

ISSN 1425-5383

Nr 3

Refleksje

2014
Maj/Czerwiec

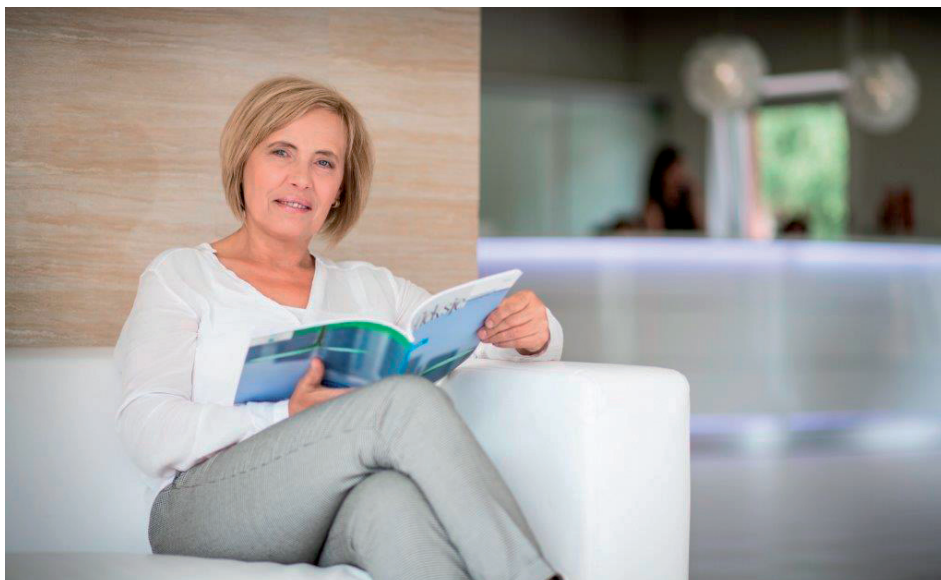
Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

ZDROWIE, RÓWNOŚĆ
BEZPIECZEŃSTWO





Podążając za ministerialnymi wskazaniami, które w każdym roku szkolnym są ogłaszane w postaci podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, proponujemy w niniejszym numerze „Refleksji” zestaw artykułów związanych z trzema zagadnieniami: zdrowiem, równością i bezpieczeństwem. Rozważając, naszym zdaniem, fundamentalne obecnie kwestie – takie jak stan zdrowia dzieci i młodzieży, ich szanse edukacyjne, społeczne i zawodowe, a także poziom szeroko rozumianego bezpieczeństwa w szkole i poza nią – staramy się diagnozować kondycję oraz przedstawić cele edukacji.

W takiej perspektywie jedną z ważniejszych kategorii, poruszanych niejednokrotnie przez autorki i autorów artykułów, stanowi zaufanie. Życie społeczne, w tym edukacja na każdym etapie, opiera się na wzajemnych relacjach, których jakość w dużej mierze jest uzależniona od poziomu zaufania. Czy ufamy dzisiaj szkole jako nowoczesnej instytucji? Czy ufamy sobie nawzajem – nauczyciele, dyrektorzy, rodzice? Jak daleko zaufanie przekłada się na stopień ryzyka, które podejmujemy w codziennej pracy?

Niezależnie od odpowiedzi na postawione wyżej pytania, najważniejszym i najbardziej wymagającym zadaniem szkoły jest jak najlepsze wykształcenie kolejnych pokoleń młodych ludzi. Bez nich nie sposób wyobrazić sobie przyszłość nowoczesnej edukacji.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 3, Maj/Czerwiec 2014
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Tłumaczenie

Aleksandra Lis
Pracownia Językowa „Lingufaktura”

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, zdjęcie na okładce, druk

Drukarnia Kadruk S.C.

Numer zamknięto 31 maja 2014 r.

**Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów**

**Wydawca nie odpowiada za treść
zamieszczanych reklam i tekstów
promocyjnych**



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Osiński <i>Ucząca się szkoła</i>	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów <i>„Realność i wirtualność tworzą jeden świat”</i> Rozmowa z profesorem Jackiem Pyżalskim	6
REFLEKSJE	8
Marianna Charzyńska-Gula <i>Odpowiedzialny styl życia</i>	8
Piotr Majewicz <i>Edukacja integracyjna</i>	17
Janusz Korzeniowski <i>Fundamenty demokracji</i>	22
Łukasz Fijałkowski <i>Security Studies</i>	28
Anna Oleszak <i>Mobbing na szkolnym korytarzu</i>	33
Agnieszka Jankowska <i>Wizja współczesnej szkoły</i>	36
Artur Węgrzyński <i>Nie święci garnki lepią</i>	39
Zofia Kacalska-Krzywowiąza <i>W stronę pedagogiki ciała</i>	42
Wojciech Oleszak <i>Kultura bezpieczeństwa</i>	44
Andrzej Sołowij <i>Bezpieczniej z prezentacją</i>	47
Sandra Malinowska <i>Pasja czy powołanie?</i>	48
Leszek Kalczyński <i>Od opiekuna do nauczyciela</i>	52
Krzystian Saja <i>Laboratorium literackie</i>	56
SZTUKA MIASTA	59
Mariola Badowska <i>Kocham Szczecin</i>	59
ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY	63
Sławomir Iwasiów <i>Gender</i>	63
WARTO PRZECZYTAĆ	68
Sławomir Iwasiów <i>„Nie ma czegoś takiego jak obiektywizm”</i>	68
CIERNIE I GŁOGI	69
FELIETON	70
Grażyna Dokumo <i>Chłopaki nie płaczą</i>	70
Sławomir Osiński <i>Na gorąco</i>	71
W IPN-ie	72
Mateusz Lipko <i>Warsztat tolerancji</i>	72
W ZCDN-ie	73
Katarzyna Szymańska <i>Jak udzielać wsparcia?</i>	73
ROZMAITOŚCI	74
Ewa Komorowska <i>Skandynawistyka w Szczecinie</i>	74

Im dłużej badam zachowania agresywne, tym wyraźniej zaczynam dostrzegać, że realność i wirtualność tworzą jeden świat. Na przykład przejawy cyberagresji nierzadko są powiązane z bezpośrednimi formami przemocy. Ponad połowa sprawców przejawiających agresję w świecie realnym, to także sprawcy przemocy internetowej, a co piąta ofiara tradycyjnie pojmowanej przemocy doświadcza jej również za pośrednictwem mediów elektronicznych.

„Realność i wirtualność tworzą jeden świat” (str. 6)

Zachowania zdrowotne kształtują się od wczesnego dzieciństwa w procesie socjalizacji, pod wpływem różnorodnych czynników: przede wszystkim w domu, potem w przedszkolu, szkole, grupie rówieśniczej; informacji, których źródłem są środki społecznego przekazu; wzorów zachowań ludzi z najbliższego otoczenia. Szczególnie istotna jest druga dekada życia, a zwłaszcza okres dorastania, w którym pojawia się u młodych ludzi bardzo silna potrzeba uniezależnienia się od dotychczasowego, najbliższego otoczenia.

Odpowiedzialny styl życia (str. 8)

Należy podkreślić, że edukacja integracyjna jest elementem znacznie szerszego procesu – integracji społecznej, która znajduje swój wyraz w tworzeniu więzi interpersonalnych i intergrupowych osób pełno- i niepełnosprawnych. Chodzi tutaj o działanie dwustronne, które ukierunkowane jest na wzajemną adaptację zarówno do odmiennych potrzeb, jak również możliwości i kompetencji osób w nim uczestniczących. To proces związany z realizacją nadrzędnej idei, jaką jest integracja państw, grup etnicznych, religijnych czy też rasowych, która przebiega w ramach działań opartych na zasadach solidaryzmu społecznego, wsparcia i zaangażowania na rzecz współobywateli, a ich zaplecze stanowi koncepcja ładu społecznego.

Edukacja integracyjna (str. 17)

Demokracja to proces, sposób wspólnego życia i współpracy. Jest ewolucyjna, a nie statyczna. Sama demokracja nie może być uznawana za gwarancję ładu społecznego. Oferuje natomiast możliwość sukcesu, jak również niesie za sobą ryzyko klęski. Demokracja jest więc zarówno obietnicą możliwości zaspokojenia aspiracji wolnych, współdziałających ludzi, rządzących samymi sobą, ale jest też wyzwaniem, ponieważ sukces demokratycznego przedsięwzięcia opiera się w dużej mierze na barkach obywateli.

W tym kontekście powinniśmy zadawać pytania: Jaka jest rola obywatela w ustroju demokratycznym? Jakie systemy wartości powinien afirmować i jakie postawy przejawiać?

Fundamenty demokracji (str. 22)

Ucząca się szkoła

Relacja z czwartej międzynarodowej konferencji z cyklu „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji”

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Organizowane co roku konferencje „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji” są skierowane do dyrektorów szkół, nauczycieli, wizytatorów i przedstawicieli władz lokalnych. Nade wszystko ich celem jest „stworzenie przestrzeni i czasu na rozmowy, przemyślenia i rozważania nad edukacją” – do tych słów zaczerpniętych z opisu trzeba dodać, że są to obecnie chyba największe i najważniejsze dla polskiej szkoły fora związane z jej rozwojem, mankamentami i sukcesami.

Pierwsza „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji?” dotyczyła nowego spojrzenia na pracę szkoły i sposoby jej poprawy w kontekście badania zwanego ewaluacją. Przyjechał m.in. prof. John MacBeath z Uniwersytetu w Cambridge, jeden z najwybitniejszych uczonych zajmujących się organizacją pracy szkoły i autor ważnych opracowań z tego zakresu, znanych także w Polsce, oraz kilkudziesięciu znawców tematu z całego świata i Polski. Druga międzynarodowa krakowska konferencja odbywała się pod hasłem „Zadania i rozwój przywódców”. Sesje prowadziło 50 ekspertów z kilku krajów europejskich i USA. Trzecie obrady, poświęcone „Odpowiedzialnym nauczycielom”, były już niezwykle bogate tematycznie – odbyło się 36 sesji prowadzonych przez ekspertów polskich i zagranicznych i tyle samo sesji implementacyjnych.

Choć z założenia tematyka spotkań oscyluje wokół ewaluacji, to tegoroczna konferencja, zakopiańska dla odmiany, dotyczyła problemów związanych z uczeniem się, współpracą w procesach wprowadzania zmiany, wykorzystywaniem danych w usprawnianiu własnego działania i wieloma innymi aspektami istotnymi dla każdej uczącej się organizacji. W roli prelegentów wystąpili eksperci z Polski, Stanów Zjednoczonych, Finlandii, Szwecji, Estonii, Niemiec, Szkocji oraz Izraela.

Oczywiście w tle pojawiły się problemy związane z ewaluacją, gdyż mimo rozlicznych szkoleń i czterech lat funkcjonowania przebiega ona w sposób zróżnicowany. Twórcy systemu dostrzegają mankamenty dotyczące struktury niektórych ankiet, widzą konieczność lepszego dostosowania narzędzi do rodzajów placówek oraz konsekwencje wynikające z tego, że ewaluację prowadzą wizytatorzy kuratorscy, a jej zwieńczeniem są nieszczęsne „literki”. System jest jeszcze niedoskonały, ale trzeba dostrzec, że zaledwie w ciągu pięciu lat weszliśmy niejako z marszu w to, co w wolnych krajach funkcjonuje od wieku – nie można tego nie doceniać. Na każdej z konferencji zwracali na ten aspekt z podziwem i uznaniem zagraniczni eksperci.

W tym roku królował jednak temat szkoły uczącej się, wybrany zarówno dla nieobeznanych z nim uczestników, a utwierdzający we właściwym wyborze drogi tych, którzy weszli na nią kilka lub kilkanaście lat temu. Rozważań natury wstępnej a ogólnej dokonał stały gość konferencji dr John Fischer z Ohio. Twierdził, że uczynienie ze szkoły takiej organizacji jest ekstremalnie trudne, wręcz niemożliwe, a szkoła ucząca się to ideał, teoretyczny konstrukt. Za działania ważne w przybliżaniu się do tego ideału uznał rozproszenie przywództwa, wspólne podejmowanie decyzji, umiejętność negocjacji i komunikacji oraz dostrzeżenie wielości perspektyw rozwoju. W dyskusji, a potem w rozmowach kulturalnych, okazało się, że w Polsce zbliżyliśmy się do

„teoretycznego konstruktów”, co pokazała sesja plakatowa i wypowiedzi dyrektorów szkół uczących się.

W tym roku wyraźnie było widać to, co wyczuwalne było już od drugiej konferencji, że coraz mniej odkrywcze są spostrzeżenia i doświadczenia zagranicznych ekspertów – bez obaw możemy tu mówić o obopólnej korzyści. Bez fałszywej skromności można powiedzieć, że około 2000 szkół pracuje na poziomie światowym, budując placówki nowoczesne, uczące się, o wysokiej kulturze. Udowodnili to prawie wszyscy polscy prelegenci – tu było widać otwartość na nowości, zdrowy szacunek dla dobrej tradycji pedagogicznej, a wszystko oparte na dowodach kilkuletniej pracy. Rewelacyjna była sesja prowadzona przez Dorotę Kuleszę z Gimnazjum Niepublicznego im. ks. Jana Twardowskiego, które od 2001 roku realizuje program pedagogiki kreatywności poprzez wpisanie w szkolny plan nauczania obowiązkowego przedmiotu – lekcji twórczości. Dzięki niemu młodzież kształtuje jedne z najistotniejszych w dalszej edukacji i pracy zawodowej kompetencji kluczowych: postawę przedsiębiorczości i inicjatywność. Uczennice i uczniowie rozwijają własną postawę twórczą, uczą się komunikacji interpersonalnej, pracy w grupie, negocjacji, debat, rozwiązują twórcze problemy. Szkoła kładzie bardzo mocny nacisk na promowanie uzdolnień uczniowskich i wspieranie ich osobistych pasji. Dodatkowo szkoła wypracowała własny autorski projekt rozwijania kreatywności – Szkolną Ligę Twórczości.

Swoją pasją edukacyjną poruszyli i zarazili wszystkich państwo Sawiccy ze szkół Montessori w Koszarawie Bystrej, którzy pokazali, że w dzisiejszej polskiej szkole nie ma miejsca na słowo „niemożliwe”. Aby opisać ich dokonania, potrzeba by sążnistego artykułu, więc tu tylko wskazanie, żeby poczytać więcej o tym przedsięwzięciu w Internecie.

Na sesji dra Marka Kaczmarzyka *Neurodydaktyka dorastania albo po co nam nastolatki* pokazano, jak funkcjonują mózgi młodych ludzi, będące niejako „w przebudowie”, oraz dlaczego nie zawsze możemy wejść do ich świata z pozycji dorosłych. Jak zauważył jeden z uczestników spotkania, istotne jest zrozumienie, że ich siłą i wartością jest „(...) kreatywność, szukanie własnych, odmiennych rozwiązań, tworzące w pewnym momencie rzeczywistość świata nowego pokolenia, które zastępuje dotychczasowe”.

Prof. Jacek Pyżalski i dr Jakub Kołodziejczyk, poruszając temat *Szkoła wobec sytuacji trudnych wy-*

chowawczo – czy wiemy czego nie umiemy?, przedstawili wyniki badań nauczycieli dotyczące występowania sytuacji „trudnych” wychowawczo, z których wynika, że sytuacje faktycznie trudne, jak np. przemoc, zdarzają się sporadycznie, dominują natomiast zachowania takie, jak: rozmowy na lekcjach, spóźnianie się czy bierna postawa uczniów na lekcji. Prelegenci zachęcali do stosowania dialogu, uwrażliwiania na dobro wspólne, do budowania wzajemnego zaufania między uczniami a nauczycielami.

Bardzo istotny był także wykład dra Mika Risku z Uniwersytetu Jyväskylä z Finlandii pt. *Zmieniający się świat i nowe przywództwo edukacyjne*. Na podstawie wieloletniego doświadczenia w pracy nauczycielskiej i akademickiej przedstawił funkcjonowanie systemu edukacji w Finlandii, gdzie misja edukacji opiera się na zasadzie sprawiedliwości społecznej. W procesie przywództwa edukacyjnego istotne jest to, że szkoła musi się zmieniać i uczyć. Dialog i wsparcie są podstawą wprowadzania zmian. W świecie pełnym przemian szkoła powinna się nastawić na uczenie się, a nie na nauczanie, a dyrektor ma być ekspertem w pedagogice i przywództwie. Co istotne, w szkołach fińskich nie zwraca się uwagi na rankingi, badania PISA, testy, gdyż w ich opinii nie mówią one wiele o prawdziwej jakości pracy szkoły, a są jedynie narzędziem gry politycznej.

W tym roku ze strony ekspertów zagranicznych (szczególnie amerykańskich) jak dzwon na trwogę wybrzmiał oparty o lata doświadczeń głos: egzaminy testowe są przyczyną degeneracji oświaty. Szkoła w USA dźwiga się właśnie z opresji wywołanej w dużej mierze testomanią. Dobrze, że cały czas w konferencji (niespotykane u polityków) uczestniczyły dwie wiceminister oświaty – Ewa Dudek i Joanna Berdzik – znane z zaangażowania i autentycznej troski o polską szkołę. Jest przeto nadzieja, że i w materii powszechnie krytykowanej – sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, a zwłaszcza matury – w najbliższym czasie nastąpią istotne zmiany, dzięki którym nie powtórzymy błędów państw zachodnich i Ameryki.

Konferencję tradycyjnie zakończył sokratejski i dowcipny wykład profesora Henryka Mizerka, jak zwykle mnożący pytania i wątpliwości, ale w duchu pozytywnego i twórczego myślenia, oraz refleksja dra Grzegorza Mazurkiewicza – tchnąca optymizmem i przekazem do nowoczesnych dyrektorów i nauczycieli, żeby dalej „robili swoje”.

„Realność i wirtualność tworzą jeden świat”

z profesorem Jackiem Pyżalskim z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ekspertem w zakresie edukacji medialnej, rozmawia Sławomir Iwasiów

Przeglądając Pana publikacje z ostatnich lat, doszedłem do dwóch wniosków: po pierwsze, zajmuje Pana w pracy naukowej głównie tematyka bezpieczeństwa, a po drugie, omawia Pan bezpieczeństwo z perspektywy interdyscyplinarnej, wykorzystując kompetencje pedagogiczne, socjologiczne, medioznawcze. W jakim zakresie zajmuje się Pan bezpieczeństwem?

Początkowo interesowałem się zagadnieniami związanymi z szeroko pojmowanym bezpieczeństwem i zagrożeniami w szkole, ale w tradycyjnym kontekście, to znaczy bez komponentu medioznawczego. Naukowo zajmowałem się między innymi agresją rówieśniczą, trudnymi relacjami między nauczycielami a uczniami czy problemami wychowawczymi.

Natomiast zjawiskami ryzykownymi, zachodzącymi za pośrednictwem narzędzi cyfrowych, zainteresowałem się w naturalny sposób wtedy, gdy w życiu społecznym, a przede wszystkim w życiu młodych ludzi pojawiły się powszechnie nowe media. I właśnie w takiej perspektywie, to znaczy problematyki bezpieczeństwa w świecie zdominowanym przez media, nastawienie interdyscyplinarne jest nieuniknione.

Z jednej strony, musimy pamiętać o technicznej stronie funkcjonowania mediów, na przykład o instrumentach internetowych i sposobach ich wykorzystywania, o komunikacji zapośredniczonej, tak synchronicznej, jak i asynchronicznej, o multimedialności komunikacji, a więc możliwości wykorzystania obrazu, dźwięku i tekstu do przekazywania informacji. Z drugiej strony, mamy do czynienia z tradycyjnymi, między innymi psychologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Powinniśmy zatem zadawać pytania: kto i z jakich powodów angażuje się w sytuacje ryzykowne online? Kto stosuje przemoc za pośrednictwem mediów elektronicznych? Czy sprawcą agresji rówieśniczej w Internecie będzie ten sam młody człowiek, który przejawia podobne skłonności w tradycyjnych relacjach międzyludzkich? Żeby rozwiązać te problemy, potrzebna jest szersza perspektywa, angażująca różne dyscypliny naukowe.

Jest Pan autorem książki „Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży”, która omawia zagrożenia związane z rozwojem nowych mediów. Jak ocenia Pan świadomość społeczną w zakresie zagrożeń związanych z korzystaniem z nowych mediów?

Na nowe media możemy patrzeć z dwóch punktów widzenia: korzyści oraz zagrożeń, choć ta tematyka, w moim odczuciu, rodzi wiele nieporozumień.

Mam wrażenie, że często podejmuje się wątek nowych mediów w zbyt wąskim, uproszczonym zakresie. Zwraca się uwagę tylko na niektóre przykłady korzyści wynikających z wykorzystania nowych mediów, ale też podkreśla na bardzo uogólnionym i często wyolbrzymionym poziomie jedynie zagrożenia płynące z faktu wykorzystywania ich w komunikacji. Panuje przekonanie o dużym rozpowszechnieniu pewnych zjawisk, o znacznej ich powadze, ale nierzadko są to diagnozy nieadekwatne w stosunku do realnego zagrożenia. Wydaje nam się na przykład, że agresja rówieśnicza w sieci jest powszechna i poważna, choć badania pokazują co innego – młodzi ludzie w większości wypadków korzystają z Internetu prawidłowo, odpowiedzialnie i funkcjonalnie, z pożytkiem zarówno dla siebie, jak i dla innych osób.

Jednym z głównych zagrożeń, jakie wymienia Pan w swoich pracach, jest cyberbullying. Na czym polega to zjawisko?

Żeby przedstawić znaczenie i zakres oddziaływania cyberbullyingu, zjawiska stosunkowo nowego, trzeba najpierw sięgnąć do pojęcia bullyingu, który stanowi przykład poważnej agresji rówieśniczej. W bullyingu, po polsku najlepiej oddaje znaczenie tego słowa „nękanie”, charakterystyczne jest to, że mamy do czynienia z dużą dysproporcją sił pomiędzy tymi, którzy są napastnikami, a tymi, którzy są obiektem napaści. Sprawcy są pod względem fizycznym, psychicznym czy komunikacyjnym silniejsi niż ofiary, ale też z reguły mają przewagę liczebną. Bul-

lying to przy tym rodzaj agresji regularnej, powtarzającej się, występującej co najmniej dwa, trzy razy w tygodniu. W związku z tym osoba, która jest poddawana tego typu agresji, spodziewa się ataków, co wpływa negatywnie na jej samopoczucie i funkcjonowanie w grupie społecznej, na przykład w szkole.

Natomiast w przypadku cyberbullyingu mamy do czynienia z agresją, która posiada wszystkie wymienione wyżej cechy, ale jednocześnie rozprzestrzenia się za pośrednictwem nowych technologii komunikacyjnych – e-maili, esemesów, forów internetowych, czatów, komunikatorów czy portali społecznościowych. Są wyraźne różnice pomiędzy agresją a cyberagresją. Na przykład regularność czy powtarzalność to cechy, które w Internecie rządzą się zupełnie innymi prawami. Sprawca może tylko raz zamieścić obraźliwe treści, ale inni użytkownicy sieci mogą te treści sobie przekazywać i je upowszechniać. W ten sposób osoba atakowana doświadcza agresji wielokrotnie, mimo że sprawca, przynajmniej teoretycznie, dokonał pojedynczego aktu cyberprzemocy. Nieco inaczej kształtuje się także kwestia nierównowagi sił. Bywa i tak, że uczeń, który nie radzi sobie z agresorami w szkole, bo są silniejsi i jest ich więcej, może się zrewanżować za pośrednictwem Internetu. Komunikacja zapośredniczona rządzi się zatem innymi prawami, niejednokrotnie „wyrównuje” dysproporcje występujące w grupie społecznej.

Rysuje się tu interesująca kwestia: czy to, co komunikacyjnie dzieje się w przestrzeni „realnej”, i to, co jest „wirtualne”, to dwa odmiennie światy?

Ten ostry podział chyba przestaje obowiązywać. Im dłużej badam zachowania agresywne, tym wyraźniej zaczynam dostrzegać, że realność i wirtualność tworzą jeden świat. Na przykład przejawy cyberagresji nierzadko są powiązane z bezpośrednimi formami przemocy. Ponad połowa sprawców przejawiających agresję w świecie realnym, to także sprawcy przemocy internetowej, a co piąta ofiara tradycyjnie pojmowanej przemocy doświadcza jej również za pośrednictwem mediów elektronicznych. Okazuje się zatem, że w wypadku jakiegoś konfliktu w szkole młodzi ludzie są uwikłani w oba rodzaje przemocy, realną i wirtualną. Rzadko te światy są rozdzielone – to są te same sytuacje, ci sami ludzie i ich trudne relacje.

Na ile groźna może być cyberprzemoc?

Znam różne przypadki. Na przykład agresja pomiędzy osobami, które tworzyły parę, z reguły pierwszy poważny związek, po rozstaniu może faktycznie przybierać nawet niebezpieczne rozmiary. Natomiast najczęściej bywa tak, że nie dochodzi do ekstremalnych sytuacji. Kłótnia pomiędzy kolegami

z klasy kończy się wymianą nieprzyjemnych esemesów – zazwyczaj nie jest to bardzo niebezpieczne. Oczywiście w szkole każdy przypadek trzeba rozpatrywać indywidualnie, z taką samą uwagą.

Badając zachowania ryzykowne prosiłem nauczycieli i uczniów, żeby porównali, która agresja, rzeczywista czy internetowa, przynosi bardziej dojmujące skutki. Okazuje się, że dorośli oceniają jako bardziej poważne przejawy agresji cyfrowej, natomiast młodzi ludzie wskazują na agresję pojmowaną tradycyjnie jako na tę bardziej niebezpieczną. Niełatwo zatem generalizować i stwierdzać, że jeden z przejawów agresji jest groźniejszy niż inne.

Jak radzić sobie z cyberprzemocą w środowisku szkolnym?

Najlepszą metodą profilaktyczną jest wykorzystywanie, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, nowych mediów w procesie edukacji. W ten sposób obie strony poznają zestaw umiejętności, wartości i zasad, które są przekazywane regularnie, na zasadzie codziennej współpracy. Społecznych kompetencji nie da się nauczyć podczas pogadanki czy na warsztatach, one mogą być wykształcone tylko podczas codziennej współpracy. Wystarczy robić na lekcjach filmy, nagrywać wywiady, tworzyć strony internetowe – wtedy problemy etyczne pojawią się same i będą na bieżąco rozwiązywane.

Poza tym trzeba wiedzieć, czego i w jaki sposób chcemy uczyć, żeby nie osiągać efektów odwrotnych niż zamierzone – podczas pogadanki, wymieniając rodzaje przemocy, można stać się niechcący instrukcją obsługi dla potencjalnych sprawców agresji rówieśniczej. Bardzo dobrym sposobem jest przekazywanie wiedzy na temat metod ochrony informacji w sieci – jak chronić swoje dane, jak zablokować dla obcych profil na portalu społecznościowym, jak udostępniać swoje zdjęcia tylko wybranym użytkownikom. Ucząc z takiego punktu widzenia, ochrony danych osobowych, przede wszystkim pokazujemy uczniom, jak bronić się przed potencjalnym zagrożeniem, ale też nie dajemy im gotowych recept na stosowanie przemocy w sieci.

Powinno się też organizować takie zajęcia, podczas których to uczniowie uczą nauczycieli, pokazują, jak korzystają z Internetu, jakich aplikacji używają na co dzień, w jakie gry grają. Jeżeli uczniowie na moment staną się nauczycielami, to dla obu stron będzie to sytuacja korzystna poznawczo – nie da się przecież funkcjonować w przestrzeni, o której się mało wie, do której nie ma się dostępu. Jeżeli nauczyciele zamkną się na świat młodych ludzi i nie będą poznawali nowych technologii, trudno będzie im w skuteczny sposób kierować procesem edukacji.

Dziękuję za rozmowę.

Odpowiedzialny styl życia

Promocja zdrowia a szkolna edukacja zdrowotna

Marianna Charzyńska-Gula, doktor, starszy wykładowca na Wydziale Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Medycznego w Lublinie

Promocja zdrowia ma już swoją historię, chociaż jest ideą bardzo młodą. Wiele dziedzin nauki znalazło w promocji zdrowia pole swojego działania, w tym także badań, które przyczyniły się do uzyskania wymiernych korzyści zdrowotnych. Pojawienie się „promocyjnego” podejścia do spraw zdrowia było logiczną konsekwencją nowych zjawisk w medycynie¹.

Promocja zdrowia – geneza, pojęcia, obszary

Dawniej promocję zdrowia traktowano jako synonim profilaktyki chorobowej. W chwili obecnej odchodzi się od takiego określenia promocji zdrowia, a nawet oddziela się je od profilaktyki, edukacji zdrowotnej i polityki zdrowotnej, traktując jako jeden z czterech nurtów działalności na rzecz zdrowia. Istnieje pewne zamieszanie zarówno w zakresie samej terminologii, jak też w zakresie pojęć kojarzonych z „aktywnością prozdrowotną”². Wydaje się, że ta tendencja nie jest słuszna, bowiem dopiero edukacja zdrowotna, profilaktyka chorób oraz określona polityka zdrowotna (polityka społeczna „zorientowana” na zdrowie) tworzą razem płaszczyznę promowania zdrowia. Taka „konfiguracja” jest zgodna z modelem promocji zdrowia według R. S. Downie’go i A. Tannahilla, na którym opiera się budowanie polityki zdrowia publicznego Unii Europejskiej. W modelu tym edukację zdrowotną (*health education*), zapobieganie chorobom (*disease prevention*) i ochronę zdrowia (*health protection*) uznaje się za jedną całość³.

Główną przyczyną rozwoju zarówno medycyny zapobiegawczej, jak też promocji zdrowia jest tzw. przewrót epidemiologiczny, czyli zmiana profilu najczęściej występujących i najbardziej dotkliwych chorób ze względu na konsekwencje dla jednostek i całych społeczności. Dzisiejsi „główni zabójcy” (także Polaków) to choroby układu krążenia, choroby nowotworowe i urazy (w tym powypadkowe) oraz zatrucia, które jeszcze na początku XX wieku znajdowały się poza pierwszą trójką stanów powodujących najwyższą umieralność. Czasami nazywane są „chorobami z wyboru”, gdyż ich zaistnienie i rozwój w znacznym stopniu determinowany jest przez zachowania ludzi i ich styl życia oraz czynniki – także w znacznym stopniu – kontrolowane i zależne od indywidualnych i zbiorowych decyzji ludzi⁴.

Początkowo za główny sposób uporania się z tymi stanami uważano zmianę zachowań zdrowotnych jednostki. Jest oczywiste, że np. palenie papierosów, przejadanie się, brak ruchu lub nadużywanie leków to zachowania szkodliwe i mające wpływ zarówno na obiektywnie stwierdzany stan zdrowia, jak i na samopoczucie. Jednak obecnie badacze przyznają, że badanie najczęstszych czynników ryzyka (zachowań ryzykownych dla zdrowia) nie wyjaśnia do końca przyczyn podejmowania przez ludzi takich a nie innych decyzji w ich życiu, dotyczących wyboru określonych zachowań. Badania koncentrują się na związkach między stylami życia, czynnikami psychologicznymi i warunkami społecznymi, a także na ich wpływie na zdrowie i samopoczucie⁵. Stąd również szczególna dbałość WHO (Światowa Organizacja Zdrowia, ang. World Health Organization) – widoczna w jej licznych dokumentach – o to, aby pojęcie „styl życia” nie było wykorzystywane w oskarżaniu jednostki o zachowania, których zmiana wykracza poza jej możliwości. Dbałość ta znalazła odzwierciedlenie w definicji „stylu życia”, zawartej w Strategii WHO wypracowanej dla regionu europejskiego (1989): „Styl życia oznacza sposób życia

oparty o wzajemny związek pomiędzy warunkami życia (w szerokim sensie) a indywidualnymi wzorami zachowań, zdeterminowanymi przez czynniki społeczno-kulturowe i cechy indywidualne”⁶.

Niedostatki w zakresie zachowań sprzyjających zdrowiu oraz zachowania zagrażające zdrowiu są bezpośrednią przyczyną wielu chorób, niepełnosprawności i przedwczesnej śmierci. Dotyczy to także dzieci i młodzieży. Większość problemów zdrowotnych populacji w wieku rozwojowym ma naturę behawioralną. Dotyczy to m.in. takich problemów, jak: urazy i zatrucia, próchnica zębów, otyłość, zaburzenia statyki ciała, infekcje układu oddechowego.

Zachowania zdrowotne kształtują się od wczesnego dzieciństwa w procesie socjalizacji, pod wpływem różnorodnych czynników: przede wszystkim w domu, potem w przedszkolu, szkole, grupie rówieśniczej; informacji, których źródłem są środki społecznego przekazu; wzorów zachowań ludzi z najbliższego otoczenia. Szczególnie istotna jest druga dekada życia, a zwłaszcza okres dorastania, w którym pojawia się u młodych ludzi bardzo silna potrzeba uniezależnienia się od dotychczasowego, najbliższego otoczenia. Poznanie i zrozumienie zachowań zdrowotnych młodych ludzi i ich uwarunkowań stanowi podstawę do programowania edukacji zdrowotnej i różnych projektów promocji zdrowia, których celem jest kształtowanie stylów życia sprzyjających zdrowiu.

Swoistą „konstytucją” promocji zdrowia stała się Karta Ottawska – dokument z pierwszej Międzynarodowej Konferencji Promocji Zdrowia w Ottawie w 1986 roku. Była ona pierwszym z czterech „kamieni milowych” w historii i rozwoju promocji zdrowia – konferencji, na których promocja zdrowia dojrzywała jako samodzielna dyscyplina nauki. Kolejne konferencje odbyły się w Adelajdzie (Australia 1989), w Sundsval (Szwecja 1991) i w Dżakarcie (Indonezja 1997). Właśnie z Karty Ottawskiej pochodzi definicja promocji zdrowia utożsamiająca ją z „procesem umożliwiającym ludziom kontrolę nad własnym zdrowiem oraz jego poprawę”. Zdrowie w promocji zdrowia jest traktowane nie jako abstrakcyjny stan, lecz jako poddająca się zmianom zdolność człowieka zarówno do osiągnięcia pełni własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak i reagowania na wyzwania środowiska. Zdrowie nie jest zatem celem samym w sobie, ale środkiem umożliwiającym człowiekowi wykorzystanie wszystkich szans, jakie otrzymał, aby swoje życie uczynić lepszym. Obiektem działania promocji zdrowia są czynniki wpływające na umocnienie właśnie tych szans (potencjału). Służby medyczne nie są tymi czynnikami, które mają największe znaczenie w promocji zdrowia. Jest ona politycznym, społecznym i edukacyjnym przedsięwzięciem wymagającym szerokiej aktywności jednostek i społeczności.

Jedną z późniejszych definicji promocji zdrowia (WHO, 1993) – oddająca dosyć trafnie jej sens i zakres, określa ją jako: „(...) działanie społeczne i polityczne na poziomie indywidualnym i zbiorowym, którego celem jest podniesienie stanu świadomości zdrowotnej społeczeństwa, krzewienie zdrowego stylu życia i tworzenie warunków sprzyjających zdrowiu. Jest to proces aktywizacji społeczności lokalnych, polityków, profesjonalistów i laików w celu osiągnięcia trwałych zmian zachowań (redukcji zachowań będących czynnikami ryzyka i rozpowszechniania zachowań prozdrowotnych) oraz wprowadzenia zmian w środowisku, które zmniejszałyby lub eliminowały społeczne i inne środowiskowe przyczyny zagrożeń zdrowia”⁷.

Zarówno pierwsza definicja pochodząca z Karty Ottawskiej, jak też ta późniejsza, mieszczą w sobie główne obszary działania promocji zdrowia, określone także w Karcie Ottawskiej⁸.

Budowanie prozdrowotnej polityki państwa

Obszar ten wynika po pierwsze z faktu, iż to właśnie decyzje polityczne wpływają na to, czy różnorodne mechanizmy życia państwa (prawne, ekonomiczne i administracyjne) gwarantują równość w dostępie do zasobów istotnych dla zdrowia. Po drugie, polityka zdrowotna (przyjęty model) wpływa na wachlarz czynników warunkujących zdrowie wówczas, gdy jej prozdrowotny charakter znajduje odbicie nie tylko w sektorze zdrowia, ale także we wszystkich pozostałych sektorach państwowych i na wszystkich szczeblach zarządzania⁹.

Tworzenie środowisk sprzyjających zdrowiu

Środowiska sprzyjające zdrowiu to wszystkie miejsca, w których żyje człowiek: dom, społeczność lokalna, miejsca pracy, nauki, zabawy. Środowisko może stanowić korzystne warunki dla rozwoju i zdrowia lub mu szkodzić. Tworzenie tych środowisk to wynik decyzji rządów, samorządów, rad nadzorczych przedsiębiorstw, rad szkół itp. Zatem odpowiedzialność za tworzenie tych środowisk nie może spadać tylko na jeden sektor lub grupę zawodową¹⁰.

Wzmacnianie społecznego uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia

W modelu uczestnictwa społecznego, wynikającego z biomedycznego paradygmatu zdrowia, funkcję decydowania o tym, co jest dobre, a co złe, powierza się profesjonalistom (medykom). Zgodnie z tym modelem ludziom pozostaje jedynie stosować się do wydawanych zaleceń. W promocji zdrowia zakłada się „delegowanie” do społeczności lokalnych i grup społecznych odpowiedzialności za zdrowie. Ten proces aktywizacji społeczeństwa dla promocji zdrowia odbywa się poprzez np. wzmacnianie ruchów samopomocy, organizacje instytucjonalnych systemów

wsparcia, jak i poprzez włączenie ludzi w identyfikację i rozwiązywanie problemów zdrowotnych społeczności, w których żyją¹¹.

Rozwijanie indywidualnych umiejętności służących zdrowiu

Działania podejmowane w promocji zdrowia opierają się na założeniu, że zdrowie człowieka kształtowane jest we wszystkich momentach jego życia. W związku z tym, głównym zadaniem w tym obszarze jest umożliwienie ludziom nabywania umiejętności służących zdrowiu w ciągu całego życia: kiedy są dziećmi, młodzieżą, osobami dorosłymi, wreszcie w podeszłym wieku. Przygotowanie to ma podstawowy cel: nabycie umiejętności radzenia sobie zarówno w wyborach (trudnych decyzjach) związanych z zachowaniem i wzmacnianiem swojego zdrowia, jak też z chorobą przewlekłą lub kalectwem. Podstawowym rodzajem prozdrowotnej aktywności w tym obszarze jest edukacja zdrowotna.

Reorientacja służby zdrowia

Zgodnie z duchem promocji zdrowia, służba zdrowia nie może ograniczać się głównie do pełnienia funkcji terapeutycznej, lecz powinna także reagować na różne potrzeby zdrowotne pacjentów i ich rodzin, nie tylko te związane z procesem chorobowym. Zadania służby zdrowia to również rozbudzanie potrzeby dbania o własne zdrowie i uczenie zachowań umożliwiających pomnażanie szans na zdrowie¹².

Promocja zdrowia a edukacja zdrowotna

Kiedy w latach sześćdziesiątych wzrosła bardzo wyraźnie świadomość konieczności doprowadzenia do zmiany społecznej, polegającej na upowszechnieniu zachowań prozdrowotnych, wzrosła jednocześnie fascynacja edukacją zdrowotną jako głównym narzędziem służącym do osiągnięcia tej zmiany. Przypisywanie edukacji zdrowotnej dominującego znaczenia wynikało z jednej strony z przekonania, że formalne instytucje, a w szczególności szkoły, stanowią siłę napędową tego nowego myślenia o zmianach w stylu życia ludzi, z drugiej natomiast – z upatrywania źródeł większości zachowań mających znaczenie dla zdrowia w okresie dzieciństwa i młodości. Dopiero słynny raport Lalonde'a (maj 1974), który co prawda przerzucił główną część odpowiedzialności za zdrowie na jednostkę¹³, jednak przez swoją koncepcję środowiska zwrócił także uwagę na konieczność wspierania człowieka w jego codziennych zmaganiach. W raporcie tym został wyrażony pogląd, że w rozważaniach nad uwarunkowaniami zdrowia nie należy ograniczać się wyłącznie do stylu życia. Biologia człowieka, organizacja służby zdrowia oraz środowisko fizyczne i psychospołeczne są czynnikami współodpowiedzialnymi za stan zdrowia. Raport zwrócił uwagę na rolę tzw. współpracy międzysektorowej

i wskazał na niesłuszną dominację edukacji zdrowotnej. Dyskusja nad miejscem edukacji zdrowotnej w działaniach o charakterze prozdrowotnym, trwająca w kolejnych latach, znalazła swój finisz w *Deklaracji z Alma-Aty* (1978). Przyjęto wówczas, że dopiero zintegrowane działania wielu sektorów dają możliwość znaczącego, pozytywnego oddziaływania na zdrowie ludności i – pośrednio – zwiększają szanse na efektywność edukacji zdrowotnej¹⁴.

Mimo iż z pojawieniem się promocji zdrowia edukacja zdrowotna przestała być traktowana jako dominująca sfera działania na rzecz zdrowia, jej znaczenie wcale nie zmalało, a nawet zyskała ona szerszy krąg odbiorców. To większe oddziaływanie edukacji zdrowotnej wynikało z przyjęcia nowego modelu edukowania na rzecz zdrowia. Początkowo (w okresie „panowania” biomedycznego paradygmatu zdrowia) w działaniach edukacyjnych dominowały model edukacji zdrowotnej zorientowany na chorobę oraz model edukacji zdrowotnej zorientowany na czynniki ryzyka¹⁵. Żaden z nich nie uwzględnia konieczności ukierunkowania działań edukacyjnych na społeczne i środowiskowe uwarunkowania zachowań zdrowotnych i tym samym szansa na zmianę tych zachowań jest mała. Poza tym, jedyną korzyścią, jaką ukazują oba modele (niezwykle istotną, ale, jak się okazuje, jest to argument niewystarczający), jest uchronienie się przed chorobą. Ludzie, którzy uważają się za zdrowych – „młodzi ludzie” w szczególności – mogą nie rozumieć potrzeby rezygnacji ze swoich zachowań (sprawiających wiele przyjemności, w ich pojęciu „potrzebnych”, np. zapalenie papierosa w celu odprężenia) „towarzysko atrakcyjnych” na rzecz zachowań odbieranych jako mało atrakcyjne i prowadzących do odległych i niepewnych korzyści. Dla ludzi bardzo młodych perspektywa wystąpienia choroby w bliżej nieokreślonej przyszłości nie stanowi często żadnego argumentu do zmiany lub zaniechania jakiegoś ryzykownego zachowania.

Model edukacji zdrowotnej zorientowany na zdrowie jest m.in. obrazem zmian, jakie dokonały się w edukacji zdrowotnej w związku z nowymi zadaniami opieki zdrowotnej. Skoro „promocja zdrowia to proces umożliwiający ludziom kontrolę nad własnym zdrowiem i jego poprawę” lub inaczej: „strategia mediacyjna między ludźmi i ich środowiskiem, łącząca wybór indywidualny ze społeczną odpowiedzialnością za zdrowie”¹⁶, to głównym zadaniem nowoczesnej edukacji zdrowotnej jest wspomaganie tworzenia warunków dla zmiany, czyli podejmowanie wysiłków na rzecz wzrostu kompetencji jednostek i grup w sferze samodzielnego działania na rzecz zdrowia, na różnych poziomach organizacji życia spo-

łecznego¹⁷. W modelu edukacji zdrowotnej zorientowanej na zdrowie (opartym na omówionej już Mandali Zdrowia) nie ma koncentracji na chorobie i czynnikach ryzyka, tylko na ludziach i miejscach, w których „tworzone jest zdrowie”. „Edukowanie” w tym modelu polega na budowaniu kompleksowych programów edukacji zdrowotnej i wdrażaniu ich w środowiskach najsilniej wpływających na kształtowanie zdrowia danej społeczności: rodzinie, szkole, miejscu pracy, oraz grupach o specyficznych – w kontekście zachowania i poprawy zdrowia – problemach i potrzebach: uczniowie, starzy ludzie, bezrobotni itp.

Współczesna edukacja zdrowotna wyraźnie podąża w dwóch kierunkach: z jednej strony jest skierowana na ludzi – ich zdrowie oraz zachowania wspierające i zagrożające temu zdrowiu, z drugiej zaś dotyczy także organizacji, grup profesjonalnych, ludzi kreujących politykę społeczną i zdrowotną (np. administrację rządową i samorządową) i odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji umożliwiających wspieranie zdrowia ludzi w różnych środowiskowych wymiarach.

Działania podejmowane w edukacji zdrowotnej muszą być obecne na różnych poziomach: osoby, jej rodziny, miejsca aktywności (szkoła, miejsce pracy, miejsca korzystania z różnych profesjonalnych usług zdrowotnych), w jej środowisku lokalnym i społeczności, w środkach społecznego przekazu, oraz w polityce zdrowotnej i społecznej, realizowanej w jej kraju. Jeżeli edukator zdrowia pracujący np. z młodymi ludźmi koncentruje się tylko na wspomaganie ich w zmianie lub niepodejmowaniu zachowań antyzdrowotnych, a nie próbuje przenieść części swoich działań do najbliższego środowiska tych ludzi – to popełnia błąd, który będzie wyraźny w chwili oceny efektów tych działań.

Modele edukacji zdrowotnej

Wynikiem różnorodnych zmian epidemiologicznych, kulturowych, socjoekonomicznych – związanych w konsekwencji ze zmianą paradygmatu zdrowia – było ukształtowanie się trzech relacji istniejących w procesie edukacji zdrowotnej między nadawcą a odbiorcą.

Model autorytatywny („medyczny”, „paternalistyczny”) – oparty na precyzyjnym przekazie „informacji i wartości” (co należy konkretnie zrobić, aby nie stracić zdrowia). Informacje przekazywane w tym modelu bieżą w jednym kierunku – od nauczyciela (lub np. lekarza) do ucznia. Jest to emocjonalnie neutralny instruktaż, którego celem jest uchronienie ucznia przed pojawieniem się zagrożenia zdrowia i choroby. W ujęciu skrajnym model ten opiera się na zasadzie Pascala: „poznanie zasad higieny należy narzucić przy pomocy norm (zasad)

zdrowia, albowiem prawo bez siły jest bezsilne”¹⁸. Skuteczność tego modelu jest bardzo mała. Człowiek zyskuje co prawda nowe informacje, ale nie wprowadza ich w życie, ponieważ np. nie został przekonany o istnieniu różnych wariantów wprowadzania w swoje życie zmiany, której powinien dokonać.

Model uczestniczący – opiera się na wymianie informacji między nauczycielem a uczniem, który jest aktywny w poszukiwaniu porady (zna swoje warunki życia, chce poprawić swój stan zdrowia, wymienić poglądy z ekspertem i ustalić, czy myśli i robi dobrze). Informacje bieżą tutaj w dwóch kierunkach, a obie strony łączą zaufanie. Uczeń jest w tym modelu traktowany „poważnie” – to znaczy jako osoba zdolna do oceny i wykorzystania rady, którą otrzymał. Głównym celem działania w tym modelu jest kształtowanie określonych umiejętności ułatwiających przystosowanie się osób i grup do różnych sytuacji trudnych i ograniczeń spotykanych w codziennym życiu, i wpływających negatywnie na zdrowie¹⁹. Efekty zastosowania tego modelu są zdecydowanie większe niż omawianego poprzednio, lecz nie do końca wystarczające, ponieważ w dalszym ciągu dotyczy on eliminacji (zapobiegania) czegoś, co jest złe dla zdrowia, a aktywność osoby/grupy pojawia się także w związku z chęcią uniknięcia jakiegoś zagrożenia lub wyrównania nierówności. Nadal ekspert (nauczyciel) dominuje w tej relacji²⁰.

Model promujący – zakłada wzajemne świadczenie między dwiema stronami procesu edukacyjnego. Już nie ma klasycznego nauczyciela i ucznia. Są ludzie, którzy mają inne kompetencje i poglądy, ale w równym stopniu są zainteresowani zmianą, którą ma przynieść rozpoczęta edukacja. Ich kontakt służy ustaleniu różnic występujących między osobą edukującą i osobą edukowaną, aby ta ostatnia na drodze samorefleksji i samoorganizacji, działając przy wsparciu edukatora, zmieniła swoje poglądy. W tym modelu niezwykle istotną rolę przybiera klimat relacji pomiędzy stronami procesu edukacyjnego. Z założenia bowiem winien on sprzyjać współpracy i w konsekwencji sprawiać, że „działa się z kims”, a nie „działa się na rzecz czegoś”²¹. Szansa na osiągnięcie trwałego sukcesu, czyli wyposażenia osoby edukowanej w umiejętności zdrowego życia, jest w tym modelu największa. Chociaż powszechne przekonanie o skuteczności pierwszego modelu (którego sukcesy są także nie do podważenia), skłania do strategii działania edukacyjnego polegającego na tworzeniu różnych kombinacji wszystkich relacji, a kryterium decydującym o tym, który z tych modeli będzie dominował, jest konkretna, indywidualna, szeroko rozumiana sytuacja osoby/grupy, która potrzebuje pomocy „mądrego doradcy w sprawach zdrowia”²².

Szkolna edukacja zdrowotna²³

Mimo społecznie akceptowanej tezy, że człowiek na każdym etapie swojego życia potrzebuje wiedzy o zdrowiu i sposobach jego ochrony, pojawia się pytanie: w których okresach życia oddziaływania edukacyjne mają szansę przynieść najlepsze rezultaty? Nie ma wątpliwości, że są to dzieciństwo i młodość, gdyż w tym czasie w procesie socjalizacji, upraszczając, człowiek przygotowuje się do pełnienia różnych ról i realizowania zadań związanych z tymi rolami.

Formalny system edukacji daje ogromną szansę wpływu na zdrowie dzieci i młodzieży. Naturalnie nie można zapominać o tym, że w procesie socjalizacji dominujące znaczenie ma dla dziecka jego rodzina i np. wzory przekazywane tam mogą wzmacniać, ale także być w sprzeczności z wzorami zdrowego stylu życia. Jednakże pominięcie szkoły, jako miejsca edukacji zdrowotnej, jest sytuacją absolutnie niedopuszczalną w całej strategii promocji zdrowia. Po pierwsze dlatego, że szkoła jest miejscem, w którym „tworzy się zdrowie”. Uczniowie i dorośli pracownicy przebywają w niej wiele godzin. To, jaka jest to szkoła (warunki fizyczne, społeczne, atmosfera, organizacja, program i metody nauczania), wpływa na osiągnięcia, zadowolenie z życia, poczucie własnej wartości, a zatem na zdrowie członków społeczności szkolnej. Szkoła może wspierać w zachowaniu i poprawie zdrowia także dzięki dobrze realizowanej edukacji zdrowotnej²⁴. Po drugie, szkoła jako masowa i powszechna organizacja umożliwia systematyczną edukację zdrowotną młodych ludzi i także – pośrednio – ich rodziców. Uważa się, że szkolna edukacja zdrowotna jest najbardziej opłacalną, długofalową inwestycją w zdrowie społeczeństwa²⁵. Należałoby zacytować tutaj B. Woynarowską: „(...) reformy systemu edukacji, które ignorują sprawy zdrowia, i reformy ochrony zdrowia, które nie uwzględniają edukacji, są w równym stopniu błędne”²⁶.

Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży w Polsce ma bardzo bogate tradycje i własną koncepcję. Wydaje się jednak, że dopiero teraz pojawiają się szanse na wdrożenie do powszechnej praktyki szkolnej dorobku wielu znakomitych osób zajmujących się zagadnieniem edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży²⁷.

Cele szkolnej edukacji zdrowotnej zmieniają się w zależności od przyjętej definicji edukacji zdrowotnej/wychowania zdrowotnego. Przytoczę tutaj dwie z nich, oddające „ducha” procesu promocji zdrowia toczącego się w szkole, chociaż jedna z nich powstała wówczas, gdy na koncepcję pracy z uczniem (w kontekście zdrowia) wpływał biomedyczny paradygmat zdrowia. M. Demel (1968), który mówił, że: „Wychowanie zdrowotne jest dzieckiem medycyny i pedagogiki”²⁸, tak definiuje ten proces: „Wychowanie zdro-

wotne jest integralną częścią składową kształtowania pełnej osobowości, a polega ono na:

- 1) wytwarzaniu nawyków bezpośrednio lub pośrednio związanych z ochroną i doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego;
- 2) wyrabianiu odpowiednich sprawności;
- 3) nastawieniu woli i kształtowaniu postaw umożliwiających stosowanie zasad higieny, skuteczną pielęgnację, zapobieganie chorobom i leczenie, oraz
- 4) pobudzaniu pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia przez epizodyczne i systematyczne wzbogacanie i pogłębianie wiedzy o sobie, jak też o prawach rządzących zdrowiem publicznym”.

Natomiast T. Williams (1989), jeden z twórców koncepcji szkoły promującej zdrowie, definiuje edukację zdrowotną jako: „(...) proces, w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i społeczności, w której żyją”²⁹.

Formalny system edukacji daje ogromną szansę wpływu na zdrowie dzieci i młodzieży. Naturalnie nie można zapominać o tym, że w procesie socjalizacji dominujące znaczenie ma dla dziecka jego rodzina i np. wzory przekazywane tam mogą wzmacniać, ale także być w sprzeczności z wzorami zdrowego stylu życia. Jednakże pominięcie szkoły, jako miejsca edukacji zdrowotnej, jest sytuacją absolutnie niedopuszczalną w całej strategii promocji zdrowia. Po pierwsze dlatego, że szkoła jest miejscem, w którym „tworzy się zdrowie”. Uczniowie i dorośli pracownicy przebywają w niej wiele godzin. Po drugie, szkoła jako masowa i powszechna organizacja umożliwia systematyczną edukację zdrowotną młodych ludzi i także – pośrednio – ich rodziców.

Ze względu na procedurę opracowywania konkretnych programów edukacyjnych, edukacja zdrowotna uczniów powinna umożliwiać im, ale także

pozostałym członkom szkolnej społeczności, czyli nauczycielom i rodzicom uczniów:

- nabywanie lub weryfikację wiedzy o sposobach zachowania zdrowia,
- kształtowanie lub modyfikowanie tzw. życiowych umiejętności (w kontekście zdrowia),
- kształtowanie lub zmianę przekonań (określonych opinii, nastawień),
- kształtowanie lub weryfikację postaw niezbędnych do zachowania, potęgowania i przywracania własnego zdrowia i zdrowia innych ludzi.

W życiu każdego człowieka, także młodego, są sytuacje bezpośrednio związane z zachowaniem zdrowia (np. szczepienia lub decyzja o wizycie u lekarza) oraz pozostałe, a jest ich zdecydowanie więcej, pośrednio odnoszące się do zdrowia (różne elementy stylu życia: żywienie, odpoczynek, sposób reagowania na stresy itd.). Sytuacjom tym towarzyszą określone zachowania – bezpośrednio lub pośrednio wpływające na zdrowie. Program edukacji zdrowotnej uczniów powinien zatem odnosić się także do tych sytuacji i zachowań. W praktyce konstrukcja takiego programu zakłada dwie części: bezpośrednią, będącą fragmentem programu nauczania realizowanego w szkole (np. lekcje) i pośrednią, wpływającą na kształt tzw. sytuacji zdrowotnych (np. współpraca z rodzicami). W obu częściach programu mieszczą się także warunki jego skuteczności.

W różnych krajach jego miejsce w ogólnym programie wychowawczo-dydaktycznym szkoły jest różne – począwszy od odrębnego przedmiotu, poprzez wyodrębnione zajęcia, aż po tzw. ścieżkę międzyprzedmiotową. Wydaje się jednak, że czas zarezerwowany tylko dla zajęć z wychowania zdrowotnego jest tutaj niezbędny³⁰.

Kształt programu edukacji zdrowotnej

Najczęściej szkołom proponowane są pewne „ramy programowe” jako punkt wyjścia w konstrukcji programów „dopasowanych” do realiów i potrzeb danej szkoły. Szkoła sama decyduje o tym, czy owe „ramy” wypełni propozycją opracowaną przez autorów spoza szkoły, czy też stworzy własny program³¹. Sytuacja optymalna to taka, w której program jest tworzony w oparciu o diagnozę stanu i potrzeb w zakresie edukacji zdrowotnej, występujących w społeczności danej szkoły.

Treści i metody programu

Treści programu, dla celów dydaktycznych, łączy się w grupy tematyczne (bloki). Powinny one odnosić się do głównych zagadnień – zarówno teorii promocji zdrowia, jak też praktyki działania w kontekście różnych elementów stylu życia. Zakres treści ujętych w programie powinien także odzwierciedlać specyfikę przyczyn różnych problemów zdrowotnych, występujących w populacji kraju, w którym

tworzy się dany program (np. w przypadku programów polskich – koncentracja na eliminacji czynników ryzyka chorób układu krążenia, chorób nowotworowych oraz urazów i wypadków) – niezależnie od specyfiki problemów występujących w danej szkole (np. problem narkomanii). Metody stosowane w programie bardzo wyraźnie wpływają na jego skuteczność.

Nowoczesny program edukacji zdrowotnej opiera się na tzw. aktywnych metodach nauczania oraz na uczeniu się przez doświadczanie, przy rezygnacji (lub pozostawieniu w niewielkim zakresie) z tradycyjnych metod, polegających głównie na gromadzeniu informacji i przyswajaniu wiedzy³².

Zmiana roli nauczyciela

Program szkolnej edukacji zdrowotnej powinien angażować także nauczyciela. On także „uczy się” podczas realizacji zajęć ze swoimi uczniami. Jest aktywny, zmienia się (bo zmieniają się jego uczniowie). Chociaż ciągle czuwa nad pracą swoich wychowanków i jest ich przewodnikiem, to także ma np. odwagę przyznać się przed nimi, że „papieros jest silniejszy od niego” (jeżeli jest osobą palącą tytoń)³³.

Zaangażowanie w realizację programu szkolnej edukacji rodziców uczniów i przedstawicieli społeczności lokalnej, w której funkcjonuje szkoła

Skuteczność realizowanego w szkole programu zależy m.in. od zmiany dotychczasowej – niestety, spotykanej najczęściej – jednostronnej współpracy rodziców i szkoły. Współpracę tę inspirują głównie nauczyciele, ale i tak jest ona skoncentrowana na ocenie ucznia, a nie na rzetelnej, prowadzonej w dobrej atmosferze, dyskusji nad problemami, jakie mogą go dotyczyć (w sferze szeroko rozumianego zdrowia). Większość rodziców jest bierna, a szkoła nie ma pomysłu na zaangażowanie ich w jej działalność wychowawczą³⁴. Jest to bardzo ważny problem, gdyż rodzina jest potencjalnie najpoważniejszym sojusznikiem szkoły w kreowaniu prozdrowotnych zachowań uczniów. Należy przyjąć, że rodzicom zależy na zdrowiu dziecka i jeżeli sami zachowują się „antyzdrowotnie”, to nie mają świadomości wpływu tych zachowań na własne dzieci.

Praca w ramach realizacji szkolnej edukacji zdrowotnej z przedstawicielami społeczności lokalnej (osobami znaczącymi, liderami) daje szansę wzmocnienia treści programu. Konieczna jest tutaj np. synchronizacja lokalnych działań edukacyjnych z inicjatywami zaplanowanymi w programie, a także z działaniem lokalnych środków społecznego przekazu, które mają bardzo wyraźny wpływ na ludzkie zachowania³⁵.

Zmiana roli i zadań pielęgniarki szkolnej

Zmiana ta polega głównie na rezygnacji z biomedycznego modelu informowania („jak będziesz palił papierosy, to zachorujesz na raka płuc”) i włączenia

się w edukację zdrowotną realizowaną w szkole. Pielęgniarka szkolna wywiązuje się z wielu zadań wynikających zarówno z planowych i systematycznych czynności zawodowych (testy przesiewowe, szczepienia, przeglądy czystości itp.), jak też powiązanych z ogólnym programem szkoły (np. kontakty z rodzicami uczniów w ramach tzw. wywiadówek). Wszystkie te zadania stwarzają okazję do wejścia w program edukacji zdrowotnej realizowany w szkole. Dotychczasowe doświadczenia polskich pielęgniarek szkolnych wskazują wyraźnie na duże oczekiwania w stosunku do nich, gdy chodzi o realizację edukacji zdrowotnej. Oczekiwania te wynikają między innymi z faktu sprawdzenia się pielęgniarek szkolnych pracujących w wielu szkołach w następujących rolach:

- doradcy zdrowotnego dla uczniów i ich rodziców (w pracy zarówno z uczniem zdrowym, jak też z uczniem z różnymi zaburzeniami rozwoju i zdrowia),
- konsultanta medycznego dla różnych dorosłych członków społeczności szkolnej (dyrektora, wychowawców, członków szkolnego zespołu ds. promocji zdrowia),
- pośrednika ułatwiającego kontakt szkoły z różnymi placówkami służby zdrowia, różnymi ekspertami medycznymi i paramedycznymi,
- inicjatora i organizatora wielu różnych akcji, powiązanych z różnymi lokalnymi i ogólnokrajowymi kampaniami,
- edukatora innych pielęgniarek szkolnych (częste i skuteczne współdziałanie pielęgniarek szkolnych w celu doskonalenia metod wykorzystywanych w edukacji zdrowotnej) oraz różnych członków lokalnej społeczności na rzecz wzmocnienia działań szkoły w ramach edukacji zdrowotnej (np. prace w lokalnych samorządach)³⁶.

Przedstawione wyżej najważniejsze warunki skuteczności szkolnej edukacji zdrowotnej są już dobrze znane. W zasadzie wiadomo, jak można poprawić stan zdrowia dzieci, ich rodzin oraz społeczności, z których pochodzą. Istnieje jednak rozdzźwięk między wiedzą a praktyką. Nie tylko w Polsce, na świecie także „więcej się wie, niż się robi”. Odkrywanie i docenianie związków między zdrowiem i edukacją jest szczególnie ważne teraz, w dobie wielu przemian, i szczególnie potrzebne młodym ludziom zagubionym w morzu – często sprzecznych – informacji. Zmienia się także szkoła, a pojawiające się nowe zagrożenia i problemy zdrowotne wymuszają zmiany również w szkolnej edukacji zdrowotnej.

Przypisy

¹ Zob. Z. Słońska, *Promocja zdrowia – zarys problematyki*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1994, 1–2, s. 37–52; por. A. Gniazdowski, *Promocja zdrowia w miejscu pracy. Teoria i zagadnienia praktyczne*, Łódź 1994, s. 51–62; M. Latalski,

Promocja zdrowia na wsi, w: *Promocja zdrowia w ponadpodstawowych szkołach rolniczych*, dz. cyt., s. 8–9; por. także: *Promowanie zdrowia. Koncepcja i zasady* (WHO, Biuro Regionalne dla Europy z 1984 „Promowanie zdrowia – dokument dyskusyjny dotyczący koncepcji zdrowia”; tłum. B. Woynarowska), „Zdrowie Publiczne” 1990, t. 101, 3, s. 119–122.

² Ten „terminologiczny niepokój” wyrażał także J. B. Karski w redagowanej przez siebie pracy. Zob. *Promocja zdrowia*, red. J. B. Karski, op. cit., s. 15, 16.

³ Zob. *ibidem*, s. 497–499.

⁴ Potwierdzeniem słuszności tej opinii są liczne badania (najbardziej znane – prospektywne badania nad społecznością mieszkańców miasteczka Framingham w USA), wskazujące na elementy tzw. pola zdrowotnego i zakres ich wpływu na pojawienie się problemów w zdrowiu człowieka: styl życia – 53%, środowisko – 21%, dziedziczność – 16%, opieka zdrowotna – 10%. Próby uszeregowania czynników wpływających na zdrowie człowieka są bardzo liczne, jednak nadal ich hierarchia się nie zmienia; styl życia – ok. 50%, środowisko – ok. 20%, cechy genetyczne – ok. 20% i opieka zdrowotna – ok. 10% wpływów. Zob. R. Grębowski, H. Kirschner, T. Januszko, *Promocja zdrowia*, w: *Medycyna zapobiegawcza i środowiskowa*, op. cit., s. 28; por. *Promocja zdrowia*, red. J. B. Karski, s. 21; por. także: *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce i innych krajach*, op. cit., s. 7.

⁵ Problematyka zachowań zdrowotnych jest niezwykle istotna z punktu widzenia efektywności licznych programów zmierzających do poprawy i umacniania zdrowia. Ranga tych zagadnień jest tak duża, że stały się one głównym tematem w „Strategii Europejskiej Zdrowia dla wszystkich w roku 2000” przyjętej na 30. sesji Biura Europejskiego WHO. Istnieje wiele kontrowersji wokół definiowania zachowań zdrowotnych, utrudniających m.in. racjonalne działania w zakresie polityki zdrowotnej. Zob. K. Puchalski, *Zachowania zdrowotne. Kontrowersje związane z użyciem pojęcia*, „Zdrowie Publiczne” 1989, t. 100, nr 1, s. 37–42; por. *Zachowania zdrowotne. Zagadnienia teoretyczne, próba charakterystyki zachowań zdrowotnych społeczeństwa polskiego*, red. A. Gniazdowski, Łódź 1990 (szczególnie rozdziały II, III, IV); por. także: H. Kirschner, *Zdrowie i choroba – pojęcia i uwarunkowania*, w: *Edukacja ekologiczna i zdrowotna dzieci i młodzieży*, Warszawa 1992, s. 123–130. Szczególnym rodzajem zachowań zdrowotnych są niesformalizowane działania i decyzje związane ze zdrowiem, podejmowane przez poszczególne osoby, rodziny, sąsiadów, przyjaciół, współpracowników itp., określane terminem samoopieka. Tej podstawowej – w kontekście codziennego życia – formie opieki zdrowotnej także dotyczył wspomniany wyżej dokument, traktując ją jako część stylu życia. Zob. I. Kickbusch, *Samoopieka w promocji zdrowia*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1995, t. 2, nr 7, s. 77–89.

⁶ Zob. *Styl życia a zdrowie* (Publikacja przygotowana przez Zespół ds. Edukacji Zdrowotnej Europejskiego Biura Regionalnego WHO pod kierunkiem I. Kickbusch), „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1994, nr 1–2, s. 101; por. A. Ostrowska, *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*, Warszawa 1999, s. 163–173.

⁷ Zob. R. Grębowski, H. Kirschner, T. Januszko, *Promocja zdrowia*, w: *Medycyna zapobiegawcza i środowiskowa*, op. cit., s. 29.

⁸ Zob. R. Grossman, K. Scala, *Promocja zdrowia a rozwój organizacyjny. Tworzenie siedlisk dla zdrowia*, Warszawa 1997, s. 16–18.

⁹ Budowanie prozdrowotnej polityki państwa musi być wspierane odpowiednimi badaniami, których wyniki wskażą szczególne mierniki uwarunkowań zdrowia, m.in. dotyczących edukacji, kultury fizycznej i wypoczynku. Zob. J. B. Karski, *Stan zdrowia a zachowania zdrowotne i inne uwarunkowania zdrowia. Konieczność kontynuacji i dodatkowe wprowadzenia odpowiednich badań*, „Zdrowie Publiczne” 1999, nr 12, s. 436–439; zob. także: J. B. Karski, *Promocja zdrowia jako podstawowy element polityki zdrowotnej*, „Problemy Higieny” 1992, nr 38, s. 38–51; por. A. Wojtczak, J. Opolski, *Rola promocji zdrowia*

w świetle poglądów Światowej Organizacji Zdrowia w nowoczesnej polityce zdrowotnej państwa, „Medycyna Ogólna” 1995, suplement, s. 22–23.

¹⁰ Z tym obszarem promocji zdrowia wiąże się siedliskowe podejście do zdrowia, umożliwiające ludziom identyfikację z własnym „siedliskiem” (według WHO miejsce, gdzie ludzie żyją, pracują i korzystają z różnych świadczeń) i uczestnictwo we wspólnym rozwiązywaniu problemów. Zwiększa to motywację ludzi, zachęca ich do kreatywności. „Przebudowa” siedliska na bardziej sprzyjające zdrowiu rozpoczyna się m.in. od postawienia następujących pytań: Gdzie tworzone jest zdrowie? Jakie inwestycje przyniosą największe korzyści dla zdrowia? Czy inwestycje te mogą zmniejszyć nierówność w zdrowiu i czy respektują prawa człowieka? Zob. B. Woynarowska, *Siedliskowe podejście do zdrowia*, w: *Promocja zdrowia*, red. J. B. Karski, op. cit., s. 367–370.

¹¹ Zob. B. Woynarowska, *Koalicje w promocji zdrowia*, „Lider” 1995, nr 10, s. 4–6; zob. także: I. Lignowska, *Geneza i rola grup samopomocy w promocji zdrowia*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1998, t. 5, nr 14, s. 21–39; por. Z. Kawczyńska-Butrym, *Wsparcie jako element promocji zdrowia*, w: *Wsparcie społeczne w zdrowiu i w chorobie*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Warszawa 1994, s. 29–32.

¹² Zob. D. Cianciara, *Promocja zdrowia w placówkach służby zdrowia*, w: *Metodyka pracy w oświacie zdrowotnej i promocji zdrowia. Materiały szkoleniowe dla pracowników oświaty zdrowotnej i promocji zdrowia*, op. cit., wykład 13 (streszczenie).

¹³ Przyjęcie takiego rozumienia odpowiedzialności jednostki prowadziło do zjawiska (oceniającego jednoznacznie negatywnie) znanego jako obwinianie ofiary i polegającego na oskarżaniu ludzi za coś, na co nie mają żadnego wpływu (jest to np. ignorowanie sytuacji życiowej kogoś, komu nie pozwala się na zdrowy sposób życia, np. z powodu ubóstwa; „jesteś winien temu, że nie możesz się zmienić”). Zob. *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*, oprac. Z. Słońska, M. Misiuna, Warszawa 1993, s. 24.

¹⁴ Deklaracja z Alma-Aty określiła kształt „nowej” podstawowej opieki zdrowotnej, traktując edukację zdrowotną jako jedną z wielu bardzo ważnych elementów. Zob. *Promocja zdrowia*, red. J. B. Karski, op. cit., s. 488–490 (tekst Deklaracji).

¹⁵ Model edukacji zdrowotnej zorientowany na chorobę przyjmuje za swój główny cel zapobieganie konkretnym chorobom. Punktem wyjścia – najważniejszym – w tym ujęciu jest jednostka chorobowa, a edukowanie ma doprowadzić do uświadomienia związku między czynnikami wywołującymi tę chorobę a możliwością jej wystąpienia. Drugi model za najważniejszy uznaje czynnik ryzyka, a edukowanie polega na uświadamianiu konsekwencji zdrowotnych, związanych z jego występowaniem. W obu modelach to ekspert (medyk) decyduje o tym, co jest dobre, a co złe dla zdrowia i co trzeba robić, aby osiągnąć cel – uniknąć choroby. Ludzie, którzy powinni stosować te zalecenia, albo je stosują, albo pozostają bierni. W obu modelach przyjmuje się (nielogicznie) założenie, że człowiek poinformowany o szkodliwości danego zachowania, porzuci to zachowanie, albo nigdy go nie podejmie. Zob. Z. Słońska, *Wychowanie dla zdrowia*, w: *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*, red. J. B. Karski, Z. Słońska, B. W. Wasilewski, Warszawa 1994, s. 324–328; por. M. Górnik-Durose, *Przydatność modeli wpływu społecznego dla promocji zdrowia*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1995, t. II, nr 5–6, s. 22–39.

¹⁶ Zob. Z. Słońska, *Edukacja zdrowotna a promocja zdrowia*, w: *Promocja zdrowia*, red. J. B. Karski, op. cit., s. 310.

¹⁷ Zob. ibidem, s. 311.

¹⁸ Zob. *Cómo cuidar la salud. Su educación y promoción*, red. J. del Rey Calero, Madrid 1998, s. 3–4; por. Z. Słońska, *Edukacja zdrowotna a promocja zdrowia*, op. cit., s. 314.

¹⁹ Model uczestniczący uwzględnia także relację nauczyciel-grupa, a dotyczy ona ustalonych grup. Głównym celem wymiany informacji jest uzyskanie najlepszego sposobu wprowadzenia

zmiany społecznej (spośród innych wariantów). Chodzi tutaj m.in. o „przeciwstawienie się” nierównościami w dostępie do zdrowia z udziałem samych „poszkodowanych” (osób, których ta nierówność dotyczy). Ten aspekt modelu uczestniczącego występuje w siedliskowym podejściu do zdrowia.

²⁰ W literaturze spotyka się jeszcze wyodrębnienie tzw. modelu motywacyjnego. U jego podstaw następuje odwołanie się do raportu Lalonda, który wskazuje na ważność stylu życia i konkretnych zachowań jednostki w określaniu szans na zdrowie (elementy pola zdrowotnego). Skoro styl życia jest tak ważny, to proces edukacji zdrowotnej powinien zmierzać do wzbudzenia szczególnej motywacji u edukowanego, która „rozpoczęłaby” proces zmiany. Proces edukacyjny to rodzaj perswazyj odwołującej się do systemu wartości, na którym opiera się osoba edukowana. Zob. *Cómo cuidar la salud. Su educación y promoción*, red. J. del Rey Calero, op. cit., s. 4.

²¹ Szczegółową charakterystykę tych trzech modeli przedstawia, za M. Ingrosso, Z. Słońska. Zob. Z. Słońska, *Edukacja zdrowotna a promocja zdrowia*, op. cit., s. 316.

²² W omawianiu głównych schematów postępowania edukacyjnego, przyjętych w promocji zdrowia, nie sposób pominąć polskich źródeł poradnictwa (także w kontekście zdrowia), na których opiera się praktyka dotychczasowego działania w tym zakresie. Obszerną prezentację zagadnień dotyczących doradztwa zawierają opracowania Olgi Czerniawskiej i Alicji Kargulowej. Zob. A. Kargulowa, *Społeczny kontekst poradnictwa*, Warszawa 1991; por. O. Czerniawska, *Poradnictwo jako wzmocnienie środowiska wychowawczego*, Warszawa 1977.

²³ W punkcie tym przyjęto termin „edukacja zdrowotna” mającą świadomość problemów terminologicznych, pojawiających się w rozważaniach nad edukowaniem na rzecz zdrowia, przebiegającym w środowisku szkoły. Termin ten wydaje się mieć szerszy zakres od terminu „wychowanie zdrowotne” i jest bliższy używanemu już powszechnie określeniu angielskiemu education for health (edukacja dla zdrowia). Nie oznacza to jednak, że autorka rezygnuje z korzystania z innych definicji oddających istotę omawianego procesu (szczególnie „wychowania zdrowotnego”) – bardzo bogatych i cennych w całej historii polskiej pedagogiki zdrowia i oświaty zdrowotnej. Szeroką i ciągle trwającą dyskusję nad tymi kwestiami prowadzi m.in. M. Demel i E. Charońska. Zob. M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, op. cit., s. 98–121; por. E. Charońska, *Zarys wybranych problemów edukacji zdrowotnej*, Warszawa 1997, s. 16–28; zob. także: *Oświata zdrowotna. Teoria. Metody*, red. H. Wentlandowa, Warszawa 1980, s. 7–30.

²⁴ Zob. Z. Kawczyńska-Butrym, *Szkoła jako system wspierający zdrowie*, w: *Wsparcie w zdrowiu i w chorobie*, red. także, Warszawa 1994, s. 61–65; zob. także: A. Bednarek, K. Bernat, M. Karska, *Grupy społeczne wspierające zdrowie młodzieży szkolnej*, w: *Wsparcie w zdrowiu i w chorobie*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Warszawa 1994, s. 67–74; por. K. Bernat, A. Bednarek, M. Karska, *Pomoc świadczona przez grupy społecznego wsparcia na rzecz umacniania zdrowia młodzieży szkolnej*, ibidem, s. 75–79; zob. także: M. Sołtysik, *Znaczenie pozytywnej motywacji zawodowej nauczyciela do realizacji procesu rekreacyjnego w środowisku szkolnym*, w: *Skuteczność polskiej szkoły w wychowaniu do rekreacji ruchowej*, red. T. Fąk, Wrocław 1995, s. 67–74; por. A. Maszorek, M. Maszorek, *Psychologiczno-społeczne bariery rekreacji fizycznej w środowisku nauczycielskim. „Lider” 1997/1, s. 21; por. także: Z. Dylewska, H. Ćwirko, *Nadciśnienie tętnicze u nauczycieli warszawskich (na podstawie badań przeprowadzonych w 1997 roku)*, „Zdrowie Publiczne” 1998, nr 10, s. 395–397.*

²⁵ Zob. H. Nakajima, *Wprowadzenie w szkołach wszechstronnego programu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia*, „Lider” 1993, nr 5, s. 3; por. B. Pomiankiewicz, *Rola wychowania zdrowotnego w kształtowaniu zdrowia rodziny*, „Problemy Medycyny Społecznej” 1993, nr 25, s. 29–34.

²⁶ Zob. B. Woynarowska, *Wprowadzenie. Związki między zdro-*

wiem a edukacją, w: *Zdrowie i szkoła*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2000, s. 17.

²⁷ Zob. M. Demel, *O wychowaniu zdrowotnym*, Warszawa 1968, s. 11–81; zob. także: S. B. Radiukiewicz, *Medycyna szkolna*, Warszawa 1987, s. 214–238; por. Z. J. Brzeziński, *Higiena szkolna*, w: *Higiena – ochrona zdrowia*, red. C. W. Korczak, Warszawa 1980, s. 403–444; por. także: H. Wentlandowa, *Oświata zdrowotna*, w: *ibidem*, s. 520–538.

²⁸ Zob. M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1980, s. 49.

²⁹ Zob. *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie. Po trzech latach*, red. B. Woynarowska, Warszawa 1995, s. 17; zob. także: M. Charzyńska-Guła, *Program antynikotynowy w szkołach górniczych*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1990, nr 6, s. 113–114.

³⁰ Na konieczność wyodrębnienia czasu na edukację zdrowotną wskazał zespół Centrum Edukacji Zdrowotnej w Canterbury w Anglii, który dokonał ewaluacji działań Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. W Rekomendacji nr 15 tego zespołu czytamy: „W szkołach, gdzie nie ma wydzielonego czasu na edukację zdrowotną, należy zintegrować ją z innymi przedmiotami”. Zatem ścieżka międzyprzedmiotowa (przedstawiona w polskiej „podstawie programowej”) jako zalecany sposób realizacji szkolnej edukacji zdrowotnej, byłaby – w kontekście zaleceń wspomnianego zespołu – drugim w kolejności sposobem najlepiej realizowanego programu. Zob. C. Parsons, D. Stears, C. Thomas, L. Thomas, *Szkoła promująca zdrowie w różnych krajach. Wnioski i rekomendacje*, „Lider” 1997, 12, s. 30; por. C. Thomas, C. Parsons, D. Stears, *Implementing the European Network of Health Promoting Schools in Bulgaria, the Czech Republic, Lithuania and Poland: vision and reality*, „Health Promotion International” 1998, t. 13, nr 4, s. 329–338; zob. także: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego* (Dz.U.1999, nr 14, poz. 129).

³¹ Aktualnie w polskich szkołach „podstawę programową” najczęściej „wypełniają” dwie propozycje szkolnego programu wychowania zdrowotnego: Środowiskowy program wychowania zdrowotnego w szkole oraz propozycja B. Woynarowskiej i zespołu. Zob. *Środowiskowy program wychowania zdrowotnego w szkole*, red. M. Charzyńska-Guła, Lublin 1997, t. 1–6; por. B. Woynarowska, M. Sokołowska, M. Szymańska, *Edukacja zdrowotna w szkole. Strategia pracy szkoły, treści, metody realizacji*, „Lider” 1998, nr 1, s. 3–12.

³² Zob. E. Charońska, *Zarys wybranych elementów edukacji zdrowotnej*, Warszawa 1997, s. 45–54; zob. także: M. Kędzierska-Osuchowska, E. Kusiel, *Zajęcia warsztatowe z edukacji zdrowotnej*, w: *Nowoczesna pielęgniarka i higienistka szkolna*, red. B. Woynarowska, Warszawa 1995, s. 63–68; por. D. Forster, *Edukacja dla zdrowia*, w: *Promocja zdrowia dla wszystkich*,

red. S. Pike, D. Forster, Lublin 1998, s. 138–155; por. także: J. Malanowska, *Obszary tematyczne w edukacji zdrowotnej oraz sposób wprowadzania tych treści do programów nauczania*, „Lider” 1999, nr 2, s. 8–9.

³³ Zob. J. Laudańska, A. Kaiser, A. Krawański, *Umiejętność tworzenia zdrowia – nowe wyzwania dla edukatora*, w: *Wychowanie zdrowotne – osiągnięcia i perspektywy wdrażania do szkół*, Kraków 1998, s. 131–137; zob. także: M. Gacek, *Nauczyciele wychowania fizycznego wobec uzależnień i ich profilaktyki w szkole*, „Lider” 1997, nr 5, s. 22; por. A. Krawański, *Spoleczna edukacja prozdrowotna w procesie szkolnego wychowania fizycznego*, w: *Wychowanie fizyczne w dobie reformy edukacji*, Wrocław 1999, s. 81–99.

³⁴ Złożone przyczyny wzajemnych kontaktów rodziców ze szkołą – także w kontekście edukacji zdrowotnej – przedstawia w jednej ze swoich prac B. Woynarowska. Zob. *ibidem* (red.), *Zdrowie i szkoła*, Warszawa 2000, s. 485–491.

³⁵ Zob. M. Charzyńska-Guła, *Szkolna edukacja zdrowotna – element programu „Zdrowa Gmina”*, „Lider–Nowa Wieś” 1995 (wyd. spec.), s. 51–54.

³⁶ Pielęgniarki szkolne to w ostatnim czasie jedna z najbardziej dynamicznych i samodzielnych grup zawodowych w polskim pielęgniarstwie. Rozwój tej grupy dotyczy także doskonalenia w zakresie edukacji zdrowotnej. Należy mieć nadzieję, że kryzys w całej opiece zdrowotnej nad polskim uczniem i także w pielęgniarstwie szkolnym, wywołany reformą systemu ochrony zdrowia, nie zaprzęści dobrych tendencji w tej opiece, będących udziałem także pielęgniarek szkolnych. Bogata literatura dotycząca roli, zadań i metodyki pracy w pielęgniarstwie szkolnym ilustruje omawiane przeobrażenia. Zob. *Nowoczesna pielęgniarka i higienistka szkolna, Materiały konferencyjne z I Krajowej Konferencji Pielęgniarek i Higienistek Szkolnych*, Inowrocław 28–30 XI 1994, red. B. Woynarowska, Warszawa 1995; zob. także: *Współczesne problemy i wyzwania pielęgniarek i higienistek szkolnych. Materiały konferencyjne z II Krajowej Konferencji Pielęgniarek i Higienistek Szkolnych*, Częstochowa 20–22 IV 1998, red. M. Wrocławska, Warszawa 1998; zob. B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna w szkole*, w: *Zdrowie i szkoła*, red. *ibidem*, Warszawa 2000, s. 440–443; zob. *Promocja zdrowia dla wszystkich*, red. S. Pike, D. Forster, Lublin 1998, s. 181–187; zob. także: *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie. Po trzech latach*, red. B. Woynarowska, op. cit., s. 103–111; por. B. Grochmal, J. Stefańska, *Rola personelu szkolnego w promocji zdrowia*, w: *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży*, red. H. Kosętko, J. Wyczesany, Kraków 1999, s. 222–234; por. także: *Pielęgniarstwo w działaniu. Umacnianie pielęgniarstwa i położnictwa na rzecz „zdrowia dla wszystkich”*, oprac. J. Salvage, WHO 1993, Warszawa 1997, s. 18–22.

Edukacja integracyjna

Współczesność i perspektywy rozwoju

Piotr Majewicz, doktor habilitowany, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Porównanie osiągnięć uczniów szkolnictwa specjalnego i niesegregacyjnego wykazało, że w klasie IV, w zakresie umiejętności języka polskiego, następuje przyrost jedynie u uczniów szkół specjalnych, a na koniec tejże klasy umiejętności są wyższe jedynie w obszarze operacji na zdaniach w porównaniu z uczniami klas integracyjnych. Tak więc rezultaty obecnych badań nie przemawiają za większą efektywnością edukacji niesegregacyjnej, jednak jak podkreślają sami autorzy eksploracji, być może brak wyraźnej przewagi form niesegregacyjnych nad segregacyjnymi w naszym kraju może być przyczyną odmienności wyników w porównaniu z rezultatami badań zachodnich.

Integracja szkolna uczniów pełno- i niepełnosprawnych wbrew pozorom nie jest efektem najnowszych poszukiwań rozwiązań edukacyjnych. Już w latach 70. XX wieku w Polsce powstawały pierwsze klasy specjalne w szkołach ogólnodostępnych. Ta forma integracji szkolnej była wynikiem praktycznych implikacji koncepcji stworzonej przez Aleksandra Hulka, który był prekursorem idei wspólnej edukacji dzieci¹. Poza wspomnianym typem integracji

szkolnej badacz wskazywał także na inne jej formy: włączenie dzieci i młodzieży upośledzonej do zwykłych klas, w zwykłych szkołach; „sąsiedzkie” szkoły lub ośrodki pomocnicze; specjalne szkoły pracujące w trybie dziennym – dzieci uczęszczające do nich mieszkają w domach; specjalne szkoły z możliwością zamieszkania w internacie od soboty do piątku (w zależności od tygodniowego planu nauczania); nauczanie w domu.

Te pierwotne formy integracji uległy znacznym przeobrażeniom i obecnie wyglądają zupełnie inaczej – jednak warto pamiętać, że idea integracji szkolnej ma już względnie długą historię i dość okazały bagaż doświadczeń. Współcześnie, poza kształceniem segregacyjnym w szkołach specjalnych, można wyróżnić trzy typy kształcenia osób z niepełnosprawnością o charakterze integracyjnym, a mianowicie: 1) typ wspólnego nurtu, który polega na instytucjonalnej integracji, ale przy programowym zróżnicowaniu edukacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych; 2) typ asymilacyjny, realizowany we wspólnej ścieżce edukacyjnej; 3) inkluzję, która polega na udzielaniu zróżnicowanego wsparcia w procesie wspólnej edukacji².

Należy podkreślić, że edukacja integracyjna jest elementem znacznie szerszego procesu – integracji społecznej, która znajduje swój wyraz w tworzeniu więzi interpersonalnych i intergrupowych osób pełno- i niepełnosprawnych. Chodzi tutaj o działanie dwustronne, które ukierunkowane jest na wzajemną adaptację zarówno do odmiennych potrzeb, jak również możliwości i kompetencji osób w nim uczestniczących³. To proces związany z realizacją nadrzędnej idei, jaką jest integracja państw, grup etnicznych, religijnych czy też rasowych, która przebiega w ramach działań opartych na zasadach solidaryzmu społecznego, wsparcia i zaangażowania na rzecz współobywateli, a ich zaplecze stanowi koncepcja ładu społecznego. Można stwierdzić, że przeciwieństwem integracji jest dyskryminacja, która zawsze wiąże się ze stygmaty-

zowaniem ludzi jako innych – czy to pod względem religijnym, językowym, etnicznym, czy też sprawności i zdrowia. Wszelkie poglądy i nastawienia dyskryminacyjno-segregacyjne stanowiły w przeszłości, a bywa, że i stanowią obecnie, źródło nacjonalizmu, etnocentryzmu i etykietyzowania. Uogólniając, można stwierdzić, że integracja jako antyteza dyskryminacji stanowi fragment większej całości, a mianowicie kultury politycznej, moralnej i prawnej wspólnot narodowych światowego społeczeństwa – przy czym nie jest to kwestia chwilowej mody, ale idea związana z długofalową koncepcją ładu społecznego. Każde społeczeństwo jest konstytuowane przez zróżnicowane grupy, ale tym, co je łączy, jest przede wszystkim wspólne życie oraz wartości⁴.

Tak więc integracja w edukacji jest implikacją znacznie szerszego nurtu współczesności. Jednak należy pamiętać, że tak, jak nie można w krótkim czasie wychować „obywatela Europy”, bo jest to proces długofalowy, tak samo błędnym wydaje się założenie, że można w sposób mechaniczny, bez odpowiedniego przygotowania i dokonania określonych zmian, łączyć w jednej klasie uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Tego typu działania mogą jedynie spowodować narastanie wzajemnych konfliktów, antagonizmu i wrogości⁵.

Mając na uwadze zarówno zróżnicowane uwarunkowania, jak i wątpliwości dotyczące procesu szkolnej integracji, można wyodrębnić jej trzy⁶, a nawet cztery⁷ wizje. Pierwsza z nich, czyli integracja pełna, ma swe źródło w koncepcji Hulka i zmierza do likwidacji szkolnictwa specjalnego i tym samym zorganizowania edukacji osób z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Druga to koncepcja integracji niepełnej, będąca pewną odmianą integracji całkowitej, zakładająca, że do szkolnictwa masowego mogą być włączeni tylko ci uczniowie z niepełnosprawnością, którzy ze względu na mniejsze ograniczenia sprawności czy też osiągający wyższy poziom usprawnienia w wyniku rewalidacji będą w stanie sobie poradzić. Trzeci rodzaj, jakim jest integracja częściowa, postuluje ograniczenie jej tylko do pewnych grup osób niepełnosprawnych, np. starszych wiekiem czy dzieci dotkniętych lekkim stopniem niepełnosprawności. Zwolennicy tej wizji uznają, że wychodzi ona naprzeciw możliwościom i potrzebom dziecka. Czwarte ujęcie dopiero powstaje, głównie przy udziale rodziców, a także nauczycieli mających doświadczenia w próbach szkolnej integracji. Są oni zdania, że integracja totalna niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa; wprost wskazują negatywne skutki integracji, które zdają się znacznie odbiegać od jej założeń. Tak więc trudno nie zgodzić się z Amadeuszem Krause, który uważa, że we wszel-

kich argumentach formułowanych zarówno za, jak i przeciw integracji coraz trudniej odnaleźć dziecko niepełnosprawne⁸. Zwolennikom reform prointegracyjnych zarzuca się realizację innych celów niż pedagogiczne (np. ideologiczne, polityczne, ekonomiczne), natomiast przeciwnikom przypisuje się antyintegracyjność.

Współczesne aspekty edukacji integracyjnej

Na szeroką skalę ideę integracji dzieci z niepełnosprawnością zaczęto realizować w naszym kraju w latach 90. ubiegłego wieku. Wówczas na mocy *Zarządzenia nr 29 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 24 X 1993 roku* ustalono między innymi liczebność dzieci w grupach integracyjnych od 15 do 20, w tym 3–5 dzieci niepełnosprawnych, przy czym mogą to być zróżnicowane typy niepełnosprawności. Prowadzeniem zajęć zajmuje się dwóch nauczycieli, w tym jeden pedagog specjalny. Jednak aby integracja była skuteczna, muszą być spełnione pewne warunki. Są to swego rodzaju wyznaczniki efektywności integracji, które Czesław Kosakowski sformułował w następujący sposób:

1. Właściwe rozwiązania legislacyjne.
2. Odpowiednie warunki materialne (przystosowanie budynku i sal lekcyjnych dla potrzeb uczniów z różnymi typami niepełnosprawności, eliminacja barier architektonicznych, wyposażenie w odpowiedni sprzęt i urządzenia itd.).
3. Zatrudnienie specjalistów wspomagających proces kształcenia dzieci niepełnosprawnych.
4. Stworzenie odpowiednich warunków dydaktyczno-wychowawczych. Są to: niezbędne środki dydaktyczne; organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i klasy uwzględniająca obecność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; przygotowanie programów kształcenia (dla klasy i indywidualnych); wzbogacenie procesu dydaktyczno-wychowawczego o działania typu rewalidacyjnego; stworzenie na terenie szkoły i klasy klimatu bezpiecznego dla uczniów niepełnosprawnych.
5. Kształcenie nauczycieli-wychowawców odpowiednio przygotowanych merytorycznie, metodycznie oraz posiadających: pożądaną w pracy z uczniami niepełnosprawnymi cechy osobowościowe; umiejętność budowania pomostu pomiędzy postępowaniem dydaktycznym w ogóle a rewalidacyjnym (kompensowanie, korygowanie, usprawnianie, wzmacnianie dynamizmu adaptacyjnego jednostki), wbudowywanie go w codzienny proces dydaktyczny; umiejętność konstruowania indywidualnych programów kształcenia, uwzględniających specyficzne potrzeby edukacyjne konkretnego dziecka, elastyczność w zakresie

ich modyfikowania; świadomość, iż granice i możliwości rozwoju dziecka w ogóle, a niepełnosprawnego w szczególności, tkwią nie tylko w nim, ale również i w nas, nauczycielach-wychowawcach. Im większe kompetencje nasze, tym więcej szans na rozwój dziecka.

6. Współpraca szkoły i nauczyciela z placówkami specjalistycznymi, wspierającymi szkołę w realizacji kształcenia specjalnego i rehabilitacji dziecka z odchyleniami od normy. Owa współpraca dotyczy: diagnozy wstępnej; diagnoz (dopełniających i korygujących) na poszczególnych etapach kształcenia; programu metod stymulacji rozwojowej; programu i metod rehabilitacji.
7. Współpraca z domem rodzinnym dziecka w celu pozyskania rodziny dla dziecka i idei kształcenia specjalnego integracyjnego, a nadto i udzielania rodzinie wsparcia. Lew Tołstoj napisał: „Wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne, natomiast każda rodzina dotknięta nieszczęściem jest nieszczęśliwa na swój sposób, oddaje istotę indywidualnego niepowtarzalnego aktu przeżywania i sposobu psychicznego radzenia sobie z katastrofą. Tą katastrofą, którą jest urodzenie dziecka upośledzonego”. Rodziny dzieci niepełnosprawnych są zróżnicowane, od zmotywowanych, wydolnych pedagogicznie, po bezradne i obojętne. Proces pedagogizacji wymaga czasu i dużego zaangażowania nauczyciela-wychowawcy.
8. Praca w środowisku funkcjonowania placówki w celu zmiany społecznego odbioru osób niepełnosprawnych i zyskiwanie tego środowiska dla idei integracyjnego bytowania osób z różnymi problemami rozwojowymi. Bycia nie tylko wśród nas, ale i z nami?

Spełnienie powyższych oczekiwań byłoby optymalnym rozwiązaniem dla szkolnictwa integracyjnego, jednak istnieją w tym zakresie poważne ograniczenia. Na przykład nikt nie sprawdza, czy dany pedagog posiada odpowiednie kompetencje osobowościowe. Takich badań nie przeprowadza się także dla kandydatów do zawodu nauczyciela. Chyba poza zawodami związanymi bezpośrednio z dostępem do broni palnej (np. nabór do policji) i obsługą niektórych urzędzeń mechanicznych, nikt nie testuje sfery psychicznej kandydata, a praca z dziećmi, zwłaszcza z niepełnosprawnością, wymaga przecież specyficznych kompetencji osobowościowych. Ponadto problemy ze współpracą z rodzicami oraz środowiskiem, nie mówiąc już o rozwiązaniach legislacyjnych, powodują szereg ograniczeń w omawianym zakresie. Tak więc idea jest absolutnie słuszna, ale rzeczywistość stawia konkretne ograniczenia wykonawcze. Warto także zaznaczyć, jak zauważa Aleksandra Maciarz, że niekiedy dziecko o znacznym stopniu

niepełnosprawności lepiej adaptuje się w szkole ogólnodostępnej (z wyjątkiem głębiej niesprawnych intelektualnie) niż dziecko z lekkim ograniczeniem sprawności¹⁰. Podstawowe znaczenie mają uwarunkowania leżące poza niepełnosprawnością dziecka,

Istnieje szereg zaleceń związanych z procesem integracji szkolnej wynikających z ogólnych założeń i nadrzędnych idei, jednak nadal nigdzie na świecie nie znaleziono idealnego integracyjnego rozwiązania. Jak zaznacza Amadeusz Krause, współczesne spory dotyczące integracji toczą się w praktyce, poza teoriami pedagogicznymi. Stronami sporu są nie naukowcy, ale rodzice, pedagodzy oraz urzędnicy ministerstwa i przedstawiciele organów samorządowych. Część rodziców i organizacji pozarządowych, będąc zwolennikami integracji totalnej, podkreśla, że nauczanie w szkołach specjalnych ma charakter stygmatyzujący. Takie argumenty podaje również MEN, jednak dążenie do integracji ponad wszystko, w tym przypadku, ma raczej podłoże ideologiczne i polityczne, które wspierane jest „potoczną” wersją humanizmu, znajdującą swój wyraz w dobrych i sprawiedliwych rządach realizujących idee równości.

a mianowicie jego inteligencja, zdolności specjalne, cechy sfery emocjonalno-motywacyjnej, czy też warunki psychospołeczne w rodzinie i w szkole, chodzi tu przed wszystkim o relacje z rówieśnikami i dorosłymi. Poza tym niezwykle istotna jest sfera wartości osób pełno- i niepełnosprawnych, styl kontaktów społecznych, a także umiejętności obrony siebie

i wyrażania poglądów i uczuć oraz zdolność formułowania zadań na miarę własnych możliwości. Wspólnota podstawowych wartości ma zasadnicze znaczenie w tworzeniu więzi interpersonalnych i intergrupowych. Obecność osób z niepełnosprawnością w zespole klasowym może być źródłem wzmocnienia systemu wartości uczniów, jak również orientacji życiowej typu BYĆ¹¹. Głównym zadaniem szkoły w tym nurcie pedagogiki jest promowanie wspomnianej orientacji, która podkreśla miłość do człowieka. Wydaje się, że realizację tego zadania mogą wspierać działania edukacyjne skoncentrowane wokół następujących zagadnień: prawa człowieka, solidarność, współpraca, tolerancja, zasady moralne, przygotowanie do demokracji¹². W wyniku wspomnianych działań możliwe jest tworzenie wspólnoty idei i wartości, co leży u podstaw integracji społecznej. Jednak zasadnicze znaczenie w realizacji omawianych działań w warunkach szkolnych ma postawa pedagogów. Chodzi tu nie tylko o deklaratywne, najczęściej werbalne „sprzyjanie niepełnosprawnym”, ale przede wszystkim emocjonalne nastawienie i gotowość do działania na rzecz integracji. Maria Chodkowska zaznacza, że realizacja idei integracji szkolnej jest uzależniona od szeregu warunków, wśród których wymienia: świadomość pedagogów co do potrzeb integracyjnych ogółu uczniów, nawet jeżeli w klasie nie ma uczniów z niepełnosprawnością, ale są dzieci, które bez specjalnej pomocy nie potrafią włączyć się w życie klasy i pozostają na marginesie funkcjonowania społecznego¹³. Ponadto istotna jest umiejętność diagnozowania społecznej sytuacji wszystkich uczniów, w tym również niepełnosprawnych, w zespole klasowym. Weryfikacją poczynionych obserwacji powinny być badania socjometryczne. W oparciu o dokonaną diagnozę powinien być opracowany plan pracy, który zmierza do ograniczenia sytuacji trudnych dla uczniów niepełnosprawnych, jak również ochronę przed poniże-

niem oraz ośmieszeniem przez grupę rówieśniczą. Niezwykle istotna jest również wspomniana wcześniej współpraca z rodzicami wszystkich uczniów uczestniczących w procesie integracji.

Tak więc istnieje szereg zaleceń związanych z procesem integracji szkolnej wynikających z ogólnych założeń i nadrzędnych idei, jednak nadal nigdzie na świecie nie znaleziono idealnego integracyjnego rozwiązania. Jak zaznacza Amadeusz Krause, współczesne spory dotyczące integracji toczą się w praktyce, poza teoriami pedagogicznymi¹⁴. Stronami sporu są nie naukowcy, ale rodzice, pedagodzy oraz urzędnicy ministerstwa i przedstawiciele organów samorządowych. Część rodziców i organizacji pozarządowych, będąc zwolennikami integracji totalnej; podkreśla, że nauczanie w szkołach specjalnych ma charakter stygmatyzujący. Takie argumenty podaje również MEN, jednak dążenie do integracji ponad wszystko, w tym przypadku, ma raczej podłoże ideologiczne i polityczne, które wspierane jest „potoczną” wersją humanizmu, znajdującą swój wyraz w dobrych i sprawiedliwych rządach realizujących idee równości. Na pewne bariery w procesie edukacji integracyjnej wskazują także Anna Zamkowska¹⁵ i Adam Mikrut¹⁶.

W kierunku edukacji włączającej (inkluzywnej)

Edukacja integracyjna jest często postrzegana jako etap pomiędzy modelem separacyjnym a kształceniem inkluzywnym albo inaczej mówiąc – włączającym. W związku z tym, że zauważono wiele mankamentów edukacji integracyjnej, zaczęto realizować w wielu krajach model kształcenia włączającego¹⁷. Grzegorz Szumski zauważa, że inkluzja może być rozumiana jako synonim kształcenia integracyjnego, ale również jako odmiana tego kształcenia w dwu wariantach: po pierwsze, jako wersja kształcenia integracyjnego, a po drugie, jako poszerzona jego odmiana¹⁸. W rzeczywistości jest to nowy model szkoły powszechnej. Podejmując próbę uchwycenia istoty

Kształcenie integracyjne	Edukacja włączająca
Wybrane szkoły (integracyjne)	Każda szkoła rejonowa
Klasy integracyjne	Zwykłe klasy szkolne
Indywidualne programy kształcenia	Wspólny, zindywidualizowany program
Odpowiedzialność pedagogów specjalnych za kształcenie uczniów niepełnosprawnych	Odpowiedzialność nauczyciela klasowego za kształcenie wszystkich uczniów
Stała pomoc specjalna dla uczniów niepełnosprawnych	Elastyczna pomoc specjalna dla nauczycieli i uczniów

Tabela 1. Porównanie cech edukacji włączającej i kształcenia integracyjnego¹⁹

edukacji inkluzywnej, można powiedzieć, że jest to radykalna próba upodobnienia i zarazem uwspólnienia procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych i uczniów sprawnych.

Z przedstawionego w tabeli 1. zestawienia wynika, że dzieci z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej powinny uczęszczać do szkoły, która byłaby ich macierzystą w sytuacji pełnej sprawności, a więc do szkoły rejonowej. To pierwsza istotna różnica pomiędzy edukacją integracyjną a włączającą. Jest ich zresztą więcej: przede wszystkim uczniowie z niepełnosprawnością powinni uczęszczać do normalnej klasy szkolnej (pomijając problemy definicyjne „normalnej klasy szkolnej”), przy uwzględnieniu zajęć wydzielonych dla wspomnianej grupy uczniów. Ponadto w inkluzji zakłada się tworzenie wspólnych, jednocześnie silnie zindywidualizowanych programów dla wszystkich uczniów, a w edukacji integracyjnej – indywidualnych programów dla każdego ucznia z niepełnosprawnością. Inna jest także rola pedagoga specjalnego – w inkluzji pełni on funkcję nauczyciela wspomagającego nauczycieli klasowych, a nie tak jak w integracji nauczyciela bezpośrednio pracującego z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasie.

Zakończenie

Przedstawiona perspektywa transformacji edukacji integracyjnej we włączającą ma zarówno zwolenników, jak i oponentów. Nie chodzi tu wyłącznie o aspekty czysto teoretyczne, które obecnie zostały sformułowane jedynie w sposób ogólny, ale również rezultaty badań, które wydają się nie wskazywać w sposób jednoznaczny na słuszność owej drogi. Z badań przeprowadzonych przez Grzegorza Szumskiego i Annę Firkowską-Mankiewicz wynika, że pomiędzy uczniami klas integracyjnych, którzy korzystają ze wsparcia pedagoga specjalnego, a uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kształcącymi się w szkołach ogólnodostępnych, nie ma żadnych istotnych różnic w zakresie umiejętności językowych, matematycznych, jak i funkcjonowania psychospołecznego²⁰. Należy dodać, że badaniami objęto zarówno uczniów edukacji zintegrowanej, jak i nauczania przedmiotowo-blokowego. Ponadto, co szczególnie interesujące, porównanie osiągnięć uczniów szkolnictwa specjalnego i niesegregacyjnego wykazało, że w klasie IV, w zakresie umiejętności języka polskiego, następuje przyrost jedynie u uczniów szkół specjalnych, a na koniec tejsze klasy umiejętności są wyższe jedynie w obszarze operacji na zdaniach w porównaniu z uczniami klas integracyjnych. Tak więc rezultaty obecnych badań nie przemawiają za większą efektywnością edukacji niesegregacyjnej, jednak jak podkreślają sami autorzy

omawianych eksploracji, być może brak wyraźnej przewagi form niesegregacyjnych nad segregacyjnymi w naszym kraju może być przyczyną odmierności wyników w porównaniu z rezultatami badań zachodnich. Ponadto warto dodać, że dla różnych osób z niepełnosprawnością mogą być odpowiednie odmienne formy edukacji. Z pewnością będą tacy uczniowie, którzy wyższe wyniki będą osiągać w szkolnictwie specjalnym, i tacy, których edukacja będzie bardziej efektywna w systemie integracyjnym czy też inkluzywnym. Zawsze punktem odniesienia powinno być dobro dziecka z niepełnosprawnością, a nie aktualnie „obowiązująca idea” edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Przypisy

- ¹ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977, s. 495–496.
- ² G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.
- ³ M. Chodkowska, *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, w: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2002.
- ⁴ R. Ossowski, *Integracja w edukacji i opiece zdrowotno-rehabilitacyjnej jako fragment światowego porządku politycznego*, w: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, op. cit.
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Koncepcje społecznej integracji*, w: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.
- ⁷ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 166–168.
- ¹⁰ A. Maciarz, *Formy społecznej integracji*, w: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, op. cit.
- ¹¹ P. Majewicz, *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Kraków 2002.
- ¹² A. P. Latas, *Values Education: A Contribution to Face Behaviour Problems in Schools*, referat wygłoszony podczas konferencji „Challenging Pupils – Challenging Values”, 20–21.11.1998 r., Benesov–Praga, Czechy.
- ¹³ M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Warszawa 2002, s. 26–28.
- ¹⁴ A. Krause, op. cit., s. 69.
- ¹⁵ A. Zamkowska, *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011.
- ¹⁶ A. Mikrut, *Reflection of Inclusive Education in Ethics*, w: V. Lechta, B. Kudláčová (red.), *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main 2013, Bratislava 2013.
- ¹⁷ J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2012.
- ¹⁸ G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.
- ¹⁹ G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, op. cit., s. 19.
- ²⁰ Ibidem.

Fundamenty demokracji

25 lat Rzeczypospolitej Polskiej

Janusz Korzeniowski, nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

*Łatwo jest odmienić ustrój,
trudniej – odmienić człowieka.*
Kardynał Stefan Wyszyński

25-lecie wyborów kontraktowych stanowi symboliczną cezurę w najnowszych dziejach narodu i państwa polskiego. Wszystkim tym, którzy przyczynili się do zmiany ustroju z tzw. demokracji socjalistycznej na demokrację liberalną, jesteśmy winni zarówno zbiorową, jak i indywidualną refleksję nad historycznymi wymiarami dokonanego przełomu. Obchodom rocznicy z pewnością towarzyszyć będzie sporządzanie bilansu blasków i cieni III Rzeczypospolitej Polskiej. W niniejszym artykule pragnę przybliżyć nauczycielom, a za ich pośrednictwem naszym uczniom, filary wciąż jeszcze młodej polskiej demokracji, jakie zbudowaliśmy w minionym ćwierćwieczu.

Demokracja to proces, sposób wspólnego życia i współpracy. Jest ewolucyjna, a nie statyczna. Sama demokracja nie może być uznawana za gwarancję ładu społecznego. Oferuje natomiast możliwość sukcesu, jak również niesie za sobą ryzyko klęski. Demokracja jest więc zarówno obietnicą możliwości za-

spokojenia aspiracji wolnych, współdziałających ludzi, rządzących samymi sobą, ale jest też wyzwaniem, ponieważ sukces demokratycznego przedsięwzięcia opiera się w dużej mierze na barkach obywateli.

W tym kontekście powinniśmy zadawać pytania: Jaka jest rola obywatela w ustroju demokratycznym? Jakie systemy wartości powinien afirmować i jakie postawy przejawiać?

Suwerenność narodu

Konstytucja RP: Art. 4. 1. Władza zwierzchnia w Rzeczypospolitej Polskiej należy do Narodu. 2. Naród sprawuje władzę przez swoich przedstawicieli lub bezpośrednio.

Naród jest rozumiany jako zbiorowość osób związanych z państwem poprzez fakt posiadania jego obywatelstwa. Wyraża to preambuła Konstytucji RP w słowach: „(...) my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej (...)”. Suwerenność narodu urzeczywistnia się w tym, że jego wola wyrażana jest w formach demokracji bezpośredniej (np. referendum) oraz demokracji pośredniej (np. wybieralnych i kadencyjnych organach władzy).

Demokratyczne państwo prawne

Konstytucja RP: Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym, urzeczywistniającym zasady sprawiedliwości społecznej.

Demokratyczne państwo prawne (rządy prawa) to fundamentalna zasada ustrojowa naszego państwa, która zakłada:

- realizację w państwie zasady podziału władz, tj. oddzielenia władzy ustawodawczej, wykonawczej i sędziowskiej;
- zapewnienie w nim pełnej niezawisłości sądownictwa, tj. uniezależnienie wymiaru sprawiedliwości od jakichkolwiek nacisków i powiązań oraz poddanie sędziów wyłącznie „władzy Konstytucji i ustaw”;

- istnienie sądowej kontroli stosowania prawa przez administrację państwową i samorządową;
- istnienie sądowej kontroli zgodności prawotwórstwa z Konstytucją, realizowaną w różnych formach przez Trybunał Konstytucyjny;
- zagwarantowanie każdemu prawa do sądu oraz uczciwego i bezstronnego procesu;
- przestrzeganie przez wszystkie organy władzy publicznej wyznaczonych im kompetencji oraz działania zgodne z wymogami odpowiednich procedur decyzyjnych;
- istnienie i respektowanie wolności i praw człowieka i obywatela zgodnie ze współczesnymi ich uniwersalnymi standardami;
- przestrzeganie w procesie stanowienia i stosowania szeregu fundamentalnych zasad prawa, takich jak: indywidualizacja odpowiedzialności karnej (zakaz odpowiedzialności zbiorowej), domniemanie niewinności, niedziałanie prawa wstecz, ochrona uprawnień legalnie i w dobrej wierze nabytych;
- respektowanie zasad: pewności prawa, jawności i jasności prawa, zachowania odpowiedniej *vacatio legis*, a także zasady, iż umów trzeba dotrzymywać (*pacta sunt servanda*).

Problem do rozważenia: W jakim stopniu jest Tobie bliski nakaz moralny Immanuela Kanta – „Postępuj według takiej tylko zasady, którą mógłbyś chcieć uczynić prawem powszechnym”?

Wolności i prawa człowieka i obywatela

Konstytucja RP: Art. 30. Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych.

Prawa człowieka to podstawowe standardy przysługujące każdemu człowiekowi z tytułu człowieczeństwa, z samego faktu bycia człowiekiem. Prawa człowieka są takie same dla wszystkich ludzi bez względu na rasę, płeć, wyznanie, pochodzenie narodowe i społeczne, przekonania polityczne lub inne, orientację seksualną. Prawa człowieka są fundamentem demokracji, społeczeństwa obywatelskiego, wolności, sprawiedliwości oraz pokoju.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. prawom jednostki poświęca rozdział II – *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*. Polska ratyfikowała również wszystkie najważniejsze światowe i europejskie traktaty międzynarodowe określające współczesne standardy ochrony praw człowieka, z europejską *Konwencją o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności* na czele.

Katalog wolności i praw respektowanych przez państwo polskie obejmuje: prawo do wolności, równość wobec prawa, zakaz dyskryminacji, równość praw kobiet i mężczyzn, prawną ochronę mniejszości narodowych, prawną ochronę życia, zakaz przeprowadzania na człowieku eksperymentów naukowych, zakaz tortur, okrutnego, nieludzkiego lub poniżającego traktowania i karania, wolność od niewolnictwa, nietykalność i wolność osobistą, prawo do obrony we wszystkich stadiach postępowania karnego, zakaz działania prawa wstecz, zasadę domniemanej niewinności, prawo do sprawiedliwego i jawnego rozpatrzenia sprawy bez nieuzasadnionej zwłoki przez właściwy, niezależny, bezstronny i niezawisły sąd, prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz decydowania o swoim życiu osobistym, prawo rodziców do wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem, wolność i ochronę tajemnicy komunikowania się, nienaruszalność mieszkania, ochronę danych osobowych, wolność poruszania się po terytorium państwa oraz wyboru miejsca zamieszkania i pobytu, wolność opuszczenia terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, prawo powrotu obywatela do kraju, wolność sumienia i religii, wolność wyrażania poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji, wolność organizowania pokojowych zgromadzeń i uczestniczenia w nich, wolność zrzeszania się w partiach politycznych, związkach zawodowych, organizacjach pracodawców, stowarzyszeniach, fundacjach i innych dobrowolnych organizacjach, prawo dostępu obywateli do służby publicznej, prawo obywatela do uzyskiwania informacji o działalności organów władzy publicznej i dotyczących osób pełniących funkcje publiczne, prawo obywatela do wybierania Prezydenta RP, posłów i przedstawicieli do organów samorządu terytorialnego, prawo obywatela do udziału w referendum, prawo składania petycji, skarg i wniosków w interesie publicznym, własnym lub osoby trzeciej za jej zgodą, prawo własności i prawo jej dziedziczenia, swobodę działalności gospodarczej, wolność wyboru zawodu i miejsca pracy, obowiązek państwa zwalczania bezrobocia, prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, prawo pracownika do wypoczynku, prawo obywatela do zabezpieczenia społecznego, prawo do ochrony zdrowia, prawo do nauki, obowiązek państwa pomocy rodzinie, ochrony macierzyństwa i ochrony praw dziecka, wolność twórczości artystycznej i korzystania z dóbr kultury, obowiązek państwa prowadzenia polityki zapewniającej bezpieczeństwo ekologiczne, potrzeby mieszkaniowe obywateli i ochronę konsumentów.

Tylko od skuteczności polskiego systemu ochrony praw człowieka oraz stopnia korzystania z nich przez naszych obywateli zależy, czy wolności i prawa stworzą realne warunki dla rozwoju i samorealizacji każdej jednostki i czy pomogą w urzeczywistnianiu jej podstawowych wartości. Obywatelska postawa powinna afirmować przesłanie; „Wolność oznacza odpowiedzialność, a nie wolność od odpowiedzialności”.

Obywatele, angażując się w działalność stowarzyszeń, fundacji, związków zawodowych itp., biorą na równych prawach czynny udział w życiu publicznym. W celu realizacji indywidualnych lub zbiorowych interesów i zainteresowań oraz zaspokajania potrzeb mają też możliwość wypowiedzania się w sprawach publicznych, promując określone idee i wartości. Wyzwalając inicjatywę i kreatywność, doskonałą w działaniu swoje umiejętności oraz kształtują społecznie ważne postawy.

Spółeczeństwo obywatelskie

Konstytucja RP: Art. 11. 1. Rzeczpospolita Polska zapewnia wolność tworzenia i działania partii politycznych. Partie polityczne zrzeszają na zasadach dobrowolności i równości obywateli polskich w celu wpływania metodami demokratycznymi na kształtowanie polityki państwa. Art. 12. Rzeczpospolita Polska zapewnia wolność tworzenia i działania związków zawodowych, organizacji społeczno-zawodowych rolników, stowarzyszeń, ruchów obywatelskich, innych dobrowolnych zrzeszeń oraz fundacji.

Polacy mają możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym, tym samym w kształtowaniu kierunków polityki państwowej. Upodmiotowienie obywateli czyni ich współodpowiedzialnymi za losy państwa. Społeczeństwo obywatelskie to społeczeństwo pluralistyczne, w którym każdy ma możliwość działania w wybranych przez siebie instytucjach i organizacjach, służących realizacji jego podmiotowości, jako obywatela, pracownika itp. Instytucje społeczeństwa obywatelskiego działają niezależnie od władzy państwowej.

Najważniejsze formy samoorganizowania się społeczeństwa obywatelskiego to:

1. Organizacje działające na rynku, których głównym celem jest osiągnięcie zysku (np. przedsiębiorstwa, banki, towarzystwa ubezpieczeniowe).
2. Organizacje pozarządowe (stowarzyszenia, fundacje). Rodzaje i przykłady organizacji pozarządowych w Polsce:
 - organizacje społeczne, których głównym zadaniem jest przeciwdziałanie skutkom plag społecznych, np. chorobom, bezdomności, alkoholizmowi, narkomanii (Stowarzyszenie MONAR),
 - fundacje wspomagające szkoły państwowe, ukierunkowane na fundusze stypendialne i programy pomocy skierowane do uzdolnionych ale niezamożnych uczniów oraz tych, którzy chcą kontynuować naukę za granicą (Fundacja Nauki Polskiej),
 - organizacje zawodowe i twórcze (Stowarzyszenie Dziennikarzy Polskich),
 - organizacje naukowe (Polskie Towarzystwo Matematyczne),
 - organizacje hobbystyczne i zainteresowań (Polski Związek Filatelistów),
 - organizacje działające na rzecz kobiet (Liga Kobiet Polskich),
 - organizacje mniejszości narodowych (Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Niemców),
 - organizacje regionalne (Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej),
 - organizacje wyznaniowe (Polskie Towarzystwo Ewangelickie),
 - organizacje emerytów, inwalidów i kombatanów (Polski Związek Emerytów, Inwalidów i Rencistów),
 - organizacje studenckie (Niezależne Zrzeszenie Studentów),
 - organizacje nawiązujące do tradycji skautingu (Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej),
 - organizacje zajmujące się sprawami kultury (Fundacja Kultury),
 - organizacje działające na rzecz kultury fizycznej i sportu (Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej),
 - organizacje specjalizujące się w działaniach na rzecz ochrony praw człowieka (Helsińska Fundacja Praw Człowieka),
 - organizacje proekologiczne (Fundacja *Nasza Ziemia*),
 - organizacje zajmujące się działalnością charytatywną (Polska Akcja Humanitarna). Obywatele, angażując się w działalność stowarzyszeń, fundacji, związków zawodowych itp., biorą na

równych prawach czynny udział w życiu publicznym. W celu realizacji indywidualnych lub zbiorowych interesów i zainteresowań oraz zaspokajania potrzeb mają też możliwość wypowiedzania się w sprawach publicznych, promują określone idee i wartości. Wyzwalając inicjatywę i kreatywność, doskonałą w działaniu swoje umiejętności oraz kształtują społecznie ważne postawy.

3. Organizacje polityczne, które dążą do zdobycia i sprawowania władzy publicznej w skali państwa, województwa, powiatu lub gminy po to, aby realizować określone programy polityczne (np. partie polityczne, ruchy obywatelskie).

Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o partiach politycznych informuje, że partia polityczna jest dobrowolną organizacją, występującą pod określoną nazwą, stawiającą sobie za cel udział w życiu publicznym poprzez wywieranie metodami demokratycznymi wpływu na kształtowanie polityki państwa lub sprawowanie władzy publicznej.

Dążąc do urzeczywistnienia powyższych celów, partia polityczna spełnia w społeczeństwie i państwie określone funkcje, które należy rozumieć jako zasadnicze kierunki jej działalności. W Polsce, tak jak w każdym systemie demokratycznym, partie polityczne spełniają następujące funkcje:

- pośredniczą między obywatelami a władzą państwową,
- umożliwiają obywatelom udział we władzy lub wpływ na rządy,
- wyrażają interesy, dążenia i postulaty określonych grup i warstw społecznych,
- integrują jednostki i grupy społeczne o zbliżonych celach i aspiracjach politycznych,
- kształtują opinię społeczną i postawy społeczne,
- biorą udział w kształceniu politycznym społeczeństwa,
- zdobywają i pozyskują zwolenników,
- mobilizują społeczeństwo do udziału w wyborach,
- tworzą i popularyzują swoje programy polityczne,
- wyłaniają liderów politycznych,
- rekrutują i selekcjonują kandydatów na listy wyborcze,
- uczestniczą w wyborach,
- partie rządzące obsadzają stanowiska państwowe, określają kierunki polityki państwa i realizują własne programy,
- partie opozycyjne pełnią kontrolę nad polityką ugrupowań rządzących. W systemie

wielopartyjnym III RP występują partie reprezentujące klasyczne dla państw demokratycznych rodziny programowe, m.in.: partie socjaldemokratyczne, konserwatywne, liberalne, chrześcijańsko-demokratyczne, agrarne (chłopskie), etniczne, regionalne oraz ekologiczne. Dowodzi to urzeczywistnieniu standardu pluralizmu politycznego. Dzięki dużemu zróżnicowaniu partii, obywatele mogą dokonywać ideologicznej i programowej autoidentyfikacji.

4. Organizacje, których dążeniem jest poszerzanie obszaru racjonalnej debaty publicznej o sposobach osiągania celów zbiorowych (np. wolna prasa, radio i telewizja, niezależne ośrodki badawcze, uczelnie).

Problem do rozważenia: Jakie są Twoje działania i dorobek „na rzecz pożytku publicznego”?

Wolne wybory

Konstytucja RP: Art. 62. 1. Obywatel polski ma prawo udziału w referendum oraz prawo wybierania Prezydenta Rzeczypospolitej, posłów, senatorów i przedstawicieli do organów samorządu terytorialnego, jeżeli najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat.

W polityce podstawową cechą charakteryzującą rządy demokratyczne jest to, że władza rządzących wywodzi się z przyzwolenia rządzonych. Rząd funkcjonuje po to, żeby służyć potrzebom ludzi; ludzie nie istnieją po to, żeby służyć władzy – są dla władzy obywatelami, a nie poddanymi. Jednym z najważniejszych sposobów wyrażania przyzwolenia przez obywateli jest uczestnictwo w wolnych wyborach.

W Polsce wolne wybory są powszechne, bezpośrednie, równe i odbywają się w głosowaniu tajnym. Ich doniosłość podkreślają funkcje, jakie pełnią w systemie politycznym:

- umożliwiają wyrażanie woli przez wyborców (elektorat) w nieskrępowanym i wolnym od nacisku władz akcie głosowania,
- uprawomocniają (legitymizują) organy władzy do działania w imieniu narodu,
- wyłaniają (kreują) składy organów przedstawicielskich,
- stanowią formę kontroli, oceny i wymiany elit politycznych,
- dają obywatelom możliwość rzeczywistego wpływu na proces sprawowania władzy,
- umożliwiają zaprezentowanie różnych koncepcji (programów) rozwiązywania problemów społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturalnych w skali państwa czy społeczności lokalnej,

- sprzyjają rywalizacji kandydatów i opcji programowych,
- są okazją do zbiorowej refleksji nad problemami do rozwiązania, przez co kształtują świadomość obywatelskiej odpowiedzialności,
- wyznaczają programy określające kierunki działań państwa,
- poszerzają zakres i podwyższają poziom demokratycznej walki politycznej, a tym samym kultury politycznej społeczeństwa obywatelskiego.

Problem do rozważenia: Jak zinterpretujesz stwierdzenie – „demokratyczne wybory nie są walką o przetrwanie, ale o możliwość służenia narodowi”?

Podział i równowaga władz

Konstytucja RP: Art. 10. 1. Ustrój Rzeczypospolitej Polskiej opiera się na podziale i równowadze władzy ustawodawczej, władzy wykonawczej i władzy sądowniczej. 2. Władzę ustawodawczą sprawują Sejm i Senat, władzę wykonawczą Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej i Rada Ministrów, a władzę sądowniczą sądy i trybunały.

Relacje między organami władzy ustawodawczej i wykonawczej polegają na podziale kompetencji, ograniczonym zakresie władztwa, wzajemnej kontroli, hamowaniu i blokowaniu przy jednoczesnej ich współpracy. Nieustannie w czasie kolejnych kadencji powinniśmy sobie odpowiadać na pytanie: Czy mamy taki rząd, na jaki zasługujemy?

Społeczna gospodarka rynkowa

Konstytucja RP: Art. 20. Społeczna gospodarka rynkowa oparta na wolności działalności gospodarczej, własności prywatnej oraz solidarności, dialogu i współpracy partnerów społecznych stanowi podstawę ustroju gospodarczego Rzeczypospolitej Polskiej.

Przez konstytucyjną zasadę społecznej gospodarki rynkowej rozumie się ustrój gospodarczy określający z jednej strony zasadę liberalizmu gospodarczego z gospodarką rynkową, z drugiej zaś zapewniający realizację celów społecznych. Dopuszcza się w nim interwencję państwa, choć nie sprowadza go do roli opiekuńczej. Państwo musi jednak dążyć do wyrównywania szans życiowych poszczególnych osób, działać łagodząco wobec pewnych grup, osłabiając negatywne skutki przemian gospodarczych.

Dla kształtowania społecznego aspektu gospodarki rynkowej istotne znaczenie mają takie treści Konstytucji, jak:

- wolność zrzeszania się w związkach zawodowych, organizacjach społeczno-zawodowych rolników oraz organizacjach pracodawców,
- prawo obywateli do informacji gospodarczej,
- prawo do własności, innych praw majątkowych oraz prawo dziedziczenia,
- wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy,

- zapewnienie minimalnej wysokości wynagrodzenia,
- obowiązek państwa prowadzenia polityki pełnego produktywnego zatrudnienia i zwalczania bezrobocia,
- prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy,
- prawo do zabezpieczenia społecznego.

Problem do rozważenia: Rozważ, czy „wolny rynek jest dobrem wspólnym naszego całego społeczeństwa”?

Kształcenie kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów

Prawidłowy rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich warunkuje sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie młodych ludzi we współczesnej cywilizacji. Kształcenie umiejętności i kształtowanie postaw nie powinno ograniczać się wyłącznie do lekcji przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Ważną rolę w tym procesie muszą odgrywać różne formy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz oddziaływanie środowiska społecznego ucznia.

Wysoki poziom kompetencji uczniów wiąże się z lepszym przystosowaniem do warunków życia społecznego oraz większą elastycznością ich zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych. Jednostka o wysokich kompetencjach społecznych i obywatelskich zyskuje poczucie bezpieczeństwa, łatwiej przystosowuje się do zmian społecznych, lepiej radzi sobie w codziennym życiu, a przede wszystkim staje się odpowiedzialna za własny rozwój i jest gotowa do podejmowania działań na rzecz innych.

Oto zobiektywizowany katalog obywatelskich umiejętności młodego człowieka:

- odpowiedzialnie korzysta z przysługujących mu praw i wolności,
- elastycznie reaguje na zmiany społeczne, gospodarcze i polityczne,
- wypowiada się w formach przyjętych w życiu publicznym,
- poszukuje konsensusu i kompromisu,
- wyjaśnia złożoność zjawisk społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych,
- opisuje przyczyny i skutki określonych wydarzeń,
- obiektywnie ocenia zachodzące fakty i wydarzenia,
- wyraża i uzasadnia własne zdanie w wybranych sprawach na różnych forach publicznych,
- wyszukuje stosowne przepisy prawne,
- odpowiedzialnie korzysta z form demokracji bezpośredniej i przedstawicielskiej,
- dostrzega najważniejsze problemy życia społecznego oraz proponuje działania na rzecz ich rozwiązania,
- analizuje i obiektywnie ocenia funkcjonowanie organów państwowych i samorządowych oraz instytucji życia publicznego,

- podejmuje skuteczne działania w różnych instytucjach życia publicznego,
- uczestniczy w przedsięwzięciach prospołecznych (obywatelskich).

Kompetencje te powinny uzupełniać następujące postawy, polegające na tym, że młody obywatel:

- afirmuje dorobek cywilizacyjny ludzkości,
- respektuje zasady ustrojowe Rzeczypospolitej Polskiej,
- respektuje zobiektywizowane normy życia społecznego,
- jest świadomy swoich praw i obowiązków,
- okazuje szacunek i szanuje godność innych ludzi,
- godzi dobro i wolność własną z dobrem i wolnością innych,
- przeciwstawia się patologiom społecznym,
- przeciwstawia się nietolerancji, stereotypom i uprzedzeniom,
- czuje się współodpowiedzialny za rozwój naszego państwa,
- rzetelnie wypełnia obowiązki i powinności obywatelskie,
- odpowiedzialnie pełni powierzone role społeczne,
- rozwija zainteresowania problematyką społeczną, ekonomiczną, polityczną, prawną,
- pogłębia tożsamość kulturową i narodową,
- pogłębia więzi z „małą ojczyzną”,
- świadomie realizuje cele życiowe,
- bierze odpowiedzialność za słowa i działania,
- stale się doskonali,
- wytrwale pokonuje trudności,
- dąży do realizacji uniwersalnych wartości społeczeństwa obywatelskiego, takich jak: bezpieczeństwo, dialog społeczny, godność człowieka, kapitał społeczny, kompromis, konsensus, pluralizm, pokój, pragmatyzm, praworządność, równość, solidarność, sprawiedliwość, tolerancja, własność, wolność, współpraca. Lista umiejętności i postaw, jakie w wyniku szkolnej edukacji powinni osiągnąć uczniowie, wiąże się z koniecznością zapewnienia im optymalnych możliwości rozwoju.

Obowiązek taki prawnie nałożono na szkołę, która powinna zapewnić m.in. takie warunki, by uczniowie:

- mieli dostęp do różnych źródeł informacji i różnych punktów widzenia;
- wykorzystywali zdobywane wiadomości i umiejętności obywatelskie w życiu codziennym;
- uczyli się planować i realizować uczniowskie projekty edukacyjne;
- brali udział w dyskusjach i debatach na forum klasy, szkoły i w innych sytuacjach społecznych;
- pracowali nad rozwiązywaniem wybranych problemów swego otoczenia i szerszych społeczności;
- mieli realny wpływ na wybrane obszary życia szkoły, m.in. w ramach samorządu uczniowskiego;
- brali udział w życiu społeczności lokalnej;
- nawiązywali kontakty i współpracowali z organizacjami społecznymi i instytucjami publicznymi;
- uczestniczyli w obywatelskich kampaniach i działaniach oraz korzystali z różnych form komunikowania się w sprawach publicznych;
- budowali swoje poczucie wartości i sprawstwa w życiu społecznym oraz zaufanie do innych.

Prezydent Stanów Zjednoczonych John Fitzgerald Kennedy ponad pięćdziesiąt lat temu, w swoim inauguracyjnym wystąpieniu, przedstawił całemu światu nakaz moralny: „Nie pytaj, co twój kraj może zrobić dla ciebie, zapytaj, co ty możesz zrobić dla swojego kraju”. Jestem przekonany, że to przesłanie jest wciąż aktualne i każdy z nas powinien się do niego odnieść poprzez efektywne zaangażowanie w życie społeczne, bo przecież „obywatelstwo zobowiązuje”.

Bibliografia

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku.*
Chauvin T., Stawecki T., Winczorek P.: *Wstęp do prawoznawstwa*, Warszawa 2011.
- Korzeniowski J., Machalek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.
- Kuciński J.: *Nauka o państwie i prawie*, Warszawa 2008.
- Ravitch D.: *Czym jest demokracja*, Warszawa 1994.
- Skrzydło W.: *Ustrój polityczny RP w świetle Konstytucji z 1997 roku*, Warszawa 2008.

Security Studies

Pojęcie i zakres bezpieczeństwa

Łukasz Fijałkowski, doktor, Instytut Studiów Międzynarodowych Uniwersytetu Wrocławskiego

Problematyka bezpieczeństwa cieszy się nieustająco popularnością, przy czym zauważalny obecny wzrost zainteresowania nią jest niewątpliwie powiązany z kilkoma czynnikami. Tematyka ta charakteryzuje się dużą medialnością wynikającą z bieżących wydarzeń w kraju i na świecie. Jednocześnie, w wymiarze analitycznym, w świecie akademickim dynamika debat teoretycznych prowadzi do wyodrębniania tematyki bezpieczeństwa z innych obszarów badawczych w postaci studiów bezpieczeństwa (ang. *Security Studies*)¹. Warto jednak zauważyć, że duże zainteresowanie tematyką bezpieczeństwa nie zawsze prowadzi do głębszej refleksji nad samym pojęciem „bezpieczeństwo”.

Należy zaznaczyć, iż nie istnieje jedna definicja bezpieczeństwa, co czasami określane jest jako wynik niedostatecznych badań poświęconych temu zagadnieniu, bądź też jako efekt natury opisywanego zjawiska. Bezpieczeństwo ma być pojęciem ogólnie kontestowanym i niemożliwym do jednoznacznego zdefiniowania². Sytuacji nie poprawia wielość kontekstów, w ramach których jest ono przywoływane, jak też

„potoczne” rozumienie bezpieczeństwa lub sama praktyka bezpieczeństwa w kontraście do jego analitycznego znaczenia wykorzystywanego w badaniach. Należy pamiętać również, że bezpieczeństwo może być rozmaicie rozumiane w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych. Dlatego, wymykając się jednoznacznym określeniom, kategoria bezpieczeństwa, według niektórych badaczy bliska jest np. pojęciom z obszaru estetyki – każdy posiada pewien ideał piękna, lecz niemożliwe jest stworzenie jego ogólnej, powszechnie akceptowanej, definicji³. W przypadku bezpieczeństwa uznaje się je za podstawową wartość każdego podmiotu, lecz nie każdy w ten sam sposób je rozumie.

W ramach studiów bezpieczeństwa pojęcie „bezpieczeństwo” zostało silnie powiązane z poziomem państwowym, co pozwala na znaczne zawężenie poruszanej tematyki. Sytuacja ta związana jest m.in. z rozwojem idei nowoczesnego państwa narodowego⁴, a bardziej współcześnie – z takimi czynnikami, jak: polityka wielkich mocarstw, rozwój technologiczny, istotne wydarzenia międzynarodowe, wewnętrzna dynamika debat akademickich oraz postępująca instytucjonalizacja samej dyscypliny⁵. Można wyróżnić tradycyjne ujęcie zjawiska, rozpatrujące problematykę bezpieczeństwa z perspektywy państwa (zarówno w wymiarze narodowym, jak i międzynarodowym), koncentrujące się przede wszystkim na kwestii użycia siły i przymusu (wymiar militarny)⁶. Jednocześnie współczesne rozumienie bezpieczeństwa uległo tzw. pogłębieniu i poszerzeniu. Oznacza to włączenie do tematyki badań „nowych” podmiotów (m.in. jednostek, grup społecznych) oraz obszarów i podkreślanie wzrastającej współzależności i wielowymiarowości bezpieczeństwa⁷. Potencjalnie powoduje to rozszerzenie podejmowanej tematyki o nowe kwestie bez żadnych ograniczeń. W efekcie może to prowadzić, obok niewątpliwego bogactwa ujęć, do zwiększenia trudności w określeniu istoty bezpieczeństwa, formułowaniu odpowiedniej strategii działania i ogólnego „rozmycia” pojęcia w wyniku

jego nadużywania. Mając na uwadze większą przejrzystość analityczną, można wyróżnić w ramach problematyki bezpieczeństwa specyficzne sektory (militarny, polityczny, ekonomiczny, społeczny i środowiskowy), charakteryzujące się odmienną dynamiką i naturą poruszanych kwestii⁸. Należy podkreślić, iż w rzeczywistości konkretne problemy i zagrożenia przenikają poszczególne sektory, np. problem bezpieczeństwa energetycznego kraju może być rozpatrywany z perspektyw: politycznej, ekonomicznej i środowiskowej.

Definicja bezpieczeństwa

Definiowanie bezpieczeństwa możemy rozbić na ujęcie negatywne i pozytywne. W pierwszym przypadku bezpieczeństwo określane jest przez pryzmat braku zagrożeń, a koncentruje się ono na analizowaniu oddziaływań podmiotu w celu obrony przed zagrożeniami wobec jego istotnych wartości wewnętrznych. Natomiast ujęcie pozytywne postrzega bezpieczeństwo przez pryzmat kształtowania pewności przetrwania, posiadania i możliwości rozwoju danego podmiotu. Tym samym bezpieczeństwo w swej istocie można postrzegać m.in. jako stan, proces i sytuację. Bezpieczeństwo określa się jako stan pewności, spokoju, zabezpieczenia oraz jego poczucia; oznacza brak zagrożenia oraz ochronę przed niebezpieczeństwami. W najogólniejszym znaczeniu bezpieczeństwo obejmuje zaspokojenie takich potrzeb, jak: istnienie, przetrwanie, tożsamość, niezależność, posiadanie i pewność rozwoju. Bezpieczeństwo jednocześnie jest procesem zmierzającym do osiągnięcia zadowalającego stanu⁹. Może też być utożsamiane z konkretną sytuacją, w której należy podjąć pewne działania (w tym wypadku „brak działania” jest nim również). Można zatem wskazać dwa podstawowe podejścia do bezpieczeństwa i sposoby jego zapewnienia. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z dążeniem do zwiększenia bezpieczeństwa poprzez akumulację środków mających je nam zagwarantować (np. środków materialnych w postaci uzbrojenia czy też paralizatora, drzwi antywłamaniowych itp.). W drugim ujęciu bezpieczeństwo rozumiane jest przez pryzmat relacji między różnymi podmiotami¹⁰. W praktyce różnice między podejściami polegają często na tym, iż zwolennicy pierwszej filozofii uznają nadrzędność np. siły militarnej, a drudzy kładą nacisk na znaczenie np. promowania praw człowieka.

Pojęcie bezpieczeństwa jest związane z sytuacją, która może w negatywny sposób wpłynąć na dany podmiot. Niemniej nie zawsze rozwój wypadków musi doprowadzić do tego rodzaju konsekwencji. Dlatego oprócz zagrożeń mówimy również o szansach i wyzwaniach, przed jakimi staje określony pod-

miot. Nie wszystkie zjawiska wpływające na bezpieczeństwo muszą mieć negatywne skutki. W niektórych przypadkach mogą wpływać na większą aktywność danego podmiotu i w efekcie zwiększyć jego bezpieczeństwo. W tym wypadku możemy mówić o szansach, które umiejętnie rozegrane mogą zwiększyć poziom bezpieczeństwa, oraz o wyzwaniach, mogących wywołać pozytywne lub negatywne konsekwencje. Niemniej wybrane kwestie mogą oznaczać niekorzystne zmiany dla naszego życia, wówczas mówimy o zagrożeniach, a nawet o zagrożeniach o charakterze egzystencjalnym.

Każda sytuacja odnosząca się do bezpieczeństwa rozgrywa się w określonym kontekście. Jednocześnie każdy podmiot, oceniając swoje położenie pod względem potencjalnych zagrożeń, bierze pod uwagę uprzednie doświadczenia, własne przekonania, uprzedzenia oraz posiadany zasób informacji. W związku z tym zagrożenia mogą mieć charakter obiektywny i subiektywny. Trudność w określeniu, jaki charakter ma zagrożenie, polega często na tym, iż jego naturę w sposób ostateczny jesteśmy w stanie określić dopiero po jego wystąpieniu. Utrudnia to tym samym wcześniejsze odpowiednie ustosunkowanie się do danej kwestii i przyjęcie odpowiednich środków zaradczych. Stosując definicję Arnolda Wolfersa, bezpieczeństwo można określić w obiektywnym rozumieniu jako brak zagrożeń dla wyznawanych wartości, a w subiektywnym ujęciu – jako brak poczucia, iż te wartości są zagrożone¹¹. Możemy więc mówić o tzw. stanie braku bezpieczeństwa, gdy występuje duże rzeczywiste zagrożenie zewnętrzne, a jego postrzeganie jest prawidłowe; stanie obsesji, gdy nieznaczne zagrożenie jest postrzegane jako duże; stanie fałszywego bezpieczeństwa, kiedy zagrożenie zewnętrzne jest poważne, a postrzegane bywa jako niewielkie; stanie bezpieczeństwa – wtedy zagrożenie zewnętrzne jest nieznaczne, a jego postrzeganie prawidłowe¹².

Kwestia odpowiedniego postrzegania zagrożenia i przyjęcia odpowiednich działań wobec niego jest jedną z podstawowych trudności, jakie napotyka każdy decydent odpowiedzialny za bezpieczeństwo. Związane jest to z tym, że jeśli przyjmiemy, iż bezpieczeństwo jest jedną z podstawowych potrzeb każdego podmiotu, to równocześnie rozmaicie może wyglądać tolerancja na jego brak lub ograniczenie w zależności od danego kontekstu. Równocześnie posłużenie się pojęciem bezpieczeństwa jest swoistą informacją dotyczącą priorytetów w podejmowaniu działań, a co za tym idzie środków, jakie jesteśmy skłonni poświęcić, aby je zapewnić. Jest to szczególnie widoczne, gdy bezpieczeństwo jest rozpatrywane przez pryzmat zagrożeń o charakterze egzystencjalnym,

więc siłą rzeczy wymuszających pierwszeństwo działania¹³. W niektórych przypadkach bezpieczeństwo traktowane jest w sposób absolutny, tzn. oznacza wartość nadrzędną i ma bezwzględny priorytet. Niemniej w tym rozumieniu możemy mieć do czynienia z napięciem dotyczącym tego, o czym bezpieczeństwie jest mowa i co możemy poświęcić, aby je zapewnić¹⁴.

Bezpieczeństwo określane jest jako jedna z podstawowych wartości każdego podmiotu, zatem jego osiągnięcie powinno być głównym celem podejmowanych działań. Ma ono względny charakter, zatem niezwykle trudne jest określenie poziomu wymaganego lub satysfakcjonującego bezpieczeństwa w dynamicznie zmieniających się warunkach. Całkowite bezpieczeństwo ma charakter „idealny”, niemożliwy do uzyskania i nie zawsze pożądany. Można być mniej lub bardziej bezpiecznym, stopniując poziom akceptowalnych zagrożeń. Lecz w sytuacji, gdy bezpieczeństwo traktowane będzie w kategoriach egzystencjalnych, zauważalne będzie jego absolutyzowanie poprzez nadawanie mu odpowiednio wysokiego priorytetu.

Działania podejmowane w imię zapewnienia lub zwiększenia bezpieczeństwa nie odbywają się nigdy w próżni. Należy pamiętać, iż konkretne strategie zapewnienia bezpieczeństwa pociągają za sobą pewne konsekwencje, nie tylko poprzez alokację środków na nie przeznaczonych, ale również w kwestii reakcji, jakie dane działania mogą wywołać u innych podmiotów. Jednym z podstawowych problemów, przed jakim stają np. państwa, jest tzw. dylemat bezpieczeństwa. Odnosi się on do sytuacji, w której działania mające zwiększyć

poziom bezpieczeństwa w rzeczywistości prowadzą do jego obniżenia. Paradoks ten związany jest w zasadzie z dwoma problemami – dylematami interpretacji i odpowiedzi¹⁵. W pierwszym przypadku, działania każdego podmiotu poddawane są ocenie innych i odnoszą się do kwestii prawidłowego ich zinterpretowania – czy stwarzają one zagrożenie, czy mają charakter pokojowy, czy też agresywny, czy jesteśmy skłonni zaufać zapewnieniom przeciwnej strony? W drugiej kolejności pojawia się zagadnienie dotyczące odpowiedniego ustosunkowania się do nowej sytuacji poprzez podjęcie własnych działań. Potencjalnie, w sytuacji braku bądź ograniczonego zaufania oraz niedostatecznych informacji, może to prowadzić do eskalacji napięcia i konfliktu, skutkując np. wyścigiem zbrojeń pomiędzy państwami. Powyższy problem wynika z racjonalnych przesłanek związanych z założeniem, iż optymalną opcją w sytuacji, w której nie znamy prawdziwych intencji drugiej strony, jest przyjęcie „najgorszego możliwego scenariusza”. Wynika to z uprzedniego założenia, iż stawką w grze jest przetrwanie lub żywotne interesy państwa. Dylemat bezpieczeństwa w swoim podstawowym ujęciu odnosi się do relacji między państwami i obrazuje skalę trudności pojawiających się w kontekście współpracy w dziedzinie bezpieczeństwa. W warunkach wewnątrzpaństwowych zjawisko potencjalnego braku zaufania jest łagodzone i/lub ograniczane przez funkcjonowanie odpowiednich norm społecznych i prawnych oraz instytucji. W relacjach między państwowych tego rodzaju rozwiązania są ograniczone. W ostatnich latach dylemat bezpieczeństwa wykorzystywany jest również w analizie relacji wewnątrzpaństwowych, szczególnie w odniesieniu do tzw. państw słabych i upadłych¹⁶.

Reasumując, można przyjąć, iż najogólniejszą definicją bezpieczeństwa będzie jego pojmowanie jako braku zagrożeń dotyczących wyznawanych bądź cennionych wartości, przede wszystkim w wymiarze egzystencjalnym. Jednakże dodatkowego omówienia wymagają poszczególne elementy tej definicji. W tym celu należy rozpatrzyć kilka podstawowych kwestii, które zostaną poruszone poniżej.

Czym jest bezpieczeństwo?

Problem związany z odpowiedzią na powyższe pytanie wiąże się z potrzebą ustosunkowania się do głównych nurtów debat teoretycznych podejmowanych w ramach studiów bezpieczeństwa. Z jednej strony może odzwierciedlać ogólne poglądy na temat zjawisk społecznych, lecz równocześnie może dotyczyć sporów odnośnie samej natury bezpieczeństwa. Jeśli uznamy, że bezpieczeństwo jest kategorią powszechnie kontestowaną, automatycznie nie będziemy mogli jednoznacznie go określić. To będzie

wpływało na fakt, czy bliżej nam do stanowiska tradycyjnego, czy też nowego, wyłonionego poprzez proces pogłębiania i poszerzania bezpieczeństwa. Jednocześnie stanowisko przyjęte na tym poziomie, będzie wpływało na odpowiedzi udzielone na kolejne pytania.

Bezpieczeństwo – dla kogo?

Należy pamiętać, iż bezpieczeństwo bez odniesienia się do tego, komu ma być ono zapewnione, pozbawione jest sensu. W tradycyjnym ujęciu podstawowym podmiotem bezpieczeństwa jest państwo – ono ma być chronione i jemu należy zapewnić bezpieczeństwo. Znajduje to wyraz w pojęciu bezpieczeństwa państwowego, powiązanego z takimi kwestiami, jak: interes narodowy, suwerenność, integralność terytorialna, przetrwanie. Łączy się ono z bezpieczeństwem narodowym, choć należy zaznaczyć, iż kategorie te nie są tożsame. W pierwszym przypadku bezpieczeństwo dotyczy struktur państwowych, w drugim – narodu. Mogą to być pojęcia zbieżne, ale również przeciwstawne. Dodatkowo mamy do czynienia z koncepcjami podkreślającymi nadrzędność bezpieczeństwa jednostki nad jakimkolwiek innym¹⁷. W ujęciach nietradycyjnych zakres podmiotów bezpieczeństwa został znacznie rozszerzony, obejmując obok państw również jednostki, różne grupy społeczne, a nawet cały ekosystem ziemski.

Co zalicza się do kwestii bezpieczeństwa?

Kiedy doprecyzowane zostanie zagadnienie „kto ma być chroniony”, w dalszej kolejności można ustosunkować się do tego, jakie wartości należy zabezpieczyć przed jakimi zagrożeniami. Innymi słowy: „co można zaliczyć do kwestii bezpieczeństwa?”. Wąskie ujęcie koncentruje się na zagrożeniach wobec państwa. Niemniej nawet tutaj można dostrzec różnice w możliwościach tworzenia katalogów zagrożeń i ich hierarchii. W przypadku wielu państw rozwijających się, najważniejsze znaczenie mają zagrożenia o charakterze ekonomicznym, związane z niestabilnością wewnętrzną lub ubóstwem. Tymczasem w wielu wypadkach najsilniej reprezentowane są obawy państw zachodnich związane np. z proliferacją broni atomowej. Mamy więc do czynienia z brakiem równości w tym zakresie – pewne kwestie są pomijane, inne pomniejszane, a jeszcze inne dominują w całym dyskursie bezpieczeństwa.

W jaki sposób można osiągnąć bezpieczeństwo?

Sposoby osiągania bezpieczeństwa są zróżnicowane i uzależnione od natury danego zagrożenia oraz podmiotu zaangażowanego w konkretny problem.

Niezależnie jednak od tego, czy mówimy o państwie, organizacji lub człowieku, przyjęcie konkretnej strategii działania na rzecz bezpieczeństwa musi uwzględniać kilka kwestii. Po pierwsze, bezpieczeństwo określane jest jako jedna z podstawowych wartości każdego podmiotu, zatem jego osiągnięcie powinno być głównym celem podejmowanych działań. Ma ono względny charakter, zatem niezwykle trudne jest określenie poziomu wymaganego lub satysfakcjonującego bezpieczeństwa w dynamicznie zmieniających się warunkach. Całkowite bezpieczeństwo ma charakter „idealny”, niemożliwy do uzyskania i nie zawsze pożądany. Można być mniej lub bardziej bezpiecznym, stopniując poziom akceptowalnych zagrożeń. Lecz w sytuacji, gdy bezpieczeństwo traktowane będzie w kategoriach egzystencjalnych, zauważalne stanie się jego absolutyzowanie poprzez nadawanie mu odpowiednio wysokiego priorytetu. Jest to widoczne w alternatywie: albo jest się bezpiecznym, albo nie. Rozumując w ten sposób, nie można być bezpiecznym połowicznie, gdyż oznacza to w rzeczywistości brak bezpieczeństwa¹⁸. Gdy uwzględnimy fakt, iż nigdy nie możemy być pewni, czy jesteśmy bezpieczni, takie rozumowanie może prowadzić do ciągłego napięcia. Tymczasem częstą praktyką jest stopniowanie bezpieczeństwa, w związku z niemożnością uzyskania jego maksymalnego poziomu. Jest to powiązane np. z kwestią alokacji ograniczonych środków w celu uzyskania optymalnego efektu rozpiętego pomiędzy dwoma ekstremami. Na pytanie „ile bezpieczeństwa?” nie ma stałej odpowiedzi i dlatego powinno ono być nieustannie zadawane w obliczu zmieniających się okoliczności.

Po drugie, osiągnięcie bezpieczeństwa może być efektem rozmaitych polityk i strategii, nie tylko militarnych, stanowiących jedną z istniejących opcji ich realizacji. Po trzecie, każdy wybór wiąże się z kosztami, tzn. z poświęceniem jednego z alternatywnych celów, a tym samym, środków mogących służyć jego realizacji. Po czwarte, kwestia czasu, w jakim mamy do czynienia z problemem bezpieczeństwa, wpływa nie tylko na sposób jego postrzegania, ale i na sposób radzenia sobie z zagrożeniem. Polityka bezpieczeństwa w krótkim okresie może znacznie się różnić od tej długofalowej. Podkreślanie nagłości zagrożenia może decydować o nadaniu mu odpowiedniego priorytetu i przeznaczeniu środków na przeciwdziałanie, choć niekoniecznie na wyeliminowanie jego przyczyn. W tym wypadku częściej potrzeba długoterminowych nakładów wiążących się z ponoszeniem stałych kosztów, nawet w momencie, gdy bezpośrednie zagrożenie minęło.

Podsumowanie

Bezpieczeństwo przenika wszystkie sfery współczesnego życia. Jest to słowo używane i nadużywane w niezliczonych kontekstach, co przyczynia się do powstania swobodnego paradoksu. Współczesne społeczeństwa zachodnie cieszą się niewątpliwie bezprecedensowym w wymiarze historycznym poziomem bezpieczeństwa, a jednocześnie funkcjonują w świecie nieustannie odwołującym się do poczucia zagrożenia. Część tych zagrożeń ma charakter obiektywny, niektóre są konsekwencją rozwoju cywilizacyjnego¹⁹, inne natomiast odwołują się do subiektywnych odczuć ludzi zalewanych m.in. nieustającą falą doniesień medialnych o rozmaitych negatywnych wydarzeniach.

Potrzeba bezpieczeństwa staje się również elementem rynkowym, rządzonego mechanizmami popytu i podaży, oraz podlega prywatyzacji (czego przykładem są różnego rodzaju przedsiębiorstwa oferujące usługi ochroniarskie i wojskowe, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i międzynarodowym). Wszystko to powoduje, iż pojęcie bezpieczeństwa wywołuje spory i debaty dotyczące m.in. jego zakresu. Należy więc pamiętać o wielowymiarowym charakterze bezpieczeństwa oraz o tym, iż każdy konkretny sposób jego pojmowania pociąga za sobą istotne konsekwencje. Dostrzegalne są one nie tylko w wymiarze sporów akademickich, lecz przede wszystkim w praktyce bezpieczeństwa, niezależnie od tego, czy mówimy o bezpieczeństwie w wymiarze jednostkowym, państwowym czy też międzynarodowym.

Przypisy

- ¹ Studia bezpieczeństwa obejmują szeroki obszar badawczy, w którego zakresie są m.in. elementy stosunków międzynarodowych, politologii, socjologii, studiów strategicznych, prawa międzynarodowego, itd.
- ² D. Baldwin, *The concept of security*, „Review of International Studies”, Vol. 23, 1997; Buzan B., *People, States & Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-cold War Era*, L. Rienner Publishers; 2nd edition 1991.
- ³ P. D. Williams (red.), *Studia bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- ⁴ Twierdzenie to znajduje odzwierciedlenie w zdefiniowaniu państwa przez Maxa Webera jako wspólnoty, która rości sobie prawo do monopolu na prawomocne używanie przemocy fizycznej. M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998.
- ⁵ B. Buzan, L. Hansen, *The Evolution of International Security Studies*, Cambridge 2009; Kostecki W., *Strach i potęga. Bezpieczeństwo międzynarodowe w XXI wieku*, Warszawa 2012.
- ⁶ S. Walt, *The Renaissance of Security Studies*, „International Studies Quarterly”, vol. 35, no. 2, 1991, s. 211–239; Kuźniar R. et al., *Bezpieczeństwo międzynarodowe*, Warszawa 2012.

⁷ P. D. Williams (red.), op.cit.

⁸ A. Collins (red.), *Contemporary security studies*, second edition, Oxford 2010.

⁹ R. Zięba, *Kategoria bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych*, w: D. Bobrow, E. Haliżak, R. Zięba (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Warszawa 1997.

¹⁰ P. D. Williams (red.), op.cit.

¹¹ A. Wolfers, „National security” as an ambiguous symbol, *Political Science Quarterly*, vol. 67, no. 4, 1952.

¹² R. Zięba, op. cit.

¹³ Związane jest to ze spostrzeżeniem, iż jeśli dane zagrożenie dla przetrwania nie zostanie zlikwidowane „tu i teraz”, to później może już być na to za późno. Co więcej, inne kwestie tracą rację bytu wobec braku zapewnienia podstawy wszelkich innych działań, tzn. bezpieczeństwa.

¹⁴ Nie chodzi tutaj wyłącznie o środki lub zasoby, jakie należy poświęcić w imię bezpieczeństwa. W grę mogą również wchodzić wartości stanowiące podstawę tożsamości jednostek i grup, np. społeczeństwa demokratycznego. W tym ostatnim przypadku problemem często podnoszonym jest to, czy w imię bezpieczeństwa można dopuszczać się praktyk niezgodnych z głoszonymi wartościami (np. tortury), lub ograniczać pewne podstawowe swobody obywatelskie (np. wolność słowa).

¹⁵ K. Booth, N. J. Wheeler, *The Security Dilemma. Fear, Cooperation and Trust in World Politics*, Palgrave 2008.

¹⁶ A. Collins (red.), op. cit.

¹⁷ K. Booth, *Theory of World Security*, Cambridge 2007.

¹⁸ D. Baldwin, op. cit.

¹⁹ Poprzez rozwój cywilizacyjny wiele problemów, przynajmniej w niektórych częściach świata, zostało rozwiązanych, lecz jednocześnie ludzkość tworzy zagrożenia nowego rodzaju, np. rozwiązując problem głodu, społeczeństwa zachodnie w coraz większym stopniu doświadczają tzw. chorób cywilizacyjnych.

Bibliografia

- Baldwin D.: *The concept of security*, „Review of International Studies”, Vol. 23, 1997.
- Booth K.: *Theory of World Security*, Cambridge 2007.
- Booth K., Wheeler N. J.: *The Security Dilemma. Fear, Cooperation and Trust in World Politics*, Palgrave 2008.
- Buzan B., Hansen L.: *The Evolution of International Security Studies*, Cambridge 2009.
- Buzan B.: *People, States & Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-cold War Era*, L. Rienner Publishers; 2nd edition 1991.
- Collins A. (red.): *Contemporary security studies, second edition*, Oxford 2010.
- Kostecki W.: *Strach i potęga. Bezpieczeństwo międzynarodowe w XXI wieku*, Warszawa 2012.
- Kuźniar R.: *Bezpieczeństwo międzynarodowe*, Warszawa 2012.
- Walt S.: *The Renaissance of Security Studies*, „International Studies Quarterly”, vol. 35, no. 2, 1991, s. 211–239.
- Weber M.: *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998.
- Williams P. D. (red.): *Studia bezpieczeństwa*, Kraków 2012.
- Wolfers A.: „National security” as an ambiguous symbol, *Political Science Quarterly*, vol. 67, no. 4, 1952.
- Zięba R.: *Kategoria bezpieczeństwa w nauce o stosunkach międzynarodowych*, w: Bobrow D., Haliżak E., Zięba R. (red.), *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Warszawa 1997.

Mobbing na szkolnym korytarzu

Środki zaradcze w walce ze zjawiskami patologicznymi

Anna Oleszak, doktor, Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

Środowisko szkolne jest w dużym stopniu narażone na działania mobbingowe. Mamy z nimi do czynienia zarówno w relacjach pomiędzy uczniami, jak i wśród pracowników szkoły. Mobbing, jako problem trudny do rozwiązania, wymaga podjęcia przemyślanych i rozważnych działań prewencyjnych. Jego lekceważenie przyczynia się do eskalacji zjawiska.

Pojęcie mobbingu do systemu polskiego prawa pracy wprowadziła ustawa nowelizująca Kodeks pracy, obowiązująca od 1 stycznia 2004 r. Zgodnie z definicją artykułu 943 § 2 Kodeksu, mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękaniu lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników.

W praktyce za działanie mobbingowe może zostać uznane np.: ciągłe krytykowanie i upominanie, przerywanie wypowiedzi, reagowanie krzykiem, upokarzanie, stosowanie pogroźek, unikanie rozmów, niedopuszczanie do głosu, rozsiewanie plotek, ośmieszanie, ograniczenie

możliwości wyrażania własnego zdania, uniemożliwienie komunikacji z innymi, a także powierzanie prac poniżej kwalifikacji i uwłaczających, odsunięcie od odpowiedzialnych i złożonych zadań, zarzucanie pracą lub niedawanie żadnych zadań, powierzanie mało ważnych prac, przekraczających możliwości i kompetencje lub szkodliwych dla zdrowia itp.

Czy to już mobbing?

Aby uznać działania za mobbingowe, należy stwierdzić występowanie pewnych cech charakterystycznych tego zjawiska. Po pierwsze – prześladowanie ma charakter stały, powtarzalny, trwa przez długi czas (zazwyczaj przyjmuje się okres sześciu miesięcy), czyli nie jest to działanie jednorazowe. Po drugie – celem działań agresora jest poniżenie, upokorzenie ofiary i jej eliminacja z najbliższego otoczenia. Często działania te zmierzają do osłabienia pozycji ofiary i zmuszenia jej do odejścia z pracy. Po trzecie – działania mobbingowe przyjmują formę nękania psychicznego, tylko sporadycznie fizycznego.

Ofiarą mobbingu może stać się każdy. Należy jednak wyróżnić dwa typy osobowe pracowników, którzy częściej niż inni ulegają takiej przemocy. Z jednej strony, są to osoby o słabszej indywidualności, uległe, niepewne, bezradne. Z drugiej – osoby bardzo inteligentne, kreatywne, wyróżniające się. Swoją postawą zagrażają niepewnym swej wartości lub spragnionym awansu współpracownikom.

Ogólnie możemy rozróżnić trzy grupy skutków mobbingu. Po pierwsze, wystąpić mogą negatywne następstwa zdrowotne, np. jadłowstręt, schorzenia żołądka i układu pokarmowego, zakłócenia pracy serca, zakłócenia snu, bóle głowy, nerwice, depresja,

a nawet, w najgorszych sytuacjach, skłonności samobójcze. Negatywne skutki można również odnotować w sferze społecznej: koszty leczenia, rehabilitacji lub świadczeń związanych z przejściem na wcześniejszą emeryturę. Po drugie, mobbing niszczy prawidłowe relacje z innymi współpracownikami, obniża morale i motywację do pracy. Po trzecie, mobbing niesie ze sobą skutki ekonomiczne, przede wszystkim koszty ponoszone przez placówkę z tytułu: nieobecności pracowników spowodowanych chorobą, zmniejszenie efektywności pracy i osiągnięć ofiar mobbingu, błędne decyzje, wypłacanie odszkodowań ofiarom mobbingu itd.

Przeciwdziałanie mobbingowi w pracy

Jakość stosunków międzyludzkich panujących w placówce w dużym stopniu zależy od dobrej woli i determinacji dyrektora. Kodeks pracy nakłada na dyrektora, jako pracodawcę, obowiązek przedsięwzięcia działań udaremniających mobbing. W praktyce realizacja tego obowiązku opiera się na kilku działaniach, wśród których należy wymienić:

1. Tworzenie właściwych warunków pracy zapewniających wysoki poziom bezpieczeństwa wszystkim pracownikom szkoły, zarówno pedagogicznym, jak i niepedagogicznym.
2. Budowanie odpowiedniej kultury organizacyjnej nakierowanej na współpracę pomiędzy pracownikami i ograniczenie możliwości popełniania jakichkolwiek nadużyć między pracownikami.
3. Systematyczne szkolenie pracowników z zakresu rozwiązywania konfliktów i zasad efektywnej komunikacji w środowisku pracy.
4. Opracowanie przejrzystych procedur zgłaszania i rozpatrywania skarg dotyczących stosowania mobbingu lub innych form przemocy wobec pracownika oraz określenie kar grożących za psychiczne znęcanie się nad współpracownikami.
5. Tworzenie procedur dokumentowania zachowań o charakterze mobbingowym.

Jakie roszczenia przysługują ofierze mobbingu? Zgodnie z Kodeksem pracy, pracownik, który na skutek mobbingu doznał rozstroju zdrowia, może dochodzić od pracodawcy odpowiedniej sumy tytułem zadośćuczynienia za doznaną krzywdę. Ponadto pracownik, który na skutek mobbingu rozwiązał umowę o pracę, może dochodzić od pracodawcy odszkodowania w wysokości nie niższej niż minimalne wynagrodzenie za pracę, ustalone na podstawie odrębnych przepisów (943 § 4 K.p.). Jednak uprawnienie to zostało ograniczone jedynie do pracowników, których wiązała z pracodawcą umowa o pracę, nie zostały nim natomiast objęte osoby świadczące pracę na podstawie np. powołania, mianowania czy spół-

dzielczej umowy o pracę. W tym przypadku można dochodzić roszczeń na podstawie przepisów Kodeksu cywilnego, w szczególności przepisów dotyczących ochrony dóbr osobistych oraz odpowiedzialności za czyny niedozwolone.

Udowodnienie faktu, że pracownik podlegał mobbingowi, leży po stronie pracownika. Samo twierdzenie, że padł ofiarą mobbingu, nie wystarczy, musi jeszcze przedstawić dowody. Udowodnić mobbing jest trudno. Sprawca często działa dyskretnie, starając się dodatkowo wrogo nastawić dyrektora placówki lub współpracowników do nękanego pracownika. Istnieje więc duże prawdopodobieństwo, że ofiara będzie miała problem ze znalezieniem świadków.

W celu udowodnienia mobbingu pracownik powinien zbierać dokumentację świadczącą o poddawaniu go takim praktykom. Pracownik może również nagrać sytuacje świadczące o mobbingu, np. przy użyciu telefonu komórkowego. W przypadku kłopotów zdrowotnych spowodowanych mobbingiem, pracownik powinien zbierać odpowiednią dokumentację medyczną, która może stanowić dowód, że doznał uszczerbku na zdrowiu. W celach dowodowych należy również zachować rachunki za leki oraz wizyty u lekarza lub terapeuty.

Najbardziej narażone na działania mobbingowe są dzieci różniące się od swoich rówieśników.

Odmienność ta może dotyczyć np. wzrostu, włosów, stylu ubierania się, zachowania. Ofiarami stają się prymusi szkolni, dzieci mniej sprawne fizycznie, jękające się, otyłe itd. Narażone są też dzieci spokojne, ciche, słabsze psychicznie, które nie potrafią same się bronić, przeciwstawić się sprawcy mobbingu.

Mobbing wśród uczniów

Zjawisko mobbingu pojawia się niestety również w relacjach między uczniami. Może przyjmować charakter działania bezpośredniego, polegającego na widocznych, otwarcie agresywnych lub negatywnych zachowaniach (werbalnych i fizycznych) skierowanych przeciw uczniom, lub charakter pośredni, polegający na wyizolowaniu

ucznia z klasy, doprowadzeniu do wyobcowania i odrzucenia z grupy rówieśniczej. Z mobbingiem możemy mieć do czynienia wówczas, gdy uczeń nie jest dopuszczany do wspólnych zabaw, nie ma przyjaciół w klasie.

Najbardziej narażone na działania mobbingowe są dzieci różniące się od swoich rówieśników. Odmiennosc ta może dotyczyć np. wzrostu, włosów, stylu ubierania się, zachowania. Ofiarami stają się prymusi szkolni, dzieci mniej sprawne fizycznie, jękające się, otyłe itd. Narażone są też dzieci spokojne, ciche, słabsze psychicznie, które nie potrafią same się bronić, przeciwstawić się sprawcy mobbingu.

W walce z patologicznymi zjawiskami na terenie szkoły najważniejsza jest świadomość istnienia problemu, jego rozpoznanie i zaangażowanie na rzecz jego rozwiązania. Poniżej przedstawiam metody zaradcze (opracowane przez Dana Olweusa w książce *Mobbing – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, przeł. Daniel Jastrun, Warszawa 2007), mające na celu ograniczenie lub całkowite wyeliminowanie mobbingu w szkole i poza nią, zapobieganie powstawaniu tego rodzaju problemów oraz doskonalenie relacji koleżeńskich i poprawę atmosfery w szkole.

Środki zaradcze na poziomie szkoły: analiza sytuacji (przeprowadzenie ankiety wśród uczniów); dzień poświęcony problemowi mobbingu w szkole (zamiast zwykłych lekcji); większa kontrola podczas przerwy (dyżury), częstsze interwencje nauczycieli; więcej ciekawych zajęć pozalekcyjnych; uruchomienie szkolnego telefonu zaufania; ogólnoszkolne zebranie rodziców; doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli (grupy rozwojowe); współpraca z rodzicami.

Środki zaradcze na poziomie klasy: regulamin klasowy zawierający normy postępowania zapobiegające mobbingowi (zawierający wyjaśnienie problemu, nagrody i sankcje); godzina wychowawcza; gry, zabawy, literatura; nauka przez współpracę (grupie uczniów powierza się wspólne zadanie); wspólne zajęcia wzmacniające więzi między uczniami; zebranie rodziców, indywidualne rozmowy.

Środki zaradcze na poziomie jednostki: oficjalne rozmowy ze sprawcami i ofiarami mobbingu; rozmowy z rodzicami uczniów, których problem dotyczy, ewentualnie także w obecności dzieci; uwzględnienie propozycji nauczyciela i rodziców dotyczących udzielenia pomocy ofiarom, względnie ich prześladowcom; pomoc ze strony „neutralnych” uczniów; pomoc i wsparcie dla rodziców ze strony szkoły; fachowa pomoc psychologa (psychoterapeuty) dla rodziców i uczniów szykanowanych, a także szykanujących; zmiana klasy lub szkoły (tylko wtedy, gdy podjęcie wielu środków zaradczych nie przynosi efektu).

Zakończenie

Mobbing jest problemem, wobec którego nie wolno przejść obojętnie. Działania profilaktyczne w szkole powinny być planowane i mieć charakter długofalowy. Ważne jest, aby profilaktyka agresji znalazła swoje stałe miejsce w programach wychowania i nauczania. Istnieje konieczność właściwego przygotowania kadry pedagogicznej szkoły. Istotne, by nauczyciele posiadali wiedzę z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych, mieli świadomość własnych postaw i ograniczeń wobec podejmowanej problematyki oraz posiadali umiejętności i kompetencje interpersonalne.

Wizja współczesnej szkoły

Poziom zaufania rodziców wobec bezpieczeństwa i jakości edukacji

Agnieszka Jankowska, kierownik Oddziału Zamiejscowego Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Gryficach

Obecnie rodzice dziecka wchodzącego w wiek szkolny dysponują większą niż kiedykolwiek możliwością wyboru placówki kształcenia. Można przypuszczać, że swoje decyzje podejmują świadomie i wynika to, przynajmniej w pewnej części, z zaufania pokładanego w sprawne funkcjonowanie danej szkoły. W niniejszym artykule chciałabym zaprezentować wyniki badań nad poziomem zaufania rodziców i ich oczekiwaniami wobec jakości kształcenia i bezpieczeństwa dzieci.

Zaufanie, którego rola w szeroko pojętych relacjach międzyludzkich jest eksponowana we współczesnej literaturze filozoficznej, psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej, Piotr Sztompka definiuje jako zakład podejmowany na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi, składający się z dwóch elementów – przekonania i ich wyrażenia w praktyce¹. Lech W. Zacher zwraca uwagę, że „zaufanie to proces (budowanie zaufania, narastanie sprzyjających warunków i cech) oraz jego »produkt« czyli określony stan zaufania. (...) Zaufanie jest często definiowane jako relacja, której cechą jest oczekiwanie zachowania partnera

zgodnego z normami i wartościami kulturowymi w danym społeczeństwie, czy lepiej – w danym miejscu i czasie”².

Eric M. Uslaner, uznając zaufanie za wartość moralną, wyróżnia zaufanie normatywne i strategiczne³. „Zaufanie normatywne jest moralnym nakazem, by dobrze traktować ludzi, nawet gdy tego nie odwzajemniają”⁴. To rodzaj zaufania, które dzięki wartościom, na jakich jest wsparte, jest stabilne i trwałe. Uczymy się go od naszych rodziców, którzy są pierwszymi nauczycielami zasad moralnych. Zaufanie normatywne wynika z przeświadczenia, że „świat jest pełen dobrej woli i dobrych ludzi, że wszystko zmierza ku lepszemu, a ty jesteś panem swojego losu”⁵. Nie polega ono na wierze w poszczególnych ludzi, czy nawet w konkretne zbiorowości ludzi, lecz jest generalnym poglądem na ludzką naturę. Nie ma w nim miejsca na prognozowanie zachowania innych i relatywizm zaufania. Nawet jeśli inni okażą się niegodni zaufania, „wartości moralne każą zachowywać się tak, jakby można było im ufać”⁶.

W kontaktach z konkretnymi osobami używamy zaufania strategicznego, czyli opartego na wiedzy, tę zaś tworzymy na podstawie posiadanych informacji i doświadczenia. Współpraca wsparta tym rodzajem zaufania odbywa się jedynie między ludźmi, którzy się już znają, a rozwiązywane przez nich problemy mają proporcjonalnie niewielki zasięg.

Zaufanie strategiczne jest słabe, ponieważ wciąż zdobywane doświadczenia mogą zniechęcić jednostkę do obdarzenia zaufaniem innych. Budowane jest powoli, w miarę jak ludzie zyskują wiedzę o postępowaniu innych. „Zaufanie strategiczne odzwierciedla nasze oczekiwania w stosunku do tego, jak zachowają się inni ludzie”⁷. Wciąż przewidujemy i prognozujemy zachowanie drugiej osoby, a nasze działanie względem niej

determinuje stopień wywiązania się przez nią z pokładanego zaufania.

Jakim zaufaniem (zakładając, że ono występuje) darzą rodzice szkołę? Czy mieści się ono w kategorii zaufania normatywnego, czy jest decyzją strategiczną?

Szkoła godna zaufania

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań⁸ dowodzą, że rodzice na plan pierwszy, wśród stwierdzeń kształtujących ich pojęcie zaufania do szkoły, wysuwają – na wszystkich etapach kształcenia – pewność i wiarę w to, że dziecko w szkole będzie bezpieczne. Towarzyszy temu przeświadczenie o dobrej i profesjonalnej opiece, jaką dziecko będzie otoczone na terenie szkoły, a co za tym idzie, że nie spotka je żadna krzywda – zarówno ze strony nauczycieli, jak i innych uczniów.

Na pierwszym etapie edukacyjnym rodzice utożsamiają zaufanie do szkoły także z przekonaniem, że ich dziecko będzie dobrze kształcone i będzie mogło w związku z tym optymalnie się rozwijać. Rodzice ufają, że wszelkie działania podejmowane przez szkołę są właściwe i dlatego w pełni je akceptują.

Na drugim etapie edukacyjnym, oprócz niekwestionowanego poczucia bezpieczeństwa dzieci, rodzice pojmują zaufanie do szkoły – co może zaskakiwać – jako pewien pakiet oczekiwanych postaw i działań podmiotów szkoły wobec rodziców (*być traktowanym z respektem i zrozumieniem; być przyjętym i wysłuchanym przez dyrekcję i nauczycieli z problemem; wierzyć, że w szkole przestrzegane są prawa człowieka, dziecka i ucznia*⁹). Rodzice wskazują także na pewną taktykę przyjętą przy obdarzaniu szkoły zaufaniem. Nazywają oni zaufaniem swoją pewność i wiarę, że dziecko wyniesie z lekcji to, co powinno; że zatrudniona kadra jest kompetentna, a zdobyta przez dziecko wiedza pomoże mu w dalszej nauce i życiu¹⁰.

Rodzice uczniów przekraczających po raz pierwszy próg gimnazjum, definiując zaufanie do szkoły, mocno podkreślają swoją wiarę w siłę sprawczą szkoły jako instytucji wspierającej działania wychowawcze rodziny. Ufają, że szkoła przekaże (ich dzie-

ciom) rzetelną wiedzę, pomoże utrwalić prawidłową postawę moralną, pomoże rozwinąć zdolności.

Dla rodziców uczniów szkół ponadgimnazjalnych zaufanie do szkoły to wiara, że szkoła zapewni ich dziecku dobry start w dorosłe życie (*należyte przygotowanie do egzaminu maturalnego i zawodowego, to poczucie, że dziecko nauczy się wartościowych i pożytecznych rzeczy, że zdobędzie zawód, który chce wykonywać*).

Tak pojmowane zaufanie do szkoły zdaje się być czystą strategią, założeniem, zakładem, który rodzice godzą się podjąć, o ile spełnione zostaną określone warunki. Rodzice przewidują, że szkoła sprostą ich konkretnym oczekiwaniom w zakresie opieki i kształcenia ich dziecka i wtedy dyrekcja, nauczyciele oraz inni pracownicy szkoły okażą się godni zaufania.

W procesie budowania zaufania do szkoły najważniejsze, zdaniem rodziców, są¹¹:

- funkcjonujący w szkole system bezpieczeństwa,
- zatrudnieni nauczyciele,
- atmosfera panująca w szkole.

Aż 99% respondentów uznało je za ważne i bardzo ważne.

Tylko nieco mniej wskazań dotyczyło znaczenia dla budowania zaufania:

- organizacji szkoły – 97%,
- dyrekcji – 94%.

Kolejne oceny dotyczyły:

- pracowników administracji i obsługi oraz zajęć pozalekcyjnych – 90%,
- bazy lokalowej szkoły – 79%,
- zasłyszanej opinii o szkole – 69%.

Najmniejszy wpływ na budowanie zaufania rodziców do szkoły ma fakt bycia w przeszłości uczniem danej szkoły – 46% oraz strona internetowa szkoły jako źródło informacji – 33%. Można zatem sądzić, że rodziców do szkoły „przekonuje” to, co dzieje się „tu i teraz” i czego sami mogą doświadczyć. „Żadne deklaracje o tym, że w szkole robi się wszystko dla dobra dziecka, nie przekonują rodziców, że tak właśnie jest. Rodzice muszą mieć na to konkretne dowody”.

Niemniej jednak na progu każdego etapu edukacji rodzice mają duże zaufanie do podmiotów szkoły (dy-

Podmioty szkoły	Etapu edukacji			
	Kl. I SP	Kl. IV SP	Kl. I Gimn.	Kl. I Ponadgimn.
Dyrekcja	81%	82%	88%	91%
Nauczyciele	91%	84%	92%	87%
Pracownicy administracji i obsługi	80%	76%	85%	83%

Tabela 1. Poziom zaufania rodziców do podmiotów szkoły.

Źródło: Opracowanie własne

rekcja, nauczyciele, pracownicy administracji i obsługi) i oscyluje ono wokół 80–90%, co przedstawia Tabela 1.

Należy mieć świadomość, że tak optymistyczne wyniki osiągnięto, przeprowadzając celowo badanie we wrześniu, czyli na początku danego etapu edukacyjnego (co ma znaczenie dla poziomu zaufania rodziców do szkoły). Interesujące może być przeprowadzenie badania wśród tej samej grupy respondentów powtórnie, np. na koniec pierwszego roku szkolnego (na danym etapie edukacji) lub na koniec etapu edukacyjnego.

Podsumowanie

Czynnikami stymulującymi rozwój dzieci i młodzieży są niewątpliwie rodzina i szkoła. Dobrze, jeśli oba te środowiska efektywnie ze sobą współpracują, często jednak zdarzają się między nimi różnice w poglądach na wychowanie dzieci, a czasami brakuje po prostu zaufania.

Wraz z pobytym dziecka w szkole zaufanie rodziców do szkoły przenosi się z troski o bezpieczeństwo dziecka na dbałość o jego dobre wyniki w nauce i pomysłne rozpoczęcie kolejnego etapu życia. Na początku każdego szczebla edukacji dziecka jego rodzice wykazują duże zaufanie do podmiotów szkoły – mimo świadomości kruchości tego zaufania, ponieważ każdy najmniejszy negatywnie oceniany incydent może zmniejszyć pokłady zaufania rodziców do szkoły, zwłaszcza, gdyby dotyczył bezpieczeństwa dziecka.

Przypisy

¹ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 69–71.

² L. W. Zacher, *Erozja zaufania jako nowe wyzwanie wychowawczo-edukacyjne*, w: A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*, Białystok 2003, s. 33.

³ E. M. Uslander, *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, w: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, s. 183.

⁴ *Ibidem*, s. 192.

⁵ E. M. Uslander, *op. cit.*, s. 190.

⁶ *Ibidem*, s. 186.

⁷ *Ibidem*, s. 190.

⁸ W badaniach uczestniczyli rodzice uczniów klas pierwszych i czwartych Szkoły Podstawowej nr 3 w Gryficach oraz klas pierwszych Gimnazjum nr 2 w Gryficach i Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych w Gryficach. Prezentowane badania są badaniami ilościowymi, a ich celem było pogłębienie wiedzy na temat dynamiki zaufania rodziców do szkoły ich dzieci. W analizie materiału badawczego uwzględniłam jedynie tę grupę respondentów, których najstarsze dziecko przekraczało dany próg edukacyjny. Zebrałam 262 kwestionariusze ankiet, przy czym wymagane kryterium (bycia po raz pierwszy rodzicem ucznia przekraczającego dany etap edukacyjny) spełniło 139 osób: 33 będących rodzicem ucznia I klasy szkoły podstawowej, 40 osób będących rodzicem ucznia IV klasy szkoły podstawowej, 28 osób będących rodzicem ucznia wkraczającego do gimnazjum i 38 osób będących rodzicem ucznia rozpoczynającego naukę w szkole ponadgimnazjalnej.

⁹ Są to przykładowe odpowiedzi respondentów na pytanie: „Co Pana/Pani zdaniem znaczy mieć zaufanie do szkoły?”.

¹⁰ Kursywą wyróżniono wypowiedzi rodziców zawarte w kwestionariuszach ankiet.

¹¹ Respondenci oceniali znaczenie w budowaniu zaufania do szkoły następujących czynników: atmosfera w szkole, baza lokalowa szkoły, chodziłam/chodziłem do tej szkoły, dyrekcja, nauczyciele, organizacja szkoły, pracownicy administracji i obsługi, strona WWW szkoły, system bezpieczeństwa, zajęcia pozalekcyjne, zasłyszana opinia o szkole. Rodzice oceniali te kategorie w skali: nie jest ważne, jest mało ważne, jest ważne, jest bardzo ważne, trudno powiedzieć.

¹² M. Jadczyk-Nowacka, *Rodzice w szkole. Kłopot czy pomoc?*, Warszawa 2007, s. 13.

Bibliografia

Jadczyk-Nowacka M.: *Rodzice w szkole. Kłopot czy pomoc?*, Warszawa 2007.

Sztompka P.: *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

Uslander E. M.: *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, w: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.): *Socjologia codzienności*, Kraków 2008, s. 181–223.

Zacher L. W.: *Erozja zaufania jako nowe wyzwanie wychowawczo-edukacyjne*, w: A. Karpińska (red.): *U podstaw dialogu o edukacji*, Białystok 2003, s. 31–48.

Nie święci garnki lepią

Artur Węgrzyński, wychowawca w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 1 w Szczecinie

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 1 w Szczecinie mieści się w poniemieckiej willi otoczonej kompleksem leśnym. Z założenia jest placówką małą, kameralną, bowiem tylko taka może zapewnić poczucie bezpieczeństwa i równocześnie sprawić, że nikt spośród wychowanków nie będzie anonimowy. Integralną częścią ośrodka są Szkoła Podstawowa nr 4, realizująca program nauczania drugiego etapu edukacyjnego, oraz internat. Od początku swojego istnienia, tj. od 1997 roku, placówka jest przeznaczona dla chłopców w normie intelektualnej, niemogących jednak odnaleźć się w standardach szkół ogólnodostępnych.

Zainteresowanie kulturą, szeroko pojmowaną sztuką i ich wpływem na rozwój osobniczy człowieka w istotnym stopniu ukształtowały kierunek mojej pracy wychowawczej. Korzystając z fachowej literatury i różnego rodzaju publikacji, zgłębiałem wiedzę dotyczącą psychofizycznego rozwoju dziecka, relacji dzieci i młodzieży ze światem, sposobów ekspresji. We wrześniu 2002 roku zacząłem realizować program *Wychowanie poprzez sztukę*, będący podsumowaniem moich przemyśleń i doświadczeń, a jednocześnie projekcją planów na przyszłość. W niniejszym artykule chciałbym podzielić się refleksjami na temat

przebiegu realizacji programu – opisać, jak rozwija moich wychowanków, jak podnosi jakość pracy placówki i jak doskonali mnie jako człowieka i pedagoga.

Twórcza ekspresja

Celem programu jest kształtowanie u młodych ludzi samodzielności myślenia, a co za tym idzie – umiejętności odkrywania i rozwiązywania problemów w społecznie akceptowany sposób. Przebieg kolejnych etapów programu zapewnia wychowankom wypoczynek i relaks, ale jednocześnie zakłada wyrwanie ich z błogostanu, poruszenie sumienia, ukazanie konfliktów i sprzeczności, wskazywanie nowych zakresów działania.

Założyłem dwupoziomową realizację programu. Poziom pierwszy opiera się na poznawaniu podstawowych zagadnień teoretycznych, wybranych wiadomości z dziejów sztuki oraz ilustrowaniu ich wybranymi, dostępnymi przykładami – między innymi poprzez wyjścia do muzeów, galerii, na wystawy, uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych Szczecina, udział w lekcjach muzealnych. Poziom drugi polega na stwarzaniu wychowankom sytuacji umożliwiających ekspresję, aby mieli okazję poczuć się twórcami dzieł sztuki.

Zaplanowane działania powinny w sposób naturalny wywoływać ekspresję wychowanków, by w efekcie inspirować ich do aktywności. Na pierwszym poziomie ekspresja ma cechować się instynktownym, spontanicznym, autentycznym, nieuświadomionym i twórczym wyrażaniem cech osobowości wrodzonych i nabytych, na drugim zaś powinna być ukierunkowana, zorganizowana, uświadomiona, odtwórcza, podporządkowana regułom społecznego zachowania się – ma wyrażać cechy osobowości nabyte w procesie społecznego doświadczenia, a także naśladowcze formy i treści działania.

Zabawa, nauka i praca

Realizacja programu stała się możliwa dzięki nawiązaniu współpracy z Miejskim Ośrodkiem Kultury w Szczecinie-Dąbiu, z tamtejszą pracownią ceramiczną kierowaną przez panią Dorotę Maziakowską, a także utworzeniu warsztatu ceramicznego w zaadoptowanym pomieszczeniu gospodarczym na te-

renie Ośrodka. Wspólnie z wychowankami wybudowaliśmy nawet plenerowy piec do wypału ceramiki.

Głównymi celami zajęć uczyniłem zapoznanie wychowanków z zanikającym zawodem ceramika, ale przede wszystkim umożliwienie im obcowania z tak plastycznym i jednocześnie niewyszukanym materiałem, jakim jest glina ceramiczna – surowiec tani, łatwo dostępny, prosty w obróbce, a równocześnie, jak żaden inny, dający człowiekowi poczucie stwarzania. Ponadto modelowanie gliny plastycznej w znacznym stopniu wpływa na rozwój zdolności manualnych, a także rozładowuje negatywne emocje wywołane sytuacjami stresowymi.

Realizacja zadań wytwórczych w procesie technologii obróbki ceramicznej ma ogromne znaczenie w kształtowaniu postaw społeczno-moralnych i intelektualnych związanych z dyscypliną. Jest to praca atrakcyjna zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt, łatwa, przyjemna i użyteczna. Stwarza sytuacje, w których wychowankowie świadomie i aktywnie uczestniczą w całym procesie tworzenia. Uczą się przez odkrywanie, obserwację, przeżywanie, działanie praktyczne i poznawcze.

Cele realizacji programu na pierwszym i drugim poziomie:

- budzenie zainteresowania dorobkiem kulturalnym własnego narodu i całej ludzkości,
- wdrażanie do kulturalnego, miłego i pożytecznego spędzania czasu wolnego,
- przygotowanie wychowanków do świadomego odbierania sztuki, obcowania z nią,
- rozwijanie wrażliwości na estetykę i piękno,
- rozwijanie procesów poznawczych,
- ujawnianie i rozwijanie zainteresowań i uzdolnień plastycznych, sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- pobudzanie motywacji do pracy twórczej dla przyjemności, a nie dla oceny,
- uczenie współdziałania i wspólnego tworzenia dzieł artystycznych,
- wyrabianie umiejętności samodzielnego wyboru formy, którą chcemy wykonać,
- skupienie uwagi na wykonanej pracy – wyciszenie wychowanków,
- zainteresowanie procesem technologicznym i efektem końcowym,
- rozwijanie umiejętności z zakresu organizacji stanowiska pracy,
- rozwój postawy samorealizacji i tolerancji,
- wstępne przygotowanie do życia w rzeczywistości określanej jako „cywilizacja obrazu”.

Treści i metody

Propozycje dotyczące treści programowych, czyli określających zakres i wybór treści metodycznych, ułożyłem tak, by wpisywały się w wychowawczy wymiar

podejmowanych działań. Treści merytoryczne, przekazywane wychowankom, miały stać się inspiracją do działania. Do programu włączam także wiadomości z zakresu literatury, teatru, filmu i muzyki. Wiedzę o sztuce wykorzystuję jako sposób na wyjaśnienie podopiecznym mechanizmów panujących w świecie i staram się wskazywać im drogi do rozwiązywania najważniejszych problemów społecznych. Dlatego, między innymi, założyłem dwupoziomowy tok programu.

Podczas realizacji programu stosuję następujące metody: podające – wykład, prelekcję, pogadankę, dyskusję; eksponujące – pokazy, filmy, ekspozycje dzieł sztuki; praktyczne – pokaz z objaśnieniem, pokaz z instruktażem, ćwiczenia. Dla poziomu pierwszego dominującymi stały się metody podająca i eksponująca, a na poziomie drugim – metoda praktyczna (wprowadzana przede wszystkim w pracowniach ceramicznych).

Łagodzenie negatywnych emocji

Tworząc program *Wychowanie poprzez sztukę* uwzględniłem założenia zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i programie wychowawczym placówki. Zgodnie z tematyką do programu włączam zagadnienia z matematyki (kształty, bryły, linie, proporcje itp.), przyrody (kształty, wielkości, zmienność zjawisk, porządkowanie i utrwalanie zjawisk w przyrodzie), języka polskiego (umiejętność werbalnego opisu zjawisk wizualnych i plastycznych), muzyki (barwy, tony, rytmy, kontrasty).

Każdy kolejny roczny cykl realizacji programu coraz intensywniej rozbudza zainteresowania chłopców dorobkiem kulturalnym Szczecina. Sukcesywnie przyswajają wiedzę dotyczącą ważniejszych pomników, budowli, zabytków, muzeów naszego miasta i potrafią się nią dzielić – szczególnie z młodszymi wychowankami. Okazją do zaprezentowania kompetencji są również organizowane w Ośrodku konkursy wiedzy o Szczecinie. Zdobyte informacje sprzyjają procesowi adaptacji oraz świadomości bycia członkiem lokalnej społeczności. Istotne jest to szczególnie dla wychowanków pochodzących z innych rejonów Polski. Łagodzi ich negatywne emocje związane z nowym miejscem zamieszkania.

Chłopcy, w stosunku do stanu początkowego, zmieniają podejście do spędzania czasu wolnego. Uczą się, że aktywność poznawcza jest o wiele bardziej owocna niż „objanie się”. Już po kilku odwiedzinach w takich miejscach, jak muzea, potrafią się właściwie zachowywać (z czym na początku prawie zawsze są problemy). Często wzajemnie się dyscyplinują. Następuje także rozwój ich wrażliwości na otaczający świat, komentowanie dzieł sztuki staje się dla nich normą. Opisanie np. rzeźby bądź obrazu nie sprawia im problemu – robią to sprawnie i pewnie, wciąż wzbogacają swoje słownictwo.

Każdy z wychowanków przychodzących do naszego Ośrodka jest indywidualistą. Program *Wychowanie poprzez sztukę* daje chłopcom w odpowiednim momencie – zazwyczaj w drugim semestrze – możliwość współdziałania, pracy zespołowej. Łatwo zauważyć, że ich początkowa bezradność szybko ustępuje miejsca samodzielności w doborze metod, form i technik pracy. Zachowanie chłopców podczas prac w ramach programu jest dowodem na to, że potrafią się mobilizować i wyciszać. Podczas zajęć nigdy nie było konfliktów, niesnasek, agresji.

Uczestnicy programu potrafią opowiedzieć, na czym polega praca ceramika, jakie są etapy tej pracy i w skrócie wyjaśnić proces technologiczny – wymienić przybory i narzędzia oraz ich przeznaczenie. Wiedzą, jak ważne jest przygotowanie stanowiska pracy, znają zasady BHP i utrzymywania porządku w trakcie zajęć i po ich zakończeniu. Ponadto wychowankowie stają się tolerancyjni wobec siebie. Na początku dość często krytykują swoje prace i siebie nawzajem. Po kilku zajęciach potrafią w każdym dziele dostrzec coś ciekawego i pozytywnie ocenić pracę kolegi. Szybko dochodzą do wniosku, że tworzenie prac dla własnej przyjemności jest ważniejsze niż zdobycie dobrej oceny.

Współpraca i integracja

Tolerancja i integracja ma dotyczyć nie tylko wzajemnych relacji moich podopiecznych, ale także wykroczyć poza placówkę. Stało się to możliwe dzięki zorganizowaniu wspólnie z MOK Dąbie w roku szkolnym 2003/2004 projektu wymiany dzieci i młodzieży. Moi wychowankowie zostali włączeni w działania realizowane w ramach polsko-niemieckich trzyczęściowych warsztatów ceramicznych. Dwie części odbyły się w Niemczech, w Landhoff Arche Gross-Pinow. Część polska realizowana była u nas i w MOK Dąbie. Nasi chłopcy, mimo barier językowych i niewielkiego doświadczenia, szybko zaprzyjaźnili się i chętnie współpracowali z niemieckimi uczestnikami warsztatów.

Kolejny wspólny projekt z MOK to zrealizowane w 2007 roku warsztaty fotograficzno-malarskie pt.: „Prawobrzeżne lotniska Szczecina”. Miały one ukazać relację między mistrzem a uczniem. Grupa naszych chłopców miała możliwość uczestniczenia w zajęciach, wykładach, wycieczkach. Uczyli się podstaw fotografii, malarstwa, kompozycji obrazu itp. Finałem był wernisaż w Klubie Delta, gdzie zaprezentowane zostały prace artystów oraz naszych wychowanków. W 2008 roku w Pałacu Prezydenckim Urzędu Miejskiego odbyła się prezentacja folderu *Prawobrzeżne lotniska Szczecina. Prawobrzeże dawniej i dziś*. Towarzyszyła jej wystawa prac wykonanych podczas warsztatów.

W następnym roku odbyła się kolejna edycja warsztatów – „Warsztaty Ceramiczne – Szczecińskie

Towary”. Moi wychowankowie poszerzali swoje wiadomości, umiejętności, sprawność manualną, uczyli się, jak malować i ozdabiać ceramikę, tworzyć nowe prace i wypalać je w różnych typach pieców. Finałem była wystawa prac w Delcie – „Towary Szczecińskie”, a także w galerii Koński Kierat.

Integracja ze środowiskiem zewnętrznym odbywa się dzięki cyklicznemu udziałowi wychowanków w takich przedsięwzięciach, jak: Młodzieżowy Przegląd Artystyczny w Policach czy też Dni Lasu w Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Kliniskach. Biorę czynny udział w organizacji tych imprez. Wystawiamy wtedy prace chłopców, a oni, wraz ze mną, stają się instruktorami warsztatów ceramicznych dla grup dzieci i młodzieży biorących udział w imprezach.

Zawsze są dumni, gdy wystawiamy ich najciekawsze dzieła. Kilka wystaw można było oglądać między innymi przez dwa lata w patio Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, okazjonalnie w Szkole Podstawowej nr 35 i Szkole Podstawowej nr 37 oraz w Galerii Pod Fontanną.

Staram się także uczyć chłopców bezinteresowności i rozbudzać w nich empatię. Dlatego część ceramiki trafia na kiermasze i jest przekazywana na rzecz akcji charytatywnych. Pozyskane w ten sposób środki zasilają między innymi konto Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy.

Zakończenie

Wszelkie działania twórcze wychowanków ośrodka sprzyjają integracji grupy, pozwalają na utożsamianie się z nią oraz niwelują poczucie alienacji nowych chłopców. Również i mnie, jako wychowawcy, wspólne zajęcia umożliwiają lepsze poznanie poszczególnych wychowanków i zrozumienie motywów ich postępowania. Szczególnie satysfakcjonującym mnie i oczekiwanym efektem wspólnych warsztatów jest doskonalenie komunikacji dwustronnej. Chłopcy wiedzą, że mogą przyjść do mnie z każdym problemem, a ja będę starała się pozytywnie go rozwiązywać, zarówno w sferze indywidualnych oczekiwań, jak i na polu twórczości artystycznej, czy w kwestiach technicznych.

Tworzenie i realizowanie własnego programu jest dla mnie ważne, gdyż pozwala mi na spełnianie się jako wychowawcy, pedagoga, a także człowieka pragnącego propagować wszelkie formy, a także przejawy szeroko pojętej sztuki wśród młodych ludzi z emocjonalnymi deficytami. Różnorodność działań w ramach mojego programu sprawia mi ogromną satysfakcję, a osiągnięte efekty stają się motorem do realizacji bieżących i nowych pomysłów. W związku z osiągnięciami wynikającymi z realizacji programu *Wychowanie poprzez sztukę*, zamierzam kontynuować go w kolejnych latach i modyfikować zgodnie z zaistniałymi potrzebami.

W stronę pedagogiki ciała

Zofia Kacalska-Krzywowiąza, pedagog wspierający w Szkole Podstawowej nr 41 w Szczecinie

Od kilku lat pracuję w szkole – instytucji, której działalność jest ukierunkowana na kształtowanie ludzkich umysłów. Niestety, od dłuższego czasu obserwuję niepokojącą tendencję: istotą współczesnej edukacji stają się wyniki sprawdzianów i testów kończących dany etap edukacyjny, a miarą wydajności pracy placówek edukacyjnych – osiągnięte staniny. Szkoły, aby podołać „systemowej presji”, organizują swoją pracę pod kątem efektywności uczniów podczas testów i egzaminów. Jakie miejsce w tym procesie zajmuje ciało? Czy poświęcamy mu należyłą uwagę?

W swoich pedagogicznych rozważaniach staram się nie pomijać obszaru edukacji związanego z cielesnością człowieka. Interesuje mnie, co ciało mówi o emocjach człowieka oraz w jaki sposób, wpływając na ciało, możemy zmieniać te emocje i odczucia, a nawet przekonania. Współcześnie różne nurty pedagogiczne i terapeutyczne coraz intensywniej zajmują się badaniami nad wpływem ciała, rozwoju ruchowego i cielesnego człowieka na jego rozwój emocjonalny, poznawczy, a nawet duchowy. Świadczy o tym coraz częstsze wykorzystywanie metod Kinezylogii Edukacyjnej, Weroniki Sherborne czy Integracji Sensorycznej.

Dlaczego ciało jest tak ważne w życiu i rozwoju człowieka? Nie chodzi przy tym jedynie o zwykłe ćwiczenia

ruchowe. Mnie w zakresie pedagogiki ciała interesuje głównie kształtowanie świadomości swojej cielesności, uczenie dzieci odczytywania sygnałów płynących z ciała, słuchania swojego ciała i dostrzegania, w jaki sposób wpływa ono na emocje, na sferę poznawczą czy duchową.

Zazwyczaj dopiero w dorosłym życiu zaczynamy poszukiwać metod i technik, które niwelują nieprawidłowe wzorce ruchowe czy postawy ciała. W ostatnim czasie rozwijają się różne techniki i metody pracy z ciałem. Warto tu wspomnieć choćby o jodze, metodzie Feldenkraisa, terapii manualnej czy metodzie Lowena. Sięgamy po nie, gdy medycyna i psychologia stają się bezradne wobec urazów, bóli kręgosłupa, nadmiernych napięć mięśniowych.

Dlaczego akurat pedagogika ciała? Warto zatrzymać się na moment przy samym pojęciu ciała. Człowiek porusza się, oddycha, trawi i wykonuje szereg innych czynności. W organizmie ludzkim można wyodrębnić kilka podstawowych układów sensorycznych. Wśród nich ważne miejsce zajmują: dotyk, czucie głębokie i układ przedsionkowy. Te trzy układy tworzą główny trzon sterujący poruszaniem się, utrzymywaniem odpowiedniej postawy, wykonywaniem większych i mniejszych ruchów. W swoich rozważaniach chciałabym skupić się na czuciu głębokim. Jest to tak zwany układ proprioceptywny człowieka. Tworzą go mięśnie, stawy, ścięgna, więzadła. Mięśnie utrzymują ciało w odpowiedniej pozycji i nadają mu lub jego częściom ruch. W ruchu konieczne jest działanie i przeciwdziałanie odpowiednich mięśni. Zapewnia to płynność ruchu i utrzymanie adekwatnej do sytuacji postawy. Układ proprioceptywny odbiera bodźce związane z uciskiem, rozciąganiem, wibracją, ustawieniem i ruchem części ciała wobec siebie. Wrażenia proprioceptywne powiązane są również z innymi układami sensorycznymi. Efektem prawidłowo funkcjonującego układu proprioceptywnego są: poczucie cielesnej obecności ciała, odczuwanie ciężaru ciała, szybkości ruchów, płynności, siły, wytwarzanie odruchów, które przeciwdziałają sile grawitacji, poruszanie poszczególnymi częściami ciała bez kontroli wzroku, swobodne wy-

konywanie ruchów precyzyjnych, percepcja kształtów drobnych przedmiotów, percepcja położenia narządów jamy ustnej podczas mówienia, pomoc w ekspresji ciała i inne. Nieprawidłowe odbieranie informacji płynących z tego układu, ich nieodpowiednie przetwarzanie i interpretowanie może wpływać znacząco na funkcjonowanie człowieka. Jest to łatwo dostrzegalne u dzieci, które mają zaburzenia w tym obszarze. Przekłada się to na ich samopoczucie, osiąganie sukcesów w zdobywaniu umiejętności szkolnych i w kontaktach z rówieśnikami. W skrócie można też powiedzieć, że propriocepcja jest układem, który może podnosić poziom pobudzenia organizmu lub go obniżać. Doznania proprioceptywne często uspokajają nas, organizują i przywracają równowagę. Dzieje się tak dlatego, że dostarczane bodźce proprioceptywne wpływają na wydzielanie neurotransmiterów: dopaminy i serotoniny.

Dla mojego pojmowania pedagogiki ciała istotne jest jednak to, że informacje płynące z naszego układu ruchowego są źródłem bezpieczeństwa emocjonalnego. Gdy możemy ufać swojemu ciału, czujemy się pewnie i stabilnie. Jeżeli ciało wykonuje to, co chcemy i jak chcemy, mamy poczucie pewności siebie. Wiemy, co możemy wykonać i jak, a czego nie. Znamy nasze ciało i je rozumiemy.

W pedagogice ciała idę jednak krok dalej. Napięcie mięśniowe, przejawiające się w postawie ciała, informuje nas o stanie emocjonalnym danej osoby. W poszczególnych stanach emocjonalnych napięcie różnie rozkłada się w konkretnych mięśniach. To, co czujemy, co przeżywamy, przejawia się w naszej postawie, w płynności ruchów, w zróżnicowanym napięciu mięśni w poszczególnych częściach ciała. Dotyczy to także sytuacji, kiedy doświadczamy różnych skrajnych emocji, często negatywnych, np. długotrwałego stresu czy napięcia. Dobrze wiemy, że dla ucznia szkoła bywa źródłem wielu stresów i często innych negatywnych emocji. Od wieku dziecięcego nasze ciało jest bombardowane sygnałami, które mówią o tym, co się dzieje z naszym umysłem. Już w przedszkolu pojawiają się bóle brzucha, głowy, a nawet nieprawidłowe postawy ciała i wzorce ruchowe jako reakcje na stres i napięcie. Wiele dzieci, a nawet dorosłych, nie dostrzega tej zależności i nie uczy się radzenia sobie z tymi napięciami.

Stres w znaczący sposób wpływa na ciało. W stresie intensywnie wydzielana jest adrenalina. Uruchamia ona główne systemy obronne ciała: zwiększa się dopływ krwi do serca, płuc i dużych mięśni, do rąk i nóg. Przewlekły stres powoduje wzmożone napięcie mięśni poprzecznie prążkowanych, w wyniku czego mogą powstawać w ciele nieprawidłowe wzorce ruchowe i chroniczne napięcia mięśniowe. Długotrwały stres u dorosłych prowadzi do bólów karku, pleców i głowy. Również inne doświadczenia życiowe blokowane są w układzie mięśniowym: tłumiona złość, lęki itp.

Skoro negatywne doświadczenia psychiczne wpływają na ludzkie ciała, to także pozytywne bodźce na poziomie neuromięśniowym będą powodowały tak fizyczne, jak i psychiczne zmiany. Informacje płynące z naszego układu ruchowego są źródłem bezpieczeństwa emocjonalnego. Jednak trwała, głęboka i autentyczna przemiana możliwa jest tylko wtedy, gdy równolegle stymulujemy strefy ciała i umysłu. To, co dzieje się w naszym umyśle, znajduje odbicie w ciele, ale i vice versa. Przez zmianę sposobu, w jaki się poruszamy, w jaki oddychamy, przez zmianę świadomości własnej cielesności możemy zmienić sposób, w jaki odczuwamy. I tego powinniśmy już od najmłodszych lat uczyć dzieci i młodzież – świadomości ciała i wykonywania ruchów, które niwelują niewłaściwe napięcie mięśniowe i regulują funkcjonowanie układów sensorycznych całego organizmu.

Podobnie sprawa wygląda z innym ważnym obszarem życia człowieka, a mianowicie z oddechem. To, jak oddychamy, wpływa na nasze ciało, na nasze serce, a co za tym idzie – na rytm życia. I również w ten obszar wkracza często niszcząca siła nadmiernego i przewlekłego stresu i napięcia, negatywnych doświadczeń. Rytm oddychania, dotlenianie wszystkich komórek w naszym organizmie zmienia się w zależności od tego, co w danej chwili robimy, co czujemy, co przeżywamy.

Zmiana postawy ciała, nawyków ruchowych, świadomość cielesna i świadomość oddechu mogą zmieniać nasze relacje ze światem i ludźmi. Będąc świadomym siebie, człowiek otwiera się na innych. Prawidłowa aktywność ciała pomaga dać pozytywny upust emocjom i prowadzi do samooczyszczenia się jednostki. Odwołanie się do wypowiedzi niewerbalnych, do tego, co mówi ciało, powoduje redukcję negatywnych uczuć.

Jeśli dziecko będzie się czuło spokojne samo ze sobą, ze swoim ciałem, będzie świadome zmian, jakie w nim zachodzą pod wpływem różnych doświadczeń i przeżyć – będzie spokojne w kontakcie z innymi ludźmi. Te pozytywne emocje być może zostaną przeniesione nie tylko na grunt pracy umysłowej w szkole, ale i na grunt relacji rodzinnych, koleżeńskich oraz pozwolą podejmować trudne wyzwania życiowe. Według mnie na tym właśnie polega istota pedagogiki ciała.

Bibliografia

- Franklin E.: *Świadomość ciała, obrazy mentalne w pedagogice ruchu*, przeł. Zbigniew Zembaty, Warszawa 2007.
- Kranowitz C.: *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego*, przeł. Anna Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańsk 2012.
- Lowen A.: *Wstęp do bioenergetyki*, Warszawa 1992.
- Halprin A.: *Taniec jako sztuka uzdrawiania*, przeł. Zbigniew Zembaty, Warszawa 2010.
- Kabat-Zinn J.: *Gdziekolwiek jesteś, bądź*, przeł. Henryk Smagacz, Warszawa 2007.
- Kabat-Zinn J.: *Życie, piękna katastrofa*, przeł. Małgorzata Kłos, Warszawa 2013.
- Feldenkrais M.: *Świadomość poprzez ruch*, przeł. Joanna Gołyś, Warszawa 2012.

Kultura bezpieczeństwa

Nowa koncepcja edukacji

Wojciech Oleszak, doktor, Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

Eliminowanie negatywnych zjawisk z działalności ludzkiej odbywa się poprzez wyrabianie nawyków bezpiecznych zachowań w początkowym okresie edukacji, jak również na kolejnych etapach kształcenia, zarówno młodzieży, jak i dorosłych. Zdrowie ludzkie jest najcenniejszym skarbem, więc czuwaniem nad nim powinni zajmować się profesjonaliści. Na konieczność prowadzenia działalności profilaktycznej wskazują również skutki ekonomiczne wypadków przy pracy.

Edukacja społeczeństwa w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy prowadzona jest w Polsce w dwóch systemach oświaty: szkolnej (szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne, ponadgimnazjalne i szkoły wyższe) oraz ustawicznej (kursy, szkolenia, studia podyplomowe). Ponadto popularyzacją zagadnień bhp zajmują się różne instytucje państwowe, organizacje społeczne i zakłady pracy.

Bezpieczne nawyki

Dopóki zapotrzebowanie na wiedzę z tego zakresu nie zostanie zaspokojone w procesie kształcenia, dopóty nie będzie można ukształtować postaw bezpiecznej działalności człowieka. Aby to osiągnąć, na-

leży sformułować organizacyjno-pedagogiczne podstawy kształcenia w dziedzinie bezpieczeństwa człowieka z określeniem zakresu tematycznego przedmiotu lub ścieżek edukacyjnych oraz przygotowaniem nauczycieli i edukatorów do realizacji procesu dydaktycznego w szkołach, uczelniach, a poprzez inspektorów pracy – także w zakładach pracy. Tym samym można mieć nadzieję, że nawyki ukształtowane w szkole przeniosą się w sferę życia zawodowego i pozazawodowego.

Kształtowanie kultury bezpieczeństwa poprzez edukację

Dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych podstawy nauczania, przygotowane przez komisje programowe, zatwierdzone są przez Ministra Edukacji Narodowej. Znajduje się w nich zapis o obowiązku oraz zakresie nauczania problematyki związanej z bezpieczeństwem i higieną pracy. W obszarze treści nauczania na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum zostały ujęte zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa, dbałości o zdrowie, higieny własnej i otoczenia, umiejętności poruszania się po drogach publicznych, rozpoznawania sygnałów alarmowych o niebezpieczeństwie, właściwego zachowania się w przypadku kontaktu z niebezpiecznymi przedmiotami, udzielania pierwszej pomocy. Występują one fragmentarycznie w treściach wielu przedmiotów. We wrześniu 2009 roku w pierwszej klasie gimnazjum pojawił się nowy przedmiot – edukacja dla bezpieczeństwa. Nowy przedmiot, zastępujący dotychczasowe przysposobienie obronne (nauczane tylko w szkołach ponadgimnazjalnych), wprowadzony został – podpisanym przez Ministrów Edukacji Narodowej, Obrony Narodowej oraz Spraw Wewnętrznych i Administracji – rozporządzeniem w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa. Profil kształcenia zmieniono ze zdecydowanie proobronnego na bezpieczeństwo ogólne

i przygotowanie na wypadek zagrożenia życia i zdrowia. Edukacja dla bezpieczeństwa nie zawiera również szkolenia strzeleckiego oraz terenoznawstwa, zakres tematyczny w znacznie szerszym stopniu odnosi się do zagadnień z zakresu ratownictwa medycznego i zachowania w sytuacjach kryzysowych.

Treści nauczania na poszczególnych kierunkach studiów określa natomiast Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, uchwalając dla nich minima programowe, które określa Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Dzienniku Urzędowym. Problematyka bezpieczeństwa i higieny pracy występuje w programach nauczania wielu przedmiotów na różnych kierunkach studiów – wynika to ze specyfiki kierunku i profilu kształcenia, w szczególności obowiązkowe treści z tego zakresu przekazywane są studentom uczelni technicznych i rolniczych, czy też pedagogicznych oraz na kierunkach eksperymentalnych. Przykładowo, od 1 października 2004 r. obowiązuje nowy system kształcenia nauczycieli wprowadzony przepisami ustawy z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw oraz rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. W przepisach wymienionego wyżej rozporządzenia wskazano konieczność realizacji przez uczelnie kształcące nauczycieli zajęć z zakresu emisji głosu (w wymiarze nie mniejszym niż 30 godzin) oraz zajęć dotyczących zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna. Należy również pamiętać, że kadra kierownicza szkół i uczelni, kadra nauczająca oraz uczniowie i studenci rozpoczynający naukę są zobowiązani do odbywania szkoleń z zakresu zachowywania zasad bezpieczeństwa w miejscu pracy i nauki.

Niestety, w rozmaitych koncepcjach kształcenia i przygotowania zawodowego nie zawsze akcentuje się problematykę bezpieczeństwa pracy, umieszczając ją w różnie nazywanych strukturach kształcenia. Najczęściej problematyka bhp włączana jest w system zarządzania jakością i związane z nim procedury. W rozważaniach dotyczących kształcenia prozawodowego i zawodowego w kontekście integracji europejskiej niewiele miejsca zajmują problemy związane z bezpieczeństwem pracy. Wydaje się zatem konieczne szersze zapoznanie pracowników z zasadami bhp w trakcie ich kształcenia prozawodowego i zawodowego.

Rola systemu edukacji

Kluczem do sukcesów edukacyjnych na wszystkich poziomach jest wypracowanie efektywnego systemu oświaty szkolnej i akademickiej, w oparciu o który kształtują się początki uczącego się społeczeństwa. To

system oświaty szkolnej powinien zagwarantować nabywanie podstawowej wiedzy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy. Wzmocniona uwaga poświęcona tej problematyce nie może rozpoczynać się dopiero w momencie zatrudnienia i nie może być tylko obowiązkiem pracodawcy. Istotna jest w tym procesie rola systemu edukacji w przekazywaniu podstawowej wiedzy, potem jedynie aktualizowanej i uzupełnianej w różnych, dostosowanych do rodzaju aktywności zawodowej formach oświaty ustawicznej.

Edukacja ustawiczna

W związku z dynamicznymi zmianami w gospodarce, a co się z tym wiąże – na rynkach pracy, okres nauki stale się wydłuża. Mamy do czynienia ze zwiększającą się w zawrotnym tempie liczbą źródeł wiedzy i z coraz większą ich dostępnością. Jednocześnie stają się one coraz bardziej zróżnicowane i rozproszone. Szkoły i uczelnie wyższe przestają być jedynymi miejscami zdobywania wiedzy, a nauczyciele wyłącznymi jej „dostarczycielami”. Coraz częściej dużą rolę w procesie edukacji zaczynają odgrywać zakłady pracy, firmy, które zdają sobie sprawę z konieczności inwestowania w kapitał ludzki swoich przedsiębiorstw.

Wzrasta jakościowe i ilościowe zapotrzebowanie na specjalistów z dziedziny bezpieczeństwa, posiadających ogólnouniwersyteckie wykształcenie oraz specjalne uprawnienia w zakresie nauki o bezpieczeństwie. Rośnie również zapotrzebowanie na dokształcanie podnoszące kwalifikacje z dziedziny bezpieczeństwa pracy. Organizowane są szkolenia zarówno dla nowo wybranych społecznych inspektorów pracy, mające na celu przygotowanie ich do pełnienia funkcji i zadań wynikających z ustawy o społecznej inspekcji pracy, jak również dla osób pracujących w służbie bhp oraz pracodawców wykonujących zadania tej służby.

Nowe zawody

Polskie uczelnie sukcesywnie wzbogacają swoją ofertę o kierunki studiów, które kształcą w zakresie bezpieczeństwa pracy, umożliwiając absolwentom zdobycie nowego zawodu. Stworzono szereg kierunków studiów dyplomowych, na których absolwenci mogą uzyskać licencjat, tytuł inżyniera bądź magistra, oraz studiów podyplomowych, umożliwiających poszerzenie specjalistycznej wiedzy. Organizatorzy studiów wyższych i podyplomowych to w większości państwowe uczelnie techniczne (politechniki) oraz niektóre uniwersytety, akademie rolnicze, uczelnie resortowe (WAT i SGSP), a także prywatne uczelnie o profilu ekonomicznym. Studia podyplomowe z zakresu bhp przeznaczone są dla absolwentów wyższych

uczelnii różnych specjalności, pragnących zdobyć nowe kwalifikacje zawodowe, oraz osób pracujących w służbie bhp, chcących zdobyć wymagane prawem uprawnienia do wykonywania tego zawodu. Zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 2 listopada 2004 r. pracownikami służby bhp mogą być osoby posiadające zawód technika bhp, wyższe wykształcenie o kierunku bądź specjalności bhp lub studia podyplomowe w tym zakresie.

Dopiero od kilku lat tworzy się rynek usług edukacyjnych w zakresie bhp oraz system akredytacji szkół wyższych i ośrodków szkoleniowych, które świadczą tego rodzaju usługi. Dlatego istnieje pilna potrzeba obiektywnej i wszechstronnej oceny jakości kształcenia w tym zakresie. Ocena jakości nauczania powinna obejmować takie obszary problemowe, jak: plany i programy nauczania, kadre nauczycieli i wykładowców, nadzór wewnętrzny, warunki lokalowe, wyposażenie dydaktyczne, dostęp do specjalistycznej literatury.

Szkolenia jako profilaktyka

Mocnym filarem profilaktyki mającej na celu ograniczenie liczby wypadków i chorób zawodowych są właściwie prowadzone szkolenia w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, zarówno wstępne (ogólne i stanowiskowe), jak i szkolenia i doskonalenia okresowe. Szkolenie w dziedzinie bhp pracowników przed rozpoczęciem pracy oraz okresowe szkolenia w tym zakresie odbywają się w czasie pracy i na koszt pracodawcy. To na nim bowiem ciąży obowiązek zapewnienia pracownikom przeszkolenia. Organizowane przez pracodawców szkolenia mają za zadanie zaznajomić pracowników z przepisami oraz zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy dotyczącymi wykonywanych przez nich prac. Pracodawca ma również obowiązek opracowania szczegółowych instrukcji i wskazówek dotyczących bhp na poszczególnych stanowiskach pracy. Okresowe uzupełnianie i poznawanie aktualnej wiedzy o problemach związanych z bezpieczeństwem i higieną pracy zapewniają osobom dorosłym ośrodki edukacyjne działające

w każdym województwie. Prowadzą je m.in. instytucje państwowe i organizacje społeczne.

Korzyści płynące ze szkoleń dla instytucji nie ograniczają się tylko do wzbogacenia wiedzy i umiejętności pracowników. Oddziałują one zarówno na funkcjonowanie instytucji na rynku, w otoczeniu społecznym, jak i na wewnętrzne stosunki. Bezpieczne i higieniczne warunki pracy pozytywnie wpływają na działalność przedsiębiorstwa w różnorodny sposób. Zdrowi pracownicy są lepiej przystosowani do procesów pracy, mają wyższy poziom motywacji oraz wyższe kwalifikacje. Mniej wypadków i chorób zawodowych oznacza także mniej zwolnień chorobowych. Skutki ekonomiczne wypadków przy pracy wskazują na konieczność prowadzenia działalności profilaktycznej w celu utworzenia i utrzymania odpowiedniego stanu bezpieczeństwa pracy. Wypadek trwa chwilę, a leczenie, koszty i konsekwencje z tym związane – latami. Zdrowie ludzkie jest najcenniejszym skarbem, więc czuwaniem nad nim powinni zajmować się profesjonaliści.

Bibliografia

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 sierpnia 2009 r. w sprawie sposobu realizacji edukacji dla bezpieczeństwa* (Dz. U. 2009, nr 139, poz. 1131).
- Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw* (Dz. U. 2003, nr 137, poz. 1304).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. 2004, nr 207, poz. 2110).
- Graca T., Sas-Badowska A.: *Problematyka bezpieczeństwa i higieny pracy w kształceniu ustawicznym*, w: H. Bednarczyk, I. Woźniak (red.), *Pedagogika pracy wobec problemów ochrony pracy*, Radom 2004.
- Michalski W.: *Bezpieczeństwo pracy edukacyjnym wyzwaniem XXI wieku*, w: *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce*, t. 2, Poznań 2006.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 listopada 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy* (Dz. U. 2004, nr 246, poz. 2468).
- Dołęgowski B., Janczała S.: *Co pracownik powinien wiedzieć o bhp*, Gdańsk 2007.
- Rzepecki J.: *Ekonomiczne aspekty bezpieczeństwa pracy*, Warszawa 1999.

Bezpieczniej z prezentacją

Andrzej Sołowij, nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa, Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Rewalu

„Powiedz, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam, pozwól wziąć udział, a zrozumieć” – te słowa stały się mottem w mojej pracy dydaktycznej i towarzyszą mi nie tylko w planowaniu zajęć z EDB, ale również podczas działań wychowawczych w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym.

W placówkach tego typu, gdzie większość wychowanków posiada orzeczenie o kształceniu specjalnym, nauczyciel na co dzień boryka się z problemami z dostosowaniem i realizacją podstawy programowej. Jak w takich warunkach przygotować i przeprowadzić lekcję, aby zaangażować uczniów w jej przebieg?

Na temat metod nauczania napisano wiele publikacji i stworzono wiele definicji. Metoda – ujmując najkrócej – to sposób przekazywania wiadomości oraz ich utrwalania przez słuchacza. W ostatnich latach w wielu tradycyjnych metodach nauczania zaczęto wykorzystywać nowoczesne technologie, które pozwalają na uatrakcyjnienie prowadzonych zajęć.

Ponieważ moi wychowankowie nie są „wymagającymi” uczestnikami codziennej nauki, zmuszony jestem do dostosowywania lekcji do ich potrzeb edukacyjnych. Nie zapomnę pierwszych zajęć z edukacji dla bezpieczeństwa, kiedy jeden z uczniów, wchodząc do klasy, powiedział: „znów będzie zamuła”, co w młodzieżowym slangu oznacza, że zajęcia będą nudne i „drętwe”. Te słowa spowodowały, że zacząłem zastanawiać się nad sposobem prowadzenia lekcji. Postawiłem sobie pytanie, czy dobrze przygotowuję zajęcia, ale przede wszystkim wziąłem pod rozwagę, czy umiem przekazać wiedzę w sposób umożliwiający uczniom przyswojenie tematu.

Jednym z większych problemów było utrzymanie dyscypliny w klasie. Wprowadziłem kilka zmian – na przykład lekcje zaczynają się od złożenia meldunku przez dyżurnego klasy, który informuje, ile osób jest obecnych na zajęciach. Na początku były uśmiechy i niechęć niektórych uczniów, z czasem jednak przywykli i nie ma problemów z porządkiem – sami dopytują się, kto jest dyżurnym. Zapytałem młodzież, co by zmienili w trybie prowadzenia lekcji. Zwrócili uwagę na zbyt dużą ilość przekazywanego materiału w krótkim czasie, wskazali na konieczność dopełnie-

nia „suchego wykładu” przykładami bądź prezentacją. Moją innowacją było zatem wprowadzenie jednej z atrakcyjniejszych metod aktywizujących, jaką jest prezentacja. Metoda ta charakteryzuje się: dużą siłą stymulowania aktywności uczniów i nauczycieli, wysoką skutecznością i dużą różnorodnością.

Główna zaleta tej metody polega na doskonaleniu umiejętności przydatnych nie tylko podczas lekcji, ale również w codziennym życiu, np. umiejętności wyciągania wniosków, myślenia analitycznego i krytycznego, łączenia zdarzeń i faktów w związku przyczynowo-skutkowe, umiejętności właściwego zachowania się w nowej sytuacji, komunikatywności, dyskusowania, kreatywności. Z badań przedstawionych przez Jolantę Śnieżek w referacie *Metody aktywizujące ze szczególnym uwzględnieniem metody projektu* wynika, że słuchacze zapamiętują: 10% tego, co słyszą (wykład); 20% tego, co widzą (demonstracja); 40% tego, o czym rozmawiają (dyskusja); 90% tego, co robią (inscenizacja). Dlatego też, by ułatwić moim uczniom zapamiętanie przekazywanych treści, do każdej lekcji przygotowuję prezentację multimedialną.

W trakcie realizacji tematu z zakresu ochrony górnych dróg oddechowych lekcje prowadzę w dwu etapach. Podczas lekcji teoretycznej zapoznaję uczniów ze sposobami zabezpieczenia górnych dróg oddechowych, budową maski przeciwgazowej oraz przeznaczeniem kombinezonu OP-1. W trakcie zajęć praktycznych uczniowie zakładali maskę przeciwgazową oraz kombinezon OP-1. Ich zaangażowanie w lekcję było tak duże, że zaczęli rywalizować między sobą, kto prędzej nałoży odzież ochronną. Po zajęciach uczniowie dopytywali się o możliwość pracy w Wojsku Polskim.

Podczas zajęć z zakresu udzielania pierwszej pomocy istnieje wiele sposobów na uatrakcyjnienie lekcji – można do tego wykorzystać bandaż, chusty trójkątne czy szynę Kramera znajdujące się na wyposażeniu każdej placówki. Oczywiście, jeżeli jest to możliwe, warto zaprosić przeszkoloną osobę, na przykład pielęgniarkę, która w sposób profesjonalny omówi i zaprezentuje, w jaki sposób udzielać pomocy przedmedycznej.

Pasja czy powołanie?

O współczesnym postrzeganiu zawodu nauczyciela

Sandra Malinowska, studentka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Spółeczne postrzeżenie wartości zawodu nauczyciela niewątpliwie uległo zmianom na przestrzeni dziejów. W czasach starożytnych profesja ta jawiła się jako pożądana, zaś członkowie społeczeństwa, którzy podejmowali się jej wykonywania, w środowisku lokalnym cieszyli się najwyższym szacunkiem oraz uznaniem. To oni bowiem kształtowali osobowość młodych wojowników Sparty czy też niezwykłych myślicieli w kulturze ateńskiej. Podkreślenie ówczesnej wartości zawodu nauczyciela dostrzec można także w etymologii pojęcia „pedagogika”, którą upatruje się w greckim określeniu „paidagogos”, co oznacza „prowadzący dziecko”.

W późniejszych czasach także ceniono jednostki, które podejmowały się trudu kształcenia, przede wszystkim dlatego, że to one miały największy wpływ na wielopłaszczyznowy rozwój pokolenia najmłodszych. Oczywiście nie sposób nie zauważyć, że nie wszystkie metody wychowawcze zasługiwały na aprobatę (choćby kary cielesne), jednakże cenny był

szacunek przejawiany wobec nauczycieli przez większość społeczeństwa, a przede wszystkim rodziców podopiecznych. Wartość pozycji społecznej wyrażała się zarówno w klasyfikacji wśród inteligenckiej warstwy społecznej, dużym pakiecie socjalnym (m.in. mieszkania służbowe), a także w wysokości wynagrodzenia pedagogów. A jak postrzeżenie zawodu nauczyciela kształtuje się w dobie współczesnej?

Prestiżowy zawód

Zgodnie z rankingiem „Prestiż zawodów 2013” CBOS-u, zawód nauczyciela uznawany jest za prestiżowy w opinii 74% badanych, co stanowi siódmą pozycję na trzydzieści sklasyfikowanych zawodów. Tym samym wyprzedza on w hierarchii m.in. takie profesje, jak: lekarz (71%), księgowy (63%), adwokat (63%), sędzia (60%) czy dziennikarz (50%). Warto podkreślić, że w przytoczonym badaniu wysoką drugą pozycję zajął zawód „profesora uniwersytetu”, który uznawany jest również za nauczyciela akademickiego¹.

Zawód nauczyciela cieszy się także dużym zaufaniem społeczeństwa. Godne przytoczenia są badania *European Trusted Brands*, przeprowadzone przez *Reader's Digest* w dwunastu krajach Unii Europejskiej, wśród których znaleźli się także respondenci z Polski. W opinii aż 68% z nich nauczyciel zaklasyfikowany został na pozycji czwartej wśród zawodów godnych zaufania. Zasadne jest także podkreślenie, że wśród państw europejskich objętych sondażem największym zaufaniem publicznym zawód nauczyciela cieszył się w Finlandii (89%) oraz Holandii (87%). Wydaje się zatem, że duży wpływ na kształtowanie perspektywy uczestników badania może mieć m.in. prawo oświatowe oraz działania rządowe dotyczące nauczania, we wskazanych państwach zajmujące niewątpliwie istotną pozycję².

Kwestią, na którą niewątpliwie należy zwrócić uwagę w tych rozważaniach, jest aktualne postrzeżenie

nie wartości wykształcenia pozwalającego na podjęcie pracy nauczyciela. Mimo że kierunki pedagogiczne wciąż cieszą się dużym zainteresowaniem wśród kandydatów na studia, to jednak od roku akademickiego 2008/2009 ich liczba systematycznie spada. Potwierdzenie stanowić może fakt, że zgodnie z informacją opublikowaną przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w procesie rekrutacji na uczelnie wyższe, w latach poprzedzających wskazany okres, studia pedagogiczne zostały sklasyfikowane na pierwszym miejscu rankingu najchętniej wybieranych przez kandydatów ubiegających się o przyjęcie na uczelnie wyższe. Podczas tegorocznego naboru kierunek ten zajął 11 miejsce na 24 kategorie kierunków najpopularniejszych. Wynik ten stanowi spadek aż o sześć pozycji w stosunku do naboru kandydatów w roku 2012/2013³ i siedem w porównaniu z rokiem 2011/2012⁴.

Warto zastanowić się, jakie czynniki mogły wpłynąć na tak znaczny spadek liczby osób chcących podjąć studia pedagogiczne. Jednym z powodów jest niewątpliwie niż demograficzny, warunkujący likwidację etatów pedagogicznych, a także zamykanie poszczególnych placówek oświatowych. Tylko w pierwszym półroczu 2013 roku liczba zarejestrowanych bezrobotnych pedagogów w województwie zachodniopomorskim wyniosła 388 osób, natomiast wolnych miejsc pracy dla tej grupy zawodowej zanotowano zaledwie 8⁵. Trudności następcza również fakt podniesienia wieku emerytalnego, który wiąże się z tym, że pracownicy oświatowi dłużej muszą świadczyć pracę, zanim będą mogli przejść na zasłużony odpoczynek i zwolnić etat dla nowego pracownika.

Kierunek interdyscyplinarny

Wspomnieć należy także o tym, że często mylnie i w sposób krzywdzący studia pedagogiczne określane są mianem prostych oraz niezbyt obciążających studenta. Czy rzeczywiście poglądy te są słuszne? W moim przekonaniu zdecydowanie nie. Studenci kierunku pedagogika zgłębiają wiedzę interdyscyplinarną, nie zaś tylko tę związaną z bezpośrednią tematyką przedmiotowych studiów. Dodatkowo proces kształcenia przyszłych pedagogów pogłębiony jest o treści związane z wybraną specjalizacją. W celu uzyskania uprawnień pedagogicznych, zgodnie z regulacjami prawa oświatowego, zobowiązani są oni odbyć praktykę pedagogiczną, która trwa często dłużej niż zdobywanie praktycznego doświadczenia na innych kierunkach kształcenia. Jednocześnie praktyki te są bardzo absorbujące, ponieważ dotyczą nie tylko obserwacji zajęć pedagogicznych, ale przede wszystkim samodzielnego prowadzenia (a tym samym przygotowania odpowiednich treści i materia-

łów dydaktycznych) poszczególnych jednostek lekcyjnych pod opieką wykwalifikowanego pedagoga.

Przypuszczać zatem można, że zmniejszona liczba kandydatów nie wynika z braku chętnych do pracy pedagogicznej, tylko z obawy o możliwość znalezienia pracy w zawodzie – racjonalność wygrywa z marzeniami i pasją.

Studenci kierunku pedagogika zgłębiają wiedzę interdyscyplinarną, nie zaś tylko tę związaną z bezpośrednią tematyką przedmiotowych studiów. Dodatkowo proces kształcenia przyszłych pedagogów pogłębiony jest o treści związane z wybraną specjalizacją. W celu uzyskania uprawnień pedagogicznych, zgodnie z regulacjami prawa oświatowego, zobowiązani są oni odbyć praktykę pedagogiczną, która trwa często dłużej niż zdobywanie praktycznego doświadczenia na innych kierunkach kształcenia. Jednocześnie praktyki te są bardzo absorbujące, ponieważ dotyczą nie tylko obserwacji zajęć pedagogicznych, ale przede wszystkim samodzielnego prowadzenia (a tym samym przygotowania odpowiednich treści i materiałów dydaktycznych) poszczególnych jednostek lekcyjnych pod opieką wykwalifikowanego pedagoga.

Wpływ mediów

Aspektem niezmiernie ważnym dla omawianego tematu jest fakt, że postawy, opinie oraz pewne wartości społeczne współcześnie w dużym stopniu są determinowane przez środki masowego przekazu. Dostęp do tych różnorodnych zdobyczy cywilizacji ma obecnie większość społeczeństwa zamieszkująca zarówno obszary miejskie, jak i wsie. Jak wspomniane mass media prezentują zawód nauczyciela? Nie-

stety, nie można się oprzeć wrażeniu, że kreowany wizerunek nie jest pozytywny, bowiem liczne programy telewizyjne, m.in. informacyjne, publicystyczne czy też interwencyjne, a także różnorodne artykuły prasowe prezentują negatywne obrazy związane z przedstawicielami tego zawodu. Z pewnością w pamięci wielu zapisał się obraz nauczyciela, którego uczniowie zaatakowali nie tylko werbalnie, ale także fizycznie, dokumentując całe zdarzenie przy pomocy telefonu. Wówczas publicznie debatowano o kwalifikacjach pedagogów, doświadczeniu, umiejętności pracy z młodzieżą. Nie brakowało komentarzy, że nauczyciel powinien był zapobiec zdarzeniu, zapanować nad grupą nastolatków. Oczywiście, niewątpliwie taka jest rola osoby pracującej z młodzieżą. Jednakże podnieść należy kwestię, że współcześnie, poza siłą perswazji czy drogą dyscyplinarną, nauczyciel nie dysponuje wieloma możliwościami działania, głównie z powodu licznych obustrzeń prawnych oraz zagrożenia niewłaściwej interpretacji jego zachowania przez osoby trzecie.

Pomimo społecznego poważania większości polskiego społeczeństwa dla zawodu nauczyciela, często podnoszone są twierdzenia, że przedmiotowa grupa zawodowa jest objęta zbyt wieloma uprawnieniami i przywilejami, które zagwarantowane są w Kartce Nauczyciela. Choć ustawa poza prawami wskazuje także obowiązki oraz konsekwencje związane z nienależytą realizacją spoczywających na pedagogach zadań, to jednak o tych kwestiach niewiele mówi się w debacie publicznej.

Konieczne jest także wskazanie, że nauczyciel zgodnie z wolą ustawodawcy został objęty ochroną przewidzianą dla funkcjonariusza publicznego, w rozumieniu przepisów ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeksu karnego⁶. Co więcej, w sytuacji naruszenia przyznanego nauczycielowi uprawnienia obligatoryjnie w jego obronie obowiązany jest wystąpić organ prowadzący szkołę i dyrektor placówki. Nadmienić jednak należy, że tego rodzaju uprawnie-

nie przyznane nauczycielom ma zastosowanie jedynie podczas lub w związku z pełnieniem przez niego obowiązków służbowych⁷. Aspekt pozytywny wskazanej regulacji wiąże się z tym, że podczas zaistnienia znamion określonych czynów zabronionych, będą one ściągane z urzędu, co wiąże się również z zagrożeniem wyższą sankcją. Przykład uregulowań prawnych, dotyczących omawianego zagadnienia, stanowić może art. 222 k.k., który dotyczy naruszenia nietykalności cielesnej funkcjonariusza publicznego, jak również art. 223 k.k., przedmiotem którego jest czynna napaść na funkcjonariusza publicznego⁸. Kiedy ma się na uwadze przytoczone regulacje prawne, zastanawiać może, dlaczego w mediach tak niewiele mówi się o prawnej ochronie nauczyciela, co więcej – ukazuje się zazwyczaj w negatywnym świetle przejawy skorzystania z nadanych uprawnień, co miało miejsce choćby w przypadku ukazanej w mediach nauczycielki gimnazjum, która dochodziła swych praw przed sądem, zaś stroną przeciwną byli wychowankowie gimnazjum. I choć wydaje się, że sprawę można było rozwiązać polubownie, zaś pedagog samodzielnie powinien rozstrzygnąć problem z racji pełnionego zawodu, to jednak nikomu nie można odbierać możliwości korzystania z przysługujących mu praw, bowiem jest to jeden z atrybutów demokratycznego państwa prawa. Podkreślić należy także, że poszanowanie godności stanowi wartość przyrodzoną każdego człowieka, co ujęte zostało w Konstytucji RP.

Ciężar odpowiedzialności

Istotne jest również to, że współcześnie dostrzegana jest odpowiedzialność osób, które trudnią się pracą pedagogiczną. Odzwierciedlenie tego twierdzenia odnaleźć można w badaniach przeprowadzonych przez CBOS, w którym aż 83% uczestników uznało, że obecnie nauczyciele w Polsce wykonują szczególnie odpowiedzialną pracę⁹. Odpowiedzialność tę rozpatrywać należy wielopłaszczyznowo. Przede wszystkim wiąże się ona z realizacją zamkniętego katalogu zadań określonych w art. 6 Karty Nauczyciela. Dotyczą one m.in. rzetelnej realizacji zadań związanych z zajmowanym stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły, wspieraniem rozwoju każdego ucznia, a także kształcenia i wychowywania podopiecznych w poszanowaniu dla Ojczyzny, Konstytucji RP, drugiego człowieka oraz wolności religijnej. Wśród nich ustawodawca wskazał również zapewnienie uczniom bezpieczeństwa podczas zajęć organizowanych przez placówki szkolne. Jednocześnie nadmienić należy, że niewłaściwa realizacja ciążących na nauczycielu obowiązków wiązać się może z poniesieniem przez niego odpowiedzialności dyscyplinarnej, uregulowanej w rozdziale dziesiątym Karty Nauczyciela, porządko-

wej (unormowanej w Kodeksie pracy) oraz prawnej. Trzecia ze wskazanych form dotyczyć może zarówno odpowiedzialności cywilnej, jak i karnej pedagoga¹⁰.

Pomimo społecznego poważania większości polskiego społeczeństwa dla zawodu nauczyciela, często podnoszone są twierdzenia, że przedmiotowa grupa zawodowa jest objęta zbyt wieloma uprawnieniami i przywilejami, które zagwarantowane są we wspomnianej wyżej Karcie Nauczyciela. Choć przytoczona ustawa poza prawami wskazuje także obowiązki oraz konsekwencje związane z nienależytą realizacją spoczywających na pedagogach zadań, to jednak o tych kwestiach niewiele mówi się w debacie publicznej. Jednocześnie podejmowane są działania legislacyjne, mające na celu znowelizowanie wskazanego aktu prawnego – tak ważnego dla nauczycieli. W przyjętych przez Radę Ministrów założeniach do projektu ustawy o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, wskazano przede wszystkim na: konieczność zmiany systemu wynagradzania nauczycieli; doprecyzowanie sposobu przeznaczania środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli; zmianę wysokości i terminu urlopu wypoczynkowego dla nauczycieli; modyfikacje związane z urlopem dla poratowania zdrowia; zmiany w procedurze awansu zawodowego nauczycieli; regulacje mające na celu usprawnić postępowanie dyscyplinarne; zwiększenie roli rodziców uczniów w sferze decyzji dotyczących istotnych spraw szkoły¹¹.

Powyżej ukazane zmiany, pomimo wstępnych założeń, że mogłyby wejść w życie już w 2014 r., wciąż są na etapie konsultacji. Budzą one wiele kontrowersji, nie tylko wśród nauczycieli, wyrażanych przede wszystkim przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, ale także przez Ministerstwo Edukacji Narodowej¹². Nie budzi więc wątpliwości fakt, że temat ten jest ważny zarówno dla zainteresowanej grupy zawodowej, jak również społecznie i należy wyrazić nadzieję, że przyjęte zostaną jedynie takie zmiany, które pozytywnie wpłyną na funkcjonowanie gałęzi oświaty oraz podmioty ją tworzące.

Podsumowanie

Konkludując, należy zauważyć, że współczesne postrzeganie zawodu nauczyciela determinowane jest różnymi czynnikami, przede wszystkim mającymi charakter społeczno-prawny. Świadczenie pracy pedagogicznej postrzegane jest z jednej strony jako trudne i wymagające szczególnych predyspozycji, z drugiej zaś podejmowane są próby ograniczenia pewnych przewidzianych prawem uprawnień dla tej

kategorii pracowniczej. Niewiele mówi się o tym, że współczesny pedagog stawiany jest przed trudnym zadaniem – musi sprostać nie tylko wymaganiom programowym, ale też ogromnej odpowiedzialności, która na nim ciąży, za jaką niewątpliwie uznać należy jego znaczący udział w wychowaniu dzieci i młodzieży, w których pokładana jest nadzieja na przyszłość społeczeństwa.

Przypisy

¹ Komunikat z badań – Prestiż zawodów, BS/164/2013, listopad 2013, s. 3, <http://www.cbos.pl>, data pobrania 14.02.2014 r.

² Strażak, dziennikarz, polityk, piłkarz – jakim zaufaniem cieszą się poszczególne zawody? (European Trusted Brands), <http://www.marketing-news.pl>, data pobrania: 16.02.2014 r.

³ Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2012/2013 w uczelniach nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych, s. 1, www.nauka.gov.pl, data pobrania 14.02.2014.

⁴ Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2011/2012 w uczelniach nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych, s. 1, www.nauka.gov.pl, data pobrania 14.02.2014.

⁵ Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie zachodniopomorskim w I półroczu 2013 r., Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie, Szczecin 2013 r.

⁶ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz. U. 1997 nr 88 poz. 553.

⁷ Art. 63 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. nr 3 poz. 19 (ze zmianami).

⁸ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz. U. 1997 nr 88 poz. 553.

⁹ Komunikat badań, Wizerunek Nauczycieli, BS/173/2012, Warszawa 2012, s. 5, <http://www.cbos.pl>, data pobrania 14.02.2014 r.

¹⁰ Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. nr 3 poz. 19 (ze zmianami)

¹¹ <http://www.premier.gov.pl>, data pobrania 15.02.2014 r.

¹² <http://www.serwisy.gazetaprawna.pl>, data pobrania 16.02.2014 r.

Bibliografia

Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akademicki 2008/2009, 2009/2010, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 w uczelniach nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz uczelniach niepublicznych..

Komunikat z badań, Wizerunek Nauczycieli, BS/173/2012, Warszawa 2012, CBOS.

Komunikat z badań – Prestiż zawodów, BS/164/2013, Warszawa 2013, CBOS.

Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie zachodniopomorskim w I półroczu 2013 r., Wojewódzki Urząd Pracy w Szczecinie, Szczecin 2013 r.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3 poz. 19 (ze zm.).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz. U. 1997 nr 88 poz. 553 (ze zm.).

www.marketing-news.pl

www.cbos.pl

www.premier.gov.pl

www.serwisy.gazetaprawna.pl

www.wup.pl

Od opiekuna do nauczyciela

Nowa strategia kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego

Leszek Kalczyński, doktor, starszy wykładowca na Wydziale Kultury Fizycznej i Promocji Zdrowia Uniwersytetu Szczecińskiego

Poszukuje się obecnie form pracy studenta gwarantujących skuteczną edukację i doskonalenie w dążeniu do własnego mistrzostwa pedagogicznego. Szczególną uwagę zwrócono na dwa aspekty uczenia się studenta: aktywność w tworzeniu własnej tożsamości oraz przygotowanie odpowiedzialnego pracownika. Zaproponowano nową strategię kształcenia –

- od zrównoważonego poznania do selektywnego mistrzostwa i uzasadniono potrzebę uwzględnienia tej strategii w programach kształcenia nauczycieli.

Wprowadzenie

Powszechnie uznajemy, iż zmiany w edukacji są stałą koniecznością, aby kolejne pokolenie było lepsze niż społeczeństwo, w którym wyrasta¹. Zmiany te dotyczą każdego etapu uczenia się i nauczania.

W pewnym sensie symbolami aktualnych zmian w szkolnictwie wyższym stały się Proces Boloński i studia dwustopniowe, a kierunkiem działania innowacyjne strategie rozwojowe². Dokonane przekształcenia miały na celu zmiany – zarówno w praktyce, jak i sposobie myślenia nauczycieli akademickich – służą-

ce umożliwieniu absolwentowi uczelni osiągnięcie sukcesu zawodowego, umiejętności wywiązywania się z obowiązków pracownika oraz podejmowania i rozwiązywania trudnych zadań praktycznych. Natomiast w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego zawarto standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, stawiając wysokie wymagania twórczego i refleksyjnego zaangażowania studentów w dążeniu do mistrzostwa pedagogicznego³. Od absolwentów wychowania fizycznego oczekujemy, aby byli wychowawcami z europejską tożsamością i profesjonalizmem, nową generacją nauczycieli⁴, specjalistami w dziedzinie zachowań społecznych⁵. Jednakże uznaje się, iż dopiero w miejscu pracy, czyli w szkole, stwarza się możliwości osiągnięcia pełnego doskonalenia warsztatu w ramach systemu awansu zawodowego. W zamyśle autorów systemu, staż w szkole jest niezbędnym etapem zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych. Lista autorów trafnych i istotnych opracowań wskazujących kierunek pożytecznego działania jest bardzo długa i stanowi wartościowy dorobek minionych lat. W zakresie kultury fizycznej warto odwołać się między innymi do uwag: M. Demela, J. Bielskiego, J. Drabika, A. Krawańskiego, J. Kuźmy, W. Osińskiego, A. Pawłuckiego, S. Skibniewskiego, S. Sulisza, B. Śliwerskiego, D. Umiastowskiej, S. Wołoszyna oraz K. Zuchory.

Młodzi ludzie na ogół rozpoczynają naukę w uczelni w wieku 19 lat. Wybór kierunku, jeszcze na etapie rekrutacji, nie oznacza ostatecznego wyboru zawodu. Studia to czas, w którym młody człowiek weryfikuje swoje decyzje dotyczące jego przyszłości zawodowej. Sprawdza swoje możliwości w teorii i praktyce. To obszar poznania, w którym ustawicznie tworzy i przetwarza własną tożsamość⁶. To droga, jaką przebywa przyszły nauczyciel, w rozwoju

swojej tożsamości, czerpania siły z bycia niezależnym i odpowiedzialnym⁷. W tym złożonym obszarze poznania, student, będąc osobą dojrzałą, wciąż pozostaje w roli ucznia. Innymi słowy, jego rozwój zawodowy polega na ewolucji kompetencji⁸; kompetencji pedagogicznych, wśród których najważniejszą jest rozumienie dzieci i młodzieży⁹.

Idea

W procesie przygotowania studenta do pracy zawodowej szczególną uwagę należy zwrócić na dwa aspekty: odpowiedzialność za efektywność własnej pracy¹⁰ oraz aktywność jednostki w tworzeniu własnej tożsamości¹¹. Nie można również pominąć koncepcji zrównoważonej edukacji, której istotą jest poznanie dzieci i młodzieży, a także selektywnego mistrzostwa, mającego na celu nauczanie wybranej dyscypliny sportu lub przedmiotu szkolnego. Ta perspektywa spojrzenia na studenta przyczyniła się do zaproponowania strategii kształcenia – od zrównoważonego poznania do selektywnego mistrzostwa.

Okresy pracy studenta

„Zrównoważona edukacja” odnosi się do pierwszego stopnia studiów. Dotyczy przede wszystkim zadań dla studenta, zgodnych z jego wiedzą, umiejętnościami, i poziomem samodzielności i aktywności w kontaktach z podopiecznymi.

Efektom działań podejmowanych przez studenta studiów pierwszego stopnia jest wszechstronne zrozumienie kompetencji podopiecznych i poznanie kompetencji własnych poprzez:

- obserwację zachowań, poznanie poglądów, wartości dzieci i młodzieży;
- identyfikację zainteresowań, potrzeb, możliwości i ograniczeń dzieci i młodzieży, zachowań indywidualnych i grupowych;
- pomoc w pracy opiekunów, wychowawców, animatorów, instruktorów, nauczycieli i trenerów;
- gromadzenie wiedzy o człowieku, zwłaszcza w zakresie komunikacji z podopiecznymi – kierowania, motywowania, podejmowania decyzji i rozwiązywania konfliktów;
- poznanie metod i odkrywanie „narzędzi” oddziaływania na zachowania podopiecznych;
- poznanie zagadnień dydaktyki ogólnej, zwłaszcza w zakresie zdolności poznawczych i motorycznych człowieka.

Konsekwencją tak sformułowanej strategii jest podejmowanie kolejnych odpowiedzialnych ról, takich jak:

- opiekuna – na pierwszym etapie student zweryfikuje własną umiejętność panowania nad grupą; jego zadaniem będzie przestrzeganie bezpieczeństwa i zapewnienie podopiecznym poczucia bezpieczeństwa;

- wychowawcy – na drugim etapie student podejmuje się zadań wychowawczych; wykorzysta i wywoła sytuacje, aby przekazywać wartości i wdrażać obowiązujące normy zachowania się w grupie;
- animatora – na trzecim etapie specjalnością studenta będzie rozpoznanie dyspozycji podopiecznych, gotowości do działania, pobudzenie ich zainteresowań, uzyskanie akceptacji i skłonienie do wykonywania zadań.

Absolwent stopnia licencjackiego to przede wszystkim specjalista komunikacji z podopiecznymi. Zgodnie z zakresem aktywności i odpowiedzialności może zatrudnić się, między innymi, w: klubach żłobkowych, przedszkolach, na koloniach, obozach, wycieczkach, rajdach, spływach itp. i w szkole podstawowej jako osoba

W procesie przygotowania studenta do pracy zawodowej szczególną uwagę należy zwrócić na dwa aspekty: odpowiedzialność za efektywność własnej pracy oraz aktywność jednostki w tworzeniu własnej tożsamości. Nie można również pominąć koncepcji zrównoważonej edukacji, której istotą jest poznanie dzieci i młodzieży, a także selektywnego mistrzostwa, mającego na celu nauczanie wybranej dyscypliny sportu lub przedmiotu szkolnego. Ta perspektywa spojrzenia na studenta przyczyniła się do zaproponowania strategii kształcenia – od zrównoważonego poznania do selektywnego mistrzostwa.

wspierająca nauczyciela w opiece nad uczniami w klasach pierwszych¹².

„Selektywne” mistrzostwo odnosi się do edukacji studenta stopnia drugiego. Dotyczy aktywności ukierunkowanej na specjalizację w wybranej dyscyplinie sportowej lub przedmiocie. Efektom działań na drugim stopniu studiów jest umiejętność nauczania. Kluczowe zatem, między innymi, staje się:

- przyswojenie wiedzy i umiejętności realizowanych w szkole podstawowej, gimnazjum, średniej i wyższej;

- poznanie zagadnień metodyki uczenia się i nauczania;
- zastosowanie metod, narzędzi i środków przekazywania wiedzy i umiejętności podczas lekcji oraz treningu.

Konsekwencją specjalizacji jest podejmowanie kolejnych obowiązków:

- instruktora – na czwartym etapie bliska jemu będzie organizacja i realizacja szkolnych i pozaszkolnych zainteresowań podopiecznych;
- nauczyciela – na piątym etapie znane będą warunki pracy w instytucjach szkolnych i będzie przygotowany do realizacji szkolnych zajęć programowych i ponadprogramowych;
- trenera – na szóstym etapie zaangażuje się w dzia-

Tak kształtowany absolwent to niewątpliwie odpowiedzialny realizator programów edukacyjnych, który potrafi kreatywnie dostosować je do zainteresowań, umiejętności i możliwości uczniów. Takie studia będą szansą na: rozwijanie umiejętności rozpoznawania potrzeb uczniów, aktualnych i potencjalnych; refleksyjne uprawianie tego zawodu, realizację postulatu nadrzędności zadań opiekuńczych i wychowawczych nad zadaniami kształcącymi.

łalność związaną z treningiem w szkole i w instytucjach pozaszkolnych.

Absolwent stopnia magisterskiego to specjalista w zakresie edukacji w szkole i poza szkołą.

W realizacji proponowanego planu wyróżniono dwa okresy (odpowiadające dwustopniowym studiom), a w każdym z nich trzy etapy (ogniskujące w sobie treść aktywności studenta). W pierwszym okresie studentowi umożliwia się poznanie i tworzenie: własnych relacji w opiekowaniu się dziećmi i młodzieżą, następnie podejmowanie działań wychowawczych i w końcu – animacyjnych. W drugim okresie głównym jego zadaniem może być uzyskanie kwalifikacji instruktora, nauczyciela lub trenera.

Gwarancją „zrównoważonej edukacji” studentów jest zachowanie hierarchii zadań poprzez wdrażanie

ich w kolejne fazy odpowiedzialności (opiekunów, wychowawców i animatorów) za podopiecznych. Następnie – ich „selektywnego mistrzostwa” poprzez wzbogacanie własnej tożsamości do pracy z kursantami, uczniami i zawodnikami. Zatem do pełnej realizacji studiów magisterskich nieodzowny jest „bagaż” wiedzy, umiejętności i postaw, zgromadzony na stopniu pierwszym.

Korzyści

Zaprezentowana strategia jest zgodna z oczekiwaniami wielu autorów opracowań w dziedzinie kształcenia kadr – nauczycieli wychowania fizycznego. W niniejszym planie aktywności studenta przewiduje się kontakt i bliskie relacje z podopiecznymi oraz możliwość sprawdzenia własnych predyspozycji w rzeczywistych zdarzeniach. Wynika to z przeświadczenia, iż niemożliwe jest wcześniejsze przygotowanie skutecznych zestawów działań pedagogicznych – przede wszystkim ze względu na niepowtarzalność sytuacji wychowawczych i różnorodność osobniczych predyspozycji uczniów¹³.

Tak kształtowany absolwent to niewątpliwie odpowiedzialny realizator programów edukacyjnych, który potrafi kreatywnie dostosować je do zainteresowań, umiejętności i możliwości uczniów. Takie studia będą szansą na: rozwijanie umiejętności rozpoznawania potrzeb uczniów, aktualnych i potencjalnych¹⁴; refleksyjne uprawianie tego zawodu¹⁵, realizację postulatu nadrzędności zadań opiekuńczych i wychowawczych nad zadaniami kształcącymi¹⁶. Argumentem uprawniającym do sformułowania tych korzyści jest absolwent o rozbudzonej empatii, troskliwy opiekun, otwarty na problemy podopiecznych, ich przewodnik i przywódca, dla którego „obowiązkowość” edukacji szkolnej jest wyzwaniem animacyjnym.

Proponowana koncepcja umożliwi krytyczną analizę wzorców, z którymi student się styka, co z kolei umożliwi szansę odrzucenia tych, które wydają się niegodne naśladowania. Korzyść przejawia się w indywidualnej drodze studenta, który ma możliwość tworzenia własnego warsztatu pracy, aby uniknąć „pedagogiki wzorów” – bezkrytycznego naśladownictwa¹⁷. Jednocześnie ma okazję dokonania wyboru i zawierzenia mistrzowi¹⁸.

Propozycja strategii przygotowania wychowawców fizycznych jest spójna i jasno określa cele (etapy awansowania). Porządkuje związek między własną aktywnością, zwiększeniem zakresu wiedzy i umiejętności a przydatnością i wykorzystaniem jej w praktyce¹⁹. Jednocześnie nabywanie samodzielności odbywa się poprzez branie na siebie większej odpowiedzialności²⁰, stopniowe usamodzielnianie się w rozwiązywaniu problemów, w pracy z dziećmi i młodzieżą²¹.

Takie podejście absolwentowi pierwszego stopnia nie ogranicza wyboru kierunku studiów drugiego stopnia, aczkolwiek planu studiów pierwszego i drugiego stopnia nie można traktować jako produktów autonomicznych, lecz jako strategię ogólniejszą. Przyjęty plan stwarza różnorodne możliwości samorealizacji studenta (działań biznesowych), na przykład w roli „moderatora” czy „mentora” w środowisku pracy²² lub „lidera”, „menedżera”, „przywódcy”²³, czy „trenera osiedlowego”²⁴. Poza tym, zarówno animator, jak i nauczyciel wychowania fizycznego, jako eksperci edukacji zdrowotnej, mogą występować w wielu innych rolach aktywności zawodowej²⁵.

Wdrożenie strategii przyczyni się do weryfikacji wyboru zawodu. Ważne jest przecież, aby student identyfikował się z zawodem²⁶. Miał szansę dostrzec znaczenie własnej osobowości, tego kim jest, a nie tylko – co wie i potrafi²⁷. W sposób świadomy i dojrzały inwestował w swoje przygotowanie pedagogiczne²⁸. W praktyce dla studenta oznacza to rezygnację z uczenia się na zaliczenie, na korzyść przygotowywania się do rozwiązywania problemów edukacyjnych.

Plan skłania do uruchomienia zmian na różnych szczeblach uczelni. Podstawą jego wdrożenia jest aktywność studenta poza murami uniwersytetu. W nabywaniu różnorodnych doświadczeń, nieodzownym elementem jest bowiem wzbogacenie toku studiów o praktyki pedagogiczne, na przykład praktyki kolonijne²⁹.

Plan może być inspiracją do modernizacji kształcenia również nauczycieli innych przedmiotów szkolnych³⁰, a co najmniej źródłem refleksji nad pracą nauczyciela akademickiego.

Strategię kształcenia nauczycieli, w moim przekonaniu, należy poddać naukowej ocenie, aby następnie, w zaakceptowanym kształcie, ją upowszechnić. Wiąże się to z przeprowadzeniem badań polegających na wnikliwej analizie stanu edukacji, starannego wyselekcjonowania najbardziej newralgicznych jej punktów, podjęcia właściwych decyzji co do sposobu realizacji kształcenia oraz likwidacji barier.

Przypisy

- ¹ W. Okoń, *Nowe spojrzenie na program edukacji*, „Chowanna” 2007, t. 2 (29), s. 11–15.
- ² A. Buchner-Jeziorska, *Polska wobec wyzwań strategii lizbońskiej*, w: A. Buchner-Jeziorska, A. Dziedziczak-Foltyn (red.), *Proces boloński – ideologia i praktyka edukacyjna*, Łódź 2010, s. 11–31.
- ³ K. Denek, *Dobra szkoła i jej nauczyciel*, „Lider” 2008, nr 3, s. 4–11.
- ⁴ Idem, *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2011, nr 3, s. 4–10.
- ⁵ H. Grabowski, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Kraków 2000.

- ⁶ K. Denek, *Liderzy wychowania fizycznego w szkole*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2007, nr 4, s. 4–8.
- ⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- ⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1995, s. 9–43.
- ⁹ J. Bielski, *Od czego zależy skuteczność wychowania fizycznego*, „Kultura Fizyczna” 2004, nr 11–12, s. 21–24.
- ¹⁰ K. Denek, *Dobra szkoła i jej nauczyciel*, op. cit.
- ¹¹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, op. cit.
- ¹² A. Kontkiewicz, *Szkoła jak z podręcznika – o zmianach planowanych przez MEN na rok szkolny 2014/15*, „Życie Szkoły” 2014, nr 4, s. 8–11.
- ¹³ H. Grabowski, *Dobór do zawodu, kształcenie, osobowość i praca nauczycieli wychowania fizycznego*, w: H. Grabowski (red.), *Spółeczno-pedagogiczne problemy kształcenia w uczelniach wychowania fizycznego*, Kraków 1993, s. 5–14.
- ¹⁴ K. Denek, *Dobra szkoła i jej nauczyciel*, op. cit., s. 4–11.
- ¹⁵ M. Bukowiec, *Spuścizna Henryka Jordana a teoria i praktyka wychowania fizycznego*, „Lider” 2008, nr 212, s. 9–11.
- ¹⁶ K. Zuchora, *Wychowanie fizyczne – problem pałacy i żywy*, w: *Nowoczesność w wychowaniu fizycznym dzieci i młodzieży*, Warszawa 1974; Cz. Banach, *Idee i zasady kształtowania systemu edukacji nauczycielskiej*, „Lider” 1996, nr 1, s. 3–6.
- ¹⁷ A. Przeclawska, *Rola praktyk w uniwersyteckim systemie kształcenia pedagogicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1972, nr 4, s. 22–25; S. Sulisz, *Nauczyciel wobec inspiracji oraz dylematów teorii i metodyki wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2007, nr 4, s. 26–31.
- ¹⁸ H. Grabowski, *O roli mistrza*, „Lider” 2008, nr 2, s. 3.
- ¹⁹ M. Król-Zielińska, M. Bronikowski, R. Śleboda, A. Kantaništa, J. Borowiec, *Jakość pracy szkoły*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2013, nr 4, s. 9–13.
- ²⁰ T. Maszczak, *O kształceniu nauczycieli wf – w kontekście edukacji jutra*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2010, nr 11, s. 4–10.
- ²¹ E. Madejski, *Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego*, „Lider” 2008, nr 212, s. 14–16.
- ²² D. Umiasłowska, *Różne role nauczyciela wychowania fizycznego*, w: M. Zasada, M. Klimczyk, H. Żukowska, R. Muszkiet, M. Cieślicka (red.), *Humanistyczny wymiar kultury fizycznej*, Bydgoszcz–Lwów–Warszawa 2010, s. 259–268.
- ²³ K. Denek, *Liderzy wychowania fizycznego w szkole*, op. cit., s. 4–8; G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków 2012.
- ²⁴ J. Stodółka, K. Kobiałka, *Sprawność fizyczna uczniów 14–16-letnich uczestniczący w programie „Trener Osiedlowy”*, „Rozprawy Naukowe”, Wrocław 2012, nr 38, s. 67–72.
- ²⁵ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna – w nowych standardach kształcenia nauczycieli*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2012, nr 5, str. 4–10.
- ²⁶ S. Sulisz, *Paradoksy – procesu kształcenia nauczycieli*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2010, nr 5, s. 16–22.
- ²⁷ T. Maszczak, *Sylwetka wychowawcy fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2007, nr 5, s. 2–3.
- ²⁸ S. Sulisz, *Oczekiwania nauczyciela wobec szkoły jako miejsca pracy*, „Kultura Fizyczna” 2007, nr 11–12, s. 5–9.
- ²⁹ Idem, *Paradoksy – procesu kształcenia nauczycieli*, op. cit., s. 16–22.
- ³⁰ T. Maszczak, *O powinnościach nauczyciela wychowania fizycznego w edukacji inkluzywnej*, „Kultura Fizyczna” 2007, nr 9–10, s. 1–5.

Poszerzona bibliografia do niniejszego artykułu, ze względu na dużą objętość, jest dostępna w archiwum redakcji.

Laboratorium literackie

Przestrzenie artefaktu jako źródło poznania w edukacji szkolnej

Krystian Saja, doktorant w Zakładzie Literatury Dawnej i Nauk Pomocniczych Filologii, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej UZ

W dotychczasowych ustaleniach interpretacja hermeneutyczna sensów przenośnych artefaktu literackiego stanowi podstawę procesu, który zmierza do poznania przez uczniów szkół średnich podstawowych lektur niezbędnych w systemie nauczania szkolnego. Niestety, w obliczu degradowania pozycji nauk humanistycznych zauważamy, że w ostatnich czasach ważne jest, aby wiedzieć, a nie zawsze rozumieć. Tymczasem, jak zauważa fizyk David Deutsch, wiedzieć znaczy rozumieć¹.

Jak stwierdza Deutsch „myśl, że jeden człowiek mógłby zrozumieć wszystko, co jest zrozumiane, brzmi w dalszym ciągu fantastycznie, ale idea ta jest zdecydowanie mniej fantastyczna niż pomysł, że jeden człowiek mógłby zapamiętać wszystkie znane fakty²”. Stąd też praktykowane w szkołach średnich sposoby wpajania uczniom wiedzy pamięciowej, poprzez narzucanie interpretacyjnych ustaleń literaturoznawców (zwłaszcza w przypadku poezji), niekoniernie zdaje egzamin w procesie nauczania. Z jednej strony, narzucanie uczniom ustalonego punktu widzenia – bez względu na okoliczności – nie może być podstawą edukacji polonistycznej, ponieważ

brak zaangażowania uczniów w proces interpretacyjny prowadzi do znużenia, które z kolei może prowadzić do buntu, a bunt do odrzucenia. Z drugiej strony, wyrażenie zgody na interpretacyjne szaleństwo uczniów nie może być tolerowane z uwagi na kryteria oceny, jakim podlegają nauczyciele. Kolejnym problemem byłby również chaos wynikający z nadinterpretacji. Czysta hermeneutyka interpretacyjna także może się okazać nietrafioną metodą. Być może należałoby umożliwić uczniom otwarcie pewnych furtek percepcyjnych, poprzez próbę zwrócenia ich uwagi na tak zwane przestrzenie generyczne tekstu literackiego. Jeśli będziemy postrzegać artefakt literacki jako układ zamknięty, funkcjonujący w kategoriach procesu matematycznego zmierzającego od punktu A do punktu B, to przestrzeniami generycznymi tegoż artefaktu będą mentalne i fizyczne odniesienia, które należy poddać uzgodnieniu. Będzie to uzgodnienie na poziomie artefakt – rzeczywistość fizyczna. Mam tu na myśli następujące przestrzenie, które zostały określone przez Sławomira Kufla: przestrzenie fizyczne (kształtów, barw, dźwięków); odniesień fizycznych wyliczalnych prostych (perspektywa, przestrzeń, czas, masa); odniesień fizycznych wyliczalnych akcydentalnych (miara, objętość, prędkość, wilgotność, stabilność itd.); zjawisk propriocepcyjnych (głębokie czucie); przestrzenie mentalne (przestrzeń historyczna, ideologiczna, socjologiczna, parenezy, etyki, poetyki/retoryki)³. Przy tym dla celów edukacyjnych najważniejszą rolę odgrywają przestrzenie mentalne. Analizując z uczniami poszczególne przestrzenie generyczne, pozostaniemy w obrębie danego artefaktu literackiego, utrzymując zgodność z programem edukacyjnym, przy jednoczesnej próbie pobudzenia zdolności percepcyjno-kreatywnych wychowanków. Nauczyciel, pod warunkiem

posiadania odpowiedniego zaplecza teoretycznego, mógłby pobudzać w ten sposób zdolności kreatywnego myślenia swoich uczniów, przy jednoczesnym zachowaniu pełnej kontroli nad jakością dyskusji.

Zaproponowana powyżej idea wiąże się w pewnym stopniu z przedstawioną wcześniej na łamach „Refleksji” strategią etapów lekcyjnych *close reading* autorstwa Sheila Browna i Lee Kappesa⁴. Jednak nie traktujemy w naszym przypadku tekstu jak żywego organizmu, dzieląc go na fragmenty poddane interpretacji. Odnosimy się nadal do całości struktury. Celem cyklu lekcji o *Panu Tadeuszu* Adama Mickiewicza jest poznanie *Pana Tade-*

Każdy artefakt literacki posiada wyznaczony cel i sens istnienia, realizowany od A do Z, zawarty wewnątrz układu sterującego. Zakotwiczenie sensów w przestrzeniach generycznych artefaktu nazywamy deiksowaniem. W przypadku *Pana Tadeusza* najprawdopodobniej mamy do czynienia z układem: społeczeństwo a dobro narodu. Określenie przestrzeni generycznych i ich uzgodnienie pozwala prześledzić sposób realizacji celu, jakim jest wykazanie relacji obu elementów układu względem siebie. Czytanie informacji zawartych w układzie to czysta analiza pragmatyczna.

usza, a nie pojedynczej książki, bądź jej wycinku. Artefakt jest układem zamkniętym, skończonym, policzalnym i mierzalnym. Nie sposób na przykład „poćwiartować” dramatów klasycznych. Funkcjonują wprawdzie w obrębie poszczególnych aktów i scen, jednak tylko jako cybernetyczny układ wzajemnych powiązań są w stanie wyznaczyć pierwotny sens i cel swojej konstytucji.

Pragmatyzm językowy zakłada, iż ludzkie zachowania, w tym również akt mowy, jak i proces pisarski, nastawione są na realizację określonego celu. Jest to wyjątkowa cecha interakcji komunikacyjnej między osobą nadawcy i odbiorcy. Jak piszą Baylon i Mignot: „każde ludzkie zachowanie jest zespołem celowych aktów, tzw. aktów, które odpowiadają chęci zaspokojenia jakichś celów⁵”. Przy tym „nie ma ce-

łów bez intencji i bez próby realizacji⁶”. Zgodnie z tezami Bartmińskiego, produkujemy znaki z intencją zakomunikowania komuś czegoś⁷. Język polegający na aktach (aktach mowy) służy komunikacji i jest elementem sprawczym kształtującym rzeczywistość, posiada również swój budulec w postaci zamiaru mentalnego przechodzącego w realność fizykalną⁸, jest motywowany fizjologicznie. Należy więc przyjąć tezę o realności, tak świata fizykalnego, jak i mentalnego artefaktu literackiego, ponieważ – jak stwierdza Kufel – „łączność pomiędzy mózgiem i umysłem jest oczywistością – jako że umysł jest po prostu stanem mózgu⁹”. Tego typu rozumowanie pozwala zwrócić szczególną uwagę na procesy mentalne, kształtujące formę tekstu literackiego, co na etapie edukacji szkolnej wiąże się z próbą pobudzenia percepcyjnych obszarów mózgu podopiecznych bez konieczności uruchamiania niepotrzebnych obszarów imaginacji. Innymi słowy – docieramy do ich map mentalnych, pamięci mentalnej – prototypów znaczeń. Pragmatysta Willard van Quine stwierdził, iż cała nasza wiedza pochodzi z doświadczenia zmysłowego. Stąd też pomysł, aby nauczyciel podjął próbę modelowania sytuacji percepcyjnych wychowanków w kontakcie z artefaktem literackim poprzez powrót do doświadczeń zmysłowych.

Każdy artefakt literacki posiada wyznaczony cel i sens istnienia, realizowany od A do Z, zawarty wewnątrz układu sterującego. Zakotwiczenie sensów w przestrzeniach generycznych artefaktu nazywamy deiksowaniem¹⁰. W przypadku *Pana Tadeusza* najprawdopodobniej mamy do czynienia z układem: społeczeństwo a dobro narodu. Określenie przestrzeni generycznych i ich uzgodnienie pozwala prześledzić sposób realizacji celu, jakim jest wykazanie relacji obu elementów układu względem siebie. Czytanie informacji zawartych w układzie to czysta analiza pragmatyczna. Odnajdując poprzez analizę poszczególne przestrzenie *Pana Tadeusza*, możemy na przykład założyć, że przestrzenie historyczne uzgodnione są „w powiedzmy 50% (bo wprawdzie akcja jest historycznie osadzona, ale nie wszystkie postaci mają swoje historyczne miejsca), ideowe w 80% (bo ideologia sarmacka została tu oddana dość wiernie), zachowań moralnych w 95% (bo Tadeusz, Zosia, Telimena i mrówki...)¹¹”. W ten oto sposób licealiści być może będą w stanie zrozumieć *Pana Tadeusza*, a nie tylko wiedzieć wszystko na temat Jacka Soplicy, Zosi, Tadeusza, Telimeny i mrówek. Wspólne odnajdywanie przestrzeni generycznych oraz ich uzgodnienie, przy pełnym „partnerstwie” nauczyciela i ucznia, działającym na zasadach „mistrz i jego uczeń”, wydaje się być ciekawą propozycją, o ile zarówno jedna, jak i druga strona będą w stanie przełamać stereotyp uproszczonej szkolnej edukacji. Stosując powyższy schemat, pozostawiamy uczniom element swo-

body bez konieczności interpretacji okołotekstowej. Spróbujmy zatem ustalić etapy lekcyjne, opierając się na powyższych założeniach. Są to:

1. Określenie przez nauczyciela układu głównego artefaktu i jego celu wynikającego z wartości poznawczych, zgodnie z wymaganiami ścieżki literaturoznawczej i edukacyjnej.

Z jednej strony, narzucanie uczniom ustalonego punktu widzenia – bez względu na okoliczności – nie może być podstawą edukacji polonistycznej, ponieważ brak zaangażowania uczniów w proces interpretacyjny prowadzi do znudzenia, które z kolei może prowadzić do buntu, a bunt do odrzucenia. Z drugiej strony, wyrażenie zgody na interpretacyjne szaleństwo uczniów nie może być tolerowane z uwagi na kryteria oceny, jakim podlegają nauczyciele. Kolejnym problemem byłby również chaos wynikający z nadinterpretacji.

2. Określenie wraz z uczniami podstawowych grup przestrzeni generycznych tekstu wewnątrz układu.
3. Dopuszczenie uczniów do poczynienia próby uzgodnienia poszczególnych przestrzeni z rzeczywistością fizyczną (głównie poprzez analogie), tzw. burza mózgów.
4. Prowadzenie dyskusji merytorycznej z uczniami polegającej na weryfikacji poprawności poszczególnych uzgodnień.
5. Podsumowanie przez nauczyciela zgromadzonej wiedzy.

Powyższe rozważania na temat przestrzeni generycznych są jedynie propozycją teoretyczną prowadzenia zajęć lekcyjnych. Stanowią tak naprawdę postulat powrotu edukacji literaturoznawczej w szkołach średnich do idei empiryczno-racjonalnej analizy literackiej. Są po części „laboratorium nowoczesnej kultury literackiej”, którą referuje Jarosław Płuciennik w książce o znaczącym tytule *Literatura, głupcze!*¹², jednak emanują przede wszystkim z rozważań Sławomira Kufla nad literaturoznawstwem kognitywnym, zawartych w pracy pod tytułem *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, przedstawiającej antropologiczne i językowe podstawy do określenia nowego sposobu kontaktu czytelnika/analityka z artefaktem literackim.

Przypisy

- ¹ D. Deutsch, *Struktura rzeczywistości*, Warszawa 2007.
- ² Ibidem, s. 11.
- ³ Kufel S., *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011, s. 212.
- ⁴ M. Szott, *Czytanie przez mikroskop*, „Refleksje” 2013, nr 6, s. 16–18.
- ⁵ Ch. Baylon, X. Mignot, *Komunikacja*, Kraków 2008, s. 105.
- ⁶ Ibidem, s. 105.
- ⁷ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009, s. 11.
- ⁸ J. R. Searle, *Umysł, mózg i nauka*, Warszawa 1995, s. 22.
- ⁹ S. Kufel, *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, op. cit., s. 109.
- ¹⁰ Ibidem, s. 211–216.
- ¹¹ Ibidem, s. 219.
- ¹² J. Płuciennik, *Literatura głupcze! Laboratorium nowoczesnej kultury literackiej*, Kraków 2009.

Bibliografia

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S.: *Tekstologia*, Warszawa 2009.
- Baylon Ch., Mignot X.: *Komunikacja*, Kraków 2008.
- Deutsch D.: *Struktura rzeczywistości*, Warszawa 2007.
- Kufel S.: *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011.
- Szott M.: *Czytanie przez mikroskop*, w: „Refleksje”, nr 6, listopad/grudzień, Szczecin 2013.
- Searle J. R.: *Umysł, mózg i nauka*, Warszawa 1995.
- Płuciennik J.: *Literatura głupcze! Laboratorium nowoczesnej kultury literackiej*, Kraków 2009.

Kocham Szczecin

Wyzwania ukryte w wyznaniach

Mariola Badowska, doktorantka na Wydziale Filologicznym US, autorka bloga „Rondo Kultury”

Szczecin rozwija się coraz szybciej. Miasto rośnie, tętni życiem, przyciąga turystów nie tylko popularnymi imprezami rozrywkowymi, ale też coraz lepiej i ciekawiej promowanymi festiwalami artystycznymi. Kolejne prace budowlane i zmiany w organizacji ruchu, z jednej strony, utrudniają życie mieszkańcom, z drugiej – tworzą nowe możliwości. Zmuszają do zrezygnowania z przemieszczania się samochodami i środkami publicznego transportu, ale za to Szczecin przemierzany pieszo wygląda zupełnie inaczej. Wielkie i nowoczesne biurowce nie zwracają naszej uwagi. Za to kiedy czekamy na zmianę świateł przy Placu Kościuszki, nasz wzrok przyciąga szara, zaniedbana miejska tkanka budynków i coś jeszcze – miłosne wyznanie:
KOCHAM SZCZECIN.

Wiele publikacji na temat graffiti rozpoczyna się od założenia, że jest to problem, z którym władze miasta nie potrafią sobie poradzić, a następnie określa się je jako przejaw agresji ulicznych wandalii.

W tym artykule nie będę zajmowała się dzieleniem graffiti na „dobre” i „złe”, na „sztukę ulicy” i „akty wandalizmu”. Spojrzę na tę aktywność w przestrzeni miasta jak na ważny element komunikacji międzyludzkiej, który poprzez specyficzną, wizualną formę szybko dociera do odbiorcy.

Między sztuką a wandalizmem

Graffiti przedstawia, ostrzega i ocenia rzeczywistość. Proponuje inną perspektywę – rzuca światło na to, co pomijane, ignorowane lub niezauważane. Jednak aby pokazać, jak w Szczecinie funkcjonuje graffiti, niezbędne jest przedstawienie genezy miejskiego sposobu wizualnego komunikowania za pomocą znaków, symboli i rysunków na ścianach budynków.

Początków graffiti jako sposobu komunikacji międzyludzkiej należy doszukiwać się w okresie drugiej wojny światowej. Wówczas najpopularniejszym komunikatem wizualnym było malowanie pędzlem z ciemną farbą sloganów politycznych. Bardzo szybko zaczęto ograniczać słowne komunikaty do skrótów, znaków i symboli. Oczywiście, podstawowym powodem tych przemian było grożące niebezpieczeństwo. Ważna stała się też szybkość odbioru treści zawartej w symbolu. Przykładem typowego graffiti z czasów drugiej wojny światowej, kiedy liczyła się łatwość wykonania oraz wymowa polityczna, jest znak „Kotwicy”, czyli Polski Walczącej. Malowany na murach symbol nie był przypadkowy. Został wyłoniony spośród 27 prac zgłoszonych na konspiracyjny konkurs ogłoszony przez Biuro Informacji i Propagandy KG AK. Współtwórczynią symbolu była instruktorka harcerska Anna Smoleńska, ps. „Hania”, studentka historii sztuki na tajnym Uniwersytecie Warszawskim.

Rozwój współczesnego wielkoformatowego graffiti, zaangażowanego społecznie i politycznie, przypada na początek lat 80. XX w. i jest związany z wprowadzeniem stanu wojennego. Malowanie na elewacjach kamienic i klatkach schodowych, budkach telefonicznych czy na tablicach informacyjnych zaczęło być kojarzone z aktami wandalizmu i tupelem zbuntowanej młodzieży. Lecz zarazem – jak za-

uważa Piotr Piotrowski – malowanie na murach ubarwiało szarą rzeczywistość, dostarczało emocji i było okazją do wykazania się odwagą.

W połowie lat 80. do graffiti agitacyjnego i kojarzonego z wandalizmem dołącza graffiti marketingowe. Domy handlowe, firmy odzieżowe i fabryki zaczynają promować swoje towary poprzez wielkoformatowe reklamy malowane na ścianach wysokich budynków. Także w Szczecinie ten rodzaj reklamy był praktykowany, np. w okolicach ulicy Odzieżowej jeszcze do niedawna widać było reklamę Zakładów Przemysłu Odzieżowego Dana.



Reklama na budynku szczecińskiej Dany przetrwała kilka dekad (tu rok 2012).
Fot. K. Kryszczuk-Mańkowska.

Obecnie wciąż poszukuje się nowych odmian reklamy wielkoformatowej, które będą się wyróżniały, a jednocześnie nie będą ingerowały trwale w przestrzeń miejską. Agencje reklamowe zatrudniające artystów *street artu* chętnie korzystają z alternatywnego dla graffiti sposobu komunikacji z odbiorcą, jakim są wlepki. Są to samoprzylepne formy plastyczne, najczęściej fotograficzno-typograficzne, wykonywane na różnego typu podłożu papierowym. Wlepki, jako formę komunikacji artystycznej, stosowali już dadaiści. Papierowe naklejki szybko zaczęto wykorzystywać także podczas różnych akcji propagandowych. Pod koniec lat 90. docenił je także świat reklamy. W Szczecinie jedną z najbardziej widocznych wlepek marketingowych była naklejka Nescafé, wykonana na zamówienie przez szczecińskich artystów. Natomiast najbardziej komentowanymi kilka lat temu wlepkami *street artu* zaangażowanego były wielkoformatowe dzieła grupy artystycznej GlamRury, umieszczane na fasadach zabudowań kwartału 21. Anonimowe artystki są odpowiedzialne także za miłośne wyznania KOCHAM SZCZECIN.

Artysta jako dzieło zespolone z przestrzenią

GlamRury pojawiły się w Szczecinie nagle i niespodziewanie w roku 2010 podczas festiwalu inSpiri-

racje – Glamour. Edycja ta łączyła w sobie elementy estetyki kiczu, nowoczesne rozumienie piękna i sztukę multimedialną. GlamRury doskonale wpisały się w zaaranżowane przez 13 Muz tło artystyczne. Ubrane na różowo, z charakterystycznymi elementami współczesnej szczecińskiej mody miejskiej – w koturnach i panterce – wysiadły z białej limuzyny w pobliżu Wałów Chrobrego, gdzie trwał festiwal. Ich wyrazisty styl i brawurowe wtargnięcie na festiwal stały się początkiem procesu zaznaczania miejsca szczecińskich artystów miejskich w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym. GlamRury wskazały, że dla sztuki zaangażowanej zabrakło miejsca zarówno w działaniach zmierzających do zdobycia tytułu Europejskiej Stolicy Kultury 2016, jak i na cyklicznych festiwalach, organizowanych przez najprężniej działający dom kultury w Szczecinie. Wybrały więc przestrzeń miejską do zaprezentowania siebie i swoich poglądów. Projekt GlamRury stał się w całości dziełem sztuki, na którego złożoność składały się wykreowane postaci różowych wojowniczek w maskach gazowych, odważne stroje, performance, a także graficzno-typograficzne komunikaty wizualne w postaci graffiti, wlepek czy napisów. GlamRury krytykowały „miejskość” i „szczecińskość” w cukierkowych kolorach. Pokazywały istotne dla wszystkich szczecinian problemy w strukturze miasta – zaniedbaną infrastrukturę, brak miejsca dla młodych artystów i przedsiębiorców, brak przestrzeni do społecznych spotkań. Swoją aktywnością wspierały działania zmierzające do wewnętrznej przemiany Szczecina, która miałaby dokonać się dzięki oddolnym inicjatywom mieszkańców i artystów, wspieranych przez politykę i biznes.

Papier, spreje, beton

Współcześni artyści, w szczególności działający w przestrzeni miasta nielegalnie lub na granicy prawa, najczęściej nie identyfikują się z żadnymi instytucjami, a tym bardziej nie popierają projektów zgłaszanych w wyborach do władz, choćby samorządowych. Z artystkami projektu GlamRury było inaczej. Funkcjonowały w świecie kultury i sztuki, dokumentując stylizację członkiń projektu i ich prace miejskie, ale także popierały odważnymi performance'ami działania społeczno-polityczne. Warunkiem uzyskania ich uwagi i zaangażowania było promowanie wewnętrznej przemiany Szczecina dokonywanej przez oddolne inicjatywy.

W roku 2010 do wyborów samorządowych zgłosiło się Stowarzyszenie Obudźmy Szczecin. Jednym z jego interesujących pomysłów było stworzenie w kwartale 21 Miejskiego Warsztatu. Koncepcja ta była związana z aktywnościami społeczno-arty-

stycznymi w ramach starań o tytuł Europejskiej Stolicy Kultury 2016. Niecały miesiąc od ogłoszenia negatywnego dla miasta wyniku konkursu na podwórku kwartału 21 Bartosz Sawicki przybliżył koncepcje Miejskiego Warsztatu na drugiej konferencji poświęconej problemom Śródmieścia. Opisu-
jąc rozległy plac za ul. Śląską, wskazywał, że jest to idealne miejsce pod infrastrukturę oddaną w całości do użytku dla stowarzyszeń, fundacji i aktywnych twórców. W budynkach, na wielu kondygnacjach, znajdować miałyby się biura, pracownie, ale także sale konferencyjne, kawiarnie, klub i galerie sztuki. Użytkownicy powierzchni poza czynszem opłacaliby także bieżące rachunki. Miejski Warsztat miałby być miejscem tętniącym życiem, gdzie artyści i działacze społeczni mogliby realizować oddolne projekty związane ze zmianą wizerunku miasta, przystosowaniem przestrzeni do potrzeb lokalnej społeczności, a także tworzeniem inicjatyw artystyczno-rozrywkowych równoważących konsumpcyjny charakter okolic Kaskady. Na tej konferencji pojawiły się artystki z projektu GlamRury w rozpoznawalnych, różowych strojach, które malowały jaskrawymi sprejami napisy KOCHAM SZCZECIN. Na ścianach budynków widoczne były także duże vlepki z hasłem KAMIENICE NA ŚWIETLICE.

Projekt Miejskiego Warsztatu nie został zrealizowany. Zastąpiła go w niewielkiej części działalność Inkubatora Kultury. Po konferencji artystki grupy GlamRury zostały aresztowane. Nakaz zatrzymania artystek wydało Szczecińskie Centrum Renowacji, które uznało, że działania GlamRury propagują faszystowskie treści oraz przyczyniają się do dewastacji ścian budynków. To wydarzenie było zaskakujące dla wszystkich osób związanych z projektem przemiany „serca Śródmieścia”, ponieważ SCR latem intensywnie zabiegał o uwagę i aktywność twórczą GlamRur. Dodatkowo artystki związane z projektem były kuratorkami pozytywnie ocenianych przez władze miasta oraz media wystaw organizowanych w galerii MISIĘTUPODOBA. Artystki przyznały się do malowania jaskrawych napisów na starych elewacjach szczecińskich kamienic. CRS napisy na budynkach w kwartale 21 zamalował tuż po konferencji. Twórczynie projektu GlamRury przestały być widoczne w przestrzeni miasta zarówno jako społeczne aktywistki, jak i artystki. Pozostał po nich wyblakły napis na szarym wieżowcu przy Placu Kościuszki: KOCHAM SZCZECIN. Swoją działalność kontynuują w innych państwach, np. w Dżakarcie, która doceniła zaangażowane treści vlepek. Jednak nawet tam pamiętały o Szczecinie i stworzyły niezwykle pozdrowienia: DŻAKARTA KOCHA SZCZECIN, SZCZECIN KOCHA DŻAKARTE.

Na mieście bez zmian

Władze miasta nie potrafiły poradzić sobie ze *street artem*. Wyznaczając pod te działania niewidoczne miejsca, doprowadziły do rozbicia środowiska i zmniejszenia liczby wydarzeń związanych z tworzeniem szczecińskiego graffiti. Ostatnim, w którym artyści *street artu* mogli zaprezentować swoje działania mieszkańcom, była czwarta edycja Eco Jam w roku 2011. Artyści malowali wówczas filary trasy zamkowej. Podczas festiwalu, prócz upiększania wyznaczonego terenu, artyści zapraszali mieszkańców na warsztaty i odkrywali przed nimi tajemnice sztuki ulicy, która ingeruje w codzienność, ale jej nie niszczy. Niestety, kolejne edycje nie odbyły się, co nie oznacza,

GlamRury, malując KOCHAM SZCZECIN, prowokowały nie tylko do zamalowania ich napisu, ale także do renowacji całych budynków. Nikt jednak nie podjął decyzji, aby artystyczne „wyznanie” zmyć lub zasłonić ociepleniem i nowym kolorem elewacji. Być może to miłosne wezwanie do działania nie zostało zrozumiane przez władze jako wołanie o zmianę. Natomiast znaleźli się mieszkańcy Szczecina, którzy nie tylko dobrze zrozumieli tę specyficzną miłość do miasta, ale także zaczęli realizować jej przesłanie. Tak powstał projekt szczecińskich zielonych podwórek, które lokatorzy stworzyli na podwórkach blokowisk i kamienic.

że zabrakło miejsc do malowania. Wciąż jest ich wiele, ale procedura uzyskania pozwoleń na zmianę wyglądu elewacji może trwać nawet kilka lat. Szczecińscy artyści tworzący w przestrzeni miejskiej nie rezygnują ze swoich działań. Szukają dotacji miejskich, państwowych czy unijnych. Jeden z bardziej znanych szczecińskich *streetartowców* – Lump – na ostatnią pracę wybrał ulicę Czarneckiego przy dworcu PKP. Wielki mural sfinansowany został w całości ze stypendium, jakie Lump otrzymał od Marszałka. Przedstawia złotą, zdobioną ramę, wewnątrz której znajdują się podpisy (tagi) artystów, którzy tworzą ważne środowisko *street artu*, a których Lump zaprosił do two-

rzenia dzieła. Dla mieszkańców mural ten symbolizuje także Szczecin – jego szarą wizualność. Zanim jeszcze został ukończony, przypominał złotą ramę lustra, w którego taflę odbijają się niewyraźne podpisy artystów ulicy widoczne na tle otchłani szarości. Rama ta wyłania się z gigantycznych, pomarańczowych kwiatów. Po ukończeniu dzieła w ramie pojawiło się mniejsze graffiti – zdjęcie dwóch mężczyzn prowadzących rower po grząskim gruncie. Mural i po ukończeniu wydaje się być mocno związany ze Szczecinem i jego inwestycjami. Florystyczne tło nawiązywać może do marki Floating Garden 2050, dzięki której miasto promuje się w Polsce. Złota rama może mówić o powierzchowności Szczecina – wielkich biurowcach i galeriach handlowych. Natomiast jej wnętrze wskazywać może oczekiwania artystów związane ze zmianą szarego wyglądu kamienic, dostosowaniu infrastruktury dla rowerzystów czy sfinalizowaniu planów stworzenia sieci „rowerów szczecińskich”.

Lokatorzy zmieniają swoje kamienice

Oczywiście, interpretacja dzieła Lumpa to zbiór różnych skojarzeń, jakie wywołuje mural, gdy mija się go w drodze na dworzec. Jednak, jeśli zapytać osoby stojące na przystanku przy ul. Czarnieckiego o to, z czym kojarzy im się to graffiti, będą opowiadać o Szczecinie, zaniedbanych kamienicach, ruinach budynków na ul. Dworcowej i Kolumba, które robią na przyjezdnych mało pozytywne wrażenie. Na pytanie, czy w Szczecinie powinno być więcej takich kolorowych elewacji, większość mieszkańców odpowiada „tak” i „jak najbardziej”. Natomiast na pytanie, jak tego dokonać, niewiele osób znajduje odpowiedź.

GlamRury, malując KOCHAM SZCZECIN, prowokowały nie tylko do zamalowania ich napisu, ale także do renowacji całych budynków. Nikt jednak

nie podjął decyzji, aby artystyczne „wyznanie” zmyć lub zasłonić ociepleniem i nowym kolorem elewacji. Być może to miłosne wezwanie do działania nie zostało zrozumiane przez władze jako wołanie o zmianę. Natomiast znaleźli się mieszkańcy Szczecina, którzy nie tylko dobrze zrozumieli tę specyficzną miłość do miasta, ale także zaczęli realizować jej przesłanie. Tak powstał projekt szczecińskich zielonych podwórek, które lokatorzy stworzyli na podwórkach blokowisk i kamienic. Zrealizowano już 61 projektów, z czego 15 zostało w całości zaaranżowanych bez wsparcia z budżetu miasta. Aktywność na podwórkach dostrzegli także mieszkańcy kamienicy mieszczącej się u zbiegu ulic Więckowskiego i Śląskiej. Wspólnie postarali się o sprzedaż strychu, przyjęli o ponad 100% wyższe składki na fundusz remontowy, zaciągnęli kredyt i złożyli dokumenty o dofinansowanie z Banku Gospodarstwa Krajowego. W ten sposób zdobyli ponad pół miliona złotych na zmianę szarej, zniszczonej elewacji. Oliwkowy kolor wybrał jeden z mieszkańców. Taka stylizacja doskonale wpasowała się w wizualną ideę Floating Garden 2050. Komponuje się także z nową kolorystyką tablic z nazwami ulic. Mieszkańcy przyjęli więc artystyczne wezwanie do działania i pokazali, jak kochają Szczecin i jak ważne dla wyglądu miasta są oddolne działania społeczne.

Bibliografia

Piotrowski P.: *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Warszawa 2003.

Maciejewski T.: Pięknie odnowiona kamienica błyszczy po remoncie, http://szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,34959,15321212,Pieknie_odnowiona_kamienica_blyszczy_po_remoncie_.html#ixzz2y0KkXlsC, data dostępu: 28.03.2014.

<http://www.bartoszsawicki.com>.

<http://www.collectivagallery.com>.

http://www.szczecin.pl/UMSzczecinSwiat/chapter_59250.asp.

<https://myspace.com/glamrury>.

<http://podwórka.pl/historia-zielonych-podworek-szczecina>.

Gender

Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Gender – definicje

Rozpowszechnienie terminu *gender* w naukach humanistycznych można przypisać amerykańskiej filozofce Judith Butler (ur. 1956), autorce między innymi książek *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (1990) oraz *Excitable Speech: A Politics of the Performative* (1997). Badaczka, rekonstruując w *Gender Trouble* teorie feministyczne, rozważała ich wpływ na ukonstytuowanie się pojęcia płci kulturowej (*gender*) i wskazywała na wynikające z tego faktu konsekwencje, wśród których należy wymienić: zakwestionowanie nie-naruszalności tradycyjnego podziału ról społecznych na męskie i kobiece oraz dążenie do równości kobiet i mężczyzn we wszystkich aspektach życia społecznego (dostęp do wykształcenia, pracy, funkcji publicznych itp.).

Książka Butler ukazała się w Polsce nakładem Wydawnictwa Krytyki Politycznej w 2008 roku pod nieco zmienionym, choć jak się wydaje trafnym tytułem – *Uwikłani w płęć*, który jednak niezupełnie odpowiada formule pierwotnych „kłopotów z gender”. Oryginalny tytuł obrazuje bowiem prawdziwe kłopoty, jakich *gender*, niczym *troublemaker*, przysparza w najnowszych dyskusjach, nie tylko akademickich, ale także prywatnych, publicystycznych, a coraz częściej – politycznych. Idee Butler, a także innych genderowych badaczek i badaczy, nie zawsze spotykały się z pozytywnym przyjęciem krytyki, w tym krytyki feministycznej. Kłopoty, jakie może sprawiać *gender*, amerykańska autorka wypunktowała między innymi we wstępie do *Gender Trouble* napisanym do wydania z 1999 roku:

Współczesne debaty feministyczne dotyczące znaczenia kulturowej płci co jakiś czas wywołują zakłopotanie – tak jakby jej niedookreśloność mogła w końcu doprowadzić do porażki feminizmu. Może jednak kłopoty nie muszą wcale tak źle się kojarzyć. Według dyskursu panującego w moim dzieciństwie nie należało w ogóle sprawiać kłopotów właśnie po to, by samemu w nie nie wpadać. Najwyraźniej bunt i nagana miały wspólny mianownik. To spostrzeżenie dało początek krytycznemu wglądowi w subtelne mechanizmy władzy: dominujące prawo groziło kłopotami, nawet je powodowało, a wszystko tylko po to, by kłopotów uniknąć (J. Butler, 2008, s. 33).

„Sprawianie kłopotów” stanowi wyraz sprzeciwu wobec powszechnie przyjętym zasadom i jest postrzegane jako przejaw niesubordynacji. Tezę książki Butler – i w pewnym sensie definicję samej kategorii *gender* – można by zatem zmieścić w takim oto stwierdzeniu: zdobywanie wiedzy o świecie i przekazywanie tej wiedzy społeczeństwu musi wywoływać niepokoje, rodzić sympatie i antypatie, „sprawiać kłopoty”.

Pomysł Butler na opisanie kategorii płci kulturowej, po blisko ćwierćwieczu od publikacji *Gender Trouble* i mimo wciąż powstających na ten temat prac naukowych, nie stracił intelektualnej zaczeźności. Idąc tropem filozofii feministycznej – podpatrując społeczne mechanizmy i przytaczając przykłady z życia codziennego, prowokując i podważając dogmaty – autorka przybliżyła znaczenie terminu *gender*. Genezą myślenia genderowego jest według badaczki potrzeba określenia tożsamości kobiet w perspektywie feminizmu:

Teza, że patriarchy ma charakter uniwersalny, nie cieszy się już dziś taką popularnością. Jednak towarzyszące jej wyobrażenie o istnieniu powszechnie podzielanego pojęcia „kobiet” okazało się mieć dłuższy żywot. Oczywiście temat ten wywołał wiele dyskusji. Czy wszystkie „kobiety” mają ze sobą coś wspólnego, co poprzedzałoby ich ucisk, a może ich więź polega jedynie na ich wspólnym położeniu? Czy jest coś szczególnego w kulturach kobiecych, co pozostawałoby bez związku z ich podporządkowaniem hegemonicznej, maskulinistycznej kulturze? Czy swoistość i integralność właściwa kulturowym albo językowym praktykom kobiet jest zawsze określona w opozycji do, a tym samym na warunkach jakiejś dominującej formacji kulturowej? (J. Butler, 2008, s. 46–47).

Podobnych pytań retorycznych, zarówno w dalszym ciągu przytoczonego wyżej fragmentu, jak i w całej książce *Uwikłani w płęć*, Butler stawia znacznie więcej. To właśnie narastające wokół feminizmu komentarze, ich wpływ na teorie społeczne, ale także realne działania polityczne, publicystyka,

głosy opinii publicznej, edukacja i sztuka są źródłem refleksji nad tożsamością kulturową, impulsem do zdefiniowania pojęć „kobiecości” i „męskości”. To feminizm, wbrew obiegowym opiniom, podkreśla opozycję kobiece/męskie i pozwala myśleć o niej w perspektywie takich kategorii, jak „język”, „kultura” czy „polityka” (J. Butler, 2008, s. 47). Innymi słowy, jednym z ważniejszych osiągnięć feminizmu jest pogłębiona refleksja nad społecznymi rolami kobiet (wtórnie także mężczyzn), a dokładniej rzecz ujmując – zasługą feminizmu jest stworzenie zapotrzebowania na dyskusję nad rolami, w jakie kobiety i mężczyźni wchodzi w związku ze swoimi biologicznymi i kulturowymi predyspozycjami. *Gender* to na tym tle krok naprzód w ewolucji filozofii feministycznej, kolejny etap w dyskusji na kobiecością, męskością, a także innymi perspektywami postrzegania płci.

Biologiczna opozycja dwóch płci (*sex*), na pierwszy rzut oka, nie powinna sprawiać trudności poznawczych. Jednak Butler podaje w wątpliwość ten „naturalny” ład:

W założeniu o binarności systemu kulturowej płci ukrywa się przekonanie, że stosunek między kulturową i biologiczną płcią opiera się na naśladownictwie, gdzie kulturowa płeć odzwierciedla biologiczną lub jest przez nią w inny sposób ograniczana. Jeśli teoria głosi, że kulturowa płeć jest radykalnie niezależna od biologicznej, wówczas kulturowa płeć staje się artefaktem, nikomu na stałe nie przypisanym. Oznacza to, że mężczyzna oraz męski może równie łatwo odsyłać do ciała żeńskiego, jak i męskiego, a kobieta i kobiecy może oznaczać i ciało męskie, i żeńskie (J. Butler, 2008, s. 51).

Parafrazując słowa Butler: płeć kulturowa (*gender*) nie musi pokrywać się z płcią biologiczną (*sex*). Czy płeć biologiczna posiada zatem pierwszeństwo, prawo do miana „naturalnej”, przypisanej do jednostki w biologicznie zaplanowanym porządku świata? I tu filozofka nie daje łatwego rozwiązania: płeć biologiczna również jest wytworem teorii, a sam podział na dwie płcie biologiczne nie stanowi naturalnego porządku, natomiast powinien być postrzegany jako wytwór kultury. Warto jednak podkreślić, że Butler reprezentuje filozoficzny sposób myślenia, a zatem jej konceptów nie należy rozumieć dosłownie. W poglądach badaczki, w tym także w tezie o kulturowym ukonstytuowaniu biologii, pobrzmiewają podstawowe kwestie poznawcze, ale przede wszystkim pytanie o to, w jaki sposób człowiek może zyskać dostęp do rzeczywistości.

Jak w takim razie należy rozumieć słowa Simone de Beauvoir: „nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi”? Butler odpowiada: „De Beauvoir doskona-

le pokazuje, że »stajemy« się kobietami, a dzieje się tak pod naciskiem kultury. Oczywiście przymus ten nie pochodzi od »biologicznej płci« (J. Butler, 2008, s. 55). Znaczenie słów de Beauvoir może być i takie: płeć biologiczna wymaga kulturowej interpretacji, bezustannego dookreślania, co to znaczy być kobietą, ale też – i to również rola krytyki genderowej – co to znaczy być mężczyzną.

Z pewnością rozwój studiów genderowych (*Gender Studies*) to nie tylko zasługa książki Judith Butler, co można prześledzić w polskiej tradycji badań nad płcią kulturową. Jedną z pierwszych książek w polskiej humanistyce, jeśli nie pierwszą, która podejmowała próbę rekonstrukcji filozofii feministycznej i położyła fundamenty pod badania genderowe w rodzimej nauce, była antologia przekładów pod tytułem *Nikt nie rodzi się kobietą* z 1982 roku. Redaktorka tomu, filozofka Teresa Hołówka, pisała we wstępie o społecznie utrwalonych stereotypach na temat płci, niejako odnosząc się do uchwyconego w tytule książki aforyzmu Simone de Beauvoir:

Powszechne przeświadczenie, że rola „żywiciela” i „głowy domu” należy do rdzennie męskich, przestaje klócić się z równie powszechnym cedowaniem jej na rozwódki, gdy tylko uprzytomnimy sobie, jak dalece podziałem ról w rodzinie rządzi zasada, by kosztami reprodukcji obciążać przede wszystkim kobiety. Ideał żony zakłada wykonywanie wielu zadań, w których „typowa kobieta” nie może czuć się pewnie – dobra towarzyszka życia to nie tylko kucharka, sprzątaczką i pielęgniarką, ale także – w razie potrzeby – sprawny kierowca, biegły rachmistrz i kompetentny zarządca (T. Hołówka, 1982, s. 17).

Z perspektywy czasu kwestie feministyczne podejmowane przez Hołówkę zyskują genderowy wymiar: różnice między płcią biologiczną a kulturową, pytania o role społeczne kobiet i mężczyzn, kwestionowanie binarnej opozycji kobiecości i męskości, a przede wszystkim podważanie stereotypów na temat płci i dążenie do zmiany społecznych przyzwyczajzeń to nie tylko elementy filozofii feministycznej, ale także główne zadania studiów nad płcią kulturową. Tych kwestii dotyczą choćby trzy pierwsze, jak pisze sama redaktorka, klasyczne teksty feministyczne, zapowiadające rozkwit myślenia genderowego: Margaret Mead *Płeć i charakter* (oryg. wyd. 1973), Helen Mayer Hacker *Kobiety jako grupa mniejszościowa* (oryg. wyd. 1969) oraz Kate Millet *Teoria polityki płciowej* (oryg. wyd. 1970).

W polskiej nauce problematyką studiów nad płcią kulturową zajmowało się między innymi pismo „Katedra” wydawane pod szyldem Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie w 1996 roku powstał kierunek

Gender Studies. Redaktorki pierwszego numeru – Bożena Chołuj, Małgorzata Fuszara, Agnieszka Grzybek, Teresa Oleszczuk – pisały w edytoriale o profilu „Katedry”: „Pismo, podobnie jak studia, ma charakter interdyscyplinarny. Zamierzamy w nim nie tylko dokumentować dotychczasowe dokonania, ale i zastanawiać się nad kwestiami otwartymi i problematycznymi związanymi z konceptualizacją *gender*” („Katedra” 2001, nr 1, s. 1). „Katedra” opublikowała w tym premierowym zeszycie między innymi teksty autorek: Małgorzaty Fuszary (*Bilans na koniec wieku*), Bożeny Chołuj (*Różnica między women’s studies a gender studies*), Joanny Bator (*Filozoficzny wymiar feminizmu*), Ingi Iwasiów (*Wokół pojęć: kanon, homoerotyzm, historia literatury*), Marii Janion (*Figury tego, co kobiece*) oraz Anny Nasiłowskiej (*Dziedzictwo Zofii. Szlacheckie wzorce obyczajowe w prozie kobiet XX wieku*). Joanna Bator, charakteryzując filozofię feministyczną i opisując jej historię, zastanawiała się nad przekładalnością funkcjonujących w tekstach naukowych terminów *sex difference* i *gender difference*, a jednocześnie definiowała przedmiot zainteresowania krytyki genderowej:

Moim zdaniem najlepiej oddaje istotę rzeczy dosłowny przekład, w którym *sex difference* przetłumaczone jest jako różnica płci, a *gender difference* jako różnica rodzaju. Możemy zatem mówić o odmiennych „rodzajach” ludzi, podobnie jak mówimy o różnych rodzajach gramatycznych. Zanim w języku angielskim słowo „rodzaj” zaczęło być intuicyjnie łączone z pewną sferą kulturowej tożsamości człowieka, brzmiało podobnie obco i sztucznie jak teraz dla nas. Różnica płci (ang. *sex difference*) oznacza anatomiczną i fizjologiczną odmiennosć ciał. Różnica rodzaju (ang. *gender difference*) określa każdą, inną niż biologiczna, różnicę płci i odnosi się do kulturowej tożsamości człowieka (J. Bator, 2001, s. 68).

W zakończeniu tego tekstu Bator reinterpretuje słowa de Beauvoir i stwierdza, że „nikt nie rodzi się feministką” (J. Bator, 2001, s. 79). To chwytliwa formuła, ale przy tym obrazująca sens terminu *gender*: nikt nie rodzi się feministką, ale każdy może nią być, podobnie jak nikt nie rodzi się lekarką (lekarzem), pisarką (pisarzem) albo nauczycielką (nauczycielem), ale każdy może nią (nim) zostać, przyjąwszy taką czy inną profesję zarówno jako pracę, jak i rolę społeczną. Chwytliwość niektórych pojęć z zakresu *Gender Studies* ma jeszcze inną funkcję. Studia nad płcią kulturową wzięły na siebie – i wciąż kontynuują tę powinność – zadanie przekładania znaczeń, które funkcjonują w nauce na język popularyzatorski, przystępniejszy w odbiorze społecznym. Idee genderowe przeniknęły w związku z tym do wielu dyscyplin naukowych (filozofii, socjologii, literaturoznawstwa

i innych), stały się częstym tematem publicznych debat, wpłynęły na różne dziedziny sztuki.

Być może „zwrot genderowy” jest najlepiej widoczny w ostatnich latach w literaturze i badaniach nad literaturą. Powstało wiele prac literaturoznawczych z zakresu studiów nad płcią kulturową, między innymi *Gender dla średniozaawansowanych* Ingi Iwasiów (2004), *Czytelnik jako kobieta* Ewy Kraskowskiej (2007) czy *Feministyczna krytyka literacka* Krystyny Kłosińskiej (2010), a proza pisana przez kobiety, jak i przez mężczyzn musi liczyć się z wpisaniem w nią „różnicami rodzaju”. Trudno obecnie czytać najnowsze powieści, opowiadania, autobiografie, eseje czy reportaże bez zadawania szeregu pytań: o wpływ konwencji gatunkowych na tworzenie obrazów kobiecości i męskości, o status mężczyzn i kobiet w przedstawianym świecie, o cechy (męskie i kobiece) bohaterek i bohaterów.

Gender – interpretacja

W powieści Joanny Bator (ur. 1968) pod tytułem *Ciemno, prawie noc* podążamy śladami Alicji Tabor, dziennikarki z Warszawy, która po latach wraca do rodzinnego Wałbrzycha. Powody podróży Alicji są początkowo czysto zawodowe: bohaterka ma zrobić reportaż prasowy na temat zaginionych dzieci, natomiast z czasem okazuje się, że wyjazd do Wałbrzycha ma także głębszy, osobisty wymiar. Fragmenty biografii Alicji – stary dom nieżyjącego ojca, tajemniczy pan Albert opiekujący się obejściem, samobójcza śmierć siostry Ewy – zaczynają w miarę rozwoju fabuły nabierać pełniejszych konturów, by tak rzec, wyłaniają się z mroku przeszłości.

Bohaterkę poznajemy w podróży, kiedy musi zmierzyć się z dawno niewidzianymi stronami:

Gdy dojechałam do Wałbrzycha, byłam wyczerpana i przez chwilę stałam na opustoszałym, tonącym w lodowatym deszczu peronie, wdychając zapach węglowego pyłu. Patrzyłam na ludzi szybko znikających w podziemnym przejściu i ogarniało mnie poczucie samotności tak dojmującej, że z trudem zmusiałam się, by ruszyć w kierunku dworca. Budynek w środku okazał się wymarły. Na ścianie ktoś napisał „Górnik chuje” i „Górnik pany”, może przyjezdny sam miał dokonać wyboru, by przypieczętować swój los, zanim jeszcze wyjdzie w miasto (J. Bator, 2012, s. 13).

Od początku powieści Bator powoli, acz konsekwentnie odsłania kolejne fakty z życia bohaterki, co sprawia, że fabuła zyskuje tajemniczy, niepokojący wymiar. W tym sensie *Ciemno, prawie noc* ma w sobie coś z thrillerem – podczas lektury nigdy nie wiemy, co wydarzy się za moment i w jaką kolejną, przeważnie niezwykłą lub przerażającą, sytuację wplącze się Alicja. Poza tym zwraca uwagę estetyczna strona tej prozy, nawiązująca nie

tylko do stylistyki dreszczowca, ale także (pośrednio przez tematykę) do kryminału oraz (za sprawą mrocznego otoczenia) do horroru. „Estetyczny” jest na przykład pierwszy poranek bohaterki w rodzinnym domu:

W pierwszej chwili nie wiedziałam, gdzie jestem, dlaczego zamiast kojącego mroku i ciepła mojej warszawskiej sypialni budzi mnie światło i chłód. Wałbrzych, stary dom, w którym wychowywałam się u stóp Zamku Książ. Kafłowe piece, podwójne okna, uszczelniane na zimę watą, i drewniane podłogi pełne szpar, z których wydłubywałam poniemieckie igły, guziki, paznokcie i włosy. Przechowywałam te znaleziska w pudełkach po zapałkach, nie mając pojęcia, dlaczego to robię. Ewa krzywiła się, „znów wygrzebałaś Niemca z podłogi, Wielbłądko”. Szpary jak groby, kto tak mówił? (J. Bator, 2012, s. 20).

To, co przykuwa uwagę w tym fragmencie, ale także w innych momentach powieści Bator, to nawiązania do tradycyjnych gatunków i utworów literackich, połączone z wyrazistą postacią głównej bohaterki – Alicja jest osią tej powieści, to ona jako kobieta sprawia, że pozornie dobrze znane motywy nabierają nowych znaczeń. Wszystko, co dotyczy bohaterki, można w taki czy inny sposób odnieść albo do tradycyjnych fabuł literackich, albo do popularnych obecnie gatunków prozy. Powrót po latach do domu to jakby dalekie echo *Odysei* Homera (iluż bohaterów wracało w ten sposób po latach wojny, tułaczki, wygnania?), ale w *Ciemno, prawie noc* to nawiązanie zyskuje inny wymiar: kobieta wraca po latach w rodzinne strony, jej przeżycia, doświadczenia i trudności życiowe są w centrum zainteresowania czytelniczek i czytelników. Nie chodzi o to, że Alicja jest jak Odys, ale o to, że z powodzeniem mogłaby nim być – i jej „kobieca natura” wcale nie musi być ku temu przeszkodą:

Pluszowy miś leżał teraz zapomniany i nasiąknięty wilgocią i patrzył na mnie w świetle latarki. Gdyby miał powieki, zamknęłabym mu oczy. Nie przyjechałam tu oplakiwać mojej siostry, bo to będę robić do końca życia, nieprzerwanie i z coraz większą wprawą. Wróciłam, by zrozumieć, co się stało (J. Bator, 2012, s. 37).

Z kolei atmosfera starego domu i jego otoczenia – po którym Alicja przechadza się głównie po zmroku – położonego nieopodal zamczyska, przywodzi na myśl klasykę powieści gotyckiej, na przykład *Zamczysko w Otranto* Horacego Walpole’a, ale też polskie utwory poetyckie, jak *Zamek Kaniowski* Seweryna Goszczyńskiego czy *Grób Agamemnona* Juliusza Słowackiego. I w obliczu grozy Alicja sprawdza się w swojej roli wcale nie gorzej niż mężczy bohaterowie:

wie: wprawdzie przyznaje się wielokrotnie do strachu, ale zawsze go przezwycięża. Jeszcze inny wątek – widoczny w przytoczonym wcześniej fragmencie – to szukanie śladów przeszłości, przywożące na myśl autorów „regionalnych”, opisujących polsko-niemieckie dziedzictwo historyczne (o Gdańsku pisze Stefan Chwin, o Szczecinie Artur Daniel Liskowacki, o Wrocławiu Marek Krajewski itd.). Tego rodzaju nawiązań znajdujemy na każdym kroku więcej: Alicja przypomina postać z powieści Lewisa Carrolla (tak nawet o sobie mówi bohaterka *Ciemno, prawie noc*), pan Albert opowiada historię swojego życia niczym stary subiekt w *Lalce* Bolesława Prusa, a zbrodnie, duchy i skarby, których przez całe życie szukał ojciec Alicji, pasują do konwencji czarnego kryminału, horroru czy powieści przygodowej.

Te wszystkie gatunki, wątki, motywy nabierają nowego wymiaru za sprawą Alicji, ponieważ to ona zmienia je swoją osobowością, światopoglądem, charakterem. Bohaterka – zdecydowana, silna, kiedy trzeba stawiająca czoła przeciwnościom losu – zdaje się przypominać buntowniczą postać kobiecą z popularnych w ostatnich latach kryminałów szwedzkiego pisarza Stiega Larssona (1954–2004), autora trylogii *Millenium*. Alicja to w dużej mierze polska, nieco bardziej dojrzała wersja Lisbeth Salander: nierozpieszczana przez życie, ale właśnie przez trudne doświadczenia jakby twardsza od innych. Sama mówi o sobie:

Pomyślałam, że być może myliłam się, sądząc, iż jestem już na tyle silna, że nie porani mnie ten dom pełen śmierci i duchów. Wiedziałam, że nie mogę ulec strachowi, i dlatego zatrzymałam się tu, a nie w hotelu zarezerwowanym przez redakcję, w której nikt nie miał pojęcia, że jestem właścicielką starego domu w Wałbrzychu. Niechętnie mówiłam o przeszłości i rzadko nawiązywałam z ludźmi kontakt na tyle bliski, by oczekiwano ode mnie zwierzeń (J. Bator, 2012, s. 25).

Alicja jest i w tym sensie podobna do Lisbeth, że wydaje się – przynajmniej we wstępnych partiach powieści – niechętna bliższym kontaktom z innymi ludźmi, w gruncie rzeczy aspołeczna. W redakcji koledzy nazywają ją „Alicja Pancernik”, co z jednej strony znaczy, że wszystko zniesie, ale też z drugiej strony niekoniecznie łatwo przebić się przez jej pancierz, dotrzeć do wnętrza. Bohaterka podczas pobytu w rodzinnym domu wspomina przeszłość, między innymi czasy, kiedy próbowała usamodzielnic się w stolicy i znaleźć własny sposób na życie. Przed laty niewiele cech mogło świadczyć o jej silnym charakterze, wręcz przeciwnie:

Gdy umarł mój ojciec, byłam dwudziestoczeroletnią chuderlawą dziewczyną, która paliła dużo mocnych papierosów i często chorowała. Miałam miękkie uda i waleczek tłuszczu na brzuchu, mimo iż sprawiałam wrażenie kościstej. Ciągłe kasłałam z powodu niedoleczonych przeziębień i zabójczego dymu carmenów, których paczkę zawsze miałam przy sobie. Wydawałam się sobie brzydka i nieporadna (J. Bator, 2012, s. 79).

Alicja, która – wywołując w Wałbrzychu duchy przeszłości – przywołuje z mroku pamięci samą siebie, to zdecydowanie inna osoba: zarówno wygląd, jak i poczucie własnej wartości, doświadczenie i wiedza, inteligencja i umiejętności w niczym nie przypominają „chuderlawej dziewczyny”, tak zwanej szarej myszki. Bohaterka często znajduje się w sytuacjach, w których ma okazję do zaprezentowania hartu ducha, waleczności, sprytu. W tym, co robi, przypomina raczej postaci męskie z powieści sensacyjnych i kryminalnych. Bywa i tak, że musi stanąć twarzą w twarz z męskimi postaciami (podobnie zresztą jak bohaterka powieści *Mężczyźni, którzy nienawidzą kobiet*), z reguły silniejszymi:

Był wyższy ode mnie i wyglądał na silnego. To, co wzięłam za skórzany płaszcz, okazało się ortalionową sportową kurtką, podobną do tej, którą sama sobie niedawno kupiłam. Zdecydowałam, że muszę wykorzystać swoją przewagę, bo w otwartym starciu nie mam szans. W dwóch susach pokonałam dzielącą nas odległość, skończyłam na plecach nieznanego i unieruchomiłam ramieniem jego głowę. Nie udało mi się go przewrócić. Czulałam jego twarde mięśnie, był szczupły, ale miał ciało sportowca, pachniał wodą po goleniu i świeżym praniem, i zrobił dokładnie to, co powinien. Znieruchomiał i zwiotczał, jakby się poddawał, i mimo iż byłam na to przygotowana, po chwili uwolnił się z uchwytu i rzucił mnie na ziemię. Zobaczyłam zaskoczenie w jego oczach i wykorzystałam je, by zwinąć się w kulkę, a gdy pochylił się, kopnęłam go w brzuch (J. Bator, 2012, s. 133).

Intruz okazuje się oczywiście kimś innym, niż początkowo mogłoby się wydawać, ale nie o to chodzi:

ważniejsze jest chyba to, że Alicja staje do walki mimo zdecydowanie mniejszych szans. Robi dokładnie to, co zrobiłby prawdopodobnie każdy inny, ale męski główny bohater kryminału czy thrillera – podejmuje walkę i musi ją wygrać. Interesujące, że bohaterka zwraca uwagę na zapach wody kolońskiej i czystych ubrań intruza, co w połączeniu z pewnym podziwem dla wysportowanej sylwetki „napastnika” daje temu starciu nieco erotyczny wymiar. Przeciwnik staje się w końcu kochankiem, co też w jakiś sposób przybliży powieść Bator do konwencji literatury popularnej, ale pokazanej na wspak: wzorem mógłby być James Bond z cyklu powieści Iana Flemminga, przeważnie uwodzący kobiece czarne charaktery. To też charakterystyczna cecha Alicji: nie tylko staje w każdej sytuacji jak równa z mężczyznami, ale pozwala sobie na obserwowanie, ocenianie, rzec by można – „katalogowanie” bohaterów płci męskiej. Zmysł obserwacji i zapamiętywania nie jest jednak czymś dla Alicji niezwykłym. Bohaterka jest przecież dziennikarką i wykorzystuje swoje umiejętności do rozwiązywania zagadek brutalnych wydarzeń, które przetaczają się przez mroczny Wałbrzych. Morderstwa, dziecięca pornografia, rozpad górniczego miasta, do tego osobiste traumy i zbiorowe fobie – Alicja Tabor mierzy się z nimi nie gorzej niż męscy bohaterowie współczesnej literatury popularnej.

Za powieść *Ciemno, prawie noc* Joanna Bator otrzymała w 2013 roku Nagrodę Literacką „Nike”.

Gender – bibliografia

Teksty teoretyczne

Bator J.: *Filozoficzny wymiar feminizmu*, „Katedra” 2001, nr 1, s. 58–79.

Butler J.: *Uwikłani w płęć*, przeł. K. Krasuska, wstęp O. Tokarczuk, Warszawa 2008.

Butler J.: *Walczące słowa*, przeł. A. Ostolski, Warszawa 2010.
Hołówa T. (red.): *Nikt nie rodzi się kobietą*, posłowie A. Jasińska, Warszawa 1982.

Iwasiów I.: *Gender dla średniozaawansowanych. Wykłady szczecińskie*, Warszawa 2004.

Kłosińska K.: *Feministyczna krytyka literacka*, Katowice 2010.

Kraskowska E.: *Czytelnik jako kobieta. Wokół literatury i teorii*, Poznań 2007.

Tekst literacki

Bator J.: *Ciemno, prawie noc*, Warszawa 2012.

„Nie ma czegoś takiego jak obiektywizm”

(Auto)biografia Ryszarda Kapuścińskiego

Sławomir Iwasów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Tytuł *Autoportret reportera* może niechęć zmylić. Przede wszystkim dlatego, że książka nie została napisana ręką samego „cesarza reportażu”, ale stanowi kompilację jego wypowiedzi z wywiadów udzielanych w ciągu ostatnich, mniej więcej, dwudziestu lat pracy twórczej. Nade wszystko jednak to interesujący zbiór doświadczeń, poglądów i porad dotyczących zawodu reportera.

Niewielkich rozmiarów tom przedstawia ważne fakty z życia Kapuścińskiego. Poznajemy zatem miejsce urodzenia autora *Cesarza*, jego ulubiony sport (piłkę nożną), kulisy debiutu pisarskiego – co jest o tyle interesujące, że chciał być poetą – genezę zainteresowania reportażem i początki przygody z dziennikarstwem, a także wyimki z kilku dekad pracy reporterskiej. Z jednej strony, jest to książka autobiograficzna, ponieważ zawiera opowieść bohatera o jego własnym życiu, natomiast z drugiej strony – całość nosi pewne znamiona biografii, na przykład dlatego, że została skomponowana przez kogoś innego.

Poszczególne fragmenty rozmów, które wybrała Krysztyna Strączek – redaktorka książek Kapuścińskiego, zwracają uwagę nie tylko biograficzną kompozycją, ale także tematyką. Na przykład dowiadujemy się, jak rozpoznać dziennikarskie powołanie. Kapuściński podpowiada: „Reporterska ciekawość świata to rzecz charakte-

ru. Są ludzie, których świat w ogóle nie interesuje. Właśny świat uważają za cały świat. I to trzeba cenić. Konfucjusz powiedział, że świat najlepiej poznawać, nie wychodząc z własnego domu. Jest w tym jakaś prawda. Nie trzeba koniecznie podróżować w przestrzeni. Można odbywać podróże w głąb własnej duszy” (s. 11–12).

Na podstawie tego rodzaju wypowiedzi, których w książce znajduje się więcej, można podjąć próbę refleksji nad rolą współczesnych reporterów. Od ogólnych stwierdzeń, jak to przytoczone powyżej, Kapuściński niejednokrotnie przechodzi do osobistych uwag, choćby i wtedy, gdy charakteryzuje własne podejście do zawodu reportera: „Moją główną ambicją jest pokazać Europejczykom, że nasza mentalność jest bardzo eurocentryczna, że Europa, a raczej jej część, nie jest jedyna na świecie. Że Europa jest otoczona przez niezmierną i wciąż wzmagającą się różnorodność kultur, społeczeństw, religii i cywilizacji” (s. 13).

Osobnym tematem poruszonym przez Kapuścińskiego, wynikającym z wieloletniej praktyki dziennikarskiej, są wszelkie wątki dotyczące współczesnego stanu wiedzy o mediach. Jedną z częściej przywoływanych i dyskutowanych medioznawczych kategorii jest dziennikarski obiektywizm. Kapuściński i w tym zakresie ma coś interesującego do powiedzenia: „Nie ma czegoś takiego jak obiektywizm. Obiektywizm to jest kwestia sumienia tego, który pisze. I sam powinien sobie udzielić odpowiedzi na pytanie, czy to, co pisze, jest bliskie prawdy, czy nie. Ale to są rzeczy bardzo indywidualne, ich nie da się uogólnić” (s. 40).

Nade wszystko wyłania się z tej książki portret człowieka bez reszty poświęconego pracy.

Ryszard Kapuściński, *Autoportret reportera*, wybór i wstęp Katarzyna Strączek, Kraków: Wydawnictwo Znak 2013, – 141 s.

Arcydzieło belletrystyczne o psychice chłopięcej i szkole

„Już przed jakimś tygodniem ktoś wyciągnął Nowakowi bułkę z płaszcza. Potem Galińskiemu zginęły rękawiczki.

Tego samego dnia podczas pauzy ktoś znowu wziął Teufłowi scyzoryk. Ale Teufel nie powiedział o tem nauczycielowi. Przez dwa dni jakoś nie zdarzyło się nic i w klasie był spokój. Zapomnieliśmy nawet. Aż dopiero w poniedziałek... Odrazu, jeszcze przed pacierzem, Zieliński poskarżył nauczycielowi, że mu zginęło lustro.

Nauczyciel powiedział, że lusterek nie wolno nosić do szkoły. Ale nie skończyło się na tem, bo zaraz na pierwszej pauzie mówi ten sam Teufel, co mu skradli scyzoryk, że miał w lewej kieszeni płaszcza srebrne szczypcy do cukru, które mu tam włożyła matka. Złamały się wczoraj przy kolacji i dlatego dzisiaj, wracając ze szkoły, miał je oddać do naprawy. Były zawinięte w gazetę. Pokazywał je nawet Rosenbaumowi. I niema ich. Nie mówił ani słowa, gdy mu zginął scyzoryk, ale teraz przecie musi powiedzieć. Patrzył się na nas, pytając, czy dobrze robi, skarżąc. Bał się. Nie radziliśmy mu wcale ani tak, ani nie.

Jednak powiedział nauczycielowi. Zaraz więc przyszedł do klasy dyrektor...”

Tak zaczyna się opowiadanie pt. *Ten z ostatniej ławki* (...) opowiadanie pod względem psychologicznym i pedagogicznym bardzo ważne, ponieważ znajdziemy w niem opis jednego z tych zdarzeń, jakie nieraz opiekunom klasowym i kierownikom szkół wiele kłopotu sprawiają, a w duszach współkolegów rozterki i niepokój wywołują; rodziców zaś, lub tych którzy ich zastępują obarczają wstydem, zmartwieniem i zgrzyotą, przyczyniając im nadto troski i obawy o los swoich dzieci lub wychowanków, objawiających zgubny pociąg do kradzieży. Wypadki, opisane przez autora trafiają się w każdej szkole, do której uczęszcza młodzież wszelaka przeto wymyki z tego opisu przytoczone poniżej dosłownie lub w streszczeniu, niechaj posłużą tutaj za punkt wyjścia do rozważań nad owymi złodziejskimi skłonnościami jakie występują

w pewnym okresie lat u chłopców i u dziewcząt a z poznania przyczyn i objawów spróbujemy wyprowadzić wnioski jak ze złodziejzskami, należy postępować.

W sprawach kradzieży, podobnie jak i w innego rodzaju przewinieniach, powinno się zawsze brać pod uwagę następujące kwestje:

1. Kto kradnie? płeć, wiek, pochodzenie, warunki życia i charakter przestępcy muszą być wysondowane przedewszystkiem.
2. Co kradnie? czy artykuły żywności, czy przedmioty odzieżowe i toaletowe, czy narzędzia, przyrządy i przybory rękodzielnicze, czy książki, przybory szkolne i pomoce naukowe, czy obrazki, znaczki pocztowe itp. czy też i pieniądze, czy wogóle wszystko niezależnie od osobistej potrzeby z upodobań?
3. Komu kradnie? czy obcym i nieznanym, wrogom i nieprzyjaciołom, czy i najbliższym i najdroższym: rodzicom, rodzeństwu, kolegom itp, czy bogatym, zamożnym, wyżej społecznie postawionym, czy także i biednym, biedniejszym od siebie i niższym – czy też wogóle wszystkim bez wyjątku i bez różnicy? (nawet chorym i umarłym).
4. Gdzie i skąd kradnie? czy poza domem, na cudzym gruncie, czy też we własnym domowym środowisku, czy w miejscach prywatnych czy w publicznych, czy w miejscach zwyczajnych czy poświęconych (w świątyniach, na cmentarzach) i uświęconych tradycją, dostojestwem, czy w miejscach otwartych czy także i w zamkniętych, zabezpieczonych i bronionych, czy też wogóle wszędzie bezwzględnie, nie bacząc na charakter miejsca oraz na jego nieprzystępność i niebezpieczność.
5. Kiedy kradnie? w jakich okolicznościach? czy zawsze i stale, czy też tylko w pewnych okresach, chwilach przy sposobności, przy zbyt silnie występującej pokusie? (...)

Od należytego rozpatrzenia powyższych kwestyj i od posiadania wyczerpujących wiadomości na nie zależeć będzie za każdym razem możliwość wydania gruntownego orzeczenia o zakresie, o intensywności i o źródle złodziejskich nachyleń w psychice danego osobnika, z czego następnie wysunąć można wnioski, jakim powinno być poprawczo-zapobiegawcze postępowanie wychowawcy względem nieletniego złodziejzka.

Źródło przedruku:

„Nasz Głos” 1932, nr 9, str.164-166.

Zachowano oryginalną pisownię.

wybrała

Beata Filus
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
im. Heleny
Radlińskiej
ZCDN

Chłopaki nie płaczą

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

Wycieczka kilkudniowa. Sami robimy śniadania i potem ruszamy zwiedzać. Ktoś szykuje, ktoś sprząta, jedzą wszyscy. Po trzecim śniadaniu słyszę komentarz nauczycielki: „Dziewczyny z dwójki mi podpadły, bo jeszcze ani razu nie sprzątały”. Kolega nauczyciel dorzucił z sarkazmem: „No, ładne będą z nich żony”. Słyszę, jak Natalia klnie, opowiadając Agnieszce o jakimś chłopaku.

Koleżanka często opowiada mi o wybranym uczniu z klasy, a ja wyczuwam jej sympatię do niego. Jest to zawsze chłopiec i niekoniecznie wzór do naśladowania. W czasie dyżuru najczęściej wokół uśmiechniętej pani kilku chłopców – też uśmiechniętych. Daria impulsywnie reaguje na uwagi Kuby, który komentuje głośno jej matematyczne braki. Dzwonią ze szkoły budowlanej, żeby umówić się na prezentację. Pytałam, czy mają ofertę dla dziewcząt.

On wyróżnia się ubiorem. Często jest wymalowany. Ma inne ruchy. Wokół niego dziewczyny. W powietrzu wisi słowo „pedał”, które prawie słyszę, przechodząc koło dwóch chłopców. Komentarz wychowawczynie: „No zobacz, jak ona się zachowuje? Co to się porobiło, żeby dziewczyna latała za chłopakiem!”.

Zapytałam, dlaczego nie zauważyli, że chłopaki z trzech pokoiów też nie sprząkali. Oboje spojrzeli na mnie zdziwieni. Mówię Natalii, żeby nie kłęła. Gdy chłopak używa wulgaryzmów, to też reaguję, ale jestem mniej zbulwersowana. Na ulicy papieros w ręku dziewczyny też bardziej mnie razi niż w ręku chłopaka.

W ankiecie było pytanie: „Czy w szkole widzisz różnicę w traktowaniu uczniów ze względu na: płeć, światopogląd, wygląd?”. Dziewczyny zauważyły, że pani od historii woli rozmawiać z chłopakami. Chłopcy wytknęli, że dziewczyny mają lżejsze ćwiczenia na lekcjach kultury fizycznej, a dzięki podlizywaniu się mają przywileje. Obie płcie wytykają, że na lekcjach religii trzeba mówić zgodnie z pani poglądami. Najwięcej wskazań na nierówne traktowanie pojawiło w obszarze wyglądu. Dziewczyny twierdzą, że grubsze mają gorzej, a ubiór odbiegający od normy powoduje wyśmiewanie. Chłopcy napisali: „Wszyscy tyrają pedałów lub traktuje się ich z politowaniem”.

Na lekcji zrobiło się głośno. Zaczyna się pyskówka między Darią a Kubą, włączają się inni. Biorę stronę Kuby, bo nie rozumiem, jak można nie umieć obliczyć obwodu kwadratu. Biorę stronę Darii, bo nie rozumiem, jak taki inteligentny Kuba może wyśmiewać się z koleżanki. Co to za pytanie o ofertę dla dziewcząt? Jest budowlanec, to może być i budowlanka, jak jest przedszkolanka i przedszkolank, minister i ministra.

Piłka nożna robi się coraz bardziej popularną grą zespołową wśród dziewcząt. W niektórych klasach dziewczyny wybrały piłkę nożną na zajęcia sportowe. Gdy ja chodziłam do szkoły, nikomu do głowy nie przyszło, żebyśmy grały w nogę.

Postanowiłam poobserwować siebie w czasie lekcji w klasie trzeciej. Po wejściu do klasy zapomniałam o postanowieniu i było jak zwykle. Po lekcji zanotowałam: zadania na tablicy rozwiązywało 5 chłopaków i 1 dziewczyna. Spośród nich tylko dwóch chciało to zrobić. Zauważyłam, że dziewczyny traktuję na lekcjach delikatniej, czyli rzadziej biorę do tablicy lub rzadziej wyrwam do odpowiedzi na zadane klasie pytanie. Zastanawiałam się, z czego to wynika. Chyba z faktu, że uważam chłopców za bardziej gruboskórnych, czyli nieprzejmujących się porażką. Nie traktuję płci jednakowo, bo jest we mnie przeświadczenie, że chłopakom łatwiej przychodzi matematyka.

Dobrze byłoby w równouprawnieniu nie zagubić ładnych zachowań, które mówią o kulturze. Na przykład niech poczet sztandarowy nadal składa się z chłopca niosącego sztandar i dwóch wyróżnionych dziewczyn idących obok. Niech chłopcy czekają aż koleżanki wejdą do klasy. Niech ławki z hali przeniosą chłopcy, a dziewczęta w tym czasie przypną dekoracje.

Myszę, że chodzi o to, żeby każdy miał wybór, żeby nie szufladkować za stereotypowymi wyobrażeniami, co wypada dziewczynie, a co chłopakowi. Im mniej ograniczeń, tym lepiej. Im więcej możliwości wyboru, tym lepiej. No i oczywiście: przy tym samym nakładzie pracy taka sama nagroda.

W *Cytatach* znalazłam puentę: „Chłopaki nie płaczą, ale prawdziwi mężczyźni nie ukrywają łez. Trzeba mieć bowiem jaja, by walczyć ze stereotypami”.

Na gorąco

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Dzisiejszy felieton będzie krótkim, bo pisany w trakcie składania „Refleksji”, uzupełnieniem artykułu o konferencji „Jakość edukacji i/czy jakość ewaluacji? Ucząca się szkoła”. Zajmę się dwoma aspektami – powszechnym, czyli ewaluacją, i lekko osobistym acz niejednostkowym, czyli pewną krótką rozmową na konferencji. W tym roku typowe zagadnienia ewaluacyjne były na drugim planie, ale w rozmowach i dyskusjach przekazywano sobie spostrzeżenia z przebiegu ewaluacji w całej Polsce. Dawano bardzo dobre, wręcz wzorcowe przykłady i dzielono się także licznymi negatywnymi odczuciami.

Najbardziej rażące i bolące błędy powstają za sprawą konkretnych ludzi. Ewaluacja jest badaniem wolnościowym i ma służyć rozwojowi szkoły dobrem zewnętrznego spojrzenia, a do tego potrzeba zmiany mentalności – zarówno dyrektorów z gronem nauczycielskim, jak i ewaluatorów oraz zarządzających oświatą. Dopóki jednak i jedni, i drudzy – wzmacniani „literkami” (jest szansa, że znikną!) oraz bezczelnością i pazernością pseudoszkoleniowych firm, uczących za niemałe pieniądze sposobów odpowiadania na ankiety, a także postsowieckim lękiem przed władzą – traktować będą ewaluację jako kontrolę i bój o miejsce w rankingu, szanse na jej pozytywny i przydatny dla placówki przebieg są nikłe. Tego nie zmieniają żadne przepisy, ale szko-

lenia i praca u podstaw. Szkoda tylko, że niektóre kuratoria (w tym niestety i zachodniopomorskie) nie zareagowały pozytywnie na ofertę dodatkowych szkoleń.

Powszechne było zdanie, że dla wielu organów prowadzących znaczenie mają tylko końcowe literki symbolizujące spełnianie wymagań. Głupców z ambicjami politycznymi pilnujących swych stołków nie obchodzi kondycja szkoły, ale przydatne w różnych kampaniach rankingi. Ewaluacja jest dla nich nową formą kontroli i podstawą do dyscyplinowania dyrektorów. To musimy sami zmienić, żadne prawo nie jest w stanie wpłynąć na tego typu patologie.

Druga refleksja ma charakter bardzo radosny. W modernizowaniu oświaty i w budowaniu nowoczesnej szkoły jesteśmy liderami na miarę światową. To przede wszystkim zasługa Jacka Strzemiecznego i Danuty Sterny oraz wszystkich pracowników, trenerów z Centrum Edukacji Obywatelskiej. W ciągu dwudziestu lat dokonali oni dla polskiej szkoły więcej niż wszystkie ministerstwa razem wzięte. Piśzę te słowa, obserwując od pięciu lat poziom i zawartość merytoryczną polskich prezentacji na krakowskich konferencjach oraz odwiedzając szkoły na panelach SUS. Takie są też opinie przyjeżdżających do Krakowa gości z zagranicy. Choćby słowa dra Miika Risku z Finlandii, który po obejrzeniu plakatu pokazującego pracę SP 47 w Szczecinie powiedział, że pracujemy i podążamy taką samą drogą, jak cały czas rozwijające się najlepsze szkoły fińskie. Ta opinia – bardzo satysfakcjonująca mnie jako dyrektora, a będąca uznaniem dla pracy całego grona pedagogicznego – jest tak naprawdę opinią adresowaną na pewno do kilku tysięcy szkół susowskich i kilkunastu szkół szczecińskich pracujących podobnie, a często dużo lepiej. Naprawdę, nie mamy się czego wstydzić.

Nawiązując do poprzedniego akapitu, trochę mi żal, że zbyt małą uwagę organizatorzy konferencji przywiązują do opinii medialnej. Dobrze by bowiem było, gdyby profesorów z całego świata, wybitnych ekspertów chwalcących polską szkołę, posłuchali moi koledzy dziennikarze z najważniejszych mediów. Fakt, nie dotyczy to jeszcze wszystkich ponad trzydziestu tysięcy placówek, ale po raz pierwszy świat patrzy na nasz kraj poprzez sukces i uczy się od nas, zamiast – jak dotąd – dobrotliwie pouczać. A czyż to nie jest hit medialny?

Warsztat tolerancji

Mateusz Lipko, Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej, IPN w Szczecinie

Zrozumienie dla różnorodności rasowej, wyznaniowej czy kulturowej stanowi jeden z fundamentów nowoczesnych społeczeństw. Nie dziwi zatem, iż zaszczepianie idei tolerancji jest ważnym elementem współczesnej edukacji. Szczególnie w kraju o tak dużej, bogatej tradycji wielokulturowości jak Polska.

Tragedia wojny, Holokaustu, a także przesunięcie granic państwowych i włączenie naszego kraju w obręb bloku sowieckiego spowodowały, że dawniej różnorodna Polska po 1945 roku nabrała charakteru jednolitego etnicznie. Co więcej, mimo odgórnego ateizmu charakterystycznej dla krajów komunistycznych, w społeczeństwie polskim dominującą pozycję zyskał katolicyzm. Obraz społecznego monolitu dopełnił wyjazd z kraju pozostałej ludności żydowskiej, na który zasadniczy wpływ miały antysemickie wydarzenia roku 1968. Dopiero po transformacji ustrojowej i po wejściu Polski na drogę integracji europejskiej możliwy stał się powrót do szeroko pojętej wielokulturowości. Pozytywne i przyszłościowe w swej istocie procesy europeizacji nie powinny jednak przesłaniać tragicznych losów Europy XX wieku.

Niezmiennie istotne wydaje się pytanie: jak mówić o historii II wojny światowej? Jak tematy te przedstawić młodym ludziom w sposób atrakcyjny i pouczający, ukazując złożoność i niejednoznaczność wielu zagadnień? Wyzwania tego po raz kolejny podjął się Referat Edukacji Historycznej szczecińskiego oddziału IPN-u.

Zespół pracowników z Instytutu przygotował pilotażowy projekt ferii dla dzieci zatytułowany: „Przygoda z historią”. W ramach akcji w siedzibie IPN-u odbyły się cztery odrębne warsztaty skierowane do dzieci w wieku 10–12 lat na tematy związane z II wojną światową i okresem PRL-u. Plan każdego ze spotkań podzielony był na dwie części – edukacyjną oraz luźniejszą, zorga-

nizowaną wokół gier i zabaw. Dzieci rozwiązywały urozmaicone karty pracy, czytały teksty źródłowe, rozszyfrowywały zagadki, uzupełniały historyczne mapy, ale również mogły zagrać w jedną z przygotowanych przez IPN strategicznych gier planszowych, a także złożyć model samolotu, lepić z plasteliny lub kolorować.

Na szczególną uwagę zasługują warsztaty opracowane przez Zofię Fenrych pt. „Mój rówieśnik”. W ich trakcie uczestnicy mogli się zapoznać z wojennymi losami dzieci w zbliżonym do nich wieku. Nie była to jednak zwykła opowieść – zadaniem młodzieży było skompletowanie krótkich życiorysów fikcyjnych bohaterów. Posłużyć im do tego mogły odpowiednio przygotowane materiały źródłowe, tj.: stylizowane legitymacje szkolne, oceny opisowe wystawione dzieciom przez nauczycieli z przedwojennej szkoły, listy wysyłane do rodziców w trakcie wojny, a także skrótowe wykresy statystyczne dotyczące struktury społecznej II RP (bohaterowie pochodzili z różnych rodzin i grup etnicznych). Tworzyło to wciągającą łamigłówkę – uczestnicy na podstawie zebranych danych rozwiązywali karty pracy, w których musieli odpowiedzieć na pytania i ułożyć sylwetkę postaci w określonej całość. Formuła ta pozwalała dzieciom na wniknięcie w złożone realia tamtego okresu, poznanie wielokulturowości i różnorodności społecznej międzywojennej Polski, a także pewne emocjonalne utożsamienie z losami swoich bohaterów – owo „dotknięcie historii” bez obciążania młodzieży nadmiarem danych i faktów. Warsztaty te stanowiły nie tylko ciekawą lekcję historii, ale też tolerancji – opracowywana postać mogła wszak być biedna lub bogata, mieć pochodzenie polskie, żydowskie czy ukraińskie, wyznawać prawosławie, wywodzić się z arystokracji, inteligencji czy proletariatu lub mieć na przykład rodziców należących do partii socjalistycznej.

Spotkania cieszyły się dużym zainteresowaniem – skorzystało z nich kilkaset dzieci, a wiele spośród nich wzięło udział we wszystkich czterech zajęciach, czyniąc z nich stały punkt w programie swoich ferii. Tak przychylny odzew sprawia, że impreza na kształt „Przygody z historią” ma szansę na stałe wpisać się do oferty edukacyjnej szczecińskiego oddziału IPN-u.

Jak udzielać wsparcia?

Katarzyna Szymańska, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

9 kwietnia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbyła się konferencja poświęcona zmianom, jakim współcześnie podlegają rola i funkcja rodziny, oraz wpływom czynników rodzinnych na trudności szkolne i wychowawcze dzieci i młodzieży. Sesja została zrealizowana w ramach wspierania nauczycieli w działaniach na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów, stanowiących jeden z głównych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2013/2014.

Rola i funkcja rodziny we współczesnym społeczeństwie zmieniają się, a zmiany te wpływają na zachowania szkolne dzieci i młodzieży. Statystycznie co trzecie polskie dziecko wychowuje się w rodzinie nienormatywnej, czyli takiej, która odbiega od tzw. „rodziny nuklearnej”, odzwierciedlającej model „mama, tata i dzieci”. Określenie to obejmuje zatem rodziny niepełne, rodziny zrekonstruowane (patchworkowe), rodziny zastępcze, adopcyjne, migracyjne, a także rodziny nieheteronormatywne.

Gość honorowy konferencji dr hab. prof. US Barbara Kromolicka rozpoczęła swoje wystąpienie wstępną charakterystyką jednostki społecznej, jaką stanowi rodzina, oraz przedstawiła różne jej typy. Ze względu na kryzys, jaki przeżywa instytucja rodziny, podkreślała szczególną wagę rodziny biologicznej w wychowaniu dziecka. Najwięcej uwagi pani profesor poświęciła rodzinie zrekonstruowanej, czyli powstałej w wyniku zawarcia związku (także nieformalnego) przez osoby, które już wcześniej tworzyły rodziny i wnoszą części tych rodzin do nowego związku. Określenie „rodzina zrekonstruowana” podkreśla istotę zjawiska, rodzina

taka bowiem jest utworzona z członków rodzin, które uległy rozbiciu w wyniku rozvodu lub śmierci jednego z małżonków. Sytuacja dzieci z rodzin zrekonstruowanych jest szczególna, funkcjonują bowiem w sieci relacji z rodzicami biologicznymi, ich nowymi partnerami oraz dziećmi tychże, często również z rodzeństwem przyrodnym z nowego związku. Takie relacje są złożone, zazwyczaj bywają trudne i wymagają czasu oraz zaangażowania wszystkich członków nowej rodziny, by stworzyć spójną, sprawnie funkcjonującą całość. Prof. Kromolicka przedstawiła dekalog rodziny zrekonstruowanej, stanowiący zbiór zasad i sposobów współdziałania, których przestrzeganie ułatwia ten proces.

Niezwykle cenne dla nauczycieli okazały się treści zawarte w wystąpieniu mecenasa Macieja Grabowskiego z VIII Wydziału Rodziny i Nietletnich Sądu Rejonowego Szczecin-Centrum, który zaprezentował przepisy „Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego” oraz ich interpretacje regulujące formy sprawowania opieki oraz pieczy prawnej nad dzieckiem. W swoim wykładzie mecenas kładł nacisk na prawa nauczycieli, w szczególności prawo dostępu do informacji na temat sytuacji rodzinnej ucznia. Wystąpienie wywołało lawinę pytań od nauczycieli, którzy chcieli poznać swoje prawa wobec uczniów i ich rodzin oraz skonsultować ze specjalistą konkretne sytuacje, których doświadczają w szkole.

Jako ostatnia głos zabrała Barbara Stawarz, psycholog z Uniwersyteckiego Centrum Edukacji US. W swoim wystąpieniu przedstawiła czynniki rodzinne, które mają wpływ na sukcesy i niepowodzenia szkolne dziecka. Obok głównych czynników, takich jak: postawy wychowawcze, stosunek rodzica do dziecka, jakość komunikatów kierowanych do dziecka, omówiła czynniki pośrednie, do których należą: wiek rodziców oraz dziecka, wykształcenie, sytuacja materialna, mające również istotne przełożenie na sukces lub porażki szkolne dzieci i młodzieży.

Prezentacja stanowiła nie tylko doskonałe podsumowanie konferencji, ale niejako wyznaczyła kierunek do dalszej pracy w tym zakresie tematycznym, bowiem nauczyciele w dyskusji zgłaszali potrzebę szczegółowego omówienia każdego z czynników. Nasza placówka, w miarę możliwości, będzie starała się realizować cykl rozważań nad kondycją współczesnej rodziny i jej wpływem na dzieci i młodzież szkolną.

Skandynawistyka w Szczecinie

Szansa dla rozwoju miasta i regionu

Ewa Komorowska, profesor zwyczajny, Dziekan Wydziału Filologicznego US

Szczecin jest miastem historycznie związanym ze Skandynawią i ze względu na swoje położenie predestynowanym do nawiązania współpracy z tym rejonem Europy. Ponadto przeprowadzone w ubiegłym roku analizy zachodniopomorskiego rynku pracy nie pozostawiły wątpliwości – środowisko akademickie musi otworzyć się na Skandynawię.

We wrześniu 2012 roku podjęłam starania o utworzenie w Uniwersytecie Szczecińskim Skandynawistyki – studiów norweskich, które zakończyły się sukcesem w maju 2013 roku, gdy studia zostały zatwierdzone przez Senat uczelni. Dotychczas w Polsce skandynawistykę można było studiować jedynie w Poznaniu, Gdańsku i Warszawie. We wszystkich wymienionych miastach jest to kierunek oblegany – na studia skandynawskie zgłasza się nawet kilkunastu kandydatów na jedno miejsce. Należy jednak pamiętać, że to właśnie na Pomorzu Zachodnim Skandynawowie są jednymi z najistotniejszych inwestorów zagranicznych. Coraz więcej przedsiębiorców norweskich, szwedzkich czy duńskich postrzega województwo zachodniopomorskie jako miejsce, w którym warto koncentrować centrale firm, zakładać ich filie, a co za tym idzie – poszukiwać odpowiednio przygotowanej pod względem językowo-biznesowym kadry. Ponadto w Szczecinie są m.in. konsulaty Szwecji, Danii i Nor-

wegii, dbające o rozwój współpracy międzynarodowej. I właśnie te uwarunkowania dały impuls do uruchomienia studiów skandynawskich w Szczecinie.

Kierunek Skandynawistyka – studia norweskie będzie prowadzony na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego od października 2014 roku. Nowatorska koncepcja kształcenia interdyscyplinarnego zostanie zrealizowana na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych I i II stopnia. Dodatkowo zostaną uruchomione trysemestralne studia podyplomowe w systemie zaocznym (zajęcia będą się odbywały dwa razy w miesiącu w weekendy) adresowane do absolwentów studiów licencjackich bądź magisterskich wszystkich kierunków (np. filologicznych, humanistycznych, technicznych, medycznych, rolniczych itd.).

Opracowanie kierunku Skandynawistyka – studia norweskie stało się wyzwaniem dla nauczycieli akademickich przygotowujących przyszłe kadry. Sytuacja w zjednoczonej Europie wyraźnie pokazuje, że specjalistyczne wąskie kształcenie w zakresie jednego języka nie zdaje już egzaminu na rynku pracy. Absolwent skandynawistyki musi być wykształcony na miarę czasów, w jakich żyjemy. Powinien odznaczać się umiejętnościami językowymi w zakresie nie jednego, lecz kilku języków obcych z danej grupy językowej¹. W rezultacie koncepcja studiów skandynawskich to projekt innowacyjny, łączący naukę języka norweskiego (na poziomie biegłości C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy) z nauką języka szwedzkiego lub jednego z języków obszaru Morza Bałtyckiego (np. języka rosyjskiego).

Ponadto kształcenie opiera się na zdobywaniu wiedzy praktycznej, dotyczącej pracy i funkcjonowania w Norwegii, takiej jak: uwarunkowania kulturowe oraz historyczne Norwegii, prawo norweskie, w tym – prawo pracy, podstawy ekonomii, negocjowania i zarządzania biznesem w Norwegii, zdrowie

i bezpieczeństwo pracy w Norwegii, znaczenie i funkcjonowanie związków zawodowych w Norwegii itd. Konkretna wiedza dotycząca życia i pracy w krajach skandynawskich będzie znacznym ułatwieniem przy aklimatyzacji i asymilacji osób, które zdecydują się na pracę w Skandynawii, jak również pozwoli im stać się wyspecjalizowanymi pracownikami w firmach polsko-norweskich na terenie Pomorza Zachodniego. Realizowane zajęcia będą poruszały także zagadnienie różnokulturowości i tematykę kształtowania postawy obywatelskiej. Dzięki temu absolwenci staną się zarówno ambasadorami Polski w kontaktach polsko-skandynawskich, jak i otwartymi na świat i różnorodność kultur obywatelami Nowej Europy.

Opracowanie kierunku Skandynawistyka — studia norweskie stało się wyzwaniem dla nauczycieli akademickich przygotowujących przyszłe kadry. Sytuacja w zjednoczonej Europie wyraźnie pokazuje, że specjalistyczne wąskie kształcenie w zakresie jednego języka nie zdaje już egzaminu na rynku pracy. Absolwent skandynawistyki musi być wykształcony na miarę czasów, w jakich żyjemy. Powinien odznaczać się umiejętnościami językowymi w zakresie nie jednego, lecz kilku języków obcych z danej grupy językowej.

Głównym partnerem zagranicznym w tworzeniu studiów norweskich jest Nesna University College, dynamicznie rozwijająca się instytucja o wieloletniej tradycji kształcenia kierunkowego. Uczelnia partnerska pełni przede wszystkim rolę doradcy przy wszystkich działaniach, zwłaszcza związanych z tworzeniem programu studiów. Ponadto Nesna University College – na podstawie wzajemnych umów – oddeleguje kadrę dydaktyczną do prowadzenia zajęć.

Programy studiów zostały opracowane przy współdziałaniu z ambasadami polskimi w Skandynawii, ambasadami krajów skandynawskich w Polsce oraz konsulatami tych krajów i jednostkami reprezentującymi wzajemne interesy Polski i krajów skandynawskich. Zajęcia będą prowadzone także przez praktyków, którzy będą dzielić się ze słuchaczami swoją wiedzą o Skandynawii i zawodowym doświadczeniem.

chaczami swoją wiedzą o Skandynawii i zawodowym doświadczeniem.

Współpraca z Nesna University College jest już w tej chwili realizowana, między innymi, dzięki otrzymanemu przez Wydział Filologiczny US grantowi norweskemu mającemu na celu pogłębianie współpracy między uczelniami norweskimi i Uniwersytetem Szczecińskim poprzez mobilność pracowników, studentów i doktorantów. Wyróżnienie Wydziału Filologicznego US otrzymanym grantem FSS skutkuje wzmoczoną aktywnością naukową kadry z Nesna University College oraz Uniwersytetu Szczecińskiego, jak również wyjazdami studentów norweskich do Szczecina i polskich do Norwegii w ramach studiów semestralnych i praktyk zawodowych. Wyjazdy studentów do Norwegii, z jednej strony, pozwolą im pogłębić wiedzę w ich specjalności filologicznej, z drugiej zaś – dadzą asumpt do szerszego zainteresowania problematyką norweską, a w przyszłości stworzą podstawy do kształcenia się w kierunku Skandynawistyka – studia norweskie.

Nawiązywane są kolejne umowy z uniwersytetami w Norwegii (Hamar, Bergen oraz Oslo). Studentom zostaną również zapewnione stypendia finansowane przez firmy, w których będą mogli w przyszłości znaleźć zatrudnienie. Tym samym postawią sobie one za zadanie przygotowanie merytoryczne swoich przyszłych pracowników. Każdy student skandynawistyki przynajmniej raz w czasie studiów wyjedzie do Norwegii (na co najmniej trzy miesiące), gdzie będzie na bieżąco zdobywał wiedzę o kulturze i historii państwa oraz umiejętności praktyczne i niezbędną wiedzę w zakresie komunikacji językowej. Warto bowiem podkreślić, że tylko taka wiedza – zdobyta w praktyce, w rzeczywistości językowej – będzie wiedzą naprawdę przydatną na rynku pracy.

Ponadto w obszarze działania Katedry Filologii Skandynawskiej, która zostanie utworzona w ramach Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego, znajdą się wszelkiego rodzaju inicjatywy promujące Norwegię i inne kraje skandynawskie oraz wzmacniające wzajemne kontakty między Polską a krajami Skandynawii na różnych poziomach społecznych i kulturowych. Toteż przewidziane będą, między innymi: wspólna organizacja międzynarodowych spotkań, warsztatów tematycznych, konferencji, wspólne publikacje naukowe; szkolenia Polaków i Norwegów reprezentujących różne grupy wiekowe i zawodowe w celu językowego kształcenia specjalistycznego wraz z wiedzą z określonego zakresu społecznego (np. lekarzy, ludzi biznesu, pracowników turystyki itd.); wspólorganizacja wyjazdów Norwegów do Polski i Polaków do Norwegii w celach poznawczych lub wyjazdy specjalistyczne do wybranych centrów biznesowych.

Pierwszym tego rodzaju działaniem była organizacja międzynarodowej konferencji „Przedsiębiorczość na Pomorzu Zachodnim. Języki. Ekonomia. Prawo”, zapowiadającej powstanie skandynawistyki na Uniwersytecie Szczecińskim (21–23 listopada 2013 roku). W swoim założeniu konferencja stanowiła pomost łączący świat nauki i biznesu. Tematem przewodnim podejmowanych dyskusji była problematyka rozwoju współpracy ze Skandynawią w aspekcie: językowym, kulturowym, biznesowym i prawnym. Ogromne zainteresowanie poruszonymi zagadnieniami przyczyniło się do zaplanowania kolejnej edycji konferencji, która odbędzie się w dniach 20–22 listopada 2014 roku.

Naukę języków obcych należy rozpoczynać od najmłodszych lat. Odpowiedzią na tego rodzaju zapotrzebowanie stało się utworzenie we wrześniu 2012 roku Uniwersytetu Dziecięcego przy Wydziale Filologicznym US. Dotychczas dzieci uczą się równoległe języka angielskiego i rosyjskiego oraz języka niemieckiego i hiszpańskiego z dodatkowymi elementami języka chińskiego i japońskiego. Od roku 2014/2015 do naszej oferty zostaną wprowadzone języki skandynawskie.

Dalszym etapem współpracy Wydziału Filologicznego US z uczelniami skandynawskimi będzie opracowanie publikacji tematycznych. Przyszłe plany wydawnicze z Nesna University College obejmują m.in. druk: *Norwesko-polskiego słownika specjalistycznego z zakresu zdrowia, bezpieczeństwa pracy i ochrony środowiska* oraz *Norwesko-polskiego słownika technicznego na potrzeby przemysłu ropy nafto-*

wej i gazu. Novum przygotowywanych w naszym zespole słowników leksykograficznych będzie stanowił – podobnie jak w przypadku słowników niemiecko-polskich² – udział w pracy młodych naukowców, którzy stają się wraz z profesorami autorami opracowanych publikacji. Będą one, jak sądzimy, przydatne zarówno w dydaktyce studiów skandynawskich, jak i w przedsiębiorczości międzynarodowej. O zapotrzebowaniu na tego rodzaju wydawnictwa przekonywali wielokrotnie przedstawiciele firm polskich i skandynawskich.

Warto również dodać, że naukę języków obcych należy rozpoczynać od najmłodszych lat. Odpowiedzią na tego rodzaju zapotrzebowanie stało się utworzenie we wrześniu 2012 roku Uniwersytetu Dziecięcego przy Wydziale Filologicznym US. Dotychczas dzieci uczą się równoległe języka angielskiego i rosyjskiego oraz języka niemieckiego i hiszpańskiego z dodatkowymi elementami języka chińskiego i japońskiego. Od roku 2014/2015 do naszej oferty zostaną wprowadzone języki skandynawskie (w formie lektoratów językowych oraz wykładów z zakresu historii i kultury Norwegii oraz innych krajów skandynawskich). Dzięki temu uczniowie szczecińskich szkół podstawowych będą mieli kontakt zarówno z językami skandynawskimi, jak i z kulturą skandynawską.

Tylko takie wielokierunkowe współdziałanie pozwoli na stworzenie w Szczecinie mocnego ośrodka naukowego promującego na całe Pomorze Zachodnie, a w przyszłości i na całą Polskę kulturę i języki krajów skandynawskich, co w konsekwencji owocować będzie sukcesami w poszerzeniu i pogłębieniu kontaktów między Polską a Norwegią, Szwecją czy Danią na płaszczyźnie społecznej, ekonomicznej i kulturowej.

Szczegółowe informacje na stronie: www.wf.univ.szczecin.pl/skandynawistyka-studia.

Przypisy

¹ Por.: U. Kantorczyk, E. Komorowska, T. Wiesielowska, I. Łysakowa, *Dyrektywne akty mowy w języku polskim, rosyjskim i niemieckim*, Szczecin-Rostock 2008.

² Por.: H. Walter, E. Komorowska, A. Krzanowska, *Niemiecko-polski słownik frazeologii biblijnej z komentarzem historyczno-etymologicznym*, Szczecin-Greifswald 2010; H. Walter, E. Komorowska, A. Krzanowska, *Niemiecko-polski słownik skrzydlatych słów, czyli w 80 skrzydlatych słów dookoła świata*, Szczecin-Greifswald 2013.

ISSN 1425-5383

No. 3

Refleksje

2014
May/June

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

HEALTH, EQUALITY
SAFETY





Following recommendations of the Ministry of National Education published in every school year as the basic guidelines of state educational policy, in this issue of the 'Refleksje' we are presenting a set of articles related to three subjects: health, equality and safety. Considering the issues which, in our view, currently seem fundamental, such as the state of health of children and adolescents, their educational, social and professional opportunities, as well as the level of broadly defined safety at school and beyond, we are trying to diagnose the state of education and to present its goals.

From this perspective, one of the major issues often discussed in our articles is trust. Social life, including education at each stage, is based on interrelations, whose quality is largely dependent on the level of trust. Do we trust the school as a modern institution? Do we trust one another: teachers, head teachers, parents? How much does trust translate into the degree of risk we take in our daily work?

Regardless of the answers to the above questions, the most important and challenging task of the school is to provide the best education for the next generations of young people. Without them it is impossible to imagine the future of modern education.

Urszula Pańska

The Director of The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center



Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly
No. 3, May/June 2014
Free magazine
Issue: 1500 copies
ISSN 1425-5383

Publisher

The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center

Editor-in-Chief

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Editorial secretary

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Editorial board

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Cooperation

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Translation

Aleksandra Lis
Pracownia Językowa 'Lingufaktura'

The address of the publishing house

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

DTP, Cover photo, Print

Drukarnia Kadruk S.C.

The issue closed on May 31st, 2014

The editor stipulates the right
to edit and shorten texts
as well as change the titles

The publisher is not liable for the content
of published advertising
and promotional texts


Zachodniopomorskie
Centrum Doskonalenia Nauczycieli

The West Pomeranian
In-Service Teacher Training Center
Accreditation of The West
Pomeranian Curator of Education

INTERVIEW 4**Sławomir Iwasiów***'Reality And Virtuality Form One World'*

An interview with Jacek Pyżalski 4

REFLECTIONS 6**Piotr Majewicz***Integrated Education* 6

Initially I was interested in issues related to the broadly defined safety and threats in school in a traditional context, that is without media study component. I have researched, among others, peer aggression, difficult relationships between teachers and pupils, and behaviour issues.

Computer-mediated risk behaviours caught my interest in a natural way when new media became common in social life, especially in the lives of young people. It is in such perspective, that is safety in the world dominated by the media, where an interdisciplinary approach is essential.

On the one hand, we must remember about the technical side of the operation and use of the media, such as: the internet tools, mediated communication, both synchronous and asynchronous, multimedia character of communication and, therefore, the possibility of using images, sound and text to transmit information. On the other hand, we deal with traditional determinants of risk behaviours among adolescents, including psychological and social factors. So, we should ask who and why is involved in risky online situations. Who uses violence via electronic media? Will the perpetrator of peer aggression on the Internet will be the same young man who has similar tendencies in traditional relationships? To solve these problems, we need a broader perspective which involves a variety of scientific disciplines.

'Reality And Virtuality Form One World' (p. 4)

It should be emphasized that integrated schooling is a part of a much broader process – social inclusion, which is reflected in the creation of interpersonal ties and intergroup relations between people with and without disabilities. The essence is a two-sided action directed at mutual adaptation both to different needs and to different opportunities and competences of the people involved in the process. This process is associated with the implementation of the main idea of the integration of countries and ethnic, religious or

racial groups, which is based on the actions following the principles of social solidarity, support and commitment to fellow citizens, and the background is formed by the concept of social order. It can be argued that the opposite of integration is discrimination, which is always associated with stigmatizing people as different – whether in terms of religion, language, ethnicity, or fitness and health. Any discrimination and segregation views and attitudes used to be in the past a source of nationalism, ethnocentrism and labelling, which sometimes happens even today. Generally, it can be concluded that integration, being the antithesis of discrimination, is a piece of a larger whole created by political, moral and legal culture of national communities of the global society – and it is not a matter of a short-lived fad, but the idea associated with a long-term concept of social order. Although every society is constituted by diverse groups, they are all united primarily by common life and shared values. Therefore, integration in education is implied by a much broader contemporary mainstream. However, we must keep in mind that, just as it is impossible to raise a 'citizen of Europe' in a short time because it is a long-term process, you cannot combine in one class students with and without disabilities, placing them together in a mechanical manner, without adequate preparation and without making specific changes. Such activities can only cause escalation of mutual conflicts, antagonisms and hostility. Bearing in mind both varied conditions and doubts concerning the process of school integration, we can name three[i], or even four concepts. The first of these, i.e. full integration, has its source in Aleksander Hulk's concept and seeks to eliminate special schooling and thus to organize the education of people with disabilities in mainstream schools. The second concept is that of incomplete integration, which is a variation of full integration, assuming that mainstream schooling can include only those students with disabilities who will be able to cope because of fewer constraints or due to a higher level of abilities resulting from revalidation. The third type, which is partial integration, calls for limiting integration only to certain groups of disabled people, such as older ones or children affected by mild degree of disability. Proponents of this vision believe that it reaches out to the possibilities and needs of the child. The fourth approach is still under construction, mainly with the participation of parents and teachers who are experienced in the attempts at school integration.

Integrated Education (p. 6)

'Reality And Virtuality Form One World'

Sławomir Iwaszów interviews Professor Jacek Pyżalski from Adam Mickiewicz University in Poznań, an expert in the field of media education

Looking at your recent publications I have come to the conclusion that: firstly, in your academic work you are interested mainly in the issue of safety, and, secondly, to deal with safety you adopt interdisciplinary perspective applying competences in pedagogy, sociology and media studies. What is the range of safety that you deal with?

Initially I was interested in issues related to the broadly defined safety and threats in school in a traditional context, that is without media study component. I have researched, among others, peer aggression, difficult relationships between teachers and pupils, and behaviour issues.

Computer-mediated risk behaviours caught my interest in a natural way when new media became common in social life, especially in the lives of young people. It is in such perspective, that is safety in the world dominated by the media, where an interdisciplinary approach is essential.

On the one hand, we must remember about the technical side of the operation and use of the media, such as: the internet tools, mediated communication, both synchronous and asynchronous, multimedia character of communication and, therefore, the possibility of using images, sound and text to transmit information. On the other hand, we deal with traditional determinants of risk behaviours among adolescents, including psychological and social factors. So, we should ask who and why is involved in risky online situations. Who uses violence via electronic media? Will the perpetrator of peer aggression on the Internet will be the same young man who has similar tendencies in traditional relationships? To solve these problems, we need a broader perspective which involves a variety of scientific disciplines.

You have written the book 'Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży' ['Electronic aggression and cyberbullying as the new risk behaviour of adolescents'] which dis-

cusses the risks associated with the development of new media. How do you assess public awareness of the risks associated with the use of new media?

We can look at new media from two points of view: highlighting the benefits or the risks, although these issues, in my opinion, raise a lot of misunderstandings.

I feel that the topic of new media is all too often discussed in too narrow and simplified range. Attention is drawn only to some of the benefits arising from the use of new media, whereas the only highlighted threats are those referring to their use in communication, which are strongly generalized and often exaggerated. It is believed that certain phenomena are very common and serious, but those diagnoses are often inadequate in relation to the real threat. It seems, for example, that online peer aggression is widespread and serious, although studies show the opposite – in most cases young people use the Internet properly, responsibly and functionally, both to their own good and to the benefit of others.

One of the main risks that you mention in your works, is cyberbullying. What is that?

To illustrate the meaning and scope of the impact of cyberbullying, which is a relatively new phenomenon, one must first go back to the concept of bullying, which is an example of a serious peer aggression. For bullying, which is a kind of harassment, characteristic is the fact that we are dealing with a large imbalance of power between the aggressors and the victims of the attack. The bullies are physically, mentally and communicatively stronger than the victim and usually they outnumber their target. Bullying is regular: aggression: it is repetitive and occurs at least two or three times a week. Therefore, the person subjected to this type of aggression expects the attacks, which negatively impacts their well-being and functioning in a social group, for example, in school.

In cyberbullying we are dealing with aggression which has all of the above characteristics and spreads

through new communication technologies: e-mails, text messages, online forums, chat rooms, instant messaging or social networking sites. There are, however, clear differences between aggression and cyber-aggression. For example, regularity and repeatability are the features which are governed by completely different rules in the Internet. The bully may post offensive content only once, but it can be passed on and disseminated by other users of the network. In this way, the victim experiences aggression repeatedly, although the perpetrator, at least theoretically, has committed a single act of cyberbullying. There is also a slight difference concerning the imbalance of power: a student who cannot cope with the aggressors in school because they are stronger and there are more of them, can pay them back online. Intermediary communication is, then, governed by other rules, and often 'evens out' the imbalance in the social group.

An interesting question appears: are the 'real' and the 'virtual' communication acts two different worlds?

I suppose a sharp division ceases to apply. The longer I study aggressive behaviours, the better I see that reality and virtuality form one world. For example, the signs of cyberbullying are often associated with direct forms of violence. More than half of the real-life bullies display online aggression as well, and every fifth victim of traditionally understood violence experiences it also through electronic media. So, it appears that in the event of a conflict in school adolescents are involved in both types of violence: real and virtual ones. These worlds are rarely separated – these are the same situations, the same people and their difficult relations.

How dangerous can cyberbullying be?

I know many different cases. For example, aggression between people who used to be a couple, which usually concerns parting after the first serious relationship, can actually be quite dangerous. Still, the situations are usually not extreme. The quarrels between classmates end up with some nasty text messages, which usually is not very dangerous. Of course, in school every case must be considered individually, with the same attention.

While researching risk behaviours, I asked teachers and students to compare which type of aggression, actual or online one, has more overwhelming effects. It turns out that cyber-aggression seems more serious to adults, while young people indicate traditionally understood aggression as the more dangerous one. It is not easy to generalize and state that one of the manifestations of aggression is more dangerous than others.

How to deal with cyberbullying in school?

The best preventive method is to use, both by students and teachers, new media in the process of education. In this way, both parties will know the set of skills, values and rules that are transmitted regularly through everyday cooperation. Social competence cannot be taught during lectures or workshops, it can be developed only through daily cooperation. It is enough to record videos in classes, record interviews, or create web pages – ethical problems will appear on their own and will be dealt with on an ongoing basis.

Besides, you have to know what and how you want to teach, so as not to get the effects that are opposite to what you have intended – listing forms of violence during a school talk can inadvertently become an instruction manual for potential bullies. A very good way is to spread knowledge on how to protect information on the web – how to protect your data, block your profile on a social networking site, share your photos only with selected users. When we teach protection of personal data in this way, we show students primarily how to defend against a potential threat and we do not give them ready recipes for using violence in the web.

We should also organize such classes where students can teach teachers: show them how they surf the Net, what applications they use every day, what games they play. If students become teachers for a moment, it will be a win-win situation in terms of learning: after all, it is impossible to work in a space of which you know little or to which you have no access. If teachers shut out the world of adolescents and will not get to know new technologies, it will be difficult for them to effectively manage the process of education.

Thank you for your time.

Integrated Education

Contemporary State and Prospects of Development

Piotr Majewicz, a habilitated doctor, deputy director of the Institute of Special Needs Education at the Pedagogical University of Cracow

The comparison of the achievements of students attending special schools and mainstream schools showed that the development of Polish language skills in the 4th grade is noticeable only in the case of the students attending special schools, and that at the end of the 4th grade the skills are higher only in the area of building sentences when compared with students of integration classes. Therefore, the results of current research do not speak for greater effectiveness of mainstream education. However, the authors of research emphasize that the lack of clear advantage of mainstream over segregated schooling in Poland may be the reason for obtaining different results than those achieved in the Western studies.

School integration of students with and without disabilities, contrary to appearances, is not the result of the latest search for new educational solutions. In Poland the first special classes were established in mainstream schools already in the 1970s. This form of inclusion was the result of practical implications of the concept created by Aleksander Hulk, who was the precursor of the idea of joint education of children with and without disabilities¹. Apart from this type of school integration, the researcher also point-

ed to its other forms: the inclusion of children and adolescents with disabilities into regular classes in mainstream schools; 'neighbourhood' schools or secondary centres; special schools operating on a daily basis – children attending them live in their own homes; special schools which offer the possibility of living in a boarding house from Saturday to Friday (depending on the weekly curriculum); home-schooling.

Those primary forms of integration have changed significantly and nowadays they look completely different – but it is worth remembering that the idea of school integration has a relatively long history and a fairly substantial load of experience. Nowadays, in addition to segregated schooling in special schools, there are three types of education for people with disabilities which include integration, namely: 1) mainstream, which consists of institutional integration but with differentiated curricula for students with and without disabilities; 2) assimilation, implemented through a joint educational programme; 3) inclusion, which consists in providing differentiated support in the process of joint education².

It should be emphasized that integrated schooling is a part of a much broader process – social inclusion, which is reflected in the creation of interpersonal ties and intergroup relations between people with and without disabilities. The essence is a two-sided action directed at mutual adaptation both to different needs and to different opportunities and competences of the people involved in the process³. This process is associated with the implementation of the main idea of the integration of countries and ethnic, religious or racial groups, which is based on the actions following the principles of social solidarity, support and commitment to fellow citizens, and the background is formed by the concept of social order. It can be argued that the opposite of integration is discrimination, which is always associated with stigmatizing people as different – whether in terms of religion, language, ethnicity,

or fitness and health. Any discrimination and segregation views and attitudes used to be in the past a source of nationalism, ethnocentrism and labeling, which sometimes happens even today. Generally, it can be concluded that integration, being the antithesis of discrimination, is a piece of a larger whole created by political, moral and legal culture of national communities of the global society – and it is not a matter of a short-lived fad, but the idea associated with a long-term concept of social order. Although every society is constituted by diverse groups, they are all united primarily by common life and shared values⁴.

Therefore, integration in education is implied by a much broader contemporary mainstream. However, we must keep in mind that, just as it is impossible to raise a ‘citizen of Europe’ in a short time because it is a long-term process, you cannot combine in one class students with and without disabilities, placing them together in a mechanical manner, without adequate preparation and without making specific changes. Such activities can only cause escalation of mutual conflicts, antagonisms and hostility⁵.

Bearing in mind both varied conditions and doubts concerning the process of school integration, we can name three⁶, or even four⁷ concepts. The first of these, i.e. full integration, has its source in Aleksander Hulk’s concept and seeks to eliminate special schooling and thus to organize the education of people with disabilities in mainstream schools. The second concept is that of incomplete integration, which is a variation of full integration, assuming that mainstream schooling can include only those students with disabilities who will be able to cope because of fewer constraints or due to a higher level of abilities resulting from revalidation. The third type, which is partial integration, calls for limiting integration only to certain groups of disabled people, such as older ones or children affected by mild degree of disability. Proponents of this vision believe that it reaches out to the possibilities and needs of the child. The fourth approach is still under construction, mainly with the participation of parents and teachers who are experienced in the attempts at school integration. They believe that full integration carries certain dangers and they directly indicate the negative effects of integration which seem to differ significantly from the assumptions. In this situation, it is difficult not to agree with Amadeusz Krause, who believes that among all the arguments formulated both for and against integration it is becoming increasingly difficult to find a place for the disabled child⁸. Supporters of

reforms fostering integration are accused of pursuing goals other than educational ones (e.g., ideological, political or economic ones), while the opponents are accused of acting against integration.

Modern aspects of integrated education

The idea of a large-scale integration of children with disabilities with non-disabled students began to be implemented in our country in the 1990s. Then, under Ordinance No. 29 of the Ministry of National Education of the 24th of October, 1993, some arrangements were made, e.g., the number of children in integration classes was declared to range from 15 to 20, including 3–5 children with different types of disability. Conducting classes was appointed to two teachers, including one special needs educator. However, for integration to be effective, certain conditions must be fulfilled. These are some determinants of the efficiency of integration that Czesław Kosakowski formulated as follows:

1. Appropriate legislative solutions.
2. Suitable conditions (adaptation of the building and classrooms for the needs of students with various disabilities, elimination of architectural barriers, adequate equipment and facilities, etc.).
3. Employing specialists assisting in the process of education of children with disabilities.
4. Creating proper conditions for education and upbringing. These are: necessary teaching aids; organization of the educational process carried out by the school and the class which takes into account the presence of pupils with special educational needs; preparation of training programmes (for the whole class and for individuals); enriching the educational process with revalidation; creating safe environment in the school and classroom for students with disabilities.
5. Training of teachers–educators adequately prepared in terms of knowledge and methodology, and displaying such personality traits that are desired in working with students with disabilities; ability to build a connection between teaching in general and revalidation (compensating, correcting, improving, strengthening the adaptive dynamism of individuals) and fitting it into everyday teaching process; ability to establish individual training programmes that take into account specific educational needs of a particular child, and flexibility to modify them; awareness that the limits and possibilities of child development in general, and in case of the disabled in particular, are not confined to the child, but they also exist in teachers–educators. The greater the competences of the teachers, the more opportunities for the development of the child.

6. Cooperation of schools and teachers with educational specialists, supporting schools in the implementation of special needs education and rehabilitation of the child with any form of disabilities. That cooperation concerns: a preliminary diagnosis; complementary and corrective diagnoses at different stages of education; development of the methods of developmental stimulation; programme and methods of rehabilitation.
7. Collaboration with the child's family home so that the family supports the child and the idea of inclusive special needs education and, moreover, providing the family with necessary support. Lev Tolstoy wrote: 'All happy families are alike, but every family affected by misfortune is unhappy in its own way, capturing the essence of a single unique act of experiencing unhappiness and the way of psychological coping with misfortune. That misfortune is the birth of a disabled child'. Families of children with disabilities are varied, ranging from motivated families that are efficient in terms of upbringing, to the helpless and indifferent ones. The process of education requires a lot of time and a large commitment of the teacher-educator.
8. Working in the environment of the school in order to change public perception of people with disabilities and to gain this environment for the idea of integration for people living with various developmental problems, so that they can be not only among us, but with us⁹.

The fulfilment of these expectations would be the optimal solution for integrated schooling, but there are serious limitations in this area. For example, no one checks whether a teacher has adequate personality competences. No personality tests are carried out for the candidates to the teaching profession. Probably apart from professions with direct access to firearms (e.g. in the case of recruitment to the police) or the operation of some machines, no one tests the candidate's mental sphere, whereas working with children, especially children with disabilities, requires specific personality competences. What is more, problems with collaboration with parents and community, not to mention legislative measures, cause a number of limitations in this regard. So the concept is absolutely correct, but the reality puts specific constraints on its implementation. It should also be noted, following Aleksandra Maciarz, that sometimes a child with severe disability adapts better to a mainstream school (with the exception of children with more severe intellectual disabilities) than a child with a mild ability deficiency¹⁰. Essential meaning have factors other than the child's disa-

bility, namely intelligence, unique abilities, traits in emotional-motivational sphere or psycho-social conditions in the family and at school, especially relationships with peers and adults. In addition to this, what is immensely important is self-esteem of people with and without disabilities, the style of social contacts, and the ability to defend themselves and express their views and feelings, as well as the ability to formulate tasks that will fit their capabilities. Shar-

There is a number of recommendations related to the process of school integration under the general principles and overarching ideas, but still nowhere in the world the ideal solution for inclusion has been found. As Amadeusz Krause points out, contemporary disputes concerning integration take place in practice, beyond pedagogical theories. The parties of the dispute are not scientists, but parents, educators, ministry officials and representatives of local governments. Some parents and NGOs supporting full integration emphasize that teaching in special schools is stigmatizing. Such arguments are also given by the Ministry of National Education, but the desire to integrate more than anything, in this case, is rather ideologically and politically based, which is supported by a 'colloquial' version of humanism, reflected in the good and righteous governing which implements the ideas of equality.

ing fundamental values is essential for the creation of interpersonal ties and intergroup bonds. The presence of people with disabilities in the class may strengthen the system of values for the students, as well as foster the type of approach to life expressed as 'BEING'¹¹. The main task of schools in this type of education is to promote the aforementioned attitude

that emphasizes love for man. It seems that this task can be supported by educational activities focused on the following issues: human rights, solidarity, cooperation, tolerance, moral principles, preparing for democracy¹². As a result of these actions, it is possible to create a community of ideas and values, which underlies social inclusion. However, what is crucial in the implementation of these activities in the school environment is the attitude of teachers. Important is not only declarative, mostly verbal 'favouring of the disabled', but most of all emotional attitude and willingness to work towards integration. Maria Chodkowska points out that the realization of the idea of school integration is dependent on a number of conditions, among which she mentions: the awareness of teachers concerning integration needs of all pupils; even if there are no disabled students in the class, there are still some children who are not able to participate in the class without special assistance and remain on the margins of social functioning¹³. Moreover, what is really important is the ability to diagnose the social situation of all students, including those with disabilities, in the class. These observations should be verified by sociometric research. Based on the performed diagnosis, a work plan should be developed, which aims to reduce situations difficult for students with disabilities, as well as protect them against humiliation and being ridiculed by the peer group. Extremely important is also the previously mentioned collaboration with the parents of all students involved in the integration process.

parties of the dispute are not scientists, but parents, educators, ministry officials and representatives of local governments. Some parents and NGOs supporting full integration emphasize that teaching in special schools is stigmatizing. Such arguments are also given by the Ministry of National Education, but the desire to integrate more than anything, in this case, is rather ideologically and politically based, which is supported by a 'colloquial' version of humanism, reflected in the good and righteous governing which implements the ideas of equality. Some barriers in the process of inclusive education are also indicated by Anna Zamkowska¹⁵ and Adam Mikrut¹⁶.

Towards inclusive education

Integrated education is often perceived as a stage between the separation model and inclusive education. As many shortcomings of integrated education have been noticed, a lot of countries have begun to implement a model of inclusive education¹⁷. Grzegorz Szumski notices that inclusion can be understood as a synonym for integrated schooling on the one hand, but on the other hand it can be treated as a variety of integrated education in two options: first, as a version of integrated schooling, and secondly, as its broader variety¹⁸. In fact, it presents a new model of general school. In an attempt to capture the essence of inclusive education, it can be said that this is a radical attempt at assimilation and also the commonality of the learning process of students with and without disabilities.

Integrated education	Inclusive education
Selected schools (integration schools)	Each district school
Integration classes	Regular classes
Individual educational programmes	Common, individualized programme
Responsibility of special needs educators for education of students with disabilities	Responsibility of a class teacher for education of all students
Constant special assistance for students with disabilities	Flexible special assistance for teachers and students

Table 1. Comparison of the characteristics of integrated education and inclusive education¹⁹

Therefore, there is a number of recommendations related to the process of school integration under the general principles and overarching ideas, but still nowhere in the world the ideal solution for inclusion has been found. As Amadeusz Krause points out, contemporary disputes concerning integration take place in practice, beyond pedagogical theories¹⁴. The

The above table shows that children with disabilities within inclusive education should attend the school which would be their regular school in case of full ability, and that is their district school. This is the first important difference between integrated and inclusive education. There are indeed more differences: first of all, students with disabilities should

attend a regular school class (regardless of the problems with defining 'a regular school class'), taking into account separated classes dedicated to that group of students. In addition, inclusion assumes to create common, yet highly individualized programmes for all students, whereas in integrated education – individual programmes should be created for every disabled student. Different is the role of a special needs educator – in inclusion his role is to assist class teachers, and not, as in integration, to be the teacher who directly works with pupils with special educational needs in the classroom.

Conclusion

The perspective of transforming integrated education into inclusive education which has been presented in this article has both its supporters and opponents. It is not only the case of purely theoretical aspects, which have currently been formulated only in general way, but also the results of studies that do not seem to indicate clearly that this solution is the right one. A study conducted by Grzegorz Szumski and Anna Firkowska-Mankiewicz indicates that there are no significant differences in linguistic skills, mathematical skills or psychosocial functioning between students of integration classes who are supported by a special needs educator and the pupils with special educational needs who attend mainstream schools²⁰. It should be added that the study included both students subjected to integrated teaching and to module teaching. Moreover, what is especially interesting, the comparison of the achievements of students attending special schools and mainstream schools showed that the development of Polish language skills in the 4th grade is noticeable only in the case of the students attending special schools, and that at the end of the 4th grade the skills are higher only in the area of building sentences when compared with students of integration classes. Therefore, the results of current research do not speak for greater effectiveness of mainstream education. However, the authors of research emphasize that the lack of clear advantage of mainstream over segregated schooling in Poland may be the reason for obtaining different results than those achieved in the Western studies. In addition, it is worth noting that different forms of education may be appropriate for different people with disability. Certainly there will be some students who will achieve higher scores in special education and those whose education will be

more effective in integrated or inclusive systems of education. A point of reference should always be the welfare of the child with disability, rather than the currently 'ruling idea' of education of students with special needs.

¹ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977, pp. 495-496.

² G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.

³ M. Chodkowska, *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, [in:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, M. Chodkowska, ed., Lublin 2002.

⁴ R. Ossowski, *Integracja w edukacji i opiece zdrowotno-rehabilitacyjnej jako fragment światowego porządku politycznego*, [in:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, M. Chodkowska, ed., op. cit.

⁵ Ibidem.

⁶ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Koncepcje społecznej integracji*, [in:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, A. Maciarz, ed., Kraków 1999.

⁷ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

⁸ Ibidem.

⁹ Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, pp. 166-168.

¹⁰ A. Maciarz, *Formy społecznej integracji*, [in:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, A. Maciarz, ed., op. cit.

¹¹ P. Majewicz, *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Kraków 2002.

¹² A. P. Latas, *Values Education: A Contribution to Face Behaviour Problems in Schools*, a paper presented during the conference 'Challenging Pupils – Challenging Values', Nov 20th-21st, 1998, Benesov-Prague, the Czech Republic.

¹³ M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Warszawa 2002, pp. 26-28.

¹⁴ A. Krause, op. cit., p. 69.

¹⁵ A. Zamkowska, *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, [in:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Z. Gajdzica, ed., Sosnowiec 2011.

¹⁶ A. Mikrut, *Reflection of Inclusive Education in Ethics*, [in:] *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*, V. Lechta, B. Kudláčová, eds., Frankfurt am Main 2013, Bratislava 2013.

¹⁷ J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2012.

¹⁸ G. Szumski in cooperation with A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.

¹⁹ G. Szumski in cooperation with A. Firkowska-Mankiewicz, op. cit., p. 19.

²⁰ Ibidem.