

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik
Oświatowy
od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Lipiec – Wrzesień 2024

Nr 3



Temat numeru

Edukacja alternatywna

Wywiad z Agnieszką Janik

**Zabawy (nie) trzeba
się uczyć**

Waldemar Howil

**Spowiedź nauczyciela
z PTSD**

Bogusław Śliwerski

Jakie alternatywy?

Rozmowa z Sylwią Chutnik

**Mamy prawo powiedzieć
„nie wiem”**

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarzynie redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańka, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych, Waldemar Howil,
Krzysztof Jaworski, Marta Kostecka, Małgorzata Mikut,
Sławomir Osiński, Aneta Popławska-Suś, Katarzyna Rembacka,
Jadwiga Szymaniak

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Zdjęcia na okładce

Jan van der Wolf (strona 1), Katarzyna Bazylińska (strona 3)

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

1000 egzemplarzy
czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

15 maja 2024 roku

Skład, druk

Print Profit sp. z o.o.



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

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

Od Redakcji

Czy edukacja alternatywna to dobra perspektywa dla współczesnej szkoły? Tak, ale tylko wtedy, jeśli przyjmimy, że w świecie późnej nowoczesności w ogóle są możliwe pedagogiczne i społeczne alternatywy.

Autorki i autorzy poszczególnych artykułów – które tym razem zebraliśmy pod pojemnym hasłem „edukacji alternatywnej” – pokazują, jak ważnym zagadnieniem jest reformowanie publicznej szkoły w taki sposób, aby zawsze była ona swego rodzaju kontrpropozycją dla głównego nurtu polityki oświatowej.

Numer otwiera rozmowa z dr Agnieszką Janik, pedagogką z Uniwersytetu Wrocławskiego, autorką książki *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*, za którą otrzymała Nagrodę im. Prof. Ryszarda Więckowskiego. Badaczka opowiada między innymi o swoich projektach naukowych i dydaktycznych. „Dzieciom trzeba pokazać alternatywy, jak *outdoor education*, którą się zajmuję – taka edukacja daje możliwość przeżywania prawdziwej ekscytacji, wynikającej z kontaktu ze światem zewnętrznym, z grupą rówieśniczą. To dopiero jest zabawa!” – mówi dr Janik w wywiadzie *Zabawy (nie) trzeba się uczyć*.

Jak wiele trudności sprawia unowocześnianie edukacji ukazał w szkicu *Jakie alternatywy?*

prof. Bogusław Śliwerski. Znany osobom czytającym nasze pismo wybitny pedagog z Uniwersytetu Łódzkiego krytycznie skomentował przekształcenia w polskiej szkole po 1989 roku z punktu widzenia zmieniającej się jak w kalejdoskopie obsady kolejnych ministerstw oświaty. W tym sensie jedną z alternatyw, jakie należy poważnie wziąć pod uwagę, byłoby stopniowe uwalnianie szkolnictwa od biurokracji i populizmu.

Z kolei prof. Eva Zamojska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu proponuje, jako alternatywę dla edukacji mainstreamowej, rozmawianie z dziećmi i młodzieżą o zmianach klimatycznych. Tematyka ekologiczna otwiera na ważne pytania dotyczące przyszłości nie tylko w zakresie ochrony naturalnego bogactwa Ziemi, ale także przemian społecznych. „Jednak sama edukacja powinna być prowadzona w oparciu o podstawową tezę, z której również wynika zachęta do działania: skoro zmiany klimatyczne mają charakter antropogeniczny i wiemy, jakie przedsięwzięcia człowieka te zmiany napędzają, powinniśmy jako ludzie ten niekorzystny trend zatrzymać” – stwierdza autorka w tekście *Jak rozmawiać z dziećmi o zmianach klimatycznych?*

Niezmiennie polecam publicystykę oświatową, teksty nauczycielek i nauczycieli oraz stałe rubryki, w których można znaleźć recenzje, relacje, felietony. Ważnych zagadnień dotyczy przede wszystkim rozmowa dr Katarzyny Rembackiej z dr Sylwią Chutnik, pisarką, feministką, aktywistką, którą publikujemy w ramach autorskiej rubryki „Spotkania z biografią”.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasów – rozmowa z dr Agnieszką Janik
Zabawy (nie) trzeba się uczyć 4

TEMAT NUMERU

Bogusław Śliwerski
Jakie alternatywy? 13

Eva Zamojska
Jak rozmawiać z dziećmi o zmianach klimatycznych? 18

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Karol Pietrzyk
Zmiana na lepsze? 27

Lidia Binek
W poszukiwaniu własnego głosu 30

Zuzanna Michalska
Od praktyki do teorii 38

Anton Grima
Once upon a time..., czyli angielski z bajkami 42

Sylwia Tworek
Jak uczyć kodowania? 47

Patrycja Kuczyńska, Dominika Oczepa, Witold Roy Zalewski
Muzyka jest pretekstem do spotkania 50

Mateusz Lipko
Kulturalny Berlin. Część I 54

Magdalena Łysakowska
Debatować czy nie debatować? 58

Aneta Popławska-Suś
Młodzi w polityce 60

Wioletta Krych
Dom, czyli szkoła 64

Zbigniew Wojciechowicz
Powiew świeżości 66

WARTO PRZECZYTAĆ

Krzysztof Jaworski
Twórczy chaos 69

Marta Kostecka
Szkoły marzeń – fakt czy mrzonka? 72

POLEMIKA

Katarzyna Bielawna
Szkoła z klasą? 74

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Ewa Trojanowska, Agata Jankowska
Modny temat czy edukacyjny standard? 80

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Klaudia Drożdżyńska
Seksualność bez zabobonów 84

Martyna Zachorska
Poza politycznymi sporami 88

EDUKACJA INKLUZYJNA

Weronika Wrońska-Szewczyk
Wysoki poziom komunikatywności 91

PEDAGOGICZNE HERSTORIE

Zofia Fenrych
Edukacja jako sens życia. Część I 96

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Z Sylwią Chutnik rozmawia Katarzyna Rembacka
Mamy prawo powiedzieć „nie wiem” 102

FELIETON

Waldemar Howil
Spowiedź nauczyciela z PTSD 108

STREFA MUZEUM

Przemysław Kuryło
Nauka i zabawa 110



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Zabawy (nie) trzeba się uczyć

Z dr Agnieszką Janik
rozmawia Sławomir Iwasiów

Otrzymała pani Nagrodę im. Profesora Ryszarda Więckowskiego za monografię *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. Kapituła nagrody wyróżnia, jak możemy przeczytać w opisie konkursu, prace naukowe o charakterze interdyscyplinarnym, które przyczyniają się do rozwijania wiedzy z obszaru wczesnej edukacji. Jak określiłaby pani zakres prowadzonych przez siebie badań? Na ile realizują one interdyscyplinarny kierunek?

Własną działalność badawczo-dydaktyczną zdecydowanie postrzegam w kategoriach interdyscyplinarności. Jako pedagożka czerpię z socjologii, psychologii czy antropologii, dziedzin nauki stanowiących o podmiotowości człowieka. Natomiast jeśli chodzi o poszczególne prace naukowe, w tym książkę *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw*, to przede wszystkim opieram się na koncepcji badań nad dzieckiem i dzieciństwem, umiejscowionej w tak zwanej „nowej” socjologii

dzieciństwa, także związanej z wieloma nurtami badawczymi; współcześnie to głównie splot wątków społeczno-kulturowych. Z jednej strony zatem w książce zrekonstruowałam wyniki badań podejmujących tematykę dziecka i dzieciństwa, wykorzystujące szeroko teorie: zabawy, uczenia się czy osvajania i poznawania przestrzeni. Z drugiej strony było to badanie określonego środowiska społecznego, wrocławskiego Przedmieścia Oławskiego, a zatem uruchomiłam narzędzia socjologiczne i kulturowe, potrzebne do uchwycenia specyfiki tego miejsca i czasu. To wszystko wspierałam współczesnymi teoriami, takimi jak pedagogika miejsca czy pedagogika miasta. Zadawałam pytania: jak dzieci i dorośli postrzegają przestrzeń? Jak ją wytwarzają i przetwarzają? Czy jest tak, że tylko dorośli „rządzą” przestrzeniami dzieci, czy może dzieci także mają wcale nie mniejsze kompetencje społeczne i poznawcze do kształtowania tego, co je otacza?

Wymienione wyżej problemy badawcze oraz szczegółowe zagadnienia, punktowo związane z rozwojem społeczeństwa czy transformacjami edukacji, można ująć pod wspólnym mianownikiem „nowej” socjologii dzieciństwa – cudzysłów oznacza w tym wypadku tyle, że ta koncepcja wywodzi się z końca lat 80. XX wieku, a zdefiniował ją w dużej mierze William Corsaro, amerykański socjolog, przedstawiciel nurtu *childhood studies*. Corsaro twierdził, iż dziecko jest podmiotem, ale nie tyle w ujęciu pedagogicznym, co socjologicznym. Innymi słowy, dziecko to „aktywny aktor życia społecznego”, „ekspert” decydujący o sprawach dla niego ważnych. Do tego mogłam wykorzystać jedną z mniej znanych u nas teorii, „interpretatywną reprodukcję”. Polega ona na tym, że dzieci nie tylko czerpią normy życia społecznego dzięki obserwacji i odtwarzaniu zachowań dorosłych, ale także tworzą własne kultury sieci, w oparciu o relacje rówieśnicze i interpretacje postępowania dorosłych – a tym samym stanowią o kulturach dziecięcych; te ostatnie w konsekwencji mają moc zwrotnego oddziaływania na dorosłych. Czyli mój badawczy punkt widzenia opierał się między innymi na następującym założeniu: to dzieci kreują i współkreują przestrzenie i miejsca zabaw, nadając im znaczenia i oddziałując na nie, a skoro są w tym kompetentne i sprawcze, to jako pedagoga mogę z nimi o tym rozmawiać, poznać ich perspektywę i od nich się na ten temat uczyć. I dlatego analizy w *Podwórkowych przestrzeniach i miejscach zabaw* przebiegały dwutorowo: po pierwsze, jako obserwacja przestrzeni zabaw z perspektywy dzieci – interesowało mnie, jak dzieci same postrzegają i tworzą te przestrzenie. Po drugie, jako obserwacja przestrzeni z perspektywy praktyk kulturowych – równocześnie rekonstruowałam sposoby oddziaływania dzieci i dorosłych na przestrzenie zabaw Przedmieścia Oławskiego w oparciu o koncepcję Michaela de Certeau, ukazującą sprawczość i sposoby działania „Słabego” w obliczu zachowań narzucanych mu przez „Silnego”.

Pomysł na książkę, jak pisze pani we wprowadzeniu, wziął się z pewnego zdziwienia, a może

raczej „zderzenia” pani doświadczeń z dzieciństwa ze współczesnymi praktykami zabaw dzieci. Zanim przejdziemy do teorii i praktyk zabaw, to chciałbym zapytać o ten wątek autobiograficzny czy nawet autoetnograficzny. W jakim otoczeniu społecznym pani dorastała? Z jakimi zabawami kojarzy się pani dzieciństwo?

Wychowywałam się na wsi. Pewnie nieco idealistycznie, ale jednak wspominam ten okres w życiu jako wyjątkowo beztroski, wolny i tym samym szczęśliwy. W pobliżu nie było dużego miasta, takiego jak Wrocław, gdzie teraz mieszkam, wobec tego nie mieliśmy zbyt wielu okazji do próbowania nowych rzeczy spoza naszego najbliższego otoczenia. Nie jeździłam w dzieciństwie do miasta, ewentualnie odwiedzałam mniejsze okoliczne miasteczka, więc chyba dlatego miałam specyficzne wyobrażenie o tym, jak może wyglądać nowoczesna metropolia; w okresie wczesnej edukacji postrzegałam ją jako miejsce, gdzie wszyscy mieszkają w pięknych domach, mają dostęp do takich miejsc kultury i rozrywki, jak: teatry, filharmonie, kina czy parki, place zabaw, baseny. I oczywiście mieszkańcy tych miast, tak sobie wtedy myślałam, nic innego nie robią, tylko z tych nieprzebranych udogodnień na co dzień korzystają.

Warto podkreślić, że współcześni badacze, przede wszystkim z zachodnich uniwersytetów, alarmują o zanikaniu swobodnej zabawy dzieci z wielkomiejskich podwórek. Na czym ta swoboda polega? Między innymi chodzi o eksplorowanie bliskiej, ale nieznannej przestrzeni; o poznawanie tego, co nowe, ale bez ciągłego nadzoru dorosłych. Na myśl przychodzi słowo „przygoda”, rozumiana jako coś nie do końca bezpiecznego, a jednocześnie pasjonującego, niczym w fabułach literackich w rodzaju *Dzieci z Bullerbyn*. Jak czytamy w rozprawach na temat dzieciństwa: świat takiej zabawy dziś jest zagrożony i nie tak łatwo go odnaleźć, dzieci rzadziej niż kiedyś wychodzą na zewnątrz, żeby spędzać czas poza domem i podejmować różnego rodzaju „ryzykowne” wyzwania, pokonywać przeszkody, a jednocześnie uczyć się radzenia

sobie z tym wyzwaniem, polegając na relacjach w najbliższym gronie rówieśniczym.

Kilka lat temu, jeszcze podczas stażu naukowego w Londynie, „czytałam się” w literaturze naukowej dotyczącej dzieciństwa i swoje najmłodsze lata doceniłam tym bardziej jako dorastanie pozbawione licznych ograniczeń i zakazów. To, jak nietrudno zgadnąć, nie tylko moje przemyślenia, ale doświadczenie o wymiarze ponadgeneracyjnym. Gdy rozmawiam ze studentkami i studentami o ich dzieciństwie, z reguły opowiadają podobne historie: o włączeniu się bez celu, budowaniu „baz”, wyprawach do lasu, wspinaczce na drzewa i tak dalej. Kiedy jednak dokładnie prześledzimy tego typu wspomnienia, to okazuje się, że te zabawy nie zawsze były tak idealne, jak podsuwa nam to skłonność do idealizowania przeszłości pamięć. Ile razy wracaliśmy z takiej czy innej „wyprawy” poobijani? Z płaczem? Albo ktoś nas z tej przygody wykluczył, bo nie należeliśmy do „bandy”? Ale wciąż, mimo wielu, nie zawsze pozytywnych odczuć, była to zabawa pożądana z punktu widzenia socjologiczno-pedagogicznego, ponieważ umożliwiała poznawanie świata na zasadach niezależnych od bezpośredniego nadzoru dorosłych, którzy ufali dzieciom na tyle, żeby dawać im dużo swobody. I to zdarzenie, o którym pan wspomniał, polega właśnie na tym: z jednej strony mam w pamięci swoje przygody z dzieciństwa i robienie takich rzeczy, których wtedy raczej nie powinniśmy byli robić, a z drugiej – te przeżycia zostały szybko zwerfifikowane zarówno przez późniejsze doświadczenia, związane z pracą i życiem w dużym mieście, jak również w toku prowadzonych badań.

Gdy już studiowałam i odbywałam praktykę nauczycielską, miałam głęboko zakorzenione przeświadczenie, wzięte z własnego doświadczenia i umocowane chociażby pracami Jeana-Jacquesa Rousseau, Johna Deweya czy Yi-Fu Tuana o naturalnej dziecięcej potrzebie odkrywania świata. Jeśli damy dziecku do ręki patyk, to ten patyk będzie i sterem okrętu, i magiczną różdżką, i czym tylko można sobie jeszcze wyobrazić. Jednakże dość

szybko zrozumiałam, jak bardzo odmiennie od Roussowskiego pojmowania natury i mimo wszystko wyidealizowanego modelu postrzegania dzieciństwa zachowują się współczesne dzieci. Na początku pracy w szkole, kiedy z zapalem wychodziłam z dziećmi do pobliskiego parku, w grupie był taki chłopiec, który za każdym razem manifestował swoje niezadowolenie z powodu wyjścia na zewnątrz. Więc ja równie „osontentacyjnie” pokazywałam temu chłopcu, że można się bawić w terenie, na nieskoszonej trawie, w jakichś chaszczach. I to zadziałało! Kilka lat temu w Warszawie przeprowadzono konkurs na najlepsze miejsce do zabawy. O dziwo, dzieci nie wybrały wymyślnego placu zabaw, ale pole ze wzgórzami porośniętymi trawą, po którym można się turlać. I dlatego wciąż zależy mi na tym, żeby dzieci odkrywały w sobie tę energię zabawy, którą ja doskonale pamiętam ze swojego dzieciństwa, a którą w gruncie rzeczy im zabieramy, zamykając je w czterech ścianach, układając im każdego dnia napięte do granic możliwości harmonogramy, zalewając dodatkowymi, nie zawsze niezbędnymi zajęciami. To pewien paradoks późnej nowoczesności, ale swobodnej zabawy albo trzeba się nauczyć, albo ją w sobie odkryć.

Pisze pani między innymi o tym, jak zmieniało się na przestrzeni wieków pojmowanie dziecka i dzieciństwa. Jak zdefiniowałyby pani te pojęcia dzisiaj? Jak na tle koncepcji z przeszłości wypada współczesne postrzeganie tej problematyki?

Pedagodzy są zgodni: nie sposób jednoznacznie zdefiniować pojęcia dziecka i dzieciństwa, ponieważ istnieje zbyt wiele różnych perspektyw obejmujących tę problematykę. Czynniki kulturowe, społeczne, ekonomiczne, strukturalne, fizyczne – wszystkie powinny być uwzględnione w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, których nie należy uniwersalizować, jak to miało miejsce choćby w wieku XIX, a potem XX, kiedy nad myśleniem w tym obszarze zapanowała psychologia rozwojowa. Do dzisiaj zresztą z tych teorii rozwoju korzystamy, mimo iż w gruncie rzeczy były rozpowszechniane na podstawie badań o zbyt

wąskim zakresie, prowadzonych w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. To jakby stwierdzić: skoro dziecko rozwija się tak, a nie inaczej w środowisku, powiedzmy, kultury amerykańskiej, to znaczy, iż każde dziecko powinno się tak właśnie rozwijać. Trudno obecnie zaakceptować dominującą postawę zachodniego kręgu kulturowego. Dlatego w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem przyjmuje się założenie o braku ich uniwersalnego charakteru; dzieciństwa różnią się pod względem miejsca, czasu, warunków społecznych, specyfiki kulturowej, jednostkowych przeżyć i potrzeb rozwojowych.

A jak dzieciństwo się zmieniało? Należałoby tutaj przytoczyć rozważania z zakresu historii dzieciństwa. Jednym z pierwszych badaczy, który podjął ten problem, był Philippe Ariès, autor rozprawy pod tytułem *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* z roku 1960. Odczytano ją w ten sposób: w średniowieczu dzieciństwa „nie było”, w takim sensie, że nikt nie traktował dzieci w sposób podmiotowy zgodnie ze współczesnym rozumieniem; dopiero okres renesansu, XVI wiek, nadał dziecku i dzieciństwu odmienne znaczenie społeczne. Krytycy tej rozprawy zwracali uwagę na jej metodologiczny mankament: Ariès, zamiast szukać źródeł swoich badań w piśmiennictwie historiograficznym i sztuce z okresu od starożytności do średniowiecza, zajmował się przede wszystkim ikonografią czy literaturą, interpretując, „co autor miał na myśli”. Jak już wystarczająco mocno skrytykowano *Historię dzieciństwa*, to znaleźli się też obrońcy zawartych w rozprawie koncepcji, którą mimo wszystko uznano za niezwykle ważną, a sam Ariès został przedstawiony jako badacz, który poważnie potraktował historię dzieciństwa, a studia nad nią uznał za niezbędne do zrozumienia kierunków rozwoju państw Zachodu. Przykłady artystycznego ujmowania dzieciństwa, jak choćby treny czy obrazy, incydentalnie, ale jednak dowodzą tego, że dzieci mimo wszystko kochano i przejmowano się ich losem, mimo iż rozumienie dzieciństwa jako wydzielonego specjalnie okresu w życiu człowieka nie było powszechne.

Innym wariantem postrzegania dzieciństwa są występujące w sztuce burżuazyjnej przedstawienia dzieci jako „miniatur dorosłych” – dostojnie ubranych i zachowujących się w sposób dystyngowany. Z kolei klasa robotnicza widziała w dzieciach dodatkowe ręce do pracy, ponieważ dziecko mogło zarabiać, wnosząc dochody do rodzinnego budżetu – zresztą do dzisiaj dzieci ciężko pracują w wielu krajach azjatyckich czy afrykańskich. Z czasem, najmocniej w wiekach XIX i XX, myślenie na temat dziecka przeszło rewolucję. Jedną z badaczek tej problematyki, Marta Gutman, zwróciła uwagę, że w końcu dzieci zaczęto doceniać za sam fakt bycia dziećmi i tym samym uznano je za bezcenne. Było to związane między innymi ze stopniowym oddzielaniem nauki od pracy, wdrażaniem koncepcji życia prywatnego i zawodowego. Powstały instytucje, w których zajmowano się dziećmi, jak ochronki czy szpitale pediatryczne, a potem szkoły. Kiedy po ulicach zaczęły jeździć samochody, to ich wzmożonych ruch skłonił dorosłych do budowania placów zabaw, żeby dzieci mogły bezpiecznie spędzać czas. Dzieci z emocjonalnego punktu widzenia, jako członkowie rodzin, stały się bezcenne, a z ekonomicznej perspektywy wkładu do rodzinnego budżetu – bezwartościowe.

Na tym polega jedna z różnic między czasami przednowoczesnym a późnonowoczesnymi: kiedyś dzieci nie musiały pytać, czy mogą się pobawić w przestrzeni dookoła nich, zwyczajnie to robiły; natomiast teraz różnymi metodami odgradzamy dzieci od natury, od żywiołów, wydzielamy przestrzenie do zabaw – z dobrymi z reguły intencjami, żeby nie stała się im krzywda. Dlatego współcześni projektanci tak zwanych przygodowych placów zabaw używają powietrza, wody czy nawet ognia do tego, żeby przywrócić to dawne doświadczenie zabawy, niosącej pewne ryzyko, któremu należy sprostać.

Stąd też dzisiaj szczególnie doceniam teorie i praktyki społeczne, które przyznają dzieciom należną im podmiotowość, doceniają ich sprawczość w życiu społecznym i obywatelskim. Nieaktualne jest krzywdzące powiedzenie „ryby i dzieci głosu

nie mają”. Jeśli zatem budujemy plac zabaw albo organizujemy przestrzeń przedszkola, to najpierw zapytajmy dzieci, w jakim otoczeniu chcą się bawić, uczyć, odpoczywać. I na szczęście coraz częściej tak się dzieje, choć w Polsce traktowanie dzieci jak równoprawnych obywateli to wciąż raczej zadanie do wykonania niż codzienność życia społecznego.

Czy zmiany, o których rozmawiamy, w takim samym natężeniu dotyczą samej zabawy? Jak dzieci bawią się dzisiaj, jeśli wziąć pod uwagę szybki postęp cywilizacyjny, społeczny, kulturowy, w tym także technologiczny?

Przemiany relacji społecznych, w sensie historycznym, rzeczywiście warto ukazać na przykładzie tego, jak dzieci bawiły się na przestrzeni wieków. To pierwsza kwestia, zresztą bardzo złożona. Druga to zabawy współcześnie żyjących dzieci, związane z funkcjonowaniem społeczeństw zglobalizowanych, mobilnych, stechnicyzowanych. I tutaj jednym z obszarów, dzięki któremu można przeanalizować przeobrażenia zabawy, jest polityka społeczna, między innymi obejmująca zarządzanie przestrzenią. Dzisiaj w projektach urbanistycznych uwzględniane są przestrzenie dla dzieci, konsultuje się ich kształt i przeznaczenie z architektami oraz innymi specjalistami. Takie miejsca muszą być przede wszystkim bezpieczne, ale też powinny mieć zalety przestrzeni przez człowieka nieopanowanej, dającej swobodę, wybór. We współczesnych dyskursach zabawy, zresztą bardzo zróżnicowanych, często akcentowane są napięcia pomiędzy wolnością a kontrolą oraz bezpieczeństwem.

Jeszcze inaczej rzecz ujmując: dzieciństwo to bardzo ważne zagadnienie i to nie tylko w sensie naukowym, ale także społecznym. Zabawa stanowi nieodłączny element dzieciństwa, co łatwo zaobserwować w gałęziach przemysłu i usług przeznaczonych tylko dla dzieci. Nie trzeba daleko szukać, wystarczy wejść do pierwszego lepszego stacjonarnego czy internetowego sklepu z zabawkami. Utarło się pojęcie „dziecko-łasy konsument”, które pokazuje, jak po-

ważne są te kwestie i jak bardzo rodzicom zależy na tym, by ich dzieciom żyło się lepiej. Symbolem takiego konsumpcjonizmu może być eksponat z Muzeum Alberta i Wiktorii w Londynie, jedno z pierwszych krzesłek wykonanych specjalnie dla dziecka; dzisiaj mebelki dla dzieci to standard w miejscach publicznych, ale jeszcze w XIX czy nawet XX wieku nie były czymś powszechnym. Polityka prorodzinna, zainteresowanie mediów dramatycznymi historiami dzieci, różne sposoby chronienia dobra dziecka – to wszystko pokazuje, jak istotną społecznie kwestią jest obecnie dzieciństwo.

Na tle powyższych ustaleń trzeba też powiedzieć, że i sama zabawa zmienia się wraz z ewolucją społeczną pojęcia dzieciństwa. Także w kontekście technologicznym, o czym pan nadmienił. Na ile możemy to oceniać przez pryzmat własnych doświadczeń, mówiąc: „my przecież bawiliśmy się inaczej”? Część naukowców powie: jak najbardziej, możemy to robić, ponieważ wszystko, co dotyczy zabawy, przekształciło się radykalnie się pod wpływem technologii, a przede wszystkim mediów cyfrowych. Ma to swoje daleko idące konsekwencje. Jeśli dziecko w wieku kilku miesięcy bawi się smartfonem czy tabletem, to prawdopodobnie zmiany w jego mózgu będą znaczne, będzie się inaczej rozwijało. Jak? Tego tak naprawdę nie wiemy – skutki rozwoju w otoczeniu mediów cyfrowych poznamy dopiero za jakiś czas. Jako pedagożka mam wobec tego zagrożenia „misyjny” pogląd: dzieci powinny, moim zdaniem, bawić się na zewnątrz w gronie rówieśników, w kontakcie z naturą, budować z nią więzi, dbać o jej kondycję. Coraz częściej naukowcy podkreślają, jak ważne jest budowanie naturalnych placów zabaw jako alternatyw dla spędzania czasu przed komputerem czy smartfonem.

Przechodząc do ostatniej części pytania: jasne, dzieci bawią się dzisiaj online. „Podwórka” to dla nich nawet nie tyle tak bardzo krytykowane za swoją bezduszną przestrzeń galerii handlowych, co wirtualne obszary mediów społecznościowych, jak TikTok, właściwie zawładnięty przez dzieci i mło-

dzień. Na marginesie warto wspomnieć o pionierskich badaniach w tym zakresie, prowadzonych przez dr Joannę Dziekońską z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Ciekawostka: dzieci nie lubią, kiedy trafiają na filmik nakręcony przez dorosłego tiktokera, bo to trochę tak, jakby ktoś próbował zawłaszczyć ich przestrzeń.

Takie przykłady uzmysławiają, jak bardzo zmieniły się warunki spędzania wolnego czasu i zabawy. Kiedyś, właśnie na Przedmieściu Oławskim, podczas wizyty w jednym z Centrów Aktywności Lokalnej, wszłam do pokoju, w którym siedziało mniej więcej piętnaścioro dzieci, grając ze sobą na smartfonach. Byłam zdziwiona, żeby nie powiedzieć zbulwersowana – jak to, do czego im te ekrany, skoro siedzą koło siebie? Gdy wytłumaczyły mi, na czym gra polega i dlaczego są „razem, ale osobno”, to uznałam to wszystko za całkiem fajną rozrywkę. Co chcę przez to powiedzieć: czasami trzeba spróbować zrozumieć dzieci i ich potrzeby, wynikające z określonej przestrzeni, warunków rozwojowych, tła społecznego. Zabawa jest wielowymiarowa i różnorodna, to na pewno, natomiast najczęściej krytykuje się spędzanie całego wolnego czasu przed ekranem, jakby świat na zewnątrz nie istniał. Czy możemy w związku z tym odrzucać nowe technologie i uznawać je za szkodliwe? Nie sądzę, ponieważ to nie w technologiach tkwi problem, ale w ich takim czy innym, nierzadko niewłaściwym używaniu. Dzieciom trzeba pokazać alternatywy, jak *outdoor education*, którą się zajmuję – taka edukacja daje możliwość przeżywania prawdziwej ekscytacji, wynikającej z kontaktu ze światem zewnętrznym, z grupą rówieśniczą. To dopiero jest zabawa! W ten sposób uwalniane są emocje, budują się wartościowe więzi międzyludzkie.

Wróć na moment do tezy o zanikaniu „naturalnej” zabawy. Otóż podczas badań na Przedmieściu Oławskim odkryłam pokłady dziecięcej swobody; dzieci bawiły się wszędzie, tak jak chciały, bez nadzoru dorosłych. Początkowo byłam tym faktem zachwycona! Kilkanaście minut drogi od wrocławskiego rynku trafiłam do „zamkniętych” podwórek

z czterech stron otoczonych kamienicami, gdzie dzieci tworzyły swoje wewnętrzne światy. Biegały, wchodziły na garaże, prowadziły „wojny podwórkowe”, znały mnóstwo skrótów i wiedziały jak najszybciej zwać przed dorosłymi. I tego szukają, dziwiłam się, ci wszyscy badacze z Zachodu, kiedy narzekają na ograniczanie dziecięcej wolności? My to mamy tuż obok! Natomiast im bardziej dążyłam tę kwestię, tym więcej dostrzegałam problemów środowiskowych i ich przyczyn, takich jak: nieatrakcyjne wizualnie przestrzenie na Przedmieściu Oławskim, zamknięte koło biedy czy niski kapitał społeczny oraz ekonomiczny mieszkańców. Jaką cenę trzeba zapłacić za wolność i swobodę zabawy? Cóż z tego, że dzieci w tym środowisku nabrały umiejętności przetrwania – a proszę mi wierzyć, te, które poznałam były bardzo zaradne – skoro pod znakiem zapytania trzeba postawić warunki ich rozwoju? Czy te dzieci będą chciały pilnie się uczyć w szkole, która może być ich najlepszą drogą do zmiany środowiska? Jakie ambicje będą miały? Kto ich tych wartości, związanych z edukacją, nauczy? Krótko mówiąc, mój entuzjazm, związany z odkryciem wydawałoby się idealnego miejsca do zabawy, został szybko ostudzony. Musiałam zatem zweryfikować moje odkrycia w kontekście teoretycznych zagadnień oraz definicji dzieciństwa, uwarunkowanego przez czynniki społeczne i kulturowe.

Na czym polega specyfika Przedmieścia Oławskiego? W jakim sensie dzieci bawią się tam „inaczej”?

Zabawy dzieci z Przedmieścia Oławskiego przybierają specyficzny charakter. Osiedle jest samo w sobie ciekawe; kiedyś mówiono o całym obszarze, którego częścią jest Przedmieście Oławskie, Trójkąt Bermudzki, ale dzisiaj od tej pejoratywnej nazwy zazwyczaj się odchodzi. Raczej usłyszymy, że ktoś jest z „Trójkąta” albo z „Przedmieścia”.

Uważam, że w Przedmieściu można się zakończyć. Jasne, nie sposób zignorować ogromnych kontrastów. Z jednej strony nowa deweloperka, ze

łśniącymi fasadami i piękną zielenią, z malowniczymi wyjściami nad rzekę Oławkę. Z drugiej strony stare kamienice, choć piękne, z szerokimi bramami, którymi kiedyś na podwórka wjeżdżały konne powozy, to od czasów wojny właściwie zapomniane, nieodnawiane. Tego rodzaju kontrasty budzą napięcie poznawcze i moralny sprzeciw: dlaczego nierówności są tak widoczne? Kto za nie odpowiada? Jak im przeciwdziałać? Mimo wszystko Przedmieście się zmienia. Działają deweloperzy, choć czasami kontrowersyjnie – jeden inwestor oddzielił się od sąsiednich podwórek, trudno w to uwierzyć, drutem kolczastym... Kiedy prowadziłam swoje badania nad przestrzeniami zabaw dzieci, to we Wrocławiu realizowano projekty w ramach Europejskiej Stolicy Kultury. Na przykład w okienku piwnicznym przy ulicy Traugutta na Przedmieściu powstała najmniejsza galeria wystawowa tworzona przez dzieci, pod nazwą „Suwaczek”. Wtedy działo się wiele projektów i wydarzeń kulturalnych. Niektórzy mieszkańcy głośno protestowali przeciwko takim inicjatywom, mówiąc: najpierw uprzątnijcie śmieci i przegońcie szczury, a później wprowadzajcie na Przedmieście sztukę. W pewnym sensie mieli rację, bo to były ich priorytety, o które nikt wcześniej się nie zatroszczył. I jako animatorzy czy edukatorzy mieliśmy przed sobą spore wyzwanie. Jak zaangażować mieszkańców do udziału w sztuce, skoro do rozwiązania są zupełnie inne, egzystencjalne problemy? Oba światy najbardziej potrafiły łączyć dzieci – te biegające i swobodnie bawiące się w oswojonych przestrzeniach. Przyzwyczajone do swoich podwórek, niepokorne, jednocześnie otwierały się na animację kultury, koncerty, wernisaże.

A do określenia specyfiki aktywności dzieci z Przedmieścia można użyć pojęcia „zabawy ryzykownej”. To mogą być takie sytuacje, jak bieganie po dachach garaży czy wspinaczka na dwumetrowy mur. Wtedy rodzice krzyczą: „Nie wchodź tam!”, „Zejdź!”, „Nie rób tego!”. Dzieci oczywiście dają tym nawoływaniom odpór, co pokazuje, jak dużą mają „władzę” nad podwórkiem i jego specyficznymi przestrzeniami, na ile niektóre miejsca należą do nich,

a nie do osób dorosłych. Zadałam sobie pytanie: czy rzeczywiście te podwórka należą do dzieci? I to była druga, wcześniej przywołana część badań nad praktykami kulturowymi. Okazało się, że dorośli, wymuszając na dzieciach pewne zachowania, zawłaszczając wiele przestrzeni, sprawują „oficjalną” władzę nad podwórkami. Korzystając z przywoływanej wcześniej teorii Michela de Certau, ukazującej zależności między słabszymi, czyli dziećmi, a tymi silniejszymi, dorosłymi, finalnie odkryłam, jak dzieci, dzięki odpowiednim taktykom, naznaczają swoje miejsca, sprawnie poruszając się w sieciach dorosłych i na terenie „silniejszego”. I w tym sensie zabawa dzieci z Przedmieścia wydaje się mieć szczególne walory i własną specyfikę. Sprawność fizyczna dzieci, ich spryt, znajomość topografii – to wszystko złożyło się na niezwykle obraz dziecięcej zabawy, także pod względem społecznym. Mieszkańcy Przedmieścia wiedzą, na jakie podwórko nie należy iść po zmroku, na co można sobie z sąsiadami pozwolić, a co niekoniecznie będzie miało miłe konsekwencje. Ciekawe były też konteksty relacyjne, w tym różnice między płciami. Dziewczyny może mniej angażowały się w aktywność fizyczną, ale była wśród nich i taka, która na równi z chłopcami biegała, grała w piłkę, jeździła brawurowo na rowerze.

Badania ujęte w *Podwórkowych przestrzeniach* rozpoczynałam dziesięć lat temu; dzisiaj na Przedmieściu można zaobserwować kolejne, daleko idące zmiany, w tym procesy rewitalizacyjne. Kontrasty pozostały, a na ich tle zabawa dzieci wydaje się wyróżniać jeszcze bardziej niż w innych miejscach.

Zamieściła pani w rozprawie kilkanaście zdjęć, obrazujących atmosferę podwórek Przedmieścia. Przypominają one miejsca, które znam ze szczecińskich osiedli, głównie tych o robotniczym, portowym i stoczniovym rodowodzie, nierzadko pamiętających wojenne zniszczenia, przez lata raczej omijanych. Dzisiaj te osiedla zaczynają się powoli rewitalizować. Jak to wygląda w Trójkącie? Jak zmienia się Przedmieście Oławskie?

Prowadzone na przestrzeni lat diagnozy społeczne Wrocławia pokazały, że jedną z najbardziej zubożałych części miasta – pod względem nie tylko ekonomicznym – jest właśnie Przedmieście Oławskie. Dlatego też dużą uwagę przykładano to tego, aby odnowa postindustrialnych przestrzeni nie była jedynie materialna, ale żeby także zachodziły na tym obszarze nowe procesy społeczne, zbliżające do siebie mieszkańców. To się w dużej mierze udało dzięki zaangażowaniu organizacji pozarządowych, aktywistów, animatorów kultury; na Przedmieściu funkcjonują dwa CAL-e, czyli przywołane Centra Aktywności Lokalnej oraz wiele innych organizacji. Można było w ostatnich latach zdobyć duże środki na realizację przedsięwzięć społecznych, kulturowych czy artystycznych. Przy ulicy Prądzyńskiego ma siedzibę teatr, Układ Formalny. Dzięki takim działaniom Przedmieście naprawdę się zmieniło, nie tylko pod względem wbudowanych między stare kamienice „plomb”, ale także w zakresie społeczno-kulturowym, co przyciąga nowych mieszkańców, coraz częściej świadomych, że trzeba uczestniczyć w lokalnych inicjatywach. Widać też, jak bardzo ludzie się nawzajem wspierają. Mimo „podwórkowych wojen” każdy pomoże sąsiadowi w potrzebie.

Pisze pani, powołując się na wyniki swoich prac badawczych w terenie: „Dzieci bawiące się na podwórkach Przedmieścia Oławskiego stosowały różnorodne taktyki, dzięki czemu przechytrzały dorosłych i »kłusowały« na podwórkach. Znajdowały sposoby, aby twórczo poruszać się po narzuconym im porządku i nie pozostawać w całkowitej podległości względem niego”. Można dostrzec w tych dzieciach dalekich kuzynów bohaterów *Władcy much...* Jak pani postrzega praktyki podwórkowych zabaw dzieci w odniesieniu do ich relacji z rodzicami? Czy to nie jest trochę tak, że podwórko to zawsze była dla dzieci „wyspa”, miejsce, w którym tylko one rządziły?

Jeżeli chodzi o relacje z opiekunami czy rodzicami, to trudniej mi o nich mówić, ponieważ w badaniach zajmowałam się doświadczeniami bawiących

się dzieci; ich relacje z opiekunami i rodzicami nie stanowiły przedmiotu moich badań. Najczęściej wyglądało to tak, że dzieci były na podwórkach same, bez opieki rodziców, a jeśli nawet znajdowali się tam jacyś dorośli, to dzieci raczej im przeszkadzały, co owi dorośli zwykli głośno manifestować. Jeżeli obserwowałam relacje z rodzicami czy opiekunami, to często były one oparte na umownym kodzie, w rodzaju: „Muszę być w domu przed zmierzchem” albo „Idę na obiad!”.

Wyjątkowy, społeczny charakter podwórka, szczególnie takiego otoczonego z czterech stron murami kamienic, zawiera się w jego ograniczonej przestrzeni; osoba przypadkowo przechodząca ulicą do takiego miejsca raczej nie trafi, a jeśli już to nastąpi, to cała społeczność mieszkańców od razu będzie wiedziała, że na ich terenie pojawił się „obcy”. Dlatego w ujęciu de Certeau podwórka przez dorosłych są traktowane jako przedłużenie mieszkania, miejsca bezpiecznie, gdzie mogą się rozwijać relacje i więzi społeczne.

A „kłusowanie” także pochodzi z terminologii de Certeau. Mimo iż władzę na podwórkach sprawują dorośli, to jednak dzieci potrafią ich przechytrzyć, wykorzystując swoje umiejętności i spryt do tego, żeby uciec, hałasować, biegać, grać w piłkę i bez konsekwencji robić to, co tylko chcą, mimo wyraźnej groźby czy zasłyszanej w biegu kary.

Ciekawy jest jeden z wniosków, zresztą wśród wielu innych, jakie płyną z pani badań: otóż podwórka mogą mieć wymiar edukacyjny, ponieważ dzieci, podczas zabawy, uczą się różnych rzeczy, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – gdybyśmy mieli tutaj wprowadzać ocenne określenia. Mimo wszystko nie powinniśmy ignorować potencjału edukacyjnego podwórek. W jakim stopniu podwórko może być alternatywą dla sformalizowanej edukacji?

Jeżeli edukację postrzegamy tylko w kategoriach szkolnych murów, gdzie wytwarzana jest wiedza w mniejszym bądź większym stopniu ode-

rwana od praktyki życia codziennego, to podwórko na tym tle wypada jako trudna przestrzeń do edukacyjnego zagospodarowania. Jak ta „podwórkowa edukacja” miałyby wyglądać? Należałoby budować w podwórkach świetlice, gdzie można by odrabiać lekcje po szkole, uczyć się w mniejszym, przyjaznym gronie, pod opieką kogoś, kto pomoże i wytłumaczy, jak zrobić zadania z matematyki czy jak napisać wypracowanie z polskiego. Takie miejsca powstają i nie należy bagatelizować ich wpływu społecznotwórczego. Kolejnym krokiem będą projekty i inicjatywy kulturowe, związane ze sztuką, umożliwiające mieszkańcom, w tym dzieciom, doświadczanie sztuki, budowanie kapitału kulturowego, nigdzie indziej, jak w ich podwórkach. Przykładami będą projekty realizowane w ramach ESK Wrocław 2016 czy też liczne oddziaływania organizacji pozarządowych.

Natomiast jeśli mówimy o wymiarze alternatywnym, pozaformalnym, to podwórka mają ogromny potencjał edukacyjny. Wyobraźmy sobie taką sytuację, gdy dzieci uznajemy za ekspertów, przede wszystkim od zabawy, o czym już trochę powiedziałam, ale też od miejsc, w których żyją. Mogłyby dawać dorosłym wskazówki, co chciałyby zmienić, naprawić, jak przestrzeń do zabawy zbudować; albo zapraszać koleżanki i kolegów z klasy na takie podwórka, oprowadzać, pokazywać, z czego są dumne. Wtedy dzieci z niskimi kapitałami, ekonomicznym czy społecznym, mogą ekspercko doradzać w tym, na czym znają się najlepiej. To swoisty łącznik między szkolną wiedzą a praktyką opartą na doświadczeniu. Na przykład w ramach działalności CAL-ów dzieci dekorują podwórka, robią nasadzenia, pielęgnują rośliny. Dbanie o miejsce, w którym się mieszka, i wzięcie za nie odpowiedzialności to piękna lekcja.

Czy na tle tych wszystkich zjawisk społecznych, które zbadała pani w *Podwórkowych przestrzeniach i miejscach zabaw*, dałoby się stworzyć „podwórko idealne”? Takie miejsce, gdzie dzieci mogłyby się we własnym gronie bezpiecznie bawić i uczyć? Czy to jednak swego rodzaju utopia, ma-

zenie rodem ze świata późnego kapitalizmu, żeby stworzyć środowisko może i perfekcyjne pod wieloma względami, ale cokolwiek sztuczne?

Takie plany powstają. Niezależnie od tego, kto i w jakim celu je snuje, ich kardynalna zasada to współdziałanie z tymi, dla których daną przestrzeń się projektuje. Architekci podejmują dzisiaj najbardziej nowatorskie plany zagospodarowania przestrzeni, rozrysowują najwymyślniejsze place zabaw, wykorzystują walory natury – w Czechach i w Niemczech popularne są wodne place zabaw, jeden powstał we Wrocławiu. Mimo wszystko autorzy takich projektów powinni pamiętać, że bardzo ważnym czynnikiem, wpływającym na powodzenie tego rodzaju przedsięwzięć, jest ekspercka opinia dzieci, ale też dorosłych. Mieszkańców danego miejsca trzeba zatem postrzegać jako współtwórców przestrzeni i aktywnie ich zapraszać do brania odpowiedzialności za jej powstanie oraz zatroszczenie się o jej utrzymanie – w lokalnej wspólnocie.

Agnieszka Janik

Doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Nauczycielka języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej. Zajmuje się działalnością badawczą-dydaktyczną w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz pracą edukacyjną z dziećmi pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk kulturowych. Realizowała wiele projektów edukacyjnych, animacyjnych i badawczych w zakresie edukacji międzykulturowej, przestrzeni zabaw oraz partycypacji dzieci. Członkini Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej. Stypendystka Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Absolwentka programu International Visitor Leadership Program Departamentu Stanu w USA. Autorka tekstów naukowych w językach polskim i angielskim. Za monografię *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe* otrzymała w 2024 roku Nagrodę im. Profesora Ryszarda Więckowskiego.

Jakie alternatywy?

Bogusław Śliwerski

Makropolityczna refleksja oświatowego falowania

W zdewastowanej przez polityków, nie tylko oświatowych, przestrzeni publicznej edukacji zakorzenie alternatyw nie jest możliwe dopóty, dopóki nie zostanie zniesiona w Polsce, jako jedynie dopuszczalna w ustroju szkolnym, doktryna wprowadzania reform zgodnie ze strategią *top-down*, a więc takich, o których istocie, zakresie, rodzajach i funkcjach rozstrzyga tylko i wyłącznie Ministerstwo Edukacji Narodowej. Kreatywni nauczyciele, pasjonaci kształcenia dzieci czy młodzieży, wielbiący ten rodzaj samorealizacji zawodowej, oświeceni w toku studiów pedagodzy są od 1992 roku skazywani na zmaganie się z procesami oporu we własnym środowisku szkolnym, a następnie na blokowanie autorskich rozwiązań przez nadzór pedagogiczny i organy prowadzące w środowisku lokalnym oraz krajowym. Sprawujący w resorcie edukacji czy samorządzie lokalnym władzę pozorują otwartość na konieczność wprowadzania reform szkolnych, w tym infrastrukturalnych, kadrowych, dydaktycznych, organizacyjnych, w związku z czym zmiany są grą pozorów ze społeczeństwem.

Każda generacja nauczycieli, najbardziej zainteresowanych zmianą w szkolnej edukacji, doświadcza przede wszystkim krótkiej perspektywy możliwego zaistnienia ich innowacji w następstwie braku stabilizacji i możliwości ich dalszego doskonalenia. Przypomnę zatem fale alternatyw edukacyjnych, do których dochodziło w Polsce od 1980 roku, by możliwe było powstrzymanie destrukcji nie tylko systemu szkolnego, ale także postępującej erozji wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

Początki, czyli pozorowanie decentralizacji

I fala: „solidarnościowej nadziei i wyzwolenia” (1980–1989). Została ukonstytuowana uchwałami podpisanego Porozumienia z rządem PRL-u w Stoczni Gdańskiej, Zjazdu „Solidarności” i „Okrągłego Stołu”. Dążeniem ówczesnej opozycji było zniesienie cenzury politycznej, uwolnienie przestrzeni komunikacyjnej ze światem państw demokratycznych wraz z alternatywnymi rozwiązaniami ustrojowymi, pluralistycznym systemem wartości, gwarancjami

przestrzegania praw człowieka, obywatela i dziecka, zróżnicowanymi modelami edukacji na rzecz wspierania rozwoju indywidualnego i społecznego młodych pokoleń oraz zapewnienia samorządności szkolnictwu na wszystkich jego poziomach.

II fala: „częściowego upelnomocnienia samorządności oświatowej i nauczycielskiej innowacyjności” (1989–1991; ministrowie – Henryk Samsonowicz, Robert Głębocki). Została podjęta przez pierwszych ministrów postsocjalistycznej oświaty, którzy doprowadzili po dwóch latach do przyjęcia przez Sejm RP ustawy o systemie oświatowym, gwarantującej nauczycielom autonomię zawodową, a uczniom i ich rodzicom możliwość realnej partycypacji w procesie uspołecznienia edukacji szkolnej i polityki oświatowej. Miało temu sprzyjać, po raz pierwszy w dziejach polskiej oświaty, prawo do oddolnego powoływania rad szkolnych, terenowych i krajowej rady oświatowej oraz do przekazania przedszkoli i szkół samorządom terytorialnym jako organom je prowadzącym. Niestety, nie uwzględniono w tym procesie decentralizacji ustroju szkolnego, pozostawiając władzom państwowym nadzór pedagogiczny nad placówkami oświaty publicznej. Tym samym upozorowano decentralizację, co sprzyja w wyniku dwuwładzy oświatowej ustawicznemu konfliktom natury organizacyjnej, finansowej i aksjonormatywnej (ideologicznej) w województwach, powiatach i miastach/gminach, jeśli władze organu prowadzącego są z odmiennej formacji politycznej niż władze nadzoru pedagogicznego.

Natomiast do 1995 roku, a więc w połowie rządów formacji lewicowej PSL i SLD, szkolnictwo publiczne cechowała libertariańska wolność, bowiem nauczyciele mogli w szkołach publicznych prowadzić klasy autorskie czy/i wdrażać programy autorskie, które należało jedynie zarejestrować w MEN-ie, by uzyskać ich dopuszczenie do użytku szkolnego. Zakres wolności był tak szeroki, że rozwijał się ruch nauczycieli klas i szkół autorskich, a więc alternatywnych wewnątrz i wobec powszech-

nie dominującego ustroju szkolnictwa publicznego. Sprzyjało temu zarówno prawo – zarządzenie ministra przyzwalające na innowacje i eksperymenty pedagogiczne, jak i przez pierwsze dwa lata transformacji ustrojowej niezwykle wysoki poziom płac nauczycielskich. Powstało wówczas około 10 tysięcy klas autorskich w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz od kilku do kilkunastu nawet autorskich podręczników do poszczególnych przedmiotów szkolnych. Przykładowo w edukacji początkowej było 21 elementarzy. Rozwijał się także nauczycielski zasób nowych środków dydaktycznych, które służyły do realizacji odmiennych form i rodzajów zajęć szkolnych.

Lata 90. XX wieku, czyli „dostrajanie”

III fala: „opóźniania samorządności i odwrotu od nauczycielskiej oraz szkolnej autonomii” (1992–1997; ministrowie – Andrzej Stelmachowski, Zdobysław Flisowski, Aleksander Łuczak, Ryszard Czarny, Jerzy Wiatr). Stała się forpocztą dla przywrócenia w kraju centralistycznie sterowanej oświaty. To okres eliminowania i zanikania prawa nauczycieli do kreowania odmiennych rozwiązań dydaktycznych, do pluralizmu programowego i środków dydaktycznych, a zarazem utrzymywania bardzo niskiego poziomu ich wynagradzania. Jest to okres podporządkowywania programów kształcenia ideologii partii władzy oraz jej propagandowym celom. Destrukcja obejmuje także odstąpienie od merytorycznych konkursów na dyrektorów przedszkoli i szkół publicznych, by zapewnić stanowiska „swoim”, oraz zablokowanie kanałów informacyjnych w oświacie i społeczeństwie na temat możliwego jej uspołecznienia przez powoływanie organów społecznych.

IV fala: „reformy ustrojowej szkolnictwa” (1997–2001; ministrowie – Mirosław Handke, Edmund Wittbrodt), podporządkowanej interesom elit związkowych, pozorujących przywrócenie solidarnościowej pamięci. Jest to okres centralizacji ustrojowej szkolnictwa, w tym metodycznej, rady-

kalnie sprowadzającej nauczycieli do wdrażania odgórnie wytwarzanych rozwiązań programowych (innowacyjność/racjonalność jedynie adaptacyjna), blokowanie możliwości powoływania odmiennych typów szkół, ustawowe pozbawienie potencjalnych wojewódzkich rad oświatowych prawa do społecznego nadzoru kuratoriów oświaty i zamrożenie w Sejmie projektu ustawy o samorządzie zawodowym nauczycieli. Tym samym jest to okres dostrajania form, metod i treści kształcenia do nowego typu szkoły średniej I (gimnazjum) i II stopnia (szkoły ponadgimnazjalne) oraz zobowiązania nauczycieli do systematycznego doskonalenia zawodowego w ramach awansu zawodowego. Ten jednak został zmanipulowany przez będące u władzy związkowe elity tak, aby zapewnić im krótszy okres do mianowania i uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego. Autorskie innowacje zostały wyparte jako niepożądane, by nisko wynagradzani nauczyciele realizowali wolę nadzoru pedagogicznego. Mimo wszystko był to okres częściowej modernizacji infrastruktury szkolnej, głównie gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej, oraz zaistnienia nowych modeli i metod kształcenia, na przykład takich, jak: ścieżki edukacyjne, metoda projektów, tutoring.

Nowe millenium, czyli „zwrot” konserwatywny

V fala: „hamowania rozwiązań systemowych i utrwalania nauczycielskiej bierności” (2001–2005; ministrowie – Krystyna Łybacka, Mirosław Sawicki). Stała się sprawdzianem powstrzymywania reform odmiennej politycznie formacji, pozorowania troski o wyrównywanie szans edukacyjnych i podporządkowania programów kształcenia przesłankom ideologicznym partii władzy. Był to także okres totalnego zniechęcania do oddolnych innowacji oraz destrukcji samorządności oświatowej przez pozorowanie innowacyjności, którą zredukowano jedynie do korekt w *curriculum* i w treściach egzaminów zewnętrznych.

VI fala: „konserwatywnej polityki oświatowej” (2005–2007; ministrowie – Michał Seweryński, Roman Giertych, Ryszard Legutko). Stanowiła sprawdzian w środowiskach prawniczych potencjału do odwrócenia dotychczasowych reform szkolnych, by narzucić podmiotom publicznej edukacji ideologię narodowo-patriotyczną i wzmocnić w procesie wychowania edukację religijną. Niewątpliwie był to okres konfrontacji ówczesnej opozycji politycznej i oświatowej ze sprawującą władzą, bezwzględnie dążącą do głębokich zmian administracyjno-prawnych i aksjonormatywnych w edukacji, toteż skutkowałam formami oporu nauczycieli i części środowisk uczniowskich wobec autorytaryzmu władz resortu edukacji oraz podejmowaniem akcji na rzecz przywracania wolności pedagogicznej, która była systematycznie i systemowo osłabiana z biegiem lat i celami zmieniających się rządów. Przedwczesne rozwiązanie parlamentu odroczyło w czasie proces autorytarnego centralizmu oświatowego.

Edukacja a neoliberalizm, czyli nieudana transformacja

VII fala: „neoliberalnych reform szkolnych o częściowo antyspołecznej i populistycznej orientacji” (2007–2015; ministrowie – Katarzyna Hall, Krystyna Szumilas, Joanna Kluzik-Rostkowska). Zamiast dokonać rzetelnej diagnozy stanu polskiej edukacji, jej uwarunkowań i efektywności, rządzący podporządkowali politykę oświatową inżynierii politycznej władz, które potraktowały szkolnictwo jako środowisko do wykorzystywania dużych środków unijnych na zmiany w poziomie wykształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, w kulturze organizacyjnej, infrastrukturalnej i programowej szkolnictwa publicznego.

Nie powiódł się zamysł pierwszej ministry tej formacji, by zlikwidować dwoistość władzy nad szkolnictwem publicznym między innymi przez likwidację kuratoriów oświaty. Radykalnie ogra-

niczono sferę dopuszczanych do użytku szkolnego podręczników, blokowano oddolne inicjatywy nauczycieli, by możliwe było wdrażanie alternatywnych modeli kształcenia i typów placówek w szkolnictwie publicznym. Upozorowano troskę o uspołecznienie oświaty, powołując Radę Edukacji Narodowej, która stała się organem iluzyjnym, niepodjmującym diagnoz i nieformującym opinii na temat zapowiadanych przez rząd reform. Z jednej strony władze MEN-u parły do obniżenia wieku obowiązku szkolnego, z drugiej jednak strony zablokowały słuszne postulaty społeczne, by poddać tę zmianę referendum. Wzmocniono nadzorczą pozycję kuratorów oświaty i dyrektorów szkół, przeciwstawiając ich środowisku nauczycielskiemu i rodzicielskiemu. Wysoko wynagradzano ze środków UE tych nauczycieli i naukowców, którzy podporządkowali swoją aktywność interesom partii władzy. Ograniczono zatem w szkołach publicznych eksperymenty dydaktyczne, natomiast włączono się i finansowano ze środków publicznych organizacje pozarządowe do wspomagania nauczycieli oraz uczniów w rozwiązywaniu zaistniałych w szkołach problemów socjalizacyjnych, wychowawczych, a nawet wymagających resocjalizacji czy terapii.

Polityczna indoktrynacja, czyli testowanie praktyk społecznego oporu

VIII fala: „prawicowej kontrrewolucji oświatowej, ideologicznej ortodoksji i narastającego oporu społecznego” (2015–2023; ministrowie – Dariusz Piontkowski, Przemysław Czarnek). Stanowiła kontynuację zmian, które zostały zapoczątkowane w szóstym fali nierozwiniętych i niedokończonych zmian w aksjonormatywnej warstwie procesów kształcenia i wychowywania młodych pokoleń oraz całkowitego zniesienia zmian ustrojowych z 1999 roku.

Następuje powrót do ustroju szkolnego sprzed 1999 roku, który nie jest legitymizowany racjonalnością naukową, ale instrumentalną, zorientowaną na uzyskanie w sondażach wsparcia społecznego

partii władzy oraz odwrócenia uwagi społeczeństwa od niekonstytucyjnych rozwiązań w innych dziedzinach funkcjonowania państwa. Wymiana kadr nadzoru pedagogicznego zostaje wzmocniona przymocą symboliczną i strukturalną w oświacie, by nauczyciele nie ośmielali się wprowadzać do edukacji własnych modeli kształcenia i wychowania czy zasilać proces kształcenia włączaniem do niego organizacji pozarządowych. Centralizm, autorytaryzm, inżynieria społeczna są wpisane w sprawowanie władztwa pedagogicznego w szkolnictwie publicznym, z którego zaczyna odchodzić coraz większy odsetek dotychczas jeszcze zaangażowanych w zmiany proinnowacyjnych nauczycieli. Punktem kulminacyjnym oporu staje się ogólnopolski strajk nauczycieli w 2019 roku, który został spacyfikowany przez rząd z poparciem związkowej „Solidarności Oświatowej”. Radykalnie obniża się poziom motywacji do pracy w szkolnictwie publicznym wciąż nisko wynagradzanych nauczycieli. Pandemia, wysoka inflacja, coraz trudniejsze warunki życia nauczycieli i niezadowolenie społeczne z jakości kształcenia sprawiają, że część rodziców dzieci objętych obowiązkiem szkolnym przenosi je do edukacji niepublicznej, w tym domowej, wirtualnej, środowiskowej (outdoorowej, na przykład przedszkoli i szkół leśnych).

Rządy Zjednoczonej Prawicy – oparte między innymi na wzmocnieniu indoktrynacji światopoglądowej, kolejnych zmianach programowych i egzaminacyjnych, deprecjonowaniu i ponizaniu niesprzyjających władzy środowisk nauczycieli, niedopuszczeniu do referendum w sprawie likwidacji gimnazjów, arogancji nadzoru pedagogicznego, blokowaniu uspołecznienia edukacji szkolnej, wykluczaniu z edukacji wsparcia ze strony NGO itp. – były przejawem antydemokratycznej strategii zarządzania oświatą. Część środowisk nauczycielskich broniła swojego prawa do suwerennej i profesjonalnej pracy pedagogicznej, tworząc w szkolnictwie publicznym wyspy oporu edukacyjnego o charakterze emancypacyjnym, antyautorytarnym, o których istnieniu i osiągnięciach nauczycieli-

-pasjonatów, innowatorów można było dowiedzieć się na portalach społecznościowych oraz dzięki wydawanym przez nich własnym publikacjom. Im silniejsza była presja autorytaryzmu władz MEN-u, tym więcej powstawało w cyfrowym świecie środowisk transformatywnego, pozytywnego oporu, by możliwe było zachowanie zawodowej godności i profesjonalnej samorealizacji. Zastąpiono ustawę o systemie oświaty ustawą prawo oświatowe, która wchłonęła między innymi uprzednio regulowane rozporządzeniami i tak ograniczone już możliwości wprowadzania w szkołach innowacji i eksperymentów pedagogicznych. Wzmocniono tym samym nadzór władz centralnych nad oddolnymi zmianami wewnątrzszkolnymi, inicjatywami dydaktycznymi i społeczno-wychowawczymi.

Współczesność, czyli odroczenie koniecznych reform

IX fala: „sondażowo-populistycznej narracji” (2023; ministra – Barbara Nowacka). Miała zapewnić odejście od upolitycznienia oświaty oraz przywrócenie autonomii szkolnictwu publicznemu, ale poprzestano na centralistycznej interwencji resortu edukacji w proces wewnątrzszkolnego oceniania uczniów i związanego z tym ograniczenia autonomii dydaktycznej nauczycieli.

Odstąpiono od przedwyborczych obietnic doprowadzenia do decentralizacji ustroju szkolnego oraz powołania eksperckiej Komisji Edukacji Narodowej, by zapewnić populistycznie natychmiastowy sukces powyborczy władz w postaci uwolnienia uczniów od obciążeń zadaniami domowymi. Dokonano politycznie inwersyjnej wymiany kuratorów oświaty oraz zapowiedziano odroczenie w czasie poważniejszych reform oświatowych. Wzrost płac nauczycielskich miał rekompensować wieloletnie ich upokarzanie, jednak ze względu na wciąż ich niski poziom nie stanie się czynnikiem pozyskiwania do tego zawodu utalentowanych absolwentów szkół wyższych. Rozpoczęto prace nad redukcją podstaw

programowych kształcenia ogólnego i wymagań na egzaminach ósmoklasistów i maturalnych, ale nie jest to transparentny proces, który pozwoliłby na rozpoznanie kierunku i strategii zmian oświatowych, koniecznych między innymi ze względu na rozwój sztucznej inteligencji oraz cyfryzację usług publicznych w państwie. Wzrosnie zatem zainteresowanie niepubliczną edukacją alternatywną jako gwarantującą zaspokojenie aspiracji rozwojowych dzieci z rodzin zdegradowanej już przez ostatnie lata klasy średniej oraz będących w najlepszej kondycji finansowej elit administracyjno-politycznych i gospodarczych. Nie ulega już wątpliwości, że kształcenie dzieci i młodzieży nie uzyska statusu ponadpartyjnego, ogólnospołecznego dobra, gdyż edukacja jest znakomitym środkiem do prowadzenia przez opozycję walki z partią władzy i osłabianiem efektywności oraz wiarygodności jej działań oświatowych.

Abstract

What alternatives?

The author discusses the changes in Polish educational policies that have occurred since 1989, taking into account subsequent parliamentary configurations. The conclusions drawn from detailed analyses are not optimistic: the instability of political relations had a negative impact on the stabilization and development of education. Therefore, the future of the school is always in question: are there any alternatives to the current state of affairs?

Bogusław Śliwerski

Pedagog, profesor nauk humanistycznych, pracuje na Uniwersytecie Łódzkim oraz w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Członek Rady Doskonałości Naukowej w kadencji 2024–2027. Redaktor naczelny czasopisma naukowego „Studia z Teorii Wychowania”. Autor ponad 30 monografii naukowych oraz ponad 600 artykułów z obszaru nauk o wychowaniu i kształceniu. Prowadzi blog: sliwerski-pedagog.blogspot.com.

Jak rozmawiać z dziećmi o zmianach klimatycznych?

Eva Zamojska

Alternatywne strategie edukacyjne w wybranych książkach dla najmłodszych

Zmiana klimatu (lub także katastrofa klimatyczna czy ocieplenie klimatu) staje się powoli zasadniczym punktem odniesienia dla wszelkich działań ludzkich, zwłaszcza jeżeli dotyczą one przyszłości. W tym tekście zastanawiam się nad jednym z elementów edukacji klimatycznej – w jaki sposób przekazywać wiedzę o stanie naszej planety i zagro-

żeniach z niego wynikających dzieciom w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym przy pomocy medium, jakim są książki obrazkowe. Będę się posługiwać wybranym zbiorem publikacji o tej tematyce, które traktuję jako przykłady i zarazem rekomendacje, mogące wspomóc rodziców i edukatorów w rozmowie na te właśnie tematy.

Szóste wielkie wymieranie

O globalnych zmianach klimatu i ich wpływie na życie planety i ludzi mówi się i pisze dużo. Wszyscy obserwujemy i doświadczamy, w mniejszym lub w większym stopniu, gwałtownych zjawisk pogodowych lub – w naszej strefie klimatycznej – zaburzeń w regularności pojawiania się pór roku. Środowisko, które zwykliśmy nazywać naturalnym, tak naprawdę w coraz mniejszym stopniu jest pierwotne. Powodem jest jego zagospodarowanie, uprawianie czy skażenie przez człowieka. Brakuje nam czystego powietrza, zielonych przestrzeni, owadów zapylaczy, a wiele gatunków zwierząt i roślin po prostu znika z powierzchni planety (szóste wielkie wymieranie gatunków na Ziemi).

Naukowcy mówią o ociepleniu klimatu i utracie bioróżnorodności, spowodowanych nadmierną ingerencją człowieka w naturalne procesy zachodzące na Ziemi. Jej konsekwencją, poczynając od rewolucji przemysłowej w połowie XIX wieku, jest nieustająco wzrastająca emisja gazów cieplarnianych do atmosfery, co powoduje ogrzewanie Ziemi na skutek efektu cieplarnianego. Głównym winowajcą jest spalanie paliw kopalnych (węgiel, ropa i gaz ziemny) oraz (od połowy XX wieku) wielkoprzemysłowa hodowla bydła, która powoduje wzrost emisji metanu do atmosfery.

Oczywiście przyczyn ocieplenia klimatu i niszczenia środowiska jest więcej, lecz najważniejsze i decydujące z nich mają charakter antropogeniczny, czyli spowodowane są przez działalność człowieka i są związane z nieograniczoną eksploatacją zasobów naszej planety. Pilna potrzeba działania na rzecz klimatu i odnowienia, w miarę możliwości, naturalnych zasobów Ziemi nie jest podyktowana wyłącznie dążeniem do stabilizacji lub poprawy warunków życia ludzi, lecz – jak podkreślają naukowcy – chodzi o uniknięcie tak zwanych punktów krytycznych¹, kiedy wszelkie nasze działania staną się nieskuteczne ze względu na samonapędzający się mechanizm wzrostu

temperatury. Najpilniejsze zadania dla globalnej społeczności w kwestii przeciwdziałania podnoszenia temperatury na Ziemi wskazano w apelu 12 000 naukowców z 2019 roku. Chodzi o działanie w sześciu następujących obszarach:

- 1) zastąpienie paliw kopalnych niskoemisyjnymi źródłami energii odnawialnej;
- 2) ograniczenie emisji krótkotrwałych zanieczyszczeń, które najbardziej wpływają na klimat – metan, czarny węgiel, sadza, fluorowęglowodory;
- 3) odbudowa ekosystemów – ochrona lasów, torfowisk, gleby, sawann, namorzynów i traw morskich oraz zalesianie;
- 4) ograniczenie spożycia produktów zwierzęcych, zwłaszcza pochodzących od przeżuwaczy;
- 5) ograniczenie nadmiernego wydobywania surowców i eksploatacji ekosystemów, które towarzyszą nieustannemu wzrostowi gospodarczemu – gospodarka bezwęglowa;
- 6) zahamowanie wzrostu populacji ludzi i następnie zredukowanie jej liczebności bez uszczerbku dla spójności społecznej – strategia ta zakłada powszechną dostępność usług w zakresie planowania rodziny i pełne równouprawnienie płci².

Uniwersalnym przesłaniem tych wskazań jest ograniczenie eksploatacji zasobów Ziemi, ograniczenie produkcji i konsumpcji – na poziomie globalnym, makro- i mikrospołecznym z jednoczesną próbą przywrócenia natury do stanu sprzed ingerencji człowieka, o ile to jest możliwe³.

Patrząc z perspektywy historycznej, można mówić o zmianie w podejściu do rozwoju ludzkości. Biblijne i zarazem głęboko zakorzenione w kulturze Zachodu przykazanie o czynieniu sobie Ziemi poddaną działa aktualnie na rzecz samozagłady człowieka jako gatunku. Nie jest więc przesadą postulat głębokiej zmiany traktowania miejsca człowieka na Ziemi i jego stosunku do środowiska – przyrody ożywionej i nieożywionej. Paradygmat stawiający człowieka w centrum i na szczyście wszelkich istot na Ziemi jest problematyzowany, odrzucany. Socjologowie i kulturoznawcy

Wprowadzenie edukacji na rzecz klimatu do szkół powszechnych znalazło się w końcowych zobowiązaniach paryskiej konferencji klimatycznej ONZ w 2015 roku (COP21), jednak w niewielu państwach świata to zobowiązanie zostało zrealizowane. W Polsce jak dotąd nie udało się centralnie wprowadzić jednolitych zasad edukacji klimatycznej do programów szkolnych.

mówią o zmianie perspektywy z humanistycznej na posthumanistyczną⁴. Oznacza to rezygnację z myślenia o człowieku jako o istocie wyjątkowej na Ziemi na rzecz konstrukcji współzależności i wzajemnych powiązań człowieka z innymi istotami żywymi; proponuje się, aby człowiek zajął równorzędne miejsce w szeregu. Ta swego rodzaju degradacja człowieka służy skróceniu dystansu (także myślowego) pomiędzy *homo sapiens* i pozostałymi istotami żywymi (stąd nowa terminologia – „zwierzęta ludzkie i nie-ludzkie”) i uświadomieniu sobie, jak podobny los nas łączy – podobnie rodzimy się, żyjemy zgodnie z naturą własnych autonomicznych potrzeb i umieramy.

Perspektywa posthumanistyczna oznacza, iż szuka się raczej podobieństw niż różnic pomiędzy ludźmi i zwierzętami, bez niepotrzebnego antropomorfizowania, lecz przede wszystkim odrzuca użytkowe podejście do przyrody. W konsekwencji pojawia się także refleksja o potrzebie emancypa-

cji zwierząt i włączenia ich do wspólnoty etycznej poprzez nadanie im praw na podobieństwo praw ludzkich⁵. W kontekście kryzysu klimatycznego podobna perspektywa obejmuje także przyrodę nieożywioną. Dostrzegamy, że również ona posiada wartość samoistną, niezależną od walorów użytkowych dla człowieka. Stąd postulaty nadania osobowości prawnej na przykład rzekom⁶.

W każdym razie wymiar ekologiczny i posthumanistyczny staje się nieodzownym czynnikiem aktualnego myślenia o funkcjonowaniu człowieka w świecie. To powinno stanowić także podstawy edukacji o klimacie i bioróżnorodności. W moim przekonaniu są one bowiem ze sobą powiązane.

Edukacja na rzecz klimatu i bioróżnorodności – podstawowe zasady

Wprowadzenie edukacji na rzecz klimatu do szkół powszechnych znalazło się w końcowych zobowiązaniach paryskiej konferencji klimatycznej ONZ w 2015 roku (COP21)⁷, jednak w niewielu państwach świata to zobowiązanie zostało zrealizowane⁸. W Polsce jak dotąd nie udało się centralnie wprowadzić jednolitych zasad edukacji klimatycznej do programów szkolnych. Istnieją natomiast inicjatywy nieformalne. Chodzi, dla przykładu, o lokalne formy edukacji klimatycznej⁹ lub działający od lat portal „Nauka o klimacie” czy pierwszy podręcznik *Klimatyczne ABC*¹⁰.

Trzeba jednak podkreślić, że czysto teoretyczne przygotowanie w postaci osobnego przedmiotu czy pojedynczych lekcji w szkole budzi zastrzeżenia. Być może z tego powodu, iż podobnie jak wiele innych przedmiotów szkolnych może być on przez młodych kontestowany lub przyjmowany z dystansem. W tym duchu wypowiedział się ostatnio Komitet Problemowy ds. Kryzysu Klimatycznego przy Prezydium PAN w swoim komunikacie na temat edukacji klimatycznej w Polsce, postulując jako „znacznie bardziej skuteczne i naturalne przekazywanie treści związanych z klimatem i jego

zmianą w trakcie standardowych zajęć, począwszy od języka polskiego, historii i wiedzy o współczesności, po matematykę, przyrodę, fizykę i geografę, traktując je jako rzeczywiste ramy kształtujące naszą teraźniejszość i przyszłość¹¹. W komunikacji zwraca się uwagę na potencjał edukacyjny zajęć praktycznych – „w terenie, w środowisku, w trakcie debat, dyskusji i codziennej działalności szkolnej” – oraz konieczność wsparcia psychologicznego uczniów i nauczycieli¹².

Wydaje się, że te zalecenia współbrzmiały z wieloma zasadami dydaktycznymi, odkrytymi ponad 100 lat temu przez twórców szkół alternatywnych (między innymi Marię Montessori czy Celestyna Freineta), które dotyczą tego, jak efektywne jest uczenie się niecelowe, wiedza pozyskiwana „przy okazji”, „przypadkowo”, także w trakcie innych celowo projektowanych działań pedagogicznych. Jeśli chodzi o pomoc psychologiczną, jest ona ważna z powodu powszechnych odczuć i reakcji, także osób dorosłych, na alarmistyczne informacje związane ze stanem klimatu, które najczęściej określane są jako bezradność, stres, lęk, „zmęczenie klimatem”.

Jednak sama edukacja powinna być prowadzona w oparciu o podstawową tezę, z której również wynika zachęta do działania: skoro zmiany klimatyczne mają charakter antropogeniczny i wiemy, jakie przedsięwzięcia człowieka te zmiany napędzają, powinniśmy jako ludzie ten niekorzystny trend zatrzymać. Na blogu Shyly Raghav, ekspertki do spraw klimatu z organizacji pozarządowej Conservation International, zajmującej się ochroną przyrody, można znaleźć podstawowe rady, jak rozmawiać z dziećmi o zmianach klimatu: „wyjaśniaj, podawaj przykłady i odnoś je do bliskiego otoczenia dziecka, nie lekceważ wiedzy dzieci, ale przede wszystkim – skup się na działaniu i nadziei oraz ucz się od dzieci”¹³.

Ogólne zasady jednak nie mówią o tym, jak poszczególne osoby dorosłe powinny prezentować konkretne tematy i wątki. Istnieje duże prawdo-

podobieństwo, że osoby dorosłe przekazują dzieciom wiedzę niepełną oraz własne emocje i poglądy, które z pewnością przedstawiają szeroki wachlarz, od eskapizmu po lęk i bezradność. We wspomnianym już wcześniej komunikacie PAN zwraca się uwagę na to, iż edukacją klimatyczną powinny być objęte również osoby dorosłe, w tym nauczyciele oraz decydenci polityczni i eksperci do spraw gospodarki¹⁴. Pośrednio mówi to wiele o stanie świadomości i zaangażowaniu na rzecz klimatu dorosłej populacji Polski, zwłaszcza grup najbardziej odpowiedzialnych za decyzje ważne dla naszej przyszłości.

Uwzględniając powyższe, proponuję analizę strategii mówienia o klimacie i bioróżnorodności w zakresie relacji człowieka ze zwierzętami oraz w zakresie praw zwierząt, jakie stosują autorzy książek dla dzieci poruszających te tematy. Chodzi o edukację nieformalną, prowadzoną niesystematycznie, zależną w dużym stopniu od decyzji i wyborów rodziców czy innych bliskich. Oddziaływanie tych książek, kiedy już są dzieciom udostępnione, zależy od pomysłowości w zastosowaniu ikonicznych i językowych środków ekspresji i umiejętności przyciągnięcia uwagi oraz nawiązania dialogu z dziećmi przez samych autorów/autorki opowieści. Te właśnie strategie edukacyjne w publikacjach dla dzieci są przedmiotem moich dociekań.

Książki obrazkowe o klimacie i zwierzętach

Wszystkie wybrane przeze mnie propozycje to książki obrazkowe, czyli takie, w których tekst/słowo i obraz są niezastępowalne, wspólnie tworząc zintegrowany przekaz¹⁵. Z tego też względu książki obrazkowe mają zwykle charakter autorski (jeden autor tworzy warstwę tekstu i warstwę obrazu), choć nie zawsze.

Książki obrazkowe to kategoria wewnętrznie bardzo zróżnicowana ze względu na: charakter przekazu (narracyjne/nienarracyjne), proporcje a także różnorodność relacji obrazu i słowa oraz do

kogo – do czytelników w jakim wieku – są kierowane. Komiksy lub powieści graficzne mogą być przeznaczone także lub wyłącznie dla osób dorosłych. Warto jeszcze dodać, że zdaniem wielu badaczy książki obrazkowe z samej swojej natury – wymuszając konfrontację dwóch rodzajów komunikatów (obrazu i słowa), w różny sposób odnoszących się do rzeczywistości – posiadają potencjał krytyczny wobec niej samej. „Zasadniczym efektem pracy książki obrazkowej jest możliwość uchwycenia dystansu do rzeczywistości i do jej reprezentacji. Decyduje to o pozyskaniu krytycznej kompetencji odczytywania tekstów kulturowych i ma tym samym potencjał polityczny”¹⁶. Książki obrazkowe postrzegamy również jako „piękne przedmioty”, ich wartość estetyczną tworzą oprócz obrazów i tekstu inne elementy, takie jak „tytuł, format, typografia, okładka, wyklejka, stopka redakcyjna”¹⁷. Tworzone często przez uznanych artystów, książki obrazkowe stanowią także ekspresję różnorodności stylów i technik plastycznych, nie mówiąc o kreatywności i pomysłowości subiektywnej, odautor-skiej wyobraźni.

Zbiór ośmiu proponowanych przeze mnie książek jest przypadkowy pod kilkoma względami – wybierałam je z oferty rynku księgarskiego, kierując się ograniczeniem wiekowym (dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) oraz tematyką (klimat, prawa zwierząt). Są to publikacje autorskie, wydane przez różne, renomowane oficyny, specjalizujące się w dystrybucji książek obrazkowych; stanowią je głównie przekłady z języków obcych – angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego; tylko dwie pozycje to książki polskich autorów – spośród kolekcjonowanych przeze mnie sukcesywnie i niesystematycznie od kilku lat. Tematycznie zbiór można podzielić na dwa nurty: pierwszy dotyczy stricte zmian klimatycznych, co jest odzwierciedlone w tytułach książek (*Klimat. To, o czym dorośli Ci nie mówią*; *Ocieplenie klimatu. Na czym polegają zmiany klimatyczne na Ziemi*); drugi nazwałabym nurtem książek o zmianie stosunku

do zwierząt (poza *Zwierzokracją*, nie jest to odzwierciedlone w tytułach).

Stosując kryterium narracyjności i nienarracyjności oraz podział formalny, uwzględniający gatunki literackie, wybrane przeze mnie książki – oprócz jednej – mają charakter nienarracyjny. Ich celem jest przekazywanie wiedzy/informacji albo wywoływanie określonych emocji, kształtowanie postaw. Jedyna pozycja o charakterze narracyjnym to współczesna bajka – dekonstrukcja klasycznej baśni *Czerwony Kapturek*.

W zaprezentowanej analizie chciałabym znaleźć odpowiedzi na pytanie, jak autorzy książek oswajają trudne treści lub przyczyniają się do budowania bardziej empatycznego podejścia do zwierząt, a także jakie środki konstrukcyjne w tym właśnie celu wykorzystują.

Dwie pozycje wprost podejmujące temat ocieplenia klimatu mają charakter kompendium wiedzy. Są zestawem informacji o pogodzie, klimacie, ociepleniu klimatu, jego przyczynach i niekorzystnych skutkach dla istot żywych na Ziemi, a także sposobach, w jaki każdy indywidualnie może się przyczynić do ochrony klimatu. Wiedza wydaje się kompletna, w przypadku książki *Klimat. To, o czym dorośli Ci nie mówią* zaznaczono, że autorzy konsultowali treść z zespołem naukowców. Proporcje tekstu i obrazu w obu publikacjach są wyrównane. Można w nich znaleźć krytykę pod adresem polityków za opieszałość w sprawie podejmowania decyzji na rzecz klimatu, jest też miejsce na odwołanie się do aktywizmu młodzieżowego. Choć w obu przypadkach zasadnicze treści podawane są rzeczowo, różnią się przekazem ikonicznym. W książce *Ocieplenie klimatu. Na czym polegają zmiany klimatyczne na Ziemi* dwóch niemieckich autorek (jedna odpowiedzialna za tekst, druga za warstwę ikonyczną) obrazy ilustrują i dopełniają tekst pomysłowymi schematami, co zasadniczo nie zmienia poważnego, rzeczowego stylu tego specyficznego miniwykładu o klimacie, który dominuje w przekazie. *Klimat* jest jedną z całej serii

książek przeznaczonych dla młodych czytelników, traktujących o tematach, o których „dorośli Ci nie mówią”. Autorzy – Boguś Janiszewski i Max Skorwider – tworzą dwie linie przekazu na zasadzie kontrapunktu: poważny tekst i bardzo dowcipne, często ironiczne rysunkowe komentarze w komiksowym stylu. To sprawia, że książka jest zabawna, a poważna treść „opakowana” została w formę wyraźnie lżejszą, humorystyczną. Tego rodzaju korelacja tekstu i obrazu (kontrapunktacja) daje wiele możliwości interpretacji¹⁸, ale przede wszystkim wzmacnia atrakcyjność przekazu.

Dwie książki o zwierzęcych zwyczajach, przekłady z języka francuskiego: *Ohyda. Mała księga obrzydliwości* i z języka hiszpańskiego: *Narodziny*, dotyczą wydzielin i ich funkcji w życiu różnych zwierząt oraz zalotów, przychodzenia na świat i opieki nad młodymi. Zwłaszcza ta druga napisana jest z wielką delikatnością i czułością, uzupełniona pięknymi, prowadzonymi miękką kreską w pastelowych tonacjach ilustracjami, obrazującymi narodziny, głównie morskich i nadmorskich zwierząt (od pingwina po płetwala błękitnego). Po krótkich, zwięzłych opisach zachowań związanych z narodzinami potomstwa tych zwierząt na ostatniej stronie widnieje pytanie do czytelników (szkoda, że nie również do czytelniczek): „A Ty? Czy wiesz, jak przyszedłeś na świat?”. Pytanie w oczywisty sposób służy powiązaniu świata zwierzęcego z ludzkim. Można je interpretować jako celowe budowanie bliskości poprzez zwrócenie uwagi na podobieństwo sytuacji narodzin i opieki nad nowo narodzonymi w przypadku zwierząt nieludzkich i ludzkich.

Inny charakter ma książka polskiej autorki, Oli Woldańskiej-Płocińskiej, *Zwierzokracja*. Jej tematem są relacje między ludźmi i zwierzętami, zróżnicowane historycznie, geograficznie, kulturowo. To obszerna tematyka, którą autorka zamyka w pojedynczych hasłach obejmujących poszczególne rozkładówki. Hasła mają charakter anegdotyczny i poważny, encyklopedyczny (*Relacje ludzi i zwierząt, Królicza inwazja, Co weganie jedzą na*

Zbiór ośmiu proponowanych przeze mnie książek jest przypadkowy pod kilkoma względami – wybierałam je z oferty rynku księgarskiego, kierując się ograniczeniem wiekowym (dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) oraz tematyką (klimat, prawa zwierząt). Są to publikacje autorskie, wydane przez różne, renomowane oficyny, specjalizujące się w dystrybucji książek obrazkowych.

śniadanie, Słoń w butelce). Tekst płynnie przechodzi w wymowne, różnej wielkości rysunki oraz komentarze na marginesach, wyróżnione typograficznie. Pod koniec książki znajduje się *Światowa deklaracja praw zwierząt* i streszczenie *Ustawy o ochronie zwierząt* obowiązującej w Polsce. Duża końcowa plansza na ostatniej rozkładówce oznajmia: „Zwierzę jako istota żyjąca, zdolna do odczuwania cierpienia, nie jest rzeczą”.

Książka Amélie Fléchais *Czerwone wilczątka* to jedyna książka narracyjna w moim zbiorze. Odtwarzając strukturę i kompozycję bajki, opowiada historię wilczątka w czerwonym kapturku, które spotkało w lesie dziewczynkę, córkę myśliwego, i zostało przez nią podstępem zwabione do klatki. Jednak zostało ocalone przez własnego tatę, a myśliwy i jego córka zostali ukarani. To opowieść dekonstruująca klasyczną baśń, opowiedziana z punktu widzenia wilka. Znaczenia są odwrócone – dobro jest po stronie wilków, złymi postaciami, czającymi się na wilki, są ludzie. Tekst i kompozycja rozkładówek

nawiązują do opowieści grozy, konsekwentnie budując napięcie nie tylko poprzez słowo, lecz również dominujący kolor rozkładówek. Kiedy wilczątko jest w swoim naturalnym środowisku – w lesie, kolory są jasne, jakby prześwietlone słońcem; kiedy dostaje się do niewoli w chacie myśliwego, wszystko przybiera brunatno-czarną tonację. Postacie zwierzęce, jak w klasycznych baśniach, są antropomorfizowane i choć sam zabieg antropomorfizacji nie jest zbyt dobrym sposobem na budowanie empatycznych relacji pomiędzy ludźmi i zwierzętami, zwłaszcza dzikimi, ponieważ zafałszowuje rzeczywiste zachowania zwierząt, ich zwyczaje i potrzeby, to w konwencji bajki się sprawdza. Służy budowaniu dystansu do opowieści jako li tylko jednej z możliwych reprezentacji rzeczywistości. Istotą bajki bowiem jest dystans do rzeczywistości, o czym dzieci doskonale wiedzą¹⁹. Ważne tutaj jest jednak porównanie perspektyw – nowoczesna bajka stanowi kontrpunkt do tej klasycznej.

Dwie ostatnie książki, na które chciałabym zwrócić uwagę, są skoncentrowane nie na poszerzaniu wiedzy o zwierzętach, lecz na kształtowaniu pozytywnych emocji i empatii wobec nich. W odróżnieniu od omawianych poprzednio, tekst w nich jest bardzo ograniczony, nawet do jednego tytułowego słowa/apelu. Dominuje obraz. Można by więc domniemywać, że chodzi o to, iż są przeznaczone dla dzieci najmłodszych, które jeszcze nie potrafią czytać – są to książki bardziej do oglądania niż do czytania. Sądzę jednak, iż przynajmniej w przypadku jednej z nich radykalna redukcja tekstu jest wynikiem przede wszystkim bardzo przemyślanego artystycznego projektu autorskiego.

Książka *Tak jak ty*, będąca przekładem z języka francuskiego, przedstawia bohaterkę – małą dziewczynkę – w sytuacjach typowych dla dzieciństwa: na spacerze z rodzicami na łące, w domu przytuloną do mamy po wypadku na hulajnodze itd. Tym codziennym sytuacjom i przygodom bohaterki na każdej rozkładówce towarzyszy obraz adekwatnych sytuacji, których bohaterami są zwierzęta – tygrys

w zoo, pies zagubiony w ciemnym lesie, zwierzęta domowe na podwórku itp. Tekst towarzyszący jest parafrazą tytułowego zdania, „Tak jak ty...”. Ostatnia rozkładówka łączy bohaterkę na czele korowodu wszystkich występujących w książce zwierząt z tekstem: „Tak jak ty jestem częścią tego kruchego i pięknego świata, wspólnego domu nas wszystkich. I chociaż różnimy się od siebie, to moje serce bije tak jak twoje”.

Uratuj mnie Patricka Georga to książka bez słów. Oprócz tytułowego apelu i końcowego pytania składa się wyłącznie z obrazów. Pomysłowe rozkładówki przedziela folia z wizerunkiem zwierzęcia. W zależności od tego, do której strony rozkładówki przyłożymy folię, widzimy zwierzę w sytuacji, kiedy jest wykorzystywane przez ludzi albo zwierzę w jego naturalnym środowisku (skóra tygrysa w charakterze dywanu przez odwrócenie folii zmienia się w tygrysa skaczącego z drzewa). Folia wprowadza element interaktywności, zapraszając czytelnika/czytelniczkę do współdziałania w kształtowaniu losów zwierząt. Pointą tej opowieści bez słów jest końcowa rozkładówka już bez folii, za to z wyobrażeniem kilku zwierząt (między innymi papugi w klatce), które narysowane są z oczyma zwróconymi ku czytelnikowi/czytelniczce z pytaniem (wyróżnionym grubą czcionką): „I ty też coś zrobić możesz! Powiedz – komu z nas pomożesz?”.

Podsumowanie

Wszystkie zaprezentowane przeze mnie książki nienarracyjne mają na celu poszerzenie wiedzy o klimacie, jego mechanizmach i przyczynach generujących ocieplenie klimatu lub przyczynienie się do zmiany postrzegania zwierząt. Obie książki traktujące o zmianach klimatu informują o nich rzetelnie i kompleksowo, choć oczywiście dostosowując język do możliwości percepcyjnych młodych czytelników. Ograniczają się do diagnozy i aktualnych możliwości działania, nie wybiegają

w przyszłość, nie kreślą katastroficznych scenariuszy. Obie jednak wskazują grupę dorosłych (wprost – polityków) jako tę grupę, która w niewystarczającym stopniu angażuje się na rzecz klimatu.

Dodatkową wartością książki polskich autorów jest to, że ścieżka ikoniczna stanowi humorystyczny i ironiczny kontrapunkt wobec powagi i ciężaru tekstu. Lekka kreska i łobuzerski dowcip nierzadko pojawiający się w komentarzach – ale też w samym charakterze komiksowych rysunków – sprawiają, że ta książka właśnie może stanowić przeciwwagę dla „szkolnego” wykładu lub fragmentarycznych, często alarmistycznych medialnych informacji.

Ci sami autorzy stworzyli również książkę o bioróżnorodności, prawdopodobnie stosując podobną strategię konstrukcyjną. Dlaczego element humoru nawet w książkach na poważne tematy jest tak atrakcyjny? Amerykańska pisarka Sigrid Nunez, pisząc o tekście jednej z uczestniczek warsztatu pisarskiego, wyjaśnia to tak: „Pisała dobrze z trzech powodów: braku sentymentalizmu, nieużalania się nad sobą i poczucia humoru. (Jeśli to ostatnie wydaje się wam nieprawdopodobne, przypomnijcie sobie jakąś dobrą książkę – nawet jeśli ma ponury temat, zawiera jednak elementy humorystyczne. »To dlatego, że ktoś ma poczucie humoru, czujemy, że możemy mu zaufać« – mówi Milan Kundera)”²⁰. Myślę, że ten komentarz można by podnieść do rangi ogólnej zasady. Humor jest ważny, zwłaszcza gdy mówimy o rzeczach poważnych.

Konstruowanie zwierząt w prezentowanych książkach unika dwóch pułapek, które często spotyka się w literaturze dla dzieci. Zwierzęta w nich nie są przedstawiane z encyklopedycznym rygoryzmem i z obiektywnym nastawieniem badawczym, ale również nie są antropomorfizowane. Nie są pokazywane jako zależne od człowieka i wykorzystywane przez niego, lecz jako istoty autonomiczne, mające prawo do życia zgodnie ze swoim naturalnym potencjałem. Nawet konwencja bajki, która często posługuje się antropomorfizacją, by nawet

moralnie klasyfikować zwierzęta (wilk jest zły, złota rybka dobra) może być wykorzystana do próby oddania zwierzętom, zwłaszcza dzikim, ich przestrzeni życiowej. Co niemniej istotne, w omawianych książkach nie ma dydaktyzmu, paternalizmu, jest raczej wiara autorów i autorek w inteligencję i wyobraźnię dzieci. Autorzy i autorki przede wszystkim traktują dzieci partnersko.

Na koniec chciałabym dodać: z punktu widzenia osoby dorosłej wydaje mi się, że potencjał medium, jakim jest książka obrazkowa, najlepiej wykorzystują twórczyńie i twórcy, którzy ważne przesłanie potrafią przekazać w wyszukanej, oryginalnej formie, jednak nie stroniąc od akcentów humorystycznych.

Przypisy

- ¹ „Punkty krytyczne określa się jako wzmacniające sprzężenie zwrotne w systemie klimatycznym, które staje się tak silne, że po przekroczeniu pewnego progu staje się samonapędzające”, *Klimatyczne „punkty krytyczne” coraz bliżej. Spowodują tragiczne skutki*, klimat.rp.pl, data dostępu: 24.03.2024.
- ² *Naukowcy z całego świata ogłaszają klimatyczny stan wyjątkowy*, us.edu.pl, data publikacji: 21.02.2020.
- ³ Do istotnego przełomu w tej sprawie doszło w grudniu 2022 na COP15 (15 Konferencji Stron Konwencji o Różnorodności Biologicznej ONZ) w Montrealu, gdzie podpisano zobowiązanie w ramach Globalnych Ram Różnorodności Biologicznej po 2020 roku. Główne założenie, nazywane też zasadą lub strategią „30×30”, głosi, że rządy 196 państw zobowiązują się do zatrzymania degradacji na rzecz ochrony 30 proc. powierzchni ekosystemów lądowych, podmokłych i wodnych oraz odnowy 30 proc. tych, które już zniszczono”; P. Januszewska, *Trzydzieści razy trzydzieści równa się rachunek... ratunek dla planety*, krytykapolityczna.pl, data dostępu: 20.04.2023.
- ⁴ A. Barcz, M. Dąbrowska (red.), *Zwierzęta, gender i kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna*. Lublin 2014; M.M. Bogusławski, *Posthumanizm jako ideologia i perspektywa badawcza*, „Hybris” 2019, nr 46, s. 1–39.
- ⁵ P. Singer, *Wyzwolenie zwierząt*, przeł. A. Alichniewicz, A. Szczęśna, Kraków 2018; S. Donaldson, W. Kymlicka, *Zoopolis. Teoria polityczna praw zwierząt*, przeł. M. Wańkiewicz, M. Stefański, Warszawa 2019.
- ⁶ M. Kowalik, *Bug tak chciał. Rzeki dostają osobowość prawną*, „Krytyka Polityczna”, krytykapolityczna.pl, data publikacji: 9.03.2021.

- ⁷ A. Kozłowska, *Climate change education in Polish and British National Curriculum Frameworks*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, T. XXXX, z. 3, s. 103–118.
- ⁸ Od 2019 roku tego typu lekcje zostały wprowadzone do programu szkolnego we Włoszech.
- ⁹ *Edukacja klimatyczna*, katowice.eu, data dostępu: 25.03.2024.
- ¹⁰ M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz (red.), *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy wiedzy o klimacie*, Warszawa 2021.
- ¹¹ *Komitet Problemowy PAN o edukacji klimatycznej w Polsce*, pan.pl, data publikacji 27.02.2024.
- ¹² Ibidem.
- ¹³ S. Raghav, *How to talk to kids about climate change*, conservation.org, data publikacji: 30.08.2020.
- ¹⁴ *Komitet Problemowy PAN o edukacji klimatycznej w Polsce*, op. cit.
- ¹⁵ Istnieje wiele definicji książki obrazkowej. Jednak we wszystkich podkreśla się współzależność czy „relacje obrazu i tekstu”, „dwóch rodzajów sieci znaków”. Książka obrazkowa różni się od książki ilustrowanej. „W tej drugiej obrazu są dodatkiem do wcześniej istniejącego tekstu i mają podporządkowaną mu funkcję”, M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, Poznań 2017, s. 12–13.
- ¹⁶ Ibidem, s. 43.
- ¹⁷ Ibidem, s. 23.
- ¹⁸ Ibidem, s. 27–28.
- ¹⁹ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1–2, przeł. D. Danek, Warszawa 2023.
- ²⁰ S. Nunez, *Przyjaciel*, przeł. D. Jankowska, Warszawa 2019, s. 62.

Bibliografia cytowanych książek dla dzieci

- Bestard A.: *Narodziny*, przeł. K. Jaszecka, Warszawa 2018.
- Del Amo J.B., Martin P.: *Tak jak ty*, przeł. P. Łapiński, Warszawa 2019.
- Figueras E., Beullier G.: *Ohyda. Mała księga obrzydliwości*, przeł. J. Józefowicz-Pacuła, Warszawa 2019.
- Fléchais A.: *Czerwone wilczątka*, przeł. A. Brzezińska, Warszawa 2017.
- George P.: *Uratuj mnie!*, Warszawa 2019.
- Janiszewski B., Skorwider M.: *Klimat. To, o czym dorośli ci nie mówią*, Poznań 2020.
- Scharmacher-Schreiber K., Marian S.: *Ocieplenie klimatu. Na czym polegają zmiany klimatu na Ziemi?*, przeł. K. Łakomik, Warszawa 2022.
- Woldańska-Płocińska O.: *Zwierzokracja*, Poznań 2018.

Abstract

How to talk to children about climate change?

The article presents selected examples of children's books in which the authors provide knowledge about climate change, biodiversity, and animal rights. The topic is connected with the current global warming crisis, i.e. the change in living conditions which will significantly affect the future of the younger generations. The requirement to include systematic climate education in primary school curricula has not yet been implemented or is being implemented fragmentarily, and this is not happening only in Poland. It seems that informal, extracurricular education, including knowledge offered by children's books on the topic, comes to the aid of educators. The content analysis of selected children's books is used to determine the educational strategies (communication and those related to shaping attitudes, sensitivity, and agency) adopted by the authors of these books in order to create a message for children about complicated, non-obvious issues that often arouse fear and anxiety.

Eva Zamojska

Doktor habilitowana, prof. UAM, pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się kulturowymi uwarunkowaniami edukacji i socjalizacji, edukacją inkluzywną i równościową w aspekcie płci, klasy, etniczności oraz badaniem dyskursów edukacyjnych. Autorka między innymi monografii: *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w czeskich i polskich podręcznikach szkolnych* (2010).

Zmiana na lepsze?

Karol Pietrzyk

Głos w dyskusji o zadaniach domowych

Dobrze, że wreszcie rozmawiamy o zadaniach domowych. Niedobrze, że rozmawiamy o nich w taki sposób. Temat rezonuje, bo każdy w życiu wykonał sporo pracy, która okazała się zupełnie bez sensu. W niczym nie pomogła, niczego nas nie nauczyła, tylko odebrała czas i siły, które można było przeznaczyć na coś przydatnego. Nauczyciele zmagający się z tonami bezsensownej dokumentacji dobrze wiedzą, co to oznacza. „Korpoludki”

również. Taka dyskusja to szansa na zmianę – i tak staram się na nią patrzeć. Kiedyś ludzie nie dyskutowali, zaciskali zęby i „robili swoje”, bo nie mieli się komu poskarżyć. A teraz dyskutujemy i to jest zdobycz cywilizacyjna. Zamiast jednak dać sobie szansę na sensowne zmiany, utworzyliśmy kolejne pole walki, na którym okładamy się bez opamiętania, bo przy braku argumentów naturalnie zaczyna się atakowanie przeciwnika.

Nic już nie będzie takie samo

Na niemal każdej grupie na Facebooku, poświęconej edukacji, emocje związane z dyskusją na temat zadań domowych sięgają zenitu. Każdy chce się wypowiedzieć. Jakość argumentacji jest bardzo zróżnicowana. Jednak pomimo wielkiej liczby uczestników tej wymiany zdań wcale nie przybliżyliśmy się do wniosków, które zwiastowałyby zmiany w dobrym kierunku. Zamiast na meritum, skupiamy się na tym, że moja racja jest „najmojsza” – włączając w to ideologię. Bo jak jesteś przeciw zadaniom domowym, to pewno jesteś liberałem albo lewakiem, a jak jesteś za, to prawdopodobnie masz poglądy konserwatywne. A jeśli zadania domowe są bezideowe?

Czas najwyższy, żebyśmy nauczyli się dyskutować tak, aby na końcu pojawiły się sensowne wnioski, które mogą spowodować realną zmianę – na lepsze. Moment na taką dyskusję jest naprawdę dobry. Po nauczaniu zdalnym – które było jednym monstrualnym zadaniem domowym – wiemy, jak to wygląda. Widzieliśmy na własne oczy na ekranach komputerów naszych dzieci, jak abstrakcyjne mogą być prace do wykonania przez uczniów po godzinach planowych zajęć. Ile czasu i sił mogą zabrać i jaką frustrację wywołać. Ile razy po wykonaniu „grubych” zadań z głównych przedmiotów dzieci musiały jeszcze zrobić bałwanka z waty na plastykę. Jeśli po czasie spędzonym w szkole, względnie sumiennym wykonaniu zadań domowych, skonsurowaniu posiłków, higienie osobistej i paru zaledwie godzinach snu dziecko nie ma już czasu na nic innego – to coś jest nie tak. Po nauczaniu zdalnym już nikt nam nie wmówi, że zadania domowe w polskiej szkole to rozwijające i kreatywne uzupełnienie pracy z danego przedmiotu albo chociaż konieczny, celowy i sensowny element procesu dydaktycznego, pozwalający na utrwalenie wiedzy i umiejętności nabytych podczas zajęć klasowo-lekcyjnych.

Ale oto we właściwym momencie umęczonym uczniom z odsieczą przybywa ChatGPT i dosłownie na wejściu położył trupem większość możliwych do

zadań prac domowych i dorzucił kilka kolejnych zagadnień do dyskusji nad głównym problemem. Może to nie czas i miejsce na rozważania nad rolą AI w procesie nauczania, ale po pojawieniu się ogólnie dostępnych narzędzi sztucznej inteligencji w kwestii zadań domowych już nic nigdy nie będzie takie samo...

Czy zadania domowe mają sens?

Wydaje mi się, że krokiem w dobrym kierunku byłoby postawienie sobie kluczowych pytań dotyczących tego, jak obecnie problem zadań domowych w polskiej szkole realnie wygląda. Uczciwie odpowiedzi na nie pomogą nam pewne rzeczy sobie uzmysłwić, a to z kolei może pomóc dojść do ważnych wniosków, które faktycznie przyczynią się do sensownych zmian. Przychodzą mi do głowy takie pytania:

1. Czy bieżące obciążenie uczniów pracami domowymi jest właściwe i rozsądne, czy na ogół za duże?
2. Czy liczba prac domowych bardziej przyczynia się do tego, że młodzież się czegoś realnie uczy, czy zwiększa to ich frustrację związaną z niemożliwością wywiązania się z zadawanych prac?
3. Czy zadania domowe na ogół pomagają uczniom robić postępy, czy zabierają czas, który mogliby poświęcić, na przykład, na rozwijanie pozaszkolnych pasji?
4. Ilu znamy uczniów, którzy potrafią pogodzić naukę szkolną z – na przykład – uprawianiem sportu, realizacją swoich pasji i znaleźć w tym wszystkim coś takiego, jak *work-life balance*?
5. Czy zadania domowe, które zadają nauczyciele, są na ogół celowe, sensowne i pomagają uczniom?
6. Czy wykonywanie zadań domowych pomaga uczniom rozwijać takie cechy, jak: samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność, czy może raczej uczą postaw niezbyt chwalebnych?
7. Czy w przypadku pewnych zagadnień można osiągnąć poziom samodzielności i płynności bez wielokrotnych powtórzeń i ćwiczeń, w tym tych samodzielnie wykonywanych w domu?

8. Czy wszystkie aktywności, potrzebne do przyswojenia w zadowalającym stopniu zagadnień z danego przedmiotu, można wykonać w klasie, bez konieczności samodzielnej pracy uczniów w domu?

Zapewne do tej listy można dodać jeszcze wiele innych kwestii. Jako uczeń osobiście nie byłem fanem zadań domowych, ale dobrze pamiętam, że niektóre pomogły mi coś przyswoić lub sobie uzmysłowić. Gdybym po zrobieniu kilku zaledwie przykładów na lekcji matematyki nie posiedział w domu i nie zrobił samodzielnie kilkudziesięciu kolejnych zadań, prawdopodobnie nie ogarnąłbym wielu ważnych tematów z matmy. Gdybym po „przerobieniu” jakiegoś tematu z historii nie przysiadł sam i nie doczytał w innych źródłach, to nigdy bym nie zrozumiał, co nam wyrażała sarmacka duma. Po prostu, żeby coś lepiej zrozumieć lub osiągnąć w czymś poziom biegłości, musisz wykonać sporo powtórzeń i poświęcić dodatkowy czas. Raczej w domu. Zrozumiałe jest również, że jeśli chcesz coś więcej osiągnąć niż średnia klasowa, musisz pracować więcej niż ogół. O takich rzeczach jak przygotowanie do olimpiady nawet nie wspominam.

Padają na twarz!

Moje osobiste przemyślenia, związane z zadaniami domowymi w polskim publicznym szkolnictwie, są takie: główny problem to nie tyle istnienie zadań domowych, co ich liczba, jakość i kwestia egzekwowania od uczniów. I w tych obszarach powinny iść zmiany. Przecież można zadawać takie rzeczy i w taki sposób, żeby nie frustrować tym uczniów. Jeśli ktoś widzi, że dzięki czemuś robi postęp, taka praca ma w jego oczach sens. I zazwyczaj nie ma nic przeciwko temu, że trzeba to zrobić w domu, w czytelni czy w świetlicy. Niech ta praca będzie więc celowa i po prostu efektywna.

Często jako nauczyciele mamy problem ze zdrowym rozsądkiem i koordynacją działań. Gdy

słyszę, jakie kumulacje zdarzeń czasem mają uczniowie w liceach, to mi ręce opadają. Tu praca klasowa, tu sprawdzian, tu dwie kartkówki, do tego jeszcze projekt, a z biologii będzie pytała całą godzinę; z fizyki przygotuj doświadczenie, z chemii jakaś pamięciówka... I niby wszystko w zgodzie ze statutem, ale uczniowie padają na twarz. Nawet w liceum są przedmioty, na których nie trzeba zadawać zbyt wiele, jeśli w ogóle. Zadania domowe nic nie wnoszące do procesu uczenia się są zbędne.

A teraz ciekawostka pod rozwaykę. Czasem robię taki eksperyment. Mówię uczniom: „Otwieramy zeszyt ćwiczeń, wybieramy zadania dla siebie, włączamy stoper na 10 minut, w pełni się koncentrujemy i robimy tyle, ile damy radę w tym czasie. Efekty zdumiewają. Uczniowie są zdziwieni, ile można zrobić, będąc w pełni skupionym na zadaniu. Czasem mam wrażenie, że może to nie chodzi wcale o zadania domowe, ale nasze nastawienie do pracy w ogóle: do zarządzania swoją własną pracą, planowania, ustalania priorytetów, organizacji pracy, jej efektywności i skupieniu na bieżącym zadaniu. No i jeszcze w tle gdzieś tam mamy szkolne przygotowanie do życia w kulturze wiecznego przepracowania.

Problem zadań domowych to nie jest kwestia typu „za” czy „przeciw”. Takie postawienie problemu jest zbyt prymitywne i nie nadaje się na debatę nawet na poziomie podstawówki. Ale dla niektórych mediów i polityków jest w sam raz. W moim odczuciu to jest problem ilościowo-jakościowy. Chodzi o to, ile jest tych zadań domowych, ale też jakie to zadania. Najważniejsze, aby były możliwe do zrealizowania i przynosiły uczniom widoczną korzyść.

Karol Pietrzyk

Nauczyciel języka angielskiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie.
Nauczyciel doradca metodyczny w zakresie języka angielskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Publicysta oświatowy.

W poszukiwaniu własnego głosu

Lidia Binek

Rozwój emocjonalny ucznia w kontekście pracy w szkole artystycznej – potrzeby, oczekiwania, kierunki

Praca w szkole artystycznej jest cennym doświadczeniem zawodowym i osobistym, które przynosi mi ogromną satysfakcję, ale również nieustannie uczy pokory. Poznając kolejne pokolenia młodych ludzi, jestem coraz bardziej przekonana o konieczności dialogu z uczniami, zarówno na temat ich kompetencji społeczno-emocjonalnych w kontekście ich artystycznej działalności, jak i życia w ogóle. Uczęszczenie do placówki artystycznej jest nie lada wysiłkiem intelektualnym i organizacyjnym dla młodego człowieka, ale jednocześnie wzbogaca go o dodatkowe umiejętności, związane z: radzeniem sobie w sytuacjach stresowych, współpracą w grupie, określaniem celów, długoterminowym utrzymywaniem motywacji wewnętrznej. Są to, wydawać by się mogło, elementy podstawowe w powszechnie rozumianej edukacji.

Jednak w dobie rozwoju technologicznego, wszechogarniającego przebodźcowania obrazami i dźwiękami oraz rozluźnienia więzi społecznych, obszar ten nabiera nowych znaczeń i wymaga uważnego przyjrzenia się z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej.

Szkoła jako drugi dom

Myszę, że dobrostan emocjonalny to kwestia wymagająca refleksji od nauczycieli i pedagogów, którzy mają bezpośredni kontakt z dziećmi i młodzieżą, a tym samym często są najbliżej ich problemów, trudności, zmartwień. Podczas rozmów z uczniami okazuje się, że poczucie bycia akceptowanym, rozumianym oraz potrzebnym jest dużo ważniejsze od nabywania nowych umiejętności w placówce edu-

cyjnej. Nie bez powodu zdarza się, że dziecko kieruje swoje zainteresowania w stronę tych dziedzin, które nauczone są przez osoby pełne pasji, godne zaufania, tworzące atmosferę bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Szczególnie znaczące jest to w przypadku uczniów wysoko wrażliwych, wykazujących postawy lękowe czy zmagających się z różnymi trudnościami (kwestie rodzinne, relacyjne, osobowościowe).

Pierwszym i najważniejszym aspektem jest według mnie nadanie rangi rozwojowi emocjonalnemu współczesnych uczniów oraz pochylenie się nad problemem coraz słabszej ich kondycji psychicznej. Możliwości intelektualne uczniów są bardzo różne i jest to fakt, z którym się nie dyskutuje. Jednak obok zdobywania wiedzy i kształtowania sfery poznawczej, bezapelacyjnie bardzo ważne są także potrzeby samorozwoju, bezpieczeństwa, wsparcia emocjonalnego oraz tworzenia i utrzymywania relacji. Szkoła jest drugim domem, który może bardzo skutecznie wspierać te obszary przy odpowiednim zaangażowaniu pedagogów. Oczywiście, wymaga to od grona pedagogicznego empatii, uważności, autorefleksji oraz pracy nad własnym rozwojem wewnętrznym.

Wychodzę z założenia, że pomagać możemy przede wszystkim wtedy, gdy sami posiadamy odpowiednią ilość zasobów. Nauczyciel, który jest zmęczony, sfrustrowany, zniechęcony w swojej pracy czynnikami zewnętrznymi, nie będzie miał potencjału ani siły, żeby być wsparciem dla ucznia. Dlatego tak wiele mówi się obecnie o holistycznym podejściu do zdrowia, również tego psychicznego, dbaniu o własny dobrostan i spokój emocjonalny. Im większa świadomość problemu wśród kadry pedagogicznej, tym lepsze rezultaty w zakresie wsparcia emocjonalnego podopiecznych.

Przecież to nie koniec świata!

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o specyfice czasów, w których przyszło nam funkcjonować. Rzeczywistość postpandemiczna zdecydowanie

nie pomaga w sferach, które niegdyś wydawały się być naturalną kolejną rzeczą: nawiązywanie relacji społecznych w trybie offline, skupianie się na „tu i teraz”, umiejętności koncentracji uwagi i wykonywania zadań do końca bez rozpraszania się, odporność na dystraktory.

Jestem daleka od wartościowania, że aktualnie żyje się gorzej czy trudniej. Raczej chciałabym myśleć, że po prostu jest inaczej. Postęp technologiczny wymusza podążanie za nowościami i dopasowywanie się do nich pod kątem wiedzy i umiejętności. Natomiast to, w jaki sposób zadbamy o podstawowe, niezbędne w życiu kwestie, w dużym stopniu zależy od nastawienia, motywacji i autorefleksji. Świat wirtualny, nowinki technologiczne oraz sztuczna inteligencja będą nam towarzyszyć prawdopodobnie w coraz szerszych kontekstach. Dlatego jako pedagodzy, nauczyciele, terapeuci, rodzice powinniśmy rozmawiać z młodymi ludźmi na temat wartości, przekonań, priorytetów, oczekiwań, relacji oraz jakości życia w trybie offline.

Wbrew pozorom uczniowie są bardzo otwarci na wszelkiego rodzaju spotkania z dorosłymi, którzy nie tyle narzucają swoje zdanie, co potrafią wskazać inne rozumienie rzeczywistości, a są przy tym uważnymi słuchaczami. W swojej pracy terapeutycznej zauważam wśród młodych ludzi ogromną potrzebę przestrzeni do wypowiedzania się na temat własnych odczuć, emocji oraz myśli. Poczucie bezpieczeństwa sprawia, że dziecko czy młody dorosły znajduje przyzwolenie na powiedzenie o sprawach trudnych, czasem uciszanych przez innych w myśl zasady „taki problem to nie problem”, „wszystko będzie dobrze” czy „przecież to nie koniec świata”. Okazuje się, że coś, co dla nas, dojrzałych ludzi, jest drobiazgiem, dla ucznia może być jego prywatnym końcem świata. Dlatego tak dużą wagę przywiązuję do psychoedukacji pedagogów i rodziców, bez której bardzo trudno będzie zrozumieć zmiany zachodzące w zakresie ochrony zdrowia psychicznego.

Scena i stres

Szkoły artystyczne są środowiskiem bardzo specyficznym pod względem budowania wśród uczniów odporności psychicznej. Teoretycznie występy sceniczne powinny w znaczący sposób wpływać na rozwój umiejętności związanych z radzeniem sobie ze stresem, trudnościami, a czasem i porażkami. Czy jednak na pewno jest tak w praktyce? Podejmując z uczniami temat emocji w kontekście egzaminów i koncertów zauważyłam, że jest to kwestia bardzo rzadko dotykana przez pedagogów w bezpośrednich rozmowach, a jednocześnie niezwykle istotna dla młodych ludzi. Sam fakt zastanowienia się nad trudnościami, dotyczącymi wyzwań scenicznych, to podstawa do dalszych rozważań i działań podejmowanych w celu budowania siły i spokoju wewnętrznego. Są to sprawy związane z własnymi odczuciami, emocjami, reakcjami organizmu, oceną umiejętności, wychodzeniem z dyskomfortu spowodowanego sytuacją stresową, oceną własnych możliwości, dialogiem wewnętrznym, przekonaniem na temat sukcesu i porażki, nieświadomego zachowania sprzyjającego lub niesprzyjającego w danej sytuacji.

W gronie pedagogów na pewno zdarzają się świetni nauczyciele, którzy przygotowują swoich podopiecznych pod względem emocjonalnym do życia scenicznego. Jednak, po pierwsze, zdarza się to dość rzadko, po drugie, nie stanowi wystarczającego wsparcia dla uczniów, którzy radzą sobie tak, jak podpowiada im intuicja lub w sposób zasłyszany od innych, niekoniecznie dopasowany do własnych zasobów i umiejętności.

Oczywiście mówiąc o radzeniu sobie ze stresem, należy podkreślić, że nie chodzi o wyzbycie się z życia codziennego wszystkich sytuacji wywołujących napięcie czy wyeliminowanie tremy pojawiającej się przed występem. Byłoby to nienaturalne, wręcz szkodliwe dla ludzkiego organizmu. Mierzenie się z trudnościami uczy gromadzenia zasobów, poznawania własnych granic, i możliwości. Pozwa-

la również dostrzec deficyty, nad którymi można pracować. Daje szansę do rozwoju i efektywniejszego radzenia sobie w przyszłości.

Pojawiająca się obecnie dość często postawa wychowawcza w postaci rodziców „helikopterowych”, krążących nieustannie wokół swojej pociechy w celu ustrzeżenia jej od wszelkiego rodzaju stresu, trudności, kłopotów, konfliktów, to jednocześnie proces zubożania młodych ludzi w podstawowe umiejętności społeczno-emocjonalne. Unikanie sytuacji, które wymagają wysiłku, zmierzania się ze swoimi słabościami, konfrontacją z popełnianymi błędami czy usłyszeniem i przyjęciem informacji zwrotnych, wywołuje skutek odwrotny od zamierzonego. Artysta, który nigdy nie stanie przed publicznością, jest w stanie tylko hipotetycznie określić swoje reakcje. Dopiero zmierzenie się z ekspozycją społeczną i lękiem przed oceną będzie zaczątkiem do budowania odporności psychicznej przy każdej kolejnej, podobnej sytuacji. W związku z tym warunkiem koniecznym będzie autorefleksja i wyciągnięcie wniosków na podstawie dotychczasowych przeżyć. Do tego natomiast bardzo często potrzeba mądrego i czujnego przewodnika w postaci osoby dorosłej, która nie udziela rad, ale przede wszystkim słucha.

Jak oswoić się z własnym potencjałem?

Z powyższym zagadnieniem ściśle wiąże się aspekt psychosomatyki, o której również coraz częściej wspomina się w kontekście blokowania różnych emocji oraz braku radzenia sobie w niekomfortowych sytuacjach inaczej niż za pomocą manifestacji z ciała. Jako psycholożka szkolna coraz częściej spotykam rodziców zaniepokojonych dolegliwościami bólowymi u swoich dzieci. Najczęściej są to objawy z brzucha, migreny, przykurcze, szczykościsk. Po wyeliminowaniu przyczyn medycznych przychodzi pora na połączenie konkretnych objawów z trudnościami sfery emocjonalnej. Niejednokrotnie okazuje się, że trop jest słuszny, a pochylenie się z dzieckiem nad przyczyną problemu, a nie nad

jego skutkiem, przynosi zadowalające rezultaty. Wymaga to jednak zaangażowania całego systemu pomocowego – rodziców, najbliższego środowiska, pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Pracując z uczniami na zajęciach wokalnych oraz chóralnych, doskonale można zaobserwować problem somatyzacji w postaci spięć, przykurczów, również reakcji bólowych i niedomagań organizmu w wykonywaniu określonych ćwiczeń emisyjnych. Piękny śpiew to poczucie swobody własnego głosu, brak skrępowania, wolność wyrażona dźwiękiem. Proces uzyskania takiego ujednoczonego brzmienia w zespole wymaga nie lada wysiłku od dyrygenta (wiedza i umiejętności wokalne, ale także empatia, charyzma, wykorzystanie różnorodnych metod i form pracy w myśl zasady o indywidualizacji nauczania). Mowa tutaj o śpiewie, natomiast warto podkreślić, że posługiwanie się głosem dotyczy całościowego funkcjonowania, a wiele prawidłowych nawyków wokalnych przenosi się na grunt codziennego działania organizmu. Im większa świadomość procesów zachodzących w ciele, tym więcej korzyści działania ludzkiego organizmu na co dzień. Młodsze dzieci są bardzo plastyczne, jeśli chodzi o wszelkiego rodzaju aktywności związane z pracą z ciałem. Młodzież jest już mniej chętna. Pojawia się poczucie skrępowania przed rówieśnikami, lęk przed oceną, niepewność co do poprawnego wykonania ćwiczeń. Stąd konieczność zbudowania w pierwszej kolejności poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Jest to podstawa w kształtowaniu motywacji do podejmowania wysiłku, przekraczania własnych barier, mierzenia się z trudnościami i kompleksami, których u dzieci nie brakuje.

Doświadczylam sytuacji, w których uczeń przychodził na pierwsze zajęcia wokalne z przekonaniem graniczącym z pewnością o braku umiejętności, niskiej samoocenie, poczuciu bycia gorszym od innych. Jednak w toku nauki oswajał się ze swoim głosem, jego brzmieniem, potencjałem, ale również słabościami i niedoskonałościami. Uzyskiwanie konstruktywnej informacji zwrotnej na temat po-

pełnianych błędów lub niedomagań (bez krytykowania), a także skupienie się na procesie, sprzyjało wzmocnieniu poczucia własnej wartości oraz budowało motywację wewnętrzną do podejmowania kolejnych prób. Niezwykle istotną rolę odgrywa tu podkreślanie potencjału, chwalenie za konkretne sukcesy, nawet te najmniejsze.

Błędy są nieuniknione

Podczas pracy grupowej z dziećmi zwracam szczególną uwagę na budowanie poczucia sprawstwa i wzmocnianie samooceny. Umiejętności poznawcze to jedno, natomiast motywacja, zaangażowanie, nastawienie – to drugie.

W trakcie zajęć chóru spotykam się z uczniami, którzy mają bardzo niską samoocenę własnych umiejętności – zarówno tych, które aktualnie posiadają, jak również tych, które mogłyby zdobyć w trakcie nauki. Słyszę również, że dzieci nie lubią swojego głosu, że ma według nich dziwne brzmienie, że nie potrafią zaśpiewać danej partii z powodu wysokości dźwięków lub poziomu trudności melodii. Stosuję wtedy dwa rozwiązania. Po pierwsze, za pomocą odpowiedniego doboru ćwiczeń technicznych chcę pokazać, że powyższe przekonania to tylko myśli, które pojawiają się automatycznie. Często nie mają nic wspólnego z rzeczywistością. Takie negatywne nastawienie może wynikać z wewnętrznego braku poczucia sprawstwa, ale również z usłyszanych w przeszłości nietrafnych komentarzy na swój temat. Po drugie, moim celem jest wzmocnianie w uczniach poczucia, że zasada „wszystko albo nic” nie jest jedyną słuszną w codziennym życiu. Błędy są elementem rozwoju. Pokazują nam obszary, nad którymi możemy pracować. W zasadzie są nieuniknione, jeśli mówimy o procesie zdobywania nowych umiejętności. Oswajam uczniów z możliwością popełniania pomyłek, faktem bycia niedoskonałym. Sama również przyznaję się do swoich błędów. Buduje to w młodych ludziach poczucie autentyczności ze strony nauczyciela.

W zajęciach grupowych stosuję w większości wzmocnienia pozytywne. Skupiam się na sukcesach, nawet tych najdrobniejszych. Zachęcam dzieci i młodzież do porównywania się do siebie z przeszłości, nie do rówieśników. Lubię pokazywać uczniom, jaki progres osiągnęli. U niektórych będzie to tylko drobna zmiana, u innych krok milowy. Natomiast bardzo istotne jest według mnie budowanie w młodych ludziach poczucia, że każde doświadczenie uczy, wzbogaca o nową wiedzę i umiejętności i stanowi część procesu zmiany.

Mam przeświadczenie, że zachęcanie uczniów do autorefleksji na temat swoich osiągnięć jest bardzo ważne, szczególnie w dobie internetu i ciągłego porównywania się do ideałów, które często okazują się niedoścignione lub bywają jedynie pojedynczą sceną z czyjś życia. Bardzo często nie wiemy nic o tym, co się dzieje za zasłoną pięknych zdjęć czy pozytywnych wpisów.

Wychodzę z założenia, że podczas zajęć każdy wykonuje ćwiczenia na miarę swoich aktualnych możliwości. Obserwując ciało, można zauważyć jego różną dyspozycyjność – w zależności od dnia, wydarzeń, emocji z nimi związanymi czy jakości snu. Czynniki zewnętrzne mają ogromny wpływ na jakość głosu oraz stopień przyswajania wiedzy i umiejętności. Dlatego bezsprzeczna wydaje się również potrzeba edukowania młodych ludzi na temat zaspokajania podstawowych potrzeb fizjologicznych (dobrego odżywienia i nawodnienia, odpowiedniej ilości snu itp.) jako podwalina do dbania o potrzeby wyższego rzędu (akceptację, bezpieczeństwo, rozwój osobisty).

Ekspozycja społeczna (artyści) a poziom stresu

Wróćmy do samej istoty stresu i jego wpływu na funkcjonowanie emocjonalne dziecka w placówce edukacyjnej. Uczniowie, pytani o aspekt bycia artystą występującym na scenie, potrafią trafnie i konkretnie ocenić czynniki wywołujące, reakcje płynące z ciała, myśli oraz przekonania, a także sposoby radzenia sobie w sytuacjach stresogennych. Raczej

nie zdarza się, aby dziecko nie potrafiło określić żadnego z powyższych elementów. Wiedza ta jest jednak często powierzchowna lub powtarzana zgodnie z zasłyszanymi stwierdzeniami.

Ogromnym pozytywem jest wśród młodych ludzi otwartość na nowe doświadczenia, chęć poznawania własnych emocji, rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych. Uczniowie oczekują od dorosłych wsparcia w zakresie normalizowania stresu jako elementu życia artystycznego, któremu trzeba stawić czoło. Podstawową kwestią jest tutaj dialog z dziećmi i młodzieżą, który umożliwi im wgląd w siebie i odniesienie wiedzy teoretycznej do własnej, indywidualnej emocjonalności.

Szkoła artystyczna jest ściśle związana z ekspozycją społeczną – indywidualną (gra na instrumencie) lub grupową (zespoły, chóry, orkiestra). Z rozmów z uczniami wynika, iż najbardziej stresogenne są solowe występy przed publicznością, co oczywiście związane jest z jednostkową odpowiedzialnością w porównaniu z rozproszoną w przypadku występu w grupie. Natomiast w samym procesie kształcenia młodych muzyków lub melomanów muzyki zwróciłabym uwagę na następujące aspekty: zdarzenia wywołujące oraz ich ważność w odniesieniu do jednostkowych sytuacji (egzamin, koncert, popis); oczekiwania innych lub oczekiwania wobec siebie (na ile robię coś dla zadowolenia rodziców, a na ile z własnej woli?); doświadczenia w ciele (reakcja, poziom kontroli); przekonania na swój temat (poczucie sprawstwa); przekonania na temat artystów w ogóle („stres jest dla słabych”, „tylko głupi się boją”) oraz sposoby radzenia sobie (sprzyjające i niesprzyjające).

Zdarzenia wywołujące reakcje stresowe będą miały różną rangę dla poszczególnych uczniów. Gdyby zaproponować dzieciom skalowanie emocji związanych z określonymi sytuacjami, wymagającymi ekspozycji społecznej, okazałoby się, że dla jednych będą one miały ogromne znaczenie i przyczyniały się do odczuwania lęku, niepokoju czy niepewności, dla innych natomiast z eustresem, entu-

zjazmem i ekscytacją. Oczywiście przyczynkiem są różnice indywidualne, ale również czynniki środowiskowe (jak sposób wychowania, rodzina, rówieśnicy). Jest to kwestia bardzo osobnicza i należy ją rozpatrywać w odniesieniu do danego ucznia, z uwzględnieniem szerszego kontekstu. Warto przy tym wziąć pod uwagę również rangę nadawaną danemu wydarzeniu: na ile jest ono istotne w oczach dziecka, jakie przynosi mu korzyści (na przykład zainteresowanie rodzica), jak postrzegają je najbliżsi ucznia, w jakim środowisku wzrasta, na ile wiąże się ona z poczuciem konieczności rywalizacji.

Drugi element to oczekiwania, które są adekwatne do aktualnych możliwości dziecka lub przeciwnie – zanadto wygórowane. Mam na myśli oczekiwania rodziców lub nauczyciela względem dziecka, jak również te skierowane przez samego ucznia względem siebie. Sytuacje mogą być bardzo różne: wymagający rodzic i skutek tego wymagające wobec siebie dziecko; uczeń stawiający sobie zbyt trudne cele pomimo wspierającej postawy rodzicielskiej; brak ambicji związanych ze strefą najbliższego rozwoju dziecka w przypadku obu stron. Oczywiście najważniejszy jest zdrowy rozsądek i wsparcie w stawianiu realistycznych celów, które można w danym czasie zrealizować.

Ogromną rolę odgrywa tutaj poczucie bycia niewystarczającym w przypadku popełnienia błędu czy poniesienia porażki. Naturalną reakcją jest wtedy rozżalenie, złość, czasem wstyd, lęk lub niepokój – emocje, od których współcześnie uciekamy. Nie trzeba specjalnie uzasadniać, że jest to ucieczka donikąd, ponieważ stłumione doznania prędzej czy później dadzą o sobie znać w mniej lub bardziej odczuwalny sposób. Dlatego niezwykle istotne jest według mnie konfrontowanie dzieci z oczekiwaniami, ich źródłem, znaczeniem sytuacji trudnych i ewentualnymi konsekwencjami niespełnienia oczekiwań. Czasem zadaję dzieciom pytanie o to, co najgorszego może się stać w danej sytuacji czy co najtrudniejszego może je spotkać. Już sama refleksja, zmierzenie się z tym tematem, jest dobrym podłożem do dalszej pracy w tym obszarze.

Reakcje fizjologiczne, które zachodzą w ciele podczas stresu, tremy, trudnej sytuacji są sygnałem, że organizm jest gotowy do walki. Dlatego powtarzam również uczniom, że należy je przyjąć, wysłuchać, poznać, czasem się z nimi zaprzyjaźnić. Tylko wtedy możliwe będzie wybranie najbardziej skutecznego sposobu radzenia sobie. Dzieci pytane o tę kwestię potrafią zwykle wskazać dwa lub trzy sposoby, które w danym momencie mogą się okazać pomocne. Uważam, że ważną rolą dorosłych – nauczycieli, pedagogów, muzyków, terapeutów – jest pokazywać młodym ludziom szeroką paletę możliwości w tym zakresie. W swojej pracy często zachęcam uczniów do wypróbowywania różnorodnych sposobów na trudniejsze emocje, wskazując na indywidualne preferencje. Coś, co będzie sprzyjało jednemu uczniowi, okaże się zupełnie nieprzydatne dla kogoś innego. Pokazują konieczność samopoznania. Nikt nie jest w stanie zrozumieć lepiej młodego człowieka niż on sam. Bardzo często potrzebny jest przewodnik w postaci osoby dorosłej, który wskaże kierunek. Ogromną satysfakcję przynosi moment, w którym uczeń sam potrafi rozpoznać reakcje fizjologiczne, sygnały z ciała, nazwać emocje im towarzyszące oraz wskazać sposoby przywrócenia do stanu równowagi.

Strach ma wielkie oczy

Przekonania stanowią bardzo silny czynnik wpływający na funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym. Zdania, które czasem zupełnie nieświadomie są wdrukowane młodym ludziom przez rodziców, osoby znaczące czy grupy rówieśnicze, ukierunkowują na zdobywanie nowych umiejętności i mobilizują do podejmowania nowych wyzwań lub – wręcz przeciwnie – hamują.

Moc słów jest niezaprzeczalna. „Ucz się, bo będziesz nikim”, „Dlaczego czwórka, a nie piątka?”, „Słabo się postarałeś” – to tylko nieliczne stwierdzenia, które nawet raz zasłyszane potrafią mocnym echem odbić się w ludzkim umyśle i wpływać na

późniejsze zachowania. Idealnie byłoby rozpracować tego typu mechanizmy, zanim wyrządzą szkodę. Natomiast powszechnie wiadomo, że nie jest to proste, szczególnie jeśli powyższe czy inne przekonania zostały nam przekazane przez osoby znaczące. Dorośli często sami zmagają się z zachowaniami wynikającymi z przekazywanych przez pokolenia przekonań czy osądów. Przekształcanie ich wymaga nie lada wysiłku i pracy wewnętrznej.

Wszystkie aspekty poruszone w powyższym artykule powinny być rozważane w trzech obszarach: myśli, emocji i zachowań. Dzieci czasem myślą te elementy lub zacierają ich granice. Bardzo istotne jest wskazanie, że myśl często pojawia się automatycznie i nie musi być związana z faktami (myśl „nie uda mi się” to tylko moje mniemanie na temat tego, co może się zdarzyć, a nie prawdziwa sytuacja). Bardzo ważne jest pokazywanie dzieciom i młodzieży, że wiele sytuacji jest wytworem ludzkiej wyobraźni i ma niewiele wspólnego z rzeczywistością lub istnieją dowody na jej podważenie. Tak jest na przykład z przekonaniem, o którym często słyszę wśród uczniów, że publiczność usłyszy wszystkie potknięcia i pomyłki, lub wręcz czeka na powinięcie się nogi. Prawda jest zaś taka, że wiele błędów pozostaje w ogóle niezauważonych w konkretnym wykonaniu scenicznym lub uwaga widzów przekierowana jest na inne walory artysty.

Jestem także zwolenniczką wizualizacji związanej z ekspozycją społeczną w myśl zasady, że mniej obawiamy się tego, co jest bardziej znane. Najwięcej lęku zaś wzbudza to, co nagłe, niespodziewane i obce. Sama występując na scenie, wielokrotnie korzystałam z tego rodzaju ćwiczeń. Bardzo zachęcam dzieci do dokładnego odwzorowania w wyobraźni sytuacji, która się wydarzy. Uwrażliwiam również na uaktywnienie przy tym wszystkich zmysłów, prowokując do zadawania sobie pytań: w którym miejscu stanę na scenie, jak będzie ona wyglądała, jakie będzie oświetlenie, temperatura, w jaki sposób może zareagować publiczność, jak krok po kroku zabrzmi moje wy-

konanie. Tego rodzaju refleksja znacznie zmniejsza poczucie strachu już podczas samego występu.

Bardzo zachęcam również uczniów do pracy z ciałem. Po pierwsze, zależy mi na tym, aby indywidualnie zauważyli, w którym miejscu najbardziej odczuwają emocje związane z ekspozycją społeczną – zarówno te pozytywne, jak i te trudne. Promuję wśród uczniów przekonanie, że wszystkie emocje są potrzebne. Nawet te odczucia, które wydają się niewygodne czy trudne do wytrzymania, są sygnałem dla organizmu do podjęcia określonego działania w celu zmierzenia się z sytuacją. Często podkreślam również, że nie jest możliwe życie w tak zwanej bańce, pozwalającej na całkowite ustrzeżenie się od zdarzeń nieprzewidzianych czy zaplanowanych, ale wywołujących stres. Jest to nieodłączny element życia codziennego. Im większe zaplecze wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych, tym większe prawdopodobieństwo efektywnego radzenia sobie i nabywania odporności psychicznej w toku zdobywania nowych doświadczeń. Po drugie, istotne jest uświadomienie sobie, jakie reakcje fizjologiczne w ciele są przez poszczególne emocje prowokowane. Które z nich są zupełnie obojętne dla końcowego efektu wykonania jakiegoś zadania, a które są w stanie w istotny sposób wpłynąć na jego jakość. Po trzecie i najważniejsze, to odpowiedź na pytanie, co można zrobić, powiedzieć lub w jaki sposób się zachować, aby jak najbardziej zminimalizować reakcje organizmu, które przysparzają największych trudności. Niektórych nie można uniknąć (na przykład pocenia się dłoni, drżenia rąk, drżenia kącików ust, szybkiego bicia serca itp.). Są jednak metody pozwalające na zminimalizowanie uciążliwości tych objawów, jak praca z rozluźnieniem mięśniowym i oddechem czy praca z myślami automatycznymi. Uważam, że są to aspekty bardzo ważne w procesie przygotowania młodych ludzi nie tylko do występów scenicznych, ale również konfrontacji z różnymi sytuacjami życia codziennego.

O potrzebie dialogu

Coraz więcej mówi się o potrzebie uwrażliwiania dzieci i młodzieży na wszelkie kwestie związane z nabywaniem odporności psychicznej. Popierając to podejście, widzę jednocześnie ogromną potrzebę wśród dzieci i młodzieży na rozmowę samą w sobie – na temat zasobów, słabości, potrzeb, marzeń, oczekiwań. W dobie pośpiechu bardzo często widać deficyt w tym obszarze.

W swojej pracy gabinetowej zauważam, jak istotna jest przestrzeń do rozmowy. Zazwyczaj nie potrzeba pytań czy sugestii, żeby dziecko chciało opowiedzieć o tym, co je trapi. Tutaj kłania się kwestia dostępności czasowej rodziców. Zdaję sobie sprawę, że współczesny świat wymusza bardzo wiele obowiązków i zobowiązań. Jednocześnie dostrzegam w wielu przypadkach chęć zastąpienia relacji rodzic – dziecko dobrami materialnymi, w postaci nowych urządzeń elektronicznych, drogich wycieczek, kolejnych zajęć pozalekcyjnych, mających zapewnić dziecku powodzenie w przyszłości. Pytanie, czy człowiek wszechstronnie wykształcony będzie miał zaplecze umiejętności społeczno-emocjonalnych, które pozwolą mu na szczęśliwe, satysfakcjonujące życie? Tu wchodzimy już w polemikę dotyczącą priorytetów życiowych, które każdy ustala według własnego uznania. Ja uważam, że w kontekście budowania sieci bezpiecznych relacji – które zapewnią młodemu człowiekowi poczucie wsparcia oraz dadzą narzędzia do kształtowania się dojrzałej emocjonalności – bardzo istotna jest psychoedukacja rodziców, opiekunów, dorosłych pracujących bezpośrednio z dziećmi i młodzieżą.

Podsumowując moje rozważania, chciałabym podkreślić, że nauczyciele, pedagodzy, dyrygenci, rodzice, terapeuci odgrywają istotną rolę w rozwoju młodego człowieka, utrwalaniu jego przekonań, patrzeniu na świat w sposób sprzyjający lub zagrażający.

Zdobycie wykształcenia formalnego nie jest równoznaczne z automatycznym przyswojeniem niezbędnych umiejętności. Na to potrzeba czasu, do-

świadczenia, często pokory, uważności i gotowości na przyjęcie innej perspektywy niż tej znanej z podręczników akademickich. Jako osoby, których istotą pracy jest kontakt z dziećmi i młodzieżą, pełniemy funkcję drogowskazu, czasem stajemy się dla kogoś autorytetem, inspiracją, innym razem ogromnym wsparciem. Wystarczy przypomnieć sobie osoby znaczące, które wpłynęły na nasze życie, i ich rolę w dokonywaniu wyborów życiowych czy kształtowaniu się naszego podejścia do różnych kwestii. Dlatego uważam, że praca własna oraz budowanie zasobów wśród osób zajmujących się edukacją jest fundamentem. Wierzę, iż otwartość na młodych ludzi, ich potrzeby i oczekiwania, z jednoczesnym zachowaniem własnych granic, pozwala na uzyskiwanie coraz lepszych efektów pracy. To z kolei wpływa wprost proporcjonalnie na satysfakcję z podejmowanych działań.

Owocnej pracy z uczniami, ale również wewnętrznej spokoju i poczucia spełnienia, życzyć sobie oraz wszystkim osobom pracującym z dziećmi i młodzieżą.

Bibliografia

- Bąbel P., Wiśniak M.: *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć żeby nauczyć?*, Gdańsk 2019.
- Burowska Z., Głowacka E.: *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków 2006.
- Gałęska Tritt J.: *Jak odnaleźć się w matni śpiewu*, Poznań 2020.
- Gałęska Tritt J.: *Śpiewam solo i z zespołem*, Poznań 2009.
- Podzielny M.: *Kształtowanie postawy artystycznej młodego chórzysty*, Wrocław 2014.
- Shanker S., Barker T.: *Self Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, przeł. N. Fedan, Warszawa 2016.
- Steinke-Kalembka J.: *Dodaj mi skrzydeł. Jak rozwijać u dzieci motywację wewnętrzną?*, Warszawa 2017.
- Tarasiewicz B.: *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2006.

Lidia Binek

Psycholożka, nauczycielka, dyrygentka w Szkole Muzycznej I st. im. Ignacego J. Paderewskiego w Kluczborku.

Od praktyki do teorii

Zuzanna Michalska

Kluby Młodego Odkrywcy jako alternatywa dla edukacyjnej codzienności

Dzisiaj zrobimy robota

Klub Młodego Odkrywcy (KMO) to interdyscyplinarne zajęcia pozalekcyjne dla dzieci i młodzieży, dostępne na wszystkich etapach edukacyjnych – począwszy od przedszkola, poprzez szkołę podstawową, do ponadpodstawowej. Na spotkaniach dzieci i młodzież pracują w grupach pod opieką nauczyciela lub innego edukatora. Eksperymentują, zadają pytania i szukają odpowiedzi, obserwują i wyciągają wnioski na wybrany przez siebie temat. Uczą się przez doświadczanie, pracując – jak naukowcy – metodą badawczą.

W KMO rozbudzamy ciekawość i zwiększamy zainteresowanie nauką. Rozwijamy kompetencje kluczowe – efektywnej komunikacji, współdziałania w grupie, krytycznego myślenia, radzenia sobie

z wyzwaniami, rozwiązywania problemów. Zarówno klubowicze, jak i prowadzący kluby opiekunowie budują pewność siebie i poczucie wartości. Uczą się samodzielności, rozwijają sprawczość. W klubach bardziej niż znajomość faktów liczy się umiejętność znalezienia rozwiązania. Dla procesu uczenia się istotne bowiem są wyciąganie wniosków z obserwacji i refleksja nad tym, co poszło inaczej, niż przewidywano.

Sposób, w jaki odbywają się zajęcia klubów, znacząco odbiega od praktyki szkolnej. Klubowicze osobiście i wspólnie eksperymentują, stawiają pytania i szukają na nie odpowiedzi, najczęściej podążając za własną ciekawością. Jest to model bardzo różny od dominującego w polskiej edukacji modelu transmisyjnego, w którym nauczyciele najczęściej mówią do uczniów, oczekując, by ci słu-

chali i zapamiętywali. To różnica między paradygmatem dydaktyki obiektywistycznej, przeważającej w polskim systemie edukacji, a paradygmatem konstruktywistycznym, zalecanym w KMO. Wedle założeń dydaktyki konstruktywistycznej, o czym pisze Dorota Klus-Stańska w *Paradygmatach dydaktyki*, „(...) Nie jest możliwe »przejęcie« cudzego przekazu i sposobu rozumienia świata. Dlatego skłanianie uczniów by »odgadli«, co ma na myśli nauczyciel, jest znacznie mniej owocne dla uczenia się niż komunikacja między nauczycielem i uczniem, która polega na rozpoznawaniu przez nauczyciela, jak rozumuje i co ma na myśli jego uczeń”. W Klubach starsi uczniowie często pracują sami, a zadaniem nauczyciela jest ich wspierać, kiedy o to poproszą. Edukator prowadzący klub na Śląsku opisuje to tak: „(...) ja nie prowadzę tego na zasadzie wykładów, wykładam: o, tu dziś będziemy robić robota i tak dalej, tylko podsuwam projekt, orientuję się, czy dziecko jest zainteresowane, czy lubi to, czy daje sobie radę czy nie. Jak ma problemy, to wiadomo, że podchodzę, kontroluję. Tu są dzieci, które już 8 lat chodzą do nas na zajęcia, one się nie nudzą, one cały czas coś nowego wymyślają”.

Każdy znajdzie tu coś dla siebie

Program KMO powstał z inicjatywy nauczycieli i ich głos, eksperckie opinie, uwagi praktyków nadal są w programie bardzo ważne. Dwadzieścia lat temu na Dolnym Śląsku grupa pedagogów zapraszała dzieci do samodzielnego eksperymentowania, uczenia się w czasie wycieczek edukacyjnych po okolicy oraz do współorganizacji Festiwali i Pikników Naukowych na dużą skalę. Wówczas ideą KMO zainteresowała się Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności (PAFW), która do dzisiaj wspiera program finansowo.

Od 2009 roku koordynatorem programu jest Centrum Nauki Kopernik (CNK). CNK wspiera sieć obejmującą klubowiczów i ich rodziców, opiekunów klubów i dyrektorów szkół, a także

partnerów regionalnych, którzy dbają o rozwój programu w swoich województwach. W 2024 roku w sieci KMO zarejestrowanych jest 1200 klubów w Polsce, Gruzji, Ukrainie, Armenii. Działamy również w Rumunii i Etiopii. W Polsce program współtworzy 16 partnerów regionalnych – uczelnie wyższe, ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz centra nauki. Od końca 2023 roku partnerem regionalnym programu KMO w województwie zachodniopomorskim jest Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

W KMO każdy uczeń i każdy pedagog ma szansę znaleźć coś dla siebie. W klubach nie ma podziału ani na specjalistów od przedmiotów ścisłych i humanistów, ani na prymusów i uczniów przeciętnych. Klub można założyć wszędzie: w szkole, w bibliotece, w świetlicy, w klubie osiedlowym czy w domu kultury. Osobą prowadzącą może być każdy pasjonat nauki – nauczyciel, bibliotekarz czy animator kultury. Ze względu na jego rolę – towarzysza i przewodnika – jest nazywany opiekunem. Zadaniem opiekuna klubu jest aktywizacja uczestników – zachęcanie ich do formułowania własnych pytań i szukania na nie odpowiedzi. Dzięki temu, że nie zaczyna od wykładu i prezentowania teorii, uczniowie mają możliwość samodzielnego działania oraz kształtują umiejętność rozwiązywania problemów. Wzrasta też istotnie motywacja do nauki i poznawania reguł rządzących światem.

Klubowicze znajdują w KMO wolność, wyzbywają się z lęku przed byciem ocenianym. Również nauczyciele mają okazję przypomnieć sobie radość z odkrywania i uczenia się bez przymusu bycia nieomylnym i posiadania wiedzy na każdy temat. Zmiana podejścia nie odbywa się jednak w jednej chwili, a wymaga czasu i pogłębionej refleksji. Przystawienie się na inny niż w edukacji formalnej sposób pracy w klubie może być dla niektórych bardzo trudne. Nauczyciele, dyrektorzy szkół, rodzice, a nawet sami uczniowie mają ugruntowane przekonanie, że istotą nauki w szkole jest rozumienie cudzej wiedzy, zapamiętanie jej

i przypominanie. Taki model nauczania sprzyja utrwalaniu poczucia bezradności, oducza brania odpowiedzialności, w tym również za proces własnego uczenia się. Z perspektywy wyzwań obecnego świata – ekspansji sztucznej inteligencji, wojen i migracji czy kryzysu klimatycznego – jest on nie tylko błędny, ale i szkodliwy. Dlatego w KMO opieramy się na założeniach konstruktywizmu edukacyjnego, znanego dzięki pracom wspomnianej Doroty Klus-Stańskiej, w którym mniej ważne jest, by uczeń dysponował ostateczną wiedzą („by wiedział, że...”), a ważniejsze, by wiedział, jak do takiej wiedzy dochodzić („wiedział, jak...”). W ten sposób uczniowie mają okazję rozwijać kompetencje XXI wieku, potrzebne do: samodzielnego radzenia sobie z problemem i odkrywania prawidłowości, niekierowanego zewnętrznymi dyskusowaniami i negocjowania w grupie.

Kto, kogo i czego uczy?

Osobiste eksperymentowanie i krytyczne myślenie jest kluczowe dla uruchomienia procesów myślowych uczniów, budowania ich rozumienia świata. Tymczasem w praktyce szkolnej dyskusja nad literaturą na języku polskim lub tekstami źródłowymi na historii czy doświadczenia i eksperymenty na przedmiotach przyrodniczych i ścisłych pojawiają się bardzo rzadko, o czym wspominają autorzy raportu *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Nawet jeśli nauczyciel fizyki czy chemii wprowadza eksperymentowanie na lekcje, to raczej wykonuje pokaz, niż zaprasza uczniów do osobistego doświadczania. W badaniu Tomasza Piątka na temat stosowania metody badawczej na lekcjach przyrody, zrealizowanym przez CNK w 2015 roku, zaobserwowano, że doświadczenia, w których nauczyciel był dominującą stroną procesu nauczania, stanowiły 38,5% wszystkich. W przypadku 40,4% doświadczeń uczniowie i nauczyciele mieli podobny udział w ich realizacji. Dzieci były stroną aktywną w przypadku

21,1% eksperymentów. Oznacza to, że na każde 10 wykonywanych w klasie doświadczeń cztery były prowadzone przede wszystkim przez nauczyciela, a dwa przez uczniów.

W KMO jest odwrotnie, możliwość osobistego eksperymentowania to fundament programu. Oddaję głos opiekunowi ze Śląska: „W szkole niestety nauczyciel jest ograniczony programem, który powinien, czy musi zrealizować; te ramy będą zawsze, on nie ma czasu się wychylić, mając 1 czy 2 godziny chemii czy fizyki. Jakie robiliście doświadczenia na fizyce? No żadnych. A zadanie jakieś wyliczyliście? Nie, pani nam tylko podała wzory. To jest na tej zasadzie. Więc ja mówię: no to przyjdź do nas, przyniesz sobie jakąś kulkę z łożyska; będziesz ją puszczał, będziesz mierzył czas czy przyspieszenie tej kulki, przynajmniej jakieś doświadczenie zrobisz, będziesz wiedział, jak się liczy drogę, czas, te podstawowe wielkości fizyczne. I to jest główny cel. W klubach nie jesteś ograniczona takimi formalnymi sprawami. On może puszczać tę kulkę, albo może zbudować robota i mierzyć prędkość poruszania się tego robota”.

Opiekunowie na zajęciach KMO starają się podążać za uczniami, być ich pomocnikami. Nie wyręczają ich, co nie znaczy, że zostawiają samych sobie. Jak mówi opiekunka klubu, również ze Śląska: „Bardzo ważne jest to, że jeżeli uczniowie sami eksperymentują, to nie jest też tak, jak się wydaje, że rolą nauczyciela jest tylko stać z boku, że ma święty spokój. (...) [Klubowicze] eksperymentują w sposób otwarty, (...) każda grupa idzie swoją ścieżką, i czasami mogą dojść do ściany, albo gdzieś to może zejść w taką stronę, że przestaje mieć to wartość badawczą, a zaczyna być zabawą; więc tu jest taka cienka granica między tym, że dobrze się bawię i coś z tego wyniosę, a tym, że tylko dobrze się bawię i fajnie mi mija czas”.

Po swobodnym eksperymentowaniu w Klubie przychodzi czas na projekty badawcze i pracę metodą naukową. W edukacji formalnej na przedmiotach przyrodniczych największy nacisk kładzie

się na przekazanie uczniom konkretnych wiadomości. Tymczasem z perspektywy rozwoju kompetencji XXI wieku najważniejsze jest wykształcenie u uczniów warsztatu rozumowania, wywodzącego się z eksperymentu naukowego, zachowującego rygorystyczne wnioski. Klubowicze, zgodnie z nazwą programu, mają poczuć się odkrywcami. Mają doświadczać pozytywnych emocji oraz nabierać umiejętności systematyzowania własnych myśli i skojarzeń, porządkowania ich w sposób pozwalający na logiczne wnioski, a także odróżniania udokumentowanych twierdzeń i faktów od opinii i nieweryfikowalnych stwierdzeń, o czym także pisze cytowany wcześniej Fedorowicz.

Jak założyć KMO?

Do prowadzenia klubu nie trzeba dużych pieniędzy ani specjalistycznego laboratorium. Narzędziami do eksperymentowania mogą być przedmioty ogólnie dostępne w kuchni, garażu czy ogrodzie, a przestrzeń badawczą pobliska rzeka czy jezioro, las, bądź sąsiadujący ze szkołą skwer. Spotkania powinny się odbywać przynajmniej raz w miesiącu, najlepiej raz na dwa tygodnie. Liczba członków to minimum trzy osoby, a najbardziej efektywnie pracuje 8–12 osób. Zasady pracy klubu reguluje *Karta programu KMO* dostępna na naszej stronie internetowej.

CNK nie finansuje działalności klubów ani pracy opiekunów. Opiekunowie i kluby mogą za to bezpłatnie uczestniczyć w imprezach organizowanych przez CNK i partnerów regionalnych. Jest to niepowtarzalna okazja do zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności, wymiany doświadczeń, nawiązywania kontaktów z edukatorami z Polski i zagranicy oraz partnerami spoza branży, a także zaprezentowania siebie, swoich uczniów i swego regionu na szerokim forum.

Największym wydarzeniem w programie jest dwudniowe Forum KMO, organizowane co roku w listopadzie. Udział w Forum jest dla opiekunów

bezpłatny, CNK opłaca również nocleg i wyżywienie. Ponadto zapraszamy do konkursów sponzorowanych przez CNK, PAFW i innych darczyńców. To między innymi konkurs na najlepszy klub „Mistrzowie KMO”, w którym można wygrać 1700 zł, oraz konkurs na udział w Pikniku Naukowym Polskiego Radia i Centrum Nauki Kopernik, gdzie nagrodą jest stoisko na jednej z największych tego typu imprez w Europie oraz sfinansowanie dojazdu, noclegu i wyżywienia w czasie pobytu w Warszawie. Konkursy na dofinansowanie działań lokalnych i szkolnych organizują również partnerzy regionalni. Ponadto w programie oferujemy udział w projektach badawczych w trybie online lub hybrydowym, a raz w miesiącu międzynarodowe webinaria tematyczne z doświadczeniami.

Więcej informacji na temat programu znajduje się na stronie www.kmo.org.pl. Są tam również udostępnione scenariusze doświadczeń, merytoryczna oferta wideo, szczegółowe kontakty do partnerów regionalnych oraz wiele innych przydatnych informacji.

Zapraszamy do programu!

Bibliografia

- Fedorowicz M. (i in.): *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa 2015.
- Klus-Stańska D.: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Piątek T.: *Doświadczenie (nie)oswojone. Stosowanie metody badawczej na lekcjach przyrody. Raport z badania ilościowo-jakościowego*, Warszawa 2015.

Zuzanna Michalska

Doktora, socjolożka edukacji i trenerka edukacyjna. Od 15 lat współpracuje z nauczycielami, wspierając ich w rozwijaniu kompetencji pracy z dziećmi i z młodzieżą w zmieniającym się świecie. Od 7 lat koordynuje międzynarodowy program Klub Młodego Odkrywcy w Centrum Nauki Kopernik.

Once upon a time..., czyli angielski z bajkami

Anton Grima

Innowacja pedagogiczna w nauczaniu języka obcego

Według zapisów podstawy programowej uczeń po zakończeniu edukacji w szkole podstawowej, po 630 godzinach nauki języka obcego, powinien osiągnąć poziom B1+ w zakresie rozumienia wypowiedzi. To założenie dotyczy pierwszego języka obcego. Wyniki egzaminu ósmoklasistów z języka angielskiego w ciągu ostatnich 5 lat prezentują skrajnie niski poziom umiejętności w stosunku do liczby godzin i lat poświęconych na

naukę tego języka wśród absolwentów szkół podstawowych w Polsce. W 2019 roku średnia krajowa sięgała 59%, a w 2020 roku (po wybuchu pandemii COVID-19) spadła do 52%. Poziom wyników teoretycznie poprawił się w ostatnich trzech latach, głównie z tego powodu, że wymagania zostały obniżone do A2/A2+. W wyniku tej zmiany średnia podskoczyła do 66% w latach 2021 i 2023 oraz do rekordowej wysokości w 2022 roku – 67%.

Mam pełną świadomość, że ton wstępu tego artykułu brzmi dosyć sarkastycznie. Może to jedynie mój sposób wyrażenia irytacji i złości wobec wskazanych realiów. Celem tego artykułu nie jest natomiast narzekanie. Nie zamierzam również pisać naukowego artykułu o nauczaniu języka angielskiego jako obcego. Chciałbym natomiast podzielić się przede wszystkim moimi spostrzeżeniami i praktycznymi doświadczeniami dotyczącymi nauczania języka obcego w sposób naturalny, podobny do nauczania języka ojczystego. Amerykański językoznawca Stephen Krashen (1983) opisuje ten proces jako *The Natural Approach of Language Acquisition*.

Do góry nogami?

Zanim omówię różne strategie i metodologię nauczania języka angielskiego w sposób naturalny, chciałbym pokrótce przyjrzeć się przyczynom składającym się na obecną sytuację. Jednym z głównych powodów tak niskiego poziomu znajomości języka angielskiego jest to, iż uczniowie mają bardzo mało kontaktu z nim na co dzień. W kontekście szkolnym przedstawia się to następująco – dzieci w zerówce mają 60 minut lekcji w tygodniu; uczniowie w klasach I–III – 90 minut (2 lekcje) tygodniowo, a uczniowie z klas IV–VIII – 135 minut (3 lekcje) tygodniowo.

Choć znane są osiągnięcia w obszarze neurodydaktyki, to polski system edukacyjny proponował uczniom następujące rozwiązanie: im młodsze dzieci, tym mniej mają kontaktu z językiem obcym. Jest to propozycja surrealistyczna. Wydaje się oczywiste, że mózg młodszych dzieci jest o wiele bardziej predysponowany do uczenia się języka obcego, tak jak to potwierdza większość badań naukowych, a jednak podstawa programowa odwraca ten fakt „do góry nogami”. Kolejnym powodem może być główna metoda nauczania języka obcego w polskich szkołach – gramatyczno-tłumaczeniowa. Obejmuje ona uczenie się

reguł gramatycznych, zazwyczaj po polsku, a następnie pracę z tekstem, czyli analizowanie go pod kątem tych reguł i odnajdywanie ich przykładów.

Środowisko poza szkołą też nie sprzyja nauczaniu żadnego języka obcego. Polska, będąc dużym krajem z własnym językiem, jest samowystarczalnym państwem pod względem językowym i z tego powodu w Polsce wszystko jest dostępne jedynie w języku polskim. Klasyczny przykład to telewizja, gdzie każdy program lub film jest transmitowany w języku polskim, zamiast w języku oryginalnym z napisami, jak na przykład w krajach skandynawskich.

(Autobiograficzna) motywacja do nauki języka

Moje imię i nazwisko wskazują, że nie urodziłem się w Polsce. Rzeczywiście, pochodzę z Malty, ale od 2010 roku mieszkam w Polsce i pracuję jako nauczyciel w polskich szkołach. Biegłe mówię w czterech językach – maltański i angielski to moje języki ojczyste. Język włoski znam z telewizji, gdyż w okresie mojego dzieciństwa tylko w tym języku były emitowane programy na Malcie. Języka polskiego nauczyłem się już w okresie dorosłości, gdy przeprowadziłem się do Polski.

Chociaż język angielski jest również językiem urzędowym na Malcie, w moim domu rodzinnym mówiło się wyłącznie po maltańsku. Jednakże od szkoły podstawowej, przez gimnazjum, aż do liceum – czyli przez 11 lat – chodziłem do szkoły anglojęzycznej, gdzie język maltański był używany tylko podczas lekcji języka maltańskiego.

Studia na Malcie odbywają się tylko i wyłącznie w języku angielskim. Pierwsze studia, które ukończyłem, dały mi uprawnienia do nauczania chemii i biologii w gimnazjum. Nic dziwnego, że przedmiotów tych uczyłem także w języku angielskim.

Od 11 do 15 roku życia, przez 5 lat gimnazjum, oprócz języka maltańskiego i angielskiego

(ESL – English as a Second Language), uczyłem się również języków włoskiego oraz francuskiego. Nauczycielka języka włoskiego nie musiała się zbytnio trudzić, ponieważ nasz poziom rozumienia już wtedy był na poziomie zaawansowanym. To wynikało z tego, że w latach 80. na Maltzie w telewizji były transmitowane tylko programy włoskie, a moje pokolenie z tymi programami dorastało. Natomiast przed nauczycielką języka francuskiego stało duże wyzwanie, aby cokolwiek nas nauczyć w tym języku. Dzisiaj zdaję sobie sprawę, że dla uczniów w wieku 11 lat, bez żadnej motywacji do takiej nauki, było już za późno na rozpoczęcie skutecznej nauki kolejnego języka obcego. Niektórzy z moich kolegów z klasy, szczególnie uzdolnieni językowo, opanowali francuski na poziomie A2, natomiast większość z nas na części ustnej egzaminu gimnazjalnego z zażenowaniem musiała często używać zdania: *je ne comprends pas* – „nie rozumiem”. Naukę języka polskiego zacząłem w wieku 32 lat. Wiedziałem, że jeśli mam dobrze się czuć w Polsce i ewentualnie pracować jako nauczyciel, muszę się nauczyć tego języka. Początki były bardzo trudne, ale po półtora roku mieszkania w Polsce i trzech semestrach intensywnego kursu (10 godzin w tygodniu) oraz setek godzin pracy własnej – zdałem egzamin znajomości języka polskiego jako obcego na poziomie B1. Muszę dodać, że moja motywacja do uczenia się języka obcego w wieku 32 lat była bardzo duża.

Mijający rok szkolny był moim 13 rokiem pracy w szkole. Przez pierwsze 11 lat pracowałem głównie w placówkach prywatnych, gdzie zazwyczaj uczniowie mają zajęcia z języka angielskiego codziennie, od zerówki do klasy ósmej. Dodatkowo rodzice organizują im naukę języka angielskiego także poza szkołą lub sami biele władają tym językiem i wykorzystują swoje umiejętności w codziennej edukacji dzieci. Moja praca jako nauczyciela w starszych klasach polegała na tym, że pomagałem uczniom „szlifować” ich angielski i przygotować ich do egzaminu gimnazjalnego lub

ósmoklasistów (celem była ocena 90%+), rozmawiając swobodnie z uczniami jako *native speaker*.

Dwa lata temu zacząłem pracę w szkole państwowej. Miałem duże aspiracje, ale szybko zostałem zmuszony do tego, aby je zmniejszyć i dostosować nauczanie do otaczającej mnie rzeczywistości. Proszę sobie wyobrazić moje zdziwienie i konsternację, gdy na pierwszej lekcji w klasie IV, o godzinie 13.00, nikt z uczniów nie odpowiedział na moje powitanie *Good afternoon*. Po kilku próbach, ktoś z klasy łaskawie odparł: *Thank you*. Drugi szok przeżyłem kilka tygodni później, kiedy rozdałem uczniom klasy VI arkusz pierwszej kartkówki. Jeden z uczniów natychmiast zadał pytanie: „Proszę Pana, co znaczy to słowo (przeczytane fonetycznie „po polsku”) S-U-R-N-A-M-E?”. Szybko zorientowałem się, że mówienie do nich tylko w języku angielskim było to totalnie nieskutecznie. Opór ze strony uczniów z powodu frustracji i niezrozumienia był nie do pokonania. Próbowałem dość długo, ale w końcu musiałem się poddać i zacząłem do nich mówić po polsku. W mojej głowie pojawiła się przykra myśl: „zapraszam znowu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej!”.

Lekcje ze Świnką Peppą? Czemu nie!

W minionym roku szkolnym uczyłem języka angielskiego w klasach I i II w małej wiejskiej szkole. Gdy podejmowałem tę pracę, przypomniało mi się, że kilka lat temu trafiła do mojej klasy dziewczyna z Białorusi. Emma rozumiała wszystko po angielsku, a nawet starała się mówić proste słowa i zdania. Zapytałem jej rodziców, gdzie tak szybko się nauczyła angielskiego, a matka bez wahania odpowiadała: „*Peppa Pig*. Cały czas oglądaliśmy *Peppa Pig*”. Wtedy przypomniałem sobie, że ja w wieku 7 lat też rozumiałem wszystko w języku włoskim, ponieważ cały czas oglądałem bajki po włosku. Zainspirowany tymi przemyśleniami, przedstawiłem radzie pedagogicznej mój pomysł

na innowację pedagogiczną z języka angielskiego w zerówce oraz w klasach I–III. Opiera się ona na metodzie naturalnej (zaproponowanej przez wspomnianego Stephena Krashena w roku 1983 oraz Tracy’ego Terrella w roku 1977), gdzie uczeń ma poznawać język obcy w sposób, w jaki poznaje go małe dziecko – najpierw obcuje z nim poprzez słuchanie i oswojenie się z nim, a następnie poprzez mówienie. Celem innowacji jest to, że do końca klasy III poziom rozumienia języka angielskiego dzieci umożliwi prowadzenie lekcji wyłącznie w tym języku. Innowacja jest realizowana dwutorowo:

- 1) uczniowie w zerówce i klasach I–III (na lekcjach języka angielskiego lub w innym czasie z wychowawcą) codziennie oglądają 10–15-minutową bajkę w języku angielskim – jest to *Peppa Pig* w zerówce oraz *Word World* i *Martha Speaks* w klasach I–III;
- 2) uczniowie w klasach I–III podczas zajęć z języka angielskiego słuchają i czytają książki z internetowej biblioteki „Oxford Owl”.

Po siedmiu miesiącach od wdrożenia innowacji dzieci obejrzały ponad 150 odcinków bajek oraz „przeczytały” ponad 40 książek. Obserwując dzieci, z którymi pracuję (klasy I–II), mogę uczciwie stwierdzić, że efekty są bardzo widoczne. Opór dzieci do oglądania bajki po angielsku zniknął po pierwszym miesiącu. Starsze dzieci stawiały większy opór i na początku często było słycać takie komentarze, jak: „Nuda, nudzi mi się...”, „Nic nie rozumiem...”, „Czemu nie oglądamy po polsku?”. Po dwóch miesiącach dzieci zaczęły pytać, o której będzie bajka. Od kilku miesięcy dzieci siedzą wpatrzony w ekran, oglądając z dużym zainteresowaniem. Zadając im pytania po zakończeniu danego odcinka, z przyjemnością odkrywam, że zrozumiały całą treść bajki. Dowodem na to była świetna komunikacja z gościem z zagranicy, który mówił do nich wyłącznie po angielsku. Okazało się, że prawie nie musiałem ingerować w konwersację, gdyż dzieci wszystko

rozumiały. Także praca w oparciu o podręcznik i zeszyt ćwiczeń jest płynniejsza i zrozumienie przez nich nowego materiału nie zajmuje więcej niż 20 minut na każdej lekcji.

Widząc tak ogromne postępy i gotowość dzieci, zdecydowałem się na rozszerzenie innowacji o gry dydaktyczne z użyciem tabletów. Okazało się, że w szkole jest kilkanaście nieużywanych urządzeń z czasu pandemii. Od trzech miesięcy dzieci „grają” w parach, korzystając z darmowej strony „Games to Learn English”. Zajmuje to 20 minut podczas jednej z dwóch lekcji. Z satysfakcją zauważam, iż trudno im przerwać grę na końcu lekcji i iść na przerwę. Niektóre dzieci przychodzą ze swoimi pomysłami, w jakie gry powinniśmy zacząć „grać”, ponieważ w domu same lub przy pomocy rodziców eksplorowały platformę. Czują się wówczas dumne, że już w to grały w domu, zapewniają, że owe gry „są fajne” i chcą je zaproponować rówieśnikom.

Jak wprowadzić taką innowację?

Na spotkaniach z rodzicami także zachęcałem do podejmowania działań na rzecz znajomości języka angielskiego. Nie muszą to być wielkie rzeczy. Można zacząć od bardzo prostych rozwiązań, jak oglądanie filmów czy bajek na YouTube w języku angielskim z polskimi napisami. Większość rodziców chętnie na to przystała.

Przed wszystkim konieczne jest ustalenie jasnego celu i dążenie do niego. Dla mnie innowacja ma pierwszeństwo zaraz po zrealizowaniu podstawy programowej. Typowa lekcja języka angielskiego w klasach I–II wygląda następująco: 10–13 minut bajki, 5 minut książki z „Oxford Owl”, 5 minut na powtórzenie materiału z poprzedniej lekcji, 10 minut wprowadzenia nowego materiału, 10 minut pracy z zeszytem ćwiczeń, 5 minut gry „Games to Learn English”. Praca odbywa się głównie na tablicy interaktywnej. Oprócz tego wprowadziłem zasadę, że podczas pracy z zeszytem

ćwiczeń dzieci mają puste ławki, żeby nic im nie przeszkadzało i ich nie rozpraszało. Nie wszystkie dzieci w równy sposób potrafią utrzymać uwagę, niektóre są wysoko reaktywne, dlatego najlepiej jest, kiedy dzieci skorzystają z toalety przed lekcją, aby nie przeszkadzały sobie wzajemnie i żeby utrzymać *flow* lekcji.

Skupienie się jest bardzo ważnym elementem w tej metodologii. To prawda, że dzieci uczą się języka ojczystego bez skupiania się na nim, ale prawdą również jest, że dzieci są zanurzone w tym języku przez całą dobę, od początku ich życia. Niestety, nie mamy takiego komfortu w szkole przy 90 minutach w tygodniu – zważywszy na to, że nie każda planowana lekcja odbywa się w ciągu roku szkolnego oraz że nie wszystkie dzieci są obecne na każdej lekcji. Innymi słowy: trzeba się starać, aby dzieci były skupione i uważne jak najdłużej. Dlatego warto odsunąć od nich rzeczy, które je rozpraszają, chociażby podręczniki czy piórniki. Ponadto warto pamiętać, że różnorodność krótkich aktywności zapewnia wysoki poziom skupienia przez długi czas na lekcji.

Systematyczność to kolejny kluczowy element w tej innowacji. Praca na lekcji odbywa się według powtarzającego się szablonu. Nie ma niespodzianek – rutyna sprawia, że dzieci czują się bezpiecznie i od razu wiedzą, co mają robić na każdej lekcji. Cierpliwość chodzi w parze z systematycznością. Pierwsze tygodnie są najtrudniejsze. Często dzieci stawiają opór, zwłaszcza wtedy, gdy coś jest dla nich nieznanne. Wtedy trzeba być konsekwentnym, systematycznym i cierpliwym, aż do momentu przekroczenia „progu zrozumienia” przez dzieci. W tych kluczowych, pierwszych tygodniach trzeba pomniejszać frustrację dzieci, od czasu do czasu tłumaczyć po polsku, „o co chodzi w tej bajce”, aż mózg – jak mięśnie – przyzwyczai się do takich ćwiczeń. Kiedy dzieci przekroczą „próg rozumienia”, nauczyciel musi się nauczyć wstrzymać od jakiegokolwiek komentowania w czasie oglądania bajek.

Podsumowanie, czyli *work in progress*

Innowacja pedagogiczna nie jest celem samym w sobie. Ma służyć dzieciom w procesie przyswajania języka angielskiego; jednocześnie należy pamiętać, że skoro dzieci dojrzewają i się zmieniają, innowacja też będzie się zmieniała, gdyż jest żywym procesem, odbywającym się na żywym człowieku. Nie chcę idealizować mojej pracy, bo nie wszystko jest w niej idealne. Ta innowacja to *work in progress* – wciąż się uczę, co działa, a co wymaga korekty. Ale jestem przekonany, że warto po nią sięgnąć. Głównie po to, by wyposażać dzieci w kompetencje językowe, które dadzą im w życiu wiele możliwości: być może lepszą edukację i pracę, szansę na odkrywanie różnorodności świata. Ja wierzę w ich rozwój, nawet gdy im samym – zwłaszcza na początku – czasami tej wiary brakuje.

Kolejnym moim marzeniem jest podjęcie współpracy ze wszystkimi rodzicami i przekonanie ich do wzmacniania własnych dzieci poprzez wspólne oglądanie bajek w języku angielskim w domu. Moim zdaniem byłby to ważny krok w stronę rozwijania kompetencji językowych najmłodszych uczennic i uczniów.

Anton Grima

Ukończył Uniwersytet Maltański na Wydziale Studiów Edukacyjnych na kierunku pedagogika wczesnoszkolna, podstawowa i gimnazjalna w zakresie chemii. W Polsce ukończył kurs Cambridge CELTA oraz studia na kierunku filologia angielska. Od kilkunastu lat uczy języka angielskiego jako obcego, między innymi w Szkole Podstawowej w Wierzoncu.

Jak uczyć kodowania?

Sylwia Tworek

Roboty jako narzędzie programistyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym

Współczesny świat charakteryzuje się nieustannym rozwojem technologii cyfrowych. Dzieci już od najmłodszych lat mają styczność ze smartfonami, komputerami, sztuczną inteligencją – wszyscy są zgodni co do tego, że nie sposób tego procesu zatrzymać. Dlatego nauczyciele powinni być zawsze o krok przed nimi. W codziennej pracy stosujemy różne formy aktywizujące, aby nauka była przyjemna i przynosiła dzieciom korzyści. Na swoich zajęciach

wykorzystuję roboty, które według mnie są idealnym narzędziem programistycznym dla najmłodszych. Nie trzeba być programistą czy informatykiem, aby je obsługiwać. Każdy uczeń i uczennica mogą to robić!

Moja przygoda z robotami zaczęła się cztery lata temu. Byłam wtedy przed awansem zawodowym i zastanawiałam się, co mogłabym zaproponować moim sześciolatkom stojącym u progu szkoły.

Robot posiada różne funkcje przydatne w edukacji przedszkolnej, między innymi: mówi w języku polskim i angielskim, z jego wykorzystaniem można zaprogramować utwór muzyczny lub stworzyć obrazek, rysować figury geometryczne. Dziecko może zmienić wygląd robota przy pomocy klocków lub ozdabiać go sylwetkami ludzi i zwierząt.

Robot dla każdego!

Podczas przeglądania stron internetowych natknęłam się na filmik EduSense z prezentacją funkcji Ozobota, prostego w obsłudze robota edukacyjnego, z którym – na pierwszy rzut oka – dzieci w wieku przedszkolnym powinny sobie poradzić. Można go programować bez komputera czy tabletu – co wcale nie oznacza, że nie ma możliwości wspierania się sprzętem. Akurat w moim przypadku to bardzo dobrze, ponieważ w mojej placówce nie ma takich możliwości. Postanowiłam więc zaryzykować i kupiłam robota oraz zapisałam się na szkolenie. Testowałam go w domu z moim dzieckiem. Okazało się, że to jest to!

Kolejnym krokiem było przedstawienie mojego pomysłu – polegającego na rozpoczęciu nauki programowania przez dzieci w naszym przedszkolu – dyrektorce placówki. Po uzyska-

niu zgody rozpoczęłam wdrażać swoją innowację. Miałam do dyspozycji tylko jednego Ozobota na 25 dzieci – łatwo nie było. Zajęcia czasami trwały kilka dni, ponieważ każde dziecko musiało sprawdzić efekt swojej pracy. Mimo wszystko było warto, gdyż dzieci bardzo chętnie uczestniczyły w zajęciach. Z niecierpliwością czekały na następne spotkanie z robotem.

Obecnie w przedszkolu mamy dwa rodzaje robotów: Ozoboty i GeniBoty. Dużym plusem wykorzystania takiego narzędzia na zajęciach jest łatwe wkomponowanie elementów programowania w inne aktywności dydaktyczne. Nie musimy rezygnować z programów, według których pracujemy. Wręcz przeciwnie – łączymy robotykę z edukacją: polonistyczną, matematyczną, przyrodniczą, artystyczną, społeczną. Narzędzie to pozwala w efektywny sposób kształtować kompetencje kluczowe. Podczas zajęć dzieci są w ruchu – co na tym etapie rozwoju jest niezwykle ważne. Dzięki temu zajęcia nie są dla nich nużące, a różnorodność działań pozwala na wydłużenie aktywności dziecka.

Zabawa z rzeczywistością rozszerzoną

W jaki sposób przy użyciu Ozobota można uatrakcyjnić zajęcia? Do kodowania robota wystarczą zwykłe białe kartki papieru i cztery kolory mazaków – z tak podstawowym zestawem możemy sprawić, że robot będzie się poruszał w wybranych przez nas kierunkach, z zaproponowaną przez nas prędkością; dodatkowo może wykonać rotację lub zawrócić. Wystarczy tylko między narysowaną czarnym markerem trasę wstawić odpowiednią sekwencję kolorów, czyli kody.

Podczas omawiania egzotycznych gatunków zwierząt w grupie pięciolatek każde dziecko samodzielnie wykonało makietę „sawanny”, a mianowicie musiało wyciąć elementy z papieru (drzewa, krzewy, zwierzęta) i przykleić je w odpowiednie miejsca. Dla lepszego efektu swojej pracy dziecko dodatkowo mogło wybrać spośród różnych zwie-

rząt figurki zwierząt egzotycznych i ozdobić nimi swoją makietę. Poza tym musiało uzasadnić swój wybór. Następnie dzieci rysowały trasę wzdłuż makiety, wstawiając kody według własnego pomysłu. Przygotowując taką makietę z trasą, dzieci ćwiczą logiczne, algorytmiczne myślenie, czyli nabywają umiejętność rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków, oraz zdobywały wiedzę przyrodniczą. Poza tym ćwiczyły umiejętności manualne, konstrukcyjne, wyobraźnię twórczą.

Innym sposobem na tworzenie tras dla Ozobotów jest wykorzystanie drewnianych puzzli, na których namalowane są fragmenty trasy. Część z nich ma namalowane kody, które decydują o poruszaniu się robota. Prawie wszystkie dzieci lubią układać puzzle, więc chętnie to robią. Poza tym dodatkową atrakcją są puzzle AR (*augmented reality* – technologia „rzeczywistości rozszerzonej”). Technologia AR opiera się na nakładaniu w rzeczywistym czasie elementów i przedmiotów świata wirtualnego na świat widzialny przy użyciu kamery. W ten sposób można bawić się z dziećmi, ucząc jednocześnie na różne sposoby.

Przy pomocy darmowej aplikacji oraz smartfonu dzieci mogą obejrzeć różne obiekty: instrumenty muzyczne, zwierzęta, a nawet usłyszeć dźwięki. Mogą też zobaczyć rośliny, planety, poznać anatomię człowieka i wiele innych. Technologia AR jest bezpieczna dla małych dzieci. Nie odcina dziecka od świata rzeczywistego, ale ten świat uzupełnia, co jest bardzo ważne, bo nie powoduje negatywnych skutków zdrowotnych.

Twórcze wykorzystanie technologii

Kolejny robot, o którym chcę wspomnieć, to GeniBot. Jest bardziej zaawansowany technologicznie od Ozobota i posiada sporo funkcji przydatnych w edukacji przedszkolnej. Między innymi: mówi w języku polskim i angielskim, co ułatwia naukę młodszym dzieciom, a także daje dodatkowe możliwości nauki języka angielskiego. Z jego wykorzystaniem można

też zaprogramować utwór muzyczny czy narysować obrazek, ponieważ robot posiada uchwyt na narzędzie pisarskie. GeniBot rysuje figury geometryczne – dzięki tej funkcji rysowaliśmy domki, drzewa, bałwanki itp. Poza tym dziecko może zmienić wygląd robota przy pomocy klocków lub ozdabiać go sylwetkami ludzi i zwierząt. Wszystko zależy od pomysłowości i kreatywności użytkownika.

Możemy go zaprogramować na kilka sposobów: wykorzystując specjalne karty, sterując gestami, korzystając z bezpłatnej aplikacji Scratch 3.0. Uwzględniając możliwości rozwojowe dzieci, wybrałam karty ze specjalnymi znacznikami, rozpoznawanymi przez robota. Za pomocą kart do kodowania układamy program, który pozwala wprowadzić robota w ruch i sprawić, żeby wykonywał wybraną sekwencję poleceń na macie do kodowania.

Wśród kart do kodowania są karty komend ruchu: jedź do przodu, jedź do tyłu, obróć się w prawo, obróć się w lewo. Ciekawym rozwiązaniem są karty matematyczne, które są potrzebne podczas wykonywania działań matematycznych, takich jak dodawanie i odejmowanie. Natomiast w celu zagrania przez robota wybranej melodii należy użyć kart muzycznych. Tak więc oprócz ćwiczenia kompetencji kluczowych, dzieci uczą się twórczego podejścia do nowoczesnych technologii.

Z dużym prawdopodobieństwem to w przedszkolu dziecko po raz pierwszy spotka się z elementami kodowania i robotyki. Ważne, aby wprowadzać to mądrze, zachowując równowagę pomiędzy offline a online. Bo nie o to przecież chodzi, aby dzieci w przedszkolu siedziały przed ekranem komputera. Proponowane przeze mnie rozwiązania są dalekie od tej niekorzystnej dla najmłodszych formy spędzania czasu.

Sylwia Tworek

Nauczycielka wychowania przedszkolnego. Pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 61 „Niezapominajka” w Szczecinie.

Muzyka jest pretekstem do spotkania

Patrycja Kuczyńska, Dominika Oczepa, Witold Roy Zalewski

Działalność zespołu Kukaj Kukawko jako przykład edukacji alternatywnej

Nasze muzyczne trio „Kukaj Kukawko – dla dzieci” tworzymy w składzie: Patrycja Kuczyńska – bassetla/basy, bębenek, animacja zabaw; Dominika Oczepa – skrzypce, bębenek obręczowy, śpiew; Witold Roy Zalewski – akordeon, piszczałka podwójna, drumla, śpiew. Mieszkamy na Dolnym Śląsku, we Wrocławiu i okolicach, ale koncertujemy na terenie całej Polski. Przybliżamy muzykę naszych babć i dziadków,

grając na ręcznie robionych instrumentach. Koncertujemy w domach kultury, na festiwalach rodzinnych, w placówkach publicznych i przedszkolach z edukacją alternatywną, między innymi w przedszkolach waldorfskich, montessoriańskich czy leśnych. Wykonujemy autorskie aranżacje muzyczne i tańce silnie zakorzenione w folklorze i tradycji Polski. Nagrywamy piosenki i filmy edukacyjne.

Skąd taka nazwa?

Kukawka to inaczej kukułka – tak nazywano tego ptaka w niektórych regionach Polski za czasów naszych dziadków. Nasza muzyka, analogicznie, nawiązuje do dawnych czasów. Chcemy pokazywać współczesnym dzieciom, czego niegdyś słuchały ich babcie, a nawet pradziadkowie. Przybliżamy im dawne, nietypowe skale i brzmienia ręcznie robionych instrumentów. Gramy na skrzypcach, akordeonie, basetli, bębenu obręczowym, drewnianych piszczałkach i przeszkadzajkach, jak również szeleścimy liśćmi, wybijamy rytm kamieniami. Ważnym sposobem wyrazu jest też dla nas śpiew.

Pracowaliśmy z dziećmi od lat w różnych projektach i w różnych składach w Warszawie. Gdy wybuchła pierwsza fala pandemii, odwołano nam koncerty i warsztaty. Uciekliśmy ze stolicy na wielkopolską wieś. Wtedy trochę z nudów, a trochę z rozpaczy – graliśmy. W końcu z silnej potrzeby kreowania czegoś zaczęliśmy wymyślać własne piosenki, a potem nagrywać je w naturze. Tak powstał nasz artystyczny kolektyw „Kukaj Kukawko – dla dzieci” i trwa do dziś. Obchodzimy już czwarte urodziny, hurra!

Łączymy stare z nowym

Patrycja pochodzi z Czarni, małej miejscowości na Kurpiach; jej rodzina zajmuje się folklorem, a ona sama jest magistrami etnologii. Muzykę i pieśni z tego regionu zna od dziecka, więc to nie przypadek, że wiele kukawkowych melodii jest właśnie stamtąd. Z Kurpi pochodzi również jeden z naszych instrumentów – basetla. Patrycja zbudowała ją razem z mistrzem budowy instrumentów ludowych. Basetla została zrekonstruowana na wzór stuletniego oryginału. Doczekała się nawet swojego imienia – „Basia”.

Witek i Dominika od kilkunastu lat jeżdżą po wsiach różnych regionów Polski, ucząc się bezpośrednio od śpiewaczek i muzykantów. Sięgają do

archiwów i źródeł etnograficznych. Inspirują się pedagogicznymi materiałami sprzed dekad. Równocześnie rozwijają się w dziedzinach współczesnych praktyk i teorii edukacyjnych, muzykoterapii, teatru, edukacji alternatywnej.

Gramy i śpiewamy dawne ludowe melodie, wykonując je wiernie według tego, czego nauczyliśmy się od lokalnych mistrzyń i mistrzów. W naszym repertuarze są również własne, bardziej współczesne aranżacje, na przykład mamy utwory, w których zmieniamy metrum. Często aranżujemy utwory tak, żeby było w nich miejsce na pauzę, a wtedy dzieci wymyślają swoje słowa, na przykład wymieniają nazwy zwierząt w naszej piosence *Wiosna radosna*.

Często, żeby pokazać dzieciom dawne obrzędy, wykorzystujemy współczesne metody, jak gordonowska teoria muzyki *mindfulness*. Przede wszystkim inspirujemy się pięknem polskiej muzyki tradycyjnej; to ogromna skarbnica wiedzy. Jesteśmy pasjonatami szeroko pojętego folkloru dziecięcego. Podczas naszych spotkań pokazujemy dawne, zapomniane rytuały: chodzenie z gaikiem, z kogucikiem czy kolędniczy zwyczaj chodzenia z kozą. Odwiedzamy z dziećmi i ich rodzicami sąsiednie domostwa, żeby w praktyce odtworzyć ten zwyczaj. Wychodzą z tego ciekawe wydarzenia z kolorowymi rekwizytami, drewnianymi instrumentami i przebraniami uczestników. Dzisiaj takie spotkania nazwalibyśmy performance'ami, natomiast kiedyś tak ludzie po prostu spędzali wolny czas; była to nie tylko forma rozrywki, ale też integracji lokalnej społeczności, co dzisiaj już nie jest takie oczywiste.

Pójdźmy w las!

Nasza przygoda z leśną edukacją zaczęła się w wielkim mieście. Jeszcze mieszkając w Warszawie, trafiliśmy na działania Fundacji Bullerbyn, zajmującej się ekopsychologią. Wszystko zmieniła pandemia, która dała ludziom mocny impuls do poszukiwania spokoju wśród natury. Jak grzyby po deszczu

zaczęły powstawać leśne przedszkola i inicjatywy edukacji przyrodniczej. Jak tylko można było znów się odwiedzać, postanowiliśmy pojechać w trasę koncertową po tych miejscach. Okazało się, że w Polsce jest ich tak wiele, że do dziś nie zdołaliśmy dotrzeć do wszystkich.

W poznanych przedszkolach leśnych zobaczyliśmy, jak kontakt z naturą wpływa na dzieci. Te, które codziennie spędzają czas na zewnątrz, są pewniejsze siebie, pełne energii, odważne, często brudne, zmęczone i... szczęśliwe. W naszych muzycznych spotkaniach mamy z takimi dziećmi zupełnie inny kontakt niż z tymi, które większość czasu spędzają w pomieszczeniach. „Dzikie dzieci” chętnie wchodzi w kontakt, słuchają uważnie, angażują się w nasze propozycje. Owszem, często mają też swoje zdanie i od razu widać po nich, jeśli coś im się nie podoba.

Natomiast od dzieci z „edukacji systemowej” czasem doświadczamy niezrozumienia, ignorancji, rozkojarzenia, wstydu. Takie grupy są bardziej „karne”. Dzieci wykonują polecenia, szczególnie jeśli w pobliżu są panie nauczycielki, natomiast trudno zamienić ich aktywność w radosną, spontaniczną zabawę.

Wspólnota

Cenimy autentyczność i prostotę międzypokoleniowych spotkań. Mimo że nazwa zespołu wskazuje, iż gramy tylko dla dzieci, przy naszych aranżacjach bawią się również dorośli. Lubimy pikniki rodzinne w przedszkolach. Kiedy są dzieci, seniorzy, młodzi rodzice, pedagogi – tworzy się wspólnota. Taka prosta, podstawowa potrzeba, której dzisiaj często nam brakuje. Oczywiście przyjeżdżając do danego miejsca jedynie na godzinę, nie jesteśmy w stanie stworzyć głębokich relacji, przyjaźni. Jesteśmy tam po to, żeby zintegrować społeczność przedszkola. Rodzice, którzy często spotykają się jedynie w oficjalnych sytuacjach, czy nauczycielki z rodzicami mają okazję poznać się bliżej właśnie poprzez wspólną zabawę.

Staramy się angażować wszystkich zebranych. Kluczem jest słowo „animacja”. Otóż nasze koncerty nie wyglądają w ten sposób, że my występujemy na scenie, widzowie siedzą na krzesłach, a po wszystkim kłaniamy się, a oni biją nam brawa. Nasze koncerty to spotkanie, podczas którego wszyscy, razem z publicznością, śpiewamy i tańczymy. Dobieramy się w pary, skaczemy w kręgu, tupiemy w korowodach. Wymyśliliśmy zabawy z ilustracją gestów, które wszyscy powtarzają za nami. Pokazujemy, jak tańczy dany taniec, tłumaczymy kroki. Podczas naszego programu zadajemy również pytania i uczymy tekstów piosenek. Układamy patyczki na krzyż i pokazujemy skakany taniec przy prostych słowach piosenki. Po jakimś czasie dzieci same wymyślają z nami zwrotki, mnożą pomysły na to, jak jeszcze można się wspólnie bawić. Każdy z nas poniekąd tworzy to spotkanie i może dodać coś od siebie; to jest element, który nas w tej pracy bardzo kręci i inspiruje do dalszych działań.

Co w tradycji jest zaszyte

Wykonywaną przez nas muzykę niełatwo znaleźć w mass mediach czy w programach nauczania. Tam dominują tanie produkcje, wykorzystujące elektroniczne instrumenty i przetworzony głos śpiewających osób. Większość popularnych utworów wzorowanych jest na zachodniej muzyce pop – w parzystym metrum, prostych podziałach.

Nasza muzyka, czerpiąca z polskiej tradycji, charakteryzuje się z kolei wykorzystaniem akustycznych instrumentów, śpiewu naturalnego i podziałami rytmicznymi pochodzącymi z polskich tańców – oberka, poloneza, wiwata, polek itd.

Dodatkowo, grając na żywo, mamy możliwość ciągłego podążania za dziećmi, korzystania z ich kreatywności i z okazji, które podsuwa nam otoczenie. Choć przychodzimy z gotowym programem, często wymyślamy zabawy na poczekaniu. Dużo improwizujemy i przede wszystkim oddajemy inicjatywę dzieciom.

Stwarzamy im też możliwość żywej ekspresji. Na przykład kiedy wołamy wiosnę, to sami używamy otwartego głosu, który dobija się od ścian lasu lub okolicznych budynków. Dzieci, dołączając do nas, mogą poczuć swoją siłę i sprawczość. Podobnie działają wszystkie aktywności ze skakaniem, tańce czy ganianki. Na koniec, podczas relaksu przy kołysankach, wszystkie te doznania integrują się w ciele. Istotną częścią naszych spotkań jest również cisza, która pełni ważną rolę podczas koncertów. Dajemy jej szczególne miejsce, żeby mogła wybrzmieć.

Korzystając z mądrości zawartej w wielopokoleniowych tradycjach, możemy nawiązać lepszy kontakt z dziećmi i wspierać je w rozwoju.

Żywy folklor

Dla nas tradycja to nie jest coś przestarzałego i obciachowego. Mówiąc poetycko: to nie jest przechowywanie popiołów, ale przekazywanie płomienia. Kilka lat temu byliśmy na rezydencji w Irlandii. Przez dwa tygodnie prowadziliśmy szkolenia dla edukatorek i graliśmy koncerty dla rodzin z dziećmi. Po jednym z naszych przedstawień dzieci, rozbawione i zainspirowane, same zaczęły śpiewać i pokazywać swoje zabawy. To są piękne momenty. Wtedy najwięcej się uczymy. Możemy adaptować poznane zabawy i zapożyczać wierszyki, współczesne słownictwo, „klaskanki” lub wyliczanki. Możemy wykorzystać dziecięcą rytmikę, dynamikę i sposób bawienia się, używając muzyki ludowej, którą gramy. Wspólnie z dziećmi tworzymy nową jakość – w ten sposób następuje wymiana! To jest żywy folklor, którym jesteśmy zafascynowani.

Idzie nowe

Jeśli chcecie się bawić przy naszej muzyce, zapraszamy na YouTube’a. Być może będzie też okazja spotkać się z nami na żywo. Sprawdźcie, gdzie aktualnie gramy, zaglądnijcie na nasz profil na Facebooku.

Właśnie nagraliśmy nowe utwory, których jeszcze nigdzie wcześniej nie publikowaliśmy. Muzyka będzie dostępna za darmo na streamingach w internecie. Ciekawostką jest, że zamiast fizycznej płyty CD można zakupić piękny, graficznie wykonany plakat, który będzie zawierał kod QR z naszą muzyką – w sam raz do powieszenia w pokoju lub podarowania komuś na prezent.

Patrycja Kuczyńska

Pracuje z dziećmi w różnym wieku w placówkach oświaty i kultury. Od 12 lat prowadzi zajęcia pod nazwą „Zabawy Ludowe”. Szkoli nauczycielki i nauczycieli z zabaw ludowych. Magister etnologii, dyplomowana instruktorka tańca ludowego. Pochodzi z Kurpi Zielonych. Jej rodzina pasjonuje się folklorem.

Dominika Oczepa

Współpracuje z grupami teatralnymi i muzycznymi grającymi dla rodzin. Skończyła szkołę muzyczną I stopnia. Studiuje muzykoterapię na Akademii Muzycznej w Łodzi. Pracowała w przedszkolach leśnych jako opiekunka. Prowadzi szkolenia z zabaw ludowych dla nauczycielek i nauczycieli. Absolwentka kursu Leśnych Przewodniczek i kursu opiekunów Fundacji Bullerbyn. Pochodzi z Wielkopolski.

Witold Roy Zalewski

Od dekady współtworzy program Mały Kolberg, dokumentujący zabawy dziecięce z różnych regionów Polski. Jest śpiewakiem, gra między innymi na akordeonie i fletach. Prowadzi szkolenia z zabaw ludowych. Od 20 lat bierze udział w warsztatach muzyki tradycyjnej. Absolwent kursu opiekunów Fundacji Bullerbyn. Pochodzi z Wielkopolski.

Kulturalny Berlin

Część I

Mateusz Lipko

Propozycja zwiedzania stolicy Niemiec szlakiem muzeów

Niniejszy numer „Refleksji” poświęcony jest edukacji alternatywnej. W związku z tym chciałbym zaproponować krótki przewodnik po najciekawszych punktach na edukacyjnej mapie Berlina. Stolica Niemiec to nie tylko dynamiczne miasto tętniące życiem, ale również jedno z kulturalnych centrów Europy, słynące z bogatej historii i różnorodnej oferty edukacyjnej. Zważywszy na bliskie położenie oraz dobre skomunikowanie ze Szczecinem (stolicę Pomorza Zachodniego dzieli od Berlina odległość mniejsza niż od któregośkolwiek większego miasta w Polsce), zdecydowanie warto rozważyć organizację wycieczki z klasą lub mniejszą grupą. Chciałbym do tego zainspirować, ale też delikatnie wesprzeć organizacyjnie.

Przyroda, medycyna, technika

Muzea Berlina są niezwykle ciekawym zbiorem skarbów kultury, sztuki i nauki, które zapewniają interesu-

jące doświadczenia edukacyjne dla odwiedzających w każdym wieku – od muzeów historycznych po instytucje sztuki współczesnej, od miejsc upamiętniających tragiczne wydarzenia po placówki naukowe. W tekście tym chciałbym przedstawić krótką charakterystykę wybranych ośrodków z podziałem na grupy tematyczne, aby ułatwić zaprojektowanie wyjazdu pod kątem zainteresowań uczniów. Oczywiście niektóre z ośrodków są na tyle interdyscyplinarne, że podział ten należy potraktować umownie, jako element porządkujący treści.

Dla grup zainteresowanych naukami przyrodniczymi proponuję w pierwszej kolejności Muzeum Historii Naturalnej (Museum für Naturkunde Berlin) – to znajdujące się w centrum miasta muzeum jest skarbnicą wiedzy na temat świata przyrody, a także dobrym przykładem rozwoju samego muzealnictwa. Jego bogate kolekcje obejmują tysiące eksponatów z dziedzin zoologii, botaniki, paleontologii i mineralogii, które pozwala-

ją odwiedzającym zgłębić tajniki natury, zrozumieć ewolucję życia na Ziemi i docenić piękno i różnorodność świata.

Mniej oczywistą, ale równie ciekawą propozycją jest Berlińskie Muzeum Historii Medycyny Charité (Berliner Medizinhistorisches Museum der Charité). To niezwykła instytucja, prezentująca historię medycyny, osiągnięcia chirurgii i badania naukowe. Zbiory muzealne, obejmujące eksponaty anatomiczne, narzędzia chirurgiczne i dokumenty historyczne, pozwalają na zgłębienie wiedzy na temat rozwoju medycyny i postępów w dziedzinie zdrowia i nauk biomedycznych.

Dla uczniów kierunków ścisłych i technicznych efektowne Niemieckie Muzeum Techniki (Deutsches Technikmuseum) – tu historia spotyka się z innowacją. Miejsce to oferuje fascynujące wystawy, prezentujące rozwój technologii od pradawnych wynalazków po współczesne osiągnięcia naukowo-techniczne. Interaktywne eksponaty, symulacje i prezentacje multimedialne sprawiają, że nauka staje się przyjemnością, a odwiedzający poprzez doświadczanie mogą zrozumieć, jak nowe technologie zmieniają świat.

Intrygującą propozycją jest Futurium – stosunkowo nowe, interaktywne centrum wystawiennicze i edukacyjne poświęcone przyszłości. Znajduje się w samym sercu Berlina. Jego zadaniem jest wyzwalać w odwiedzających refleksji nad możliwościami i wyzwaniem, jakie stoją przed ludzkością w nadchodzących dekadach. Futurium w swojej ofercie ma różnorodne wystawy, interaktywne instalacje, wydarzenia, konferencje oraz warsztaty, których celem jest inspirowanie, edukowanie i mobilizowanie ludzi do działania w kontekście zmian społecznych, ekologicznych i technologicznych. Centrum jest też miejscem spotkań dla naukowców, przedsiębiorców, artystów, polityków oraz społeczności lokalnych, podczas różnych wydarzeń wymieniających się pomysłami, doświadczeniami i wizjami dotyczącymi przyszłości.

Archeologia, historia, wojna

Berlin ma szczególnie wiele do zaoferowania osobom zainteresowanym historią oraz szeroko rozumianą humanistyką. Tu zacząć należy od Muzeum Pergamonu (Pergamonmuseum). To chyba najbardziej znane berlińskie muzeum, jedno z najważniejszych muzeów archeologicznych na świecie. Jego niezwykle zbiory, w tym słynny ołtarz ze starożytnej Grecji, monumentalne inscenizacje starożytnych budowli i rzeźb, pozwalają odkryć fascynujący świat starożytności i zrozumieć dziedzictwo cywilizacji. Niestety obecnie (od października 2023 roku do 2037 roku!) Muzeum Pergamońskie, ze względu na gruntowny remont budynku, zamknięte jest dla zwiedzających.

Bardzo istotne jest również Muzeum Żydowskie (Jüdisches Museum Berlin), które prezentuje historię i kulturę żydowską w Niemczech od starożytności po współczesność. Wystawy poświęcone historii i tradycji społeczności żydowskiej, jak również tragiczne wydarzenia Holocaustu pozwalają lepiej zrozumieć znaczenie pamięci, tolerancji i dialogu międzykulturowego. Wart odnotowania jest również sam gmach muzeum, zaprojektowany przez Daniela Liebeskinda.

Jednym z bardziej intrygujących miejsc na mapie Berlina jest Pomnik Pomordowanych Żydów Europy (Denkmal für die ermordeten Juden Europas), znany również pod krótszą nazwą – Memoriał Holocaustu (Holocaust-Mahnmal). Jest to rodzaj wielkoskalowej instalacji architektonicznej, złoża pamięci, które jest hołdem dla ofiar Holocaustu i przypomina o tragicznych wydarzeniach związanych z II wojną światową. W podziemiach pomnika znajduje się również zbudowany z kilku części kompleks muzealny, pozwalający na zrozumienie złożoności i skali Zagłady, skłaniający do refleksji nad takimi wartościami, jak tolerancja, szacunek i pamięć.

Podobną funkcję pełni również najnowszy ośrodek tego rodzaju – Topografia Terroru (Topographie des Terrors) – centrum dokumentacyjne

poświęcone historii terroru i represji w okresie nazistowskim od 1933 do 1945 roku. Znajduje się ono na miejscu dawnych siedzib Gestapo, SS i Głównego Urzędu Bezpieczeństwa Rzeszy w Berlinie. Centrum zajmuje się gromadzeniem, opracowywaniem i prezentowaniem materiałów dotyczących funkcjonowania nazistowskich instytucji terroru, w tym Gestapo, SS i innych służb bezpieczeństwa. Dokumentuje ich rolę w prześladowaniach, aresztowaniach, torturach i morderstwach. Stała wystawa *Topographie des Terrors* koncentruje się na historii miejscowych instytucji terroru oraz ich zbrodniczej działalności. Wystawy czasowe poświęcone są specyficznym tematom lub aspektom okresu nazistowskiego, jak na przykład indywidualne losy ofiar, konkretne wydarzenia czy szeroko pojęte skutki społeczne.

Ważną rolę dla kreowania narracji historycznej, a także ciekawy przykład muzeum narodowego – opowiadającego całą historię danego kraju – stanowi Niemieckie Muzeum Historyczne (*Deutsches Historisches Museum, DHM*). Założone zostało w 1987 roku przez kanclerza Republiki Federalnej Niemiec Helmuta Kohla oraz burmistrza Berlina Eberharda Diepgena z okazji 750 rocznicy założenia Berlina. Umiejscowione jest w barokowym budynku *Zeughaus* (dawnej zbrojowni), najstarszym gmachu przy alei *Unter den Linden*. W 2004 roku obiekt rozbudowano o dodatkowe skrzydło, dzięki czemu zyskał charakterystyczną, modernistyczną formę, stając się – podobnie jak Muzeum Żydowskie – jedną z architektonicznych ikon Berlina. Ekspozycja stała, mówiąca o historii Niemiec w obrazach i artefaktach, zainaugurowana została w 2006 roku, będąc wówczas jedną z najnowocześniejszych i najciekawszych wystaw tego rodzaju w Europie. Stała ekspozycja DHM prezentowała różnorodne tematy z historii Niemiec, takie jak narodziny państwa, reformacja, rozwój przemysłowy, okres monarchii, I i II wojna światowa, okres dwudziestolecia międzywojennego czy zjednoczenie Niemiec. Budynek Zbrojowni od czerwca 2021 roku pozostaje jednak zamknięty ze względu na konieczny remont klima-

tyzacji. Ponowne otwarcie oznaczać będzie również zaprojektowanie nowej wystawy stałej. Zadanie to zlecone zostało międzynarodowemu biuru projektowemu *ATELIER BRÜCKNER*. Wystawa z założenia ma być bardziej inkluzywna i mniej skupiona na narracji chronologicznej. Pokazywać ma historię Niemiec w kontekście międzynarodowym, zając się podstawowymi zagadnieniami historycznymi z perspektywy diachronicznej i porównawczej. Otwarcie nowej ekspozycji miało nastąpić w czerwcu 2024 roku. Termin ten nie został jednak dotrzymany i nie podano jeszcze nowego, ale z pewnością warto mieć to muzeum na uwadze w kontekście roku szkolnego 2024/2025. Obecnie dla odwiedzających dostępne są różne wystawy czasowe.

Dzieje NRD, sztuka, galerie

Berlin jest miastem tak mocno zanurzonym w historii – szczególnie burzliwych dziejach XX wieku – że warto wskazać jeszcze kilka interesujących adresów. Osobną grupę stanowią tutaj muzea ukazujące historię okresu komunistycznego w NRD i Berlinie Wschodnim.

Muzeum Stasi w Berlinie, znane również jako Muzeum Ministerstwa Bezpieczeństwa Państwowego NRD (*Ministerium für Staatssicherheit, MfS*), znajduje się w dawnej centrali Stasi, w dzielnicy *Lichtenberg*. Jest to instytucja poświęcona historii tajnej policji i służby wywiadowczej Niemieckiej Republiki Demokratycznej (NRD). Muzeum ma na celu edukację społeczeństwa na temat funkcjonowania Stasi, jej wpływu na życie codzienne obywateli NRD oraz szerszego kontekstu politycznego i historycznego okresu zimnej wojny. Jest to miejsce refleksji nad przeszłością, oferujące wiedzę o metodach totalitarnych reżimów oraz o walce o wolność i prawa człowieka. Zwiedzanie muzeum daje możliwość zrozumienia, jak działał system inwigilacji i represji, który kontrolował życie milionów ludzi w NRD, a także przypomina o znaczeniu ochrony wolności i praw obywatelskich w dzisiejszym świecie.

Dla kontrastu wskazać tu można berlińskie DDR Museum, które ma raczej charakter komercyjnej atrakcji i utrzymane jest w znacznie luźniejszej konwencji. Podobne jak inne instytucje tego typu – prezentuje życie codzienne za żelazną kurtyną na bazie mieszanki historii, nostalgii, kiczu i humoru.

Ciekawą atrakcją na styku historii i kultury jest zlokalizowane wzdłuż Szprewy, między Ostbahnhof a Warschauer Strasse, berlińskie East Side Gallery. Około kilometrowy fragment specjalnie zachowanego fragmentu muru berlińskiego pokryto pracami artystów z całego świata, co stanowi symboliczny zapis zjednoczenia Niemiec, ale także przypomnienie o konieczności walki o takie wartości, jak wolność, pokój i prawa człowieka.

Bardzo istotną grupę berlińskich muzeów stanowią muzea sztuki.

W stolicy Niemiec zlokalizowanych jest przynajmniej kilka wybitnych galerii sztuki dawnej oraz parę interesujących propozycji dla miłośników sztuki nowoczesnej. Miejsca takie jak Gemäldegalerie czy Neue Nationalgalerie (oba przy Kultur Forum, nieopodal Potsdamer Platz) oraz Alte Nationalgalerie na Wyspie Muzeów są cenione zarówno przez miłośników sztuki, jak i profesjonalistów za swoje wyjątkowe kolekcje, pozwalające na głębokie zrozumienie i docenienie europejskiego malarstwa, a także lepszą orientację w trendach kształtujących sztukę na naszym kontynencie. Berlin kryje jeszcze więcej takich pereł – jednak z ich omówieniem chciałbym się wstrzymać do jednego z kolejnych numerów „Refleksji”.

Jak dojechać do Berlina?

Na koniec tego miniprzewodnika zostawiłem kilka praktycznych porad natury logistycznej.

Ze Szczecina do Berlina codziennie, praktycznie co godzinę, kursują pociągi z Dworca Głównego na stację Gesundbrunnen. Połączenie jest najczęściej z przesiadką w Angermünde (pociągi bezpośrednio zdarzały się wcześniej średnio 2 razy

dziennie), obsługiwane przez Deutsche Bahn. Obecnie trwa remont części linii kolejowej na odcinku z Angermünde w stronę Szczecina, dlatego na tej części trasy funkcjonuje zastępcza komunikacja autobusowa. Ta z kolei występuje w dwóch wariantach – szybszej, autokarowej, z mniejszą liczbą stacji (około godziny jazdy), lub wolniejszej, autobusem miejskim, który zatrzymuje się znacznie częściej (około dwóch godzin jazdy). Całość trasy DB zajmuje zatem od dwóch do trzech godzin. Na miejscu możemy się przesiąść w metro (linia U8 – szybki dojazd do Alexanderplatz) lub w S-Bahn – stacja Gesundbrunnen znajduje się na linii S41 – Ringbahn – która okrąża Berlin, dzięki czemu ułatwiony jest dojazd do większości dzielnic. Pierwsze połączenia ze Szczecina są już o wczesnych godzinach porannych, ostatnie pociągi powrotne odjeżdżają w późnych godzinach wieczornych.

Skorzystanie z oferty Deutsche Bahn w przypadku wyjazdu grupowego może być o tyle korzystne, że w ofercie niemieckiego przewoźnika znajduje się bilet grupowy Berlin-Brandenburg Ticket w cenie 33 EUR, z którym w ciągu jednego dnia może w dwie strony podróżować do 5 osób. W cenę wliczone są również Nielimitowane przejazdy komunikacją miejską i transportem publicznym.

Oprócz propozycji DB, do Berlina ze Szczecina można dostać się również autobusem. Poza tym istnieje urozmaicona oferta lokalnych przewoźników, obsługujących tę trasę mniejszymi busami. Większość z nich zatrzymuje się przy Alexanderplatz.

Ważną informacją jest również to, że w każdą pierwszą niedzielę miesiąca wstęp do berlińskich muzeów jest bezpłatny – wymaga jedynie zrobienia rezerwacji na stronie museumssonntag.berlin.

Auf Wiedersehen in Berlin!

Mateusz Lipko

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

Debatować czy nie debatować?

Magdalena Łysakowska

O edukacyjnych zaletach uczestnictwa w debatach oksfordzkich

Czy ktoś ma przepis na idealną pracę z uczniami na lekcjach oraz zajęciach dodatkowych? Czy zawsze dbamy o to, by nasi podopieczni nie tylko nabywali możliwości nauczenia się czegoś, ale przede wszystkim zdobywali umiejętności i wykształcili niezbędne kompetencje?

Dla nauczycieli szukających skutecznych i ciekawych metod nauczania oraz narzędzi edukacyjnych – dzięki którym uczniowie będą mogli rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, argumentacji, analizy faktów, a także zdolności do publicznego wystąpienia – doskonałym rozwiązaniem mogą być debaty. Musimy jednak pamiętać, aby były one dostosowane do celów oraz preferencji naszych uczniów. Mamy tu spory wybór: od bardzo formalnych, prowadzonych według ściśle określonych zasad, gdzie uczestnicy są przygotowani i mają określony

czas na wygłoszenie swoich argumentów, poprzez mniej formalne debaty klasowe, aż po improwizowane, które nie zawsze wymagają wcześniejszego przygotowania uczniów.

Ja najbardziej lubię te ostatnie, bo są skutecznym remedium na codzienną rutynę. Zwykle mam przygotowane wcześniej tezy, ale czasami kwestia do rozstrzygnięcia pojawia się w trakcie zajęć. I wtedy nie waham się tej okazji wykorzystać.

Debatowanie może przynieść wiele korzyści uczniom, ponieważ:

- 1) zamiast skupiać się na słuchaniu słów nauczyciela, są zaangażowani w dyskusję i zachęceni do wyrażania własnych poglądów;
- 2) mówcy powinni wypowiadać się w jasny i przekonujący sposób, więc argumenty muszą być przemyślane;

- 3) ważne jest słuchanie wypowiedzi oponentów i odnoszenie się do ich wiarygodności i logiczności; nie chodzi tu tylko o ich zbijanie, ale także pozytywną reakcję na odmienną perspektywę;
- 4) konieczność analizy argumentów (zarówno swoich, jaki i adwersarzy) rozwija umiejętność myślenia krytycznego i opartego na faktach;
- 5) uczniowie pracują w zespołach, więc dzielą się obowiązkami, współdziałają, negocjują;
- 6) muszą być kreatywni, bo przecież nie tylko formułują swoje opinie, ale także powinni polemizować ze zdaniem przeciwników;
- 7) nabywają pewności siebie, coraz śmieiej przedstawiają własne poglądy.

Gdy już mamy chętnych do wystąpienia przed większym gremium, to staramy się przygotować drużynę do udziału w dużych imprezach: szkolnych lub międzyszkolnych turniejach debat oksfordzkich, na przykład Turnieju Debat Historycznych organizowanym w ZCDN-ie przez szczeciński oddział IPN-u.

Przyznać trzeba, że wszystko jest przygotowane perfekcyjnie przez organizatorów: od monograficznych wykładów, poprzez bogatą bibliografię, aż po szkolenie techniczne z podziałem na grupy mniej i bardziej zaawansowanych uczestników. Tezy do debat zwykle są ciekawe i dają pole do popisu obu stronom. Podczas samych zmagani uczniowie są kompetentnie i rzeczowo oceniani. W tym roku zwyciężył zespół II Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie, który będzie nas reprezentować w rozgrywkach finałowych w Warszawie.

Jestem wielką orędowniczką debat, ponieważ przyczyniają się do rozwoju uczniów na wielu płaszczyznach, natomiast zawsze długo zastanawiam się nad udziałem moich uczniów i uczennic w turniejach debat oksfordzkich. Powodów jest kilka:

- 1) to bardzo duży stres i dla młodzieży, i dla mnie – obserwując zmagania, muszę mieć kamienną twarz, a w głowie tyle myśli się „kotłuje”: „Dlaczego to mówi?”, „Dlaczego tego nie mówi?”, „Dlaczego nie reagują na błędy oponentów?”;

- 2) wymagają intensywnego przygotowania, kosztem innych zajęć, co dla niektórych uczniów może się okazać zbyt czasochłonne;
- 3) silna konkurencja może zwiększyć presję na uczniów i sprawić, że będą czuć się niekomfortowo;
- 4) czasami można odnieść wrażenie, że tego typu debaty bardziej skupiają się na umiejętnościach retorycznych i argumentacji, niż na rzeczywistej dyskusji merytorycznej, więc uczestnicy bardziej starają się manipulować słowami, niż rzeczywiście skupić na temacie.

Dostrzegam jednak także ich zalety. Tak, często szanse są nierówne, bo osoby z lepszymi umiejętnościami językowymi lub lepszym przygotowaniem mają przewagę nad innymi, ale tak rozumując, powinniśmy negocjować, na przykład, mecze koszykówki, bo w tej dyscyplinie wyżsi i sprawniejsi mają przewagę nad niższymi i mniej sprawnymi. Natomiast zarzut, że formalizm i sztywne reguły takich debat mogą ograniczać swobodę wyrażania się uczniów i uczennic, traktuję raczej jako zaletę. Miejsca na nieformalne wypowiedzi i zachowania młodzi ludzie mają aż nadto, więc taka odmiana może im się w życiu bardzo przydać.

Wracając do pytań zadanych na początku artykułu: przepisu na idealne zajęcia nie ma, ale możemy się postarać, aby były jak najbardziej udane, czyli aby założone cele zostały zrealizowane. Dobrze przemyślane, dostosowane do umiejętności uczniów, przeprowadzone w bezpiecznym i wspierającym środowisku debaty mogą wspierać proces nauczania, dzięki czemu stanie się on bardziej efektywny i motywujący.

Magdalena Łysakowska

Nauczycielka historii z wieloletnim stażem.
Pracuje w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie.

Młodzi w polityce

Aneta Popławska-Sus

O sposobie na naukę wiedzy o społeczeństwie poza murami szkoły

Przeglądając podstawę programową przedmiotu wiedza o społeczeństwie, obok edukacji obywatelskiej możemy odnaleźć treści związane z naukami społecznymi, politycznymi, administracyjnymi, prawnymi czy socjologicznymi. Uczniom stawiane są cztery wymagania: 1) wiedza i rozumienie; 2) wykorzystanie i tworzenie informacji; 3) rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów; 4) komunikowanie i współdziałanie. W kontekście tych wymagań istotne jest, moim zdaniem, wyposażenie młodych ludzi w takie kompetencje społeczne, umiejętności oraz wiedzę, które pozwolą im odnaleźć się i sprawnie funk-

cjonować we współczesnym świecie. Stąd ważniejsze od – często bezrefleksyjnego – uczenia się na pamięć, „kucia na blachę” teorii jest praktyczne zastosowanie wiedzy. Według mnie to właśnie jest kluczowe w nowym rozumieniu edukacji. Oczywiście podręcznik i podstawa programowa będą nam nadal towarzyszyć w szkole, ale z pomocą przychodzą programy oraz projekty, które ukazują wiedzę o społeczeństwie jako przedmiot ciekawy i warty uwagi. Taki, który – podobnie jak matematyka czy język polski, angielski bądź niemiecki – pomoże uczniom w przyszłości w podejmowaniu ważnych decyzji życiowych czy zawodowych.

Młodzieżowe warianty samorządności

W trakcie procesu edukacji uczniowie szkół podstawowych zdobędą podstawową wiedzę, czym jest samorząd terytorialny – województwo (jaka jest różnica między administracją rządową a samorządową), powiat czy gmina – jakie są ich zadania lub finansowanie. Poznają w teorii sposoby udziału obywateli w życiu publicznym – między innymi poprzez wybory samorządowe, referenda lokalne, budżety obywatelskie, organizacje pozarządowe. Na rodzimych przykładach dowiedzą się, jak funkcjonuje demokratyczne państwo, na czym polega trójpodział władzy wprowadzony przez Monteskiusza w XVIII wieku.

Przemiany, jakie zaszły w Polsce i szkolnictwie po 1989 roku, sprawiły, że zaczęto myśleć o kształtowaniu uczniów w ramach edukacji obywatelskiej, parlamentarnej oraz partycypacyjnej. Wprowadzono takie rozwiązania, jak Sejm Dzieci i Młodzieży (gdzie młodzi ludzie poznają rolę parlamentu, a szczególnie Sejmu), Młodzieżowe Rady Miasta czy Młodzieżowe Sejmiki Województwa. Moim zdaniem wpisują się one idealnie w edukację obywatelską oraz dają możliwość poznania funkcjonowania organów państwowych i samorządowych niemal od podstaw w praktyce – poza murami szkoły.

Poniżej przybliżę dwie z tych propozycji z perspektywy Szczecina oraz województwa zachodniopomorskiego.

Sejm Dzieci i Młodzieży

W latach 90. XX wieku nasz kraj był pionierem młodzieżowej wersji parlamentarizmu w Europie. Dopiero później dołączyły do nas takie państwa, jak: Czechy, Finlandia, Francja, Portugalia czy wreszcie Wielka Brytania. Zaczęę od powołanego w 1994 roku Sejmu Dzieci i Młodzieży (SDM). Liczy on 460 delegatów (czyli tylu, ilu posłów na Sejm), a kadencja trwa 365 dni. Co ważne, liczba mandatów jest proporcjonalna do liczby uczniów w szkołach ponadpodstawowych w danym województwie.

Inicjatywę wspierają: Kancelaria Sejmu, Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oświaty. Posiedzenie odbywa się 1 czerwca – w Dzień Dziecka. Sejm ten ma swoje określone cele, które idealnie wpisują się w treści poruszane na lekcjach wiedzy o społeczeństwie. Każda z ponad 20 sesji upływała pod wyznaczonym hasłem. Wybór posłów odbywał się pierwotnie w drodze konkursu na pracę pisemną, związaną z posiedzeniem Sejmu danej kadencji. W kolejnych latach posłowie byli wyłanianiani poprzez przeprowadzone działania społeczne zgodne z tematyką sesji.

Uczniowie-delegaci poznają w praktyce zasady funkcjonowania Sejmu RP oraz proces tworzenia prawa w naszym kraju. Poza problematyką parlamentarną uczestnicy tego projektu zapoznają się z różnymi zagadnieniami, między innymi: czym i jak ważne są programy społeczne bądź wolontariat na poziomie lokalnym. W historii SDM poruszono takie tematy, jak: prawa dziecka, globalizacja, ekologia, szkoła, samorząd uczniowski, wolontariat, wybory parlamentarne. Można też wytypować trzy podstawowe funkcje akcji: wychowawcza (pokazuje, czym jest altruizm, godność osoby ludzkiej, sprawiedliwość, solidarność, tolerancja, odpowiedzialność, prawda, patriotyzm i pokój, wolność, równość), poznawcza (nabycie kompetencji niezbędnych we współczesnym świecie) oraz kształcąca (nabycie wiedzy z zakresu między innymi parlamentarizmu). Delegaci nie tylko zwiększają swoją aktywność obywatelską, ale także nabywają kompetencje niezbędne w XXI wieku, do których należą: komunikacja; krytyczne myślenie; umiejętność współpracy i pracy w grupie, rozwiązywania problemów, właściwego używania technologii, elastyczności i adaptacji do nowych warunków; przywództwo; praca w otoczeniu wielokulturowym.

Młodzieżowa Rada Miasta

W 2002 roku Rada Miasta Szczecin powołała do życia Młodzieżową Radę Miasta Szczecin (dalej

MRMSz), którą tworzyli uczniowie szkół ponadpodstawowych z terenu miasta. Kadencja trwa rok. Co interesującego pod względem edukacji obywatelskiej i praktycznego zastosowania przedmiotu wiedzy o społeczeństwie odnajdziemy w celach i zadaniach tejże rady? Zaczniemy od jej celów, do których zaliczono: promowanie idei społeczeństwa obywatelskiego; kształtowanie postaw prospołecznych, obywatelskich i patriotycznych; integrację i współpracę środowisk młodzieżowych na terenie Miasta Szczecin; podejmowanie działań na rzecz zaspokajania potrzeb i oczekiwań młodych mieszkańców Miasta Szczecin; organizację aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym; promocję kultury, w szczególności tworzonej przez ludzi młodych i do nich adresowanej; działanie na rzecz obrony praw i godności ucznia; działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego¹.

Natomiast zadania, które możemy odnaleźć w uchwale miasta z 2021 roku, to: opiniowanie projektów uchwał dotyczących młodzieży; udział w opracowaniu dokumentów strategicznych Miasta Szczecin na rzecz młodzieży; monitorowanie realizacji dokumentów strategicznych Miasta Szczecin na rzecz młodzieży; podejmowanie działań na rzecz młodzieży, w szczególności w zakresie edukacji obywatelskiej². Radę tę tworzą komisje, które mają ściśle wyznaczone zadania:

- Komisja ds. edukacji (działania: analiza statutów, zdrowie psychiczne uczniów);
- Komisja ds. kultury i rekreacji (działania: promocja aktywności fizycznej, organizacja wydarzeń kulturalnych i sportowych dla Szczecinian);
- Komisja ds. ekologii (działania: zwiększanie świadomości ekologicznej wśród Szczecinian, inicjowanie zadań promujących zieleni i jej ochronę, współpraca z organizacjami działającymi dla dobra naszej planety);
- Komisja ds. mediów i komunikacji (działania: informowanie o działalności oraz planach MRMSz, komunikacja z mediami oraz szkołami, social media);

- Komisja ds. badania potrzeb i problemów młodzieży (działania: opracowanie diagnozy potrzeb oraz problemów młodzieży na terenie Szczecina).

Wśród działań realizowanych przez MRMSz na wyróżnienie zasługują: kampania informacyjna na temat wyborów samorządowych, organizowanie forów młodzieży, analizowanie potrzeb młodych ludzi w mieście, nadzorowanie Młodzieżowego Budżetu Obywatelskiego (młodzież decyduje, na co wyda kwotę 6000 zł przeznaczoną dla swojej szkoły ponadpodstawowej), współpraca ze swoimi odpowiednikami w innych miastach województwa zachodniopomorskiego oraz pozostałych 15 (jak na przykład udział w Europejskim Forum Samorządowym „Local Trends” w Poznaniu 17–18 października 2023 roku).

Młodzieżowy Sejmik Województwa Zachodniopomorskiego

Na zakończenie zaprezentuję stosunkowo młody, bo powołany w 2022 roku, Młodzieżowy Sejmik Województwa Zachodniopomorskiego, który liczy 30 radnych wieku 15–25 lat, wybieranych z pięciu okręgów wyborczych. Kadencja Sejmiku trwa 2 lata. Wymowna jest preambuła Statutu, w której możemy przeczytać: „Mając na względzie dobro młodzieży Pomorza Zachodniego, promowanie postaw obywatelskich i aktywności młodych ludzi w życiu publicznym, powołuje się inicjatywę młodzieżową”³.

Wśród celów wymieniono: wspieranie i upowszechnianie idei samorządności wśród młodzieży; reprezentowanie interesów młodzieży przed organami samorządu województwa oraz instytucjami rządowymi i pozarządowymi; promocję kultury; kształtowanie i utrwalanie postaw demokratycznych oraz wyrabianie umiejętności podejmowania decyzji; umożliwienie młodzieży partycypacji w procesach podejmowania decyzji bezpośrednio wpływających na sposób oraz jakość jej życia; działanie na rzecz ochrony praw ucznia

oraz kształtowania postaw tolerancji; inspirowanie młodzieży do troski o środowisko naturalne, działalności charytatywnej i wolontariatu; działanie na rzecz integracji oraz współpracy środowisk młodzieżowych; współpracę z samorządami uczniowskimi szkół na terenie województwa zachodniopomorskiego⁴.

Realizacja powyższych zapisów jest możliwa poprzez: inicjowanie i podejmowanie działań dotyczących życia młodzieży w województwie zachodniopomorskim w zakresie edukacji obywatelskiej; opiniowanie aktów normatywnych, wydawanych przez Sejmik Województwa, dotyczących spraw mających wpływ na warunki rozwoju młodzieży, w szczególności dotyczących nauki, kultury, sportu i ochrony środowiska; udział w opracowaniu dokumentów strategicznych województwa na rzecz młodzieży; monitorowanie realizacji działań strategicznych województwa na rzecz młodzieży; nawiązywanie współpracy z młodzieżowymi organizacjami, istniejącymi na terenie kraju oraz za granicą; organizowanie imprez kulturalnych i spotkań młodzieżowych; inspirowanie i koordynowanie inicjatyw młodzieżowych; uczestnictwo w obradach Sejmiku Województwa oraz jego komisji; nadawanie i odbieranie Honorowego Patronatu Młodzieżowego Sejmiku; współpracę z samorządem województwa zachodniopomorskiego, organizacjami młodzieżowymi i pozarządowymi oraz samorządami uczniowskimi i studenckimi w projektach dotyczących młodego pokolenia⁵. Sejmik ten składa się z komisji, które odpowiadają tym funkcjonującym w Sejmie RP. Mamy więc komisje: Spraw Zagranicznych, ds. Mediów, Zdrowia, Sportu i Kultury, Edukacji, Inicjatywy i Współpracy czy Etyki.

Podsumowanie

Korzyści, jakie możemy odnaleźć w działalności rad młodzieżowych oraz sejmików młodzieżowych, to: zwiększenie zainteresowania młodzieży polityką na poziomie lokalnym, kształtowanie umiejętności podejmowania działań na rzecz społeczności

lokalnej; rozwijanie dialogu pomiędzy przedstawicielami młodzieży a władzami; zwiększenie zrozumienia potrzeb i problemów młodzieży przez władze lokalne; zapoznanie młodzieży z zasadami działania samorządu lokalnego; inspirowanie i koordynowanie inicjatywy młodych ludzi; proponowanie działań kulturalnych na danym terenie.

Przytoczone programy edukacyjne w sposób realny wpływają na rozwój świadomego społeczeństwa obywatelskiego, ale też otwierają na wymianę i zdobywanie doświadczeń między rówieśnikami z różnych województw. Projekty, w których młodzi ludzie poznają tajniki parlamentarizmu czy samorządu lokalnego, są dla nich niezwykle cenne, bowiem uczestnicząc w nich, stosują wiedzę teoretyczną w praktyce, między innymi podczas dyskusji czy argumentacji. Dzięki opisanym inicjatywom młodzi mają okazję podejmować aktywności zarówno w szkole, jak i w lokalnej społeczności. Warto podkreślić jest to, że patrzą i reagują na ważne kwestie (jak prawa dziecka, problemy młodego pokolenia) zupełnie inaczej niż ich dorośli odpowiednicy wybrani w wyborach samorządowych czy parlamentarnych.

Przypisy

- ¹ Statut Młodzieżowej Rady Miasta Szczecin, UCHWAŁA NR XXX/880/21 RADY MIASTA SZCZECIN z dnia 29 czerwca 2021 r., bip.um.szczecin.pl, data dostępu: 4.04.2024.
- ² Ibidem.
- ³ Statut młodzieżowego sejmiku województwa zachodniopomorskiego, www.mlodziwz.wzp.pl, data dostępu 4.04.2024.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ Ibidem.

Aneta Popławska-Suś

Doktor nauk humanistycznych, antropolożka, historyczka, muzealnica. Nauczycielka historii, informatyki i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 18 im. gen. Józefa Bema w Szczecinie. Członkini zespołu doradczo-konsultacyjnego Klubu Nauczycieli Historii przy Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku.

Dom, czyli szkoła

Wioletta Krych

Jakie są zalety i wady edukacji domowej?

Edukacja domowa postrzegana jest bardzo indywidualnie przez wszystkie zainteresowane tym zagadnieniem strony szkolnej społeczności: ucznia, rodzica i nauczyciela. Pracując z dziećmi oraz młodzieżą, coraz częściej zastanawiam się nad pozytywnymi, jak i negatywnymi aspektami decyzji o zmianie nauki z powszechnego systemu stacjonarnego, czyli mówiąc wprost „chodzenia do szkoły”, na nauczanie w domu. Na podstawie własnych doświadczeń chciałabym przedstawić tę problematykę z trzech odmiennych punktów widzenia.

Perspektywa ucznia

Po przebytych licznych rozmowach z uczniami chcącymi podjąć edukację domową oraz ich najbliższymi klarują się w mojej głowie konkretne przemyślenia. Dzieci zdecydowanie wolą uczyć się w szkole, wśród swoich rówieśników, zgodnie z obo-

wiązującym planem, pomimo regularnych kartków i sprawdzianów. Systematyczność zapewnia im poczucie bezpieczeństwa, a wykazywanie się wiedzą przed własnym rodzicem jest bardziej stresujące niż nauczycielem.

Niekiedy mam do czynienia z rodzinami, które chcą wrócić do tradycyjnego szkolnictwa, gdyż dzieci nie dają sobie rady w domu, czują się odizolowane i samotne. Choć oczywiście należy pamiętać, że niektóre dzieci nie radzą sobie w szkołach masowych, i to z różnych powodów, więc edukacja domowa stanowi dla nich szansę na wyswobodzenie się ze stresogenego środowiska.

Perspektywa rodzica

Współcześnie dostrzegamy, między innymi, dwa skrajne podejścia rodziców do nauki ich dzieci – tych, którzy uważają, że szkoła musi wszystkiego

nauczyć, oraz tych, którzy mają wątpliwości, czy to właśnie placówka oświatowa sprostą wymaganiom ich dzieci. Pierwsza grupa naturalnie nie będzie zainteresowana tematem niniejszych rozważań. Co do rodziców z drugiej grupy: niektórzy z nich uważają, że dzieci potrzebują większej wolności w działaniu oraz indywidualnego podejścia, czego nie otrzymują w tradycyjnym systemie edukacji. Dlatego decydują się przejąć rolę nauczycieli i sami uczą swoje potomstwo w warunkach domowych.

W domowym zaciszu rodzice są w stanie w pełni kontrolować proces nauki i dopasowywać materiały do zainteresowań dzieci. Presja związana z wynikami rocznych egzaminów klasyfikacyjnych przyczynia się do dużego zaangażowania oraz samodyscypliny, nie tylko ze strony opiekunów, ale także samych uczniów.

Niekiedy powodem rozpoczęcia edukacji domowej są problemy emocjonalno-społeczne dzieci, dostrzegalne w kontaktach z rówieśnikami. Przeróżne sytuacje, negatywne doświadczenia dziecka wywołują u rodziców potrzebę niesienia pomocy potomstwu poprzez odizolowanie od toksycznej – ich zdaniem – społeczności. Pojawiające się w szkołach akty przemocy, wzrost agresji wśród najmłodszych skutkują obawą rodziców o bezpieczeństwo ich dzieci. Ponadto natłok materiałów do przerobienia w przepelnionych klasach sprawia, że dla niektórych edukacja domowa staje się swoistym wybawieniem.

Perspektywa nauczyciela

Każdy nauczyciel ma swoje zdanie na temat edukacji domowej. Ja również przedstawiam ten wariant kształcenia z własnego punktu widzenia, posiłkując się opiniami pedagogów z najbliższego otoczenia.

Edukacja domowa zdecydowanie wzbogaca relacje między rodzicem a dzieckiem, pełni w rodzinie integracyjną rolę. Dodatkowo to rodzic decyduje, w jakiej formie będą prowadzone zajęcia i w jakim miejscu: może wybrać do tego sklep spożywczy w ramach zajęć matematycznych czy park

do realizacji programu przyrody. Natomiast poważnym mankamentem tego systemu jest ograniczony kontakt z rówieśnikami – to w szkole najczęściej zwiążą się przyjacielskie relacje. Uczniowie ci tracą możliwość nauki we współpracy z kolegami i koleżankami, uczestnictwa w zadaniach zespołowych.

Nie zamierzam zniechęcać do edukacji domowej, lecz chciałabym pokazać, że niesie ona za sobą pewne konsekwencje. Nauka w domu zobowiązuje do sumiennej organizacji oraz prawidłowego gospodarowania czasem zarówno ucznia, jak i rodzica. Wielokrotnie zdarza się, że matka czy ojciec są zmuszeni do zrezygnowania z etatowej pracy na rzecz roli nauczyciela. Dochodzi do tego samodyscyplina, której uczniowie oraz rodzice powinni nauczyć się przed złożeniem niezbędnych dokumentów do dyrekcji placówki oświatowej. I na koniec konsekwencja – często początkowo przyjęte zasady są przestrzegane, ale po jakimś czasie pojawiają się trudności; bywa i tak, że dziecko zostaje samo z nauką. Doświadczylam wielu powrotów uczniów do edukacji stacjonarnej w szkole, gdyż oni sami, jak i ich opiekunowie nie sprościli nauce w domu bądź zabrakło im wcześniej wspomnianych społecznych czynników edukacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że przed podjęciem decyzji o edukacji domowej należy przeanalizować argumenty będące za edukacją domową, jak i te – nie mniej istotne – przemawiające przeciwko niej. Pamiętajmy, iż każda decyzja jest indywidualna, poprzedzona własnymi doświadczeniami i przekonaniem. Myślę, że warto wrócić do tematu na łamach „Refleksji”, ponieważ nie poruszyłam tutaj wielu istotnych wątków godnych rozważenia, do czego serdecznie zachęcam innych nauczycieli i nauczycielki.

Wioletta Krych

Pracuje w Szkole Podstawowej nr 12 w Szczecinie.
Nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej,
pedagożka specjalna, rewalidatorka.

Powiew świeżości

Zbigniew Wojciechowicz

Koncepcja szkoły leśnej jako innowacja w polskiej edukacji

Cofnijmy się najpierw nieco w czasie o kilka wieków i zmieńmy lokalizację na Skandynawię. Właśnie wtedy i tam narodziła się norweska filozofia i moda na szczęśliwe życie, *friluftsliv*, co w dosłownym tłumaczeniu na język polski oznacza: „życie na świeżym powietrzu” (*fri* – wolny, *luft* – powietrze, *liv* – życie). Po raz pierwszy tego pojęcia użył nie kto inny jak Henrik Ibsen w latach 50. XIX wieku. Jednakże nie chodzi tu – jak twierdzi Lorelou Desjardins –

„(...) tylko o spędzanie czasu na świeżym powietrzu. Chodzi o wykorzystywanie każdej wolnej chwili na łonie natury”¹. Hanna Zielińska mówi wręcz, że „dobry kontakt z naturą to jedna z cech przesądzających tu o czyjejs atrakcyjności”².

Warto dodać, że jeden z najbardziej popularnych, między innymi w Polsce, sposobów na aktywne spędzanie czasu – nordic walking – wywodzi się właśnie z Norwegii.

Aktywna edukacja

Ale cóż to wszystko ma wspólnego z edukacją? Otóż w latach 50. XX wieku w Skandynawii – a dokładniej w Danii, a wkrótce potem w Szwecji – zrodził się pomysł szkoły leśnej (*Forrest School*). Od roku 1993 ta idea mocno zakorzeniła się również w Wielkiej Brytanii i bardzo prężnie się tam rozwija. Do Polski dotarła w 2018 roku – wtedy to w okolicach Białego Stoku powstała Leśna Szkoła Puszczyk³.

Co cechuje tego typu edukację? Upraszczając bardzo radykalnie pojęcie leśnej szkoły, moglibyśmy powiedzieć, iż są to zajęcia w plenerze. W tym momencie mogą się pojawić głosy: przecież to nic nowego, takie zajęcia prowadzone były od zawsze. To tylko część prawdy, ponieważ w przypadku szkoły leśnej nie są to jednostkowe wycieczki do lasu czy zajęcia na świeżym powietrzu: „Szkoła Leśna to nie jednorazowe wyjście w plener, lecz długoterminowy proces codziennej interakcji z przyrodą”⁴. Można śmiało stwierdzić, że w tego typu szkole sale lekcyjne, ławki i sam budynek szkoły został zamieniony na leśną polanę – to właśnie na łonie przyrody odbywa się praktycznie cała edukacja.

Ewolucja czy rewolucja?

Aby zbyt nie komplikować tematu, na potrzeby tego tekstu skupię się na polskim modelu takiej edukacji, który różni się nieco od modelu skandynawskiego czy brytyjskiego, zachowując jednak ich główne elementy.

W leśnej szkole nie ma ocen, nie ma sprawdzianów i kartkówek. Co więcej – nie ma podziału na klasy. Nie ma również ograniczonych ram czasowych na lekcje. Totalna beztraska. Jak zatem z tym wszystkim pogodzić naukę? Wydaje się to właściwie niemożliwe.

A może myślimy tak, gdyż przywykliśmy – jako nauczyciele, a wcześniej jako uczniowie – do innego modelu nauczania, do innego ro-

dzaju szkoły, z: klasami, dzwonekami, ławkami, tablicami, sprawdzianami, ocenami, pogonią za średnią?

Spróbujmy jednak spojrzeć na to z innej strony: czy lubiliśmy jako dzieci taką szkołę? Czy lubimy ją jako nauczyciele? Może jednak, skoro sprawdza się w świecie i powoli również w Polsce, model leśnej szkoły nie jest taki nietrafiony. Jedno jest pewne: polska edukacja potrzebuje powiewu świeżości. Powoli to się dzieje, ale zdecydowanie są to procesy ewolucyjne, nie rewolucyjne. Szkoła leśna należy do tej drugiej kategorii, na którą nie jesteśmy jeszcze przygotowani.

Wróćmy do opisanego w wielkim skrócie modelu szkoły leśnej. Czy w takiej placówce (właśnie: „placówce” – jak bardzo to określenie pasuje do naszych szkół, a w jak niewielkim stopniu do szkół leśnych!) jest rzeczywiście czas na przyswajanie wiedzy? Przyswajanie wiedzy i – co od jakiegoś czasu w standardowych szkołach staje się na szczęście nadrzędne – nabywanie umiejętności i kompetencji?

Tu oddam głos Agnieszce Kudraszow ze wspomnianej szkoły Puszczyk: „Lekcje oparte są na pedagogice przeżyć, okazjach pedagogicznych, których w naturalnym, bioróżnorodnym środowisku jest mnóstwo. Podążamy za potrzebami i możliwościami uczniów. W leśnej szkole zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie są oceniani i porównywani. Mogą realizować swój plan dydaktyczny niezależnie, mają w tej kwestii pełną wolność”⁵.

Mówiąc kolokwialnie: ma to sens. Takich szkół chcielibyśmy w Polsce więcej. Śmiem przypuszczać, iż uczniowie chętniej chodziliby do szkoły, która oferowałaby im właśnie taki szkolny świat. Rodzi się we mnie jednak – jako w nauczycielu z kilkudziesięcioletnim stażem – obawa, czy jesteśmy na taki model przygotowani? My, uczniowie, rodzice, system... W sumie wszyscy chcielibyśmy takiej właśnie edukacji, ale... Po-

zwoliłem sobie wystąpić tu po trosze w roli adwokata diabła, bo wewnętrznie – nie ukrywam – chciałbym uczyć w takiej szkole. Może dlatego, że kocham las, a może dlatego, iż ogranicza mnie – by nie powiedzieć: mierzi – „ławkowość” szkoły. Ale to się na szczęście z roku na rok zmienia – co obserwuję z wielką radością.

Nie ma złej pogody

Wróć do pytania: czy jesteśmy na taką edukację przygotowani? Póki co – niestety nie. Skoro nie jesteśmy przygotowani – spróbujmy się przygotować! Można to zrobić na wiele różnych sposobów. Na przykład Federacja Inicjatyw Oświatowych wyciąga do nauczycieli pomocną dłoń w tym zakresie poprzez organizację szkoleń, które są częścią projektu „Leśna szkoła – nowe kompetencje zawodowe nauczycieli wiejskich szkół”. To tylko jedna z inicjatyw.

Nie proponuję tu jakiejś rewolucyjnej zmiany w podejściu do procesu edukacji, nie mówię tu o masowym tworzeniu tego typu szkół, ale o pewnej modyfikacji naszego myślenia, naszej nauczycielskiej mentalności. Kiedyś to zapewne zaowocuje. Niemniej, założenia programu są obiecujące, choć nieco życzeniowe: „Długofalowym celem programu jest zbudowanie sieci Leśnych Szkół w całej Polsce i centrum metodycznego wspierającego pracę tych jednostek”⁶.

Tak jak wspominałem: jestem po trosze adwokatem diabła, pisząc ten tekst. Wkładam kij w mrowisko – mam nadzieję. Niech takich szkół powstaje jak najwięcej, a do pozostałych – pracujących tradycyjnymi metodami – niech przedostanie się choć załączek idei. Niech pojawi się refleksja, że warto wyjść z ławek, z klasy, z budynku, ze schematu...

Niektórzy zapytają: ale czy w lesie można się nauczyć czegoś innego poza edukacją przyrodniczą? Ten niepokój ze stoickim spokojem niweluje, wspomniana już, Agnieszka Kudraszow:

„Wszystkiego można się nauczyć w otoczeniu przyrody, jest to tylko kwestia zmiany wyobrażenia, przyjęcia, że salą lekcyjną jest polana w lesie. Na każdą wyprawę zabieramy ze sobą wózki, do których dzieci pakują rzeczy potrzebne do nauki, m.in. stoliki turystyczne albo drewniane podkładki pod zeszyty, dzięki którym mogą robić notatki, siedząc na przykład pod drzewem. Wykorzystujemy też wiele tradycyjnych form dydaktycznych i naukowych, robimy to tylko w innym otoczeniu niż klasyczna sala lekcyjna”⁷.

A co w takiej szkole z lekcjami w „brzydką” pogodę? Nie ma złej pogody – jest tylko źle dobrany ubiór. Uczmy (się) więc w otoczeniu drzew i śpiewu ptaków, choćby w płaszczach przeciwdeszczowych i kaloszach.

Przypisy

- ¹ H. Kostro, *Norweski przepis na szczęśliwe życie. Poznajcie filozofię „friluftsliv”*, „National Geographic Polska”, www.national-geographic.pl, data publikacji: 11.05.2022.
- ² Ibidem.
- ³ Zainteresowanych odsyłam do godzinnego webinaru, w którym nauczycielki tejsze szkoły opowiadają o swojej działalności: *Można? Można! Pierwsza leśna szkoła w Polsce – konferencja online dla edukacji*, [youtube.com](https://www.youtube.com), data dostępu: 12.05.2024.
- ⁴ Fines Forest School, *Kim jesteśmy*, pinesforestschool.pl, data dostępu: 12.05.2024.
- ⁵ I. Nowakowska-Teofilak, *Leśna szkoła – czego uczą się dzieci w środku lasu?*, „Naturalnie o Zdrowiu”, naturalnieozdrowiu.pl, data dostępu: 15.01.2022.
- ⁶ Federacja Inicjatyw Oświatowych, *Leśne Szkoły*, fio.org.pl, data dostępu: 12.05.2024.
- ⁷ I. Nowakowska-Teofilak, *Leśna szkoła – czego uczą się dzieci w środku lasu?*, op. cit.

Zbigniew Wojciechowicz

Filozof, etyk i informatyk. Z wykształcenia – polonista. Poeta śpiewający swoje piosenki. Ma na koncie cztery tomiki i trzy płyty. Ciągłe wierzy, że edukacja jest ważna.

Twórczy chaos

Krzysztof Jaworski

Biografia Jima Hensona – autora Muppetów i Ulicy Sezamkowej

Na ekranie dwa dziwne stwory. Zielony śpiewa. Drugi, wyglądający jak skrzyżowanie ziemniaka z seilerem, przypatruje mu się z uwagą; w czasie trwania piosenki zaczyna podchodzić do zielonego wokalisty. W finale ściąga go ze sceny i zjada. To jeden z pierwszych skeczy autorstwa Jima Hensona, emitowanego w ramach programu *Sam and Friends* pod koniec lat 50. ubiegłego wieku. Tak wyglądał początek wielkiej przygody, która obejmuje między innymi Muppety, Ulicę Sezamkową i Fraglesy.

Pamiętam, gdy w czasie ćwiczeń na studiach padły słowa, że nie wszystkie książki są pedagogiczne, ale do wszystkich można znaleźć pedagogiczny klucz. Sięgnąłem więc po bardzo mi bliski model 4P, który wywodzi się ze spuścizny Seymoura Paperta, a został stworzony i jest rozwijany przez Mitchela Resnicka. W sercu procesu kształcenia umieszcza on cykl kreatywnego uczenia się, który w duchu konstrukcjonizmu akcentuje wartość działania. Taka edukacja

opiera się na czterech filarach: projektach (*project*), zabawie (*play*), grupie (*peers*), pasji (*passion*).

Projekt

„Pod względem twórczym (...) Jim połączył różnorodne aspekty kreatywnego myślenia” (s. 123).

Czytając biografię Hensona nietrudno dojść do wniosku, że sukces Muppetów nie pojawił się nagle, ale był rezultatem i częścią długiego i konsekwentnego procesu. Henson zajął się lalkarstwem, ponieważ dało mu to możliwość pracy w telewizji, o której już wcześniej marzył. Swoje umiejętności rozwijał, realizując offowe filmy krótkometrażowe, animacje czy niezliczone reklamy z zaskakującą i przewrotną punentą. Wystarczy zobaczyć kilka z nich, dostępnych w serwisie YouTube, wpisując „wilkins coffee commercial”, żeby doświadczyć, jak bardzo wyprzedzały one swój czas. Większość z nich jest zdecydowanie lepsza

(dzięki poczuciu humoru i kreatywności Jima) od tego, co dzisiaj pełni funkcję reklam w social mediach.

Spuścizna twórcy Muppetów wciąż wydaje się wyjątkowa i różnorodna, ponieważ w swoim podejściu do projektów nigdy nie uważał on, że coś jest „gotowe”. Zawsze był w ustawicznym cyklu twórczej pracy. Jednocześnie, pomimo trudności i niepowodzeń, nie rezygnował z własnej drogi, zgodnej z wyznawanymi przez niego wartościami.

Jako innowator doskonale odnajdywał się w kolejnych zdobyczach techniki (jak możliwości zdalnego sterowania), wykorzystując ją w przełomowy sposób i poszerzając dotychczasowe rozwiązania. Rozumiał, że nowe technologie potrzebują świeżego spojrzenia. Świetnym przykładem tego podejścia był sposób na wykorzystanie monitorów jako „odsluchów” dla lalkarzy, którzy mogli na bieżąco obserwować kadr i korygować zachowanie animowanego przez nich Muppeta. To proste, acz innowacyjne rozwiązanie okazało się niezwykle użyteczne dla rozwoju sztuki lalkarstwa i produkcji telewizyjnej.

Zabawa

„Dzieciaki uwielbiają się uczyć, a nauka powinna być radosna i ekscytująca. Tak próbujemy robić nasz program” (s. 175).

Zabawa w modelu 4P Mitchela Resnicka to przede wszystkim rodzaj postawy (*playfulness*). Wyraźnie widać to w twórczości i społeczności zgromadzonej wokół autora Muppetów. Kreując swój własny i unikalny styl pracy, Jim często improwizował, kierował się intuicją i sięgał do charakterystycznego dla siebie poczucia humoru. To sprawiało, że czerpiąc z tego potencjału, ustawicznie rozwijał swój warsztat, a jednocześnie inspirował z każdym rokiem powiększający się zespół współpracowników. We wspomnieniach o nim podkreślali, że często świetnie się bawili, jednocześnie rozwijając swój własny język artystyczny.

Potwierdza to fakt, iż już pierwsze pomieszczenia założonej przez niego firmy nigdy nie wy-

glądały jak biuro. Zawsze miały w sobie coś z sali przedszkolnej, w której bardzo łatwo można reorganizować przestrzeń, prowadzić spotkania, eksperymentować, a także po prostu odpocząć lub skupić się na pracy koncepcyjnej.

Ważnym przełomem w życiu Jima Hensona było powstanie Ulicy Sezamkowej. To wyrazisty przykład, pokazujący, jak złożonym procesem jest przygotowanie wartościowych treści edukacyjnych i jak wiele składników ma wpływ na powodzenie takiego projektu. Program poprzedzony był testowymi projekcjami, a jego realizacja idealnie osadzała się w cyklu kreatywnego uczenia się lub w – być może bardziej popularnym podejściu – *Design Thinking*. Zgodnie z nim dostosowanie potrzeb do odbiorcy jest niekończącym się procesem tworzenia, testowania i wprowadzania zmian.

Aspektem, który również wywodzi się z konstrukcjonizmu Seymoura Paperta, jest *hard fun*, który był obecny w twórczym „szaleństwie” Hensona. Potrafił być niezwykle poważny i skoncentrowany, a mierząc się z trudnościami realizacyjnymi czy niepowodzeniami związanymi z pilotażowym odcinkiem Muppetów, kontynuował swoje działania i wciąż czerpał z twórczego napięcia pomiędzy stanem obecnym a pożądanym.

Grupa

„Myślę, że grupa, która stworzyła Ulicę Sezamkową, stanowiła swego rodzaju kolektywny genialny umysł” (s. 146).

Jim Henson miał charyzmę, ciepło, które sprawiało, że każdy, kto z nim rozmawiał, czuł się dobrze. Od początku swojej kariery współpracował z żoną, Jane, a następnie włączył się w prace Amerykańskiego Towarzystwa Lalkarstwa; uczył się z innymi i od innych, jednocześnie poszerzając skład swojego zespołu.

Kwintesencją znaczenia angielskiego słowa *peers* jest uczenie się od siebie osób z różnym doświadczeniem. Doskonale wykorzystano to przy

produkcji Ulicy Sezamkowej: lalkarze często pracowali z dziećmi i obie zaciekawione sobą strony korzystały ze swoich naturalnych predyspozycji oraz umiejętności.

W tym twórczym chaosie Jim doskonale odnajdował się jako lider. Z właściwym dla siebie spokojem dbał o jakość realizowanych nagrań oraz na bieżąco ustalał zmiany, korekty czy też przebieg pracy – aby szła ona sprawnie i bez przeszkód. I co najważniejsze, aby duch twórczego i kreatywnego podejścia do działania cały czas unosił się nad zespołem.

Pasja

„Zapewne jednym z czynników, który pozwolił mi osiągać cele, była moja szczerą wiarą w to, co robię, i to, że czerpię z tego ogromną przyjemność” (s. 224).

Myślę, że niewiele osób, spotykając młodego Jima, który uwielbiał na setki różnych sposobów wysadzać w powietrze swoje Muppety, wyobrażało sobie, że będzie autorem tak nieszablonowych rozwiązań sztuki lalkarstwa, telewizji i kina. Z każdą kolejną stroną bibliografii jasne się staje, że tym, co pozwoliło Jimowi zrealizować tak wiele niepowtarzalnych projektów, była pasja, która towarzyszyła mu w codziennych działaniach.

To ona też z pewnością pozwoliła przejść obronną ręką przez liczne kryzysy, które spotykały go na różnych etapach. Zawsze z dużą wiarą i pewnością w siebie oraz swój zespół podejmował wysiłek, który prowadził do nowych rozwiązań, pozwalających omijać napotkane przeszkody.

Pasja także dawała mu energię do tego, żeby ciągle kreować i rozwijać kolejne projekty, była paliwem umożliwiającym bezustanne działanie w cyklu kreatywnego uczenia się.

Czytanie biografii autorstwa Briana Jaya Jonesa to coś na kształt szalonej, wielobarwnej i pięknej podróży. Wśród surrealistycznych filmów krótkometrażowych, wysadzanych w powietrze Muppetów, wśród energetycznych i zaskakujących skeczy kryje

się skarb. To wielowymiarowa historia, do której warto wracać, aby głową i sercem poczuć, że koncepcja uczenia się przez całe życie – jak w przedszkolu (*Lifelong Kindergarten*) – ma olbrzymi potencjał.

Zwłaszcza dzisiaj potrzebni nam są inni, bo współcześnie sami nie jesteśmy w stanie tworzyć wartościowych rozwiązań. Potrzebna jest nam otwartość i umiejętność nowego i odważnego odnajdowania się w niezwyklej dynamice codzienności. Potrzebujemy też dystansu i intuicji, mogących – jeśli są przyprawione poczuciem humoru – tworzyć edukacyjne światy, w których chcemy przebywać, w których chcemy się zanurzyć, których chcemy być częścią.

Creative Shop, czyli postscriptum

Dzisiaj, kiedy może się wydawać, że najlepsze czasy Muppetów już dawno za nami, firma Jima Hensona – między innymi dzięki działaniom jego syna, Briana – dalej rozwija technologie i narzędzia, które obecne są w najnowszych produkcjach telewizyjnych i filmowych.

W jej odgałęzieniu, którym jest Creative Shops, powstają prototypy i rozwiązania łączące pracę lalkarzy i cyfrowych technologii. Konstruowane są prototypy sterowania manualnego cyfrowymi obiektami. Te innowacyjne rozwiązania sięgają dalej, niż na pierwszy rzut oka może się nam wydawać. Mogę sobie wyobrazić spotkanie dwóch wielkich wizjonerów, jakimi byli Seymour Papert i Jim Henson. I z całą pewnością nie potrafię objąć umysłem tego, co mogłoby z przecięcia się ich ścieżek wynikać.

B.J. Jones, *Jim Henson. Tata Muppetów. Biografia*, przeł. M. Bugajska, Warszawa 2014, 528 s.

Krzysztof Jaworski

Nauczyciel konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych kadry zarządzającej i nauczycieli w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Szkoły marzeń – fakt czy mrzonka?

Marta Kostecka

Polecamy lekturę reportażu edukacyjnego Marii Hawranek

Szkoła publiczna to z jednej strony ogromne osiągnięcie cywilizacyjne, gdyż realnie umożliwia wyrównywanie szans na dobry start w dorosłe życie dzieci i młodzieży bez względu na ich pochodzenie geograficzne i społeczne. Z drugiej strony – przeważająca liczba szkół publicznych nadal funkcjonuje w krytykowanym (i słusznie!) ze wszystkich stron modelu pruskim, który z założenia miał uczyć i wychowywać dobrych robotników, a nie kreatywne, samodzielnie myślące i prawdziwie wolne osoby. Czy istnieje szansa na to, żeby jakoś połączyć te dwa aspekty, czyli równy, powszechny dostęp do dobrej edukacji oraz model edukacyjny adekwatny do wyzwań i możliwości XXI wieku? Okazuje się, że tak. Gotowe recepty i wskazówki można znaleźć w wielu książkach ze zbiorów Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

O jednej z takich publikacji warty uwagi piszę trochę szerzej w niniejszym szkicu.

Autorka jest podróżniczką i reporterką, znaną z tekstów publikowanych w „Dużym Formacie”, „Wysokich Obcasach”, „Tygodniku Powszechnym”, „Przekroju”. Napisała dwie książki oraz wiele reportaży i wywiadów dotyczących edukacji. To ośmieliło ją do eksplorowania tematu szkół tak dobrych, że naprawdę chce się do nich chodzić.

We wstępie Maria Hawranek pisze, że to „książka dla tych, którzy czują, że tradycyjny model szkoły ich przytłacza, uwiera, męczy i nie wspiera w harmonijnym rozwoju tak, jak powinien”. Większość rozdziałów poświęconych jest szkołom, do których autorka osobiście się wybrała, by na własne oczy obejrzeć ich fenomen i porozmawiać z osobami je tworzącymi. Czyta się to jak dobry reportaż

podróżniczy. Poza tym na końcu każdego rozdziału znajduje się fiszka informacyjna na temat typu szkoły reprezentowanego przez opisywaną placówkę, w której zebrane są podstawowe informacje: ile jest takich szkół w Polsce, gdzie i jak ich szukać oraz ile wynosi chesne.

Wraz z autorką wędrujemy przez górskie szkoły Montessori, szkołę waldorfską, leśne przedszkole, „unschooling po polsku”, czyli szkołę wolną, czy raczej demokratyczną, szkołę freinetowską, ale też „zwykłe” szkoły, które chcą działać – i działają! – inaczej. Hawranek opisuje: szkołę w Słupi Wielkiej, którą oddolnie zrewolucjonizowała Pani Wiesia, porzucając tradycyjne ocenianie i podręczniki; rewolucję szkoły w Radowie Małym, prowadzonej przez Ewę Radanowicz, nazywaną Magdą Gessler polskiej edukacji, która wspiera inne szkoły w pozytywnych metamorfozach (tu warto polecić jej znakomitą książkę *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*). Osobny rozdział jest o tym, jak założyć własną mikroszkolę oraz o edukacji domowej. Kolejne rozdziały to bardziej edukacyjne inspiracje – znajdziemy tu informacje o idei Montessori Open Space dla starszych uczniów i uczennic, pozostających w edukacji domowej, Ruchu Budzących się Szkół, planie daltonskim i innych pomniejszych ideach i inicjatywach.

Poznajemy historie powstawania poszczególnych placówek i osoby założycielskie, zerkamy w przeszłość, przyglądamy się, co porabiają w zwiedzanych szkołach uczennice i uczniowie oraz nauczycielki i nauczyciele, czytamy wypowiedzi ich oraz rodziców i dyrekcji. Wszystko jest podane na spokojnie, obiektywnie, bez wszechobecnych w tym temacie kontrowersji i niepotrzebnego bicia piany czy negatywnego nastawienia.

Dwa ostatnie rozdziały uzupełniają podane wcześniej praktyczne przykłady o pewne rozważania teoretyczne. Autorka zastanawia się, czym w ogóle są edukacja i szkoła oraz przywołuje różne ważne dla edukacji hasła, jak: neurodydaktyka, przemoc, analfabetyzm, oceny, stres czy pedagogika zabawy. Szczególnie mogą się okazać one przydat-

ne dla rodziców, bo traktują o tym, na co zwracać uwagę przy wyborze szkoły; przecież nie jest tak, że istnieje jeden rodzaj edukacji, odpowiedni dla wszystkich dzieci; autorka proponuje zestaw pytań pomocniczych, ułatwiających wybór.

Bardzo dobrym pomysłem jest też biblioteka poszukującego rodzica, czyli wykaz lektur dobranych właśnie pod tym kątem. Znakomita wskazówka w czasach, kiedy każdemu się wydaje, że zna się na edukacji tylko dlatego, że sam kiedyś chodził do szkoły. Są to książki ważne dla autorki, ale i bohaterów i bohaterek tego edukacyjnego reportażu, dlatego warto, by zerknęli do nich rodzice, przedstawiciele gron pedagogicznych i wszystkie osoby, którym dobro dzieci i młodzieży oraz edukacja leżą na sercu. Całość zwieńcza obszerna bibliografia do każdego z rozdziałów, obejmująca zarówno książki i artykuły, jak i źródła internetowe, co powoduje, że książka staje się punktem wyjścia do samodzielnych, dalszych poszukiwań szkoły marzeń.

Czy tytułowe szkoły – do których chce się chodzić – istnieją? Czy to fakty, które już się dokonały na naszych oczach, czy raczej mrzonki utopistów edukacyjnych? Po lekturze książki i na podstawie własnych obserwacji pokuszę się o stwierdzenie, że z pewnością nie istnieje jeden model, który będzie uniwersalną szkołą marzeń. Ale mamy tyle gotowych wzorców, że każda uczennica i każdy uczeń (czy też ich rodzice) mają szansę znaleźć coś idealnego dla siebie. Także w szkołach publicznych.

M. Hawranek, *Szkoły, do których chce się chodzić (są bliżej niż myślisz)*, Znak, Kraków 2021, 352 s.

Marta Kostecka

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

Szkoła z klasą?

Katarzyna Bielawna

Czyli dlaczego znowu musimy porozmawiać o Marksie

Wybrani grają w squasha na strychu

Przepraszam za *clickbaitowy* podtytuł. W rzeczywistości niniejszy felieton wcale nie będzie poświęcony ani Karolowi Marksowi, ani *Manifestowi komunistycznemu*. Chciałam napisać o kilku problemach, które widzę w naszej dyskusji o edukacji, zdającej się nie zauważać zagadnienia „klasy”. W moim odczuciu nieporozumienie polega na rozbieżności między tym, kto faktycznie jest podmiotem edukacji w Polsce, a tym, do kogo (i przez kogo) formułowane są pomysły zmian i ulepszeń. Rozwiązania proponowane przez ostatnie resorty edukacji zdają się bowiem być kierowane do klasy wyższej średniej, do której większość uczniów nie należy.

Do napisania artykułu zainspirowała mnie książka, którą przeczytałam jakiś czas temu i która

nie chce wyjść mi z głowy. Nie dlatego, że tak bardzo mi się spodobała, ale dlatego, że tak bardzo mnie zirytowała. Ponieważ nie mogłam sprecyzować przyczyn tej irytacji, postanowiłam przeczytać ją raz jeszcze, żeby skonfrontować swoje wcześniejsze odczucia z dzisiejszymi i zrobić notatki. Ta książka to *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku* Miłkołaja Marcelli. Pozycja ta składa się z szeregu pomysłów, jak edukację uczynić lepszą, przyjaźniejszą uczniom, a nade wszystko skuteczniejszą. Jest irytująca, ponieważ zawiera zbiór powtarzanych od wielu lat komunałów, które świetnie wyglądają na papierze, ale są niemożliwe do zrealizowania – w obecnej rzeczywistości, klimacie politycznym i przy realnych możliwościach finansowych szkół. W poniższym tekście chciałabym wykorzystać tę książkę jako przykład truizmów używanych do mó-

wienia o edukacji w dyskusji publicznej i połączyć ten dyskurs z szerszym problemem zawężania dostępu do edukacji dla osób niemających wystarczających zasobów finansowych. Ale na początek kilka uwag o charakterze prywatnym.

Autor jest o rok młodszy ode mnie, więc nasze dzieciństwo i czas szkoły to ten sam okres (koniec lat 80. i lata 90.). Jednak trudno nie zauważyć, jak różne były nasze doświadczenia życiowe lat najwcześniejszych. Pozwolę sobie przytoczyć kilka cytatów: „Moi rodzice od zawsze troszczyli się o moją edukację. (...) W przypadku podstawówki (...) w ostatnim momencie zdecydowali się na prywatną szkołę” (s. 14); „Rodzice nie tylko kupili mi pierwszy zestaw perkusyjny, lecz także pozwolili ćwiczyć całemu zespołowi na strychu naszego domu” (s. 50); „Gdy rodzice budzili mnie o 7.15, nie wiedziałem, co się dzieje, (...) narzucałem na siebie ubranie i wślizgiwałem się do samochodu, w którym najczęściej drzemałem” (s. 261).

Czy jest coś dziwnego w powyższych fragmentach, czy są one najzwyczajszym opisem życia młodego człowieka? Jeżeli wybraliście drugą opcję, gratuluję: należycie do klasy, dla której posiadanie domu (ze strychem), zasoby finansowe pozwalające na posłanie dziecka do placówki prywatnej oraz podwożenie progenitury do szkoły samochodem to rzeczy absolutnie normalne. Moi rodzice też zawsze wspierali moje wybory i stali za mną murem. Ale nigdy nie chodziłam do szkoły prywatnej, nie miałam w osobie ojca swojego własnego szofera, a strych... No cóż, strychu nie było. Mieszkaliśmy w bloku. I wydaje mi się, że moje doświadczenia są bliższe doświadczeniom statystycznego młodego człowieka, dorastającego w Polsce lat 90. – kraju doby transformacji ustrojowej, gospodarczej i światopoglądowej, borykającym się z biedą, hiperinflacją i denominacją.

Tak zatem chcę zdefiniować *clou* problemu z książką i całą naszą dyskusją publiczną nad szkolnictwem: ani nie jest ona pisana z perspektywy przysłowiowego „zwykłego człowieka”, ani nie

jest dla niego przeznaczona. Wiele koncepcji, mających wedle autora poprawić sytuację w szkole, stanowią wyłącznie propozycje, które są możliwe do zrealizowania dla nielicznej grupy osób zamożnych – i to do nich w bardzo wyraźny sposób Marcela kieruje swoją książkę. Niech przemówi sam autor: „W portfelach większości z was kryją się zapewne karty członkowskie siłowni, klubów squasha albo miejsc, w których uprawiacie jogę i pilates. (...) Czytacie etykiety produktów, które kupujecie w sklepach spożywczych” (s. 258–259). Ewidentnie Marcela nie mówi więc do dużej grupy niezamożnych, dla której jedyną istotną etykietą na produkcie jest ta z ceną, gdyż każdą złotówkę muszą oglądać z dwóch stron.

Potwierdzają to fragmenty, w których autor pisze o zawodach, jakie dzieci mogą wybierać dla siebie w przyszłości: „Jesteście gotowi na to, by wasze ukochane dziecko zamiast na medycynę lub prawo poszło na Akademię Sztuk Pięknych albo w ogóle zrezygnowało ze studiów i – na przykład – stało się aktywist(k)ą na rzecz praw zwierząt?” (s. 52). Jest to symptomatyczne, że Marcela widzi przyszłość dzieci tylko w profesjach kojarzonych powszechnie z prestiżem; nie pyta bowiem, czy rodzic chciałby, aby jego dziecko było pracownikiem wodociągów czy osobą sprzątającą. Gdzieś w tyle głowy słyszę głos: przecież żaden rodzic tego nie chce! A moje pytanie brzmi: dlaczego? Dlaczego tak pogardzamy zawodami niezbędnymi do funkcjonowania społeczeństwa, iż nawet nie wyobrażamy sobie, żeby nasze dzieci mogły je wykonywać? Jeżeli jutro połowa tak poważanych przez nas prawników nie przyjdzie do pracy, gwarantuję, że nawet tego nie zauważymy. Ale jeżeli przez tydzień przestaną pracować zakłady oczyszczania miasta, utoniemy w górze śmieci. To właśnie klasa robotnicza stanowi podstawę i gwarant sprawnego funkcjonowania naszego społeczeństwa, a jedyne, czego chcą bogaci rodzice dla swoich dzieci, to przymusowo wtłoczyć je w formę „jedynie słusznych” wyborów życiowych. Więc o ile zgadzam

się z autorem, że bycie lekarzem lub prawnikiem nie są jedynymi opcjami dla młodych ludzi, o tyle sądzę, że trzeba przestać postrzegać zawody robotnicze jako coś gorszego, a nie na siłę tworzyć nową sektę zawodów kreatywnych.

Ale oczywiście to nie książka Mikołaja Marcelli stanowi problem. Jest tylko egzemplifikacją dyskursu stosowanego do mówienia o edukacji. To fantastyczny wręcz zbiór ogólników, oczywistości i pustosłowia, wypełniających nasze rozmowy o szkolnictwie. Popatrzmy na nie z bliska i zastanówmy się, czy na pewno chcemy tego, co kryje się pod pozłotkiem modnych haseł.

Kto powiedział, że nie będzie gorzej?

Kluczowym projektem szkoły ma być przejście z systemu trzech Z (zakuj, zdaj, zapomnij) na system czterech K: krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności (s. 44 i kolejne). Czy zgadzam się z tą koncepcją? Jak poprzednio: tylko częściowo. Cztery wymienione przez Marcelę elementy są niezbędne do sprawnego życia w społeczeństwie, ale nie mogą istnieć bez bazy wiedzy. Co bowiem będziemy komunikować, jeżeli nie będziemy znali żadnych faktów? Na marginesie: czy moja systemowa, postkomunistyczna szkoła nauczyła mnie tych czterech K? Jak najbardziej. Ale nie dzięki temu, że pozwalała mi się „swobodnie rozwijać” i zostawiać miejsce na „realizację pasji”, tylko dlatego, że uczniowie byli dużo bardziej zaangażowani w życie szkoły niż obecnie. Przygotowywaliśmy akademie, występy (wymagające często samodzielnego wykonania kostiumów i rekwizytów), dekorowaliśmy sale, przygotowywaliśmy wigilie klasowe i poczęstunki dla kombatantów, grupami robiliśmy projekty na plastykę (po lekcjach), gotowaliśmy na „zetpetach”, pełniliśmy dyżury przed pokojem nauczycielskim, obsługiwaliśmy szatnię, sprzątaaliśmy aulę. Nie było przedmiotu o nazwie „praca zespołowa”, ale konieczność przeniesienia kilkuset krzeseł do sali gimnastycznej jak najbardziej tę umiejętność wyrabiała.

Nie chcę idealizować mojej szkoły (zwłaszcza liceum z dyrektorem opętanym wizją osiągnięcia wysokich miejsc w rankingach) – perfekcyjna nie była. Ale – paradoksalnie – mimo że kiedyś wcale nie było lepiej, to dziś jest zdecydowanie gorzej. Dzisiejsze szkoły już tak nie organizują uczniom życia; może jest to nielegalne, bo RODO, bo praca nieletnich, bo sprzeciw rodziców. I ponieważ nauczyciele nie mają jak egzekwować wymagań wobec uczniów, ich obecne podejście do edukacji chyba najlepiej można streścić wyrażeniem „zaszczycają szkołę swoją obecnością”, a odpowiedzialność za nauczanie spada wyłącznie na barki nauczycieli, do których dodatkowo wszyscy mają pretensje, że nie dość ciekawie prowadzą zajęcia. Może czas, żeby uczniowie wzięli odpowiedzialność za własne wyniki edukacyjne?

Fake news: jak noblistka nie zdała matury

Wydaje mi się, że podobny cel przyświeca też Marceli. Chce, aby uczniowie zyskali większą podmiotowość i mieli wpływ na to, czego się uczą, na przykład samodzielnie wybierając przedmioty. Natomiast jego droga do realizacji tego celu wiedzie przez zupełnie inne terytoria niż moja. Jesteśmy w jakimś stopniu więźniami systemu – ekonomicznego, politycznego, kulturowego – w jakim żyjemy, więc z pewnością z pożytkiem dla wszystkich będzie, jeżeli nauczymy dzieci funkcjonowania w ramach tych systemów, zamiast udawać, że one nie istnieją. Działanie w granicach jakichś limitów wyzwala pokłady kreatywności, które nigdy nie wytworzyłyby się, gdyby ograniczeń tych nie było. Świadomość nieprzekraczalnych terminów na zrealizowanie planu lub projektu pozwala na lepsze planowanie i organizację czasu. Dzięki istnieniu systemu możemy się też zastanowić nad sensownością wszystkich jego elementów i odpowiednią ich modyfikacją zamiast bezpardonowego niszczenia całej konstrukcji.

Marcela natomiast chce, abyśmy pozbyli się ze szkoły tego wszystkiego, co stanowi o jej „systemowym” charakterze, czyli ocen, zadań domowych, egzaminów, podziału na przedmioty, a nawet podstawy programowej i obowiązku szkolnego. Pomstując na wszechobecną egzaminową, przywołuje XVII-wieczny Uniwersytet Oksfordzki, który opuszczało się z jedną z dwu możliwych ocen: „zdane” bądź „niezdane”. I znów zdaje się autorowi – i większości decydentów edukacyjnych – umykać fakt, że kilka wieków temu edukacja była przywilejem nielicznych. W dobie masowego szkolnictwa, obejmującego miliony osób, indywidualne podejście uniwersyteckie rodem z elżbietańskiej Anglii jest po prostu niewykonalne. Chyba że – i tu wracamy do poruszonego już wcześniej zagadnienia – mówimy o szkołach dla wybranych, szkołach prywatnych i społecznych, w których wielkość oddziały to kilka, maksymalnie kilkanaście osób. Autor nie chce zmienić systemu szkolnictwa, chce pomóc oszukać ten system tym, którzy mają ku temu środki finansowe. Czyli forsuje propozycję lepszego szkolnictwa dla klasy wyższej.

Na dodatek, krytykując system oceniania, Marcela odwołuje się do miejskiej legendy, wedle której Wisława Szymborska „oblała interpretację własnego tekstu” (s. 230) na maturze. Ten szczególny przykład postępowania zasad oceniania matury zawsze wzbudza we mnie niesmak, jako że przypomina dowcipy o Radiu Erewań: nie Wisława Szymborska, tylko Jerzy Sosnowski, nie interpretację wiersza, ale analizę tekstu publicystycznego, nie oblała, tylko nie uzyskał kompletu punktów, nie na maturze, tylko w ramach eksperymentu. Może to drobnostka, ale takie drobnostki każą mi kwestionować rzetelność reszty metodologii.

Nie ma nic za darmo!

Niektóre propozycje autora są wewnętrznie sprzeczne lub przeczą sobie nawzajem, ale Marcela albo celowo ignoruje owe niekompatybilności,

albo ich nie zauważa. Tworzy też fałszywe dychotomie, które na równi z dowodami anegdotycznymi stanowią moją najbardziej zniechęcającą technikę manipulacyjną.

Podajmy kolejny przykład: „Nie można mieć ciastka i zjeść ciastka. Albo formujecie posłusznych niewolników, którzy sprawdzą się potem jako pokorni pracownicy (...), albo chcecie, by szkoły opuszczali szczęśliwi młodzi ludzie – kreatywni, odważni i pewni siebie (...)” (s. 29). Co oznacza, że albo posiadziemy wiedzę, albo będziemy zadowoleni z życia (?). Przeciwwstawienie sobie wiedzy encyklopedycznej i kreatywności, postawienie ich na przeciwnych końcach spektrum jest co najmniej nadużyciem. Kreatywność i innowacyjność, mocno szarpane przez Marcelę deklinacją, są trudne do osiągnięcia bez pokładów wiedzy encyklopedycznej, gwarantującej, że młody człowiek faktycznie stworzy coś nowego, a nie będzie wyważał otwartych drzwi. Po to uczymy dzieci (pamięciowo) o grawitacji, by nie musiały biegać same po ogrodzie, czekając, aż jabłko spadnie im na głowę (ta opowieść o Newtonie też jest zresztą tylko legendą).

Wiedzy encyklopedycznej (niezdefiniowanej w żaden sposób, wobec czego muszę domyślać się, że chodzi o wykute na blachę fakty) poświęca autor dość sporo miejsca, zauważając, że mamy jej nadmiar: „Dziś problemem nie jest dostęp do wiedzy, ale jej selekcja – o czym ostatnio boleśnie przekonują nas wszystkich fake newsy. Po co więc nakłaniać dzieci do »encyklopedycznej nauki« i zapamiętywania tych wszystkich absurdalnych terminów?” (s. 24). O, tu właśnie mamy do czynienia z soczystą sprzecznością; „encyklopedyczna nauka” potrzebna jest właśnie po to, ABY dokonywać selekcji wiedzy. Wiedza nie jest przeszkodą na tej drodze, jest środkiem do celu. Młody człowiek niewyposażony w pokłady teorii nie będzie w stanie odgadnąć sam z siebie, JAK selekcjonować informacje, ponieważ do tego potrzebne są przede wszystkim fakty – tak, właśnie te wykute na blachę.

Kolejną propozycją Marceli jest to, aby edukacja była bardziej angażująca i wiązała teoretyczne nauczanie z praktyką. Tu autor ma sporo pomysłów, takich jak nauczanie metodą projektu, gamifikacja czy interdyscyplinarność, wyrażająca się stosowaniem wiedzy w praktyce (na przykład w trakcie nauki gotowania), przy jednoczesnym (oczywiście) odrzuceniu rzeczy takich, jak konieczność robienia zadań domowych i pisania sprawdzianów. Kładzie nacisk na uczenie przy pomocy zasady *show, don't tell*, czyli uczenia przy pomocy *storytellingu*, ponieważ w ten sposób łatwiej się zapamiętuje. Biorąc jednak pod uwagę wspomnianą wcześniej anegdotę o Wisławie Szymborskiej, dobrze jest najpierw sprawdzić, czy opowiadana przez nas historia faktycznie się wydarzyła. Przy czym zdaniem samego autora „utrwalenie śladu pamięciowego to nawet kilkanaście lat” (s. 64), jak więc to osiągnąć, w żaden sposób nie sprawdzając wiedzy i nie weryfikując, czy uczeń dobrze zrozumiał opowiedzianą mu historię?

A zresztą, po co poprzestawać na kosmetycznych zmianach w edukacji? Możemy przecież zacząć „rozmawiać o sensowności obowiązku szkolnego w dzisiejszym świecie” (s. 245). Autor pomstuje na wszelkie zmuszanie uczniów do czegokolwiek, twierdząc, że przymusem nikt się niczego nie nauczył i że powinniśmy popatrzyć na edukację raczej z perspektywy prawa do nauki. Prawo takie oczywiście istnieje i jest zapisane zarówno w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (Artykuł 26), jak i w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Artykuł 70). Problem jest taki, że obowiązek szkolny bezpośrednio wynika z prawa do nauki, a nie sprzeciwia się zasadom demokracji. Gdyby nie przymus posyłania dzieci do szkoły (lub realizowania tego obowiązku w inny sposób, na przykład przy pomocy nauczania domowego), państwo nie byłoby w stanie zapewnić wszystkim młodym ludziom ich prawa do edukacji.

Podsumowanie: po co biednym ludziom śledziona?

Propozycje autora z jednej strony brzmią świetnie i bardzo mądrze, tak nowoczesnie, tak uczenie, jak wszystkie dyskusje o edukacji lat ostatnich. Niestety, nie mają większego kontaktu z rzeczywistością. Jako zwolennicze podejścia pragmatycznego, brakuje mi w książce Marceli, a zarazem w całej dyskusji na temat edukacji, odpowiedzi na zasadnicze pytania: jak to wszystko zorganizować? W jaki sposób istniejąca infrastruktura szkolna i nasze zasoby ludzkie pozwolą nam zrealizować te plany? Są to pytania przyziemne, logistyczne: ilu nauczycieli potrzeba, by wdrożyć wszystkie punkty reformy? Jak poradzić sobie z sytuacją, gdy uczniowie zdecydują, że nie chcą uczyć się danego przedmiotu, a nauczyciel nadal jest w niej zatrudniony? A co w przypadku, gdy duża grupa uczniów zapragnie uczyć się biologii – czy wówczas nauczycielowi przyjdzie pracować 56 godzin w tygodniu? Jeżeli zmniejszymy liczebność klas, ilu będziemy potrzebować nowych budynków szkolnych? Ile wyposażenia? Ile personelu dodatkowego szkół? Jak długofalowa musi być ta przemiana, aby była realna?

Do tego dochodzą kwestie bardziej szczegółowe: w jaki sposób prowadzona będzie rekrutacja do szkół? Jak będziemy przyjmować kandydatów na studia, jeżeli matura poinformuje nas wyłącznie, że delikwent zdał (a próg zdawalności, nie daj Boże, pozostanie na poziomie 30%)? Jak później ocenimy, który lekarz w istocie nas wyleczy, a który będzie musiał wspomagać się Googlem, aby stwierdzić, do czego służy śledziona? Do którego momentu gamifikacja ma sens? Czy podatki i ZUS obecni uczniowie też będą płacić w konwencji gry komputerowej?

Na koniec wróćmy do podstawowego problemu koncepcji Marceli: to są pomysły dla grupy wybranych bogaczy, a nie dla ogółu. Czy da się kwestie organizacyjno-administracyjne rozwiązać dla kilkudziesięciu czy nawet kilkuset szkół,

mocno dofinansowywanych przez rodziców? Ależ oczywiście. Od zaraz. Czy da się ten system wprowadzić dla ponad 40 000 placówek oświatowych finansowanych z pieniędzy publicznych? Hmm... Podejrzewam, że nie. Co osobiście boli mnie najbardziej to to, iż tak mocno zatraciliśmy ducha jakiegokolwiek kolektywizmu (prawda, jak to słowo źle brzmi?), a niektórzy rodzice wołają grube tysiące złotych przeznaczać na edukację wyłącznie ICH WŁASNYCH dzieci, by zapewnić im lepsze miejsce startowe w kapitalistycznym wyścigu po największą ilość pieniędzy, niż część tej kwoty dołożyć w podatkach do kształcenia wszystkich, co przyczyni się do polepszenia sytuacji ogółu.

Ten proces przekształcania edukacji mającej służyć dobru wspólnemu i (przynajmniej teoretycznie) niedyskryminującej ze względu na pochodzenie w edukację kapitalistyczną, lepszą dla bogatych, gorszą dla biednych, przykrytą kołderką merytokracji był dość długi, dlatego trudno dostrzec konkretny moment przełomowy. Ale gdy popatrzymy na dzieje polskiej edukacji od czasów transformacji, zauważymy bezlitosny trend „kapitalizujący” szkolnictwo. Dobra edukacja, będąca gwarantem dobrego zatrudnienia, zaczyna być dostępna jedynie dla określonej grupy osób już zamężnych, które stać na prywatne placówki, lekcje gry na pianinie, zajęcia z astronomii i naukę języka chińskiego. Co gorsza – to, co się dzieje, nie tylko nie pomaga grupie uboższych, ale wręcz pogłębia podziały pomiędzy klasami. Ale może o to w końcu chodzi – o oddzielenie Elojów od Morloków.

Coś jeszcze ciekawszego dzieje się w rejonach okołoedukacyjnych, konkretnie zaś na rynku wydawniczym, co z grubsza pokrywa się z trendem coraz większej odpłatności edukacji. Oferta wydawnictw edukacyjnych jest szeroka jak nigdy – można kupić dziesiątki lub nawet setki podręczników, zeszytów ćwiczeń, kart pracy, zbiorów zadań, repetytoriów, kursów, zbiorów arkuszy egzaminacyjnych i tym podobnych. Wszystkie one oczywiście są płatne (i dość drogie) – co rozumiem,

ponieważ pracę włożoną w przygotowanie materiałów należy wynagradzać. Albo byłabym w stanie to zrozumieć, gdyby oferta ta nie była złożona w sporej części z publi: podręczników z literówkami, zadań, które nie dają się rozwiązać, zbiorów bez klucza odpowiedzi, nagrań niepasujących do zadań. Nagminnie pojawiają się płatne zbiory zadań, składające się wyłącznie z materiałów egzaminacyjnych opublikowanych przez CKE. Na dodatek, wiele z tych ukrytych za *paywallem* ofert sprawia na mnie wrażenie, jakby były filmikami na TikToku: łatwymi, przyjemnymi i nic niewnoszącymi. To taka edukacyjna miazga, z której trudno nawet osobom wyrobionym wybrać treści wartościowe. W tej szaleńczej gonitwie wydawnictw za pieniędzmi zatracił się sens tworzenia treści edukacyjnych, jakim jest nauczenie czegoś. Liczy się tylko to, by klient wydał pieniądze. Ale kwestia wydawnictw edukacyjnych i „edukacyjnych” to zbyt szeroki temat, by zbyć go jednym akapitem tekstu, więc może doczeka się osobnego artykułu.

Tymczasem podsumujmy: nasze dyskusje na temat oświaty są dyskusjami czysto akademickimi, niebiorącymi pod uwagę faktycznych „mocy przerobowych” szkół. Nauczanie jest coraz droższe, wbrew temu, że twierdzimy, iż jest darmowe, a dobrej jakości edukacja staje się dostępna dla coraz mniejszej grupy osób bogatych, mogących pozwolić sobie na odseparowanie swoich dzieci od reszty „gorszych”. Znamy więc już odpowiedź Mikołaja Marceli na postawione przez niego samego pytanie, jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku: nie bądź biedny.

M. Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 2020, 272 s.

Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego. Korepetytorka języka polskiego.

Modny temat czy edukacyjny standard?

Ewa Trojanowska, Agata Jankowska

Rezyliencja wobec potrzeb profilaktycznych współczesnej oświaty

Rezyliencja to zagadnienie pojawiające się dość często w najnowszych publikacjach naukowych z zakresu pedagogiki oraz publicystyce oświatowej. W niniejszym artykule przedstawimy koncepcję rezyliencji w wariancie bazującym na czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących. W Polsce regulacje prawne jasno wskazują, że placówki oświatowe w opracowywanych programach wychowawczo-profilaktycznych muszą się opierać na dokonywanej co roku diagnozie obu tych czynników, występujących w społeczności szkolnej. Na takim tle teoretycznym i prawnym ukażemy tutaj możliwości wykorzystywania rezyliencji w praktyce edukacyjnej, jesteśmy bowiem przekonani, że powinna ona być standardem szeroko rozumianych oddziaływań profilaktycznych realizowanych w szkołach.

Wprowadzenie

Na psychospołeczny rozwój współczesnego dziecka i nastolatka wpływa wiele czynników, w tym te o charakterze zagrażającym prawidłowemu przebiegowi tego procesu. W związku z tym dużą wagę przywiązuje się do profilaktyki, przez Zbigniewa Gasia definiowanej jako „proces, który wspiera człowieka w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu, przez zapewnienie pomocy potrzebnej mu w konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia, a w efekcie umożliwienie mu osiągnięcia subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego, bogatego życia”¹.

Profilaktyka powinna zatem obejmować jednocześnie trzy obszary. Pierwszym jest wspomaganie dziecka/nastolatka w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami, które zagrażają jego

prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu; drugi obejmuje ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka; trzeci dotyczy inicjowania i wzmacniania czynników chroniących². Oznacza to, że kluczowym aspektem oddziaływań profilaktycznych jest bazowanie na czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka. Stanowią one podstawę *resilience*.

Definicja rezyliencji

Resilience w języku angielskim to termin fizyczny, oznacza wysoką elastyczność lub sprężystość materiałów odpornych na odkształcenia³. W polskiej literaturze przedmiotu nie ma zgodności odnośnie tłumaczenia tego terminu. *Resilience* jest określana jako odporność psychiczna, prężność, sprężystość psychiczna⁴. Z uwagi na trudności definicyjne Wioletta Junik proponuje używanie słowa oryginalnego lub jego spolszczonej wersji – rezyliencja⁵.

Krzysztof Ostaszewski na podstawie przeglądu literatury stwierdza, że termin *resilience* jest często definiowany jako „wielowątkowy proces lub mechanizm obronny, który modyfikuje reakcje jednostki na chroniczny stres lub niekorzystne warunki życia, w taki sposób, że prowadzi do pozytywnej adaptacji i prawidłowego rozwoju”⁶. Badacz przedstawia także inną definicję, która ujmuje *resilience* w kategoriach „czynników i procesów, które przerywają ścieżki rozwoju prowadzące od wysokiego ryzyka do problemów i otwierają drogę do pozytywnej adaptacji”⁷. Autor wskazuje, że definicje te zawierają trzy elementy, które są kluczowe w zrozumieniu tego zjawiska. Pierwszym z nich jest narażenie jednostki, jej ekspozycja na czynniki, procesy oraz mechanizmy ryzyka. Drugi element stanowi działanie czynników, procesów oraz mechanizmów chroniących. Ostatnim jest pozytywny wynik „interakcji” tych dwóch elementów, które mają charakter przeciwnych „sił”, czyli pozytywna adaptacja⁸.

Dostrzegając potrzebę i konieczność wykorzystywania koncepcji rezyliencji w oddziaływaniach

profilaktycznych, ustawodawca w art. 26 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe⁹ wskazał, że realizowane w szkołach i placówkach programy wychowawczo-profilaktyczne powinny obejmować nie tylko treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów, ale także treści i działania o charakterze profilaktycznym, których adresatami będą nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele i rodzice. Powinny one być opracowywane na podstawie wyników dokonywanej co roku diagnozy, dotyczącej występowania w środowisku szkolnym potrzeb rozwojowych uczniów, w tym właśnie czynników chroniących i czynników ryzyka.

Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w praktyce szkolnej

Projektowane oddziaływania profilaktyczne wykorzystują odpowiednie strategie, czyli sposoby postępowania, które bazują na podstawach teoretycznych. Celem ich stosowania jest redukcja wpływu czynników ryzyka i/lub wzmacnianie czynników chroniących. Za główne strategie profilaktyczne, czyli „takie, których zastosowanie w programie przynosi pożądane i udokumentowane w badaniach zmiany w zachowaniu młodych ludzi”, uznaje się: rozwijanie umiejętności życiowych, edukację normatywną, rozwijanie umiejętności rodziców, włączanie naturalnych mentorów, budowanie więzi ze szkołą¹⁰.

Wskazane strategie korespondują z czynnikami chroniącymi, wskazanymi przez Ostaszewskiego¹¹, wśród których wyróżnił cztery grupy: relacje dziecka z osobami z najbliższego otoczenia rodzinnego i społecznego; indywidualne cechy i zdolności dzieci; jakość szkoły; zasoby środowiska pozarodzinnego i miejsca zamieszkania¹². Jakość nauczania, pozytywny klimat szkoły, wsparcie nauczycieli oraz więź ze szkołą/nauczycielami – to te zasoby ucznia, które bezpośrednio odnoszą się do placówki oświatowej. Innym ważnym czynnikiem chroniącym w zakresie relacji dziecka z innymi osobami dorosłymi niż rodzic jest

utrzymywanie dobrych relacji z kompetentnymi i troskliwymi osobami dorosłymi. Patrząc na rezylencję w ten sposób, należy zwrócić uwagę na nauczycieli, specjalistów (pedagog, psycholog, logopeda) i innych pracowników szkoły, którzy mogą się stać dla ucznia ważnymi i znaczącymi osobami. Kluczowym aspektem staje się świadomość pracowników placówki oświatowej, że podstawą skutecznej profilaktyki jest stworzenie i podtrzymywanie relacji z uczniem. Oznacza to, że w swojej codziennej pracy wykwalifikowani dorośli powinni się koncentrować nie tylko na zadaniach polegających na nauczaniu, ale także na budowaniu odporności psychicznej swoich uczniów.

Ważnym elementem dobrego funkcjonowania psychospołecznego jest także elastyczność wobec zmieniającego się świata. Jednakże nie można kształtować u dziecka cech, których nie rozumie i nie rozwija sam pedagog czy nauczyciel. W związku z tym niezwykle istotnym obszarem są zasoby oraz kompetencje osób pracujących z uczniami. Wskazuje na to cytowany wcześniej Ostaszewski, stwierdzając: „jakość kontaktu i jakość działań profilaktycznych zależą w dużej mierze od kompetencji nauczycieli”¹³.

Dlatego nauczyciele powinni w ramach różnych form kształcenia doskonalić kompetencje osobiste, interpersonalne i społeczne, ale także rozwijać wrażliwość na potrzeby ucznia¹⁴. Ostaszewski wskazuje zwłaszcza na potrzebę rozwijania „umiejętności służących pomaganiu i dobremu porozumiewaniu się z uczestnikami działań profilaktycznych, czyli umiejętności rozumienia drugiej osoby, okazywania jej troski, zainteresowania, szacunku, zapewnienia komfortu psychicznego, zachowania własnej odrębności, przyzwolenia na odrębność drugiej osoby”¹⁵. Ponadto zwraca uwagę na konieczność rozwijania umiejętności zawodowych oraz znajomości metod aktywizujących¹⁶.

Mówiąc o nauczycielach jako realizatorach działań profilaktycznych, wskazuje się na nadal niezagospodarowany obszar w szkole – wsparcie

mentora, czyli osoby dorosłej, która nie jest rodzicem dziecka czy nastolatka, ale tworzy warunki do jego prawidłowego rozwoju¹⁷. Aby nauczyciele prawidłowo realizowali swoje zadania, w tym z zakresu profilaktyki, powinny zostać objęci wsparciem, na przykład w postaci superwizji.

Oprócz budowania prawidłowych relacji między nauczycielami a uczniami, szkoła może także podejmować oddziaływania zmierzające do wzmacniania indywidualnych czynników wspierających, między innymi: pozytywnego obrazu siebie, poczucia własnej wartości, samoakceptacji. W szkole powinno się również doskonalić umiejętności kontroli impulsów zachowań i emocji, wspierać dziecko w zakresie jego funkcjonowania poznawczego – czyli umiejętności uczenia się, koncentracji uwagi czy umiejętności wykonawczych¹⁸. Zajęcia w tym obszarze mogą mieć charakter grupowy, jednakże należy pamiętać, że kluczowa w pracy nad rozwijaniem odporności psychicznej u uczniów może być indywidualizacja.

Jednym ze sposobów kształtowania adekwatnego poczucia własnej wartości oraz efektywności w działaniu jest umożliwianie uczniowi odnoszenie sukcesów na miarę jego możliwości oraz docenianie samego wkładu w pracę bez względu na efekt końcowy. Poprzez wzmocnienia pozytywne dzieci uczą się, że warto podejmować wyzwania, nawet jeśli na samym początku wydaje się im, iż przekraczają one ich możliwości. Wówczas kształtuje się u nich umiejętność rozwiązywania w sposób konstruktywny pojawiających się trudności. To z kolei prowadzi do nauki rozpoznawania pojawiających się emocji i kontrolowania impulsów. Dziecko musi się nauczyć wyrażania emocji w sposób akceptowany przez innych, aby samo mogło liczyć na wsparcie i życzliwość najbliższych – rodziców, nauczycieli, kolegów.

Podsumowanie

W przestrzeni szkolnej jest miejsce na wzmacnianie czynników chroniących i niwelowanie czynników

ryzyka nie tylko podczas planowanych oddziaływań profilaktycznych, ale w codziennej pracy, na przykład podczas wykonywania różnych zadań na lekcji.

Wydawać by się mogło, że rezyliencja stanowi obecnie pewną modę, jednakże – jak wykazano powyżej – wykorzystywanie tej koncepcji we współczesnej szkole powinno być standardem, gdyż wspomaga proces prawidłowego rozwoju uczniów. Ponadto bazowanie na czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących w projektowaniu oddziaływań profilaktycznych opartych na rzetelnej diagnozie jest także zgodne z obecnymi regulacjami prawnymi w tym obszarze. Dzięki temu w zdecydowanej większości działania podejmowane w ramach profilaktyki uniwersalnej będą wystarczające, a uczniowie przeżywający różne trudności będą mogli uzyskać odpowiednie wsparcie na wczesnym etapie, aby dotykające ich czynniki ryzyka nie przeważały nad posiadanymi przez nich czynnikami chroniącymi oraz tych stwarzanych przez szkołę¹⁹.

Przypisy

- ¹ Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*, Lublin 2004, s. 19.
- ² Ibidem.
- ³ A. Borucka, K. Ostaszewski, *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*, „Dziecko Krzywdzone” 2012, nr 3 (40).
- ⁴ W. Junik, *Zjawisko rezyliencji – wybrane problem metodologiczne*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – Badania – Praktyka*, Warszawa 2011; N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży. Charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, nr 1 (16).
- ⁵ W. Junik, *Zjawisko rezyliencji – wybrane problem metodologiczne*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – Badania – Praktyka*, op. cit.
- ⁶ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, op. cit.
- ⁷ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, op. cit.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718, 2005).
- ¹⁰ Strona „Programy Rekomendowane”, programyrekomendowane.pl, data dostępu: 8.11.2023.
- ¹¹ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, op. cit.
- ¹² Ibidem.
- ¹³ K. Ostaszewski, *Teoretyczne podstawy profilaktyki szkolnej*, op. cit.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ Ibidem, s. 23.
- ¹⁶ Ibidem.
- ¹⁷ Ibidem.
- ¹⁸ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, op. cit.
- ¹⁹ K. Ostaszewski, *Teoretyczne podstawy profilaktyki szkolnej*, op. cit.

Ewa Trojanowska

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, pedagożka resocjalizacyjna. Absolwentka studiów podyplomowych z zakresu mediacji sądowej i szkolnej, absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie, socjoterapeutka, autorka i realizatorka programów i szkoleń dla uczniów, nauczycieli, rodziców oraz młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym. Współautorka i realizatorka programu resocjalizacyjnego w zakładzie karnym, którego celem jest przygotowanie skazanych do udziału w mediacjach po wyroku.

Agata Jankowska

Magister pedagogiki resocjalizacyjnej, absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Certyfikowana terapeutka środowiskowa dzieci i młodzieży, prowadząca grupy terapeutyczne rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, trenerka i realizatorka rekomendowanych programów profilaktycznych dla dzieci, młodzieży i rodziców. Wieloletnia pedagożka Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii. Autorka i realizatorka programów profilaktycznych skoncentrowanych na pracę z dzieckiem z rodzin dysfunkcyjnych.

Seksualność bez zabobonów

Klaudia Drożdżyńska

(Dobre) wychowanie do życia w rodzinie potrzebne od zaraz

Od lat toczy się żywa dyskusja dotycząca zajęć z wychowania do życia w rodzinie (WDŻ). Między innymi podejmowane są kwestie (nie)obowiązkowości owych zajęć, poruszanych podczas nich tematów, a także w jaki sposób lekcje te są prowadzone. Wyróżnić można kilka stanowisk, w tym takie, które są całkowicie przeciwne owym zajęciom; oponenti uważają, że to do rodziców należy przekazywanie dzieciom odpowiednich ich zdaniem informacji; obrońcy z kolei uznają zajęcia z wychowania do życia w rodzinie za ważne, jednak wymagające pewnych zmian. Rozmawiając o tym temacie, należy zadać sobie kilka pytań, w tym: czego dotyczą zajęcia prowadzone w ramach WDŻ? Czy są one istotne i interesujące dla młodzieży? Jak są oceniane przez ich uczestników oraz czy można je w jakiś sposób zmienić?

Cele ogólne WDŻ

„Proces wychowania na lekcjach WDŻ jest spotkaniem osób: wychowanka i wychowującego, który nie tylko przekazuje wiadomości z różnych dziedzin, ale może także wesprzeć nastolatka w trudnym okresie rozwojowym, wzbudzić ciekawość świata i wskazać zasady oraz wartości stymulujące jego rozwój”¹. Zajęcia te są nieobowiązkowe, część z nich z podziałem ze względu na płeć². Prowadzi się je od IV klasy szkoły podstawowej do trzeciej klasy szkoły średniej.

Cele ogólne, stawiane temu przedmiotowi w klasach szkoły podstawowej, to:

1. Ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka.

2. Nauka okazywania szacunku względem siebie samego, jak i innych, docenianie ich wysiłku i pracy.
3. Przygotowanie uczniów do zrozumienia i zaakceptowania zmian wynikających z wejścia w okres dojrzewania oraz pokonywania trudności związanych z tym okresem.
4. Nauka kierowania własnym rozwojem, tak aby było to zgodne z normami oraz wartościami. Pomoc w poznawaniu, analizowaniu i wyrażaniu uczuć oraz w konstruktywnym rozwiązywaniu problemów.
5. Przekazanie wiedzy dotyczącej ludzkiego organizmu oraz przebiegających w nim zmian w okresie pre- i postnatalnym. Wsparcie w zaakceptowaniu własnej płciowości. Pomoc w rozwijaniu umiejętności obrony własnej intymności i nietykalności seksualnej oraz do szacunku wobec ciała innych osób.
6. Uświadomienie uczniów co do potrzeby przygotowania do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny. Zapoznanie z postawą odpowiedzialnego rodzicielstwa.
7. Nauka korzystania w sposób selektywny ze środków przekazu, tak aby uczeń umiał bronić się przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem³.
W szkołach ponadpodstawowych natomiast są to:
 1. Pogłębianie wiedzy na temat funkcji rodziny, pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, miłości, przyjaźni, seksualności i prokreacji.
 2. Pomoc w rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania odpowiedzialnych decyzji związanych z małżeństwem, rodziną czy wyborem drogi życia.
 3. Wspieranie w lepszym rozumieniu siebie i otoczenia oraz poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o sens i cele życia.
 4. Zaznajomienie z podstawowymi zasadami postępowania w sprawach związanych z płciowością i płodnością.
 5. Kształtowanie postaw prozdrowotnych, prorodzinnych i prospołecznych.

6. Wspieranie przyjmowania pozytywnej postawy wobec życia ludzkiego oraz rozwijania umiejętności poszanowania godności⁴.

Wskazane przez programy nauczania cele są uzupełnione o bardziej szczegółowe wymagania, jednak sposób przeprowadzenia zajęć oraz treści prezentowane podczas nich zależą w dużej mierze od osoby prowadzącej. Nauczyciel wychowania do życia w rodzinie „(...) powinien być dobrze przygotowany merytorycznie do prowadzenia zajęć. Powinien także umieć z łatwością nawiązywać kontakty z uczniami, tworzyć atmosferę otwartości, zaufania i dyskrecji”⁵. Jednak czy zawsze tak to wygląda?

Tematy tabu?

Grupa Ponton, powstała w ramach działalności Fundacji na Rzecz Kobiet i Planowania Rodziny Federa, zajmująca się edukacją seksualną, w 2023 roku wydała raport dotyczący wyników badań na temat zajęć wychowania do życia w rodzinie. Publikacja ta nosi wymowny tytuł: *Wdź na dwóję*. Wziął się od średniej ocen, jakie respondenci wystawili zajęciom WDŻ w kontekście ich przydatności (2,01) oraz sposobu prowadzenia zajęć (2,18)⁶. Badani (10 730 osób w wieku 13–22 lata) wskazali, że wiele ważnych i interesujących młodzież tematów została pominięta, a osoby prowadzące, jeśli o nich mówiły, często robiły to w sposób moralizatorski, albo posługując się mitami i zabobonami.

Wśród tematów, które ponad 50% respondentów zakwalifikowało do grupy „tematów nieporuszonych”, znajdziemy: tożsamość płciową (87%), wizytę u urologa (83%), orientacje psychoseksualne (79%), aborcję (70%), wizytę u ginekologa (68%), masturbację (68%), świadomą zgodę (66%), przemoc psychiczną (63%), przemoc seksualną (63%), przemoc domową (60%), STD/STI inne niż HIV/AIDS (53%), źródła wsparcia (51%).

Natomiast tematy, które najczęściej przedstawiane były w sposób moralizatorski albo w postaci mitu czy zabobonu, to: pornografia (33%), debiut

seksualny (30%), antykoncepcja (29%), aborcja (21%), masturbacja (19%)⁷. Wyniki te pokazują, że choć tematy tożsamości płciowej czy orientacji psychoseksualnej są coraz częściej poruszane w przestrzeni publicznej, podczas zajęć WDŻ są one wciąż pomijane, co może wzmocnić wykluczenie osób, których tożsamość czy orientacja jest inna (osób niebinarnych czy homoseksualnych).

Niepokojące są również wyniki dotyczące różnych rodzajów przemocy. Aż trzy z nich zostały wskazane jako jedne z najczęściej nieporuszanych tematów, co może powodować, że młodzież nie będzie w stanie stwierdzić ani czy jest ofiarą jednej z nich, ani gdzie w sytuacji wystąpienia przemocy może się zgłosić. Niewspominanie o innych tematach, jak chociażby świadoma zgoda, może być powodem występowania przemocy. A pomijanie rozmów na temat chorób przenoszonych drogą płciową czy wizyt u specjalistów (ginekologa, urologa) może wpływać bardzo negatywnie na zdrowie, a nawet życie młodych osób. Przekazywanie informacji na istotne tematy w sposób wykraczający poza aktualną wiedzę naukową może wywołać u dorastających ludzi dużo niekorzystnych skutków; na przykład mity o masturbacji mogą wzbudzić w nich lęk przed poznawaniem swojego ciała, a nawet obrzydzenie nim, a zabobony na temat antykoncepcji – prowadzić do ryzykownych zachowań albo nastoletnich ciąż.

WDŻ, czyli nuda, stres, zakłopotanie

Poza tematami poruszonymi podczas zajęć WDŻ niezwykle ważna jest atmosfera panująca na lekcji. Tutaj znowu zwracają uwagę wyniki badań z 2023 roku. 57% badanych stwierdziło, że lekcje z wychowania do życia w rodzinie były nudne, a 20% wspominało o napiętej atmosferze. Tylko 27% ze wszystkich respondentów odpowiedziało, że zajęcia prowadzone były w przyjaznej atmosferze⁸. Pozytywny klimat sprzyja dyskusji i zadawaniu pytań. Powoduje też, że uczeń nie boi się wysmiania czy skrytykowania ze strony prowadzącego, przez co

nie będzie szukał odpowiedzi w innych, często niesprawdzonych lub nieodpowiednich źródłach.

Prowadzone w szkole zajęcia z wychowania do życia w rodzinie są niezwykle ważne także ze względu na to, że szkoła jest jednym z dwóch środowisk, obok domu, w którym dziecko spędza najwięcej czasu. Respondenci badań przeprowadzonych przez Alicję Jeznach wspominali, że rozmowy o seksualności charakteryzowały się brakiem swobody i pojawieniem się uczucia zakłopotania. A niektóre z rozmów prowadzonych przez rodziców z dziećmi mocno oparte były na narracji religijnej. Część opiekunów miało nadzieję, że to właśnie w szkole dziecko wszystkiego się dowie⁹. Jednak, jak widać po wspomnianych wyżej badaniach, nie zawsze miało to miejsce.

Skoro ani nie w domu, ani w szkole – to gdzie? Badani wskazali: fora i blogi internetowe (81%), znajomych (69%), publikacje pozaedukacyjne, na przykład czasopisma czy seriale (64%), pornografię (45%), usługi specjalistów (tylko 8%)¹⁰. Zauważyć można, że zdecydowana większość młodych ludzi szuka odpowiedzi w miejscach/źródłach, które najczęściej nie są do tego przystosowane i nie są w stanie odpowiedzieć rzetelnie na wszystkie zadawane im pytania. Niektóre z nich, jak pornografia, mogą wręcz całkowicie zaburzyć postrzeganie seksualności u młodych, niedoświadczonych osób.

Pięć rekomendacji

Co można zrobić, aby pomóc młodzieży w zdobyciu niezbędnej wiedzy na temat seksualności, budowania zdrowych relacji i zachowań czy tworzenia rodziny?

Grupa Ponton w swoich wnioskach z badań opracowała rekomendacje, mające pomóc w zmianie podejścia do prowadzenia zajęć z wychowania do życia w rodzinie. Sformułowano je w pięciu punktach:

1. Powszechna edukacja prowadzona na odpowiednim poziomie przez osoby do tego wykwalifikowane, niepowielające fałszywych informacji czy stereotypów, których wiedza oparta jest przede wszystkim na nauce.

2. Zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, wsparcia, zrozumienia i pomocy, bez zawstydzania, dyskryminowania czy wywoływania u nich dyskomfortu (aby to uzyskać, można zastanowić się nad wprowadzeniem obowiązkowych szkoleń dla prowadzących zajęcia, które miałyby na celu wyeliminowanie zachowań przemocowych i dyskryminujących).
3. Lepsze przygotowanie nauczycieli do rozmowy z uczniami, uwzględniające umiejętność wysłuchania ich pytań i niepewności, szanowanie ich zdania, gotowość do przeprowadzania merytorycznych dyskusji.
4. Poszerzanie tematyki zajęć o problemy interesujące młodzież i dostosowane do ich etapu rozwoju (zdrowie seksualne, przeciwdziałanie przemocy czy tożsamość seksualna/płciowa).
5. Praca z rodzicami, którzy bardzo często nie posiadają odpowiedniej wiedzy oraz zmagają się ze wstydem dotyczącym tematów związanych z seksualnością czy dojrzewaniem¹¹.

Młodzi szukają odpowiedzi

Zajęcia wychowania do życia w rodzinie są istotne dla dorastającego człowieka, który dopiero wkracza w życie i ma w głowie mnóstwo pytań. Odpowiedzi nie zawsze otrzyma w domu, a inne miejsca, w których może ich szukać, niekoniecznie są bezpieczne.

Dlatego tak ważne jest odpowiednio przygotowanie zajęć w szkole oraz wykwalifikowanie prowadzących. Adekwatny dobór materiałów, a także dobra atmosfera mogą spowodować, że młodzież chętnie będzie uczęszczała na zajęcia i nie będzie się bała zadawać pytań. W przyszłości możemy się spodziewać wielu korzyści, jak chociażby: zniesienia niektórych tematów tabu, zwiększenia tolerancji i otwartości, zmniejszenia zachowań przemocowych albo chociażby większej świadomości ich przejawów. W krajach, w których otwarcie rozmawia się o szeroko pojętej seksualności, procent nastoletnich cięż czy chorób przenoszonych drogą płciową jest mniejszy. W Polsce

sytuacja jest daleka od zadowalającej, wiele tematów jest pomijanych albo omawianych w nieodpowiedni sposób. Istnieją jednak pewne rozwiązania, których wprowadzenie może spowodować, że zajęcia staną się naturalną przestrzenią dla młodych ludzi szukających miejsca dyskusji na ważne dla nich tematy.

Przypisy

- 1 T. Król, „Wędrując ku dorosłości” – Program nauczania WDŻ, klasa VIII, Kraków 2018, s. 5.
- 2 B. Strzemieczna, *Moje dorastanie. Wychowanie do życia w rodzinie. Program nauczania dla klas IV–VIII szkoły podstawowej*, Grodzisk Mazowiecki, s. 7.
- 3 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, Wychowanie do życia w rodzinie*, ore.edu.pl, s. 10–11, data dostępu: 15.11.2023.
- 4 Ibidem, s. 13.
- 5 B. Strzemieczna, *Moje dorastanie. Wychowanie do życia w rodzinie*, op. cit., s. 7.
- 6 Z. Muczko, W. Wilk, A. Lewandowska, *Ponton. WDŻ na dwóję*, ponton.org.pl, s. 18.
- 7 Ibidem, s. 20.
- 8 Ibidem, s. 26.
- 9 A. Jeznach, *Zajęcia z edukacji seksualnej nie istnieją. Istnieją lekcje WDŻ-u. Polska edukacja seksualna z perspektywy młodych dorosłych*, „Fabrica Societatis” 2021, nr 4, s. 113–114.
- 10 Ibidem, s. 107.
- 11 Z. Muczko, W. Wilk, A. Lewandowska, *Ponton. WDŻ na dwóję*, op. cit., s. 8–14.

Klaudia Drozdzińska

Studiuje pedagogikę na Uniwersytecie Szczecińskim. Należy do Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Naukowo zajmuje się problematyką młodzieży, niedostosowaniami społecznymi, twórczą resocjalizacją oraz spektrum autyzmu i ADHD.

Poza politycznymi sporami

Martyna Zachorska

Dlaczego edukacja seksualna jest polskiemu społeczeństwu pilnie potrzebna?

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje zdrowie holistycznie, czyli nie wyłącznie jako brak choroby, ale też jako „dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny”¹. Aby przyczynić się do propagowania holistycznego podejścia do zdrowia, w 2012 roku na język polski przetłumaczono *Standardy WHO ds. Edukacji Seksualnej w Europie*. Edukacja seksualna przedstawiana jest tam w ujęciu całościowym, obejmującym nie tylko prewencję nieplanowanych ciąż i chorób przenoszonych drogą płciową, ale także rozumienie seksualności jako wymiaru człowieczeństwa, co – jak czytamy w *Standardach WHO* – „potencjalnie może pomóc dzieciom i młodym osobom w rozwinięciu podstawowych umiejętności umożliwiających im samookreślenie ich seksualności i ich związków na różnych etapach rozwoju”². W świetle tych definicji widać wyraźnie,

iż prawidłowo przeprowadzona edukacja seksualna stanowi pozytywny czynnik wpływający na dobrostan psychofizyczny młodzieży.

Sprzeciw oraz manipulacje medialne

Tłumaczenie *Standardów WHO* na język polski zainspirowało liczne publikacje medialne, z których nie wszystkie spełniały wymogi rzetelnego dziennikarskiego podejścia. Agnieszka Graff i Elżbieta Korolczuk określiły dyskurs wokół edukacji seksualnej jako swego rodzaju „panikę moralną”³. Termin ten, ukuty w 1972 roku przez Stanleya Cohena, oznacza „sposób na wyrażenie dezaprobaty, potępienia lub krytyki wobec kogoś, kogo w danym momencie postrzegamy jako dewianta (...). Potępienie i dezaprobata społeczna stanowią tu element moralny, zaś

panika jest wyrazem hysterii i nadmiernej reakcji. Kluczowe jest tu zaangażowanie mediów – bez nich panika moralna nie ma szans się rozwinąć. Media mogą ją zainicjować lub rozdmuchać”.

W przypadku edukacji seksualnej najważniejszy element paniki moralnej stanowiły dwa wykreowane przez media i polityków mity: pierwszy, mówiący o tym, jakoby edukacja seksualna wykraczała daleko poza treści dopuszczalne dla danego etapu rozwoju dziecka oraz drugi, według którego edukacja seksualna zakłada naukę praktyk erotycznych, zwłaszcza masturbacji. Oba te mity, przyjmowane jako prawdziwe, zainspirowały zainicjowaną przez Fundację Pro – Prawo do życia kampanię „Stop Pedofili”. W ramach kampanii na ulicach polskich miast pojawiły się furgonetki z plakatami głoszącymi następujące hasło: „Czego lobby LGBT chce uczyć dzieci? 4-latki: masturbacji; 6-latki: wyrażania zgody na seks; 9-latki: pierwszych doświadczeń seksualnych i orgazmów”. Ponadto, w 2018 roku Fundacja Pro rozpoczęła zbiórkę podpisów pod inicjatywą ustawodawczą, mającą na celu wprowadzenie przepisów prawnych zakazujących prowadzenie w Polsce zajęć z edukacji seksualnej.

Opinie rodziców i uczniów

Działania aktywistów, wielokrotnie przedstawiane jako głos rodziców dzieci w wieku szkolnym, nie do końca pokrywają się z opiniami wyrażanymi przez Polaków w sondażach na temat edukacji seksualnej.

W przeprowadzonym w 2019 roku (w okresie wzmóżonej dyskusji na temat Standardów WHO) badaniu CBOS 84% Polaków deklaroowało, że przekazywanie w szkole dzieciom wiedzy o życiu seksualnym człowieka jest „zdecydowanie potrzebne” lub „raczej potrzebne”. Z kolei badanie Grupy Edukatorów Seksualnych Ponton „Sprawdzian (z) WDŻ, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach” wykazało, że aż 89% młodych dorosłych w Polsce uważa, iż edukacja seksualna w szkołach jest potrzebna. Podobne opinie funkcjonują wśród

samych uczniów – z przeprowadzonego w roku 2015 badania Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że 87% osiemnastolatków uważa, że zajęcia dotyczące rozwoju psychoseksualnego i seksualności człowieka powinny się odbywać w szkole.

Problemy do rozwiązania

Warto zwrócić uwagę na kilka zasadniczych kwestii, których rozwiązanie może przynieść poprawę kondycji edukacji seksualnej w Polsce.

Po pierwsze chodzi o zakres zdrowia somatycznego. Polska odnotowuje jeden z najwyższych w Europie wskaźników zachorowalności i umieralności z powodu raka szyjki macicy. W 2020 roku odnotowano 3862 nowych przypadków raka szyjki macicy i 2137 zgonów⁴. Podobnie wyglądają dane dotyczące nowotworów piersi – zgodnie z danymi Krajowego Rejestru Nowotworów (KRN) w 2020 roku w Polsce na raka piersi zachorowało 17,5 tysiąca, a zmarło z tej przyczyny 7,5 tysiąca kobiet. Kluczowym aspektem w zapobieganiu zgonom spowodowanym chorobą nowotworową jest wykrywalność zmian w organizmie na odpowiednio wczesnym etapie. Aby to osiągnąć, należy regularnie wykonywać badania profilaktyczne. Edukacja seksualna uwrażliwia na konieczność odwiedzania gabinetów lekarskich oraz, jak pisze Ewa Kasperek-Golimowska, stanowi formę ochrony i promocji zdrowia⁵.

Innym aspektem zdrowia fizycznego, na który pozytywnie wpływa edukacja seksualna, jest zachorowalność na choroby przenoszone drogą płciową. Obecnie w Polsce z roku na rok wskaźnik zachorowań na tego typu schorzenia rośnie – na przykład Zakład Epidemiologii Chorób Zakaźnych i Nadzoru NIZP PZH odnotował w 2023 roku dwukrotny wzrost liczby przypadków kiły w stosunku do analogicznego okresu rok wcześniej. Z przeprowadzonej w 2018 roku metaanalizy wynika, iż holistyczna edukacja seksualna stanowi skuteczny sposób zapobiegania nowym zakażeniom chorobami przenoszonymi drogą płciową. Młodzi dorośli,

którzy uczęszczali na zajęcia prowadzone w podejściu holistycznym, są mniej skłonni do angażowania się w ryzykowne zachowania seksualne, niż osoby, które takiej edukacji nie miały. Druga kwestia, nie mniej istotna, to zdrowie psychiczne. Jak powyżej zasugerowałam, zdrowie to nie tylko brak choroby somatycznej, ale również dobrostan psychiczny. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę udostępnia dane, według których wskaźnik prób samobójczych podjętych przez dzieci i młodzież w 2021 roku był najwyższy od lat⁶. W kontekście edukacji seksualnej szczególną uwagę należy zwrócić na młodzież należącą do mniejszości seksualnych i płciowych. Autorzy badania *Sytuacja młodzieży LGBT w Polsce* wykazali, że prawie 70% nastolatków ze społeczności LGBT ma myśli samobójcze. Jest to bezpośrednio związane z brakiem akceptacji wśród rówieśników oraz rodziców, a także wynikającym z tego tak zwanym stresem mniejszościowym.

Wnioski

Edukacja seksualna może stanowić jedno z rozwiązań wspierających postawy prozdrowotne w Polsce. Postulat wprowadzenia tego przedmiotu jest zgodny z oczekiwaniami rodziców oraz uczniów i absolwentów. Rekomenduje się podejście do niniejszego tematu poza sporem politycznym i wzięcie pod uwagę obiektywne korzyści, które polskiemu społeczeństwu mogłoby przynieść uwzględnienie holistycznej edukacji seksualnej w podstawie programowej.

Przypisy

- ¹ Ch. Winkelmann (red.), *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*, przeł. M.H.J. Sikorska-Jaroszyńska, Lublin 2012.
- ² Ibidem.
- ³ A. Graff i E. Korolczuk. *Kto się boi gender? Prawica, populizm i feministyczne strategie oporu*, przeł. M. Sutowski, Warszawa 2022.
- ⁴ *Europejski Tydzień Profilaktyki Raka Szyjki Macicy 2023*, szczepienia.pzh.gov.pl, data publikacji: 17.01.2023.

- ⁵ E. Kasparek-Golimowska, *Edukacja seksualna jako forma ochrony i promocji zdrowia seksualnego*, w: K. Waszyńska, Z. Lew-Starowicz (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Poznań 2012, s. 87–131.
- ⁶ R. Szredzińska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży*, w: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Warszawa 2022, s. 136–157.

Bibliografia

- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Opinie o warszawskiej karcie LGBT+ i edukacji seksualnej w szkołach. Komunikat z badań nr 66/2019*, Warszawa 2019.
- Europejski Tydzień Profilaktyki Raka Szyjki Macicy 2023, szczepienia.pzh.gov.pl, data publikacji: 17.01.2023.
- Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton”, *Raport „Sprawdzian (z) WDŻ”, czyli jak wygląda edukacja seksualna w polskich szkołach*, Warszawa 2014.
- Instytut Badań Edukacyjnych, *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności. Raport z badania*, Warszawa 2015.
- Lew-Starowicz Z. (red.): *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Poznań 2012.
- Sajkowska M., Szredzińska R.: (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Warszawa 2022.
- Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*, przeł. M.H.J. Sikorska-Jaroszyńska, B. Balińska, E. Pieszczyk, A. Wiewióra, Lublin 2012.
- WHO i BZgA, *Standardy edukacji seksualnej w Europie Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*, Biuro Regionalne WHO dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej w Kolonii (BZgA), Lublin 2012.

Martyna Zachorska

Doktorantka na kierunku językoznawstwo w Szkole Nauk o Języku i Literaturze na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tłumaczka literacka i konferencyjna szkolona w Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Ustnych Komisji Europejskiej. Autorka książki *Żeńska końcówka języka* (2023).

Wysoki poziom komunikatywności

Weronika Wrońska-Szewczyk

Charakterystyka kompetencji językowych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wprowadzenie – charakterystyka lekkiej NI

Opisując niepełnosprawność intelektualną (NI) w stopniu lekkim, należy zauważyć, że jest to stan, który może być trudny do zdiagnozowania, ponieważ nie zawsze objawia się on fizycznie. Osoby dotknięte tym zaburzeniem rozwojowym mogą mieć bogaty zasób słownictwa, łatwość w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych oraz szeroką wiedzę ogólną. Niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia manifestuje się głównie poprzez trudności w orientacji w nowych i złożonych sytuacjach życiowych. Według danych aż 70–80% osób z niepełnosprawnością intelektualną to jednostki z lekkim jej stopniem.

Człowiek, aby właściwie odbierać rzeczywistość, powinien mieć sprawne narządy zmysłów

(mówi się o poprawnej percepcji bodźców). Wrażenia oraz spostrzeżenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są nieprecyzyjne, niekompletne. Występują u nich problemy w zakresie analizy kształtów czy materiałów, z jakich wykonany jest określony obiekt. W zakresie procesów myślowych mogą występować problemy z uogólnianiem, abstrahowaniem oraz porównywaniem. Ponadto jednostki mają trudności z wyróżnieniem szczegółów oraz patrzeniem na pewne elementy jak na spójną całość. Poziom spostrzegania może zależeć od osobistych doświadczeń.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim krótko i słabo skupiają się na treściach abstrakcyjnych, które są dla nich mało zrozumiałe. Cechuje ich doskonale rozwinięta

uwaga mimowolna (pobudzana przez otoczenie, opiera się na instynktownym działaniu człowieka) oraz dowolna (skoncentrowana na materiale konkretnym). Podzielność uwagi jest obniżona, a jej zakres ograniczony.

W obszarze emocjonalnym i motywacyjnym osoby te mogą wykazywać „sztywność” zachowań, poglądów oraz uczuć, jednocześnie będąc podatnymi na sugestię. Ich zdolność do przeżywania uczuć wyższych, takich jak: moralne, społeczne czy estetyczne, może być niedostatecznie rozwinięta. Niestalość emocjonalna, impulsywność, agresywność, niepokój – to reakcje, które cechują się zmiennością w uczuciach i nastrojach osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Pamięć logiczna osób z lekką NI jest zauważalnie gorsza, nie ma natomiast większych różnic w mechanicznym przyswajaniu wiedzy. Występuje także opóźniony rozwój mowy, wskutek czego w późniejszych latach wyłaniają się problemy dotyczące formułowania zrozumiałych wypowiedzi w kontakcie bezpośrednim z odbiorcą. Natomiast rozumienie aktu mowy przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie różni się znacząco od osób z dostatecznym ilorazem inteligencji. Mowa najczęściej jest niepełna oraz zawiera liczne zniekształcenia fonetyczne słów, a także błędy gramatyczne i semantyczne. Mogą się pojawiać także wady wymowy.

Należy zwrócić uwagę, że u osób z lekką NI pojedyncze wyrazy pojawiają się dopiero około trzeciego roku życia, a zdania mniej więcej w wieku pięciu lat. U dzieci zjawisko opóźnionego rozwoju mowy powoduje deficyty w zakresie zasobu słownictwa, przy czym trzeba podkreślić, że słownictwo bierne jest bogatsze od czynnego. Występują agramatyzmy, a zdania składają się najczęściej z czasowników i rzeczowników, znacznie rzadziej wypowiedź uzupełniają jest przymiotnikami.

Mimo tych trudności, osoby z lekką NI mają szansę na absolutną samodzielność. Nie potrzebują one stałej opieki, a jedynie wsparcia oraz wskazówek dotyczących podjęcia odpowiednich decyzji w trud-

nych sytuacjach. Odpowiednia stymulacja może znacząco poprawić zdolności komunikacyjne oraz funkcjonowanie takich osób. Obecne prognozy związane ze zdolnościami i kompetencjami nastawionymi na radzenie sobie jednostek z NI w życiu codziennym są dużo lepsze niż jeszcze dwie dekady temu.

Komunikacja ustna u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Oligofazja jest terminem używanym do opisu zaburzeń mowy u osób z niepełnosprawnością intelektualną. W tej grupie osób obserwuje się podobne trudności w artykulacji, jak u osób o normalnym poziomie inteligencji, ale różnią się one tym, że pojawiają się na tle opóźnionego rozwoju mowy. Charakterystyczne objawy oligofazji to trudności w: kształtowaniu warstwy semantyczno-leksykalnej, przyswajaniu i doskonaleniu sprawności syntaktycznej, wolniejszym opanowaniu słownictwa czynnego i biernego oraz nieprawidłowa realizacja pojedynczych głosek lub grup spółgłoskowych.

Zaburzenia artykulacji u osób z niepełnosprawnością intelektualną mają podłoże anatomiczne i wynikają z nieprawidłowej budowy oraz funkcjonowania aparatu artykulacyjnego. Częstość ich występowania zależy od stopnia niepełnosprawności intelektualnej (im większy stopień, tym więcej zaburzeń), etiologii (częściej wynikają z anomalii anatomicznych niż zaniedbań pedagogicznych), wieku (wraz z nim liczba zaburzeń mowy maleje) oraz środowiska, w którym przebywają (częściej dotyczy jednostek spędzających czas w instytucjach wychowawczych niż domu rodzinnym). Zaburzenia artykulacyjne występują u blisko 50% osób z lekką NI. Mowa osób z lekką NI charakteryzuje się niewyraźną, wręcz rozmazaną artykulacją, licznymi zniekształceniami w zakresie fonetycznej budowy wyrazów jako następstwo istniejących wad wymowy. Są to najczęściej: sygmatyzm właściwy, reranie, ubezdźwięcznianie głosek dźwięcznych, kappacyzm oraz gammacyzm (w zależności od pozycji głosek /k/ i /g/

zajmowanej w wyrazach), elizje, substytucje oraz deformacje głosek, upraszczanie grup spółgłoskowych w wyrazach, a także niewłaściwa wymowa samogłosek nosowych /ą/, /ę/, które zazwyczaj są artykułowane jako samogłoski ustne lub dwudźwięki /om/ i /em/.

Z przeprowadzonych badań wynika, że największą liczbą nieprawidłowych realizacji stanowią substytucje (u blisko 70% jednostek z NI).

U osób z lekką NI występować może również zjawisko nie płynności mowy. Ponadto jedynie u jednostek z tym stopniem niepełnosprawności może występować jąkanie czynnościowe jako następstwo zmian czynnościowych w centralnym układzie nerwowym, które z kolei mają wpływ na ruchowe mechanizmy oddychania, fonacji oraz artykulacji.

Badania dotyczące kompetencji lingwistycznej u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazały, że potrafią one sprawnie posługiwać się językiem potocznym mówionym, natomiast ich wypowiedzi zawierają błędy gramatyczno-semantyczne. Zazwyczaj tworzą zdania proste rozwinięte i zdania złożone współrzędnie, głównie w czasie teraźniejszym, rzadziej przeszłym czy przyszłym. Osoby te mogą układać pytania bez form pytajnych, posługując się jedynie konstrukcjami prozodycznymi. Kreatywność językowa jest często na niskim poziomie, ponieważ w początkowej fazie rozwoju mowy u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie pojawiają się neologizmy dziecięce. Mowa może być uboga w pojęcia abstrakcyjne ze względu na trudności w rozumieniu ich sensu. Jednostki z lekką NI mogą mieć, zauważalne przez odbiorcę, trudności z utrzymaniem tematu rozmowy. Najczęściej wprowadzają do swoich wypowiedzi dygresje, które nie są bezpośrednio związane z myślą przewodnią.

O poziomie kompetencji komunikacyjnej u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie świadczy jedynie stopień posiadanego zaburzenia. Sprawność komunikowania się przez te osoby jest również uzależniona od motywacji, wychowania językowego, osobowości danej jednostki oraz otoczenia, w którym na co dzień przebywa. Powyższe

czynniki odgrywają ogromne znaczenie w potocznej komunikacji słownej. Odpowiednia stymulacja może sprawić, że osoby te staną się pełnoprawnymi użytkownikami języka mówionego.

Komunikacja pisemna osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

W klasyfikacji DSM-5 wskazuje się, że poziom posługiwania się umiejętnościami szkolnymi, w tym czytania i pisania, różni się u osób z lekką NI (zarówno w okresie szkolnym, jak i okresie dorosłości) w porównaniu z osobami w normie intelektualnej. U osób dorosłych występują problemy w skutecznym i efektywnym wykorzystaniu powyższych umiejętności w życiu codziennym. Trudności w opanowaniu umiejętności czytania u osób z lekką NI wynikają z obniżonego poziomu funkcji intelektualnych i percepcyjno-motorycznych oraz cech procesów ukierunkowujących na działanie. Deficyty w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych to zaburzenia aktywności analizatorów: wzrokowych, słuchowych oraz kinestetyczno-ruchowych.

W przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną tempo czytania głośnego jest niższe niż u osób będących w normie intelektualnej. Chociaż osoby z NI wypadają słabiej w powyżej wspomnianej próbie, badania wykazały, że możliwe jest u nich doskonalenie tempa czytania. Dodatkowo stwierdza się, że wraz z wiekiem jednostki tempo przekładania kodu pisanego na kod mówiony wzrasta.

Sprawne dekodowanie umożliwi przeniesienie uwagi skoncentrowanej na rozpoznawaniu liter i wyrazów, następnie rozumienie, które polega na wyodrębnieniu myśli, a w rezultacie krytyczną ocenę i twórcze wykorzystanie tekstu. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają zaburzoną zdolność analizy dźwiękowej struktury wyrazów i syntezy sylab, które powodują trudności w łączeniu głosek w sylaby. Takie problemy przyczyniają się do spowolnionego tempa czytania, a nawet uniemożliwiają zrozumienie znaczenia danego słowa.

Badania wykazały, że zdecydowana większość osób z lekką NI potrafi czytać w sposób płynny na tyle, aby móc się skupić na zrozumieniu tekstu. Ponadto podkreśla się, że w grupie osób z NI może nastąpić regres uprzednio zdobytych umiejętności czytania. Powodem takiego stanu rzeczy nie jest samo obniżenie sfery poznawczej, ale brak motywacji płynącej z najbliższego otoczenia jednostki, bodźców wewnętrznych czy wytrwałości.

Osoby z lekką NI nie osiągają zadowalającego wyniku w zakresie poprawności czytania słów. W realizowanych tekstach pojawiają się błędy substancjalne, które polegają na: zamianie, dodawaniu i opuszczaniu liter, sylab oraz wyrazów, a także zniekształcaniu dźwiękowym głosek, sylab i wyrazów. Dodatkowo zauważa się obecność błędów semantycznych i leksykalnych, które prowadzą do zmiany znaczenia wyrazów.

Na umiejętność pisania składa się rozumienie budowy i sensu logicznego pisanych wyrazów oraz zdań, prawidłowe kreślenie liter i ich łączenie, a także wykształcenie nawyku graficznego (pozwalającego na zautomatyzowane ruchy pisania bez udziału świadomości). Warunkiem opanowania umiejętności pisania jest prawidłowe funkcjonowanie analizatora słuchowego i wzrokowego oraz osiągnięcie odpowiedniego poziomu analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, a także sprawności manualnej, pozwalającej na wykonanie zespołu skoordynowanych ruchów ręki, które umożliwiają odtworzenie znaku graficznego. Natomiast u osób z lekką NI zaburzenia funkcji poznawczych, percepcyjno-motorycznych, aktywności analizatorów (słuchowego i wzrokowego) są częstym przypadkiem. Zatem opanowanie czynności pisania trwa w ich przypadku znacznie dłużej niż u osób będących w normie intelektualnej.

Badania dotyczące przepisywania tekstów wykazały, że jest to jedna z najlepiej opanowanych form pisania przez osoby z lekką NI. Około 85% badanych demonstrowało powyższą umiejętność na bardzo dobrym poziomie, a u 96% zapis był w pełni komunikatywny. Sporadycznie występowało zjawisko opusz-

czania wyrazów lub całych zdań, a w zdecydowanej większości były to błędy polegające na zmianie zapisu zmiękczenia czy dodawaniu liter.

Pisanie z pamięci, realizowane przez osoby z lekką NI, również funkcjonuje wysoko. Dodatkowo stwierdza się, że jest to jedna z ulubionych form pisania w tej grupie osób, ponieważ ćwiczenia takie, zwane autodyktandem wzrokowym lub ćwiczeniem ortograficznym poobserwacyjnym, wykorzystują głównie pamięć bezpośrednią, krótkotrwałą, która jest najmniej zaburzona. Jednakże badania wykazują, że liczba błędów popełnianych podczas pisania z pamięci jest wyższa niż podczas próby przepisywania tekstu. Należy podkreślić, że wraz z wiekiem umiejętność pisania z pamięci może słabnąć, a powodem takich wyników może być zaniedbanie tej sprawności.

Kolejną, a zarazem jedną z najtrudniejszych form pisania dla osób z lekką NI jest pisanie ze słuchu, do którego potrzebna jest dobra pamięć długotrwała (wzrokowa, słuchowa, motoryczna), znajomość reguł pisowni czy też zdolność do odtwarzania obrazu graficznego danego słowa. Według wyników badań przeprowadzonych w tej grupie osób, próba pisania ze słuchu wypada znacznie gorzej niż próba przepisywania tekstu czy pisania z pamięci wzrokowej. Pojawiają się rozmaite błędy ortograficzne, także błędy w pisowni wyrazów wielką literą, mylenie liter odpowiadających głoskom (dźwiękowo podobnym) oraz opuszczanie liter.

Pisanie samodzielne na wybrany temat można uznać za próbę najbardziej diagnostyczną w ocenie poziomu opanowania umiejętności pisania. W próbie pisemnego przedstawienia swoich danych osobowych wykazano, że poziom opanowania tej umiejętności przez osoby z lekką NI plasuje się na bardzo dobrym poziomie. Zaobserwowano trudności występujące w zakresie stosowania zapisu wielką literą czy zgodnego z fonetycznym brzmieniem. Badania pokazały, że w próbach pisania na zadany temat, prace osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną osiągają bardzo wysoki poziom komunikatywności. Wraz z wiekiem wzrasta liczba popełnianych błędów

stylistycznych, co spowodowane jest bogatszą formą wypowiedzi. Natomiast odnotowuje się mniejszą liczbę błędów logicznych.

Umiejętność przyswojenia zasad ortograficznych wymaga od jednostki wysokiego poziomu opanowania sprawności językowych. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną szczególnej wagi w zakresie języka pisanego nabiera poprawność ortograficzna. Pisemne wypowiedzi tych osób to najczęściej formy krótkie, na przykład pisma użytkowe, w których mniejszą rolę odgrywają walory stylistyczne bądź kompozycyjne, natomiast usterki ortograficzne czy rażące błędy kompromitują nadawcę komunikatu, a także powodują niejasność, dwuznaczność, błędne rozumienie tekstu.

Źródłem problemów w przyswojeniu zasad ortograficznych są wyżej wspomniane zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych (zaburzenia percepcji wzrokowej, słuchowej, kinestetyczno-ruchowej): trudności w rozpoznawaniu i różnicowaniu głosek, obniżony poziom motoryki małej, zaburzenia orientacji przestrzennej, trudności z rozpoznawaniem kształtu przedmiotów i figur, zaburzenia w funkcjonowaniu pamięci krótkotrwałej i długotrwałej. Wymienione problemy mogą wynikać z ograniczeń w zakresie myślenia abstrakcyjnego, co utrudnia przyswojenie zasad ortograficznych. Ponadto na problemy związane z opanowaniem reguł ma wpływ niski poziom wiedzy dotyczący tworzenia uogólnień. Nic więc dziwnego, że w wypowiedziach pisemnych w tej grupie badanych często, niezależnie od ich wieku, notowane są błędy ortograficzne, a ich liczba utrzymuje się na stałym poziomie. Występują: opuszczenia i dodawanie liter lub znaków, ich przedstawianie, zniekształcenia w obrębie prefiksów oraz sufiksów, szczególnie częste w tekstach pisanych samodzielnie. Problem stanowią także pisownia łączna i rozłączna oraz stosowanie wielkich liter. Często są błędy ortograficzne, wynikające z nieznaności zasad, na przykład pisownia „rz” czy „ó”.

Umiejętność pisania wymaga zdolności analizowania, systematyzowania i wnioskowania, a te

elementy są u osób z lekką NI na istotnie niższym poziomie w porównaniu do osób będących w normie intelektualnej. Badania ukazują, że największą trudność osobom z NI sprawia nie tylko pisanie, ale także utrwalanie i utrzymanie tej czynności na poziomie, który nie doprowadzi do regresu zdobytej umiejętności.

Bibliografia

- Bobkiewicz-Lewartowska L.: *Niepełnosprawność intelektualna. Diagnozowanie, edukacja i wychowanie*, Gdańsk 2011.
- Chrzanowska I.: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.
- Domagała-Zysk E.: *Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia*, „Nasze Forum – Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny” 2004, nr 3–4, s. 37–42.
- Jęczeń U.: *Postępowanie logopedyczne w przypadkach oligofazji*, w: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin 2015.
- Kaczorowska-Bray K.: *Zaburzenia czytania u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym*, w: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, Gdańsk 2017.
- Kirenko J., Parchomkuk M.: *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 2006.
- Siwek S.: *Upośledzenie umysłowe*, w: A.R. Brokowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2007.
- Tarkowski Z., Protas H.: *Zaburzenia mowy towarzyszące upośledzeniu umysłowemu*, w: Z. Tarkowski (red.), *Patologia mowy*, Gdańsk 2017.
- Tarkowski Z.: *Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo*, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole 2003.

Weronika Wrońska-Szewczyk

Absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ukończyła studia magisterskie na kierunku logopedia z audiologią (specjalność: logopedia kliniczna). Pracuje jako logopedka w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Pliszczynie. Zajmuje się głównie nieprawidłowościami artykulacyjnymi, zaburzeniami komunikacji oraz stymulowaniem rozwoju mowy.

Edukacja jako sens życia

Część I

Zofia Fenrych

Historia kształcenia kobiet w Polsce

Jednym z głównych celów Komisji Edukacji Narodowej było objęcie dziewcząt systemem edukacji. Wskazuje na to chociażby ten cytat z dokumentów KEN-u: „(...) kobieta nie na to jest stworzona aby być nieczynną częścią narodu”, przypisywany księciu Adamowi Czartoryskiemu. Choć nie było to dążenie konsekwentne, a jego cel daleki od ideału, prawdopodobnie w ten sposób po raz pierwszy w historii Polski prawnie ustosunkowano się do

edukacji kobiet. Przed reformami Komisji Edukacji Narodowej dziewczęta z wyższych warstw społecznych mogły być co prawda kształcone, przede wszystkim w szkołach przy żeńskich klasztorach i przez prywatnych nauczycieli (w tym zagraniczne guwernantki). Jednak wprowadzone zmiany miały prawnie uregulować te kwestie poprzez organizację objętych państwową opieką pensji żeńskich i stworzenie odpowiednich programów kształcenia.

Wprowadzenie

Komisja Edukacji Narodowej odwoływała się do oświeceniowych myślicieli, jak Jean-Jacques Rousseau, ale nie zgadzała się z nimi w pełni. Na przykład według Rousseau, kobieta powinna się kształcić, ale efektem tego kształcenia miało być zdobycie „sztuki podobania się mężczyznom”. Polscy przedstawiciele epoki edukację łączyli zaś przede wszystkim z kwestiami narodowymi. Czarotoryski mocno akcentował konieczność pogłębienia wiedzy kobiet, by ich życie nie było miałką, nieważne, pozbawione większego sensu. Twierdzono, że poziom edukacji kobiet będzie miał ogromny wpływ na wykształcenie mężczyzn – głównie dlatego, iż rolą kobiety nadal miało być kształtowanie ogniska domowego, w tym zajmowanie się dziećmi. Przypisywano jej tym samym moc sprawczą w kwestiach wychowywania patriotycznego.

Orędownikiem edukacji kobiet był także Hugo Kołłątaj, który w czasie zaborów otworzył z Tadeuszem Czackim gimnazjum krzemienieckie (zwane też wołyńskim), w którym pragnęli umożliwić kształcenie się również kobietom. Obaj twierdzili, że „wykształcona kobieta to lepszy mężczyzna – jej życiowy partner, a lepszy mężczyzna to silniejsza i zdrowsza zbiorowość”¹. Dzięki umiejętności „podobania się mężczyznom” – o której pisał Rousseau – kobieta miała niejako nimi kierować, wpływać na ich rozwój, a przez to – również na dobro społeczne. „My rządźmy światem, a nami kobiety”² – pisał Ignacy Krasicki i było to swoiste motto dla Kołłątaja i Czackiego w tym zakresie. Co ciekawe, obaj byli zwolennikami koncepcji edukacji żeńskiej, analogicznej do tej skierowanej do młodych mężczyzn pod względem zakresu wiedzy. Mimo chęci i gotowych projektów, idee nie wdrożono w życie.

Pomimo tego powiewu „świeżości” w podejściu do edukacji, to jednak wciąż mężczyźni prezentowali swoje pomysły i podejmowali decyzje odnośnie tego, jak ma wyglądać kształcenie kobiet

– to według ich wizji i pod ich okiem miało się ono odbywać. Można odnieść wrażenie, że projektodawcy nie byli specjalnie zaciekawieni głosem kobiet na temat ich własnego losu. Faktem jest jednak, że KEN wprowadziła szkolnictwo elementarne również dla kobiet i był to znaczący przełom. Co prawda nie było obowiązkowe i korzystały z tego przywileju przede wszystkim córki szlacheckie i bogatsze mieszcanki, jednak niektórzy reformatorzy, jak Franciszek Bieśliński, próbowali tworzyć także szkoły z podstawowym programem nauki czytania, pisania i rachunków dla chłopek. Z realizacją tych inicjatyw bywało jednak różnie. Warto podkreślić, że zabory tych działań ogólnie nie zatrzymały, aczkolwiek w kolejnych dekadach zaborcy wykorzystywali szkoły publiczne do własnych celów. Rozpoczętych procesów nie dało się już – na szczęście – zatrzymać.

Walka o edukację kobiet

Do tej pory w rubryce „Pedagogiczne herstorie” opisywałam pedagożki, nauczycielki oraz ich biografie, motywacje czy dzieła. Niejednokrotnie pojawiały się tu informacje o ich procesie edukacji. Tym razem zajmę się właśnie tą problematyką – skupię się na możliwościach kobiet w zakresie zdobycia wykształcenia. Dla dzisiejszych czytelników prawo do bezpłatnej edukacji dla wszystkich obywateli, bez względu na płeć, jest czymś oczywistym. Nawet się nad tym specjalnie nie zastanawiamy i niekiedy zapominamy, że prawo to zostało wywalczone i wypracowane przez kolejne pokolenia osób oddanych sprawie. W tym odcinku chciałabym zwrócić uwagę na historię edukacji kobiet, a także na postaci, które za nią stały. Zgodnie z ideą „Pedagogicznych herstori” będą to przede wszystkim kobiety. Warto jednak pamiętać, że bez światłych mężczyzn – ojców, braci, mężów – walka ta mogłaby trwać znacznie dłużej. To nie tylko sprawa wzmocnienia głosu kobiet, ale także wychowywanie ich w duchu chęci rozwoju, zdobywania kolejnych kompetencji, usamodziel-

niania się i niezależności. Przykładem może być Władysław Skłodowski, polski nauczyciel i naukowiec, ojciec Zofii, Józefa, Bronisławy, Heleny i oczywiście podwójnej noblistki, Marii. Póki żył, dbał o edukację swoich dzieci, często samodzielnie udzielając im lekcji.

W kontekście troski o wykształcenie kobiet przywołać trzeba Klementynę z Tańskich Hoffmannową. To prawdopodobnie pierwsza polska pedagożka, która była w stanie się utrzymać ze swojej twórczości literackiej i pracy pedagogicznej. Dość późno, jak na czasy, w których żyła, bo dopiero w wieku ponad 30 lat, wyszła za mąż za Karola Hoffmana. Wcześniej pracowała jako inspektorka pensji i szkół żeńskich na terenie Królestwa Polskiego (do roku 1829, czyli daty swojego ślubu). Wykładała także – jako jedyna kobieta – w Instytucie Rządowym Wychowania Płci Żeńskiej zwanym potocznie Instytutem Guwernantek (od 1840 roku – Instytut Wychowania Panien). Szkoła przeznaczona była dla niezamożnych kobiet, pragnących utrzymywać się, pracując na posadach prywatnych nauczycielek. Tańska prowadziła cieszące się dużą popularnością wykłady z wychowania moralnego. Mimo własnego wykształcenia i zainteresowania sprawami politycznymi oraz społecznymi, była zwolenniczką tradycyjnej roli kobiet w życiu publicznym. Łączyła ją z nauczaniem chrześcijańskim i patriotycznym. Uważała, że kobiety, choć powinny się kształcić, nie potrzebują takiego samego zakresu wiedzy co mężczyźni. Sugerowała, że obywatelki i obywatelki powinny trzymać się swoich tradycyjnych ról, głównie z powodu tragicznej sytuacji, w jakiej znalazła się Polska po 1795 roku – celem nadrzędnym było utrzymanie polskości pod zaborami. To dlatego Tańska stała się również orędowniczką prowadzenia lekcji w języku polskim, choć sama ukończyła edukację w języku francuskim i początkowo to nim posługiwała się lepiej. Rozległości zdobywanej wiedzy przeciwstawiała jej użyteczność. Na przykład wykształcenie kobiet z niższych warstw społecznych postrzegała przez pryzmat zdobycia dzięki niemu posady i możliwo-

ści pracy zarobkowej. Mimo że w swoim pisarstwie i prowadzonych wykładach hołdowała tradycyjnemu podziałowi ról, jej życie i zaangażowanie były bliższe innemu wzorcowi – kobiety wykształconej, samodzielnej, niezależnej, zaangażowanej. Według jednej z jej uczennic – Narcyzy Żmichowskiej, krytycznie nastawionej do swojej nauczycielki – był to objaw obłudy³. Ten rozdzźwięk pomiędzy głoszonymi wartościami a osobistą postawą można jednak uznać za działania prekursorskie, przełamujące stereotypy – być może nawet wbrew intencjom samej Klementyny Tańskiej. Faktem jest, że na jej dziełach wychowały się całe pokolenia Polek i choć część z nich, jak Żmichowska, podjęły się jej krytyki, to rozwój kobiecej edukacji wiele jej zawdzięcza. Sama Tańska po ślubie poświęciła się pracy pisarskiej (mężatki nie mogły uczyć), współpracowała także z czasopismami. Po powstaniu listopadowym wraz z mężem udała się na emigrację, gdzie utrzymywała kontakt z Adamem Mickiewiczem, swoim rówieśnikiem, czy Fryderykiem Chopinem. Choć nie angażowała się zbyt w życie publiczne, nazywana była „matką Wielkiej Emigracji”. Zmarła w 1845 roku, została pochowana na paryskim cmentarzu Père-Lachaise.

Krytyczne podejście do twórczości Hoffmannowej mogło wynikać także z różnic pokoleniowych i trudnych sytuacji społeczno-politycznych, w których żyły następczyni pisarki. Monika Stankiewicz-Kopec stwierdziła za Kazimierzem Wyką, że pokolenie rówieśników Adama Mickiewicza, urodzonych jako pierwsza generacja w niewoli, doświadczyło jednocześnie zdobyczy reform edukacji proponowanych między innymi przez KEN. W przypadku Hoffmannowej wiązało się to z pewną sprzecznością jej postawy (wykształconej, samodzielnej, niezależnej) i przekazywanych idei (w dalszym ciągu konserwatywnie pojmujących rolę kobiety). Jej uczennice były rówieśniczkami pokolenia romantyków; we wczesnej młodości doświadczyły klęski powstania listopadowego, w wieku dojrzałym uczestniczyły w działaniach powstania styczniowego. Te wydarzenia również wpływały na zmianę ich poglądów na

miejsce kobiety w społeczeństwie i idącą za tym konieczność kształcenia oraz podejmowania ról dotąd uznawanych za męskie⁴.

Działalność przedstawicielek tego pokolenia, określanego mianem Entuzjastek, miała ogromny wpływ na emancypacyjny ruch kobiecy, którego idee obejmowały także kwestię edukacji. Entuzjastki apelowały o dostęp do kształcenia w zakresie geografii, nauk przyrodniczych, arytmetyki, historii i języków obcych. Miało to uczyć samodzielności myślenia, a co za tym idzie – niezależności. Propagowano zerwanie z edukacją przygotowującą do pełnienia przede wszystkim roli żony, matki i gospodyni. Emancypacyjne postulaty nie szły jednak w parze ze starym porządkiem kształcenia, zresztą zgodnym z wolą zaborców. W 1862 roku w Warszawie został zorganizowany Aleksandryjsko-Maryjski Instytut Szlachetnie Urodzonych Panien. Choć swój epizod jako nauczycielka miała w nim Narcyza Żmichowska, raczej jest kojarzony jako narzędzie konserwatywnego wychowania jednej grupy społecznej, w zgodzie z polityką rusyfikacji. Podobnie było z innymi szkołami publicznymi – obowiązywał w nich język rosyjski przy jednoczesnym zakazie uczenia języka polskiego i historii. To powodowało również, że absolventki takich szkół traktowane były podejrzliwie, jako narzędzie polityki zaborców⁵.

Równie trudno, albo i trudniej było w zaborze pruskim. Tam, prócz zmagania Polaków z polityką germanizacyjną, problemem było podejście do sprawy emancypacji kobiet w ogóle. Oceniano, że proces ten w państwie pruskim zachodził jeszcze oporniej niż w pozostałych zaborach. Szkoły promujące zarówno polskość, jak i równy dostęp do edukacji tworzyli w Wielkopolsce Ewaryst i Antonina Estkowscy oraz Julia Woykowska. Poznańska szkoła Woykowskiej, która powstała na początku 1840 roku, proponowała bardzo nowoczesny program nauczania, z naciskiem na literaturę i historię zarówno Polski, jak i powszechną oraz przedmioty przyrodnicze. Styl prowadzonej przez nią instytucji

Uniwersytet Latający stanowi esencję myśli pozytywistycznej, której ważnym elementem była równość wszystkich stanów, w tym także jak największe zrównanie praw kobiet i mężczyzn. Z racji swej nielegalności wobec prawa zaborców, musiał często zmieniać miejsce swojej działalności. Stąd określenie „latający”.

odbiegał od kosmopolityczno-salonowego modelu wychowania ówczesnych placówek tego typu. Już w grudniu, z nakazu władz poznańskich (być może również z powodu plotek i oszczerstw rzucanych na dyrektorkę), musiała ona zamknąć zakład⁶. Woykowska nie zaprzestała działalności publicystycznej, jednak kolejne tragedie życiowe (śmierć rodziców, a następnie „duszy bliźniej”, czyli męża Antoniego, konieczność spłaty długów) spowodowały, że popadła nie tylko w nędzę, ale również zachorowała. Zmarła „w obłąkaniu” w 1850 roku.

Pewnym paradoksem zaboru pruskiego był fakt, że obowiązek szkolny był tam wprowadzony już w 1825 roku. Jednak w stosunku do dziewcząt nie był on „sumiennie” kontrolowany. Ponadto szkolnictwo elementarne było realizowane w języku niemieckim i w większości przypadków było protestanckie. Podobnie zresztą jak seminaria kształcące przyszłych nauczycieli i nauczycielki. To były dwa powody bojkotowania tej drogi edukacji przez część Polaków mieszkających w tym zaborze. Ci, którzy

mogli sobie na to pozwolić, kształcili swoje córki w szkołach prywatnych i za granicą.

Zabór austriacki początkowo nie odbiegał od tej „normy trudności” w kształceniu kobiet. Wraz ze wzrostem autonomii, powstawało jednak więcej możliwości. Należy pamiętać, że środowisko galicyjskie było jednym z bardziej konserwatywnych – również pod względem emancypacji kobiet, a także najbardziej zacofane gospodarczo ze wszystkich ziem polskich. Przełomem w kształceniu kobiet (w tym przyszłych nauczycielek) było uruchomienie w 1868 roku (Wyższych) Kursów dla Kobiet przy Muzeum Techniczno-Przemysłowym w Krakowie, prowadzonych przez Adriana Baranieckiego. Szkoła ta miała charakter szkolnictwa wyższego, aczkolwiek jako uczelnia prywatna nie dawała żadnych uprawnień kończącym je absolwentkom, poza możliwością podjęcia pracy prywatnej guwernantki⁷. Wydaje się jednak, że miało to istotny wpływ na przełamanie znaczącej bariery. „W kształceniu istotnym kobiet ukochałem przyszłość mego kraju” – miał mówić Baraniecki, który nie tylko nie czerpał zysków z tej działalności, ale prawdopodobnie musiał do niej dopłacać. W ramach Kursów można było przejść ścieżkę historyczno-literacką, przyrodniczą, artystyczną, gospodarczą i handlową. Z wykładowców „Baraneum”, jak określano szkołę od nazwiska założyciela i patrona, warto przywołać Jana Matejkę, Stanisława Wyspiańskiego czy Lucjana Rydla. Absolwentką była między innymi Olga Boznańska. Do szkoły przyjeżdżały studentki z całej Galicji oraz z zaboru rosyjskiego. Szkoła stopniowo traciła na znaczeniu, gdy zaczęto przyjmować kobiety na Uniwersytet Jagielloński. Pierwsze studentki – Jadwiga Sikorska, Janina Kosmowska i Stanisława Dowgiałło – od 1894 roku mogły uczestniczyć w wykładach na zasadach „wolnego słuchacza”. Dopiero z czasem kobiety wywalczyły możliwość bycia pełnoprawnymi studentkami i dalszego rozwoju naukowego. Należy jednak pamiętać, że to „Baraneum”, będąc jedną z podwalin, otworzyło pole do dyskusji na

temat edukacji kobiet. Ważnymi postaciami, które wzięły w niej udział, byli z pewnością Kazimiera i Odo Bujwidowie. Ich głos, walka i zaangażowanie przyczyniły się zdecydowanie do przełamywania kolejnych barier w realizowaniu postulatów kształcenia wszystkich, bez względu na płeć.

Powyższy opis jest jedynie dotknięciem, przywołaniem wątków związanych z edukacją kobiet w XVIII i XIX wieku. Liczba szkół – jawnych i tajnych – była znacznie większa. Podobnie jak liczba osób – kobiet i mężczyzn – dążących do ważnej zmiany w imię pozytywizmu, pracy u podstaw oraz emancypacji dotąd nieuprzywilejowanych grup społecznych. Warto tu bowiem dodać, że w parze z walką o edukację kobiet szło upominanie się o edukację tak zwanych niższych warstw społecznych. Literatura na ten temat jest coraz bogatsza; poza publikacjami z okresu międzywojennego oraz PRL-u – niezwykle ciekawymi również ze względu na własną „prawdę czasu” – pojawia się coraz więcej badań uwzględniających także dzisiejszą perspektywę⁸.

Tajna edukacja

W kontekście kształcenia kobiet nie sposób nie wspomnieć o działaniach samokształceniowych podejmowanych przez nie same. To znowu będzie zaledwie muśnięcie tematu, zasygnalizowanie go, ponieważ nie jest to główny cel tego artykułu. Jednak niewspomnienie o tak ważnym dziele, jakim był Uniwersytet Latający, zwany także złośliwie „babskim uniwersytetem”, zdecydowanie zubożyłoby prezentowany tu obraz.

Powstanie „Uniwersytetu” datuje się na rok 1882. Noszący dumną nazwę wyższej uczelni był przede wszystkim cyklem zajęć wykładowo-samokształceniowych. Adresowany był do wszystkich, ale większość studenckiego grona stanowiły właśnie kobiety. Uniwersytet Latający stanowi esencję myśli pozytywistycznej, której ważnym elementem była równość wszystkich stanów, w tym także jak największe zrównanie praw kobiet i mężczyzn. Był

też odpowiedzią na brak ciągu dalszego edukacji dla absolwentek licznych żeńskich pensji w Warszawie (i nie tylko)⁹. Z racji swej nielegalności wobec prawa zaborców, musiał często zmieniać miejsce swojej działalności. Stąd określenie „latający”. Na podobnej zasadzie działały w latach 70. i 80. XX wieku wykłady organizowane przez organizacje kształceniowe i opozycyjne w PRL-u.

XIX-wieczny Latający Uniwersytet z luźnych kursów, prowadzonych w domach prywatnych, został przeorganizowany w 1885 roku przez Jadwigę Szczawińską, po mężu Dawidową. To ona wzięła na siebie ciężar stworzenia uporządkowanego planu oraz sprawy organizacyjne. W ramach tej nieformalnej uczelni wykłady prowadzili najważniejsi przedstawiciele polskiej nauki: bakterjolog Odo Bujwid, pedagog i psycholog Jan Władysław Dawid, socjolog Ludwik Krzywicki, historycy literatury Ignacy Chrzanowski i Piotr Chmielowski, geograf Wacław Nałkowski, matematyk Karol Hertz. W gronie tym były co najmniej dwie kobiety – ekonomistka Zofia Daszyńska-Golińska (również absolwentka tych tajnych kursów) oraz lekarka i biologka Wanda Szczawińska, siostra Jadwigi Dawidowej. Większość Polek, które podejmowały studia na zachodnioeuropejskich uniwersytetach, brały wcześniej udział w „latających” wykładach. Wśród nich były siostry Maria i Bronisława Skłodowska czy Zofia Daszyńska-Golińska. Również dwie z pierwszych studentek na Uniwersytecie Jagiellońskim, Jadwiga Sikorska i Stanisława Dowgiałłówna, kształciły się najpierw na warszawskich wykładach. Wiele polskich naukowczyń, pisarek, działaczek miało co najmniej epizod na tym „Uniwersytecie” – Zofia Nałkowska, Stefania Sempłowska, Kazimiera Bujwidowa, Maria Czaplicka, Cecylia Walewska, Aniela Szycówna i wiele innych. Warto tu dodać, że wśród słuchaczy znaleźli się, między innymi, lekarz i pedagog Janusz Korczak oraz historyk filozofii Władysław Tatarkiewicz, co mogło się przyczynić do nawiązania wielu relacji owocujących późniejszą współpracą.

Tajny „Latający Uniwersytet” w 1905 roku przekształcił się w legalne Towarzystwo Kursów Naukowych. W czasie I wojny światowej jego wykładowcy i baza merytoryczno-organizacyjna stała się trudną do przecenienia podstawą dla utworzenia Wolnej Wszechnicy Polskiej.

Przypisy

- 1 M. Nalepa, *Kołatajowski program edukacji dziewcząt w gimnazjum krzemienieckim*, w: *Przemiany dyskursu emancypacyjnego kobiet*. Seria 1, red. A. Janicka, C. Fournier Kiss, M. Bracka, Białystok 2019, s. 62.
- 2 I. Krasicki, *Myszeis. Pieśń IV*, Paryż 1830.
- 3 Więcej na temat recepcji idei i pisarstwa Klementyny Hoffmanowej znaleźć można w artykule: M. Stankiewicz-Kopeć, *Poglądy Klementyny z Tańskich Hoffmanowej 1798–1845 w refleksji uczennic*. *Zarys zagadnienia*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*”, 23 grudnia 2016, t. 19, nr 3, s. 99–121.
- 4 Ibidem.
- 5 Tak było również ze szkołą, z którą związała się Hoffmannowa, czyli Instytutem Guwernantek. Po powstaniu listopadowym i objęciu stanowiska przez kolejne następczynię (szczególnie negatywnie zapisała się w tym względzie Matylda Abramowicz) szkoła stała się miejscem realizującym program rusyfikacyjny (zob. B. Właźlik, *Historyczny wymiar edukacji kobiet*, w: „*Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*” 2006, seria: *Pedagogika*, t. XV, s. 218–219.
- 6 B. Wysocka, *Julia Woykowska (1816–1851): poznańska George Sand*, portal „*kulturapoznan.pl*”, data dostępu: 22.04.2024.
- 7 M. Piotrowska-Marchewa, *Potrzebne państwu polskiemu. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Kraków 2023, s. 57–58.
- 8 Wśród najnowszych publikacji na ten temat zob. M. Piotrowska-Marchewa, *Potrzebne państwu polskiemu. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Kraków 2023.
- 9 B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1971, s. 57–61.

Zofia Fenrych

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

Mamy prawo powiedzieć „nie wiem”

Z Sylwią Chutnik, współredaktorką książki *Kwestia charakteru. Bojowniczką z getta warszawskiego*, rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: *Kwestia charakteru. Bojowniczką z getta warszawskiego* ukazała się w 2023 roku nakładem Wydawnictwa Czarne oraz Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Obchodziliśmy wówczas 80. rocznicę wybuchu powstania w getcie warszawskim. Czy ta okoliczność była impulsem do podjęcia prac nad książką, czy raczej sprzyjającą projektowi koincydencją? Pytam, ponieważ masz za sobą imponującą ścieżkę aktywności z zakresu herstorii, o których również warto powiedzieć.

Sylwia Chutnik: Zajmuję się historią kobiet, w tym historią kobiet związanych z Warszawą, od 2007 roku. Poprowadziłam wtedy pieszą wycieczkę po Warszawie śladami wybitnych kobiet. Jakoś niepokojąco mało w tym zbiorze było tych z tożsamością żydowską i pomyślałam sobie, że przecież jest ich o wiele więcej, niż mogłoby się wydawać. Pamiętajmy, że mówię o okresie sprzed boomu herstorycznego, rozumianego jako akty-

wistyczne, oddolne, feministyczne działania na rzecz zachowania przeszłości kobiet.

KR: Zachowania, ale i odkrywania, w pewnym sensie przywracania.

SCh: Dokładnie tak. Najpierw należało ją odkryć. A klimat bywał przedziwny. W 2008 roku wydałam *Kieszonkowy atlas kobiet* [Wydawnictwo Ha!Art], w tym samym roku Fundacja Przestrzeni Kobiet opublikowała *Krakowski Szlak Kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek* pod redakcją Ewy Furgał. Na spotkaniu promocyjnym książki, które zresztą prowadziłam, była z nami prof. Grażyna Kubica, autorka książki *Siostry Malinowskiego, czyli Kobiety nowoczesne na początku XX wieku* [Wydawnictwo Literackie, 2006]. Pamiętam, jak bardzo wszystkie musiałyśmy się tłumaczyć z faktu, że w ogóle zajmujemy się tym tematem. No bo jak to: skoro Malinowski jest główną postacią – to właściwie po co te kobiety? Jaki to ma sens? Komu to potrzebne?

Widzę, że się uśmiechasz, bo na szczęście dużo się zmieniło. Dzisiaj – przynajmniej w kręgach akademickich czy społecznych – nie trzeba się z tego tłumaczyć. Co nie znaczy, że jest idealnie. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na kontekst tych początków, kiedy to wszystko się rozdziło.

KR: Lekko nie było, ale za to efektywnie i z zauważalnym progresem. Mam na myśli twój kolejny projekt, czyli *Warszawę Kobiet* [Biblioteka Polityki, 2011]. To nie tylko ponad 850 biografów, ale i eseje dotyczące konkretnych postaci.

SCh: To właśnie tam pojawiła się trasa przewodnicka po Muranowie, czyli tak zwanej dawnej dzielnicy żydowskiej. Już wtedy wiedziałam, że jest tam mnóstwo kobiet – zarówno tych związanych w ogóle z historią getta warszawskiego, jak i Muranowa przedwojennego. Ale także powojennego – choćby w kontekście założeń urbanistycznych: socrealistycznej odbudowy Warszawy, koncepcji na to, jak miasto powinno wyglądać po totalnych zniszczeniach wskutek dwóch powstań z 1943 i 1944 roku. Te zagadnienia cały czas miałam z tyłu głowy. Przecież to taki temat, który nie może być potraktowany „po łebkach”, a poza tym zasługuje na szczególną uwagę. Mniej więcej w tym czasie, kiedy ukazała się *Warszawa Kobiet*, grupa feministyczno-queerowa, w której między innymi działały Asia Bordowa, Natalia Judzińska i Halina Kowalska, realizowała projekt „My, kobiety z Muranowa”. Łączył on współczesne mieszkanki dzielnicy z ich poprzedniczkami z okresu niemieckiej okupacji. I to był taki mój kolejny „flesz” – super, że to robią też inne dziewczyny, bo to jest rzecz wielka. Oczywiście różnego rodzaju działań było o wiele więcej, również takich warsawianistycznych. Takim chyba najwidoczniejszym przykładem jest książka *Stacja Muranów* Beaty Chomałowskiej [Czarne, 2012], która – mogę to śmiało powiedzieć – wywołała wielkie zainteresowanie tą dzielnicą.

KR: W tym, co mówisz, dostrzegam przede wszystkim działania o charakterze aktywistycz-

nym, społecznym. Czy w którymś momencie pojawiła się jakaś synergia ze środowiskiem akademickim? Aż by się o to prosiło.

SCh: Od kiedy pamiętam, trwały zażarte dyskusje, a czasem nawet kłótnie polegające na tym, że nasze koleżanki – ekspertki, specjalistki, profesjonalistki – w tych aktywistycznych działaniach dostrzegały mnóstwo zagrożeń. Archiwistki i historyczki zwracały uwagę na brak znajomości metodologii, nieumiejętność korzystania z archiwów. Dla nich niewystarczająco profesjonalne były te działania, gdy większe znaczenie miała intuicja niż warsztat. Toczyło się to zatem w takim napięciu pomiędzy różnymi środowiskami. Przy czym chciałam podkreślić wagę silnej grupy badawczej, zebranej choćby wokół prof. Jacka Leociaka, związanej z Centrum Badań nad Zagładą Żydów, Instytutem Badań Literackich; prace prof. Barbary Engelking z jej współczesnym podejściem do badań nad Zagładą. Przedstawiam to oczywiście w wielkim skrócie.

Zanim przejdę do *Kwestii charakteru*, chciałam przywołać autorkę wstępu. Otóż wśród wielu rozmaitych działań, podejmowanych przez różnych ludzi, na uwagę zasługuje właśnie Zuzanna Hertzberg – artystka i badaczka – która w sposób szczególny skupiała się na pamięci kobiet, zwłaszcza związanych z działaniem zbrojnym, zaangażowanych przede wszystkim w działalność Żydowskiej Organizacji Bojowej (ŻOB). Dodatkowo uruchomiła mnie jej aktywność artystyczna, wyjście ze sztuką z galerii na ulicę. To ona, uczestnicząc w nieoficjalnych – zainicjowanych przez Marka Edelmana – obchodach wybuchu powstania w getcie, trzymała transparent z wizerunkami kilku kobiet biorących udział w powstaniu, nie tylko warszawskim, ale również w tym w Białymstoku. Kolejnym bodźcem była prowadzona przeze mnie rozmowa o bojowniczkach z Zuzanną Hertzberg i Karoliną Szymaniak. Zależało mi na spopularyzowaniu wiedzy o tych kobietach, ale jak się okazało, nie bardzo było co

upowszechniać. Badania są raczej szczątkowe, informacje porozrzucane po artykułach, brakuje opracowań, książek biograficznych... I właściwie z tego mojego czytelniczego głodu wziął się pomysł na *Kwestię charakteru*. Pomysł, na który wpadło w tym samym czasie kilka osób.

KR: Rozmowę, o której wspomniałaś, wysłuchała Monika Sznajderman i również – niezależnie od ciebie – wpadła na ten sam pomysł. No i jeszcze Zygmunt Stępiński, dyrektor POLIN, planujący obchody 80. rocznicy wybuchu powstania. Jak się o sobie wzajemnie dowiedzieliście?

SCh: Pomyślałam sobie, że odezwę się do Wydawnictwa Czarne i do Moniki Sznajderman, z którą wcześniej już pracowałam jako współautorka książki *Przecież ich nie zostawię. O żydowskich opiekunkach w getcie warszawskim* [red. M. Sznajderman, M. Kicińska, 2018]. To także był zbiór tekstów napisanych przez różne kobiety – badaczki, reporterki, pisarki. Z popularno-naukowych artykułów, napisanych przystępnym językiem – z ograniczonymi przypisami, skróconą bibliografią – powstał różnorodny obraz. Mając na uwadze to doświadczenie, zwróciłam się do Moniki Sznajderman z propozycją, żeby kontynuować tę narrację – tym razem koncentrując się na bojowniczkach. Okazało się, że miesiąc wcześniej Zuzanna Hertzberg również odezwała się w podobnej sprawie, z tym że ona chciała przygotować coś w rodzaju własnego albumu; miała więc pomysł na publikację o tej samej tematyce, ale w innej formie. Generalnie miałyśmy dwa lata na przygotowanie książki, którą finansowo wsparły dwie instytucje: Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN i fundacja MagoVOX, wzmacniająca głos kobiet. Jak więc widać, jest wiele korzeni tej publikacji, a jeśli chodzi o mnie, to ja po prostu chciałam taką książkę – napisaną przez innych, a dokładnie rzecz ujmując, przez inne – przeczytać.

KR: Powstał silny kobiecy zespół, przemaszujący wielogłosem, snujący wielopłaszczyzno-

wą opowieść. Nastąpił splot różnych doświadczeń i kwalifikacji, odmiennych metod badawczych i warsztatów zawodowych. Zauważalny jest silny pierwiastek kolektywny, co zresztą wyraźnie podkreśliła Joanna Ostrowska, autorka szkicu o Dorce Goldkorn: „zamiast pojedynczego życiorysu budujemy konstelację losów żydowskich kobiet zaangażowanych w opór przeciwko nazistowskiemu okupantowi”. Choć szkice dotyczą konkretnych postaci, to mamy w tym wypadku do czynienia z portretem zbiorowym. Bohaterki książki wiele łączy – oprócz tak oczywistych cech, jak narodowość czy płeć, istotna jest przynależność do określonej generacji, posiadanie „społecznikowskiego” genu i przedwojenne doświadczenie działania w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych. Dziewczyny – choć wywodzą się z różnych środowisk, niektóre z bardzo ubogich, inne z bardzo zamożnych rodzin – w większości związane są z myślą syjonistyczną. Przez to dysponują określonym kapitałem kulturowym, który wpływa na ich pełne zaangażowania postawy. Tak sobie myślę, że wybór bohaterek tego zbioru musiał być trudny, bo lista osób, które mogłyby się w nim znaleźć, jest znacznie dłuższa. No i jeszcze dochodzi do tego dobór autorek, chętnych do włączenia się w projekt!

SCh: Największym wyzwaniem były finanse. Chętnie bym poszerzyła listę bohaterek i tym samym autorek, miałam jednak wydzielone dziesięć postaci, czyli tekstów, z których każdy był rozliczany w ramach umowy z konkretną autorką. Z jednej strony wszystkie miałyśmy takie same wynagrodzenia, raczej niewielkie, jeśli pomyślimy o tym zleceniu jak o rocznej pracy. Miernikiem jej trudności nie jest długość artykułu. Kluczowe było odnalezienie rozproszonych i szczątkowych informacji. Dodam, że za przedsięwzięciem nie stał żaden projekt naukowo-badawczy, który pewnie ułatwiłby zadanie autorkom. Tak więc finanse skutecznie ograniczyły moje zakusy na coś większego. Z drugiej strony

dziewczyny się cieszyły, że mogą na tę pracę poświęcić rok, a to – patrząc na warunki współpracy z wydawnictwami i konieczność napisania książki (sic!) na przykład w ciągu trzech miesięcy – dawało jakiś komfort.

Na początku miałam przygotowaną listę około dwudziestu nazwisk, ale nie wiedziałam, ile informacji o nich można znaleźć. Wiedziałam natomiast od razu, że praca będzie polegała na tym, że ta lista – okraszona kilkudziesięciu komentarzami – zostanie wysłana w formie otwartego dokumentu do osób zaproszonych i one sobie same wybiorą, o kim chcą pisać. Miała zagrać, i zagrała, intuicja. Jeśli zaś chodzi o dobór zespołu autorskiego, to był to wynik rozmów między mną a Moniką Sznajderman. W ten sposób powstała barwna i złożona grupa, co oczywiście rodziło pytanie, na ile może to być atutem, a na ile przeszkodą? Na ile będę musiała ich pracę usystematyzować, uniwersalizować? Postanowiłam jednak, że im bardziej różnorodnie, tym lepiej. Od profesjonalnych badaczek Zagłady, poprzez dziewczyny pióra, czyli pisarki, reportażystki, poetki, aż do artystek. Wszystkie te dziewczyny znałam wcześniej i to jest normalne, że znamy się w środowisku. Poza tym, ja bardzo lubię takie koleżankowanie się i uważam, że to dobrze robi i tekstem, i zbierającej je publikacji.

KR: Znałyście się i pewnie wiedziałyście mniej więcej, czego możecie się po sobie spodziewać. Ale przy tak multiinterdyscyplinarnym teamie można się spodziewać jakichś zaskoczeń, wynikających choćby z odmiennych warsztatów. W poszukiwaniu źródeł i informacji autorki nie tylko przedzierały się przez archiwa czy literaturę, ale także odbywały podróże, poszukiwały świadków, eksplorowały przestrzenie i budynki. Otwierały się również na historyczne konteksty, wyłapując z nich biograficzne tropy, prezentując przy tym odmienne podejścia.

SCh: To może zacznę od siebie. Jestem związana z akademią, ale dla mnie nauka i badania

mają przede wszystkim charakter użytkowy. Są mi potrzebne do tego, żeby odkryć i zrozumieć świat, oddać sprawiedliwość. A że koncentruję się na historii kobiet, to celem podejmowanych aktywności jest przede wszystkim przywrócenie pamięci właśnie o kobietach. Ponadto uważam, że możliwy jest również brak hierarchii w opowiadaniu tego, co mamy jako badaczki do powiedzenia innym. I mamy prawo powiedzieć – „nie wiem”. Nie ma dokumentów, zdjęć, wspomnień. Nie ma już tamtego mieszkania, szkoły, szpitala. Od samego początku pracy nad tą książką chodziło o jej kolektywny charakter. Nie tylko zbieramy, ale również dzielimy się źródłami i strzępami informacji. I to jest bardzo ważna, nowa, a przynajmniej rzadka sytuacja w nauce. Więc apeluję do całego środowiska, żeby postawić na współpracę i dać sobie prawo do powiedzenia „nie wiem”. I w *Bojowniczkach* są czasem takie momenty, w których dziewczyny rozkładają ręce i mówią „stop”, również swojej wyobraźni. Nie prowadzą czytelników wymyślonymi, aczkolwiek możliwymi ścieżkami tylko po to, by wypełnić umówione dziesięć stron. Nie nadpisują historii swoich bohaterek. I w tym kontekście największym zaskoczeniem dla mnie było to, że dziewczynom po prostu się udało wspólnie to napisać. A przecież każda ma inny temperament i każda jest gwiazdą w swoim fachu.

KR: Innymi słowy, zachowując autonomię uwspólniły temat?

SCh: Czy to w antologii, czy w zbiorze tekstów, musi być coś wspólnego, taki patyk jak w szaszłyku, na który nabijasz te wszystkie rzeczy. Oczywiście spoiwem było to, o czym wcześniej mówiłaś: że to są dziewczyny i że były getcie w czasie powstania. Większość z nich walczyła albo w jakiś sposób angażowała się w walkę. No dobrze, ale my chcemy dalej! Czy te wszystkie młode kobiety miały jakieś cechy wspólne, choćby tytułowego charakteru, które sprawiały, że oto teraz stanowią jeden wzór? Ja jestem da-

leka od tego, żeby szukać ich na siłę i wcale nie uważam, że to jest konieczne, żeby je wszystkie zunifikować. Chodziło jednak właśnie o to, żeby nie szukać na siłę. Wiedziałam, że to poszukiwanie odbędzie się w obrębie nas samych jako zespołu przygotowującego i z pewnością będą napięcia. Czy samo mówienie o kobietach, oddzielnie, znowu nie wyrzuca ich z jakiejś szerszej narracji? I czy jest potrzeba skupiania się na odmiennych przecież od mężczyzn kobiecych doświadczeniach? Spierałyśmy się choćby z Hanką Grupińską, która reprezentowała zupełnie inne podejście i myślę sobie, że tutaj też wyszły jakieś generacyjne różnice. Ale ja wszystkim życzę takich dyskusji! I to od czytelników zależy, bo mają takie prawo, za którą z tych opowieści podążą, którą się we własnych lekturowych doświadczeniach zachwyca.

KR: Miałyście bardzo interesującą dyskusję na festiwalu Góry Literatury i tam te napięcia rzeczywiście wyszły, ale to była prawdziwa uczta dla uczestniczek i uczestników spotkania! Fascynujące były słowa Hanksi Grupińskiej i jej stałość w reprezentowanym przez nią podejściu, ale magnetyczna wręcz Agnieszka Dauksza z pewnością uniosła temat. Wydaje mi się, że rozszerzają nam się pola interpretacyjne dzięki wchodzącym na nie młodszym pokoleniom badaczek. Mamy nowe narzędzia badawcze, inną optykę oraz potrzeby rozpoznania przeszłości. Przy zachowaniu sztafety pokoleń, rzecz jasna, i czerpaniu z tego, co było wcześniej. A fabularyzowanie snutych opowieści nie jest czymś niewłaściwym, szczególnie przy publikacjach popularno-naukowych, które mają trafić do szerszego odbiorcy. Czy nie uważasz jednak, że ważne jest także stawianie hipotez i zadawanie pytań? Nawet jeśli nie jesteśmy w stanie znaleźć na nie jednoznacznych odpowiedzi?

SCh: W kwestii charakteru dziewczyny i fabularyzują, i rzucają hipotezy. Przy czym uważam, że powinny one być oparte na konkretnych źród-

łach. Nawet jeśli finalnie nie możemy odpowiedzieć na jakieś pytania, to przecież teksty obrazują efekt naszych refleksji, pokazują ścieżki, po których kroczyłyśmy. Albo i bezdroża – pomimo starań, wciąż nie jesteśmy w stanie wielu rzeczy ustalić. To wszystko ma swoją wartość, ponieważ poszerza horyzont, ale i strąca z piedestału wszystkowiedzących. O ile któraś z bohaterek książki w ogóle na nim była.

KR: Dla mnie najmocniejszymi i wstrząsającymi akcentami tych biograficznych opowieści jest szczerze pokazana bezradność autorek w ustalaniu tak istotnych kwestii, jak okoliczności śmierci bohaterek. Regina Fudem, która przepada w kanałach, Frania Beatus, która odbiera sobie życie, Tosia Altman, poparzona w pożarze poddasza, Niuta Tajtelbaum, którą pochłonęła katownia na Szucha. To są samotne śmierci i autorki nie „wymyślają” ich przebiegu. Mają odwagę postawić końcową kropkę, nie sięgając po artystyczne czy literackie środki wyrazu. Odczytuję to jako wyznanie: „nie wiemy i nigdy się nie dowiemy”. Bardzo to szanuję. Ta samotność umierania osób, które były wręcz przesiąknięte duchem aktywnym, które funkcjonowały w obrębie i dla określonych zbiorowości. A o nich autorki również piszą, przywracając świat sprzed Zagłady, co także jest wartością tej książki. Pokazanie różnorodności światopoglądowej przedwojennej „ulicy żydowskiej”, którą bezpowrotnie utraciliśmy.

SCh: Ze względu na specyfikę publikacji teksty nie są zbyt obszerne, ale wątek, o którym mówisz jest tam wyraźny. Bojowniczkami wywodziły się z różnych środowisk i klas społecznych, choć pojęcie klasowości musiałyby być jakoś na nowo – w sensie po Marksie – zdefiniowane. Jak w ogóle mówić o klasach uprzywilejowanych, czy wręcz odwrotnie, w obrębie grup mniejszościowych? Powiedziałabym, że getto brutalnie i skrajnie zdemokratyzowało tę grupę, tak przecież zróżnicowaną. Nie tylko światopoglądowo, ale również geograficznie. Zatem współpraca,

która jakoś zjednoczyła nasze bohaterki, często była kluczowa dla ich przetrwania, czy może bardziej trwania. Pomimo, a nawet wbrew ich wyjściowemu kapitałowi kulturowemu. Komunistki, syjonistki – nie tylko te lewicowe, ale również prawicowe – a ostatecznie członkinie Żydowskiej Organizacji Bojowej. Zdradzę, że taki ideowy wachlarz nie jest moim dziełem – ułożyły go autorki, które samodzielnie dobierały sobie bohaterki. I tak to samoistnie wyszło.

KR: Wspominałaś wcześniej, że lista bojowniczek z getta, którą stworzyłaś, była obszerniejsza. Czy planujesz zatem jakąś kontynuację? Może coś większego albo w innej formule? A może autorki mają jakieś pomysły na rozszerzenie szkiców? Jedna z waszych bohaterek „dorobiła” się właśnie biografii. Mam na myśli Niutę Tajtelbaum, o której książkę, pod tytułem *Rywka. Śmierć ze złotym warkoczem*, napisał Michał Wójcik.

SCh: Ja to raczej rzucam pomysły, licząc, że ktoś je złapie i rozwinie. Niemniej, im dłużej przyglądam się temu tematowi, tym bardziej jestem przekonana, że powinien on się przekształcić w regularny projekt badawczy. Świadczy o tym choćby skala rozrzucenia źródeł i idące za tym trudności w przeprowadzeniu dogłębnej kwerendy. Ale wiem, że Joanna Ostrowska rozważa rozwinięcie prac nad biografią Dorki Galdorn. A ja poczekam i poczytam... A tak na poważnie, to fascynujący byłby taki projekt zbierający kobiety działające w żydowskim ruchu oporu w czasie wojny.

KR: Bojowniczkę?

SCh: Tak, bojowniczkę, niekoniecznie z bronią w ręku. Podążam tu za poetką i feministką Ireną Klepfisz, córką Michała Klepfisza, który zginął w czasie powstańczych walk. Ona mówi, że wszystkie osoby, które przeżyły Szoa są bojownikami, bo oni walczyli o swoje życie. Włącza do

tego zbioru również tych, którzy to życie stracili, bo i oni – w taki czy inny sposób – podejmowali walkę o jego utrzymanie. Czyli każda osoba, która próbowała przeżyć, już była wojowniczką lub wojowniczką.

Sylwia Chutnik

Doktora nauk humanistycznych, kulturoznawczyni, absolwentka Gender Studies na UW. Pisarka, publicystka, działaczka społeczna i promotorka literatury. Członkini Stowarzyszenia Unia Literacka. Kuratorka festiwali i inicjatyw literackich (Międzynarodowy Festiwal Literacki Apostrof, Kawiarnia Literacka OFF Festival, dyskusje i spotkania autorskie). Wykładowczyni Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu SWPS oraz w szkole pisania Maszyna do Pisania. Felietonistka „Polityki”, „Czasu Literatury” i wielu portali internetowych. Współprowadziła programy literackie „Cappuccino z książką” i „Zapomniani – odzyskani” w TVP Kultura oraz „Barłóg literacki”. Jej teksty ukazały się w książkach zbiorowych oraz w wielu katalogach do wystaw sztuki współczesnej i programach teatralnych (między innymi Teatru Wielkiego – Opery Narodowej, Galeria Bunkier Sztuki, Muzeum Nobla w Sztokholmie). Publikuje gościnnie na łamach prasy polskiej i zagranicznej. Jej teksty naukowe znalazły się w ponad 25 opracowaniach i książkach zbiorowych.

Katarzyna Rembacka

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

Spowiedź nauczyciela z PTSD

Waldemar Howil

Cykl felietonów *W biegu*

Od czasu mojego poprzedniego felietonu wiele w Polsce się zmieniło. „Wiele” przynajmniej w przestrzeni symbolicznej, bo na większe i konkretniejsze zmiany musimy wciąż czekać. Moja nieobecność w poprzednim numerze „Refleksji” była związana właśnie z etapem przejścia i nie była przypadkowa.

16 października 2023 roku, w wyniku auto-diagnozy, rozpoznałem u siebie zespół stresu pourazowego. Mam przypuszczenie, że podobna refleksja pojawiła się u sporej części polskiego grona pedagogicznego. Mówię o stanie, kiedy okazuje się, że ten nadmuchiwany przez osiem lat stresem i kortyzolem balon pęka i nagle okazuje się, że... No właśnie, że co?

Z jednej strony zalewa człowieka optymizm: już nie grozi mi komisja dyscyplinarna za prowadzenie zajęć antydyskryminacyjnych w szkole i ubranie tęczowych skarpetek w czwartek. Z dru-

giej jednak strony, gdzieś wewnątrz, w trzewiach odzywa się hodowany przez niemal dziesięć lat lęk: to może być tylko sen, jakiś kafkowski koszmar i za chwilę obudzę się w tym samym bruno-brutalnym świecie. Znacnie pewnie to uczucie nierealności jakichś wydarzeń; ja się właśnie z nim mierzyłem. Niby czułem radość ze zmian, jednak kompulsywnie oglądałem serwisy informacyjne i czytałem artykuły o tym, czy to, co się wydarzyło, przetrwa. Czy się nie pokłóca? Czy zbyt wygórowane oczekiwania nie rozsadzą od środka tego koalicyjnego tworu? Stres, stres, stres... I jakie leki musiałbym zacząć brać, gdyby jednak zmiana była tylko chwilowa?

Potem zaczął się karnawał, mimo że był listopad i grudzień. Ci z Was, którzy czytują to, co piszę, wiedzą, iż miewam pomysły na zmiany w polskiej edukacji. Zresztą takie pomysły przecież ma każdy z nas, nieprawdaż? Jednak to, co się

wydarzyło wokół Ministerstwa Edukacji Narodowej, przygniotło mnie do samego gruntu. Feeria miliona pomysłów na uzdrowienie systemu oświaty – które nie tyle się uzupełniały, co w znacznej części po prostu wykluczały – była tak ogromna, że kiedy tylko siadałem do klawiatury, żeby napisać felieton, traciłem rezon. Miałem poczucie, że ludzie uwolnieni z łańcuchów, wreszcie bez obroży i kagańców, zaczęli mówić o swoich potrzebach, planach, marzeniach edukacyjnych. Mnie to jednak zablokowało. Bo jak się odnieść do natłoku punktów widzenia? Nie można. I znów stres, stres, stres...

Jak każdy nauczyciel tuż przed wyborami otrzymałem talon na laptopa. Jeszcze go nie wykorzystałem i to z dwóch powodów. Pierwszy i mniej istotny jest taki, że za takie pieniądze, to – z całym szacunkiem – można kupić co najwyżej elektrośmieć, który po roku, góra dwóch, będzie się nadawał do recyklingu. Mniejsza jednak z tym. Drugi, główny powód tego, że wciąż nie wykorzystałem daru, jest taki, że czułbym się jak ofiara przestępstwa, przyjmująca podarunek od przestępcy. Nie przesadzam. Przypomnijcie sobie systemowy hejt na nas, kiedy strajkowaliśmy. Przypomnijcie sobie wszystkie komisje dyscyplinarne, kontrole w szkołach. Przypomnijcie sobie deformę i wprowadzanie nowych podstaw programowych. I „klasę”, z jaką to robiono. Zamknijcie oczy i przewińcie taśmę ośmiu czarnych lat polskiej edukacji, a uświadomicie sobie, że to był gwałt na naszej grupie społecznej. Celowy, brutalny, przeprowadzony z premedytacją.

Mam te osiem lat głęboko w sobie i ta ciemność wciąż ma wpływ na to, co myślę. Na szczęście widzę też światło. Czuję, że zza chmur wychyla się słońce, że deszcz jest jakiś cieplejszy, a wiatr przyjemniejszy, ale boję się, że „to” może wrócić. I że będzie gorsze, bezwzględniejsze, bardziej stanowcze. Tak chyba działa PTSD.

Słuchałem dziś podcastu na kanale „Strefa psyche Uniwersytetu SWPS”, w którym Anna

Schmidt-Fic mówiła o trzech traumach, gnębiących dzisiejszego nauczyciela. Mówiła o poczuciu porażki po strajku, pandemii i włączeniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym do polskiej szkoły. We wszystkich tych trzech obszarach polscy nauczyciele zostali sami. Nikt nie pochylił się nad nauczycielami po strajku, a ból po decyzji o jego zakończeniu był ogromny. Wiem, bo sam w swojej szkole kierowałem strajkiem. Nikt nie pochylił się nad nauczycielami, kiedy musieli pracować zdalnie. Wiem, bo prowadziłem lekcje z uśmiechem na ustach, a potem kulilem się na piętnaście minut pod kocem, żeby po kwadransie znów z uśmiechem prowadzić lekcję. Myślę, że byłem blisko depresji i to takiej prawdziwej, nie instagramowej. Dziś na szczęście zostało mi z tego doświadczenia tylko kilka dodatkowych kilogramów. I nikt nie pochylił się nad nauczycielami, kiedy przyjmowaliśmy do klas uczniów z ogarniętej wojną Ukrainy. Wiem, bo pamiętam, jaki byłem pogubiony i jak wiele czasu poświęcałem, żeby cokolwiek dowiedzieć się o pracy z obcokrajowcami w zwykłej klasie.

Teraz jest lepiej. „Kłócimy” się tylko o prace domowe, chociaż mam wrażenie, że bardziej tę „kłótnię” nakręca pseudodziennikarstwo, nawet z teoretycznie opiniotwórczych mediów, niż faktycznie ma ona miejsce. Jestem optymistą i wierzę w zmiany. Nie będę ze wszystkimi się zgadzał, ale to jest trochę tak, jak z wyborami. Żadna z partii nie spełnia moich oczekiwań w stu procentach, ale przecież chodzę na wybory i oddaję swój głos tej, której program najbardziej do mnie przemawia.

Niech więc po prostu będzie lepiej. I to jak najdłużej.

Waldemar Howil

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

Nauka i zabawa

Przemysław Kuryło

Edukacja w przestrzeni wystaw interaktywnych

Projektowanie atrakcyjnej edukacji stanowi duże wyzwanie. Warto je podjąć, ponieważ daje satysfakcję, zadowolenie, rozwój zawodowy, a przede wszystkim możliwość wykorzystania własnego potencjału twórczego. Tworzenie edukacji to ambitna praca, która pozwala nam na stanie się kreatorem, projektantem, realizatorem ważnej sfery, w której przekazujemy wiedzę, wychowujemy, kształtujemy osobowości i prezentujemy perspektywę przyszłości. To wszystko możemy robić w sposób niezwykły.

W trakcie tego procesu nie należy zapominać o najważniejszym aspekcie, czyli o odbiorcach. Sedno działań edukacyjnych opiera się na zastosowaniu odpowiednich metod. Na tym etapie spotykamy się z różnymi problemami, które wynikają z cech i funkcjonowania danej grupy, a z reguły mają podłoże komunikacyjne. Kryterium dopasowania metod musi się opierać przede wszystkim na wieku uczestników grupy i ich etapie rozwoju psychologiczno-edukacyjnego. Inną edukację zaprojektujemy dla przedszkolaków, inną dla dzieci na poziomie wczesnoszkolnym, a jeszcze inną – dla dorosłych (w tej grupie warto również uwzględnić edukację seniorów).

Niezależnie od rodzaju edukacji musimy mieć świadomość, że coś może nam „nie wyjść”.

W pewnym sensie to nieuniknione. Dlatego dobrym rozwiązaniem jest prototypowanie oraz testowanie zajęć edukacyjnych, ale również dosłowne wcielanie się w rolę odbiorcy autorskich pomysłów.

Kreując proces kształcenia, powinniśmy dążyć do maksymalnego przełożenia edukacji na rzeczywistość, czyli starać się zaspokoić potrzeby i zwiększyć satysfakcję odbiorców, która będzie oddziaływać również na nas.

Wystawiennictwo interaktywne

W ogólnym pojęciu wystawiennictwo jest sztuką (techniką) prezentowania określonych obiektów (przedmiotów – niejednokrotnie klasyfikowanych jako eksponaty lub artefakty), ale również zjawisk i idei. Często występuje pod pojęciem architektury wystaw. Należy do dziedziny muzealnej, sztuk plastycznych i architektury. Wystawiennictwo opiera się na określonych zasadach tworzenia. Bardzo ważne jest wyjście od pomysłu – idei, poprzez merytoryczne opracowanie tematu (również zawierające warstwę artystyczną), projektowanie przestrzeni i infrastruktury wystawienniczej, zastosowanie technik wystawienniczych, budowanie narracji (opowieść na

wystawie), wywołanie emocji lub efektów wow, oraz promocję wystawy.

Wystawiennictwo interaktywne ma takie same podstawy jak wystawiennictwo ogólne. Wyróżnia je jednak to, że główna idea projektowania zawsze opiera się na maksymalnej interakcji z odbiorcą. Wykorzystuje się doświadczalność obiektów i zjawisk, empiryzm, eksperyment, komunikację, pamięć, zaangażowanie odbiorców, samodzielność, a to wszystko głównie poprzez zmysły (dotyk, wzrok, słuch, węch, smak). Rozwój wystawiennictwa interaktywnego związany jest z rozwojem technologii, możliwościami multimedialnego przedstawiania treści (aplikacje, symulatory, modele, gamifikacja) oraz wyodrębnianiem z muzealnictwa nowoczesnych centrów nauki. Warto zaznaczyć, że wystawy interaktywne w muzeach (również tych o tradycyjnych korzeniach) stają się powoli standardem. W Polsce do czołówki muzeów interaktywnych należą: Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie, Muzeum Powstania Warszawskiego.

Początki wystawiennictwa interaktywnego prawdopodobnie miały miejsce w XX wieku. W niemieckich muzeach techniki zauważono, że zwiedzający mają potrzebę dotykania i badania eksponatów. Stopniowo interakcję z widzem wykorzystano do prezentowania zjawisk przyrody, co przyczyniło się do powstawania wystaw w formie centrów nauki, które specjalizowały się w popularyzowaniu nauk ścisłych. Pierwsze centrum nauki założył amerykański fizyk Frank Oppenheimer w San Francisco w 1969 roku. Współcześnie wystawiennictwo interaktywne to domena dwóch instytucji kultury – muzeum i centrum nauki, a ich działalność edukacyjna zaliczana jest do obszaru edukacji nieformalnej.

Metody komunikacji naukowej – podstawa projektowania edukacji na wystawach

Komunikacja naukowa to określenie, które najlepiej odpowiada procesowi projektowania edukacji na

wystawach. Nowoczesne, stale rozwijane metody przekazywania wiedzy, uwzględniające pełną aktywność, umożliwiają wykorzystanie wielu pomysłów w działaniach edukacyjnych. Poniżej zaprezentuję konkretne przykłady z zakresu edukacji muzealnej, opierające się na tematyce zbiorów i wystaw szczecińskiego Muzeum Techniki i Komunikacji.

W naszych propozycjach często korzystamy z gamifikacji/grywalizacji. Jest to sztuka tworzenia gier i grania przy jednoczesnym wykorzystaniu teorii psychologicznych. Wprowadzamy zadania, konkursy, questy, quizy, elementy rywalizacji, nagrody, na przykład gadżety lub karty certyfikujące – w celu osiągnięcia celów i zaangażowania zwiedzających. Gamifikacja jest też sposobem na realizowanie konkretnych ścieżek tematycznych na wystawie stałej (tradycyjnej) i interaktywnej.

Kolejny przykład to storytelling lub narratologia, czyli umiejętność opowiadania historii. Na wystawie pomaga w systematyzowaniu przekazu, wprowadza układ i pewien ciąg logiczny. Bazowanie na sekwencji obrazów i celowości ich przepływu ułatwia przekazywanie informacji, które często mają skomplikowane podłoże historyczne.

Na wystawę interaktywną składa się eksperymentowanie, doświadczenie i testowanie. Dobrą metodą jest tinkering, czyli majsterkowanie. Metodę tę można wykorzystać przy każdej formie edukacji interaktywnej, zwłaszcza gdy mamy narzędzia w postaci elementów wystawy. Uczy ona logiki i działania manualnego (przyczynowo-skutkowego) oraz dążenia do zamierzonych efektów.

Zajęcia edukacyjne realizowane w przestrzeni interaktywnej

Do oferty Muzeum Techniki i Komunikacji zostały wprowadzone nowe zajęcia – motolekcje. Źródłem inspiracji i pomysłu jest nowa strefa edukacyjna w zmodernizowanej kamienicy muzealnej – wystawa interaktywna Motoeksperymentarium. Tematy prezentowane na niej to: bezpieczeństwo komuni-

kacyjne (ruch drogowy), podstawowa mechanika pojazdów, historia prototypu szczecińskiego mikrosamochodu Smyk, historia motocykli Junak oraz elementy historii zakładów motoryzacyjnych rodziny Stoewer z okresu niemieckiego Szczecina. W projekcie wystawy wykorzystano głównie symulatory doświadczalne: przejazd rowerami po mieście z zachowaniem przepisów ruchu drogowego, *crashtest* (test zderzeniowy), prowadzenie samochodu w trudnych warunkach atmosferycznych i pod wpływem używek, symulator mikrosamochodu Smyk, ale również aplikacje (także gamifikujące) oraz modele.

Treści zawarte w interakcji z odbiorcami są zgodne z podstawami programowymi. Na etapie prototypowania motolekcji odbyły się konsultacje z nauczycielami i uczniami; wciąż systematycznie je ulepszymy.

Motolekcje odbywają się w formule 90-minutowych zajęć z wykorzystaniem wystawy. Łączą naukę i zabawę. Tym samym realizowane są podstawowe zadania wystawy interaktywnej, właściwej dla centrów nauki i muzeów.

Pierwszy etap lekcji polega na wprowadzeniu do tematu poprzez rozmowę sterowaną, dyskusję, proste ćwiczenia i aktywności. Na przykład podczas zajęć z bezpieczeństwa na drodze uczestnicy biorą udział w zabawie – symulacjach sytuacji drogowych z wykorzystaniem znaków (jest to jednocześnie ich nauka), czy też testują materiały odbijające światło, co jest związane z optyką odbłasków drogowych.

Drugi etap zajęć odbywa się w Motoeksperymentarium, gdzie dzieci mają do wykonania określone zadania tematyczne. Często są one gamifikowane – to może być na przykład poszukiwanie znaków drogowych na wystawie. Uczestnicy dostają czas na zabawę, ale również na samodzielną pracę, z uwzględnieniem praktycznego testowania stanowisk (symulatorów), wykonywanego pod opieką edukatorów. Na koniec odbywa się podsumowanie zajęć.

Problem przebodźcowania

Warto wspomnieć o pewnym istotnym aspekcie działań interaktywnych, czyli przebodźcowaniu. Jest to główny i najczęściej spotykany problem, z jakim mamy do czynienia, dopasowując i realizując edukację w przestrzeni wystaw interaktywnych. Wydaje się, że jest to w pewnym sensie zjawisko naturalne i oczywiste, zarówno u dzieci, jak i u dorosłych – gdyż na wystawie zawsze będą nam towarzyszyły w dużym natężeniu dźwięki, hałas, światło, kolory, kształty, ruch, zapachy. Podczas zwiedzania czy animacji wykorzystujemy energię pobudzoną silnymi bodźcami zmysłowymi. Powinniśmy próbować kontrolować ten proces, ale jednocześnie nie możemy rezygnować z kontynuowania prowadzenia zajęć, ponieważ jesteśmy w pewnym zaplanowanym procesie.

Przebodźcowanie jest kwestią indywidualną, uzależnioną od rozwoju psychofizycznego. W przypadku realizacji zajęć wywołuje określoną i znaną reakcję – brak koncentracji lub uważność minutową. Inny efekt to odczuwalne wrażenia i emocje, aczkolwiek one często powodują nasycenie i ostateczną satysfakcję.

Edukator musi uwzględnić te problemy i poszukiwać najlepszego rozwiązania. Realizując zajęcia, należy w razie potrzeby modyfikować je: skracając, rozwijając lub szukając innych środków skupiania uwagi, nawet na kilka minut. Tutaj pomocne mogą się okazać różne nośniki informacji na wystawach interaktywnych. Możemy je wykorzystać, mimo występujących bodźców – których nie unikniemy, i szukać nowych „środków ciężkości” zajęć. Nie należy zapominać, jak ważna w tym względzie jest współpraca z nauczycielem lub opiekunem grupy.

Przemysław Kuryło

Antropolog kulturowy, edukator, muzealnik. Pracuje w Dziale Edukacji Muzealnej i Komunikacji Społecznej Muzeum Techniki i Komunikacji w Szczecinie. Zajmuje się wystawiennictwem interaktywnym, edukacją i działaniami animacyjnymi w przestrzeni wystaw i w instytucjach kultury.

Piszą dla nas

Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego. Korepetytorka języka polskiego.

Lidia Binek

Psycholożka, nauczycielka, dyrygentka w Szkole Muzycznej I st. im. Ignacego J. Paderewskiego w Kluczborku.

Sylwia Chutnik

Doktor nauk humanistycznych, kulturoznawczyni, absolwentka Gender Studies na UW. Pisarka, publicystka, działaczka społeczna i promotorka literatury. Członkini Stowarzyszenia Unia Literacka. Kuratorka festiwalu i inicjatyw literackich (Międzynarodowy Festiwal Literacki Apostrof, Kawiarnia Literacka OFF Festival, dyskusje i spotkania autorskie). Wykładowczyni Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu SWPS oraz w szkole pisania Maszyna do Pisania. Felietonistka „Polityki”, „Czasu Literatury” i wielu portali internetowych.

Klaudia Drożdżińska

Studiuje pedagogikę na Uniwersytecie Szczecińskim. Należy do Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Naukowo zajmuje się problematyką młodzieży, niedostosowaniami społecznymi, twórczą resocjalizacją oraz spektrum autyzmu i ADHD.

Zofia Fenrych

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

Anton Grima

Ukończył Uniwersytet Maltański na Wydziale Studiów Edukacyjnych na kierunku pedagogika wczesnoszkolna, podstawowa i gimnazjalna w zakresie chemii. W Polsce ukończył kurs Cambridge CELTA oraz studia na kierunku filologia angielska. Od kilkunastu lat uczy języka angielskiego jako obcego, między innymi w Szkole Podstawowej w Wierzoncu.

Waldemar Howil

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

Agnieszka Janik

Doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Nauczycielka języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej. Zajmuje się działalnością badawczo-dydaktyczną w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz pracą edukacyjną z dziećmi pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk kulturowych. Realizowała wiele projektów edukacyjnych, animacyjnych i badawczych w zakresie edukacji międzykulturowej, przestrzeni zabaw oraz partycypacji dzieci.

Agata Jankowska

Magister pedagogiki resocjalizacyjnej, absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Certyfikowana terapeutka środowiskowa dzieci i młodzieży, prowadząca grupy terapeutyczne rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, trenerka i realizatorka rekomendowanych programów profilaktycznych dla dzieci, młodzieży i rodziców.

Krzysztof Jaworski

Nauczyciel konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych kadry zarządzającej i nauczycieli w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Marta Kostecka

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

Wioletta Krych

Pracuje w Szkole Podstawowej nr 12 w Szczecinie. Nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagożka specjalna, rewalidatorka.

Patrycja Kuczyńska

Pracuje z dziećmi w różnym wieku w placówkach oświaty i kultury. Od 12 lat prowadzi zajęcia pod nazwą „Zabawy Ludowe”. Szkoli nauczycielki i nauczycieli z zabaw ludowych. Magister etnologii, dyplomowana instruktorka tańca ludowego. Pochodzi z Kurpi Zielonych. Jej rodzina pasjonuje się folklorem.

Przemysław Kuryło

Antropolog kulturowy, edukator, muzealnik. Pracuje w Dziale Edukacji Muzealnej i Komunikacji Społecznej Muzeum Techniki i Komunikacji w Szczecinie. Zajmuje się

wystawiennictwem interaktywnym, edukacją i działaniami animacyjnymi w przestrzeni wystaw i w instytucjach kultury.

Mateusz Lipko

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

Magdalena Łysakowska

Nauczycielka historii z wieloletnim stażem. Pracuje w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie.

Zuzanna Michalska

Doktora, socjolożka edukacji i trenerka edukacyjna. Od 15 lat współpracuje z nauczycielami, wspierając ich w rozwijaniu kompetencji pracy z dziećmi i z młodzieżą w zmieniającym się świecie. Od 7 lat koordynuje międzynarodowy program Klub Młodego Odkrywcę w Centrum Nauki Kopernik.

Dominika Oczepa

Współpracuje z grupami teatralnymi i muzycznymi grającymi dla rodzin. Skończyła szkołę muzyczną I stopnia. Studiuje muzykoterapię na Akademii Muzycznej w Łodzi. Pracowała w przedszkolach leśnych jako opiekunka. Prowadzi szkolenia z zabaw ludowych dla nauczycielek i nauczycieli. Absolwentka kursu Leśnych Przewodniczek i kursu opiekunów Fundacji Bullerbyn. Pochodzi z Wielkopolski.

Karol Pietrzyk

Nauczyciel języka angielskiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie. Nauczyciel doradca metodyczny w zakresie języka angielskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Publicysta oświatowy.

Aneta Popławska-Suś

Doktor nauk humanistycznych, antropolożka, historyczka, muzealnica. Nauczycielka historii, informatyki i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 18 im. gen. Józefa Bema w Szczecinie. Członkini zespołu doradczo-konsultacyjnego Klubu Nauczycieli Historii przy Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku. Pomysłodawczyni i koordynatorka programu dla nauczycieli – ambasador/ambasadorka w MTiK w Szczecinie.

Katarzyna Rembacka

Doktora nauk humanistycznych, nauczycielka i historyczka, redaktorka opracowań edukacyjnych. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Bogusław Śliwerski

Pedagog, profesor nauk humanistycznych, pracuje na Uniwersytecie Łódzkim oraz w Akademii Pedagogiki

Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Członek Rady Doskonałości Naukowej w kadencji 2024–2027. Redaktor naczelny czasopisma naukowego „Studia z Teorii Wychowania”.

Ewa Trojanowska

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, pedagożka resocjalizacyjna. Absolwentka studiów podyplomowych z zakresu mediacji sądowej i szkolnej, absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie, socjoterapeutka, autorka i realizatorka programów i szkoleń dla uczniów, nauczycieli, rodziców oraz młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym.

Sylvia Tworek

Nauczycielka wychowania przedszkolnego. Pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 61 „Niezapominajka” w Szczecinie.

Zbigniew Wojciechowicz

Filozof, etyk i informatyk. Z wykształcenia – polonista. Poeta śpiewający swoje piosenki. Ma na koncie cztery tomiki i trzy płyty. Ciągle wierzy, że edukacja jest ważna.

Weronika Wrońska-Szewczyk

Absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ukończyła studia magisterskie na kierunku logopedia z audiologią (specjalność: logopedia kliniczna). Pracuje jako logopedka w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Pliszczynie. Zajmuje się głównie nieprawidłowościami artykulacyjnymi, zaburzeniami komunikacji oraz stymulowaniem rozwoju mowy.

Martyna Zachorska

Doktorantka na kierunku językoznawstwo w Szkole Nauk o Języku i Literaturze na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tłumaczka literacka i konferencyjna szkolona w Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Ustnych Komisji Europejskiej.

Witold Roy Zalewski

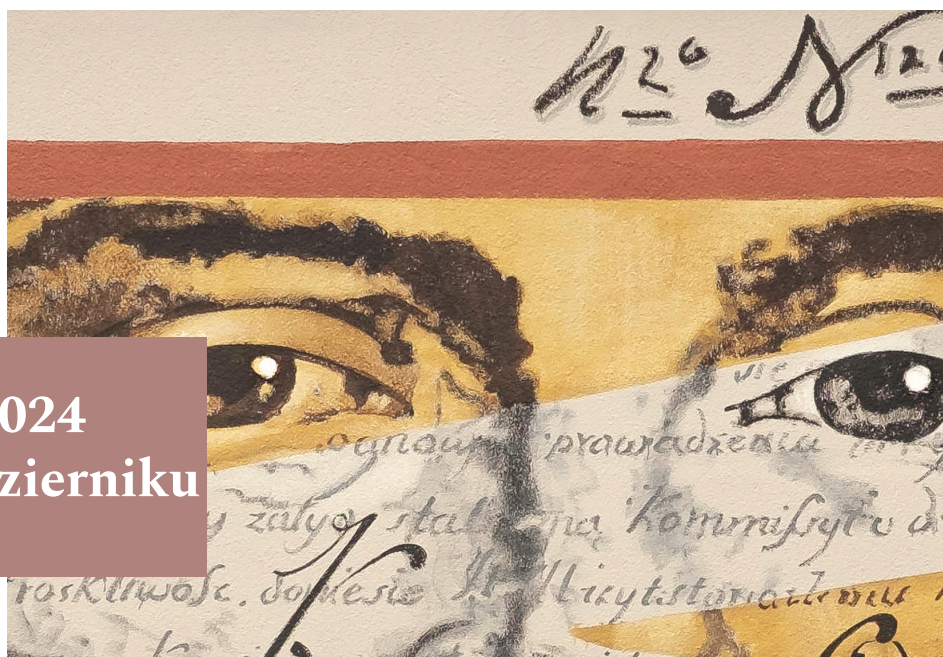
Od dekady współtworzy program Mały Kolberg, dokumentujący zabawy dziecięce z różnych regionów Polski. Jest śpiewakiem, gra między innymi na akordeonie i fletach. Prowadzi szkolenia z zabaw ludowych. Od 20 lat bierze udział w warsztatach muzyki tradycyjnej. Absolwent kursu opiekunów Fundacji Bullerbyn. Pochodzi z Wielkopolski.

Eva Zamojska

Doktor habilitowana, prof. UAM, pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się kulturowymi uwarunkowaniami edukacji i socjalizacji, edukacją inkluzyjną i równościową w aspekcie płci, klasy, etniczności oraz badaniem dyskursów edukacyjnych.

Refleksje

Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy



Numer 4/2024
już w październiku

Temat numeru

**Doskonalenie
jako proces**

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik Oświatowy
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl