

Refleksje

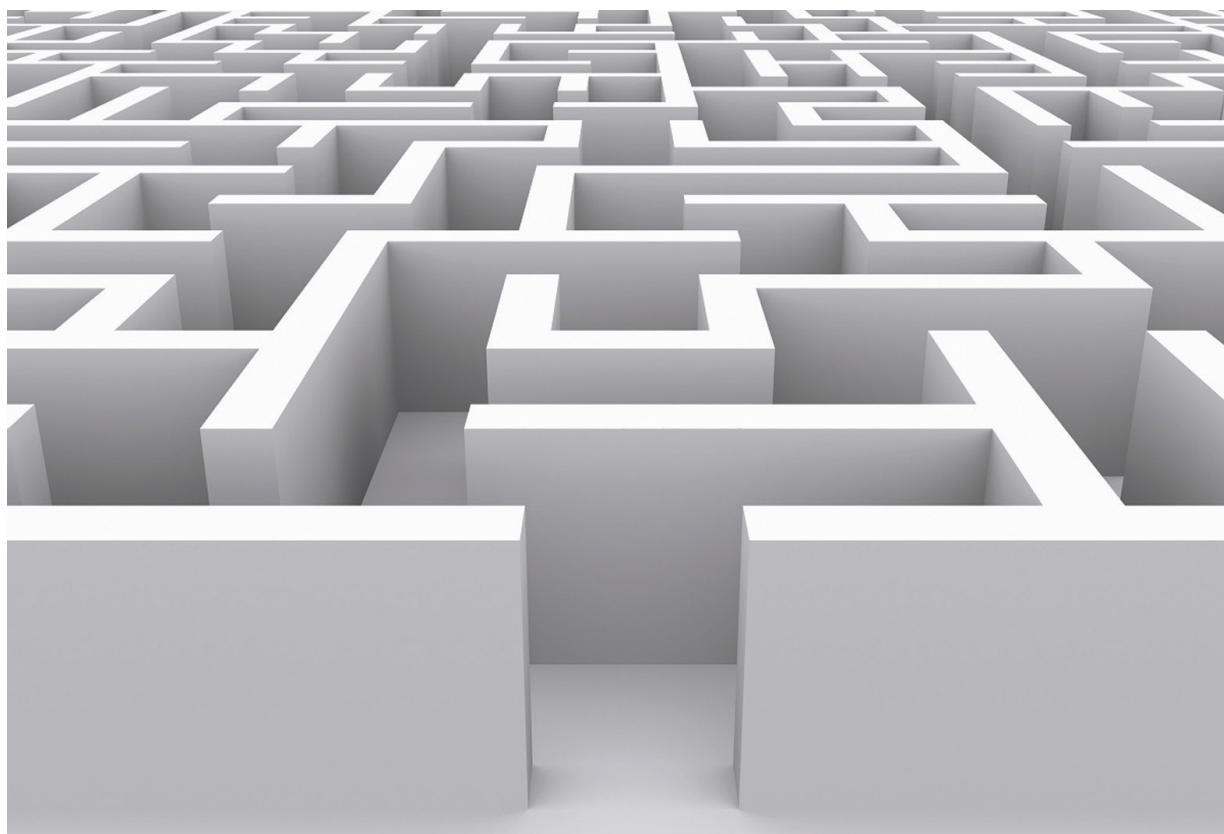
Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Listopad / Grudzień 2021

Nr 6



Temat numeru

Pedagogika wartości

Wywiad z Anną Janus-Sitarz

**Na każdą lekturę
może przyjść czas**

Klaudyna Bociek

Myślmy ze sobą

Wywiad z Andrzejem Skrendą

**Przepisywanie
Różewicza**

Sławomir Osiński

Tischner rządzi!

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańka, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Maria Czerepaniak-Walczak, Mieczysław Gałaś,
Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,
Sławomir Osiński, Jadwiga Szymaniak

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com

Adres redakcji

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

Kontakt

tel. 91 435 06 34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

10 października 2021 roku

Skład, druk

SOFT VISION



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.
Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.
Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Od Redakcji

Czy wartości są nam dane niezależnie od woli, czy wręcz przeciwnie: sami decydujemy o tym, co jest (lub nie jest) dla nas wartościowe?

Temat aksjologii w pedagogice pojawia się na łamach „Refleksji” cyklicznie. Poświęcaliśmy temu zagadnieniu całe zeszyty (1/2017 „Wychowanie i wartości”, 1/2018 „Filozofia wychowania” czy 1/2020 „Warianty patriotyzmu”), jak również pojedyncze artykuły, z jednej strony popularyzujące wiedzę na temat różnych nurtów filozofii, socjologii, pedagogiki – o szerokim spektrum naukowym i światopoglądowym (od personalizmu do emancypacji), a z drugiej – obrazujące najważniejsze dzisiaj przemiany w obszarze działań dydaktycznych i wychowawczych, przede wszystkim dążące do zerwania z nauczaniem autorytatywnym, transmisyjnym, uprzedmiotawiającym. Wracamy do aksjologii i tym razem, proponując namysł nad rolą wartości w teorii i praktyce pedagogicznej.

Jedna z możliwych odpowiedzi na pytanie postawione na początku pojawia się w wywiadzie, którego udzieliła mi prof. Anna Janus-Sitarz (*Na każdą lekturę przyjdzie czas*), dydaktyczka literatury z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Rozmawialiśmy, między innymi, o uczeniu (się) literatury i kanonie lektur szkolnych, co naturalnie prowadzi do rozważań na temat wartości: znaczenia dzieła, zagadnień w nim poruszanych, praktyki czytania itd. Jak więc powinniśmy postrzegać wartości w perspektywie edukacji? Nie ma na to pytanie jednej odpowiedzi, co w gruncie rzeczy wydaje się pocieszające – bo daje nam prawo do wyrażania odmiennych poglądów nawet w tak fundamentalnej kwestii, jak zdefiniowanie wartości.

Zachęcam do sięgania po artykuły z działu „Temat numeru”, do którego teksty piszą specjaliści w dziedzinie edukacji, nauki, oświaty, a także do zapoznania się z publicystyką nauczycielską w dziale „Opinie, refleksje, doświadczenia”, ukazującą nauczycielki i nauczycieli spełniających się w wykonywaniu profesji pedagogicznej. Ich głos to niepodważalna wartość tego pisma.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Anną Janus-Sitarz
Na każdą lekturę może przyjść czas 4

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Andrzejem Skrendą
Przepisywanie Różewicza 12

TEMAT NUMERU

Filip Jach
Wartość deficytowa 17

Aleksandra Gad
Jak nie zbłądzić w obrębie własnych światów? 22

Jadwiga Szymaniak
Pedagogika egzystencjalna 28

SZKOŁA W PANDEMII

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko
Szkoła dla szkoły? Część II 38

Sylvia Kloc
Twarzą w twarz 46

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Klaudyna Bociek
Myślmy ze sobą 48

Agata Łukaszewska
Szkolne retroutopie 53

Paulina Kuś
Podstawa to postawa 56

Krzysztof Jaworski		Elżbieta Rogalska	
Teoria wzbogaca praktykę	58	Współzależne zasoby	88
Michał Szymański		FELIETON	
Przestrzeń dźwięków	61	Stawomir Osiński	
Agnieszka Małgorzata Jasik		Degrengolada	92
Autyzm wczesnodziecięcy	64	WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	
Anita Herok		Łukasz Kominiarek	
Dostosowanie (do) wymagań	71	Wychowanie do wartości a personalizm. Część II	94
Maciej Paluch		WARTO PRZECZYTAĆ	
Przebłyśki ciepła	74	Bogdan Balicki	
Magdalena Malik		Smartfon, czyli o bezradności	100
Droga do przyszłości	80	Stawomir Osiński	
Agnieszka Caban		Tischner rządzi!	104
Mniejszość w większości	83		



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Na każdą lekturę może przyjść czas

z profesor Anną Janus-Sitarz rozmawia
Sławomir Iwasiów

Jakie znaczenie dla pani, jako badaczki zajmującej się przede wszystkim dydaktyką literatury, ma pojęcie „wartość”?

Literatura i edukacja są na stałe wpisane w obszar aksjologii. Mimo wszystko nie chciałabym wymieniać czy nazywać określonych wartości, zawsze bowiem grozi to ryzykiem pominięcia, zmarginalizowania, niedocenienia. Zamiast tego odwołam się do praktyki powszechnej w edukacji angielskiej, którą staram się zaszczepiać naszym studentom, przyszłym nauczycielkom i nauczycielom literatury i języka polskiego. Mianowicie w szkołach angielskich każdy, kto przygotowuje się do pracy w oświacie, kompletuje swoje portfolio, a w nim najważniejsza jest pierwsza strona. Nosi ona tytuł *Teaching philosophy*. Najczęściej w tych nauczycielskich opisach własnych wyobrażeń o sensie pracy w szkole powtarzała się fraza: *to make a change*. Interpretuję ją w ten

sposób: chodzi o to, żeby uczyć, a jednocześnie starać się zmieniać życie młodych ludzi na lepsze. Jak to zrobić? Podstawą są dobre relacje międzyludzkie. Bez nich trudno o jakiegokolwiek porozumienie czy też współdziałanie. I tego właśnie, w moim przekonaniu, uczy literatura: gotowości do zrozumienia i akceptacji drugiego człowieka, a także odróżniania dobra od zła. Ta kompetencja, a trudno przecenić jej zalety, bierze się z lektury, z interpretacji tekstu literackiego, rozpoznawania jego znaczeń, komentowania intencji bohatera zanurzonego w świecie przedstawionym. To uczy wartościowania, ale też rozumienia pożądanych postaw, a także ich interioryzowania. Inaczej mówiąc: edukacja i literatura mogą czynić świat lepszym. Wydaje się, że to oczywistość, a tymczasem takie hasło nie przebija się ani do dokumentów oświatowych, ani – takie mam wrażenie – do nauczycielskiej

świadomości. Jeśli rezygnujemy z uważnej i angażującej lektury, uwrażliwiającej na problemy drugiego człowieka, i pozwalamy, aby zastąpiło ją pośpieszne, powierzchowne zapoznanie się z treścią książek – często poprzez ich streszczenia – to nie wykorzystamy potencjału literatury, by zmieniała świat na lepszy.

Dlaczego tak się dzieje? Z jakich powodów nie możemy przyzwyczaić się do myśli, że uczenie o literaturze na poziomie edukacji szkolnej powinno być postrzegane jako istotne dla wrażliwości, a tym samym, między innymi, dla powodzenia ważnych życiowych wyborów naszych uczennic/uczniów?

Polscy nauczyciele nie bardzo wierzą w swoje sprawstwo. I oczywiście nie mają racji. Wielokrotnie mogłam się o tym przekonać, przede wszystkim wtedy, gdy podejmowałam rozmowy ze studentami na temat ich wspomnień z okresu szkolnego. W przeważającej części przypadków to właśnie nauczyciele języka polskiego mieli na nich największy wpływ poprzez codzienne lekcje i wspólne rozmowy na temat literatury.

Inna sprawa, że ten brak wiary w siebie ze strony nauczycieli, także polonistek i polonistów, wynika z konstrukcji systemu oświaty, który „wciąga” wszystkich w wir punktów, ocen, sprawdzianów, egzaminów, realizacji podstawy programowej i tak dalej. A przecież ten program, z pewnością zbyt sztywny i przepełniony, nie daje szans na refleksję, tłumi dialog, nie pozostawia przestrzeni dla rozwoju poczucia troski o drugiego człowieka. Trudno w takiej perspektywie zastanawiać się, jak skutecznie zmieniać świat na lepsze, prawda?

Wydają mi się, że dotknęła pani innego, nie mniej istotnego problemu, a mianowicie aksjologii literatury. W jakim sensie książki w ogóle można dzielić na wartościowe i mniej wartościowe? Czy tego rodzaju binarne opo-

zycie, jak lektura „wysoka” i „niska”, wciąż mają rację bytu w zróżnicowanej przestrzeni medialnych form komunikacji?

Dzieje literatury uczą, że takie podziały są złudne. Na przykład Gabriela Zapolska, pisząca w pośpiechu i dla zarobku, w ogóle nie była doceniana przez ówczesnych krytyków. Dzisiaj jej utwory znajdują się w kanonie lektur szkolnych. *Moralność Pani Dulskiej* została wybrana do tegorocznej jubileuszowej edycji Narodowego Czytania, a zatem autorka jednak jest tym naszym „dobrem narodowym”. A co stanowi o wartości dzieła? Jak tę wartość zdefiniować? Gdzie i dlaczego powinniśmy jej szukać?

Cóż, mam przekonanie, że wartościowa literatura po prostu trafia do czytelnika – olśniewa, porusza, zmienia. Żadne dzieło nie ma jednak takiej mocy, żeby było wartościowe globalnie, dla wszystkich, czy nawet dla świadomości danego pokolenia. W mojej generacji wielką wartość miała literatura epoki romantyzmu. Na manifestację przeciwko rządowi PRL-u zśliśmy, niosąc na sztandarach hasła z poezji Mickiewicza. *Dziady* Swinarskiego były „głosem naszego pokolenia”, ponieważ wyrażały towarzyszące nam emocje, mówiły o tym, co nas oburzało. Natomiast dla kolejnych pokoleń literatura romantyzmu – często jednak niezrozumiana albo rozumiana opacznie – nie stanowi aż tak ważnego punktu odniesienia, jest marginalizowana, odrzucana. Ot, „literatura szaleńców”. To są oczywiście swego rodzaju generalizacje, ale my na przykład dyskredytowaliśmy literaturę pozytywistyczną jako tę „gorszą”, zbanalizowaną, niemal infantylną, poprzez swój dydaktyzm – instrumentalną. Tymczasem, kiedy uczyłam w liceum i nastał moment czytania literatury pozytywistycznej, młodzi ludzie mówili: „Tak, to jest dla nas i o nas!”. Mogli się utożsamiać z wydarzeniami przedstawionymi w noweli *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* Sienkiewicza. Przecież autor pisze o uczniach nękanym przez nauczycieli i rodziców! Co chcę

przez to powiedzieć: na każdą książkę, na każdą lekturę może przyjść czas. Taka czy inna książka znajdzie swojego czytelnika, dlatego wyrzucanie z list lektur danych tytułów – „bo nie pasują do pokolenia” albo „są mniej wartościowe” – nie jest wystarczającym uzasadnieniem. Ważne jest podsuwanie młodym ludziom bardzo zróżnicowanych tekstów, aby spośród nich mogli wybierać te, które odpowiadają na ich obecne potrzeby i oczekiwania, ale także żeby wiedzieli, po jaką książkę warto sięgnąć w przyszłości.

Nie wspominając o tym, że spotkanie ze słabą literaturą też bywa wartościowe. Chyba nie da się nauczyć rozróżniania bardzo dobrej literatury bez ukazywania przykładów tekstów grafomańskich. Przypominają mi się w związku z tym początki mojej pracy. Tuż po studiach uczyłam w szkole podstawowej. Wtedy w telewizji wyświetlany był brazylijski serial pod tytułem *Niewolnica Isaura* – nakręcony na podstawie powieści Bernardo Guimaraësa. I ten serial to była znakomita „lektura”, dzięki której wraz z uczniami mogliśmy tropić wszelkie banalności, schematy, płytkie dialogi. To była najlepsza szkoła pokazywania dzieła niższych lotów.

Mam wrażenie, że problem wartości w literaturze jest, ściśle rzecz biorąc, zagadnieniem z obszaru polityki edukacji: uznajemy, że coś jest mniej lub bardziej wartościowe, w sensie programowym, ponieważ zgadza się z takim czy innym kręgiem idei. W jakim zakresie dydaktyka literatury reaguje na zmiany światopoglądów?

Niestety, w polskiej szkole pod tym względem źle się dzieje. Wielokrotnie byłam uczestniczką dyskusji o tym, że zmiany programowe dyktowane są kalendarzem wyborczym. Kiedy nowy minister obejmuje stanowisko, to zaczyna, z reguły, od przemodelowania listy lektur. I za każdym razem roznieca narodową burzę, bo przecież na literaturze, tak jak na medycynie

czy prawie, w Polsce wszyscy bardzo dobrze się znają. Przy czym kanon lektur szkolnych musi być modyfikowany, ponieważ zmienia się odbiorca naszych dydaktycznych działań. Powstają nowe dzieła. Jedne teksty wkraczają do kanonu, inne opuszczają jego szeregi. Niemożliwe jest przecież, żebyśmy w szkole czytali zarówno wszystko to, co czytano kilkadziesiąt lat temu, plus teksty najnowsze, zyskujące miano znaczących.

W Polsce, należy to podkreślić, zmiany w kanonie nie mają jednak charakteru merytorycznego. Instrumentalnie traktowano listy lektur w czasach PRL-u, kiedy dokładnie wskazywano, co i jak należy czytać, jaka poezja jest właściwa, a jaka „niesłuszna”, które książki są zgodne z myślą polityczną, a których trzeba kategorycznie zabronić. Tym założeniom ideologicznym towarzyszyła, właściwie paradoksalna, obfitość tekstów obowiązkowych. Dziesiątki nazwisk autorów drugorzędnych, absurdalnie długie listy lektur, duża liczba utworów niekoniecznie literacko wartościowych – to wszystko sprawiało, że dydaktyka literatury bardzo często miała wymiar powierzchowny. Nie dało się przecież, z obiektywnych powodów, dokładnie wszystkiego przeczytać i na lekcjach omówić. Inna sprawa, że to były teksty, autorstwa choćby Lenina, Stalina, Bieruta czy Woroszyńskiego, z literaturą niemające wiele wspólnego. Co ważne: tym tekstom towarzyszyły bardzo szczegółowe instrukcje dla nauczycieli, wskazujące konkretne fragmenty do czytania, konkretne tytuły, na przykład wierszy, oraz zawierające ogólnie sformułowane tematy lekcji. Nie wiem, czy miał pan okazję przeglądać program do nauczania języka polskiego z lat 50. XX wieku, ale to było całkiem sporych rozmiarów opracowanie. Jednocześnie określano w nim, bardzo dokładnie, sposób wartościowania dzieła. Bezdyskusyjnie narzucano interpretację. Jednych autorów wychwalano, a innych deprecjonowano, na przykład za nowatorstwo, indywidualizm, psychologizm.

Piętnowano wszelkie przejawy niezależności myślenia. Narzucano tematy z apriorycznie sformułowaną tezą. Brzmiało to mniej więcej tak: „*Pan Tadeusz* jako obraz rozkładu stosunków feudalnych w Polsce” albo „Rozpad kultury burżuazyjnej i bezideowość poezji na przełomie XIX i XX stulecia na przykładzie wierszy Kazimierza Przerwy Tetmajera”. W nie mniejszym stopniu ingerowano w zasoby bibliotek szkolnych. Były specjalne listy, oddzielne paragrafy w programie, w których wyliczano książki „pożądane” – co właściwie nie powinno dziwić, ale obok nich umieszczano pozycje ledwie „dozwolone”. Dodajmy, że były to tytuły nieliczne. Nie było przy tym mowy o wyborze materiałów dydaktycznych. Wszyscy uczyli z jednej książki, przez wiele lat przede wszystkim z podręczników autorstwa Ryśzarda Matuszewskiego.

Z czasem narastał protest nie tylko środowiska oświatowego, ale szerszego grona humanistów, buntujących się przeciwko instrumentalnemu traktowaniu literatury. Punktem zwrotnym była reforma z 1981 roku, która została przygotowana przez osoby z kręgu „Solidarności” i mimo stanu wojennego wprowadzono ją w życie. Reformę poprzedziły głosy wielkich autorytetów literatury polskiej: Marii Janion, Janusza Sławińskiego, Jana Błońskiego – szczególnie mi bliskiego. Chętnie cytuję jego słowa z eseju *Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi (II): głos złytoptaka*, opublikowanego na łamach „Tekstów” w roku 1974, w którym pisał, że funkcja wychowawcza literatury nie polega na dawaniu uczniom zestawu lektur z gotowymi wzorcami postaw do naśladowania. Pożądane postawy kształtuje się poprzez wnikliwe czytanie, dyskusowanie, negocjowanie znaczeń w tekstach literackich zawartych. Humanisci sprzeciwiali się instrumentalnemu traktowaniu literatury, przeinaczeniom propagandowym wychowania patriotycznego na lekcjach języka polskiego i ubezwłasnowolnieniu nauczyciela, prowadzącemu do infantylizacji

Humanisci sprzeciwiali się instrumentalnemu traktowaniu literatury, przeinaczeniom propagandowym wychowania patriotycznego na lekcjach języka polskiego i ubezwłasnowolnieniu nauczyciela, prowadzącemu do infantylizacji sfery humanistycznej w edukacji.

sfery humanistycznej w edukacji. Błoński pisał: dawanie uczniom gotowych schematów nie jest nauczaniem, to zwykła tresura.

Wydawałoby się, że po doświadczeniach lat 80. i 90. nie będzie możliwy powrót do ideologizacji nauczania poprzez instrumentalne wykorzystanie literatury. Stało się jednak inaczej, co dobitnie pokazała reforma edukacji Romana Giertycha z roku 2008. Przyniosła ona kolejną zmianę listy lektur – i tym razem podyktowaną względami światopoglądowymi. Nowy minister wykreślił Gombrowicza, Schulza, Witkacego czy Dostojewskiego. Profesor Janion pisała: to są mistrzowie zadawania pytań, dzięki którym ludzie mogą lepiej zrozumieć dramat swojego istnienia. Ostra była wtedy reakcja intelektualistów, pisarzy, nauczycieli, ale także uczniów. Świetne teksty przeciwko „reformowaniu” pisał Stefan Chwin, twierdząc, że celem działań ministerstwa jest takie ukształtowanie ucznia, żeby ten wiedział, na kogo zagłosować po osiągnięciu progu dojrzałości. Całe numery czasopism, choćby „Tygodnika Powszechnego”, poświęcano na dyskusje, polemiki, uzasadnienia. Ważnym forum tej debaty był internet. Wprawdzie Gier-

tych swoją reformę w czyn wprowadził, ale na szczęście jej założenia długo nie przetrwały. Pod wpływem społecznego sprzeciwu usunięto go ze stanowiska ministra i rozpadła się ówczesna koalicja. Można zatem powiedzieć, że burza wokół kanonu lektur doprowadziła do zmiany władzy w Polsce.

Oceniając to, co się dzieje obecnie z kanonem lektur szkolnych, wystarczy sięgnąć po ówczesne opinie. Historia się powtarza – i niczego nas nie uczy. Szkoda, że osoby odpowiedzialne za reformę edukacji nie wyciągają wniosków z wcześniejszych doświadczeń.

Z reguły dyskusje wokół dydaktyki literatury dotyczą właśnie kanonu lektur szkolnych – tego, co albo znajduje się na liście lektur, albo z niej „wypada”. Sama debata o kanonie to problematyka w ramach badań literackich od dawna poruszana i na konferencjach, i w monograficznych numerach czasopism, i w ramach większych projektów badawczych. Jak pani postrzega kanon i jego rolę w nauczaniu-uczeniu się literatury polskiej?

Bliskie jest mi myślenie Jerzego Jarzębskiego, który pisał kiedyś, że ważniejszy od kanonu tytułów jest kanon sposobów czytania. Tego szkoła może i powinna uczyć: wariantów lektury, różnych sposobów interpretacji, odmiennej obecności tekstów w kulturze, sensu czytania. Weźmy taki przykład: *Śmierć pułkownika* Mrożka. To niewielki dramat, którego znaczenie pozostanie zupełnie nieuchwytnie, jeśli czytelnik nie przeczyta *Reduty Ordon*a Mickiewicza. Te teksty „rozmawiają”, ich autorzy ze sobą korespondują, więc trzeba umieć ten dialog wychwycić. Warto zatem uczyć intelektualnej satysfakcji płynącej z lektury. Ale można też wykorzystać *Redutę Ordon*a do pokazania innego sposobu czytania: do refleksji o micie śmierci za ojczyznę, do rozważań na temat dawnego i współczesnego patriotyzmu, a także do rozmowy o tym, co w ogóle

przez patriotyzm dzisiaj rozumiemy. Można też przy okazji *Reduty* rozbudzić zainteresowanie uczniów historią i tym literackim prototypem dzisiejszych *fake newsów*. Można nacieszyć się maestrią słowa, można... I tak dalej. Czyli kanon, gdybyśmy chcieli wyjść poza jego sztywne ramy, to niekoniecznie utwory, które trzeba znać, a raczej wskazywanie, dlaczego dane dzieło może się okazać dla nas wartościowe, po co warto je czytać, jak może nasze życie uczynić pełniejszym.

Jak w takim razie zdefiniowałaby pani kanon? Albo inaczej: jaki kanon lektur szkolnych ułożyłaby pani teraz? Jaką przybrałby formę?

Pierwsze założenie, jakie przychodzi mi na myśl, dotyczy listy lektur. Jest ona sprawą drugorzędną, o czym już nieco powiedzieliśmy. Ryszard Koziołek, po wielkiej dyskusji wokół reformy Anny Zalewskiej, powiedział coś takiego: powinniśmy przestać się kłócić, czy więcej ma być Gombrowicza czy Sienkiewicza, a raczej podjąć decyzję, co z ich utworami robić w szkole. Chodzi o to, że dawne arcydzieła same się nie obronią, a nauczyciel musi sobie poradzić z odpowiedzią na pytanie: po co mam tego czy innego autora czytać z uczniami? Jak przekonać do lektury dzieła, a odciągnąć od wertowania streszczeń? Czy ten utwór wciąż stawia pytania ważne dla ucznia w mojej klasie? Jeżeli miałabym wpływ na edukację, to powróciłabym do idei, że to nauczyciele są „gospodarzami programu”. Ten termin ukuł Zenon Uryga. Program jest czymś, co nauczyciel samodzielnie interpretuje, biorąc pod uwagę możliwości i potrzeby klasy. Natomiast nie wyobrażam sobie, żeby nauczyciele języka polskiego mieli rezygnować z omawiania Szekspira, Mickiewicza, Wyspiańskiego.

A jak kanon szkolny miałby wyglądać? Bliskie mi jest takie myślenie: lista lektur obowiązkowych przybiera formę minimalną, ale za to zbiór lekturowych odpowiedzi, utworów „do wyboru”, jakich uczniowie mogą od swojego

nauczyciela oczekiwać, ma postać bardzo rozbudowaną, z dużym naciskiem położonym na literaturę współczesną. Dzisiaj, niestety, w szkole czyta się bardzo mało tekstów najnowszych. To błąd, jeden z wielu popełnionych podczas reformy z roku 2017. Zbyt wiele znalazło się w kanonie tekstów dawnych, zupełnie dla młodych ludzi nieinteresujących. Mówiąc „młodzi ludzie” mam na myśli wiek między 12 a 14 rokiem życia, kiedy bardzo często wygasa dziecięce zafascynowanie lekturą, a książki są porzucane na rzecz innych bodźców. Nie bez powodu w wielu krajach promocja czytelnictwa jest skierowana przede wszystkim do starszych dzieci i nastolatków. W Sztokholmie funkcjonuje Tio Tretton – biblioteka wyłącznie dla dzieci w wieku od 10 do 13 lat. Takie działania wyróżniające tę grupę wiekową podsycają chęć sięgania po lekturę. Jak na to zapotrzebowanie reaguje polska szkoła? W programie dla siódmej i ósmej klasy znajdują się właściwie tylko teksty XIX-wieczne, z reguły dla osób w tym newralgicznym wieku najmniej ciekawe. A przecież mamy dobrą, wartościową literaturę adresowaną do „młodych niedoroslých”. Do tej kategorii zaliczyłabym na przykład teksty Pawła Beręsewicza czy Anny Onichimowskiej, ale tych twórców literatury dla dzieci i młodzieży – która w ostatniej dekadzie naprawdę w Polsce dynamicznie się rozwija – nie znają twórcy podstawy programowej.

Niektórzy twierdzą, że są takie utwory literatury pięknej, których nie wypada pominąć – negatywnym i najjaskrawszym przykładem postawy nakazującej czytanie według kanonu pozostaje profesor Bładaczka z *Ferdydurke*. Czy można, na przykład, nie czytać Słowackiego, Mickiewicza, Sienkiewicza, a nawet Olgi Tokarczuk, ale wciąż rozumieć tradycję, kulturę, przemiany współczesnego świata? Zmierzam do pytania: dlaczego potrzebna jest nam znajomość literatury, nazwijmy ją tak, kanonicznej?

Uczeń powinien wybierać literaturę dla siebie, poznawać różne jej odmiany, różne sposoby kontaktu z dziełem literackim. Jakakolwiek „duża” książka wymaga pewnego wysiłku czytelniczego, zatopienia się w lekturze, poświęcenia na nią czasu, żeby wychwycić emocje, zrozumieć odmienne poglądy, nauczyć się rozpoznawania metafory, groteski, ironii.

Wciąż jesteśmy krajem, zresztą już jednym z nielicznych, w którym obowiązuje coś takiego jak z góry narzucony kanon lektur szkolnych. Argumenty za jego utrzymaniem zdecydowanie słabną. Jeden z nich, niedawno sformułowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, brzmi mniej więcej tak: jeśli nie będzie jednolitej listy lektur, to z czego nauczyciele mają pytać na egzaminie? Nie sądzę, żeby w ten sposób podana argumentacja była w stanie kogokolwiek przekonać do czytania tekstów z listy lektur obowiązkowych, a już na pewno nie nakłoni do sięgnięcia po książki nieobowiązkowe. Tego przecież właśnie powinniśmy uczyć w szkole: nawyku czytania dla siebie, dla własnego rozwoju, dla przyjemności. Można to osiągnąć, przedstawiając inne argumenty za lekturą przemawiające. Na przykład: to dobra literatura, więc warto ją znać; jej czytanie przynosi wiele radości, a krytyczna lektura wzbogaci nas w wiedzę o człowieku. Dlatego wciąż warto czytać Sienkiewicza. *Trylogia* pokazuje wiele problemów natury ludzkiej, uczy o zacho-

waniach człowieka, pokazuje wahania moralności. Proszę zwrócić uwagę na postać Kmicica: jak wiele mu przebaczano i jak wiele on sam potrafił sobie wybaczyć! Wmawiał sobie, na przykład, że Panu Bogu miłe jest, kiedy on, Kmicic, przelewa krew pogańską. A zatem wiele się dzięki czytaniu Sienkiewicza można nauczyć: o stereotypach, schematach, przemianach kryteriów postrzegania natury ludzkiej. I dzisiaj można o tym wszystkim z młodymi ludźmi rozmawiać, to tematy nie mniej w XXI wieku aktualne od innych ważnych zagadnień cywilizacyjnych czy społecznych.

W książce pod tytułem *W poszukiwaniu czytelnika* pytała pani: „Po co uczniowie mieliby marnować czas na Prousta?”. Właśnie, jaki wpływ czytanie tego rodzaju literatury – nowoczesnej, eksperymentalnej, awangardowej – ma na czytelnika dopiero rozwijającego swoją wiedzę i kompetencje?

Inaczej jeszcze mogłabym to – sparafrazowane z wiersza *Nieczytanie* Szymborskiej – pytanie zadać: dlaczego w ogóle czytać w szkole literaturę? Powtórzę to, o czym wcześniej wspomniałam. Uczeń powinien wybierać literaturę dla siebie, poznawać różne jej odmiany, różne sposoby kontaktu z dziełem literackim. Jakakolwiek „duża” książka – nie musi to być *W poszukiwaniu straconego czasu* – wymaga pewnego wysiłku czytelniczego, zatopienia się w lekturze, poświęcenia na nią czasu, żeby wychwycić emocje, zrozumieć odmienne poglądy, nauczyć się rozpoznawania metafory, groteski, ironii. Kiedy Roman Giertych protestował przeciwko wprowadzeniu *Trans-Atlantyku* do kanonu lektur szkolnych, to przedstawiał dosłowną interpretację tego utworu, jakby z zupełnym pominięciem warstwy metaforycznej. Prawdopodobnie nikt go takiego modelu lektury, polegającego na odszyfrowywaniu niedosłowności, w szkole nie nauczył... Dlatego istotna wydaje mi się różnorodność tego, co czytamy. Akceptacja rozmaitych języków literatury jest pierwszym

krokiem do tolerancji. Czy nie jest tak, że jeśli nauczymy się szanować odmienności ujęte w utworach literackich, to jednocześnie będziemy umieli szanować inność drugiego człowieka?

Jakie stanowisko zajmuje pani w debacie na temat „nieczytania”, którą z reguły podpisują najnowsze wyniki badań Biblioteki Narodowej? Czy nieczytanie, jak chcą niektórzy, należy rozumieć jako wyraz pewnej swobody, „prawo”, czy jednak świadczy ono o braku kultury i edukacji? Na ile ten problem przekłada się na dydaktykę szkolną?

Nieczytanie to nie tylko polski problem i dotyczy wielu krajów oraz literatur narodowych. Pamiętam, że na jednej z międzynarodowych konferencji pokazywałam niepokojące wyniki badań na temat czytelnictwa. I podszedł do mnie po referacie badacz z Holandii, który stwierdził, że nieczytanie właściwie nie jest dla niego większym zmartwieniem. U niego w rodzinie nie było nawyku czytania i nikt na tym nie ucierpiał... Są równie szczęśliwi bez książek – dowodził. Tak może być, nie tęskni się do czegoś, czego się nie zna. Dlatego czas szkolnych spotkań z dobrą lekturą powinien być okazją do rozbudzenia potrzeby czytania i chęci wykorzystywania prawa i przywileju spotkań z literaturą.

Dydaktycy literatury, obserwując drastyczny spadek czytelnictwa, narzekają na jeszcze inne jego przejawy – chodzi o bezradność nauczycieli. Kiedy robiliśmy szerokie badania na grupie uczniów i nauczycieli, to wszyscy poloniści jako największy problem wymieniali właśnie nieczytanie, upatrując w nim zjawiska, z którym nikt nie potrafi sobie poradzić.

Trzeba powiedzieć wprost: szkoła niestety ponosi znaczną część odpowiedzialności za to, że młodzież nie odczuwa potrzeby czytania. Na jednej z konferencji dotyczącej problematyki czytelnictwa przedstawiono głosy młodych ludzi. Odpowiadali oni na pytania w rodzaju: „Jakie są cechy

idealnego nauczyciela?” Najczęściej mówili: idealny nauczyciel to taki, który przekona nas, że warto uczyć się tego, co nam przekazuje. Możemy przynieść tę tezę na grunt dydaktyki literatury. Dobry polonista to taki, który umie przekonać uczniów, dlaczego daną książkę warto przeczytać. Bo po co mi *Dziady*, skoro zamierzam studiować medycynę? Po co tracić czas na Mickiewicza? Może wystarczy, że przeczytam streszczenie? Nauczyciel musi umieć w sposób przekonujący udzielić odpowiedzi na tak postawione pytania – i każdy utwór, każda lektura, ma swój odrębny „klucz” do znalezienia tych odpowiedzi. Staram się uświadamiać to studentom podczas zajęć z przedmiotu *Uczeń jako czytelnik*. Przypominam sobie swoje lata pracy w liceum, kiedy dostałam klasy, w których prawie nikt nie czytał, i z każdą lekturą szłam właściwie jak na wojnę, wyposażona w zestaw argumentów za tym, a nie innym konkretnym tekstem, w zestaw ważnych pytań, które dane dzieło zadaje nam tu i teraz. Do każdego ucznia trzeba dotrzeć odmienną drogą i wbrew pozorom nie jest to niewykonalne. Ważne, aby przeczytał cały utwór, a nie streszczenie. Powiem więcej: lepiej poświęcić sześć godzin na przeczytanie lektury na głos, niż przez sześć godzin omawiać tekst nieprzeczytany. Lepiej uważnie przeczytać i dogłębnie przedyskutować dwie, trzy książki w ciągu roku, niż psuć kontakty z literaturą pośpiesznym i powierzchownym analizowaniem dwudziestu utworów znanych tylko z bryków.

Na zakończenie chciałbym panią zapytać o rekomendacje lekturowe dla tych, którzy podejmują próby zachęcania uczennic/uczniów do sięgania po książki nieobowiązkowe. Co by im pani poleciła?

Jest bardzo dużo współczesnej literatury, która podoba się młodzieży, a jednocześnie są to teksty wartościowe: uczą wrażliwości i otwartości wobec innych. Z nowszych rzeczy wskazałabym między innymi prozę Katarzyny Ryrych, Marcina

Szczygielskiego, Anny Piwkowskiej, Pawła Beręsewicza, Anny Onichimowskiej, Moniki Kowalczyk-Szumowskiej czy Barbary Kosmowskiej. Podpowiedzią mogą być tytuły z Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. To książki świetnie napisane, wciągające, uczące dobrych relacji międzyludzkich. Tymczasem jedynym współczesnym tekstem w programie dla VII i VIII klas była książka Rafała Kosika i akurat ją niedawno minister Przemysław Czarnek chciał usunąć z listy lektur. Trudno znaleźć dla takiej decyzji racjonalne uzasadnienie... Oczywiście wartościowej literatury dla dzieci i młodzieży ukazuje się obecnie znacznie więcej. Trzeba tylko chcieć ją odnaleźć.

Anna Janus-Sitarz

Literaturoznawczyni i dydaktyczka literatury, profesor tytularny. Kieruje Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej i Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi zajęcia i seminaria z zakresu dydaktyki literatury i edukacji teatralnej. Pracowała jako polonistka w szkole podstawowej i w liceum. Wykładała literaturę polską na Uniwersytecie im. Loranda Eötvösa w Budapeszcie. Przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej KNoL PAN. Członkini: Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej, Rady na rzecz Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi”, redakcji czasopism „Polonistyka. Innowacje” oraz „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Redaktor naukowa serii wydawniczej: Edukacja Nauczycielska Polonisty. Autorka ponad 150 artykułów naukowych poświęconych dydaktyce literatury, podręczników oraz książek, między innymi: *Lekcje teatru. Książka dla nauczyciela i ucznia* (1999); *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole* (2009); *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje* (2016).

Przepisywanie Różewicza

z profesorem Andrzejem Skrendą rozmawia
Sławomir Iwasiów

W tym roku obchodzimy jubileusz urodzin Tadeusza Różewicza – przypomnijmy, że poeta przyszedł na świat 9 października 1921 roku w Radomsku. Dlaczego to jeden z tych twórców literatury współczesnej, o których powinniśmy nie tylko pamiętać, ale także wciąż sięgać do ich książek?

Wisława Szymborska powiedziała o Różewiczu bardzo mądre słowa: „Wszyscy mu coś zawdzięczamy, choć nie każdy z nas potrafi się do tego przyznać”. Z kolei Czesław Miłosz stwierdził, iż Różewicza trudno przewyciężyć, ponieważ Różewicz jest w każdym z nas. To wszystko prawda – trudno wyobrazić sobie dzieje literatury polskiej XX wieku bez Tadeusza Różewicza. Żeby wyrazić to precyzyjniej, powiedziałbym tak: trudno wyobrazić sobie, jak wyglądałaby literatura, gdyby nie Różewicz i jego dzieła. I chodzi nie tylko o to, że pisał bardzo dobre wiersze, ale

także o to, że wpłynął na literaturę polską – przy czym nie tylko na poezję – oddziałując na wielu wybitnych autorów. Z jednej strony w latach 50. i na początku lat 60. wielcy pisarze, jak Miron Białoszewski czy Zbigniew Herbert, uchodzili za uczniów Różewicza. Z drugiej strony niektórzy twórcy przeciwstawiali się Różewiczowi, jak choćby wspomniany Miłosz, co też nie pozostawało bez wpływu na polską literaturę. Polemizowali oni z Różewiczem, próbowali przełamać jego światopogląd, spierali się z jego wizją poezji. A zatem Różewicz oddziaływał na twórczość innych „pozytywnie” i „negatywnie” – brak nam imaginacji, aby wyobrazić sobie, jak wyglądałaby literatura polska bez Różewicza. Nawet jeśli zgodzimy się z tym, że – jak sam twierdził niekiedy – ktoś taki jak on pojawić się musiał, że była to swego rodzaju konieczność historyczna. Być może. Choć z koniecznościami historycznymi

jest tak, że mimo iż *ex post* wydają się nieodparte, to *ex ante* nie dają się przewidzieć...

Jeszcze inny fakt wydaje się znaczący: otóż szanujący się krytycy/krytyczki, którzy chcą zaznaczyć swoją obecność na mapie literackiej współczesności, niezmiennie sięgają do twórczości Różewicza. Stąd też nieustannie powiększa się i tak już ogromna biblioteka różewiczologii.

W 2016 roku ukazał się w serii Biblioteki Narodowej opracowany przez ciebie *Wybór poezji* Tadeusza Różewicza. To obszerna publikacja, poprzedzona długim wstępem – trzeba podkreślić, że w kręgu literaturoznawców BN-owskie edycje są uważane za wzorzec badań nad historią literatury i popularyzowaniem wiedzy. Jak wspominasz pracę nad tą książką z perspektywy kilku lat?

Najbardziej utkwilo mi w pamięci robienie przypisów do tej książki. Przy tego typu edycjach dzieł zebranych to mozolna praca, zabierająca najwięcej czasu, wymagająca swoistej „grzebaniny” w źródłach. A na przypisy, o czym obaj doskonale wiemy, często nie zwraca się należytej uwagi. Czy ktoś, kto nie jest polonistą, będzie zagłębiał się w szczegóły biografii i twórczości poety?

Abstrahując od tego wątku, całe przedsięwzięcie związane z wydaniem *Wyboru poezji* Różewicza było ważne również dla mnie samego – miałem jedną bardzo silną, osobistą motywację, o której nieczęsto mówię. Otóż jeszcze w szkole podstawowej prowadziłem swego rodzaju wypisy z ulubionych poetów. Te utwory, które mi się spodobały, zapisywałem w osobnych zeszytach. W domu nie miałem dostępu do biblioteki, mieszkaliśmy w małej miejscowości, więc to był mój sposób na bliski kontakt z literaturą. I takich stustronicowych zeszytów, z wierszami różnych poetów, zgromadziłem grubo ponad dwadzieścia, może było ich trzydzieści... Kiedy przeczytałem *Poezję zebrane* Różewicza z 1976 roku, to połowę tych wierszy przepisałem do

Trudno wyobrazić sobie, jak wyglądałaby polska literatura, gdyby nie Różewicz i jego dzieła. I chodzi nie tylko o to, że pisał bardzo dobre wiersze, ale także o to, jak bardzo oddziaływał na wielu wybitnych autorów. Niektórzy twórcy uchodzili za uczniów Różewicza, ale nie brakowało też takich, którzy z nim polemizowali, próbowali przełamać jego światopogląd, spierali się z jego wizją poezji.

swojego zeszytu. To był mój pierwszy „wybór” poezji Tadeusza Różewicza, choć jeszcze bez wstępu i przypisów. Można więc powiedzieć, że w 2016 roku dokończyłem tę robotę, którą zacząłem znacznie wcześniej.

W twoim wstępie do *Wyboru poezji* znalazł się podrozdział: *Jak czytać Różewicza*, jednak nie jest to pytanie, ale raczej stwierdzenie – swego rodzaju miniporadnik poetyki Różewicza. Widzisz siebie w roli nauczyciela, który objaśnia twórczość poety?

Tak, jak najbardziej. To jeden z naszych najważniejszych polonistycznych obowiązków zawodowych – objaśniać literaturę nie tylko studentom, ale i uczniom. Tak jak powiedziałem: moja miłość do poezji Różewicza zrodziła się jeszcze w szkole podstawowej. Dzięki polonistce. Mam zatem silne przekonanie, że współczesny uczeń szkoły podstawowej powinien mieć kogoś,

kto będzie potrafił go wprowadzić w świat literatury, poezji, samodzielnych lektur. Ufam, że kimś takim jest osoba ucząca języka polskiego, nauczycielka czy nauczyciel z powołaniem do wykonywania tej profesji.

Warto też powiedzieć: wybory poezji i książki prozatorskie ukazujące się nakładem Biblioteki Narodowej nie są wydaniem dla profesjonalistów. To raczej edycje popularnonaukowe, przeznaczone dla uczniów, studentów czy nauczycieli. Naturalnym odbiorcą tych wydań – a także wstępów, które do nich piszemy – są uczniowie i studenci, jak również, po prostu, miłośnicy literatury. A zatem ta potrzeba i obowiązek objaśniania poety, bycia nienachalnym przewodnikiem i doradcą, bez narzucania jakiegokolwiek modelu odczytania takiej czy innej twórczości jest – jak sądzę – kwestią fundamentalną dla dydaktyki polonistycznej. Muszę tu wspomnieć, iż sam Tadeusz Różewicz, w przeciwieństwie na przykład do Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, prosił, żeby jego teksty usuwać z list obowiązkowych lektur szkolnych. Pewnym wskaźnikiem tego, jakim się jest pisarzem, jest też określany stosunek do kanonu szkolnego: czy obecność na liście lektur to powód do satysfakcji czy też pewien dyskomfort? Przy czym Różewicz nie kokietował, kiedy prosił o wykreślenie z niej swoich tytułów. Zresztą w różnych jego tekstach są nawiązania do dydaktyki szkolnej. W dramacie *Kartoteka rozrzucona* została zawarta scena „przymusowego karmienia Gombrowiczem”. Nauczyciel mówi do „karmionej” uczennicy: „Helu, możesz nie czytać Różewicza – Filipowicza – Lenartowicza – Sienkiewicza... (...) musisz jednak przeczytać Gombrowicza”.

Jednocześnie potrzeba bycia czytany przez niefachowców była dla Różewicza czymś podstawowym – nie chciał, żeby go czytali tylko profesjonalni badacze literatury. Cieszył się natomiast z dowodów czytelnicznej recepcji na przykład w pokoleniu licealistów.

Znałeś Różewicza osobiście, prawda? Z wywiadów przeprowadzonych z poetą na przestrzeni lat można wyczytać, że niechętnie mówił o tym, co i dlaczego pisze. A jakim był rozmówcą z twojego punktu widzenia? Rzeczywiście niełatwo się z nim prowadziło dialog?

Z pewnością nie była to bliska znajomość. Inna sprawa, że był poetą, jakbyśmy dzisiaj powiedzieli, „nieprzysiadalnym”, by zacytować innego współczesnego wieszczą, Marcina Świetlickiego. Różewicz miał takie grono osób, wprowadzie bardzo wąskie, wobec których pozostawał otwarty, ale z reguły dawał się poznać jako człowiek nieufny, podejrzliwy, niepewny. W jego oczach, kiedy nawiązywało się z nim kontakt, świeciło ostrzeżenie: „Nie podchodź do mnie!”. Oczywiście, jak to zwykle bywa, często było to jedynie mylne pierwsze wrażenie, ponieważ Różewicz w końcu okazywał serdeczność i otwartość, a kiedy zaczynał mówić, to bardzo trudno było mu przerwać.

Ciekawym wątkiem, o którym chciałbym wspomnieć, jest wpisana w biografię i dzieło Różewicza świadoma autokreacyjność. Na czym ona polegała?

Poruszyłeś osobliwą kwestię. Różewicz, jak wiemy, namawiał nas wszystkich – i pisarzy, i czytelników – do tego, żeby nie ulegać pokusom autokreacji. Innymi słowy, w odniesieniu do wszelkiej twórczości artystycznej chodziło Różewiczowi przede wszystkim o to, aby nie teatralizować sztuki, nie zafałszowywać jej przekazu. Przeciwstawiał się tym samym hipokryzji, minoderii i kokieterii, a swoje stanowisko w tej sprawie wyraził między innymi w słynnym esej pod tytułem „Teatralizacja” poezji, poetów i... innych. Stwierdził w nim, że raczej odgrywamy swoje role niż naprawdę „jesteśmy” – i trzeba jak najszybciej skończyć z tą maskaradą. Nie wolno być pisarzem odgrywającym rolę pisarza, poetą grającym poetę, krytykiem udającym krytyka i tak

dalej. Drażniły go biografie „wielkich ludzi”. Sam napisał wiele wierszy i esejów poświęconych biografom wybitnych pisarzy, takich jak Rimbaud, Kafka czy Beckett. Co go w nich fascynowało? Kontrast polegający na zderzeniu nędzy ludzkiej egzystencji z poetycką *hybris*. A zatem przekonywał nas Różewicz, żeby jednak zrezygnować z pokusy autokreacji. Wielokrotnie w swoich listach wspominał, że żyje życiem skromnego urzędnika. „Szary człowiek z wyobraźnią małą kamienną” – to bohater wielu tekstów Tadeusza Różewicza.

Jednocześnie poeta nie wyrzekł się autokreacji, ale wybrał jej inny model – wymierzony wprost przeciwko tradycji romantycznej czy też „wieszczej”. Wiemy doskonale: tradycja romantycznego postrzegania literatury i jej roli, jak również roli poety, naznaczona jest wyjątkowym zakłamaniem. W *Trans-Atlantyku* obrazuje ten problem scena, kiedy Gombrowicz rozmawia z posłem. W pewnym momencie poseł chce nazwać Gombrowicza geniuszem, ale myli się i zamiast tego nazywa go gówniarzem. To znaczące przejęzyczenie i jego łatwość – łatwość przejścia od geniusza do gówniarza – jest symptomatyczna dla polskiej kultury. Mimo to, w dalszym ciągu, koncepcje wieszczę pokutują w naszej wyobraźni. Wydaje mi się to zdumiewające, szczególnie na tle postępującej merkantylizacji i komercjalizacji literatury w Polsce. Jak się jedno z drugim łączy? Pytał o to także Różewicz, wybierając własną koncepcję autokreacji.

Najnowsza lista lektur obowiązkowych dla szkół średnich zawiera wybrane wiersze Tadeusza Różewicza, a zatem nauczyciel ma pewną dowolność w doborze omawianych tekstów. Gdybyś miał wcielić się w rolę szkolnego polonisty, co zaproponowałbyś uczennicom i uczniom do czytania z obszernej twórczości poety?

Mimo że zajmowałem się tą problematyką naukowo, to przepełnia mnie zwątpienie

*Czytając, przyswajamy
fundamentalną wiedzę, uczymy
się rozeznania w tradycji,
podstawowych zasad,
pozwalających swobodnie
poruszać się w kulturze
medialnej, której integralną
częścią jest literatura. Trzeba
myśleć o literaturze jako części
całej kultury medialnej, a nie
przeciwstawiać, na przykład,
złe media dobrym, starą
literaturę nowej.*

w skuteczność działania kanonu. Kanon, jego znacznie w edukacji, bywa przeceniane, głównie chyba ze względów biurokratycznych czy politycznych. Czy naprawdę urzędnicy wierzą, że mogą sterować świadomością uczniów, wymieniając w zależności od potrzeb dzieła w kanonie? Kiedy byłem uczniem szkoły podstawowej i średniej czytałem bardzo dużo, ale niewielką część tych moich lektur stanowiły pozycje obowiązkowe. Inaczej jeszcze rzecz ujmując: jako uczeń nie przywiązywałem wielkiej wagi do tego, co czytać nam kazano. Czytałem dużo, bardzo różnej i bardzo nierównej literatury, co może nie było dobre, ale chyba było lepsze niż nieczytanie tego, co przeczytać jest się zmuszonym.

A do czego dzisiaj potrzebujemy literatury w szkole? Chyba do tego, aby rozbudzać potrzebę samodzielnego czytania. Poza tym, czytając, możemy nauczyć siebie i innych fundamentalnej wiedzy, rozeznania w tradycji, podstawowych

zasad, pozwalających swobodnie poruszać się w kulturze medialnej, której integralną częścią jest literatura. Trzeba myśleć o literaturze jako części całej kultury medialnej, a nie po prostu przeciwstawiać, na przykład, złe media dobrym, starą literaturę nowej, bo to chyba nieskuteczne. Wiem, to trudne, i dlatego na twoje pytanie odpowiadam z niepewnością. Szkoda, że dzisiaj nie czyta się w szkole w szerszym zakresie Różewicza, ale przecież ważniejsze jest to, żeby w ogóle czytać literaturę. I traktować ją nie jako źródło wiedzy wychowawczej, ale sposób na uczenie się dobrego gustu, samodzielności, a przede wszystkim funkcjonowania w świecie wielu mediów. W szkole młodzi ludzie nie dowiadują się, i na tym polega nieszczęście dzisiejszej kultury, w jak bardzo medialnym i scyfryzowanym świecie przyszło im żyć. Mentalnie za tym światem, po prostu, nie nadążamy.

Jakie nazwiska, obok Różewicza, zaliczyłbyś do grona najważniejszych polskich poetek/poetów XX i XXI wieku?

Gdybym zaczął te postaci wymieniać, to pewnie nie byłoby w tym zestawieniu niczego nazbyt szokującego. Wiemy natomiast, że nic nie jest aż tak bardzo zmienne, jak przeświadczenie o wielkości artysty. Niektórzy z wielkich po śmierci rychło trafiają do „czyśćca”, a nawet do „piekła” – i nikt o nich po latach nie pamięta. Jerzy Andrzejewski – wielki pisarz okresu PRL-u – dzisiaj właściwie zostałby zupełnie zapomniany, gdyby nie *Popiół i diament* Andrzeja Wajdy. A może jest tak, że literatura przestała być dla nas ważna? Zajmuje coraz mniej istotne miejsce w naszym sposobie myślenia o świecie? W takiej sytuacji spieranie się o to, kto jest wybitnym poetą, a kto nim nie jest, wydaje mi się zajęciem nieco zabawnym. Wybory, których dokonujemy między poszczególnymi autorami, niebezpiecznie przypominają „politykę historyczną” – wspierają nasze własne przekonania,

interesy, dążenia. Dlaczego, na przykład, Tadeusz Różewicz miałby być fatalnym poetą, a Zbigniew Herbert wybitnym? A Jarosław Marek Rymkiewicz? Czy jest wybitnym autorem? Jak najbardziej, choć nie z tych powodów, o których dziś najczęściej się mówi. Wszyscy oni są wielcy: Białoszewski, Herbert, Różewicz, Miłosz, Szymborska... Istota rzeczy polega właśnie nie na tym, żeby tych poetów hierarchizować, ale na tym, żeby umieć uzasadnić nasze własne poglądy na ich temat, zarówno akceptację, jak i odrzucenie, bez użycia tych najłatwiejszych, światopoglądowych i politycznych, uzasadnień.

Andrzej Skrendo

Profesor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki, dziennikarz radiowy. Był prezesem zarządu i redaktorem naczelnym Radia Szczecin.

Pracuje w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego, obecnie pełni funkcję prorektora ds. nauki. Zajmuje się polską literaturą nowoczesną, w szczególności poezją, a także dekonstrukcją i konstruktywizmem. Badacz twórczości Tadeusza Różewicza. Opublikował wiele artykułów naukowych oraz monografie z zakresu historii i teorii literatury. Jego opracowanie *Wyboru poezji* Tadeusza Różewicza ukazało się nakładem Wydawnictwa Ossolineum w 2016 roku.

Wartość deficytowa

Filip Jach

Dlaczego współczucie jest ważne?

Możliwe, że to właśnie dzisiaj, w czasach narastających konfliktów społeczno-politycznych, rozmawianie o wartościach nabiera szczególnego znaczenia. Odważne mówienie o wartościach, również w pedagogice, wydaje się ważne z uwagi na fakt, że oddziaływaniom pedagogicznym podlegamy przez większą część naszego życia. Istotne jest więc zadanie dwóch kluczowych pytań. Po pierwsze, jakie wartości stoją za działaniami, które podejmujemy względem drugiego człowieka? Po drugie, jakie wartości chcemy promować? Drugie pytanie przybliży nas do tego, co oświście rozumie pod pojęciem „pedagogika wartości”. Jest to celowe i zaplanowane działanie, o charakterze pedagogicznym, zmierzające do przekazania określonej wartości lub systemu wartości. W niniejszym artykule chciałbym się skupić jednak na jednej konkretnej wartości, której deficyt dostrzegam nie tylko w oświacie, ale i w całym współczesnym świecie. Wartością tą jest współczucie.

W tekście postaram się krótko odpowiedzieć na pytanie: czym w ogóle są wartości? Posłużę się do tego prostą definicją przyjętą w ramach terapii akceptacji i zaangażowania (*Acceptance and commitment therapy*, w skrócie ACT). Podejmę również wyzwanie zdefiniowania współczucia. Pomocna mi będzie perspektywa buddyjska oraz – zasadzające się na niej – podejście terapeutyczne nazwane terapią skoncentrowaną na współczuciu (*Compassion-focused therapy*, w skrócie CFT). Na sam koniec przedstawię korzyści, jakie mogłyby płynąć z kultywowania tej wartości w szkole – dla uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek.

Wartość wartości (definicje)

Uważam, że wartościowe (*nomen omen*) będzie na samym początku zdefiniować wartości. Definicji tych jest bardzo wiele. Może nawet tyle, ile osób zajmujących się aksjologią (nauką o wartościach).

W jednym ze słowników filozoficznych znajdziemy taką ich definicję: „(...) to, co cenne, wartościowe, pożądane, należyty cel działań ludzkich, to, co nadaje sens wyborom”¹. Nie wszyscy zgodzą się, że jest to konkretna definicja, a tym bardziej taka, którą możemy operować, kiedy chcemy jak najprościej wytłumaczyć, czym są abstrakcyjne wartości. Na szczęście z pomocą przychodzi nam terapia akceptacji i zaangażowania.

Ten rodzaj terapii wywodzi się z psychoterapii poznawczo-behawioralnej, a oprócz zawartej w jej nazwie „akceptacji” i „zaangażowania” (działania), niezmiennie istotne są także wartości. Wynika to z faktu, że w tym nurcie chodzi o to, aby osoba doświadczająca jakichś trudności mogła mimo to wieść życie sensowne i pełne. Tym samym powinno być to życie oparte na indywidualnych wartościach.

Jako że działalność terapeutyczna musi siłą rzeczy być praktyczna, a dodatkowo ACT kładzie nacisk na psychoedukację, otrzymujemy w miarę przystępną definicję wartości. Definicję tę znaleźć można w książce *Zrozumieć ACT* autorstwa Russa Harrisa, który w piękny i przystępny sposób pisze zarówno o wartościach, jak i swojej terapeutycznej praktyce: „(...) wartości to najgłębsze pragnienia naszego serca dotyczące sposobu naszych interakcji ze światem, z innymi ludźmi i z samym sobą. To ich chcemy bronić w życiu, to zgodnie z nimi chcemy postępować, to one pokazują, jakimi chcemy być osobami oraz jakie mocne strony i cechy chcemy w sobie rozwijać”².

Nasze rozumienie wartości zostaje więc znacznie uzupełnione. Wartości są nie tylko cenne i warte obrony, ale także definiują nasz sposób zachowywania się wobec innych ludzi i samych siebie. Motywują nas do podjęcia działań i określają, jakiego rodzaju powinny być to działania. Na dalszych stronach książki Harris pisze, że ważne jest również odróżnienie wartości od celów. Wartości bowiem nie osiągamy. Są one kompasem, który może wskazywać drogę do celu, ale nie samym celem. Dla przykładu: zdobycie oceny bardzo dobrej na egzaminie

z historii jest celem, ale zdobywanie wiedzy i bycie ciekawym świata to wartości.

Jest jeszcze jeden powód, dla którego zaczynam tekst o współczuciu właśnie od terapii ACT. Jest ona jedną z kilku modalności psychoterapii, które mocno zasadzają się na tej właśnie wartości i wprost się do niej odwołuje. Niewątpliwie ma to związek z tym, że jest osadzona w praktyce uważności (*mindfulness*), a więc pośrednio w buddyzmie, który z kolei o współczuciu mówi bardzo wiele.

Tajemnicze współczucie?

W buddyzmie obok współczucia (*Karuṇā*) występują także: miłująca dobroć (*Maitrī*), altruistyczna radość (*Mudita*) oraz spokojny umysł (*Upekṣā*). Wszystkie te cztery cechy razem stanowią *Cztery Niezmierności*, które reprezentują najwyższe buddyjskie cnoty oraz formy medytacji. Doktryna buddyjska tka więc gęstą sieć życzliwości i troski o wszystkie istoty. Dla wielu osób uosobieniem buddyjskiego podejścia do życia są sławni mnisi, tacy jak XIV Dalajlama – duchowy przywódca Tybetu, Thích Nhất Hạnh – wietnamski mnich lub Matthieu Ricard – francuski biolog i mnich, który został okrzyknięty „najszcześniejszym człowiekiem na Ziemi”.

Buddyzm (i jego poglądy na współczucie) oddziaływał silnie nawet na jednego z największych pesymistów, jakich znała ludzkość – Artura Schopenhauera. W swoim dziele *O podstawie moralności* zawarł on niezwykle cenną myśl: „wszelki czyn tylko o tyle posiada wartość moralną, o ile wynika ze współczucia; czyn zaś, który wynika z jakichkolwiek innych pobudek, nie posiada żadnej wartości moralnej”³. Dla filozoficznego laika oznacza to tyle, i aż tyle, że wszelkie inne motywy (Schopenhauer obok współczucia wymienia jeszcze egoizm i nieżyczliwość), czynią nasze działanie pozbawionym moralnej wartości. Życie moralne wymagałoby więc postępowania wynikającego ze współczucia, które nie jest, zdaniem Schopenhauera, zgodne z ludzką naturą. Sam

proces tworzenia się współczucia w człowieku uważał on za tajemniczy.

Zresztą Schopenhauer prawdopodobnie połączył dwa różne procesy – współczucie oraz... empatię. Nie powinno to nikogo dziwić, gdyż są to procesy w pewien sposób pokrewne, a na płaszczyźnie językowej często stosowane jako synonimy.

Współczucie nie jest jednak tym samym co empatia. Empatia stanowi jednak składową współczucia. Na poziomie kognitywnym, myśli i wyobrażeń, empatia pozwala nam rozumieć, co mogą odczuwać i myśleć inne osoby. Tego typu rozumienie może być oparte zarówno na naszych wcześniejszych doświadczeniach (widząc dziecko z rozbitym kolanem, przypominamy sobie swoje rany), jak i uwarunkowaniach kulturowych (pewne zabiegi i wypadki kojarzą nam się z bólem). Jak sądzę, to z tego powodu czasami podkreśla się, że empatia jest nie tyle wrodzonym mechanizmem, co pewną umiejętnością.

Z kolei na poziomie czucia empatia pozwala nam odczuwać emocje zbliżone do tych, które możemy obserwować u osoby cierpiącej. Bliżej jej jednak wtedy do współodczuwania. Z nim jednak także nie jest tożsama, gdyż jest aktem uświadamianym, skoncentrowanym na wglądzie⁴. Za to samo współodczuwanie to odruch podświadomy.

Oczywiście znaczącym czynnikiem w sposobie działania empatii, zarówno na poziomie kognitywnym, jak i fizycznym, jest biologia. Duża część środowiska naukowego postuluje istnienie w naszych mózgach neuronów lustrzanych⁵, które pomagałyby nam uczyć się poprzez naśladownictwo oraz empatyzować z innymi przedstawicielami gatunku.

Zmniejszyć cierpienie

Chociaż empatia stanowi niezwykle cenny mechanizm i pozwala budować bardziej troskliwy świat, może ona mieć swoją ciemną stronę. Czasami prowadzi bowiem do całkowitego zatarcia się między *ja* a *inny*. Może to skutkować tym, że

osoba silnie pochłonięta empatią dosłownie odczuwa cierpienie drugiego człowieka. Tego typu doświadczenie może prowadzić do depresji, braku zdolności do podjęcia działania, a nawet grozi wystąpieniem traumy zastępczej, określanej „zmęczeniem empatią”.

Powyższe zjawisko zmęczenia udowodniły znane badania naukowe, w których czynny udział brał, wspomniany wyżej, Matthieu Ricard. Badanie wykazało, że proces empatyzowania uruchamia podobne obszary w mózgu co współczucie, ale z innym (niższym) natężeniem. Co więcej, współczucie przynosiło pozytywne efekty w postaci poprawy samopoczucia⁶, a empatia prowadziła do emocjonalnego wyczerpania⁷.

Jaka jest kluczowa różnica między empatią i współczuciem, oprócz działania naszego mózgu? Paul Gilbert oraz Choden, opracowując podejście nazwane terapią skoncentrowaną na współczuciu, przywołali taką oto definicję tego zjawiska: „wrażliwość na własne i cudze cierpienie, której towarzyszą głęboka motywacja oraz zaangażowanie na rzecz jego zmniejszenia i zapobiegania mu”⁸. Widać już, co stanowi różnicę – działanie. Współczucie nie ogranicza się do rozumienia i odczuwania cierpienia drugiej istoty, ale do aktywnego działania na rzecz jego usunięcia lub zmniejszenia; zaangażowanej próby zapobieżenia wystąpienia cierpienia.

Współczucie wymaga zaakceptowania faktu, że cierpienie jest nieodłączną częścią życia i otwarcia się na nie. Odważne i troskliwe zmierzenie się z nim, odczucie i zrozumienie, a następnie podjęcie działania, aby je zmniejszyć bądź całkowicie usunąć. Powracając na moment do buddyzmu: w jednym z odłamów tej duchowej myśli występuje figura *bodhisattwy* – osoby, która „z zaangażowaniem stara się zrozumieć cierpienie oraz zmniejszyć je wszędzie tam, gdzie to możliwe”⁹.

To tyle w tak zwanej teorii, a jak podążanie za wartością, jaką jest współczucie, ma się do praktyki, a szczególnie do praktyki pedagogicznej?

Kognitywna empatia

Kultywatorowanie cnoty współczucia wiąże się z uważnością i altruizmem. To uważność pozwala nam osadzić się w „tu i teraz” i otworzyć na wszystkie doznania, w tym cierpienie. Rolę uważności w edukacji opisywano już kilkakrotnie, gdyż w ostatniej dekadzie znacząco wzrosło zainteresowanie praktyką *mindfulness*, również w pracach badawczych. Praktyki uważności i współczucia można wprowadzać już na wczesnym etapie szkolnym¹⁰. Badania wykazały, że wprowadzenie do szkół medytacji i *mindfulness* poprawia wyniki w nauce oraz wpływa na relacje rówieśnicze, ograniczając postawę egoistyczną. Również uważni nauczyciele i nauczycielki odnoszą korzyści w postaci większego spokoju. Psychospołeczne cechy nauczycieli, wykształcane i wzmacniane dzięki praktyce uważności i współczucia, zwyczajnie ułatwiają pracę¹¹.

Współczucie powinno być fundamentalną wartością dla nauczycielek i nauczycieli nie tylko dlatego, że wpływa na wyniki w nauce i kontakty rówieśnicze. Opierając swoje działania oraz komunikację na współczuciu młodemu człowiekowi, można zbudować silną i szczerą relację z reprezentantem lub reprezentantką młodego pokolenia. Przyznajmy, że na co dzień dorosłym zdarza się nie dostrzegać trudności, z jakimi boryka się młodzież. Przykładamy do ich problemów dorosłą miarę, przy której ich doświadczenia mogą wydawać się błahe. Jednak jest im czego współczuć. Należy jednak uruchomić nieco kognitywnej empatii – na dobry początek.

Ile może być wyzwań, przed którymi staje młodzież? Kryzys rozwojowy – przebudowa mózgu, szalejące hormony, a wraz z nimi huśtawka skrajnych emocji. Codzienne trudności – w relacjach z rówieśnikami, rodzeństwem, rodziną. Stres związany ze szkołą – przeładowany program nauczania, lektury do przeczytania, praca domowa do odrobienia. Silne potrzeby przynależności i bezpieczeństwa z jednej, a z drugiej strony potrzeba bycia niezależną jednostką. Nie jest to lista zamknięta,

jest więc czego współczuć. Jednak uczulam, aby ze współczucia nie przejść w litość. Aby tego uniknąć, należy potraktować problemy młodych ludzi jako takie, z którymi wszyscy się mierzymy. I oczywiście wzbudzić w sobie szczerą pragnienie wsparcia ich w zmaganiach z nimi.

Siła dobra

Oprócz współczucia innym, potrzebujemy nauczyć się współczuć samym sobie (*self-compassion*). Kiedy pojawiają się myśli „jestem beznadziejnym nauczycielem”, „źle przeprowadziłam tę lekcję” itp., powinniśmy przestać być dla siebie nazbyt surowi i surowe. Trzeba przyznać, że jest to niezwykle trudne. Czasem nawet trudniejsze, niżeli być współczującym dla innych. Jednak należy rozwinąć w sobie tę zdolność i ją pielęgnować, aby móc przekazać ją podopiecznym.

Młodzież narażona jest obecnie na wiele źródeł krytyki i hejtu. Profile instagramowych modelek, kapitalistyczna pogoń za sławą i nowymi gadżetami, presja rówieśnicza i kulturowa (ta ostatnia dotyczy szczególnie dziewczęta i osoby spoza heteronormy) nie ułatwia im bycia w świecie i czucia się w nim dobrze ze sobą. Szczególnie wtedy potrzebne jest samowspółczucie – zgoda na to, że nie wszystko robię super; nie wyglądam idealnie; nie jestem we wszystkim dobra/dobry. I mimo tego mogę powiedzieć „jestem okej taki/taka jaki/jaka jestem”. W okresie dojrzewania to jeszcze większe wyzwanie.

Współczucie jako wartość ma ogromny potencjał transformacyjny, o czym pisze Daniel Goleman w książce *Siła dobra...*¹². Opisuje w niej działalność i przesłanie XIV Dalajlamy, który – jak przystało na przykładowego buddystę – kieruje się współczuciem w swoich działaniach.

Podsumowanie

Wracając do dwóch pytań, które pojawiły się na początku tekstu, żywię głębokie przekonanie, że

to właśnie współczucie powinno stać za podejmowanymi, również w pedagogice, działaniami. I to właśnie współczucie (wraz ze wszystkimi swoimi składowymi) jest wartością, którą system szkolny powinien promować w każdej placówce.

Oczywiście, pozostawiając szkołę świecką, może nie najlepszym pomysłem jest kultywowanie wartości buddyjskiej. Jednak współczucie nie jest wartością jedynie buddyjską. Obecne jest w każdej religii. Sam Dalajlama pisze o współczuciu i religii w charakterystyczny dla siebie, zaczepny sposób: „Osobiście łączę praktykowanie współczucia i religię, ale ktoś inny może kształtować swoją duchowość, nie będąc religijnym. Człowiek świecki może być zatem człowiekiem duchowym. Każdy powinien wzbudzać w sobie współczucie. Gdybym był dyktatorem, nakazałbym wszystkim to robić”¹³.

Myślę, że każdy i każda z nas może być dalajlamą (lama znaczy nauczyciel!). Krokiem do tego jest uważne współczucie wobec swoich wychowanków, samego/samej siebie oraz wszystkich istot. Troska, empatia, altruizm, wyrozumiałość i czułość leżą w naszej naturze¹⁴, a wszystkie motywowane są współczuciem – wartością, o której nie należy zapomnieć.

Przypisy

- ¹ J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, Kraków 2009, s. 243.
- ² R. Harris, *Zrozumieć ACT. Terapia akceptacji i zaangażowania w praktyce*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot 2019, s. 256.
- ³ A. Schopenhauer, *O podstawie moralności*, przeł. Z. Bossakówna, Kraków 2015, s. 100.
- ⁴ Zob. P. Gilbert, Choden, *Uważne współczucie*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot 2019, s. 146.
- ⁵ Nie wszystkie osoby w środowisku naukowym są zgodne co do istnienia neuronów lustrzanych, ich sposobu działania lub funkcji. Zob. G. Hickok, *Mit neuronów lustrzanych*, przeł. A. Machniak, Kraków 2016.
- ⁶ Zob. M. Kozłowski, *Uśmiech mnicha*, przekroj.pl, data dostępu: 05.08.2021.
- ⁷ Więcej o badaniach w zakresie oddziaływań współczucia można znaleźć na stronie: <http://ccare.stanford.edu>.
- ⁸ P. Gilbert, Choden, *Uważne współczucie*, op. cit., s. 128. Por. Dalajlama, *Otwarte serce. Rozwijanie współczucia w codziennym życiu*, przeł. J. Grabiak, Poznań 2002.
- ⁹ P. Gilbert, Choden, *Uważne współczucie*, op. cit., s. 27.
- ¹⁰ Zob. E. Ołtarzewski, *Uważność w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2019, nr 44, www.zycieszkoly.com.pl, data dostępu: 07.08.2021. Por. C.O. Gerszberg, *Best Practices for Bringing Mindfulness into Schools*, www.mindful.org, data dostępu: 08.08.2021.
- ¹¹ Por. P. Jennings, *Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students*, w: „Mindfulness” 2015, nr 6, s. 732–743.
- ¹² Zob. D. Goleman, *Siła dobra. Świat oczami Dalajlamy*, przeł. J. Grabiak-Pasiok, A. Zdziemborska, Poznań 2015.
- ¹³ Dalajlama, *Medytacje na każdy dzień*, przeł. J. Grabiak, Poznań 2020, s. 30.
- ¹⁴ Por. D. Goleman, *Siła dobra. Świat oczami Dalajlamy*, op. cit., s. 56–59; R. Bregman, *Homo sapiens. Ludzie są lepsi niż myślisz*, przeł. E. Skowrońska, Wrocław 2020.

Abstract

Deficit value

The author of this article starts his argument with defining values against the background of axiology, both in the realm of philosophy and pedagogy. One of the most important values is compassion – he draws inspiration from Buddhism, where kindness and care for all living creatures are considered the highest values. Can this type of behaviour be useful in our everyday educational practices? The author thinks so, giving an example of the Dalai Lama, the most famous leader in Buddhism.

Filip Jach

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

Jak nie zbłądzić w obrebie własnych światów?

Aleksandra Gad

Prawda, dobro i szlachetność nie są niewinnymi wartościami

Zgodnie z podstawowymi kierunkami polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022 szkoła ma wychowywać młodych ludzi do „wrażliwości na prawdę i dobro”, a także kształtować „właściwą postawę szlachetności”. Praca nauczyciela ma być zatem zorientowana na wartości. Z punktu widzenia zdrowego rozsądku postulat

ten wydaje się być tak oczywisty, że aż trywialny. Niektórzy filozofowie powiadają jednak, że zazwyczaj zdrowy rozsądek prowadzi na manowce tych wszystkich, którzy mu bezgranicznie ufają. Dlaczego więc mamy, jako nauczyciele, przyjmować postawę krytycznego dystansu względem postulatu aksjologizacji procesu edukacyjnego?

Prawda

Do miana największych osiągnięć nauki w XX wieku pretendują dwa słynne twierdzenia Kurta Gödla – austriackiego matematyka i filozofa. Pierwsze z nich mówi, że jeśli arytmetyka liczb naturalnych (teoria tabliczki mnożenia z dodawaniem) jest niesprzeczna, to arytmetyka liczb naturalnych jest nierozstrzygalna. Oznacza to, że w języku arytmetyki da się sformułować takie zdanie, że ani ono, ani jego negacja nie są dowodliwe (takich zdań jest nieskończenie wiele). Z tego twierdzenia wynika drugie, o wiele ważniejsze: jeśli arytmetyka liczb naturalnych jest niesprzeczna, to nie istnieje dowód jej prawdziwości. W konsekwencji otrzymujemy wniosek, że tabliczka mnożenia z dodawaniem jest fałszywa lub nie da się udowodnić jej prawdziwości. Na szczęście, nikomu jeszcze nie udało się wykazać jej fałszywości, więc nadal możemy wierzyć w jej prawdziwość.

Skoro więc możemy jedynie wierzyć w to, że 2 razy 2 równa się 4, to jak mamy oceniać prawdziwość teorii fizyki, chemii, biologii, których nauczamy w szkole i w których tabliczka mnożenia jest używana?

Od czasów Alfreda Tarskiego – polskiego logika, jednego z najwybitniejszych w dziejach ludzkości, twórcy logicznej teorii prawdy, nazywanego królem logiki – wiemy, że jeśli mówimy o prawdziwości zdań, stwierdzeń czy nawet teorii naukowych, to nie możemy mówić o nich tak po prostu, że są one prawdziwe. Z punktu widzenia tego jednego, precyzyjnego pojęcia prawdy, zdania, stwierdzenia oraz teorie są prawdziwe zawsze w jakimś modelu (świecie). Jeśli więc ktoś mówi, że jego przekonanie jest prawdziwe, to ciąży na nas obowiązek postawienia pytania: w którym świecie/modelu? Światów jest nieprzeliczalnie wiele i niestety tylko względem nielicznych z nich dysponujemy efektywnymi metodami ich identyfikowania.

Nie we wszystkich kontekstach wiedzy mówienie o prawdziwości zdań jest obciążone błędem wieloznaczności. Okazuje się, że jedyne zdania prawdziwe, co do których nie mamy żadnych wątpliwości, są tautologie logiczne w najróżniejszych systemach logicznych¹. Są one prawdziwe w każdym świecie (modelu), którego formalną strukturę wyznacza określony system logiczny. Jednakże systemów logicznych jest nieprzeliczalnie wiele, więc musimy i w tym wypadku zadowolić się względnością prawdy tautologii logicznych. Znane już Arystotelesowi prawo niesprzeczności nie musi być prawdziwe w światach o strukturze formalnej wyznaczonej przez matryce trójwartościowej logiki Jana Łukasiewicza (polskiego logika zaliczanego do grona najwybitniejszych logików XX wieku)².

Okazuje się jednak, że zgodnie ze współczesnymi teoriami komunikacji – tautologie logiczne nie posiadają żadnej treści informacyjnej. Idąc za sugestiami logików decyzji można wnioskować, iż to, co jest bez wątpienia prawdziwe, nie redukuje naszej niepewności wobec świata, a zatem jest decyzyjnie bezwartościowe.

Sir Karl R. Popper – zaliczany do grona kilku najwybitniejszych filozofów XX wieku – stwierdził, że każde nietrywialne (wartościowe informacyjnie) zdanie naukowe charakteryzuje się jedynie podobieństwem do prawdy, zatem ostatecznie jest – fałszywe. Dlatego powinnością poznawczą człowieka jest przede wszystkim obalanie (wykazywanie fałszywości) naszej wiedzy, a nie jej weryfikowanie.

W świetle wyników współczesnej logiki i metodologii nauk należałoby więc sformułować apel do nauczycieli: uczmy dzieci i młodzież wrażliwości na fałsz, a nie wrażliwości na prawdę, która jest zależna od punktu widzenia. Nie przypuszczam, że istnieje widok znikąd (w sensie Thomasa Nagela), który umożliwiłby nam spojrzenie na wszystkie punkty widzenia i estymację zdań oraz stwierdzeń pod wzglę-

Młodzież, z którą dyskutuję na zajęciach z etyki, nie ma wątpliwości, że to, co jest dobre dla jednego z nich, nie musi być takim dla drugiego. Trudno im znaleźć przykłady dobra absolutnego, które nie byłyby zapośredniczone jakimiś kodeksami etycznymi, posiadającymi swoją proveniencję w najróżniejszych ideologiach.

dem ich zgodności z tymi punktami widzenia. Fałsz z kolei można ująć jako błędzenie w obrębie własnych światów. Wrażliwość na fałsz jest więc, na gruncie proponowanej wizji, gotowością do poznawczej korekty światów – gotowością na zmianę i wsłuchiwanie się w krytykę naszych poglądów.

Postulat przewartościowania celów poznawczych procesu edukacyjnego wokół zasady, że nikt nie ma ostatecznej racji, wydaje się nie tylko zasadny, lecz konieczny. Uczmy młodych ludzi przede wszystkim krytycyzmu w stosunku do najróżniejszych tekstów kultury oraz postawy dystansowania się do ich epistemicznych ocen w kontekście prawdy, a przede wszystkim – w kontekście niebezpiecznego kwalifikatora prawdy absolutnej czy wyróżnionej.

Dobro

W Akademii Platona dobro było uznawane za najwyższą ideę. Wszystkie pozostałe idee stanowią narracyjne rozwinięcie czy też uszcze-

gólowienie tej szczytowej idei. Ponieważ świat, w którym żyjemy, jest niedoskonałą kopią świata idealnego (cieniem na ścianach w jaskini), hierarchiczny porządek idealny jest niedostrzegalny dla zwykłych śmiertelników. Spoglądając na cienie, nie znajdujemy wśród nich żadnej wskazówki, jak dostrzec choćby namiastkę idei najwyższej. Platońska metafora duszy uwięzionej w ciele odnosi nas do koncepcji emancypacyjnych, które nawołują do podejmowania przez ludzi praktyk wyzwalania się z aksjologicznych iluzji i wychodzenia poza jaskinię.

Platon uważał, że żadne praktyki soteriologiczne czy emancypacyjne, realizowane w obrębie „ziemskich punktów widzenia”, nie są w stanie odsłonić człowiekowi blasku idei dobra. Jest to możliwe dopiero wtedy, gdy podmiot dostąpi punktu widzenia *logosu*. Platoński sceptycyzm aksjologiczny był często kontestowany przez późniejszych filozofów, którzy konstruowali najróżniejsze modele moralnej emancypacji człowieka od „doświadczenia nędzy tego świata”. Jedni, jak Kartezjusz, uważali, że tylko uczenie się matematyki (dzisiaj za Wittgensteinem dodalibyśmy – również logiki i przyrodoznawstwa) pomaga w dotarciu do idei dobra; jeszcze inni – w sposób irracjonalistyczny wskazywali na autorytet bogów lub świętych bohaterów. W dziejach pojawili się również filozofowie nawołujący do rewolucji, której efektem miał być stan społeczeństwa umożliwiający wkroczenie na drogę dobra (Karl Marx, Frantz Fanon, Sajjid Kutb).

Młodzież, z którą dyskutuję na zajęciach z etyki, nie ma wątpliwości, że to, co jest dobre dla jednego z nich, nie musi być takim dla drugiego. Trudno im znaleźć przykłady dobra absolutnego, które nie byłyby zapośredniczone jakimiś kodeksami etycznymi, posiadającymi swoją proveniencję w najróżniejszych ideologiach. Ludzie często prowadzą wojny w imię jakiegoś dobra. W naszych dziejach nie znajdziemy przy-

padku ludobójstwa, które nie byłoby uzasadnione przez odwołanie się ludobójców do najwyższych wartości wedle ich kodeksów etycznych.

Skoro w imię różnie pojmowanego dobra dopuszczamy się czynów wyrządzających krzywdę innym, to w jaki sposób wychowywać młode pokolenia tak, aby choć minimalnie zmniejszyć siłę upiornego doświadczenia „nędzy tego świata” (fraza Leszka Kołakowskiego)?

W duchu koncepcji społeczeństwa otwartego, autorstwa sir Karla Raimunda Poppera, można by sformułować następujące *dictum* pedagogiczno-aksjologiczne: zrezygnuj z decyzji realizowania swojego projektu, kiedy zauważasz, że twoje działania szkodzą innym. W żargonie teoretyków i logików decyzji powiedzielibyśmy tak: optymalizuj minimalizację potencjalnych szkód w każdej przestrzeni decyzji.

Taki styl myślenia wymaga wysokich kompetencji poznawczych, pozwalających na oszacowywanie z różnych punktów widzenia poziomu szkód (zakresu zła) wywoływanych naszymi czynami. Narracja ukierunkowana na konceptualizację antywartości w różnych wymiarach aksjologicznych (moralnym, estetycznym, intelektualnym, witalnym, konsumpcyjnym itd.), na gruncie różnych punktów widzenia, stanowiłaby fundamentalne narzędzie w budowaniu odpowiednich kompetencji poznawczych w umysłach uczniów. Realizacja podstaw programowych w systemie edukacji powinna więc być ukierunkowana na wzbudzanie w uczniach kreatywności w tworzeniu nowych punktów widzenia. Filozofowie mówią w tym wypadku o eliminowaniu z naszych umysłów filisterskiej jednowymiarowości w doświadczaniu świata (Herbert Marcuse) na rzecz wielowymiarowości; inni po prostu (Umberto Eco, Paul Ricoeur) nazywają to praktykami podnoszenia kompetencji hermeneutycznych (zdolności do generowania maksymalnej różnorodności punktów widzenia w odbiorze tekstów kultury).

Szlachetność

Szlachetność jest wartością, która obejmuje bezinteresowność, uczciwość, wspaniałość i umiar. Bez wątpienia istnieją ograniczenia społeczne w nabywaniu tej cnoty. Jak być uczciwym, kiedy twoje dziecko nie ma co jeść? Czy w takiej sytuacji, złodziejstwo, a więc brak uczciwości, nie jest społecznie legitymizowane, przynajmniej z niektórych punktów widzenia? Jak być bezinteresownym, jeśli jest się zapracowanym i nawet na sen i spożycie lichej zupy nie wystarcza czasu? Jak być wspaniałomyślnym, kiedy się niczego nie posiada? Bezinteresowna hojność zwykle bywa atrybutem bogatych. Uczciwość wymaga sytości, zaś bezinteresowność – rezygnacji z własnych potrzeb i aspiracji. Tych kilka rozrzuconych, filozoficznych uwag wystarcza, by uzasadnić stwierdzenie, iż dostęp do realizacji szlachetności nie jest równy. Bogatemu łatwiej być szlachetnym niż biedakowi, dlatego pojęcie szlachetnego niewolnika wydaje się być oksymoronem. Z pewnością Spartakus nie był człowiekiem szlachetnym, wzniecił bowiem bunt przeciwko Rzymianom w interesie własnej grupy społecznej³.

Niektórzy filozofowie (Hegel, Marks, Marcuse, Foucault) twierdzą, że nieodłącznym atrybutem wszelkich procesów społecznych jest niewolnictwo. Świat społeczny jest tak urządzony, że aby jedni nie doświadczali „nędzy życia”, inni muszą cierpieć. Dobrostan jednostki ludzkiej jest funkcją wartości dodanej, która jest efektem rynkowych procesów wytwarzania i sprzedaży. Niewolnikiem jest ten, który oddaje panu wypracowaną wartość dodaną. Jeden z najwybitniejszych, powojennych polskich filozofów, Leszek Nowak (współtwórca Poznańskiej Szkoły Metodologicznej, inspirowanej ideami Poppera i Ajdukiewicza), stwierdził, że niewolnictwo (w najszerszym znaczeniu tej kategorii) – które może się przejawiać w formach cywilizowanych i drastycznych

– stanowi motor napędowy dziejów. Naturalnym kierunkiem ewolucji formy niewolniczej jest przekształcanie się cywilizowanej formy niewolnictwa, obecnej w państwach demokracji liberalnej, w formę drastyczną, obecną w państwach totalitarnych. Przeciwdziałanie temu procesowi wymaga tworzenia mechanizmów bezpieczeństwa, między innymi narracyjnego, które tkwią w naszych postawach mentalnych. Są nimi: krytycyzm i gotowość do jego publicznej ekspresji, zdolność do odrzucania toksycznych projektów zarówno społecznych, jak i indywidualnych, czy wreszcie dyspozycje buntownicze. Wymienione atrybuty definiują nonkonformizm, dzięki któremu społeczeństwa nie wpadają w otchłań totalitaryzmu. Z tego punktu widzenia promocja postaw szlachetności w atmosferze naiwnego optymizmu nie sprzyja tworzeniu bezpieczników blokujących naturalne procesy totalitaryzacji życia publicznego.

Brak interesowności w postaci zdolności do definiowania własnego interesu w dowolnej sytuacji życiowej, sokratejska uczciwość za wszelką cenę, czy w końcu populistyczna wspaniałomyślność stanowią karykaturę szlachetności, która nader często jest używana w masowych kampaniach manipulowania ludem.

Jean-Paul Sartre uważał, że „inni to piekło”, co oznacza, że zawsze, gdy odnosimy się do kogoś (innego), dokonujemy jego reifikacji, instrumentalizacji oraz fetyszyzacji. Egzystencjalista, rozwijając koncepcję intencjonalności Brentana, Twardowskiego i Husserla, opisał mentalne warunki doświadczania drugiego człowieka. Zauważył, że odniesienie się do „innego” wymaga jego uprzedmiotowienia, ujęcia go w aspekcie atrybutów użytkowych (instrumentalnych) oraz pozycjonowania go w aspekcie towarowym (przypisania wartości rynkowej). Z tego punktu widzenia, jeśli ktoś spogląda na ciebie przez pryzmat „szlachetności” – widzi ciebie jako rzecz pośród wielu innych rzeczy, za pomocą której

można coś zrobić, którą można manipulować i uwikłać w procesy generowania wartości dodanej. Marksisci oraz inni demaskatorzy życia publicznego twierdzą, iż apele promujące szlachetność w życiu publicznym służą tworzeniu zasłony dymnej na struktury niewolnictwa w życiu społecznym. Z punktu widzenia strukturalizmu Foucaulta: pedagogie, nakierowane na promocję wolontariatu, uczciwości oraz wspólnotowego dzielenia się, mogą stanowić przede wszystkim formę przemocy symbolicznej.

Puenta

Czy w świetle powyższych rozważań skazani jesteśmy na anarchizm epistemologiczno-logiczny w sensie Paula Feyerabenda (autora kultowej książki z filozofii i logiki nauki pt. *Against Method*)? Według tego stanowiska wszystkie justyfikacje, do jakich dochodzimy w dyskursie naukowym i potocznym, są równoprawne. W ostatecznym rozrachunku wróżka i kapłan mają tyle samo racji, co Albert Einstein i Maria Skłodowska-Curie.

Sir Karl R. Popper nie zgadzał się z Feyerabendem. Zgodnie z jego metodologią falsyfikacjonistyczną, „niewspółmiernie” szybciej dowiemy się, że wróżby mogą szkodzić społeczeństwu, a ogólna teoria względności – nie. Istotą racjonalnej wiedzy jest to, że można precyzyjnie – stosując procedury falsyfikacji – wyznaczyć zakres, w jakim nie generuje ona szkód społecznych. Bezmyślne wcielenie w życie publiczne koncepcji filozoficznych lub „jedynie słusznych” ideologii charakteryzuje to, że nigdy nie wiemy, kiedy doprowadzi to do katastrofy. Społeczeństwo otwarte nie akceptuje anarchistycznej zasady *anything goes*, ale również nie akceptuje wiary w to, że istnieje absolutny punkt widzenia, w ramach którego możemy identyfikować wszelkie prawdy, definiować dobro i w pełni opisać ludzką szlachetność.

W systemie edukacyjnym powinniśmy więc skupić się na kultywowaniu otwartości (w sensie Poppera), a następnie na uwrażliwianiu uczniów na prawdę, dobro i szlachetność. Kultywowanie tych wartości poza kontekstem pluralizmu punktów widzenia petryfikuje struktury niewolnictwa w społeczeństwie, czyli pracy na rzecz dobrostanu „trójpanów” w sensie Leszka Nowaka – władzy politycznej rozumianej jako właściciele środków przymusu, biznesu rozumianego jako właściciele środków wytwórczych oraz kapłanów rozumianych jako właściciele środków indoktrynacji. Do tego towarzystwa można dołączyć jeszcze grupę społeczną „ekspertów od wiązków” w sensie Hilary’ego Putnama i Jerry’ego A. Fodora; kontrolerów szeroko pojętej semiozy kulturowej (osób performatywnie ustanawiających konwencje logiczne, semantyczne i pragmatyczne naszych wypowiedzi oraz osób odpowiedzialnych za ustanawianie tabu językowych oraz penalizacji praktyk ich łamania).

Dziękuję Wojciechowi Krysztofiakowi z Instytutu Filozofii i Kognitywistyki Uniwersytetu Szczecińskiego za udzielenie konsultacji naukowej podczas pisania niniejszego tekstu oraz niezwykle cenne uwagi merytoryczne.

Przypisy

- ¹ Termin tautologia, w odniesieniu do logiki, został użyty po raz pierwszy przez Ludwiga Wittgensteina (*Tractatus logico-philosophicus*, 1922) na oznaczenie wyrażenia, które są zawsze prawdziwe *a priori* (niezależne od doświadczenia). Tautologie potoczne to zdania, które wyrażają tylko te informacje, które są zawarte w podmiocie gramatycznym zdania (na przykład „Jestem nauczycielką albo nie jestem nauczycielką”, „być albo nie być” lub zdania: „kwadrat jest prostokątem” i „kwadrat ma wszystkie boki równe” – informacje te zawarte są po prostu w definicji obiektu – wiemy *a priori*, że kwadrat to prostokąt, który ma wszystkie boki równej długości).
- ² System logiki trójwartościowej L3 stworzony przez Łukasiewicza był inspirowany chęcią sformalizowania zwrotów orzekających o konieczności lub możliwości np. przyszłych zdarzeń losowych. Wprowadził on wartość logiczną $\frac{1}{2}$, która oznaczała zdania o niestalonym statusie prawdziwościowym (1 – prawda, 0 – fałsz).

- ³ W szkołach rodzice bywają zaskoczeni pomysłami nauczycieli na wzajemne obdarowywanie się uczniów prezentami. Zbyt rzadko rozumiemy, że 30 złotych na prezent dla kolegi lub koleżanki ma relatywną wartość – inną dla każdej rodziny. Z jednej strony wzniosła idea wolontariatu coraz częściej budzi sprzeciw młodych ludzi, którzy identyfikują ją jako wykorzystywanie, przez osoby dorosłe w celach merkantylnych, ich bezinteresownej chęci niesienia pomocy. Z drugiej strony w programie matury międzynarodowej IB (*International Baccalaureate*) wśród obowiązkowych grup przedmiotowych znajduje się CAS – Creativity, Activity, Service (w dosłownym tłumaczeniu – kreatywność, aktywność, zaangażowanie), którego zaliczenie zobowiązuje uczniów między innymi do wolontariatu (bezinteresownego działania na rzecz społeczności). Celem tej działalności jest uświadamianie młodym ludziom, że ich, nawet najmniejsze, działania mogą pomóc innym. Najistotniejsze jest jednak to, że wybór formy pomocy pozostaje w gestii uczniów, a nie nauczycieli.

Abstract

How not to get lost within your own world

The author of this article discusses axiological issues connected to the notions of truth, good, and nobility, which have returned into the discussion about Polish education due to new directions in education policy for the 2021/2022 school year. Why is this subject important for modern education? The answer can be found in the overview of philosophical ideas which bring closer these ideas in the perspective of education, pedagogy, and social aspects of upbringing.

Aleksandra Gad

Doktor nauk humanistycznych, autorka artykułów naukowych z zakresu filozofii i językoznawstwa. Wieloletnia nauczycielka filozofii i etyki na wszystkich etapach edukacyjnych. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania filozofii i etyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pracuje w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych i w I Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie. Od wielu lat współpracuje z Zachodniopomorską Szkołą Biznesu.

Pedagogika egzystencjalna

Jadwiga Szymaniak

Dlaczego potrzebujemy nowego myślenia o edukacji w czasach kryzysu wartości?

Pedagogika egzystencjalna nie jest dziedziną, która podaje gotowe recepty, ale wyraża się jako postawa pedagoga. Ma przyczyniać się do wsparcia osobowego wzrostu jednostki, także dzieci i młodzieży, do ich spełnionego życia, szczególnie w przyszłości. Dlatego budzi ostatnio duże zainteresowanie, zwłaszcza w środowisku psychologów klinicznych i psychologów zdrowia, pracujących z młodzieżą z doświadczeniami traumatycznymi. Główni teoretycy, na których opierają się dzisiaj twórcy pedagogiki egzystencjalnej, to: Viktor Frankl

(1905–1997), psycholog, neurolog, filozof, twórca nowego kierunku w psychoterapii – analizy egzystencjalnej i logoterapii¹, oraz Martin Buber (1878–1965), filozof, teolog, współtwórca tak zwanej filozofii dialogu. Z nowszych nazwisk koniecznie wymienić trzeba dr Evę Marię Waibel, pedagog związaną z Akademią Pedagogiczną w Tyrolu i Innsbrucku, autorkę licznych prac z dziedziny pedagogiki egzystencjalnej, oraz Alfrieda Längle, psychoterapeutę, który w latach 1982–1991 współpracował z Franklem i napisał książkę jemu poświęconą.

Wymierne efekty (wprowadzenie)

Twórców myśli egzystencjalnej, która legła u podstaw tej pedagogiki, jest wielu; cenną podbudowę dał ks. profesor Janusz Tarnowski (1919–2012), dokonując podziału na jej tendencje i wprowadzając główne kategorie i pojęcia². Zaliczył do nich: dialog, autentyczność i zaangażowanie.

Nauczyciele, wychowawcy, pedagogowie szkolni czy społeczni szukają jednak na ogół wskazań praktycznych. I na tej praktycznej perspektywie, która ostatnio znacznie się poszerzyła, chciałabym się skupić, ukazując możliwości wykorzystania dorobku tej dyscypliny dla pedagogiki szkolnej, dydaktyki, w zakresie opieki nad dzieckiem, także młodszym. Jest to możliwe w świetle aktualnego piśmiennictwa. Będę się odwoływać zwłaszcza do obszernego zbioru studiów pod redakcją wspomnianej Ewy Marii Waibel, w którym szeroko omówiono praktyczny wymiar pedagogiki egzystencjalnej³.

Muszę też zaznaczyć, że autorzy sięgający do bogatego dorobku w tej dziedzinie odwołują się również do innych nowych ustaleń teoretycznych, na przykład do pedagogiki rezonansu czy pedagogiki pozytywnej. Starałam się przybliżyć te zagadnienia na łamach „Refleksji”⁴. Waibel akcentuje, co chcę zaznaczyć, nowe myślenie o edukacji, która ma dać nie tylko wymierne efekty dydaktyczne, ale przede wszystkim odegrać istotną rolę osobotwórczą.

Nowe spojrzenie na pedagogikę szkolną

Wyjdę od próby ukazania pedagogiki szkolnej jako dyscypliny kładącej nacisk na wzmocnienie osobowości uczniów, w myśl zasad pedagogiki egzystencjalnej. To niełatwe zadanie przedstawia Karoline Graswander-Hainz, docent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Tyrolu, zajmująca się jakością pracy szkoły, osobowością nauczycieli, kompetencjami osobowymi i pedagogiką egzystencjalną⁵.

Chodzi jej zwłaszcza o szkołę jako źródło pozytywnych doświadczeń i o zmienioną postawę nauczycieli. „Podstawą pedagogiki egzystencjalnej jest odczuwanie drugiej osoby, rozumienie jej, bycie z nią w relacjach” – pisze Graswander-Hainz. Dużą rolę odgrywa tu wsparcie przy poznawaniu materiału nauczania. Autorka silnie akcentuje godność dziecka, uświadomienie sobie uczącym, że łatwo można je zranić. Aktualność zachowały słowa Martina Bubera: „Wychowawca nie musi być moralnym geniuszem, aby wychować charakter, ale musi być (...) człowiekiem oddanym innym”. To „oddanie” jest pojęciem charakterystycznym dla pedagogiki egzystencjalnej.

Alfried Längle, wspomniany współczesny terapeuta, dodaje, że wychowawca czy dydaktyk powinien odnaleźć siebie, mieć zaufanie do swojej wiedzy i postawy. Ale też wierzyć w potencjał uczniów i mieć świadomość, że nie rozwiąże sam wszystkich problemów. Istotna będzie postawa niezawierająca uprzedzeń wobec uczniów, poznanie ich od strony wewnętrznej „istoty”, zdawanie sobie sprawy ze wspomnianych możliwości dziecka. Nie oznacza to, że wychowankom wolno wszystko. Zdecydowanie potrzebne są granice w oparciu o wartości⁶.

Za Victorem Franklem można rozpatrywać człowieka w trzech wymiarach: ciała, psychiki i osoby (*Körper, Psyche, Person*). Przez ten trzeci wymiar człowiek kształtuje siebie (mówi się o samosocjalizacji), ale też środowisko. Ma możliwość wyboru wartości. U nas akcentował to szczególnie ks. Józef Tischner, pisząc, że myślenie według wartości to preferowanie prawdy nad nieprawdą, szukanie prawdy z elementami odwagi, w przeciwieństwie do tchórzliwej bezzmyślności⁷.

Dziecko jest zdolne do odpowiedzialności, należy szanować jego wolę. Ale jednocześnie trzeba mu otwierać przestrzeń dla rozwoju. W ten sposób uruchamia się procesy osobotwórcze. Dużą wagę przywiązuje pedagogika egzystencjalna do wartości osobowych. Tworzą one

bazę dla dalszego rozwoju osoby, pokazują, co jest dla jednostki ważne, w czym znaleźć może, także w przyszłości, swoje spełnienie (*Erfüllung*). Spełnienie to również ważna kategoria pojęciowa z tego kręgu myślenia. Rolę odegrać tu mogą pasje nauczyciela, fascynacja przedmiotem, tworzenie sytuacji, w których uczniowie nie tylko „odbierają” wiedzę, ale jej doświadczają, często z radością, z wewnętrznej woli⁸. Duże znaczenie ma więc to, co profesor Joachim Bauer widział jako ważny element kształtujący człowieka: „radość z towarzyszenia, trzymanie się razem, wspólne przeżywanie, działanie i mówienie”⁹.

Alfried Längle sformułował w tym zakresie cztery czynniki, jako fundament ludzkiej egzystencji:

- 1) trzeba tworzyć warunki, aby być, przeżyć;
- 2) trzeba tworzyć warunki, aby móc przeżywać dobre relacje, chcieć żyć, odczuwać bliskość i radość życia;
- 3) trzeba tworzyć warunki, aby zgłębić wartości i tworzyć autentyczną tożsamość;
- 4) trzeba tworzyć warunki, aby jednostka mogła się rozwijać dla przyszłości, aby mogła się spełniać¹⁰.

Chodzi więc nie tylko o to, aby w szkole „przetrwać”, ale o to, aby przeżywać dobre relacje z innymi, móc być autentycznym i myśleć o ewentualnym, potencjalnym spełnianiu się w życiu. Dotyczy to obu stron: nauczycieli, wychowawców, ale i uczniów. Nie jest to łatwe do osiągnięcia. Takie wyzwanie przez pedagogów może być traktowane jako obciążenie, wymaga od nich bowiem wiedzy z zakresu pedagogiki egzystencjalnej. A studia, jak wskazują badania, nie zawsze zapewniają nawet zaplecze teoretyczne w tym zakresie. W pedagogice tej często pojawiają się odwołania do triady: oparcia, przestrzeni, ochrony (*Halt, Raum, Schutz*). Przestrzeń odnosi się nie tylko do miejsca, gdzie się jest bezpiecznym, ale też do przestrzeni psychicznej dla własnych potrzeb, myśli i uczuć, na przykład czytelnia, biblioteki, kącia czytania,

zabaw i tak dalej. Dobrym relacjom sprzyjają rytuały szkolne, takie jak codzienny poranny krąg, wzajemne pozdrawianie się, pożegnanie. Na przykładach postaram się wykazać, że w szkole możliwe jest wypracowanie dobrych form wzajemnych relacji.

Do spersonalizowanego nauczania w znacznej mierze przyczynić się mogą przemyślane zabiegi dydaktyczne. Jako przykład podam usiłowania Esther Kohl, nauczycielki związanej z pracami badawczymi Uniwersytetów w Greifswaldzie, Oldenburgu i Bremie, specjalizującej się w nauczaniu języków angielskiego i niemieckiego, prowadzącej też gimnazjum zawodowe w Bremie¹¹. Esther Kohl stara się korzystać z rozważań socjologa profesora Hartmuta Rosy i dąży do wywołania „rezonansu” w klasach. Robi to, między innymi, przez wspólne z uczniami dążenie do używania subtelного języka nazywającego uczucia i wartości. Opisuje próby gromadzenia słownictwa do oceny wartości. Relacjonuje, że jako nauczycielka musiała „dokopać się” do siebie samej jako osoby, na nowo odkryć się jako pedagog, aby zrozumieć główne tezy twórców pedagogiki egzystencjalnej. Wspólnie z uczniami zadaje sobie pytania: jak nauczyć się zrozumieć drugą osobę? Czego potrzebujemy, aby czuć się bezpiecznie? Co daje nam poczucie oparcia? Jakie wartości mają znaczenie? Z przytaczanych przez nią badań wynika, że uczniowie i uczennice pamiętają tylko około 7% ze słów nauczyciela, ale 38% z intonacji głosu i 55% z postawy. Ważne jest też zajmowanie jednoznacznego stanowiska w sprawach istotnych.

Kohl skupia się na subtelным rozróżnieniu między „ja” i „osobą”. Za wspomnianym Länglem i innymi teoretykami, przez osobę rozumie to, co w człowieku „najgłębsze”, potencjalne, „własne”. Uczniowie w prowadzonym przez nią gimnazjum są stawiani w sytuacji twórców, omawiają rezultaty swojej kreatywności. Podkreśla jednak, że obecnie kształcenie i doksztalcanie pedagogów

zmierza w innym kierunku, bazuje się głównie na bodźcach zewnętrznych.

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że rozwój osobowości ucznia to efekt świadomej postawy nauczycieli i profesjonalnego przygotowania dydaktycznego. W pedagogice egzystencjalnej nieustannie się jednak o tym przypomina. Wymaga to odwagi od nauczyciela, uważnego przemyślenia swojej roli. Esther Kohl mówi tu o trojakim spojrzeniu na rolę pedagoga:

- 1) jak on sam rozumie tę rolę, jaką ideę tej pracy nosi w sobie i wnosi do klasy;
- 2) jaki obraz tej roli uczniowie już mają, do jakiego przywykli na skutek szkolnej socjalizacji;
- 3) co nauczyciel przekazuje przez swój język, mimikę, gestykę, mowę ciała.

Odpowiedzi na te pytania budują przestrzeń egzystencjalną, która obejmuje zarówno uczącego się i nauczającego, daleko wykraczając poza płaszczyznę intelektualną¹². Nauczyciele pracujący w ten sposób pozostają na długo w pamięci uczniów. Czasem pamięta się jedno zdanie, jeden element wynikający z postawy, którą „promienio wali”. Nieodparcie nasuwa się tu Hessenowskie sformułowanie – „zarażanie uczuciami”. Przypomnijmy, że Sergiusz Hessen (1887–1957), od 1936 roku związany z Polską, wykładowca filozofii wychowania w Warszawie, jeszcze przed wybuchem II wojny światowej akcentował kształtowanie osobowości przez realizację wartości i przeciwstawiał się pedagogice ograniczającej wychowanie do warstwy psychofizycznej¹³. W kontekście tym pada też określenie „charyzma”. Hartmut Rosa pisał o nauczycielu, któremu błyszczały oczy, gdy mówił o swoim przedmiocie i wywoływał tym rezonans u uczniów¹⁴.

Kohl przypomina o trzech ważnych kompetencjach nauczycielskich, które są filarem udanych relacji w szkole:

- 1) kompetencje odczuwania potrzeb podopiecznych;
- 2) zdolność do dialogu;

- 3) zdolność do wzajemnego uzgadniania przebiegu pracy.

Zgłębianie potrzeb wychowanków prowadzi do pojęcia rezyliencji. Pochodzi ono z dziedziny techniki, gdzie służy opisowi cech materiału, który po zmianach pod wpływem czynników zewnętrznych szybko powraca do pierwotnej formy. W sensie psychologicznym chodzi o osiągnięcie stabilności, dzięki której nawet po traumatycznych zdarzeniach możliwe jest osiągnięcie nowego, możliwie funkcjonalnego stanu.

Zagadnieniem tym, w odniesieniu do wieku szkolnego, zajmują się dr Heidi Siller i dr Silvia Exenberger pracujące na Uniwersytecie w Innsbrucku¹⁵. Badania tego zjawiska, jak podają autorki, sięgają lat 70., kiedy to stwierdzono, że niektóre dzieci, mimo ryzyka wynoszonego z patologicznych rodzin, rozwijają się zdrowo. Autorki wskazują tu na problem autonomii jednostek i wspomnianą charyzmę niektórych osób, szczególnie osób znaczących, na przykład matki. Istotne jest w tym wypadku udzielanie przez nie wsparcia oraz pozytywny obraz siebie.

Pojęcie rezyliencji przeszło ewolucję – od cech osobowych, które dotyczą tylko jednostek, do łączenia go z instytucjami społecznymi, szkołą, wspólnotami. Dzieci odznaczające się rezyliencją rozwijają się mimo trudności pozytywnie, pokonują zadania rozwojowe, nie zachowują się aspołecznie. Pedagogika egzystencjalna podkreśla w tych procesach całościowe wzmocnienie jednostek, pod kątem postaw wobec siebie, budowania wewnętrznej zgody, „wewnętrznego tak” wobec stawianych wymogów i celów.

O roli nauczających i pełniących funkcje wychowawcze powiedziano tu już wiele. Chcę jednak jeszcze zaznaczyć pojęcie tożsamości w tym kontekście. Ks. dr Marek Dziewiecki, zasłużony polski psycholog, od lat podkreśla istotność tożsamości wychowawcy, a dziś ten problem przybiera na znaczeniu. Tożsamość, a więc sposób rozumienia samego siebie i własnego życia, uważa

za instrument wychowania¹⁶. Liczy się nie tylko sfera fizyczna (na przykład płeć, wygląd, stan zdrowia), choć jest ona bardzo ważna, ale też sfera psychiczna – zespół kompetencji intelektualnych, emocjonalnych i szeroko pojęta sfera wartości. Jednak „nawet najbardziej pogłębiona tożsamość pedagoga tylko po części oddziałuje w sposób bezpośredni na wychowanków”. Zależy to od ich dojrzałości. Komunikowanie swojej tożsamości jest zapewne sztuką. Dobry wychowawca ma świadomość, że miłością i dojrzałością można zafascynować, ale nigdy nie można do niej przymusić – przestrzega Dziewiecki¹⁷.

Świadectwo udanej pracy w stowarzyszeniu i w szkole

Pedagogika społeczna, także w Polsce, od lat dostrzega korzyści płynące z powoływania stowarzyszeń i fundacji. Niektóre, istniejące od dawna, często mają chrześcijańskie korzenie. Adaptowanie nowszych teorii czy nurtów pedagogicznych może się dla nich okazać również inspirujące. Jest tak w wypadku pedagogiki egzystencjalnej.

Przytoczę jedno ze świadectw. Jego autor, Helmut Wegner, pedagog socjalny i teolog, prowadzi w Berlinie szkołę oraz fundację „Elisabethstift”¹⁸. W ramach fundacji, opiekującej się dziećmi i młodzieżą w wieku 0–18 lat, współpracuje kilkaset osób. Fundacja prowadzi też szkołę, dwa przedszkola, a także farmę, w której spędzać mogą czas wolny rodziny i młodzież. Fundacja ma długoletnią tradycję – powstała w roku 1826 z inspiracji chrześcijańskich. Jest organizacją non-profit, funkcjonuje dzięki dotacjom wielu fundatorów, dopłaty państwowe otrzymuje jedynie na szkołę i przedszkola.

Helmut Wegner przyznaje, że pedagogika egzystencjalna od wielu lat jest dla niego natchnieniem, szczególnie książka Waibel *Erziehung zum Selbstwert* (*Wychowanie do uznania własnej wartości*, 2008). Pracę wszystkich współpracowników, nie

tylko nauczycieli, w myśl tej pedagogiki rozkłada się w fundacji na lata. Bo tej pedagogiki, jak stwierdza, „nie można się nauczyć na pamięć”, trzeba ją przeżyć. Odbywają się na przykład spotkania dla nowych pracowników, wspólne inscenizacje teatralne (kadra wystawiła *Małego Księcia*). Chodzi o „pole gry, a nie o pole walki”, o przyjazne omawianie błędów, o rozwój, również przez wspólną zabawę. „Obraz człowieka nauczyciel transmituje sobą”, pisze Wegner. Odnosnie uczniów stwierdza: „Nawet jeśli cele nie są osiągnięte, dziecko nadal jest »przyjęte«, a nie odrzucone”, a trudniejsze przypadki omawiane są w szerszym gronie. Wszyscy zatrudnieni, nie tylko pedagogzy, zobowiązani są do udziału w forach szkoleniowych dwa razy w roku.

Praca w tym duchu często jednak okazuje się trudna, przyznają realizatorzy. Wskazania czerpie się zresztą z różnych źródeł, na przykład od izraelskiego psychoterapeuty, Cohena, który pracuje z dziećmi dotkniętymi traumą. Uważa on, że okazywana przez dzieci agresja nie powinna być tłumiona lekarskimi, które utrudniają rozpoznanie, co czyni je gniewnymi. Charakterystyczne dla pracy szkoły prowadzonej przez fundację jest codzienne wsparcie pedagoga, o wiele bardziej potrzebnego dziecku niż terapia czy intensywne korepetycje¹⁹.

Plany fundacji są ambitne. Chce ona objąć swoim wpływem szersze środowisko, całe ciągi ulic, bloki mieszkalne, aby nie stały się „punktami zapalnymi”. Warto odnotować, że instytucje z urzędu zajmujące się problemowymi rodzinami i dziećmi (*Jugendamt*) zmieniają się o tyle, że powierzają temu stowarzyszeniu trudne dzieci i młodzież, ale też interesują się ich dalszymi losami. Osobiście odnoszę wrażenie, że praca w tym berlińskim środowisku bliska jest temu, co czyni się z sukcesem w niektórych polskich szkołach, także w naszym regionie²⁰.

Praca w szkole prowadzonej przez berlińską fundację została poddana naukowej refleksji.

Podjęła się tego Nadja Schmidt, związana z jedną z pedagogicznych uczelni w Szwajcarii²¹. Zgodnie z założeniem pedagogiki egzystencjalnej, badająca postawiła sobie, między innymi, pytania: czego dane dzieci potrzebują „tu i teraz”? Czy dzieci czują w szkole potrzebną bliskość, czy odczuwają, że bierze się ich zdanie pod uwagę? Badania jakościowe zostały przeprowadzone metodą wywiadu – rozmowy dotyczyły nastawień i postaw nauczycieli oraz uczniów, przeważały pytania otwarte. W badaniu udział brali uczniowie z klas trzeciej i szóstej szkoły podstawowej. Wszyscy pracujący w szkole nauczyciele działają w myśl zasad pedagogiki egzystencjalnej i są w tym zakresie permanentnie szkoleni. Badani nauczyciele mówią o swojej wewnętrznej zgodzie z systemem wychowawczym tej szkoły, doceniają to, że pracujący starają się w każdym uczniu dostrzec coś dobrego. Jedna z nauczycielek podkreśla, że sposób pracy „bliżej dziecka” odpowiada jej naturze, że identyfikuje się z nim. Klasy stopniowo stają się wspólnotą, która razem dorasta. Choć podkreśla się też profesjonalny dystans między nauczycielami i uczniami, potrzebę karność. Uczniowie zaznaczają, że nauczyciele mają dla nich czas, czują się traktowani przez nich poważnie. Według dwójki dzieci, które wcześniej chodziły do „normalnej” szkoły, tu jest lepszy „klimat” do nauki, mają poczucie wspólnoty i docenienia.

Wyniki badań Johna Hattiego a pedagogika egzystencjalna

„Wychowanie rodzi się z dwóch rzeczy: przykładu i miłości” – stwierdził Johann H. Pestalozzi. Interesujących obserwacji dokonała dr pedagogiki Ingrid Striessnig – związana z Alpen-Adria Universität Klagenfurt²². Głos jej wydaje się szczególnie istotny w obecnych trudnych czasach, pełnych obaw i zamętu wokół wartości. Autorka nawiązała do ustaleń nowozelandzkiego badacza Johna Hattiego, który w roku 2009, po piętnastu latach

W pedagogice egzystencjalnej istnieje zasada, iż dziecko w każdej sytuacji powinno być respektowane. Nie może być ranione, zawstydzane, szczególnie w sytuacjach, w których popełnia błędy. Postuluje się w niej odejście od postawy zorientowanej na deficyty i oferowanie uczącym się bezpiecznej przestrzeni do dorastania „przy błędach”.

poszukiwań, dokonał podsumowania ponad 800 metaanaliz dotyczących programów szkolnych i strategii nauczania²³. Sformułował wiele ważnych ustaleń, które, jak się okazuje, korespondują z założeniami pedagogiki egzystencjalnej. Wśród nich znalazły się: widzenie sytuacji szkolnej oczami uczniów, służenie dzieciom i młodzieży przykładem, przede wszystkim przez spokój i opamiętanie, ale też przez „przekładanie” wartości na codzienne szkolne życie. Prowadzi to do wzrostu poczucia własnej wartości u dzieci i wzmacnia zaufanie wobec swoich sił po obu stronach. Pogląd ten potwierdza zarówno Hattie, jak i Waibel, cytowana wcześniej przedstawicielka współczesnej pedagogiki egzystencjalnej.

Jeśli chodzi o tak zwaną potencjalność dziecka, zaznacza się w tym podejściu przede wszystkim zaufanie do możliwości, których dziecko nie jest jeszcze świadome.

W pedagogice egzystencjalnej istnieje zasada, iż osoba dziecka zawsze, w każdej sytuacji powinna być respektowana. Nigdy nie może być raniona w swojej godności, zawstydzana²⁴. Hattie

podkreśla wagę tej postawy wobec dziecka szczególnie w sytuacjach, w których uczniowie popełniają błędy. Zaznacza on zresztą często, że należy pożegnać się z postawą zorientowaną na deficyty i oferować uczącym się bezpieczną przestrzeń do dorastania „przy błędach”.

W kręgu dzieci młodszych – wartość książki z obrazkami

Wydawałoby się, że rzecz jest oczywista: dzieci pragną kontaktów z ciekawym tekstem i obrazkami. Uzasadnienia w tym zakresie są coraz bogatsze. Ze stanowiska pedagogiki egzystencjalnej czyni to Daniela Klingler, związana z Uniwersytetem w Innsbrucku i Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Tyrolu, zajmująca się pedagogiką wczesnoszkolną²⁵.

Autorka potwierdza pogląd, że zrytualizowane głośne czytanie daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa i tworzy bazę dla potencjału w zakresie umiejętności językowych. Dziecko rozwija w ten sposób pozytywną postawę wobec czytania, często odzwierciedlającą się w jego zainteresowaniach także w późniejszych latach. Jest to cenne zwłaszcza obecnie, w czasach naznaczonych szybkim tempem życia i wszechobecnymi mediami. Książki z obrazkami, jak podkreśla Klingler, stanowią pomost między światem dziecka a światem literatury. Mówi się, że dziecko „czyta z obrazów” – identyfikuje się z postaciami, jeśli do niego przemawiają, wiąże obrazy z własnym doświadczeniem, rozwija osobowość i twórczość, w postaci na przykład rysowanych ilustracji. Książka z obrazkami uruchamia świadomość estetyczną. Oczywiście korzyści płynące ze wspólnego czytania nie można uogólniać, każde dziecko jest bowiem inne. Przeważnie jednak obrazki, a potem tekst, budzą empatię, która jest cenną kompetencją społeczną. Towarzyszenie dziecku w tych procesach jest pożądane, ponieważ umożliwia dialog wywołujący przemyślenia, dzięki którym dziecko dochodzi do

porównań i wniosków. Z egzystencjalnego punktu widzenia dochodzi tu do spotkania nie tylko z osobą, z którą się ogląda i czyta, ale i z treścią. Jednocześnie dziecko poznaje symbole kulturowe, co określa się jako wprowadzenie w literaturę, doświadczenie literackie (*Literacy Erfahrungen*).

Książka, do której odwołuje się Daniela Klingler, to *Der Löwe in dir* (*Lew, który jest w tobie*) – opowieść dla dzieci autorstwa Rachel Bright i Jima Fielda. Jej bohaterką jest mysz, która chce odmienić swoje życie i naśladować lwa. Mysz na początku symbolizuje bezradność. Ale widoczne na obrazku duże uszy świadczą o jej uwadze, o tym, że musi być czujna. Lew natomiast, jak wiadomo, to uosobienie siły i władzy. Z punktu widzenia pedagogiki egzystencjalnej jest to tekst o poszukiwaniu siebie, sensu, własnych wartości²⁶. Mysz – mimo że jest mała i słaba, samotna w domu – stara się patrzeć optymistycznie, jest otwarta na nowe. Chce „wziąć życie w swoje ręce”, czuje potrzebę zmiany. Pragnie uczyć się od lwa, jednak to wymaga odwagi, bo trzeba iść do niego. Mysz jest świadoma, że może nawet zginąć. Nie rezygnuje jednak ze swojego zamysłu. Obrazki doskonale oddają jej przemiany, jej transcendencję, wyjście z roli ofiary. Jest to ważna myśl pedagogiki egzystencjalnej – niezgoda na trwanie w tej roli. Bajka propaguje odwagę, tolerancję, przyjaźń, zaufanie do swoich sił. Dziecko dowiaduje się, jak dużą rolę w życiu odgrywają te wartości i że do zmiany potrzebna jest odwaga.

ADHD i pedagogika egzystencjalna

Wielokrotnie już w rozważaniach tu prezentowanych podkreślana była postawa pedagoga cechująca się chęcią towarzyszenia dziecku w trudnościach, „stania u jego boku”. Ta dewiza pedagogiki egzystencjalnej odnosi się też do dzieci dotkniętych problemem nadaktywności. Zaznacza to szczególnie Johannes Josef Bucher, psychoterapeuta ze Strasburga, teolog i peda-

gog. Łączy on psychoterapię i pedagogikę²⁷. Co istotne, nie waha się, aby przywołać znamienne stanowisko prekursora filozofii egzystencjalnej, Sørensa Kierkegaarda (1813–1855), który wielokrotnie posługiwał się, między innymi, pojęciami wielkoduszności czy miłosierdzia (*Barmherzigkeit*). Zalecał ćwiczenia zachowań w tej dziedzinie. Takie i inne wielkie słowa zaczynają obecnie, niestety, razić w codziennym języku, także pedagogów. Jednak, co pragnę podkreślić, istnieją one nadal w naukowym dyskursie międzynarodowym. „Stanie u boku” dziecka, a nie „z boku” w procesach rozwoju pomaga bardziej niż psychoterapia – pisze Bucher.

Nie wchodząc zbyt głęboko w zawiły problem nadpobudliwości psychoruchowej, przytoczę tylko kilka podstawowych stwierdzeń, jak chociażby to, że nauczyciele mogliby zapobiegać trudnościom, także w tym zakresie, poprzez zapoznanie się z pedagogiką egzystencjalną. Dzieci określane jako dotknięte nadaktywnością, jak wiadomo, z trudem znoszą ciszę, nudę, stres. Cechują się wahaniem nastrojów, co może w późniejszym czasie prowadzić do nadużywania środków uzależniających, mają deficyt uwagi. Stopniowo mogą tracić poczucie wartości. Przyczyny nie są dotąd w pełni wyjaśnione. Teorie mówią o różnych podłożach, na przykład o roli traumatycznych doświadczeń po adopcji.

W dyskursie dotyczącym diagnostyki i terapii ADHD, uznawanych za interdyscyplinarne, wywołują się kontrowersje, dotyczące szczególnie farmakoterapii. Przywoływany tu Bucher zwraca uwagę na mogące wystąpić względy rynkowe, obiecywanie rodzicom bezproblemowej kuracji określonymi preparatami²⁸. Jak wskazują liczne badania, faza wczesnodziecięca jest dla późniejszych zakłóceń decydująca, zwłaszcza wpływ mają doświadczenia w interakcjach z matką. Dziecięce ADHD ma powiązania z późniejszym zachowaniem dysocjalnym (21%), czy z emocjonalną nieśmiałością (14%). Bucher usilnie jednak przypomina

na o możliwości stałego rozwoju, personalizacji, też w sensie wzrastającej odpowiedzialności za siebie. Rozwój oznacza, co już zaznaczali inni wymieniani autorzy, *Entfaltung*, co można rozumieć i tłumaczyć jako rozwinięcie skrzydeł, rozwijanie czegoś, co już jest w jednostce przygotowane, ale też powstawanie czegoś nowego²⁹ – często pod wpływem osób znaczących, które „będą przy”. Mówiąc językiem Rosy, potrzebny jest rezonans – z sobą samym i szeroko pojętym otoczeniem. Waibel określa to jako „wewnętrzny wzrost przez osobowe spotkanie”.

Tutoring i towarzyszenie

Niektórzy, także polscy, autorzy mówią tu o tutoring (od słowa *tutee* – podopieczny). Agnieszka Chęcińska-Kopiec, nauczycielka akademicka, podkreśla (również na podstawie własnych doświadczeń), że tutora powinny charakteryzować: zaangażowanie, uczciwość, szacunek dla podopiecznych, otwartość³⁰.

Ks. prof. Janusz Tarnowski, już tu wspominany, opisał kilka cech charakteryzujących edukację spersonalizowaną, jaką jest tutoring. Należą do nich, między innymi, inter- oraz intraakcyjność; uczeń przeżywa relacje z samym sobą, poznaje swoje umiejętności. Inną cechą jest egzystencjalność, dotycząca osadzenia człowieka w określonej grupie, która determinuje jego zachowania³¹. Można założyć, że obecność tutora dodatkowo wpływa na jakość pracy w grupie. Odnosnie młodzieży, często borykającej się z duchową pustką, za przywoływany Bucherem, warto zwrócić uwagę na próby stosowania medytacji. Autor ten przytacza szereg współczesnych badaczy dostrzegających jej pozytywne skutki. W sensie etymologicznym medytacja oznacza głęboką refleksję, „w tradycji chrześcijańskiej chodzi w tym również o pewną formę modlitwy, odprawianej zgodnie z ustalonymi regułami, które angażują umysł i wolę”³². Istnieją różne formy medytacyjne, na

przykład klasyczna *lectio divina*, czyli skupione czytanie tekstów, głównie religijnych, medytacja nad obrazem, czy metody wschodnie. Najbardziej znaną z klasycznych metod medytacji jest metoda opisana przez Ignacego Loyolę (1491–1556), hiszpańskiego zakonnika, twórcę zakonu Jezuitów, uznanego przez Kościół za świętego.

Sprawa wymagałaby szerszego omówienia i zapoznania z nią nauczycieli zainteresowanych nurtem religijnym pedagogiki egzystencjalnej. Chciałabym tu zasygnalizować studium Ewy Dybowskiej³³. Autorka, zainspirowana między innymi dorobkiem myślicieli francuskich, jak Maurice Debesse (1903–1973) i Jacques Maritain (1882–1973), podkreśla służebną rolę wychowawcy w procesie dorastania podopiecznych, konieczność przyglądania się każdemu wychowankowi z osobna, co zresztą już wielokrotnie tu zaznaczano.

Jest to ważne podejście, zwłaszcza obecnie, wobec obserwowanego braku refleksji moralnej u wielu młodych. Profesor Jarosław Jagieła, pedagog i psychoterapeuta z Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, wiąże to z postępującymi zmianami tradycyjnej formy rodziny i niedostatkami pracy szkoły w dziedzinie wychowania. Młodzież staje wobec dylematów, które mogą ją przerastać. „To wszystko, co do niedawna uchodziło za anormalne, nagle staje się normą, z kolei to, co jeszcze wczoraj uchodziło za normalne, staje się niepokojące, a nawet wymagające leczenia” – przestrzega autor³⁴. Mądre towarzyszenie wydaje się postawą tym bardziej niezbędną.

Zakończenie

Zdaję sobie sprawę, że wielu ważnych aspektów pedagogiki egzystencjalnej nie udało mi się poruszyć. Samo pogłębienie myśli filozoficznej w tym zakresie wymaga ogromnej pracy. I warto tu sięgnąć do wspomnianych opracowań Tarnowskiego. Ważniejsze jest jednak uświadomienie sobie przez

pedagogów, jak wiele dobrego mogą zrobić. Ale też jak wielkim wyzwaniem jest taka praca.

Przypisy

- ¹ Słownik-przewodnik filozoficzny. Osoby, problemy, terminy, Lublin 2012, s. 88. Przez analizę egzystencjalną rozumie się poznawcze rozpatrywanie czegoś przez rozbiór na części składowe, wyróżnianie elementów pierwotnych, czynników konstytutywnych lub warunkujących, dochodzenie do pryncypiów. Ibidem, s. 356.
- ² J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, s. 248–260; J. Tarnowski, *Chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna*, w: B. Śliwerski (red.), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003.
- ³ E.M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder. Perspektiven Existenzieller Pädagogik*, Weinheim/Basel 2020.
- ⁴ J. Szymaniak, *Pedagogika pozytywna. Część I*, „Refleksje” 2019, nr 3, s. 94–101; *Pedagogika pozytywna. Część II*, „Refleksje” 2019, nr 4, s. 98–103; J. Szymaniak, *Pedagogika rezonansu. Jak w szkole uniknąć obojętności*, „Refleksje” 2020, nr 6, s. 88–95.
- ⁵ K. Graswander-Hainz, *Schule-Lebensort für Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche. Gestaltungsprozesse und Entwicklungsmöglichkeiten durch die Existenzielle Pädagogik*, w: E.M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 68–83.
- ⁶ Ibidem, s. 71.
- ⁷ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- ⁸ K. Graswander-Hainz, *Schule-Lebensort für Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche*, op. cit., s. 76.
- ⁹ J. Bauer, *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schule, Lehrer und Eltern*, München 2008. Pod. za: K. Graswander-Hainz, *Schule-Lebensort für Lehrpersonen, Kinder und Jugendliche*, op. cit., s. 76.
- ¹⁰ A. Längle, *Existenzanalyse. Zugänge der Psychotherapie*, Wien 2016. Pod. za: K. Graswander-Hainz, op. cit., s. 77.
- ¹¹ E. Kohl, *Existenzielle Haltungsänderung der Lehrperson als eine Gelingensbedingung für personalisiertes Miteinander Lernen*, w: E.M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 84–107.
- ¹² Ibidem, s. 95.
- ¹³ *Encyklopedia Filozofii Polskiej*, t. 1, Lublin 2011, s. 495–496.
- ¹⁴ H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik*, Weinheim/Basel 2016.

- ¹⁵ H. Siller, S. Exenberger, *Gleich, gleich oder ganz verschieden? Eine Diskussion zur Existenzieller Pädagogik im Hinblick auf Resilienz*, w: E.M. Waibel, *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 32–46.
- ¹⁶ M. Dziewiecki, *Tożsamość wychowawcy*, „Cywilizacja” 2006, nr 18, s. 96–104.
- ¹⁷ Ibidem, s. 104.
- ¹⁸ H. Wegner, *Organisationsentwicklung durch Existenzielle Pädagogik am Beispiel Elisabethstift Berlin*, w: E.M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 195–217.
- ¹⁹ Ibidem, s. 209.
- ²⁰ S. Iwasiów, rozmowa z Ewą Radanowicz, *O co chodzi w szkole?*, „Refleksje” 2021, nr 4, s. 14–19.
- ²¹ N. Schmidt, *Beziehungsgestaltung in der Existenziellen Pädagogik. Eine qualitative Studie*, w: E.M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 108–119.
- ²² I. Striessnig, *Wirksames Lernen. Eine Analyse basierend auf den Grundlagen der Existenziellen Pädagogik und der Erkenntnissen von John Hattie*, w: E.M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 159–170.
- ²³ J. Hattie, *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von “Visible Learning für Teachers“*, Hohengehren 2014.
- ²⁴ E.M. Waibel, *Erziehung zum Sinn, Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Pädagogik*, Augsburg 2011.
- ²⁵ D. Klingler, *Sinn und Werte im Bilderbuch entdecken*, w: M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 406–416.
- ²⁶ Egzystencja w sensie filozoficznym oznacza sposób bytowania, zwłaszcza autentyczny, charakteryzujący się kwalifikacjami wyróżnionymi przez egzystencjalizm, szczególnie refleksję. Por. *Słownik-przewodnik filozoficzny*, op. cit., s. 390.
- ²⁷ J.J. Bucher, *ADHS und Borderline im psychotherapeutisch – Pädagogischer Kreuzungspunkt*, w: M. Waibel (red.), *Wertschätzung wirkt Wunder*, op. cit., s. 318–344.
- ²⁸ Ibidem, s. 322.
- ²⁹ Ibidem, s. 328.
- ³⁰ A. Chęcińska-Kopiec, *Tutoring w szkole, czyli między teorią a praktyką zmian w systemie edukacji*, „Świat Pierwszoklasisty” 2020, nr 13, s. 20–23.
- ³¹ Ibidem, s. 21.
- ³² *Nowa Encyklopedia Chrześcijaństwa*, wprowadzenie kard. J. Ratzinger, Kielce 2016, s. 476.

³³ E. Dybowska, *Wychowawcze towarzyszenie młodym ludziom inspirowane pedagogiką ignacjańską*, w: *Młodzież wobec ponowoczesności*, red. nauk. M. Duda, Kraków 2009, s. 111–125.

³⁴ J. Jagieła, *Młodzież i psychoterapia w perspektywie postmodernizmu*, w: *Młodzież wobec ponowoczesności*, op. cit., s. 87–110 (cytat pochodzi ze s. 93).

Abstract

Existential pedagogy

In this article the author tackles the issue of axiology in pedagogy. To what extent is this notion still valid? In what ways are values present in educational theory and practice? What is the importance of values in the modern world of digital technologies and cognitive relativism? The article presents the latest research in the field of axiology and pedagogy of values – mostly from the German-speaking area of humanities and social sciences.

Jadwiga Szymaniak

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

Szkoła dla szkoły?

Część II

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Raporty analizujące stan zdrowia uczniów, nauczycieli i rodziców po wybuchu i w trakcie trwania pandemii COVID-19

W poprzednim numerze „Refleksji” (5/2021) przedstawiłam najważniejsze założenia raportów dotyczących wpływu pandemii COVID-19 na dobrostan uczennic i uczniów oraz środowiska nauczycielskiego. Ponadto, na co również wskazują omawiane badania, raporty dotyczą spraw społecznych oraz przemian w nawykach edukacyjnych – spowodowanych izolacją społeczną i lockdownem. Tym razem więcej uwagi poświęcę na przeanalizowanie niektórych wniosków, płynących z zebra-

nego materiału badawczego. Wynika z nich, między innymi, że w niektórych sytuacjach uczniowie/uczennice poradzili sobie nieco lepiej niż nauczycielki/nauczyciele z nagłym przejściem na zdalne nauczanie. Natomiast wszyscy odczuli skutki pracy w warunkach pandemii, oddziałującej negatywnie zarówno na stan zdrowia psychicznego, jak i samopoczucie fizyczne. Przedstawię również wyniki badań, które przeprowadziłam wśród uczniów i uczennic szkoły, w której pracuję.

Nieustanna obawa (ogólne wnioski z raportów)

W tej części zajmę się omówieniem badań ankietowych. Są to:

- 1) dwa raporty „Edukacja zdalna w czasach COVID-19” Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z czerwca 2020 roku i marca 2021 roku,
- 2) raport Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Fundacji „Dbam o Mój Zasięg” i Fundacji Orange z czerwca 2020 roku,
- 3) raport „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?” Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z października 2020 roku,
- 4) raport badawczy „Moje samopoczucie w e-szkole” Anny Bieganowskiej-Skóry i Doroty Pankowskiej z Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej UMCS w Lublinie z 2020 roku.

Wspomniane raporty opisują dobrostan psychiczny polskich uczniów w okresie po wybuchu pandemii COVID-19. Analizują jego stan i ewentualne pogorszenie w związku z lockdownem, izolacją i koniecznością nauki na odległość. Przebija z nich przede wszystkim nieustanna obawa o życie swoje, najbliższych i przyjaciół. Jak wykazano w raportach, „liczba przypadków depresji, stanów lękowych, zaburzeń odżywiania wśród dzieci i młodzieży wzrosła w ciągu tych kilku miesięcy pandemii dramatycznie”¹.

Pandemia okazała się przyczyną nasilenia problemów psychicznych wśród uczniów. Pogłębiła problem nadużywania internetu i mediów cyfrowych, przeładowania informacjami i rosnącego przemęczenia. Część uczniów wykazywała też rozdrażnienie oraz rosnącą niechęć do korzystania z komputera i internetu. To efekt nieustannego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych². Już poprzedni rok szkolny (2019/2020) uczniowie kończyli „przeładowani informacjami, z obniżonym nastrojem i tęskniący za bezpośrednim kontaktem”. Jak wynika

z ankiety raportu naukowego „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?” Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z października 2020 roku, podobne odczucia mieli też rodzice i nauczyciele. Lockdown w minionym roku szkolnym tylko pogłębił sytuację.

Badanie Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Fundacji Dbam o Mój Zasięg i Fundacji Orange z czerwca 2020 roku wykazało z kolei, że pogorszenie stanu psychicznego zauważyła u siebie niemal połowa ankietowanych uczniów. Warto podkreślić, że jednak prawie co piąty z nich (17,2%) stwierdził, że po przejściu na edukację online, w porównaniu z czasem sprzed pandemii, czuje się teraz trochę lub dużo lepiej psychicznie i fizycznie³. Raport „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?” wskazał dodatkowo, że prócz stanu psychicznego pogorszeniu uległ też stan fizyczny uczniów, nauczycieli i rodziców. Potwierdziły to także wyniki raportu z badań „Moje samopoczucie w e-szkole” Anny Bieganowskiej-Skóry i Doroty Pankowskiej z Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej UMCS w Lublinie⁴. Dodatkowo czytamy w nim, że uczniowie szkół średnich odczuwają większe zmęczenie psychofizyczne nauką zdalną (zadeklarowało tak około 2/3 uczniów) niż uczniowie szkół podstawowych (tylko około 1/3 uczniów). „Może to świadczyć o przeładowaniu programów nauczania szkół ponadpodstawowych, a być może również o wyższych wymaganiach w szkołach średnich określanych przez nauczycieli (...). Dotyczy to zarówno dolegliwości fizycznych (kłopoty ze snem, zmęczenie, dolegliwości bólowe), jak i psychicznych (ogólny dyskomfort)”⁵.

Około 60% uczniów uznała swe warunki domowe do nauki online za dobre, a jedynie 6% za niekorzystne. Niemal 30% uczniów wskazywało jednak na ogólne trudności w samodzielnym uczeniu się na odległość. Jako przyczyny swych problemów uczniowie wymieniali trudności w skupieniu się w domu i niezrozumienie

pewnych zagadnień. Obecność domowników była postrzegana przez uczniów starszych jako zakłócenie ich nauki. Natomiast młodsze dzieci mało zwracały na to uwagę (dla około 70% z nich nie stanowi to problemu). Uczniowie zgłaszali ponadto, że sprostanie wymaganiom nauczycieli zajmuje im znacznie więcej czasu w trakcie nauki online niż stacjonarnie w szkole⁶.

Badania Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Fundacji Dbam o Mój Zasięg i Fundacji Orange z czerwca 2020 roku ujawniły, że prowadzenie lekcji w formie online wpłynęło negatywnie bardziej na nauczycieli (65% badanych czuła się psychicznie dużo gorzej lub trochę gorzej w porównaniu z czasem sprzed pandemii i zamknięcia szkół), niż na uczniów i rodziców. Tylko 26% badanych nauczycieli nie odczuwało trudności z zasypianiem, braku energii, zdenerwowania i złego nastroju. Aż 67% nauczycieli odczuwała pogorszenie stanu fizycznego, podobnie jak około 50% rodziców. Jeśli zaś chodzi o uczniów, to niemal 1/3 ankietowanych często lub cały czas odczuwała samotność (27%), przygnębienie (28%) i smutek (29%). Tylko co piąty uczeń uważał, że w porównaniu z okresem sprzed pandemii czuje się trochę lepiej lub dużo lepiej psychicznie i fizycznie⁷. Co ciekawe, w podobnym raporcie „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?” większość ankietowanych uczniów stwierdziła (60%), że mimo wszystko chce jak najszybciej wrócić do szkoły. Pozostałe 40% uczniów wolało naukę zdalną niż tradycyjną w szkole, a 18% po pandemii nadal chciałoby się uczyć wyłącznie zdalnie⁸.

Pesymistyczne wyniki wniosł alarmujący raport „Edukacja zdalna w czasach COVID-19” Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z czerwca 2020 roku. Młodzież skarżyła się w ankietach na „brak żywego kontaktu z rówieśnikami i przyjaciółmi (80%), niewychodzenie z domu (62%), brak możliwości uprawiania sportu (42%) i nudę (50%), przeciążenie

materiałem szkolnym (63%), lęk o utratę pracy przez najbliższych (57%), lęk przed trwaniem izolacji przez dłuższy czas (73%), lęk o swoje zdrowie (25%) oraz o to, czy nie zabraknie dla nich lekarstw i opieki medycznej (54%)”⁹.

Z kolejnego raportu z 2020 roku „Moje samopoczucie w e-szkole” wynika, że więcej uczniów młodszych w porównaniu ze starszymi polubiło e-learning. Uczniowie wszystkich grup wiekowych twierdzili za to, że zyskali dzięki temu większą ilość czasu na realizację swych zainteresowań, hobby i pasji. Brakowało im jednak edukacyjnych zajęć dodatkowych (szczególnie w przypadku uczniów młodszych)¹⁰.

Wzmóżona frustracja

Autorzy raportu „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?” wykazali wyraźne pogorszenie dobrostanu wszystkich uczestników zdalnej edukacji (uczniów, rodziców oraz nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych), jako wynik braku należytej higieny cyfrowej. Edukacja online wydłużyła bowiem czas, który te trzy grupy zmuszone były spędzać przed monitorem komputera we wszystkie dni tygodnia. Jako najczęstsze objawy tak zwanego zmęczenia cyfrowego ankietowani zaznaczali: przemęczenie, rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych, przeładowanie informacjami, niechęć do korzystania z komputera i internetu.

Jednak najbardziej na zdrowiu ucierpieli nauczyciele, zmuszeni pozostawać w ciągłej gotowości do odbierania połączeń i powiadomień – aż 87% ankietowanych zgłosiło ten problem. Ponadto 85% nauczycieli miało też dość siedzenia przy komputerze, a 77% narzekało na przemęczenie i przeładowanie informacjami¹¹. Taki stan psychiczny nauczycieli został po części spowodowany także nasilonym w tym czasie stresem. Ankietowani nauczyciele skarżyli się, że bezpośred-

nio na nich „wylewają się” wzmożone w czasie pandemii frustracje uczniów i rodziców. Nauczycielom doskwierało ponadto osamotnienie, wrażenie negatywnego oceniania, wystawienie na bardzo trudne warunki bez wsparcia instytucjonalnego. Część nauczycieli dotknęła przez to nawet pewne zaburzenia psychosomatyczne o różnym nasileniu. Jeden z nich przyznał: „Nie mamy czasu na zwykłe życie. Jesteśmy na progu załamania nerwowego. Codziennie wymiotuję i płaczę, nie mając pewności, czy sprostim temu kosmosowi wymagań. Góra nie ma zielonego pojęcia, co się na dole dzieje w domach dzieci i nauczycieli, jaka jest bieda”. Nauczyciele bali się też podglądania, wizytowania i recenzowania przez rodziców oraz hejtu i nagrywania lekcji przez uczniów. Budziło to odczucie stałego oceniania i rodziło nieprzyjemne, złośliwe komentarze. Łatwo można wtedy utracić wizerunek i autorytet nauczyciela. Wielu ankietowanych nauczycieli przyznało nawet, że „prowadzą lekcje tylko w formie dla siebie bezpiecznej, to znaczy przesyłają listy zadań i linki do dodatkowych materiałów”. Twierdzili przy tym, że wynika to wyłącznie „z realnego strachu przed staniem się pośmiewiskiem internetu”. Nauczyciele obawiali się też konsekwencji prawnych odnośnie korzystania na lekcjach między innymi z Messengera, jako narzędzi nieuwzględnionych do oficjalnego stosowania w edukacji online¹².

Mimo wszystko w raporcie „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?” niemal 60% rodziców oceniło przygotowanie szkół i nauczycieli do prowadzenia zdalnej edukacji na ocenę minimum dobrą. Natomiast sami nauczyciele na koniec 2020 roku aż w 45% oceniali swoje przygotowanie do zajęć online w stopniu małym i umiarkowanym, choć w 2021 roku tendencja ta ulegała poprawie¹³. Wiadomo też, że do końca nauki online, z powodu pandemii, nauczyciele najczęściej używali na lekcjach metod podających (filmów, prezentacji, publikacji). Rzadko

natomiast korzystali z metod aktywizujących (wspólna praca online całą klasą i w grupach, quizy czy konkursy). Ankietowani nauczyciele tęsknili też za bezpośrednim kontaktem z uczniami¹⁴.

Lepsze relacje?

Nauczyciele zgłaszali też pozytywne nauki zdalnej, jak choćby praktyczne poznanie większej liczby narzędzi i zasobów edukacji online oraz lepsze dzięki temu przygotowanie do takich lekcji. Jednak połowa z ankietowanych uczniów i tak oceniła lekcje online jako mniej atrakcyjne. Ponad połowa uczniów zauważyła też, że ich relacje rówieśnicze w klasach były lepsze przed pandemią.

Natomiast relacje z wychowawcami klas uczniowie ocenili na niezmiennym poziomie (nieco ponad 60%). Tylko co piąty uczeń miał odczucie, że jego relacje z wychowawcą były lepsze przed pandemią. Pesymistyczne wyniki ankiet usprawiedliwia się tym, że szkoły i nauczyciele zostali zaskoczeni pandemią i zmuszeni do szybkiego nadrobienia zaległości w przygotowaniu się do nowej rzeczywistości. Co ciekawe, około 20% badanych uczniów uważa jednak, że ich zdrowie psychiczne i fizyczne uległo poprawie w czasie pandemii. Okazało się też, że pogorszenie samopoczucia fizycznego i psychicznego dotknęło głównie nauczycieli, w drugiej kolejności rodziców, a najmniej uczniów. Przyczyna główna takiego stanu rzeczy jest oczywista. Każde z cytowanych badań ankietowych wykazało bowiem, że wydłużył się czas spędzony przed komputerem oraz w internecie, także w weekendy. Nauka online zmusiła wszystkich uczestników do nadużywania technologii informacyjno-komunikacyjnych, co spowodowało przede wszystkim zmęczenie cyfrowe. Edukacja zdalna negatywnie przełożyła się też na relacje osobiste i domowe nauczycieli¹⁵.

W marcu 2021 roku zespół badawczy Wydziału Pedagogicznego UW przeprowadził kolejne badanie w ramach Raportu „Edukacja zdalna w czasach COVID-19”. Celem ankiety nie było tym razem oszacowanie charakteru zmian w edukacji wywołanych pandemią, lecz analiza skali ich nasilenia i przebiegu. To powtórne badanie wykazało, że mimo trudności nauki na odległość aż 47% uczniów i 39% nauczycieli mogłoby ją kontynuować. Z kolei 61% pedagogów i 52% uczniów zadeklarowało niechęć do takiego trybu w przyszłości. Wyniki te były zbliżone do wcześniejszego badania – z czerwca 2020 roku¹⁶.

Wyniki ankiety

Ankieta została przeprowadzona anonimowo wśród uczniów Pierwszej Szkoły Podstawowej

Montessori Bona Ventura w Szczecinie na początku kwietnia 2021 roku. Wzięło w niej udział 58 uczniów, co stanowi niemal stuprocentową frekwencję. Poniższa tabela prezentuje jej wyniki.

Lepiej poradzili sobie uczniowie

Pod koniec ubiegłego roku szkolnego wróciliśmy do nauki stacjonarnej. Nadal jednak wszyscy mamy w pamięci żywy obraz niedawnej eskalacji pandemii koronawirusa. Na horyzoncie czai się jeszcze groźniejsza, czwarta fala. Zastanawiamy się więc, co nas czeka? Czy znów konieczne będzie zamknięcie szkół, boisk i placów zabaw?

Tymczasem kondycja zdrowotna uczniów, nauczycieli i rodziców nie jest w dobrym stanie. Dystans społeczny i długie domowe odosobnienie, osamotnienie i brak kontaktu z rówieśnika

	Pytanie	TAK	NIE
1.	Czy pandemia COVID-19 wywołała u Ciebie złe samopoczucie?	37 (64%)	21 (36%)
2.	Czy odnosisz wrażenie, że Twoje samopoczucie psychiczne pogarsza się z powodu niekończącej się pandemii COVID-19?	32 (55%)	26 (45%)
3.	Czy z powodu wspomnianej pandemii boisz się o swoich bliskich?	29 (50%)	29 (50%)
4.	Czy wolałabyś (-łbyś) jednak wrócić do nauki w klasie?	35 (61%)	23 (39%)
5.	Czy uważasz, że z powodu konieczności nauki zdalnej gorzej się uczysz?	36 (62%)	22 (38%)
6.	Czy uważasz, że z powodu konieczności nauki zdalnej gorzej się czujesz zdrowotnie fizycznie?	24 (42%)	34 (58%)
7.	Czy uważasz, że z powodu konieczności nauki zdalnej gorzej się czujesz zdrowotnie psychicznie?	27 (47%)	31 (53%)
8.	Czy odczuwasz potrzebę bezpośredniego kontaktu z kolegami/koleżankami ze szkoły?	35 (61%)	23 (39%)
9.	Czy obawiasz się trudności związanych z powrotem do bezpośredniego nauczania w szkole?	42 (73%)	16 (27%)
10.	Jakie formy wsparcia psychologicznego uważasz za najbardziej korzystne? Zaznacz maksymalnie 2 odpowiedzi.		
	1) połączenia grupowe z psychologiem	11 (19%)	
	2) połączenia grupowe z pedagogiem	13 (22%)	
	3) spotkania indywidualne z psychologiem	12 (21%)	
	4) spotkania indywidualne online z pedagogiem	15 (26%)	
	5) połączenia indywidualne z wychowawcą	9 (16%)	
	6) połączenia grupowe z wychowawcą	30 (52%)	

mi, nakazy i zakazy, kwarantanna, zdalna nauka, nadmiar pracy przy komputerze, ciągle zmiany i sprzeczne informacje okazały się toksyczne dla psychiki i kondycji fizycznej. Nieustanny kontakt z bliskimi bywał frustrujący, a w niektórych domach nawet przemocowy. W efekcie zdarzały się: huśtawka nastrojów, narastający bunt i irytacja, sprzeczne uczucia, jak strach i napady paniki, albo nuda lub poczucie bezradności i beznadziei. Od samego początku epidemii wszyscy zmagali się z zupełnie nową, niespotykaną w ostatnich pokoleniach rzeczywistością. Dzieciom i młodzieży było bardzo ciężko taką rzeczywistość interpretować i nie wszystkie potrafiły się w niej odnaleźć¹⁷.

We wnioskach z cytowanych tu badań specjaliści zaznaczają jednak, że ten trudny egzamin słabo zdali głównie dorośli. Ze wszystkich bowiem grup respondentów najlepiej z nową sytuacją poradzili sobie uczniowie.

Edukacja zdalna ujawniła też wady polskiej edukacji, jak choćby brak odpowiedniego wyposażenia cyfrowego oraz „nacisk na przekazywanie wiedzy i jej sprawdzanie, a nie na rozwój kompetencji”¹⁸. Po raz pierwszy wszyscy zostali wprost zmuszeni do korzystania w zasadzie jedynie z metod cyfrowych. Wbrew zaleceniom zdrowotnym, musieliśmy całymi dniami siedzieć przed komputerem. Taka edukacja nie była idealna, zwłaszcza na początku. Nie było to jednak dla nikogo zaskoczeniem. „Jeśli kształcenie na odległość ma być efektywne i dobrze oceniane przez uczniów, rodziców i samych nauczycieli, potrzebne jest długofalowe myślenie o edukacji i włączenie w nią narzędzi cyfrowych”¹⁹.

Jeśli chodzi o kompetencje cyfrowe, to szkoły zdecydowanie zyskały na pandemii, choć edukacja online nie przydaje się w tak dużym stopniu na co dzień. Specjaliści zaznaczają też, że „bez względu na to, czy nauka prowadzona jest stacjonarnie czy zdalnie, powinna być skoncentrowana na uczniu, rozwijać umiejętności,

dawać mu wsparcie, przygotowywać do życia”²⁰; „Rozwój kompetencji cyfrowych, wykorzystywanie coraz nowszych metod nauki czy zwiększona liczba szkoleń w zakresie edukacji online nie nadrabiają strat spowodowanych przez poczucie izolacji społecznej, problemy natury technicznej, brak bezpośrednich interakcji między uczniami, brak motywacji uczniów czy trudności w ich aktywizowaniu podczas zajęć. Nadal zarówno większość pedagogów, jak i ich podopiecznych nie chce korzystać z edukacji online w przyszłości”²¹.

Wszystkie dotychczasowe badania ujawniły też konieczność odbiurokratyzowania szkoły i większej dbałości o relacje międzyludzkie. Ma to szczególne znaczenie podczas edukacji zdalnej. Potrzebę wsparcia psychicznego deklarują przy tym i uczniowie, i nauczyciele. Wszyscy, łącznie z rodzicami, borykali się z problemami przeciążenia obowiązkami edukacyjnymi i zawodowymi oraz spadkiem motywacji do pracy²².

Szkoła po pandemii

Jakich dalszych następstw można się spodziewać po fizycznym powrocie do szkoły po pandemii? Specjaliści uważają, że na pewno ujawnią się psychiczne objawy potraumatyczne. Wielu uczniów, nauczycieli i rodziców będzie potrzebowało pomocy i wsparcia.

Autorzy raportów przewidują, że u części dzieci „pojawi się też szereg kryzysów psychicznych oraz zaburzeń adaptacyjnych, trudności związanych z koniecznością ponownego przystosowania się do szkolnego życia i znoszenia pewnych ograniczeń, które będą z tego wynikać”²³. Przewiduje się, że psychiczne symptomy stresu mogą się objawiać w okresie od 3 do 6 miesięcy po ustaniu pandemii. Istnieją też uzasadnione obawy, że będą się utrzymywać nawet przez kilka lat. Ich dalszym skutkiem będzie natomiast znaczący wzrost zapadalności na stany lękowe, pogorszenie nastroju, depresje i inne za-

burzenia psychiczne. Dotkną one zarówno dorosłych, jak i dzieci i młodzież. Szkoły muszą być na to przygotowane i powinny zwracać uwagę na następujące objawy: problemy z koncentracją uwagi i pamięcią, zakłócenia w funkcjonowaniu poznawczym, obniżoną motywację, drażliwość i stany lękowe, zaburzenia osobowości, nerwice, pogorszenie wyników w nauce, krytyczny stosunek do innych, impulsywność, wybuchowość, agresję i autoagresję, stosowanie używek itp. Ostateczny i zarazem najcięższy możliwy stan psychiczny to depresja. Każdy człowiek ma jednak indywidualną podatność na czynniki stresogenne i należy wierzyć, że większość młodych osób powinna sobie poradzić z następstwami pandemii. Choć odporność psychiczna oraz fizyczna dzieci i młodzieży jest współcześnie stosunkowo niska, to w czasie pandemii rzadko diagnozowano depresję. Wedle ankiet dotyczyła ona około 4% badanych (zaś co piąty uczeń miał stany depresyjne).

Jak działać i co robić dalej? Świadomość odnośnie problemów psychicznych dzieci i młodzieży wzrasta na przestrzeni ostatnich lat i stanowi palący problem. „Nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych częściej wskazują na agresję i zachowania destrukcyjne, problemy w relacjach z rówieśnikami oraz w starszych klasach na uzależnienia od nowych technologii. W szkołach ponadpodstawowych tematykę taką częściej stanowi uzależnienie od narkotyków i alkoholu, a w liceach i technikach depresja. Nauczyciele w liceach częściej wskazują również na zaburzenia odżywiania, stany lękowe oraz kwestie dotyczące seksualności jako tematy zajęć”²⁴.

Wnioski z raportów wskazują, że potrzebna jest dogłębna i mądra reforma polskiej szkoły. Wymagane są też szkolenia i warsztaty dla nauczycieli odnośnie problemów, z jakimi borykają się uczniowie. Polska szkoła powinna być wspólnotą uczniów, nauczycieli i rodziców, w której podstawowymi elementami będą: wydajna nauka,

odpowiednia pomoc psychologiczna, zaufanie, zrozumienie i wsparcie. Jednym z ważniejszych zadań dorosłych w tej wspólnotcie jest tłumaczenie problemów i złożoności otaczającego świata dzieciom i młodzieży. Widząc naszą otwartość, chętniej będą się dzielić swoimi obawami, lękami i problemami. Aktualnie aż 65% nauczycieli deklaruje potrzebę wsparcia w udzielaniu pomocy swoim uczniom.

Pandemia COVID-19 bezlitośnie uwypukliła słabości polskiego systemu edukacyjnego²⁵. Okazało się, że dzieci i młodzież mają chociażby mniejsze szanse niż dorośli na profesjonalne wsparcie psychologiczne. Obecnie mamy około 7 mln dzieci w Polsce. Zatrważające jest, że tak dużą populację wspiera zaledwie 416 psychiatrów dziecięcych i 686 specjalistów psychologii klinicznej (przy ponad 4 tys. lekarzy psychiatrów dla dorosłych). Tymczasem odpowiednia pomoc psychologiczna musi być świadczona uczniom już na terenie szkoły²⁶. Nie może też być nacisku wyłącznie na realizowanie zbyt obszernych programów nauczania i na jak najwyższe wyniki w nauce. Uczniowie powinni mieć zapewnione zajęcia rekreacyjne, praktyczne i profilaktyczno-edukacyjne (między innymi odnośnie metod samodzielnego uczenia się i radzenia sobie ze stresem). Trzeba szczególnie mocno dbać o fundamenty emocjonalne, by mogli łatwiej przezwyciężać trudności²⁷. Zebrane w omówionych raportach i innych opracowaniach dane powinny stanowić bazę do stworzenia kompleksowego raportu naukowego o skutkach pandemii w polskich szkołach. Należy też udoskonalić na tej podstawie rekomendacje odnośnie lepszego przygotowania nauczycieli, rodziców i uczniów do potrzeb zdalnej edukacji cyfrowej²⁸.

Przypisy

¹ *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, www.szkolazklasa.org.pl, data dostępu: 29.03.2021.

- ² M. Łoskot, *Poepidemiczne problemy zdrowia psychicznego uczniów*, „Głos Pedagogiczny” 2020, nr 119, www.glospedagogiczny.pl, data dostępu: 01.04.2021; A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje samopoczucie w e-szkole – Raport z badań*, Lublin 2020, umcs.pl, data dostępu: 23.09.2021; *Raport 2. Zmiany w edukacji zdalnej oczami nauczycieli i uczniów*, portal. librus.pl, data dostępu: 23.09.2021.
- ³ *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, op. cit.
- ⁴ A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje samopoczucie w e-szkole – Raport z badań*, op. cit.
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ Ibidem.
- ⁷ M. Łoskot, *Poepidemiczne problemy zdrowia psychicznego uczniów*, op. cit.
- ⁸ K. Nowakowska, *Zdalne nauczanie wypaliło nauczycieli i uczniów. Ich stan psychiczny jest dużo gorszy niż przed epidemią koronawirusa*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl>, data dostępu: 09.07.2020.
- ⁹ M. Łoskot, *Poepidemiczne problemy zdrowia psychicznego uczniów*, op. cit.
- ¹⁰ A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje samopoczucie w e-szkole – Raport z badań*, op. cit.
- ¹¹ K. Nowakowska, *Zdalne nauczanie wypaliło nauczycieli i uczniów. Ich stan psychiczny jest dużo gorszy niż przed epidemią koronawirusa*, op. cit.
- ¹² Ibidem.
- ¹³ Ibidem.
- ¹⁴ P. Stanuła, *Naukowcy donoszą: samopoczucie psychiczne po okresie zdalnej edukacji pogorszyło się najbardziej u nauczycieli*, amu.edu.pl, data dostępu: 02.04.2021; I. Biała, *Zdalna edukacja oczami uczniów, nauczycieli i rodziców – raport naukowców i poradnik*, data dostępu: 23.10.2020; *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, ug.edu.pl, data dostępu: 29.03.2021.
- ¹⁵ P. Stanuła, *Naukowcy donoszą: samopoczucie psychiczne po okresie zdalnej edukacji pogorszyło się najbardziej u nauczycieli*, op. cit.; I. Biała, *Zdalna edukacja oczami uczniów, nauczycieli i rodziców – raport naukowców i poradnik*, op. cit.; *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, op. cit.; Z. Koziański, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Rola i zadania szkolnych pedagogów i psychologów w czasie pandemii i nauki zdalnej w szkołach*, pppdm.edu.lodz.pl, data dostępu: 31.03.2021.
- ¹⁶ *Raport 2. Zmiany w edukacji zdalnej oczami nauczycieli i uczniów*, op. cit.
- ¹⁷ Z. Koziański, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Rola i zadania szkolnych pedagogów i psychologów w czasie pandemii i nauki zdalnej w szkołach*, op. cit.
- ¹⁸ I. Biała, *Zdalna edukacja oczami uczniów, nauczycieli i rodziców – raport naukowców i poradnik*, op. cit.
- ¹⁹ Ibidem.
- ²⁰ Ibidem.
- ²¹ *Raport 2. Zmiany w edukacji zdalnej oczami nauczycieli i uczniów*, op. cit.
- ²² Ibidem.
- ²³ M. Łoskot, *Poepidemiczne problemy zdrowia psychicznego uczniów*, op. cit.
- ²⁴ *Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, op. cit.
- ²⁵ Ibidem.
- ²⁶ M. Łoskot, *Poepidemiczne problemy zdrowia psychicznego uczniów*, op. cit.
- ²⁷ Ibidem.
- ²⁸ P. Stanuła, *Naukowcy donoszą: samopoczucie psychiczne po okresie zdalnej edukacji pogorszyło się najbardziej u nauczycieli*, op. cit.; *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, op. cit.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

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

Twarzą w twarz

Sylwia Kloc

Inicjatywa obywatelska „Nigdy więcej nauki zdalnej”

Kilka lat temu głośnym echem odbiły się w mediach dwie akcje związane z oświatą i edukacją. W 2011 roku „Sześciolatki do przedszkola” oraz w 2014 roku „Rodzice chcą mieć wybór”. Były to inicjatywy obywatelskie zorganizowane przez Fundację Rzecznik Praw Rodziców. W tym roku Fundacja rozpoczęła zbieranie podpisów

osób, które udzielają poparcia projektowi Ustawy o zmianie ustawy – Prawo oświatowe „Nigdy więcej nauki zdalnej”. Podpisy będą zbierane do 1 grudnia tego roku. Do akcji można się dołączyć w całej Polsce. Na stronie rzecznikrodzicow.pl umieszczono projekt zmiany ustawy oraz uzasadnienie.

W ostatnim czasie wszystko, co uważaliśmy za pewnik w naszym nauczycielskim życiu, uległo drastycznym zmianom. W ciągu kilku tygodni przeskoczyliśmy do kolejnej epoki. Porzuciliśmy bezpieczne, znane, rzeczywiste miejsce i weszliśmy w świat wirtualny, w którym nasi uczniowie funkcjonują od dawna.

Każdy/każda z nas ma inne doświadczenia w pracy zdalnej i nie jest moim celem ocena kompetencji w tym zakresie przeciętnego nauczyciela. Opowieści o naszej pracy w postaci memów, hejtu i komentarzy przy rodzinnym stole doświadczył każdy. Zbierając podpisy, spotykam różne postawy i reakcje na to, co się wydarzyło. Reakcje na odejście od tablicy, od trudnych, przeładowanych klas, do cichych uczniów „wyłączanych” jednym kliknięciem. Postawy oceniającej zdalne lekcje przez pryzmat świata bez hałasu, przerw i walki z dziećmi, i ze samym sobą, „żeby jeszcze się chciało”. Postawy często zależnej od tego, czy się jest rodzicem dzieci w wieku szkolnym.

Nie wiem jak Wy, ale ja bardzo tęskniłam za swoimi uczniami, nie wystarczał mi bezosobowy głos w słuchawkach. Na terenie szkoły prowadziłam zajęcia raz w tygodniu dla ósmoklasistów i to utrzymywało mnie na powierzchni. Dawało siłę na pozostałe dni. Przywracało chęci i wiarę w sens mojej pracy. Bez tego kontaktu – twarzą w twarz – nie wiem, czy dałabym radę.

Po powrocie do szkoły zastałam obraz, który mnie przeraził. Podejrzywałam, że nie będzie dobrze, ale nie wiedziałam, że jest aż tak źle. Dzieciaki wróciły odmienione. Zamiast roześmianych, hałaśliwych i czasami niesfornych uczniów w ławkach siedziały ich inne wersje. Poubierane na czarno dziewczyny, chłopcy w kapturach na głowach. Jacyś odlegli, zmęczeni, bladzi. Przybyło osób w okularach. Większość zgarbiona, z opuszczonym wzrokiem. Patrząc na nich, współczułam im i zaczęłam się bać, że tego procesu nie da się odwrócić. Mimo wielkich, według mnie, starań czas uczenia matematyki przez komputer okazał

się czasem straconym. Braki były ogromne. Wyglądało to tak, jakby w okresie pandemii w ogóle nie było żadnych lekcji. Może macie inny obraz tych miesięcy. Ja – również prywatnie, jako mama trójki dzieci – widzę tylko straty.

Moje odczucia potwierdzają różne raporty, na przykład: *Raport 2021. Etat w sieci 2.0 – badanie uczniów czy Edukacja zdalna w czasie pandemii – badanie nauczycieli*. Czy były jakieś plusy dla uczniów? Moje prywatne dzieci mówią, że mogły dłużej pospać i mama donosiła posiłki. Moje dzieci szkolne jako zalety wymieniły: brak problemów, w co się ubrać (przez cały dzień można było siedzieć w piżamie); uczestniczenie w lekcjach w dowolnej pozycji; brak konieczności dźwigania ciężkiego plecaka. Kilka osób odczuwało mniejszą presję ze strony uczniów i nauczycieli – zwłaszcza przy odpowiedzi (nie wymagałam włączonych kamer).

O wpływie izolacji na rozwój dzieci napisano dużo. O wpływie na nauczycieli – zdecydowanie mniej. Na początku dla mnie wszystko było wyzwaniem. Od pierwszego dnia. Nie tylko były to początkowe problemy ze znalezieniem darmowej platformy, żeby nie stracić żadnej lekcji, ale także wątpliwości, jak pomóc uczniom w zorganizowaniu sprzętu do logowania się. Później przyszła codzienność. Kolejne godziny przy komputerze. Lekcje prowadzone dla pojedynczych osób. Bezsilność. Czułam, że wymykali mi się z rąk. Nie wspomnę o obcokrajowcach. Ja mówiłam, a po drugiej stronie – cisza.

Zachęcam Was, koledzy i koleżanki, do zapoznania się z tą inicjatywą.

Sylvia Kloc

Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie.
Koordynatorka akcji „Nigdy więcej nauki zdalnej” w województwie zachodniopomorskim.

Myślimy ze sobą

Klaudyna Bociek

O szkolnych poszukiwaniach prawdy, dobra i piękna

Wśród przedstawionych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki sześciu podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022 znalazł się punkt drugi: „Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie”. Jak zawsze, w przypadku ministerialnych priorytetów, nauczyciele i pedagodzy zastanawiają się, w jaki sposób włączyć te wskazania do realizowanych zajęć dydaktyczno-wychowawczych, aby było to pożyteczne

i sensowne dla uczniów oraz nie zaburzało znanadto już przygotowanych programów. W szkolnych kuluarach pytanie brzmi po prostu: „Gdzie to wcisnąć i czemu to ma w ogóle służyć?”. Pytań odnoszących się do ministerialnych kierunków może być znacznie więcej, dotyczą one wszak wielu różnorodnych obszarów funkcjonowania młodego człowieka w życiu i szkole. W niniejszym artykule chciałabym się jednak skupić na cytowanym we wstępie punkcie, dotyczącym uwrażliwiania na prawdę i dobro w połączeniu z kształtowaniem u uczniów właściwych postaw.

Niepełna triada

Pierwszym zagadnieniem, które może zastanawiać, jest następująca kwestia: dlaczego wśród wymienionych przez MEiN wartości, prawdy i dobra, brakuje piękna? Te trzy kategorie występują w literaturze filozoficznej najczęściej łącznie i są powszechnie utożsamiane z triadą aksjologiczną Platona. Wszystkie trzy są także zaliczane do transcendentaliów, zgodnie z rozwijanym przez św. Tomasza z Akwinu na gruncie klasycznej metafizyki chrześcijańskiej poglądem, że każdy byt jest niesprzeczny, poznawalny i umiejscowiony w strukturze rzeczywistości, która jest dziełem Boga¹. Drugie zagadnienie, które warto poruszyć, brzmi: w jaki sposób wartości te są/powinny być realizowane w szkole?

Jak wspomniałam, dobro, prawda i piękno to triada wartości przywodząca na myśl starożytny system filozoficzny Platona. Dla tego greckiego myśliciela były one naczelnymi i najbardziej doskonałymi ideami. Co szczególnie istotne – stanowiły one jedność. To, co prawdziwe, było także *eo ipso* dobre i piękne. Te trzy kategorie stały się także podstawą myśli humanistycznej na wiele wieków i do dziś prowokują pytania o to, co w życiu człowieka jest najważniejsze i jak rozumie on te podstawowe, dla jego bycia w świecie, wartości.

Dlatego zatem Ministerstwo Edukacji i Nauki uznało, że wśród priorytetów oświatowych powinny znaleźć się prawda i dobro, natomiast piękno – już nie? Wszak św. Jan Paweł II – obecny bardzo wyrażenie na nowej liście lektur szkolnych – pisał: „(...) świat potrzebuje piękna, aby nie pogrążyć się w rozpacz. Piękno, podobnie jak prawda, budzi radość w ludzkich sercach i jest cennym owocem, który trwa mimo upływu czasu, tworzy więzi między pokoleniami i łączy je w jednomyślnym podziale”². Wydaje się jednak, że reguły rządzące światem polityki przeniknęły nieświadomie do priorytetów oświatowych. Polityka jest przestrzenią, w której rozgrywa się niustanny spór o to, która opcja lepiej odczytuje

Dobro, prawda i piękno to triada wartości przywodząca na myśl starożytny system filozoficzny Platona. Te trzy kategorie stały się także podstawą myśli humanistycznej na wiele wieków i do dziś prowokują pytania o to, co w życiu człowieka jest najważniejsze i jak rozumie on te podstawowe, dla jego bycia w świecie, wartości.

sposób postrzegania dobra przez swoich wyborców i która z nich jest w stanie skuteczniej dla własnego wizerunku gospodarować pojęciem prawdy. Działania te rzadko kiedy mają coś wspólnego z pięknem. I może po tym właśnie poznaje się politykę? Zbigniew Herbert w *Potędze smaku* analizował:

To wcale nie wymagało wielkiego charakteru
nasza odmowa niezgoda i upór
mieliśmy odrobinę koniecznej odwagi
lecz w gruncie rzeczy była to sprawa smaku
Tak smaku
w którym są włókna duszy i chrząstki sumienia”³.

Istotą edukacji jest jednak kształtowanie umiejętności spoglądania na pewne zjawiska w sposób całościowy, rozumienie ich komplementarności. Szczegółowe ich ujmowanie także ma znaczenie, ale szczegółowość nie może się równać wybiórczości. Prawda i dobro, pozbawione piękna, nie będą już miały tego samego znaczenia. W triadzie pozbawionej jednego elementu pojawia się fałsz i wewnętrzna sprzeczność.

Młodzi ludzie bardzo potrzebują stałych punktów odniesienia. Szukają fundamentu, na którym mogliby oprzeć swoje życie i nadać mu głębszy sens. Poszukują miejsca, które da im bezpieczne schronienie. Te podstawy człowieczej egzystencji od wieków, ale także i dzisiaj, mają charakter aksjologiczny.

Ludzie z poglądami

Jak zatem włączać tę pełną triadę aksjologiczną do procesu dydaktyczno-wychowawczego? Jak sprawić, by to, co wydaje się obiektywnie ważne dla edukacji młodego człowieka, nie stało się nacechowane politycznie? Nasza historia, także ta nieodległa, obfituje bowiem w przykłady tego, jak szczytną ideę można politycznym uwikłaniem lub brakiem dobrego nauczycielskiego pomysłu doprowadzić do swojej własnej karykatury.

Jedną z takich egzemplifikacji może być pojęcie patriotyzmu – kategoria niezwykle ważna, ale na przestrzeni ostatnich lat mocno zdeformowana. Niektórzy politycy uznali, że jest ona ściśle związana z konserwatyzmem, natomiast środowisko polityków liberalnych podejmowało próby obrzydzenia rodakom tego pojęcia, utożsamiając je z nacjonalizmem czy podejściem antyeuropejskim. Tymczasem nauczyciele – ludzie przecież także niepozbawieni poglądów – mieli z realizacją wychowania patriotycznego duży kłopot. O to, czy wybrnęli z niego w korzystny

dla uczniów sposób, należałoby, jak sądzę, zapytać tych ostatnich.

Widząc nowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, pewna nauczycielka poczuła się osobiście dotknięta wskazaniem ministra i zapytała w kontekście punktu dotyczącego prawdy i dobra: „Co to znaczy? Czy minister myśli, że my dotąd wychowywaliśmy do zła i kłamstwa?”. Czy jednak sens wspomnianych wartości jest dla wszystkich dzisiaj tak samo oczywisty?

Cóż to jest prawda?

Kiedy współcześnie słyszymy „prawda, dobro, piękno”, coraz rzadziej myślimy o czystych, obiektywnych i uniwersalnych wartościach, o bytach niezmiennych i wiecznych – jak widział je Platon⁴. Pojawia się natomiast pewna podejrzliwość. Pytamy za Piłatem: „Cóż to jest prawda?”; tłumaczymy: „To, co jest dobre dla ciebie, wcale nie musi być dobre dla mnie”; orzekamy: „O gustach się nie dyskutuje”.

Rzeczywistość postmodernistyczna, w której żyjemy, poddała dekonstrukcji wszystko, co stanowiło przez wieki fundament życia społecznego. „Wszystko dzisiaj jest względne”; „Punkt widzenia zależy od punktu siedzenia” – przy pomocy tych frazesów stwierdzamy, że świat poddał się relatywizacji, a ludzie w swoich wyborach często kierują się etyką sytuacyjną. W jaki sposób nauczyciel, przynaglany przez ministra, ma te wartości obronić? Jak może je pokazać uczniom, aby nie zostać posądzonym przez zwolenników politycznej poprawności o stronniczość i narzucanie własnego światopoglądu? I wreszcie: po co mamy przypominać dzieciom o wartościach, których definicje potrafią się zmieniać częściej niż pory roku?

Otóż, wbrew obawom, a często i obserwacjom dorosłych, młodzi ludzie bardzo potrzebują stałych punktów odniesienia. Szukają jakiegoś fundamentu, na którym można oprzeć swoje życie i nadać mu głębszy sens. Poszukują miej-

sca (czasem tylko w swoim wnętrzu, jeśli nie ma go obok), które da im bezpieczne schronienie. Te podstawy człowieczej egzystencji od wieków, ale także i dzisiaj, mają charakter aksjologiczny. W ludzkie życie muszą być wpisane wartości, które nadadzą mu właściwy kierunek. Pytaniem pozostaje kwestia, jakie to powinny być wartości, jak je rozumiemy i czym dla każdego z nas jest „właściwy kierunek życia”.

Kogo obchodzą Kant i Foucault?

Celem nauczyciela nigdy nie powinna być indoktrynacja, ale przekazywanie wiedzy. A zatem warto rozmawiać z dziećmi i młodzieżą na temat roli wartości w życiu człowieka; znaczenia, jakie sami uczniowie nadają aksjologii w swojej codzienności. Przechodząc następnie do omawiania poszczególnych wartości, warto pamiętać, że nie o to chodzi, aby dziecko umiało wyrecytować definicję, jaką uznamy za słuszną, ale aby zostało przez nas wyposażone w narzędzia, które umożliwią mu samodzielne poruszanie się w świecie wartości. Jeśli prezentujemy klasyczne definicje, należy osadzić je we właściwym kontekście historycznym – pokazać, czym różniły się poglądy aksjologiczne różnych myślicieli. Historia filozofii nie służy kolekcjonowaniu wspomnień o „kuriozach ludzkiej myśli”, ale pozwala uzmysłowić sobie, w jaki sposób i dlaczego ludzie mieli od wieków różne poglądy na te same sprawy; w jaki sposób te kluczowe dla naszego życia wartości były uwikłane w kontekst historyczny, bieżące interesy polityczne i w osobisty światopogląd autora. Zobaczymy wówczas, że te konteksty są takie same także i dzisiaj.

Kiedy omawiałam ze studentami różne teorie i nurty pedagogiczne, napotykałam na spory opór (niechęć do filozofii i historii jest wśród młodych ludzi zjawiskiem powszechnym). Studenci zastanawiali się: „Co mnie obchodzi, co Kant, Rousseau albo Foucault myśleli na temat wychowania? To było dawno i nie ma nic wspólnego z naszym życiem”. Nic

*Kiedy zatem ministerstwo
próbuje przypomnieć nam
o istnieniu transcendentaliów,
to chyba niekoniecznie po to,
abyśmy podyktowali do zeszytu
definicje czy przeprowadzili
umoralniającą pogadankę, ale
raczej – aby zwrócić uwagę na to,
że nie wszystko jest tak oczywiste,
jak nam się wydaje.*

bardziej mylnego! Ludzie zmieniają się mniej, niż chcieliby przyznać. Każdy głoszony przez człowieka pogląd ma swoje źródło w jego własnej historii życia, bierze się z osobistych doświadczeń, traum i sukcesów. Różne teorie filozofii postmodernistycznej mogą młodzież w pierwszej chwili zachwycać – relatywizm aksjonormatywny, idea odszkodowania społeczeństwa, pełnej swobody działania od najmłodszych lat. Trudno jednak rozmawiać o ideach osadzonych w próżni. Kiedy natomiast poznamy biografie twórców tych teorii, ich fascynacje i życiowe doświadczenia, kontekst historyczny i polityczny, w jakim powstawały, wówczas uświadomimy sobie, że każda idea ma wielu ojców, sponsorów, interpretatorów i wyznawców. Jako nauczyciele musimy zastanowić się nie tyle nad tym, które definicje przedstawić uczniom jako słuszne, ale raczej: w jaki sposób pomóc im rozumieć złożoność świata. Jak skłonić ich do tego, by zastanawiali się nad własnymi i cudzymi poglądami, nad własnymi wyborami etycznymi, nad sensem swojego życia i działania.

Kiedy zatem ministerstwo próbuje przypomnieć nam o istnieniu transcendentaliów, to

chyba niekoniecznie po to, abyśmy podyktowali do zeszytu definicje czy przeprowadzili umoralniającą pogadankę, ale raczej – aby zwrócić uwagę na to, że nie wszystko jest tak oczywiste, jak nam się wydaje. Zwłaszcza dzisiaj młodym ludziom jest niezwykle trudno iść przez życie, przedzierając się przez pajęczyny informacji oplatających ich z tysięcy źródeł. Musimy ich zatem wyposażyć w mapę, która pomoże im w tej drodze.

Filozofia dla wszystkich!

Jako pedagog specjalizujący się w filozofii edukacji mogę być stronnica, ale rozwiązaniem praktycznym, które gorąco polecam wszystkim pracującym z dziećmi i młodzieżą, jest właśnie filozofowanie. Od wielu lat w różnych częściach Polski (i nie tylko) nauczyciele, bibliotekarze i animatorzy podejmują inicjatywy uczenia dzieci sztuki porządnego myślenia – tak możemy najprościej nazwać włączanie filozofii do procesu edukacji. To nie muszą być regularne lekcje filozofii (choć bardzo miło wspominam ten obowiązkowy przedmiot w moim dawnym liceum). Bardzo często inicjatywę nazywa się po prostu „filozofowaniem z dziećmi” – spotkania takie realizują nauczyciele, pedagodzy, bibliotekarze szkolni i wychowawcy świetlicowi⁵.

Wszystko zależy od pomysłu i wieku dzieci, z którymi pracujemy. W internecie dostępne są artykuły na ten temat oraz scenariusze zajęć (dr hab. Anny Malitowskiej, Barbary Wąsik, Doroty Monkiewicz-Cybulskiej), inspirujące filmy i blogi (Anna Jurek z profilem instagramowym Pani Cogito Filozofuje, łączącym filozofię z literaturą dziecięcą; Agata z blogiem rodzicielskim „O Małym Rozumku”; Łukasz Krzywoń z Irlandii czy Krystian Karcz, założyciel największego wirtualnego pokoju nauczycielskiego – grupy „Nauczyciele filozofii i etyki” oraz strony „Uczę filozofować”). Powstał nawet stosowny poradnik i zbiór konspektów do prowadzenia takich zajęć⁶. Filozofowanie wdraża już malutkie dzieci (nawet przedszkolaki) do stawia-

nia sobie najważniejszych pytań i poszukiwania odpowiedzi na nie w sposób, na jaki pozwala ich wiek i dojrzałość. Pomocne stają się zarówno książeczki, jakie dzieci czytają na co dzień, oglądane przez nie filmy czy nawet zabawki i gry, które lubią.

Filozofia, podobnie jak wartości, nie powinna być tylko dodatkiem do zajęć szkolnych. Zagadnienia te przenikają całe nasze życie, trzeba to tylko umieć zobaczyć. Filozofujmy zatem z naszymi dziećmi – w domu, w szkole, w czasie wolnym. Myślmy ze sobą i o sobie wzajemnie, by świat był lepszy, prawdziwszy i piękniejszy.

Przypisy

- ¹ J. Kielbasa, *Pierwsze i najpowszechniejsze: jedność, prawda, dobro i inne transcendentalia w metafizyce św. Tomasza z Akwinu*, „Przegląd Tomistyczny” 2013, nr 19, s. 251–282. Zob. G. Mitrowski, *Transcendentalne kategorie filozofii: prawda, dobro, piękno*, „Folia Philosophica” 1993, t. 11, s. 63–74. Por. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.
- ² Jan Paweł II, *List do artystów*, Watykan 1999, s. 28.
- ³ Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Warszawa 2008, s. 523.
- ⁴ K. Bociek, *Autorytet nauczycielski w czasach trudnych. O wierności triadzie*, w: M. Kabat (red.), *Prawda – Dobro – Piękno. Pamięci Profesora Janusza Gniteckiego*, Poznań 2020, s. 145.
- ⁵ Źródło: <https://sp1wasilkow.pl/dzieci-filozofuja,156,pl>, data dostępu: 31.08.2021.
- ⁶ Ł. Krzywoń, *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 2019; Ł. Krzywoń (red.), *Filozofuj z dziećmi 2. 100 pomysłów na dociekania filozoficzne z dziećmi*, Lublin 2021.

Klaudyna Bociek

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Jej zainteresowania zawodowe dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych. Pracuje w Warmińsko-Mazurskiej Bibliotece Pedagogicznej im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie.

Szkolne retroutopie

Agata Łukaszewska

Dlaczego ważne jest wychowanie do odpowiedzialności?

„Świat wokół nas stał się zbyt złożony, i to w różnych wymiarach równocześnie. Spontaniczną, odruchową odpowiedzią na ten stan rzeczy jest reakcja tradycjonalistów i konserwatystów, którzy traktują ten wzrost złożoności jako chorobę, jako zaburzenie. Jako lekarstwo aplikują nam nostalgię, powrót do przeszłości i kurczowo trzymają się tradycji. Skoro świat stał się zbyt skomplikowany, to trzeba go uprościć. Skoro nie radzimy sobie z rzeczywistością, to tym gorzej dla niej. Tęsknota za czasem utraconym

przewija się w naszym myśleniu, w modzie, w polityce. W tej ostatniej pojawia się wiara w to, że można zawrócić czas i wejść do tej samej rzeki, która płynęła kilkadziesiąt lat temu. Myślę, że nie zmieścilibyśmy się w tamtych życiach. Nie zmieścilibyśmy się w przeszłości. Ani nasze ciała, ani nasza psychika” – pisze Olga Tokarczuk w eseju *Ognozia* zawartym w zbiorze *Czuły narrator*. Warto odnieść te słowa do sposobu myślenia o szkole, edukacji i wartościach, które są z nimi związane.

Wielość i różnorodność

Obecnie można zaobserwować usilne próby przeniesienia rzeczywistości szkolnej w przeszłość, powrotu do utartych wzorców sprzed lat. Odzwierciedleniem tych dążeń jest zarówno podstawa programowa, obowiązująca w czteroletnim liceum, nowa formuła maturalna, jak i świat wartości, którym te zmiany mają sprzyjać.

Retroutopia to zjawisko szkodliwe, ponieważ szkoła powinna być miejscem zanurzonym w świecie teraźniejszym, odpowiadającym na wyzwania współczesności i projektującym przyszłość. Przestrzenia, która służy nie tylko zdobywaniu teoretycznej, książkowej wiedzy, ale także (przede wszystkim!) uczy rozumienia siebie, świata, drugiego człowieka, a także kształtuje poczucie sprawczości i odpowiedzialności. Wartości pozwalające ten cel zrealizować skupiają się wokół takich pojęć, jak: otwartość, empatia, solidarność, wspólnota, zaangażowanie.

Docenienie różnorodności

Świat, w którym funkcjonujemy, szybko się zmienia, stawiając przed nami nowe wyzwania. W szkole nauczyciele i uczniowie nieustannie konfrontują swój światopogląd z wartościami innych osób, poznają różne punkty widzenia, odmienne od własnego, często nienormatywne doświadczenia. Możliwość opuszczenia bezpiecznej, światopoglądowej przestrzeni jest ogromną, często niedocenianą wartością szkoły, a przecież właśnie tutaj spotykamy się z Innym. Jedną z najważniejszych nauczycielskich ról jest zatem podkreślenie wartości różnorodności, wskazanie, że świadczy ona o skomplikowanej, nieoczywistej i fascynującej naturze świata.

Istnieje szereg metod dydaktycznych, które pozwalają ten cel zrealizować (i nie są zarezerwowane wyłącznie dla przedmiotów humanistycznych). Patrzenia na świat z różnych perspektyw,

rozumienia motywacji innych osób uczą na przykład debaty i dyskusje (warto zadbać, aby choć czasem uczniowie reprezentowali poglądy inne niż własne), wchodzenie w rolę, konfrontowanie punktów widzenia (bohaterów literackich, postaci historycznych, naukowców), pisanie kreatywne. Bardzo ważne jest także oddawanie głosu uczniom, a także przyznawanie sobie i im prawa do niewiedzy i wątpliwości. Nauczyciel, który nie naucza, lecz razem z młodzieżą zadaje pytania, poszukuje odpowiedzi, pozwala uczniowi na bycie samodzielną, odpowiedzialną jednostką, a przede wszystkim wskazuje, że istnieje wiele możliwości spojrzenia na dany problem lub jego rozwiązania.

Wielkim problemem polskiej szkoły jest jednostajność, monolityczność i powtarzalność. Czytając kanoniczne teksty literackie, można odnieść wrażenie, że wszyscy jesteśmy tacy sami. Dlatego warto zadbać o szersze spojrzenie kontekstualne na dane zagadnienie (poszukać tekstów kultury wykraczających poza europocentryczny punkt widzenia), rozmawiać o utworach zaproponowanych przez uczniów i uczennice (piosenkach, serialach, filmach), uwrażliwiać na to, co w kanonie zostało pominięte (na przykład doświadczenie mniejszościowe), zachęcać uczniów do tworzenia form, które pozwolą wyrazić swoje zdanie (przykładem są między innymi felietony, eseje, krótkie filmy-komentarze do przeczytanej lektury lub dialogi bohaterów). Nieodzowną metodą jest oczywiście praca w grupach (przy założeniu, że ich skład ulega częstym zmianom).

Wszystkie te działania sprzyjają kształtowaniu umiejętności rozumienia motywacji drugiej strony, wykraczaniu poza jednostkowe widzenie świata, nietraktowaniu własnego doświadczenia (lub grupy, do której przynależę) jako głównego punktu odniesienia. A także, w szerszej perspektywie, pokazują, że odmienność drugiego człowieka nie jest zjawiskiem negatywnym lub zagrażającym mojemu systemowi wartości.

Więź, wspólnota, solidarność

Badania opinii publicznej i obserwacja życia społecznego jednoznacznie wskazują, że jesteśmy społeczeństwem niezaangażowanym, niechętnym do wspólnego działania, przeżywającym kryzys więzi i wspólnoty. Trwająca od prawie dwóch lat pandemia wyraźnie pokazała, że poczucie odpowiedzialności za drugiego człowieka nie jest zjawiskiem powszechnym.

Ogromnym wyzwaniem wychowawczym jest zatem podkreślenie, że indywidualna postawa i zachowanie mają realny wpływ na środowisko, w którym żyjemy, a świat to nasza wspólna sprawa. Wychowanie do odpowiedzialności powinno zaczynać się już na poziomie zespołu klasowego (sprawdzone od lat metody to samodzielne tworzenie przez uczniów regulaminu obowiązującego w klasie, a także aktywna działalność samorządu, mającego realny wpływ na decyzje dotyczące grupy). Te proste pomysły, jeśli są wdrażane konsekwentnie, sprawiają, że uczeń zaczyna postrzegać szkołę nie tylko jako miejsce, w którym przygotowuje się do egzaminów, ale i przestrzeń działania. Ważną rolę odgrywa także wspólne organizowanie szkolnych imprez i uroczystości, słuchanie głosu uczniów, powierzanie im odpowiedzialnych zadań. Te, zwyczajne przecież, rzeczy kształtują postawę człowieka chętnego do działania, przekonanego o swojej sprawczości.

Z mojego doświadczenia wynika, że młodzież chętnie angażuje się w akcje o charakterze społecznym. Jest to między innymi maraton pisanie listów Amnesty International, projekt Krokus (polskim koordynatorem jest Muzeum Żydowskie Galicja), Tydzień Edukacji Globalnej, akcja Żonkil (organizowana przez Muzeum Polin). W szkole mamy możliwość, aby ten młodzieńczy idealizm podsycać. O zaangażowanej postawie młodzieży świadczy chociażby popularność Młodzieżowego Strajku Klimatycznego lub liczny udział młodych ludzi w marszach równości. Świadomość ta jest

bardzo budująca, bo stanowi zaprzeczenie wizji apatycznego młodego człowieka, skupionego wyłącznie na sobie, z reguły obojętnego na to, co dzieje się wokół.

Patriotyzm, a nie nacjonalizm

Gdy coraz częściej myli się patriotyzm z nacjonalizmem, to istotną wartością, na którą należy zwrócić uwagę, jest definiowanie patriotyzmu jako świadomości korzeni, przeszłości, historii (nieuwarunkowanej interesami politycznymi), poczucia odpowiedzialności za miejsce, w którym się jest. Edukacja patriotyczna odbywa się oczywiście na wielu zajęciach lekcyjnych, jednak szczególnie widocznym jej elementem są obchody rocznicy odzyskania niepodległości. Wydarzenia związane z tym świętem często mają charakter martyrologiczny, bogoojczyźniany i wykluczający. Wielokrotnie organizowałam tę uroczystość, zawsze starając się podkreślić jej inkluzywny charakter (sprawdzone metodą jest na przykład pisanie życzeń dla Polski przez każdą z klas, projekt „Co nas łączy?”). Od wielu lat organizuję wraz z koleżanką historyczką warsztaty edukacyjne, których celem jest między innymi ukazanie wieloetnicznej i wielokulturowej historii Polski.

Perspektywa, odwołująca się bezpośrednio do teraźniejszości, a tradycję traktująca z krytycznym szacunkiem, pozwala spojrzeć szerzej na kwestię wspólnoty i odpowiedzialności.

Agata Łukaszewska

Nauczycielka języka polskiego w II Liceum
Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie.

Podstawa to postawa

Paulina Kuś

Dlaczego warto uczyć (się) poczucia własnej wartości?

Nie przepadam za określeniem „grzeczny”. W moim przekonaniu zawiera ono podprogowy przekaz bezmyślnego posłuszeństwa, poddaństwa. W słowniku istnieje wiele synonimów tego wyrazu, jak choćby te proponowane przez edytor tekstowy: miły, uprzejmy, kulturalny, taktowny, subtelny, delikatny. Wydaje mi się, że po stokroć lepiej opisują ideał ucznia, do którego dążymy w procesie wychowania. Już od dawna nie chodzi o to, by placówkę opuszczały klony w fartuszkach, które będą potulnie przyswajać wiedzę i wykonywać polecenia. Pragniemy wyposażać absolwentów w instrumentarium umożliwiające samodzielne podejmowanie mądrych decyzji, optymalny rozwój oraz sukces w życiu osobistym i zawodowym. Brzmi patetycznie, niczym życzenia imieninowe. Jak zatem sprawić, by te marzenia się ziściły?

Homo sum, humani nihil a me alienum puto

My, ludzie, mamy tendencję do popadania w skrajności. Z jednej strony trudno nam niekiedy zaakceptować czarno-biały świat osób ze spektrum autyzmu. Bez usprawiedliwiania, przewidywania, brania pod uwagę cudzego punktu widzenia. Z różnych powodów tworzymy setki wyjątków i wyszarzamy rzeczywistość, by nie obrać zdecydowanego stanowiska.

Z drugiej strony, zmieniając zdanie, od razu stajemy na drugim końcu kontinuum. Od klapsa do bezstresowego wychowania. Od potępiania mazgaja do rozkładania uczuć na czynniki pierwsze. Skupiając się na naprawianiu błędów przeszłości, zatraciliśmy poniekąd zdrowy rozsądek, zgubiliśmy to, co znajduje się pomiędzy.

Cogito ergo sum vs sentio ergo sum

Jeszcze do niedawna w społeczeństwie panowały żelazne zasady: chłopcy nie płakali i chodzili po drzewach, dziewczęta cerowały rajstopy i ładnie się uśmiechały, wszyscy uczyli się na miarę swoich możliwości, siedzieli cicho, a każde nieposłuszeństwo odbijało się liniijką na dłoni. Na szczęście te czasy minęły.

Obecnie traktujemy dzieci jak małych dorosłych, prowadzimy z nimi dialog z poszanowaniem ich uczuć, opinii, mając świadomość, że każde z nich jest wyjątkowe, ma swój osobisty bagaż doświadczeń i indywidualnych cech. To ta wyjątkowość sprawia, że każdy uczeń ma odmienne zainteresowania, inaczej reaguje w danej sytuacji i nie zawsze chce/umie wpasować się w szkolne ramy. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele swoją postawą powinni zaprojektować właściwe reakcje, uczestnicząc w relacjach międzyludzkich. Nie można rozkazać być patriotą czy fanem jazzu, tak jak nie można kazać lubić Małgosi, chociaż ta pokazuje język, gdy nikt nie widzi. Nie można wymagać, by uczniowie po kłótni podali sobie rękę na zgodę, nie wysłuchawszy obu stron. Przyjmowanie postawy „wszechwiedzącego dorosłego sędziego” jest dla dziecka zwyczajnie krzywdzące. Uczy lekceważenia własnych emocji, konformizmu i braku konieczności refleksji nad postępowaniem.

Ocenić czy docenić?

Aktualnie dużą wagę przykładą się do nauki mówienia o emocjach, docierania do przyczyn zachowania. W tendencji tej należy jednak zachować złoty środek, by nie doprowadzić do wychowania egoisty, którego uczucia i prawa – w jego przekonaniu – będą górowały nad prawami innych.

Człowiek jest istotą społeczną. Doceniając starania, dostosowując wymagania do możliwości ucznia, kształtujemy jego wiarę w siebie, wzbudzamy motywację do pokonywania trudności, za-

chęcamy do rozwoju. Indywidualizacja pozwala na odkrycie osobniczych możliwości, predyspozycji, talentu, pasji. Punktując jedynie niedociągnięcia i braki, tworzylibyśmy mur oporu przed dalszą nauką. Wiedząc, że w pewnym momencie uczeń rozpocznie samodzielne życie w otoczeniu innych, asertywnie pokażmy, że granicą jego wolności jest wolność drugiego człowieka. Bazując na pozytywnych doświadczeniach dzieciństwa i wczesnej młodości będzie świadom swoich mocnych i słabych stron, będzie potrafił wyrazić własne zdanie, nie urągając rozmówcy, a przedstawiając swój punkt widzenia, przyjmie konstruktywną krytykę. Akceptując siebie, zechce pomagać i wspierać innych.

Zadaniem dorosłych jest być wzorem do naśladowania wytrwałości, pracowitości, cierpliwości, życzliwości i szacunku. Chcąc wykształcić w dzieciach pożądane cechy, postępujmy zgodnie z nimi. Prowadźmy dialog, słuchajmy ze zrozumieniem, dajmy sobie prawo do pomyłek, przyznajmy rację. Pokażmy, że nie poddajemy się, jeśli coś idzie nie po naszej myśli. (Na)uczmy się na błędach. Korona nam z głowy nie spadnie.

Zastanawiając się nad tym, jakie wartości powinna wpajać współczesna szkoła, nie miałam żadnych wątpliwości. Szkoła z pewnością wspiera rodzinę w wychowaniu. Powinna zatem stworzyć warunki do rozwoju między innymi umiejętności prospołecznych, tożsamości kulturowej i narodowej, nauczyć szacunku do drugiej osoby, dbałości o wspólne dobro, asertywności, zdolności oceny własnego postępowania. Przede wszystkim jednak, wspólnie z rodziną, ma za zadanie wykształcić. Wykształcić wysokie poczucie własnej wartości.

Paulina Kuś

Pedagog specjalny, logopeda w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Teoria wzbogaca praktykę

Krzysztof Jaworski

Relacja z konferencji „Dookoła świata ze Scratchem”

Scratch to znana na całym świecie platforma edukacyjna i język programowania, który powstał w Massachusetts Institute of Technology w Bostonie. Regularnie, raz w roku, cała społeczność użytkowników Scratcha bierze udział w międzynarodowych konferencjach. Odbývają się one w różnych miejscach świata. Co dwa lata uczest-

nicy spotykają się w miejscu jego narodzin, czyli w MIT. W ubiegłym roku, z powodu pandemii COVID-19, konferencja Scratch Around the World („Dookoła świata ze scratchem”) została odwołana. W tym roku 22 lipca, po raz pierwszy w historii, konferencja odbyła się bezpłatnie i została zrealizowana w formie online.

Atmosfera

Do udziału w konferencji w trybie zdalnym podchodziłem z pewną rezerwą. Ostatni czas to jednak przede wszystkim funkcjonowanie w rzeczywistości wirtualnej, przesyconej spotkaniami w sieci i webinariami. Moje obawy, co do formy spotkania, zostały jednak szybko rozwiane. Organizatorzy i prowadzący konferencję włożyli dużo wysiłku w to, aby uczestnicy, pochodzący z całego świata, mogli mieć poczucie współuczestnictwa, otwartości i zastrzyku dobrej energii. Wszyscy miłośnicy Scratcha wydawali się być spragnieni kontaktu z innymi entuzjastami tej platformy. Aktywnie brali udział nie tylko w dyskusjach z wykorzystaniem czatu, ale również łącząc się poprzez mikrofony i kamery internetowe.

Atmosfera wydarzenia oparta była, jak zawsze w przypadku Fundacji Scratcha i MIT Media Lab, na łączeniu i celebrowaniu bycia razem oraz wspólnych wartości. Można było odnieść wrażenie, że prowadzący sesję otwierającą wydarzenie postanowili sobie za cel przekazanie użytkownikom jak największej ilości pozytywnej energii i wzmocnienia. Z jednej strony, będąc odbiorcą z innej kultury, czułem się nawet odrobinę przytłoczony amerykańskim stylem „pozytywnego myślenia”. Z drugiej jednak, ta dawka uśmiechu i serdeczności stawała się dobrym lekiem na trudne doświadczenia edukacji zdalnej i lockdownu.

Realizacja konferencji – oparta na pozytywnym myśleniu, wspólnych wartościach i budowaniu społeczności – bardzo mocno wiąże się z filozofią samego Scratcha. W powierzchownym odbiorze może być on odczytywany jako narzędzie do nauki programowania. Jednak idea, która kryje się za jego sukcesem, sięga zdecydowanie dalej, ponieważ obejmuje w sposób holistyczny metodykę i edukację. To podejście ma swoje źródła u takich wizjonerów, jak Seymour Papert, i obecnie rozwijane jest przez zespół, którego liderem jest Mitchel Resnick.

Realizacja konferencji – oparta na pozytywnym myśleniu, wspólnych wartościach i budowaniu społeczności – bardzo mocno wiąże się z filozofią samego Scratcha. Idea, która kryje się za jego sukcesem, obejmuje w sposób holistyczny metodykę i edukację. To podejście ma swoje źródła u takich wizjonerów, jak Seymour Papert.

Warsztaty

Główna część konferencji składała się z trzech półtoragodzinnych setów warsztatowych. W każdym z nich do wyboru było pięć tematów. Cały cykl odbywał się pod hasłem *Create and connect* (Tworzyć i łączyć). To hasło bardzo dobrze oddaje sposób realizacji poszczególnych spotkań. Każdy warsztat dotyczył wybranej funkcji Scratcha lub jego rozszerzonych możliwości i w przyjazny sposób prezentował sposoby jego zastosowania. W czasie proponowanych aktywności, pomimo spotkania w trybie online, 70% czasu przeznaczono na zadania realizowane przez uczestniczki i uczestników konferencji. Często były to z pozoru bardzo proste propozycje projektów i możliwości wykorzystania funkcji Scratcha. Zajęcia prowadzone były w taki sposób, aby próg wejścia był dostępny dla każdego.

Sporą część czasu przeznaczono na niezbyt częsty element zajęć edukacyjnych w naszych szkołach, a mianowicie na podsumowanie i reflek-

W naszej kulturze edukacji zbyt mało czasu poświęcamy refleksji, zadawaniu pytań. Nie szukamy nowych odpowiedzi, nie podważamy twierdzeń zastanych. Poszukiwania i pytania traktujemy jako zbędny element procesu kształcenia, przez co tracimy sporą część potencjału, który może zostać wykorzystany dla potrzeb uczenia się i nauczania.

sje na temat doświadczeń i przebiegu warsztatów. Główną formę komunikacji podczas konferencji stanowiły pytania. Pozwalały one uchwycić istotne dla ludzi z całego świata praktyczne możliwości Scratcha i dotyczyły różnych aspektów edukacji. Na szczęście nie ograniczały się tylko do treści związanych z informatyką. Dla mnie była to cenna wskazówka, pokazująca, jaką wartość może mieć przyglądanie się i analizowanie własnych działań w procesie uczenia się. Myślę, że w naszej kulturze edukacji zbyt mało czasu poświęcamy refleksji, zadawaniu pytań. Nie szukamy nowych odpowiedzi, nie podważamy odpowiedzi zastanych. Poszukiwania i pytania traktujemy jako zbędny element procesu kształcenia, przez co tracimy sporą część potencjału, który może zostać wykorzystany dla potrzeb uczenia się i nauczania.

W czasie warsztatu poruszano maksimum dwie do trzech możliwości danej funkcji Scratcha, a następnie skupiano się na tym, aby uczestnicy je zgłębiali i korzystali z nich we własnym stylu, zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami. Więcej

akcentów stawiano na eksplorację konkretnych propozycji, niż na poruszanie się po powierzchni kolejnych możliwości. W takim grupowym drążeniu prostych pomysłów, w celu wydobycia z nich jak największej liczby możliwości, często docieraliśmy do niebanalnych pomysłów i oryginalnych propozycji zajęć. To kolejny element, który warto przenieść do działań w procesie edukacyjnym.

Podsumowanie

Każda konferencja dotycząca Scratcha jest świętem, które pokazuje, jak dobrze przekazana teoria może wzbogacać praktykę. Oczywiście dzieje się to z wzajemnością. Spuścizna Seymoura Paperta oraz obecne działania Mitchela Resnicka mogą być odpowiedzią na potrzebę zmiany priorytetów i kierunków w edukacji. Okazuje się, że prekursorami takiej zmiany stają się osoby z różnych stron świata, o różnych poglądach, mówiący różnymi językami.

Ludzie, którzy dostrzegają problemy współczesności, takie choćby jak kryzys klimatyczny czy nierówności, a są pasjonatami edukacji, mogą tworzyć otwartą i wartościową szkołę dla przyszłych pokoleń. Wspomóc ich w tym może *know-how* jednej z najlepszych uczelni technicznych na świecie – MIT. Dobrą dla nas informacją jest to, że w konferencji brało udział kilkadziesiąt osób z Polski. Dostęp online znacznie ułatwił nam kontakt z bardzo inspirującą metodyką, która powstaje za oceanem.

Krzysztof Jaworski

Koordynator i trener projektów edukacyjnych w Stowarzyszeniu Cyfrowy Dialog. Metodyk w Centrum Mistrzostwa Informatycznego. Ambasador polskiej edycji Samsung Solve for Tomorrow. Absolwent programu Future Classroom Lab realizowanego przez European Schoolnet w Brukseli. Uczestnik międzynarodowych konferencji Scratch w Budapeszcie i USA (MIT, Boston).

Przestrzeń dźwięków

Michał Szymański

Czym są zaburzenia przetwarzania słuchowego?

APD, czyli zaburzenia przetwarzania słuchowego, są zespołem pewnych objawów – nie stanowią odrębnej jednostki chorobowej. Cechują się problemami ze słyszeniem i rozumieniem mowy, które nasilają się w warunkach niekorzystnych akustycznie. Jest to nieprawidłowe zrozumienie informacji słuchowej – przy prawidłowej czułości słuchu. Przyczynami takiego stanu rzeczy mogą być anomalie w rozwoju mózgu w okresie prenatalnym, uszkodzenia perinatalne, a także postnatalne (zmiany w centralnym układzie nerwowym), jak również opóźnione dojrzewanie centralnej części układu słuchowego, nadmierne przeciążenie bodźcami słuchowymi i wzrokowymi (głośna muzyka, wysokie technologie), a także deprywacja słuchowa, będąca zwykle konsekwencją niedostatecznej stymulacji słuchowej lub okresowego niedosłuchu powstałego wskutek przewlekłych infekcji uszu. Zaburzeniom tym często towarzyszą

problemy z czytaniem, pisanem, nauką matematyki, nadpobudliwością psychoruchową czy koncentracją uwagi, które mogą stanowić przyczynę wielu niepowodzeń w nauce szkolnej.

Diagnoza i profilaktyka

Rozpoznanie zaburzeń przetwarzania słuchowego powinno być wynikiem współpracy zespołu specjalistów: laryngologa, audiologa, psychologa, logopedy, pedagoga, czasami też terapeuty SI. Warunkiem koniecznym dla podjęcia diagnostyki w tym kierunku jest prawidłowy wynik badania słuchu fizjologicznego i norma intelektualna.

Pewne zakłócenia w funkcjonowaniu dziecka możliwe są do wychwycenia już we wczesnych etapach życia przez rodziców czy nauczycieli. Podejmując w swojej pracy zawodowej działania profilaktyczne z zakresu logopedii, zajmuję się przesiewowymi

badaniami słuchu fizjologicznego oraz wybranych wyższych funkcji słuchowych. Wykonuję wstępny test tonalny, uzupełniając go w miarę potrzeb o przesiewowe badanie audiometryczne. Wynik takiego badania wystarczy, aby stwierdzić, czy u danej osoby słuch jest socjalnie wydolny i w jakim zakresie częstotliwości słyszy ona prawidłowo. Przy prawidłowej czułości słuchu wykonuję dodatkowo wybrane testy przesiewowe kilku wyższych funkcji słuchowych. Celem jest skierowanie dzieci z potencjalnym niedosłuchem lub ryzykiem APD na badania audiologiczne bądź testy psychoakustyczne do specjalistycznych placówek. Daje to przede wszystkim szansę na wczesne podjęcie ewentualnego leczenia (w przypadku niedosłuchu) czy treningu słuchowego (w przypadku ryzyka APD bądź zdiagnozowanych zaburzeń przetwarzania słuchowego).

W Polsce stosowane są różne rodzaje treningów słuchowych. Niektóre z metod polegają na pasywnym bodźcowaniu narządu słuchu, inne wymagają aktywnego działania osoby poddanej terapii. Jeszcze inne są terapiami wielozmysłowymi. Najbardziej znane są metody: Tomatisa, Johansena, Warnkego, SPPS, Neuroflow. Terapia powinna być dobierana indywidualnie, przez specjalistę, do potrzeb pacjenta.

W tym miejscu należy podkreślić rolę działań profilaktycznych w zakresie stymulacji słuchowej, które są możliwe do wykonywania z dziećmi także przez rodziców, już od wieku wczesnodziecięcego. Celem takiej stymulacji jest wspomaganie rozwoju słuchu i mowy dziecka, jak również zapobieganie nieprawidłowościom w tym zakresie. Poniżej zamieszczam propozycje ćwiczeń dla dzieci w kilku przedziałach wiekowych.

Dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym

W pracy z dziećmi najmłodszymi wykorzystuje się wszelkie dźwięki, w tym te z najbliższego otoczenia, jak również dźwięki mowy. Bardzo ważne jest, by między innymi bawić się onomatopiejami, zapo-

znawać dziecko z odgłosami wydawanymi przez zwierzęta, a także charakterystycznymi dla różnych przedmiotów czy czynności.

W miarę możliwości warto wykorzystywać naturalne dźwięki, a wspomagać się odtwarzanymi nagraniami, jak również starać się samemu je naśladować i zachęcać do takiej zabawy dziecko. Następnie uczyć rozpoznawania dźwięków oraz przypisywania ich do danych desygnatów, najlepiej naturalnych, ewentualnie w formie jakichś przedmiotów bądź przedstawionych na ilustracjach.

Warto wykorzystać grę „Bim Bom” z dołączoną płytą i ilustracjami. Można wprowadzać dźwięki mowy, na początek wykorzystując do tego samogłoski. Jedną z takich zabaw może być połączenie ruchu z wybrzmiewaniem samogłosek: kołysanie misia z wybrzmiewaniem „aaa”, czy udawanie zdziwienia do lali, łapiąc się za głowę i wybrzmiewając „ooo”. Interesującym ćwiczeniem jest też rozpoznawanie różnych osób tylko poprzez słuchanie ich głosu czy też określanie, skąd dobiega. Kolejnym etapem mogą być ćwiczenia w rozumieniu przez dziecko prostych poleceń i wykonywaniu zleconych czynności, jak również ich sekwencji, na przykład wykąpanie lali, podanie jej picia, a następnie położenie jej spać. Skuteczne jest też wybrzmiewanie za pomocą instrumentów sekwencji dźwięków i proszenie dziecka, by poprzez naśladowanie odtworzyło usłyszane sekwencje. Dodatkowo można ćwiczyć różnicowanie tonów z wykorzystaniem instrumentów (trójkąta, bębenka, cymbałków), a także różnicowanie długości trwania dźwięku i wychwytywanie pauz (podczas grania na instrumencie dziecko jest w ruchu, natomiast gdy zapada cisza – dziecko staje nieruchomo). Przydatną pomocą są różne programy komputerowe, takie jak Sokrates, Zwierzaki czy LogopediaPro. Warto przy ich wykorzystaniu ćwiczyć wyżej wymienione umiejętności, jak również uwagę słuchową, na przykład poprzez określanie, ile razy dziecko usłyszało dany dźwięk. Pomocne może być tu na przykład ćwiczenie z tortem i świeczkami (dziecko

powinno przenieść tyle wirtualnych świeczek na tort, ile dźwięków usłyszało).

Dodatkowo na co dzień warto ćwiczyć różnicowanie głosek opozycyjnych pod względem dźwięczności, analizę i syntezę głoskową i sylabową, jak również pamiętać o nauce wszelkich wylizanych, rymowanek i piosenek. Te umiejętności doskonalimy również w pracy ze starszymi dziećmi.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym i szkolnym

Pracując na materiale dźwiękowym, warto ćwiczyć szeregowanie dźwięków niewerbalnych według ich głośności, rozpoznawanie struktur rytmicznych i ich odtwarzanie, pamięć słuchową (memory słuchowe – interesującą pomocą jest gra „Pamięć dźwiękowa”).

W pracy na materiale werbalnym należy kontynuować ćwiczenia słuchu fonemowego (różnicowania fonemów opozycyjnych pod względem dźwięczności, miejsca czy sposobu artykulacji). Program LogopediaPro możemy wykorzystać również w pracy ze starszymi dziećmi. Interesującym ćwiczeniem różnicowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych jest „Cyrk” (kolejne osoby mogą wejść do cyrku, jeśli dziecko wskaże, czy dana głoska jest cicha (obrazek z osobą, która mówi szeptem) czy głośna (obrazek motoru)).

Ponadto w pracy na materiale werbalnym konieczna jest kontynuacja ćwiczeń syntezy i analizy słuchowej ze stopniowaniem trudności, w tym wyodrębnianiem słów w różnych miejscach zdania, a głosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie. Dodatkowo warto ćwiczyć szukanie i dobieranie rymów. Ważnym ćwiczeniem jest też uzupełnianie liter lub głosek przez dziecko po wysłuchaniu odczytanego przez inną osobę tekstu. Warto na tej bazie kontynuować pracę z dzieckiem – ćwicząc czytanie ze zrozumieniem (zacząć od tekstów jedno-, dwuzdaniowych, stopniowo przechodząc do dłuższych; należy zadawać pytania do czytanego przez siebie

bądź przez dziecko tekstu). Świetnie sprawdzą się publikacje: *Czytam i rozumiem* (Regina Sobolewska), *Czytanie ze zrozumieniem* (Danuta Klimkiewicz), *Świat wokół mnie. Czytanie ze zrozumieniem dla dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej* (Zdzisława Orłowska-Popek). Pracę warto uzupełnić o wspólne układanie i opowiadanie historyjek obrazkowych (*Historyjki obrazkowe* Więckowskiego lub kilku-elementowe *Historyjki obrazkowe* z wydawnictwa Harmonia).

Różnorodność wprowadzanych zabaw z pewnością zaktywizuje dziecko, a kształcenie percepcji słuchowej poprzez zabawę przyczyni się do jego lepszego funkcjonowania – słuchowego i szkolnego. Opisane powyżej działania mogą być zarówno formą profilaktyki, jak i – w porozumieniu z terapeutą – stanowić bardzo dobre uzupełnienie wybranego treningu słuchowego w przypadku ryzyka APD bądź już zdiagnozowanych zaburzeń przetwarzania słuchowego.

Bibliografia

- Gomoła A., Mierzejewska B.: *Przetwarzanie słuchowe i jego zaburzenia*, „Forum Logopedy” 2017, nr 20.
- Polewczuk I.: *Dziecko z CAPD w szkole – strategie diagnostyczne i terapeutyczne* w: J. Skibska (red.), *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego. Wybrane problemy*, Kraków 2014.
- Religa D.: *Zaburzenia integracji słuchowej*, „Forum Logopedy” 2017, nr 20.
- Rychetsky K.: *Praca z dzieckiem z niedosłuchem centralnym, materiały dydaktyczne EFS – Projekt kompetencje nauczyciela*.
- Skarżyński H. i in.: *Możliwości diagnostyki centralnych zaburzeń słuchu u dzieci*, „Audiofonologia” 1999, t. XX.
- Topolska M., Gregorek A.: *Problemy edukacyjne a ośrodkowe procesy słuchowe u dzieci*, „Otorynolaryngologia” 2015, nr 14 (1).

Michał Szymański

Logopeda w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Szczecinie oraz w Niepublicznym Przedszkolu „Liwena” w Szczecinie.

Autyzm wczesnodziecięcy

Agnieszka Małgorzata Jasik

Przegląd najważniejszych koncepcji (diagnozowanie, przebieg, leczenie)

Pojęcie autyzmu i autyzmu wczesnodziecięcego (definicje)

Austriacki pediatra Leo Kanner w 1943 roku po raz pierwszy opisał i zdefiniował autyzm. Przeprowadził analizę na podstawie badanej grupy dzieci, wśród której zdiagnozował schizofreniczne, psychotyczne i niepełnosprawne intelektualnie oraz takie, których zachowanie nie spełniało kryteriów diagnostycznych żadnego z wymienionych zaburzeń. To zaburzenie, którym dotknięte były badane dzieci, nazwał autyzmem wczesnodziecięcym. W jego przeświadczeniu oznaczał on: brak fantazji lub zdolności do kreowania rzeczywistości¹. Kanner dokonał również wyróżnienia cech charakteryzujących przebadaną populację. Są to:

- niezdolność do rozwijania stosunków społecznych,
- stereotypowe, powtarzające się czynności w trakcie zabawy,
- wystąpienie zaburzeń w okresie niemowlęstwa,
- brak rozwoju mowy (mowa niekomunikatywna),
- zdolność mechanicznego zapamiętywania,
- dążenie do niezmienności,
- brak wyobraźni,
- opóźnienie w rozwoju językowym,
- odwracanie zaimków,
- echolalia².

Badania nad przyczynami występowania autyzmu trwają od pierwszej próby jego opisanie, czyli od 1943 roku, ale do chwili obecnej istnieje wiele kontrowersji dotyczących jego przyczyn,

klasyfikacji objawów, sposobów postępowania leczniczego oraz metod wychowawczych³.

Krajowe Stowarzyszenie Dzieci Autystycznych na Florydzie w 1977 roku przyjęło tak zwaną krótką definicję, w myśl której autyzm jest poważnym deficytem rozwojowym występującym w całym okresie życia, który w sposób typowy zaczyna przejawiać się w pierwszych 3 latach życia⁴. Objawy autyzmu są spowodowane uszkodzeniami mózgu i obejmują: zaburzenia i opóźnienia w opanowywaniu nawyków życia codziennego, nawyków społecznych i językowych⁵.

Zdaniem Kazimierza J. Zabłockiego autyzm wczesnodziecięcy to zespół poważnych zaburzeń rozwojowych dziecka, manifestujących się do 30 miesiąca życia, związanych z wrodzonymi dysfunkcjami układu nerwowego⁶. Natomiast według Uty Frith autyzm jest wywołany szczególnymi zaburzeniami funkcji mózgu. Jego źródłem może być którykolwiek z trzech czynników ogólnych: wada genetyczna, uraz mózgu lub jego choroba.

Autyzm stanowi zaburzenie rozwojowe i dlatego jego manifestacja w zachowaniu zmienia się wraz z wiekiem i zdolnościami. Jego główną cechą – obecną w różnej postaci, we wszystkich stadiach rozwoju i przy wszystkich poziomach zdolności – stanowi zaburzenie socjalizacji, komunikacji i wyobraźni⁷. Hanna Jaklewicz ujmując autyzm jako zaburzenie rozwojowe, które ujawnia się w ciągu trzech pierwszych lat życia, a jego objawy dotyczą przede wszystkim sfery funkcjonowania społecznego. Osiowym objawem jest wycofywanie się z kontaktów społecznych, co warunkuje powstawanie kolejnych objawów zespołu⁸. Ważny jest zarówno czas wystąpienia pierwszych symptomów, jak i największy obserwowany w tym zaburzeniu deficyt, a mianowicie znaczne obniżenie kompetencji społecznych.

Ponadto autyzm wczesnodziecięcy to zespół (kilku) zaburzeń rozwoju psychicznego dziecka, na przykład intelektu, uczuć, ekspresji, mowy, przy czym sprawność i rozwój ruchowy pozostają przez

cały czas na dobrym lub bardzo dobrym poziomie. Ujawnienie się tego zespołu uwarunkowane jest, w różnym stopniu, od: czynników genetycznych, organicznego uszkodzenia mózgu, powstałego w okresie ciąży i okołoporodowym, a także od nieprawidłowego wpływu środowiska.

Autyzm to zatem zespół zaburzeń, charakteryzujący się zróżnicowanymi objawami klinicznymi, na które nakładają się w różny sposób wpływy środowiskowe. Charakterystyczna dla autyzmu wczesnodziecięcego jest prawie całkowita niemożność nawiązania pełnego pozytywnego kontaktu z rodzicami i innymi osobami z najbliższego otoczenia. Na wszelkie okazywane uczucia ze strony bliskich osób dziecko pozostaje bierne, obojętne, bywa też, że odrzuca kontakt uczuciowy⁹. Autyzm to całościowe, rozległe zaburzenie rozwoju. Wpływa ono na przebieg różnych procesów i znacznie ogranicza możliwości samodzielnego, niezależnego od opieki innych ludzi, życia¹⁰.

Jak rozpoznać autyzm?

Główne kryteria pomagające w rozpoznawaniu autyzmu wczesnodziecięcego to między innymi:

- zaburzenia socjalizacji, pozorna symbioza (puste przytulanie się), brak kontaktu z rówieśnikami;
- nieświadomość własnej identyczności, autoagresja, odwracanie zaimków (mówienie o sobie w trzeciej osobie);
- patologicznie zajmowanie się wybranymi przedmiotami (brak umiejętności poprawnego używania poszczególnych przedmiotów);
- potrzeba niezmienności otoczenia, szukanie monotonii;
- nadmierna lub obniżona wrażliwość na niektóre bodźce zewnętrzne, unikanie bodźców słuchowych i wzrokowych;
- ostre stany niepokoju z przyczyn pozornie nieuzasadnionych, zwłaszcza przy zmianie otoczenia, brak stosownych reakcji lękowych w sytuacjach rzeczywiście niebezpiecznych;

- brak mowy lub mowa niedokształcona, manieryzmy słowne, echolalia, zaburzenia porozumiewania się;
- zachowanie katatoniczne lub nadruchliwość, rytualizmy, manieryzmy;
- kiwanie się, wirowanie w miejscu, obracanie przedmiotów, wysepki sprawności umysłowej nadspodziewanie dobrej w stosunku do stanu ogólnego¹¹.

Obecnie przyjmuje się triadę zaburzeń autystycznych: zaburzenie międzyludzkich związków, zaburzenie komunikacji i fantazji, ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań.

1. Zaburzenie więzi międzyludzkich można scharakteryzować jako niewystarczającą świadomość egzystencji czy uczuć innych ludzi, brak lub ograniczony sposób poszukiwania komfortu w czasie złego samopoczucia, trudności naśladowania, zabaw z rówieśnikami, zawierania przyjaźni, rozumienia konwencji w interakcjach społecznych.
2. Zaburzenie komunikacji i fantazji sprowadza się do: braku porozumiewania się za pomocą języka werbalnego i pozawerbalnego, braku wyobraźni – trudności w odgrywaniu ról i zabaw „na niby”, zakłócenia treści formy wypowiedzi oraz upośledzenie zdolności inicjowania lub podtrzymywania rozmowy.
3. Ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań polega na manifestowaniu się stereotypii ruchowych, na uporczywym zajmowaniu się tymi samymi przedmiotami czy sprawami, zawężeniu zainteresowań, wykazywaniu niepokoju przy nieznacznych zmianach w otoczeniu¹².

Dzieci nieprawidłowo rozwinięte intelektualnie od najmłodszych lat nie przejawiają zainteresowania otoczeniem społecznym i zdolności reagowania na innych ludzi. Wykazują one brak syntonicznych reakcji emocjonalnych wobec najbliższych, upośledzenie umiejętności komunikacyjnych oraz odmienny sposób reagowania na bodźce pochodzące ze środowiska. U dzieci

tych nie rozwija się przywiązanie do najbliższego otoczenia, co przejawia się między innymi tym, że nie chcą przytulać się do matki, nie utrzymują z nią kontaktu wzrokowego. Wśród objawów zaburzeń mowy może występować wspomniana już echolalia, tendencja do odwracania form zaimkowych oraz opóźnienie rozwoju mowy utrudniające w istotnym stopniu komunikację interpersonalną¹³.

Koncepcje psychoanalityczne

Kontrowersje od zawsze budziła etiologia autyzmu. Obok starych koncepcji pojawiały się nowo wypracowane, lecz do dzisiaj nie odkryto przyczyny tego zaburzenia. Na przestrzeni lat można jednak wyróżnić te koncepcje, które uzyskały największe grono zwolenników. Wśród nich można wskazać następujące nurty: psychoanalityczny, etologiczny, behawioralny, poznawczy i biologiczny.

Jedną z najstarszych koncepcji przyczyn autyzmu jest teoria czynników psychogennych. Nie cieszą się obecnie aż tak dużą liczbą zwolenników. Jednym z najważniejszych przedstawicieli jest wspomniany Kanner, który twierdził, że autyzm spowodowany jest chłodem i brakiem zainteresowania ze strony rodziny. Dużym zainteresowaniem cieszyła się koncepcja Bruno Bettelheima, który winą za autyzm u dzieci obarczał matki. Stał na stanowisku, że autyzm powstaje, gdy zimna, odrzucająca matka nie jest w stanie lub nie chce zaspokoić potrzeb emocjonalnych dziecka. W latach sześćdziesiątych koncepcja „deprywującej, zimnej matki” została całkowicie zanegowana. Melanie Klein traktowała autyzm jako konsekwencję „niewychodzenia” z fazy psychotycznej. Doszukiwała się przyczyn w nieprawidłowym rozwoju lub w niedojrzałym bądź słabo zintegrowanym ego dziecka. Frances Tustin traktował omawiane zaburzenie jako reakcję obronną na rozłączenie dziecka i matki w wyniku porodu (izolacja dziecka pozwala zachować mu wrażenie, że jest bezpieczne w łonie matki). Bernard D.

Meltzer definiował autyzm jako wynik szoku, którego doznaje dziecko w konfrontacji z rzeczywistością, opisywał zatem autyzm jako reakcję obronną¹⁴.

Badacze reprezentujący psychoanalityczne koncepcje autyzmu opierali swoje poglądy na założeniach, że przyczyną autyzmu są: nieprawidłowa, a wręcz psychotyczna więź matki z dzieckiem, zaburzenia osobowości obojga rodziców, trudności w nawiązaniu kontaktu emocjonalnego między matką a dzieckiem, wzmacnianie przez rodziców patologicznych objawów u dziecka¹⁵. Mimo że do dziś koncepcja psychoanalitycznego podejścia do etiologii autyzmu ma zwolenników, ich teorie są odrzucane przez wielu badaczy zajmujących się tą problematyką. Są oceniane jako kontrowersyjne oraz poddawane ostrej krytyce. Główny powód krytyki to brak dowodów potwierdzających tezę, że autyzm jest zaburzeniem wynikającym z nieprawidłowo zbudowanych relacji między matką a dzieckiem.

Koncepcje etologiczne

Jedną z kluczowych koncepcji etologicznych jest teoria przywiązania prezentowana przez Johna Bowlby'ego. Podstawa tej teorii to mechanizm przywiązania, który jest jednym z najważniejszych aspektów rozwoju człowieka.

Przedstawiciel tej koncepcji powstawania autyzmu wymienia cztery istotne czynniki w tworzeniu się przywiązania:

- 1) bliskość matki z dzieckiem,
- 2) rozpoznawanie przez dziecko twarzy matki,
- 3) odpowiednia reakcja matki na płacz i uśmiech dziecka,
- 4) kontakt wzrokowy z matką¹⁶.

Przyczyną autyzmu, według cytowanego autora, jest niewykształcony u dziecka mechanizm przywiązania do matki. To efekt braku emocjonalnej więzi między matką a dzieckiem, a także tego, że matka nie tworzy niszy bezpie-

czeństwa dla dziecka. Dziecko nie ma poczucia bezpieczeństwa i bliskości z matką. Przytoczyć warto także teorię Nikolaasa Tinbergena, który stoi na stanowisku, że autyzm jest procesem dynamicznym, przechodzącym w swoim rozwoju od normy do patologii. Popierał on twierdzenie, że to naturalny stan rozwoju każdego dziecka, a jego symptomy występują w chwilach silnego zagrożenia, lecz do jego rozwinięcia dochodzi tylko i wyłącznie wówczas, gdy pojawią się takie czynniki jak podatność na zranienie oraz czynniki autystycznogenne – nie wskazane jednak przez niego¹⁷. Strach powoduje odrzucenie kontaktu wzrokowego i fizycznego, a czasem może powodować agresję lub autoagresję. Autyzm, według Tinbergena, rozwija się, kiedy zaistnieją między innymi dwa czynniki: podatność na zranienia i patogenne czynniki zewnętrzne.

Koncepcje behawioralne

Gdy zaczęto podważać i dostarczać faktów przemawiających za błędnym upatrywaniem przyczyn autyzmu w patologicznym związku między matką a dzieckiem, zwrócono uwagę na behawioralny aspekt, czyli rozpoczęto analizę zachowań dzieci. Zaburzenia interakcji społecznych i komunikacji u osób z autyzmem postrzegane były przede wszystkim jako nieprawidłowe wzorce zachowań nabyte w drodze uczenia się.

Podejście poznawcze, wobec którego wówczas się zwrócono, zakładało, że pomiędzy poziomem mózgu a zachowaniem istnieje poziom łączący – umysł¹⁸. Teoria, którą wysnuli Alan Leslie, Uta Frith i Simon Baron-Cohen, zakładała, że autyzm dotyczy tych osób, u których zaburzone jest funkcjonowanie części mózgu odpowiedzialnej za rozumienie stanów umysłowych. Twierdzili oni, że autystyczne dzieci mogą mieć deficyt odpowiedzialny za brak zdolności wyobrażania sobie takich stanów umysłu, jak: przekonanie, pragnienie czy intencja.

W badaniach przyczyn autyzmu, odnoszących się do jego biologicznych uwarunkowań, dużą uwagę zwracano na układ nerwowy i jego zaburzone funkcjonowanie. Obecnie wielu badaczy przychyliło się do twierdzenia, że autyzm jest wywoływany szczególnym zaburzeniem funkcji mózgu, a jego źródłem mogą być czynniki genetyczne, choroby bądź uraz mózgu.

Behawioryści podejmowali działania mające na celu zmodyfikowanie zachowań na drodze powtórnego uczenia się. Według koncepcji behawioralnej nabywanie nowych umiejętności lub ich modyfikacja cechuje dwuczynnikowe podejście, polegające na wzmacnianiu zachowania bądź jego wygaszaniu¹⁹. Modyfikacja zachowań w ujęciu behawioralnym może być często narzędnikiem w radzeniu sobie z niektórymi z nich, jednak zaburzenia w zachowaniu, oparte na nieprawidłowych wzorcach w procesie uczenia się, nie mogą być podstawą do rozpoznawania autyzmu.

Koncepcje poznawcze

Można umieścić je pomiędzy koncepcjami mówiącymi jedynie o psychicznym podłożu autyzmu a koncepcjami biologicznymi. Teorie poznawcze

próbują tłumaczyć zachowania jako zbiór procesów psychicznych oraz odpowiadających im procesów w mózgu²⁰. Podejście poznawcze zakłada, że umysł jest elementem łączącym – pomiędzy zachowaniem a mózgiem. Zwolennicy tej dziedziny nauki odróżnili zachowania, które są właściwe dla autyzmu, od zachowań, które są spowodowane innymi czynnikami, na przykład dodatkowymi czynnikami lub wtórnymi reakcjami na pierwotne problemy. Zakładają oni również, że autyzm powstaje, gdy część umysłu – nazwana przez badaczy mechanizmem reprezentacji stanów umysłowych, odpowiedzialna za zrozumienie stanów umysłowych, takich jak udawanie i przekonanie – działa nieprawidłowo. Defekt ten może hamować przede wszystkim rozwój i uczenie się umiejętności społecznych i komunikacyjnych. Jedną z poznawczych koncepcji autyzmu jest teoria umysłu, którą stworzył Alan Leslie. Autor wykazał, że do prawidłowego funkcjonowania poznawczego niezbędne są takie umiejętności, jak: udawanie, tworzenie i przetwarzanie wewnętrznych stanów umysłowych oraz odczytywanie pojęć²¹.

Koncepcje biologiczne

Ostatnią grupę koncepcji autyzmu stanowią teorie wynikające z jego biologicznych uwarunkowań. Szczególnie dużą uwagę zwrócono na układ nerwowy i jego zaburzone funkcjonowanie. Już w latach 40. XX wieku Kanner, opisując autyzm, zwrócił uwagę na biologiczne przyczyny. Obecnie wielu badaczy przychyliło się do twierdzenia, że autyzm jest wywoływany szczególnym zaburzeniem funkcji mózgu, a jego źródłem mogą być czynniki genetyczne, zaburzenia funkcji mózgu będące efektem jakiejś choroby bądź urazu mózgu.

Potwierdzeniem biologicznych podstaw autyzmu były między innymi wyniki badań uzyskane przez Zofię Kułakowską. Stwierdziła ona, że główną przyczyną autyzmu jest specyficzna

dysfunkcja mózgu, ściśle związana z rozwojem całego systemu nerwowego. Prace badawcze wskazują, że mózg osoby z autyzmem posiada odmienne struktury czynnościowe, zauważalne są również zmiany w mózdzku, hipokampie, ciele migdałowatym, w obrębie układu limbicznego i kory paralimbicznej. Inna koncepcja, umiejscowiona w kręgu biologicznym, upatruje przyczyn autyzmu w zaburzeniach procesów związanych z integracją sensoryczną. Zaburzenia w tym zakresie zostały opisane przez Carla H. Delacato. Na podstawie badań prowadzonych wspólnie z Glenem Domanem stwierdził, iż zaburzenia w zakresie:

- dotyku i czucia występują u 92–98% badanych;
- słuchu u 82–99%;
- wzroku u 60–68%;
- smaku i węchu u 24–28%²².

Inni badacze, na przykład Paul Shattock i Bernard Rimland, skłaniają się ku twierdzeniu, że przyczyną autyzmu może być zbyt wysoki poziom opiatów w organizmie. Jeszcze inni, między innymi Ronald S. Chamberlain i Barbara H. Herman, uważają, iż autyzm może być spowodowany nadmiernym wydzielaniem melatoniny. Z kolei Karl Ludvig Reichelt zwrócił uwagę na wysoki poziom peptydów u osób z autyzmem. Coraz częściej autyzm wiąże się również z różnymi alergienami. Takich badań podjęła się między innymi Marion Leboyer. Jej zdaniem alergienami mogą być produkty żywnościowe lub alergeny wziewne. Poszukując przyczyn autyzmu, wielu badaczy zainteresowało się również okresem prenatalnym oraz okołoporodowym. W licznych badaniach wykazano nieprawidłowości w przebiegu ciąży lub podczas porodu²³.

Dziedziną wiedzy, która także zajmuje się badaniem przyczyn autyzmu, jest genetyka. Niestety nie udało się znaleźć konkretnego czynnika determinującego rozwinięcie tego zaburzenia. Wykazano, że w populacji autystów 2% rodzin posiada dwoje dzieci autystycznych. Występowanie auty-

zmu wzrasta, gdy u jednego z rodzeństwa zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną²⁴.

Epidemiologia autyzmu

Etiologia autyzmu wciąż nie jest jasna, ale przeważająca część specjalistów skłania się ku koncepcjom biologicznym, szczególnie tym wskazującym na deficyty w funkcjonowaniu układu nerwowego. Ustalenie przyczyn umożliwi dobór właściwej terapii oraz pozwoli prowadzić działalność profilaktyczną – mającą na celu ograniczenie występowania autyzmu.

Relacje specjalistów, zajmujących się diagnozowaniem zaburzeń rozwojowych, pozwalają na stwierdzenie, iż współcześnie bardzo wyraźnie zarysowuje się wzrost populacji osób diagnozowanych jako autystyczne. Analiza literatury pod tym względem nie pozwala na jednoznaczne określenie wielkości populacji autystów. Dokonując przeglądu literatury, można zauważyć, że liczba osób dotkniętych autyzmem rośnie. Kolejne zestawienia epidemiologiczne dostarczają nowych danych. Pierwszej oceny wielkości populacji autystów dokonano w połowie lat 60. w Wielkiej Brytanii. Stwierdzono wówczas, że częstotliwość występowania wynosi 4–5:10 000, a stosunek chłopców do dziewcząt 2–3:1²⁵. Dziesięć lat później ten sam teren był przedmiotem badań Lorny Wing. Wskaźnik występowania autyzmu wyniósł wówczas 20:10 000. Uzyskane przez nią wyniki pozwoliły na stwierdzenie zależności pomiędzy częstością występowania autyzmu a stopniem uprzedmiotowienia terenu zamieszkania oraz poziomem socjoekonomicznym rodziców. Badania wykazały, że wraz ze wzrostem stopnia uprzedmiotowienia, poziomu socjoekonomicznego, wzrasta liczba osób diagnozowanych jako autystyczne. Zaowocowały również wysunięciem hipotezy o istnieniu spektrum zachowań uznawanych jako autystyczne, w którym pewną tylko część zajmuje klasyczny autyzm wyodrębniony przez Kanner²⁶.

Jak zauważają badacze, między innymi Jaklewicz, Markiewicz oraz Pisula, przyczyn wzrostu liczności osób dotkniętych autyzmem można doszukiwać się w zmianach w sposobie definiowania tego zaburzenia. Wśród badań dotyczących częstotliwości występowania autyzmu kolejnym, ważnym i nadal niewyjaśnionym zagadnieniem jest jego związek z płcią.

W 1995 roku Rimland zwrócił uwagę specjalistów na jeszcze inne czynniki, które mogą mieć istotny wpływ na wzrost wskaźnika występowania, a mianowicie:

- zanieczyszczenie środowiska (...),
- szczepionki – (...) szczególnie DPT,
- wzrost stosowania antybiotyków w leczeniu infekcji uszu i w podobnych chorobach (...) ²⁷.

Na terenie Polski badania epidemiologiczne, mające na celu ocenę wielkości populacji autystów, nie były prowadzone, ale jak podaje prof. Pisula: jej wielkość w 2000 roku oceniano na około 20 tysięcy ²⁸.

Przypisy

- ¹ H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnoza – przebieg – leczenie*, Gdańsk 1993, s. 11.
- ² M.M. Konstantareas, E. B. Blackstock, C.D. Webster, *Autyzm*, Warszawa 1992, s. 29.
- ³ Ł. Ignatowiczowa, R. Ignatowicz, *Autyzm wczesnodziecięcy*, „Wychowanie w przedszkolu” 1991, nr 9, s. 431.
- ⁴ F. Warren, *Spółeczeństwo, które zabija wasze dzieci*, w: T. Gałkowski (red.), *Dziecko autystyczne i jego rodzice*, Warszawa 1884, s. 27–29.
- ⁵ Ibidem, s. 29.
- ⁶ K.J. Zabłocki, *Autyzm*, Płock 2002, s. 17.
- ⁷ U. Frith (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, przeł. B. Godlewska Warszawa 2005, s. 8.
- ⁸ H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnoza – przebieg – leczenie*, Gdańsk 1993, s. 12.
- ⁹ Ł. Ignatowiczowa, R. Ignatowicz, *Autyzm wczesnodziecięcy*, op. cit., s. 431.
- ¹⁰ E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005, s. 11.

- ¹¹ Ł. Ignatowiczowa, R. Ignatowicz, *Autyzm wczesnodziecięcy*, op. cit., s. 431–433.
- ¹² J. Kruk-Lasocka, *Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychopodobnymi*, w: W. Dykik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 1997, s. 246.
- ¹³ M. Radochoński, *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Rzeszów 2001, s.161–162.
- ¹⁴ H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnoza – przebieg – leczenie*, Gdańsk 1993, s. 22–24.
- ¹⁵ E. Pisula, *Autyzm: fakty, wątpliwości i opinie*, Warszawa 1993, s. 35.
- ¹⁶ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy terapii*, Kraków 2000, s. 31.
- ¹⁷ H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnoza – przebieg – leczenie*, op. cit., s. 12.
- ¹⁸ U. Frith (red.), *Autyzm i zespół Aspergera*, op. cit., s. 25–28.
- ¹⁹ P.G. Zimbardo, F.L. Rush, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994, s. 94–122.
- ²⁰ U. Frith (red.), red. *Autyzm i zespół Aspergera*, op. cit., s. 25.
- ²¹ J.J. Błęzyński, *Rodzina jako środowisko osób z autyzmem. Aspekt wychowawczo-terapeutyczny*, Toruń 2005.
- ²² C.H. Delacato, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Warszawa 1995, s. 13.
- ²³ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, op. cit., s. 43.
- ²⁴ E. Pisula, *Autyzm: fakty, wątpliwości i opinie*, Warszawa 1993, s. 39.
- ²⁵ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, op. cit., s. 15.
- ²⁶ Ibidem, s. 15–17.
- ²⁷ Ibidem.
- ²⁸ E. Pisula, *Autyzm u dzieci – diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2000, s. 131.

Agnieszka Małgorzata Jasik

Absolwentka studiów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki i zarządzania oświatą. Nauczycielka z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem. Od dwunastu lat pracuje w Szkole Podstawowej w Wysokiej Kamieńskiej.

Dostosowanie (do) wymagań

Anita Herok

Metody pracy dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

Każda osoba ma prawo do rozwoju i jego wspomagania – bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny być otaczane większą troską niż ich rówieśnicy – zarówno przez swoich rodziców, jak i nauczycieli czy terapeutów. Ich rozwój musi być wspomagany przez system edukacji, wymaga również oddziaływań wczesnej interwencji oraz odpowiedniego przygotowania rodziców do specyficznej opieki i pielęgnacji. Osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć zwłaszcza możliwość rozwoju swoich funkcji poznawczych, emocjonalnych i działaniowych. Konieczne jest tu dostosowanie do ich możliwości specjalnych środków i metod pracy. Ich specyficzne potrzeby są wyzwaniem dla poszanowania niepowtarzalności i prawa przynależności do grupy, rodziny i szkoły¹.

Zmiana aktywności

Zrozumieć świat osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną to zadanie niezwykle trudne. Często nie starcza nam wyobraźni, aby pojąć ten jakże inny od naszych doświadczeń sposób funkcjonowania². Praca rewalidacyjno-wychowawcza z tą grupą osób wymaga ciągłego poszukiwania różnych metod, ich „przerabiania pod konkretnych podopiecznych”, modyfikacji, które pozwolą na wydobywanie potencjału tkwiącego w uczniach – z pełnym zrozumieniem ich potrzeb i możliwości.

Od momentu wprowadzenia obowiązku szkolnego dla osób z głęboką niepełnosprawnością w Polsce obserwuje się postępującą normalizację warunków ich życia, integrację społeczną, rehabilitację oraz edukację. Działania te

przeciwstawiają się dotychczasowej izolacji tej grupy oraz są odpowiedzią na potrzebę zmiany ich aktywności: z „osób leżących, wpatrzonych tylko w biały sufit” w grupę ludzi aktywnych na miarę swoich możliwości³. Głęboka niepełnosprawność intelektualna nie zwalnia z obowiązku usprawniania tych osób, wręcz odwrotnie – przez odpowiednie zabiegi rewalidacyjne możemy przybliżyć im otaczający świat, który dla nich samych bywa niezrozumiały.

Optymalny poziom samodzielności

Zgodnie z decyzją MEN-u z 2013 roku dzieci i młodzież w wieku od 3 do 25 lat z głęboką niepełnosprawnością umysłową są objęte obowiązkiem szkolnym, od 1997 roku realizowanym podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, grupowych lub indywidualnych. Wydaje się, że podział ten jest w pewnym stopniu sztuczny, nie można bowiem przeprowadzić żadnych zajęć grupowych z uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Takie zajęcia polegają na tym, że dzieci bawią się ze sobą, robią coś wspólnie, jednak kontakt i komunikacja między osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo utrudniona. Jedyne, co możemy robić, to prowadzić zajęcia z kilkoma osobami naraz, choć faktycznie będzie to nadal praca indywidualna⁴.

Celem głównym edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest ich wszechstronny rozwój na miarę indywidualnych możliwości oraz przygotowanie do codziennego życia tak, aby były zaradne, umiały sterować własnym zachowaniem, by mogły uczestniczyć w życiu społecznym. Zgodnie z rozporządzeniem MEN-u zajęcia te obejmują przede wszystkim:

- naukę nawiązywania kontaktów oraz kształtowanie sposobów komunikowania się z otoczeniem;
- usprawnianie ruchowe i psychoruchowe dużej i małej motoryki, wyrabianie orientacji w schemacie własnego ciała i orientacji przestrzennej;

- wdrażanie do osiągnięcia optymalnego poziomu samodzielności w podstawowych sferach życia;
- rozwijanie zainteresowania otoczeniem i jego wielozmysłowe poznanie, naukę rozumienia zachodzących w nim zjawisk oraz kształtowanie umiejętności funkcjonowania w otoczeniu;
- kształtowanie umiejętności współżycia w grupie;
- naukę celowego działania oraz udziału w ekspresyjnej działalności.

Wszystkie wymienione wyżej dziedziny oddziaływania pedagoga powinny być dostosowane do indywidualnych możliwości psychofizycznych oraz potrzeb ucznia, które wraz ze wskazaniem zawartymi w orzeczeniu kwalifikacyjnym stanowią niezbędne informacje do stworzenia przez nauczyciela indywidualnego programu zajęć.

Intuicja i wiedza

Osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest całkowicie zależna od innych, nie rozumie wystarczająco otaczającego ją świata, by żyć samodzielnie, nie potrafi rozwiązywać najprostszych problemów życia codziennego. Często nie umie wyrazić swoich potrzeb, uczuć, jest zagubiona nawet pośród bliskich, bowiem sposób, w jaki woła o pomoc, jest niezrozumiały dla otoczenia. Jedyną szansą rozwoju, nabywania nowych doświadczeń i umiejętności są odpowiednio dobrane metody i sposoby uczenia – stosowane konsekwentnie, według przemyślanego programu dostosowanego do możliwości i potrzeb takiej osoby⁵.

Właściwe przygotowanie programu rewalidacyjno-wychowawczego dla ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest podstawą dalszego rozwoju. Daje szansę zdobycia nowych doświadczeń i umiejętności przez dobór odpowiednich metod i technik pracy. Konsekwentne stosowanie przygotowanego planu może się przyczynić do tego, że niezrozumiały dla dziecka otaczający świat choć w minimalnym stopniu stanie się przystępny, a nowe sytuacje nie spowodują

zaniku poczucia bezpieczeństwa. Wymaga to od nauczyciela-terapeuty dużej wiedzy i intuicji, bo nie ma gotowych programów nauczania przeznaczonych dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością. Jest ich tyle, ilu uczniów⁶. Każdy, kto zetknął się w swojej pracy po raz pierwszy z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, na pewno czuł bezradność i zagubienie w wielości metod, form i środków współczesnej dydaktyki. Nauczyciel-terapeuta musi sam stworzyć program rewalidacyjny obejmujący możliwie wszystkie aspekty jego funkcjonowania, zgodnie z profilem rozwojowym ucznia i z uwzględnieniem jego podmiotowości, indywidualnych potrzeb i możliwości, w całym procesie wychowania i nauczania.

Określony potencjał

Istotną rolę odgrywa indywidualizacja nauczania, czyli takie organizowanie procesu edukacji, które uwzględnia fakt występowania różnic w zakresie zdolności, umiejętności między poszczególnymi uczestnikami zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Każdy człowiek przychodzi na świat z określonym potencjałem rozwojowym. Świadczy to o niepowtarzalności każdej istoty ludzkiej; o tym, że człowiek stanowi odrębną indywidualność⁷.

Celem indywidualizacji pracy ucznia jest poprawianie wyników uczenia się i osiąganych efektów – dzięki wykorzystaniu swoistych cech uczącego się i zwiększaniu jego możliwości. Dostosowanie wymagań to zastosowanie do sformułowanych wymagań edukacyjnych takich kryteriów, które uwzględniają możliwości i ograniczenia, a więc dysfunkcje oraz mocne strony rozwoju i funkcjonowania ucznia. Indywidualizacja procesu uczenia (się) polega na tym, aby było ono dostosowane do możliwości ucznia oraz by wykorzystywało te możliwości w największym stopniu.

Uczestnicząc w dostosowanych to indywidualnych potrzeb zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych uczniowie z głęboką niepełnosprawnością

intelektualną mają większą szansę, aby przekroczyć swoje deficyty i zaburzenia, pokazać swoje potrzeby, oddalić wszystko, co nieprzyjemne, a przede wszystkim osiągnąć bardzo rzadko dostępny na co dzień sukces.

Nie każdy przychodzi na świat z jednakowymi szansami na korzystny rozwój – to oczywiste. Dotyczy to zarówno czynników biologicznych, społecznych, jak i psychologicznych. Im sytuacja rozwojowa dziecka trudniejsza, tym bardziej potrzebuje ono pomocy i wsparcia. Niezbędny jest wtedy ktoś, kto z troską pochyli się nad nim, rozezna jego sytuację, oceni możliwości – nawet te najmniejsze, określi jasno zadanie, poszuka sposobu jego rozwiązania, stworzy szansę doświadczenia czegoś nowego, zdobycia nowej umiejętności.

Na tym polega rola nauczyciela. Jest ona tym trudniejsza, im bardziej nietypowo przebiega rozwój dziecka.

Przypisy

- 1 S. Wrona, *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji*, Kraków 2012, s. 7.
- 2 J. Kielin (red.), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Sopot 2020, s. 63.
- 3 S. Wrona, *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji*, op. cit., s. 7.
- 4 J. Kielin (red.), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, op. cit., s. 185.
- 5 M. Piszczek (red.), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*, Warszawa 2008, s. 7.
- 6 Ibidem, s. 8.
- 7 J. Pilecki (red.), *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, Kraków 1998, s. 11.

Anita Herok

Oligofrenopedagog. Pracuje w Zespole Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych w Cieszynie.

Przebłąski ciepła

Maciej Paluch

O wielości koncepcji i nurtów wychowania

Ogromna liczba propozycji stylów wychowania to nie tylko oznaka braku jednoznaczności i monolityczności współczesnej problematyki pedagogicznej. To także dowód istnienia różnorodności wpływów, zarówno wielu koncepcji psychologicznych, filozoficznych, ale i również – co stanowi pewne niebezpieczeństwo – wpływu wielu idei. Niebezpieczeństwo tkwi nie tyle w samych ideach, co w niedostosowaniu ich założeń do koncepcji wychowawczych oraz braku możli-

wości weryfikowania ich podwalin w zakresie naukowego obiektywizmu. Wywołuje to szereg trudności, które nieweryfikowane mogą się przyczyniać do rozwoju niebezpiecznych często stylów wychowania opartych na tymczasowych modach naukowych, tendencjach społecznych, niesprawdzonych nurtach pedagogiki. Przyczyną prawda polskie mówi, że rodzic ma swobodę i możliwość wychowywania swojego potomstwa zgodnie z własnymi poglądami.

Wielość w jedności?

Żadne prawo nie stanowi o możliwości nierespektowania podstawowych wartości dotyczących każdego człowieka, zatem i dziecka. Mowa tutaj o takich wartościach, jak: zdrowie, życie ludzkie, dobrostan psychiczny, poczucie własnej wartości, rozwój osobisty, poczucie bezpieczeństwa czy realizacja własnych pragnień i potrzeb. Zatem jeśli jakaś idea wychowawcza godzi w elementarne wartości, to należy jej się bardzo uważnie przyglądać i poddać ją weryfikacji celem ustalenia, czy jest ona istotnie niebezpieczna dla rozwoju i wychowania dziecka.

Współcześnie idei wychowania istnieje bardzo wiele. Te, które znalazły potwierdzenie naukowe, przeszły weryfikację poprzez doświadczenia pedagogiczne i dowiodły skuteczności wychowawczej, na stałe weszły do panteonu stylów wychowawczych. Jednak wiele z nich pozostaje pozbawionych możliwości weryfikacji – albo ze względu na swoją innowacyjność i krótki czas praktykowania ich, albo ze względu na brak możliwości oceny skuteczności i prawdziwości zawartych w nich koncepcji psychologicznych i wizji człowieka.

Aktualne pozostaje pytanie: czy jest możliwe stworzenie koncepcji wychowawczej człowieka, która będzie pozbawiona obciążeń ideologicznych i wskazań opartych na „sztywno” określonych ramach filozoficznych? Czy istnieje taka płaszczyzna, która może być dostępna dla każdego człowieka – bez względu na poglądy filozoficzne, psychologiczne czy też światopogląd? Jaka konstrukcja odpowiadałaby takiemu ujęciu procesu wychowania? Czy jest możliwa rezygnacja z ideologicznego podłoża, w celu stworzenia uniwersalnego stylu wychowawczego? Czy można zawrzeć w takiej koncepcji wartości i idee, które będą właściwe dla każdego człowieka – niezależnie od rasy czy przynależności etnicznej? Czy można stworzyć koncepcję wychowawczą pozbawioną odniesień religijnych?

Dobry/zły człowiek

Maria Sendlerowa stwierdziła, że zło nie ma rasy, koloru skóry, przynależności kastowej. Skoro można tak zdefiniować zło, to również w ten sam sposób można odnieść się do dobra – jako idei¹.

Każda koncepcja wychowawcza stoi na cokole konkretnego nurtu psychologii. Ta zaś opiera swoje założenia na określonej koncepcji filozoficznej człowieka. Behawioryzm opiera swoje założenia o możliwość sterowania zachowaniem na podstawie stwierdzeń i dociekań filozoficznych, które dowodzą, że człowiek nie jest z natury ani zły, ani dobry, lecz skonstruowany przez środowisko. Psychologia behawioralna podkreśla również korelacje oraz interakcje, a także kierowanie człowieka przez to środowisko, które wszakże sam tworzy². Osobowość, zdaniem przedstawicieli psychologii behawioralnej, to nic innego jak zbiór wzorców zachowań. Cechy osobowości, zdaniem Burrhusa F. Skinera (głównego przedstawiciela i prekursora psychologii behawioralnej), to po prostu odmienny sposób reagowania różnych ludzi w określonych sytuacjach³. Ocena, czy ktoś jest dobrym człowiekiem, nie powinna, zdaniem behawiorystów, padać z ust psychologa, dlatego że tak naprawdę – w mniemaniu psychologii behawioralnej – nic ona nie mówi o człowieku i jego funkcjonowaniu. Należałoby raczej rozpatrywać, w jaki sposób człowiek reaguje na system wzmocnień i bodźców istniejących w środowisku zewnętrznym – ono powinno być przedmiotem badań i dociekań psychologii (wskazującej ewentualnie na możliwości jego modyfikacji w celu zmiany zachowania człowieka). Warto zaznaczyć, że Skinner bywał krytykowany między innymi za tak wyraźne deterministyczne podejście do psychiki i zachowania człowieka.

Z kolei psychologia poznawcza, zbudowana na Husserlowskiej fenomenologii, wskazała kierunek badania rzeczywistości odzwierciedlanej w ludzkim umyśle. Poznawcza orientacja, nawiązująca do założeń fenomenologii, przenika proble-

my współczesnej psychologii ogólnej i psychologii osobowości⁴. To świadczy o tym, jak bardzo sposób postrzegania człowieka determinuje konkretna koncepcja filozoficzna.

Nadmiar i bezmiar

Współczesność jednak modyfikuje poznawanie, a w szczególności funkcjonowanie oraz adaptowanie się człowieka do rzeczywistości – zdaniem wielu badaczy zbyt dynamicznej, co wywołuje wiele trudności, między innymi, w zakresie możliwości dopasowania się człowieka do szybkich zmian i nadmiaru informacji.

Dzisiaj informacja może być obciążeniem – nie tylko ze względu na jej jakość i charakter wiedzy, której jest nośnikiem, ale przede wszystkim ze względu na jej ilość. Powstaje zjawisko „przeciążenia informacyjnego”⁵. To swoista cecha spluralizowanych, postmodernistycznych czasów.

O wielości informacji oraz jej wpływie na obciążenie psychiki ludzkiej pisał w *Lapidariach* Ryszard Kapuściński, za przykład biorąc współczesne piśmiennictwo. Piszą dziś wszyscy: celebryci, piosenkarze, sportowcy⁶. Daje to wyraźny obraz naszych czasów, w których bezmiar informacji płynie zewsząd.

Groźne jest to, co niesprawdzone

Od początku dziejów ludzkości starano się sprecyzować i uzgodnić właściwy model wychowania – sposób efektywnego oddziaływania na dziecko. Grecy starali się wychowywać pokolenia dzieci i młodzieży w duchu wszechstronnego rozwoju, wedle modelu „kalokagatii”⁷. Spartanie „zatrudnili” do procesu wychowania wojskową dyscyplinę i narodowy patriotyzm, uwielbienie swojego kraju, nie dbając o wartości umysłowe czy estetyczne⁸.

Wielość nurtów wychowania, które zostały zweryfikowane przez praktykę pedagogiczną i poddane racjonalnej krytyce, jest dziś w dorobku

pedagogiki znaczna: szkoła tradycyjna, pedagogika pragmatyzmu, pedagogika eksperymentalna, pedagogika kultury, pedagogika głębi i wiele innych nurtów pedagogicznych – wymienianych przez Kazimierza Sośnickiego⁹. Nadal jednak mierzymy się z nurtami wychowania, o których wspominał Stefan Wołoszyn, określając je jako „nowe nurty ostatnich dziesięcioleci dwudziestego wieku”. Są to między innymi ruchy kontestacyjne i kontrkultura, New Age, nurt radykalnej krytyki szkoły, koncepcje „społeczeństwa wychowującego, pedagogika hermeneutyczna, nurty postmodernistyczne”¹⁰.

Wartości a rozwój

Poza wcześniejszymi pytaniami o możliwość stworzenia prymarnego, osadzonego na elementarnych wartościach stylu wychowania, należy również poruszyć kwestię kondycji psychicznej oraz interpersonalnej współczesnego dziecka. W tym zakresie nasze rozważania dotyczyć będą umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stresogennych, wymagających zdolności podejmowania decyzji właściwych dla zdrowia psychicznego i fizycznego. Ale także poczucia tożsamości, akceptacji własnej osoby, poczucia własnej wartości oraz obrazu samego siebie – jako człowieka.

Współczesność wywołuje wiele aberracji w funkcjonowaniu psychicznym dzieci i młodzieży, szczególnie w sferze emocjonalnej, czego przyczyną jest nie tylko dynamika zmian społecznych, ale również ich charakter. Żyjemy w czasach społeczeństwa informacyjnego nowego typu¹¹. Wzrost zaburzeń afektywnych, depresji u dzieci i młodzieży, zaburzeń lękowych czy nerwicznych budzi niepokój wielu specjalistów. Wojciech Eichelberger doliczył się dziesięciu wyznaczników dziecięcych zaburzeń afektywnych. Praktycznie można stwierdzić, że jest to model eklektyczny, esencja trudności i uwarunkowań dysfunkcjonalności naszych czasów. Czasów, ale i również zachowań ludzkich, które wpływają na rozwój i wychowanie dzieci.

Brak zaufania do świata dorosłych, rozczarowanie konsumpcyjnym stylem życia, deficyt realnych, autentycznych kontaktów zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi, brak możliwości realizowania pozytywnego modelu życia, rozczarowanie światem dorosłych, pełnym konformizmu, chciwości, hipokryzji, bezradności – te determinanty rozwoju zaburzeń afektywnych u dzieci występują również u osób dorosłych.

Natomiast niebezpieczeństwem jest przede wszystkim zbyt nagły i zbyt plastyczny okres rozwojowy, który zakłócony na wczesnym etapie wywołuje głębsze i trwalsze zmiany w psychice dziecka. Im wcześniej dochodzi do zapoczątkowania procesu patologizacji rozwoju, tym głębsza i wszechstronniejsza deformacja jego dalszego przebiegu¹². Andrzej Jaczewski stwierdza, że im większa siła oraz czas działania szkodliwego bodźca, tym trudniejszy jest powrót dziecka na swój własny tor rozwoju¹³.

Styk świata wartości ze światem fizycznego rozwoju nie jest niczym nowym ani też odkrywczym. Zjawiska psychiczne, jakimi są wartości, czyli wszystko, co cenne i pożądane dla danego człowieka, wyznacza jego funkcjonowanie oraz działanie. To, w jaki sposób coś oceniamy i poznawczo interpretujemy, wzbudza w nas określone emocje¹⁴. Są one często początkiem procesów motywacyjnych, które wzbudzają w człowieku pragnienie określonego celu i kierunku działania, zachowania. Bez odczuwania wartości, pożądanych dla nas wymiarów i kierunków naszych działań trudno mówić o prawidłowym funkcjonowaniu człowieka w strukturze społecznej czy relacjach międzyludzkich.

O swoistej pustce etycznej pisał Tadeusz Kotarbiński w *Zagadnieniach etyki niezależnej* – stwierdził, że jest ona przyczyną dysfunkcyjności dzieci i młodzieży. Brak podwalin etycznych w wychowaniu masowym doprowadza do „chuli-gaństwa wyrostków” – pisał Kotarbiński¹⁵. Prócz wyżej wymienionych pojawiają się nowe zagro-

żenia, które dopiero są poddawane badaniom, jak na przykład zjawisko FOMO (*fear of missing out* – „lęk przeoczenia”). Problem uzależnień technologicznych, pomimo rozumienia procesu uzależnienia, jego przebiegu oraz znaczenia dla funkcjonowania, nie tylko osoby uzależnionej, ale dla całego, najbliższego środowiska rodzinnego, wymaga stosowania metod oraz form, które są współcześnie nowatorskie. Sam problem uzależnienia technologicznego nadal jest zjawiskiem nie do końca poznany. Próbuje się je wyjaśniać za pomocą dwóch modeli: neurobiologicznego i poznawczo-behawioralnego¹⁶.

Wychowanie według Tadeusza Kotarbińskiego

Czy wobec powyższych zjawisk, będących obrazem kondycji psychicznej współczesnego dziecka – ale również kompetencji rodzicielskich rodziców, możliwości oraz zdolności rozumienia procesów rozwojowych, wychowawczych, społecznych, problemów i zjawisk dynamicznej współczesności – istnieje możliwość propozycji modelu wychowania, który będzie zrozumiały i akceptowalny dla współczesnego rodzica i środowiska pedagogicznego?

Należałoby oprzeć takowy model na wartościach elementarnych. Jedną z propozycji może być etyka niezależna Tadeusza Kotarbińskiego, który wypracował uniwersalną strukturę etyczną opartą na wartościach. Wartości te wyznaczają zachowanie oraz funkcjonowanie człowieka, niezależnie od jego pochodzenia czy też roli, jaką pełni w społeczeństwie. Zachowanie jest podyktowane pobudkami godnymi, zacnymi, zasługującymi na szacunek ze strony innych osób. Czyn godny, zdaniem Kotarbińskiego, to czyn, który właśnie ma wartość w oczach ludzi godnych.

W swych rozważaniach etycznych Kotarbiński zauważył, że sumienie sumieniu nierówne. Różne wyroki feruje się w różnych krajach, okra-

szając je moralnymi wywodami. Jednak, zdaniem filozofa, istnieją uniwersalne wartości, które nie podlegają deformacji przez dzieje i czasy.

Wartości są niezależne od czasu istnienia i działania człowieka – zarówno w ujęciu historycznym, jak i społecznym. Cienimy wszakże bohaterów za ich trud i poświęcenie, człowieka dobrego za ofiarność i niezłomność. Cienimy prawość, a potępiamy chciwość. Nie pochwalamy nałogowców, alkoholików, ludzi ze zbyt słabą wolą, by walczyć ze swoimi uzależnieniami. Podajemy za przykład ludzi szlachetnych, nieulegających pokusom, przedstawiając ich sublimacje w sztuce czy literaturze¹⁷. Pięć wskazań wahania pokazuje, zdaniem Kotarbińskiego, zasadność istnienia uniwersalnych wartości ludzkich, które mogą wyznaczać w sposób bezbłędny i bezkompromisowy rozwój człowieka.

Istotne jest również stwierdzenie tego etyka i filozofa, że nie ma potrzeby odwoływania się do wskazań opatrności czy też idei nieśmiertelności, aby wartości wyżej wymienione uznać właściwe każdemu człowiekowi. Wartości, takie jak męstwo, odwaga, odpowiedzialność, rzetelność, uczciwość, umiejętność okazywania wsparcia i pomocy w sytuacjach trudnych, mają być nie tylko narzędziem w rozwoju młodego człowieka, wyznacznikiem jego wzrastania, ale i również celem, do którego powinien on dążyć.

Postulat Kotarbińskiego, by etyka oraz oparte na niej wskazania co do wychowania były wolne od jakiejkolwiek ideologii, był zasadny z wielu powodów. Najważniejszy z nich mówi o zależności, a przede wszystkim o deformacji wartości, które podlegają ideologizowaniu, próbie ich dopasowania do rzeczywistości, a także dostosowania ich do własnych celów i zamierzeń. Socjalizm i kapitalizm oraz inne systemy polityczno-gospodarcze pokazały, jak wartości – takie jak: poczucie wspólnoty, dbałości o bliźniego, poczucie bezpieczeństwa – można wykorzystać przeciw społeczeństwu. W wielkich korporacjach budowanie zespołu nie

ma na celu zwiększenia poczucia bezpieczeństwa czy realizacji potrzeby afiliacji, przynależności, a jedynie zwiększenie skuteczności, efektywności pracy grupy, tak aby przynosiły większe zyski. Niezależność wskazań etycznych od światopoglądu, idei gospodarczo-politycznych, religii, ale i również od filozofii pozwala na sformułowanie podstaw modelu wychowania, który będzie oparty na uniwersalnych, a co najistotniejsze – na dostępnych dla każdego człowieka wartościach.

Jednym z głównych elementów idei wychowywania, skutecznego i planowego oddziaływania człowieka dorosłego wobec dziecka jest istnienie instytucji wychowawcy, nauczyciela, rodzica – swoiście pojmowanego przewodnika dziecka. Tutaj również wskazania etyki niezależnej Kotarbińskiego przychodzą nam z pomocą. Jakimi walorami musi wykazywać się człowiek, aby rzeczywiście zasłużyć na miano odpowiedzialnego „przewodnika dzieci”? Jasnym, wyraźnym i transparentnym określeniem jest „opiekun spolegliwy”. W skrócie: to osoba, na której można polegać, która nie zawiedzie w sytuacjach trudnych, nie opuści, kiedy dzieje się krzywda¹⁸. Jego przeciwieństwem jest człowiek unikający odpowiedzialności, nie wspierający osób, które tego potrzebują, lekceważący swoje obowiązki, wykazujący wrogie intencje; nie można na niego liczyć, nie można mu powierzać spraw ważnych.

Opiekun spolegliwy, zdaniem Kotarbińskiego, pielęgnuje jeszcze jedną istotną cechę, która wyróżnia jego zachowanie. Jest nią solidność. Sumienie nasze nie żąda on nas, by być najbardziej godnym wśród wszystkich ludzi, najczcigodniejszym wśród tłumu. Jak to trafnie ujął filozof: sumienie żąda solidności, a nie rekordów. Wystarczy, że swoim zachowaniem czy postępkiem nie zasłużymy sobie na hańbę i potępienie ze strony ludzi godnych.

Zakończenie: gdzie leży granica?

Pojawiają się pytania: czy nie łatwiej będzie żyć, istnieć i działać bez tych wszystkich wskazań

etycznych, bez dążenia do bycia dobrym, solidnym, współczującym, pomagającym? Czy człowiek może być szczęśliwy, mając za nic szczęście i dobro bliźniego? Gdzie leży wtedy granica jego zachowania, żądań i pragnień? Pytanie, jakie sformułował filozof, brzmi: „z czym Ci będzie lepiej?”¹⁹. Chyba nie wymaga ono odpowiedzi.

Czy potrafimy wskazać postać, która mieści się we wzorcu opiekuna społecznego? Wydaje mi się, że było wiele takich osób. Jedną nich jest Henryk Goldszmit – współcześnie jego postać urosła do rozmiaru legendy, ikony, jego życie i dokonania zostały precyzyjnie opisane i zweryfikowane przez historyków i badaczy myśli pedagogicznej. Tragiczny koniec w obozie zagłady w Treblince ukazał ogrom odpowiedzialności i poczucia niezłomności. Pomimo wielu możliwości ucieczki, uniknięcia tragicznej śmierci, nie odstąpił on na krok od swoich wychowanków i razem z nimi poszedł na śmierć. Śmierć, która zdaniem Alicji Szlązakowej stanowiła konsekwentną puentę oddania dzieciom, zyskawszy miarę nieprzeciętną²⁰. Współcześnie postać Janusza Korczaka stanowi wzór, przykład, miarę postępowania oraz odpowiedzialności za swoje czyny i zachowania wobec podopiecznych.

Tylko tyle? Tak, tylko tyle. Grosz na tacę w publicznej zbiorce myśli ludzi zatroskanych, poszukujących przeżyć światła i ciepła wśród chłodu i szarugi²¹.

Przypisy

- ¹ A. Bikont, *Sendlerowa. W ukryciu*, Wołowiec 2017, s. 414.
- ² B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, przeł. W. Szelenberger, Warszawa 1978, s. 226.
- ³ C. Travis, C. Wade, *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, przeł. J. Gilewicz, Warszawa 1999, s. 189.
- ⁴ Z. Zborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości. Nowa ogólna teoria psychologiczna*, Warszawa 1994, s. 28.
- ⁵ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, wyd. VIII, s. 182.

- ⁶ R. Kapuściński, *Lapidaria I–III*, Warszawa 2008, s. 162.
- ⁷ J. Sprutta, *Idea kalokagatii w starogreckim wychowaniu*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 3–4, s. 13.
- ⁸ S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1995, wyd. III, s. 34.
- ⁹ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2005, t. I, s. 190.
- ¹⁰ Ibidem, s. 191.
- ¹¹ A. Augustynek, *Psychologia. Jak ślimak pisał się ku górze*, Warszawa 2008, s. 172.
- ¹² M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980, s. 304.
- ¹³ A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001, wyd. I, s. 54.
- ¹⁴ B. Parkinson, A.M. Coleman, *Emocje i motywacja*, przeł. I. Sowa, Poznań 1991, s. 35.
- ¹⁵ T. Kotarbiński, *O istocie i zadaniach etyki*, w: T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 140.
- ¹⁶ E. Krzyżak-Szymańska, *Uzależnienia technologiczne wśród dzieci i młodzieży. Teoria, profilaktyka, terapia. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2018, s. 26.
- ¹⁷ T. Kotarbiński, *O istocie i zadaniach etyki*, op. cit., s. 142.
- ¹⁸ Ibidem, s. 144.
- ¹⁹ Ibidem, s. 145.
- ²⁰ A. Szlązakowa, *Janusz Korczak w legendzie poetyckiej*, Warszawa 1992, s. 6.
- ²¹ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1986, wyd. V, s. 94.

Maciej Paluch

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania.
Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku
Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie.
Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Droga do przyszłości

Magdalena Malik

Wartości w perspektywie edukacji i wychowania

Temat przewodni tego numeru, dotyczący pedagogiki wartości, skłania do zastanowienia się nad procesem kształcenia i wychowania młodzieży. W ciągu ostatnich dziesięciu lat edukacja przeszła poważne zmiany. Trzeba tu wspomnieć o wzmożonym wykorzystaniu nowych technologii i nagłym przejściu na edukację zdalną, która wymagała ciągłej pracy przy komputerach. Jak to wpłynęło na relację wartości i edukacji? Dzieci i młodzież to grupa, która najlepiej odnalazła się w wirtualnym świecie – ich biegłość w obsłudze nowoczesnych technologii ułatwiła im aktywne uczestnictwo w zdalnych lekcjach. Jednak młode pokolenie, mimo posiadanych umiejętności w tym zakresie, nie potrafi jednoznacznie ocenić, co jest ważne dla budowania własnego wizerunku i jakie kompetencje będą potrzebne u progu dorosłości. Kto więc może mieć wpływ na kształtowanie systemu wartości młodych ludzi?

Wartości uniwersalne?

To one stanowią fundamenty w procesie edukacyjnym dziecka. Na ich podwalinach zaczyna się budowanie drogi życia. Większość rodziców pragnie zapewnić potomkom szczęśliwe dzieciństwo i młodość. Zwracają uwagę na wybór placówki oświatowej oraz interesują się, jak realizowane będą zajęcia lekcyjne, na co zostanie położony nacisk w procesie wychowania.

„Na starcie” bardzo ważne jest akcentowanie wartości uniwersalnych, które w kolejnych latach życia pozwolą dziecku zbudować dobrą przyszłość – podjąć pracę zawodową, założyć rodzinę czy realizować własne pasje¹. Będą stanowiły bazę w podejmowaniu społecznych relacji, jak spotkania z drugim człowiekiem, nawiązywanie przyjaźni czy zwykłe kontakty towarzyskie.

Celem wychowania do wartości jest przygotowanie do indywidualnego i świadomego dokonywania wyborów oraz ich hierarchizowania, a także wykształcenie umiejętności kierowania się nimi w każdej dziedzinie życia. Nie wystarczy wyznaczenie celu – trzeba jeszcze pracować nad jego osiągnięciem. Dla dziecka stanie się to możliwe, jeśli będzie mogło obserwować dorosłego, którego czyny odzwierciedlają słowa. Jest to zadanie wyjątkowo trudne do zrealizowania.

Analizując zmiany w sferze politycznej i gospodarczej oraz przeobrażenia w obszarze społeczno-kulturalnym, potrafimy ocenić ich wpływ na zmianę systemu wartości. Na plan pierwszy, w którym dostrzeżę się odejście do utartego szlaku, wysuwa się rodzina. Obecnie często można się zetknąć z sytuacją, że dziecko informuje w placówce o tacie lub mamie, którzy przebywają za granicą. Brak jednego rodzica, a niekiedy i dwojga, burzy określony porządek wychowania. W domu rodzinnym bowiem człowiek od małego styka się z podstawowymi wzorcami zachowania, które później określają reguły jego postępowania. Wkraczając w życie, każdy z nas jest zmuszony do podejmowania decyzji, wyborów czy określania reguł, a przede wszystkim odpowiedzialności za własne życie.

Dorosły ma świadomość, że żadnemu dziecku nie uda się przejść przez lata młodzieńcze bez małych lub większych błędów, ale jednocześnie pragnie, aby się one nie powtarzały. Jak tego jednak ma dokonać młoda, niedoświadczona osoba? W mediach, do których dostęp jest łatwy i często niespecjalnie ograniczany przez rodziców, widzi kontrasty. Zjawiska pozytywne mieszają się z negatywnymi, dobro ze złem – to może być przyczyną wykształcenia relatywizmu moralnego. Obrażanie osób starszych to „normalność”, kłamstwo i hipokryzja mało kogo na poważnie irytują, a o korupcji z nepotyzmem mówi się tylko w kategoriach kolejnej sensacji. Młody człowiek staje na rozdrożu. Dlatego tak ważne wydaje się zbudowanie właściwego systemu wartości i norm postępowania – co pozwoli w przyszłości na rozwój i osiągnięcie wyznaczonych celów, czyli satysfakcji

życiowej². Dzięki wartościom, pełniącym funkcję fundamentów, wszelkie potknięcia czy zachwiania w życiu osobistym, rodzinnym lub zawodowym zostaną lepiej rozwiązane i przezwyciężone.

Szkoła i dom a świat mediów

Każdy plan na wychowanie młodzieży może się rozbić w zderzeniu z praktyką. Cały proces przebiega we wspólnocie, w której dochodzi do konfrontacji pokoleń. Dziecko, rozpoczynając naukę, będzie podlegało działaniom pedagogicznym, nad którymi czuwają dorośli – rodzice, nauczyciele, wychowawcy. Ich celem powinno być osiągnięcie stałych efektów, czyli zmian rozwojowych w osobowości człowieka. Realizacja celów wychowawczych zachodzi między wychowankiem a wychowawcą w interakcji. Aby współpraca przebiegała efektywnie, kadra pedagogiczna musi się cieszyć zaufaniem, a nawet podziwem, być autorytetem. Nauczyciele i wychowawcy powinni pomagać i wspierać młodzież w kształtowaniu własnej postawy czy znalezieniu właściwej drogi postępowania³. Szeroko pojęte media stanowią dla nich w tym względzie niebezpieczną konkurencję.

Reklamy czy filmy, prezentujące codzienne życie, są tak reżyserowane, aby widz chciał do nich powrócić i aby z niecierpliwością czekał na kolejny odcinek. Reklamy towaru są tak skonstruowane, aby „uderzyć” do właściwego odbiorcy. Dzieci i młodzież – bez przerwy spoglądający w telefon, tablet czy telewizor lub komputer – szybko wychwytyują wszystkie nowości. Młode pokolenie jest bardziej kompetentne pod względem korzystania z mediów niż niejeden dorosły. Dla nich technologie są integralną częścią codziennego życia⁴.

Oddziaływanie mass mediów na współczesną młodzież jest na tyle silne, że można mówić o wychowaniu równoległym. Poza samymi uczniami na uwagę zasługują rodzice czy opiekunowie prawni dziecka. Świat mediów jest również przez nich bardzo mocno odbierany, kształtuje ich opinie czy poglądy na rzeczywistość. Szkoła powinna przy-

gotować do życia, dlatego istotne są w niej zdrowie i poprawne sytuacje wychowawcze. Placówka oświatowa, chcąc osiągnąć sukces, powinna spełnić dwa warunki: 1) planować proces wychowawczy, który zadziała w praktyce; uczestniczyć w nim musi osoba pedagoga, nauczyciela i wychowawcy, ponieważ ich rola będzie kluczowa; każdy z nich musi mieć świadomość, że wychowanie to działanie; 2) sprawić, że uczniowie będą postrzegać swoich wychowawców jako autorytety, co wpłynie pozytywnie na wzajemną pracę i kierowanie grupą według określonych zasad.

Środowisko wychowawcze tworzą uczniowie, nauczyciele oraz rodzice – niektórzy z nich starają się brać czynny udział w zadaniach szkoły. Rodzice nie muszą tworzyć nurtów, idei czy teorii. Ich zadaniem jest dbanie o prawidłowy rozwój dziecka, wspieranie i dbanie o dobre wychowanie, które ma doprowadzić do samowychowania, co wyposaży dziecko w charakter⁵. Rolą grona pedagogicznego z kolei jest celowe, świadome, intencjonalne działania w sferze wychowawczej. Ono kształtuje u dzieci określone pojęcia, postawy i dążenia oraz wartości w warunkach konkretnej rzeczywistości społeczno-cywilizacyjnej. Połączenie działań w jeden wspólny cel zapewnia lepszy start. Współpraca szkoły z domem rodzinnym ucznia jest bardzo istotna, zwłaszcza w czasach, w których żyjemy – gdy przenikają się różne, często sprzeczne wartości.

Dorośli powinni pamiętać o wartościach ponadczasowych i ogólnoludzkich – tym samym pomogą wejść godnie młodszemu pokoleniu w dorosłe życie społeczne.

Podsumowanie

Kształtowanie systemu wartości młodego pokolenia przez rodziców i środowisko szkolne w obecnych czasach to wyzwanie. Bardzo dużą rolę na każdym etapie rozwoju dziecka odgrywa dialog, który jest zawsze pomocny w prawidłowym rozwoju. Człowiek musi dorosnąć do wartości i sam budować własną ich hierarchię. Proces wychowania rozpo-

czya się w domu rodzinnym, następnie przebiega w szkole. Młodzież ponadto uczęszcza na różne zajęcia, podczas których wzbogaca wiedzę i zdobywa nowe umiejętności z różnych dziedzin. Nie można pominąć w tym procesie udziału instytucji kulturalno-oświatowych i ich pracowników.

Wymiar społeczny osoby kształtuje się pod wpływem społeczeństwa i jego kultury. Człowiek się zmienia pod wpływem zadań, wyzwań i wymagań czy zdarzeń losowych. Jaką przyjmie postawę? To kwestia indywidualna. Pomocne mogą być tu doświadczenia zdobyte w latach młodzieńczych, ale pod warunkiem, że jest to okres życia przynoszący pozytywne doświadczenia. A na to my, nauczyciele, możemy mieć ogromny wpływ.

Przypisy

- ¹ I. Bieńkowska, M. Kietlińska-Król, *Wartości w wychowaniu współczesnego człowieka*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej „Organizacja i Zarządzanie” 2016, z. 95, s. 37–49.
- ² M.I. Światała, *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, w: „Studia edukacyjne” 2019, nr 52, s. 159–170; M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca” 1998, s. 9.
- ³ M. Stradowski, *Wychowanie do wartości*, w: *Kwartalnik Naukowy „Fides et Ratio”* 2014, nr I (17), s. 26–34.
- ⁴ J. Szymkowska-Bartyzel, *Strzały z ukrycia – reklama skierowana do dzieci i młodzieży w nowych mediach – formy, praktyki, strategię*, M. Bogunia-Borowska (red.), *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja*, Kraków 2019, s. 222–224.
- ⁵ K. Pawełek, *Kształcenie charakteru – brakujące ogniwo wychowania*, Poznań 2019, s. 119–130.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Specjalizuje się w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opracowywania programów autorskich z obszaru doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Mniejszość w większości

Agnieszka Caban

Asystent edukacji romskiej – przyszłość edukacji Romów w Polsce

Od momentu powołania stanowiska asystenta edukacji romskiej (AER) sytuacja dzieci i młodzieży tej narodowości w Polsce zdecydowanie się poprawiła. Działalność asystentów i asystentek wpłynęła w pozytywnym stopniu na poziom edukacji uczniów pochodzenia romskiego i stała się jednym z największych sukcesów *Programu na Rzecz Społeczności Romskiej*, realizowanego w Polsce od 2003 roku¹. Wsparcie edukacji uczniów romskich i AER-ów w polskim systemie szkolnictwa to kwestia podejmowana nie tylko przez uprawnione ministerstwa, ale

również przez liczne organizacje, głównie romskie, a także liderów romskich oraz inne organizacje społeczne, które wspomagały środowisko AER-ów poprzez wydawanie publikacji czy organizację szkoleń². Celem tego artykułu jest przybliżenie profesji asystenta edukacji romskiej, jego pracy, obowiązków i realiów funkcjonowania zawodowego. Moja wiedza na ten temat pochodzi z obserwacji uczestniczącej, licznych kontaktów profesjonalnych i osobistych, będących wynikiem długoletniej współpracy ze środowiskiem romskim i asystentami edukacji romskiej.

Wzmocnienie środowiska

Przez ostatnie dwa lata aktywnie działałam w Fundacji w Stronę Dialogu, która między innymi od stycznia 2021 roku realizuje projekt „Misja asystent – przyszłość edukacji Romów w Polsce”, finansowany z programu Aktywni Obywatele – Program Krajowy, finansowany z funduszy EOG³. Projekt ma na celu wzmocnienie edukacyjne i kwalifikacyjne środowiska asystentów w Polsce.

Ponadto od 2019 roku z ramienia Fundacji uczestniczę również w pracach Koalicji na Rzecz Wzmacniania Asystentów Międzykulturowych i Romskich, zainicjowanej przez Fundację na Rzecz Różnorodności Społecznej, której działalność również ma na celu wsparcie środowiska asystentów, między innymi, poprzez promocję ich zatrudniania⁴.

Romowie w Polsce i Europie

Romowie stanowią najliczniejszą mniejszość etniczną w Polsce. Według ostatniego, nadal aktualnego, Spisu Powszechnego z 2011 roku, do społeczności Romów w Polsce przynależy 16 723 obywateli naszego kraju⁵.

Romowie potocznie nazywani są Cyganami, jednak jest to nazwa nadana przez Europejczyków, natomiast Romowie to endoetnonim, czyli nazwa wywodząca się z tradycyjnego języka Romów – *romani*. Romowie wyemigrowali z Indii między V a X wiekiem. W Europie pojawili się w XV wieku, z tego samego wieku pochodzą jedne z pierwszych wzmianek o ich obecności w Polsce⁶. Do tej pory Romowie stanowią w Europie najliczniejszą mniejszość etniczną, a jednocześnie najbardziej zagrożoną wykluczeniem społecznym. Czynniki, które wpływają na tę sytuację, są: bezrobocie, ubóstwo, dyskryminacja – wynikające z braku edukacji i niskich kwalifikacji zawodowych.

Zapoznając się z raportami dotyczącymi życia Romów w Europie, natrafiamy zazwyczaj na nie-

pokojące dane. Według danych European Union Agency for Fundamental Rights z 2009 i 2016 roku, aż 80 procent ankietowanych Romów żyje poniżej progu zagrożenia ubóstwem. Co trzeci Rom mieszka w budynku bez wody wodociągowej. Co trzecie dziecko romskie mieszka w gospodarstwie domowym, w którym ktoś poszedł spać głodny przynajmniej raz w miesiącu. 50% Romów w wieku od 6 do 24 lat nie uczęszcza do szkoły. W każdym kraju europejskim ta sytuacja może w pewien sposób różnić się od siebie, ale ogółem dane te świadczą o dyskryminacji Romów⁷. Do tego dochodzi również rasizm strukturalny, o którym głośno zaczęły mówić romskie organizacje, między innymi Roma Grassroots Organisations Network (ERGO).

Również w Polsce sytuacja nie przedstawia się najlepiej. W rankingu sympatii i antypatii do innych narodów ponad połowa badanych z dystansem podchodzi do Romów (57%) i Arabów (65%), a sympatię do nich deklaruje relatywnie niewielu (odpowiednio: 17% i 13%)⁸.

Uczniowie romscy to grupa wymagająca szczególnego wsparcia, zarówno ze względu na sytuację społeczną, jak i dwujęzyczność. Pierwszym językiem dzieci romskich jest zazwyczaj język *romani*. Edukacja społeczności romskiej w Polsce jest jednym z problemów tej grupy, które należą do najbardziej wspieranych przez polskie państwo.

Asystent edukacji romskiej – nowa profesja

W 2003 roku w ramach „Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003” wprowadzono do polskiego systemu edukacji stanowisko asystenta edukacji romskiej. Natomiast jako zawód został oficjalnie uznany i wpisany na listę Klasyfikacji Zawodów i Specjalności w 2004 roku. Według klasyfikacji Asystent Edukacji Romskiej to osoba, która uczestniczy w działaniach na rzecz społeczności romskiej, zmierzających do poprawy stanu ich edukacji poprzez zapewnienie uczącym

się dzieciom i młodzieży wszechstronnej opieki i pomocy w szkole i poza nią⁹.

O wiele obszerniejsza definicja zawodu asystenta edukacji romskiej zapisana została w załączniku nr 4 do „Programu integracji społecznej Romów w Polsce na lata 2021–2030”; Asystenci romscy – Romowie¹⁰ obdarzeni zaufaniem lokalnych społeczności romskich – zapewniają wszechstronną pomoc uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budują pozytywny obraz szkoły i korzyści płynących z wykształcenia, zapewniają wsparcie emocjonalne dla uczniów romskich, pomoc nauczycielom i pedagogom w rozpoznaniu potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów, pomagają i mediują w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Do obowiązków asystenta należy również budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i postępów w nauce¹¹.

Asystent edukacji romskiej może zostać zatrudniony w szkole podstawowej lub przedszkolu na podstawie dostępnych przepisów¹². „Asystenci edukacji romskiej nie są pracownikami z uprawnieniami pedagogicznymi (nie podlegają przepisom ustawy Karty Nauczyciela). Są oni pracownikami samorządowymi, zajmującymi stanowisko pomocnicze, w jednostkach działających w zakresie oświaty, określone jako pomoc nauczyciela”¹³. Według aktualnych danych (stan na 30.09.2020), które dotyczą wyłącznie szkół publicznych w Polsce, w zawodzie asystenta edukacji romskiej pracują 73 osoby, w tym 40 osób jest zatrudnionych na pełnych etatach¹⁴. AER-owie zatrudniani są również w organizacjach pozarządowych, z różnych, pozyskiwanych przez te organizacje dotacji¹⁵.

Od wielu lat przez różne organizacje romskie i liderów romskich podnoszone są kwestie dotyczące zbyt małej liczby asystentów i asystentek w stosunku do liczby uczniów i uczennic romskich

w polskich szkołach; mówi się także o potrzebie dodatkowych szkoleń dla asystentów i asystentek¹⁶. Według aktualnych danych w polskich szkołach publicznych uczy się 1936 uczniów i uczennic, na rzecz których podejmowane są dodatkowe działania edukacyjne¹⁷.

W ogniu problemów

W trakcie moich wieloletnich kontaktów ze środowiskiem AER-ów, w szczególności w ciągu ostatnich dwóch lat, zdobyłam unikalną wiedzę dotyczącą warunków ich pracy i środowiska zawodowego, potrzeb i problemów. Wiele asystentów i asystentek zwracało uwagę na potrzebę interwencji i zmiany w obszarach związanych z ich pracą. Wśród nich były osoby o różnym doświadczeniu zawodowym, pochodzące z różnych części Polski, posiadające wyższe i niskie wykształcenie, na przykład podstawowe. Do najważniejszych i problematycznych kwestii, których rozwiązanie wymaga być może natychmiastowych działań ze strony władz rządowych, samorządowych, inicjatyw społecznych (na przykład organizacji i liderów romskich), należą następujące sprawy:

1. Wielu AER-ów pracuje na umowę zlecenie, chociaż MSWiA zaleca zatrudnianie na umowę o pracę, w celu zachowania ciągłości zatrudnienia.
2. Brak sprecyzowanego zakresu obowiązków w umowie wpływa na ryzyko angażowania AER-a w inne obowiązki szkolne, niezwiązane ze wsparciem dzieci romskich. Jeden z asystentów powiedział wprost, że był angażowany przez dyrekcję do pracy w charakterze szkolnego woznego.
3. Brak odpowiedniego miejsca pracy, sprzętu.
4. Zbyt mała liczba AER-ów w porównaniu z liczbą uczniów pochodzenia romskiego powoduje, że ich wsparcie nie niesie ze sobą oczekiwanych skutków, brakuje także nowych adeptów zawodu.

5. Zbyt niskie wynagrodzenia: wielu AER-ów pracuje wciąż za najniższą krajową, osobom pracującym w zawodzie często trudno wywalczyć podwyżki.
6. Osoby wykonujące zawód AER-a narażone są na zwiększony stres, ze względu na warunki pracy, odpowiedzialność, pracę z osobami wykluczonymi społecznie.
7. Dyrektorzy szkół, czyli główni pracodawcy asystentów i asystentek, nie posiadają odpowiedniej wiedzy na temat ich praw, przywilejów, obowiązków, często nie są przygotowani, podobnie jak środowisko szkolne, do przyjęcia i traktowania osób wykonujących ten zawód w godny dla nich sposób; AERz-y odczuwają dyskryminację, często ze względu na romskie pochodzenie etniczne oraz niski status zawodu, brak wykształcenia.
8. Nie zawsze problemy uczniów i uczennic romskich spotykają się z zainteresowaniem ze strony szkoły, dyrekcja nie korzysta z możliwości, jakie daje zwiększona subwencja szkolna lub program rządowy; wielu asystentów podnosiło głośno kwestie, że zwiększona subwencja, która powinna trafiać na potrzeby dzieci romskich, była wykorzystywana na inne cele.
9. Obowiązki asystentów są dość absorbujące, wielu pracodawców oczekuje, że będą również pełnić rolę nauczyciela, na przykład odrabiać z dzieckiem romskim prace domowe, udzielać korepetycji, pomimo że zadania te nie wchodzą w zakres ich obowiązków. Poza tym wielu asystentów i asystentek nie ma odpowiednich kwalifikacji oraz często pracuje po godzinach swojej właściwej pracy.
10. Od asystentów i asystentek „oczekuje się” angażowania w konflikty szkolne; często nie są to wyłącznie konflikty międzykulturowe, których zapobieganie i rozwiązywanie należy do ich kompetencji.
11. Brak odpowiednich szkoleń dla AER-ów; szkolenia zazwyczaj nie są organizowane cyklicznie; ograniczona liczba miejsc na szkoleniach powoduje, że nie każdy może z nich skorzystać; brakuje szkoleń odpowiadających poziomowi asystentów i asystentek (dostosowanych do osób z różnym stażem pracy).
12. Brak odpowiednich publikacji tematycznych dla AER-ów.
13. AERz-y często nie mają wiedzy i świadomości na temat swoich praw i przywilejów, co jest dodatkowym czynnikiem, który naraża ich na dyskryminację w środowisku pracy i innych.
14. Asystenci i asystentki często narzekają na alienację w szkole, nie są angażowani w życie szkoły, nie są zapraszani na zebrania, rady pedagogiczne.
15. Asystenci i asystentki często wspominają o braku odpowiedniej organizacji, związku zawodowego, który chroniłby ich prawa i przywileje.

Podsumowanie

Powyższe przykłady oczywiście nie wyczerpują tematu potrzeb AER-ów. Wymienione kwestie należą jednak do najważniejszych problemów trawiących środowisko asystenckie, które w ciągu minionych siedemnastu lat dało nadzieję na poprawę nie tylko sytuacji uczniów i uczennic romskich, ale również całego środowiska romskiego.

Istniejące problemy pogłębiła światowa pandemia COVID-19, która odbiła się silnie na środowiskach osób wykluczonych społecznie. Jednak tematyka nauczania zdalnego w Polsce, jak i konsekwencji wpływu koronawirusa na grupy mniejszościowe to temat bardzo ważny, który powinien zostać podjęty w oddzielnym artykule naukowym. Z kolei podnoszenie kwestii i problemów trawiących środowisko romskie, w szczególności środowisko AER-ów, otwiera drogę do dyskusji i być może ważnych rozwiązań, które – jak można już stwierdzić – są powszechne i wymagają natychmiastowych rozwiązań.

Przypisy

- ¹ *Dezyderat nr 8 Komisji Mniejszości Narodowych i Etnicznych RP uchwalony na posiedzeniu w dniu 20 listopada 2018 r. do Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie asystentów edukacji romskiej*, orka.sejm.gov.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ² Szkolenia dla asystentów realizowało m.in. Małopolskie Stowarzyszenie „Jamario”, Związek Romów w Polsce, Stowarzyszenie Romów w Polsce i in.
- ³ Strona internetowa Fundacji w Stronę Dialogu, fundacijaw-stronedialogu.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁴ Strona internetowa Koalicji na rzecz wzmacniania asystentów i asystentek międzykulturowych i romskich, www.asywskole.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁵ Główny Urząd Statystyczny, *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2015, s. 32, stat.gov.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁶ L. Mróz, *Dzieje Cyganów – Romów w Rzeczypospolitej, XV–XVIII w.*, Warszawa 2001, s. 19–56.
- ⁷ Agencja Praw Podstawowych, *Drugie badanie Unii Europejskiej na temat mniejszości i dyskryminacji. Romowie – wybrane wyniki*, Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, fra.europa.eu, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁸ CBOS, „Komunikat z badań”, nr 31/2020, Warszawa, s. 2, www.cbos.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ⁹ Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. z 2004 r. nr 265, poz. 2644 z późn. zm.).
- ¹⁰ Z doświadczenia i wiedzy autorki wynika, że AER-ami zostają również osoby o polskim pochodzeniu etnicznym, na przykład Asystentki Edukacji Romskiej pracujące z dziećmi Romów rumuńskich we Wrocławiu i Poznaniu.
- ¹¹ Zał. nr 4, *Ramowy zakres działań asystenta edukacji romskiej i nauczyciela wspomagającego edukację dzieci romskich MSWiA do „Programu integracji społecznej Romów w Polsce na lata 2021–2030”*, s. 1, www.gov.pl, data dostępu: 20.07.2021.
- ¹² Paragraf 11 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14.11.2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. z 2007 r., nr 214, poz. 1579 z późn. zm.); (Dz. U. z 2017, poz. 1627), §12. Ust. 2 rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18.08.2017 r.
- ¹³ *Informacja Ministra Edukacji Narodowej na temat funkcjonowania i problemów asystentów edukacji romskiej*, dla Komisji Mniejszości Narodowych i Etnicznych Sejmu RP, opracowano w Departamencie Kształcenia Ogólnego MEN, Warszawa, 26 lutego 2018 r.
- ¹⁴ *Informacja Ministra Edukacji Narodowej na temat działalności asystentów i asystentek edukacji romskiej w latach 2019–2020*, opracowano w Departamencie Kształcenia Ogólnego MEN-u we współpracy z Samorządem Terytorialnym, Warszawa, czerwiec 2021 r.
- ¹⁵ Brak danych na temat liczby zatrudnionych w ten sposób asystentów.
- ¹⁶ Informacje z badań w środowisku AER-ów zostały zawarte w: B. Weigl, *Edukacja Romów w Polsce – wyzwania i dylematy*, w: B. Machul-Telus (red.), *Romowie*, seria „Mniejszości Narodowe i Etniczne w Polsce”, Warszawa 2019, s. 169–170.
- ¹⁷ *Informacja Ministra Edukacji Narodowej na temat działalności asystentów i asystentek edukacji romskiej w latach 2019–2020*, op. cit.

Agnieszka Caban

Kulturoznawczymi, badaczka kultury mniejszości narodowych i etnicznych, specjalistka w zakresie wielokulturowości, wieloletnia działaczka na rzecz społeczności romskiej. Wykładowczyni z zakresu historii, kultury Romów, komunikacji międzykulturowej, antydyskryminacji. Laureatka nagrody im. Heleny Radlińskiej dla animatorów społecznych (wyróżnienie specjalne w 2014 roku). Autorka licznych artykułów, redaktorka książek i czasopism, między innymi: *Romowie – Przewodnik. Historia i kultura* (2009), *Romowie i Sinti w obozie pracy i zagłady w Bełżcu* (2014), *Z życia Romni. Tradycja a współczesna cywilizacja – rozmowy* (2014). Autorka działu „Wielokulturowość” magazynu „Kultura Enter” (2008–2011) oraz „Kwartalnika romskiego” (2010–2015). Wiceprezesa Radomskiego Stowarzyszenia Romów Romano Waśt (2009–2020). Kierowniczka oddziału Muzeum Dialogu Kultur w Muzeum Narodowym w Kielcach (2017–2019). Obecnie związana z Fundacją W Stronę Dialogu.

Współzależne zasoby

Elżbieta Rogalska

Jaki wpływ na dobre samopoczucie i wyniki w nauce ma wzmacnianie świadomości emocjonalnej?

Emocje odgrywają dużą rolę w modelowaniu szczęśliwego życia – z tym stwierdzeniem zgodziliby się specjaliści i specjalistki reprezentujący takie dziedziny wiedzy, jak socjologia, psychologia czy pedagogika. Nie ma też wątpliwości co do tego, że ważnym miejscem kształtowania emocji jest szkoła na każdym etapie edukacji, ponieważ wszyscy – uczęszczając do niej – na swój sposób ją „przeżywamy”. Każda osoba ucząca (się) buduje

swoje relacje ze wspólnotą – ich jakość ma istotny wpływ między innymi na edukacyjny rozwój oraz dalsze życiowe wybory. Przyjrzyjmy się temu, co kształtuje świadomość emocjonalną ucznia/uczennicy, jak ją budować, dla czego ważne jest poczucie własnej wartości oraz jak mózg dziecka może się uczyć empatii. Jednocześnie możemy próbować odpowiedzieć na pytanie: czy świadomość emocjonalna to kluczowa kompetencja XXI wieku?

Poczucie własnej wartości

Uczeń szkoły podstawowej spędza z nauczycielem do 5 godzin dziennie. Nauczyciel, jeśli umiejętnie rozpoznaje środowisko edukacyjne, w którym naucza, jest wielką wartością szkoły – jego postawa i wyznawane wartości przenikają do świadomości ucznia. W związku z tym nie można bagatelizować jakości relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem.

Mirosław J. Szymański w 2016 roku postulował o pedagogiczne wspomaganie rozwoju tożsamości młodego człowieka, szczególnie w dobie zmiany, kryzysów i gwałtownego dynamizmu społecznego¹. Pandemia COVID-19 ma niewątpliwie wpływ na rozwój emocjonalny dziecka, ucznia i nauczyciela. Człowiek jest integralną całością, na którą składa się wiele wymiarów – i niekoniecznie jest to suma jego działań, sposobu myślenia, osobowości, sytuacji społecznej. Bardziej jest to „różnojednia” w myśl filozofii Bronisława Ferdynanda Trentowskiego: zjednoczenie, które nie jest ani bezwzględną różnicą, ani bezwzględną jednością, nie jest to jeden organizm, ale żywa całość, która wzajemnie na siebie oddziałuje i ulega ciągłej zmianie². Na poczucie własnej wartości człowieka wpływ mają różnorodne czynniki, między innymi:

- zasoby materialne – pomagające przetrwać;
- zasoby osobiste – kształtowane w procesie edukacji i w kontakcie z rodzicami, takie jak: kompetencje zawodowe, społeczne, zdolności przywódcze, samoocena, nadzieja, cechy osobowości;
- zasoby stanu – warunek sięgania po wszystkie inne zasoby: zdrowie, zatrudnienie, posiadanie rodziny;
- zasoby energii – czas, wiedza, pieniądze etc.³

Wymienione zasoby w sposób naturalny ulegają zmniejszeniu lub zwiększeniu. Jeżeli pozbywamy się pieniędzy, to umniejszamy zasoby materialne, ale jeżeli opłaciliśmy za nie na przykład kurs, to powiększamy zasoby osobiste. Właściwie wszystkie zasoby człowieka są od siebie współzależne.

Samoświadomość emocjonalna dziecka może znacznie się przyczynić do optymalnego radzenia sobie w dynamicznie zmieniających się warunkach społecznych, ekonomicznych, gospodarczych, relacyjnych. Osoba potrafiąca regulować swoje emocje zwiększa prawdopodobieństwo własnego szczęśliwego życia z poszanowaniem innych osób.

Uczeń również posiada zasoby, które wpływają na jego poczucie własnej wartości. Takimi zasobami są na przykład oceny, społeczny status ucznia czy hulajnoga. Niezmienne zdają się być tylko zasoby stanu oraz osobiste – niezmienne w ciągu życia pod względem ich posiadania, ale zmienne pod względem zawartości. Uczeń również wydatkuje swoje zasoby i tym samym wymienia je na nowe. W ten sposób kształtuje poczucie własnej wartości. Przyjrzyjmy się, jak w szkole (już podstawowej, ale też dalszego szczebla) można kształtować poczucie wartości ucznia poprzez: samoświadomość emocjonalną czy uczenie się empatii aż do kształtowania świadomości emocjonalnej jako kompetencji kluczowej.

Samoświadomość emocjonalna

Emocje są nieodłącznym elementem życia szkoły. Uczniowie i nauczyciele funkcjonują w otoczeniu społecznym, a to wiąże się z relacjami we współ-

nocie, która cechuje się określoną kulturą. Niemalże każda szkoła wygląda inaczej – nie tylko pod względem przestrzeni, ale też osobowości, rytuałów, organizacji etc. Termin „emocja” oznacza procesy wartościowania dowolnej, każdej napotkanej na swojej drodze stymulacji⁴. Jest więc to kategoria, która towarzyszy uczniowi i nauczycielowi każdego dnia.

Budowanie samoświadomości emocjonalnej ucznia wymaga poznania kilku kluczowych zagadnień. Na samoświadomość emocjonalną składają się: wiedza na temat swoich stanów emocjonalnych, adekwatna samoocena, samoregulacja. W procesie wzmacniania samoświadomości emocjonalnej uczniów przydatne mogą się okazać poniższe wskazówki:

- ważne są zajęcia, podczas których nauczyciele wspólnie z uczniami nazywają uczucia;
- poznane nazwy można zacząć stosować w konkretnych sytuacjach, które dzieją się w klasie;
- należy pomagać dzieciom akceptować różne emocje, aby wiedziały, że w życiu będą przeżywały nie tylko te przyjemne;
- nauczyciel może podać własny przykład adekwatnego reagowania, gdy jest w negatywnym stanie emocjonalnym;
- warto sięgać po gry – współcześnie jest na rynku dostępnych wiele gier z zakresu regulacji emocji, budowania empatii, ale można też stworzyć je samemu⁵.

Rosnąca dynamika życia społecznego wskazuje na potrzebę wzmacniania poczucia własnej wartości u dziecka. Bardzo ważne jest kształtowanie świadomości emocjonalnej ucznia, ponieważ to ona będzie przekładała się na umiejętność adaptacji do zmiennych warunków życia. Dobre porozumiewanie się z innymi ludźmi jest kluczowym zasobem do tworzenia rodziny czy znajdowania zatrudnienia.

Wymienione wcześniej zasoby człowieka, wraz z zaproponowanymi sposobami kształtowania samoświadomości emocjonalnej dziecka,

mogą przyczynić się do optymalnego radzenia sobie w życiu dorosłym, w dynamicznie zmieniających się warunkach społecznych, ekonomicznych, gospodarczych, relacyjnych. Osoba potrafiąca regulować swoje emocje zwiększa prawdopodobieństwo własnego szczęśliwego życia z poszanowaniem innych osób.

Mózg dziecka może się uczyć empatii

Edukacja pełni ważną rolę w zmieniającej się rzeczywistości. Jej wielowymiarowość i złożoność oddaje „różnorodność” istoty człowieka. Jednocześnie cały czas stymuluje do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: co robić, żeby dziecko w przyszłości odnosiło sukcesy i miało szczęśliwe życie? Co nauczyciel może zrobić, aby szkoła była miejscem dobrym do budowania świadomości emocjonalnej ucznia?

Istnieją kompetencje kluczowe, bazowe, podstawowe i dodatkowe⁶. Rola nauczyciela jest niezwykle złożona, dynamiczna, gdyż musi on reagować na konkretne sytuacje szkolne. Kompetencje dodatkowe są związane ze zmieniającym się światem; do nich właśnie należy umiejętność budowania świadomości emocjonalnej ucznia.

O ogromnej roli poczucia własnej indywidualności, niepowtarzalności i odmienności, która składa się na prawidłowy rozwój dziecka, pisze, między innymi, Agnieszka Cybal-Michalska⁷. Element składowy kształtowania się tożsamości, o którym mowa, jest nierozzerwalnie związany ze świadomością emocjonalną człowieka. Jak wskazuje literatura przedmiotu: mózg dziecka jest wyposażony w struktury neuronowe, które pozwalają mu na uczenie się empatii⁸. Dziecko może kształtować empatię poprzez: naśladowanie i obserwację; zwiększenie samoświadomości, szczególnie emocjonalnej; uczy się od dorosłych, którzy darzą go uwagą; poprzez komunikowanie się z innymi osobami i kształtowanie relacji międzyludzkich⁹. Warto tutaj zaznaczyć, że klu-

czowym momentem uczenia się empatii jest stan głębokiej koncentracji i uwagi.

Świadomość emocjonalna jako kompetencja kluczowa przyszłości

Szybkość i wielość zmian kulturowych oraz społecznych jest cechą charakterystyczną XXI wieku, która nie omija również szkoły. Oświata, jak i pozostałe obszary życia społecznego, podlega zmianom i innowacjom. Jednak można zauważyć główną myśl wszystkich reform: praca w szkole jest złożonym procesem, który wymaga od nauczyciela odpowiedniej komunikatywności, twórczej postawy i adekwatnego reagowania do sytuacji, ponieważ to on kształtuje przyszłe umiejętności i kompetencje ucznia.

Mądre zarządzanie emocjami jest nie tylko wymogiem, ale koniecznością, podstawową kompetencją, jaką powinien dysponować nauczyciel. Współczesna rzeczywistość szkolna oraz sytuacja pandemiczna na całym świecie wskazują, że budowanie świadomości emocjonalnej jest zadaniem nie tylko dla nauczyciela, ale też dla ucznia.

Wymienione propozycje kształtowania empatii, rozwijania wrażliwości emocjonalnej nie są jedynymi, jakie można spotkać w literaturze pedagogicznej i psychologicznej czy w praktyce edukacyjnej. Mam nadzieję, że udało mi się wykazać, jak ważnym zadaniem jest budowanie samoświadomości emocjonalnej ucznia, która mogłaby się stać kompetencją kluczową współczesnej szkoły.

Przypisy

- ¹ M.J. Szymański, *Kim jestem? Tożsamość jako zadanie w czasach gwałtownej zmiany społecznej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 1.
- ² W. Andrukowicz, *Różnorodność, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego*, „Chocwanna” 2009, Tom Jubileuszowy, s. 101.

- ³ I. Jazukiewicz, *Potencjał odporności psychospołecznej z perspektywy zasobów człowieka. Implikacje pedagogiczne*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13 (49), nr 1, s. 9–24.
- ⁴ *Emocja*, hasło w: *Słownik psychologiczny*, www.pscychologia.edu.pl, data dostępu: 28.07.2021.
- ⁵ A. Kozdroń, *Wychowanie przez zabawę. Projekty i gry w kształtowaniu kluczowych kompetencji u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2015.
- ⁶ D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 3, s. 194–196.
- ⁷ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.
- ⁸ J. Ciarrochi, L. Hayes, *Trudny czas dojrzewania. Jak pomóc nastolatkom radzić sobie z emocjami, osiągać cele i budować więzi, stosując terapię akceptacji i zaangażowania oraz psychologię pozytywną*, przeł. S. Pikiel, Gdańsk 2019.
- ⁹ B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Nabywanie kompetencji emocjonalnej w kontakcie językowym*, „Społeczeństwo Edukacja Język” 2013, T. 1.

Elżbieta Rogalska

Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini pracowni badań nad twórczością Joanny Kulmowej. Zainteresowania badawcze: wczesna edukacja, edukacja artystyczna, tanatopedagogika, metoda biograficzna oraz autoetnografia, biografie: Joanny Kulmowej, Janusza Korczaka, Jana Pawła II. Publikowała w czasopismach naukowych, takich jak: „Qualitative Inquiry”, „Studia Edukacyjne”, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, „Nauczyciel i Szkoła”, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”.

Degrengolada

Sławomir Osinski

O wartości godnego życia

Tematem numeru są wartości, ale nie będzie o nich, albowiem, przywołując pożyteczną acz krytykowaną piramidę potrzeb Masłowa, trudno mówić o wyższych jej piętach, gdy erozji ulegają podstawy związane z bytem i bezpieczeństwem. Nie będzie dziś prześmiewczo, ponieważ ten powtarzany do znudzenia temat nabrzmiał tak bardzo, że grozi poważnym wybuchem i katastrofą. Już kiedyś tak było, że młode małżeństwa nauczycieli kontraktowych, ba, i starsze – mianowanych, nie były w stanie się utrzymać w jako takiej kondycji finansowej. I nie mówię tu o jakichś dodatkowych luksusach typu zakup książki, prasy lub dostępu do niej w sieci, ale o zwykłych opłatach i marnym jedzeniu z najtańszych supermarketów, którego długotrwałe spożywanie nie prowadzi ani do zdrowia, ani niczego innego dobrego. Ktoś powie, że podobne problemy dotyczą wykonujących inne

zawody. Normą w cywilizowanym świecie jest jednak to, że praca nauczyciela – jako że jest najbardziej „produktywną” dla gospodarki oraz charakteryzuje się odpowiedzialnością za życie ludzkie – wymaga wysokiego potencjału umysłowego, ciągłego (i kosztownego) doskonalenia się, przeto powinna być wynagradzana bardzo wysoko.

Dziś trzeba znowu donośnym głosem upomnieć się o lepsze wynagrodzenia, mimo plugawej, stałej od lat i rządów, miażdżącej propagandowej kampanii medialnej o „wakacjach”, „odpowiedzialności za Polskę i uczniów” oraz „pensum”.

Niestety, po przegranych przez brak konsekwencji i solidarności strajkach, po zmitologizowaniu i wyolbrzymieniu zaległości, ponoć wynikających ze zdalnego nauczania – nierzetelny pismak, pseudozwiązkowiec, słabo myślący polityk, uległy i bezwolny urzędnik czy dyrektor,

a także rozhisteryzowany i roszczeniowy rodzic łatwo może zdyskredytować nauczycielskie wołania o godziwe zarobki.

Refleksja przychodzi dopiero wtedy, gdy w danej placówce edukacyjnej nie ma kto uczyć najistotniejszych przedmiotów, zdarzy się wypadek lub inna tragedia, ale wtedy oczywiście winna jest szkoła i nauczyciele. A przecież te lenie pracują po 18 godzin, mają najdłuższe wakacje i bez przerwy wolne – dalejże im dokopać! Żadnych podwyżek dla darmozjadów!

Szkoła stała się miejscem odreagowania wszelkich frustracji społecznych. Do tego dochodzi podtrzymywanie głupawego jej wizerunku, który przypomina pole bitwy wszystkich ze wszystkimi. Niestety, sami nauczyciele, organy, dyrektorzy i rodzice, a nawet uczniowie pielęgnują i reanimują ten absurd.

Obecnie przeróżne instytucje i firmy, a nawet sklepy oferują umowy na czas nieokreślony, godziwe warunki pracy i zabezpieczenie socjalne oraz możliwość awansu osobom wykształconym, ze znajomością podstaw psychologii, znającym języki, a zwłaszcza tym, którzy umieją kierować zespołem i współpracować z ludźmi. Te zaś cechy mają nauczyciele z powołania, którzy zostaną w szkole, gdy konkurencja da im nawet tysiąc złotych więcej, ale (i nie dziwię się) zrezygnują, kiedy na początek w nowym miejscu pracy otrzymają taką pensję, o jakiej nie może nawet pomarzyć dyrektor szkoły z gmin o największych dodatkach. A powinno być odwrotnie – najlepsi fachowcy powinni uczyć innych.

W dużej mierze winą, że nie jest tak, trzeba obarczyć to, iż państwo (nie tylko Polska) może dziś rzec się kontroli nad wszystkim, aliści zostawi sobie przynajmniej trzy potężne filary: obronność, która gwarantuje bezpieczeństwo i stabilność wobec innych państw; wymiar sprawiedliwości i aparat represji (policja), które regulują porządek wewnętrzny; oraz edukację, która u nas, jak za słusznie minionego ustroju, znowu ma budować posłuszeństwo i uzależnienie od

sprawujących władzę. Stąd też status i wynagrodzenie nauczyciela zależą od struktur państwowych, a reszta w mniejszym lub większym stopniu została scedowana na samorządy i obywateli. Monopol oświatowy państwa, czy tego chcemy, czy nie, nakłada zatem na nie obowiązek finansowania nauczycieli.

Dość oczywiste wydaje się, że z racji odpowiedzialności za życie i bezpieczeństwo innych osób nauczyciel powinien być adekwatnie do tego traktowany i podobnie jak w innych tego typu zawodach – wynagradzany.

Nie należy zapominać też o dyrektorach, którzy w wielu miejscowościach, dzięki samorządom, mają dodatki pozwalające jeszcze na znośną egzystencję, choć bywa, że nauczyciel z dużą liczbą godzin ponadwymiarowych zarabia nieco lepiej.

Dzisiaj dyrektor jest odpowiedzialny za realizację państwowych celów edukacji i lokalnych zadań placówki, jest liderem szkoły. Cięży na nim również tyle obowiązków prawno-administracyjnych, że staje się z konieczności uniwersalnym fachowcem od zarządzania, gospodarki gruntami, ekonomistą i znawcą prawa. Stąd też trzeba dyrektora ustawowo maksymalnie usamodzielniać na poziomie zarządzania: przy zwiększonej odpowiedzialności i przy jednoczesnym zapewnieniu przez budżet państwa bardzo wysokich dodatków funkcyjnych (przynajmniej trzykrotnie większych niż obecne), uwzględniających tę odpowiedzialność.

Sławomir Osiński

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

Wychowanie do wartości a personalizizm

Część II

Łukasz Kominiarek

Wartości na tle religii chrześcijańskich i ich znaczenie dla rozwoju duchowego oraz kształtowania pożądanych postaw społecznych

W pierwszej części artykułu omówione zostały szczegółowo znaczenie i rola wychowania w życiu człowieka („Refleksje” 2021, nr 5). Przyjąć możemy, iż panuje powszechna zgoda dotycząca nadrzędnego celu wychowania, pojmowanego jako proces wspierania jednostki ludzkiej w całościowym kształtowaniu jego osobowości, które ma umożliwić samorealizację w przestrzeni społecznej

– z jednoczesnym poszanowaniem norm i zasad w niej panujących, a uważanych za uniwersalnie poprawne i obiektywnie dobre. Zdaniem Wolfganga Brezinki istnieje aktualnie duży problem, polegający na łączeniu deklaracji o tolerancji względem wyznawanych prawd z próbą faworyzowania świeckości. Zdaniem tego badacza istnieje wyraźna potrzeba rewizji działań w tym aspekcie¹.

Plus i minus

Wspomniana w pierwszej części artykułu Małgorzata Talarczyk podaje definicję terminu „wartości”². Słowo to oznacza konkretne dobro (własność rzeczy albo rzecz, która jest obdarzona tą własnością).

W ujęciu potocznym słowo „wartość” ma konotację dodatnią i odnosi się do wielkości i ważności „czegoś” istotnego. Jako termin filozoficzny jest ono także używane w znaczeniu ujemnym. W odniesieniu do konkretnego przykładu wartością pozostają: życie, zdrowie, miłość. Nawet konkretne dobra materialne mogą prezentować wymierną i policzalną wartość. Natomiast brzydota, choroba, kłamstwo – nie są wartościami (lub są wartościami ujemnymi). Wartości, w szerszym kontekście, to wartości filozoficzne, natomiast w węższym – wartości gospodarcze, na przykład wartość ekonomiczna, chociażby cena.

Przy takim rozumieniu i różnicowaniu terminu „wartość” należy podkreślić, iż religia i duchowość rozpatrywane są tutaj z perspektywy ujęcia filozoficznego o dodatnim znaku. W kontekście konserwatywnego wyznaniowego prezentowane są poglądy pełniące niezmiennie ważną rolę w życiu i rozwoju człowieka. Przede wszystkim dostarczają pełnej prawdy o człowieku jako osobie stworzonej przez Boga, a tym samym dają możliwość nie tylko odnalezienia sensu istnienia i dostarczają odpowiedzi na zasadnicze pytania, ale również pozwalają na integrację i przyporządkowanie siebie do konkretnej grupy społecznej.

Religia (w tym księgi symboliczne, zwane również wyznaniowymi) określa w dużej mierze wzorzec życia ludzkiego, dostarcza podstawowych informacji o prawdach i moralności, jakimi człowiek powinien się kierować w życiu. Nie bez znaczenia jest też postawa Chrystusa, który stanowi niedościgniony wzór chrześcijanina. Łącząc On w swojej osobie naturę ludzką i Boską, stanowiąc konkretny archetyp, wyznaczając przy tym kierunek i cel rozwoju duchowego.

Wartość jako poręczenie?

We współczesnym dyskursie nad znaczeniem religii w wychowaniu do wartości coraz częściej pojawiają się głosy i dążenia negujące zasadność uwzględnienia religii chrześcijańskiej (w konserwatywnym znaczeniu) w programach edukacji oraz wychowawczych. Takie koncepcje wychowania wynikają przede wszystkim z błędnego rozumienia samego zjawiska wiary i kościoła, który utożsamiany jest w społeczeństwie drugiej dekady XXI wieku ze swoistą legendą, a wiązany jest z deprawacją oraz zabobonem, nie zaś rozwojem. Istnieje również upowszechniona, a jednocześnie nieprawdziwa opinia na temat celu religii – rozumianej jako narzędzie zniewolenia oraz konkurencji dla nauki. Trudno jednak w całościowym procesie edukacji i kształcenia nie odnieść się do tradycji i historii w zachodnim kręgu kulturowym ściśle powiązanymi z religią chrześcijańską. Wspomniany wcześniej bunt przeciw religii, jako składowej procesu wychowania, ma swoje korzenie również w negowaniu istnienia sfery duchowej człowieka. Część środowisk, na przykład naukowych, pojmuje istotę ludzką w sposób ściśle biologiczny; religię z kolei rozpatruje się w kategoriach konfesyjnej indoktrynacji lub internalizacji.

Konserwatywne wartości duchowe, w znaczeniu religii chrześcijańskich, postrzegać musimy jako wykraczające poza zachodni krąg kulturowy, są one ponadczasowe, czytelne i zrozumiałe. Nie pozostawiają pola do indywidualnej interpretacji, gdyż owa musi odnosić się ściśle do ksiąg wyznaniowych. Dają one swoiste poręczenie: za poszanowanie życia ludzkiego, godności i sprawiedliwości w codziennym funkcjonowaniu społecznym, a w przypadku jego braku odnoszą się do ściśle sprecyzowanej kary, która, nawet jeśli nie w sferze doczesnej, jest nieunikniona³. Jednocześnie hierarchia i treść wartości w religiach chrześcijańskich jest skonstruowana w taki sposób, aby uwzględnić wolność osobistą człowieka.

Bojanowski, formułując swoją koncepcję wychowawczą, zwraca szczególną uwagę na potrzebę holistycznego oddziaływania na człowieka. Postulował, aby wychowanie było nakierowane na przyjęcie i pełnienie dalszych ról społecznych oraz odnoszenie sukcesów zarówno w szkole, jak i w szerszym ujęciu społecznym.

Głosić ideał

Wychowanie do wartości to proces złożony i długofalowy. Aby mógł on odnieść zamierzony skutek, potrzebne jest nie tyle sformułowanie programu wychowawczego zgodnego z aksjologią chrześcijańską, co zastosowanie odpowiednich technik i metod wychowawczych. Marian Nowak ukazuje przykład Chrystusa jako dobrego pasterza i wychowawcy, który – powołując się przecież na wartości – wychowuje poprzez stosowanie następujących strategii:

- dysonans – skonfrontowanie sposobu percepcji otaczającego świata i wartości prezentowanych przez wychowanka z ideałami religii chrześcijańskiej;
- świadectwo – zmierzające do podświadomej lub świadomej internalizacji wartości chrześcijańskich przez odbiorcę przekazu;
- stymulacja – podkreślenie i uszczegółowienie wartości już wyznawanych przez odbiorcę⁴.

Sukces wychowawczy, w aspekcie wychowania do wartości, musi ujawniać się przy poszano-

waniu zasad moralnych i etycznych związanych z autonomią i wolnością ludzką, na co uwagę zwróciła Krystyna Ostrowska. Zmiany wypracowane w procesie wychowania powinny przyjąć następującą formę⁵:

- osobowego rozwoju wychowanka;
- kształtowania odpowiedzialności za powzięte decyzje i dokonane wybory życiowe;
- pogłębiania i wzmacniania tzw. myślenia przyczynowo-skutkowego;
- poszanowania i utwierdzenia we własnej autonomii podopiecznego;
- stałego poszerzania własnej wiedzy, pracy nad sobą i samodoskonalenia.

W odniesieniu do konkretnych działań natury wychowawczej opiekun winien nie tylko realizować określony prawem program, lecz także głosić wyznawany przez siebie ideał. Takie rozwiązanie pozwala na zapobiegnięcie wypaleniu zawodowemu – wynikającemu z dysonansu między wewnętrznymi przekonaniami wychowawcy a wykładanymi treściami – oraz ma swoje przełożenie na atrakcyjność i szczerść przekazu. Bardzo skuteczną techniką jest dawanie dobrego przykładu wychowankom, co sprawia, że wychowawca staje się wiarygodnym wzorem osobowym dzięki zgodzie z wartościami, które głosi.

Biorąc pod uwagę, iż socjalizacja nakierowana jest na człowieka, jego osobę oraz rozwój, który stanowi swego rodzaju treść życia każdego z nas, to właśnie podstawową wartością i warunkiem wychowania jest niesienie wychowankowi pomocy i wsparcia w uczeniu się tego, co prawdziwe: o sobie i otaczającym świecie. Prawdy te dają fundamentalne dla dalszego satysfakcjonującego życia rozeznanie w tym, co wyraźnie dobre, pozytywne dla człowieka i jego rozwijania się, a tym, co złe i stanowi dla niego bezpośrednie lub też pośrednie zagrożenie⁶.

Aktualnym problemem edukacyjnym jest usilna próba odcięcia się od religii pojmowanej jako konserwatywnie chrześcijański system

wartości. Brak jasnego, klarownego i czytelnego przekazu w tej sferze powoduje szereg trudności o charakterze wtórnym, przyjmujących formę swoistego „bałaganu” programowego, prób ciągłej reformy oraz braku zakorzenienia ideologicznego, pozwalającego odnieść się przede wszystkim do ponadczasowych prawd.

Pedagogika Edmunda Bojanowskiego w kontekście wychowania do wartości

Niestety Edmund Bojanowski (1814–1871) nie pozostawił po sobie ujednoliconych poglądów zawartych w konkretnym dziele pedagogicznym. Własne koncepcje i ideały starał się realizować na bieżąco – w odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne i bezpośrednio w formie praktyk wychowawczych. Stwarza to, z jednej strony, możliwość przekonania się dogłębnie o praktyczności jego poglądów, z drugiej zaś powoduje trudność w dotarciu do źródeł wiedzy teoretycznej, na której opierał on swoje działania.

Idea wychowania personalistycznego w ujęciu integralnym według Bojanowskiego zawiera się zarówno w skromnych (objętościowo) *Dziennikach*, jak i *Przysłowiach dla ochronek*, a także w Regule Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Niepokalanego Poczęcia NMP. I choć jego zapiski przyjmują niekiedy charakter koncepcji wychowawczej, są one w dużej mierze nieusystematyzowane i nie można rozpatrywać ich w kontekście ścisłym teorii wychowania jako takiej. Ma ona za to ściśle praktyczny charakter.

Koncepcja wychowania stworzona i wdrożona przez Bojanowskiego stanowi syntezę dorobku pedagogiki chrześcijańskiej oraz doświadczeń wyniesionych z praktyki wychowawczej. Rozwiązania zawarte w tej koncepcji, mimo upływu lat, stanowią doskonały i aktualny spis nie tyle postulatów, co gotowych rozwiązań wychowawczych. Są swoistym opisem drogi integralnego, duchowego i fizycznego, rozwoju i wychowania

człowieka od najmłodszych lat, w perspektywie całego jego życia.

Najwyższym celem tego procesu jest osiągnięcie takiej dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej, aby człowiek stał się możliwie podobny do Boga⁷. Odnosi się tym samym Bojanowski do wartości nadrzędnej, jaką stanowi Bóg sam w sobie, rozumiany w kontekście archetypu i wzoru wszelkich cnót. Bojanowski, formułując swoją koncepcję wychowawczą, zwraca szczególną uwagę na potrzebę holistycznego oddziaływania na człowieka. Nie faworyzował on sfery duchowej bądź fizycznej, nie skupiał się również na kwestiach społeczno-kulturowych.

Zaprezentowane powyżej podejście do rozwoju pełne jest swego rodzaju realizmu pedagogicznego – polegającego na uwzględnieniu i poszanowaniu komplementarności każdej ze sfer osoby ludzkiej oraz jej złożoności. Sprawia to, iż w ujęciu wielu badaczy – mimo upływu czasu od sformułowania tego konceptu wychowawczego w XIX wieku – idea ta pozostaje aktualna⁸. Co ważne dla dzieci – uczęszczających do Ochronek, Domu Miłosierdzia dla sierot, czy aktualnie funkcjonujących przedszkoli oraz ośrodków wychowawczych – Bojanowski postulował, aby wychowanie było nakierowane na przyjęcie i pełnienie dalszych ról społecznych oraz odnoszenie sukcesów zarówno w szkole, jak i szerzej w społeczeństwie⁹.

Jako osoba wierząca Bojanowski uznawał religię i filozofię za integralne i niezbędne dla prawidłowego rozwoju człowieka sfery. Starał się on, z uwzględnieniem na równi z wiedzą naukową – zarówno medyczną, jak i socjologiczną – odnieść je do życia człowieka. Pozwoliło to na sformułowanie fundamentu ideologicznego jego koncepcji wychowania zmierzającej do swoistego odrodzenia moralnego. Jednocześnie, co warto podkreślić, Bojanowski zakładał, iż destabilizacja moralna społeczeństwa tym bardziej nakłada obowiązek wychowania w duchu etycznej poprawności i zgodności z uniwersalnymi ideałami¹⁰.

Dominującą w tym postulatcie rolę odgrywają rodzina i społeczeństwo, które są swojego rodzaju przekaznikami podstawowych wartości – religijnych i życiowych. Dzięki nim są przekazywane zarówno zwyczaje, tradycja, jak i koncepcje dotyczące pełnienia konkretnych ról społecznych¹¹. Takie podejście ma nie tylko wymiar filozoficzny, lecz odnosi się również do przyjęcia przez człowieka określonego stylu życia – związanego z innymi sferami jego egzystencji (w tym również internalizacji zagadnień związanych z dbałością o zdrowie, fizyczność itd.).

Wytyczne twórcy tej koncepcji odnoszą się kolejno do poszczególnych etapów rozwojowych człowieka. Na każdym z nich zwraca uwagę Bojanowski nie tylko na potrzebę ochrony dziecka, ale również umożliwienie mu pełnego rozwoju¹², który musi przyjąć zakres wieloaspektowego działania wychowawczego, przede wszystkim poprzez budowę prawidłowych relacji z opiekunami, wychowawcami, rodzicami, nauczycielami, a nawet szerzej i całościowo – z drugim człowiekiem. To właśnie prawidłowa relacja wychowawcza, pełna wartości chrześcijańskich, w dużej mierze prowadzi do holistycznego rozwoju dziecka jako istoty ludzkiej, którego zwieńczeniem jest osiągnięcie dojrzałości i samodzielności. Owa niezależność w dużej mierze zależy od harmonijnego rozwoju człowieka we wszystkich sferach (moralno-filozoficznej, intelektualnej, fizyczno-biologicznej, społeczno-kulturowej)¹³. Podstawową więc wartością kultywowaną przez autora stają się idee związane z rodziną i człowieczeństwem, rozumianym jako zbiór zasad i norm filozoficznych i moralnych, będących bazą dla prawidłowego rozwoju jednostki ludzkiej.

Więź pełna szacunku

Nieocenioną rolę w tej koncepcji odgrywają wspomniane wcześniej osoby wychowawców,

rozumianych jako wzorce dla działań podopiecznego oraz ich zachowań, a także wyznaczanych wartości. Taka organizacja procesu wychowania oraz budowa wzorca postępowania wychowawczych prowadzi do samodoskonalenia i samowychowania jako odpowiedzi na postulat ciągłej formacji będącej składową archetypu chrześcijanina¹⁴. Stwarza to potrzebę nie tyle przekazywania wartości przez osobę opiekuna, co wymaga podzielenia ich przez wychowanka. Proces takiego wychowania jest niezwykle absorbujący dla wychowawcy, czyni go nośnikiem pewnych idei.

Wartości w koncepcji Bojanowskiego należy odnieść do formowania prawidłowej, pełnej szacunku więzi i relacji między podopiecznym a środowiskiem, w jakim on funkcjonuje. Działania te przyjmują wymiar wielopłaszczyznowy zarówno w na polu człowiek – społeczeństwo, jak i człowiek – Bóg. W ten sposób możliwa jest prawidłowa samorealizacja, która jednocześnie nie jest oderwana od szerszego wspólnego interesu rodziny, narodu, kościoła. Wartości w tym wymiarze przyjmują bardzo klarowny format: Boga (rozumianego jako źródło łask i zbawienia), świata i natury (jako dzieła stworzonego przez Boga), kultury (jako dorobku duchowego i materialnego ogółu społeczeństwa) oraz historii (jako dziejów ludzkości i społeczeństw).

Bojanowski w swojej działalności dążył do uniwersalnych dla wszystkich kręgów kulturowych podstaw filozoficznych i religijnych, nawiązujących do klasycyzmu i poglądów ojców kościoła¹⁵. Potrafił również nie abstrahować od ówczesnych dla niego problemów wychowawczych, nawiązując ściśle w swych działaniach do wartości chrześcijańskich¹⁶. Założenia kompendium wychowawczego Bojanowskiego stanowią swego rodzaju próbę oddania jego myśli i inspirację dla opracowań teoretycznych i wielu praktycznych wskazówek dla nowoczesnego kształcenia moralnego.

Zakończenie

Brak nawiązania w kontekście wychowania do chrześcijańsko-filozoficznej spuścizny, dziejów i kultury zachodniej Europy prowadzi niechybnie do zatracenia się w ciągłym dążeniu do wolności. Wolność ta rozumiana jest, niestety, nie jako prawo (lub możliwość) do samorealizacji i dążenia do szczęścia z poszanowaniem drugiego człowieka, lecz pojmowana jest w kontekście braku zobowiązań wynikających z wartości moralnych i prawnych. Następstwem tego jest zagubienie człowieka w świecie, dla którego przez wieki swoistym drogowskazem były konserwatywne wartości chrześcijańskie.

Pojawia się usilna potrzeba budowania pogłębionego wdrożenia wychowania do wartości w teologiczno-filozoficznej koncepcji pedagogiki. Koncepcja wychowania chrześcijanina, prezentowana przez Bojanowskiego, łączy w sobie wartości filozoficzne, teologiczne, pedagogiczne oraz szerzej humanistyczne i społeczne. Jednostka ludzka, rozumiana jako dusza i ciało, powinna być wychowywana integralnie, czyli zgodnie ze swoją ludzką naturą, w poszanowaniu do uniwersalnych wartości. Integralność wychowania oznacza tu harmonię władz, sprawności i czynów człowieka, a więc i jego moralności oraz etyki działań.

Przypisy

- ¹ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Kraków 2007, s. 41.
- ² M. Talarczyk, *Znaczenie wartości*, „Wychowawca” 2004, nr 6, s. 16.
- ³ T. Zawojka, *Wychowanie oparte na wartościach chrześcijańskich jako odpowiedź na poczucie kryzysu sensu we współczesnym świecie*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 2, s. 33–49.
- ⁴ M. Nowak, *Wychowanie do wartościowania w kontekście pluralizmu*, „Roczniki nauk społecznych” 2001, nr 2, s. 423–424.
- ⁵ K. Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1999, s. 23.
- ⁶ B. Wołoskiuk, *Wartości chrześcijańskie w wychowaniu dzieci w młodszej wieku szkolnym*, „Paedagogia Christiana” 2011, nr 1, s. 187–188.
- ⁷ M. Opiela, *Aktualność myśli pedagogicznej i dzieła Edmunda Bojanowskiego*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2017, s. 228.
- ⁸ W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna na przestrzeni wieków. Chronologiczny słownik biograficzny*, Kraków 2010, s. 8.
- ⁹ D. Konopko, *Integralna wizja osoby w ujęciu Edmunda Bojanowskiego*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2017, nr 4, s. 189.
- ¹⁰ M. Opiela, *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2016, s. 32.
- ¹¹ M. Opiela, *Aktualność myśli pedagogicznej i dzieła Edmunda Bojanowskiego*, op. cit., s. 229.
- ¹² E. Gigilewicz, M. Opiela (red.), *Prace szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego*, t. 1, Lublin 2016, s. 27–28.
- ¹³ E. Bojanowski, *Dziennik*, t. 1, Wrocław 2009.
- ¹⁴ Z. Grocholewski, *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*, w: M. Opiela, A. Smagacz, S. Wilk (red.), *Służyć i wychowywać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*, Lublin 2009, s. 22–37.
- ¹⁵ E. Bojanowski, *Dziennik*, op. cit.
- ¹⁶ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 7–51.

Łukasz Kominiarek

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

Smartfon, czyli o bezradności

Bogdan Balicki

O czym pisze w najnowszej książce Manfred Spitzer?

Kariera telefonu komórkowego – który z prostego urządzenia do wykonywania połączeń telefonicznych i pisania krótkich informacji tekstowych stał się nieodstępującym nas na krok interfejsem komunikacji, autokreacji medialnej, elektronicznym dziennikiem oraz swoistym wibratorem dostarczającym przyjemności rozpustnemu mózgowi – jest jednym z najważniejszych symboli ewolucji technologiczno-społecznych, jakiej ludzkość doświadczyła w ostatnich latach. Żaden inny produkt nigdy wcześniej nie odniósł takiego sukcesu

marketingowego. Rzecz w tym, że ten produkt nas zmienia i/lub jest katalizatorem zmiany. Manfred Spitzer, autor znakomitej *Cyfrowej demencji*, w swojej najnowszej książce *Epidemia smartfonów* bierze pod lupę przenośne kieszonkowe komputery i wylicza ich wady oraz płynące z ich strony zagrożenia. Autor to sprawdzony, w dodatku zaprawiony w bojach z najnowszymi technologiami, dlatego treść i przesłanie tej publikacji są dość przewidywalne, jednak warto się z nią zapoznać, żeby pozbyć się złudzeń.

Szklany ekran Pandory

Spitzer nie owija w bawełnę. Przez smartfona cierpi ciało: siedzący tryb życia, otyłość, wady postawy, cukrzyca (przez brak ruchu i otyłość), nadciśnienie, krótkowzroczność, zachowania ryzykowne, wypadki drogowe. Przez smartfona cierpi dusza: FoMo (lęk przed tym, że umknie nam coś ważnego), mobbing (za sprawą odsłonięcia prywatności w sieci), zaburzenia uwagi, ośpienie, depresja i zwiększona skłonność do samobójstw u ludzi młodych, uzależnienie od technologii. To nie koniec listy, bo cierpi także społeczeństwo: przez technologicznego pasożyta w naszej kieszeni ograniczamy uważność, a to powoduje, że obniżamy poziom wykształcenia, mniej sobie ufamy, mamy mniejszą zdolność do kształtowania woli, mniej solidarności społecznej, więcej izolacji i mniej demokracji... *and so on, and so on.*

To aż niewiarygodne, żeby tyle zagrożeń – lista jest naprawdę długa, przynajmniej u Spitzera – niosła za sobą ta skomplikowana, ale dziś stosunkowo tania i powszechnie dostępna technologia. Niewiarygodne, ale prawdziwe. Spitzer nie odkrywa Ameryki, jego książka to zręcznie napisana relacja z setek innych badań i dociekań. Przemawia przez nią dobrze sprawdzona wiedza, która przez lata narosła wokół tego zagadnienia. Przy czym niech to nie zniechęca czytelników do sięgnięcia po tę pozycję. Przeciwnie – właśnie dlatego, że to ważne i powszechnie uznane fakty i badania, trzeba je poznać bardzo dobrze.

Wiedza naukowa o alarmującej treści wywołuje zazwyczaj problem, któremu towarzyszą dwa pytania: „Jak to?” oraz „Co ja na to poradzę?”. Doświadczenie pokazuje, że ignorowanie tych pytań prowadzi w końcu do wzruszenia ramionami. A przecież one są niezwykle ważne, bo sygnalizują powstanie dysonansu poznawczego. Przyjrzyjmy się im w tym kontekście.

„Jak to?”

Jak to jest możliwe, że tak dogodne w używaniu urządzenie niesie za sobą tak wiele zagrożeń? Wszyscy go używamy i przecież świat się nie wali. Wspomniana wyżej grupa zagrożeń – od wad postawy po zaburzenia depresyjne – faktycznie koreluje z używaniem smartfonów. Rzecz w tym, że smartfon nie wywołuje niepełnosprawności od patrzenia na niego, on tylko obniża naszą kondycję. Nie oślepia nas doszczętnie, jedynie zabiera sporą część naszej uwagi. Nie odsłania naszej nagości publicznie, jedynie wystawia nas na ryzyko bycia ocenianym i nieakceptowanym. Całkiem sporo – powiemy, jednakże smartfon też nam przecież coś oferuje, na przykład: satysfakcję, zwykły komfort i wsparcie w codziennych zajęciach.

Lektura *Epidemii smartfonów* wskazuje jednak jednoznacznie, że minusy przeważają. Za możliwość śledzenia w każdej sekundzie swojego *walla* w mediach społecznościowych, skonstruowanego *nota bene* tak, by nieustannie przyciągać naszą uwagę, płacimy ciągłym rozproszeniem, a w dłuższej perspektywie ogromnym spadkiem koncentracji, niezbędnej do wykonywania skomplikowanych zadań analitycznych. I tu ważna uwaga – taką cenę płacimy my, dorośli. Jaką cenę płaci młodzież? Badania, które Spitzer obficie przywołuje, wskazują, że znacznie wyższą. Według brytyjskich badaczy smartfon oraz rzeczywistość mediów społecznościowych, która jest z nim ściśle związana, może zwiększać suicydalność (skłonność do samobójstw) o około 10 procent. To dużo czy mało? Każde życie jest bezcenne, a tu mówimy o setkach młodych ludzi, których życie jest zagrożone z powodu permanentnego kontaktu z technologią.

Jednak spadek dobrostanu psychicznego czy zwiększona suicydalność to przecież nie wszystko. Od kiedy psychologia wypracowała pojęcie rezyliencji, czyli specyficznej odporności psychicznej, wiadomo, że jest ona rozłożona nierówno.

Struktura aplikacji, zwłaszcza tych społecznościowych, ma charakter strumieniowy; konsument ma mieć poczucie, że za każdym razem, włączając tę samą aplikację, wszedł do innej rzeki, bo to mu daje wrażenie ciągłego ruchu, ciągłego odkrywania. Tak naprawdę niczego oczywiście nie odkrywa, za to uzależnia się i płaci za to uzależnienie pogorszeniem zdolności poznawczych.

Przyjmijmy więc zupełnie niehumanitarną perspektywę i postawmy sprawę otwarcie – słabsi chorują od smartfonów, ale przecież na nich czyhają zagrożenia zewsząd; teraz to jest smartfon i indukujące depresję aplikacje internetowe, ale za chwilę może to być coś zupełnie innego. Rzecz w tym, że smartfon „wpycha” w depresję tylko niektórych, ale wszystkim – podkreślamy – wszystkim obniża inteligencję. I to na wiele sprytnych – stąd *smart* – sposobów.

Kisiel w głowie

Smartfon świeci, to pierwszy problem. Wszystko, co świeci, błyszczy, jest czerwone lub jaskrawe, przyciąga nasz wzrok i uruchamia uważność. Jest to bardzo stara właściwość naszego mózgu, przez niektórych, pewnie zasadnie, wiązana z kompetencjami łowcy-zbieracza. Smartfon świeci, więc trudno oderwać od niego wzrok, ale to pół biedy. Smartfon jest narzędziem marketingu i pozyskiwania wiedzy o klientach – w tym drugim

przypadku jest być może najlepszym tego typu wynalazkiem.

Klasyczny, przedpotopowy marketing miał zapewnić ekspozycję towaru, usługi bądź marki, zagwarantować, by był oglądany, bo oglądany towar się sprzedaje – banał. Nowoczesny, zaawansowany technologicznie marketing to coś więcej niż ekspozycja – to zarządzanie uważnością. Z pewnego punktu widzenia uważność jest dziś walutą, za którą można kupić wszystko, dlatego technokratyczni marketingowcy chwycą się każdego sposobu, by ceną walutę rozmnożyć. To sprawia, że strategie tworzenia produktów oraz kontentu medialnego konstruowane są nie po to, by spełnić potrzebę klienta, lecz po to, by zrobić z niego „narkomana” uzależnionego od ciągłego strumienia technologiczno-medialnego, na którym to strumieniu dopiero umieszcza się projektowane potrzeby i marzenia. To nie jest przypadek, że największe koncerny światowe to dziś właśnie koncerny medialno-technologiczne (między innymi Google, Facebook, Microsoft).

Zarówno zatem konstrukcje urządzeń, jak i ich oprogramowanie tworzone są z intencją podtrzymania głodu, ciągłej potrzeby odkrywania czegoś nowego – kolejna luka w umyśle łowcy-zbieracza: słabość do eksploracji. Każdy nowy smartfon w kilka dni po premierze jest już starym smartfonem, bo na jego miejsce wchodzi nowszy, z kilkoma nowymi drobiazgami. Niektóre korporacje produkują taką liczbę nowych modeli rocznie, że nawet najbardziej zaangażowani recenzenci nowego sprzętu nie nadążają z ich zauważaniem.

Struktura aplikacji, zwłaszcza tych społecznościowych, ma charakter strumieniowy; konsument ma mieć poczucie, że za każdym razem, włączając tę samą aplikację, wszedł do innej rzeki, bo to mu daje wrażenie ciągłego ruchu, ciągłego odkrywania. Tak naprawdę niczego oczywiście nie odkrywa, za to uzależnia się i płaci za to uzależnienie pogorszeniem zdolności poznawczych.

„Co ja mogę?”

Tu też nie jest łatwo. Czy mogę przestać używać smartfonu? Spróbuj! Niewielu się udaje. Żadne apele, żadne nawoływania i akcje informacyjne nie przyniosą oczekiwanych skutków. Wspomniana wyżej – nazwijmy to – grawitacja technologii i mediów znacząco ogranicza jakikolwiek ruch w zakresie zmiany trendu uzależniania. Ponadto silnie związane z technologią małych kieszonkowych komputerów nowoczesne zjawiska medialne korelują z tektonicznymi procesami społecznymi, które toczą się w społeczeństwach nowoczesnych mniej więcej od lat 60. dwudziestego wieku.

W latach 70. David Riesmann, amerykański socjolog, autor głośnej książki *Samotny tłum*, postawił dalekosiężną hipotezę, że nowe społeczeństwo charakteryzować będzie jednostka zewnętrzna, która następuje po epoce jednostki sterowanej przez kulturę oraz jednostki wewnętrznie sterowanej. Ta pierwsza, będąca pod przemożnym wpływem kultury, to jednostka społeczeństw pierwotnych, w których konieczność reprodukcji kultury oralnej wymuszała silne związanie tożsamości z lokalnym wariantem kultury. Osobowość samosterowna to osobowość nowożytności, pierwszej rewolucji technologicznej i pierwszego kapitalizmu – to jednostka silna wewnętrzną siłą charakteru. Kanta „Niebo gwieździste nade mną, prawo moralne we mnie” opisuje etos społeczeństwa promującego silny wewnętrzny kompas. Trzeci człowiek, którego nadejście Riesmann zauważył na długo przed pojawieniem się mediów społecznościowych, charakteryzuje się tym, że jest zawieszony w falującej sieci relacji z innymi, pozbawiony silnej wewnętrznej stabilności, potrzebujący ciągłego potwierdzania swojego własnego wyobrażenia o sobie w oczach innych.

Jeśli Riesmann ma rację, a wiele wskazuje na to, że jego dość górnolotna w wymowie hipoteza znajduje potwierdzenie w epoce tak zwanej płynnej nowoczesności (pojęcie wprowadzone przez Zyg-

munta Baumana), to w istocie smartfon, jako technologiczne ucieleśnienie sieci społecznej, jest jakąś formą dziejowej konieczności. I smartfon, i kultura narcyzmu, i uzależnienie od ekranu, i ciągły stres informacyjny wraz z nieustannym głodem przeglądania się w lustrze medium społecznych interfejsów – wszystko to musi się nam przydarzyć. Pytanie, co dalej i co z tym możemy zrobić?

Bezradność albo zakaz

W 2018 roku francuskie Zgromadzenie Narodowe przyjęło ustawę, zgodnie z którą wprowadza się pełen zakaz używania na terenie jednostek edukacyjnych smartfonów, tabletów, a nawet interaktywnych zegarków (smartwatchy). Ustawę uchwalono przy powszechnej zgodzie całego parlamentu, jest ona kontynuacją ustawy z 2010 roku, która zabroniła używania tych urządzeń na lekcjach.

Trudno mi o lepszy komentarz na zakończenie tej recenzji. Po lekturze książki Spitzera, którą czytam w kontekście podstawowej wiedzy socjologicznej, zwyczajną obłudą byłoby podsumować mój wywód apelem „dawkujcie ostrożnie, dbajcie, ograniczajcie”. Zgodnie z pierwszą zasadą walki z nałogiem uzależnionemu zabrania się kłamać.

Manfred Spitzer, *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?*, przeł. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Warszawa 2021, 332 s.

Bogdan Balicki

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

Tischner rządzi!

Sławomir Osiński

O nowej biografii ks. Józefa Tischnera autorstwa Wojciecha Bonowicza

Muszę przyznać, że nigdy nie lubiłem prozy realistycznej, a osobliwie literatury faktu, czyli biografistyki, reportaży i memuarów. Potwierdzeniem tej reguły były wyjątki, w rodzaju *Dzienników* Witolda Gombrowicza¹, *Pamiętnika z Powstania Warszawskiego* Mirona Białoszewskiego², a skutecznie abominację podtrzymywały i wzmacniały mnożące się na potęgę, prokurowane z reguły przez ghostwriterów biografie i autobiografie przeróżnych samolągów, czyli celebrytów. Przełamałem się nieco dopiero po lekturze powieści

Agnety Pleijel *Lord Nevermore*³ o Witkacym i spotkaniu z Gałczyńskim na kartach *Niebezpiecznego poety* Anny Arno⁴. Choć dzieło księdza na manowcach pozostawało w kręgu mojego żywego zainteresowania, czemuś przeoczyłem *Tischnera* autorstwa Bonowicza⁵ z 2001 roku. Może dlatego, że nie odwiedziłem jeszcze wtedy Łopusznej, nie poznałem miejsc, w których bywał znamienity kapłan, nie spotkałem jego brata, Kazimierza Tischnera, i nie poczułem magii Stowarzyszenia „Drogami Tischnera”.

Strawa duchowa

W *Czułym narratorze* Olga Tokarczuk napisała: „Coś, co się wydarza, a nie zostaje opowiedziane, przestaje istnieć i umiera. Wiedzą o tym bardzo dobrze nie tylko historycy, ale także (a może przede wszystkim) wszelkiej maści politycy i tyrani. Ten, kto ma i snuje opowieść – rządzi”⁶.

Biografia, jako fabularyzowany opis życia i dokonań człowieka, jest stara jak sama literatura. Bohaterami tego gatunku byli przede wszystkim herosi, władcy, filozofowie, święci, a w końcu politycy i artyści wszelakiego rodzaju. W dziełach tych ukazywano postaci znaczące dla historii ludzkości, narodu czy lokalnej grupy społecznej, a godne i sprawiedliwe opisy tych osób najpierw służyły ukazaniu wzorców godnych naśladowania, mitologizowały często, aby bliżej dzisiejszym czasom wziąć na cel zdejmowanie ich z piedestału i podważanie legendy utrwalonej w przekazie ludowym lub propagandowym. Niemniej przedstawianie wizerunków zacnych niewiast i mężów szerszemu odbiorcy często nosło ze sobą jakiś wymiar dydaktyczny (jak w hagiografii) oraz prawie zawsze miało wpływ na edukację szeroko rozumianą.

Jak powiada Czesław Miłosz: „wartość biografii polega więc jedynie na tym, że pozwalają odtworzyć mniej więcej epokę, na jaką dane życie przypadło”⁷. I to w znakomity sposób udało się Wojciechowi Bonowiczowi w drugim podejściu do życiorysu kapłana z Łopusznej, a mianowicie w obszernej (682 strony) i niezwykle wciągającej w czytaniu biografii Józefa Tischnera⁸.

Siłą tego dzieła jest świetna znajomość opisywanego bohatera, albowiem Wojciech Bonowicz znał osobiście Tischnera, spotykał się z jego rodziną, przyjaciółmi, współpracownikami, których świadectw w dziele wykorzystana jest ogromna liczba⁹. Zapewne na początku czytelnik, przerażony grubością książki, będzie nieco zdezorientowany: co przed nim się ukaże, jaką strawę duchową otrzyma, czy znajdzie tam może smakowite plo-

teczki, czy wywód naukowy, czy okazję do zapoznania się bliżej z życiem prywatnym, jak i dorobkiem intelektualnym filozofa, kapłana i publicysty. Anegdotyczne zagajenie w pierwszym rozdziale rozładowuje napięcie, zdaje się mówić: „o, to się dopiero będzie dobrze czytało!”.

Wykreowany/prawdziwy świat

Bonowicz spełnia tę obietnicę dzięki kompozycji wieloobrazowej, przeplatanej scenami rodzajowymi z życia bohatera i anegdotami. Zaiste w przemyślny sposób doprowadza do spotkania odbiorcy z tym, komu biografia jest poświęcona, sam ukrywając się konsekwentnie pod postacią narratora czułego i autorkialnego. Nie przesłania sobą bohatera, ale snuje opowieść o jego życiu całą swą wiedzą, osobowością i nie jest w stanie oddzielić „funkcji poznawczych” od fabularnej, czasem lirycznej narracji oraz „specyficznego momentu biograficznego, w którym tekst dzieła powstaje, ani od wpływów otoczenia i własnych doświadczeń, przeczytanych lektur, zdobytej wiedzy oraz wielu innych czynników, które ostatecznie (z poziomu świadomego i nieświadomego) kształtują tekst biografii”¹⁰.

Czytelnik swobodnie wchodzi w wykreowany dla niego świat, który jest prawdziwy, obiektywny i doskonale osadzony w historii skoncentrowanej na bohaterze dzieła i jego życiu. Spełnione tutaj zostają wysoko postawione wymagania biografii doskonałej, dochodzi do spotkania, które – jak pisze Anita Ciałek – „(...) możliwe jest wyłącznie w rzeczywistości wykreowanej kulturowo, w której czytelnik, dzięki współdziałaniu literackich walorów tekstu oraz przekonujących, wiarygodnych, często naukowo uprawomocnionych przedstawień, będzie mógł zanurzyć się w przeszłość i wejść w interpersonalną relację z bohaterem biografii, dokonując imersji w jego świat zewnętrzny oraz wewnętrzny. W tym właśnie kryje się największa, niesłabnąca przez wieki siła oddziaływania biografii”¹¹, także i omawianego tutaj dzieła. Trzeba

Biografia Tischnera może być, szczególnie w szkole ponadpodstawowej, znakomitą pomocą na wielu lekcjach oraz źródłem materiałów do ćwiczeń, dyskusji i debat oksfordzkich. Ważne, by pedagog nauczył się przedstawiać wypływające z niej problemy i rozpatrywać je na tle całokształtu życia człowieka.

też zgodzić się z opinią cytowanej badaczki, a *opus magnum* Bonowicza ją potwierdza, że „biograf ma (...) przewagę w stosunku do historyka: jako że pisze nie tyle o procesach historycznych, ile o konkretnej osobie, może więc odwołać się nie tylko do aspektu historycznego jej życia, lecz również – do prawidłowości psychologicznych przejawiających się w konkretnym biegu życia”¹².

Tajemnicze czasy

„Uczenie się z biografii Innego to uczenie się z przypominanych doświadczeń (a więc pośrednio), zawartych w pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad biografią Innego. Biografia wiąże się z refleksją nad doświadczeniami, które wydarzyły się, dzieją się obecnie, a także mogą nastąpić w przyszłości. Uczenie się z biografii Innego wymaga więc namysłu nad jego biografią i odnoszenia jego doświadczeń biograficznych do samowiedzy i wiedzy o świecie. Namysł nad biografią Innego wnosi nowe wartości w nasz sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w nasze zachowanie się – bycie w świecie” –

pisze Elżbieta Dubas¹³, co potwierdza wychowawczy i dydaktyczny wymiar dzieł biograficznych.

Wiedza o aspektach biegu ludzkiego życia, zagadnieniach, które zostały przekazane w biografii Tischnera, jest istotna, aby pomóc człowiekowi w jego wyborach oraz zrozumieć złożoność procesów historycznych. Biograficzna perspektywa jest uczniowi niezbędna, gdyż pozwala sięgać do tego, co wyjątkowe, co jednostkowe, co subiektywne.

Nauczyciel może poddać analizie zarówno wątki typowo biograficzne, jak również elementy dotyczące kultury duchowej oraz materialnej. Istotne jest więc inspirowanie do stawiania pytań, refleksji nad obrazem i przekazem słownym, dostrzegania szczegółów i ogólnego przesłania. Uczeń angażuje się bowiem nie tylko w zgłębianie treści postrzeganej przez pryzmat losów Tischnera, lecz również zaczyna poszukiwać wiadomości o innych postaciach, motywach ich działań i okolicznościach dotyczących podejmowanych przez nich decyzji i wyborów.

Biografia Tischnera może być, szczególnie w szkole ponadpodstawowej, znakomitą pomocą na wielu lekcjach oraz źródłem materiałów do ćwiczeń, dyskusji i debat oksfordzkich. Ważne, by pedagog nauczył się przedstawiać wypływające z niej problemy i rozpatrywać je na tle całokształtu życia człowieka. Znając biografię Józefa Tischnera nauczyciel może spojrzeć na problem całościowo, może zobaczyć jego kontekst, prawdziwe źródła. Ukazanie rozmaitych sytuacji życiowych będzie dla ucznia ważnym elementem uczenia się, wynikającym z analizy przeszłości, pozwalającym zrozumieć meandry teraźniejszości i pomocnym w przyszłości.

Rozumny nauczyciel religii znajdzie w niej fragmenty o powołaniu kapłańskim, strukturze Kościoła, nie zawsze najjaśniejszej, oraz ogrom sytuacji związanych z pytaniami o Boga w życiu człowieka. To także zasób scen, komentarzy i anegdot związanych ze znaczącymi w historii kapłanami, uczciwy, czasem gorzki, a przede wszystkim wolny od hagiograficznego lukrowa-

nia, zwłaszcza w przypadku Jana Pawła II i Prymasa Tysiąclecia.

Polonista może użyć fragmentów książki jako ćwiczeń w rozumieniu i interpretacji tekstu, podobnych do egzaminacyjnych. Dodatkowym walorem będzie znakomita polszczyzna i różnorodność pod względem tematyki oraz wysoki poziom intelektualny. To także doskonała ilustracja czasów powojennych, dzięki której lepiej można zrozumieć zjawisko socrealizmu, zniewolenia umysłowego, a także pokazać, czym była służba bezpieczeństwa i cenzura. Ułatwi to lekturę dzieł powstałych w latach PRL-u.

Przyda się tekst Bonowicza nauczycielowi filozofii i etyki, bo wprowadzie nie ma tu obcowania z konkretnymi teoriami, ale znakomicie pokazana jest osobowość filozofa, spór o tomizm i niedostrzegana przez przeciętnego człowieka stała, acz ukryta obecność filozofii w życiu. Według Tischnera punktem wyjścia w etyce jest uznanie bliźniego za specyficzną wartość – najwyższą i będącą istotą wszelakiego myślenia etycznego. Filozof nawiązuje do kwestii spojrzenia na drugiego człowieka właśnie jako źródła do poznania siebie w oparciu o podstawowe wartości etyczne, takie jak prawda i wolność, którym przypisuje nadrzędną rolę. Spotkanie z drugim człowiekiem ma wyzwolić różnorakie, istotne także dla funkcjonowania społeczności szkolnej wartości przez dialog, wynikający z poszanowania i zrozumienia wolności. W spotkaniu takowym pojawiają się też kluczowe kwestie współzależności bycia z drugim człowiekiem. To tutaj wyjaśnia się, w jakimś stopniu, czym jest zło, piękno, prawda, dobro oraz na czym polega wzajemność i trud spotkania się w twarzy drugiego.

Najbardziej z owego dzieła skorzystają nauczyciele wiedzy o społeczeństwie i historii. W przypadku edukacji historycznej, oprócz pokazywania w rzetelny sposób świata, który przeminął, niezwykle ważne jest, aby zachęcić ucznia do samodzielnych poszukiwań faktów i mitów, przedstawionych w przeczytanym dziele lub jego fragmentach.

Według Tischnera punktem wyjścia w etyce jest uznanie bliźniego za specyficzną wartość – najwyższą i będącą istotą wszelakiego myślenia etycznego. Filozof nawiązuje do kwestii spojrzenia na drugiego człowieka właśnie jako źródła do poznania siebie w oparciu o podstawowe wartości etyczne, takie jak prawda i wolność.

Podążając tą ścieżką, można realizować nie tylko cele związane ze zdobywaniem nowej wiedzy, lecz również uczyć, jak krytycznie podchodzić do otrzymanego materiału. Bonowicz bowiem doskonale nakreślił obraz rzeczywistości, w której przyszło żyć jego bohaterowi. To bezcenne źródło przybliżające w obiektywny i barwny sposób czasy, które choć bliskie, dla dzisiejszego nastolatka są bardziej tajemnicze niż średniowiecze.

Inspiracja i wiedza

Lektura utworu pokazuje zwyczajność i codzienność czasów okupacji i lat powojennych. Wprost opowiada o politycznym zaangażowaniu Kościoła, co wielokrotnie pozwala zrozumieć dzisiejszy, niewesoły jego obraz. Przejrzyście, a często boleśnie pokazane są lata stalinowskie i gomułkowskie, epoka, o której krąży wiele szkodliwych mitów i przekłamań. To czas, w którym niemało jest postaci niejednoznacznych i tak tajemniczych, jak Józef Kuraś „Ogień”. Obiektywną ocenę jego czynów zakłócają sprzeczne o nim opowieści, wy-

kluczające się zeznania ludzi, którzy go znali, brak dokumentów. Obraz Kurasia – taki, jakim widział go Tischner – jest kluczem do odczytania w ogóle postaw i motywacji „żołnierzy wyklętych”¹⁴.

Walka o wolność jest wartością, ale jej etyczny wymiar bywa czasami niejednoznaczny. Tym bardziej że pojęcie wolności to jedno z najważniejszych zagadnień w myśleniu Tischnera, a także niezwykle istotny temat w rozumieniu i nauczaniu historii, szczególnie tej najnowszej. Na podstawie lektury *Biografii* każdy pedagog zada sobie kluczowe pytanie: na czym polega wychowanie w relacji do wolności, w jakim stopniu jest to koncepcja wychowania w wolności, a w jakim wychowania do wolności? Szczególnie widać to we fragmentach poświęconych Okrągłemu Stołowi i wyjaśnieniu (zapewne daremnemu) pojęcia *homo sovieticus*¹⁵.

Historia życia i dorobku intelektualnego księdza Józefa Tischnera to cenne źródło inspiracji i wiedzy. Książka doskonale łączy ze sobą naukową precyzję i wielki talent narratorski autora, dzięki czemu przedstawiona w niej opowieść jest nie tylko wiarygodna, ale przede wszystkim fascynująca i pobudzająca do myślenia. Opisu rzeczywistości i postaci dokonuje się za pomocą słów, przenosząc to, co doświadczane, w sferę języka – i mimo że nie daje to bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, to pozostaje jedynym środkiem jej poznania i interpretacji. Niezwykle trudno, stając się opowiadaczem, rozumnie, przystępnie i obiektywnie nakreślić wizerunek realnej postaci i świata, w jakim żyje, zachowując wszelkie znaczeniowe, metaforyczne i dosłowne relacje pomiędzy tekstem a rzeczywistością¹⁶. To się autorowi omawianego dzieła doskonale udało. Dzięki Bonowiczowi Tischner rządzi!

W. Bonowicz, *Tischner. Biografia*, Kraków: Wydawnictwo Znak 2020, 682 s.

Przypisy

¹ W. Gombrowicz, *Dzieła*, tomy: 7, 8, 9, 10, red. nauk. tekstu: Jan Błoński, Kraków 1986.

- ² M. Białoszewski, *Dzieła. T. 3. Pamiętnik z powstania warszawskiego*, Warszawa 2014.
- ³ A. Pleijel, *Lord Nevermore*, przeł. I. Jędrzejewska, Warszawa 2003.
- ⁴ A. Arno, *Niebezpieczny poeta: Konstanty Ildefons Gałczyński*, Kraków 2013.
- ⁵ W. Bonowicz, *Tischner*, Kraków 2001.
- ⁶ O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Kraków 2020, s. 263.
- ⁷ C. Miłosz, *Abecadło*, Kraków 2001, s. 69.
- ⁸ W. Bonowicz, *Tischner. Biografia*, Kraków 2020.
- ⁹ H. Czyżewski, *Czas Hegłów minął bezpowrotnie. Tischner, Bauman, Kołakowski i ich najnowsze biografie*, kulturaliberalna.pl, data dostępu: 18.09.2021.
- ¹⁰ A. Całek, *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Kraków 2013, s.173–174.
- ¹¹ A. Całek, *Biografia jako reprezentacja*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Poetica IV” 2016, rep. up.krakow.pl, data dostępu: 18.09.2021, s. 17.
- ¹² A. Całek, *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, op. cit., s. 128.
- ¹³ E. Dubas, *Edukacja w andragogicznych badaniach biograficznych – biografia edukacyjna*, w: R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut (red.), *Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*, Lublin 2014, s. 27.
- ¹⁴ W. Bonowicz, *Tischner. Biografia*, op. cit., s. 113–121.
- ¹⁵ Ibidem, s. 557–563.
- ¹⁶ I. Szlachcicowa, *Liryczne mgły i ślady codzienności – o trudzie zapisywania i czytania świata*, w: W. Doliński, G. Woroniecka, M. Stabrowski (red.), *Zanurzeni w codzienności. Analizy pogranicza literatury i biografii*, Warszawa 2018, s. 29.

Sławomir Osiński

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

Piszą dla nas

Bogdan Balicki

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

Klaudyna Bociek

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Jej zainteresowania zawodowe dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych. Pracuje w Warmińsko-Mazurskiej Bibliotece Pedagogicznej im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

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

Agnieszka Caban

Kulturoznawczyni, badaczka kultury mniejszości narodowych i etnicznych, specjalistka w zakresie wielokulturowości, wieloletnia działaczka na rzecz społeczności romskiej. Wykładowczyni z zakresu historii, kultury Romów, komunikacji międzykulturowej, antydyskryminacji. Autorka licznych artykułów, redaktorka książek i czasopism. Wiceprezesa Radomskiego Stowarzyszenia Romów Romano Waśt (2009–2020). Kierowniczka oddziału Muzeum Dialogu Kultur w Muzeum Narodowym w Kielcach (2017–2019). Obecnie związana z Fundacją W Stronę Dialogu.

Aleksandra Gad

Doktor nauk humanistycznych, autorka artykułów naukowych z zakresu filozofii i językoznawstwa. Wieloletnia nauczycielka filozofii i etyki. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania filozofii i etyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pracuje w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych i w I Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie. Od wielu lat współpracuje z Zachodniopomorską Szkołą Biznesu.

Anita Herok

Oligofrenopedagog. Pracuje w Zespole Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych w Cieszynie.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów US. Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Filip Jach

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

Anna Janus-Sitarz

Literaturoznawczyni i dydaktyczka literatury, profesor tytularny. Kieruje Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej i Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi zajęcia i seminaria z zakresu dydaktyki literatury i edukacji teatralnej. Pracowała jako polonistka w szkole podstawowej i w liceum. Wykładała literaturę polską na Uniwersytecie im. Loranda Eötvösa w Budapeszcie. Przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej KNoL PAN. Członkini: Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej, Rady na rzecz Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi”, redakcji czasopism „Polonistyka. Innowacje” oraz „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Redaktor naukowa serii wydawniczej: Edukacja Nauczycielska Polonisty. Autorka ponad 150 artykułów naukowych poświęconych dydaktyce literatury, podręczników oraz książek.

Agnieszka Małgorzata Jasik

Absolwentka studiów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki i zarządzania oświatą. Od dwunastu lat pracuje w Szkole Podstawowej w Wysokiej Kamieńskiej.

Krzysztof Jaworski

Koordynator i trener projektów edukacyjnych w Stowarzyszeniu Cyfrowy Dialog. Metodyk w Centrum Mistrzostwa Informatycznego. Ambasador polskiej edycji Samsung Solve for Tomorrow. Absolwent programu Future Classroom Lab realizowanego przez European Schoolnet w Brukseli. Uczestnik międzynarodowych konferencji Scratch w Budapeszcie i USA (MIT, Boston).

Sylwia Kloc

Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie. Koordynatorka akcji „Nigdy więcej nauki zdalnej” w województwie zachodniopomorskim.

Łukasz Kominiarek

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

Paulina Kuś

Pedagog specjalny, logopeda w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Agata Łukaszewska

Nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopiśmie naukowych.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel,

publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Maciej Paluch

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania. Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie. Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Elżbieta Rogalska

Doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini pracowni badań nad twórczością Joanny Kulmowej. Zainteresowania badawcze: wczesna edukacja, edukacja artystyczna, tanatopedagogika, metoda biograficzna oraz autoetnografia, biografie: Joanny Kulmowej, Janusza Korczaka, Jana Pawła II. Publikowała w czasopiśmie naukowych, takich jak: „Qualitative Inquiry”, „Studia Edukacyjne”, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, „Nauczyciel i Szkoła”, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”.

Andrzej Skrendo

Profesor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki, dziennikarz radiowy. Był prezesem zarządu i redaktorem naczelnym Radia Szczecin. Pracuje w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego, obecnie pełni funkcję prorektora ds. nauki. Zajmuje się polską literaturą nowoczesną, w szczególności poezją, a także dekonstrukcją i konstruktoryzmem. Badacz twórczości Tadeusza Różewicza. Opublikował wiele artykułów naukowych oraz monografie z zakresu historii i teorii literatury. Jego opracowanie *Wyboru poezji Tadeusza Różewicza* ukazało się nakładem Wydawnictwa Ossolineum w 2016 roku.

Jadwiga Szymaniak

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

Michał Szymański

Logopeda w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Szczecinie oraz w Niepublicznym Przedszkolu „Liwna” w Szczecinie.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

**Numer 1/2022
już w styczniu**



Temat numeru

**Nowe nowe
wychowanie**

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl