

35 lat Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Lipiec – Wrzesień 2026

Nr 3



Temat numeru

Edukacja anty-dyskryminacyjna

Rozmowa z prof. Przemysławem
Grzybowskiem
Każdy z nas jest inny

Aneta Rutkowska
**Edukacja włączająca
czy dyskryminująca?**

Małgorzata Bazan

Kto jest bohaterem?

Marika Drossel

**Dlaczego boimy się
inności?**

Refleksje

Rada Naukowa

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

Redaktorka naczelna

dr Zofia Fenrych

Redaktorka prowadząca

Anna Godzińska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, dr Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Krzysztof Jaworski, dr Małgorzata Mikut, Sławomir Osiniński, Sebastian Płachecki, dr Barbara Popiel-Kobielska, dr Katarzyna Rembacka

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68, 70-236 Szczecin
tel. 91 435 06 34

Kontakt

e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

@refleksje.magazyn

Nakład

1000 egzemplarzy

Numer zamknięto

11 maja 2026 roku

Skład, druk

WT Print

Grafiki na okładce

pl.freepik.com (strona 1)
fot. N. Cybort-Zioło (strona 3)

Tłumaczenie abstraktów

Biurowie Tłumaczeń FATIX Mateusz Fatek Sp. z o.o.



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



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

Tak świętowaliśmy!

Jubileusz 35-lecia „Refleksji” i 15-lecia Biblioteki Cyfrowej ZCDN był dla nas przede wszystkim wyjątkowym świętem. W jednym miejscu spotkali się ludzie od lat tworzący przestrzeń edukacji, kultury i społecznego zaangażowania – przedstawiciele władz samorządowych i oświatowych, uczelni, szkół, bibliotek, instytucji kultury. Szczególnie wzruszająca była obecność dawnych redaktorów naczelnych „Refleksji”, którzy przez kolejne lata współtworzyli charakter czasopisma i nadawali mu wyjątkowy ton. Spotkanie stało się okazją do wielu inspirujących rozmów o przeszłości, ale także o przyszłości edukacji i roli mediów wspierających rozwój środowiska oświatowego. Wspólne rozmowy i wspomnienia stworzyły atmosferę prawdziwej serdeczności i radości, którą chcemy zachować także w tej fotograficznej kronice wydarzenia. Mamy nadzieję, że zgromadzone ilustracje będą nie tylko pamiątką jubileuszu, lecz także świadectwem relacji, współpracy i zaangażowania ludzi, którzy od lat tworzą wokół „Refleksji” wyjątkową wspólnotę. Widzialnym znakiem obchodów stała się również Sala Zbiorów Pomorza Zachodniego im. Danuty Rodziewicz oraz jubileuszowe drzewka, ocieniające naszą Bibliotekę Pedagogiczną.









Od Redakcji

„Każdy z nas jest inny” – to truizm, który jednak wciąż wymaga wielokrotnego powtarzania, podobnie zresztą jak hasło „Inny nie znaczy gorszy”. Te banalne i oczywiste stwierdzenia przypominamy uczniom i uczennicom podczas lekcji czy apeli, wierząc, że przyniesie to efekt w postaci otwartego i tolerancyjnego społeczeństwa. Aby się jednak spełniła ta wizja, samo mówienie nie wystarczy, bo zaakceptowanie faktu, że różnimy się od siebie poglądami, językiem, pochodzeniem, sposobem przeżywania świata, kolorem skóry, tożsamością płciową i seksualnością, nie oznacza, iż potrafimy z tą różnorodnością żyć, rozmawiać o niej i budować na jej fundamencie wspólnotę.

Edukacja antydyskryminacyjna, będąca tematem bieżącego numeru, to w naszym przekonaniu nie tylko nauka lub zbiór działań mających przeciwdziałać wykluczeniu czy reagować na przejawy nierównego traktowania. Edukacja antydyskryminacyjna to przede wszystkim sposób myślenia o szkole jako miejscu spotkania. Spotkania z Innym – człowiekiem, którego doświadczenia, przekonania, potrzeby lub historia różnią się od naszych. Jak zauważa prof. Przemysław Grzybowski w rozmowie otwierającej numer, każdy z nas jest przecież dla kogoś Innym. Ta świadomość staje się pierwszym krokiem do dialogu i wzajemnego zrozumienia.

W ostatnich latach polska szkoła wielokrotnie stawiała wobec sytuacji, które wymagały takiej właśnie otwartości. Doświadczenie migracji wojennej od 2022 roku pokazało zarówno siłę szkolnych wspólnot, jak i ograniczenia systemowych rozwiązań. Ujawniło, że edukacja antydyskryminacyjna nie jest zagadnieniem teoretycznym bazującym na odległych problemach społecznych. Z dyskryminacją możemy mieć do czynienia każdego dnia – w klasach, na korytarzach, podczas rozmów, lekcji, szkolnych konfliktów czy klasowych wycieczek. Edukacja antydyskryminacyjna

zawiera się więc, między innymi, w sposobie, w jaki reagujemy na odmienność, ale także w tym, czy potrafimy ją dostrzec i zrozumieć. Warto dodać, że dyskryminacja nie zawsze przybiera formę otwartej agresji. Często rodzi się z pośpiechu, uproszczeń, stereotypów i braku uważności

Autorzy i Autorki tekstów zgromadzonych w numerze przyglądają się różnym wymiarom tego zagadnienia. Zastanawiają się, czym jest edukacja antydyskryminacyjna i jakie miejsce powinna zajmować we współczesnej szkole. Pytają o filary szkoły otwartej, o bohaterów codzienności, którzy budują kulturę szacunku i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Pokazują również, że rozmowa o różnorodności nie musi się ograniczać do kwestii społecznych czy politycznych – może się odnosić do literatury, języka, filmu, historii, filozofii, sztuki opowiadania czy wyborów zawodowych.

Nieprzypadkowo pojawiają się teksty poświęcone prawu oświatowemu, kulturze, filmowi, biografii czy edukacji międzykulturowej. Wszystkie one prowadzą do podobnej refleksji: szkoła nie jest miejscem neutralnym wobec różnorodności. Każdego dnia współtworzy społeczne wyobrażenia o tym, kto należy do wspólnoty, a kto pozostaje poza nią.

Być może właśnie dlatego najważniejszą kompetencją przyszłości okazuje się nie tyle umiejętność dostosowania się do szybko zmieniającego się świata, ile zdolność spotkania z drugim człowiekiem. Spotkania oparte o ciekawość, szacunek i gotowość do rozmowy, ale także empatii i zrozumienia. W świecie pełnym podziałów brzmi to jak ideał. Historia edukacji pokazuje jednak, że wiele ważnych zmian zaczynało się od idei, które początkowo wydawały się niemożliwe do zrealizowania.

Życzymy Państwu inspirującej lektury oraz wielu ważnych spotkań – tych szkolnych i pozaszkolnych – które pomagają lepiej rozumieć innych, a przy okazji również samych siebie

Życzymy przydatnej lektury!

Anna Godzińska
redaktorka prowadząca
Zofia Fenrych
redaktorka naczelna

Spis treści

WYWIAD

Anna Godzińska – rozmowa z prof. Przemysławem Grzybowskiem

**Każdy z nas jest inny. Edukacja, która uczy
rozumieć, nie oceniać** 8

TEMAT NUMERU

Zbigniew Wojciechowicz

Edukacja antydyskryminacyjna XXI wieku 16

Małgorzata Bazan

Kto jest bohaterem? 21

Jan Dąbkowski

Filary szkoły otwartej 27

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Aneta Rutkowska

Edukacja włączająca czy dyskryminująca? 31

Olga Modzelewska, Filip Jach

Superwizja edukacyjna. Ujęcie praktyczne 35

Jakub Z. Martuszeński

Wabi-sabi 43

Krystyna Stelmach-Tysko

Od ciekawości do wyboru zawodu 47

Anna Sobol

Dysonans poznawczy jako klucz 52

Hanna Ostrega

Od słowa do zdania złożonego 59

Elżbieta Rogalska

Kim jestem i kim jest mój uczeń? 64

PRAWO OŚWIATOWE W PRAKTYCE

Arkadiusz Jaworski, Maciej Pitala, Sebastian Plachecki

Dyskryminacja w statutach szkolnych 68

ANTYK DLA ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH

Barbara Popiel-Kobielska

Detektyw Edyp 78

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Stowarzyszenie „My Niewidoczni”

Kiedy trudność nie ma twarzy 85

Paulina Kumaszevska

Lęk przed utratą tożsamości 89

MIĘDZY JĘZYKIEM A KULTURĄ

Maria Nagay

Czy Hiszpanie i Polacy boją się tak samo? 94

Marika Drossel

Dlaczego boimy się inności? 101

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Filipem Gańczakiem

**Alvensleben zaliczył Polaków
do „małowartościowej rasy” 107**



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Każdy z nas jest inny. Edukacja, która uczy rozumieć, nie oceniać

Z prof. Przemysławem Grzybowskim rozmawia
Anna Godzińska

Edukacja międzykulturowa, która znajduje się w polu pańskich zainteresowań badawczych, jest niezwykle blisko powiązana z edukacją antydyskryminacyjną – tematem przewodnim bieżącego numeru „Refleksji”. Jedna nie istnieje bez drugiej – i tu, i tu bowiem mamy spotkanie z Innym. Kim jest ten Inny/inny? Czym jest spotkanie z nim?

Istnieje wiele pięknych definicji Innego, opracowanych przez mistrzów takich jak Zygmunt Bauman czy Jerzy Nikitorowicz. Kiedy jednak studenci podczas zajęć proszą, by im przybliżyć to zagadnienie „w skrócie i bez wyrazów”, proponuję im rozejrzenie się po sali wykładowej, by zorientowali się, jak wiele cech odróżnia tam obecnych. Różnią się wyglądem zewnętrznym, wiekiem, płcią, pochodzeniem i statusem społecznym, a w ostatnich latach coraz częściej na-

rodowością, językiem, religią... Tych codziennych spotkań i pretekstów do postrzegania wzajemnej odmienności jest mnóstwo. Każdy radzi sobie z nimi, lub nie, na swój sposób. Nad niektórymi cechami przechodzimy do porządku dziennego, inne nas niepokoją, intrygują, zaciekawiają lub odstręczają. Pewne z nich zauważamy u samych siebie lub naszych bliskich, więc nie budzą większych emocji – jako spodziewany element rzeczywistości, do którego już się przyzwyczailiśmy. Inny – pisany wielką literą – to osoba, którą świadomie postrzega się jako odmienną i ma to następstwa indywidualne, jednostkowe lub społeczne. Świadomość różnic mogących utrudniać komunikację i relacje między ludźmi, uruchamia mnóstwo mechanizmów obronnych i niekiedy instynktownych zachowań, o których pięknie pisał w trylogii *Naga małpa* Desmond Morris, poszukujący ludzkich ko-

rzeni Inności w świecie zwierząt stadnych. Są to przebogate pod względem treści i form zachowań procesy, fascynujące dla badaczy i od lat uwzględniane w edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Zdawanie sobie sprawy, że każdy z nas jest Innym dla osób wokół nas, to pierwszy krok do refleksji nad empatią, potrzebą dialogu będącego kluczem do (z)rozumienia Innych oraz dążeniem do kompromisu, bo nie istnieje bezwarunkowa akceptacja czy tolerancja Innych z całym bagażem ich cech. Aby codzienne spotkania z odmiennością oraz wspólne życie z Innymi na tym samym obszarze było znośne, wymagana jest kompetencja międzykulturowa, nieustanne negocjowanie i dostosowywanie się do niekiedy kłopotliwych przejawów różnic. Nie każdemu się to udaje i dlatego idee edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i równościowej zawsze będą aktualne, ale i dyskusyjne. Będzie też zapotrzebowanie na akademicką refleksję, działania w sferze edukacji formalnej i nieformalnej, które spotkania z Innymi mają ułatwiać.

W polskich szkołach realne spotkanie z Innym miało miejsce w lutym 2022 roku, kiedy do klas na wszystkich poziomach nauczania nagle przybyły tysiące dzieci niemówiących po polsku, straumatyzowanych wojną i nagłym opuszczeniem swoich domów, rodziny, przyjaciół. Tamtej zimy nauczyciele, uczniowie, cała społeczność szkolna została postawiona twarzą w twarz z Innym, ale i Obcym (przynajmniej w pierwszych dniach). Czy polska szkoła nauczyła się czegoś dzięki tej niespodziewanej migracji? Czy nauczyciele poszerzyli swoje kompetencje w obszarze wielokulturowości? Warto dodać w tym miejscu, że w wypracowanym niedawno Profilu Absolwenta pojawiają się wzmianki dotyczące edukacji antydyskryminacyjnej, szczególnie w kontekście wspólnoty: „unikanie wszelkich dyskryminacji sprzyja rozwojowi zaufania, które łączy członków zespołu,

umożliwiając im wspólne realizowanie nawet najbardziej ambitnych celów” oraz szacunku: „Szacunek wobec innych wzmacnia interakcje oparte na empatii, sprawiedliwości i zrozumieniu, co pozwala różnorodnym grupom działać harmonijnie, unikając jakichkolwiek form dyskryminacji. Szacunek jest także podstawą tolerancji wobec odmiennego widzenia świata, poglądów i wierzeń”. Czy zatem polska szkoła jest dziś systemowo przygotowana na różnorodność, czy sukcesy na polu antydyskryminacji to wciąż jedynie zasługa „nauczycieli zapaleńców”?

Od blisko trzydziestu lat mam zaszczyt oraz zwykle przyjemność współpracować z wieloma nauczycielami, wymieniać poglądy, z rozmów uczyć się tego, czego nie można wyczytać z książek. Z tej perspektywy mogę stwierdzić, że w sferze oświaty regułą jest... brak reguł. To znaczy, że wszelkiego rodzaju uogólnione sprawozdania i zestawienia, a także formalne dokumenty zawierające dane o oświacie bywają złudne. Celem podsumowań i analiz trzeba zagłębiać się w poszczególne środowiska i rozpatrywać je przez pryzmat działań i opinii jednostek. Podobnie jak na początku pandemii, również w momencie gwałtownego pojawienia się w polskich szkołach tysiące uczniów zza wschodniej granicy nauczyciele najczęściej twierdzili, że „system” pozostawił ich samym sobie z kłopotami uczniów, rodziców i innych osób uwikłanych w kryzys związany z wojną i uchodźstwem. Okazało się, że nie istnieją żadne strategiczne plany świadczące o perspektywicznym myśleniu urzędników odpowiadających za ten system, którzy powinni mieć gotowe procedury postępowania na tego rodzaju okoliczności. Wielu nauczycieli stanęło więc przed koniecznością zaopiekowania się nowymi uczniami na miarę swoich możliwości i chęci. Niektórzy otrzymali nieocenione wsparcie od doradców metodycznych, działaczy organizacji pozarządowych i wolontariuszy mających doświadczenie w pracy z uczniem cudzoziemskim, który jeszcze wsku-

tek traumatycznych doświadczeń wymaga odpowiedniego podejścia. Wielu starszych nauczycieli, wśród nich również emerytowanych, nagle stało się znowu potrzebnych młodszemu, ponieważ uczyli się języka rosyjskiego i mogli tłumaczyć. W niektórych szkołach i miejscowościach, a także w internecie tworzyły się więc spontanicznie międzypokoleniowe i międzysrodowiskowe grupy wzajemnego wsparcia, dzięki którym wiele problemów udało się rozwiązać, a inne posłużyły jako podstawa współpracy na przyszłość. Ułatwiło to zacieśnienie współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi oraz zintensyfikowanie prac nad opracowaniem formalnego statusu asystentów międzykulturowych. O ile więc trudno by ogólnie stwierdzić, co i w jakim zakresie zmieniło się w polskich szkołach przez ten czas, bo to wymagałoby szczegółowych badań, to można zaryzykować tezę, że w większości z nich doszło do prób budowania kapitału społecznego na fundamencie oddolnego ruchu opartego na empatii oraz chęci wspierania potrzebujących. Niektóre szkoły, oprócz pełnienia swych typowych funkcji, stały się między innymi miejscami zbiorów darów dla uchodźców czy spotkań potrzebujących z osobami, które chcą pomóc. Zaowocowało to czasem trwającymi do dziś znajomościami czy nawet przyjaźniami. I to jest niewątpliwa wartość dodana tych dramatycznych czasów. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że systemowe rozwiązania utknęły z sferze politycznych sporów i niemocy administracyjnej, a rzetelne, fachowe i przede wszystkim szybkie działania to domena pasjonatów edukacji oraz liderów społeczności lokalnych. Tam, gdzie ludzie potrafią ze sobą rozmawiać, zależy im na sobie wzajemnie i mimo różnic potrafią podejmować wspólne inicjatywy na rzecz „lokalsów” i ich gości, nawet do tak trudnych kwestii jak integracja społeczno-kulturowa podchodzi się łatwiej. I chociaż wiele spraw nie zostało utrwalonych w sprawozdaniach i statystykach, to pozostaną na długo w pamięci

indywidualnej i społecznej albo na zdjęciach na Facebooku. Kiedyś redakcje czasopism organizowały konkursy na pamiętniki lub wspomnienia. Byłoby wspaniale zgromadzić te z nauczycielskimi refleksjami o pracy w zróżnicowanych kulturowo klasach w polskich szkołach „wczoraj i dziś”. Czasem wspomnienia takich chwil stają się wręcz podstawą rodzinnych legend.

Czy może Pan profesor podać jakiś przykład?

Tak i to z zupełnie nieoczekiwanych stron, współcześnie ponownie odkrywanych w związku z agresją Stanów Zjednoczonych i Izraela na Iran. Dwukrotnie brałem udział zdalnie w kongresie języka esperanto organizowanym przez Irańskie Towarzystwo Esperantystów (IREA), Międzynarodową Ligę Nauczycieli Esperantystów (ILEI) i Uniwersytet Teherański. Gdy łączyłem się z audytorem, kilkoro irańskich esperantystów z Isfahanu ze wzruszeniem wspominało swoich dziadków, którzy podczas drugiej wojny światowej udzielali wsparcia polskim uchodźcom ze Związku Radzieckiego. Pomagali zwłaszcza dzieciom przyjętym między innymi do miejscowych szkół, w których uczyły się wypłatać dywany. Były to opowieści o będących następstwem wojny i decyzji politycznych na wysokim szczeblu spotkaniach osób należących do różnych kultur, religii, mówiących różnymi językami. Jedni potrzebowali dachu nad głową, opieki, żywności i pomocy. Inni byli gotowi podzielić się z nimi tym, co mieli. Mowa o tym w wydanej u nas książce *Isfahan. Miasto polskich dzieci* [red. I. Beaupré-Stankiewicz, D. Waszczuk-Kamieniecka, J. Lewicka-Howells, Londyn 1988 – przyp. Redakcja]. Nie wszystkim polskim uchodźcom, podróżującym przez ówczesną Persję, udało się przeżyć. Jednak do dziś w wielu irańskich rodzinach pamięta się o ich grobach, a nauczyciele w szkołach przypominają tamte wątki z historii rodzinnych. Kto wie, może kiedyś i u nas zostaną opublikowane podobne wspomnienia o wyjąt-

kowych spotkaniach z uchodźcami z Ukrainy i innych miejsc pełnych nieszczęścia.

Chciałabym zapytać także o przyszłych nauczycieli, czyli Pana studentów. Czy zauważa Pan zmianę pokoleniową w podejściu do różnorodności?

Mogę się wypowiedzieć wyłącznie w oparciu o moje doświadczenia, podkreślając, że na ich podstawie nie można wnioskować o zmianach w całym pokoleniu. Gdy przed laty zaczynałem interesować się edukacją międzykulturową badawczo, również na zajęciach często spotykałem się z entuzjastycznym podejściem do jej idei – szczególnie w perspektywie możliwości wymian uczniów i studentów oraz uczestnictwa w europejskich programach realizowanych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, dotyczących między innymi dziedzictwa kulturowego mniejszości etnicznych, budowania społeczeństwa obywatelskiego w oparciu o lokalny kapitał społeczny oraz międzynarodowy wolontariat. Współcześnie rzadziej spotykam pasjonatów tego rodzaju aktywności. Przeważnie są to osoby związane z organizacjami pozarządowymi oraz na przykład z ruchem harcerskim. Mam wrażenie, że spada zainteresowanie zagadnieniami podejmowanymi na studiach. Coraz więcej osób zamiast w uczelni czy bibliotece spędza czas w pracy, do której studia są tylko dodatkiem. Studiowanie i przebywanie z rówieśnikami jest bardziej kłopotliwe niż surfowanie po „internetach”. Bywają osoby, które nie znają swoich rówieśników z grupy studenckiej, a do miasta akademickiego przyjeżdżają tylko do uczelni i nawet nie interesuje ich poznanie najbliższej okolicy. Gdy chodzi o podejście do zróżnicowania kulturowego, to dostrzegam radykalizację poglądów, która utrudnia, a w niektórych przypadkach zupełnie uniemożliwia edukację antydyskryminacyjną i międzykulturową. Niektóre osoby są tak emocjonalnie zaangażowane na przykład w idee i aktywizm równościowy,

że nie przepuszczą żadnej okazji, by publicznie skrytykować rówieśników czy nawet nieznane osoby za nieużywanie feminatywów czy wyrażanie poglądów, które ich zdaniem są przejawem nietolerancji. Kiedyś kłótnie na zajęciach były nie do pomyślenia, a dzisiaj ocierające się o hejt zachowania w obronie „antydiskryminacyjnych ideałów” są coraz częstsze i bardziej bezkompromisowe, a zwrócenie uwagi komuś, kto podczas debaty akademickiej przekracza granice dobrego wychowania, uważane jest za przejaw dyskryminacji. Kilka lat temu uczestniczyłem w konferencji naukowej o dyskryminacji w szkole, w której brali udział między innymi studenci. Korzystając z chwili przerwy w obradach, wraz z kilkoma osobami usiłowałem wymknąć się z sali za potrzebą. Chwilę przedtem słyszałem, jak żegnały się ze sobą idące za mną studentki spieszące się na pociąg. Gdy doszliśmy do drzwi, jako wolno chodzący starszy pan odruchowo chciałem przepuścić przodem studentkę biorącą rozbieg do przeprawy do dworca. Otworzywszy drzwi i pokazując dłonią wolną drogę, zostałem przywrócony do porządku jej pełnym oburzenia spojrzeniem oraz okrzykiem „Niech mnie pan nie dyskryminuje!”. Osoby widzące zajście ryknęły śmiechem, a ja miałem pretekst do rozmyślenia nad współczesnymi znaczeniami kategorii „dyskryminacja” w kontekście międzypokoleniowym. Ale to raczej komiczny przykład. O wiele bardziej obawiam się wzrastającej fali nietolerancji opartej na podstawach politycznych. Przez wiele lat podczas zajęć o antysemityzmie pokazywałem studentom antyżydowskie artykuły z okresu międzywojennego, między innymi autorstwa Stanisława Trzeciaka. Jeszcze kilka lat temu widziałem, że robią duże wrażenie, zaskakując radykalizmem i piętnującym językiem. Gdy nie tak dawno zacząłem słyszeć komentarze „O, ale fajne, niech pan przyniesie więcej...”, to przestałem się dzielić ze studentami takimi materiałami, bo dla wielu z nich stanowią formę instruktażu. Mam wrażenie, że idea eduka-

cji międzykulturowej, tolerancji i dialogu ponad różnicami dla wielu młodych jest anachroniczna, a tacy jak ja są postrzegani jako dinozaury niezbyt rozumiejące, co dzieje się dokoła.

Uprzedzenia, dyskryminacja – to oczywiste – często biorą się z niewiedzy, lęku przed nieznanym, choć także – co właśnie wybrzmiało w Pana wypowiedzi – ze swego rodzaju hiperpoprawności politycznej, szczególnej nadwrażliwości. Czy mógłby Pan spróbować wskazać naszym czytelnikom, głównie nauczycielom, narzędzia pedagogiczne, które pomogłyby im „odczarowywać” stereotypy wśród dzieci i młodzieży?

Aby zdobywać atrakcyjne materiały do edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej, dzisiaj nie trzeba już „czarować”. Gdy brakuje własnych pomysłów, najlepiej konsultować się z doradcami metodycznymi, organizacjami pozarządowymi, w których działają doświadczeni asystenci międzykulturowi, a także odwiedzać nauczycielskie grupy dyskusyjne w mediach społecznościowych. Dzięki udostępnianiu w internecie materiałów opracowywanych między innymi przez UNICEF, instytucje europejskie i rozmaite fundacje, często w atrakcyjnych formach poradników metodycznych, konspektów lekcji, filmów, gier czy aplikacji, nauczyciele nie są zdani sami na siebie. Z roku na rok coraz większa jest oferta książek dla dzieci, dotyczących rozmaitych przejawów zróżnicowania kulturowego. Wiele z nich trafia do bibliotek szkolnych, ale również jest dostępna online na stronach bibliotek cyfrowych (na przykład: w Federacji Bibliotek Cyfrowych, academia.edu, researchgate.net). Niezwykle pomocne w edukacji antydyskryminacyjnej są historie osobiste związane z doświadczaniem odmienności kulturowej, postaw i stereotypów. Oczywiście najwięcej takich historii jest w książkach i filmach, ale też na internetowych platformach bibliotecznych, w archiwach, muzeach, regionalnych izbach pamięci itp., zawierających dokumenty tzw. hi-

storii mówionej. Lubiący wycieczki z pewnością znają i doceniają tablice edukacyjne wyznaczające w niektórych miejscowościach szlaki wielu kultur i pamiątki dziedzictwa kulturowego różnych narodów. Do młodych ludzi najbardziej przemawiają doświadczenia ich rówieśników, posługujących się podobnym językiem, mających podobne marzenia i oczekiwania. Bardzo pomocne w budzeniu emocji i zaangażowania w poszczególne projekty międzykulturowe uwrażliwiające na Inność bywają też działania, w których łączy się formy artystyczne, wątki regionalne i aktywność środowiskową. Jednym z najlepszych przykładów, z których można czerpać inspiracje, są słynne „Kroniki sejneńskie” – projekt realizowany przez Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” w Sejnach we współpracy ze środowiskiem miejscowych szkół. Uczestnicy kolejnych etapów prac nad kronikami poznawali historie swoich krewnych, sąsiadów, znajomych, odkrywając wyjątkowe treści związane z ich tożsamością i relacjami międzykulturowymi, po czym przygotowywali klimatyczne przedstawienia, które zachwyciły nie tylko ich bliskich, ale również widzów z niekiedy odległych stron. Umożliwiło im to zweryfikowanie własnych postaw wobec odmienności kulturowej oraz zmierzenie się ze stereotypami dotyczącymi mniejszości etnicznych w najbliższym środowisku. Kiedy okazało się, że bez Innych, ich wielowiekowej obecności, pracy, codziennego wysiłku i relacji międzykulturowych, ich ukochane Sejny i okolice nigdy nie byłyby takie piękne i interesujące, forma edukacji zapoczątkowana w szkole przeniosła się poza jej mury, pozostając w historiach osobistych i rodzinnych uczestników projektu. Bardzo miłe jest, że osoby zaangażowane w działalność antydyskryminacyjną i międzykulturową zwykle dzielą się z innymi swoimi dziełami i doświadczeniami. Wystarczy więc tylko dobrze poszukać.

W kontekście edukacji antydyskryminacyjnej bardzo ciekawy jest Pana udział w ruchu

doktorów kłownów oraz Pana badania nad śmiechem. Jak doświadczenie pracy z humorem i śmiechem przekłada się na przełamywanie barier oraz uprzedzeń, które są przecież materia bardzo poważną i często bolesną? Warto zaznaczyć, i o tym też Pan pisał, że dyskryminacja dotyczy choćby osób chorych, cierpiących.

Śmiech, zwłaszcza ten radosny, wspólnotowy, jest wyjątkowym środkiem edukacji – także międzykulturowej i antydyskryminacyjnej, w której często wykorzystuje się między innymi karykatury, komiksy, dowcipy etniczne, komedie, komiczne opowiadania. Śmiech nie tylko pomaga odreagować niepewność i strach pojawiające się podczas spotkań z Innymi. Bywa również subtelnym lub – w razie potrzeby – brutalnym narzędziem oporu. Stąd tak wiele okoliczności jego występowania w relacjach społecznych – a dla mnie fascynujący temat pisarstwa naukowego. Należy jednak podkreślić, że współcześnie w relacjach międzypokoleniowych, wskutek braku wspólnego rdzenia kulturowego w postaci znanych młodym i starszym lektur, przedstawień teatralnych, programów telewizyjnych i filmów, wspólny śmiech na stykach pokoleń zanika, a osoby w różnym wieku rzadko śmieją się wspólnie. I może właśnie dlatego klaunowanie w szpitalach, hospicjach, domach dziecka, dzielnicach nędzy itp. to tak wyjątkowe doświadczenie. Miałem szczęście brać udział w tego rodzaju projektach między innymi w Brazylii, Peru, Rumunii i oczywiście w Polsce. Uczylem się od słynnego Patcha Adamsa, lidera Fundacji DrClown i wielu doktorów kłownów na co dzień pracujących z chorymi, osobami z niepełnosprawnościami i w żałobie. Mimo iż jest to cenna forma spotkań z Innymi, to nie każdy może się w nią zaangażować bez odpowiedniego przygotowania. Poza tym jest to coraz częściej obwarowane mnóstwem przepisów i ograniczeń, więc bez formalnej pomocy odpowiedniej organizacji ani rusz. W polskich warunkach do szpitali czy instytucji opiekuńczych w wielu przypadkach nie

wpuszcza się dzieci – klaunujący wolontariusze to więc osoby dorosłe. Spędzanie czasu z chorymi i cierpiącymi wiąże się z emocjonalnym zaangażowaniem w ich sprawy oraz koniecznością wypracowania umiejętności odreagowania intensywnego kontaktu z ludzkimi dramataми. Za maską śmiechu z jednej strony skrywa się cierpienie, z drugiej – świadomość nie zawsze różowej przyszłości osoby cierpiącej. Wbrew pozorom jest to więc aktywność wymagająca refleksji, wsparcia doświadczonej grupy oraz liderów potrafiących wyznaczać granice relacji i zaangażowania. Mimo że minęło już wiele lat, od kiedy klaunowałem z przyjaciółmi na terenie rumuńskiego sierocińca dla dzieci z HIV/AIDS, czy później w Amazonii Peruwiańskiej wśród dzieci ulicy Iquitos, dzisiaj często wspominam ich z nadzieją, że życie dobrze im się ułożyło, że są szczęśliwi, a radosny śmiech nie jest dla nich tylko odległym wspomnieniem. Doktor klaun uczy się akceptować nie tylko poszczególne jednostki różniące się stanem zdrowia, kulturą i perspektywami, ale także niekiedy bardzo odległy od własnego styl życia środowiska tych osób, będący niewyobrażalnym wyzwaniem dla przyzwyczajonego do komfortu Europejczyka. Takie spotkania uczą pokory i pozwalają zdać sobie sprawę, w jak dobrych warunkach żyjemy i jak bardzo cierpią inni w miejscach, o których istnieniu nie ma się pojęcia.

W Pańskiej drodze naukowej i życiowej często pojawiają się postacie wielkich pedagogów. Czego od tych „dawnych mistrzów” możemy się nauczyć w kwestii walki z wykluczeniem w XXI wieku? W publikacji *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej* (P.P. Grzybowski, G. Idzikowski, Bydgoszcz 2018) cytuje Pan trzy osoby: Jana Szczepańskiego, socjologa („Inny wyzwala we mnie samookreślenie, staje się wzorem mojego własnego obrazu samego siebie, inny także budzi we mnie pytanie – czy

ja jestem taki sam? Kim jestem i jaki jestem? Przede wszystkim jaki? I na to pytanie mogę odpowiedzieć sobie tylko wtedy, gdy określam się w stosunku do innych ludzi”), Karola Čapka, pisarza („Sądzę, że na to, by wyobrazić sobie inny świat, nie trzeba ani snów, ani halucynacji. Inny świat jest bowiem wszędzie tam, gdzie nas jeszcze nie było, jest za linią horyzontu, na dnie wody, za murem niedostępnego ogrodu”) i Andrzeja Murzyna, pedagoga („Inny» tak jak dzieło sztuki zaprasza mnie do zobaczenia świata w innej perspektywie, do zobaczenia siebie jakby w innym świecie. Spotkanie z »Innym« jest więc jednocześnie spotkaniem z samym sobą. Od »Innego« tak jak od tekstu, mogę uzyskać nowe rozumienie samego siebie, a zyskując nowe rozumienie samego siebie staję się tym samym otwartym na »Innych«”). Czy ktoś jeszcze Pana inspiruje?

To zależy od bieżących potrzeb i zainteresowań związanych z prowadzonymi badaniami i pisanem książki. Bywa, że gromadząc materiały do jakiejś monografii, przez kilka tygodni zaczytuję się książkami jakiegoś autora lub na wybrany temat. Kiedy pisałem książkę *Śmiech życia i śmierci...* (Bydgoszcz 2019) o tak zwanych ludziach śmiechu poprawiających jakość życia innych podczas wojny i okupacji, analizowałem wspomnienia i relacje z tamtych lat, studiowałem tomy Archiwum Ringelbluma itp. Niekiedy najbardziej inspirujące w danym momencie okazują się historie osobiste i słowa osób, których nazwiska nie są obecne w sferze publicznej. Niezwykle inspirująca jest twórczość i poglądy Antoniego Kroha dotyczące przemian kultury ludowej. Jego książki, przepełnione niesamowitym poczuciem humoru, ukazują, jak istotne jest poszanowanie dziedzictwa kulturowego i relacje międzykulturowe w regionie oraz „za miedzą”. Niedawno studiowałem wyjątkowo inspirujące historie kobiet, opracowując osiemdziesiąt biogramów do książki o prekursorkach i pionierkach

Otwartość. Osoby otwarte na świat, ludzi i zwierzęta zwykle charakteryzuje ciekawość rzeczywistości, chęć poszukiwania i poznawania rozmaitych wartości, które wzbogacają życie. Jeśli jeszcze towarzyszy temu empatia, wrażliwość, życzliwość i chęć dzielenia się sobą na zasadzie wzajemności, mamy idealny obraz człowieka kształtującego ducha wspólnoty.

edukacji międzykulturowej. Inspirować może więc wiele osób i ich dzieł. Praca naukowa ma tę zaletę, że można poszukiwać coraz to nowych fascynujących obszarów badań i zapoznawać się z twórczością kolejnych osób.

Na koniec chciałabym zadać pytanie, które wymaga dość krótkiej odpowiedzi: Gdyby miał Pan wskazać jedną, najważniejszą kompetencję, którą powinniśmy wykształcić w młodym pokoleniu, by świat przyszłości był wolny od dyskryminacji, co by to było?

Otwartość. Osoby otwarte na świat, ludzi i zwierzęta zwykle charakteryzuje ciekawość rzeczywistości, chęć poszukiwania i poznawania rozmaitych wartości, które wzbogacają życie, nawet jeśli początkowo są obce i pozornie nudne lub – przeciwnie – groźne. Jeśli jeszcze towarzyszy temu empatia, wrażliwość, życzliwość i chęć dzielenia się sobą na zasadzie wzajemności, to mamy idealny obraz człowieka, który przyzna-

jąc innym prawo do życia, uczestniczy w nim, kształtując ducha wspólnoty. Oczywiście to tylko idea i marzenie, bo doskonale wiemy, jak trudno byłoby funkcjonować takim osobom we współczesnym świecie. Ale właśnie od pięknych idei i marzeń rozpoczynały się zwykle działania wyjątkowych ludzi, o których dzisiaj uczy się z szacunkiem, upamiętnia i w rozmaity sposób powraca się do ich dziedzictwa. Nawet jeśli to mrzonka w szerokiej perspektywie, to jej realizacja bywa możliwa w małym gronie przyjaciół, znajomych, osób podzielających zainteresowania i podobnie spędzających czas w bezpiecznym, to jest wolnym od hejtu i zawiści środowisku. Od zwyczajnych pytań „Co słyszać?”, „Co robimy?”, „Kim jest ten człowiek?”, „Czy moglibyśmy porozmawiać?” może rozpocząć się niepowtarzalna przygoda oparta na wzajemnym poznawaniu. Od spotkania, uśmiechu i dialogu, przy odrobinie wzajemnej otwartości, mogą zacząć się dziać wyjątkowe rzeczy.

Anna Godzińska

Wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Przez 15 lat uczyła języka polskiego i historii w szkole podstawowej. Ma także wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Prowadzi i koordynuje liczne formy doskonalenia nauczycieli. Jest współredaktorką *Niezbędnika młodego nauczyciela* oraz publikacji *#PytamSprawdzamKlikam! Krytyczne myślenie w edukacji*. Publikowała między innymi w *Interpretatywnym słowniku terminów kulturowych*, *Interpretatywnym słowniku terminów kulturowych 2.0*, *Oko w oko z murem*. *Edukacyjne wymiary street artu* oraz w „Refleksjach”, gdzie jest członkinią kolegium redakcyjnego.

Przemysław Grzybowski

Doktor habilitowany, profesor UKW, wykładowca w Katedrze Pedagogiki Kultury Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: edukacja w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, tanatopedagogika, edukacja w środowiskach defaworyzowanych, śmiech jako czynnik edukacji i poprawiania jakości życia. Koordynator „Międzyszkolnika” Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Opiekun Akademickiego Centrum Wolontariatu UKW. Esperantysta i wolontariusz ruchu doktorów klaunów. Autor publikacji: *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości* (2009); *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy* (2011); *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy* (2011); *Doktor klaun! Od terapii śmiechem po edukację międzykulturową* (2012); *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową* (2015); *Morycek w szkole. Żydowskie dowcipy o edukacji, w dialogu międzykulturowym* (2016); *Śmiech życia i śmierci. Od osobistych historii po edukację do pamięci o okupacji, gettach i obozach koncentracyjnych* (2019); *Lubsko – nasze miejsce. Wspomnienia nauczycielskie, uczniowskie, harcerskie i nie tylko* (2020); *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu. Tom 1–2* (2022); *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości* (współautorstwo z K. Marszałek, 2024); *Prekursorki i pionierki edukacji międzykulturowej. Inspiracje bibliograficzne* (2025).

Edukacja antydiskryminacyjna XXI wieku

Zbigniew Wojciechowicz

Wyzwania, odpowiedzialność i dobre praktyki w pracy nauczyciela

Współczesna szkoła staje się miejscem spotkania wielu kultur, języków, religii, doświadczeń społecznych oraz różnych sposobów rozumienia świata. Jeszcze kilkanaście lat temu edukacja antydyskryminacyjna była traktowana jako dodatkowy element wychowania obywatelskiego. Dziś jest jednym z najważniejszych wyzwań, stojących przed systemami edukacji na całym świecie. Dynamiczne migracje, kryzysy humanitarne, rozwój mediów społecznościowych, polaryzacja społeczna oraz wzrost napięć ideologicznych sprawiają, że szkoła coraz częściej staje się przestrzenią konfliktów, wykluczenia i stereotypizacji.

Nauczyciel nie jest już wyłącznie osobą przekazującą wiedzę. W coraz większym stopniu pełni rolę mediatora, opiekuna emocjonalnego, przewodnika po różnorodności społecznej i kulturowej. Edukacja antydyskryminacyjna nie oznacza przy tym wyłącznie reagowania na przejawy agresji czy mowy nienawiści. Jej celem jest przede wszystkim budowanie szkoły bezpiecznej, otwartej i wspierającej każdego ucznia – niezależnie od jego pochodzenia, religii, orientacji seksualnej, sytuacji ekonomicznej czy stopnia sprawności.

Raporty Organizacji Wspólnoty Gospodarczej i Rozwoju (OECD) podkreślają, że edukacja oparta na równości i inkluzyjności stanowi jeden z fundamentów nowoczesnego społeczeństwa demokratycznego. Organizacja wskazuje, że brak działań antidyskryminacyjnych prowadzi do pogłębiania nierówności społecznych, obniżenia dobrostanu psychicznego uczniów oraz osłabienia jakości edukacji¹.

Dyskryminacja w szkole – zjawisko codzienne, choć często niewidoczne

Dyskryminacja w środowisku szkolnym rzadko przybiera dziś wyłącznie formę otwartej agresji. Znacznie częściej ma charakter subtelny i systemowy. Objawia się poprzez: wykluczanie uczniów z grupy rówieśniczej, stereotypowe komentarze, nierówne traktowanie, brak reprezentacji różnych kultur w materiałach dydaktycznych czy ignorowanie potrzeb uczniów należących do mniejszości.

Wielu nauczycieli nadal utożsamia dyskryminację wyłącznie z przemocą fizyczną lub jawnym hejtem. Tymczasem równie niebezpieczne są mikrodyskryminacje – drobne uwagi, żarty czy gesty, które systematycznie obniżają poczucie bezpieczeństwa ucznia. Uczeń może doświadczać wykluczenia z powodu akcentu, sposobu ubierania się, wyznania, pochodzenia narodowego lub orientacji seksualnej. Szczególnie niebezpieczna jest sytuacja, gdy szkoła nie reaguje na takie zachowania. Brak reakcji ze strony dorosłych staje się bowiem dla uczniów sygnałem, że pewne formy przemocy są społecznie akceptowane.

Badania OECD pokazują, że szkoły prowadzące systemowe działania na rzecz inkluzyjności osiągają lepsze wyniki edukacyjne i wychowawcze. Uczniowie czują się w nich bezpieczniejsi, rzadziej opuszczają zajęcia oraz częściej angażują się społecznie².

Dyskryminacja w środowisku szkolnym rzadko przybiera dziś wyłącznie formę otwartej agresji. Znacznie częściej ma charakter subtelny i systemowy. Objawia się poprzez: wykluczanie uczniów z grupy rówieśniczej, stereotypowe komentarze, nierówne traktowanie, brak reprezentacji różnych kultur w materiałach dydaktycznych czy ignorowanie potrzeb uczniów należących do mniejszości.

Uczniowie z Ukrainy – największe wyzwanie polskiej szkoły po 2022 roku

Wybuch wojny w Ukrainie doprowadził do największego kryzysu uchodźczego w Europie od czasów II wojny światowej. Polska szkoła została zmuszona do bardzo szybkiego przyjęcia setek tysięcy dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji wojennej. Według danych UNICEF³ i Centrum Edukacji Obywatelskiej⁴ w polskim systemie edukacji uczy się ponad 130 tysięcy uczniów z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa. Stanowią oni jedną z największych grup uczniów cudzoziemskich w Europie.

Początkowo dominowała atmosfera solidarności i pomocy. Z czasem jednak zaczęły pojawiać się napięcia społeczne, problemy integracyjne oraz zmęczenie kryzysem. W wielu szkołach uczniowie z Ukrainy spotykają się z niechęcią ze strony części rówieśników, ale również z brakiem odpowiedniego przygotowania systemowego. Najczęstsze problemy dotyczą: bariery językowej, izolacji społecznej, trud-

ności emocjonalnych związanych z traumą wojenną, nierównego dostępu do wsparcia psychologicznego, stereotypizacji i uprzedzeń.

Raporty⁵ dotyczące sytuacji uczniów uchodźczych pokazują, że wielu polskich uczniów postrzega swoich ukraińskich rówieśników przez pryzmat negatywnych stereotypów – jako „uprzywilejowanych”, „roszczeniowych” lub „obcych”. Jednocześnie sami uczniowie z Ukrainy często przyznają się do poczucia samotności, niezrozumienia i społecznego wykluczenia. Ważnym problemem pozostaje również tworzenie klas niemal jednorodnych narodowościowo, co utrudnia rzeczywistą integrację. Eksperci podkreślają, że skuteczna edukacja włączająca wymaga codziennego kontaktu, wspólnych działań i świadomego budowania relacji między uczniami⁶.

Religia i światopogląd – szkoła wobec różnorodności wyznaniowej

Polska szkoła nadal funkcjonuje w silnym kontekście kultury większościowej. Dla wielu uczniów innych wyznań lub osób niewierzących oznacza to codzienne doświadczenie wykluczenia symbolicznego. Problem nie dotyczy wyłącznie organizacji lekcji religii. Uczniowie wyznający islam, prawosławie, judaizm czy protestantyzm często spotykają się z niezrozumieniem swoich świąt, zwyczajów lub potrzeb kulturowych. W wielu szkołach nadal zakłada się automatycznie, że „wszyscy są katolikami”. Szczególnie trudna bywa sytuacja uczniów z rodzin migranckich. Część rodziców nie zna polskiego systemu edukacji i nie rozumie procedur związanych z uczestnictwem w lekcjach religii. Zdarza się, że podpisują dokumenty bez pełnej świadomości ich treści⁷.

Edukacja antydyskryminacyjna w obszarze religii nie polega na eliminowaniu symboli religijnych czy negowaniu tradycji większościowej. Jej celem jest budowanie szacunku wobec różnorodności oraz tworzenie przestrzeni, w której każdy uczeń może czuć się bezpiecznie niezależnie od wyznawanych wartości. Nauczyciel powinien: unikać

języka wykluczającego, nie zakładać jednorodności światopoglądowej klasy, reagować na stereotypowe komentarze, uwzględniać różnorodność kulturową podczas omawiania tematów społecznych, budować kulturę dialogu.

Uczniowie LGBT+ – między niewidzialnością a stygmatyzacją

Jedną z grup szczególnie narażonych na dyskryminację są uczniowie LGBT+. W wielu szkołach temat orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej nadal funkcjonuje jako tabu. Brak rozmowy nie oznacza jednak braku problemu. Wręcz przeciwnie – cisza bardzo często wzmacnia poczucie izolacji i lęku.

Młodzież nieheteronormatywna częściej doświadcza: przemocy słownej, cyberprzemocy, odrzucenia społecznego, problemów depresyjnych, myśli samobójczych, absencji szkolnej. Wielu nauczycieli obawia się podejmowania tych tematów z powodu presji społecznej lub politycznej. Tymczasem edukacja antydyskryminacyjna nie polega na „promowaniu” określonych postaw, lecz na przeciwdziałaniu przemocy i budowaniu bezpieczeństwa wszystkich uczniów.

Kluczową rolę odgrywa język nauczyciela. Nawet pozornie niewinne komentarze mogą utrwalać stereotypy. Równie ważna jest reakcja na homofobiczne żarty i wyzwiska, które w wielu szkołach nadal bywają bagatelizowane i traktowane jako „normalne zachowanie młodzieży”. Szkoła powinna jasno komunikować, że każdy uczeń ma prawo do szacunku i bezpieczeństwa. Brak reakcji na dyskryminację jest formą przyzwolenia.

Edukacja antydyskryminacyjna na świecie – czego możemy się nauczyć od innych?

Wiele krajów od lat rozwija systemowe rozwiązania wspierające edukację włączającą. Warto przyrzeć się doświadczeniom wybranych państw, które skutecznie wdrażają programy przeciwdziałania dyskryminacji.

Kanada – edukacja oparta na inkluzywności

Kanadyjski system edukacji uznawany jest za jeden z najbardziej inkluzywnych na świecie. Już na poziomie podstaw programowych uwzględnia się edukację międzykulturową, prawa człowieka oraz przeciwdziałanie stereotypom. W szkołach dużą wagę przywiązuje się do: wsparcia psychologicznego, mediacji rówieśniczych, edukacji emocjonalnej, reprezentacji różnych kultur i rodzin w materiałach edukacyjnych. Nauczyciele przechodzą obowiązkowe szkolenia z zakresu pracy w klasach wielokulturowych⁸.

Finlandia – dobrostan ucznia jako priorytet

Fiński model edukacji opiera się na założeniu, że bezpieczeństwo emocjonalne jest warunkiem skutecznego uczenia się. Szkoły prowadzą regularne programy przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, a nauczyciele są przygotowywani do rozpoznawania wykluczenia społecznego. Ważnym elementem jest indywidualizacja wsparcia. Uczniowie z doświadczeniem migracji otrzymują pomoc językową i psychologiczną już od pierwszych dni nauki⁹.

Australia – edukacja wielokulturowa

Australia od lat rozwija politykę edukacji wielokulturowej, wynikającą z dużej różnorodności etnicznej społeczeństwa. Programy szkolne uwzględniają historię i kulturę rdzennych mieszkańców, migrantów oraz mniejszości religijnych. Duży nacisk kładzie się na przeciwdziałanie rasizmowi i stereotypizacji. W wielu szkołach funkcjonują specjalne zespoły ds. równości i dobrostanu uczniów¹⁰.

Republika Południowej Afryki – edukacja po apartheidzie

Po upadku apartheidu południowoafrykański system edukacji musiał zmierzyć się z ogromnymi nierównościami społecznymi i rasowymi. Edukacja antydyskryminacyjna stała się jednym z fundamentów budowania nowego społeczeństwa. Szkoły prowadzą programy dotyczące: praw człowieka, dialogu międzykulturowego, przeciwdziałania przemocy, edukacji obywatelskiej. Doświadczenia

RPA pokazują, że szkoła może odgrywać kluczową rolę w odbudowie więzi społecznych po okresach konfliktów i podziałów¹¹.

Jak przeciwdziałać dyskryminacji w codziennej pracy nauczyciela?

Edukacja antydyskryminacyjna nie wymaga wyłącznie dodatkowych projektów czy specjalnych lekcji. Najważniejsze działania odbywają się w codziennej praktyce szkolnej. Kluczowe znaczenie mają: język szacunku, reagowanie na przemoc, tworzenie bezpiecznej atmosfery, uwzględnianie różnorodności doświadczeń uczniów, wzmacnianie empatii i współpracy. Nauczyciel może przeciwdziałać wykluczeniu poprzez:

- wprowadzanie zasad komunikacji opartych na szacunku;
- reagowanie na stereotypowe komentarze i żarty;
- stosowanie różnorodnych materiałów edukacyjnych;
- organizowanie pracy w grupach mieszanych kulturowo;
- rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów;
- współpracę z psychologami i pedagogami szkolnymi;
- budowanie relacji z rodzicami uczniów z różnych środowisk.

Bardzo ważna jest również autorefleksja nauczyciela. Każdy człowiek posiada własne stereotypy i uprzedzenia wynikające z doświadczeń społecznych. Edukacja antydyskryminacyjna zaczyna się od gotowości do krytycznego spojrzenia na własne przekonania.

Szkoła przyszłości – miejsce bezpieczeństwa czy konfliktu?

Przyszłość edukacji będzie w coraz większym stopniu związana z różnorodnością społeczną i kulturową. Migracje, globalizacja i rozwój komunikacji cyfrowej sprawiają, że klasy szkolne stają się przestrzenią

spotkania ludzi o bardzo różnych doświadczeniach życiowych.

To właśnie szkoła może się stać miejscem budowania społeczeństwa opartego na dialogu i wzajemnym szacunku. Może jednak również utrwalać podziały, stereotypy i wykluczenie. Edukacja antydyskryminacyjna nie jest ideologicznym dodatkiem do programu nauczania. Stanowi fundament nowoczesnej szkoły demokratycznej. Jej celem jest nie tylko ochrona uczniów przed przemocą, lecz także przygotowanie młodych ludzi do życia w świecie różnorodnym kulturowo, społecznie i światopoglądowo.

W czasach narastających napięć społecznych rola nauczyciela staje się szczególnie istotna. To właśnie od codziennych działań pedagogów zależy, czy szkoła będzie miejscem strachu i wykluczenia, czy przestrzenią dialogu, bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku.

Przypisy

- ¹ Organisation for Economic Co-operation and Development, *Equity and Inclusion in Education*, 31 stycznia 2023, oecd.org, data dostępu: 9.06.2026.
- ² Ibidem.
- ³ UNICEF, *Uczniowie z Ukrainy z doświadczeniem uchodźstwa w polskim systemie edukacji*, lipiec 2024, unicef.org, data dostępu: 9.06.2026.
- ⁴ P. Chrostowska, *Uczniowie z Ukrainy. Co mówią nowe dane?*, portal Centrum Edukacji Obywatelskiej, ceo.org.pl, data dostępu: 9.06.2026.
- ⁵ CEO, *Udostępniamy raport „Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach”*, portal Centrum Edukacji Obywatelskiej, ceo.org.pl, data dostępu: 9.06.2026.
- ⁶ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca*, gov.pl, data dostępu: 9.06.2026.
- ⁷ Zgodnie z art. 12. ust 1. Ustawy o systemie oświaty rodzice/opiekunowie – aby ich dziecko, uczestniczyło w zajęciach religii – mają obowiązek złożyć pisemne oświadczenie. W oparciu o własne i innych nauczycieli doświadczenia, mogą jednak stwierdzić, iż często szkoły niejako automatycznie wpisują uczniów na zajęcia religii, a rolę opiekuna staje się wówczas „wypisanie” dziecka z owych zajęć.

⁸ Zob. Portal organizacji kanadyjskiej „Inclusive Education Canada”, działająca na rzecz równego i integracyjnego kształcenia, inclusiveeducation.ca, data dostępu: 9.06.2026.

⁹ P.I. Kalwas, *Totalna edukacja, czyli szkoła po fińsku*, portal wiadomości.onet.pl, data wpisu 23.02.2020, data dostępu: 9.06.2026.

¹⁰ Zob. Portal Departamentu Edukacji stanu Nowa Południowa Walia (zakładka: Multicultural Education), education.nsw.gov.au, data dostępu: 9.06.2026.

¹¹ Zob. The South African Human Rights Commission, *The right of children to basic education*, Johannesburg 2012, publikacja dostępna online na stronie organizacji: sahrcc.org.za, data dostępu: 9.06.2026.

Abstract

Anti-discrimination Education in the 21st-century School

This article addresses anti-discrimination education as one of the key challenges facing schools today. The author analyses exclusion and stereotyping in the school environment, focusing both on overt forms of violence and on the more subtle mechanisms of micro-discrimination. The text presents the teacher as someone responsible not only for imparting knowledge but also for creating a safe, inclusive educational space grounded in dialogue, empathy and respect for diversity. The author stresses that anti-discrimination education is not an ideological add-on to the curriculum, but a foundation of the modern democratic school and a prerequisite for preparing young people to live in a diverse 21st-century society.

Zbigniew Wojciechowicz

Nauczyciel języka polskiego, etyki i informatyki w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach. Śpiewający poeta.

Kto jest bohaterem?

Małgorzata Bazan

Kino w perspektywie edukacji równościowej

Jest w filmie braci Lumière z 1895 roku coś, co przez długie dekady umykało komentatorom. Mówiono o ruchu, o czasie, o narodzinach nowego medium – ale nie mówiono o płci. Iwona Kurz zwróciła na to uwagę – w tytule *La sortie de l'usine Lumière à Lyon* nie ma wzmianki o robotnikach ani robotnicach, jest tylko „wyjście z fabryki”¹. Angielski tytuł *Workers Leaving the Factory* też pozostaje rodzajowo neutralny. A jednak kiedy patrzy się na film uważnie, widać wyraźnie: wychodzą przede wszystkim kobiety. Choć były tam od początku, są niewidzialne – w tytule, w opisie, w historii.

Kino polskie jest w tej opowieści o niewidzialności jak soczewka, która skupia i odkształca jednocześnie. Skupia, bo polska kinematografia przez siedemdziesiąt lat istnienia – od szkoły polskiej, przez kino moralnego niepokoju, po współczesne festiwalowe sukcesy – wypracowała własny, rozpoznawalny język obrazu. Odkształca, bo język ten ukształtowali niemal wyłącznie mężczyźni, a kobiety w kinie – kiedy już się pojawiają – są przede wszystkim materia, z której buduje się narodową mitologię. Symbolem, a nie podmiotem.

Kto ma prawo opowiadać

Agnieszka Holland, mówiąc o swojej drodze do reżyserii, zwracała uwagę na sprawczość, której żaden inny zawód jej nie oferował². To zdanie jest bardziej diagnostyczne niż wydaje się na pierwszy rzut oka. Zawód reżysera filmowego – szczególnie w Polsce, gdzie kinematografia przez dekady była zarządzana przez struktury państwowe – był zawodem władzy: nad obrazem, nad narracją, nad tym, co widzowie będą uważać za ważne. I tej władzy kobiety były przez długi czas zasadniczo pozbawione, nie na mocy żadnego formalnego zakazu, ale przez coś trudniejszego do uchwycenia – przez to, co Ewelina Wejbert-Wąsiewicz nazywa „szklanym sufitem w kinematografii”: nieformalną sieć oczekiwań, wzorców i przekozań o tym, komu przynależy opowiadanie³.

W polskim kanonie szkolnym – tym zestawie filmów, które pokolenia uczniów oglądają na lekcjach języka polskiego i historii – dominuje perspektywa męska niemal absolutnie. Andrzej Wajda opowiada o powstaniu, o wojnie, o Polsce jako projekcie, który mężczyźni ocalają lub zdradzają. Kobiety pojawiają się jako żony, matki, muzy i groby. Ewa z *Kanału* ginie, bo musi. Halina z *Popiołu i diamentu* to chwila oddechu między walką a śmiercią. Nawet Agnieszka z *Człowieka z marmuru* – może najbardziej podmiotowa bohaterka w całym dorobku Wajdy – jest przede wszystkim narzędziem fabuły, dziennikarką, która musi dotrzeć do prawdy, bo na tym polega jej rola, nie dlatego, że ma swoje życie, swoją historię, swoje ciało.

I właśnie tu, w pęknięciu między tym, co deklaratywne, a tym, co rzeczywiście wpisane w strukturę narracyjną, leży zadanie edukacji równościowej w spotkaniu z kinem polskim. Nie chodzi o to, żeby odrzucić Wajdę czy Andrzeja Munka, albo zastąpić ich listą tytułów zatwierdzonych przez jakiś komitet równościowy. Chodzi o coś trudniejszego i bardziej interesują-

cego: o naukę czytania filmów wbrew ich własnym hierarchiom.

Weźmy *Chłopów* Władysława Reymonta – w najnowszej wersji animowanej z 2023 roku, ale i w każdej wcześniejszej adaptacji, Jagna nie jest bohaterką swojej historii w tym sensie, w jakim zrozumiałby to współczesny odbiorca. Jest kłopotem, pokusą, naruszeniem ładu. Wieś ją wyklucza nie dlatego, że jest zła, ale dlatego, że nie mieści się w systemie, który organizuje kobiety jako własność – ojców, mężów, społeczności. Oglądanie *Chłopów* w szkole bez rozmowy o tej strukturze, to oglądanie połowy filmu. Oglądanie *Chłopów* pod kątem pytania „Co Jagna czuje i dlaczego musi za to zapłacić?” – to oglądanie całości.

Albo *Lalka* Wojciecha Jerzego Hasa, nakręcona w 1968 roku z Mariuszem Dmochowskim w roli Wokulskiego. Film jest przepyszny portretem mężczyzny w obsesji, kapitalizmem jako romansem i Warszawą jako sceną ambicji. Ale kiedy ktoś zadaje pytanie o Izabelę Łęcką – nie jako obiekt starań Wokulskiego, ale jako osobę, która wychowana w określonym środowisku, z określonymi perspektywami na przyszłość, dokonuje chłodnej kalkulacji – film otwiera się na zupełnie inne odczytanie. Izabela nie jest zimna. Izabela wie, że jej kapitałem jest uroda i nazwisko, i stara się tym kapitałem zarządzać w systemie, który nie oferuje jej nic więcej. To jest lekcja ekonomii patriarchatu, jeśli ktoś chce ją zobaczyć.

Małgorzata Szumowska, przez wielu uważana za najważniejszą polską reżyserkę ostatnich dwóch dekad, robi kino, które tę lekcję przeprowadza bezpośrednio i bez znieczulenia. *Sponsoring* z 2011 roku – film o studentkach, które sprzedają swój czas mężczyznom za pieniądze, których inaczej zdobyć nie potrafią – wywołał przy premierze typową panikę moralną: czy to promocja prostytucji, czy krytyka systemu? Że drugie, powinno być oczywiste. Ale oczywiste jest tylko wtedy, kiedy widz jest gotów zobaczyć

w bohaterkach podmioty działające w warunkach ograniczonego wyboru, a nie symbole upadku obyczajów. *Ciało* z 2015 roku idzie jeszcze głębiej: anoreksja, żałoba, granica między troską a kontrolą. *Twarz* z 2018 roku pyta wprost o to, co się dzieje z mężczyzną, kiedy przestaje pasować do wzorca – i jak brutalnie polska prowincja potrafi egzekwować normy ciała i tożsamości.

Tu leży jedna z najważniejszych możliwości, jakie kino polskie daje edukacji równościowej: możliwość rozmowy o Polsce, która jest znana uczniom. Nie o Ameryce, nie o abstrakcyjnych strukturach globalnego patriarchy, ale o wioskach, blokowiskach, pogrzebach, weselach i mszach, które stanowią tło ich własnych doświadczeń. *Wesele* Wojciecha Smarzowskiego z 2004 roku w jednej scenie – tej, gdy dochodzi do gwałtu w toalecie, a gości interesuje przede wszystkim, żeby nie zepsuć przyjęcia – mówi o milczeniu wokół przemocy więcej niż niejeden akademicki artykuł. Siła tego obrazu bierze się stąd, że jest rozpoznawalny. Że ktoś z sali może powiedzieć: znam to wesele.

Edukacja mimochodem?

Ale zdolność rozpoznania – to poczucie, że film mówi o moim świecie – nie jest wyłączną domeną rodzimej kinematografii. Obok niej, często głośniej i pewniej w swoich środkach, działa kino, które aspiruje przede wszystkim do czegoś innego: do kibicowania. Kino popularne nie pretenduje do arcydzielnosci. Nie szuka miejsca na festiwalu. Chce, żeby widz siedział na krawędzi fotela i chciał, żeby bohater wygrał. I właśnie w tej aspiracji – tak lekceważonej przez wytworną krytykę – tkwi osobna, może nawet potężniejsza siła edukacyjna.

Kiedy w 2002 roku do polskich kin wchodził film *Bend It Like Beckham* (*Podkręć jak Beckham*) w reżyserii Gurinder Chadhy, nikt specjalnie nie oczekiwał, że stanie się tekstem dla edukacji rów-

nościowej. To była komedia – lekka, kolorowa, o dziewczynie ze środowiska sikhijskiego w Londynie, która chce grać w piłkę nożną wbrew woli rodziny. Tymczasem Chadha zrobiła w ciągu dziewięćdziesięciu minut coś, czego nie potrafią dziesiątki akademickich opracowań: sprawiła, że widz zaczął kibicować. I kibicując, mimowolnie przyjął określone założenia – o tym, czego Jess ma prawo chcieć, czyje przekonania zasługują na respekt, a czyje, choć szczere i zakorzenione w miłości, stanowią formę opresji. Aleksandra Różalska zwracała uwagę, że media pełnią funkcję przekazników dominujących wartości, wpływając na to, co zbiorowo postrzegamy jako normalne⁴. Kino popularne robi to skuteczniej niż jakiegokolwiek inne medium właśnie dlatego, że nie wygląda jak argument. Wygląda jak rozrywka. A rozrywka, gdy jest dobra, dociera do miejsc, których żadna wykładnia nie dosięgnie.

Billy Elliot z 2000 roku w reżyserii Stephena Daldry'ego jest lekcją o tym, jak klasa społeczna i oczekiwania genderowe działają na siebie wzajemnie – i o tym, że te dwie kategorie trudno rozplątać, bo rzadko działają osobno. Chłopiec z górniczej wioski w północnej Anglii, który chce tańczyć balet, musi się zmierzyć nie tylko z ojcem i bratem, ale z całym systemem przekonań o tym, co jest „właściwe” dla chłopca z takiego domu, z rodziny o takiej historii. Film jest skonstruowany tak, że kiedy Billy w finale tańczy w *Jeziorze łabędzim*, wzruszają się nawet ci, którzy przez dwie godziny widzieli w nim buntownika. Bo film nauczył ich widzieć coś innego: dziecko, które chce być sobą. To jest właśnie to, o co chodzi w edukacji równościowej – nie o przyswajanie definicji, ale o ćwiczenie wyobraźni empatycznej.

Hidden Figures (*Ukryte działania*) w reżyserii Theodore'a Melfiego z 2016 roku, opowiadające historię czarnych kobiet matematyczek w NASA w latach sześćdziesiątych, kuszą łatwą interpretacją: oto heroiny, oto pokonany system, oto morał. Ale film jest cenniejszy niż sugeruje ta schema-

tyczna lektura. Jego trzy bohaterki – Katharine Johnson, Dorothy Vaughan, Mary Jackson – nie są przedstawiane jako ofiary oczekujące na sprawiedliwość. Są kompetentne, precyzyjne w diagnozowaniu własnej sytuacji, chłodne wobec absurdów, z którymi się mierzą. To, co je otacza, to nie zło ucieleśnione w złych ludziach — to nawykłe kategorie systemu, który marnuje inteligencję, bo nigdy nie przewidziano, że będzie przychodziła w określonym kolorze skóry i w spódnicy. Pokazanie tego filmu nie będzie lekcją o przeszłości. To jest lekcja o teraźniejszości, tylko ubrana w mundury z epoki.

Filmy Disneya i szerzej – animacje dla dzieci stanowią w tej opowieści osobny rozdział. Przez dekady książniczka była postacią czekającą: na księcia, na ratunek, na pocałunek. Kopciuszek czeka, Śpiąca Królewna czeka, Mała Syrenka rezygnuje z własnego głosu. A potem nastąpiło przesunięcie: Merida Waleczna, Książniczka Elsa, Vaiana – bohaterki zaczęły działać, odmawiać, wybierać inaczej, niż im przypisano. Czy to wystarczające przeformatowanie narracji? Wiele badaczek wskazuje, że niezależność jest w tych filmach podana w opakowaniu wciąż bardzo konwencjonalnym. Ale dla edukacji równościowej nawet ta połowiczna rewolucja jest materiałem: doskonałym punktem wyjścia do zadania pytań: co się zmieniło, czego jeszcze brakuje i dlaczego właśnie teraz te filmy zaczęły powstawać?

Płeć to jednak nie jedyna oś, wzdłuż której filmy popularne mogą edukować. *Parasite* Bong Joon-ho z 2019 roku – który obejrzała niemal cała ówczesna młodzież maturalna – jest filmem o klasie: o tym, jak trudno jest przekroczyć granicę między bogactwem a biedą, i o tym, jak system ekonomiczny produkuje nie tylko nierówności, ale i wzajemne okrucieństwo. Nie ma w nim jednoznacznego winowajcy ani prostego rozwiązania – i właśnie to czyni go tak wymagającym, a zarazem tak cennym materiałem do pracy: uczy, że pytanie o równość nie jest pytaniem o złych

ludzi, ale o struktury, w których dobrzy ludzie robią sobie krzywdę.

Moonlight Barry’ego Jenkinsa z 2016 roku pracuje innymi środkami – prawie nie mówi wprost o niczym. Tożsamość seksualna, rasa, czułość między mężczyznami – wszystko to jest w tym filmie obecne nie jako temat do omówienia, lecz jako doświadczenie do przeżycia: przez obraz, ciszę, odległość między ciałami. Właśnie to sprawia, że trudno go zbyć uproszczoną interpretacją. I dlatego jest tak nieoczekiwane skutecznym narzędziem edukacyjnym – bo wymaga od widza, żeby skończył swoje oglądanie sam, bez instrukcji.

Wystarczy zmienić pytania

Pytanie jednak brzmi: co się dzieje, gdy ta emocja – to kibicowanie, to przeżycie, które zostaje po seansie – trafia w instytucjonalne ramy szkoły? Gdzie nauczyciel przyciemnia salę, uruchamia projektor i musi jakoś zagospodarować to, co po filmie zostaje?

Na lekcji języka polskiego gdzieś w Polsce, gdzieś w okolicach maja, prowadzący zasłania okna. Zwykle włącza Wajdę. Czasem Jerzego Kawalerowicza. Od jakiegoś czasu coraz częściej *Listę Schindlera* Stevena Spielberga. Uczniowie i uczennice patrzą – z różnym skupieniem, z telefonem ukrytym pod ławką lub złożonym na biurku, z rzadka sprawdzaną czujnością. To jest spotkanie z kinem, które jest jednocześnie obowiązkowe i przypadkowe: obowiązkowe, bo wymagane przez podstawę programową lub zwyczaj; przypadkowe, bo nikt za bardzo nie planuje, co z nim potem zrobić. Tak wygląda „kino szkolne” – ten specyficzny kanon filmowy, który krąży po polskich klasach nie dlatego, że ktoś go systematycznie projektował z myślą o wychowaniu, ale dlatego, że historia, prestiż i dostępność złożyły się na nieformalną listę tytułów, co do których jest milczące porozumienie: to powinni znać.

A powinni znać przede wszystkim arcydzieła – i tu pojawia się problem, bo polska tradycja filmowej arcydzielności jest tradycją niemal wyłącznie męską, białą i katolicką. Małgorzata Jonczy-Adamska, stosując koncepcję „ukrytego programu nauczania”, zauważyła, że szkoła transmittuje wartości nie tylko w tym, co mówi, ale w tym, kogo i co pokazuje⁵. Jeśli cała sala szkolna pełna jest obrazów mężczyzn – w podręcznikach, na ścianach, w filmach – dziewczynki uczą się czegoś bardzo konkretnego: że to nie jest ich przestrzeń. Że historia i kultura są projektem cudzym, do którego mogą co najwyżej się podczepić. Żaden zapis w podstawie programowej o „kształtowaniu postawy szacunku i tolerancji” nie jest w stanie tego przekazu zneutralizować, jeśli nie towarzyszy mu zmiana w tym, co realne i widzialne.

Ale kanon szkolny nie jest bezużyteczny. Wystarczy zmienić pytania.

Przesłuchanie Ryszarda Bugajskiego, nakręcone w 1982 roku i przez dekadę krążące wyłącznie w drugim obiegu, jest jednym z tych filmów, które otwierają się inaczej, gdy patrzy się na nie przez pryzmat ciała kobiety jako terenu politycznej przemocy. Antonina Dziwisz – Tonia, grana przez Krystynę Jandę – trafia do więzienia niemal przypadkowo, bez wyroku, bez oskarżenia, bez logiki, którą dałoby się okiełznać. To, co ją spotyka – izolacja, upokorzenie, cielesna inwazja przesłuchań – jest w tym filmie strukturalnie tym samym, co spotyka ofiary przemocy domowej i systemowej we wszystkich jej odmianach: arbitralna władza, która nie potrzebuje uzasadnienia, bo opiera się na asymetrii sił. Film nie jest dziełem feministycznym w intencji – jest filmem politycznym, rozrachunkiem z PRL-em. Ale ciało Toni mówi rzeczy, o których twórcy może nie myśleli w tych kategoriach. I o tych rzeczach warto mówić w klasie.

Seksmisja z 1984 roku jest przypadkiem osobnym i nieco kłopotliwym. Przez dekady był jednym

z najchętniej oglądanych polskich filmów, wchodzącym do kanonu szkolnego przez tylne drzwi – nie jako lektura obowiązkowa, ale jako film „kultowy”, który uczniowie i nauczyciele znają, cytują i uwielbiają. Ale *Seksmisja* jest filmem, który zamienił wizję rządzonego przez kobiety świata w groteskę: kobiety są tu albo tyranami, albo ofiarami własnej hierarchii, a wyzwolenie przychodzi w postaci dwóch mężczyzn, którzy przywracają porządek – i reprodukcję seksualną. Film jest zrobiony z talentem i humorem, co nie zmienia faktu, że fundament tego humoru stanowi przekonanie, iż kobiety jako podmiot zbiorowy są po prostu śmieszne. Oglądanie *Seksmisji* w szkole bez rozmowy o tym fundamencie – bez pytania, kogo ta komedia bawi i kogo rani – jest przyzwoleniem na przekaz, którego nikt głośno nie sformułował.

Pan Tadeusz w reżyserii Andrzeja Wajdy, z jego wspaniałym rozmachem i pięknem Kresów, jest filmem, który kobiety traktuje jak element pejzażu. Zosia i Telimena to punkty rywalizacji między mężczyznami, naród to projekt, w którym nie mają głosu. Można to powiedzieć. Można pokazać, że klasycy nie są nieomylni.

Patrzeć świadomie

I tu dochodzimy do sedna. Kino szkolne – podobnie jak kino polskie w ogóle, podobnie jak popularne filmy, które oglądamy, półleżąc na kanapie – nie musi być zbiorem tytułów idealnych. Musi być zbiorem tytułów, przy których możliwa jest rozmowa o tym, co film robi z kobietami, mężczyznami, mniejszościami, klasą, ciałem, władzą. Tomasz Gruszczyk pisał, że film należy rozumieć jako tekst kultury wymagający czytania⁶. Kluczowe słowo to „wymagający”. Filmy nie są przezroczyste. Nie mówią same za siebie. Są – jak wszystkie teksty kultury – pełne założeń, które ich twórcy przyjmowali jako naturalny porządek świata, i właśnie dlatego są materiałem

tak niezastąpionym w edukacji równościowej: bo w ich nieostrożności, w ich nieuświadomionych hierarchiach tkwi dokumentacja tego, jak naprawdę wyglądał świat, który nam przekazano.

Iwona Kurz pisała, że ludzie wychodzili z kin odmienieni i wracali, żeby oglądać siebie na nowo⁷. Przez długi czas maszyna ta upodabniała nas do pewnego wyobrażenia świata: kto w nim ma władzę, kto jest widzialny, czyje pragnienia zasługują na spełnienie. Edukacja równościowa – czy to przez pryzmat Wajdy, czy Szumowskiej, czy Bonga Joon-ho, czy Barry’ego Jenkinsa, czy sali lekcyjnej z zasłoniętymi oknami w maju – nie jest demontażem tej maszyny. Jest nauką jej rozumienia. Po to, żeby móc świadomie wybrać, czym chcemy się upodobnić i czemu powiedzieć: nie.

Przypisy

- ¹ Zob. I. Kurz, *Robotnice wychodzą z kina*, „Kwartalnik filmowy” nr 116 (2021), s. 227–234.
- ² Zob. K. Pasternak, *Holland. Biografia od nowa*, Kraków 2022.
- ³ Zob. E. Wejbert-Wąsiewicz, *Filmy kobiet. Zmiany, zwroty i „szklany sufit” w kinematografii polskiej przed i po 1989 roku*, „Sztuka i Dokumentacja” 2015, nr 13, s. 47–59.
- ⁴ Zob. A. M. Różalska, *Edukacja medialna jako sposób przeciwdziałania stereotypom i dyskryminacji*, w: *Edukacja równościowa. Tworzenie przestrzeni i warunków dla innego*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Warszawa 2011/2012.
- ⁵ Zob. np. M. Jonczy-Adamska, *Edukacja antydyskryminacyjna a ukryty program nauczania. Słowo i obraz*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 16 (1), s. 53–74.
- ⁶ Zob. T. Gruszczyk, *Czytanie filmu – oglądanie literatury. Propozycje interpretacji do spotkań edukacyjnych*. Katowice 2015.
- ⁷ Zob. I. Kurz, *Robotnice wychodzą z kina*, „Kwartalnik filmowy” nr 116 (2021), s. 227–234.

Abstract

Who Is the Hero?

This article examines film as a tool for equality education and for critical reflection on the mechanisms of exclusion, stereotyping and other related processes in visual culture. It takes as its starting point the invisibility of women in film history and the dominance of the male perspective in the Polish film and school canons. The author shows how cinema – both arthouse and popular – can create space for discussing social hierarchies, symbolic violence and entrenched cultural norms. She argues that equality education does not require rejecting the classical film canon, but rather changing the way we interpret it.

Małgorzata Bazan

Absolwentka Niestacjonarnych Studiów Doktoranckich IBL PAN, filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim, Podyplomowych Studiów Edytorskich oraz Podyplomowych Studiów Wiedzy o Kulturze PAN, Podyplomowych Studiów Filmowych „START” w Warszawskiej Szkole Filmowej. Nauczycielka dyplomowana języka polskiego i wiedzy o kulturze, egzaminatorka maturalna. Jest autorką kilkuset opracowań edukacyjnych-metodycznych, medioznawczych, kompetencji cyfrowych, filmowych. Certyfikowana trenerka Facebook’a z zakresu kompetencji cyfrowych i medialnych (między innymi Design Thinking). Ekspertka Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w zakresie działań szkoleniowo-cyfrowych. Była metodyczką w ogólnopolskim projekcie edukacyjnym Cybernauci (Fundacja Nowoczesna Polska), członkinią Komitetu Głównego Olimpiady Cyfrowej, odpowiedzialną za opiekę metodyczną. Napisała kilkadziesiąt programów edukacyjnych, programów szkoleń i kursów. Posiada dwudziestoletnie doświadczenie metodyczki, nauczycielki, trenerki i edukatorki medialnej, cyfrowej oraz filmowej.

Filary szkoły otwartej

Jan Dąbkowski z zespołem

Praca z różnorodnością w szkole

„Ucz otwartości” to nazwa jednego z obszarów działań Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej. To również zaproszenie dla nauczycielek i nauczycieli z całej Polski do tworzenia społeczności szkolnych zauważających różnorodność i pracujących z nią.

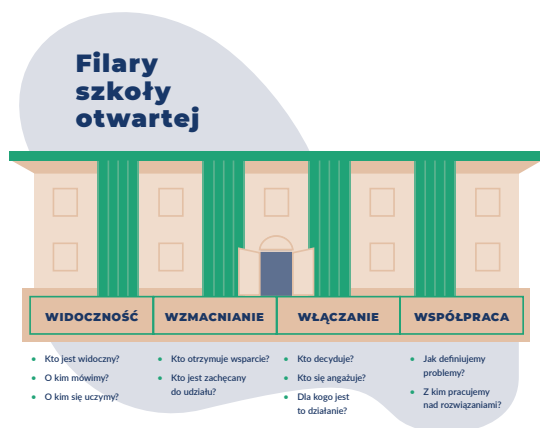
Szkoła otwarta tworzy przestrzeń do pokazywania oraz dostrzegania różnic i podobieństw pomiędzy jednostkami i między grupami, aby każda osoba mogła się czuć jak najbardziej u siebie i w pełni korzystać z edukacji oraz innych wymiarów życia szkolnego. Dotyczy to zarówno sposobów komunikacji i traktowania siebie nawzajem, wyboru

przekazywanych treści i metod uczenia, jak i aranżowania przestrzeni szkolnej, a także sposobów angażowania społeczności szkolnej i lokalnej.

Częściej metody dobre dla mniejszości o pewnych potrzebach są odpowiednie także dla większości, niż odwrotnie. Używając metafory gry w kręgle – nie ma co celować w środek przy pierwszym rzucie, bo gdy zostaną skrajne kręgle, raczej nie trafimy ich wszystkich za drugim razem. Lepiej rzucić najpierw w jedną stronę, licząc, że strąci się wszystkie kręgle. W razie czego drugi rzut można będzie posłać w drugą stronę.

Szkoła włączająca zdaje sobie sprawę z tego, że uczniowie i uczennice mają stereotypy i uprzedzenia, mogą doświadczać wykluczenia, przemocy i dyskryminacji, a także je stosować. Jest gotowa na to, aby dowiadywać się o takich sytuacjach, a także by im zapobiegać i przeciwdziałać, żeby nikt nie został sam.

Opisując szkołę otwartą, posługujemy się modelem czterech filarów pierwotnie charakteryzujących wielokulturową bibliotekę¹. Są to: widoczność, wzmacnianie, włączanie, współpraca. Przyjrzyjmy się im po kolei.



Opracowanie grafiki: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Widoczność

Tworzenie bezpiecznych warunków do praktykowania i prezentowania własnej kultury, języka, religii i innych ważnych aspektów tożsamości czy pasji, a także docenianie różnorodności, rozwijanie samoświadomości, wzmacnianie wzajemnego zrozumienia i relacji w klasie. Można do tego wykorzystać godziny wychowawcze lub zbieżne tematycznie lekcje przedmiotowe przez dobór tekstów czy materiałów, wybór tematów projektów czy wydarzeń szkolnych. Można też użyć przestrzeni szkolnej do pokazania różnorodności całej społeczności.

W ramach bezpłatnego *Przewodnika dydaktycznego i metodycznego do edukacji międzykulturowej i społecznej KIWI* proponujemy do tego tematu użycie scenariuszy lekcji „Moje wartości”, „Kim jestem?” i „Moje drzewo”².

Wzmacnianie

Drugim obszarem jest wspieranie poczucia własnej wartości oraz sprawczości uczniów i uczennic przez zachętę, docenianie aktywności, dawanie informacji zwrotnej. Duże znaczenie ma w tym temacie budowa relacji w klasie i z klasą. Mogą w tym pomóc drobne rytuały i praktyki, jak choćby regularne zagajenia na tematy niezwiązane z nauką (na przykład pytanie o postępy w zainteresowaniach, nowe doświadczenia), zwracanie się do uczniów i uczennic w formie, którą lubią. Odwagę i śmiałość może wspierać tak stworzona przestrzeń, by każda osoba mogła się dzielić swoimi zainteresowaniami i przeżyciami na forum klasy, a także przewidywanie i tworzenie okazji do współpracy i wzajemnego wspierania się w klasie w różnych konfiguracjach.

Wzmacnianie oznacza także dbanie o bezpieczną przestrzeń – jednolite i jasne określanie zasad, a także włączanie w proces ich wypracowywania całej społeczności szkolnej (o czym więcej za chwilę), stanowcze reagowanie na agresję, wykluczenie, przemoc i dyskryminację. Propozycje działań przygotowujących uczniów i uczennice na konflikty, metody pomagające je rozwiązywać, a także reagować na przemoc można poznać podczas bezpłatnego kursu internetowego „Szkoła otwartości. Wobec dyskryminacji”³.

Włączanie

Praktyka włączania oparta jest na zauważaniu różnorodnych perspektyw i uwarunkowań osób tworzących społeczność szkolną. Polega między innymi na udziale w decydowaniu o tym, jak ma funkcjonować społeczność klasowa i szkolna, przy założeniu

otwartości wobec wszystkich osób zaangażowanych w proces i ich potrzeb. Doceniając działania włączające, corocznie honorujemy wychowawców Nagrodą „Za naprawianie świata” im. Ireny Sendlerowej za postawę szacunku i dialogu realizowaną w codziennych spotkaniach z uczniami i uczennicami⁴.

Praca nad włączaniem zaczyna się często od regularnych spotkań w kręgu i poznawania się (czasem do tych kręgów dołączają inni nauczyciele, rodzice i tam podejmowane są decyzje), umożliwienia swobodnych rozmów podczas „herbatki u nauczycielki”, na którą można przyjść podczas okienka lub po lekcjach, tworzenia w szkolnej bibliotece miejsc ciszy oraz sensualnego dobrostanu do korzystania podczas przerw. Kluczowa jest przestrzeń na wyrażanie własnych emocji i opinii, nieignorowanie różnic zdań, dawanie przestrzeni na alternatywne punkty widzenia i głosy mniejszości.

Współpraca

Obszar współpracy we wspólnocie szkolnej dotyczy partnerskiego budowania relacji i podejmowania decyzji wewnątrz grup i pomiędzy nimi. Nie obejdzie się tu bez dobrej komunikacji, umiejętności zarządzania konfliktami i postaw opartych na empatii i szacunku. Współpraca służy dobru społeczności szkolnej. Polega na rzeczywistym słuchaniu potrzeb, włączaniu w definiowanie wyzwań, szukaniu rozwiązań, wyznaczaniu celów, podejmowaniu decyzji. Działanie wspólne, a nie tylko dla kogoś, dzieje się między uczniami i uczennicami, między dziećmi a dorosłymi, a także między dorosłymi – zarówno osobami pracującymi w szkole (także między pracującymi przy tablicy i wspierającymi), jak i rodzicami lub opiekunami. Dotyczy także całego otoczenia szkoły – instytucji, organizacji, firm, a także grup nieformalnych czy sąsiadów. Współdecydowanie nie oznacza, że wszyscy w tym samym stopniu decydują o wszystkim, ale modeluje współpracę, daje poczucie wpływu, zachęca do zaangażowania i brania odpowiedzialności.

Szkoła włączająca zdaje sobie sprawę z tego, że uczniowie i uczennice mają stereotypy i uprzedzenia, mogą doświadczać wykluczenia, przemocy i dyskryminacji, a także je stosować. Jest gotowa na to, aby dowiadywać się o takich sytuacjach, a także by im zapobiegać i przeciwdziałać, żeby nikt nie został sam.

W ramach projektu „Szkoła otwartości. Równe szanse”⁵ przyglądamy się, jak o taką współpracę można zadbać w przestrzeni szkoły, oraz wzmacniamy umiejętności i postawy, takie jak krytyczne myślenie, empatia i wspólne rozwiązywanie problemów, także tych globalnych. Opieramy się na modelu edukacyjnym KUVAS (*Knowledge* – wiedza, *Understanding* – rozumienie, *Values* – wartości, *Attitude* – postawy, *Skills* – umiejętności) i proponujemy pracę na przecięciu obszarów edukacji antydyskryminacyjnej i globalnej na wszystkich przedmiotach, a także międzyprzedmiotowo, z zaangażowaniem ekspertów, organizacji i władz lokalnych.

Podsumowanie

Cztery filary szkoły otwartej uzupełniają się i wspierają dzieci, które czują się dostrzeżone (widoczność), nabierają pewności siebie i są aktywniejsze, co można docenić (wzmacnianie). Pewniejsi siebie uczniowie i uczennice mogą chętniej zabierać głos w ważnych sprawach (włączanie), a jego słyszalność może sprawić, że będą gotowi

do zaangażowania się w działania (współpraca). Każdy z filarów jest równie ważny i niezbędny w tworzeniu otwartej przestrzeni dla edukacji i społecznych interakcji w szkole. Potrzeba tworzenia szkół włączających różnorodność nie jest oczywista dla wielu osób, bo system jest zbudowany dla ujednoliconych potrzeb większości.

Jako zespół programu „Szkoła otwartości” Centrum Edukacji Obywatelskiej corocznie zapraszamy nauczycieli i nauczycielki do kolejnych odsłon projektów i kursów. Zachęcamy także do korzystania z bogatej bazy materiałów umieszczonych w naszej bibliotece cyfrowej. Warto angażować się w tworzenie społeczności otwartej na różne potrzeby. To służy wszystkim.

Przypisy

- ¹ M. Branka, D. Cieślukowska, *Wielokulturowa biblioteka*, Warszawa 2014.
- ² „Nazwa nawiązuje do sympatycznych, choć nietypowych ptaków – nielotów. Oryginalność kiwi sygnalizuje tematykę przewodnika – zawarte w nim propozycje scenariuszy, ćwiczenia, metodyka służą budowaniu wspólnoty, szukaniu podobieństw, podkreślaniu zasobów, włączaniu wszystkich uczniów i uczennic w społeczność, przy jednoczesnym uszanowaniu różnic, oryginalności każdego oraz zakorzenianiu społeczności szkolnej w lokalności. KIWI jest też akronimem, za którym kryją się hasła: K jak kultura, I jak integracja, W jak wartości oraz I jak inicjatywa, stanowiących filozofię przewodnika” (za: *Szkoła otwartości...*, *uczotwartosci.ceo.org.pl*, data dostępu: 27.04.2026).
- ³ Kurs organizowany jest corocznie, czasem pod zmodyfikowanym tytułem. Więcej informacji na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej – podstrona programu „Szkoła otwartości. Wobec dyskryminacji”, *uczotwartosci.ceo.org.pl*, data dostępu: 27.04.2026.
- ⁴ Więcej informacji na temat Nagrody znajduje się na stronie jej poświęconej: *nagrodasendlerowej.ceo.org.pl*, data dostępu: 27.04.2026.
- ⁵ Projekt organizowany jest rokrocznie, czasem pod zmodyfikowanym tytułem. Więcej informacji na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej – podstrona programu „Szkoła otwartości. Równe szanse”, *uczotwartosci.ceo.org.pl*, data dostępu: 27.04.2026.

Abstract

The Pillars of an Open School

This article presents the idea of an open school as a space in which the diverse experiences, needs and identities of all students are recognised. The starting point is a four-pillar model of an open school: visibility, empowerment, inclusion and cooperation. The author shows how everyday school practice can help build a community grounded in respect, safety and dialogue. Particular attention is given to preventing exclusion, violence and discrimination, and to fostering relationships based on empathy and open communication.

Jan Dąbkowski

Szef zespołu programu „Szkoła otwartości”, zajmującego się edukacją otwartościową, równościową, antydyskryminacyjną i włączającą w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Zespół programu „Szkoła otwartości” współtworzy z Zuzanną Krzysztofik i Agnieszką Redzisz. Trener, koordynator projektów edukacyjnych, a także autor publikacji z zakresu między innymi edukacji antydyskryminacyjnej, obywatelskiej i dotyczącej praw człowieka.

Edukacja włączająca czy dyskryminująca?

Aneta Rutkowska

Między ideą równości a praktyką wykluczenia w polskiej szkole

Szkoła ogólnodostępna to z zasady miejsce dla każdego ucznia, otwarte na jego potrzeby i możliwości, realizujące założenia edukacji włączającej – czyli zapewnia każdemu dziecku warunki do rozwoju i pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia i wychowania oraz życiu społecznym szkoły zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami¹. Edukacja włączająca została wprowadzona ze szlachetną intencją: stworzyć szkołę, w której każde dziecko – niezależnie od swoich trudności,

niepełnosprawności czy potrzeb rozwojowych – znajdzie wsparcie. Warto zaznaczyć, iż nie jest to jedynie koncepcja pedagogiczna, ale zobowiązanie prawne państwa wobec obywateli. Art. 70 Konstytucji RP gwarantuje każdemu prawo do nauki i zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia równego dostępu do edukacji. Jednocześnie art. 32 wprowadza zasadę równości wobec prawa i zakaz dyskryminacji, a art. 69 nakłada na państwo obowiązek szczególnego wsparcia osób z niepełnosprawnościami².

Polska pod tym względem nie wyróżnia się na tle innych państw europejskich. Również międzynarodowe normy prawne uznają poszanowanie godności każdego człowieka bez względu na jego status i cechy osobiste, zapewniają równe traktowanie w sferze życia społecznego, politycznego, gospodarczego. Prawo do edukacji i ochrona przed dyskryminacją zostało zawarte również w Konwencji Praw Dziecka. Art. 28 gwarantuje dziecku prawo do edukacji, a w art. 23 podkreśla się konieczność zapewnienia dzieciom z niepełnosprawnościami warunków umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym – także w systemie oświaty³. W preambule drugiego z wymienionych aktów zawarty został zapis, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. W teorii brzmi to jak oczywisty kierunek rozwoju nowoczesnej szkoły – otwartej, różnorodnej i sprawiedliwej. W praktyce jednak coraz częściej pojawia się pytanie, czy edukacja włączająca w obecnym kształcie nie zaczyna tworzyć nowych nierówności – tym razem kosztem uczniów, którzy nie posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego?

Kiedy inkluzja staje się iluzją – nieskuteczność współczesnej edukacji włączającej

Problem zaczyna się od fundamentów, czyli od finansowania i organizacji szkoły publicznej. Szkoły w Polsce od lat zmagają się z niedofinansowaniem, niedoborami kadrowymi, przepełnionymi klasami, zmianowością i ograniczonym dostępem do specjalistów. Bywa, że psycholog szkolny dostępny jest raz w tygodniu, pedagog ma pod opieką kilkuset uczniów, a nauczyciel wspomagający pojawia się tylko w części klas,

które wymagają jego obecności. W takich warunkach wdrażanie idei edukacji włączającej przypomina raczej improwizację niż przemyślaną reformę systemową. Szczególnie widoczny jest brak nauczycieli współorganizujących kształcenie – specjalistów, którzy powinni pracować razem z nauczycielem prowadzącym w klasach, gdzie uczą się dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. W wielu szkołach takich nauczycieli po prostu nie ma. Brakuje chętnych, brakuje środków albo etaty przez miesiące pozostają nieobsadzone. Warto dodać, że wymiar pracy takiego specjalisty wynosi 20 godzin tygodniowo, co nie zapewnia wsparcia uczniowi podczas wszystkich lekcji⁴. Dyrektorzy próbują ratować sytuację rozwiązaniami doraźnymi. Zdarza się, że zamiast specjalisty do klasy kierowana jest tak zwana pomoc nauczyciela – osoba często bez przygotowania pedagogicznego i bez wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej. Będąc pracownikiem obsługi szkoły, zna zasady funkcjonowania placówki, lecz nie potrafi realnie wesprzeć dziecka w osiąganiu najlepszych wyników edukacyjnych. Jej rola ogranicza się do opieki organizacyjnej nad uczniem, podczas gdy realne wsparcie dydaktyczne wciąż spada na nauczyciela prowadzącego lekcję. Argumentem działającym na korzyść wprowadzenia pomocy nauczyciela do zespołu klasowego jest 40 godzinny wymiar pracy w pełni pokrywający się z planem lekcji ucznia⁵.

W jednej klasie szkoły podstawowej może dziś się uczyć ponad dwudziestu uczniów i uczennic, z których kilkoro posiada orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Każde z tych dzieci wymaga indywidualnego podejścia, dostosowanych materiałów czy dodatkowych wyjaśnień. Kiedy jednak wsparcia specjalistów brakuje, nauczyciel zostaje sam z całym spektrum potrzeb edukacyjnych. W praktyce oznacza to nieustanne balansowanie między uczniami wymagającymi szczególnej opieki a resztą klasy. Jeśli uczeń przeżywa kryzys emocjonalny, lekcja zostaje przerwa-

na. Jeśli reaguje impulsywnie lub agresywnie – cała uwaga nauczyciela koncentruje się na opanowaniu sytuacji. To naturalne, bo bezpieczeństwo i dobro dziecka są najważniejsze. Problem polega na tym, że w tym samym czasie pozostali uczniowie po prostu nie mają lekcji. Takie sytuacje nie są incydentalne. Permanentne zakłócanie przebiegu zajęć sprawia, że program nauczania realizowany jest w pośpiechu, a czas przeznaczony na pracę z całą klasą drastycznie się kurczy. Nauczyciel staje się jednocześnie pedagogiem specjalnym, terapeutą, mediatorem konfliktów i opiekunem emocjonalnym – często bez narzędzi i bez realnego wsparcia systemowego w klasie tak silnie zróżnicowanej pod względem potrzeb.

Pozorna równość, rzeczywiste wykluczenie

Paradoks polega na tym, że system tworzony w imię równości zaczyna wytwarzać nowe nierówności. Im więcej mówimy o włączaniu, tym łatwiej przeoczyć tych uczniów, którzy nie wymagają specjalnej interwencji. W szkolnej codzienności coraz wyraźniej widać bowiem grupę uczniów, o której mówi się najmniej – dzieci bez orzeczeń. Spokojne, samodzielne, „bezproblemowe”, „przeciętne”. Nie wymagają specjalnych procedur, nie uruchamiają dodatkowych środków, nie stają się przedmiotem interwencji specjalistów, nie wykazują szczególnych uzdolnień. W efekcie stają się najmniej widoczne. Jednak ich potrzeby edukacyjne nie znikają. Po prostu przestają być zauważane.

Uczniowie zdolni czekają na wyzwania, których nie ma kiedy przygotować. Ambitni uczą się wolniej, bo tempo pracy klasy wyznaczają kryzysy i przerwane lekcje. Najcichsi siedzą w ławkach, podnoszą rękę coraz rzadziej i obserwują, że najbardziej widoczny jest ten, kto ma największy problem. A przecież szkoła nie powinna być miejscem, w którym trzeba mieć problem, by zostać zauważonym. Dzieci, które przyszły do szkoły po

System tworzony w imię równości może niekiedy prowadzić do nowych nierówności. Im więcej uwagi poświęca się uczniom wymagającym szczególnego wsparcia, tym łatwiej przeoczyć tych spokojnych, samodzielnych i „bezproblemowych”. Ich potrzeby edukacyjne nie znikają – po prostu coraz rzadziej stają się przedmiotem uwagi szkoły.

szerokie spektrum kompetencji, coraz częściej uczą się przede wszystkim jednego – rezygnowania z siebie: swoich potrzeb, bezpieczeństwa, naturalnej ekspresji czy konieczności stanięcia w tak zwanej sytuacji trudnej.

Co szkoła robi z rosnącą wśród uczniów bez orzeczeń frustracją, zniechęceniem, lękiem o własne bezpieczeństwo, niemożnością korzystania z oferty kulturalnej? Tyle, ile może, czyli niewiele. Kolejne procedury i dokumenty przeplatają się z pogadankami, w trakcie których wymaga się od dziecka rezygnacji ze swoich potrzeb na rzecz akceptacji potrzeb „innych”. System, który miał budować mosty, stawia jawną granicę, pokazując, co jest akceptowane u wybranych. Oczekuje empatii i zrozumienia, dając w zamian jedynie idee i konieczność wyrzeczeń. W tej próżni rodzą się domysły, a wraz z nimi strach przed nieprzewidywalnością, odmiennością, nieadekwatnymi reakcjami. Ten lęk nie jest „problemem dzieci”, lecz efektem zaniedbań systemu, który pozostawia powierzonych mu uczniów samych sobie w obliczu

różnic, każąc im radzić sobie z nimi intuicyjnie – a intuicja pozbawiona wiedzy może prowadzić do uprzedzeń... Tymczasem art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej mówi jasno: każdy ma prawo do nauki, a państwo ma obowiązek zapewnić równy dostęp do wykształcenia. Równy – czyli taki, w którym prawa jednych uczniów nie są realizowane kosztem drugih.

Szkoła naprawdę włączająca to szkoła, która potrafi objąć wsparciem i wszechstronnie zaopiekować się każdym uczniem. Także tymi, którzy nie mają orzeczenia, diagnozy ani specjalnej procedury. Dziś jednak coraz częściej wygląda to inaczej. W systemie, który miał nikogo nie wykluczać, zaczyna się po cichu odkładać na bok tych, którzy jakkolwiek sobie radzą. Bo w przeciążonej szkole przeciążonym nauczycielom najłatwiej przeoczyć właśnie te dzieci, które nie krzyczą o pomoc. I to jest być może najbardziej gorzki paradoks edukacji włączającej: dzieci, które nie mają problemów, zaczynają mieć jeden – system nie ma dla nich czasu.

Przypisy

- ¹ Definicje Ministerstwa Edukacji Narodowej, zob. strona MEN na portalu rządowy gov.pl (zakładka „Oświata i wychowanie – Zwiększanie szans”), data dostępu: 21.05.2026.
- ² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1997, nr 78 poz. 483.
- ³ Konwencja Praw Dziecka opublikowana na portalu Ministerstwa Rodziny, Pracy i Pomocy Społecznej, portal rządowy gov.pl, data dostępu: 21.05.2026.
- ⁴ Nauczyciel współorganizujący kształcenie ma pensum wynoszące 20 godzin lekcyjnych. Często w praktyce szkolnej jest to powodem wyłączenia jego obecności z lekcji „mniej ważnych” - wf, religia, plastyka. Specjalista ten może zostać zatrudniony do liczby uczniów wynikających z porozumienia zawartego z dyrektorem placówki. Czasami jest to jeden uczeń czasami kilkoro. Uczniowie mogą być na różnych poziomach edukacyjnych np. Klasa 4 i 8. W mojej osobistej opinii wpływa to negatywnie na proces edukacji ucznia i „rozwadnia” pomoc, dzieląc przedmioty na ważne i mniej istotne. W edukacji wczesnoszkolnej specjalista ten jest zazwyczaj obecny na blokach zajęć prowadzonych przez wychowawcę (co wynika ze specyfiki przenikania się treści),

rezygnując z wspomnianego wf-u czy religii. W klasach starszych ustala się przedmioty priorytetowe np. język polski, matematyka, a na pozostałych uczeń zostaje bez wsparcia, ponieważ specjalista idzie na zajęcia priorytetowe innego dziecka.

- ⁵ Pomoc nauczyciela często łączy pracę z uczniem/zespołem klasowym z obowiązkami pracownika niepedagogicznego. Po zakończonych zajęciach lekcyjnych osoba ta często wykonuje np. prace porządkowe. Uczeń często przebywa w szkole 40h lub więcej. Jeśli spojrzymy na edukację wczesnoszkolną musimy mieć na uwadze obecność dziecka nie tylko na przedmiotach prowadzonych przez nauczyciela wychowawcę, ale również zajęć językowych, wyznaniowych czy pobyt na świetlicy.
- ⁶ Nauczyciel pozbawiony wsparcia rezygnuje z dodatkowych form aktywności w tym wydarzeń kulturalnych takich jak wyjścia do kina czy teatru mając na uwadze bezpieczeństwo swoje i uczniów. Często do opieki włącza się rodzica, lecz jeśli ten okazuje się niechętny do współpracy sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej. Odpowiedzialność prawna, moralna i dobrostan nauczyciela nie bez powodu okazują się ważniejsza niż organizacja dodatkowej formy aktywności dla zespołu klasowego.

Aneta Rutkowska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej z wieloletnim doświadczeniem, pedagog specjalny, surdopedagog, obecnie specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Supervizja edukacyjna. Ujęcie praktyczne

Olga Modzelewska, Filip Jach

Od przypadku do refleksji – model OASIS w praktyce szkolnej

Niniejszy tekst jest kontynuacją opublikowanego na łamach „Refleksji”¹ artykułu o niewykorzystanym potencjale procesu supervizji w oświacie, która współcześnie jest standardem w zawodach pomocowych, takich jak psycholog, psychoterapeuta czy pracownik socjalny.

Supervizja edukacyjna po polsku

W Polsce pojawiają się już pierwsze próby wprowadzenia tematu supervizji do debaty publicznej, a także próby prawnego jej unormowania, czego przykładem może być propozycja nowelizacji prawa oświatowego zaproponowana przez Rzecznikę Praw Dziecka, Monikę Hornę-Cieślak². Wprowadzenie supervizji do krwioobiegu systemu oświaty, choć jest szansą na rozwój i profesjonalizację kadry zatrudnionej w placówkach, stwarza także pewne

trudności. Dotyczą one nie tyle aktywizacji i motywowania kadry do korzystania z tej formy wsparcia, ile z wymagań dotyczących osób, które miałyby prowadzić ją. Na kilka z nich zwróciła uwagę Bożena Kanclerz³ – to między innymi: wymogi związane z wykształceniem, doświadczeniem i posiadanymi kompetencjami (również w zakresie empatii czy aktywnego słuchania), ukończonymi szkoleniami i określeniem programu ukończonego szkolenia.

Autorom niniejszego tekstu przyświeca nieco bardziej pragmatyczne i liberalne podejście do procesu supervizji, w myśl którego w edukacji powinna ona przybierać charakter coachingowo-facilitacyjny, a niekoniecznie mentoringowo-doradczy⁴. Oznacza to, że na pierwszy plan wysuwają się kompetencje komunikacyjne i facilitacyjne superwizora, a nie dziedzinowa wiedza ekspercka. Nie oznacza to, że wiedza w procesie supervizji jest

bez znaczenia, ale w oświacie mnogość potrzeb uniemożliwia jednoznaczne określenie konieczności posiadanej wiedzy (czy należałoby oddzielić nie superwizować matematyków i nauczycieli muzyki?).

Wychodząc z założenia, że superwizja jest procesem potrzebnym już teraz w oświacie, chcemy omówić jeden z możliwych modeli prowadzenia superwizji grupowej i zachęcić osoby czytające ten artykuł do samodzielnego wykorzystania go w swoich placówkach (w ramach superwizji wzajemnych – tak zwanych interwizji). Opisane kroki procesu są z powodzeniem stosowane w superwizji zespołu rewalidacji w Szkole w Chmurze.

Specyfika pracy zespołu

Szkoła w Chmurze oferuje uczniom spełnianie obowiązku nauki poza szkołą, w ramach edukacji domowej. Do naszej szkoły uczęszczają młodzi ludzie, którzy z różnych przyczyn – na przykład z powodu niepełnosprawności, prześladowania, zaburzeń zdrowia psychicznego, chorób somatycznych, wykluczenia komunikacyjnego – nie mogli się odnaleźć w klasycznym, stacjonarnym modelu szkolnym. Uczniowie Szkoły w Chmurze posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego otrzymują wsparcie w postaci zajęć specjalistycznych w formie grupowej. Specyficzne dla placówki jest to, że wsparcie to ma charakter zajęć online.

Zespół otrzymujący wsparcie superwizyjne składał się z 10 osób, z których każda odbyła przynajmniej studia podyplomowe nadające uprawnienia do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych. Nauczyciele-specjaliści byli na różnym etapie awansu zawodowego i odznaczali się różnicowanym stażem pedagogicznym. Autorka (Olga) była częścią zespołu i uczestniczyła na superwizję. Autor (Filip) na co dzień pełni funkcję koordynatora zespołu psychologiczno-pedagogicznego Szkoły w Chmurze i pełnił rolę superwizora.

Kilka słów o modelu

Autor w pracy superwizyjnej korzystał z modelu OASIS (popularnie nazywanego „oaza”)⁵. Składa się on z pięciu kroków:

1. *Opening* – otwarcie: osoba zgłaszająca temat zwięźle opisuje, o co w nim chodzi i co zrobiła. Pozostałe osoby mogą zadawać pytania doprecyzowujące.
2. *Appreciation* – uznanie: osoba zgłaszająca milkiem, podczas gdy pozostałe osoby omawiają, co dobrego zrobiła i jak dobrze sobie poradziła w opisywanej sytuacji.
3. *Suggestions* – sugestie: grupa dzieli się swoimi przemyśleniami, odczuciami w formie rad, anegdot, cytatów, dowcipów itp. Osoba zgłaszająca zapisuje swoje refleksje.
4. *Inspirations* – inspiracje: osoba zgłaszająca powraca do grupy i mówi, co sobie zabiera, co było dla niej ważne.
5. *Stop* – zatrzymanie: grupa nie rozmawia więcej o przypadku, chyba że osoba zgłaszająca sama jeszcze poruszy temat.

Optymalny czas na realizację superwizji to od 1 do 2 godzin (optymalnie 1,5 godziny). W kolejnej części znajduje się bardziej rozbudowany opis działania autora, w formie instrukcji, wraz z komentarzem autorki, która uczestniczyła w procesie.

Przebieg procesu wraz z komentarzem

Jeśli superwizja (lub interwizja) zaplanowana jest na dłuższą współpracę, warto sporządzić wspólnie kontrakt grupowy, określający zasady panujące podczas spotkania. Pewne zasady będą znane osobom uczestniczącym ze szkoleń. Do najpopularniejszych i ważnych zasad należą:

- zasada poufności,
- konstruktywna krytyka zachowania, a nie osoby,
- mówienie w swoim imieniu – komunikat „ja”,
- zakładanie dobrych intencji,
- zaangażowanie, aby wspierać inne osoby.

Wszystkie kolejne i bardziej szczegółowe zasady mogą pochodzić od grupy. Jeśli superwizja jest jednorazowa lub nie wiadomo, ile spotkań uda się zrealizować, superwizor powinien przedstawić zasady, w oparciu o które grupa będzie pracowała.

Spotkanie superwizyjne zaczynamy od rundy otwarcia. Zapraszamy osoby do podzielenia się, z czym przychodzą. Ważne, aby wypowiedź była krótka i oscylowała wokół myśli oraz odczuć (co w głowie i w sercu), a nie problemu do wniesienia na superwizję. Uczestnicy mogą powiedzieć, jak się czują w danym momencie, lub wspomnieć, co im się przydarzyło w ciągu dnia. Superwizor (lub osoba moderująca interwizję) także może się podzielić swoimi odczuciami w związku z rozpoczynającym się procesem. Zarówno w formule online, jak i offline można użyć kart metaforycznych, które bywają przydatne do pobudzenia dzielenia się swoimi stanami wewnętrznymi.

Komentarz

Udział w superwizji zawsze był dla mnie momentem wytchnienia. Godziny spotkań z uczniami potrzebującymi wsparcia, liczne rozmowy z rodzicami, przygotowanie ciekawych materiałów i wieczory spędzone na lekturze najnowszych badań potrafią zmęczyć nawet najbardziej oddanego specjalistę. Chcąc praktykować to, co przekazuję moim podopiecznym, oraz biorąc odpowiedzialność za własny dobrostan, dbam o regularne uczestnictwo w superwizjach. Jednak pracując z zespołem pedagogów, terapeutów spektrum autyzmu i oligofrenopedagogów różnych specjalności, zauważyłam, że w przeciwieństwie do środowiska psychologicznego, superwizja dla nauczycieli jest czymś zupełnie obcym. Gdy wyszłam z propozycją zorganizowania takiego wsparcia, spotkałam się z dużym entuzjazmem. Co przekonało zespół do tego pomysłu? Perspektywa „wygadania się”, zaczerpnięcia porady, bycia wysłuchanym. Ktoś mógłby zapytać, czy do tego nie wystarczy rozmowa z koleżanką na przerwie

lub w pokoju nauczycielskim? Niektórym tak, co więcej, z takiego doraźnego wsparcia też warto korzystać, gdy go potrzebujemy. Superwizja edukacyjna jest jednak czymś innym. Dzięki swojej strukturze, obecności facylitatora oraz zasadom daje szansę na przyjrzenie się trudnościom w sposób wielowymiarowy.

Pierwszemu spotkaniu superwizyjnemu w moim zespole towarzyszyło zaniepokojenie, ale też niepewność o czym i w jaki sposób będziemy rozmawiać. W grupach, które nie znają się dobrze lub nie są ze sobą zintegrowane, przeważać może to drugie odczucie. Nawet w zgranym zespole widoczna była ostrożność, selektywność w ujawnianiu treści, przyjęcie postawy obserwatora. Jednocześnie kilka osób chciało jak najszybciej przedstawić swój przypadek, opowiedzieć trapiące je historie i otrzymać rady. W tym momencie obie grupy (ci zestresowani nowym doświadczeniem, jak i ci, którzy nie mogli doczekać się omawiania przypadków) musiały zatrzymać swoje myśli – pierwszą częścią spotkań jest bowiem zastanowienie się: jak ja się czuję w tym miejscu, z jakimi emocjami, przemyśleniami lub nastawieniem rozpoczynam spotkanie? I chociaż odpowiedź powinna być zwięzła, pytanie to może wygenerować kolejne refleksje, na które warto odpowiedzieć sobie samemu, by lepiej wejść w rolę uczestnika superwizji (na przykład: czy jest coś, co może utrudnić mi otwarcie się w grupie?).

Ważną rolę odgrywa tu prowadzący, którego zadaniem jest stworzyć na spotkaniu klimat sprzyjający życzliwości i szczerości. To, jakie wrażenie robi na słuchaczach, może zadecydować o dalszym przebiegu spotkania. Zauważalne było, że na pierwszej superwizji to prowadzący mówił więcej, zabierał głos jako pierwszy, zachęcał do wypowiedzi i dbał o to, aby każdy został traktowany z szacunkiem. Dopiero wraz z doświadczeniem bycia wysłuchanym bez oceny pojawiała się większa gotowość do autentycznego dzielenia się przemyśleniami. Dostrzegłam, jak naturalnie

zaczyna się budować bezpieczeństwo psychologiczne w zespole, stanowiące fundament pracy grupowej.

W dalszym kroku superwizor prosi osoby o określenie na skali od 1 do 10 swojej potrzeby wniesienia tematu do superwizji (gdzie 1 oznacza „nie potrzebuję nic mówić, ale z chęcią pomogę innym”, a 10 – „mam pilną potrzebę omówienia tematu!”). Każda osoba subiektywnie ocenia swoją potrzebę na dany moment. Osoby uczestniczące na tym etapie jeszcze nie dzielą się opisem przypadku. Określenie pilności tematu jest istotne ze względu na ograniczony czas spotkania. Najczęściej w trakcie 1,5 godziny możliwe jest omówienie jednego lub dwóch przypadków.

Komentarz

Określenie gotowości do wniesienia tematu było dla mnie ważnym momentem porządkowania własnych potrzeb. Ten etap, choć łatwy i krótki w formie, pozwolił na komfortowe zaznaczenie swojej obecności i intencji, bez konieczności ich uzasadniania lub rozwijania. Istotne było dla mnie to, że nikt nie był zachęcany do zabrania głosu na siłę. Możliwość pozostania w roli słuchacza i osoby wspierającej innych zdejmowała presję „posiadania przypadku” i pozwalała uczestniczyć w procesie na własnych warunkach. Dzięki temu decyzja o wniesieniu tematu była bardziej świadoma i wynikała z rzeczywistej gotowości, a nie z poczucia obowiązku czy oczekiwania ze strony grupy. Jednocześnie miałam poczucie, że każdy ma równą szansę, aby jego temat został zauważony. Ponadto jasne określenie pilności tematów pozwalało skupić się na tych, które w danym momencie najbardziej tego wymagały, bez rozpraszania uwagi na wiele wątków. Dzięki temu praca nad przypadkami była bardziej pogłębiona i ustrukturyzowana, a ja miałam poczucie, że nasz czas i zaangażowanie są dobrze wykorzystane.

Po określeniu pilności i wybraniu osoby do referowania następuje pierwszy etap OASIS (*Opening*). Na tym etapie osoba wnosząca temat zwięźle przedstawia sytuację, którą chce omówić. Zgłoszony podczas superwizji problem przybiera różne formy. Może to być zarówno sytuacja ucznia/podopiecznego, w formie *case study*, jak i problem relacyjny występujący w zespole. Co ważne, z doświadczenia autora wynika, że model OASIS lepiej sprawdza się przy omawianiu przypadku ucznia. Jeśli więc w zespole występują konflikty wymagające omówienia i pracy superwizyjnej, zalecane jest skorzystanie z innego modelu pracy oraz superwizji zewnętrznej.

Podczas referowania problemu osoba zgłaszająca powinna skupić się na faktach, ale nie pomijać swoich odczuć związanych z zaistniałą sytuacją. Ważne jest zarówno to, co się zadziało, kto był aktorem, jakie były okoliczności, ale też jakie dana osoba miała myśli o sytuacji, jakie odczuwała emocje i do jakich działań ją to skłoniło. Ten etap nie powinien trwać dłużej niż 4–5 minut. Gdy referowanie dobiegnie końca grupa ma szansę zadać pytania doprecyzowujące, dotyczące faktów, na przykład: „Z kim?”, „Kiedy?”, „Jak?”, „Co było wcześniej/później?”. Ważne, aby unikać pytań sugerujących rozwiązanie. Zadaniem superwizora jest zatrzymywać na tym etapie wszelkie sugestie i porady (np. „A czy próbowałaś zrobić X?”, „Czemu nie poszłaś z tym do Y?”).

Komentarz

Czas na przedstawienie przypadku to główny punkt spotkania superwizyjnego. Osoba wybrana w poprzednim etapie procesu podzieliła się historią z zajęć rewalidacyjnych. Swobodna forma wypowiedzi sprawiała, że uczestniczka mogła ją opowiadać tak, jak ją odczuwała – naturalnie, bez szukania odpowiednich słów, bez konieczności układania wypowiedzi według sztywnego schematu. To właśnie w tej swobodzie ujawniało się, co było najważniejsze, gdzie pojawiało się największe napięcie, co było pomijane, a co wybrzmiewało najmocniej. Dzięki

temu grupa mogła lepiej zrozumieć nie tylko sam przebieg sytuacji, ale też to, jak była ona przeżywana. Często to, co nie było powiedziane wprost, wybrzmiewało w sposobie opowiadania, tempie wypowiedzi czy doborze szczegółów.

Tym samym wymagało to od grupy uważności i powstrzymania się od automatycznego oceniania i szukania rozwiązań. Gdy pojawiła się możliwość zadawania pytań, zauważyłam, że wielu uczestników miało tendencję do szybkiego przechodzenia do udzielania rad i proponowania rozwiązań. Nie odbieram tego jako coś niewłaściwego, lecz raczej jako naturalny odruch w środowisku nauczycielskim, od którego wymaga się szybkich reakcji i szukania konkretnych odpowiedzi. Zatrzymanie się na etapie słuchania, bez wchodzenia w rolę doradcy wymagało więc zmiany tego nawyku i było umiejętnością, którą grupa stopniowo rozwijała z pomocą prowadzącego. Oprócz tego, że zachęcał on do zaciekawienia się historią i pogłębiania pytań, przypominał też o zasadach i w odpowiednich momentach zatrzymywał pojawiające się sugestie. Wraz z każdym kolejnym spotkaniem obserwowałam, że grupa uczy się aktywnie słuchać oraz zadawać trafniejsze, doprecyzowujące pytania. Pokazało mi to, jak bardzo superwizja rozwija te niezbędne do pracy z drugim człowiekiem kompetencje.

Czas na docenienie osoby zgłaszającej (*Appreciation*). W tym momencie do głosu dochodzą pozostałe osoby z grupy, których zadaniem jest podkreślenie mocnych stron, tego co osoba zgłaszająca zrobiła dobrze itp. Superwizja oparta na zasobach buduje poczucie własnej wartości osób uczestniczących, motywuje do dalszych wysiłków i stanowi miłe zaskoczenie dla biorących w superwizji uczestników i uczestniczek.

Podczas tego kroku superwizor zachęca do wyrażania pozytywnych komunikatów o działaniach podjętych przez osobę zgłaszającą. Istotne, aby były

to „komplementy” mające oparcie w rzeczywistości. Na przykład: „Podobało mi się, kiedy zrobiłaś X”, „Szanuję, że nie bałaś się powiedzieć Y”. Jeśli grupa ma trudność ze skierowaniem pozytywnych komunikatów, superwizor może zadać pytania pomocnicze, przykładowo:

- Co takiego, waszym zdaniem, umie osoba, która zrobiła X?
- Dzięki jakiej wiedzy lub umiejętnościom tej osoby było możliwe Y?
- Co można powiedzieć o osobie (jakie cechy jej przypisać), której udało się dokonać Z?

Na koniec warto, aby superwizor także sformułował kilka pozytywnych komunikatów i podparł je przykładami z historii wniesionej przez osobę referującą.

Komentarz

Gdybym miała wyróżnić jeden etap superwizji edukacyjnej, który najbardziej zapadł mi w pamięć, byłby to moment doceniania. Prezentowany model superwizji zaskoczył uczestników, zapraszając ich do kolejnego zatrzymania się zamiast pośpiesznego udzielania rad. Moment ten wyraźnie zmieniał atmosferę w grupie. Po intensywnym skupianiu się na szczegółach opisywanej historii i analizowaniu trudności prowadzący poprosił o podsumowanie niezwykle ważnego elementu – docenienie tego, co osoba zgłaszająca już zrobiła, aby lepiej poradzić sobie w problematycznej dla niej sytuacji. Szybko okazywało się, że grupa chętnie, z dużą otwartością przekazuje informację zwrotną, doceniając różnorodne aspekty działań osoby zgłaszającej. Co więcej, już sama chęć podzielenia się historią oraz szukanie wsparcia spotkało się z wyrazami podziwu. Pokazanie przez grupę tego, że dostrzega starania drugiej strony, działały na nią niezwykle motywująco. Uświadomienie sobie, że już w nawet niewielkim stopniu wykonaliśmy kroki poprawiające sytuację, oddała od poczucia bezradności, a pozwala budować sprawczość.

Superwizja edukacyjna daje nauczycielom przestrzeń do wspólnego namysłu nad trudnymi sytuacjami zawodowymi. Dzięki uporządkowanej formule i obecności facylitatora pozwala spojrzeć na problem z różnych perspektyw, znaleźć nowe rozwiązania i wyjść poza schematy myślenia, które często pojawiają się w codziennej pracy.

Na etapie rad i sugestii (*Suggestions*) osoba zgłaszająca symbolicznie wyłącza się z kręgu grupy. W warunkach stacjonarnych może to oznaczać na przykład obrócenie się tyłem na krześle lub ustawienie poza kręgiem. W wersji online – wyłączenie kamery i mikrofonu. Jest to moment przejścia do modelowej „oazy”. Od teraz osoba zgłaszająca nie będzie już odpowiadać na pytania i zabierać głosu. Jej zadaniem jest słuchać wypowiedzi innych i ewentualnie, jeśli uzna to za pomocne i użyteczne, notować.

Pozostałe w kręgu osoby dzielą się swoimi przemyśleniami na temat sytuacji. Treści bywają bardzo różne. Mogą pojawić się:

- emocje („Kiedy X mówiła o sytuacji, we mnie obudził się lęk...”);
- przysłowia i mądrości ludowe („Wiecie, jak to mówią – lepszy wróbel w garści...”);
- konstruktywna krytyka („Działanie X mogło wpłynąć na Y. Następnym razem może warto...”);
- własne doświadczenia („Kiedy ja byłem kilka lat temu w sytuacji X, zrobiłem coś takiego...”);

- pytania („Zastanawiam się, o co chodziło tutaj Z, a o co Y?”);
- metafory („Ta sytuacja przypomina trochę rwącą rzekę, prawda?”);
- normy i przepisy („W takiej sytuacji, zgodnie ze statutem, powinniśmy...”);
- rady („Ja bym zrobiła tutaj coś takiego...”).

Zadaniem superwizora jest moderowanie dyskusji – udzielanie głosu, zadbanie o to, aby nikt jej nie zdominował. Poza tym może on wносить także swoją wiedzę i doświadczenie, tym samym modelując zachowania osób uczestniczących. Jeśli więc superwizor chce przenieść uwagę osób na obszar emocji, może samemu podzielić się, jakie emocje obudziła w nim sytuacja i zapytać „A jak jest u was?”. Ważne jest zadawanie pytań wyjaśniających i pogłębiających („Kiedy mówisz X, to co masz na myśli?”, „Możesz powiedzieć więcej o Y?”, „Czy dobrze rozumiem, że chodzi ci o to, że...?”, „Z czym związana jest ta emocja?”). Wszelkie stwierdzenia z poziomu norm lub przepisów prawa oraz rad od superwizora powinny padać na samym końcu. Rozpoczęcie od niej rundy dzielenia się sugestiami może spowodować, że grupa w naturalny sposób podąży za autorytetem superwizora, przez co jej wkład będzie podporządkowany właśnie tej wypowiedzi.

Jak widać, ten etap szczególnie wymaga od superwizora kompetencji facylitacyjnych i moderacyjnych w pracy z grupami. Mniejsze znaczenie może mieć sama wiedza superwizora w danym temacie, a większe zdolność do ułatwiania komunikacji w grupie oraz pobudzania pytaniami do pogłębionej refleksji. To grupa jest dla osoby zgłaszającej problem źródłem inspiracji i rozwiązań, a nie sam superwizor. Na ten etap warto przeznaczyć 20–30 minut, w zależności od potrzeb i możliwości.

Komentarz

Nadszedł czas na dyskusję i dawanie rad. Ta część pracy superwizyjnej stanowiła najintensywniejszy i najbardziej wielowymiarowy moment całego procesu. To właśnie tutaj ujawniał

się pełny potencjał grupy; pojawiały się różnorodne perspektywy, interpretacje oraz propozycje rozwiązań, osadzone zarówno w wiedzy, jak i w indywidualnych doświadczeniach uczestników. Wypowiedzi obejmowały szerokie spektrum – od reakcji emocjonalnych, przez osobiste odniesienia, aż po konkretne sugestie działań. Za każdym razem wywiązywały się przy tym bardzo ciekawe, wielowątkowe dyskusje. Szczególnie wartościowe było to widoczne w grupach zróżnicowanych pod względem doświadczenia zawodowego – osoby z dłuższym stażem wносиły szerszy kontekst i sprawdzone rozwiązania, a osoby pracujące krócej – świeże spojrzenie i pytania, które czasem otwierały zupełnie nowe kierunki myślenia.

Istotne znaczenie miało utrzymanie równowagi pomiędzy swobodą wypowiedzi a nie narzucaniem własnych rozwiązań. Najbardziej konstruktywne okazywały się te głosy, które miały charakter propozycji i zaproszenia do refleksji, a nie jednoznacznych rekomendacji. Pozwalało to osobie zgłaszającej zachować autonomię w wyborze dalszych działań i korzystać z zasobów grupy w sposób adekwatny do własnej sytuacji.

Wraz ze wzrostem zaufania i poczucia bezpieczeństwa w grupie, rozmowa zaczynała wychodzić poza sam opis sytuacji. Pojawiały się wątki dotyczące przeżyć i reakcji osoby opowiadającej. Nierzadko okazywało się, że trudność nie leży wyłącznie w samej sytuacji, lecz w wewnętrznej obawie przed podjęciem określonych działań lub w niepewności własnych kompetencji. Znacząco poszerzało to rozumienie problemu i otwierało zupełnie inne możliwości pracy nad nim.

Kiedy wszystkie osoby chętne zabiorą już głos lub czas na sugestie dobiegnie końca, osoba referująca powraca do grupy, aby podzielić się swoimi inspiracjami (*Inspirations*). Osoby zabierają ze sobą najróżniejsze inspiracje – praktyczne rozwiązania

problemów, tematy do dalszych przemyśleń, zmiany perspektywy myślenia o danej sytuacji, a nawet plan działania.

Po skończonej wypowiedzi osoby zgłaszającej superwizor zaprasza resztę grupy do podzielenia się tym, co biorą dla siebie i co było dla nich ważne w czasie procesu. W tym momencie osoby z grupy mogą uświadomić sobie, że chociaż same nie proponowały tematu lub ich temat nie został omówiony, to także się czegoś nauczyły. Jest to największa wartość superwizji grupowej. Na zakończenie superwizor może zaprosić osoby do krótkiej rundy kończącej całe spotkanie. Autor zazwyczaj prosi o określenie na skali od 1 do 10 użyteczności spotkania dla każdej z osób, ale można też proponować zakończenia zdania „Jedno słowo, z którym kończę, to...”.

Komentarz

Powrót osoby referującej do grupy wnosił moment integracji całego procesu i nadania mu osobistego znaczenia. Była to przestrzeń na zebranie najważniejszych wątków oraz wyłonienie tych elementów, które rzeczywiście mogły zostać wykorzystane w dalszym działaniu. Wypowiedź ta porządkowała wcześniejsze treści i pokazywała, w jaki sposób różnorodne głosy grupy przekładają się na indywidualne rozumienie sytuacji. Poszczególni uczestnicy zwracali uwagę na różne aspekty procesu. Dla jednych istotne były konkretne rozwiązania, dla innych zmiana sposobu myślenia lub nowe pytania, które się pojawiły. Taka wielość perspektyw wzmocniła przekonanie, że nawet bez bezpośredniego wnoszenia własnego przypadku można czerpać z superwizji istotne korzyści i rozwijać własne kompetencje.

W tej części procesu często pojawiały się także spontaniczne komunikaty docenienia kierowane do innych członków grupy. Wspólne przechodzenie przez proces, dzielenie się tym, co każdy z niego wynosi oraz wzajemne odnoszenie się do swoich wypowiedzi budo-

wały poczucie bycia częścią całości. Uczestnicy mieli okazję zobaczyć, że ich głos ma znaczenie nie tylko dla osoby zgłaszającej, ale również dla innych członków grupy. W późniejszych rozmowach wyraźnie wybrzmiało, że wzmacniało to więzi, zwiększało poczucie bezpieczeństwa i sprzyjało większej otwartości w kolejnych spotkaniach.

Ostatni etap „oazy” (Stop) może nie być realizowany ze względu na specyfikę pracy, na przykład uczestnicy zaraz po spotkaniu rozchodzą się do innych pomieszczeń i zadań. Jeśli jednak pomiędzy sesjami grupowymi istnieje czas i przestrzeń do dzielenia się w postaci przerwy, warto zachęcić osoby uczestniczące do powstrzymywania się od dalszego omawiania przypadku. Ci, którzy nie mieli szansy wypowiedzieć części swoich pomysłów w czasie sesji, mogą czuć pokusę doradzenia osobie zgłaszającej czegoś w przerwie. Często takie dzielenie się nie wynika jednak z potrzeby wsparcia drugiej osoby, a zaspokojenia własnych potrzeb (na przykład tak zwanej potrzeby domknięcia).

Komentarz

Choć proces superwizyjny formalnie kończy się na wcześniejszym etapie, naturalne jest, że pewne refleksje czy pomysły pojawiają się dopiero po czasie. Może pojawić się potrzeba podzielenia się nimi z osobą zgłaszającą, jednak warto podchodzić do tego uważnie. Dodatkowe sugestie po spotkaniu mogą być wspierające, o ile wynikają z troski o drugą osobę, a nie jedynie z potrzeby domknięcia własnych myśli. Dobrym rozwiązaniem jest ustalenie na koniec spotkania, czy osoba zgłaszająca jest otwarta na przyjmowanie takich uwag również poza formalnym procesem superwizji.

Zaprezentowany model jest jedną z wielu możliwości prowadzenia grupy superwizyjnej. Osobom rozpoczynającym przygodę z udzielaniem tego rodzaju wsparcia rekomendujemy oparcie się

na różnego rodzaju strukturach i modelach. Są już dostępne w języku polskim opracowania umożliwiające zgłębianie tematu i pomagające zaplanować proces⁶. Nie pozostaje nic innego jak zachęcić do odważnego korzystania z tej formy wsparcia i samodzielnego przetestowania jej użyteczności!

Przypisy

- ¹ F. Jach, *Między krytycznym myśleniem a refleksyjnością. Superwizja edukacyjna jako metoda rozwijająca krytyczną refleksję nauczycieli*, „Refleksje. Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli” 2025, nr 4, s. 51–55.
- ² PAP, *Superwizja dla nauczycieli wpisana do ustawy Prawo oświatowe? MEN odpowiada*, serwis samorząd.pap.pl, data dostępu: 13.03.2026.
- ³ B. Kanclerz, *Superwizja w edukacji – stan aktualny i perspektywa rozwoju w polskim systemie edukacji*, „Rocznik Pedagogiczny” 2025, tom 48.
- ⁴ Szersze omówienie dwóch paradygmatów zob.: F. Jach, *Między krytycznym myśleniem a refleksyjnością...*, s. 54.
- ⁵ Zob. L. Baeijaert, O.A.S.I.S.: A Solution Focused reflective team format, „InterAction” 7 (1), 2015, s. 78–86.
- ⁶ Zob. E. Grudzińska, K. Ziomek-Michalak, *Superwizja w praktyce. Rozwiń swoją refleksyjność*, Warszawa 2025; A. Chmielnicka-Plaskota, J. Florczykiewicz, *Superwizja w arteterapii. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2025.

Olga Modzelewska

Psycholożka wspierająca dzieci i młodzież w Szkole w Chmurze oraz osoby dorosłe w spółdzielni specjalistów zdrowia psychicznego MentalCoop. Przez 2 lata liderowała zespołowi nauczycieli-rewalidatorów, do pracy których wdrożyła regularne superwizje edukacyjne.

Filip Jach

Pedagog społeczny, socjoterapeuta, coach zespołów i grup. Aktualnie koordynator zespołu psychologiczno-pedagogicznego w Szkole w Chmurze oraz prezes spółdzielni specjalistów zdrowia psychicznego MentalCoop. Prowadzi superwizje procesów opiekuńczo-wychowawczych w organizacjach pozarządowych i szkołach.

Wabi-sabi

Jakub Z. Martuszewski

Japońska filozofia spokoju w zabieganym świecie¹

W kulturze zachodniej doskonałość, pojmowana zgodnie z platońską teorią idei, oznacza formę niezmienną i wieczną. Współcześnie wielu dąży do jej osiągnięcia w różnych sferach życia – zawodowej, społecznej, intelektualnej, a nawet prywatnej – pozostając w ciągłym napięciu między ideałem a rzeczywistością. Choć wszyscy aspirujemy do doskonałości, nadmierne podporządkowanie się jej abstrakcyjnej wizji może paradoksalnie odbierać radość z życia. Skupienie na perfekcji sprawia, że nie tylko tracimy zdolność cieszenia się chwi-

lą, lecz także czerpania przyjemności z mniejszych osiągnięć, wpatrzeni w wielkie sukcesy, które mającą na horyzoncie. Czy wobec tego istnieje sposób, aby nadać życiu głęboki sens i jednocześnie nie ulegać imperatywowi doskonałości? Czy można zredefiniować doskonałość lub przynajmniej złagodzić jej rozumienie tak, by nie funkcjonować w paradygmacie perfekcjonizmu? Odpowiedzi na te pytania dostarcza nie tyle metafizyka, ile estetyka, a konkretnie *wabi-sabi* – idea, która koncentruje się na tym, co zmienne i przemijalne.

Filozofia ta wywodzi się z japońskiego buddyzmu zen oraz japońskich ruchów estetycznych, które kładą nacisk na minimalizm, ciszę i prostotę. *Wabi* oznacza pokorę i życie w zgodzie z naturą; opisuje osobę, która zadowala się tym, co ma, i jest gotowa ograniczać swoje potrzeby. *Sabi* wiąże się zaś z upływem czasu i dotyczy szlachetności starzejących się rzeczy lub ciał. To azjatycki zestaw „myśli przewodnich” pomagających na nowo odkryć piękno oryginalności i indywidualizmu. *Wabi-sabi* oferuje więc orzeźwiającą alternatywę dla życia w reżimie samodoskonalenia, ucząc, jak dostrzegać wartość w rzeczach takimi, jakimi naprawdę są – nietrwałymi i nieidealnymi.

Filizanki i złote szwy

Aby lepiej uchwycić, czym różni się idea doskonałości w estetyce *wabi-sabi* od dominującego w kulturze Zachodu wyobrażenia perfekcji, warto odwołać się do prostego przykładu filizanki. Co decyduje o jej „doskonałości” w tradycji chińskiej, a co w japońskiej? Dla reprezentantów tej pierwszej modelowa filizanka jest symetryczna, pozbawiona skaz i misternie wykonana. Tymczasem w estetyce Kraju Kwitnącej Wiśni za najpiękniejsze uznaje się te naczynia, które nie są pozbawione cech, świadczących o ich unikatowości – lekkich pęknięć czy nierówności. To właśnie te cechy czynią przedmiot „idealnie nieidealnym”. Metaforę tę możemy z powodzeniem przenieść na nasze życie i relacje międzyludzkie. Wszyscy jesteśmy przecież „niedoskonałymi filizankami” – mamy swoje wady, słabości i ograniczenia.

Kolejnym doskonałym przykładem, obrazującym to, co wartościowe według *wabi-sabi*, jest japońska sztuka *kintsugi*. Polega ona na sklejanii kawałków pękniętej ceramiki złotym klejem. Proces ten symbolizuje odnowę, wskazując, że to właśnie indywidualne pęknięcia tworzą historię jednostki, a proces uzdrowienia nie polega na cofnięciu się do stanu „sprzed stłuczenia”, tylko

Wabi-sabi proponuje alternatywę dla życia podporządkowanego nieustannemu samodoskonaleniu. Zamiast pogoni za perfekcją zachęca do dostrzegania wartości w tym, co nietrwałe, nieidealne i naznaczone upływem czasu. Przypomina, że piękno nie musi oznaczać doskonałości, a niedoskonałość nie jest przeciwieństwem wartości.

zbudowaniu nowej całości z ocalałych części. Natomiast powstały w tym procesie charakterystyczny „złoty szew” symbolizuje siłę i wewnętrzną przemianę, jaką zyskuje człowiek, pokonując życiowe trudności.

Po drugiej stronie rosną kwiaty

Jak już wspomniałem, pojmowanie doskonałości w kulturze Zachodu bazuje na platońskiej teorii idei, zgodnie z którą byt doskonały jest wieczny i niezmienny. Nie są to, rzecz jasna, cechy znamionujące człowieka, którego ciało podlega nieustannym i nieodwracalnym przemianom, a wytwory pozwalają się ulepszać lub marnieją. Myśl japońska oferuje odmienne spojrzenie na doskonałość, kierując uwagę człowieka ku temu, co służy jego wewnętrznemu rozwojowi. Pomaga także zdystansować się od szkodliwych wpływów otoczenia. *Wabi-sabi* jest silnie zakorzenione w buddyzmie, opartym na trzech równoważnych pojęciach: nietrwałości, cierpieniu wynikającym z niemożności

zaspokojenia wszystkich pragnień oraz pustce – rozumianej jako brak stałej, niezmiennej tożsamości ego. Zasady te, wspólne dla ludzi, zwierząt i przedmiotów, przypominają, że wszystko na świecie jest nietrwałe, zaś akceptacja zmienności jako immanentnej cechy rzeczywistości może przynieść człowiekowi cenne poczucie wewnętrznego spokoju.

Przykładem nieoczywistej relacji między zaletą a wadą jest chińska przypowieść o rolniku i dwóch wiadrach: „Pewien wieśniak w Chinach każdego ranka chodził po wodę do najbliższego źródła. Aby móc ją przenieść, miał dwa duże wiadra – każde wisiało na końcu długiego drąga, który nosił na barkach. Pewnego dnia, wracając do domu, zorientował się, że jedno z wiader jest do połowy puste i że najprawdopodobniej ma małe pęknięcie. Mimo tego używał tego wiadra jeszcze przez wiele lat. Drugie wiadro, które zawsze było pełne, nigdy nie uрониło ani kropli, każdego dnia wypominając drugiemu jego niedoskonałość i wadę, wskazując na to, że wykonuje tylko połowę pracy. Drugie wiadro odpowiadało mu, że wstydi się tego, że przez to pęknięcie przedostaje się woda. Było tak zawstydzone własną ułomnością, że zaczęło popadać w przygnębienie i odzywało się coraz rzadziej. Gdy wieśniak usłyszał rozmowę pomiędzy wiadrami, zagadał do tego, z którego wylewała się woda: – Zauważyłeś, że po twojej stronie drogi wyrosły piękne kwiaty, podczas gdy po drugiej nadal widać tylko kamienie i piach? Idealne wiadro nie wiedziało, co powiedzieć i spojrzało na swojego niedoskonałego towarzysza z zazdrością. Wieśniak natomiast mówił dalej: – Po twojej stronie drogi zasadziłem ziarna, które podlewałeś każdego dnia, gdy wracaliśmy do domu. Przez ostatnie kilka lat zbierałem te kwiaty, by dekorować nimi dom. Gdyby nie ty, nigdy nie mógłbym cieszyć się ich pięknem”².

Przesłanie płynące z tej historii jest klarowne: często to, co uznajemy za niedoskonałość, może okazać się jednocześnie wyjątkową dyspozycją,

Japońska sztuka kintsugi polega na sklejeniu pękniętej ceramiki złotym spoiwem. Nie ukrywa uszkodzeń, lecz czyni je częścią nowej całości. To metafora ludzkiego życia, w którym doświadczenia, porażki i trudności nie muszą być wymazywane – mogą stać się źródłem siły i wewnętrznej przemiany.

zaś jej dostrzeżenie – przyczyni się do odnalezienia piękna w naszym życiu. Siła tego przekazu tkwi w jego uniwersalności. Wszyscy możemy przecież utożsamić się z pękniętym wiadrzem, którego wada stanowiła zarazem o jego unikalności. Morał tej historii trafnie podsumowuje spopularyzowana przez Voltaire’a myśl „lepsze jest wrogiem dobrego”³. Jeśli będziemy koncentrować się wyłącznie na naszych niedoskonałościach lub niedostatkach, stracimy wiarę we własne możliwości, tracąc z pola widzenia wszystko to, co wyrosło „po drugiej stronie naszej drogi”. Warto pozwolić sobie na akceptację posiadanych cech i zrozumienie ich znaczenia, bez zbędnego porównywania się do innych. Dopiero wtedy będziemy mogli rozkwitać w pełni.

Wabi-sabi pokazuje, że piękno nie polega na zachowaniu geometrycznej symetrii czy harmonijnym uporządkowaniu, a natura wyraża swoją istotę w nieregularności i zmienności. Podobnie jest z ludzką egzystencją – rzadko bywa uporządkowana, bywa wręcz nieprzewidywalna, a zarazem bogata w momenty euforii, smutku, lęku, przygód i trudności, które wspólnie tworzą naszą

unikalną historię. Konflikt człowieka z niestałością świata pojawia się wówczas, gdy próbuje on walczyć z naturalną przemijalnością i narzucić rzeczywistości własną wolę, pragnąc być wiecznie pięknym, młodym, silnym i zdrowym. W takim ujęciu traktujemy siebie jako byt oderwany od reszty istnienia. Jeśli jednak przyjrzymy się historii kultury zachodniej, dostrzeżemy, że przez wieki dominowała koncepcja wyraźnego rozdziału świata ludzi i zwierząt, a człowiek postrzegany był jako istota odrębna. Współcześnie na Zachodzie coraz częściej podkreśla się, że człowiek nie stoi ponad światem, lecz jest jego częścią i powinien brać odpowiedzialność za własne działania. Akceptacja faktu, że jesteśmy częścią natury – nie tylko fizycznie, lecz także duchowo – może pomóc nam odnaleźć spokój.

Ostatecznie duch *wabi-sabi* zachęca nas do pogodzenia się z nietrwałością istnienia. W ten sposób uczymy się cenić każdą chwilę, nawet jeśli jest ulotna. To właśnie ta ulotność nadaje jej wartość. Zamiast walczyć o doskonałość, warto pozwolić sobie na akceptację życia takim, jakie jest – pełnym drobnych niedoskonałości, które czynią je wyjątkowym. Może to sprawić, że czasem poczujemy smutek lub nostalgię, co również może okazać się cennym doświadczeniem.

Usiądź wśród płatków kwitnącej wiśni

W jaki sposób można wprowadzić *wabi-sabi* do codziennego życia? Ta wywodząca się z kultury Wschodu filozofia nie jest abstrakcyjną ideą, lecz zaproszeniem do uważniejszego i prostszego doświadczania codzienności. Jej praktyka może zacząć się od ograniczenia rozpraszaczy – presji ciągłego rozwoju, nadmiaru bodźców i nieustannego bycia „pod telefonem”. Warto zwolnić i zwrócić uwagę na drobne chwile, takie jak zapach i smak porannej herbaty. *Wabi-sabi* zachęca również do bardziej świadomego kontaktu z otoczeniem: do selektywnego korzystania

z treści, wyznaczenia czasu offline czy doceniania przedmiotów, które już posiadamy. Naprawa ulubionej rzeczy lub wybór trwałych przedmiotów może stać się prostą formą praktykowania tej filozofii.

Współczesny świat, oparty na nieustannej rywalizacji i konsumpcji, sprzyja pośpiechowi, napięciu i poczuciu niewystarczalności. Media społecznościowe wzmacniają nierealne wzorce doskonałości, co często prowadzi do obniżonej samooceny i przemęczenia. W takim kontekście łatwo zatracić kontakt z chwilą obecną. *Wabi-sabi* proponuje inną perspektywę – akceptację niedoskonałości jako naturalnej części życia. Przypomina, że sens i radość nie wynikają z idealności, lecz z uważności i docenienia tego, co proste, ulotne i niepowtarzalne.

Przypisy

- ¹ Dziękuję Joannie Miętki, pierwszej recenzentce i redaktorce, za koleżeńską pomoc i odrobinę *wabi-sabi* w warstwie językowej tekstu.
- ² N. Suzuki, *Wabi Sabi. W życiu codziennym*, Warszawa 2024, Rozdział 4, s.111–112.
- ³ „Lepsze jest wrogiem dobrego” (fr. Le mieux est l'ennemi du bien) utrwalone przez Voltaire'a, jednak warto wiedzieć, że ten cytat ma korzenie w starych przysłowich włoskich. Znaleźć je można w zbiorze opracowanym przez włoskiego pisarza i pedagoga Orlanda Pescettiego. Zob.: O. Pescetti, *Proverbi italiani*, Verona 1603, [online:] Google Books, data dostępu: 23.03.2026, s. 30, gdzie brzmi: „Il meglio è nemico del bene”.

Jakub Z. Martuszeński

Magister filozofii, doktorant w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Przygotowuje rozprawę poświęconą zagadnieniom budowy koncepcji rzeczywistości wychodzącą z literatury poprzez media cyfrowe, wskazującą na wielowarstwową budowę i złożoność rzeczywistości.

Od ciekawości do wyboru zawodu

Krystyna Stelmach-Tyszko

Rola szkoły, doradców zawodowych i rodziców

Dokonanie świadomego wyboru zawodu wymaga wcześniejszego poznania różnych profesji oraz ich specyfiki. Wiedza o zawodach nie powinna ograniczać się jedynie do ich nazewnictwa. Niezbędne jest poznanie kluczowych informacji opisujących daną profesję, obejmujących m.in. zakres obowiązków, zadań i czynności zawodowych, specyfikę środowiska i warunków pra-

cy, rolę w społeczeństwie, dostępne ścieżki kształcenia umożliwiające jej wykonywanie, nie zapominając o możliwych ścieżkach rozwoju zawodowego i kierunkach kariery. Uczniowie, którzy mają okazję zapoznać się z bogactwem świata zawodów, lepiej rozumieją wymagania rynku pracy, a tym samym mogą planować swoją edukację w sposób przemyślany i realistyczny.

Od zabawy do świadomych decyzji

Proces wyboru przyszłego zawodu zaczyna się znacznie wcześniej niż mogłoby się wydawać. Dzieci od wczesnego dzieciństwa obserwują dorosłych, interesują się ich codziennymi zajęciami oraz czynnościami zawodowymi. Potrafią rozpoznać popularne zawody, z którymi stykają się na co dzień, na przykład kierowcę, stomatologa czy nauczyciela oraz te, które wyróżniają się charakterystycznymi atrybutami, takimi jak pojazdy służbowe, narzędzia pracy czy uniformy. Często są one odwzorowywane w zabawkach, co ułatwia identyfikację zawodów takich jak: strażak, lekarz, policjant czy żołnierz.

Zarówno obserwacje, jak i rozmowy z dziećmi w przedszkolu i w pierwszych klasach szkoły podstawowej wskazują, że media tradycyjne i internetowe w istotny sposób kształtują ich wyobrażenia na temat zawodów. W wypowiedziach najmłodszych często pojawiają się profesje takie jak: influencer, youtuber, piosenkarz czy piłkarz. Zawody te postrzegane są jako atrakcyjne, popularne i umożliwiające szybkie osiągnięcie sukcesu. Taki obraz wynika z łatwego dostępu do treści medialnych oraz intensywnej obecności tych zawodów w przestrzeni publicznej.

Informacje o zawodach dzieci pozyskują z różnych źródeł. Oprócz wspomnianej obserwacji bezpośredniej, jak wizyta u lekarza, zakupy w sklepie czy rozmowa z nauczycielem, istotne znaczenie mają źródła pośrednie, takie jak: bajki, książki, gry, filmy oraz rozmowy prowadzone w środowisku rodzinnym. Wszystkie te doświadczenia wpływają na sposób postrzegania różnych profesji i rozbudzają dziecięcą ciekawość. Rzadko pojawiają się natomiast zawody mniej popularne, choć równie istotne społecznie, takie jak ekonomista, spawacz, technik laboratoryjny czy specjalista ds. logistyki. W efekcie niezwykle ważne jest, aby już na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ukazywać dzieciom różno-

rodność świata zawodów, uświadamiając im, że każda profesja może być interesująca, a przede wszystkim ma swoją wartość i znaczenie.

Z pracy przygotowanej przez Annę Paszkowską-Rogacz „Co dzieci w wieku szkolnym wiedzą o wyborze kariery zawodowej? – wyniki badań własnych” wynika, że wraz z wiekiem oraz rozwojem poznawczym dziecięce wyobrażenia na temat zawodów stają się coraz bardziej precyzyjne. Zmienia się również ich rozumienie mechanizmów związanych z dokonywaniem wyborów zawodowych oraz z procesem budowania własnej ścieżki kariery¹.

W miarę dorastania uczniowie zaczynają postrzegać swoją przyszłość zawodową w sposób bardziej pragmatyczny. Starsi uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych, myśląc o wyborze zawodu, bardzo często kierują się takimi kryteriami jak wysokość zarobków, prestiż czy możliwości rozwoju zawodowego. Niejednokrotnie głównym, a nawet jedynym kryterium wyboru staje się popularność danej profesji, co sprawia, że wielu z nich rozważa podjęcie pracy jako psycholog, architekt, fizjoterapeuta czy programista. Problem polega na tym, że uczniowie często nie dysponują wystarczającą wiedzą na temat zawodów, którymi się interesują, co może prowadzić do nietrafionych decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Zawody techniczne, rzemieślnicze i specjalistyczne wciąż pozostają dla wielu uczniów mało atrakcyjne, a tym samym mało znane. Profesje takie jak stolarz, technik mechatronik, operator maszyn, spawacz czy spedytor rzadko pojawiają się w ich otoczeniu. Nie słyszą o nich ani w rodzinie, ani w mediach, ani w szkole. Tymczasem to właśnie te branże często oferują atrakcyjne ścieżki kariery, dobre wynagrodzenia i stabilne perspektywy rozwoju.

Uboga wiedza o dostępnych zawodach może prowadzić do zawężonego, a często zniekształconego obrazu rynku pracy. Młodzi ludzie mogą

wówczas podejmować decyzje edukacyjne i zawodowe, które nie odpowiadają ich cechom osobowościowym, zainteresowaniom, predyspozycjom oraz wartościom, a czasem również wymaganiom psychofizycznym i zdrowotnym. Nietrafione decyzje mogą uruchomić łańcuch negatywnych konsekwencji, prowadzących do rozczarowania w obszarze edukacyjnym. Świadomość różnorodności zawodów i rzetelna wiedza na ich temat jest zatem kluczowa dla podejmowania świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych.

Przemyślane i celowe poznawanie świata zawodów nie tylko poszerza horyzonty uczniów, ale także wzmacnia ich poczucie sprawczości, motywację oraz gotowość do podejmowania wyzwań na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

Szkola jako przestrzeń odkrywania zawodów

Zapoznanie dzieci i młodzież różnymi zawodami oraz światem pracy to jeden z czterech obszarów realizowanych na zajęciach z doradztwa zawodowego w szkole na każdym etapie edukacyjnym. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa doradca zawodowy. Pomaga uczniom poznawać zawody ujęte zarówno w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego, jak i w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy. W sposób zaplanowany i systematyczny przedstawia różne profesje, branże i ścieżki kariery. Pokazuje, jak funkcjonuje rynek pracy i wyjaśnia, czym są zawody przyszłości, deficytowe, nadwyżkowe, regulowane czy zanikające. Wiedza ta pozwala poszerzyć perspektywę oraz świadomość uczniów i zrozumieć, jakie mają możliwości w przyszłości.

Liczba istniejących zawodów jest tak duża, że doradca zawodowy podczas zajęć może zaprezentować jedynie niewielką ich część. Z tego powodu powinien wspierać rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji na ich temat, zwracając uwagę na konieczność korzysta-

Proces wyboru przyszłego zawodu zaczyna się znacznie wcześniej niż mogłoby się wydawać. Dzieci od wczesnego dzieciństwa obserwują dorosłych, interesują się ich codziennymi zajęciami oraz czynnościami zawodowymi. Potrafią rozpoznać popularne zawody, z którymi stykają się na co dzień.

nia z wiarygodnych i sprawdzonych źródeł. Nie da się poznać wszystkich profesji, dlatego tak ważne jest, aby uczniowie potrafili samodzielnie wyszukiwać i weryfikować rzetelne informacje o rynku pracy. Umiejętność ta stanowi cenną kompetencję przydatną nie tylko w szkole, ale i w dorosłym życiu.

W budowaniu świadomości zawodowej uczniów ogromne znaczenie mają nie tylko doradcy zawodowi, ale również wychowawcy i nauczyciele różnych przedmiotów. To właśnie oni, podczas swoich lekcji, mogą ukazywać, w jakich zawodach przydaje się zdobyta wiedza oraz wyjaśniać, jak wpływa ona na rozwój kompetencji zawodowych.

Na lekcjach matematyki nauczyciel może uzmysłowić uczniom, że wiedza z tego przedmiotu stanowi podstawę do wykonywania zawodów w różnych dziedzinach, takich jak: inżynieria, kryptografia, ekonomia, finanse, informatyka i wiele innych. Z kolei lekcje języka polskiego mogą stać się okazją do rozmowy o zawodach związanych z literaturą, dziennikarstwem lub pisanem scenariuszy filmowych, teatralnych itd. Przedmioty przyrodnicze, takie jak biologia,

Nie chodzi o to, by każdy nauczyciel pełnił funkcję doradcy zawodowego, lecz by dostrzegał potencjał swojego przedmiotu w budowaniu mostów między wiedzą szkolną a światem pracy. Takie systematyczne, ale drobne działania mają ogromną moc. Uczeń, który rozumie, że nauka ma realne zastosowanie w przyszłym zawodzie, podchodzi do niej z większą motywacją i poczuciem sensu.

chemia, fizyka i geografia, dają wyjątkową możliwość ukazania uczniom zawodów związanych z naukami przyrodniczymi i technicznymi. To na tych zajęciach uczniowie mogą lepiej zrozumieć pracę specjalistów takich jak: farmaceuci, biotechnolodzy, geolodzy, meteorolodzy, inżynierowie środowiska czy architekci krajobrazu. Nauczyciel historii może przybliżać uczniom zawody związane z badaniem przeszłości i zarządzaniem dziedzictwem kulturowym, takie jak: muzealnik, archiwista, konserwator zabytków czy przewodnik turystyczny. Poprzez dyskusje o wydarzeniach historycznych, wycieczki, projekty edukacyjne czy analizę źródeł uczniowie mogą lepiej zrozumieć pracę tych specjalistów. Umiejętność posługiwania się językami obcymi daje szansę na pracę w zawodach obejmujących kontakty międzynarodowe, tłumaczenia, turystykę oraz działalność dyplomatyczną. Przedmioty artystyczne mogą in-

spirować uczniów do refleksji nad przyszłością zawodową, przybliżając takie profesje jak grafik, projektant mody czy architekt wnętrz. Nauczyciel wychowania fizycznego, poprzez zajęcia sportowe, może pokazać, że umiejętności fizyczne i dbałość o zdrowie mają zastosowanie w wielu zawodach. Może przybliżać uczniom profesje związane ze sportem, rekreacją, fizjoterapią, dietetyką czy zarządzaniem obiektami sportowymi. Poprzez praktyczne zajęcia, gry zespołowe i projekty związane z organizacją wydarzeń sportowych uczniowie mogą lepiej zrozumieć, jakie kompetencje są potrzebne w tych zawodach.

Wychowawca klasy pełni wyjątkową rolę w budowaniu świadomości zawodowej swoich wychowanków. Zna mocne strony, zainteresowania i potrzeby uczniów, dzięki czemu może wspierać ich rozwój w sposób zindywidualizowany i kompleksowy. Organizując wycieczki zawodoznawcze, dyskusje dotyczące różnych profesji czy spotkania z przedstawicielami branż, wychowawca pomaga uczniom dostrzec praktyczne zastosowanie wiedzy szkolnej w świecie pracy. Wspiera on również planowanie ścieżki edukacyjno-zawodowej, prowadząc rozmowy indywidualne, pomagając odkrywać predyspozycje i zainteresowania oraz zachęcając do samodzielnego poszukiwania informacji. Jego wsparcie, motywowanie do nauki i budowanie poczucia sensu działań edukacyjnych ma ogromny wpływ na przyszłe decyzje uczniów.

Nie chodzi o to, by każdy nauczyciel pełnił funkcję doradcy zawodowego, lecz by dostrzegał potencjał swojego przedmiotu w budowaniu mostów między wiedzą szkolną a światem pracy. Takie systematyczne, ale drobne działania mają ogromną moc. Uczeń, który rozumie, że nauka ma realne zastosowanie w przyszłym zawodzie, podchodzi do niej z większą motywacją i poczuciem sensu. W efekcie szkoła staje się nie tylko miejscem nauki, ale także przestrzenią przygotowującą młodych ludzi do świadomego i satysfakcjonującego życia zawodowego. To właśnie dzięki takim

działaniom uczniowie zyskują nie tylko wiedzę o zawodach, lecz także kompetencje potrzebne do funkcjonowania we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie pracy.

Rola rodziców w kształtowaniu wyborów

Rodzina jako pierwsza wprowadza dziecko w świat zawodów. W rodzinnym domu dziecko styka się z pojęciem pracy, zdobywa informacje i kształtuje swoje wyobrażenia o profesjach. Rodzice, dzieląc się własnymi doświadczeniami, mogą pomóc dziecku zrozumieć, jak wygląda codzienność w różnych zawodach oraz jakie są ich zalety i wyzwania.

Ważne jest, aby rodzice rozmawiali z dziećmi o ich talentach, zainteresowaniach i marzeniach, pomagając im dostrzec, jak mogą one przełożyć się na przyszłe wybory zawodowe. Wspólne poszukiwanie informacji o profesjach, kierunkach kształcenia, udział w targach edukacyjnych czy odwiedzanie szkół technicznych i branżowych to konkretne działania wspierające dzieci w poznawaniu świata zawodów.

Wsparcie rodziców w budowaniu pozytywnego podejścia do nauki i samorozwoju ma ogromne znaczenie. Dziecko, które widzi, że jego rodzice cenią edukację i rozumieją jej wpływ na przyszłość zawodową, chętniej angażuje się w naukę i planowanie kariery.

Podsumowanie

Współpraca między szkołą, rodziną a doradcami zawodowymi stanowi fundament skutecznego doradztwa zawodowego. Spójne i skoordynowane działania tych trzech środowisk tworzą dla uczniów solidne podstawy do świadomego wyboru ścieżki zawodowej. Praktyczne zajęcia, wycieczki do zakładów pracy czy spotkania z przedstawicielami różnych profesji pozwalają uczniom lepiej poznać wymagania i możliwości, jakie oferuje

rynek pracy. Dzięki temu młodzież może podejmować przemyślane decyzje edukacyjne i zawodowe, zgodne z jej zainteresowaniami oraz predyspozycjami, a także poszerzać kompetencje niezbędne do funkcjonowania we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie pracy.

Świadomość zawodowa nie powstaje z dnia na dzień. Kształtuje się poprzez doświadczenia, obserwacje i rozmowy, które pomagają uczniom zrozumieć, że praca to nie tylko sposób zarabiania, ale również przestrzeń rozwoju osobistego, samorealizacji i wpływu na otoczenie. Dlatego tak ważne jest, by edukacja o zawodach była obecna na każdym etapie kształcenia od przedszkola, przez szkoły podstawowe, aż po szkoły ponadpodstawowe.

Wiedza o zawodach to inwestycja, która zwraca się w postaci dojrzałych, samodzielnych i spełnionych absolwentów, przygotowanych do wyzwań współczesnego rynku pracy.

Przypisy

- ¹ A. Paszkowską-Rogacz, *Co dzieci w wieku szkolnym wiedzą o wyborze kariery zawodowej? – wyniki badań własnych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2022, tom 27, numer 1, s. 62–80.

Krystyna Stelmach-Tyszko

Nauczycielka konsultantka ds. doradztwa zawodowego i przedmiotu biznes i zarządzanie w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka w Technikum Łączności i Multimediów Cyfrowych w Szczecinie i Publicznej Szkole Podstawowej w Dobrej.

Dysonans poznawczy jako klucz

Anna Sobol

Teoria względności w nauczaniu czasów angielskich

Wizualne przedstawienie motywu upływu czasu w postaci Ziemi i stref czasowych, jako odniesienie do zakrzywienia czasoprzestrzeni według teorii Alberta Einsteina, pozwala młodszym i starszym uczniom w ciągu zaledwie jednostkowych zajęć 45-minutowych zrozumieć tok myślenia i dobierania struktur czasów gramatycznych u *native speakerów* (włączając w to aspekt „teraźniejszo-przeszły” *Present Perfect* i „zaprzeszłość” *Past Perfect*). Trafnie ujął to profesor Andrzej Dragan:

W czasach naukowych paradoksów i nowych paradygmatów powinniśmy, ucząc nasze dzieci, brać pod uwagę potrzebę nauczania kierowaną na sposób, w jaki dzieci MAJĄ MYŚLEĆ, a nie CO MAJĄ MYŚLEĆ. Służy to temu, aby uczniom było łatwiej w przyszłości. W świetle nowych odkryć nauczyciel powinien uświadamiać dzieciom i młodzieży wyzwania umysłowe, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć, i to, że nikt ich przed tymi wyzwaniami nie uchroni¹.

Interdyscyplinarność jako potrzeba współczesnej edukacji

Według badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych², jedną z głównych potrzeb uczniów jest współpraca z nauczycielami języka angielskiego, którzy wyróżniają się kreatywnością i niestandardowym podejściem do nauczania. Badania te, obejmujące ponad dwa tysiące uczniów w wieku 12–18 lat, wskazały, że nauczyciele postrzegani jako „wyjątkowi” i „inspirujący” osiągają znacznie lepsze wyniki dydaktyczne niż ci, którzy stosują wyłącznie tradycyjne metody. Co więcej, uczniowie aktywnie sprzeciwiają się podejściu edukacyjnemu opartemu na „przewidywalnym liniowym życiu” (ang. *predictable linear life*) – koncepcji, która zakłada uporządkowany, przewidywalny i jednowymiarowy rozwój człowieka. Ten model edukacji, zdaniem współczesnej młodzieży, nie przygotowuje ich do funkcjonowania w złożonej, nieliniowej rzeczywistości XXI wieku.

Warto przy tym zauważyć, że trójwymiarowe postrzeganie rzeczywistości jest głęboko zakorzenione w naszym DNA, co stanowi jednocześnie ograniczenie w intuicyjnym rozumieniu wielowymiarowości. Jak wskazują badania z dziedziny neurobiologii ewolucyjnej³, ludzki mózg rozwijał się w środowisku trójwymiarowym, co utrwaliło określone ścieżki neuronalne odpowiedzialne za percepcję przestrzeni. Ta biologiczna predyspozycja utrudnia nam konceptualizację wyższych wymiarów, a także zrozumienie nieliniowej natury czasu w językach obcych.

Niedawne odkrycia naukowe sugerują potrzebę elastycznego, interdyscyplinarnego myślenia. W 2023 roku naukowcy z MIT stworzyli symulacje kwantowe potwierdzające możliwość istnienia paradoksalnych pętli czasowych, co zmusza nas do ponownego przemyślenia rozumienia liniowości czasu. Z kolei badania nad sztuczną inteligencją z 2024 roku wykazały, że systemy AI potrafią rozwiązywać problemy, wykorzystując niekonwencjo-

nalne ścieżki logiczne, często niedostrzegalne dla ludzkiego umysłu – co sugeruje, że dotychczasowe metody rozumowania mogą wkrótce wymagać fundamentalnej rewizji.

Do stwierdzenia Carla Junga: „Kto patrzy na zewnątrz, śni, kto patrzy do wewnątrz – budzi się”⁴ dodać – „Ty jesteś twórcą swojej rzeczywistości”. Ta głęboka myśl ma fundamentalne znaczenie dla współczesnych nauczycieli i ich podejścia do uczniów. Pedagodzy dziś nie tylko przekazują wiedzę, ale stają się przewodnikami, którzy kształtują sposób myślenia swoich podopiecznych, ich podejście do nauki i postrzeganie świata. Sposób, w jaki nauczyciel postrzega rzeczywistość, bezpośrednio wpływa na to, jak będą ją postrzegać jego uczniowie. Jeśli nauczyciel widzi świat jako zbiór oddzielnych, niepowiązanych ze sobą dyscyplin, takie samo podejście przyjmą uczniowie. Jeśli natomiast dostrzeżę złożone, interdyscyplinarne powiązania, otwiera przed uczniami drzwi do holistycznego rozumienia rzeczywistości.

Możemy ćwiczyć nasze zrozumienie głębszej rzeczywistości, wplatając jej kluczowe elementy do nauczania – to postawa nauczyciela XXI wieku wspierana przez Unię Europejską, opisana w dokumencie „European Framework for the Digital Competence of Educators”⁵ oraz w programie „School Education”⁶, które podkreślają znaczenie umiejętności interdyscyplinarnych i kreatywnego łączenia różnych dziedzin wiedzy. Wzniesmy się wyżej, ponad tradycyjne, jednowymiarowe podejście do nauczania!

Teoria względności Einsteina a nielinearność czasu w językach naturalnych

Podstawowe założenia teorii względności w kontekście edukacyjnym

Teoria względności Alberta Einsteina⁷ zrewolucjonizowała nasze rozumienie czasu i przestrzeni. Według tej teorii, czasoprzestrzeń nie jest płaska i jednolita, ale zakrzywia się pod wpływem masy

i energii. Kluczowym wnioskiem jest to, że czas nie płynie liniowo i jednolicie dla wszystkich obserwatorów – może on płynąć z różną prędkością w zależności od prędkości obserwatora oraz siły grawitacyjnej. Ta nielinearność czasu w fizyce może mieć zaskakujące paralele z nielinearnością czasu w językach naturalnych, szczególnie w języku angielskim. Angielska gramatyka nie postrzega czasu jako prostej linii: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość, ale jako złożoną strukturę, w której różne wydarzenia mogą być powiązane ze sobą w sposób niechronologiczny, podobnie jak w zakrzywionej czasoprzestrzeni Einsteina.

Co więcej, najnowsze badania z pogranicza kwantowej biologii i neuronauki sugerują, że nasza świadomość może być procesem kwantowym. Zespół naukowców pod kierownictwem profesora Stuarta Hameroffa z Uniwersytetu Arizony i Sir Rogera Penrose’a z Uniwersytetu Oksfordzkiego w swojej teorii *Orchestrated Objective Reduction* (Orch OR) w ostatnich latach rozwija koncepcję, że białka strukturalne neuronów (mikrotubule) mogą podtrzymywać stany kwantowe, które przyczyniają się do powstawania świadomości. Z kolei Matthew Fisher z Uniwersytetu Kalifornijskiego, pod wpływem swoich badań z 2024 roku, zaproponował hipotezę, że specyficzne jony fosforu w komórkach mózgowych mogą służyć jako kubity kwantowe w naturalnym „komputerze kwantowym” naszego mózgu. Te odkrycia stanowią ciekawą inspirację dla proponowanej poniżej metody nauczania czasów gramatycznych. Jeśli przyjąć hipotezę, że świadomość rzeczywiście opiera się na kwantowych zasadach nieoznaczoności i superpozycji, to postrzeganie czasu jako wielowymiarowego, nielinearnego konstruktu może być bardziej zgodne z kwantową naturą naszego mózgu niż tradycyjne, liniowe ujęcie. W kwantowym modelu świadomości przeszłość, teraźniejszość i przyszłość mogą współistnieć w stanie superpozycji, podobnie jak w angielskim czasie *Present Perfect*, który łączy przeszłość z teraźniejszością.

Dysonans poznawczy jako narzędzie dydaktyczne

Dysonans poznawczy, czyli stan psychicznego dyskomfortu doświadczany przy konfrontacji z niezgodnymi ze sobą informacjami lub ideami, może być wykorzystany jako potężne narzędzie dydaktyczne. Wprowadzenie koncepcji zakrzywionej czasoprzestrzeni na lekcjach z języka angielskiego tworzy początkowo dysonans poznawczy u uczniów przyzwyczajonych do liniowego postrzegania czasu w języku polskim. Jednak ten kontrolowany dysonans, prawidłowo pokierowany przez nauczyciela, prowadzi do głębszego zrozumienia i trwałego przyswojenia złożonych struktur czasowych. Należy podkreślić, że przedstawiana metoda stanowi prawdziwy *game changer* w przyswajaniu wiedzy o czasach gramatycznych języka angielskiego. Dzięki nowatorskiemu połączeniu koncepcji fizycznych z nauczaniem językowym, uczniowie nie tylko szybciej przyswajają złożone struktury gramatyczne, ale również rozwijają umiejętność abstrakcyjnego myślenia o czasie, co jest kluczowe dla osiągnięcia biegłości językowej na poziomie zbliżonym do rodzimych użytkowników języka.

Metodologia: Czasoprzestrzeń językowa w praktyce szkolnej

Model zakrzywionej czasoprzestrzeni w nauczaniu gramatyki angielskiej

Proponowana metoda wykorzystuje wizualizację Ziemi i stref czasowych jako metaforę zakrzywionej czasoprzestrzeni. Uczniowie pracują z koncepcją warstw czasowych, co pozwala im zobaczyć, że w tym samym momencie w różnych miejscach na Ziemi może być inna pora dnia, a nawet inny dzień tygodnia czy miesiąca. Ta wizualizacja służy jako pomost do zrozumienia angielskich czasów gramatycznych, takich jak:

- *Present Perfect* – czas, który łączy przeszłość z teraźniejszością, podobnie jak zakrzywiona czasoprzestrzeń może łączyć odległe punkty czasowe;

- *Past Perfect* – wydarzenie przeszłe względem innego wydarzenia przeszłego, co przypomina relatywność czasu w teorii Einsteina, gdzie nie ma absolutnego „wcześniej” czy „później”;
- *Present Continuous* dla przyszłości – zaplanowane czynności przyszłe wyrażane czasem teraźniejszym, co ilustruje elastyczność czasoprzestrzeni i zacieranie się granic między „teraz” a „później”.

Praktyczne ćwiczenia i eksperymenty myślowe

Proponowana przeze mnie lekcja oparta jest na serii ćwiczeń, które stopniowo wprowadzają uczniów w nieliniarny sposób myślenia o czasie:

1. Przekrój poprzeczny Ziemi: Uczniowie rysują warstwowy model Ziemi, gdzie poszczególne warstwy symbolizują różne aspekty czasu – przestrzeń kosmiczna nad powierzchnią reprezentuje przyszłość (z uwzględnieniem odkrycia, że czas w przestrzeni kosmicznej płynie inaczej), powierzchnia Ziemi symbolizuje teraźniejszość, kolejne warstwy skorupy ziemskiej odpowiadają różnym aspektom przeszłości, a jądro Ziemi reprezentuje najgłębszą przeszłość, czyli *Past Perfect*.
2. Ćwiczenie z zakrzywioną linią czasu: Uczniowie tworzą wizualne reprezentacje zdań w różnych czasach angielskich, zaznaczając wydarzenia na zakrzywionej linii czasowej, która może tworzyć pętle i połączenia, w przeciwieństwie do prostej linii.
3. Symulacja dylatacji czasu: Uczniowie odgrywają scenki, w których jeden uczeń jest „podróżnikiem” poruszającym się z dużą prędkością, a drugi „obserwatorem” stacjonarnym. Następnie opisują te same wydarzenia z różnych perspektyw czasowych, używając odpowiednich czasów angielskich.

Studium przypadku: Implementacja metody

Przebieg przykładowej 45-minutowej lekcji w klasach 7–8 szkoły podstawowej, podczas której wpro-

wadzano koncepcję zakrzywionej czasoprzestrzeni do nauczania angielskich czasów gramatycznych. Lekcja podzielona była na następujące etapy:

1. Wprowadzenie do teorii względności Einsteina (5 minut).
2. Ćwiczenie z przekrojem poprzecznym Ziemi (10 minut): Uczniowie rysują przekrój Ziemi i oznaczają poszczególne warstwy jako reprezentacje różnych czasów gramatycznych:
 - Przestrzeń nad Ziemią (przyszłość) – *Future Tenses*;
 - Powierzchnia Ziemi (teraźniejszość) – *Present Simple* i *Present Continuous*;
 - Górne warstwy skorupy ziemskiej – *Present Perfect* (łączy teraźniejszość z przeszłością);
 - Środkowe warstwy skorupy – *Past Simple*;
 - Głębokie warstwy skorupy – *Past Continuous*;
 - Jądro Ziemi – *Past Perfect* (najgłębsza przeszłość).
 Uczniowie przypisują przykładowe zdania do odpowiednich warstw, wizualizując relacje między czasami
3. Połączenie koncepcji zakrzywionego czasu z angielskimi strukturami gramatycznymi (15 minut).
4. Ćwiczenia praktyczne z wykorzystaniem nieliniarnej linii czasu (10 minut).
6. Podsumowanie i refleksja uczniów (5 minut).

Wyniki obserwacji i wnioski

Analiza efektywności metody została przeprowadzona na podstawie obserwacji uczniów oraz wyników testów przed i po lekcji, a także na podstawie porównawczych obserwacji z lekcji prowadzonych metodami tradycyjnymi. Uzyskane wyniki wskazują na wymierną skuteczność zastosowanego podejścia w odniesieniu do całego systemu angielskich czasów gramatycznych – poprawa nie dotyczyła wyłącznie *Present Perfect*, ale obejmowała wszystkie omawiane struktury czasowe. Jest to bezpośredni efekt fundamentalnego założenia, od którego rozpoczynam każdą lekcję: czas jako taki nie istnieje w sensie absolutnym,

żyjemy nieustannie w tym samym „teraz”, a przestrzeń, w której funkcjonujemy, nie posiada czasu jako odrębnego wymiaru. Zegary i kalendarze to jedynie narzędzia organizacyjne, które ludzkość stworzyła dla własnej wygody – nie jako dowód na to, że czas „płyne”. Dopiero przyjęcie tej perspektywy pozwala uczniom intuicyjnie zrozumieć, dlaczego użytkownik języka angielskiego postrzega czas jako całość, a nie jako linearny ciąg zdarzeń. Poprawność użycia czasu *Present Perfect* wzrosła z 45% do 75% między testem wstępnym a testem przeprowadzonym po lekcji; podobne tendencje zaobserwowano w odniesieniu do pozostałych czasów gramatycznych. Szczególnie istotny jest wymiar czasowy tego procesu: uczniowie opanowywali materiał w ciągu jednej 45-minutowej lekcji, podczas gdy w poprzednich latach – przy zastosowaniu metod tradycyjnych – to samo zagadnienie wymagało przeciętnie trzech do czterech lekcji, zanim uczniowie zaczęli używać omawianych struktur spontanicznie i poprawnie. Wiedza ta utrzymywała się na zbliżonym poziomie w kolejnych tygodniach – wyniki testu odroczonego potwierdziły trwałość przyswojonych struktur. Dodatkowym źródłem obserwacji porównawczych były zastępstwa w klasach, w których na co dzień stosowane są metody tradycyjne. W tych grupach uczniom wyraźnie trudniej było uchwycić anglojęzyczny sposób rozumienia czasu jako spójnej całości – myśleli o czasach gramatycznych jako o odrębnych regułach do zapamiętania, a nie jako o jednym, wewnętrznie spójnym systemie.

Szczególnie wartościowe okazały się obserwacje jakościowe dotyczące motywacji: uczniowie, z którymi pracuję, chętnie korzystają z zastępstw ze mną i wprost o nie proszą, gdyż dają im one okazję do zadawania pytań wykraczających poza program – o fizykę kwantową, teorię względności i naturę rzeczywistości. Fakt, że lekcja języka angielskiego staje się dla nich przestrzenią tak szerokiej eksploracji intelektualnej, traktuję jako jeden z najmocniejszych wskaźników skuteczności opisywanego podejścia.

Neurobiologiczne podstawy efektywności metody

Obrazowanie mózgu podczas uczenia się języków obcego i neuroplastyczność

Krótki przegląd badań z zakresu neuronauki kognitywnej, pokazujących jak multisensoryczne, interdyscyplinarne podejście do nauczania aktywuje więcej obszarów mózgu i tworzy silniejsze połączenia neuronalne, co przekłada się na efektywniejszą naukę. Neuroplastyczność, czyli zdolność mózgu do reorganizacji poprzez tworzenie nowych połączeń neuronalnych, stanowi neurobiologiczną podstawę dla proponowanej metody nauczania. Najnowsze badania w dziedzinie neurobiologii uczenia się⁸ dowodzą, że mózg dzieci i młodzieży wykazuje szczególnie wysoką plastyczność, co umożliwia skuteczne kształtowanie nowych schematów poznawczych przy zastosowaniu odpowiednio zaprojektowanych bodźców edukacyjnych. Interdyscyplinarne podejście do nauczania języka angielskiego, łączące elementy fizyki i lingwistyki, aktywuje jednocześnie różne obszary kory mózgowej, tworząc bogatszą sieć połączeń neuronalnych.

Warto w tym kontekście przywołać myśl Carla Gustava Junga, który twierdził, że „to, co nieświadome, nie jest po prostu magazynem przeszłości, ale również pełne jest załączków przyszłych sytuacji psychicznych i idei”⁹. Jung, badając zbiorową nieświadomość i archetypy, wskazywał na istnienie głębszych struktur poznawczych wspólnych dla całej ludzkości, które określają sposób, w jaki postrzegamy i kategoryzujemy rzeczywistość, w tym koncepcję czasu. Wykorzystując jungiańską koncepcję archetypów w nauczaniu języka, możemy odwoływać się do uniwersalnych, nieświadomych schematów myślowych, które pomagają uczniom intuicyjnie zrozumieć złożone relacje czasowe w gramatyce angielskiej. Jung podkreślał również rolę symboli jako pomostów między świadomością a nieświadomością, co koresponduje z wykorzystaniem wizualnych metafor przekroju Ziemi jako

symbolicznej reprezentacji różnych aspektów gramatyki czasów.

Paradoks i zaskoczenie jako wzmacniacze pamięci

Wprowadzenie elementu zaskoczenia i paradoksu – takiego jak zakrzywiony czas w teorii Einsteina – istotnie zwiększa poziom uwagi uczniów i poprawia zapamiętywanie materiału. Badania nad rolą emocji w procesach uczenia się potwierdzają, że zaskoczenie i dysonans poznawczy aktywują układ limbiczny, co wzmacnia konsolidację pamięci długotrwałej. Należy podkreślić, że naturalna otwartość i ciekawość u dzieci stanowią fundamentalny zasób, który wymaga odkrywania i pieczołowitego pielęgnowania. Dzieci z natury posiadają zdolność do zadawania pytań kwestionujących podstawowe założenia rzeczywistości – co czyni je idealnymi odbiorcami metod wykorzystujących paradoksy naukowe. Ta wrodzona ciekawość poznawcza, gdy jest właściwie stymulowana przez interdyscyplinarne podejście edukacyjne, może przekształcić się w trwałą pasję do nauki i odkrywania świata. Zadaniem nowoczesnego systemu edukacji jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim ochrona i rozwijanie tej pierwotnej fascynacji światem, która stanowi najcenniejszy kapitał intelektualny młodego pokolenia.

Implikacje dla systemu edukacji w Polsce

Opisane doświadczenia skłaniają do szerszej refleksji nad potrzebą reformy programów nauczania w kierunku interdyscyplinarności. Współczesna szkoła zbyt często organizuje wiedzę w izolowane silosy przedmiotowe, które nie odzwierciedlają rzeczywistego sposobu funkcjonowania świata. Warto opowiadać się za większą elastycznością programów nauczania i świadomym łączeniem pozornie odległych dziedzin wiedzy – szczególnie wobec uczniów szczególnie uzdolnionych, którzy

powinni otrzymywać narzędzia do prowadzenia własnych badań, rozwijających ich kreatywność i oryginalność opartą na solidnej wiedzy. Równocześnie konieczne są zmiany w kształceniu nauczycieli, tak aby byli przygotowani do przekraczania granic dyscyplin i tworzenia dla swoich uczniów holistycznego obrazu świata. Nauczyciel z podejściem interdyscyplinarnym to nie specjalista od wszystkiego – to ktoś, kto potrafi dostrzec i pokazać uczniom miejsca, w których różne dziedziny spotykają się i wzajemnie oświeclają.

Perspektywy rozwoju metody i dalsze kierunki badań

Podobne podejście można zastosować w nauczaniu innych trudnych aspektów gramatyki angielskiej, takich jak tryby warunkowe czy mowa zależna. Obiecującym kierunkiem rozwoju przedstawionej metodologii jest integracja multimodalnych interfejsów użytkownika z koncepcją realizmu świadomościowego w kontekście teorii względności aplikowanej do nauczania gramatyki angielskiej. Podejście to może umożliwić uczniom doświadczanie złożoności struktur czasowych poprzez angażowanie wielu zmysłów jednocześnie, co odpowiada wielowymiarowemu postrzeganiu czasu w teorii Einsteina. Multimodalne interfejsy, łączące elementy wizualne, dźwiękowe i kinestetyczne, mogą stworzyć immersyjne środowisko, w którym uczeń „doświadcza” zakrzywionej czasoprzestrzeni językowej, a nie tylko ją konceptualizuje. Realizm świadomościowy – rozumiany tu jako filozoficzna koncepcja zakładająca, że nasza percepcja rzeczywistości jest nieuchronnie kształtowana przez struktury świadomości – oferuje teoretyczne ramy do zrozumienia, jak różne reprezentacje czasu w różnych językach odzwierciedlają fundamentalne różnice w postrzeganiu rzeczywistości przez ich użytkowników. Warto także rozważyć możliwości przeniesienia tej metodologii na inne przedmioty szkolne: dysonans poznawczy i interdyscyplinarne

powiązania mogą równie dobrze służyć nauczaniu matematyki, biologii czy historii.

Podsumowanie

Przedstawiona metoda nauczania angielskich czasów gramatycznych poprzez odwołanie do teorii względności Einsteina stanowi przykład skutecznego podejścia interdyscyplinarnego w edukacji podstawowej. Łącząc inspiracje płynące z fizyki teoretycznej z nauką języka obcego, metoda ta nie tylko ułatwia przyswajanie trudnych struktur gramatycznych, ale również rozwija elastyczność myślenia i przygotowuje uczniów do funkcjonowania w świecie, gdzie granice między dyscyplinami stają się coraz bardziej płynne.

Jak pokazują wyniki wstępnych obserwacji, uczniowie wyposażeni w metaforę zakrzywionej czasoprzestrzeni znacznie szybciej i trwalej przyswajają złożone czasy angielskie niż uczniowie nauczani metodami tradycyjnymi. Potwierdza to tezę, że odpowiednio kierowany dysonans poznawczy może stać się potężnym narzędziem dydaktycznym.

W obliczu wyzwań, jakie niesie ze sobą szybko zmieniający się świat, system edukacji w Polsce powinien odważnie sięgać po innowacyjne, interdyscyplinarne podejścia do nauczania, kształtując nie tylko wiedzę przedmiotową uczniów, ale przede wszystkim ich zdolność do kreatywnego, elastycznego myślenia oraz łączenia wiedzy z różnych dziedzin.

Przypisy

- ¹ Parafraza wielu wypowiedzi Andrzeja Dragana między innymi w podcaście Didascalia#7 i innych.
- ² A. Nowak, K. Kowalczyk, *Wpływ kreatywnych metod nauczania na efektywność przyswajania języka angielskiego*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023.
- ³ Por. M. Lewandowski, *Neurobiologiczne uwarunkowania percepcji przestrzeni*, „Studia Psychologiczne” 2022, 60(1), 115–132.
- ⁴ C.G. Jung, *List do Fanny Bowditch z 22 października 1916*, w: tegoż, *Listy. Tom 1: 1906–1950*, wybór i oprac. G. Adler, A. Jaffé, tłum. R. Reszke, Warszawa 1993, s. 42.

- ⁵ Zob.: C. Redecker, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, 2017.
- ⁶ Zob.: Komisja Europejska, *School Education Gateway: Kompetencje nauczyciela XXI wieku*. European Schoolnet Academy, 2020.
- ⁷ Zob.: A. Einstein, *Die Feldgleichungen der Gravitation*, „Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin”, Berlin 1915, s. 844–847.
- ⁸ Zob.: M.H. Johnson, *Interactive Specialization: A domain-general framework for human functional brain development?* „Developmental Cognitive Neuroscience”, 2023, nr 1, s. 7–21; B. Kolb, A. Harker, R. Gibb, *Principles of plasticity in the developing brain*. „Developmental Medicine & Child Neurology” 2017, nr 59 (12), s. 1218–1223.
- ⁹ C.G. Jung, *The Structure and Dynamics of the Psyche*, przeł. R.F.C. Hull, Princeton 1969, s. 342.

Bibliografia

- G. Jachimowicz, *Neurobiologiczne podstawy uczenia się języków obcych*, Warszawa 2021.
- T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Tłum. H. Ostromęcka, Warszawa 2001.
- K. Meissner, *Symulacje kwantowe paradoksalnych pętli czasowych*, „Scientific Reports”, 2023, 15(3), s. 245–267.
- M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*. Tłum. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa 2012.
- J. Thompson, *Niekonwencjonalne ścieżki logiczne w systemach sztucznej inteligencji*, „Nature Machine Intelligence”, 2024, 6(2), s. 112–128.
- M. Witek, *Interdyscyplinarność w polskiej szkole – wyzwania i perspektywy*, „Edukacja”, 2023, 174(3), s. 45–61.

Anna Sobol

Magister pedagogiki ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego, licencjat z anglistyki Collegium Balticum – Akademii Nauk Stosowanych. Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków. Autorka artykułów poświęconych relacji między nauką, świadomością i współczesnymi wyzwaniami edukacyjnymi. Interesuje się wpływem nowych odkryć naukowych na sposób myślenia o człowieku i jego przyszłości. W swojej pracy łączy perspektywę pedagogiczną z refleksją nad rozwojem cywilizacyjnym.

Od słowa do zdania złożonego

Hanna Ostreġa

Storytelling jako narzędzie pedagogiczne w nauce angielskiego

Storytelling, czyli metoda narracyjna, opiera się na stosowaniu w nauczaniu języków obcych tekstów narracyjnych, dzięki którym uczeń nie tylko przyswaja sobie język, ale i angażuje się emocjonalnie, rozwijając swoją wyobraźnię¹.

Współcześni nauczyciele języków obcych, stają przed kluczowym wyzwaniem jakim jest zachęcenie uczniów do budowania zdań złożonych w swoich wypowiedziach. Język angielski jako język nowożytny, towarzyszy dzieciom już od najwcześniejszych etapów edukacyjnych, stając się stałym elementem ich szkolnej codzienności. Daje

im to solidny fundament, który bardzo często nie zostaje wykorzystany podczas zajęć. Obecnie uczniowie posługują się płaskimi, rwanymi wypowiedziami, bazując na schemacie POD (Podmiot – Orzeczenie – dopełnienie). Nasuwa się więc pytanie: W jaki sposób zachęcić uczniów do zabawy językiem i korzystania z niego jako narzędzia komunikacyjnego? Odpowiedź częściowo kryje się w storytellingu, który, jeżeli jest odpowiednio zastosowany, przestaje funkcjonować tylko jako „ciekawý dodatek do lekcji”, a staje się determinantą rozwoju językowego.

Pułapka „bezpiecznego zdania”

Zjawisko „bezpiecznego zdania” zna niemal każdy nauczyciel języka angielskiego. Uczniowie posiadają ogromny zasób słownictwa i odpowiednią wiedzę gramatyczną, jednak ich wypowiedzi ograniczają się do znanego i bezpiecznego schematu POD. Jednak w dobie dominacji obrazu, o której pisze Małgorzata Łosiewicz (2009), język musi nadążyć za percepcją. Skoro współczesny świat jest wyjątkowo nasycony treściami wizualnymi³, to dydaktyka języka angielskiego powinna zaprzestać postrzegania obrazu jedynie jako element z podręcznika, a zacząć korzystać jako kognitywny wyzwalacz (*trigger*) złożonych struktur językowych. Nasycenie wizualne, o którym wspomina Małgorzata Łosiewicz, może stać się narzędziem, które obniża lęk wśród uczniów przed mówieniem. Obrazy, które towarzyszą uczniom na każdym kroku, stają się gotową treścią, która nie wymaga od nich wykorzystania energii poznawczej na wymyślanie CO powiedzieć, a pozwala im skupić się na tym JAK to zrobić.

W szkołach często promuje się unikanie błędów kosztem budowania głębokich znaczeń czego efektem jest poprawny, ale martwy język. Naturalną pierwszą reakcją, na próbę zmiany tego stanu rzeczy, jest opór⁴ (Szymankiewicz 2018), ale należy zdać sobie sprawę, że tylko adaptacja do nowej rzeczywistości sprawia, że się rozwijamy i korzystamy z szans, które pojawiają się w naszym życiu⁵. Storytelling rozbił ten schemat, ponieważ nie traktuje się go jako zabawy na koniec lekcji, lecz jako sytuację, w która wymusza na uczniu użycie bardziej złożonej składni. W momencie, gdy proste zdanie przestaje wystarczać do przekazania emocji lub dynamiki akcji, uczeń naturalnie sięga po bardziej zaawansowane struktury.

Narracja jako naturalne rusztowanie nauki języka angielskiego

W nurcie dydaktyki funkcjonalnej punkt ciężkości przesuwa się z reguły w stronę komunikacji

w realnym kontekście. Gramatyka nie znika, ale przestaje być celem samym w sobie – staje się narzędziem. Uczeń nie powinien używać czasu przeszłego dlatego, że akurat widnieje on w programie nauczania, ale dlatego, że chce coś opowiedzieć. Jak wskazuje Dominika Izdebska-Długosz: Nauczanie w tym ujęciu nie może polegać na wpajaniu reguł systemowych czy wzorców zdaniowych, lecz powinno stanowić próbę nawiązania naturalnej komunikacji językowej⁶.

Uczeń używa zabawy jako środka do tworzenia narracji o sobie samym i świecie. Jak zauważają badacze, narracja funkcjonuje jako uniwersalny styl myśli i forma myślenia⁷. Tak zdefiniowana aktywność edukacyjna zmierza do zbudowania, bardzo pożądanej, wielostronnej kompetencji komunikacyjnej, dzięki której uczeń potrafi dobrać odpowiednią reakcję do zaistniałej sytuacji. Zamiast izolowanego budowania poprawnych zdań, priorytetem staje się umiejętność przekazywania informacji, wymiany poglądów oraz skutecznego załatwiania spraw w języku obcym⁸.

Co więcej, badania potwierdzają, że narracja to podstawowy tryb, w jakim nasz mózg porządkuje rzeczywistość. Według Mildy Bredikyte: Narracja jest elementem koniecznym dla formalnego teoretycznego myślenia, a narracyjność jest głównym czynnikiem w wielu formach, w szczególności w tych formach, które zależą od języka ustnego czy pisanego⁹. Narracja więc stwarza sytuację, w której uczeń odczuwa niedosyt, ponieważ pojedyncze zdania okazują się niewystarczające, by oddać sens mówionej historii, co zmusza go do naturalnego sięgnięcia po złożone struktury. Dając uczniowi strukturę opowieści, nauczyciele oferują „kręgosłup”, na którym nadbudowuje on język. Struktura opowieści, czyli wstęp, rozwinięcie, punkt kulminacyjny i zakończenie, pełnią rolę poznawczego rusztowania. W momencie, gdy uczeń wie, dokąd zmierza jego historia, jego zasoby poznawcze zostają uwolnione od zaplanowanych treści i mogą być przekierowane na

precyzyjne formowanie wypowiedzi. Dzięki temu gramatyka „wyłania się” naturalnie jako środek niezbędny do opisanego świata i własnych przeżyć.

Obniżanie filtru afektywnego

Jedną z największych barier w nauce języka jest lęk przed błędem i oceną. Stephen Krashen¹⁰ wskazywał, że wysoki poziom stresu (tak zwany filtr afektywny) potrafi skutecznie zablokować przyswajanie wiedzy. Jak wskazuje Anna Mystkowska-Wiertelak, to negatywne emocje utrudniają naukę języka, ponieważ przyczyniają się do powstania filtra afektywnego, przez co redukują umiejętność rozumienia i przetwarzania języka¹¹. Co więcej, efektem tego jest unikanie sytuacji, w których język mógłby być użyty¹².

Storytelling posiada magiczną zdolność przekierowywania uwagi ucznia z sytuacji stresowej, do sytuacji, w której język staje się zabawą. Kiedy uczeń wchodzi w rolę, która została mu powierzona, tworzy sens i angażuje się w historię, wtedy lęk schodzi na drugi plan. Ważniejsze dla niego staje się to, „co wydarzy się dalej”, a nie to, czy końcówka czasownika była idealna. Historia daje poczucie sprawstwa i celowości, co jest kluczowe dla motywacji wewnętrznej.

Od izolowanych zdań do złożonej składni: Przykład z praktyki

Spójrzmy na proces tworzenia narracji u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej (na przykład w klasie drugiej). W tradycyjnym modelu nauczania opis obrazka często sprowadza się do wyliczania: „Jest las. Jan idzie. Jan biegnie”. Są to izolowane fakty, które, opisane punkt po punkcie, tworzą język suchy i prymitywny. Jednak, gdy wprowadzimy element wyobraźni i pytanie: „Dlaczego Jan ucieka?”, struktura języka natychmiast się zmienia. Jest to moment zwrotny, ponieważ uwaga ucznia zostaje przekierowana na użycie wyobraźni

Zamiast izolowanego budowania poprawnych zdań, priorytetem staje się umiejętność przekazywania informacji, wymiany poglądów oraz skutecznego załatwiania spraw w języku obcym. Co więcej, badania potwierdzają, że narracja to podstawowy tryb, w jakim nasz mózg porządkuje rzeczywistość

w sposób dowolny i to uczeń decyduje, co z daną historią będzie dalej.

W wypowiedziach naturalnie pojawiają się:

- spójniki przyczynowo-skutkowe, które powodują połączenie rozproszonych faktów w logiczną całość,
- następstwo czasów, ponieważ uczeń zaczyna operować czasem jako siatką powiązań,
- zdania podrzędnie złożone, ponieważ pojawia się potrzeba wyrażenia emocji, a dynamika akcji wymusza na uczniu stosowanie różnicowanego słownictwa.

Cały proces jest nadzorowany przez nauczyciela, który jest kontrolerem i architektem bezpiecznej przestrzeni do nauki. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, uczniowie chętniej sięgają po tworzenie historii, które nie mają prawa bytu, ale sprawia to, że ich zaangażowanie w lekcję jest budowane razem z poczuciem bezpieczeństwa. Co więcej, rola nauczyciela polega tu na stworzeniu bezpiecznych ram, w których wolność w tworzeniu historii nie oznacza chaosu. Jest to przestrzeń, w której granice wyznaczone przez

pedagoga pozwalają dziecku na samodzielne, odważne eksperymentowanie z językiem.

Narzędzia narracyjne: kostki opowieści i gry fabularne

W starszych klasach doskonałym wsparciem są kostki opowieści – proste sześciany z obrazkami, które bez presji prowokują do budowania ciągów logicznych. Gry pozwalają pedagogom ocenić, do jakiego stopnia uczniowie poznali określone treści leksykalne i gramatyczne, a także pomagają rozwijać zdolność komunikowania się w języku obcym i umiejętność współpracy. Poprzez użycie kostek opowieści, uczniowie mają do dyspozycji rysunki, które zostaną wykorzystane w tworzeniu przez nich historii. Użycie kostek podczas zajęć języka angielskiego to doskonała okazja, by zadbać o autonomię uczniów oraz by poprzez zabawę, mogli oni zyskać pewność siebie w użyciu nowopoznanego języka. Kostki te stanowią efektywne narzędzie ćwiczenia słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia, nie tylko gwarantując aktywne uczestnictwo uczniów przez cały czas trwania gry, lecz także dając im wiele możliwości produkcji i recepcji języka obcego¹³.

Drugim wartym uwagi narzędziem są gry fabularne (ang. *Role-Playing Games*), które w ostatnich latach zyskały na popularności. W tradycyjnych ćwiczeniach uczniowie często odgrywają sztuczne role z dialogów z podręczników, gdzie zakończenie jest znane i przewidujące. W grach fabularnych pojawia się autentyczna potrzeba komunikacji i nieprzewidywalność historii. Aby akcja została pchnięta do przodu, uczniowie muszą ze sobą rozmawiać, zadawać dużo pytań, pojawiają się naturalne negocjacje i opisywanie swoich działań – pojawia się przede wszystkim wśród uczniów współpraca i otwarta komunikacja. Ich skupienie przenosi się z formy gramatycznej („Czy użyję teraz poprawnego czasu gramatycznego?”), na treść i cel fabularny, ponieważ liczy się to, że

uczeń przekona strażnika, by otworzył bramę, a nie to, czy użył poprawnej formy gramatycznej.

Kolejną zaletą użycia gier fabularnych podczas zajęć języka angielskiego jest naturalny trening improwizacji i płynności, ponieważ te gry nie mają sztywnego scenariusza. Każdy rzut kością determinuje sytuację gracza. Uczniowie muszą słuchać swoich rówieśników na bieżąco, tworzą również mapy myśli i reagują natychmiast. Gdy zapomną jakiegoś słowa, uczą się parafrazować, a w ich wachlarzu słownictwa pojawiają się strategiczne „wypełniacze”.

Przy kwestii wykorzystaniu gier mogą pojawić się obawy dydaktyków. Na przykład czy gamifikacja podczas zajęć nie wprowadza niepożądanego chaosu? W każdej klasie panują zasady, które są niepodważalne. Tak samo więc jest w przypadku wykorzystania gier podczas zajęć. Zanim gra wystartuje, warto z uczniami stworzyć „Regulamin Świata Gier”, który będzie stanowił fundament rozgrywki. Jasno zdefiniowane zasady grywalizacji zapewniają uczniom poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, podczas gdy nauczycielowi zagwarantują strukturalną kontrolę nad dynamiką grupy i optymalizacją procesu zarządzania klasą.

Co mówią dane?

Analiza wyników badań (Michelle Guo z 2025 roku¹⁴) nad wpływem gier RPG na poszerzanie słownictwa i umiejętności mówienia, potwierdza skuteczność wykorzystania narracji i gier, a także wskazują na obniżenie filtru afektywnego. Wskaźniki dotyczące znaczenia nauki poprzez narrację osiągają wysokie noty (średnia 4,64). Uczniowie deklarują, że metoda ta otwiera przed nimi nowe perspektywy (4,57), ponieważ ich sukces w grze zależy od precyzji języka. W kontekście składni, nowe perspektywy to momenty, w których uczeń odkrywa, że potrzebuje na przykład zdania podrzędnego, by opisać skomplikowaną sytuację. Potrzeba komunikacji wyprzedza suchą teorię. Podane liczby stanowią dowód na to,

że uczniowie nie tylko akceptują taki model pożytkowania wiedzy, ale czują, że otwiera on przed nimi możliwości, których nie dawała im tradycyjna szkolna ławka. Dla uczniów ta metoda jest bardziej interesująca, ponieważ rozwija wyobraźnię, a sukces zależy w dużym stopniu od jej wykorzystania oraz precyzji języka.

Podsumowanie

Storytelling, który można wykorzystać w sali lekcyjnej języka angielskiego, to nie alternatywna zabawa, ale dydaktyka funkcjonalna. Dając uczniom szansę na opowieść, wyposażamy ich w narzędzia do radzenia sobie w prawdziwym świecie. Naszym celem jest zbudowanie „bezpiecznego rusztowania”, dzięki któremu błąd przestanie być barierą, a stanie się kolejnym krokiem na drodze do płynnej, autentycznej komunikacji. Ważne jest, by uczniowie popełniając błędy językowe, nie bali się prosić o pomoc przy ich poprawieniu. Każdy uczeń przy próbie tworzenia opowieści, otrzymuje pretekst do wykorzystania języka na swój własny sposób – nie po to, by zdać kolejny test, ale by odnaleźć się w realnym świecie, w którym chce być zrozumiany i chce go budować. Pozwólmy uczniom rozwijać się bez strachu przed popełnieniem błędu. A gdy się on pojawi, narzędzia, które im przekazemy w sali lekcyjnej, będą dla nich bezpiecznym rusztowaniem, dzięki któremu przestanie być barierą, a stanie się kolejnym krokiem ku płynnej komunikacji i pewności siebie.

Przypisy

- ¹ D. Tomczuk, „Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów”. *Storytelling w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych*, „Języki obce w szkole. Czasopismo dla nauczycieli”, nr 4/2022, s. 127–133.
- ² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. 2016 poz. 59 z późn. zm.
- ³ M. Łosiewicz, *Rola obrazu w komunikacji społecznej*, w: A. Obrębska (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej*, Łódź 2009, s. 205–212.
- ⁴ K. Szymankiewicz, *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2013, s. 46–51.
- ⁵ D. Padzik, *Nauczyciel XXI wieku – role i wyzwania*, „Języki Obce w szkole” nr 2/2021, s. 33–38.
- ⁶ D. Izdebska-Długosz, *Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*, „Acta Humana” nr 7 (2016), s. 93–103.
- ⁷ J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard 1986, M. Donald, *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*, Harvard 1991, K. Nelson, *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge 1998.
- ⁸ Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009, s. 34.
- ⁹ M. Bredikyte M., A. Brandisauskiene, *Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym*, w: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz 2015.
- ¹⁰ S.D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York 1988.
- ¹¹ A. Mystkowska-Wiertelak, *Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w szkole” nr 2/2024, s. 9–18.
- ¹² J.-M. Dewaele, & M. Alfawzan, (2018). *Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 8 (1), s. 21–45.
- ¹³ K. Gąsior, *Czy możliwe jest jednoczesne ćwiczenie słownictwa, gramatyki i sprawności mówienia? O potencjale dydaktycznym zmodyfikowanych „Kostek opowieści”*, „Języki Obce w szkole” 2018, nr 4, s. 73–78.
- ¹⁴ Guo, M. S. C, (2025). *Using role-playing games to foster language proficiency and emotional competence*, w: L. Gómez-Chova, C. González-Martínez, J. Lees (red.), *EDULEARN25 Proceedings. 17th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Palma 2025, s. 2451–2457.

Hanna Katarzyna Ostreǵa

Nauczycielka języka angielskiego w Centrum Kształcenia Sportowego w Szczecinie, studentka II roku filologii angielskiej II stopnia na Uniwersytecie Szczecińskim. Przewodnicząca Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

Kim jestem i kim jest mój uczeń?

Elżbieta Rogalska

Refleksje nauczyciela przedmiotów zawodowych programowania i informatyki jako projektanta środowiska problemowego

Rozwój technologiczny w pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych informatycznych i programistycznych jest motywatorem do refleksji nad własną rolą i pracą nauczyciela, całościowym doskonaleniem własnego warsztatu pracy oraz nabywaniem nowej wiedzy i umiejętności. W refleksji tej nie może też zabraknąć pochylenia się nad definicją ucznia poszerzającego wiedzę z zakresu programowania – kim będzie osoba, która będzie przebywać w tym problematycznym środowisku zorganizowanym przez nauczyciela. Jak wskazuje Małgorzata Mikut, jest to pewne wyzwanie: redefinicja tego, kim będzie uczeń ze świadomością,

że będzie w procesie *lifelong learningu*, czyli całościowego uczenia się¹. Zatem pochyłmy się nad doświadczeniem pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych programistycznych i informatycznych oraz redefinicji ucznia, który uczestniczy w takich lekcjach w szkole technicznej. Jest to temat szczególnie ważny w dobie kryzysu zaufania do tradycyjnego sposobu uczenia się oraz nauczania. Młodzież, a nawet nauczyciele cały czas zadają sobie pytanie o odnalezienie właściwej ścieżki w życiu, w którym dominuje zmienność². Zaistniała więc potrzeba pochylenia się nad rolą nauczyciela i ucznia w dobie ekspansji urządzeń w życiu człowieka³.

Nauczyciel jako projektant środowiska uczenia się

Od wielu lat naukowcy podkreślają konstrukcyjną rolę nauczyciela jako twórcy środowiska uczenia się. Jego rola jest w ten sposób określana już od etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego⁴. W szkołach średnich ważne jest rozumienie środowiska edukacyjnego jako pewnego narzędzia dydaktycznego, w którym niezbędne są wiedza, umiejętności i kompetencje nauczyciela. Dziś warto wyjść poza tę triadę i tradycyjne nauczanie polegające na przekazywaniu wiedzy. Ważniejsze jest, by na plan pierwszy wysunął się uczeń, którego rozumowanie oparte na zdobytej wiedzy doprowadziło się rozwiązania danego problemu. Nie oznacza to, że ma nie czerpać z kompetencji nauczyciela, ale nacisk kładziemy na aktywne uczestnictwo (z możliwością dopytania nauczyciela), nie bierne przyswajanie⁵. Nauczyciel przedmiotów zawodowych programistycznych i informatycznych projektuje więc warunki do tego, aby uczeń myślał: od uzupełniania luk w kodzie, przez poprawianie błędów, po konstruowanie własnych rozwiązań zadanych problemów. Nie tylko zatem przekazuje wiedzę, ale przede wszystkim motywuje ucznia do samodzielnego myślenia. Może to robić za pomocą takich środków dydaktycznych jak: pozostawienie luk do uzupełniania, celowych błędów w kodzie do poprawy przez ucznia. Jako operator tworzy przestrzeń dla ucznia, stwarza mu środowisko problematyczne, w którym za pomocą myślenia i rozumowania uczeń musi znaleźć drogę do rozwiązania danego problemu.

Uczeń jako konstruktor rozwiązań

Nauczyciel przedmiotów zawodowych informatycznych i programistycznych ma wiele obszarów do realizacji: podstawa programowa, program nauczania szkoły, wymagania edukacyjne, rozkład materiału oraz pięcioletni plan nauczania. Współczesna nauka programowania wymaga rze-

telnego przyswojenia podstaw, tak aby uczeń mógł następnie konstruować własne rozwiązania na bazie zdobytych wcześniej doświadczeń kodowania. Odpowiedź na pytanie, kim jest (będzie) uczeń w technicznej szkole o profilu informatycznym czy programistycznym, jest następująca: konstruktorem rozwiązań. Trzeba jednak pamiętać, że proces ten jest długotrwały i wymaga od ucznia rzetelnego przyswojenia podstaw programowania, tak aby na bazie istniejących już rozwiązań móc wymyślać własne i nie powielać tego, co już zostało wymyślone. Można więc powiedzieć, że byłoby to łączenie tego, co jest już znajome, z *novum*. Podobna zmiana w myśleniu widoczna jest też w środowiskach programistycznych. Aplikacje mobilne szeroko korzystają z oprogramowania Android studio, które do tej pory oferował język Java. Obecnie, w związku z rozwojem nowego języka Kotlin, zaprzestano wspierania Javy. Jednakże zanim on stanie się takim standardem jak Java, minie zapewne trochę czasu. Umiejętności programistyczne zdobyte na bazie programowania aplikacji mobilnych w języku Java będą bardzo przydatne w programowaniu w nowym języku, co świadczy o tym, że wiedza i doświadczenie zdobyte wcześniej będzie owocowało w zetknięciu z nowym zadaniem. Tak samo będzie w przypadku uczenia się programowania. Uczeń będzie najpierw zdobywał wiedzę, która już została wymyślona, później tworzył własne rozwiązania. Uczeń będzie więc konstruktorem nowych rozwiązań przy wykorzystaniu wcześniejszych doświadczeń innych osób oraz własnych.

Zarówno nauczyciel jak i uczeń mają do dyspozycji narzędzia i oprogramowanie, które pomagają im w tym procesie zdobywania doświadczenia. Jak wskazują zagraniczne badania: „Środowiska te emulują [czyli wiernie naśladują działania – przyp. red.] rzeczywiste systemy, aplikacje i infrastruktury, wykorzystując sieci wirtualne z pełnoprawnymi systemami operacyjnymi, urządzeniami i aplikacjami używanymi w autentycznych środowiskach pracy”⁶. Obecnie w polskich szkołach technicznych mamy

W edukacji informatycznej i programistycznej rola nauczyciela wykracza dziś poza przekazywanie wiedzy. Staje się on projektantem środowiska problemowego, w którym uczeń samodzielnie poszukuje rozwiązań, korzystając ze zdobytych wcześniej doświadczeń. W świecie cyfryzacji i sztucznej inteligencji uczeń coraz częściej występuje jako konstruktor nowych rozwiązań, a nie jedynie odbiorca gotowej wiedzy.

do wykorzystania symulacje w Android Studio, które umożliwiają sprawdzenie, w jaki sposób działałoby oprogramowanie stworzone na dany typ Androida w telefonie komórkowym. Podobnie działa Visual Studio Code, które można wykorzystać do podejrzenia, jak stworzony przez nas kod (na przykład w Node.js) zachowuje się na stronie internetowej po stronie użytkownika (czyli efekt tego, co się stanie w przeglądarce, gdy na przykład zmienimy status i typ treści), wraz z wglądem w to, co dzieje się po stronie serwera (czyli nasz kod, który obsługuje to zdarzenie).

Nauczyciel jako kreator i przewodnik w środowisku problemowym

Kim jest więc nauczyciel w technicznej szkole średniej? Musi on nie tylko przekazać wiedzę,

stworzyć warunki do podjęcia wysiłku intelektualnego przez ucznia, ale też umożliwić zanurzenie w problemie. Powinien zatem niejako ograniczyć też własną ekspresję, oddać pole do działania uczniowi, a jednocześnie w odpowiednich momentach być dla niego drogowskazem. Tak stworzone środowisko dydaktyczne umożliwia uczniowi pracę w symulacji, sytuacji możliwej do zaistnienia w świecie rzeczywistym: sieci, systemów, błędów, które trzeba zarówno naprawić, jak i zrozumieć. Dlatego tak ważne jest, aby uczeń mógł wielokrotnie powtarzać dane zadanie, również w domu, by na spokojnie poddać namysłowi proces wykonywania kodu stworzonego z pomocą nauczyciela. Można zaryzykować stwierdzenie, że nauczyciel zawodowych przedmiotów informatycznych i programistycznych tworzy niejako system do planowania i tworzenia zadań, które następnie uczeń przy jego pomocy ma rozwiązać. Chodzi mi tutaj o dążenie do najprostszego rozwiązania. Można powiedzieć, że nauczyciel projektuje zadania wokół najprostszych problemów, które pozostają jeszcze nierozwiązane dla ucznia. To właśnie one stają się punktem wyjścia do jego dalszego rozwoju poznawczego⁷. Nauczyciel projektuje środowisko problemowe, w którym uczniowie samodzielnie poszukują rozwiązań, a jego zadaniem jest wspieranie ich poprzez trafne wskazówki i odpowiednie ukierunkowanie procesu myślenia⁸.

Zatem nauczyciel zawodowych przedmiotów informatycznych i programistycznych jest kreatorem, twórcą problemów do rozwiązania przez ucznia; trudności, z jakimi powinna mierzyć się poszczególny uczeń lub cała klasa; ścieżek progresji i zadań do tego, aby uczeń realizował swój potencjał.

Redefinicja ucznia zawodowych przedmiotów informatycznych i programistycznych dobie cyfryzacji oraz sztucznej inteligencji polega na podkreśleniu jego roli jako konstruktora rozwiązań, łączącego zdobytą wiedzę z samodzielnym myśleniem.

Przypisy

- ¹ M. Mikut, *Kim jest pedagog, nauczyciel młodzieży?*, „Refleksje”, 1/2026, s. 79.
- ² Zob. E. Rogalska *Zmiana i alternatywa jako wartość dla człowieka*, w: A. Ścibor (red.), *Czas, przestrzeń, przemiana*, Monografia Towarzystwa Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021.
- ³ E. Rogalska, *Maszyna Potestowana. Ekspansja urzędnika w życiu człowieka. Refleksja pedagogiczna*, „Edukacja i Dialog” 2016, nr 3/4 (282/283), s. 61–62.
- ⁴ Zob. E. Płóciennik, D. Radzikowska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji kreatorem środowiska edukacyjnego dziecka*, Łódź 2016.
- ⁵ A.B. Kwiatkowska, *Informatyka/programowanie w podstawie programowej*, Konferencja regionalna programu Erasmus+ Edukacja z informatyką, Warszawa 2019 r. 2014-2020.erasmusplus.org.pl/, data dostępu: 08.04.2026. W programie technikum są bardzo zaawansowane zadania i nawet aplikacje AI się gubią. Można dojść do rozwiązania w 3 godziny pisania prób i błędów z AI, a można po prostu poprosić nauczyciela, który już zrobił to zadanie, o lekkie naprowadzenie na rozwiązanie. Wtedy zamiast 3 godzin pisania z AI, ma się rozwiązanie nawet w 5 minut (lub nieco dłużej – w zależności od stopnia zaawansowania danego ucznia).
- ⁶ Vykopal et al. – Scalable Learning Environments for Teaching Cybersecurity Hand – on, arXiv:2110.10004v2 [cs.CY] 5 Jan 2022. Tłumaczenie własne. Oryginał: „These environments emulate real-world systems, applications, and infrastructures using virtual networks with full-fledged operating systems, devices, and applications used in authentic workplace settings”.
- ⁷ J. Schmidhuber – *POWERPLAY: Training an Increasingly General Problem Solver by Continually Searching for the Simplest Still Unsolvable Problem*, arXiv:1112.5309v2 [cs.AI] 4 Nov 2012. Ogólnie szukamy najprostszego rozwiązania, jednak w szkole technicznej nie są one tak proste jak np. w szkole podstawowej albo liceum. Dla przykładu w liceum uczymy się podstaw programowania w Pythonie, np. utworzenie nazwy i hasła użytkownika, w technikum o profilu technik programista są zaawansowane rzeczy, typu zaprogramowanie programu do pralki; co ma się stać, gdy zostanie zmienio-

ny typ danych na stronie internetowej albo cała rejestracja. W Node.js budujemy cały serwer od zera z własnymi modułami. To naprawdę ogromna różnica. Uczeń, z pomocą chatgpt, codex, Claude itd., bardzo szybko rozwiązuje niektóre zadania, dlatego trzeba stale na nowo wymyślać podobne, które jeszcze nie zostały rozwiązane, bo ich nie ma np. w podręczniku.

- ⁸ Obecnie, gdy uczniowie szeroko korzystają z AI: codex, code, Claude, chatgpt – nauczyciel nawet w czasie lekcji musi tych zadań samodzielnie wymyślać bardzo dużo. Jest swojego rodzaju poszukiwaczem nierozwiązanych problemów.

Elżbieta Rogalska

Doktor nauk społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka publikacji na temat pedagogii Joanny Kulmowej, autoetnografii, życia i twórczości Janusza Korczaka, zmienności w życiu człowieka oraz pogranicza technologii i edukacji. Technik informatyk z 7 letnim doświadczeniem w contentwritingu. Nauczycielka szkół średnich: informatycznych i programistycznych przedmiotów zawodowych oraz informatyki podstawowej.

Dyskryminacja w statutach szkolnych

Arkadiusz Jaworski, Maciej Pitala, Sebastian Płachecki

Równość w teorii i w praktyce

Dyskryminacja w statucie szkoły zazwyczaj nie zaczyna się od otwartego ataku na określone grupy uczniów, lecz od pozornie neutralnych postanowień, które w praktyce mogą wykluczać część społeczności szkolnej. Postanowienia te dotyczyć mogą zarówno wyglądu, pochodzenia, wyznania, płci, jak i indywidualnych cech czy sposobu wyrażania siebie. Nie sposób jednak pominąć, że dyskryminacja może mieć miejsce także na tle niepełnosprawności czy sytuacji ekonomicznej danego ucznia. Gdy szkolne przepisy zamiast chronić godność, utrwalają nierówne traktowanie, stają się narzędziem na-

cisku, a nie wsparcia. W niniejszym artykule przedstawiamy zarys szerokiego problemu instytucjonalnej dyskryminacji obecnej w statutach niektórych placówek oświatowych.

Statut to akt prawa wewnętrznego, który jest podstawą działania szkoły. To w nim znajdują się prawa i obowiązki uczniów oraz wiele wewnętrznych zasad, na jakich opiera się szkoła. W efekcie powinien być on nie tylko co pewien czas weryfikowany, ale przede wszystkim przystosowany do najważniejszego celu, jakim jest prawidłowe funkcjonowanie społeczności szkolnej.

Niestety, doświadczenie Stowarzyszenia Umarłych Statutów wskazuje, że w przypadku wielu szkół obowiązki te nie są zachowywane. O ile w przypadku przepisów wprost sprzecznych z przepisami ustawy, wykazanie bezprawności danego postanowienia i doprowadzenie do jego uchylecia jest stosunkowo proste, to problem zaczyna się, gdy naruszenie jest nieoczywiste, o pośrednim charakterze, na przykład, gdy samo postanowienie statutu nie narusza prawa, z pozoru wydaje się odpowiednie, ale pośrednio może prowadzić do naruszania praw jednostki czy też być sprzeczne z normami określonymi przez zasady wynikające na przykład w Konstytucji RP.

Dyskryminacja czy naruszanie czyichś praw może mieć zarówno charakter otwarty i jawny (np. segregacja rasowa, zakazująca wejścia osobom niebiałym do pewnych budynków), jak i bardziej złożony. Przykładem są przepisy o charakterze nieoczywistej dyskryminacji, które często mogą wydawać się właściwe czy konieczne, ale nie biorąc pod uwagę wyjątków, specyfiki czy praktyki wykonywania prawa, uderzają w określoną grupę. Zasada, że na ocenę bardzo dobrą trzeba przebiec 100 metrów wydaje się naturalna, ale dla osoby z niepełnosprawnością ruchową tak określona, sztywna norma będzie dyskryminująca.

Podstawowe znaczenie na gruncie rozważań dotyczących dyskryminacji ma art. 32 ust. 2 Konstytucji RP¹, zgodnie z którym nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Bardziej konkretny charakter ma art. 14 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka² (dalej też: EKPCz), zakazujący dyskryminacji z takich powodów jak płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakiegokolwiek innych przyczyn.

Należy także zwrócić uwagę na definicje dyskryminacji zawarte w ustawie z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania³.

Art. 3 tej ustawy wskazuje szeroki, choć zamknięty katalog możliwych przesłanek dyskryminacji: ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. Zamknięcie tego konkretnego katalogu nie wyłącza zarazem stwierdzenia dyskryminacji z innych przyczyn na podstawie Konstytucji czy EKPCz. Z punktu widzenia niniejszego tekstu ważniejsze jest jednak wyróżnienie w tym samym przepisie dwóch rodzajów dyskryminacji – bezpośredniej oraz pośredniej.

Dyskryminacja bezpośrednia ma miejsce w sytuacji, w której osoba fizyczna ze względu na którąś z powyższych przesłanek jest traktowana mniej korzystnie niż jest, była lub byłaby traktowana inna osoba w porównywalnej sytuacji. Z kolei dyskryminacja pośrednia występuje, gdy na skutek pozornie neutralnego postanowienia, zastosowanego kryterium lub podjętego działania występują lub mogłyby wystąpić niekorzystne dysproporcje lub szczególnie niekorzystna dla niej sytuacja, chyba że postanowienie, kryterium lub działanie jest obiektywnie uzasadnione ze względu na zgodny z prawem cel, który ma być osiągnięty, a środki służące osiągnięciu tego celu są właściwe i konieczne.

Polscy konstytucjonaliści Leszek Garlicki i Marek Zubik wskazują, że wszystkie wskazane powyżej cechy, mogące stanowić przyczynę dyskryminacji, dotyczą podstawowej sfery związanej z samym faktem bycia człowiekiem. Odnoszą się zatem nie tylko do sprawiedliwości, ale wprost do godności człowieka. Jednocześnie zakaz dyskryminacji – podobnie jak zasada równości – dotyczy zarówno treści prawa, jak i jego stosowania. Pozornie bowiem neutralny przepis może być bowiem stosowany w sposób prowadzący do dyskryminacji⁴.

Dyskryminacja może dotyczyć wszystkich trzech grup wchodzących w skład społeczności szkolnej – zarówno uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli, zaś różne rodzaje dyskryminacji mogą występować równolegle. W związku z tym dla celów

lepszego przejrzystości artykułu będzie on podzielony na trzy części:

- dyskryminacja na podstawie czynników niezależnych od człowieka (niepełnosprawność, dyskryminacja ekonomiczna),
- dyskryminacja, której źródłem są warunki otoczenia społeczno-kulturowego (tożsamość, płeć, orientacja),
- dyskryminacja, w których linią sporu jest szeroko pojęty światopogląd (poglądy polityczne, religia i wyznanie).

Dyskryminacja ze względu na czynniki niezależne

Jakkolwiek nie sposób znaleźć szkołę, która wprost dopuszczałaby się dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność lub sytuację ekonomiczną w statucie szkoły, to jednak zaskakująco często praktyki takie mają miejsce w sposób pośredni, być może nawet nieuświadomiony po stronie twórców danego statutu. Może to wynikać między innymi ze specyfiki poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, która ze względu na fakt, iż nie zawsze jest znana całej kadrze pedagogicznej, prowadzi do braku wrażliwości na potrzeby wynikające z konkretnych, specyficznych schorzeń.

Pierwszym przykładem, który może posłużyć do zilustrowania opisywanego problemu, mogą być postanowienia statutów szkół odnoszące się do warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych na terenie szkoły. Zgodnie z art. 99 pkt 4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe⁵: „Obowiązki ucznia określa się w statucie szkoły z uwzględnieniem obowiązków w zakresie: 4) przestrzegania warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły”. Zasady te jednak nie mogą być dowolne, tymczasem w obecnych realiach technologii medycznej nie brakuje urządzeń elektronicznych, które stanowią jednocześnie sprzęt do stałego (nierzadko dyskretnego) monito-

rowania stanu zdrowia i dozowania odpowiedniej ilości leków. Przykładem takich urządzeń są między innymi: pompa insulinowa dozująca uczniom chorującym na cukrzycę typu pierwszego stosowaną dawkę insuliny oraz telefon komórkowy połączony przez technologię bluetooth z czujnikiem monitorującym poziom cukru we krwi u uczniów chorujących również na cukrzycę typu pierwszego.

Każde z wyżej wskazanych urządzeń stanowi w istocie sprzęt o zastosowaniu medycznym. Wobec powyższego, postanowienia statutu przewidujące przykładowo całkowity zakaz używania urządzeń elektronicznych na lekcji lub nakazujące odkładanie tego typu urządzeń do specjalnych szafeczek udaremniałyby możliwość leczenia i odpowiedniego reagowania na wzrosty i spadki poziomu cukru: telefon odłożony do szafki mógłby stracić połączenie z czujnikiem, zaś pompa insulinowa (połączona z uczniem za pomocą drenu lub współcześnie coraz częściej przypięta do skóry i obsługiwana aplikacją w smartfonie) nie mogłaby spełniać swojej funkcji podawania insuliny. Pozornie zatem neutralny zakaz używania telefonów komórkowych na lekcji może okazać się dyskryminujący wobec uczniów z niepełnosprawnościami, jeżeli nie zostaną przewidziane wyjątki odnoszące się do poszczególnych rodzajów niepełnosprawności.

Wymienione przykłady odnoszące się do osób chorujących na cukrzycę typu pierwszego nie stanowią naturalnie wyczerpującej listy. Konieczność korzystania z urządzeń elektronicznych w celu funkcjonowania w zdrowiu (lub stanie najbardziej do pełnego zdrowia zbliżonym) dotyczy także niektórych osób ze spektrum autyzmu używających komunikatorów AAC, czyli wszelkiego rodzaju urządzeń lub aplikacji wspomagających komunikację. Mogą one działać na tablecie, telefonie komórkowym albo jako osobne urządzenie z przyciskami lub ekranem dotykowym. Również uczniowie zmagający się z epilepsją mogą używać urządzeń elektronicznych wspomagających leczenie, jakimi w ich przypadku mogą być opaski monitorujące

stany fizjologiczne sprzyjające wystąpieniu ataku padaczkowego.

Zgodnie z art. 23 ust. 1 Konwencji o prawach dziecka⁶: „Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa”. Jeszcze bardziej precyzyjne są w tym zakresie art. 24 ust. 1 zdanie pierwsze i ust. 2 lit. c. Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych⁷: „1. Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. [...] 2. Realizując to prawo, Państwa Strony zapewniają, że: (c) wprowadzane będą racjonalne usprawnienia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami”. Umożliwienie uczniom z niepełnosprawnościami korzystania z odpowiednich dostosowań za pomocą urządzeń elektronicznych stanowi właśnie wymienione w przytoczonym przepisie racjonalne usprawnienie.

Poza zagadnieniem urządzeń elektronicznych, do dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność może dojść także w przypadku wprowadzania w statucie szkoły obowiązków niedostosowanych do potrzeb uczniów z ADHD lub pozostających w spektrum autyzmu. Brak dostosowania wymagań do potrzeb uczniów z tymi zaburzeniami oraz ustanawianie w statucie bardzo sztywnych norm zachowania bez uwzględnienia specyfiki funkcjonowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych może być nie tylko dyskryminujące, ale także przeciwnie skuteczne wychowawczo. Stosowanie bowiem tych samych metod wychowawczych wobec wszystkich uczniów, bez uwzględnienia ich potrzeb wynikających z sytuacji zdrowotnej, może nie przynieść oczekiwanego skutku i wręcz pogłębiać trudności w funkcjonowaniu społecznym. Jak zaznacza na tym tle Iwona Myśliwczyk: „ucznia z ADHD należy traktować jako ucznia przejawiającego specjalne potrzeby edukacyjne, a w konsekwencji zapewnić mu odpowiednie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, uwzględniające potrzeby i możliwości celem opty-

malizacji i indywidualizacji jego kształcenia; system wsparcia ucznia z ADHD w szkole, mimo zmian systemowych, nadal jest niewydolny. Uczeń z nadpobudliwością psychoruchową nie jest traktowany jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych i w konsekwencji nie otrzymuje specjalistycznego wsparcia w rozwoju i nauce. Nauczyciele nie zawsze respektują jego indywidualne potrzeby i możliwości, co pogłębia zachowania niepożądane i nieakceptowane społecznie wynikające z zaburzenia”⁸.

Statut szkoły musi zatem uwzględniać też potrzebę odpowiedniego i pedagogicznego traktowania uczniów z ADHD czy będących w spektrum autyzmu. W żadnym razie nie oznacza to pochwały zachowań niepożądanych, a jedynie wskazanie na potrzebę dostosowania reguł wyznaczanych statutem szkoły do metod pedagogicznych właściwych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przy czym omówienie tych metod wymykałoby się już analizie prawnej.

Kolejnym przejawem dyskryminacji, do jakiej może dojść w szkole ze względu na postanowienia statutu, jest dyskryminacja ze względu na sytuację ekonomiczną ucznia lub jego rodziców. Publiczna szkoła powinna bowiem zapewniać nieodpłatne nauczanie, co wynika z art. 14 ust. 1 pkt 1 u.p.o. zgodnie z którym „Szkołą publiczną jest szkoła, która: 1) zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania”. Wciąż jeszcze zdarzają się jednak szkoły publiczne, które wymagają od rodziców wpłat na poczet funkcjonowania rady rodziców. Jest to postępowanie wprost niezgodne z art. 84 ust. 6 u.p.o. zgodnie z którym „W celu wspierania działalności statutowej szkoły lub placówki, rada rodziców może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł. Zasady wydatkowania funduszy rady rodziców określa regulamin, o którym mowa w art. 83 ust. 4”. Wprowadzenie przymusu w oczywisty sposób niweluje dobrowolność w tym zakresie.

O ile jednak w przypadku szkół publicznych prowadzonych przez jednostki samorządu teryto-

rialnego⁹ sprawa obowiązkowych składek jest oczywista, o tyle spory interpretacyjne występują w stosunku do pozostałych szkół publicznych. Zgodnie bowiem z art. 87 u.p.o., przepisy art. 83 oraz art. 84 ust. 1-4, 6 i 7 nie mają zastosowania do szkół publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż JST. W ocenie części praktyków daje to więc podstawę do nakładania w tych szkołach obowiązkowych składek na radę rodziców.

Taka wykładnia jest nieprawidłowa. Przepis art. 87 u.p.o. nie wyłącza stosowania art. 70 ust. 2 Konstytucji RP, przewidującego bezpłatność nauki w szkołach publicznych. Ustrojodawca nie dokonał zarazem rozróżnienia na poszczególne typy tych szkół publicznych. Jeżeli miałyby taki zamiar, to zostałyby ono wyrażone *expressis verbis*, tak samo jak wyjątek zawarty w zdaniu 2 tego przepisu: „Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością”. Jako potwierdzenie konieczności takiej wykładni należy przywołać stanowisko WSA w Warszawie w wyroku z dnia 4 lipca 2024 r. (sygn. VII SA/Wa 782/24) w sprawie interpretacji przepisów o szkolnictwie wyższym: „Nie ma wątpliwości, że uczelnia publiczna jest tworzona w celu realizacji praw i wolności gwarantowanych przez Konstytucję, w szczególności wolności prowadzenia badań naukowych oraz ogłaszania ich wyników, wolności nauczania (art. 73 Konstytucji), jak również prawo do bezpłatnej nauki (art. 70 ust. 1 i 2 Konstytucji). Z zasady tej, w ocenie Sądu, wynika nakaz poszukiwania takiego rezultatu wykładni przepisów o szkolnictwie wyższym, który zapewni sprawne funkcjonowanie uczelni publicznej, umożliwiając jej realizację praw i wolności konstytucyjnych”.

Praktyka pobierania obowiązkowych składek na radę rodziców w szkołach publicznych prowadzonych przez organy inne niż JST stoi również w jawnej sprzeczności z art. 1 pkt. 16 u.p.o., zgodnie z którym system oświaty zapewnia opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej. Obowiązkowe składki stawiają rodziny

w kryzysie ubóstwa przed dwojaką alternatywą: opłacanie składek albo rezygnacja z danej szkoły. Wskutek niej w szkole pozostają jedynie uczniowie z rodzin zamożniejszych. Taka składka w efekcie pełni swego rodzaju funkcję „czesnego”, które w obecnym stanie prawnym może funkcjonować jedynie w szkołach niepublicznych¹⁰.

Pośrednim przejawem dyskryminacji ze względu na status majątkowy jest ustalenie odpowiednio wyższej oceny zachowania uczniom, którzy przyniosą określoną ilość makulatury, nakrętek czy pomocy naukowych do szkoły. Jakkolwiek szczytny bowiem nie byłby cel, dla którego poszczególne zbiórki miałyby być przeprowadzane, nie mogą one stanowić sztywnego kryterium ustalenia oceny zachowania, gdyż takie ustalenie w oczywisty sposób wykluczałoby uczniów o słabszej sytuacji materialnej. Tymczasem wciąż spotkać można punktowe systemy oceniania zachowania, które przewidują dodatkową ilość punktów za uczestnictwo w określonej zbiórce (na temat legalności punktowego systemu oceniania zachowania opublikowany został artykuł w „Refleksjach”, nr 2/2025, S. Płachecki, *Plusy i minusy. Czy system punktowy wytrzyma konfrontację z zasadami oceniania?*).

Dyskryminacja ze względu na czynniki społeczne i kulturowe

Wśród uczniów polskich szkół znajdują się nie tylko osoby heteronormatywne obojga płci, ale również osoby LGBTQ+. Coraz otwarciej mówią one o sobie i rzadziej niż kiedyś ukrywają swoją orientację psychoseksualną oraz tożsamość płciową. Postanowienia statutów, które mogą dyskryminować wyżej wspomniane osoby, często też jednocześnie dyskryminują ze względu na płeć.

Sztandarowym przykładem dyskryminacji mogą być zasady dotyczące ubioru. Choć zgodnie z art. 99 ust. 3 u.p.o. szkoła ma prawo regulować ubiór ucznia, to czyniąc to, nie powinna dyskryminować uczniów ze względu na ich cechy. Przykła-

dem takich postanowień statutowych mogą być oddzielne regulacje co do ubioru dla chłopców i dziewcząt, na przykład poprzez wprowadzenie zakazu ubierania przez dziewczęta spodni na uroczystościach szkolnych.

Należy zasygnalizować, że nieco odmiennie do tego problemu podszedł Naczelny Sąd Administracyjny. W wyroku z 10 grudnia 2025 r. (sygn. akt III OSK 2267/24) wskazano, że odrębne określenie stroju galowego dla dziewcząt i dla chłopców nie stanowi naruszenia konstytucyjnej zasady równości. W ocenie NSA: „oczekiwania społeczne i kulturowe wymagają w ubiorze oficjalnym (galowym) pewnego zaakcentowania odmienności obu tych płci”, zaś za dyskryminujący można byłoby traktować jednolity strój galowy dla obydwu płci. Nie sposób zgodzić się z taką argumentacją. Usprawiedliwianie różnicowania wyłącznie obowiązującymi w części społeczeństwa „oczekiwaniem społecznymi i kulturowymi” prowadzi do utraty z pola widzenia człowieka, który nie ma możliwości swobodnego uzewnętrznienia swojej tożsamości, mimo że nie dokonuje on jednocześnie niczego nieobyczajnego. Tym bardziej, że te „oczekiwania” z pokolenia na pokolenie ulegają ewolucyjnej zmianie.

Bezprawnym, choć niestety nadal występującym w polskich szkołach naruszeniem, jest różnicowanie uczniów ze względu na płeć również pod kątem wyglądu. Przykładem są postanowienia dopuszczające noszenie długich włosów czy elementów biżuterii tylko przez uczennice. Niezgodność z prawem regulowania wyglądu potwierdził NSA w wyżej wymienionym wyroku z 10 grudnia 2025 r., wskazując: „Nie budzi żadnych wątpliwości, że Prawo oświatowe nie upoważnia do regulacji w statutach szkół wyglądu uczniów (...) W ocenie Naczelnego Sądu Administracyjnego zawarty w normie delegacyjnej zwrot »w szczególności« nie zawsze oznacza dowolność zamieszczenia regulacji nie wynikającej wprost z takiego przepisu upoważniającego. Gdyby było inaczej, to wówczas każda dowolna treść mogłaby znaleźć się w akcie

wydanym na podstawie delegacji ustawowej, o ile nie naruszałaby regulacji ustawy. W przypadku obowiązków nakładanych w statucie na uczniów należy mieć na uwadze gwarancyjny charakter przepisów ustawowych co oznacza, że w każdej takiej sytuacji należy precyzyjnie ustalić, czy brak wyraźnego upoważnienia do wprowadzenia w statucie regulacji w zakresie obowiązków ucznia stanowi o dopuszczalności tej regulacji, czy też wskazuje na zakaz takiej regulacji”.

Szkoła ma również obowiązek respektowania tożsamości płciowej uczniów pod względem preferowanego imienia oraz zaimków. Obowiązek ten, oczywisty w przypadku, gdy doszło już do urzędowej zmiany danych ucznia, obowiązuje w rozsądnym zakresie w kontekście komunikacji codziennej również w sytuacji, gdy ten proces został dopiero przez ucznia rozpoczęty. Jest to uzasadnione przede wszystkim poszanowaniem jego godności. Uporczywe i świadome ignorowanie tożsamości płciowej, zwłaszcza jeśli posiada się wiedzę, że uczeń podjął działania mające na celu prawną korektę płci metrykalnej, będzie stanowiło naruszenie obowiązków nauczycielskich i uchybienie godności zawodu nauczyciela. Zachowanie takie jest bowiem przejawem braku szacunku do drugiej osoby oraz lekceważeniem jej potrzeb i wrażliwości w sytuacji, gdy uwzględnienie wyraźnej prośby może odbyć się bez uszczerbku dla funkcjonowania szkoły. Ponadto zgodnie z art. 28 ust. 2 Konwencji o prawach dziecka, szkolna dyscyplina musi być stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka. Pogląd ten potwierdzono wyrokiem Sądu Apelacyjnego w Rzeszowie z dnia 18 grudnia 2025 r. (sygn. I ACa 1375/24), w którym przyznano rację transpłciowej uczennicy, potwierdzając, że odmowa zwracania się do niej przez nauczycieli za pomocą imienia odpowiadającego płci odczuwanej, mimo przedstawionej przez uczennicę dokumentacji medycznej, stanowiła naruszenie jej dóbr osobistych¹¹.

Podobnie postanowienie statutu, które określałoby płeć osoby lub osób niosących sztandar

szkoły, należy uznać za nieuzasadnione i dyskryminujące. W przepisach prawa powszechnie obowiązującego trudno szukać przepisu pozwalającego na regulowanie, jakie funkcje z tytułu wyłączenia płci powinny pełnić osoby wchodzące w skład pocztu sztandarowego. Tego typu regulacja przyczynia się do utrwalania (i w efekcie – uznawania za właściwe) określonych stereotypów płciowych, w których na przykład kobieta może wyłącznie towarzyszyć sprawującemu główną rolę mężczyźnie. Automatyczne uznanie, że „dziewczyny sobie nie poradzą” na podstawie różnic fizycznych, czy odwołanie do „oczekiwań kulturowych” jest działaniem krzywdzącym i umacniającym istniejący stereotyp „słabej płci”. Należy przypomnieć, że zgodnie z art. 33 ust. 2 Konstytucji RP, kobieta i mężczyzna mają równe prawo do pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych.

Omawiany rodzaj dyskryminacji może dotyczyć także pochodzenia narodowościowego. Nie trudno bowiem znaleźć statuty, które odwołują się do krzewienia polskości wśród uczniów. Tymczasem obecnie w polskich szkołach zauważalną część grona uczniów stanowią uczniowie pochodzący spoza Polski. W tym kontekście, postanowienia statutów przewidujące, że każdy z uczniów ma obowiązek zachowania się w każdej sytuacji w sposób „godny młodego Polaka” stwarza poważną możliwość dyskryminacji uczniów o narodowości innej niż polska. Jakkolwiek bowiem niewątpliwie wszystkie osoby pozostające pod władzą Rzeczypospolitej Polskiej mają obowiązek przestrzegać polskiego porządku prawnego, to w żadnym wypadku nie oznacza to konieczności wyrzeczenia się swojej tożsamości narodowej. Zgodnie z art. 35 ust. 1 Konstytucji RP, „Rzeczpospolita Polska zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury”. Z kolei zgodnie z art. 30 Konwencji o prawach dziecka, „W tych państwach, w których istnieją mniejszości etniczne, religijne lub

językowe bądź osoby pochodzenia rdzennego, dziecku należącemu do takiej mniejszości lub dziecku pochodzenia rdzennego nie można odmówić prawa do posiadania i korzystania z własnej kultury, do wyznawania i praktykowania swojej religii lub do używania własnego języka, łącznie z innymi członkami jego grupy”. Innymi słowy, dziecko o narodowości innej niż polska ma prawo do korzystania z własnej kultury, która nie musi być w pełni tożsama z kulturą polską. Ważne jest zatem uwzględnienie w statucie szkoły faktu, iż uczniami szkoły mogą być nie tylko osoby o polskiej narodowości i pochodzeniu.

Dyskryminacja ze względu na czynniki światopoglądowe

W dobie postępującej polaryzacji społecznej w naszym kraju, niejednokrotnie spory światopoglądowe przechodzą również za mury polskich szkół. W zderzeniu ze statutami, których twórcy przed kilkunastoma laty nie przewidywali tak drastycznego przeobrażenia polskiej debaty społecznej, tworzy to istną mieszaninę wybuchową.

Wolność wyrażania swoich poglądów chroniona jest przede wszystkim treścią art. 54 ust. 1 Konstytucji RP oraz art. 10 ust. 1 EKPCz. W przypadku uczniów znaczenie ma również Konwencja o prawach dziecka, która chroni prawo do swobodnej wypowiedzi, w tym poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei (art. 13 ust. 1). Wskazówkę zawierają również cele systemu oświaty z art. 1 u.p.o., obejmujące wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze intelektualnej i społecznej, oraz kształtowanie postaw prospołecznych, których to celów nie da się osiągnąć bez zapewnienia dziecku swobody wypowiedzi.

O ile w statutach raczej nie znajdziemy postanowień wprost ograniczających swobodę wypowiedzi, to o wiele liczniejsze są postanowienia, które dokonują tego pośrednio. Najlepszym przykładem są wszelkie postanowienia zakazujące noszenia ubioru „nawiązującego do subkultur/grup nieformal-

nych”. W wyroku z 12 maja 2008 r. (sygn. SK 43/05) Trybunał Konstytucyjny jednoznacznie wskazał, że ochroną objęta jest dowolna forma wyrażenia poglądów – zarówno wypowiedzi ustne czy pisemne, ale również otwarcie manifestowana postawa jak noszenie określonego stroju. Należy podkreślić, że tego rodzaju postanowienia uderzają we wszelkiego rodzaju „subkultury”, czyli zbiory norm charakterystycznych dla danej grupy – na przykład harcerzy, ministrantów czy wolontariuszy danej fundacji.

Trybunał Konstytucyjny w wyroku z 5 maja 2004 r. (sygn. P 2/03) wskazuje, że użyte w Konstytucji wyrażenie „pogląd” powinno być rozumiane jak najszerzej, nie tylko jako wyrażanie osobistych ocen co do faktów i zjawisk we wszystkich przejawach życia, lecz również jako prezentowanie opinii, przypuszczeń i prognoz, a w szczególności również informowanie o faktach, tak rzeczywistych, jak i domniemywanych. W tym świetle niezgodne z prawem są wszelkie postanowienia nakazujące uczniom „ochronę dobrego imienia szkoły” lub zakazujące „podważania opinii nauczyciela”. Tego rodzaju przepisy często służą do uciszania wszelkich głosów krytycznych wobec sytuacji panującej w szkole. Uczeń i rodzic mają prawo do wyrażenia poglądu na temat działalności szkoły, nawet jeżeli ta opinia jest krytyczna. Oczywiście nie oznacza to przyzwolenia na szerzenie informacji wprost znieważających pracowników szkoły. Jednak adekwatne narzędzia umożliwiające reagowanie w takich sytuacjach obecne są już w aktach rangi ustawowej (zarówno na drodze cywilnej, jak i karnej) i statut nie jest dokumentem, w którym należy to regulować. Groźne w tym wymiarze mogą być również przepisy dotyczące skreślenia z listy uczniów, zawierające niedookreślone przesłanki jak „rażące naruszenie zasad współżycia społecznego”.

Nieco inaczej kwestia ta prezentuje się w odniesieniu do nauczycieli. Ze względu na ich misję, występuje pewne ograniczenie zakresu poglądów, które mogą być wyrażane przez nauczyciela w szkole, jak i przestrzeni publicznej. Zgodnie

bowiem z art. 6 ust. 1 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela nauczyciel jest zobowiązany kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, a także dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Zróżnicowanie to jest jednak uzasadnione faktem dobrowolnego wykonywania przez nauczyciela zawodu, który wiąże się z realizacją zadań publicznych w zakresie wychowania.

Oczywiście istnieją granice poglądów akceptowalnych także w odniesieniu do uczniów. Wszelkie wypowiedzi nawołujące do nienawiści, dyskryminacji, poparcia dla systemów totalitarnych oraz łamania prawa muszą spotkać się ze stanowczą reakcją ze strony pedagogów. W tym zakresie wyżej zacytowany art. 6 ust. 1 Karty Nauczyciela można bowiem interpretować zarówno jako ograniczenie dla nauczycieli, jak i obowiązek reagowania w sytuacji, gdy takie poglądy są w szkole głoszone. Wniosek ten jest tym bardziej zasadny w kontekście faktu, że poparcie dla promowania przestępstw, promowanie systemów totalitarnych oraz nawoływanie do nienawiści wobec określonych grup społecznych stanowią także przestępstwa, o których mowa w art. 255 i 256 Kodeksu karnego¹².

Wymóg ochrony wolności słowa obowiązuje również szkoły publiczne nieprowadzone przez JST oraz szkoły niepubliczne. One również związane są postanowieniami Konstytucji, jak i pozostałych wcześniej przytoczonych aktów prawnych. Nie ma znaczenia profil organu prowadzącego szkoły – dopóki wykonuje on zadania publiczne, niedopuszczalne jest karanie ucznia za utożsamianie się z określonymi poglądami, nawet jeśli nie są one spójne z ideami tegoż organu¹³.

Dyskryminacja może mieć również miejsce na gruncie religii oraz wyznania (w tym bezwyznaniowości). Art. 53 Konstytucji RP ust. 3 stanowi jasno,

że nikt nie może być zmuszany do uczestniczenia ani do nieuczestniczenia w praktykach religijnych, ani do ujawnienia swojego światopoglądu, przekonań religijnych lub wyznania.

W efekcie niezgodne z prawem są wszelkie postanowienia statutów przewidujące obowiązek uczestnictwa w lekcjach religii i innych praktykach religijnych (na przykład rekolekcjach, i to nawet, gdyby miało to dotyczyć wyłącznie uczniów uczęszczających na religię), a także obowiązek utożsamiania się z nauką danego kościoła lub związku wyznaniowego. Samo ustanowienie przez szkołę wymogu zaakceptowania wyznaniowego charakteru szkoły prowadzonej na przykład przez związek wyznaniowy, który to charakter objawia się przez organizowanie w budynku szkoły wydarzeń religijnych, nie narusza przepisów prawa. To „zaakceptowanie” nie może być jednak zarazem „związaniem się” osoby akceptującej obowiązkiem uczestniczenia w takich wydarzeniach i przyjęcia jako swojego światopoglądu promowanego przez daną szkołę.

Nietrafnie jest zarazem odwołanie się w tym przypadku do art. 53 ust. 3 Konstytucji RP, zgodnie z którym „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami”. Zgodnie bowiem z art. 48 ust. 1 Konstytucji RP wychowanie to musi uwzględniać wolność sumienia i wyznania oraz przekonania dziecka. Skoro zatem nawet rodzice wykonując swoją władzę rodzicielską są ograniczeni wolnością sumienia i wyznania oraz przekonaniami swoich dzieci, to tym bardziej sfera ta nie może być przedmiotem przymusu ze strony jakiegokolwiek instytucji zewnętrznej.

Należy wskazać, że wymóg ten – tak jak w przypadku wolności słowa – również obejmuje szkoły niepubliczne. Dodatkowo w przypadku lekcji religii zakaz wprowadzenia w statucie szkoły obowiązku uczestnictwa w tych lekcjach wynika z faktu, że szkoły niepubliczne również mają obowiązek przestrzegania postanowień rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992

r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach¹⁴. To zaś wynika z okoliczności, iż zgodnie z art. 14 ust. 3 pkt 3 i 4 u.p.o., „Szkołą niepubliczną niebędącą szkołą artystyczną jest szkoła, która: 3) stosuje zasady klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, o których mowa w ust. 1 pkt 5; 4) prowadzi dokumentację przebiegu nauczania ustaloną dla szkół publicznych”. Wymieniony zaś wyżej ustęp 1 pkt 5 odnosi się do rozdziałów 3A i 3B ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Tam zaś znajduje się m.in. art. 44b ust. 7, zgodnie z którym „Ocenianie ucznia z religii i etyki odbywa się zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 12 ust. 2”, a zatem właśnie zgodnie ze wspomnianym wyżej rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, które to rozporządzenie przewiduje dobrowolność uczestnictwa w lekcjach religii.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł prezentuje jedynie przykłady potencjalnych form dyskryminacji, jakie można znaleźć w statutach szkolnych. Nieoczywiste przejawy dyskryminacji pośredniej częstokroć nie dają się sklasyfikować w sposób uchwytny. Pozornie neutralne postanowienie statutu szkoły może w sposób nawet nieintencjonalny doprowadzić do bezpodstawnego zróżnicowania sytuacji uczniów, których istotne cechy są jednakowe i w związku z tym nie uzasadniają odmiennego traktowania. Poszczególne przypadki dyskryminujących postanowień statutów szkół mogą zatem wylinać się dopiero w toku działalności danej szkoły oraz wraz z pojawianiem się nowych wyzwań i problemów społecznych. Oznacza to, że raz dostosowany statut może wymagać ponownego przeglądu po pewnym czasie, gdyż tylko w ten sposób możliwe jest zapewnienie adekwatności postanowień sta-

tutu względem potrzeb współczesności – zarówno tej obecnej, jak i przyszłej.

Artykuł napisany został zgodnie ze stanem prawnym obowiązującym w dniu 16 czerwca 2026 roku.

¹ Przypisy

- ² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483 ze zm.).
- ³ Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z dnia 4 listopada 1950 r. (Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284 ze zm.).
- ⁴ Dz.U. z 2025 r., poz. 1452.
- ⁵ L. Garlicki, M. Zubik, Artykuł 32 [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom II*, wyd. II, red. L. Garlicki, M. Zubik, Warszawa 2016/Lex, teza 31–32.
- ⁶ Dalej jako: u.p.o., Dz.U. z 2025 r., poz. 1043.
- ⁷ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).
- ⁸ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012 poz. 1169).
- ⁹ I. Myśliwczyk, *Uczeń z ADHD - niedostosowany społecznie czy zagrożony niedostosowaniem? Rekonstrukcja doświadczeń nauczycielskich*, „Colloquium Pedagogika. Nauki o polityce i Administracji” 2023, nr 2, s. 115.
- ¹⁰ dalej: JST.
- ¹¹ Zob. też wyrok WSA w Lublinie z 19 lipca 2023 r., sygn. I SA/Lu 242/23: „We wszystkich szkołach publicznych, które nie mają statusu szkół wyższych, nauka musi być więc bezpłatna, co oznacza, że funkcjonowanie tych szkół musi być w całości finansowane ze środków publicznych. Nie ma natomiast przeszkód, by szkoły niepubliczne pobierały opłaty za naukę (czesne), także osiągając zyski z tej działalności”.
- ¹² D. Ruhm, *Szkoła ma obowiązek respektowania tożsamości płciowej uczniów – przełomowy wyrok Sądu*, <https://dyskryminowani.pl>, data dostępu: 31.03.2026.
- ¹³ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. z 2025 r. poz. 383 ze zm.).

¹⁴ Przykład: skreślenie uczennicy z katolickiej szkoły za udział w protestach przeciwko wyrokowi Trybunału Konstytucyjnego; *Uczennica brała udział w protestach - wyrzucona z katolickiej szkoły. Rzecznik interweniuje w kuratorium*, <https://bip.brpo.gov.pl/> data dostępu: 30.03.2026.

¹⁵ Dz.U. z 2020 r., poz. 983 ze zm.

Arkadiusz Jaworski

Absolwent prawa i historii w ramach studiów międzyobszarowych na KUL, obecnie doktorant Szkoły Doktorskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Lublinie w dziedzinie nauki prawne. Koordynator pionu interwencji Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

Maciej Pitala

Nauczyciel w szkole specjalnej, trener umiejętności społecznych i nauczyciel w technikum policealnym, wcześniej wicedyrektor szkoły Żak w Katowicach (liceum dla dorosłych i szkoły policealne). Członek zespołu pionu interwencji działającego na rzecz praworządności w szkołach Stowarzyszenia Umarłych Statutów, w ramach którego zajmuje się między innymi szkolnictwem zawodowym i internatami.

Sebastian Płachecki

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

Detektyw Edyp

Barbara Popiel-Kobielska

Król Edyp jako pierwsza opowieść detektywistyczna?

Przy wprowadzaniu uczniów w teksty antyczne staram się szukać jakichś odniesień do współczesności, które byłyby dla nastolatków zrozumiałe. Powinno to nie tylko ułatwić odbiór tekstów, lecz również pokazać, że tematyka, bohaterowie, poruszane wątki nadal są aktualne. Czasem te odniesienia nasuwają się same, niemal automatycznie; czasem trzeba się bardziej napracować, by je znaleźć, niekiedy zaś skojarzenia mogą się wydać nieco zaskakujące (albo i ryzykowne). Cel uświęca środki? Chyba nie zawsze. Jed-

nak w przestrzeni literatury mamy do czynienia z pewną swobodą: czytelnik może odkrywać różne podobieństwa między utworami, a te uzasadnione da się obronić. Co więcej, poszukiwanie analogii nieoczywistych to dodatkowe ćwiczenie z czytania, myślenia o czytaniu i mówienia o czytaniu. W końcu *clou* poznawania literatury nie stanowi wkuwanie definicji, dat i nazwisk, tylko dostrzeganie całej sieci powiązań, relacji i przemian, jakie na przestrzeni lat, dekad i wieków zachodzą pomiędzy tekstami.

Król Edyp Sofoklesa, umieszczony na liście lektur uzupełniających do wyboru, stanowi dość niełatwą propozycję dla nastoletniego czytelnika. Przyczyna konfliktu wydaje się trudniejsza do zrozumienia niż w *Antygonie*; trzeba sięgnąć głębiej do mitu o rodzie Labdakidów, zmierzyć się z klątwą rodową, z ponoszeniem kary za winy przodków i z tematem kazirodztwa; wreszcie pojawia się kwestia przeznaczenia, przed którym nie można uciec i którego nie da się przechytrzyć. To moment, gdy czytelnikowi grozi przyjęcie uproszczonego stwierdzenia: człowiek jest marionetką w rękach bogów. Pokazanie, że takie stwierdzenie jest błędne, wyjaśnienie elementów mitycznego myślenia przekładanego na język tragedii, uwzględnienie kwestii kulturowych, ukazanie sensu i tragizmu, a zarazem artyzmu całego tekstu – to sporo zadań stojących przed jednym nauczycielem, który kilkunastu lub kilkudziesięciu nastolatkom stara się udowodnić, że dramat sprzed dwóch i pół tysiąca lat nadal może być ciekawy. Nic dziwnego, że nie starcza sił (ani czasu) na rozglądanie się za dodatkowymi skojarzeniami czy odniesieniami.

***Król Edyp*, pierwsza opowieść detektywistyczna**

A jednak jest w *Królu Edypie* coś, co mogłoby bardziej przykuć uwagę nastoletniego (i starszego) czytelnika już na samym początku – coś, co przywołuje skojarzenia z jednym ze szczególnie popularnych współcześnie gatunków¹: powieścią kryminalną, a konkretniej powieścią detektywistyczną i thrillerem. Właściwie są trzy takie „cosie”: zagadkowa zbrodnia, śledztwo i detektyw.

Zbrodnię mamy, poznajemy ją już w prologu: nierozwiązana zagadka zabójstwa poprzedniego króla. Ktokolwiek zabił Lajosa, nie został zdemaskowany, nie został osądzony, nie został ukarany. Powody – zagrożenie ze strony Sfinksa (Sfingi²), pokonanie potwora przez obcego przybysza, ob-

wołanie Edypa nowym władcą Teb – stanowią tło fabularne, ale zegar śledztwa rusza w momencie, gdy Kreon przynosi królowi-szwagrowi uzyskaną od wyroczni delfickiej wiadomość: plaga nękająca miasto jest boską karą za dawną zbrodnię. Morderca Lajosa jest na wolności, zamordowany nie został pomszczony. Bogowie czekają.

Mamy też śledztwo i detektywa. W klasycznej powieści detektywistycznej są to elementy organicznie ze sobą powiązane, całe śledztwo bowiem oglądamy poprzez kolejne działania podejmowane przez detektywa. To właśnie on narzuca tempo, kierunek i formę dochodzenia, to on łączy ze sobą poszczególne wątki, to on prowadzi nas do finalnego odkrycia.

Król detektywem? Rolę tę w powieściach kryminalnych odgrywały od XIX wieku różne postacie: mężczyźni i kobiety, chłopcy i dziewczynki, starzy i młodzi, zawodowcy i amatorzy, przedstawiciele świata świeckiego i duchownego, żywi i zmarli³, przedstawiciele rozmaitych narodowości, stanów / klas społecznych etc.; ludzie, którzy rozwiązywali kryminalne zagadki w ramach swojej pracy, z pasji, z przymusu, z przypadku. W całej tej wielkiej gromadzie nie przypominam sobie króla (choć mogłam po prostu nie trafić jeszcze na taką historię), ale przecież i dla władcy znajdzie się miejsce.

Jednak to nie korona czyni detektywa, a... no właśnie, co? Bo musi być jakiś powód, dla którego na całą tę tragedię zaczęłam w pewnej chwili patrzeć jako na pierwszą w literaturze europejskiej historię detektywistyczną. Oczywiście, winę ponosi tu moje wieloletnie, datujące się już na końcówkę szkoły podstawowej, rozmiłowanie w kryminałach, łączące się z jeszcze wcześniejszym zachwytem kulturą antyczną. Przyznaję, że jestem naznaczona – miłością do antyku, miłością do kryminału. Czyżbym przez to zaczynała wyszukiwać połączeń na siłę? Niekoniecznie; jeśli bowiem przyjrzymy się mniej i bardziej znanym postaciom detektywów z literatury XX wieku

oraz ich sposobom działania, a także elementom składającym się na klasyczne powieści detektywistyczne, odkryjemy sporo punktów wspólnych. One właśnie – te podobieństwa, te analogie – mogą pomóc w zobaczeniu wielkości Edypa: nie tylko jako detektywa, lecz również (przede wszystkim) jako człowieka.

Edyp: król, detektyw, człowiek

Edyp jest królem, co należy podkreślić, z tej bowiem pozycji rozpoczyna on śledztwo: jako władca odpowiedzialny za *polis* musi odnaleźć zabójcę swego poprzednika, aby uwolnić Teby od boskiego gniewu. Zostaje więc postawiony w sytuacji nieobcej wielu postaciom kryminałów: staje się detektywem z przymusu, pod wpływem okoliczności, które nie pozostawiają mu wyboru. Czy ma doświadczenie? Czysto detektywistyczne – nie; ale pamiętajmy, że mamy do czynienia z człowiekiem, który pokonał Sfinksa, nie siłą, lecz mądrością (o tej mądrości mówią też Tebańczycy). Edyp zatem jak mało kto nadaje się do przeprowadzenia śledztwa, zwłaszcza śledztwa dotyczącego dawnych zdarzeń. Edyp ma też bardzo głębokie poczucie sprawiedliwości, nie mówiąc już o umiejętności logicznego wnioskowania; to ostatnie widać choćby w słowach: „bo ów człowiek, jakkolwiek go zwa, co Lajosa / zamordował, i na mnie może podnieść rękę; / jego zatem dochodząc krzywdy, bronię siebie”⁴. Brzmi cynicznie? Ależ to kwintesencja logiki i politycznego zmysłu, nie mówiąc już o prostym instynkcie samoobronny. Edyp jest pozbawiony sentymentów, widzi rzeczy takimi, jakie są.

Nie sposób tu nie przywołać znamienitych słów Herkulesa Poirota, który objaśniał kiedyś znajomym różnice w typach umysłów: „Pan ma umysł aktora, sir Charles, twórczy, oryginalny, dopatrujący się zawsze dramatycznych wartości. Nasz przyjaciel, pan Satterthwaite, ma umysł widza, obserwuje ludzi, wyczuwa nastrój. Ja

natomiast mam umysł prozaiczny. Widzę gołe fakty, bez dramatycznych ozdób, bez dekoracji”⁵. Taki właśnie umysł – prozaiczny, „widzący gołe fakty” – ma Edyp. Umysł prozaiczny nie oznacza braku empatii, niezauważania ludzkich nastrojów, emocji, potrzeb; oznacza natomiast umiejętność wychwycenia istotnych kwestii, znalezienia powiązań między nimi, zauważenia pozornie nieistotnych drobiazgów. Umysł prozaiczny nie daje się zwieść kostiumom, stereotypowym czy odruchowym skojarzeniom, wygodnym założeniom. Umysł prozaiczny zadaje „zbędne” pytania, sprawdza „oczywiste” informacje i uznaje, że jeśli fakty przeczą teorii – to problem leży w teorii, a nie w faktach.

Do zagadki zabójstwa Edyp podchodzi właśnie w taki sposób: prozaicznie, logicznie, konkretnie. Najpierw gromadzi, odświeża i potwierdza dostępne fakty: kiedy doszło do zabójstwa, jakimi informacjami na ten temat dysponuje Kreon, gdzie, po co i z kim Lajos wyruszył z Teb, kto przyniósł wiadomość o śmierci władcy⁶. Dobry detektyw nie bazuje na niesprawdzonych danych. Co więcej, dobry detektyw zbiera wiadomości z różnych źródeł – więc Edyp jest gotów porozmawiać także z Terezjaszem (Tyrezjaszem), reprezentującym wiedzę pochodzącą od bogów.

Zatrzymajmy się na chwilę dłużej przy tej rozmowie. Gdy słowa Terezjasza zaczynają się układać w niepokojący zarzut, Edyp reaguje nie tylko gniewem i oburzeniem, lecz również, co warto podkreślić, bardzo uzasadnionym wnioskiem. Na razie nie podejrzewa prawdy – nic dziwnego, prawda bowiem jest przerażająca i zaskakująca – za to zadaje sobie kluczowe pytanie: kto odnosi korzyść? Pytanie to jest jednocześnie pytaniem o motyw – do każdego przestępstwa zaś potrzebne są motyw i okazja (sposobność). Kto zatem ma motyw, kto miał sposobność?

Edyp zadaje sobie kolejne pytania. Kto odnosi korzyść z tak absurdalnych słów Terezjasza? Logiczna odpowiedź – ktoś, kto chciałby

zająć miejsce Edypa na tronie. Dla kogo byłoby to najłatwiejsze? Dla osoby już znajdującej się w miarę blisko tronu i mającej z tym tronem jakieś rodowe powiązania. Kimś takim jest Kreon. A kto miał sposobność, by namówić, może przepłacić Terezjasza, tak by wieszczek powiedział coś na niekorzyść Edypa? Też Kreon. Przekonanie, że Kreon w zмовie z Terezjaszem próbuje pozbyć się Edypa, ma więc spore uzasadnienie, a samo wnioskowanie zostaje przeprowadzone poprawnie.

Na marginesie warto dodać, że równie poprawnie odwraca to rozumowanie Kreon, który krok po kroku udowadnia, że nawet jeśli miałby sposobność – nie ma wcale motywu, by obalać Edypa. Obaj bohaterowie poruszają się zatem w obszarze wyznaczanym przez dwie kategorie: motywu (komu się opłacało zrobienie czegoś) i okazji (kto miał możliwość to zrobić). Te właśnie dwie kategorie są kluczowe w każdej powieści detektywistycznej: ludzie bowiem zabijają w jakimś celu i wtedy, gdy mają sposobność popełnić zbrodnię.

Król Edyp prowadzi śledztwo

Po interwencji Jokasty Edyp przenosi uwagę z Kreona na słowa żony – słowa, które stają się jeszcze bardziej niepokojące niż wcześniejsze uwagi Terezjasza. Coś, co Jokasta powiedziała, brzmi znajomo, zbyt znajomo... Edyp zaczyna zadawać pytania.

No właśnie, zwróćmy uwagę: Edyp zaczyna zadawać pytania. Nie opowiada od razu swojej historii, nie dzieli się wszystkim, co wie. Wytrawny detektyw więcej słucha, niż mówi, po części po to, by nie sugerować rozmówcom odpowiedzi. Edyp zatem skupia się na uzyskaniu od żony informacji. Pytania padają po jednym, dokładne, wymagające doprecyzowanych odpowiedzi. Gdzie dokładnie zabito Lajosa, kiedy dokładnie, jak Lajos wyglądał, czy jechał sam, czy z kimś?

Trudno nie odnieść wrażenia, że Edyp w tym momencie staje się jednocześnie przesłuchującym i podejrzanym – a co więcej, ma tego świadomość. Mimo to – pyta dalej. Najgorsza prawda jest lepsza niż najmiłsza niepewność. „A niechaj co chce runie! Ja początku swego, / choćby był jak najlichszy, dobadać się muszę”⁷ – te słowa zostaną wypowiedziane co prawda trochę później, ale świetnie ukazują mentalność tebańskiego króla.

Dopiero po usłyszeniu wszystkiego, co wie Jokasta, Edyp dzieli się swoją historią. Pojawiają się nieścisłości – nieścisłości, które nie pozwalają na wyciągnięcie ostatecznych wniosków. Edyp zabił obcego podróżnika sam; według ocalałego towarzysza podróży król miał zostać zabity przez kilku zbójców. To punkt, który wymaga wyjaśnienia – czyli wysłuchania naocznego świadka. Do rozmowy dochodzi później, już po przybyciu wysłanników z Koryntu i ujawnieniu kolejnego elementu łamigłówki, nad którym Edyp chwilowo się nie zastanawia (Jokasta, niestety, już wszystko zrozumiała – i pobięła do pałacu, by zadać sobie śmierć).

Rozpoczyna się kluczowe przesłuchanie świadka, a właściwie świadków – bo koryncki goniec okazuje się człowiekiem, który niegdyś przejął małego Edypa od tebańskiego pasterza i przekazał go władcom Koryntu, pasterz zaś – tym, który ocalał z grupy towarzyszącej Lajosowi.

Znów padają pytania: pojedyncze, konkretne, szczegółowe, nawiązujące do wcześniejszych odpowiedzi. Widziałeś tego człowieka? Przekazałeś dziecko? Czy to było twoje dziecko, czy cudze? Skoro cudze, to czyje? Zwróćmy uwagę na dokładność: gdy pasterz mówi „To dziecię było, panie, stąd, z domu Lajosa”⁸ – Edyp, niczym rasowy detektyw, wychwytuje niejednoznaczność tego stwierdzenia i wymaga doprecyzowania: „Z czeladzi, czy z samego Lajosa rodziny?”⁹. (Ten drobiazg może umknąć przy pierwszej lekturze, lecz Herkules Poirot byłby dumny). Pytania są przemyślane, celowe, niezbędne; pytający cały czas panuje nad przebiegiem rozmowy, nieustępliwie zmierza do

celu. W ten sposób, krok po kroku, pytanie po pytaniu, Edyp zbiera fragmenty, które osobno mogą niewiele znaczyć, ale zebrane w całość – tworzą pełny obraz. Pełny obraz, który jest przerażający – i prawdziwy.

Zauważmy: tego przerażającego i niesamowitego obrazu Edyp nie neguje. Wszystkie fakty wskazują, że to jest prawda – a zatem to musi być prawda. Nie można jej odrzucić, bo się nie podoba, jest niezwykła, okazuje się niewygodna. Z faktami się nie dyskutuje. Gdy w XIX wieku Sherlock Holmes mówi Watsonowi: „When you have eliminated the impossible, whatever remains, however improbable, must be the truth”¹⁰ (gdy wyeliminowałeś to, co niemożliwe, cokolwiek pozostanie, jakkolwiek nieprawdopodobne, musi być prawdziwe) – mówi o czymś, co Edyp już wiedział. Zebrane i potwierdzone fakty układają się w spójną całość, nie ma ani jednego elementu, który by nie pasował, nie ma żadnej rysy, nie ma już nic, co budziłoby wątpliwości. Tak wygląda wyjaśnienie: nieprawdopodobne, ale pozbawione wszelkich niemożliwości, zatem – prawdziwe.

Edyp jako detektyw doprowadził więc do rozwiązania zagadki, która miała dwie warstwy: zdemaskował zabójcę Lajosa, odkrył prawdziwy przebieg samego zabójstwa, wskazał, kto i w jaki sposób był w to zaangażowany; jednocześnie odkrył prawdę o sobie, o swoich rodzicach i o swoim losie (stare grzechy rzucają długie cienie, powtarzali bohaterowie Agathy Christie¹¹ – co w okrutny sposób potwierdza się w tym przypadku). Zadawał dociekliwe pytania, podejrzewał wszystkich, nie wykluczał niczego, dopóki nie uzyskał informacji; nie dopasowywał faktów do teorii, lecz teorię budował na podstawie potwierdzonych faktów; gdy coś się nie zgadzało, odrzucał to, nawet jeśli było wygodne, i sięgał po to, co niewygodne, ale spójne; nie ignorował żadnego świadka i domagał się rozmowy z każdym, kto w jakiś sposób, nawet śladowy, był powiązany z całym wydarzeniem. Ostatecznie doszedł do

punktu, do którego dochodzi każdy dobry detektyw: znalazł (sięgający daleko w przeszłość) motyw zbrodni, znalazł okazję do jej popełnienia, znalazł sprawcę. Detektywistyczny zmysł Edypa funkcjonował zatem prawidłowo – i mistrzowsko.

Co prawda powód samego zabójstwa Lajosa może nam się wydać trudny do przyjęcia z punktu widzenia standardowego założenia opowieści detektywistycznych – w nich bowiem motywy zbrodni są bardzo „materialne i namacalne”, powiązane z codziennym funkcjonowaniem człowieka. Pieniądze, władza, miłość, zemsta, nienawiść, zazdrość, strach... Ale to zupełnie inna sprawa – mamy przecież do czynienia z zabójstwem całkowicie niezwykłym, bo wynikającym z rzuconej na ród Labdakidów klątwy (więc do tego zabójstwa musiało dojść). Chociaż, gdyby się zastanowić... Gdy wędrujący w nieznane Edyp spotyka na swojej drodze jadącego na wozie starca i wdaje się z nim w bójkę, w wyniku której niechcący zabija przeciwnika – ma w gruncie rzeczy motyw. Jest rozgniewany, bo ktoś obcy kazał mu ustąpić z drogi, i to w dość obraźliwy sposób; oddaje cios w zamian za cios wymierzony przez Lajosa; można się domyslać, że słowa „a potem – padli inni”¹² to oględnie sformułowana informacja o dalszej walce, w której Edyp pozabijał większość towarzyszących Lajosowi ludzi. Motyw ten – gniew, urażone poczucie dumy (wzmagane dopiero co poznana przerażająca przepowiednia Pytii i bólem wywołanym przez świadome porzucenie rodzinnego domu), gwałtowna utrata panowania nad sobą w wyniku wściekłości – wydaje się może niezbyt przekonujący, ale pamiętajmy, że pasuje do tytułowego bohatera dramatu. Edyp bowiem taki właśnie jest: przy wszystkich swoich zaletach ma też wady, a jego główną wadą jest porywczość i łatwe unoszenie się gniewem. Dziś powiedzielibyśmy: Edyp jest cholerykiem. Dobrym, sprawiedliwym, wrażliwym na ludzką krzywdę, ale czasem tracącym panowanie nad sobą cholerykiem, który gdy już się wścieknie, to porządnie – inna sprawa, że na krótko. Co

więcej: gdy już gniew minie, Edyp potrafi rozliczyć samego siebie z tej wściekłości, a także przyznać, że się pomylił.

Gniewny, choleryczny, porywczy detektyw? Jak najbardziej! Każdy interesujący literacko detektyw ma swoje wady, choćby drobne. Choleryczny charakter Edypa czyni go w oczach odbiorcy bardziej ludzkim, mniej posagowym i o wiele ciekawszym. Detektyw, który musi zapanować nad swoją wściekłością, by dokończyć śledztwo – czy to nie brzmi znajomo? Odrzućmy akcesoria detektywa, napiszmy: człowiek, który musi zapanować nad swoją wściekłością, by dokończyć pracę – i już mamy obraz nas samych na co dzień. Wściekający się Edyp jest nam bliższy, niż sądziliśmy.

Warto zauważyć jeszcze jedno – coś, co współcześnie zostaje wyrażenie wyakcentowane w thrillerach, zwłaszcza typu *domestic noir*¹³. Gdzie czai się największe niebezpieczeństwo? Najbliżej ciebie: w twoim domu, wśród twoich bliskich, rodziny, przyjaciół, w twoim znajomym otoczeniu. Najgroźniej jest tam, gdzie czujesz się najbezpieczniej. W przerażający i wręcz ekstremalny sposób sprawdza się to w przypadku Edypa: niebezpieczeństwo tkwi w jego domu, w jego rodzinie, a przede wszystkim – w nim samym. „Kreon cię nie pognębi, jeno ty sam siebie”¹⁴, zapowiedział wcześniej Terezjasz. Dochodząc do ostatecznego rozwiązania zagadki, Edyp wreszcie w pełni rozumie sens tych słów. „Sam jestem piekłem”¹⁵, powie Szatan w *Raju utraconym*; Edyp niejako antycypuje to stwierdzenie. Niebezpieczeństwo, groza, piekło – to wszystko tkwi w nim i to on sam doprowadza do tego odkrycia. Sam siebie oskarża, demaskuje i skazuje. Detektyw, sędzia i kat – taką potrójną rolę przyjmuje tebański król, gdy rozpoczyna swoje śledztwo.

Detektyw odchodzi, ludzie pozostają

Herkules Poirot najprawdopodobniej nie czytał *Króla Edypa*; jak sam kiedyś przyznał, nie miał

czasu zapoznać się z klasyką. Braki te nadrobił częściowo lekturą o pracach Heraklesa, ale zachwycony nie był¹⁶. Myślę jednak, że gdyby miał okazję sięgnąć po Sofoklesa, poczułby sympatię do Edypa jako detektywa – detektywa, który w sposób metodyczny, uporządkowany i skuteczny rozwiązuje zagadkę kryminalną. Myślę też, że zobaczyłby w Edypie jeszcze inne podobieństwo – podobieństwo, które sam Poirot zamykał w trzech prostych słowach (powtarzanych wielokrotnie w różnych powieściach i opowiadaniach): „Nie pochwalam zbrodni”.

Edyp też nie pochwałał zbrodni, nawet tej nieumyślnej i zapisanej w ludzkim losie. Nie pochwałał zbrodni, więc postanowił konsekwentnie wymierzyć karę mordercy – nawet wówczas, gdy sam się tym mordercą okazał. To nie tylko wielkość detektywa, który demaskuje zbrodniarza; ani wielkość króla, który ocala swoje *polis*; to przede wszystkim wielkość człowieka, który świadomie chce ponieść odpowiedzialność za własne czyny i który uznaje się za równego innym ludziom – zarówno w dobrych, jak i w złych chwilach. Może zwłaszcza w złych.

Prawdopodobnie w tym właśnie tkwi wyjątkowość Edypa jako bohatera oraz *Króla Edypa* jako tekstu. Czy potrafilibyśmy, jak Edyp, tak uparcie dążyć do prawdy, nawet gdybyśmy coraz wyraźniej widzieli, że nie jest ona dla nas wygodna, przyjemna, chlubna? Czy potrafilibyśmy, jak Edyp, stać się własnym śledczym, własnym sędzią i własnym wykonawcą wyroku? Czy potrafilibyśmy wreszcie, jak Edyp, zachować godność w chwili porażki?

Jako detektyw Edyp zwycięża – rozwiązuje zagadkę zbrodni. Jako zabójca Edyp przegrywa – zostaje zdemaskowany. Jako człowiek... dla mnie wciąż wygrywa: w dążeniu do poznania, w gotowości przyjęcia tego, co niewygodne, ale prawdziwe, w dochowaniu wierności samemu sobie. Zabójcą był przez chwilę, nie z wyboru, nie z wyrachowania, nie z natury; ale detektywem (rozumianym szerzej: jako ten, kto dąży do rozwiązania

zagadek w ogóle), był zawsze. A rozwiązując zagadkę zabójstwa Lajosa, rozwiązał jednocześnie kluczową zagadkę całego swojego życia: zagadkę dotyczącą tego, kim jest.

Czy cena samopoznania była zbyt wielka? Literatura antyczna pokazuje nam, jak trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, a zarazem – jak wielka jest w nas potrzeba poznawania.

Pomyślmy więc przez moment o Edypie – Edypie, który dążąc do rozwiązania zagadki kryminalnej, zmierza jednocześnie do poznania samego siebie i który nieświadomie przeciera szlaki swoim dziewiętnastowiecznym oraz dwudziestowiecznym pobratymcom: tym, którzy chcą poznać prawdę i rozwiązać tajemnice zbrodni, bo wiedzą, że tylko prawda przyniesie ukojenie oraz ocalenie. Nie zmarłym – zmarli już zamilkli. Ani nie samym detektywom – bo nie o nich w tym momencie chodzi. Ukojenie i ocalenie są potrzebne ludziom, którzy dalej żyją: mieszkańcom Teb, mieszkańcom nowożytnych miast, miasteczek i wsi. Jednym słowem: ludziom, którzy pozostaną, gdy detektyw już odejdzie.

Gdy Edyp odchodzi, pozostają ludzie – Tebańczycy, których ocalił jako król, jako detektyw i jako człowiek. Nie trzeba być królem, by być detektywem – ale trzeba być człowiekiem, by być prawdziwym detektywem. Edyp zdecydowanie zasługuje na to miano – nie tylko z powodu tego, że rozwiązał zagadkę zbrodni, lecz również z powodu tego, co zrobił po jej rozwiązaniu.

Przypisy

- ¹ W kwestii określania powieści kryminalnej jako gatunku oraz samej terminologii dotyczącej gatunku i odmiany gatunkowej powieści zob.: M. Kowalska, *Zbrodnia, która nie straszy? O doświadczeniu czytelnika klasycznej powieści detektywistycznej*, w: *Doświadczenie*, red. M. Urbańska, Łódź 2014, s. 86.
- ² Zob. S. Srebrny, *Wstęp*, w: Sofokles, *Antygona. Król Edyp. Elektra*, przeł. K. Morawski, S. Srebrny, Wrocław 2004, s. 221.

- ³ Tu świetna *Daisy Darker* autorstwa A. Feeney, przeł. A. Wyszogrodzka-Gaik, Warszawa 2022.
- ⁴ Sofokles, *Król Edyp*, przeł. i oprac. S. Srebrny, w: Sofokles, *Antygona. Król Edyp. Elektra*, op. cit., s. 271.
- ⁵ A. Christie, *Tragedia w trzech aktach*, przeł. A. Mencwel, Wrocław 2014, s. 209.
- ⁶ Sofokles, *Król Edyp*, op. cit., s. 268–270.
- ⁷ Ibidem, s. 329.
- ⁸ Ibidem, s. 336.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ A.C. Doyle, *The complete stories of Sherlock Holmes*, Wordsworth 2007, s. 122.
- ¹¹ Zob. np. A. Christie, *Słonie mają dobrą pamięć*, przeł. A. Bihl, Wrocław 2015, s. 73.
- ¹² Ibidem, s. 311.
- ¹³ Zob. np. R. Whitney, *Domestic Noir is bigger than ever; top ten releases for*, <https://www.independent.co.uk>, data dostępu: 11.04.2026 lub London Writers' Club, *Trends in crime fiction: from psychological thrillers to domestic noir*, <https://londonwritersclub.com>, data dostępu: 11.04.2026.
- ¹⁴ Sofokles, *Król Edyp*, op. cit., s. 284.
- ¹⁵ J. Milton, *Raj utracony*, przeł. M. Słomczyński, Kraków 1794, s. 87 (ks. IV, w. 103).
- ¹⁶ A. Christie, *Dwanaście prac Herkulesa*, przeł. G. Jesionek, Szczecin 1988, s. 6–10.

Barbara Popiel-Kobielska

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

Kiedy trudność nie ma twarzy

Stowarzyszenie „My Niewidoczni”

O tym, by dostrzec i zrozumieć to, co niewidoczne

Są takie trudności, których nie widać – nie mają gipsu, nie mają opatrunku, nie mają etykiety, którą można łatwo przypiąć i powiedzieć „Wiadomo, o co chodzi”. A jednak są – w codzienności, napięciu, spojrzeniach innych ludzi.

Stowarzyszenie „My Niewidoczni” powstało z potrzeby serca – wynikającej z doświadczeń mam dzieci z niepełnosprawnościami niewidocznymi, w szczególności w spektrum autyzmu. Powstało z potrzeby bycia zauważonym, zrozumienia, potrzeby bycia razem. Formalnie działamy od 29 stycznia 2025 roku, ale tak naprawdę zaczęliśmy się wspierać dużo wcześ-

niej – w rozmowach, łzach, momentach bezradności i w cichym pytaniu: czy ktoś jeszcze tak ma?

Prowadzimy cykliczne spotkania i warsztaty dla rodziców i opiekunów dzieci z niepełnosprawnościami niewidocznymi – po to, by żaden rodzic nie był sam. Zrzeszamy rodziców, opiekunów i specjalistów, prowadzimy grupowe szkolenia specjalne, indywidualne konsultacje i spotkania integracyjne. Uczestnicy warsztatów mogą liczyć na pomoc i wsparcie psychologa, prawnika, psychotraumatologa, pedagoga, interwenta kryzysowego, socjologa i doradcy społecznego.

„Zaopiekowany rodzic – zaopiekowane dziecko”

To motto towarzyszy nam od początku. Dla nas nie jest to wyłącznie hasło, jest to przypomnienie, że za każdym dzieckiem stoi dorosły, który też potrzebuje realnego wsparcia. Takiego, które nie ocenia, nie sugeruje: „Musisz sobie poradzić”. Wsparcia, które pozwala powiedzieć „Jest mi trudno”.

Bardzo często widzimy dziecko, jego zachowanie i jego trudność. Znacznie rzadziej natomiast ktokolwiek dostrzega RODZICA. Rodzica, który jest zmęczony, przeciążony, próbuje zrozumieć, próbuje pomóc i bardzo często... próbuje po prostu przetrwać kolejny dzień.

W tym wszystkim należy pamiętać, że dziecko nie zachowuje się „źle”, ono próbuje sobie poradzić. Warto wspomnieć, że rodzic także próbuje sobie poradzić. Ostatecznie bardzo często robi to bez wsparcia, nie mając przestrzeni dla siebie, nie dając sobie zgody na własne emocje czy potrzeby. To prosta droga do zatracenia siebie, zniknięcia.

W Stowarzyszeniu na spotkaniach grupowych oraz indywidualnych kładziemy nacisk na to, co jest fundamentem, a mówi się o tym niewiele – samoopiekę. Nie myślimy tutaj o niej jako o dodatku czy luksusie, ale jako o czymś NIEZBĘDNYM.

Jest to konieczność zauważenia i wyznaczenia granic, uznania własnych emocji, pozwolenia sobie na odpoczynek i nauczenia się prośenia o pomoc. Zrozumienie tego i wdrożenie w życie powoduje, że rodzic zaczyna być również dla siebie. Jest to niezwykle ważne, ponieważ trudno jest (często wręcz nie jest to możliwe) regulować emocje dziecka, kiedy samemu jest się na granicy wyczerpania i nie ma się wewnętrznego spokoju.

Zaopiekowany rodzic to większa szansa na zaopiekowane dziecko. Taki rodzic nie musi być idealny, zawsze spokojny, ale na pewno jest bardziej obecny, bo bardziej świadomy, w większym kontakcie z sobą i z dzieckiem. To jest właśnie nasz kierunek.

Zachowania, które budzą reakcje ludzi

Dzieci z zaburzeniami w spektrum autyzmu (ASD) są często bardzo inteligentne, ciekawe świata, mają ogromną wiedzę, zainteresowania, pasje. Potrafią godzinami opowiadać o tym, co je fascynuje, a jednocześnie nie rozumieją zasad, które dla innych są oczywiste.

Nietypowe zachowania dzieci z ASD mają miejsce w różnych sytuacjach – w sklepie, na ulicy, w szkole, w autobusie. Są to przekleństwa, wyzwiska, zaczepianie obcych osób, naruszanie granic fizycznych, agresja – szczególnie nasilająca się w okresie nastoletnim, brak dbałości o higienę, wycofanie i niechęć do kontaktów, albo przeciwnie – nadmiarowa potrzeba kontaktu, bez wycucia granic. Cechuje je także często duża trudność w utrzymywaniu relacji społecznych. Zachowania takie bywają nagle i bardzo intensywne, to m.in. wybuchy złości, rzucanie przedmiotami, krzyk, który trudno wyciszyć. Mogą one powodować różne reakcje ludzi – spojrzenia pełne braku akceptacji, komentarze obciążające opiekunów, ocena, odrzucenie, często też krytyka, złość lub gniew. W konsekwencji dochodzi do izolacji wtórnej. Dziecko i rodzina zaczynają być stopniowo wykluczani z życia społecznego. Dzieje się tak nie tylko z powodu trudności samego dziecka, ale przede wszystkim poprzez reakcje otoczenia. Rodzic świadomie zaczyna unikać miejsc, w których może spotykać innych.

To nie jest brak wychowania

Często w odbiorze otoczenia jest to „brak wychowania” lub „zła wola”. W rzeczywistości chodzi o brak wewnętrznych narzędzi u dziecka w spektrum autyzmu do radzenia sobie z emocjami. Występuje trudność w rozumieniu sytuacji społecznych, a także przeciążenie układu nerwowego. Dziecko w spektrum autyzmu nie potrafi radzić sobie inaczej. Reaguje tak, jak jest w stanie w danym momencie. To dziecko, które zamiast

oceny potrzebuje wsparcia. Reakcje, które dla otoczenia są „godne pogardy” i „nie do zaakceptowania”, dla osoby z ASD są przyłączone ogromnym wysiłkiem i często towarzyszą momentom skrajnego wyczerpania.

Historie, które zostają w ciszy

Czasem za tym wszystkim stoją historie, o których się nie mówi. Pozwolimy sobie przytoczyć znane nam sytuacje z życia naszych podopiecznych.

Nastolatek, który jest uzależniony od komputera, ponieważ tylko przed nim czuje się bezpiecznie. Nie nawiązuje żadnych kontaktów społecznych, choć bardzo pragnie relacji. Matka stara się przekonać syna do innych aktywności. Nastolatek staje się wówczas agresywny, dochodzi do krzyków i rękoczynów. Mama nie zgłasza tego nigdzie i nie mówi o tym głośno. Ma świadomość, że jej dziecko jest chore, przecież je kocha, a jednocześnie odczuwa ogromny lęk i wstyd. W konsekwencji zostaje z tym sama, kłębi się w niej żal, ból, bezradność i ogromna samotność, a także poczucie niepewności, co będzie dalej.

Chłopiec, 7 lat, który nie potrafi inaczej rozładować emocji niż poprzez ranienie swojego ciała – drapie, wbija paznokcie w skórę – do krwi. Chłopiec nie robi tego intencjonalnie, z premedytacją, ze złości, nie chce nikogo skrzywdzić. Po chwili przytula, gładzi, przeprosza. Sytuacja wielokrotnie się powtarza, ponieważ dziecko nie potrafi inaczej radzić sobie z emocjami. Co czuje matka?

Co widzi świat – a czego nie widzi

Zewnętrzny świat widzi tylko zachowanie, a nie widzi historii, emocji. Nie widzi też walki. Świat dostrzega sytuację tu i teraz – krzyk, agresję, brak współpracy i dokonuje szybkiej oceny. Otoczenie nie widzi też rodzica, który kolejny raz tłumaczy, próbuje reagować spokojnie, szuka rozwiązań i często robi wszystko, co potrafi.

„Zaopiekowany rodzic – zaopiekowane dziecko” to nie tylko hasło, ale jedna z najważniejszych zasad skutecznego wsparcia. Trudno pomagać dziecku, gdy samemu funkcjonuje się na granicy wyczerpania. Dlatego troska o rodzica, jego emocje i potrzeby nie jest luksusem, lecz koniecznością.

Bardzo ważne jest dla nas, żeby rodzic nie zniknął jako człowiek, podmiot, żeby nie wypełniał jedynie roli nauczyciela, terapeuty, organizatora życia dziecka, zapominając o sobie. Rodzic ma prawo czuć gniew, żal, ból, radość czy ekscytację. Ma również prawo mówić o tym, co przeżywa. Nikt nie musi być silny nieustannie.

Jak już wcześniej zostało wspomniane – samoopieka jest fundamentem i dlatego często powtarzamy – „dobry ratownik to żywy ratownik”. W związku z tym rodzicowi potrzebna jest wiedza o tym, jak się zatrzymać, jak odpoczywać, jak zadbać o siebie. I tylko wtedy ma z czego dawać dziecku.

Nasza konferencja – głos, który wybrzmiał i będzie wybrzmiewał dalej

W marcu 2025 roku współorganizowaliśmy ogólnopolską konferencję pod hasłem „Zaopiekowany rodzic – zaopiekowane dziecko”. Było to spotkanie pełne prawdy, emocji, zrozumienia i bardzo potrzebnej dyskusji. To dialog między specjalistami a rodzi-

cami. Dzisiaj wiemy już, że był to dopiero początek. W czerwcu 2026 roku odbyła się kolejna konferencja. Tym razem pod hasłem – „My Niewidoczni. Cisi bohaterowie”. Tym razem chcieliśmy, aby podczas tego wydarzenia wybrzmiał głos rodziców, rodzeństwa (często niewidocznego, a bardzo ważnego), przyjaciół, rodzin zastępczych. Ich głos jest przecież także bardzo istotny. Byli ważni goście, trudne tematy, psychoedukacja i uświadamianie. Kolejny raz mówiliśmy o tym, jak naprawdę wygląda życie z dzieckiem z neuroróżnorodnością.

W działaniu naszego Stowarzyszenia ogromnie ważna jest współpraca. Możemy liczyć na uprzejmość, realne wsparcie i pomoc instytucji, stowarzyszeń fundacji, między innymi:

- Stowarzyszenie SYNERGIA,
- Placówki Terapeutyczne DZIĘDOBREK,
- Centrum Usług Społecznych w Szczecinie,
- Uniwersytet Szczeciński,
- Stowarzyszenie Rodzin i Przyjaciół Osób Mniejszych Szans „Więź”,
- Centrum Aktywności Lokalnej Goleniów,
- Fundacja „Pełnia Wyrazu”,
- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy (SOSW) nr 1 w Policach,
- Środowiskowy Dom Samopomocy w Gryfinie.

Opieka wytchnieniowa, edukacja, świadomość – realna zmiana

Dzięki współpracy z Uniwersytetem Szczecińskim działają z nami wolontariusze – studenci i absolwenci, opiekujący się dziećmi podczas spotkań. W trakcie takich zebrań rodzice mogą spokojnie spędzić czas w grupie, porozmawiać, wymienić się doświadczeniem, po prostu zatrzymać się i odetchnąć. Ten rodzaj wytchnienia naprawdę dużo zmienia.

To, co robimy, wyrasta z doświadczenia, z naszej codzienności, czyli z tego, co same przeżyliśmy i przeżywamy. U nas nie tworzy się teorii, a przestrzeń, która naprawdę działa. Dla rodziców i opiekunów prowadzimy warsztaty rozwojowe

i psychoedukacyjne, spotkania grup wsparcia, przestrzeń do rozmowy i dzielenia się doświadczeniem. Tworzymy miejsce i sytuacje, w których można nazwać swoje emocje, zobaczyć swoje potrzeby, nauczyć się, jak o siebie zadbać. Spotkania i rozmowy odbywają się bez ocen, bez presji i w tempie, które jest dostosowane do potrzeb.

Działamy na rzecz zwiększania świadomości, a także pokazywania, czym są niepełnosprawności niewidoczne, budowania zrozumienia. Zajmujemy się psychoedukacją, uczestnicząc w spotkaniach z pracownikami służb pomocowych, studentami, seniorami. Staramy się pokazać, że zachowanie to komunikat oraz co stoi za agresją, za wycofaniem, czy tak zwanym brakiem współpracy.

Orzecznictwo – trudna droga, ważny krok

Zdajemy sobie sprawę, jak trudna i nieczytelna bywa ta droga, dlatego mówimy o tym, co warto wiedzieć – jak wygląda proces, wskazujemy, jak trafić do dobrego specjalisty, uświadamiamy, że warto przez to przejść. My już wiemy, że orzeczenie daje realne możliwości wsparcia w szkole, w terapii i w codziennym funkcjonowaniu.

Jeśli jesteś rodzicem, opiekunem i czujesz, że jest Ci trudno, że jesteś zmęczony/zmęczona, że czasem już nie masz siły – przyjdź do nas. Wspólnie zajmiemy się tym, co ważne dla Ciebie i Twojego dziecka. Tworzymy to miejsce razem! Stowarzyszenie „My Niewidoczni” to ludzie, prawdziwe historie, realne doświadczenia. Z nami nie trzeba udawać. Na koniec: nie musisz widzieć, żeby zrozumieć. Wystarczy, że chcesz zobaczyć.

Stowarzyszenie „My Niewidoczni”

Organizacja powstała z potrzeby serca mam dzieci z ASD, aby nieść wsparcie i pomoc innym. Kontakt: myniewidoczni@gmail.com.

Lęk przed utratą tożsamości

Paulina Kumaszevska

Matka dziecka z niepełnosprawnością w obliczu kulturowego wymagania poświęcenia a potrzebą samorealizacji

Pojawienie się niepełnosprawności w rodzinie i moment diagnozy dziecka stanowią punkt graniczny, dzielący życie systemu rodzinnego na etap „przed” i „po”. Z jednej strony diagnoza kategoryzuje i nazywa trudności, z drugiej – oznacza otwarcie drzwi do rzeczywistości, na którą żaden rodzic nie jest w pełni przygotowany. Sytuacja ta w szczególności dotyczy matek, zmuszając je do drastycznej reorganizacji życia, nierzadko ze szkodą dla ich własnej tożsamości i poczucia godności. Jak przyznaje jedna z badanych matek: „Nagle zmieniła się rzeczywistość... Macierzyństwo, które miało wyglądać jak bajka, stało się wy-

zwaniem ponad siły. Walką, przetrwaniem, niepewnością” (Anna, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”)¹.

W praktyce społecznej godność matki bywa marginalizowana, a narzucona rola, całkowicie podporządkowana opiece, odbiera jej prawo do samorealizacji i posiadania własnej przestrzeni życiowej. W zderzeniu z kulturowym ideałem macierzyństwa, który wyklucza ambiwalentne emocje, takie zawężenie prowadzi do głębokiego wykluczenia – bycie matką przestaje być jedną z życiowych ról, a staje się rolą totalną, pochłaniającą całą podmiotowość kobiety.

Niewidoczna niepełnosprawność a „pozorna normalność”

Analizując sytuację matek, należy zwrócić szczególną uwagę na specyfikę diagnoz takich jak zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) czy ADHD. W przypadku niepełnosprawności fizycznych reakcje otoczenia częściej wiążą się ze zrozumieniem i empatią. Natomiast niepełnosprawności niewidoczne, pozbawione jednoznacznych oznak cielesnych, bywają w społeczeństwie bagatelizowane, podważane lub krzywdząco interpretowane jako efekt „niewłaściwego macierzyństwa” lub braku dyscypliny.

To zjawisko generuje specyficzny rodzaj stygmatyzacji. Matki funkcjonują w wyczerpującej przestrzeni „pozornej normalności”. Z racji tego, że otoczenie często wychodzi z założenia: „przecież to dziecko wygląda normalnie”, kobiety z łatwością stają się ofiarami surowych osądów. Zamiast wsparcia, na co dzień słyszą komunikaty umniejszające ich trud: „Przesadzasz”, „Jesteś przewrażliwiona”, „Dziś każdy ma jakieś zaburzenie”.

W efekcie są one nieustannie zobowiązane do tłumaczenia nietypowych zachowań dziecka, uzasadniania swoich decyzji wychowawczych oraz ciągłej obrony własnych kompetencji. Ta konieczność nieprzerwanego udowadniania, że trudności dziecka są realne, staje się ogromnym kosztem emocjonalnym i przyspiesza wypalenie. Jak zauważa Ewa Pisula, rodziny dzieci z niepełnosprawnością bardzo często spotykają się ze społecznym dystansem i brakiem elementarnego zrozumienia, co staje się podatnym gruntem dla narastania głębokiego poczucia izolacji². Z kolei Małgorzata Karwowska podkreśla, że doświadczenie macierzyństwa wobec niepełnosprawności to proces długotrwałego przystosowywania się do nowej rzeczywistości, w której pojawia się ogromne ryzyko marginalizacji³. W przypadku niepełnosprawności niewidocznych marginalizacja ta jest podwójnie bolesna, ponieważ matka musi walczyć

nie tylko z barierami wynikającymi z samego zaburzenia, ale również ze społeczną niewiarą w jego istnienie. Często towarzyszy temu głębokie poczucie osobistej porażki na samym początku tej drogi: „Czułam się jak matka, która nie ogarnia, która nie zna własnego dziecka. Byłam sfrustrowana, zagubiona i bezradna. Miałam poczucie, że zawodzę jako mama” (Karolina, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”).

Wielowymiarowość lęku i pułapka „roli totalnej”

Doświadczenie takiego macierzyństwa jest nierozdzielnie związane z emocjami, które nie prowadzą się wyłącznie do naturalnego niepokoju o zdrowie dziecka. W literaturze, między innymi w pracach Ewy Pisuli, wyodrębnia się przede wszystkim lęk przed przyszłością. Jest to stałe obciążenie psychiczne wynikające z obawy o to, co stanie się z dzieckiem po śmierci opiekunów⁴.

Zjawisko to wiąże się z zaburzeniem naturalnego cyklu życia rodziny i koniecznością sprawowania tak zwanego permanentnego rodzicielstwa – sytuacji, w której faza „pustego gniazda” zostaje zablokowana, a rodzice muszą sprawować opiekę właściwą dla małego dziecka nad osobą biologicznie dorosłą. Ten chroniczny stresor uniemożliwia psychiczną regenerację i prowadzi bezpośrednio do wyczerpania sił rodzicielskich. Jedną z matek dobitnie oddaje ten stan: „Największym lękiem nie jest dla mnie niepełnosprawność mojego dziecka, ani to jaki jest mój syn, ale to, co się z nim stanie, kiedy mnie zabraknie... To najgłębszy, najczarniejszy i najokrutniejszy niepokój towarzyszący matce” (Anna, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”).

Równie niszczący dla struktury osobowości okazuje się lęk tożsamościowy – obawa przed całkowitym „rozpuszczeniem się” własnego „Ja” w dominującej roli opiekuna. Narracje kobiet obnażają bolesną prawdę o procesie stawiania

się niewidoczną dla społeczeństwa, a w konsekwencji – także dla samej siebie: „Bywa, że czuję, jakbym zniknęła. Nie ma czasu, pasji, samorealizacji. Nie ma mnie” (Anna, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”).

Ten proces marginalizacji tożsamości często ma swój początek w kluczowym momencie, w którym diagnoza dziecka wymusza na rodzinie drastyczne wybory życiowe. Systemowe braki w opiece nad dziećmi z niepełnosprawnościami i niewystarczające wsparcie instytucjonalne sprawiają, że ktoś musi zrezygnować z aktywności zawodowej, aby przejąć całodobową opiekę. Jednak dla wielu kobiet diagnoza to również moment, w którym – poza pracą nad dzieckiem – musi zacząć się praca nad własną tożsamością: „Diagnoza była momentem przełomowym. Trudnym, ale porządkującym. Rozpoczęła się realna praca z dzieckiem – i równolegle moja własna terapia. Uczylałam się »obsługi« Maćka, ale też uczyłam się obsługi siebie: swoich emocji, granic, zmęczenia” (Karolina, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”).

Mimo tych prób odzyskania siebie, pod wpływem społeczno-kulturowych oczekiwań oraz utrwalonego, genderowego podziału ról, ciężar ten spada na kobietę. Matka często bezpowrotnie rezygnuje ze swoich marzeń, pasji i ścieżki kariery, redukując swoje pole aktywności wyłącznie do sfery domowej i terapeutycznej. Praca zawodowa, która w wielu przypadkach mogłaby pełnić funkcję potężnego bufora chroniącego przed wypaleniem i dawać poczucie sprawczości, zostaje jej odebrana. W efekcie kobieta zostaje zamknięta w przestrzeni, w której funkcjonuje jedynie jako matka dziecka z niepełnosprawnością, tracąc niezależność i obszary, w których mogłaby realizować się poza narzuconą jej funkcją opiekuńczą⁵

To całkowite zatracenie siebie prowadzi do specyficznego zjawiska, które można określić jako paradoks braku winy w sferze osobistej. Gdy matka zostaje zapytana o to, czy realizowanie własnych potrzeb budzi w niej lęk lub wyrzuty su-

Proces marginalizacji tożsamości często ma swój początek w kluczowym momencie, w którym diagnoza dziecka wymusza na rodzinie drastyczne wybory życiowe. Systemowe braki w opiece nad dziećmi z niepełnosprawnościami i niewystarczające wsparcie instytucjonalne sprawiają, że ktoś musi zrezygnować z aktywności zawodowej, aby przejąć całodobową opiekę.

mienia, odpowiada: „Poczucie winy i lęk ciągle mi towarzyszą, natomiast bardziej w kontekście tego, co się wydarzyło i co się jeszcze może wydarzyć. Nie odczuwam tych emocji w stosunku do pasji, hobby, zainteresowań czy pracy zawodowej, bo one po prostu już nie istnieją” (Anna, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”).

W tym ujęciu brak poczucia winy nie jest oznaką zdrowej adaptacji czy równowagi, lecz dowodem na skrajną dezintegrację pierwotnej tożsamości. Potrzeby własne nie generują konfliktów wewnętrznych, ponieważ zostały całkowicie wyparte przez rolę totalną. Jak zauważa Beata Cytowska, na ten stan nakłada się dodatkowo zjawisko „podwójnego starzenia się” (*double aging*)⁶, gdzie naturalny spadek sił vitalnych matki zbiega się w czasie z rosnącymi potrzebami niesamodzielnego, dorastającego dziecka, co ostatecznie domyka pułapkę izolacji.

*Doświadczenia matek
wychowujących dzieci
z niewidocznymi
niepełnosprawnościami
stanowią pilne wezwanie
do zmiany społecznego
i systemowego paradygmatu
opieki. Traktowanie kobiet
jako darmowego przedłużenia
systemu terapeutycznego nie tylko
odziera je z prawa do własnego
życia i tożsamości, ale w dłuższej
perspektywie osłabia fundamenty
całej rodziny.*

Społeczne oczekiwania, ocena otoczenia i samotność

Otoczenie kieruje do matek dwojakie, sprzeczne komunikaty. W społecznym przekazie wciąż silnie pokutuje mit, że macierzyństwo powinno być z natury wyłącznie radosne. To nakłada na kobiety potężną presję. Jak przyznaje rozmówczyni: „Matka, która zмага się z trudnymi emocjami takimi jak złość, frustracja, strach, lęk, niepewność, często interpretuje je jako własną porażkę. Nie odbieramy tego jako naturalną konsekwencję chronicznego zmęczenia, przemęczenia, przeciążenia” (Anna, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”). Społeczeństwo oczekuje, że kobieta poradzi sobie ze wszystkim całkowicie sama, co nie zostawia bezpiecznej przestrzeni na regenerację.

Brak empatii w sferze publicznej potęguje samotność. O ile osoby pracujące na co dzień

z niepełnosprawnością potrafią zrozumieć sytuację matki bez słów, o tyle reszta otoczenia reaguje na jej przeciążenie wycofaniem lub niezrozumieniem: „Jedni się dystansują, inni chcą szybko rozwiązać mój »problem« i dają nieproszone rady, bądź po prostu spływają problem twierdząc, że dzisiaj każdy ma jakieś zaburzenie. Pogodziłam się już z tym, że ludzie przychodzą i odchodzą” (Anna, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”).

Samotność i wykluczenie w perspektywie genderowej

Redukcja tożsamości do wymiaru opiekuńczego nabiera szczególnego znaczenia w świetle perspektywy feministycznej i genderowej. Opieka nad osobą z niepełnosprawnością to praca nienormowana, nieodpłatna i w dużej mierze niewidzialna społecznie. Zgodnie z tradycyjnymi normami kulturowymi, ten ciężar organizacyjny, emocjonalny i opiekuńczy spada w praktyce niemal wyłącznie na matki. Społeczeństwo traktuje rzekomą „naturalną” predyspozycję kobiet do opieki jako pewnik, ugruntowując normy idealizujące macierzyństwo i wykluczające prawo do słabości.

Ten systemowy mechanizm sprawia, że matki podlegają podwójnemu wykluczeniu: ze względu na płeć oraz status jedynej opiekunki osoby zależnej. Ewa Pisula słusznie diagnozuje, że wychowanie dziecka z niepełnosprawnością generuje trwałe napięcie emocjonalne, a brak wsparcia otoczenia drastycznie obniża jakość życia. Brak innych wymiarów społecznego funkcjonowania odbiera kobietom narzędzia do aktywnego radzenia sobie ze stresem, spychając je w stronę wypalenia⁷.

Mikroodskocznie i redefinicja przetrwania

Wobec braku systemowego wsparcia, matki zmuszone są do poszukiwania własnych strategii obronnych, aby zachować resztki podmiotowości. W sytuacji, gdy powrót do aktywności zawodowej jest

niemożliwy, a dawne pasje odeszły w zapomnienie, jedynym ratunkiem przed całkowitym wypaleniem stają się tak zwane „mikroodskocznie”. Jedna z moich rozmówczyń wskazuje na niezwykle prozaiczny, a zarazem fundamentalny dla jej zdrowia psychicznego mechanizm: „Moją odskocznią są audiobooki. One pozwalają mi oderwać się od codziennego chaosu, zresetować głowę, wyjść z trybu opiekuńczego. Słucham wszędzie, gdzie mam na to przestrzeń (...). I przez krótką chwilę nie ma mnie tu i teraz!!!” (Anna, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”).

Te drobne, wewnętrzne ucieczki od przytłaczającej codzienności dobitnie świadczą o desperackiej potrzebie ochrony własnego, niezależnego „Ja”. Pokazują one wyraźnie, że dbanie o siebie musi zostać zredefiniowane – nie jako przejaw egoizmu, ale jako strategiczny zasób niezbędny do opieki. Tę ewolucję postawy i odzyskiwanie sprawczości mocno podkreśla Karolina: „Wcześniej wina i lęk były niemal stałym tłem codzienności. Dziś wiem: Dobry ratownik to żywy ratownik. Uczę się stawiać granice i mówić o emocjach – także tych trudnych. I uczę się tego, że to nie jest moja wina” (Karolina, Stowarzyszenie „My Niewidoczni”). Zaopiekowany rodzic to fundament bezpieczeństwa dziecka.

Od niewidzialności do podmiotowości

Doświadczenia matek wychowujących dzieci z niewidocznymi niepełnosprawnościami stanowią pilne wezwanie do zmiany społecznego i systemowego paradygmatu opieki. Traktowanie kobiet jako darmowego przedłużenia systemu terapeutycznego nie tylko odziera je z prawa do własnego życia i tożsamości, ale w dłuższej perspektywie osłabia fundamenty całej rodziny. Aby przerwać ten destrukcyjny cykl, pedagogika specjalna oraz polityka społeczna muszą wreszcie dostrzec w matce samodzielny podmiot, wymagający równie celowego wsparcia co samo dziecko.

Kluczem do tej zmiany jest ostateczna dekonstrukcja szkodliwego mitu o bezgranicznym,

milczącym poświęceniu. Lęk, frustracja czy poczucie utraty własnego „Ja” nie są miarą rodzicielskiej porażki, lecz naturalną reakcją organizmu na chroniczne, nienaturalne przeciążenie. Dopóki otoczenie nie zapewni rodzinom realnego oparcia – uwalniając matki od obowiązku nieustannej walki o zrozumienie – dopóty będą one skazane na samotność i marginalizację. Głos kobiet ze Stowarzyszenia „My Niewidoczni” to coś więcej niż wołanie o empatię. To kategoriyczny postulat o przywrócenie im godności, prawa do samostanowienia i obecności w przestrzeni publicznej jako pełnoprawnych obywaterek i kobiet, a nie tylko „niewidzialnych” opiekunek.

Przypisy

- 1 Wszystkie cytowane wypowiedzi członkiń Stowarzyszenia „My Niewidoczni” pochodzą z wywiadów własnych autorki.
- 2 E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa 2012, s. 42–45.
- 3 M. Karwowska, *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego*, Bydgoszcz 2007, s. 45.
- 4 Zob.: E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa 2012.
- 5 R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012.
- 6 B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2012.
- 7 E. Pisula, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998.

Paulina Kumaszevska

Studentka IV roku pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power” oraz Stowarzyszenia „My Niewidoczni”. Z pasją zgłębia tematykę neuroróżnorodności, działa na rzecz wspierania osób z niepełnosprawnościami niewidocznymi i ich rodzin. Autorka tekstów o Klubach Świadomej Młodzieży i samorzecznictwie. Interesuje się rozwojem osobistym oraz pokonywaniem własnych ograniczeń.

Czy Hiszpanie i Polacy boją się tak samo?

Maria Nagay

Czyli dlaczego język ma znaczenie dla emocji

Aby móc komunikować się w innym języku, musimy otworzyć się na to, co nieznane i co obce. Musimy uzbroić się w pewną dawkę empatii i zrozumienia, aby nie stworzyć barier, które pomimo znajomości definicji słownikowych mogą być nie do przeskoczenia na poziomie międzyludzkim. Zamykając się na nowe perspektywy, jakie oferuje inny język, budujemy mur, który najpierw może prowadzić do niezrozumienia, a pielęgnowany – do silnej niechęci, a nawet dyskryminacji. Obszarem szczególnie wrażliwym i mocno zróżnicowanym kulturowo jest werbalizacja emocji i uczuć, dlatego warto przyjrzeć się sformułowaniom, któ-

rych używamy, aby mówić o tym, co nas dotyka, na przykład o lęku.

Pierwszym wyborem, aby przetłumaczyć na język hiszpański pojęcie „lęk”, jest zwykle słowo *miedo*, które dość często pojawia się w toku nauki jako jedno z pierwszych określeń do opisu negatywnej emocji, poczucia strachu, obaw itp. Jednak każdy uczący się kiedyś nowego języka wie, że to nie jest taka prosta sprawa. Osobiście spotkałam się z sytuacją, w której chcąc powiedzieć po hiszpańsku „boję się, że nie zdam/że się spóźnię” itp., dostawałam informację zwrotną, iż „wcale się nie boję” (*no es miedo*) i że *miedo* zarezerwowane jest na inne okazje.

Lęk a definicje słownikowe

Wielki Słownik Języka Polskiego definiuje lęk na dwa sposoby – jako „stan psychiczny” oraz jako „stan chorobowy”: (1) „stan psychiczny występujący, gdy myślimy, że może wydarzyć się coś złego lub groźnego dla nas, często niemający bezpośredniej i wyraźnej przyczyny”; (2) „stan psychiczny, będący chorobą lub objawem innych chorób, jak fobia, depresja czy nerwica, występujący, gdy dana osoba stale się czegoś boi, utrudniający jej normalne funkcjonowanie”¹.

Powyższe definicje jasno rozróżniają dwie kategorie, w jakich rozpatrujemy lęk: jako stan emocjonalny i jako choroba lub jej symptom. *Encyklopedia PWN* oznacza termin „lęk” jako „medyczny” i opisuje go jako: „specyficzny, utrzymujący się dłużej stan emocjonalny (nastój), w którym dominuje odczucie silnego zagrożenia lub zagrażającej zmiany, wywołujących się z nieznanego, niedostrzeganego źródła”². Nie rozpatrujemy tu już lęku jako stanu emocji, tylko jako termin medyczny, a definicja traktuje o charakterze zagrożenia, które ma ów lęk wywoływać.

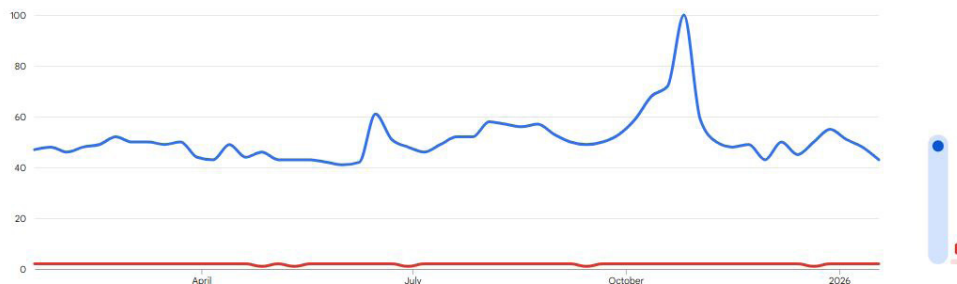
Sprawdziłam zatem, co o lęku piszą źródła medyczne. Na stronie Polskiej Agencji Prasowej, poświęconej edukacji i promocji zdrowia, w *Słowniku Pojęć Medycznych* możemy przeczytać, że: „Lęk to stan emocjonalny podobny do strachu (...) lęk dotyczy zagrożeń wyobrażonych, których wystąpienie dana osoba jedynie przewiduje (najczęściej bezpodstawnie albo nazbyt przesadnie). (...) gdy jest silny lub przewlekły może objawiać się m.in.: ciągłym niepokojem, napięciem, obawami, zamartwianiem się, a także przyspieszoną akcją serca, drżeniem mięśni, spoconymi dłońmi, zmęczeniem, zaburzeniami żołądkowymi, bezsennością, drażliwością, problemami z koncentracją, utratą łaknienia czy bólami głowy. Gdy stany lękowe występują u kogoś bardzo często, są trudne do kontrolowania i negatywnie wpływają na codzienne funkcjonowanie, powodując cierpienie nie tylko psychiczne, ale i fizyczne, należy bezzwłocznie poszukać pomocy

u specjalisty, najlepiej u lekarza psychiatry lub doświadczonego psychologa klinicznego”³. Opis ten koncentruje się w dużej mierze na aspekcie fizycznym i fizjologicznym. Ponadto nie stawia znaku równości między strachem (jako stanem realnym) a lękiem (jako stanem urojonym), lecz w pewnym sensie przeciwstawia je sobie.

W słowniku polsko-hiszpańskim⁴ słowo lęk ma dwa ekwiwalenty: *miedo* i *temor*. Słownik potwierdza, iż *miedo* jest pierwszym słowem, jakie przychodzi na myśl. Drugim – nieco bardziej wyszukany – jest *temor*. Tę opinię potwierdzają wyniki wyszukiwań internetowych (rys. 1). Okazuje się, że częstotliwość występowania w hiszpańskim internecie hasła *miedo* (górna linia na wykresie) jest nieporównywalnie większa niż hasła *temor* (linia dolna). Średnia liczba wyszukiwań hasła *miedo* z okresu 19.01.2025–18.01.2026 wynosi 51 do 2 w stosunku do hasła *temor*.

Skoro różnica w popularności tych dwóch haseł jest tak znaczna, przyjrzałam się hiszpańskim definicjom wyrazów *miedo* i *temor*, aby ocenić ich adekwatność – sprawdzić, które elementy odpowiadają polskiemu lękowi, oraz czy definicje te są wyczerpujące.

Tłumacząc hasła na język polski, czytamy, że strach (*miedo*) to: 1) strapienie spowodowane realnym lub wyobrażonym zagrożeniem albo szkodą. 2) obawa lub niepokój, że przydarzy się komuś coś sprzecznego z jego pragnieniami. Opisany tu stan wydaje się mniej intensywny, a samo pojęcie obejmuje dość szerokie spektrum emocji. Poprzez użycie określeń takich jak *angustia*, *recelo* czy *aprensión*, a więc stanów zbliżonych do *strapienia*, *nieufności* i *obaw*, którym towarzyszy poczucie niepewności, można zauważyć, że zagrożenie jest jedynie potencjalne i nie musi się w ogóle urzeczywistnić. Warto zwrócić uwagę, że w przeciwieństwie do definicji polskiej brak tu odniesienia do długości i trwałości tego stanu, jak również do jego negatywnego, wręcz chorobowego oddziaływania na zdrowie fizyczne i psychiczne.



Ilustracja 1. Częstotliwość wyszukiwania hasła „miedo” (linia górna) oraz hasła „temor” (linia dolna) w ujęciu jednego roku, pomiędzy styczniem 2025 a styczniem 2026, na terenie Hiszpanii; dane z trends.google.com.

Drugim hasłem jakie ma odpowiadać polskiemu lękowi jest *temor* opisany jako: 1) uczucie poruszające umysł, które skłania do unikania lub odrzucania tego, co uznaje się za szkodliwe, ryzykowne lub niebezpieczne, 2) przypuszczenie lub podejrzenie, 3) obawa przed przyszłą szkodą (...)⁵. W tym hasle zwraca uwagę zdecydowanie większa liczba podanych znaczeń, co mogłoby wskazywać na szerszy zakres znaczeniowy i większą uniwersalność słowa *temor*. Co więcej, ma ono znamiona uczucia wynikającego z refleksji intelektualnych, a nie bodźca czy chwilowego poruszenia. Widzimy, iż dotyczy nie tylko – realnego bądź nie – zagrożenia, ale także konkretnej wyrządzonej szkody. Druga definicja ukazuje *temor* jako przypuszczenie lub podejrzenie, pomijając całkowicie emocje, jakie mogą mu towarzyszyć – a te stanowiły punkt wyjścia w każdej definicji polskiej

Relatywizm językowy i językowy obraz świata, czyli jak opisać emocje?

Jak widać na podstawie powyższych definicji, trudno jednoznacznie określić, które z hasel jest bliższe znaczeniowo polskiemu lękowi, czym różnią się od siebie nawzajem i jaką intensywnością się cechują. Wynika to z faktu, iż są one

opisane za pomocą synonimów, które nie zawsze oddają kontekst użycia.

W XX wieku Benjamin Lee Whorf zgłębiał zjawiska językowe traktując język jako swoistą „maszynę znaczeniową”⁶. Jego badania nad językiem, połączone z badaniami Edwarda Sapira zaowocowały tak zwaną hipotezą Sapira-Whorfa. Założenie to w wariantcie rygorystycznym zwane jest **determinizmem językowym** i głosi, że język determinuje w sposób absolutny myślenie człowieka. Takie podejście jest raczej uznawane za pewnego rodzaju wyolbrzymienie, jednak pomogło wypracować wersję do dziś aktualną, bardziej liberalną, czyli **relatywizm językowy**, który głosi, że język wpływa na postrzeganie rzeczywistości i jej interpretację. Pomaga werbalnie zwrócić uwagę na aspekty otaczającego nas świata i przenieść je z podświadomości na poziom świadomego opisu.

Powyższe założenia otwierają szerokie pole badawcze, umożliwiając porównywanie i opisywanie, jak w języku zapisane są schematy myślenia i wizje świata. To z kolei prowadzi do innego pojęcia – **językowego obrazu świata** (JOŚ), które – za Wilhelmem von Humboldtem – można rozumieć jako konsekwencję założenia, że „(...) różne języki stanowią w istocie rozmaite sposoby widze-

nia świata”⁷. Ta perspektywa jest stale rozwijana i biorąc pod uwagę zmiany językowe, wydaje się niewyczerpalnym, wręcz niekończącym się materiałem do badań. Niemiecki językoznawca Leo Weisberger zauważył pewną ważną cechę JOŚ, a mianowicie podlega dziedziczeniu. Oznacza to, że ucząc się języka od naszych rodziców dziedziczymy ich sposób patrzenia na świat. Nawet zmieniając język komunikacji, naszym punktem wyjścia będzie to, co już wiemy i jak myślimy. Można więc założyć, że zmiany, jakie zachodzą w języku, postępują szybciej niż sama zmiana perspektywy patrzenia na świat⁸.

Skoro wiemy już, że nasza wizja świata i wizja naszych sąsiadów może być różna, możemy przyrzeć się subtelnyemu niuansowi języka, nie zakładając, że w dwóch różnych językach znajdziemy idealne odpowiedniki, które w pełni oddają to, co chcemy opisać. O ile przedmioty można zdefiniować stosunkowo prosto, opisując, z czego są zbudowane i do czego służą, to uczucia są na tyle abstrakcyjne, że nie jest tak łatwo je scharakteryzować. Do podobnych wniosków doszła językoznawczyni Anna Wierzbicka, która zauważyła, iż opisy stanów emocjonalnych, które łatwo trafiają do czytelnika, powstają za pomocą tak zwanego „mechanizmu Tołstoja”⁹. Jest to opis stanu fizjologicznego, na przykład: przyspieszone bicie serca lub opis zbioru uczuć jakie towarzyszą pewnym charakterystycznym sytuacjom: „(...) uczucie podobne do wstydu i skruchy po popełnieniu złego uczynku”¹⁰, który ma na celu wyrazić lub zdefiniować emocje. Analizując to zagadnienie, badaczka proponowała opisywanie i definiowanie słów za pomocą naturalnego metajęzyka, w postaci definicji prototypowych. Podejście to polega na opisywaniu uczucia (w tym przypadku), poprzez odwoływanie się do typowej sytuacji, podstawowych emocji lub za pomocą słów, których istnienie zakłada się w każdym języku, takich jak: zdarzyć się, dobry, zły, czuć, chcieć, sądzić, wiedzieć, robić. Taki zabieg ma na celu uniknięcie definiowania

pojęć z etnocentrycznego punktu widzenia, poprzez użycie słów obecnych w wielu popularnych językach na przykład angielskim, bez konieczności zastanawiania się nad ich dosadnością bądź ekwiwalencją¹¹. Przykładem takich definicji prototypowych są wspomniane definicje pojęć odnoszących się do uczuć:

- „ON SIĘ BOI = on się czuje tak, jak się zwykle czujemy, kiedy sądzimy, że może się nam stać coś złego, i chcemy, żeby się to nie stało
- TRWOGA = to co czujemy wtedy, kiedy czujemy, że stanie się (nam) coś złego, i pragniemy, żeby się nie stało.
- LĘKAM SIĘ = czuję się tak, jak się czujemy wtedy, kiedy czujemy, że może nam się stać coś złego, i pragniemy, żeby się nie stało.
- OBAWIAM SIĘ = myślę, że może stać się coś, co pragnę, aby się nie stało”¹².

Aby lepiej sklasyfikować powyższe emocje, Wierzbicka wskazała trzy aspekty, które stanowią podstawę dla rozróżnienia tych bliskoznacznych pojęć:

- 1) racjonalność vs. irracjonalność zagrożenia,
- 2) intensywność uczucia;
- 3) osąd vs. odczucie.

Pierwszy aspekt odnosi się na przykład do stopnia prawdopodobieństwa załamania się lodu na środku jeziora podczas spaceru po nim w porównaniu do prawdopodobieństwa porwania przez kosmitów. W odniesieniu do drugiego aspektu Wierzbicka zauważa, że negatywne doświadczenia różnią się stopniem intensywności — od (nie)pragnienia („wolał, aby się to nie zdarzyło”) przez (nie)chcenie („nie chcę za żadne skarby, aby to się zdarzyło”) po obojętność („wszystko mi jedno...”), przy czym ta ostatnia nie jest uwzględniona w analizowanych opisach. Ostatni aspekt dotyczy świadomości nadchodzącego wydarzenia i towarzyszącej mu oceny poznawczej – czyli tego, czy wiemy, że coś się stanie („rozbiłam ulubiony wazon mamy, wiem, że będzie zła”), czy raczej odczuwamy nieokreślone przeczucie bez jasno

zdefiniowanej przyczyny („mam przeczucie, że coś może pójść nie tak”).

Aby porównać emocje, które pozornie odnoszą się do tego samego, lecz – w świetle definicji prototypowych – ujawniają różnice, warto przyjrzeć się aspektom poszczególnych pojęć oraz wynikającym z nich różnicom przedstawionym w tabeli 1. Banie się jest intensywną emocją o podstawach intelektualnych, opartą na percepcji realnego zagrożenia. Trwoga jest uczuciem względnie intensywnym, które może – ale nie musi – mieć racjonalnych przyczyn. Lęk, który nas interesuje najbardziej, jest według Wierzbickiej uczuciem, ale może mieć intelektualne podstawy, przy czym lęk nie jest intensywny, natomiast zagrożenie jest racjonalne. Obawa z kolei jest intelektualnym osądem, o względnej intensywności oraz o racjonalnych podstawach.

Emocje w teorii oraz w praktyce

Porównując powyższe opracowania słownikowe z definicjami Wierzbickiej, która postulowała, aby każde wyrażenie było przemyślane i nie budziło dwuznaczności, dochodzimy do wniosku, że nadal w języku polskim trudno jednoznacznie ustalić cechy charakterystyczne lęku oraz wskazać, czym różni się on od pokrewnych emocji. Jest to widoczne przy analizie wyróżników, jakie wyszczególniła Wierzbicka, nie pokrywających się z definicjami

słownikowymi – przykładowo większość cytowanych słowników opisywała lęk jako zazwyczaj nieracjonalne, często też silne uczucie, co jest sprzeczne z opisem Wierzbickiej.

Aby dowiedzieć się konkretnie, jakie emocje kryją się za sformułowaniem lęk i jaki jest jego ekwiwalent w języku hiszpańskim, postanowiłam sprawdzić czterysta autentycznych przykładów użycia słowa lęk i ich przekładów na język hiszpański. W swoich analizach oparłam się na bazie internetowej Linguee¹³, która zawiera różnego rodzaju dokumenty wielojęzyczne, na przykład materiały Parlamentu Europejskiego. Porównałam polskie zdania, w których zostało użyte hasło lęk, z hiszpańskimi odpowiednikami i wyodrębniłam ekwiwalentne sformułowania, które w nich występują. Niektóre przypadki były problematyczne – podczas gdy w polskich zdaniach występowało słowo lęk w wyrażeniu na przykład „lekarstwa na lęk”, ich hiszpańskie odpowiedniki zawierały nazwy własne. W innych zdaniach rzeczownik lęk był tylko elementem wyrażenia, które w hiszpańskim zawarte było w jednym czasowniku (jak w polskim zwrocie „»odczuwać« lęk”, w hiszpańskim użyto czasownika *temer*). Pojawiły się też sporadycznie wyrażenia specjalistyczne na przykład *síndrome FOMO*, czyli z języka angielskiego *fear of missing out*, coś co po polsku można opisać jako „lęk przed ominięciem”; albo *agorafobia*, która tłumaczona jest jako „lęk przed przestrzeniami”. Podobnie *sensibili-*

Wyrażenie	Racjonalne / irracjonalne zagrożenie	Chcenie czy pragnienie?	Sąd czy uczucie?
ON SIĘ BOI	racjonalne	chcenie	sąd
CZUJĘ TRWOGĘ	racjonalne lub intuicyjne	pragnienie	uczucie
LĘKAM SIĘ	racjonalne	pragnienie	uczucie + przewidywanie
OBAWIAM SIĘ	racjonalne	pragnienie	sąd

Tabela 1. Zestawienie cech rozróżniających emocje wg definicji Wierzbickiej, opracowanie własne.

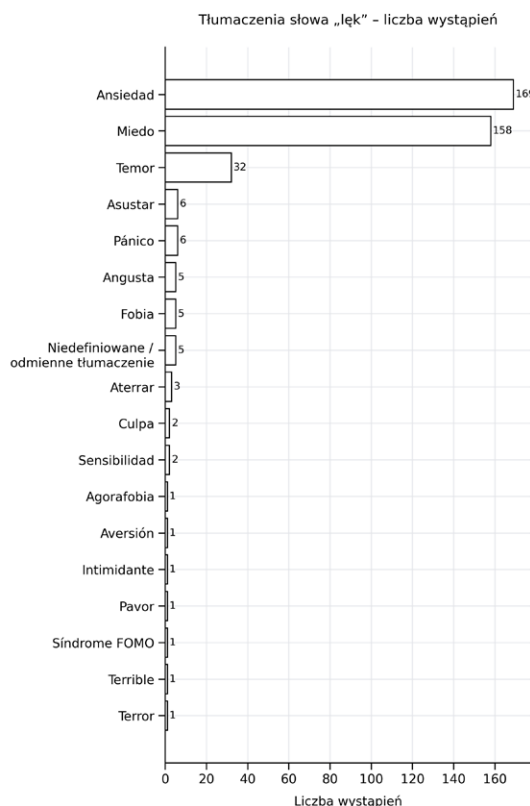
dad, którą bez kontekstu przetłumaczyć można jako „wrażliwość”, lecz w zdaniach polskich była tłumaczona jako „lęk przed odrzuceniem”. Pojawiło się też ciekawe wyrażenie: „lęk po-imprezowy”, który potocznie nazywamy w Polsce „kacem moralnym” lub „moralniakiem”, a w języku hiszpańskim był przetłumaczony jako *post-alcóhol/ post-borrachero culpa*, czyli dosłownie „poczucie winy po spożyciu alkoholu/po upiciu się”.

Poniżej zamieszczam zestawienie 17 hiszpańskich ekwiwalentów słowa lęk (tabela 2), co ciekawe najczęściej używane było pojęcie *ansiedad*, a nie jak sugerował słownik: *miedo*. Słowo *ansiedad* w słowniku znajduje się natomiast pod hasłem stan lękowy¹⁴.

<i>Agorafobia</i>	1
<i>Angusta</i>	5
<i>Ansiedad</i>	169
<i>Asustar</i>	6
<i>Aterrar</i>	3
<i>Aversión</i>	1
<i>Culpa</i>	2
<i>Fobia</i>	5
<i>Intimidante</i>	1
<i>Miedo</i>	158
<i>Pánico</i>	6
<i>Pavor</i>	1
<i>Sensibilidad</i>	2
<i>Síndrome FOMO</i>	1
<i>Temor</i>	32
<i>Terrible</i>	1
<i>Terror</i>	1
Niedefiniowane lub z odmiennym tłumaczeniem	5

Tabela 2: Analiza wyrażen odpowiadających słowy lęk na podstawie 400 przykładowych zdań, opracowanie własne.

Na wykresie słupkowym przedstawiłam graficznie frekwencję zwrotów. Najczęściej pojawia się *ansiedad* (169 przypadków na 400 zdań), na drugim miejscu – z niewiele mniejszą ilością przykładów – znajduje się *miedo* (158 przypadków na 400 zdań), a na trzecim miejscu z dość dużą różnicą *temor* (32 przypadki na 400 zdań).



Ilustracja 2. Wykres przedstawiający rozłożenie się procentowe użytych zwrotów; opracowanie własne.

Konkluzje

Stare chińskie przysłowie głosi, że „uczyć się nowego języka, to jak mieć jeszcze jedno okno, z którego można patrzeć na świat”. Poszerzanie własnych horyzontów i umiejętności językowych nie tylko pomaga nam zwielokrotnić perspektywę, ale jedno-

częściej może być orężem do walki z dyskryminacją. Ucząc się i nauczając języków, możemy uchwycić różne barwy i odcienie świata i udowadniamy, że nie zawsze białe jest białe, a czarne jest czarne. Nie można przecież stwierdzić kategorycznie, iż jedno słowo w języku polskim, posiada aż siedemnaście różnych hiszpańskich odpowiedników – sprawa jest znacznie bardziej złożona. Aby ustalić takie zależności, należałoby podobne analizy wykonać dla wszystkich polskich wyrazów bliskoznacznych lęku, czyli strachu, obawy, trwogi, stresu, bojaźni, paniki, przerażeniu, popłochu, grozy itd.

Jednak w zależności od sytuacji i kontekstu, pojawiają się pewne restrykcje użycia i nie można stosować tych wyrażen zamiennie. Być może również – biorąc pod uwagę fakt, że zmiany językowe zachodzą szybciej niż ewolucja językowego obrazu świata – definicje zaproponowane przez Wierzbicką w 1971 roku mogą po pięćdziesięciu pięciu latach wymagać aktualizacji.

Kontekst i jego świadomość mogą pomóc nam w lepszym zrozumieniu uczuć i ich językowych realizacji. Skrupulatne poznawanie języka i kultury danego kraju pozwala zrozumieć, dlaczego w określonych sytuacjach dane słowo nie będzie dobrze brzmiało lub będzie nieadekwatne, mimo iż w naszym języku ojczystym wydaje się w pełni naturalne.

Chcąc podjąć próbę opracowania ujęcia teoretycznego, które mogłoby wspierać nauczanie tych subtelnych niuansów lub znaleźć zastosowanie w badaniach antropologii kultury, należałoby przeprowadzić szeroko zakrojone badania, w których jak największa liczba rodzimych użytkowników języka opisywałaby dane emocje na pomocą naturalnego metajęzyka Wierzbickiej. Wówczas możliwe byłoby uzyskanie aktualnego, jednolitego i klarownego obrazu emocji i uczuć stojących za słowami w konkretnym języku. Być może pozwoliłoby to również bardziej szczegółowo i dogłębnie odpowiedzieć na pytanie, czy Hiszpanie i Polacy doświadczają lęku w podobny sposób oraz jak konceptualizują i przeżywają emocje.

Przypisy

- 1 Wielki Słownik Języka Polskiego online, hasło: lęk, wsjp.pl, data dostępu: 07.04.2026.
- 2 Encyklopedia PWN online, hasło: lęk, encyklopedia.pwn.pl, data dostępu: 07.04.2026.
- 3 Słownik Pojęć Medycznych online, hasło: lęk, zdrowie.pap.pl/słownik, data dostępu: 07.04.2026.
- 4 A.A. Murcia Soriano, F. Bravo Garcia, *Duży słownik polsko-hiszpański, hiszpańsko-polski*, Warszawa 2010.
- 5 Ibidem.
- 6 Dosłownie: *vehicle for meaning*, Whorf, za: J. B. Carroll, *Language, Thought, and Reality*, Barakaldo 2020.
- 7 W. von Humboldt, E. Kowalska (oprac.), M.J. Siemek (tłum.), *O myśli i mowie: Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, Warszawa 2002, s. 261.
- 8 G. Żuk, *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków. Przeobrażenia w Języku i Komunikacji Medialnej Na Przełomie XX i XXI Wieku*, Chełm 2010, s. 239–257.
- 9 A. Wierzbicka, *Jak ludzie opisują uczucia*, w: A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 30.
- 10 L. Tolstoj, cyt. za: A. Wierzbicka, *Jak ludzie opisują uczucia*, op. cit., s. 29
- 11 A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999
- 12 A. Wierzbicka, *Jak ludzie opisują uczucia*, op. cit., s. 39–42.
- 13 Słownik internetowy Linguee online, „lęk”, <https://www.linguee.pl/>, data dostępu: 21.01.2026
- 14 A.A. Murcia Soriano, F. Bravo Garcia, *Duży słownik polsko-hiszpański*, op. cit.

Maria Nagay

Absolwentka etnolingwistyki, studentka filologii hiszpańskiej. Jej zainteresowania koncentrują się na relacjach między językiem a kulturą, w tym na analizie leksyki emocjonalnej oraz sposobach konceptualizacji doświadczeń kulturowych w języku.

Dlaczego boimy się inności?

Marika Drossel

O narracyjnym konstruowaniu lęku w baśniach braci Grimm

Lęk jako kategoria lingwistyczno-narracyjna

W badaniach nad literaturą baśniową lęk często bywa sprowadzany do roli narzędzia dydaktycznego lub elementu psychodramy. Baśń rzadko werbalizuje emocje wprost – zamiast nazywać stany afektywne bohaterów, koduje je w strukturze tekstu i organizacji narracji. Analizując baśnie z perspektywy lingwistycznej i narratologicznej groza jawi się jako efekt strukturalno-językowy, realizowany poprzez określone mechanizmy leksykalne, składniowe i narracyjne¹.

Przenikają one głęboko do warstwy gramatycznej, co objawia się choćby w rozbieżności między rodzajem naturalnym a gramatycznym postaci². Przykładem są Czerwony Kapturek czy Kopciuszek – postaci żeńskie, których przydomki są rzeczownikami rodzaju męskiego, co generuje „niepewność rodzajową” w strukturze tekstu³. Brak konsekwencji składniowej, polegający na łączeniu tych nazw raz z formami męskimi np. „Kapturek

pomyślał”, a raz żeńskimi „Pobiegła w las”, buduje specyficzny dystans narracyjny⁴. Taki zabieg językowy można interpretować jako formę dehumanizacji, gdzie postać przestaje być postrzegana jako „zwykła dziewczynka”, stając się baśniowym konstruktem budzącym niepokój przed nieokreślonym⁵.

W tym miejscu warto postawić fundamentalne pytanie: Dlaczego właściwie boimy się „Inności”? Czy literatura grozy pozwala oswoić figurę zagrożenia, symbolicznie reprezentowaną przez wilka z baśni o Czerwonym Kapturku, czy przeciwnie: wzmacnia mechanizm dehumanizacji postaci, która zostaje uznana za obcą wobec wspólnoty?

Katarzyna Slany, powołując się na definicję Anity Has-Tokarz, podkreśla, że realizacja grozy dokonuje się poprzez „stopniowanie potencjału napięcia fabularnego podporządkowanego ewokacji atmosfery lęku i grozy u odbiorcy”⁶. W tym ujęciu lęk stanowi efekt tekstowy, generowany przez napięcie między wiedzą narratora a niewiedzą postaci, a także przez specyficzną ekonomię języka. Baśń

operuje emocjami w sposób pośredni, przesuwając ciężar doświadczenia z poziomu psychologii postaci na poziom organizacji tekstu i procesu lektury.

Celem artykułu jest pokazanie sposobów językowego konstruowania lęku w wybranych baśniach braci Grimm przede wszystkim *Czerwonego Kapturka* oraz *Jasia i Małgosi*, choć odwołuję się również do innych baśni. Szczególną uwagę poświęcam warstwie leksykalnej, składniowej oraz organizacji narracyjnej tekstu. Punktem wyjścia jest nie tylko opis mechanizmów tekstowych odpowiedzialnych za wytwarzanie lęku, lecz także pokazanie, w jaki sposób mechanizmy te współtworzą figurę „Innego” oraz ujawniają kulturowe schematy wykluczenia. W tym sensie istotne staje się również pytanie, w jaki sposób baśnie Grimmów utrwalają dawne wzory wykluczenia i hierarchizacji, a zarazem jak mogą być dziś odczytywane krytycznie, z perspektywy antydyskryminacyjnej.

Językowa konstrukcja lęku a figury „Innego” w baśniach braci Grimm

Jakub i Wilhelm Grimm odegrali kluczową rolę dla rozwoju gatunku baśni. W przeciwieństwie do autorów tworzących baśnie literackie (jak Hans Christian Andersen), Grimmowie występowali przede wszystkim w roli kolekcjonerów surowej tradycji ludowej. Ich warsztat edytorski opierał się na zachowaniu specyficznej lapidarności i dystansu narracyjnego, co stało się fundamentem dla konstruowania lęku nienazwanego. Zamiast tłumaczyć motywację Innego czy budować empatię wobec zagrożenia, Grimmowie utrwalili w swoich tekstach mechanizm, w którym zło i inność pozostają nieprzeniknione, a przez to szczególnie niepokojące.

Mechanizmy językowego konstruowania lęku w baśniach braci Grimm nie ograniczają się wyłącznie do budowania napięcia narracyjnego, lecz współtworzą również figury „Innego”, stanowiąc podstawę procesów symbolicznej stygmatyzacji. Lęk przed tym, co obce, zostaje zakodowany

w strukturze języka i narracji, a następnie przeniesiony na określone postaci, których odmienność zostaje napiętnowana, jak Grimmowski Jasio Jeżyk. Jego hybrydyczna, zwierzęca tożsamość wpisana w ciało sprawia, że staje się on figurą tabu⁷ i zostaje wykluczony ze wspólnoty⁸. Bohater ten symbolizuje nie tylko „Innego”, ale i „Obcego” oraz staje się ucieleśnieniem archetypu cienia – tego co w człowieku nieświadome i pierwotne. Jego postać realizuje proces dehumanizacji, w którym fizyczna deformacja zostaje językowo utożsamiona z upadkiem moralnym, co czyni z niego postać „graniczną”, budzącą lęk przed utratą ludzkiej tożsamości⁹.

Z perspektywy lingwistycznej lęk przed Innym wzmacniany jest przez stereotypowe powiązanie deformacji ciała z deformacją moralną, zgodnie z którym „zdeformowana cielesność świadczy o zdeformowanym człowieczeństwie”¹⁰. Baśń nie tyle reprodukuje ten schemat, ile go ujawnia i poddaje napięciu, ukazując, że obcość ma charakter relacyjny i jest przypisywana tym, którzy nie mieszczą się w obowiązujących ramach swojskości i klasyfikacji¹¹.

Podobny mechanizm ujawnia się w przedstawieniach kobiecości, które odsłaniają napięcia wpisane w androcentryczny porządek społeczny. Postacie kobiece bywają ograniczane do przestrzeni domowej, a próby przekroczenia tej roli prowadzą do symbolicznego wykluczenia lub rozpadu tożsamości. W baśni *Mądra Elżunia* sposób prowadzenia narracji konsekwentnie ogranicza sprawczość bohaterki: jej działania zostają przedstawione jako chaotyczne, irracjonalne i wymagające zewnętrznej kontroli, co można interpretować jako przykład symbolicznego podporządkowania kobiecości¹².

Mechanizm ten opiera się na wykorzystaniu manipulacji językowej oraz przedmiotów (dzwonczki, siatka), by odebrać kobiecie tożsamość i wypchnąć ją w sferę „odmieńców”¹³. Poprzez kateryczne stwierdzenie męża, że „prawdziwa” Elżunia jest już w domu, bohaterka zostaje doprowadzona do szaleństwa i ostatecznie odczłowieczona we

własnym domostwie¹⁴. Jej ucieczka w las stanowi karę za intuicyjną naturę, której nie potrafił ujarzmić męski system kontroli, co czyni z niej figurę tragicznie wykluczoną poza nawias społeczny¹⁵.

W analizowanych baśniach figurami wykluczenia stają się przede wszystkim postaci naznaczone odmiennością cielesną, wiekową, płciową lub społeczną. Należą do nich między innymi bohaterowie o hybrydycznej fizyczności, tacy jak Jaś Jeżyk, stare kobiety przekształcone w figury wiedźm, kobiety przekraczające przypisane im role społeczne, a także dzieci i ubodzy pozbawieni ochrony wspólnoty. To właśnie wobec tych postaci uruchamiane są mechanizmy podejrzania i narracyjnego napiętnowania. Język baśni nie tylko opisuje ich odmiennność, lecz także nadaje jej sens lękotwórczy, czyniąc z niej znak zagrożenia lub przynależności.

W tym ujęciu baśni Grimmowska nie jest jedynie ucieczką od rzeczywistości, lecz sposobem konfrontacji z mechanizmami wykluczenia oraz z tym, co w doświadczeniu ludzkim niepokojące i trudne do oswojenia. Uświadomienie sobie, że obcość oraz związany z nią lęk są konsekwencją określonych struktur językowych i kulturowych, otwiera możliwość ich krytycznej reinterpretacji i stanowi istotny punkt odniesienia dla refleksji nad uprzedzeniami oraz ich przezwyciężaniem.

Lapidarność i strategia niedopowiedzenia

Fundamentem językowego konstruowania lęku w zbiorach braci Grimm jest specyficzna strategia niedopowiedzenia, którą Maria Magdalena Nowakowska określa jako świadomy zabieg artystyczny. Zwraca ona uwagę, iż baśń nie oferuje jawnych wyjaśnień emocji ani komentarzy narratora, co powoduje, że sens – podobnie jak lęk – wypływa z samego przebiegu opowieści i wymaga od odbiorcy aktywnego udziału w interpretacji¹⁶. Taka lapidarność i skrótość narracji nie świadczą o braku kompetencji, lecz umożliwia konstruowanie lęku jako efektu tekstowego.

Koncepcja ta koresponduje z teorią Pierre’a Péju o baśniach jako „mentalnych szczelinach”, czyli sferach obrazów zagęszczających wyobraźnię, które wymykają się jednoznacznym interpretacjom i uchylają od wszelkiej symboliki¹⁷. Język baśni tworzy wyrwy w rzeczywistości, które Jolanta Brach-Czaina nazywa „szczelinami istnienia”, wskazując, że mrok otwiera się tam, gdzie ostre światło oczywistości zostaje zawieszono¹⁸. W baśniach Grimmów szczeliny te są generowane poprzez brak psychologicznego uzasadnienia działań bohaterów oraz surowość opisu, co potęguje aurę niesamowitości.

Semantyka przestrzeni i konstrukcja lęku w *Jasiu i Malgosi*

Analiza lingwistyczna baśni *Jaś i Malgosia* (niem. *Hänsel und Gretel*) wykazuje, że lęk jest konstruowany przede wszystkim poprzez semantykę przestrzeni, która przestaje być neutralnym tłem wydarzeń. Następuje tu wyraźny podział na *orbis interior*, czyli świat oswojony i domowy oraz *orbis exterior*, reprezentowany przez krainę obcą i symboliczną przestrzeń lasu¹⁹.

Na poziomie leksykalnym lęk budowany jest przez powtarzalność fraz wskazujących na progresywne oddalanie się i utratę orientacji, takie jak *immer tiefer in den Wald hinein*²⁰ (coraz głębiej w las) czy *allein im Walde*²¹ (samotni w lesie), które pełnią funkcję językowych znaczników utraty bezpieczeństwa. Przed pojawieniem się lęku przestrzennego tekst operuje również leksyką braku, która buduje lęk egzystencjalny związany z głodem. Deklaracje typu *wir haben nichts mehr* („nie mamy już nic”), czy *das tägliche Brot nicht mehr schaffen*²² (nie być w stanie zapewnić codziennego chleba) wprowadzają atmosferę zagrożenia w samym centrum zewnętrznego świata bohatera. W ten sposób baśń wiąże lęk nie tylko z przestrzenią zewnętrzną, lecz również z doświadczeniem ubóstwa i społecznego braku.

Dzieci stają się tu postaciami szczególnie narażonymi na wykluczenie, ponieważ zostają pozbawione materialnego bezpieczeństwa i ochrony ze strony najbliższych.

Las w baśniach Grimmów staje się przestrzenią fantazmogenną i transgresyjną, w której dochodzi do głosu to, co tajemnicze, zakazane i zrodzone na gruncie odrzucenia²³. Lęk wynika tu z naruszenia podstawowych relacji ochronnych, gdyż rodzice stają się źródłem zagrożenia, co nadaje grozie charakter strukturalny.

Składnia nieuchronności i rytm narracji

Na poziomie zdania tekstu lęk generowany jest przez specyficzną „składnię nieuchronności”. W baśniach Grimmów dominują krótkie, proste konstrukcje oraz parataksa, czyli współrzędne zestawienie następujących po sobie czynności. Widoczne jest to w sekwencjach takich jak: *Als sie geschlafen waren, stand er auf, zog sein Röcklein an, machte die Untertüre auf und schlich sich hinaus*²⁴ („Kiedy zasnęli, wstał, włożył swój kaftanik, otworzył dolne drzwi i wymknął się na zewnątrz”).

Tego typu organizacja składniowa przyspiesza tempo narracji oraz ogranicza możliwość refleksji zarówno po stronie bohaterów, jak i odbiorcy. Kolejne czynności następują bez wyraźnych pauz interpretacyjnych, co potęguje wrażenie nieodwracalności zdarzeń oraz wzmacnia poczucie fatum i braku sprawczości jednostki.

Lęk nie wynika z bezpośredniego nazwania emocji, ale z samego układu zdarzeń. Tworzą one linearny ciąg oparty na logice przyczynowości. Ważną rolę odgrywa także neutralny narrator, który unika emocjonalnych komentarzy. Dzięki temu lęk nie jest przedstawiony jako przeżycie bohatera, lecz jako efekt struktury tekstu. Dobrym przykładem tej „składni grozy” jest scena wyrzucenia dzieci z domu. Mechaniczne powtarzanie czynności ukazuje tam rozpad relacji rodzinnych²⁵.

Leksykalne mechanizmy dehumanizacji

Istotnym mechanizmem lingwistycznym jest proces leksykalnej dehumanizacji postaci oraz inwersja motywu jedzenia. W kulminacyjnym momencie „Jasia i Małgosi” dom z piernika, opisany jako *das Häuslein aus Brot gebaut war und mit Kuchen gedeckt* (domek był zbudowany z chleba i pokryty ciastem) i *die Fenster waren von hellem Zucker*²⁶ (okna były z jasnego cukru), staje się pułapką, w której jedzenie zmienia swoją funkcję z ochronnej na konsumpcyjną.

Postać napotkana w lesie początkowo określana jest neutralnie jako *eine steinalte Frau*²⁷ (prastara kobieta), jednak szybko następuje zmiana deskrypcji na *die böse Hexe*²⁸ (zła wiedźma). Język baśni precyzyjnie buduje lęk poprzez zapowiedź tuczenia ofiary ... *und soll fett werden*²⁹ (i ma stać się tłusty), co może przywoływać skojarzenia z przemocowymi formami kontroli nad ciałem i jedzeniem.

Postać ta funkcjonuje jako archetyp „żrącej matki”, łączący opiekuńczość z pragnieniem unicestwienia³⁰. Sama nazwa „jędza” wywodzi się etymologicznie od niepohamowanego jedzenia, co bezpośrednio wiąże tę figurę z lękiem przed pożarciem³¹. Dziecko zostaje tu sprowadzone do roli obiektu konsumpcji, co nadaje scenie brutalny i dehumanizujący charakter.

Język zakazu i asymetria dialogu w Czerwonym Kapturku

W baśni Czerwony Kapturek (niem. *Rotkäppchen*) lęk konstruowany jest poprzez językowy wymiar zakazu oraz specyficzną organizację dialogu. Matczyne ostrzeżenie *geh ja nicht vom Wege ab*³² („pod żadnym pozorem nie schodź z drogi”) pełni funkcję sygnału zapowiadającego transgresję, czyli naruszenie wyznaczonej granicy. Jak zauważa Georges Bataille (twórca pojęcia literatury transgresji), doświadczenie zakazu jest nierozdzielnie związane z poczuciem trwogi³³.

Postać wilka zostaje wprowadzona nagle, a narrator informuje odbiorcę o zagrożeniu wcześniej niż bohaterkę: *Rotkäppchen aber wußte nicht, was das für ein böses Tier war*³⁴ („Czerwony Kapturek nie wiedział jednak, jak złym był zwierzęciem”), co tworzy napięcie wynikające z asymetrii wiedzy. Wilk kontroluje przebieg dialogu, podczas gdy odpowiedzi dziewczynki ujawniają jej niewiedzę.

Finałowa scena w domu babci opiera się na stopniowej deformacji znanej postaci poprzez hiperbolizację cech fizycznych *große Augen* (wielkie oczy), *große Hände*³⁵ (wielkie ręce) – tym samym czynią zewnętrzną znakiem zagrożenia.

Personifikacja śmierci i inne figury grozy

Baśnie Grimmów funkcjonuje jako metafora ludzkiego doświadczenia, obejmującego także śmierć. Również ona zostaje przedstawiona w sposób metaforyczny, między innymi poprzez personifikację jako „Siostrę Śmierć”, o której pisze Jadwiga Wais. Z perspektywy lingwistycznej istotne jest, że śmierć nie jest tu tematem tabu, lecz elementem rzeczywistości oswojonym poprzez personifikację i metaforę³⁶. Jak zauważa Urszula Łosiowska baśnie posiadają zdolność stopniowego odsłaniania treści poznawczych, które odpowiadają na indywidualny lęk przed „Nieznany”³⁷. Lęk generowany przez horrorową fabułę, jak w baśni *Kuma Śmierć*, ma w finale służyć duchowej przemianie bohatera lub wspierania rozwoju jego osobowości poprzez dawane wprowadzanie trudnych pojęć³⁸. Śmierć, choć przerażająca, zostaje włączona w obieg językowy, co pozwala na włączenie jej w cykl życia jako jego fundamentalnego zakończenia³⁹.

Wnioski: językowa organizacja lęku

Podsumowując analizę językoznawczą i narratologiczną baśni braci Grimm, należy stwierdzić, że lęk jest w nich immanentnym komponentem organizacji tekstu. Dzięki zastosowaniu specyficznych

struktur składniowych opartych na nieuchronności, semantyki przestrzeni naznaczonej obcością oraz strategii niedopowiedzenia, baśń pozwala odbiorcy na bezpieczną „grę ze strachem” w ramach fikcji literackiej⁴⁰. Mechanizmy te pełnią funkcję poznawczą, pozwalając nazwać i oswoić lęki przed „Nieznany” przy użyciu języka symboli oraz funkcję terapeutyczną, gdyż poprzez symboliczną zemstę na oprawcy tekst katalizuje ludzkie traumy⁴¹. Jak argumentowała Nowakowska, to właśnie lapidarność i brak komentarza autorskiego sprawiają, że lęk staje się doświadczeniem żywym, kontynuującym się w procesie lektury, stanowiąc fundament dla późniejszej literatury grozy⁴².

W tym sensie analizowane baśnie można odczytywać dwojako. Z jednej strony mogą one utrwalac mechanizmy dyskryminacji, ponieważ przedstawiają inność cielesną, wiekową, płciową lub społeczną jako źródło zagrożenia, braku albo moralnej podejrzliwości. W takim ujęciu baśń powiela kulturowe schematy wykluczenia i oswoja odbiorcę z hierarchicznym podziałem na „swoich” i „obcych”. Z drugiej strony te same teksty mogą być odczytane krytycznie, gdy potraktuje się je nie jako neutralne opowieści o „Innym”, lecz jako świadectwo kulturowych lęków, norm i mechanizmów kontroli. Wówczas baśń nie tyle potwierdza obcość „Innego”, ile ujawnia sposób, w jaki wspólnota tę obcość wytwarza, nazywa i wykorzystuje do umacniania własnych granic.

Warto jednak zauważyć, że skuteczność tych mechanizmów nie wynika wyłącznie z ich strukturalnej powtarzalności, lecz także z ich zaskakującej aktualności. Lęki obecne w baśniach Grimmów, choć zakorzenione w realiach dawnych społeczności, zachowują swoją siłę oddziaływania również we współczesnym odbiorze, ponieważ odwołują się do uniwersalnych doświadczeń egzystencjalnych – samotności, utraty kontroli czy konfrontacji z tym, co nieracjonalne. Można więc uznać, że baśń nie tylko modeluje lęk w obrębie tekstu, ale również ujawnia jego ponadczasowy charakter, czyniąc go

jednym z kluczowych narzędzi komunikacji między tekstem, a czytelnikiem. Co istotne, trwałość oddziaływania tych motywów wynika również z ich zdolności do adaptowania się do zmieniających się kontekstów kulturowych. Choć współczesny czytelnik nie odczytuje już baśni Grimmów w perspektywie identycznej z ich pierwotnymi odbiorcami, nadal rozpoznaje wpisane w nie napięcia związane z kruchością bezpieczeństwa, destabilizacją porządku rodzinnego oraz obecnością sił wymykających się racjonalnemu wyjaśnieniu.

Przypisy

- ¹ K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej: od Grimmów do Gaimana*, Kraków 2016, s. 5.
- ² M. Nowakowska, *Kłopoty bajek i baśni z rodzajem gramatycznym postaci w nich występujących*, w: P. Szymczyk, E. Chodźko (red.), *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych*, Lublin 2022, s. 20.
- ³ Ibidem.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ Ibidem, s. 21.
- ⁶ K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej...*, op. cit., s. 5.
- ⁷ Ibidem, s. 85.
- ⁸ Ibidem, s. 84–85.
- ⁹ Ibidem, s. 84.
- ¹⁰ Ibidem, s. 86.
- ¹¹ Ibidem.
- ¹² Ibidem, 32, 71.
- ¹³ Ibidem, s. 32–33.
- ¹⁴ Ibidem, s. 33.
- ¹⁵ Ibidem, s. 33–34.
- ¹⁶ M. Nowakowska, *Kłopoty bajek i baśni z rodzajem gramatycznym postaci w nich występujących*, w: P. Szymczyk, E. Chodźko (red.), *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych*, Lublin 2022, s. 19 i n.
- ¹⁷ K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej...*, op. cit., s. 25.
- ¹⁸ Ibidem, s. 25–26.
- ¹⁹ Ibidem, s. 22.

- ²⁰ J. Grimm, W. Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, 14. Aufl., München: Artemis & Winkler Verlag 1993, s. 119.
- ²¹ Ibidem, s. 116.
- ²² Ibidem.
- ²³ K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej...*, op. cit., s. 28.
- ²⁴ J. Grimm, W. Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, op. cit., s. 117.
- ²⁵ K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej...*, op. cit., s. 41.
- ²⁶ J. Grimm, W. Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, op. cit., s. 121.
- ²⁷ Ibidem.
- ²⁸ Ibidem, s. 123.
- ²⁹ Ibidem.
- ³⁰ K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej...*, op. cit., s. 73.
- ³¹ Ibidem, s. 78.
- ³² J. Grimm, W. Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, op. cit., s. 175.
- ³³ Za: K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej...*, op. cit., s. 43.
- ³⁴ J. Grimm, W. Grimm, *Kinder- und Hausmärchen*, op. cit., s. 175.
- ³⁵ Ibidem, s. 178.
- ³⁶ Za: U. Łosiowska, *Baśń jako metafora całości ludzkiego doświadczenia. O książce Jadwigi Wais Bracia Grimm i Siostra Śmierć*, „Wielogłos” 2016, nr 28, s. 102.
- ³⁷ Ibidem, s. 100.
- ³⁸ Ibidem, s. 106.
- ³⁹ Ibidem, s. 102.
- ⁴⁰ K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej...*, op. cit., s. 17.
- ⁴¹ Ibidem, s. 115.
- ⁴² M. Nowakowska, *Kłopoty bajek i baśni z rodzajem gramatycznym postaci w nich występujących...*, op. cit., s. 19.

Marika Drossel

Studentka II roku studiów magisterskich na kierunku filologia germańska na Uniwersytecie Szczecińskim. Aktywnie działa w kole naukowym i uczestniczy w konferencjach, rozwijając zainteresowania z zakresu językoznawstwa, frazeologii oraz dydaktyki języka niemieckiego jako obcego.

Alvensleben zaliczył Polaków do „małowartościowej rasy”

Z Filipem Gańczakiem, autorem książki
Polakożerca, rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Jesteś autorem licznych książek, które dotyczą historii Niemiec i Niemców oraz ich relacji z Polską i Polakami. Zajmowałeś się również sposobami rozliczenia zbrodni niemieckich podejmowanymi przez Polskę, prezentując ten temat poprzez nagradzaną biografię prof. Jana Sehna [*Jan Sehn. Tropiciel nazistów*, wydawnictwo Czarne, 2020]. Kilka lat temu rozmawialiśmy o tej znakomitej publikacji w Szczecinie. Teraz wracasz do tego tematu, bohaterem opowieści czyniąc zbrodniarza, Ludolfa von Alvenslebena. Z czego wynika ta decyzja?

Filip Gańczak: W tym przypadku wszystko zaczęło się od historii rodzinnej. Wśród starych fotografii, które moja babcia trzymała w szafie,

było zdjęcie jej wujka – ks. Antoniego Kozłowskiego. Babcia mówiła, że zabili go Niemcy. Długo nie potrafiła jednak podać szczegółów. Nieco więcej informacji poznaliśmy oboje dzięki kronice rodzinnej opracowanej przez jednego z naszych krewnych. Dowiedziałem się z niej, że ks. Kozłowski to jedna z ofiar zbrodni w Karolewie, miejscowości z przedwojennego województwa pomorskiego. „Rozstrzeliwań dokonywali miejscowi młodzi Niemcy, zwolennicy Hitlera” – napisał nasz krewny. To prawda, z tym że zbrodniczą akcją kierowali esesmani oddelegowani z Rzeszy. Bodajże w pracy dr Izabeli Mazanowskiej *Karolewo 1939* pierwszy raz natknąłem się na nazwisko najważniejszego z nich – Ludolfa von Alvenslebe-

na. Gdy nieco dokładniej poznałem jego biografię, wiedziałem już, że to materiał na moją kolejną książkę.

KR: Dlaczego Ludolf von Alvensleben, pruski arystokrata, został nazistą? Czy wynikało to z jego głębokich przekonań i można go uznać za ideowca, czy widzisz w tym także chłodną kalkulację i koniunkturalizm? Przytaczasz w książce opinię służbową na jego temat, z czerwca 1938 roku, podpisaną przez gruppenführera SS Kurta Kaula. Według niego Alvensleben był „pełen temperamentu, bardzo swobodny i pewny siebie. Nieco egoistyczny i dbający o własną korzyść. Bardzo samodzielny, w zasadzie uczciwy. Dąży do swojego celu bezwzględnie i przy użyciu wszystkich środków”.

FG: Z wyjątkiem słów o uczciwości Alvenslebena, nieznających potwierdzenia w innych źródłach, ta opinia wydaje mi się trafna. Ten arystokrata, potomek pruskich generałów, już w młodości był znany z wybuchowego temperamentu. Do NSDAP wstąpił w 1929 roku, gdy jeszcze partia hitlerowska notowała niewielkie poparcie społeczne. Program nazistów niewątpliwie odpowiadał jego przekonaniom. Zarazem Alvensleben potrafił zadbać o własny interes, chociażby twardo negocjując z Heinrichem Himmlerem warunki finansowe swojego przystąpienia do SS. I rzeczywiście – tak jak zauważył Kaul – do obranego celu dążył wszelkimi środkami.

KR: Pisziesz w książce, że „V[on] Alvensleben bardzo nienawidził Polaków” – z czego to wynikało i czym było powodowane?

FG: To akurat słowa Heinza Mocka, jednego z podwładnych i bliskich współpracowników Alvenslebena w okupowanej Polsce. Podobnych świadectw jest jednak więcej. Sam Alvensleben, przemawiając w październiku 1939 roku w Toruniu, zaliczył Polaków do „małowartościowej rasy”. Niewątpliwie patrzył na nich z wyższością i pogardą. Zarazem przed II wojną światową miał z nimi niewiele do czynienia. Pochodził nie z tere-

nów spornego polsko-niemieckiego pogranicza, lecz z Halle nad Soławą – ówczesnych Niemiec środkowych. Z różnych jego wypowiedzi wynika, że mocno przeżył klęskę Rzeszy w I wojnie światowej. Odrzucał ład wersalski, dla Niemiec oznaczający m.in. utratę Wielkopolski i Pomorza Gdańskiego. W województwie pomorskim II RP miał krewnych, z których część była nastawiona bardzo antypolsko.

KR: „Łowca nazistów” Szymon Wiesenthal podaje, że liczba ofiar w okresie, gdy Alvensleben był wyższym dowódcą SS i policji w obszarze Morza Czarnego, idzie w dziesiątki tysięcy: „Chodzi o mordy na Rosjanach, Ukraińcach i Żydach”. Czy zatem możemy mówić o jakimś szczególnie emocjonalnym stosunku Alvenslebena do innych nacji, uznanych za nazistów za „gorsze”, czy raczej w jego działaniach upatrywać można karnego, a nawet nadgorliwego, wykonywania rozkazów?

FG: Jedno nie wyklucza drugiego. Jeszcze na początku lat trzydziestych Alvensleben zyskał miano żydożercy. Mówił też, że bolszewizm i narodowy socjalizm na dłuższą metę nie mogą istnieć obok siebie. W SS był jednak przede wszystkim gorliwym wykonawcą zbrodniczej polityki Himmlera, na którego protekcji budował swą karierę. To na jego rozkazy stałe się powoływał. Walter Stein, w czasie wojny pełniący funkcję komisarycznego komendanta policji w Toruniu, nazwał później von Alvenslebena narzędziem Himmlera i człowiekiem „zdolnym do każdej brudnej roboty”.

KR: Nawiązuję do nadgorliwości Alvenslebena nie bez przyczyny. Jego przełożeni stawiali mu zarzuty o przekroczenie uprawnień i działania pozaprawne, szczególnie w okresie, gdy był szefem paramilitarnej formacji Selbstschutz Westpreussen, która w 1939 roku dokonała masowych mordów na tysiącach Polaków. To właśnie działania z tego okresu sprawiły, że Alvenslebena zaczęto określać mianem „kata Pomorza i Kujaw”.

FG: I absolutnie nie jest to określenie na wyrost. „Łagodnością i słabością jeszcze nigdy niczego nie zbudowano” – instruował podwładnych. Miał wręcz powiedzieć, „że nie smakuje mu śniadanie, jeśli nie rozstrzela wcześniej paru Polaków”. Po stronie niemieckiej zdarzały się głosy, że Selbstschutz staje się państwem w państwie i samowolnie dopuszcza się masowych rozstrzeliwań. Nie podobało się to chociażby Albertowi Forsterowi, ale bynajmniej nie z powodów humanitarnych. Jako gauleiter Gdańska i Prus Zachodnich Forster nie chciał mieć na swoim terenie człowieka, który czuł się podległy tylko Himmlerowi. W efekcie Selbstschutz Westpreussen szybko – jeszcze jesienią 1939 roku – rozstał się z głową. Alvenslebenowi nie spadł jednak włos z głowy.

KR: Zbrodnia pomorska znalazła się w zainteresowaniu między innymi takich badaczy jak Tomasz Ceran, czy Izabela Mazanowska. Oboje związani są z Bydgoszczą i od lat podejmują ten temat, opisując go w pracach naukowych [T. Ceran, *Zbrodnia pomorska 1939. Początek ludobójstwa niemieckiego w okupowanej Polsce*, wydawnictwo IPN, 2024; I. Mazanowska, *Karolewo 1939. Zbrodnie w obozie Selbstschutz Westpreussen*, wydawnictwo IPN, 2017]. Jednak wiedza o masowych mordach i eksterminacji polskiej inteligencji na Pomorzu i Kujawach, jest dość znikoma.

FG: To prawda. W pamięci społecznej, przynajmniej na poziomie ogólnopolskim, okupacja niemiecka z lat 1939–1945 to nadal przede wszystkim terror i opór w Generalnym Gubernatorstwie – na czele z Warszawą. Kultura popularna dodatkowo wzmacnia ten obraz. To właśnie w Warszawie rozgrywa się akcja filmów *Kamienie na szaniec*, *Miasto 44*, *Pianista* czy seriali *Czas honoru* i *Wojenne dziewczyny*. Losy ziem włączonych bezpośrednio do Rzeszy wciąż nie zostały należycie pokazane w literaturze i kinie. Owszem, *Kamerdyner* (2018) Filipa Bajona podejmuje temat zbrodni pianińskiej. To jednak wyjątek od reguły, a przy tym – w mojej ocenie – produkcja niezupełnie udana.

Program nazistów niewątpliwie odpowiadał jego przekonaniom. Zarazem Alvensleben potrafił zadbać o własny interes, chociażby twardo negocjując z Himmlerem warunki finansowe swojego przystąpienia do SS. Był jednak przede wszystkim gorliwym wykonawcą zbrodniczej polityki Himmlera, na którego protekcji budował swą karierę. Jeden z jego współpracowników nazwał go później człowiekiem „zdolnym do każdej brudnej roboty”.

KR: Rekonstruujesz historię Alvenslebena, wykorzystując warsztat badacza i dziennikarza. Wymagało to zainwestowania nie tylko czasu, ale i prywatnych środków. Odbyleś liczne wyjazdy do Niemiec, Włoch czy Argentyny. Przeprowadziłeś szczegółowe kwerendy archiwalne i zapoznałeś się z obfitą literaturą naukową. Która z tych aktywności jest ci bliższa? Czy lepiej się czujesz w zaciszu czytelnicy, czy w pracy terenowej? I czy połączenie tych aktywności nie jest dla ciebie obciążeniem?

FG: Nie odbieram tego jako obciążenia. Przez kilka lat pracowałem jako etatowy dziennikarz. Zapewne z tego czasu zostało mi coś, co jeden z recenzentów *Polakożercy* nazwał reporterską żyłką. Odwiedzam nie tylko archiwa i biblioteki, lecz również miejsca i osoby związane z opisywa-

nymi wydarzeniami. Chcę, żeby moje książki były oparte na solidnych źródłach, a przy tym dobrze się czytały.

KR: Kontaktowałeś się również z członkami rodziny Alvenslebena. Jak go oceniają? Chcieli o tym rozmawiać?

FG: Spora część nie chciała. Busso von Alvensleben – żyjący w Buenos Aires syn Ludolfa – odmówił mi spotkania. W czasie krótkiej rozmowy telefonicznej przekonywałem go, że miał wspańskiego ojca. Gdy jakiś czas później zadzwoniłem ponownie, mówił o trudnych czasach, których ja – urodzony wiele lat po wojnie – rzekomo nie będę w stanie zrozumieć. Zupełnie inną postawę przyjął Guntram Weber, nieślubny syn Ludolfa von Alvenslebena. Wychowywany przez matkę i ojczyma, tożsamość biologicznego ojca poznał dopiero jako dorosły człowiek. Od tego momentu zrobił bardzo wiele, by uczciwie skonfrontować się z ponurą rodzinną przeszłością. Odwiedził nawet Bydgoszcz, by oddać hołd ofiarom swego ojca. Weber bardzo serdecznie przyjął mnie w swoim berlińskim mieszkaniu. Chętnie udostępnił mi wycinki prasowe i inne materiały, które przez lata zgromadził o ojcu. Długą, sympatyczną rozmowę miałem też z Hubertusem von Alvenslebenem, jednym z dalszych krewnych Ludolfa, reprezentującym nieco młodsze pokolenie. On także opowiada się za przepracowaniem ciemnych kart rodzinnej historii. Mocno pomógł już reżyserowi Stanisławowi Musze, gdy ten ćwierć wieku temu realizował film dokumentalny o Ludolfie von Alvenslebenie.

KR: W książce wiele miejsca zajmuje kwestia próby rozliczenia zbrodniarza – postawienia go przed sądem i osądzenia. Pisziesz, że „prawo niemieckie długo nie знаło pojęć »zbrodnie wojenna« i »zbrodnie przeciwko ludzkości«. Prokuratorzy z RFN, którym w latach sześćdziesiątych przyszło się zajmować działalnością Alvenslebena na Pomorzu i Kujawach, stają przed wyzwaniem udowodnienia mu udziału w konkretnych morder-

stwach. Muszą też wykazać, że nie tylko zabijał, lecz że robił to zgodnie z definicją morderstwa podaną w kodeksie karnym pamiętającym czasy cesarstwa, a więc na przykład »z żądzy mordy, dla zaspokojenia popędu płciowego, z chciwości lub innych niskich pobudek, w sposób podstępny albo okrutny«. W przeciwnym razie jego czyny należałoby uznać za przedawnione. Zadanie jest trudne, ale przy dobrej woli i odpowiedniej determinacji jak najbardziej wykonalne”. Dlaczego Alvensleben nie został oskarżony i skazany?

FG: Po roku 1952, gdy był już obywatelem Argentyny, doprowadzenie go przed oblicze sądu było mocno utrudnione. Na domiar złego kodeks karny obowiązujący w RFN nie przystawał do sądzenia masowych zbrodni wojennych. Zarazem mam wrażenie, że dla niektórych zachodniemieckich prokuratorów i polityków to wszystko było wygodnym alibi, by zaniechać starań o ekstradycję. Teoretycznie najłatwiej było osądzić Alvenslebena tuż po II wojnie światowej, kiedy jeszcze przebywał w Europie. Zdołał jednak uciec z brytyjskiego obozu internowania, a później skutecznie się ukrywał.

KR: Czy brak doprowadzenia kata Pomorza i Kujaw przed sąd był efektem bardziej chaosu powojennego, indolencji odpowiednich instytucji i organów, czy też pomocy, jaką naziści poprzez różne kanały niejednokrotnie otrzymywali? Ucieczki do Argentyny wymagały przecież wsparcia. Jak pisziesz, „dowód tożsamości z Termeno w Tyrolu Południowym otrzymało w krótkim czasie kilku prominentnych zbrodniarzy wojennych: w kwietniu 1948 roku Josef Mengele, niesławny »Anioł Śmierci« z Auschwitz, miesiąc później Alvensleben, a w czerwcu – Adolf Eichmann, nazywany architektem Holokaustu”. Na wnioskach umożliwiających uzyskanie sfałszowanych dokumentów tożsamości, dzięki którym wspomniani zbrodniarze mogli wyjechać do Argentyny, podpisał się franciszkanin Eduard Dömöter.

FG: Dömöter poświadczył podania Alvensleben i Eichmanna do Międzynarodowego Czerwonego Krzyża. Innym katolickim duchownym, który pomagał zbrodniarzom wojennym w opuszczeniu Europy, był biskup Alois Hudal. W kulturze popularnej pojawia się mityczna ODESSA – potężna tajna siatka organizująca ucieczki nazistów po II wojnie światowej. W rzeczywistości działało wiele mniejszych grup wsparcia. Nie byłyby tak skuteczne, gdyby nie zacieśniająca się żelazna kurtyna. W atmosferze narastającej zimnej wojny Amerykanie i Brytyjczycy szybko stracili zapał do ścigania zbrodni nazistowskich. To zadanie scedowali z czasem na nowo powstałą Republikę Federalną Niemiec. Władze w Bonn nie paliły się zaś do głębokich rozliczeń z brunatną przeszłością. Nie chciały tego elity, wśród których było wielu dawnych członków NSDAP, a nawet SS. Długo brakowało też w tej sprawie presji społecznej. Dodajmy jeszcze, że drugie państwo niemieckie – socjalistyczna NRD – wprowadziło chętnie odwoływało się do tradycji antyfaszystowskiej i wytykało licznym politykom z RFN kompromitującą przeszłość, ale w praktyce także tolerowało u siebie byłych nazistów, o ile dostosowali się do nowej rzeczywistości.

KR: Choć Alvensleben nie został ukarany za popełnione zbrodnie, twoja książka – w jakimś stopniu – oddaje sprawiedliwość ofiarom. Chciałbyś, aby *Polakożerca* ukazał się w języku niemieckim?

FG: Zdecydowanie tak. Polska historiografia wciąż ma spore trudności z przebicciem się za granicą. Nie inaczej jest w przypadku biografii prominentnych nazistów. Na tym polu – poza Niemcami i w mniejszym stopniu Austriakami – markę wyrobili sobie przede wszystkim Brytyjczycy: Alan Bullock, Ian Kershaw czy Richard Overy. Książki polskich autorów – jak Mirosława Węckiego o górnośląskim gauleiterze Fritzcie Brachcie – należą do wyjątków i nie osiągają tak dużych nakładów. Cieszy jednak, że biografia

Brachta pióra doktora Węckiego doczekała się wydania w Niemczech. Wierzę, że moja opowieść o Alvenslebenie również ma potencjał, by zaistnieć za Odrą. W przypadku *Jana Sehna*, a wcześniej mojego doktoratu, udało mi się znaleźć niemieckiego wydawcę. Mam nadzieję, że tym razem będzie podobnie.

Filip Gańczak

Dziennikarz, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracownik Instytutu Pamięci Narodowej, a wcześniej tygodnika „Newsweek Polska”. Specjalizuje się w tematyce niemieckiej i polsko-niemieckiej. Doktoryzował się w Instytucie Studiów Politycznych PAN. Na rynku księgarskim debiutował reportażową biografią *Erika Steinbach. Piękna czy bestia?* (2008). Jego *Filmowcy w matni bezpieki* (2011) byli nominowani w konkursie Książka Historyczna Roku. Za monografię *Polski nie oddamy. Władze NRD wobec wydarzeń w PRL 1980–1981* (2017), wydaną również w Niemczech (2020), otrzymał nominację do Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego. Książka *Jan Sehn. Tropiciel nazistów* (2020) przyniosła mu Międzynarodową Nagrodę im. Witolda Pileckiego, tytuł finalisty Nagrody im. Janusza Kurtyki oraz nominacje do Nagród Historycznych POLITYKI i Nagrody Moczarskiego. Stypendysta m.in. Wolnego Uniwersytetu w Berlinie. Odznaczony przez Prezydenta RP Brązowym Krzyżem Zasługi.

Katarzyna Rembacka

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

Piszą dla nas

Małgorzata Bazar

Absolwentka Niestacjonarnych Studiów Doktoranckich IBL PAN, filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim, Podyplomowych Studiów Edytorskich oraz Podyplomowych Studiów Wiedzy o Kulturze PAN, Podyplomowych Studiów Filmowych „START” w Warszawskiej Szkole Filmowej. Nauczycielka dyplomowana języka polskiego i wiedzy o kulturze, egzaminatorka maturalna. Jest autorką kilkuset opracowań edukacyjnych-metodycznych, medioznawczych, kompetencji cyfrowych, filmowych. Certyfikowana trenerka Facebook’a z zakresu kompetencji cyfrowych i medialnych (między innymi Design Thinking). Ekspertka Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego w zakresie działań szkoleniowo-cyfrowych. Była metodyczką w ogólnopolskim projekcie edukacyjnym Cybernauki (Fundacja Nowoczesna Polska), członkinią Komitetu Głównego Olimpiady Cyfrowej, odpowiedzialna za opiekę metodyczną. Napisała kilkadziesiąt programów edukacyjnych, programów szkoleń i kursów. Posiada dwudziestoletnie doświadczenie metodyczki, nauczycielki, trenerki i edukatorki medialnej, cyfrowej oraz filmowej.

Jan Dąbkowski

Szef zespołu programu „Szkoła otwartości”, zajmującego się edukacją otwartościową, równościową, antydyskryminacyjną i włączającą w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Trener, koordynator projektów edukacyjnych, a także autor publikacji z zakresu między innymi edukacji antydyskryminacyjnej, obywatelskiej i dotyczącej praw człowieka. Zespół programu „Szkoła otwartości” współtworzy z Zuzanną Krzysztofik i Agnieszką Redzisz.

Marika Drossel

Studentka II roku studiów magisterskich na kierunku filologia germańska, na Uniwersytecie Szczecińskim, Aktywnie działa w kole naukowym oraz uczestniczy w konferencjach naukowych, rozwijając swoje zainteresowania badawcze w obszarze językoznawstwa współczesnego, leksykologii, frazeologii oraz dydaktyki języka niemieckiego jako obcego. Jest autorką artykułu naukowego *Opowiem ci bajkę... – warsztat frazeologiczny dla uczących się języka niemieckiego jako obcego na podstawie baśni braci Grimm*, poświęconego wykorzystaniu frazeologizmów występujących w baśniach braci Grimm w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego, ze szczególnym uwzględnieniem metody warsztatowej.

Opublikowała również artykuł naukowy: *Zur Verwendung und Funktion von Phraseologismen in den Märchen der Brüder Grimm – am Beispiel von ‚Rotkäppchen‘ und ‚Hänsel und Gretel‘*, który ukazał się w tomie zbiorowym *Germanistische Forschungsfragen in Katowice, Szczecin und Wrocław*.

Filip Gańczak

Dziennikarz, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracownik Instytutu Pamięci Narodowej, a wcześniej tygodnika „Newsweek Polska”. Specjalizuje się w tematyce niemieckiej i polsko-niemieckiej. Doktoryzował się w Instytucie Studiów Politycznych PAN. Na rynku księgarskim debiutował reportażową biografią *Erika Steinbach. Piękna czy bestia?* (2008). Jego *Filmowcy w matni bezpieczeństwa* (2011) byli nominowani w konkursie Książka Historyczna Roku. Za monografię *Polski nie oddamy. Władze NRD wobec wydarzeń w PRL 1980–1981* (2017), wydaną również w Niemczech (2020), otrzymał nominację do Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego. Książka *Jan Sehn. Tropiciele nazistów* (2020) przyniosła mu Międzynarodową Nagrodę im. Witolda Pileckiego, tytuł finalisty Nagrody im. Janusza Kurtyki oraz nominację do Nagród Historycznych POLITYKI i Nagrody Moczarskiego. Stypendysta m.in. Wolnego Uniwersytetu w Berlinie. Odznaczony przez Prezydenta RP Brązowym Krzyżem Zasługi.

Anna Godzińska

Wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Przez 15 lat uczyła języka polskiego i historii w szkole podstawowej. Ma także wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Prowadzi i koordynuje liczne formy doskonalenia nauczycieli. Jest współredaktorką *Niezbędnika młodego nauczyciela* oraz publikacji *#PytamSprawdzamKlikam! Krytyczne myślenie w edukacji*. Publikowała między innymi w *Interpretatywnym słowniku terminów kulturowych*, *Interpretatywnym słowniku terminów kulturowych 2.0*, *Oko w oko z murem. Edukacyjne wymiary street artu* oraz w „Refleksjach”, gdzie jest członkinią kolegium redakcyjnego.

Przemysław Grzybowski

Doktor habilitowany, profesor UKW, wykładowca w Katedrze Pedagogiki Kultury Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: edukacja w środowiskach zróżnicowanych

kulturowo, tanatopedagogika, edukacja w środowiskach defaworyzowanych, śmiech jako czynnik edukacji i poprawiania jakości życia. Koordynator Międzyszkolnika” Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Opiekun Akademickiego Centrum Wolontariatu UKW. Esperantysta i wolontariusz ruchu doktorów klaunów. Autor publikacji: *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości* (2009); *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy* (2011); *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy* (2011); *Doktor klaun! Od terapii śmiechem po edukację międzykulturową* (2012); *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową* (2015); *Morycek w szkole. Żydowskie dowcipy o edukacji, w dialogu międzykulturowym* (2016); *Śmiech życia i śmierci. Od osobistych historii po edukację do pamięci o okupacji, gettach i obozach koncentracyjnych* (2019); *Lubsko – nasze miejsce. Wspomnienia nauczycielskie, uczniowskie, harcerskie i nie tylko* (2020); *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu. Tom 1–2* (2022); *Harcerska kultura śmiechu w Polsce. O śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie i twórczości* (współautorstwo z K. Marszałek, 2024); *Prekursorki i pionierki edukacji międzykulturowej. Inspiracje bibliograficzne* (2025).

Filip Jach

Pedagog społeczny, socjoterapeuta, coach zespołów i grup. Aktualnie koordynator zespołu psychologiczno-pedagogicznego w Szkole w Chmurze oraz prezes spółdzielni specjalistów zdrowia psychicznego MentalCoop. Prowadzi superwizję procesów opiekuńczo-wychowawczych w organizacjach pozarządowych i szkołach.

Arkadiusz Jaworski

Absolwent prawa i historii w ramach studiów międzyobszarowych na KUL, obecnie doktorant Szkoły Doktorskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Lublinie w dziedzinie nauki prawne. Koordynator pionu interwencji Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

Paulina Kumaszevska

Studentka IV roku pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power” oraz Stowarzyszenia „My Niewidoczni”. Z pasją zgłębia tematykę neuro różnorodności, działa na rzecz wspierania osób z niepełnosprawnościami niewidocznymi i ich rodzin. Autorka tekstów o Klubach Świadomej Młodzieży i samorządności. Interesuje się rozwojem osobistym oraz pokonywaniem własnych ograniczeń.

Jakub Z. Martuszewski

Magister filozofii, doktorant w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Przygotowuje rozprawę poświęconą zagadnieniom budowy koncepcji rzeczywistości wychodzącą z literatury poprzez media cyfrowe, wskazującą na wielowarstwową budowę i złożoność rzeczywistości.

Olga Modzelewska

Psycholożka wspierająca dzieci i młodzież w Szkole w Chmurze oraz osoby dorosłe w spółdzielni specjalistów zdrowia psychicznego MentalCoop. Przez 2 lata liderowała zespołowi nauczycieli-rewalidatorów, do pracy których wdrożyła regularne superwizje edukacyjne.

Maria Nagay

Absolwentka etnolingwistyki, studentka filologii hiszpańskiej. Jej zainteresowania koncentrują się na relacjach między językiem a kulturą, w tym na analizie leksyki emocjonalnej oraz sposobach konceptualizacji doświadczeń kulturowych w języku.

Hanna Katarzyna Ostreğa

Nauczycielka języka angielskiego w Centrum Kształcenia Sportowego w Szczecinie, studentka II roku filologii angielskiej II stopnia na Uniwersytecie Szczecińskim. Przewodnicząca Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

Maciej Pitala

Nauczyciel w szkole specjalnej, trener umiejętności społecznych i nauczyciel w technikum policealnym, wcześniej wicedyrektor szkoły Żak w Katowicach (liceum dla dorosłych i szkoły policealne). Członek zespołu pionu interwencji działającego na rzecz praworządności w szkołach Stowarzyszenia Umarłych Statutów, w ramach którego zajmuje się między innymi szkolnictwem zawodowym i internatami.

Sebastian Plachecki

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

Barbara Popiel-Kobielska

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

koordynator kierunku filologia polska, redaktor i korektor, nauczyciel mianowany języka polskiego, certyfikowany mediator. Współpracuje z Fundacją Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS w Szczecinie w zakresie szkolenia przyszłych mediatorów. Prowadzi na Facebooku autorską stronę „Ad scribendum”, poświęconą literaturze i kulturze (<https://www.facebook.com/Adscribendum>).

Katarzyna Rembacka

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

Elżbieta Rogalska

Doktor nauk społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka publikacji na temat pedagogii Joanny Kulmowej, autoetnografii, życia i twórczości Janusza Korczaka, zmienności w życiu człowieka oraz pogranicza technologii i edukacji. Technik informatyk z 7 letnim doświadczeniem w contentwritingu. Nauczycielka szkół średnich: informatycznych i programistycznych przedmiotów zawodowych oraz informatyki podstawowej.

Aneta Rutkowska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej z wieloletnim doświadczeniem, pedagog specjalny, sur-

dopedagog, obecnie specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Anna Sobol

Magister pedagogiki ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego, licencjat z anglistyki Collegium Balticum – Akademii Nauk Stosowanych. Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków. Autorka artykułów poświęconych relacji między nauką, świadomością i współczesnymi wyzwaniami edukacyjnymi. Interesuje się wpływem nowych odkryć naukowych na sposób myślenia o człowieku i jego przyszłości. W swojej pracy łączy perspektywę pedagogiczną z refleksją nad rozwojem cywilizacyjnym.

Krystyna Stelmach-Tyszek

Nauczycielka konsultantka ds. doradztwa zawodowego i przedmiotu biznes i zarządzanie w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka w Technikum Łączności i Multimediów Cyfrowych w Szczecinie i Publicznej Szkole Podstawowej w Dobrej.

Stowarzyszenie „My Niewidoczni”

Organizacja powstała z potrzeby serca mam dzieci z ASD, aby nieść wsparcie i pomoc innym. Kontakt: myniewidoczni@gmail.com.

Zbigniew Wojciechowicz

Nauczyciel języka polskiego, etyki i informatyki w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach. Śpiewający poeta.

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli



**Numer 4/2026
już w październiku**

Temat numeru

**Szkoła jako
heterotopia**

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

