

Kwartalnik Edukacyjny

1 (72) WIOSNA 2013



NAUCZYCIEL I UCZEŃ W SYSTEMIE EDUKACJI





„Innowacyjny model utrzymania aktywności zawodowej podkarpackich nauczycieli gimnazjów w wieku 50+”



BD Center Spółka z ograniczoną odpowiedzialnością, realizator projektu:
„Innowacyjny model utrzymania aktywności zawodowej podkarpackich nauczycieli gimnazjów w wieku 50+”,
zaprasza **dyrektorów gimnazjów z terenu województwa podkarpackiego, zatrudniających nauczycieli w wieku 50+** do udziału w fazie testowania produktu finalnego.

Testowanie obejmuje bezpłatne szkolenia z praktycznego wykorzystania modelu aktywizacji zawodowej nauczycieli gimnazjów w wieku 50+.
Na zgłoszenia czekamy do 8 marca 2013 roku.
Decyduje kolejność zgłoszeń.

Model utrzymania aktywności zawodowej nauczycieli gimnazjów w wieku 50+ zapewnia:

- ☛ profesjonalne i efektywne wsparcie dyrektorów w procesie zarządzania wiekiem w podkarpackich gimnazjach,
- ☛ podniesienie kompetencji ICT i psychospołecznych nauczycieli gimnazjów w wieku 50+ w oparciu o innowacyjną metodę diagnozy luk kompetencyjnych,
- ☛ upowszechnienie idei kształcenia przez całe życie oraz mentoringu.

Szczegółowe informacje dostępne są:

w biurze projektu: **BD Center Sp. z o. o., ul. Broniewskiego 1, 35-222 Rzeszów**
pod numerem telefonu: **17/ 855 20 29**
na stronie: **www.nauczyciele.bdcenter.pl**
e-mail: **nauczyciele@bdcenter.pl**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Wojewódzki Urząd Pracy
w Rzeszowie



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Człowiek - najlepsza inwestycja

Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalszy z pasją!

1 (72) WIOSNA 2013

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

Antoni Zajęc, **Polska edukacja: rozwoju – stagnacji – czy regresu?**..... 3

Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

Aneta Lew-Koralewicz, **Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dziecka – perspektywa edukacyjna** 22

Stanisław Korczyński, **Źródła nauczycielskiego stresu oraz objawy i przyczyny wypalenia zawodowego** 36

Grzegorz Piotr Ćwiertniewicz, **Nauczyciele i uczniowie: różne spojrzenia na dyscyplinę w szkole**..... 48

PORTRET

Wspomnienie o Wielkiej Nauczycielce (†Bronisława Dymara) 62

PCEN I OTOCZENIE

Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holocaustu 74

Promocja zdrowia w szkołach..... 76

OKOLICE SZTUKI

Andrzej Kantecki, **Chopin – portret w miniaturze** 79

Nasi nauczyciele piszą, Ryszard Mścisz 97

Nasi uczniowie piszą, Monika Korzeń 99

DYSKUSJE

Beata Maciejewska, **Nauczyciel z sercem** 102

RECENZJE

Beata Szluz, **Jadwiga M. Jaraczewska, Izabela Krasiejko (red.) Dialog Motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii** 108

Mariusz Kalandyk, **Anna Janus-Sitarz (red.), Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej** 112

Dorota Szumna, **Nowości wydawnicze** 120

SPRAWOZDANIA

Janusz Kujawa, **Wielka Wojna na Podkarpaciu**..... 123

Antoni Zajęc, **Edukacja na planszy – nowoczesne gry planszowe** 126

Mariusz Kalandyk, **To lubię!**, **Dyżurni edukacyjny** 130

Szanowni Państwo

Wiosenny numer kwartalnika koncentruje się wokół kilku tematycznych centrów, zaś wątkiem głównym numeru pozostaje troska o ucznia, który coraz częściej wymagał będzie indywidualnego traktowania. Aneta Lew-Koralewicz pisze w związku z tym o działaniach o charakterze wczesnej interwencji, które polegają na wykryciu zaburzeń w funkcjonowaniu dziecka i wdrożeniu specjalistycznego systemu pomocy. Istotnym fragmentem numeru jest także artykuł Antoniego Zająca. Autor przedstawia w nim zagrożenia, które towarzyszą od wielu już lat polskiemu systemowi edukacji. Podkreśla, że w polskim społeczeństwie „wyraźnie widoczny jest brak habitusu, tzn. ciągłości wychowania”, oraz że „niepokojący jest stan wiedzy naszych nauczycieli na temat wartości, które stanowią podstawę kultury zachodniej, w tym także polskiej”. Przeczytajcie także Państwo artykuł Stanisława Korczyńskiego o źródłach nauczycielskiego stresu i rzecz o różnych spojrzeniach na dyscyplinę w szkole Grzegorza Cwiertniewicza.

Chcę także szczególnie zwrócić uwagę Państwa na wspomnieniowy portret Pani Bronisławy Dymary, wybitnej nauczycielki i Mistrzyni dla wielu pokoleń pedagogów. Mamy zaszczyt przyznać się do redakcyjnej z nią przyjaźni. Przeżywamy mocno Jej odejście.

Myszę, że znów w naszych rozmowach wróci problem, a może idea?, odbudowy etosu polskiego nauczyciela. Traktowanie obowiązków pedagogicznych jako tylko jednego z wielu zawodowych zatrudnień wydaje się lekkomyślnością. Zwraca na to uwagę, z wdziękiem i taktem, Beata Maciejewska, nauczycielka języka angielskiego. Pisze nie tylko o obowiązku „posiadania serca”, ale także o rozwiązaniach organizacyjnych, które mogą pomóc uczynić polską szkołę przyjazną i twórczą.

*Zapraszam jeszcze do odwiedzenia zakładki „Nasi Nauczyciele (Nasi Uczniowie) piszą”.
Warto!*

Mariusz Kalandyk

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN), dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.), dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.), Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa (recenzenci):

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres, prof. dr hab. Marek Stanisław, prof. dr hab. Kazimierz Szmyd, dr hab. prof. UR Beata Szluz, dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Wiesława Walc, dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów **W kręgu nowych idei**, **Z warsztatu badawczego**. **Innowacje**, **Dyskusje** oraz **Recenzje** objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Pismo punktowane przez KBN (2 pkt.)

e-mail: kwartalnik@pcen.pl, mkalandyk@pcen.pl, dszumna@pcen.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2013

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2
tel. 17 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: Agencja Reklamowa Czarno na białym
Nakład: 1000 egz.

Antoni Zając

Polska edukacja: rozwoju – stagnacji – czy regresu?

Wprowadzenie

W skali całego świata przeżywamy okres olbrzymiego rozwoju informacji, mikro i nanotechnologii, globalizacji, neoliberalizacji gospodarki, konsumeryzmu, postmodernizmu i narastającego bezrobocia. Prezes zarządu Google, Eric Schmidt twierdzi, że cała wiedza zapisana od początku dziejów do 2003 roku zajmuje około 5 miliardów gigabajtów. Tyle samo cyfrowych treści powstaje dzisiaj w ciągu dwóch dni¹. Za sprawą dynamicznego rozwoju mediów cyfrowych powstaje świat Big Data, czyli nowy świat wielkich i niezbadanych możliwości, ukrytych w przetwarzaniu lawiny informacji, kreowaniu nowych idei i w ich różnorodnym oddziaływaniu na społeczeństwo. Świat ten tworzą ludzie nauki, kultury, biznesu, dziennikarze i zwykli internauci. Młode pokolenie to *digital natives*, dla niego: „Nowe media nie są pomostem między człowiekiem a naturą; są naturą”², która kształtuje nowe oblicze życia społecznego i gospodarczego oraz sposób uczenia się.

Powstaje pytanie, na ile nasza szkoła uwzględni te wszystkie uwarunkowania życia i pracy w perspektywnym wychowaniu młodego pokolenia? Stawiam tezę, że w minimalnym. Ze względu na rozległość zagadnienia zostaną poruszone tylko niektóre wątki.

Diagnoza „solidarnościowej” drogi edukacji w III RP

Z przykrością należy stwierdzić, że w III RP nie udało się zrealizować zapowiadanej w postulatach Nauczycielskiej Solidarności lat 80. XX wieku postępowej reformy ustrojowej całego systemu edukacyjnego, jego demokratyzacji i uspołecz-

¹ Cyt. za: P. Górecki, *Złapani w sieci*, „Newsweek Polska” 2011, nr 26, s. 72.

² http://pl.wikiquote.org/wiki/Marschall_McLuhan [dostęp 23.10.2010].

nienia, podmiotowości oraz unowocześnienia treści programowych i metod realizacji procesu nauczania-uczenia się³.

Zapowiadana reforma miała dotyczyć podstawowych zasad funkcjonowania systemu szkolnego, takich jak⁴:

- demokratyczność – drożność, szerokoprofilowość, ustawiczność, elastyczność i uspołecznienie kształcenia;
- prymat wartości i umiejętności nad wiadomościami;
- nowoczesność treści i holistyczność ich ujmowania;
- dostosowanie kształcenia do okresu rozwojowego dzieci i młodzieży oraz potrzeb społecznych i gospodarczych kraju i świata;
- dbałość o rozwój nie tylko intelektualny uczniów, ale także emocjonalny, duchowy, fizyczny i zdrowotny;
- zapewnienie uczniom lepszego zrozumienia świata, siebie i innych w wyniku nauczania zintegrowanego, blokowego i wielostronnego;
- podniesienie dotacji na edukację i naukę oraz zmniejszenie liczebności klas do 15 – 20 uczniów;
- wyrównanie szans edukacyjnych dzieci miejskich i wiejskich;
- poprawa jakości edukacji, traktowanej jako dopełniającego się procesu kształcenia, wychowania i działalności praktycznej;
- podniesienie poziomu intelektualnego społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego.

Edukacja polska stanęła przed szansą sprostania wyzwaniom światowych przemian cywilizacyjnych i jednoczącej się Europy pod warunkiem stopniowego likwidowania barier i stereotypów encyklopedycznego kształcenia oraz wychowania przesiąkniętego duchem romantyzmu. Zadaniem szkoły końca XX i początku XXI wieku stało się kształtowanie poczucia kulturowej, społecznej, narodowej, europejskiej i ogólnoswiatowej przynależności do rodziny ludzkiej, zapewniającej więź z przeszłością, rozwój kultury, patriotyzmu i gospodarki rodzinnego kraju, a jednocześnie pluralistycznego spojrzenia na rzeczywistość i rozwój całego świata. Raport okrągłego stołu państw Europy w 1995 roku przyjął, że: „Podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwijaniu zdolności w stawianiu się całościowym bytem

³ B. Śliwerski, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonym zmianie oświatowej*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek, (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk 2010; B. Śliwerski, *Oświatowa zdrada ideałów i wartości nauczycielskiej Solidarności*, [w:] E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, Uniwersytet Gdański, t. III serii: „Szkoła – Państwo – Społeczeństwo”, R. Grzybowski (red.), Kraków 2010.

⁴ Por.: K. Denek, *Tatrzańskie dyskursy wokół edukacji jutra*, [w:] T. Koszczyk, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.), *Edukacja jutra*, Wrocław 2007, tom 1, s. 117.

ludzkim, a nie narzędziem dla ekonomii. Nabywaniu wiadomości, umiejętności i kompetencji musi towarzyszyć kształtowanie charakteru, otwarcie kulturowe i przebudzenie odpowiedzialności społecznej oraz rozumienie zmian i przystosowanie się do nowej sytuacji i warunków”⁵. Niestety, nasze programy nauczania wszystkich przedmiotów nie spełniają tych wymogów. Są zbyt encyklopedyczne i przestarzałe, nie ujmują najnowszej wiedzy o zachodzących w świecie zjawiskach i procesach społecznych oraz kulturowych, o nowych technologiach i systemach gospodarczych.

Można doszukiwać się różnych przyczyn tego stanu rzeczy. Wydaje się jednak, że główną przyczyną nienadążania polskiej edukacji za światowymi przemianami cywilizacyjnymi i podmiotowym podejściem do uczniów jest:

- upartyjnienie systemu edukacyjnego,
- wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm),
- immunizacja oświaty od kontroli społecznej,
- pseudosamorządność oświatowa i szkolna,
- ograniczenia autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów,
- upełnomocnienie pozoru, fikcji edukacyjnej i wychowawczej⁶.

Przeżywamy okres nakładania się i ścierania różnych, często sprzecznych, kierunków rozwojowych, różnorodnych wizji ideologicznych oraz odmiennych kompetencji obywatelskich i wychowawczych. W tym wszystkim nie możemy znaleźć wspólnego mianownika dla kształtowania życia społecznego, edukacyjnego i gospodarczego.

Zbigniew Kwieciński do głównych kierunków zmian posocjalistycznych zaliczył: demokrację parlamentarną, gospodarkę wolnorynkową, pluralizm polityczny i kulturowy, otwarcie się na zachód i UE, przyspieszony przepływ wzorów kulturowych i cywilizacyjnych⁷. Kierunki te stały się wyzwaniem edukacyjnym dla naszej oświaty, jednak na skutek różnicowania się sceny politycznej w Polsce z biegiem czasu straciły wyrazisty charakter. W zależności od ideologii lansowanej przez partie rządzące, edukacja w dłuższej perspektywie może przyczyniać się do dynamicznego rozwoju kraju lub też pogrążyć go w marazmie.

Stąd strategicznym celem edukacji w dynamicznie rozwijającej się cywilizacji wiedzy – za Bogdanem Suchodolskim – należy uczynić tezę: **Rozumieć świat – kierować sobą**. Chodzi o to, aby poprzez kształtowanie umiejętności

⁵ Komisja Europejska, *Nauczanie i uczenie się*, Warszawa 1996, s. 26–27.

⁶ B. Śliwowski, *Dokąd zmierza polska edukacja?*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, s. 67.

⁷ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Proteksty – konteksty - podteksty*, Kraków 2012, s. 130.

dostrzegania zachodzących zjawisk i procesów umieć analizować ich przebieg, przewidywać skutki i z wyprzedzeniem przygotować się do nich. Do przekształcenia spostrzeżeń i różnego rodzaju danych w wiedzę w określonej dziedzinie potrzebne jest nie tylko posiadanie bazowej wiedzy dyscyplinarnej (podstawowej, najważniejszej), ale także szerokiego tła interdyscyplinarnego, kulturowego i aksjologicznego, ukształtowanego przez wieki.

W polskim społeczeństwie wyraźnie widoczny jest brak habitusu, tzn. ciągłości wychowania, spowodowany ponad 120-letnim okresem rozbiorów, I i II wojną światową oraz 45-letnim okresem socjalizmu⁸. Celem zaborców w okresie rozbiorów oraz okupantów w czasie I i II wojny światowej było wynarodowienie społeczeństwa polskiego i pozabawienie go tożsamości. W okresie socjalizmu mieliśmy do czynienia z narzucaniem obcego systemu wartości oraz z degradacją pracy ludzkiej i jej etosu.

Niepokojący jest stan wiedzy naszych nauczycieli na temat wartości, które stanowią podstawę kultury zachodniej, w tym także polskiej⁹. Spośród słuchaczy studiów podyplomowych tylko jednostki znają wartości kultury antycznej (greckiej, rzymskiej, chrześcijaństwa), w tym wartości uniwersalne, które stworzyły fundamenty kształtowania się cywilizacji zachodniej. Dodajmy, że są to absolwenci kierunków humanistycznych. Jeśli zagadnień tych nie znają nauczyciele, to skąd mają mieć wiedzę z tego zakresu uczniowie? Jesteśmy narodem odcięty od szerokiego tła kulturowego, które ukształtowało oblicze Europy i Polski. Okazuje się, że niewiele robimy, aby te zaległości nadrobić. Czyżby dominował pogląd, że narodem pozbawionym korzeni kulturowych i wartości łatwo mogą manipulować politycy?

Od początku lat 90. XX wieku w Polsce występuje ścieranie się trzech dyskursów:

- 1) premodernistycznego – reprezentowanego przez Kościół;
- 2) modernistycznego – budowanego przez neokapitalistów, prawników, część naukowców, techników, informatyków – pozytywiści;

⁸ Por.: A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 36–37; por. także: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

⁹ A. Zajac, *Ciągłość i zmiana podstawą współczesnego wychowania*, [w:] K. Szmyd, E. Barnas-Baran, E. Dolata, A. Śniegulska (red.), *Mysł i praktyczna edukacja w obliczu zmian cywilizacyjnych*, Rzeszów 2012, tom 1, s. 74–92; A. Zajac, *Wyzwania aksjologiczne wobec zarysowującej się IV fali przemian cywilizacyjnych – rewolucja biotechnologiczna NBIC*, [w:] K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra*, Wrocław 2003, s. 109–116.

3) postmodernistycznego – reprezentowanego przez ludzi sztuki, mass mediów, kultury, niektóre grupa naukowców i ruchy alternatywne¹⁰.

Szkoda tylko, że ten proces nie ogranicza się do merytorycznej dyskusji, ale często przybiera formę zajadłej walki politycznej. Obserwujemy ostre ścieranie się następujących ideologii i wizji ustrojowych państwa: liberalizmu wolnorynkowego; neoliberalizmu gospodarczego i etycznego; teokracji katolicko-narodowej; demokracji socjalnej; demokracji uczestniczącej; postsocjalizmu; ochlokracji – rządów ulicznego tłumu¹¹.

Koniec XX i początek XXI wieku to okres wielkich wydarzeń, nieustannych zmian i przyspieszonego tempa życia. „Ludzkość jest w permanentnym szoku przyszłości”¹². Tempo narastania zmian na przełomie milenium i obecnie jest tak duże, że każde pokolenie żyje obecnie w nieco innej rzeczywistości technicznej, gospodarczo-ekonomicznej i społeczno-kulturowej. Jednostka ludzka musi te zmiany nie tylko zaakceptować, ale także nauczyć się żyć w tej nowej rzeczywistości i współtworzyć ją¹³. W przystosowaniu do zmian największą rolę powinna odgrywać edukacja, ale ustępuje pola mediom. Media natomiast, zamiast rzetelnie informować społeczeństwo o zachodzących wydarzeniach, zjawiskach i procesach oraz je edukować, gonią za sensacjami, bo one się dobrze sprzedają. Po sprywatyzowaniu mediów widoczne jest duże uzależnienie stacji radiowych i telewizyjnych oraz poszczególnych dzienników i tygodników prasowych od różnych opcji politycznych, często zagranicznych.

Mimo upływu dwudziestu czterech lat od zmiany ustroju nie nauczyliśmy się korzystać z zasad demokratycznych budowania ładu społecznego i edukacyjnego. Wręcz odwrotnie, ostatnie lata nasiliły w naszym kraju brutalizację walki ideologicznej między poszczególnymi partiami. Zamiast dążyć do ponadpartyjnego konsensusu ideowego i zbudowania optymalnego systemu kształcenia, który pozwoliłby przygotować młodzież do czekających wyzwań w epoce globalizacji i komputeryzacji, nadprodukcji towarów i usług oraz narastającego bezrobocia, od 1991 roku nastąpiło upolitycznienie oświaty i międzypartyjna blokada. Każdy z kolejnych Ministrów Edukacji Narodowej, reprezentujących różne partie, wykorzystywał szkołę jako środek indoktrynacji i realizacji bliskich mu programów ideologicznych. W miejsce

¹⁰ Z. Kwieciński, (*Pedagogie postu...*), *op. cit.*, s. 130.

¹¹ Por.: *Ibidem*, s. 130.

¹² Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 14.

¹³ S. Włoch, *Edukacja jaka? – szansą czy zagrożeniem ucznia*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojas, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, Sosnowiec 2010, s. 80.

konsensusu edukacyjnego mamy do czynienia z wojnami programowymi (np. odnośnie kanonu lektur szkolnych, treści kształcenia i wychowania), wojnami ideologicznymi (między wychowaniem w duchu wartości chrześcijańskich a świeckością wychowania, wychowaniem prorodzinnym a wychowaniem seksualnym)¹⁴.

Mimo oficjalnej deklaracji o autonomii i samorządności szkoły oraz wbrew podstawowym zasadom wychowania w demokracji, polska szkoła stała się instytucją funkcjonalną wobec władzy, a nie swoich uczniów, rodziców, nauczycieli i środowiska lokalnego¹⁵. Poszczególni ministrowie i cały resort MEN odcieli się od dorobku pedagogiki. Tworzyli oderwane od myśli pedagogicznej idee dydaktyczno-wychowawcze, w których brakowało spójności. W miejsce ciągłości idei wychowawczych i kształcących obserwujemy od wielu lat zmiany dla zmiany, aby tylko po dojściu do władzy nowej ekipy rządzącej „dokopać” poprzednikom, wymazać ich działania z pamięci¹⁶. Doprowadziło to do rozdarcia ideologicznego wychowania, w którym „jedynie słuszny kierunek oddziaływania” dla opcji politycznej sprawującej władzę wymuszany jest przez pomiary jakości pracy szkoły i testowe egzaminy progowe. Znamienne, że każda nowa ekipa opracowuje nowe ankiety pomiaru jakości pracy szkoły. Stare idą na przemiał i to nie z tego powodu, że były złe, ale dlatego, że nie oddawały ducha ideologicznego nowej władzy.

Jak zauważa Z. Kwiecieński: „Tutaj mamy zamęt światopoglądowy, cynizm aksjonormatywny, pogłębiającą się anomie, pustkę celów wychowawczych, współobecność w edukacji i w społeczeństwie wychowującym idei na styku najgorszych przeżytków średniowiecza z nowoczesnymi technologiami oraz ponowoczesną kakofonią kulturową”¹⁷. Skutkuje to narastającą patologią szkolną, medialną i uliczną. Wszechobecna jest wulgaryzacja języka, brutalizacja życia, przemoc, alkoholizm, używki, seksualizacja. W 2012 roku w polskich szkołach doszło do 74 gwałtów, o 60 więcej niż w 2011 roku. Odnotowano też 181 przypadków pedofilii i rozpowszechniania pornografii (w 2011 roku przypadków takich było 266) – pisze „Rzeczpospolita”. Dane te odnoszą się do przypadków zgłoszonych na policję i potwierdzonych, co do których toczy się postępowanie sądowe. A ile jest zdarzeń ukrytych, przemilczanych, stanowiących traumę na całe życie dla poszkodowanych? Sam fakt, że w szkołach dochodzi do gwałtów, jest szokujący. Eksperci uważają, że to efekt zbyt

¹⁴ B. Śliwerski, *Dokąd zmierza polska edukacja ...*, *op. cit.*, s. 67.

¹⁵ *Ibidem*, s. 68.

¹⁶ B. Skarga, *Rewolucja zawistników*, „Gazeta Wyborcza” (z 30–31 sierpnia 2008), s. 24.

¹⁷ Z. Kwiecieński, *Pedagogie postu...*, *op. cit.*, s. 36.

liberalnej polityki wychowawczej MEN¹⁸. Czytając w prasie przerażające opisy zachowań uczniów na lekcjach i przerwach, odnosi się wrażenie, że niektóre szkoły i nauczyciele przestali panować nad podopiecznymi. Nie jest to tylko wina nieodpowiedniego przygotowania pedagogicznego nauczycieli, a głównie niedostosowania systemu edukacyjnego w Polsce do nowych wyzwań.

Błędne założenia reformy systemowej i ustrojowej szkolnictwa z 1999 roku

Mimo podjęcia pewnych prób w III RP nie udało się też zrealizować reformy systemowej i ustrojowej na miarę wyzwań gospodarki i społeczeństwa informacyjnego XXI wieku. Zamiast dążyć do wzmocnienia spójności systemu dydaktyczno-wychowawczego, reforma z 1999 roku rozbiła go. Politycy, wbrew przestrogom pedagogów, przekształcili dwupoziomowy system kształcenia (8-letnia szkoła podstawowa + 4-letnie LO, 5-letnie technikum i 3-letnia ZSZ) w trzypoziomowy (6-letnia szkoła podstawowa + 3-letnie gimnazjum + 3-letnie LO i LP, 4-letnie technikum, 2-letnie ZSZ). W ten sposób został zaburzony ciąg wychowawczy i kształcący. Sześcioletnia szkoła podstawowa nie jest w stanie zamknąć pełnego cyklu rozwojowego uczniów i wyposażyć ich w wiedzę obejmującą przeszłość, teraźniejszość i pewną wizję przyszłości. W praktyce najczęściej wiedza ta urywa się na okresie międzywojennym, np. z historii. Uczniowie nie mieli możliwości poznać najważniejszego kanonu wiedzy o najnowszej historii i współczesności, która pozwoli im zrozumieć zawilości obecnego świata.

Do gimnazjum uczęszcza młodzież w tzw. drugim okresie przekory i buntu. Uczniowie są absolwentami różnych szkół podstawowych. Nie są znani nauczycielom, czują się anonimowi, wszystko im wolno. Upływa kilka miesięcy, zanim nauczyciele ich poznają i dostosują metody oddziaływań wychowawczych. To wszystko sprzyja narastaniu patologii.

Trzy lata to okres nauki zbyt krótki by „przerobić”, ugruntować i zamknąć materiał nauczania z poszczególnych przedmiotów w jedną całość. W efekcie albo nauczyciele przerabiają materiał w pośpiechu, „po łebkach”, nie rozwijając zdolności poznawczych, albo przerabiają go częściowo, nie dochodząc najczęściej do końca programu.

Podobnie rzecz się miała w przypadku LO i LP. Reformie strukturalnej nie towarzyszyła reforma programowa. Wcześniejsze czteroletnie programy nauczyciele zmuszeni byli realizować w 3 lata.

¹⁸ A. Grabek, G. Zawadka, *Polska szkoła gwałtu*, „Rzeczpospolita” (z 15.02.2013).

Olbrzymim błędem teże reformy, mającym poważne konsekwencje, było niedostosowanie jej do:

1. krzywej Gaussa rozkładu normalnego zdolności poznawczych uczniów,
2. zapotrzebowania rynku pracy w gospodarce informacyjnej.

Utworzenie liceów profilowanych związane było niemal z całkowitą likwidacją zasadniczych szkół zawodowych i bardzo znacznym ograniczeniem przyjęć do techników. Zgodnie z krzywą rozkładu normalnego Gaussa około 20 proc. populacji charakteryzuje się bardzo niskimi i niskimi zdolnościami poznawczymi, ale jednocześnie często posiada wysokie uzdolnienia manualne. Niemal całkowita likwidacja ZSZ i rozpowszechnianie opinii w zamawianych przez MEN programach medialnych, że są to szkoły dla młodzieży niedorozwiniętej, spowodowało bardzo niekorzystne zjawisko o daleko idących konsekwencjach społecznych i gospodarczych. Rodzice i młodzież, obawiając się przypisywania jej „łatki” niedorozwiniętej, wybierała LP i LO, gdzie nie była w stanie sprostać wymaganiom programowym. Dyrekcje szkół i nauczyciele, rozliczani są „z przepustowości”, obniżyli wymagania. To pociągnęło cały łańcuszek następstw, diametralnie spadł poziom nauczania w szkołach, a w dalszej konsekwencji na studiach.

W cywilizacji wiedzy występuje prawoskośna deformacja normalnego rozkładu zapotrzebowania rynku pracy. Rośnie zapotrzebowanie na tzw. białe kołnierzyki (pracowników w pracy wykorzystujących głównie wiedzę) i śnieżnobiałe kołnierzyki (pracowników kreujących nową wiedzę, nowoczesne technologie i rozwój kultury), a spada na tzw. szare kołnierzyki, tj. pracowników wykorzystujących głównie siłę mięśni¹⁹. Prawidłowe funkcjonowanie gospodarki potrzebuje jednak wielu fachowców z grupy szarych kołnierzyków do wykonywania prac komunalnych, budowlanych, rolniczych i prostych usług. Rozwój liceów profilowanych, które nie uczyły zawodu i nie zapewniały żadnych certyfikatów potwierdzających umiejętności oraz niemal całkowita likwidacja ZSZ i znaczne ograniczenie klas techników, wytworzyły

¹⁹ A. Zajęc, *Zmiany charakteru pracy w cywilizacji wiedzy wyzwaniem pedagogiki pracy*, [w:] Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Włocławek 2006, s. 381–391; A. Zajęc, „Pracownicy wiedzy” wyzwaniem edukacyjnym początku XXI w., [w:] K. Denek, T. Koszczyk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*, Wrocław 2006, s. 95–106; A. Zajęc, *Mutual determinism work-knowledge-technology in human development*, „Technologia Vzdělávání – Technology of Education / Professional Journal On Education” 2010, nr 9, s. 6–8; A. Zajęc, *e-Praca w cywilizacji wiedzy i społeczeństwa sieci*, [w:] Z. Wiatrowski, J. Pyrzyk, (red.), *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, Włocławek 2010. Tom I, s. 163–180.

paradoksalną sytuację. W 2003 roku mieliśmy prawie 2,5 mln bezrobotnych i ponad 350 tysięcy wolnych miejsc pracy. Po prostu **zabrakło fachowców do prostych prac, bo nikt ich nie kształcił**. Dla porównania warto zwrócić uwagę, że po wprowadzonej w 1999 roku reformie strukturalnej systemu oświatowego²⁰ przez wiele lat do naszych szkół zawodowych (techników i ZSZ) trafiało trzydzieści kilka procent absolwentów gimnazjów, a do szkół ogólnokształcących nieco ponad 60 proc. W rozwiniętych krajach Unii Europejskiej (przed rozszerzeniem 1 maja 2004 roku o nowych członków, w tym Polskę), rozpatrywane proporcje wynosiły: 60 proc. w szkołach zawodowych i 40 proc. uczniów w szkołach ogólnokształcących²¹.

W wyniku reformy w niewielkim stopniu unowocześniono programy nauczania. W niektórych przypadkach rozporządzenia MEN były zbyt liberalne, np. odnośnie do programów autorskich i opracowywania podręczników. W efekcie

w 2002 roku od przedszkola do liceum obowiązywało 818 programów kształcenia i 1458 podręczników szkolnych²². Mimo późniejszej korekty rozporządzeń, zmierzających do ograniczenia swobodnej twórczości i wprowadzenia podstawy programowej oraz ministerialnych rzeczników oceniających podręczniki, dalej treści edukacji nie odpowiadały wyzwaniom XXI wieku.

W dalszym ciągu w szkołach zawodowych uczono mocno przestarzałych technologii. Jako paradoks może służyć następujący przykład, w 2006 roku absolwenci technikum samochodowego na końcowym egzaminie praktycznym mieli wymienić szczęki hamulcowe w Fiacie 126p (maluchu). Stanowiło to szczyt nowoczesności kształcenia technicznego w Polsce.

W trzyletnich liceach ogólnokształcących obowiązywały wcześniejsze czteroletnie programy nauczania. Nakazywały one wszystkim licealistom

W wyniku reformy w niewielkim stopniu unowocześniono programy nauczania. W niektórych przypadkach rozporządzenia MEN były zbyt liberalne, np. odnośnie do programów autorskich i opracowywania podręczników.

²⁰ Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – DZ. U. nr 12.

²¹ Por.: S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe w systemie szkolnym jako droga do dorosłości*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Cizkowska (red.), *Pedagogika i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, Włocławek 2007, s. 85.

²² P. Sarzyński, *Podręczniki do tablicy!*, „Polityka” 2002, nr 35.

z głębiać wszystkie przedmioty, ustalone zgodnie z XIX-wiecznym kanonem podziału nauki. Nauczanie opierało się na kilku „Z” – zakuć, zapamiętać, zdać, zapomnieć. Twórcom reformy zabrakło wyobraźni na opracowanie procedury indywidualnego rozwoju zainteresowań uczniów, na przygotowanie ich do pełnienia różnego rodzaju ról społecznych, rodzinnych i zawodowych. Wszelkie próby wyjścia przez twórczych nauczycieli były blokowane przez anachroniczne i niespójne prawo oświatowe i przestarzałą „Kartę nauczyciela”. Dyrektorzy zostali pozbawieni autonomii zarządzania szkołą, budżetem i kadrami – nie mogli zwalniać nauczycieli, którzy się nie sprawdzili, a zatrudniać dobrych.

Paradoksem na skalę światową było wyeliminowanie na okres 25 lat obowiązku zdawania na maturze matematyki. Uczniowie, świadomi tego faktu, przestali uczyć się matematyki. W ten sposób **zaprzestaliśmy rozwijać logiczne myślenie przyczynowo-skutkowe młodego pokolenia**, zaś kierunki ścisłe na uniwersytetach i techniczne na politechnikach nie mogły zrobić naboru, bo więcej było miejsc na uczelniach niż uczniów zdających na maturze matematykę jako przedmiot nieobowiązkowy. Warunkiem ubiegania się o przyjęcie na te kierunki było zdanie na maturze matematyki. I znowu **ograniczyliśmy w sposób znaczący kształcenie fachowców na poziomie wyższym**.

Sens rzetelnej pracy nauczycieli i uczniów podważały też czasem nie do końca przemyślane, a na domiar tego nie do końca zgodne z obowiązującymi przepisami prawnymi, decyzje ministerialne. Najbardziej dobitnym tego przykładem było zarządzenie wydane w 2006 roku przez ministra Romana Giertycha, wprowadzające abolicję maturalną. W myśl tego rozporządzenia świadectwa dojrzałości otrzymali też abiturienti, którzy na maturze nie zdali jednego egzaminu. Zarządzenie to miało moc wsteczną i obejmowało maturzystów z roku poprzedzającego jego wprowadzenie. W ten sposób około 60 tysięcy absolwentów szkół średnich, którzy *de facto* nie zdali matury, otrzymało świadectwa dojrzałości uprawniające ich do podejmowania studiów.

O potrzebie innego podejścia do realizacji kształcenia

Mimo wypracowania przez nauki pedagogiczne wielu nowych koncepcji edukacji (modelu humanistyczno-podmiotowego, nauczania problemowo-aktywizującego, sytuacyjno-symulacyjnego, holistycznego podejścia do przedmiotu kształcenia i zrównoważonego rozwoju sfer osobowości uczniów

itd.) ciągle dominuje u nas tradycyjny system podający Herbarta, w którym zmodyfikowano tylko niektóre elementy i uzupełniono go dla okraszy sprzętem komputerowym i multimedialnym. Technologie informacyjno-komunikacyjne nie stanowią nowej jakości w procesie kształcenia, są jedynie dodatkiem upogładwiającym przekazywane do zapamiętania treści.

Niewątpliwie system herbartowski był nowoczesny dla intelektualnej kultury oświecenia i ekonomicznych realiów rewolucji przemysłowej XIX i pierwszej połowy XX wieku²³. Jego funkcjonowanie można przyrównać do standaryzowanego, powtarzalnego procesu produkcyjnego, opartego na modelu naukowej organizacji produkcji według cyklu organizacyjnego Taylora. Rolą nauczyciela jest podawać informację do zapamiętania, według reguł wyznaczanych przez ogniwa lekcji (w swojej idei pokrywające się z cyklem Taylora). Na koniec następuje etap kontroli jakości pracy uczniów przy pomocy testów dydaktycznych.

Ciągle dominuje u nas tradycyjny system podający Herbarta, w którym zmodyfikowano tylko niektóre elementy i uzupełniono go dla okraszy sprzętem komputerowym i multimedialnym. Technologie informacyjno-komunikacyjne nie stanowią nowej jakości w procesie kształcenia, są jedynie dodatkiem upogładwiającym przekazywane do zapamiętania treści.

Podstawowym nośnikiem informacji w naszej tradycyjnej ciągle szkole jest słowo mówione nauczyciela i uczenie się odtwórcze informacji z podręcznika. Egzaminacje zewnętrzne przy pomocy testów, stając się wskaźnikami jakości pracy szkół i nauczycieli, spowodowały nauczanie „pod testy wiedzy pamięciowej”²⁴. W efekcie obniża to jakość kształcenia i redukuje jego zakres. Stosowane testy odtwórcze nadają kształt realizacyjny programom kształcenia i czynią je antyintelektualnymi²⁵. Nauczyciele uczą pod testy, czyli „klepią” encyklopedyczną wiedzę pamięciową.

Uczniowie przyswajają pamięciowo tzw. surowe dane (daty, nazwiska, właściwości, wyrażenia „co poeta chciał wyrazić w tym wierszu”) oraz in-

²³ L. Gawrecki, *XIX-wieczna szkoła w XXI stuleciu*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, s. 122.

²⁴ K. Denek, *Uniwersytecka edukacja i jej ekonomika*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aksjologia, innowacje i strategie rozwoju*, Sosnowiec 2011, s. 27–28.

²⁵ E. Potulicka, J. Rutkowski, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 185.

formacje (suche prawa, zasady, wzory), które nie tworzą spójnego systemu wiedzy i wartości²⁶. Podający system nauczania preferuje zapamiętywanie faktów, a nie ich przetwarzanie. Jak zauważa L. Gawrecki, „największe sukcesy odnosi uczeń, który najlepiej odtwarza (reprodukuje) słowa nauczyciela i treści podręcznika, a najgorzej powodzi się uczniowi, który pyta: Po co ja się tego uczę?”²⁷.

W cywilizacji wiedzy obowiązuje zupełnie odmienny organizacyjny cykl Deminga rozwoju poprzez jakość (TQM)²⁸. Już Arystoteles wyróżnił cztery rodzaje wiedzy: a) wiedzieć, że; b) wiedzieć dlaczego; c) wiedzieć, jak; d) wiedzieć w kontekście. Jednym z klasycznych przykładów niewłaściwej realizacji zajęć pod względem merytorycznym i metodycznym jest nauczanie fizyki. Fizyka, jako jeden z najciekawszych przedmiotów i najbardziej przydatny współczesnemu człowiekowi, ma wyjaśnić funkcjonowanie świata materialnego. Niestety, został przeteoretyzowany, dla uczniów stał się całkowicie abstrakcyjny. Niewiele rozumieją z podawanych praw, wzorów, ich przekształceń matematycznych i zadań. Zadania rozwiązują tylko nieliczni, reszta odpisuje. Nauczana fizykę teoretyczną należy w znacznym stopniu zastąpić fizyką doświadczalną, gdzie uczniowie, przeprowadzając eksperymenty, poznawaliby sami funkcjonowanie świata zmaterializowanego, odkrywali zależności i prawa. Wymaga to zmiany treści i metodyki nauczania tego przedmiotu oraz odpowiedniej bazy laboratoryjnej.

O tym, że przedmiot ten może być bardzo ciekawy poznawczo najlepiej świadczy olbrzymie zainteresowanie zajęciami dla dzieci, które realizowane są przez większość uniwersytetów i politechnik. Wielkim zainteresowaniem dzieci i dorosłych cieszy się Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, gdzie każdy może przyjść, bawiąc się, poznać wiele kwestii z zakresu funkcjonowania świata i działania urządzeń.

Podobnie źle ustawione jest nauczanie biologii. Do programów nauczania biologii w szkołach przeniesiono niuanse naukowe tej dyscypliny wiedzy, z których dla życia przeciętnego człowieka niewiele wynika. W to miejsce winny pojawić się przekrojowe treści bazowe, podstawowe z całej dyscypliny, poszukujące odpowiedzi na pytania: jak zdrowo żyć, jak zdrowo odżywiać

²⁶ A. Zając, *Edukacja ku mądrości w wiedzy, kompetencji i doskonałości*, [w:] K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*, Wrocław 2009, t. 1, s. 315–322; A. Zając, *O edukację ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 3 (58), s.19-33.

²⁷ L. Gawrecki, *XIX-wieczna szkoła...*, *op.cit.*, s. 122–123.

²⁸ A. Zając, *Implikacje pedagogiczne zasad Deminga – rozwoju poprzez jakość (TQM)*, [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002, s. 513–520.

się, jak zdrowo pracować, jak zdrowo wypoczywać, jak zdrowo leczyć się. Podobnie nauczanie faktograficzne historii nie spełnia jej podstawowego przesłania: „Historia jest nauczycielką życia”. Przesłanie to będzie mogło być realizowane, gdy treści nauczania z historii będą ukazywać związki przyczynowo-skutkowe w rozwoju ludzkości i rodzinnego kraju, z których można będzie wyprowadzić wnioski dla rozwiązywania problemów współczesności i kreowania przyszłości.

Należy przy tym pamiętać, że ograniczanie treści nauczania do podręcznika, z czym tak często mamy teraz do czynienia, tworzy u uczniów przekonanie, że podręcznik zawiera całość wiedzy z danego zakresu, a faktycznie jest to tylko niewielki jej procent.

Adaptacyjny model edukacji sprawdzał się, kiedy rozwój cywilizacyjny dokonywał się stosunkowo wolno, a raz zdobyta wiedza i wyuczony ciąg umiejętności wystarczał człowiekowi na całe życie. Dziś, gdy dokonuje się lawinowy przyrost informacji i multimedialnych sposobów jej przekazu, szkoła przestała być dla uczniów atrakcyjna merytorycznie i poznawczo.

Uwagi i obiekcje co do reformy z 2009 roku

Po upływie 10 lat MEN zdecydowało się na kolejny krok w reformowaniu naszej oświaty²⁹. Z uwagi na to, że zaplanowane zmiany zostały bardzo szczegółowo omówione przez M. Młynarską i D. Szumną w „Kwartalniku Edukacyjnym”³⁰, tutaj zogniskujemy się na zmianach budzących wątpliwości.

Obecna reforma jest próbą naprawy podstawowych błędów z 1999 roku. Istotną zmianę stanowi podstawa programowa, która określa cele oraz treści kształcenia dla każdego przedmiotu w języku wymagań – efektów kształcenia. Opracowana podstawa programowa obejmuje treści nauczania od przedszkola do końca szkoły ponadgimnazjalnej w sposób kumulatywny, eliminując powtarzanie się zagadnień z poszczególnych przedmiotów na różnych etapach edukacyjnych.

Jak zauważa M. Skrzypczyk i M. Stanisław, autorów podstawy programowej cechuje z jednej strony chwalebna ostrożność, a z drugiej również

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [online] http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla_nauczycieli/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci [dostęp 21.082009].

³⁰ M. Młynarska, D. Szumna, *Zmiany w polskiej szkole – przyjęte rozwiązania programowe i organizacyjne*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 3 (58), s. 34–48.

chwalebna pragmatyka. „Bardziej ukrytą właściwością ich postawy zdaje się być również sceptycyzm i pesymizm w postrzeganiu możliwości szkoły, nauczycieli oraz uczniów. A z pesymizmu wynika także – minimalizm w wyznaczaniu zadań edukacyjnych. (...) Naszym zdaniem można jednak żywić uzasadnione obawy, czy dokument ten nie ośmieli części polonistów (i nauczycieli innych przedmiotów – AZ) do świadomego samoograniczenia, do nauczania tylko tego, co absolutnie konieczne (bo związane z egzaminami), co przyziemne i doraźne. Można więc pytać, czy zapisy nie będą swoistym

Dziś, gdy dokonuje się lawinowy przyrost informacji i multimedialnych sposobów jej przekazu, szkoła przestała być dla uczniów atrakcyjna merytorycznie i poznawczo.

usprawiedliwieniem w niepodjęciu ambitniejszych zadań edukacyjnych, źródłem dydaktycznego poprzestawania na małym? Czy wobec dyktatu rozpowszechnionej w szkołach testomanii i wymagań egzaminacyjnych nauczycielom wystarczy bodźców, determinacji, fantazji i zwyczajnych chęci do robienia czegoś więcej?”³¹.

Kumulatywne ujęcie treści kształcenia szczególnie odzwierciedlenie znalazło w organizacji kształcenia na poziomie III i IV etapu edukacyjnego. Trzyletni czas nauki podstawowych przedmiotów kształcenia ogólnego w gimnazjum przedłużono o pierwszą klasę nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Pozwoli to bez zbytecznego pośpiechu na pełne omówienie wszystkich zagadnień w zakresie podstawowym. Jest to jednak dosyć sztuczne połączenie treści z dwóch typów szkół w jedną całość. Nauczyciele w szkołach ponadgimnazjalnych muszą pamiętać, że mają do czynienia z uczniami z różnych szkół, od różnych nauczycieli, o różnym poziomie wymagań.

Do tego dochodzą wątpliwości co do zaproponowanego kanonu lektur. „Trudno więc nie oprzeć się wrażeniu, że »serce literatury polskiej« bije w nowej podstawie programowej dosyć mizernie i z pewnością nie wystarczy do uzyskania przez statystycznego maturzystę odpowiedniej wiedzy ani o polskim piśmiennictwie i jego randze intelektualnej, ani o ważnych doświadczeniach egzystencjonalnych człowieka, ani o obywatelskich prawach i powinnościach, ani też o bogatej tradycji narodowej, w którą jest

³¹ M. Skrzypczyk, M. Stanisz, *Kilka uwag o nowej podstawie programowej z języka polskiego*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 3, s. 69.

wpisany”³². Przykro o tym pisać, ale język polski jako przedmiot nauczania szkolnego od pewnego czasu stracił na znaczeniu, przestał być szanowany przez uczniów. Matura z „polskiego” jest łatwa, zbyt łatwa, a „prezentacja maturalna” i „klucze maturalne” doprowadziły do spadku motywacji uczenia się i zgłębiania wiedzy³³. Na szczęście ostatnio Ministerstwo zlikwidowało z 2015 rokiem „prezentację maturalną”.

Rodzi się kolejny problem, co z uczniami, którzy nie podejmą po gimnazjum dalszej nauki lub pójdą do ZSZ? Znowu będziemy mieć grupę osób niedouczonej, nieznających zagadnień z okresu międzywojennego i współczesnych, które najbardziej rzutują na zrozumienie teraźniejszych zmian światowych i aktualnych wydarzeń w Polsce. W państwie demokratycznym znajomość najnowszej historii i współczesności jest bardzo istotna we wszelkiego rodzaju dyskusjach, wyborach oraz rozliczaniu posłów i przedstawicieli samorządów lokalnych z podejmowanych decyzji. Nowa podstawa programowa nauczania historii zbyt mocno akcentuje treści kształcenia z zakresu historii politycznej kosztem, jakże ważnych dla zrozumienia przemian we współczesnym świecie, treści społeczno-gospodarczych i kulturalnych.

Konieczność podejmowania decyzji o profilu rozszerzonego kształcenia z przedmiotów humanistycznych czy matematyczno-przyrodniczych w momencie składania podania do LO budzi ambiwalentne odczucia. Z jednej pozytywne, bo młodzież może wybierać profil zgodny z jej predyspozycjami i zainteresowaniami, z drugiej negatywne, bowiem w zdecydowanej większości młodzież w tym wieku nie ma jeszcze sprecyzowanych zainteresowań, kim chce być w życiu, jaki wybrać kierunek studiów, do czego dążyć. W przypadku niezbyt trafnej decyzji nie zniweluje tego „przedmiot do wyboru”, przedstawiający w ujęciu problemowym syntezę wiedzy z nauk przyrodniczych, czy też z historii i społeczeństwa. Nie ma też do realizacji tak pomyślanych przedmiotów odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Ponadto jest też dosyć duża grupa uczniów, którzy są bardzo dobrzy ze wszystkich przedmiotów. Obecne LO nie daje im możliwości wszechstronnego rozwoju, aby później, wybierając kierunek studiów o bardzo wysokim poziomie kształcenia, w tym międzywydziałowy, kiedyś mogli dojść do poziomu „śnieżnobiałych kołnierzyków”.

Cenną inicjatywą nowej podstawy programowej jest wprowadzenie zajęć artystycznych, technicznych i obligatoryjnie, od pierwszej klasy szkoły

³² *Ibidem*, s. 73.

³³ M. Kalandyć, *Nauczanie polonistyczne w dobie kryzysu narracji humanistycznej*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 2, s. 55.

podstawowej, zajęć komputerowych. Żeby zajęcia te można było realizować w sposób odpowiedzialny, szkoła musi posiadać nowoczesnie wyposażone pracownie i materiały. Bez nowoczesnej bazy i dobrze przygotowanych nauczycieli wprowadzanie tych przedmiotów mija się z celem, gdyż tylko zajmują czas i wypaczają ideę przygotowania uczniów do życia i pracy w świecie wszechogarniającej komputeryzacji i automatyzacji, mikro, nano i biotechnologii, nie uczą też nowego spojrzenia na sztukę. Równoległe z wiedzą i umiejętnościami uczniowie powinni poznawać zagrożenia wy-

Dobra szkoła, odwołując się do kulturowej przeszłości, musi uwzględniać współczesne paradygmaty aktywności intelektualnej, filozoficznej i artystycznej, aby mogła wskazać drogę rozwoju młodemu pokoleniu z 30-letnim wyprzedzeniem.

nikające z mediów cyfrowych, nowoczesnego sprzętu gospodarstwa domowego i nowoczesnych technologii produkcji. „Stwarzanie uczniom warunków do zdobycia umiejętności świadomego i odpowiedzialnego korzystania z nowoczesnych technologii to zadanie wszystkich nauczycieli i winno być realizowane na zajęciach z różnych

przedmiotów jako niezbędny element przygotowania uczniów do stawienia czoła wyzwaniom społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy”³⁴.

Wyzwania i zagrożenia dla edukacji w okresie formowania się cybersieci i gospodarki neoliberalnej

Instytucjonalna edukacja szkolna, praca wychowawcza, szkolne działania organizacyjne są zawsze pochodną aktualnych prądów cywilizacyjnych, preferowanych tendencji filozoficznych i uznawanych sposobów myślenia danej epoki³⁵.

Do głównych prądów cywilizacyjnych, które wywierają znaczący wpływ na funkcjonowanie społeczeństw we współczesnym świecie, zaliczyć moż-

³⁴ D. Szumna, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do realizacji zajęć z komputerem*, [W:] J. Szempruch, M. Kwaśniewska, A. Szplit (red.), *Podmiotowość w edukacji. Wymiary i konteksty*, Kielce 2011, s. 263–272.

³⁵ K. Ożóg, *Język polski a perspektywy kształcenia humanistycznego*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 2, s. 4.

na rewolucyjny rozwój nauki, mediów i filozofii społeczno-gospodarczej. Dobra szkoła, odwołując się do kulturowej przeszłości, musi uwzględnić współczesne paradygmaty aktywności intelektualnej, filozoficznej i artystycznej, aby mogła wskazać drogę rozwoju młodemu pokoleniu z 30-letnim wyprzedzeniem. W szkolnych programach nauczania winny się znaleźć zagadnienia z najnowszych osiągnięć fizyki jądrowej i biologii molekularnej, genetyki i inżynierii genetycznej, nowych teorii poznania i uczenia się, informatyki i telekomunikacji, mikro, nano i biotechnologii, inżynierii materiałowej, antimaterii, nowoczesnych rozwiązań konstrukcyjnych, zarządzania i ekonomii czy też pewnych dociekań z zakresu filozofii życia i twórczości, poszukiwania mądrości i etyki, wyrażania piękna w szeroko rozumianej sztuce i świecie wartości. Nie chodzi jednak o przekazywanie najnowszych osiągnięć z poszczególnych nauk szczegółowych i dyscyplin filozoficznych, ale o spojrzenie holistyczne w ujęciu popularnonaukowym dla wychwycenia głównych zmian procesów społecznych, cywilizacyjnych, mentalnych i kulturowych.

Wyzwaniem współczesnych czasów staje się edukacja ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu. Obecne dzieci i młodzież są „zanurzeni w świecie medialnym”, „w cyfrowym smogu informacyjnym”, który pobudza ich ciekawość. Odczuwają wewnętrzną potrzebę ciągłego buszowania po kanałach telewizyjnych, słuchania muzyki, wysyłania i odbierania SMS-ów i e-maili, poszukiwania informacji w Internecie, ściągania plików, kopiowania i wklejania, tworzenia nowych skojarzeniowych informacji, dyskusowania i debatowania.

I tu występuje olbrzymia sprzeczność poznawcza pomiędzy tradycyjną szkołą podająco-odtwórczą, opartą na słowie, a naturalną wirtualno-obrazową i cyfrową rzeczywistością uczniów, w której oni wzrastają. Mamy do czynienia z **trzema odmiennymi procesami poznawczymi uczenia się: linearnym na bazie słowa i druku, videocy wykorzystującym obraz TV i uczeniu się poprzez zapping w cybersieci**³⁶. O ile uczniowie wyrosli w epoce telewizji, komputera i Internetu, i ich ścieżki neuronowe w mózgach zostały ukształtowane przez *zapping*, to nauczyciele zostali wychowani i wykształceni na bazie psychologii uczenia się linearnego. Problem w tym, że mózgi tych dwóch grup zawodowo-społecznych w szkołach, skazanych na

³⁶ A. Zając, *Trzy kultury uczenia się – linearna, wizualna i poprzez zapping*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 3, s. 18 – 33; A. Zając, *Uczenie się w sieci przez zapping*, „Neodidagmata” 2011, nr 30/31, s. 109-126; A. Zając, *Uczenie się w cyberprzestrzeni przez zapping: sprzeczność „cyfrowy uczeń” – „analogowy nauczyciel”*, [w:] K. Barłóg, E. Kensy, M. Rorat, (red.), *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Konteksty edukacyjne i społeczne*, Rzeszów 2012, s. 54–78.

współpracę, zostały w sposób naturalny inaczej ukształtowane. Ze względu na ograniczoną liczbę stron zagadnienie to tylko zasygnalizowałem. Zainteresowanych odsyłam do publikacji³⁷, zaś do władz oświatowych apeluję o uruchomienie odpowiednich kursów i studiów podyplomowych z tego zakresu. W przeciwnym razie wydatkowane finanse na zakup sprzętu komputerowego i multimedialnego nie przyniosą oczekiwanych efektów.

Wraz z rozwojem neoliberalizmu od 2000 roku zauważa się, że względny ekonomiczne „niewidzialnej ręki biznesu” i partii politycznych zaczęły

**Logika kupna i sprzedaży
poczęła obowiązywać nie tylko
w sferze sprzedaży dóbr
materialnych, ale zaczęła rządzić
całym naszym życiem. Humanieści,
w tym pedagogowie, zostali
zdominowani przez polityków
i ekonomistów.**

dominować nad dobrem społecznym, dobrem ogółu, dobrem uczniów³⁸. Logika kupna i sprzedaży poczęła obowiązywać nie tylko w sferze sprzedaży dóbr materialnych, ale zaczęła rządzić całym naszym życiem. Humanieści, w tym pedagogowie, zostali zdominowani przez polityków i ekonomistów. W rękach polityków i ekonomistów

wyduje się znajdować los cywilizacji, człowieka i całej edukacji. Wobec totalnej zmiany czujemy się całkowicie zagubieni³⁹.

M.J. Sandel, profesor filozofii na Harvardzie, uważa, że przyczyną tego jest „zerwanie więzi między rynkami a moralnością – więzi, którą trzeba przywrócić”. Nie chodzi tutaj tylko o powstanie w następstwie neoliberalizmu bardzo dużych nierówności ekonomiczno-społecznych, ale przeniesienie rynkowych wartości na obszary społeczne, rządzące się do tej pory wartościami humanistycznymi. W efekcie ulegliśmy nieświadomej przemianie – **„zamiast mieć gospodarke rynkową, staliśmy się rynkowym społeczeństwem**. Różnica jest taka, że gospodarka rynkowa to narzędzie

³⁷ A. Zajęc, *Modelowanie umysłu przez wizję i cyberprzestrzeń - mind modeling through visuals and cyberspace*, [w:] *Zbornik prispevkov z EVO/VRVS videokonferencie ako súčasťi medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Technológie vzdelávania v príprave učitelov prírodovedných a technických predmetov*. Prešov 2011, s. 149 – 156; A. Zajęc; *Transformacja tekstualności - media - teleteoria*. [w:] *Oświata w nowej rzeczywistości*, A. Zajęc (red.), Przemysł 1995, s. 67-81.

³⁸ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, *op. cit.*

³⁹ A.T. Tymieniecka, *The New Enlightenment*, „*A Review of Philosophical Ideas and Trends*”, red. A.T., t. 32, Hanover, New Hampshire, 2008, s. 3-5.

– cenne i skuteczne — organizowania produkcji, natomiast społeczeństwo rynkowe to styl życia sprawiający, że wartości rynkowe przenikają każdy obszar ludzkich działań⁴⁰ i niszczą tkankę społeczną.

Jak zauważa J. Szmyd, „świat coraz bardziej wymyka się poznawczo człowiekowi i staje się coraz mniej dlań zrozumiały, a on sam zaś coraz bardziej zdeorientowany i zagubiony w tym świecie”⁴¹. W wyniku globalizacji cały kapitał kierowany jest do krajów bogatych i przeznaczony na zaspokojenie potrzeb bogatej części ludzkości. Świat zmierza do modelu 20 : 80 i pojęcia *tittytainment*⁴². Specjaliści twierdzą, że w XXI wieku 20 proc. zdolnej do pracy populacji będzie wystarczać, aby światową gospodarkę utrzymać w rozmachu, zaś pozostałe 80 proc. pozostawać będzie bez pracy. Te 20 proc., należące do rozwiniętych społeczeństw, narzuci reszcie świata własne modele rozwoju, a pozostałe 80 proc. będzie wykluczone z postępu⁴³.

W stosunku do pozostałych 80 proc. przyjęto określenie: *tittytainment* (ang. *tits* – pierś karmiącej matki) – „wystarczy zapewnić mieszanekę odurzającej rozrywki i wystarczającą ilość pożywienia, aby sfrustrowaną ludzkość utrzymać w spokoju”⁴⁴. Nie ma nawet wyraźnego projektu, co z nimi zrobić. A chodzi o prawie 5 miliardów ludzi.

G. Rachman, komentator polityczny tygodnika „Economist” i dziennika „Financial Times”, twierdzi, że od 2008 roku, wraz z kryzysem finansowym na świecie, rozpoczął się koniec logiki *win-win* – rozwoju przez globalizację, zgodnie z którą wszyscy są zwycięzcami⁴⁵. Według niego została ona zastąpiona przez logikę gry o sumie zerowej, gdzie każde państwo postrzega sukcesy wszystkich innych jako własną stratę. Era optymizmu dobiegła końca i rozpoczęła się era niepokoju.

Wybitni ekonomiści, jak R.M. Solow, i filozofowie społeczni tej miary co F. Fukuyama i T. Judt uważają, że rozwój tylko poprzez mnożenie kapitału i tworzenie bogactwa to już przeszłość. Dobitnie to wyartykułował T. Sedláček, twierdząc: „Żądanie, by gospodarka była wolna od wartości, jest nieporozumieniem”⁴⁶.

⁴⁰ M.J. Sandel, *Nie dajmy się sprzedać. Spienajmy się o godziwe życie*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 116, s. 22.

⁴¹ J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna...*, *op. cit.*, s. 26.

⁴² H.P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji, atak na demokrację i dobrobyt*, Wrocław 1999, s. 13 i 59.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ F. Piontek, *O globalizacji z rozważą i krytycznie*, „Problemy Ekologii” 2002, nr 1.

⁴⁵ G. Rachman, *Zero-Sum World. Politisc, Power and Prosperity Afterth Crash*, London 2010.

⁴⁶ T. Sedláček, *Poukładajmy świat na nowo*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 163, s. 15.

Aneta Lew-Koralewicz

Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dziecka – perspektywa edukacyjna

Teoretyczne podstawy oddziaływań z zakresu wczesnej interwencji

Wczesna interwencja jest szczególnie ważnym obszarem działań w kontekście wspierania rozwoju i edukacji dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Stanowi system specjalistycznej pomocy skierowanej do najmłodszych dzieci, które znajdują się w grupie ryzyka zaburzeń rozwoju, dzieci niepełnosprawnych, a także do ich najbliższych. Jest zbiorem świadczeń i usług, dążącym do zapewnienia osobistego rozwoju i wspomagania jego przebiegu, wzmocnienia umiejętności i możliwości rodziny oraz wsparcia integracji społecznej dziecka i jego rodziny¹.

Problem nieprawidłowości rozwojowych dotyczy niemałej grupy osób. Dane Zakładu Epidemiologii Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie wskazują na częstotliwość występowania zaburzeń rozwojowych mieszczącą się w przedziale 4,0% – 5,0% przypadków. Ponadto w Polsce rodzi się 1,2% – 1,5% wcześniaków, z których u około 22,0% – 24,0% występują deficyty rozwojowe². Według danych Polskiego Rejestru Wrodzonych Wad Rozwojowych w Polsce rocznie rodzi się 7 tysięcy dzieci z co najmniej jedną poważną wadą rozwojową, częstość występowania wynosi więc 182,0 na 10 000 urodzeń³. Stanowi to

¹ *Wczesna interwencja. Postępy i rozwój w dziedzinie 2005-2010, raport Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami*, [online, dostęp: 10.01.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.european-agency.org/country-information/poland/publications-pl>.

² *Program Rządowy „Wczesna wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie”*, 2005–2007 [online, dostęp: 19.08.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.men.gov.pl>.

³ A. Latos-Bieleńska, A. Materna-Kiryłuk, *Częstość występowania wrodzonych wad rozwojowych na terenie województw objętych Polskim Rejestrem Wrodzonych Wad Rozwojowych (...) w latach 2005–2006 (na 10 000 urodzeń)*, [w:] *Wrodzone wady rozwojowe w Polsce w latach 2005–2006*,

znaczną liczbę dzieci wymagających pomocy i wsparcia we wczesnym dzieciństwie, a w wielu przypadkach już od momentu urodzenia.

Wczesna interwencja ma charakter działań prewencyjnych, których celem w przypadku dzieci zagrożonych niepełnosprawnością jest zwiększenie szans na prawidłowy rozwój poprzez eliminowanie czynników ryzyka, a tym samym zmniejszanie możliwości wystąpienia zaburzeń. Oddziaływania profilaktyczne mogą być przeprowadzane na trzech poziomach:

- profilaktyki pierwszorzędowej, mającej na celu eliminowanie czynników ryzyka i zapobieganie wystąpieniu choroby czy zaburzenia,
- profilaktyki drugorzędowej, której celem jest podejmowanie działań skierowanych na osoby z grup ryzyka, czyli takich, u których zaburzenie już istnieje lub zachodzi duże prawdopodobieństwo jego wystąpienia,
- profilaktyki trzeciorzędowej, polegającej na przeciwdziałaniu pogłębianiu się konsekwencji zaburzeń u osób już nimi dotkniętych⁴.

Działania o charakterze wczesnej interwencji dotyczą głównie prewencji drugorzędowej i trzeciorzędowej. Zadania dotyczące profilaktyki wtórnej polegają na wykryciu zaburzeń w funkcjonowaniu dziecka i wdrożeniu specjalistycznego systemu pomocy, który przyczyni się do eliminowania czynników ryzyka i zapobiegania nieprawidłowościom, a także stymulowania prawidłowego rozwoju psychoruchowego. Zadania z trzeciego poziomu prewencji odnoszą się do dzieci, u których stwierdzona została niepełnosprawność, a oddziaływania ukierunkowane są na przeciwdziałanie patologizacji rozwoju wynikającej z niepełnosprawności. Mają więc na celu ograniczanie niekorzystnych konsekwencji wynikających z zaburzeń.

Profilaktyką obejmuje się nie tylko dzieci, ale również ich rodziców. Biorąc pod uwagę fakt, że nieprawidłowości w rozwoju dziecka stanowią poważny czynnik ryzyka wystąpienia trudności w funkcjonowaniu rodziców i kształtowaniu właściwych postaw wobec dziecka i jego rehabilitacji, pierwszym poziomem wsparcia należy objąć wszystkie rodziny podopiecznych zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. Drugim poziomem prewencji obejmuje się rodziny, u których stwierdzone zostały trudności w zakresie postępowania z dzieckiem,

A. Latos-Bieleńska, A. Materna-Kiryłuk (red.), Poznań 2010, s. 11–60.

⁴ Z. Gaś, *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Lublin 2000, s. 7.

a także problemy osobiste związane z wychowywaniem dziecka zagrożonego niepełnosprawnością lub niepełnosprawnego. Poziom prewencji trzeciorzędowej odnosi się do rodziców, u których zauważane są zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym, jak również w relacjach z dzieckiem. Rodzice ci powinni zostać objęci opieką terapeutyczną, w celu przeciwdziałania pogłębianiu się ich trudności. Oddziaływania profilaktyczne w swej naturze mają przeciwdziałać nasilaniu się niekorzystnych zjawisk, w związku z tym powinny być one rozpoczęte tak szybko, jak to jest możliwe.

Wsparcie o charakterze wczesnej interwencji przeznaczone jest dla dzieci od 0 do 7 roku życia, u których wystąpiły czynniki ryzyka zaburzeń rozwoju, jak: wysokie ryzyko ciąży-porodowe, wcześniactwo, urazy okołoporodowe, nieprawidłowości genetyczne, wrodzone wady rozwojowe układu nerwowego, opóźnione dojrzewanie odruchowe, infekcje układu nerwowego, zaburzenia metaboliczne obciążające układ nerwowy, padaczka czy mikrozaburzenia czynności mózgu o ciężkim przebiegu⁵.

Wśród cech charakteryzujących proces wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka należy wyróżnić: wczesne rozpoczęcie działań, ciągłość, kompleksowość, wielodyscyplinarność i skoordynowanie⁶.

Skuteczność oddziaływań uwarunkowana jest jak najwcześniejszym rozpoczęciem działań pomocowych, co wiąże się z wdrożeniem terapii natychmiast po stwierdzeniu występowania nieprawidłowości rozwojowych. Wczesna interwencja ma uzasadnione podstawy teoretyczne, osadzone w neurologii i neuropsychologii. Dotyczy to zjawiska plastyczności układu nerwowego⁷, a także intensywnego rozwoju mózgu w pierwszych latach życia⁸, co pozwala na osiągnięcie znacznie lepszych efektów terapii niż ma to miejsce w późniejszym okresie. Za wczesnym podjęciem stymulacji przemawiają nie tylko czynniki biologiczne, ale również te o charakterze społecznym. Ważnym elementem systemu pomocy jest wspieranie rodziców w procesie wychowawczym, a także kształtowanie postaw wobec dziecka, co przyczynia się do tworzenia właściwych relacji,

⁵ B. Cytowska, *Idea wczesnej interwencji i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, B. Cytowska, B. Winczura (red.), Kraków 2006, s. 20–21.

⁶ *Ibidem*, s. 19.

⁷ A. Borkowska, Ł. Domańska, *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Warszawa 2007, s. 22–23.

⁸ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2008, s. 176.

korzystnej atmosfery domu rodzinnego, a w efekcie sprzyja rozwojowi i społecznej integracji dziecka i rodziny.

Wczesna interwencja jest procesem ciągłym, gdyż jest prowadzona od momentu wykrycia zaburzenia do osiągnięcia wieku szkolnego. Pozwala to na objęcie dziecka długofalową pomocą i ocenę przebiegu rozwoju, jak również efektywności udzielanego wsparcia, a w związku z tym na dostosowanie zadań do zmieniających się potrzeb i możliwości dziecka.

Kompleksowe podejście w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju wiąże się więc z harmonijnym i spójnym stymulowaniem poszczególnych sfer rozwojowych u dziecka. Nie może się to jednak odbywać bez interdyscyplinarnego podejścia do tego procesu. Wczesna interwencja zakłada więc zaangażowanie zarówno w proces diagnozy, jak i terapii przedstawicieli różnych specjalności. Tworzą oni zespół, w skład którego wchodzi lekarz, rehabilitant, logopeda, psycholog, pedagog, a w razie konieczności również przedstawiciele innych specjalności, jak: tyflopedagog, surdopedagog czy oligofrenopedagog. Poszczególni specjaliści na bieżąco dokonują diagnozy funkcjonalnej umiejętności dziecka i dostosowują w pełni adekwatny do jego potrzeb program oddziaływań terapeutycznych. Realizacja zaleceń zawartych w programie powinna odbywać się zarówno w formie zajęć indywidualnych, jak również grupowych.

Szczegółowe cele terapii ustalane są indywidualnie w zależności od jednostki chorobowej i stanu psychosomatycznego dziecka, natomiast cele ogólne procesu wczesnej interwencji dotyczą następujących obszarów działań:

- przeciwdziałania występowaniu i pogłębianiu się deficytów w rozwoju psychoruchowym dziecka,
- przeciwdziałania utrwalaniu się zaburzeń i umożliwienie dalszego, optymalnego w stosunku do możliwości rozwoju,
- wykorzystania możliwości i potencjału dziecka w celu kompensowania deficytów wynikających z niepełnosprawności,
- usprawniania w zakresie umiejętności samoobsługowych, przygotowania do osiągnięcia maksymalnego poziomu autonomii,
- rozwijania sprawności ruchowej, zdolności poznawczych i emocjonalnych, a także komunikacji z otoczeniem,
- integracji z szerszym otoczeniem społecznym, przygotowania do funkcjonowania w szerszej grupie społecznej, w środowisku rówieśniczym,

- przygotowania dziecka do udziału w procesie edukacyjnym w formach optymalnych dla jego poziomu funkcjonowania⁹.

W zakresie pracy z rodziną dziecka z zaburzeniami w rozwoju za priorytetowe działania możemy uznać:

- wsparcie emocjonalne w radzeniu sobie z sytuacją wynikającą ze stwierdzenia występowania nieprawidłowości w rozwoju dziecka,
- pomoc w budowaniu prawidłowych relacji z dzieckiem, kształtowaniu właściwych postaw wobec dziecka,
- wzmacnianie poczucia kompetencji rodzicielskich i satysfakcji w procesie wychowania,
- przygotowywanie rodziców do udziału w procesie wspomaganie rozwoju dziecka,
- organizowanie kontaktu z innymi rodzicami o podobnych problemach, tworzenie sieci wsparcia,
- udzielanie wsparcia informacyjnego, poradnictwo życiowe¹⁰.

Realizacja wymienionych wyżej celów odbywa się początkowo w Ośrodkach Wczesnej Interwencji i placówkach realizujących Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka w ramach różnego rodzaju terapii, doboranych indywidualnie do potrzeb podopiecznego.

Jedną z podstawowych metod terapii jest rehabilitacja ruchowa, którą poprzedza medyczna ocena rozwoju psychoruchowego dziecka. Rehabilitant stymuluje rozwój motoryczny dziecka poprzez wyzwalać reakcji ruchowych, niezbędnych na danym etapie rozwoju. Jedną z najczęściej stosowanych metod postępowania usprawniającego jest metoda NDT-Bobath, oparta na koncepcji neurorozwojowego podejścia terapeutycznego. Nadrzędnym celem metody jest funkcjonalne wykorzystanie wzorców posturalnych i motorycznych. Cele funkcjonalne obejmują przygotowanie do ruchu, normalizację napięcia mięśniowego, hamowanie nieprawidłowej aktywności odruchowej, torowanie automatycznych reakcji nastawczych – reakcji równoważnych oraz ułatwianie prawidłowych wzorców funkcjonalnych¹¹. Terapia prowadzona jest przez

⁹ Program Rządowy „Wczesna wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie”, 2005–2007 [online, dostęp: 19.08.2012] Dostępne w Internecie: <http://www.men.gov.pl>.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. Domagalska, *Rozwój koncepcji usprawniania neurorozwojowego – NDT-Bobath*, [w:] *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*, L. Sadowska (red.), Wrocław 2004, s. 75–141.

wykwalifikowanego terapeuty, a w miarę możliwości w oddziaływania włączani są rodzice.

Alternatywą dla metody NDT-Bobath jest rehabilitacja metodą Vojty. W terapii dąży się do odtworzenia genetycznie uwarunkowanych wzorców ruchu poprzez neurofizjologiczne torowanie odruchów. Podstawowymi systemami torowania odruchów jest odruchowe pełzanie i odruchowy obrót. Zadaniem terapii jest torowanie, pobudzanie i rozwijanie postawy pionowej przez kolejne stadia rozwoju ruchowego dziecka – od podporu na dłoniach, obrót, siadanie, czworakowanie, aż do osiągnięcia umiejętności chodzenia¹².

Terapia logopedyczna w ramach wczesnej interwencji ma na celu profilaktykę zaburzeń rozwoju mowy, co wiąże się z wczesnym diagnozowaniem i terapią zaburzeń funkcji oralnych, jak również usprawnianiem funkcji percepcyjno-motorycznych. Celem oddziaływań jest rozwijanie mowy i komunikacji dziecka z otoczeniem w optymalny dla niego sposób, z wykorzystaniem posiadanych przez dziecko zasobów. Dla wielu dzieci konieczne jest wprowadzenie wspomagających lub alternatywnych form komunikacji. Dobór metod zależy od psychofizycznych możliwości dziecka.

Terapia psychologiczna wiąże się z oceną i stymulowaniem rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Istotnym elementem pracy jest również wspieranie rodziny i pomoc w radzeniu sobie z sytuacją wynikającą z niepełnosprawności dziecka.

Terapia pedagogiczna to oddziaływania stymulujące rozwój percepcji wzrokowej i słuchowej, motoryki dużej i małej, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz zdolności grafomotorycznych. Celem pracy pedagoga w zakresie wczesnej interwencji jest kształtowanie podstawowych umiejętności przygotowujących do podjęcia nauki w przedszkolu i szkole.

W terapii pedagogicznej i psychologicznej stosowane są także metody oddziaływań, jak: Metoda Dobrego Startu, metody behawioralne, programy aktywności Knilla czy metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne.

Metoda Dobrego Startu ma na celu stymulowanie rozwoju psychomotorycznego dziecka poprzez odpowiednio zorganizowaną zabawę

¹² L. Sadowska, A. Szkolnicka, G. Banaszek, *Zasady rehabilitacji metodą odruchowej lokomocji*, [w:] *Neurokinezyjologiczna diagnostyka i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego*, L. Sadowska (red.), Wrocław 2001, s. 175–242.

i aktywne wielozmysłowe uczenie symboli graficznych. Stymulacja motoryczna, wzrokowa i słuchowa rozwija funkcje odpowiedzialne za uczenie czytania i pisanie, a także kształtowanie lateralizacji, świadomości schematu ciała i przestrzeni.

Metody edukacyjne wywodzące się ze stosowanej analizy zachowania zakładają indywidualne podejście do dziecka i obejmują wszystkie sfery jego rozwoju. Podstawą oddziaływań jest przeprowadzenie diagnozy funkcjonalnej i ustalenie właściwego poziomu trudności zadań, a także budowanie motywacji do podejmowania aktywności.

Programy aktywności Knilla mają na celu wspomaganie dzieci w uzyskaniu świadomości własnego ciała, zwiększaniu kontroli nad ruchem oraz doświadczanie dotyku i rozwijanie więzi emocjonalnych z opiekunami. Programy wprowadzane są stopniowo, a poziom trudności jest zwiększany w miarę czynienia przez dziecko postępów.

Metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne może być wykorzystywana zarówno w formie zajęć indywidualnych, jak również grupowych. W oddziaływaniach terapeutycznych istotny jest zarówno sam ruch, jak również kontakt fizyczny dostarczający doznań czuciowych. W metodzie wyróżnia się kilka rodzajów ruchu: ruch prowadzący do poznania swojego ciała, kształtujący związek jednostki z otoczeniem, wiodący do wytworzenia związku z drugim człowiekiem, prowadzący do współdziałania w grupie oraz ruch kreatywny¹³.

W zależności od potrzeb dziecko może zostać objęte również innymi formami wspomaganie rozwoju, jak: muzykoterapia, integracja sensoryczna, terapia zajęciowa, dogoterapia czy hipoterapia. Istotne jest jednak, aby liczba zajęć, a także ich rodzaje były dobrane właściwie do potrzeb i możliwości podopiecznego, gdyż zarówno zbyt słaba stymulacja, jak również jej nadmiar wpływają niekorzystnie na rozwój dziecka z ryzykiem zagrożenia rozwoju.

Rehabilitacja powinna opierać się na aktywnej współpracy z rodzicami, którzy realizują obowiązki związane z codziennym uczestnictwem w procesie terapii¹⁴. W programach oddziaływań należy uwzględnić zasoby rodziny oraz możliwości współpracy na każdym etapie prowa-

¹³ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganie rozwoju dziecka*, Warszawa 1997.

¹⁴ K. Owieczko, I. Łangowski, *Rodzice partnerami w procesie rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Kraków 2003, s. 111–119.

dzonych działań pomocowych¹⁵. Zadaniem terapeutów jest angażowanie rodziców w proces rehabilitacji poprzez uczenie właściwych interakcji z dzieckiem, co sprzyja tworzeniu się więzi emocjonalnej i podnosi poczucie kompetencji wychowawczych¹⁶. Istotne jest udzielanie wsparcia informacyjnego, dotyczącego możliwości uzyskania pomocy, jak również informacji na temat przebiegu rozwoju dziecka czy planowanych metod terapii.

Organizacja systemu wczesnej pomocy

Od wielu lat podejmowane są inicjatywy mające na celu ułatwienie dostępu do oddziaływań z zakresu wczesnej interwencji terapeutycznej dla dzieci z problemami rozwojowymi. Działania prowadzone w Polsce nie były skoordynowane i dostępne dla wszystkich potrzebujących wsparcia osób. Sytuację zmienił nieco program rządowy realizowany w latach 2005–2007, który powstał jako wynik międzyresortowej współpracy Ministerstwa Zdrowia, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Program „Wczesna wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie” już w samej nazwie przedstawia sposób rozumienia procesu wczesnej interwencji. Jest ona pojmowana jako równoczesne, uzupełniające się wzajemnie oddziaływania medyczno-rehabilitacyjno-terapeutyczne (wczesna interwencja) oraz rewalidacyjno-wychowawcze (wczesne wspomaganie rozwoju) objęte jednym programem, wspólnie opracowanym, realizowanym i objętym ewaluacją przez odpowiednio przygotowanych specjalistów niezbędnych dla danego dziecka. W dokumencie tym zwrócono szczególną uwagę nie tylko na dziecko, ale również, co ważne, na jego rodzinę. Autorzy uwzględnili konieczność udzielania rodzicom wsparcia psychicznego i informacyjnego, a także podnoszenie kompetencji wychowawczych, poradnictwo życiowe i prawne. Wskazano na potrzebę udostępnienia sprzętu, pomocy rehabilitacyjnych, a także zainicjowanie kontaktów z innymi rodzicami, znajdującymi się w po-

¹⁵ M. Pretis, *Meeting the Needs of Parents in Early Childhood Intervention: The Educational Partnership With Parents – Good Practice and Challenges*, “Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities” 2011, vol. 8, nr 2, s. 73–76.

¹⁶ S. I. Greenspan, S. Wieder, *Infant and Early Childhood Mental Health*, Washington 2006, s. 91–98.

dobnej sytuacji¹⁷. Program miał jednak charakter pilotażowy, a obecnie system wsparcia obejmuje placówki służby zdrowia, placówki edukacyjne, organizacje pozarządowe oraz pewne formy wspomaganie udzielane przez ośrodki pomocy społecznej.

Placówki służby zdrowia otaczają opieką dzieci od 0 do 7 roku życia. Ośrodki Wczesnej Interwencji prowadzą działalność medyczną, rehabilitacyjną, ale również terapię psychologiczną, logopedyczną, i pedagogiczną. Podstawą przyjęcia na wizytę konsultacyjną i terapię jest skierowanie od lekarza. W zależności od potrzeb, dzieci objęte są różnymi formami zajęć, zarówno indywidualnych, jak również grupowych.

Dzieci mogą korzystać również z wczesnego wspomaganie rozwoju organizowanego w placówkach oświatowych. Podstawą do uzyskania świadczeń jest opinia o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju wydana na wniosek rodzica przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W ramach tej formy pomocy dzieci mogą korzystać z terapii oferowanej przez psychologa, logopedę i pedagoga ze specjalnością odpowiadającą zaburzeniu dziecka. Podstawę prawną stanowi Rozporządzenie MEN z dnia 3 lutego 2009 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci¹⁸. Proponowane formy oddziaływań przeznaczone są dla dzieci od momentu wykrycia deficytów do rozpoczęcia nauki w szkole. Dzieci mogą korzystać z zajęć indywidualnych obejmujących od 4 do 8 godzin w miesiącu.

Pomoc w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju oferują także organizacje pozarządowe realizujące projekty PFRON. Wsparcie to przeznaczone jest jednak dla dzieci, u których stwierdzona została niepełnosprawność. Stowarzyszenia posiadają zróżnicowaną ofertę zajęć terapeutycznych w zależności od realizowanych projektów. Podstawą przyjęcia dziecka do placówki wczesnego wspomaganie rozwoju jest orzeczenie o niepełnosprawności.

Ponadto opiekę terapeutyczną w formie specjalistycznych usług opiekuńczych dla dzieci z zaburzeniami psychicznymi lub upośledzeniem umysłowym świadczą również ośrodki pomocy społecznej. Podstawą

¹⁷ Program Rządowy „Wczesna wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie”, 2005–2007 [online, dostęp: 19.08.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.men.gov.pl>.

¹⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci Dz. U. Nr 23 z 2009 r., poz. 133.

uzyskania świadczeń jest złożenie wniosku i zaświadczenia lekarskiego o potrzebie specjalistycznych usług opiekuńczych a także wskazań do terapii opracowanych przez specjalistów pracujących z dzieckiem.

System pomocy dziecku o zaburzonym rozwoju i jego rodzinie jest więc bardzo rozbudowany. Problemem jest jednak brak właściwej koordynacji działań i brak formalnych warunków określających współpracę specjalistów pracujących w ramach różnych resortów.

Wczesna interwencja a system edukacji

Współczesne tendencje integracyjne akcentują potrzebę włączania dzieci z różnego rodzaju problemami rozwojowymi w środowisko zdrowych rówieśników. System kształcenia dzieci niepełnosprawnych jest podstawą procesu integracji społecznej, a co za tym idzie, jakości ich późniejszego funkcjonowania w szerszej przestrzeni społecznej. W zależności od poziomu umiejętności jaki dziecko osiąga do momentu rozpoczęcia edukacji, jego kształcenie może przebiegać w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego, integracyjnego lub specjalnego. Dziecko z zaburzeniami rozwojowymi wymaga jednak wcześniejszego przygotowania do funkcjonowania w systemie oświatowym, tak aby w pełni mogło ono korzystać z optymalnych rozwiązań. Warunki kształcenia osób niepełnosprawnych określa ustawa o systemie oświaty¹⁹. W myśl ustawy decyzyjną rolę przejmują poradnie psychologiczno-pedagogiczne, których zadaniem jest określenie formy kształcenia specjalnego z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności dziecka, w tym stopnia upośledzenia umysłowego. Edukacja może być prowadzona w formie nauki w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, w szkołach lub oddziałach specjalnych, a także w ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych. Ponadto sytuację edukacyjną tych osób regulują Rozporządzenia MEN z 17 listopada 2010 roku²⁰, które

¹⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Dz. U. Nr 95 poz. 425 z późniejszymi zmianami.

²⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach, Dz. U. Nr 228 poz. 1489. Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych Dz. U. Nr 228 poz. 1490.

określają warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci niepełnosprawnych.

W tym kontekście istotnym zadaniem wczesnej interwencji jest przygotowanie dziecka do radzenia sobie w przestrzeni edukacyjnej. Oddziaływania wspomagające dotyczą zarówno obszaru wychowania przedszkolnego, przygotowania do realizowania obowiązku szkolnego w różnych formach kształcenia, jak również obszaru pracy z rodziną.

Część dzieci objętych wczesnym wspomaganie rozwoju korzysta z edukacji przedszkolnej w placówkach masowych, integracyjnych, jak również specjalnych. Rola przedszkola polega zarówno na współpracy z Ośrodkiem Wczesnej Interwencji w stymulowaniu rozwoju dziecka, jak również w wielu przypadkach przedszkole pełni funkcję diagnostyczną, wspomagającą. Często zdarza się, że deficyty lub opóźnienia w rozwoju zauważane są dopiero w okresie edukacji przedszkolnej. Przedszkola mają obowiązek opracowania dla dziecka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Program ten powinien uwzględniać zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz być dostosowany do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Jego opracowaniem zajmuje się zespół powołany przez dyrektora placówki. Program powinien zawierać następujące elementy:

- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości psychofizycznych dziecka,
- rodzaj i zakres zindywidualizowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem,
- formy i metody pracy z uczniem,
- formy i metody udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- działania wspierające rodziców ucznia,
- zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi i organizacjami pozarządowymi oraz innymi organizacjami działającymi na rzecz rodziny dzieci i młodzieży,
- zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne,
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów w realizacji zadań²¹.

²¹Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz

Proces wczesnej interwencji przygotowuje dzieci objęte terapią do podjęcia edukacji szkolnej w odpowiadających ich poziomowi funkcjonowania formach kształcenia.

Najbardziej pożądanym celem wspomagania jest osiągnięcie przez dziecko pełnej normy rozwojowej. Poprzez oddziaływania rehabilitacyjne można przyczynić się do całkowitego wyeliminowania trudności, jakie wystąpiły w rozwoju, lub ich zminimalizowania, co umożliwi dzieciom kształcenie w systemie ogólnodostępnym.

U części dzieci objętych wczesnym wspomaganiem w różnym stopniu będą się jednak utrzymywać deficyty w funkcjonowaniu. Mogą one być wynikiem niepełnosprawności lub łżejszych dysharmonii rozwojowych. W zależności od poziomu funkcjonowania i nasilenia zjawiska niepełnosprawności konieczne jest przygotowanie dziecka do podjęcia edukacji odpowiadającej jego możliwościom. Obecnie dzieci, u których stwierdzona została niepełnosprawność mogą pobierać naukę w systemie integracyjnym lub w systemie edukacji ogólnodostępnej czy specjalnej.

Kształcenie niesegregacyjne tworzy osobom niepełnosprawnym większą przestrzeń i swobodę, dając szansę na udział w życiu otoczenia i podniesienie kompetencji społecznych²². Jest więc znacznie bardziej korzystną formą edukacji, aniżeli kształcenie w systemie segregacyjnym, które przyczynia się do izolacji jednostki. Współczesne idee integracyjne znacząco wpływają na sytuację edukacyjną, dążąc do dostosowania warunków kształcenia do indywidualnych potrzeb każdego dziecka. Ogromny nacisk kładzie się na poszukiwanie potencjalnych zdolności tkwiących w jednostce, niezależnie od stopnia jej rozwoju i możliwości²³. W związku z tendencjami integracyjnymi, zwracającymi się w stronę edukacji włączającej, już od wczesnych etapów rozwoju należy przygotowywać dziecko do funkcjonowania w szerszym otoczeniu społecznym. Sukces w zakresie integracji w dużej mierze zależy od wczesnej diagnozy, jak i szybkiego rozpoczęcia stymulacji rozwoju dziecka. Wczesne wspomaganie powinno więc sprzyjać fizycznemu, intelektualnemu

ośrodkach, Dz. U. Nr 228 poz. 1489.

²² G. Szumski, *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych*, Warszawa 2009, s. 45–57.

²³ E.M. Minczakiewicz, *W poszukiwaniu podstaw integracji*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Kraków 2007, s. 91–102.

i społecznemu rozwojowi dziecka oraz osiągnięciu dojrzałości szkolnej²⁴. Brak odpowiedniego przygotowania do nauki w integracyjnym czy włączającym systemie edukacji oraz brak dostatecznie wczesnej rehabilitacji naraża dzieci z zaburzeniami w rozwoju na niepowodzenia edukacyjne w systemie niesegregacyjnym. Zadaniem procesu wczesnej interwencji jest więc przygotowanie do podjęcia nauki szkolnej na poziomie adekwatnym do możliwości i potrzeb konkretnego dziecka.

Wczesne wspomaganie rozwoju stanowi również przygotowanie niepełnosprawnego dziecka do kształcenia w systemie szkolnictwa specjalnego. Mimo intensywnej stymulacji nie wszystkie dzieci osiągają poziom rozwoju, umożliwiający im kształcenie integracyjne w obecnych warunkach formalno-organizacyjnych systemu oświatowego. Znaczna grupa dzieci, ze względu na znaczny poziom deficytów, nie jest w stanie z powodzeniem realizować obowiązku szkolnego w grupie zdrowych rówieśników. Jak podkreśla M. Zaorska, możliwość uczestniczenia w danej formie uwarunkowana jest zarówno rodzajem i głębią niepełnosprawności dziecka, jak również warunkami formalno-organizacyjnymi placówki²⁵. Warunki te należy więc uwzględnić, kierując dziecko do danego typu szkoły czy placówki edukacyjnej.

Decyzję o doborze form kształcenia dla poszczególnych dzieci z niepełnosprawnością wydają poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Problemem jest jednak fakt, iż rodzice nie mają obowiązku przekazania opinii poradni placówce edukacyjnej. Stąd niekiedy ma miejsce sytuacja, gdy dzieci nieprzygotowane do funkcjonowania w systemie edukacji masowej, zgodnie z decyzją opiekunów, pozostają w takiej formie kształcenia bez pomocy, wsparcia w ramach wczesnego wspomagania rozwoju. W tym kontekście istotnym zadaniem procesu wczesnej interwencji jest przygotowanie rodziców do realnej i obiektywnej oceny możliwości i ograniczeń dziecka, a także pomoc w wyborze najbardziej korzystnej formy edukacji z perspektywy indywidualnych możliwości dziecka.

²⁴ Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych 1994 [online, dostęp: 10.01.2013]. Dostępne w Internecie: <http://www.cie.gov.pl>.

²⁵ M. Zaorska, *Wyznaczniki skuteczności edukacji integracyjnej dzieci z zaburzeniami złożonymi*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Kraków 2007, s. 103–116.

Podsumowanie

Wczesna interwencja ma decydujący wpływ na przebieg procesu rozwojowego dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych. W wielu przypadkach pozwala na wyeliminowanie deficytów przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego, a u dzieci dotkniętych niepełnosprawnością umożliwia intensywną stymulację rozwoju psychoruchowego. W ostatnich latach podejmuje się wiele wysiłków oraz tworzy uregulowania prawne i organizacyjne, aby umożliwić szybki dostęp do oddziaływań profilaktycznych, mających na celu przeciwdziałanie nasilaniu się problemów związanych z niepełnosprawnością zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Zwraca się uwagę nie tylko na dziecko zagrożone niepełnosprawnością, ale również na jego rodzinę i otoczenie społeczne, co pozwala na stworzenie systemu pomocy, optymalnie odpowiadającego potrzebom dziecka. System ten obejmuje służbę zdrowia, placówki oświatowe, ośrodki pomocy społecznej oraz organizacje pozarządowe. Mankamentem jest brak koordynacji działań, co utrudnia podejmowanie współpracy pomiędzy specjalistami pracującymi w różnych placówkach terapeutycznych.

W kontekście edukacyjnym szczególnie ważnym obszarem działań w ramach wczesnej interwencji jest współpraca z przedszkolem. Nauczyciele, którzy często jako pierwsi dostrzegają symptomy zaburzeń, powinni znać formy pomocy, jakie można zaoferować rodzicom dzieci z deficytami oraz umieć wskazać właściwe placówki udzielające wsparcia. Niezależnie od braku formalnych uregulowań terapeutów i nauczyciele powinni również podejmować współpracę w porozumieniu z rodzicami dziecka, gdyż nadrzędnym celem wspólnie podejmowanych wysiłków jest stworzenie mu szansy na harmonijny rozwój i optymalne w stosunku do możliwości funkcjonowanie w społeczeństwie.

Aneta Lew-Koralewicz jest neurologopedą i pedagogiem.
Prowadzi terapię dzieci z zaburzeniami wieku rozwojowego
w Ośrodku Rehabilitacji Diennej dla Dzieci w Rzeszowie
i w Stowarzyszeniu TITUM w Rzeszowie.

Stanisław Korczyński

Źródła nauczycielskiego stresu oraz objawy i przyczyny wypalenia zawodowego

Praca zawodowa nauczyciela należy do niezwykle obciążających, ze względu na dużą odpowiedzialność za realizację funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz współpracę z różnymi podmiotami uczestniczącymi w procesie wychowania. Nauczyciel, oddziałując swoją osobowością na innych, musi być aktywny, twórczy, zdolny do podejmowania wielostronnych działań, przyczyniających się do rozwoju młodego pokolenia. Odpowiedzialne spełnianie złożonych zadań i napotykanie trudności stają się często źródłem nieprzyjemnych doznań, które określane są mianem stresu.

Stres nauczycielski to negatywny stan emocjonalny o różnorodnych i zindywidualizowanych objawach oraz skutkach, powstały w wyniku subiektywnej oceny oczekiwań i wymagań środowiska edukacyjnego (władz oświatowych, bezpośrednich przełożonych, rodziców, uczniów) jako rozbieżnej z percepcją własnych zasobów podmiotowych. Pojawia się wtedy, gdy nauczyciel postrzega sytuacje edukacyjne jako trudne do przewyciężenia ze względu na niską ocenę własnych zasobów; gdy jest niepewny swoich wartości, celów, mocnych i słabych stron. Stres jest ściśle powiązany z jakością życia osobistego; może się pogłębiać w przypadku zaburzeń jakości życia rodzinnego, a stawać się mniej dotkliwym przy poczuciu szczęścia.

Zagadnienie nauczycielskiego stresu należy rozpatrywać indywidualnie, bowiem niektórzy pedagodzy, w porównaniu z innymi, odznaczają się większą tolerancją na stres, także warunki pracy nauczycieli są zróżnicowane. Na większe lub mniejsze psychiczne obciążenie może mieć wpływ miejsce pracy (np. przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, technikum, szkoła zawodowa, szkoła specjalna), rodzaj specjalności zawodowej (np. nauczyciele przedmiotów ogólnych, wychowania fizycznego), a także czynniki osobo-

wościowe (osobowość typu A lub B; ekstrawersja, introwersja; typ temperamentu, poczucie własnej skuteczności). Badania wskazują na istnienie związku pomiędzy neurotyzmem a wysokim poziomem stresu nauczycieli oraz pomiędzy introwersją i stresem¹. Dla introwertyków bardziej niż dla ekstrawertyków stresujące jest na przykład środowisko klasy szkolnej, obfitujące w różne sytuacje bodźcowe z dominacją hałasu, wymagające aktywnej interakcji, przystosowywania się do ciągłych zmian.

Źródła nauczycielskiego stresu

Ch.J. Travers i C.L. Cooper opisują 10 grup czynników obciążających, na które narażeni są pedagodzy. Oto one:

- Interakcje nauczyciel – uczeń – agresja werbalna i fizyczna uczniów; brak zdyscyplinowania i kłótnie podopiecznych z nauczycielami; brak motywacji uczniów do pracy; brak wsparcia ze strony rodziców uczniów;
- Zarządzanie/struktura szkoły – hierarchiczna natura zarządzania; brak możliwości udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji; brak wsparcia ze strony przełożonych; niedostateczna komunikacja w zespole pracowniczym; konkurencja między pracownikami;
- Złe warunki pracy w placówkach oświatowych – duża liczba uczniów w klasie/grupie; niekorzystny stosunek ilościowy kadry do podopiecznych (brak etatów); zbyt mała kubatura pomieszczeń placówki;
- Zmiany systemu edukacji – ciągłe zmiany dotyczące profesji nauczycielskiej i niewystarczająca bądź nieadekwatna informacja dotycząca wprowadzanych zmian;
- Ewaluacja pracy nauczycieli – nacisk na dobre rezultaty ze strony rodziców uczniów; ocena ze strony nadzoru;
- Czynniki obciążające nauczycieli pełniących funkcje kierownicze – niezrozumienie ze strony podwładnych; nierealistyczne wymagania w stosunku do nauczyciela pełniącego kierowniczą rolę; zbyt duża ilość czynności kontrolnych względem podwładnych;
- Niski status zawodu i małe możliwości awansu – świadomość, że bycie dobrym nauczycielem nie oznacza automatycznie awansu; brak możliwości awansu; obniżający się status społeczny zawodu nauczycielskiego; wysokość wynagrodzenia nieproporcjonalna do wkładu pracy;
- Zastępstwa za chorych kolegów – nieprzewidywalność terminu za-

¹ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 414.

stępstwa; zbyt duża liczba uczniów w grupie/klasie spowodowana zastępstwem;

- Niepewność socjalna – możliwość zwolnienia w wyniku redukcji etatów; niskie zarobki;
- Dwuznaczność roli nauczyciela – wątpliwości dotyczące zakresu odpowiedzialności zawodowej; nieznamość szczegółowych wymagań zawodowych; poczucie zbyt słabego przygotowania zawodowego².

Badacze jako źródła przewlekłego stresu nauczycielskiego wymieniają najczęściej: brak limitowanego czasu pracy, poczucie niekończącego się dnia roboczego, ze względu na wykonywanie czynności zawodowych także w domu. To uczucie jest wszechobecne, nie ustępuje nawet w czasie rekreacji, realizacji hobby czy też w trakcie spełniania obowiązków związanych z życiem rodzinnym³. Innymi stresogennymi czynnikami są: niskie zarobki, nadmiar wymagań ze strony władz oświatowych, rodziców i uczniów; ciągłe zmiany i zbyt obszerny program nauczania; obawa przed krytyką przełożonych, rodziców, mediów, władz lokalnych; ciągła kontrola pracy i systematyczne podnoszenie kwalifikacji kosztem wolnego czasu i bez zapewnienia środków na doszkąlanie⁴.

Dla niektórych nauczycieli źródłem stresu może być niewielki udział w podejmowaniu decyzji i zarządzaniu szkołą. W badaniach R. Kretschmanna ograniczanie swobody i decyzji działania, jako czynnik szczególnie obciążający nauczyciela, wymieniło 75% badanych.

Stres może wywoływać konflikt między wymaganiami pracy a życiem osobistym. Odpowiedzialność za dzieci i innych członków rodziny pozostaje w konflikcie z poczuciem odpowiedzialności w pracy zawodowej. Nawet w przypadku zwolnienia lekarskiego, z powodu własnej choroby lub opieki nad dzieckiem, nauczyciel żyje w napięciu, gdyż zdaje sobie sprawę z tego, ile kłopotów sprawia kolegom w pracy oraz administracji szkolnej.

Liczne badania potwierdzają, że stres wynika także z relacji nauczyciel – rodzic. Nauczyciele i rodzice to dwa istotne podmioty wzajemnej interakcji w procesie nauczania i wychowania. Harmonijny jej przebieg zakłada współdziałanie obu tych podmiotów. W praktyce często bywa zaburzony. Nieprawidłowości w tym dwupodmiotowym układzie wynikają z postaw

²Ch.J. Travers, C.L., Cooper Travers Cooper 1993, *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, *Work&Stress* 1993; 7, s. 203–219.

³D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, *op. cit.*; R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003.

⁴Por.: D. Fontana, *ibidem*; H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, H. Sęk (red.), Warszawa 2004.

roszczeniowych rodziców. Niektórzy rodzice stawiają przed nauczycielami nierealistyczne oczekiwania dotyczące postępów dzieci w nauce i przypisują im odpowiedzialność za przejawy różnych form agresji w stosunku do nauczycieli. Również spotkania nauczycieli z rodzicami są przyczyną wielu napięć emocjonalnych, prowadzących do psychicznego przeciążenia, a nawet poczucia zagrożenia. Z badań J. Pyżalskiego⁵ wynika, że 1/3 nauczycieli po spotkaniach z rodzicami czuje się zmęczona psychicznie, a podobny odsetek nie otrzymuje od nich wsparcia w sferze działań dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciele często czują się osamotnieni, ze względu na obojętną postawę rodziców i brak odpowiedniego wsparcia z ich strony.

Źródłem przewlekłego stresu nauczycielskiego są też uczniowie – ich zachowania i cechy osobowości, brak zainteresowania nauką i niska motywacja do uczenia się, zachowania agresywne, przemoc, konflikty w grupie, zbyt liczne zespoły klasowe⁶. Poważnym problemem współczesnego nauczyciela jest konfrontacja z nową generacją uczniów, których wychowanie i kształcenie wymaga od nauczyciela dużego wysiłku. J. Pyżalski zauważa, że bardziej zestresowani są nauczyciele, którzy częściej od innych doświadczali na swoich lekcjach trudnych zachowań uczniów. Z wielu badań wynika, że zachowania uczniów jako czynnik demotywujący wymieniają nauczyciele o małym doświadczeniu zawodowym⁷.

Omawiając zagadnienie stresu, nie można pominąć faktu, iż nauczyciele czują się odpowiedzialni za bezpieczeństwo fizyczne uczniów w szkole i podczas wszelkich form organizacyjnych procesu działalności wychowawczej (wycieczki, imprezy, dyżury) oraz świadomi konsekwencji z tym związanych, a także faktu, iż uczniowie wykazują coraz większą „aktywność” w generowaniu destrukcyjnych form zachowania, nierzadko trudnych do przewidzenia. Coraz poważniejszym stresorem zawodowym staje się cyberprzemoc, zwana także agresją elektroniczną, realizowana przez uczniów głównie przy wykorzystaniu telefonów komórkowych i Internetu⁸. Przemoc uczniowska jest dużym przeżyciem dla nauczyciela, często jednak przez niego ukrywanym, by nie zostać oskarżonym o brak kompetencji i nieporadność wychowawczą.

⁵ J. Pyżalski, *Środki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, J. Pyżalski, D. Merecz (red.), Kraków 2010.

⁶ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, *op. cit.*

⁷ J. Pyżalski, *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli...*, *op. cit.*

⁸ *Ibidem*, s. 66.

Wypalenie zawodowe nauczycieli

Konsekwencją oddziaływań silnych, a szczególnie długotrwałych stresorów zawodowych jest wypalenie zawodowe.

Christina Maslach określa wypalenie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia osiągnięć osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”⁹.

A.H. Pines i E. Aronson stwierdzają, że wypalenie jest „stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym”¹⁰. A. Bańka zaś podaje, że wypalenie jest reakcją emocjonalną organizmu w sytuacji stresowej, jaką stwarza w pracy zawodowej wymóg koncentracji na problemach innych ludzi. Zdaniem autora wypalenie jest wynikiem wygaśnięcia motywacji do pracy, której poświęcono dużo czasu, zaangażowano wiele sił i energii oraz ogólnego stresu społeczno-kulturowego, przeżywanego jako ogólne rozczarowanie egzystencjonalne (postrzeganie sytuacji społecznych jako zagrażających egzystencji człowieka; brak pracy, brak dostępu do leczenia, skutecznej terapii, utrata sensu życia)¹¹. Wypalenie jest procesem negatywnych zmian zachodzących pod wpływem długotrwałego, silnego angażowania się w wykonywanie czynności zawodowych o charakterze pomocnym; stawiania sobie ambitnych celów i wysokich oczekiwań, w wyniku których dochodzi do wyczerpania emocjonalnego.

Ch. Maslach wymienia trzy fazy wypalenia (wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację i obniżone poczucie osiągnięć osobistych), ale większość badaczy koncentruje swoją uwagę na większej ich liczbie i rozpoczyna opis przejawów od przedstawienia zachowania człowieka oddanego pracy zawodowej. Pierwszą jest więc zauroczenie pracą, entuzjazm i zaangażowanie w sprawy zawodowe i wysokie oczekiwania z nimi związane, poczucie bycia potrzebnym, niechęć do dzielenia się pracą w obawie przed zagrożeniem; drugą – utrata energii do pracy, poczucie bezwartościowości, koncentrowanie się na osobistych potrzebach i poszukiwaniu sposobów ich zaspokajania; trzecią – doświadczenie małej skuteczności własnych działań i zaniedbań

⁹ Ch. Maslach, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe...*, *op. cit.*, s. 15.

¹⁰ A.H. Pines, *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] *Wypalenie zawodowe...*, *op. cit.*, s. 35.

¹¹ A. Bańka, *Psychologia pracy. Wypalenie zawodowe*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, T.3., Gdańsk 2000, s. 307.

w terminowym wykonywaniu prac oraz związana z nimi frustracja, rozczarowanie ludźmi i wycofywanie się ze współpracy z nimi (izolacja), czwarta – poczucie wyczerpania, utrata zainteresowań zawodowych i spadek zaangażowania w wykonywanie czynności związanych z pracą, chęć wyzwolenia się z pracy, poczucie pustki, zagubienia, ucieczka w samotność.

O wypaleniu można wnioskować na podstawie takich objawów, jak:

- spadek aktywności, ograniczanie kontaktów towarzyskich, niedostrzeżenie porażek, poczucie przemęczenia,
- spadek poziomu zaangażowania we wszystkich obszarach funkcjonowania zawodowego,
- nasilające się reakcje emocjonalne (poczucie osamotnienia, spadek odporności, stany lękowe i depresyjne, zanik optymizmu),
- dostrzegalne zmiany w funkcjonowaniu intelektualnym i motywacyjnym,
- spływanie zaangażowania emocjonalnego w relacjach interpersonalnych i kontaktach społecznych,
- nasilające się zmiany psychosomatyczne organizmu (niedomagania w funkcjonowaniu układu trawiennego i krążeniowego, obniżona sprawność seksualna),
- reakcja rozpacz, pesymistyczne nastawienie do życia, wycofywanie się z życia, a nawet myśli samobójcze¹².

Przyczyny wypalenia mogą tkwić w środowisku zewnętrznym, jak i w samej jednostce. C.K. Oyster¹³ wśród cech osobowości mających związek z wypaleniem wymienia: brak asertywności, niecierpliwość, nietolerancję, pesymizm, brak pewności siebie, tradycyjne poglądy, silną potrzebę akceptacji i silną potrzebę kontroli, nadmierne zaangażowanie i poświęcenie się pracy, nieumiejętność oddzielenia życia zawodowego od osobistego, idealizm, perfekcjonizm.

N. Ogińska-Bulik¹⁴, powołując się na wyniki badań zagranicznych i polskich uczonych, podkreśla, że nauczyciele zaliczani są do grupy osób o wysokim stopniu wypalenia zawodowego. I tak, z badań uczonych fińskich wynika, że co piąty nauczyciel doświadcza silnego stresu, a 27% przejawia symptomy wyczerpania emocjonalnego. J. Kossewska¹⁵ stwierdziła, że osoby pracujące w tzw. zawodach pomocnych (nauczyciele i pracownicy służby

¹² Za: Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001, s. 28.

¹³ C.K. Oyster, *Grupy*, Poznań 2002, s. 338.

¹⁴ N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Warszawa 2006.

¹⁵ J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 2000.

zdrowia, pracownicy społeczni, terapeuci) oraz menedżerowie pozostający na stanowiskach kierowniczych nie różnią się pod względem symptomów wypalenia i ich nasilenia.

Brak jest jednoznacznych rozstrzygnięć dotyczących związku wypalenia zawodowego nauczycieli z płcią. Badania C. Trendalla przeprowadzone w Wielkiej Brytanii dowodzą, że nauczycielki doświadczają większego stresu od swoich kolegów. Wykazały to również nasze badania przeprowadzone wśród 397 kobiet i 68 mężczyzn; różnica w wyczerpaniu emocjonalnym wynosi 8%, a w depersonalizacji 7%. Odwrotne różnice zaobserwowano w poziomie satysfakcji – tu różnica wynosi 5%. Większe ryzyko wypalenia kobiet uzasadnia się tym, że w większym stopniu niż mężczyźni doświadczają konfliktu ról zawodowych i pozazawodowych, z którymi wiązą się większe obciążenia związane z pogodzeniem obowiązków rodzinnych (wychowanie dzieci, prowadzenie gospodarstwa domowego) z pracą zawodową¹⁶. W literaturze znajdujemy również informacje świadczące o wyższym wypaleniu mężczyzn, np. pracujących w placówkach specjalnych¹⁷. Na tle wielu rozbieżnych rezultatów na ogół przyjmuje się, że płeć nie stanowi ryzyka wypalenia zawodowego nauczycieli, ale jest istotnie związana ze zróżnicowanym realizowaniem roli zawodowej i z podejściem do rozwiązywania wielu zadań. Różnice mogą dotyczyć struktury wypalenia. Kobiety w wyższym stopniu dotyka wyczerpanie emocjonalne, mężczyźni zaś są bardziej skłonni do depersonalizacji i w wyższym stopniu wskazują na brak satysfakcji zawodowej (niskie pobory, niski prestiż zawodu nauczycielskiego). Z badań E. Lisowskiej¹⁸ wynika, że płeć nie jest czynnikiem różnicującym wielkość wypalenia. Nieco wyższe wyniki autorka odnotowała u mężczyzn w zakresie emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji. E. Lisowska badała jeszcze inne zmienne mogące mieć wpływ na wypalenie zawodowe nauczycieli (wiek, staż pracy, stan cywilny, miejsce zamieszkania/pracy, atmosfera w pracy, satysfakcja zawodowa, poczucie sukcesu w pracy, wsparcie społeczne), dochodząc do wniosku, że nie wpływają one w istotny sposób na poziom wypalenia zawodowego. Autorka stwierdza, że zawód nauczyciela jest wypalający, ale nie oznacza to, iż dłuższe jego wykonywanie nieuchronnie do tego wypalenia prowadzi.

¹⁶ C. Trendall, *Stress in teaching and teacher effectiveness: a study of teachers across mainstream and special education*, „Educational Research” 1989, nr 31 (1), s. 51.

¹⁷ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnościami intelektualną. Przyczyny, symptomy, zapobieganie, przezwyciężanie*, Wrocław 2002.

¹⁸ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli*, Kielce 2012, s.105.

Badacze zauważyli różnice na niekorzyść nauczycieli pracujących w liceach, w porównaniu z nauczycielami szkół podstawowych i specjalnych. Z badań E. Mandal¹⁹ wynika, że nauczycielki pracujące w szkołach średnich częściej ulegają wypaleniu, w porównaniu z pracującymi w szkołach podstawowych. W obu typach szkół prawie 53% dostrzega u siebie syndrom wypalenia. Wyniki badań odnoszące się do liczby wypalonych są jednak zróżnicowane. S. Tucholska²⁰ stwierdziła pełnoobjawowy zespół wypalenia zawodowego u 20% nauczycieli, a M. Sekułowicz²¹ u 6,5% nauczycieli szkół masowych i 14% szkół specjalnych. Z badań M.K. Grzegorzewskiej²² wynika, że szkoły specjalne okazały się bardziej stresogennym środowiskiem w porównaniu ze szkołami masowymi. Odwrotne rezultaty odnotowano we wspomnianych badaniach profesora C. Trendalla. Dowiodły one, że w Wielkiej Brytanii nauczyciele szkół specjalnych odczuwają niższy poziom stresu od kolegów ze szkół publicznych. H. Sęk²³ stwierdziła rozwinięty zespół wypalenia zawodowego u około 12% nauczycieli. Z badań prowadzonych na Słowacji wynika, że na 100 nauczycieli 16 jest wypalonych. Wypalenie zawodowe najbardziej dotknęło nauczycieli twórczych, którzy byli bardzo entuzjastycznie nastawieni do swojej pracy, ale w wyniku długotrwałego przeciążenia przestali się interesować podnoszeniem swych kwalifikacji²⁴.

Problem wypalenia zawodowego stał się przedmiotem wielu badań. Naukowcy poszukiwali zależności pomiędzy wiekiem i stażem pracy a wypaleniem²⁵.

S. Tucholska zaobserwowała największe nasilenie symptomów wypalenia, we wszystkich trzech jej obszarach, u osób w wieku 30–39 lat, zaś

¹⁹ E. Mandal, *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 1.

²⁰ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009.

²¹ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, *op. cit.*

²² M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Kraków 2006, s.143.

²³ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, *op. cit.*

²⁴ J. Hroncova, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela na Słowacji*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Opole 2000, s. 249.

²⁵ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, *op. cit.*; B.A. Farber, *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*, San Francisco 1991, Jossey-Bass; M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, *op. cit.*; A. Krawulska-Ptaszyńska, *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 35; E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia...*, *op. cit.*; J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin 2011.

M. Sekułowicz, że nauczyciele z dłuższym stażem są bardziej wypaleni niż ci z krótszym. B.A. Farber uważa, że najbardziej narażeni na stres są nauczyciele przed 40 rokiem życia. Po czterdziestce nauczyciele pragną pozostać w szkolnictwie i ujawniają zdolności przystosowawcze do wielu stawianych przed nimi wymagań. Zbliżone rezultaty uzyskała A. Krawulska-Ptaszyńska. Z jej badań wynika, że istnieje silna negatywna zależność pomiędzy wiekiem a depersonalizacją. Nauczyciele starsi, chociaż są bardziej podatni na zmęczenie, wykazują niższy poziom depersonalizacji ze względu na większe doświadczenie i wyższe kompetencje interpersonalne. M. Sekułowicz dowiodła, że wypaleniu zawodowemu ulegają zarówno nauczyciele młodsi, jak i starsi (od 25 do 29 lat oraz od 50 do 54 lat), przy czym większe nasilenie tego zjawiska zaobserwowała u starszych nauczycieli. S. Tucholska wykazała, że wraz z długością zatrudnienia wyraźnie wzrasta wyczerpanie emocjonalne, już po 10 latach pracy w zawodzie, a najwyższe jest po 20 latach. Podobnie jest w przypadku depersonalizacji. Odwrotne zjawisko zaobserwowała w zakresie satysfakcji zawodowej i poczucia skuteczności własnych działań. Najniżej pod tym względem oceniali siebie nauczyciele o stażu zawodowym do pięciu lat. W miarę upływu lat pracy wzrastała tendencja do pozytywnej oceny skuteczności swych działań i efektów własnej pracy. Problematykę wypalenia zawodowego z uwzględnieniem wielu zmiennych (wieku i stażu pracy, płci, stanu cywilnego, miejsca zamieszkania/pracy) rozpatruje E. Tucholska. Badania autorki nie dostarczyły dowodów na jednoznaczny wpływ wieku i stażu zawodowego na wypalenie zawodowe. Zarysowała się pewna tendencja do uzyskiwania niższych wyników w zakresie emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji w grupie nauczycieli najstarszych (52–60 lat) i pracujących dłużej (26–40 lat). J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg stwierdziły, że nasilenie symptomu wyczerpania emocjonalnego oraz depersonalizacji ma związek z wiekiem chronologicznym. Ich wskaźniki rosną do 40 roku życia, a po przekroczeniu tego okresu ulegają nieznacznemu obniżeniu. Odwrotną tendencję zauważyli w wymiarze zaangażowania osobistego. Najwyższym jego nasileniem charakteryzowały się kobiety najstarsze, zaś najniższym z przedziału wiekowego od 34 do 40 roku życia.

Nasze badania przeprowadzone wśród 397 kobiet różnych typów szkół wykazały, że wypalenie wzrasta wraz ze stażem pracy zawodowej po 20 latach pracy, a najwyraźniej w zakresie wyczerpania emocjonalnego. Różnica wskaźników procentowych w porównaniu z osobami o stażu zawodowym do 20 lat wynosi 14%. Różnice pomiędzy stażem do 10 lat a 11–20 lat są prawie niezauważalne. Najniższe wyniki, i w dużym stopniu zbliżone,

uzyskano w depersonalizacji (17–21%). Niższy poziom osobistego zaangażowania zaobserwowano u nauczycielek ze stażem pracy do 20 lat. Różnica na korzyść najwyższej grupy stażowej wynosi 10%.

Sposób wartościowania pracy jako bufor na stres

Optymistyczne wyniki badań własnych oraz innych autorów dotyczące wypalenia zawodowego nauczycieli przytacza J. Pyżalski²⁶. Autor odwołuje się do porównań wyników wypalenia zawodowego nauczycieli z wynikami uzyskanymi w innych grupach zawodowych (pracowników biurowych, operatorów maszyn, pracowników wykonujących proste prace). Okazuje się, że nauczyciele są mniej wyczerpani emocjonalnie niż operatorzy maszyn czy pracownicy wykonujący proste prace i ujawniają niższy poziom depersonalizacji (cynizmu) niż pracownicy biurowi i robotnicy. Umiarkowany, średni poziom wypalenia zawodowego nauczycieli uzasadnia tym, że posiadają oni kompetencje do tego, by skutecznie radzić sobie z wymaganiami tej profesji. Również deklarowane zaangażowanie i powołanie do tego zawodu jest czynnikiem skutecznie chroniącym nauczycieli przed obciążeniami w miejscu pracy i ich konsekwencjami. Dodatkowym argumentem może być przejawiane przez nauczycieli różnych placówek edukacyjnych i opiekuńczych wyższe zadowolenie z pracy, w porównaniu z osobami zatrudnionymi w innych branżach. Z badań przeprowadzonych przez Zakład Psychologii Zarządzania i Zachowań Konsumentekich Politechniki Wrocławskiej, dotyczących funkcjonowania pracowników w zawodach z misją społeczną, wynika, że poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, pomimo zastrzeżeń do wysokości zarobków, jest bardzo wysoki. Nauczyciele są pozytywnie nastawieni do zakresu wykonywanych obowiązków, wysoko oceniają relacje ze współpracownikami oraz możliwości rozwoju. Kluczem do osiągnięcia satysfakcji są: pasja, z jaką wykonują pracę, przygotowanie merytoryczne, pedagogiczne i psychologiczne, pozytywne podejście do życia i wychowanków oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem²⁷. Z innych badań wynika, że polscy nauczyciele dostrzegają wprawdzie wiele minusów pracy w swym zawodzie, ale należą do grupy najbardziej zadowolonych z pracy

²⁶ J. Pyżalski, *Środki oddziaływania...*, *op. cit.*

²⁷ *Polscy nauczyciele lubią swój zawód*, [online, dostęp 15.02.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.ps.org.pl/artykuły/pokaz/140/polscy-nauczyciele-lubia-swoj-zawod.html>.

zawodowej. Wartość indeksu dla sektora edukacji osiągnęła 80 punktów, przy średniej dla wszystkich branż w Polsce 52 punkty. O zadowoleniu nauczycieli z pracy edukacyjnej świadczy fakt, że 89% badanych ponownie wybrałaby zawód nauczyciela²⁸. E. Lisowska podaje, że pełną satysfakcję z pracy zawodowej zadeklarowało 50,5% nauczycieli, częściową 45,8%, a pozostali nie potrafili jej ocenić²⁹. Z badań S. Korczyńskiego wynika, że praca pedagogiczna w wysokim stopniu sprzyja realizacji potrzeby przynależności, społecznego uznania oraz samorealizacji. Nauczyciele traktują pracę pedagogiczną jako najbardziej satysfakcjonujące ich zajęcie. Ponad 90% spośród 133 badanych zaprzeczyło, iż zawód nauczyciela wykonuje z konieczności. Wysoka ocena spełniania potrzeb samorealizacji wskazuje na korzystne warunki wykorzystania swoich kwalifikacji, zdolności i zainteresowań, co sprzyja identyfikacji z zawodem i czyni pracę przyjemną³⁰. Jeżeli nauczyciel nie ma zaspokojonej potrzeby samorealizacji i szacunku dla samego siebie, podkreśla A.M. Pines, wówczas istnieje wysokie prawdopodobieństwo wypalenia.

To, że nauczyciele lubią swój zawód, lubią uczyć i pomimo trudności, jakie sprawia im niejednokrotnie młodzież, pozytywnie wartościują układ wzajemnych relacji, jest dobrym prognostykiem chroniącym ich przed stresem. Ponadto taka percepcja własnej pracy zawodowej korzystnie wpływa na tworzenie atmosfery obniżającej stany napięcia emocjonalnego uczniów. G.A. Cortis, w oparciu o długoletnie badania nauczycieli podczas pierwszych dwudziestu lat pracy w zawodzie, odkrył, iż ci, którzy nie odnosili sukcesów w pracy i nie doznawali satysfakcji z nią związanych byli bardziej zorientowani na siebie i bardziej dominujący, podejrzliwi i agresywni niż ci, którzy osiągnęli wysokie postępy zawodowe i odczuwali największą satysfakcję z pracy³¹.

W literaturze naukowej można znaleźć także inne opinie badaczy na temat satysfakcji zawodowej nauczycieli. Zauważają oni, że coraz mniej nauczycieli czerpie satysfakcję z wykonywanego zawodu i doznaje negatywnych emocji związanych z pełnioną rolą. Z badań M.K. Grzegorzewskiej wynika, że 33% nauczycieli zastanawiało się nad zmianą zawodu, uzasadniając to

²⁸ *Polscy nauczyciele są najbardziej zadowoleni z pracy*, [online, dostęp 15.02.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.hotmoney.pl/polscy-nauczyciel-sa-najbardziej-zadowoleni-znsppracy-a13949> ()

²⁹ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia...*, op. cit., s.115.

³⁰ S. Korczyński, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli jako stan świadomości wyznaczony stopniem zaspokajania potrzeb związanych z pracą pedagogiczną*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, S. Korczyński (red.), Opole 2006.

³¹ Za: D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, op. cit.

niskimi zarobkami, stresującą atmosferą w pracy, poczuciem niedoceniań przez otoczenie, a w szczególności przez dyrektora, uczniów i rodziców³².

Nasze badania przeprowadzone wśród 105 nauczycieli (materiał w opracowaniu) wskazują, że 22% nauczycieli zmieniłoby zawód, gdyby miała możliwość podjęcia innej pracy, ale na pytanie odnoszące się do ponownego wyboru zawodu nauczycielskiego tylko 11,6% badanych stwierdziło, że raczej nie lub nie. Zdecydowanie wyboru zawodu nauczyciela nie poleciliby swoim bliskim 17%.

Badacze zastanawiają się nad tym, co zrobić, by pomóc tym, którzy znaleźli się na pograniczu wypalenia. C. Maslach radzi, by ludzie zamiast pracować więcej zaczęli pracować mądrzej, stawiali sobie realistyczne cele, zmienili dotychczasowe wzorce działania, poszukiwali okazji do oderwania się od codziennej rutyny, mniej osobiście traktowali większość spraw, troszczyli się o samych siebie. Ważne jest tworzenie przyjaznego klimatu psychicznego w środowisku pracy, wspieranie pracowników i należyte wykorzystanie zasobów każdego wykonawcy zadań³³. Najważniejsze w pokonywaniu stresu jest rozpoznanie jego przyczyn, a następnie, w miarę możliwości, redukcja stresujących bodźców czy sytuacji oraz doskonalenie swoich kompetencji i podejmowanie autokreacyjnych działań. Znajdują one wyraz w samokontroli pedagogicznych działań, permanentnym doskonaleniu zawodowym, usprawnianiu swoich umiejętności pedagogicznych, doskonaleniu osobowości.

Stres jest przeżywany przez nauczycieli w różny sposób i z różnym nasileniem. Jego przezwyciężanie ma ogromne znaczenie w zachowaniu zdrowia psychicznego i fizycznego oraz utrzymaniu prawidłowych relacji z podstawowymi podmiotami interakcji wychowawczych.

prof. nadzw. dr hab. Stanisław Korczyński *jest długoletnim pracownikiem Uniwersytetu Opolskiego, kierownikiem Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Pedagogiki Pracy, kierownikiem Katedry Psychopedagogiki i Edukacji Zintegrowanej w AHE w Łodzi - Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim. Od roku jest zatrudniony w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej na stanowisku profesora nadzwyczajnego (Katedra Pedagogiki). Zainteresowania naukowe: psychopedagogiczne problemy funkcjonowania ucznia i nauczyciela w różnych warunkach życia społecznego.*

³² M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela...*, op. cit., s.126.

³³ Ch. Maslach, *Wypalenie się: utrata troski człowiek*, [w:] *Psychologia i życie*, P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.), Warszawa 1994, s. 627.

Grzegorz Piotr Cwiertniewicz

Nauczyciele i uczniowie: różne spojrzenia na dyscyplinę w szkole

Pomimo wysoko rozwiniętej cywilizacji, Polska nie jest krajem wolnym od problemów społecznych. Wśród nich wystarczy wymienić ubóstwo, bezrobocie, alkoholizm, prostytutkę, przestępczość czy przemoc. Poza Polską, z narastającymi problemami musi zmierzyć się cały współczesny świat. Szczególną rolę ma w tej sytuacji do spełnienia szkoła. Tworzą ją bowiem ludzie z różnych środowisk. Z racji, iż są częścią społeczeństwa, borykają się z różnymi problemami, również z wymienionymi powyżej. I choć wywołane są one czynnikami zewnętrznymi, na które szkoła nie ma żadnego wpływu, to właśnie ona musi radzić sobie z konsekwencjami rzutującymi na zachowanie osób należących do szkolnej społeczności i tworzących klimat placówki. Nie będzie zatem przesady w stwierdzeniu, że szkoła funkcjonuje poprawnie na tyle, na ile pozwala jej związana z nią grupa ludzi: czy to nauczycieli, czy uczniów. W opinii Jakuba Kołodziejczyka „porażka społeczeństwa w realizowaniu podstawowych potrzeb (...) wpływa na pojawianie się i wzmaganie problemów z zachowaniem, wśród których znaczące miejsce zajmuje agresja i przemoc”¹. Owe zjawiska występują w mniejszym lub większym nasileniu w każdej szkole. Mogą mieć charakter fizyczny i werbalny. Przejawy negatywnego postępowania są naruszeniem przyjętych norm. Świadomość skali problemu skłania do rozważań nad dyscypliną w szkole, a raczej jej brakiem.

Celem autora jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: Czy istnieje różnica między nauczycielami i uczniami w ocenie stopnia braku dyscypliny w klasie? Informacje o interesujących autora kwestiach pozyskano za pomocą badań ankietowych. Kwestionariusz ankiety składał się z pytań otwartych i zamkniętych. W sondażu wzięło udział 39. nauczycieli oraz 34. uczniów. Próba nie ma charakteru reprezentatywnego. Wyniki stanowią jednak punkt wyjścia do dyskusji, a także mogą stać się podstawą do dalszych badań.

¹ J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, Kraków 2004, s. 5.

W kontekście udzielonych odpowiedzi istotne wydaje się omówienie kwestii związanych z występowaniem problemów z utrzymaniem dyscypliny w klasie, działaniami na rzecz jej poprawy, pomocą uzyskiwaną od zainteresowanych stron, reakcjami na niepożądane zachowania uczniów oraz ich zaangażowaniem w rozwiązywanie zaistniałych problemów (w oparciu o odpowiedzi na pytania skierowane do pierwszej grupy), a także ze wskazaniem zajęć lekcyjnych, podczas których młodzież jest bardzo zdyscyplinowana i szczególnie niezdyscyplinowana oraz przyczynami takich postaw, z radzeniem sobie nauczycieli z kłopotami wychowawczymi, angażowaniem podopiecznych w rozwiązywanie problemów (w oparciu o odpowiedzi na pytania skierowane do drugiej grupy).

Dyscyplina w klasie – niewłaściwe zachowania uczniów i reakcje nauczycieli

Literatura przedmiotu stanowi doskonałe źródło wiedzy, refleksji, propozycji radzenia sobie z dyscypliną w szkole. Problem ten podejmowali m.in. Richard I. Arends w *Uczymy się nauczać*, Jarosław Jagiełła w *Trudny uczeń*, Robert MacKenzie w *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*, Stefan Mieszalski w *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Jacek Pyżalski w *Nauczyciele i uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kazimierz Słupek w *Dyscyplina w klasie*. W każdym przypadku dyscyplina rozumiana jest jako porządek, ład, zorganizowanie, unormowanie. W podobny sposób termin ten definiują pedagodzy, psycholodzy czy praktycy szkolnej rzeczywistości. Wincenty Okoń uważał dyscyplinę za „podporządkowanie się normom regulującym stosunki w danej zbiorowości: w rodzinie, grupie uczniowskiej, klasie szkolnej, organizacji”². Czesław Czapów widział w niej „względnie trwałe podporządkowanie własnego zachowania określonym wymaganiom wytyczającym takie lub inne rodzaje postępowania”³. Stefan Mieszalski sądzi, że „jest ona miarą zgodności obserwowanych zachowań uczniów z obowiązującymi w klasie w danym momencie standardami”⁴. Przytoczone definicje przywołują na myśl posłuszeństwo.

Dyscyplina w szkole dotyczy głównie dwóch grup: uczniów i nauczycieli. W jej utrzymanie powinni być zaangażowani również rodzice. Doświadczenia szkolne wskazują jednak na ich niewielkie zainteresowanie.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 62.

³ Cz. Czapów, *Dyscyplina w wychowaniu*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1997, s. 148.

⁴ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997, s. 86.

W praktyce w dużej mierze ich działalność (gdy ma już miejsce), prowadzi do zniweczenia pracy wychowawczej pedagogów. Wynika to bez wątpienia z nieporadności i lęku przed dziećmi – dosadniej: z braku autorytetu. Rodzice, chcąc zachować dobre relacje z dziećmi, skutecznie podważają stanowisko nauczyciela. Warto zwrócić uwagę, że choć rodzice w rozmowach czy ankietach wykazują (teoretycznie), iż akceptują przyjęte przez nauczyciela zasady, na co dzień nie identyfikują się z nimi, a wręcz występują przeciwko nim. Nierzadko brak współpracy rodziców ze szkołą prowadzi do konfliktu między nimi a nauczycielami. Rzeczywistość szkolna pokazuje, że z rozwiązywaniem problemów związanych z dyscypliną nauczyciele muszą radzić sobie sami. Zadanie nie należy do łatwych, zwłaszcza, że istnieje różnica w postrzeganiu dyscypliny przez pedagogów i uczniów. Nauczyciele o bezsilności, rozdrażnieniu, znużeniu podyktowanym brakiem dyscypliny wypowiadają się bardzo otwarcie na publicznych forach:

benia8686 [2010-09-13, 17:24] We wrześniu zaczęłam swoją pierwszą pracę – uczę angielskiego w gimnazjum i mam problem z dyscypliną w klasie II, a konkretnie z chłopcami, bo klasa tak jest dzielona: chłopaki i dziewczyny. Jest 4–5 uczniów, którzy non-stop gadają. Jak nie jeden podsunie nowy temat to drugi. I tak się nawzajem „napędzają”. Owszem, kiedy mówię, że coś notujemy to piszą i jest spokój, ale nie można przecież pisać całą lekcję... Wpisałam ostatnio uwagi, ale dla nich to chleb powszedni, bo na innych przedmiotach też dostają. Nie wiem czy to poskutkuje. Na najbliższą lekcję zaplanowałam kartkówkę, nie tylko dlatego, że źle się zachowują, ale żeby systematyczna nauka weszła im w krew. Zobaczymy co to da. Prośenie o ciszę, czy indywidualne uspokajanie nic nie daje. Gdy o coś ich pytam to albo nie wiedzą za bardzo, gdzie jesteśmy albo czytają punkt, który właśnie zrobiliśmy. I tym samym przeszkadzają tym, którzy słuchają i chcą się czegoś nauczyć. Nie będę krzyżeć, bo wiem, że to nie pomoże, tylko ja sobie zaszkodzę. Dodam, że wcale się z nimi nie spoufalam, nie wchodzę w dyskusję. Jeśli macie jakieś sposoby ze swojego doświadczenia na takie wieczne gaduły to będę wdzięczna⁵.

Cytryn [2010-09-18, 13:31] Mam takich uczniów, na których NIC nie działa. Nauczyłam się ich ignorować. Cóż, brzęczą, przeszkadzają, czasem muszę po prostu głośniej mówić. Uczę już kilka lat w gimnazjum i „dobre rady” działają tylko na uczniów, którym na czymś zależy. A są tacy, którym na niczym nie zależy. Oczywiście, rzadko który nauczyciel przyzna się do bezsilności, bo to źle o nim świadczy (a nie powinno, bo cudów się od nas wymaga – mamy wychowywać mając do dyspozycji słowa, dziennik uwag i „w poprzek” stojących nam rodziców a często i dyrektora). Ale mi już wszystko jedno. Co

⁵ <http://www.45minut.pl/forum/topics24/dyscyplina-na-lekcji-w-gimnazjum-vt7813.htm> [dostęp: 04 II 2013].

robić? Gimnazjum to szkoła przetrwania. Dla nauczycieli też. Jak ktoś jest cham i wredny, to się go boją i ma spokój. Jak ktoś jest uprzejmy i miły, wejdą mu na łeb. Ja próbuję „wytrwać”. Liczę minuty do dzwonka, robię swoje, czy słuchają, czy nie, przestałam walczyć. Szkoda zdrowia i nerwów. Jak ktoś nie chce się nauczyć, to łopata nie nałożysz. Wredna z natury nie jestem, chamska być nie potrafię, nie wrzeszczę, nie grożę itp. Nie umiem i nie chcę umieć. Jeśli umiesz być wredna albo taką wredotę sobie na potrzeby szkolne wypracować, to będą się Ciebie bać. Jeśli nie – spróbuj przetrwać. Kartkówki podziałają tylko na trochę ambitniejszych. Jeśli Twoje gaduły mają choćby cień ambicji – to może się udać. Jeśli nie – a nie potrafisz być wredna – polecam melisę, dużo snu i jakieś ciekawe hobby pozaszkolne, żeby się od tego bagna oderwać⁶.

achim [2005-09-16, 8:01] Może ktoś ma sposób jak poskromić gimnazjalistów, którzy ciągle gadają, bo przecież nie da się prowadzić spokojnie lekcji, gdy ktoś ciągle mruczy pod nosem i cię lekceważy – zwracasz takiemu uwagę, a on przepasz albo to nie ja i za 10 minut znów to samo, a w najgorszym wariancie nie reaguje, czyli totalnie mnie olewa. Trafiło mi się dwóch takich, co w ogóle nie słuchają i nawet próbują chodzić po klasie. Potrafią przez całą lekcję zwracać na siebie uwagę np. czy mogę iść do wychowawcy – jak się nie zgodziłam to powtarzali to przez 10 minut a gdy przestałam zwracać na nich uwagę i prowadziłam lekcję to zaczęli pukać w ławkę albo tupać. Oczywiście szukają pretekstów, ponieważ ich wychowawcy już nie ma o tej porze, gdy mamy lekcje. Próbowałam nawet nawiązać współpracę z pedagogiem i wychowawcą, ale niestety u mnie w szkole panuje moda na „radź sobie sam”, a jak nie potrafisz to są inni na twoje miejsce. Jestem nauczycielem początkującym i chętnie skorzystam z dobrych rad jak zapewnić dyscyplinę w gimnazjum i co zrobić, by uczniowie wykonywali moje polecenia. Dodam jeszcze, że to są takie typy na których nie działają prace dodatkowe bądź jedyneki, bo mam wrażenie, że oni je kolekcjonują, zresztą są drugoroczni⁷.

Wypowiedzi utrzymany w takim tonie można odnaleźć bez liku. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu, możliwe jest przytoczenie jedynie kilku z nich. Z podpisów pod postami wynika, iż ich autorzy mają od 24 do 45 lat. Problem z utrzymaniem dyscypliny nie jest uzależniony od stażu pracy. Coraz częściej okazuje się, że miewają go nauczyciele, którzy w niedalekiej przyszłości nabędą prawa emerytalne.

Rozbieżnościami w postrzeganiu dyscypliny przez nauczycieli i uczniów zajmował się już Jacek Pyżalski. Oba światy nazwał równoległymi i równoprawnymi, wzajemnie się przenikającymi. Tylko połączenie tych dwóch spojrzeń może doprowadzić do kompromisu i przyczynić się do odnalezienia skutecznych rozwiązań w zakresie dyscypliny. Dzięki badaniom, J. Pyżal-

⁶ <http://www.45minut.pl/forum/topics24/dyscyplina-na-lekcji-w-gimnazjum-vt7813.htm> [dostęp: 04 II 2013].

⁷ <http://literka.pl/forum/viewtopic.php?t=4251> [dostęp: 04 II 2013].

skiemu udało się ustalić zachowania, uznane przez nauczycieli za negatywne, których dopuszczali się uczniowie na lekcjach. Oto najważniejsze:

- rozmawianie z innymi uczniami na tematy niezwiązane z lekcją – 88,10%,
- spóźnianie się na zajęcia lekcyjne – 80,40%,
- ściąganie podczas sprawdzianu – 56,60%.

Pozostałe dotyczyły jedzenia, używania wulgaryzmów, wychodzenia z sali, niszczenia mienia szkoły. Trzy wymienione powyżej ankietowani obserwowali najczęściej.

Uczniowie zostali zapytani, jak nauczyciele radzą sobie z powyższymi zachowaniami uczniów – oto ich odpowiedzi:

- tłumaczą konsekwencje negatywnego zachowania,
- denerwują się niewłaściwym zachowaniem,
- rzadko proszą o wsparcie innych nauczycieli i rodziców,
- nagradzają cały zespół, gdy wszyscy uczniowie zachowują się właściwie,
- krzyczą, grożą, wyrzucają z sali,
- nie używają wulgarnych słów, nie biją uczniów⁸.

Nauczyciele i uczniowie o dyscyplinie w klasie. Omówienie wyników badań

Nauczyciele dostrzegają negatywne zachowania uczniów. Wychowankowie z kolei wiedzą, iż postępują niewłaściwie, skoro potrafią wskazać działania pedagogów mające na celu utrzymanie dyscypliny. Ta świadomość wydaje się ważna w osiągnięciu zamierzonego celu, ale nie najważniejsza. Sprawą zasadniczą jest próba zorganizowania wsparcia dla obu stron. Brak zaangażowania innych osób został tu podkreślony już dwukrotnie – raz poprzez zacytowanie wypowiedzi nauczyciela, ponownie – poprzez przedstawienie opinii uczniów.

Problem dyscypliny jest wciąż niezbyt chętnie podejmowany zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Ankiety wypełniło jedynie 14,28% pedagogów i 20,48% wychowanków wytypowanych przez autora artykułu. Jak wspomniano, próba nie jest reprezentatywna, a wyniki stały się głównie przyczynkiem do refleksji.

W badaniu wzięło udział 39 nauczycieli, w tym 32 kobiety (82,05%) i 7 mężczyzn (17,95%). Staż pracy respondentów w szkole jest zróżnico-

⁸ Por.: J. Pyżalski, *Nauczyciele i uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007, s. 24-31.

wany: 30,77% badanych pracuje powyżej 20 lat, 28,21% od 11 do 20 lat, 20,51% od 6 do 10 lat, tyle samo (20,51%) – poniżej 5 lat. Należy zatem przyjąć, iż w większości pedagodzy posiadają duże doświadczenie zawodowe. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych stanowili 41,03% badanych, szkół podstawowych – 35,90%, gimnazjów – 23,08%.

Problemu z utrzymaniem dyscypliny w klasie nie ma 58,97% ankietowanych. Czasami występuje on u 38,46% nauczycieli. Do braku dyscypliny podczas zajęć przyznał się tylko jeden pedagog. Na skutek złego zachowania uczniów, salę w czasie trwania lekcji opuściło 12,82% respondentów. Dla pozostałych taka postawa jest nie do przyjęcia. Aż 76,92% badanych podejmuje działania na rzecz poprawy dyscypliny w klasie, 12,82% tylko czasem, a 10,26% w ogóle. Odpowiedzi na pytanie o reakcję na niepożądane zachowania uczniów przedstawiają się następująco (cytaty):

- *jeśli wskutek zwróconej uwagi uczeń, zakłócający dyscyplinę podczas zajęć, poprawia swoje zachowanie, informacja nt. złego zachowania nie trafia do wychowawcy klasy; uczeń dostaje kredyt zaufania;*
- *rozmowa z uczniami na temat dyscypliny;*
- *stanowczy ton głosu, przestrzeganie zasad, wyciąganie konsekwencji, podobne działania w zależności od sytuacji;*
- *dobry kontakt z uczniem;*
- *biorę do odpowiedzi, do prowadzenia lekcji z książką, do układania pytań do kartkówki, do opracowania referatów;*
- *rozmowy dyscyplinujące;*
- *jeżeli lekcja prowadzona jest interesująco to nie ma problemu z dyscypliną;*
- *dobre przygotowanie do zajęć;*
- *szybkie tempo pracy na lekcji – chodzi o dobre gospodarowanie czasem;*
- *konsekwencja w postępowaniu;*
- *utrzymywanie zdrowych relacji uczeń – nauczyciel (nie „bratam” się z uczniami);*
- *w przypadku pojawienia się sytuacji problemowej działam natychmiastowo – jeśli nie wiem jak postąpić – szukam pomocy u bardziej doświadczonych nauczycieli, wychowawcy, pedagoga, dyrekcji;*
- *jasno określone na początku każdego roku szkolnego zasady, reguły, granice z uwzględnieniem pomysłów uczniów;*
- *przypominam o zasadach i staram się być konsekwentna w jego przestrzeganiu (reaguję na odstępstwa);*
- *nagrody i kary;*
- *przede wszystkim rozmowy z uczniami – „do bólu” – to najczęściej wystarcza;*

- *rozmowy indywidualne, pomoc pedagogów;*
- *szkolenia, warsztaty;*
- *rozmowy z uczniami sprawiającymi problemy, zajęcia na temat dyscypliny itd. podczas godzin wychowawczych;*
- *współpraca z wychowawcą; współpraca z rodzicami uczniów; indywidualna rozmowa z uczniem w cztery oczy; rozmowa z dyrekcją szkoły;*
- *usprawnienie przebiegu lekcji, rozmowa z uczniami;*
- *wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami, wychowawcą, pedagogiem, jak trzeba to i z rodzicami;*
- *kary;*
- *pogadanki, pedagogizacja;*
- *rozmawiam o swoich odczuciach;*
- *mam w widocznym miejscu kontrakt klasowy i powołuję się na te zasady; nagradzam dobre zachowanie i pracę na zajęciach pochwałą ustną lub wpisem – mam skalę „ocenywania” zachowania w postaci kolorowych symboli – kto zbierze siedem „delfinków” otrzymuje pochwałę do dziennika za dobre zachowanie i pilną pracę na lekcji;*
- *systemy kar i nagród – konsekwentne podejście do ucznia – przedmiotowe traktowanie ucznia (niesforny uczeń jest izolowany od grupy poprzez np. odwrócenie się do klasy plecami czy zajęcie pierwszej ławki);*
- *rozmowy wychowawcze, zajęcia integracyjne, spotkania indywidualne, spotkania z pedagogiem/doradcą/psychologiem, rozmowy z rodzicami;*
- *współpraca z pedagogiem, wychowawcą, rodzicami i innymi nauczycielami. Z uczniami podpisuję na początku 1 klasy kontrakt. Poza tym stosuję system kar i nagród. Zachowanie nie rzutuje na ocenę, ale czasami na sposób prowadzenia zajęć lekcyjnych;*
- *żadnych działań;*
- *dotatkowe zadania;*
- *kursy, warsztaty dotyczące zachowania dyscypliny;*
- *moja zasada jest taka, że zawsze na pierwszej lekcji w klasach pierwszych (uczę w szkole średniej) mówię o zasadach jakie obowiązują w tej sali i na moich lekcjach, mówię to stanowczo i konsekwentnie tego się trzymam, w pierwszej klasie jest zawsze ciężko, ale już w następnych mam spokój i mogę trochę odpuścić;*
- *rozmowy z uczniami, rodzicami, wychowawcą;*
- *autorytet który wprowadzamy na początku spotkania z uczniami to pierwszy krok natomiast kiedy uczniowie zaczynają próbować nas należy szybko zareagować aby w czasie osadzić ich w właściwych stosunkach między nauczycielem a uczniem;*

- *ustalam zasady postępowania; zwiększam wymagania;*
- *kodeks klasowy, metody aktywizujące, elementy oceniania kształtującego;*
- *spisanie kontraktu, rozmowa nauczająca, spotkania z pracownikami PPP, policji, rozmowy z rodzicami, rozmowy indywidualne;*
- *rozmawiam z wychowawcą klasy lub szkolnym pedagogiem; wzywam rodziców ucznia do szkoły, aby poinformować ich o niewłaściwym /nagannym zachowaniu dziecka; współpracuję z dyr. ds. wychowawczych – czasami wnoszę o powołanie komisji szkol.-wych.; rozmawiam z uczniem, ale nie w czasie lekcji i nie w obecności kolegów;*
- *w ostateczności wzywam strażnika.*

Nauczyciele raczej włączają uczniów danej klasy do działań na rzecz poprawy dyscypliny – odpowiedziało tak 66,67% badanych. Gdy mają problem z jej utrzymaniem, pomocy szukają u wychowawcy klasy (38,46%), pedagoga szkolnego (33,33%), rodziców (12,82%), innego nauczyciela (5,13%), u psychologa szkolnego (5,13%), dyrektora szkoły (2,56%), w poradni psychologiczno-pedagogicznej (2,56%). Największym zaufaniem ankietowani darzą wychowawcę klasy i pedagoga szkolnego. To oni powinni być zatem rzetelnie przygotowani do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Skoro pedagog szkolny uważany jest przez nauczycieli za osobę kompetentną i przyczynia się do rozwiązywania problemów wychowawczych, należy zastanowić się nad jego rolą, obowiązkami i miejscem w społeczności szkolnej. Warto odciążyć go od czynności biurowych i sprawić, by miał możliwość przebywania wśród tych, którzy go naprawdę potrzebują. Tendencja w polskiej oświacie jest odwrotna. Pedagog szkolny większość czasu w pracy spędza na wypełnianiu dokumentów. Niepokoi brak zaufania do poradni psychologiczno-pedagogicznej jako instytucji, która zobligowana jest do wspierania innych placówek oświatowych. Z jej usług korzysta niewielu nauczycieli. W ich przekonaniu pracownicy poradni nie są w stanie pomóc w rozwiązaniu problemu. Twierdzą, że kontaktują się z nauczycielami tylko wówczas, gdy zbliża się klasyfikacja roczna, a uczniowie są zagrożeni ocenami niedostatecznymi. Sądzą, iż nawet wtedy nie podejmuje się z nimi merytorycznej dyskusji, a próbuje wpłynąć na ich emocje. Taki stan rzeczy prowadzi do wniosku, że poradnia psychologiczno-pedagogiczna nie może istnieć w takim kształcie. Wydaje się, że bardziej korzystna byłaby nawet ich likwidacja. Nie dlatego, by pozbawić uczniów pomocy. Wręcz przeciwnie. Psycholodzy i inni specjaliści zostaliby zatrudnieni w przedszkolach, szkołach i mogliby rzeczywiście wspierać nauczycieli i uczniów w ich codziennych obowiązkach. Dzisiaj dyrektorzy placówek oświatowych rzadko zatrudniają psychologa, gdyż nie otrzymują na to zgody organu pro-

wadzącego. Nawiązanie stosunku pracy wiąże się ze zwiększeniem kosztów ich funkcjonowania. Nauczyciele nie mogą więc korzystać z pomocy psychologów szkolnych, ponieważ pracują tylko w nielicznych szkołach. Warto zatem podjąć dyskusję nad kondycją poradni psychologiczno-pedagogicznych i dążyć do ich zreformowania. Z racji, iż nie ten problem jest nadrzędny w rozważaniach autora, należy przystąpić do dalszej analizy wyników ankiety.

Nie może dziwić, że szukanie wsparcia u dyrektora szkoły wiąże się z obawą, iż ten może uznać nauczyciela za nieporadnego. Dlatego niewielu pedagogów zwraca się z zaistniałymi problemami do przełożonego. Poza lękiem, ankietowani wskazywali na bezradność zespołu kierowniczego, co nie sprzyja wizerunkowi placówki.

Uczniowie, reprezentujący drugą grupę badanych, mają nieco inne spostrzeżenia aniżeli ich wychowawcy. W sondażu wzięły udział 34 osoby (79,41% respondentów stanowiły dziewczyny, 20,59% chłopcy). W większości uczniowie reprezentowali szkolnictwo ponadgimnazjalne (91,18%). Pozostali, w chwili badania, uczęszczali do gimnazjum (8,82%).

Ankiety otwierało pytanie, czy klasa, do której uczęszcza uczeń, jest niedyscyplinowana w czasie zajęć. Wyniki potwierdzają wypowiedzi nauczycieli, bowiem aż 32,35% badanych odpowiedziało twierdząco, 50%, że czasami, a tylko 17,65% młodzieży udzieliło odpowiedzi negatywnej. Jeśli tę grupę uczniów uzna się za jeden zespół klasowy, to rzeczywiście można mówić o braku dyscypliny na zajęciach szkolnych. Na pytanie, czy ankietowany utrudnia prowadzenie lekcji, aż 67,65% respondentów zaprzeczyło, 5,88% potwierdziło, 26,47% przyznało się, że przeszkadza tylko czasami.

Uczniowie zapytani o zajęcia lekcyjne, na których ich klasa jest najbardziej zdyscyplinowana wskazali na następujące przedmioty:

- **język polski** – 56% respondentów (*nauczyciel potrafi zapanować nad klasą i utrzymać porządek podczas lekcji; bo jest wymagająca pani profesor; ciekawe lekcje, postawa nauczyciela wywołuje szacunek i czasem strach; szacunek i respekt do nauczyciela; ponieważ nauczyciel tego przedmiotu wie jak podejść do uczniów, wyczuwalny jest dystans, jednak wszyscy bardzo lubią tego nauczyciela, uczniowie doceniają jego inteligencję, dlatego są zdyscyplinowani na lekcjach; ponieważ ten nauczyciel budzi szacunek wśród uczniów i dobrze radzi sobie z utrzymaniem dyscypliny; ponieważ uczniowie czują respekt do nauczyciela; ponieważ każdy ma szacunek do słów nauczyciela; ciekawe zajęcia; uczniowie mają wielki szacunek dla nauczyciela; boją się nauczyciela; bo to lekcja z wychowawcą; nauczyciel jest surowy; nauczyciel dobrze kontroluje uczniów i mają wobec niego respekt; ponieważ pani potrafi nas zdyscyplinować*);

- **matematyka** – 15% respondentów (*nauczycielka to wredny tyran; bo wszyscy śpią i nie ma potrzeby rozrabiać; bo boimy się pani; ponieważ boją się nauczyciela; dystans między nauczycielem a uczniami*);
- **fizyka** – 6% respondentów (*nauczycielka jest bardzo konkretna i wymagająca*);
- **biologia** – 3% respondentów (*nasza wychowawczyni, kosa*);
- **elektrotechnika** – 3% respondentów;
- **geografia** – 3% respondentów (*surowa pani*);
- **godzina wychowawcza** – 3% respondentów;
- **historia** – 3% respondentów (*uczniowie są niemal zastraszeni przez nauczyciela*);
- **podstawy przedsiębiorczości** – 3% respondentów (*bo to lekcja z panią dyrektor*);
- **nie ma** – 3% respondentów.

W oparciu o uzyskane wyniki można stwierdzić, iż najlepiej radzą sobie z dyscypliną nauczyciele, którzy spotykają się z uczniami najczęściej. Nie bez znaczenia jest fakt, iż i język polski, i matematyka są przedmiotami egzaminacyjnymi. Należy również pokreślić, że uczniowie cenią nauczycieli potrafiących zapewnić im komfort pracy, a więc dyscyplinę.

Młodzież nie jest zdyscyplinowana na takich zajęciach lekcyjnych, jak:

- **historia** – 18% respondentów (*uczniowie nie mają respektu do nauczyciela*);
- **religia** – 18% respondentów (*uczniowie olewają ten przedmiot; brak szacunku do tego przedmiotu; no bo to religia; dlatego, że ksiądz nie radzi sobie z klasą; ponieważ uczniowie myślą, że ksiądz nie może im nic zrobić*);
- **geografia** – 9% respondentów (*lekcje są nieciekawe, a także przez postawę nauczyciela; nauczycielowi tego przedmiotu brakuje właściwego podejścia do uczniów, którzy inaczej wyobrażają sobie lekcje tych zajęć*);
- **matematyka** – 9% respondentów (*uczniowie nie mają szacunku do nauczyciela; niezadowolone z nauczania nauczyciela*);
- **prawo** – 9% respondentów (*ponieważ pani nie potrafi zapanować nad klasą; ponieważ każdy robi co chce i nie zwraca uwagi na słowa nauczyciela; nauczyciel nieciekawie prowadzi lekcje*);
- **wiedza o kulturze** – 9% respondentów (*pani profesor nie ogarnia systemu*);
- **fizyka** – 6% respondentów (*bo pani nie ogarnia; brak kontroli nauczyciela*);

- ciela nad klasą; nauczyciel nie do końca potrafi ogarnąć klasę);*
- **podstawy przedsiębiorczości** – 3% respondentów (*ponieważ pani nie prowadzi lekcji tak, jak trzeba; pani profesor nie ogarnia systemu*);
- **biologia** – 3% respondentów (*historia nauczyciela*);
- **ekonomika handlu** – 3% respondentów (*mamy małą klasę i siedzimy na kupie*);
- **informatyka** – 3% respondentów (*lekcje są zbyt luźne i nic nie robimy*);
- **język niemiecki** – 3% respondentów (*gdyż nauczyciel jest niekompetentny zachowuje się jak typowa blondynka*);
- **język polski** – 3% respondentów;
- **organizacja pracy w hotelarstwie** – 3% respondentów (*nauczycielowi tego przedmiotu brakuje właściwego podejścia do uczniów, którzy inaczej wyobrażają sobie lekcje tych zajęć*).

Uczniowie oceniają lekcję w kontekście dyscypliny, a także sposobu jej prowadzenia. Warto jednocześnie podkreślić, iż uważają, że nauczyciele powinni ich dyscyplinować (82,35%), bo tylko ład w klasie może wpłynąć na efektywność zajęć. Przeciwni reakcjom na niepożądanie zachowania byli nieliczni uczniowie (17,86%).

Młodzież ma świadomość, iż nauczyciele podejmują różnorodne działania, aby zapanować nad niezdyscyplinowaną częścią zespołu klasowego. Na pytanie o metody odpowiadali następująco (cytaty):

- *wystarczy ich charakter;*
- *potrafią zaciekawić i zapanować nad zachowaniem uczniów;*
- *uwagi, złe oceny, niezapowiedziane kartkówki;*
- *usypiają nas albo zaciekawiają lekcją;*
- *krzyczą i stawiają jedynki;*
- *podnoszą głos, wpisują uwagi;*
- *krzyczą lub idą po wychowawcę;*
- *po prostu mają szacunek wśród uczniów;*
- *oceny niedostateczne;*
- *pedagog; ewentualnie za karę pójście do odpowiedzi;*
- *biorą do odpowiedzi;*
- *pytają uczniów, robią kartkówki albo wpisują uwagi;*
- *wpisują nagany;*
- *wpisują uwagi i złe oceny;*
- *podnoszą głos (ale tylko troszeczkę); straszą karami np. kartkówką; zwracają uwagę, by uczniowie się uspokoiili;*
- *wpisują uwagi, zadają dodatkowe prace domowe, upominają nas;*

- *walą kazania i wpisują uwagi;*
- *uwagi, nagany, upomnienia;*
- *krzyczą;*
- *uwagi, robią kartkówki, pytają;*
- *nie podejmują żadnych działań;*
- *uwagi, krzyk, milczenie;*
- *zaczynają krzyczeć, płakać, karać uwagami;*
- *wpisują nagany, nieodpowiednie;*
- *robią kartkówki i pytają.*

Można dostrzec podobieństwa w wypowiedziach uczniów i ich nauczycieli, ale tylko w kwestii stosowania metod polegających na straszeniu negatywnymi ocenami, uwagami. Powyższe stwierdzenia są zbieżne z wynikami Jacka Pyżalskiego, które zostały zaprezentowane we wcześniejszej części pracy. Żaden uczeń nie wspomniał o pedagogizacji, pogadance, wszyscy wskazali na bezsilność wychowawców, wynikającą zapewne z braku umiejętności rozwiązywania zaistniałego problemu i doboru odpowiednich narzędzi.

Działania podejmowane przez nauczycieli są bezskuteczne. Pedagodzy zamiast poskromić uczniów, stają się obiektem kpiny i narażają się na utratę i tak znikomego autorytetu. Przedstawiony powyżej materiał badawczy powinien stanowić dla dyrektora szkoły punkt wyjścia do planowania tematyki rad szkoleniowych na dany rok szkolny. Nauczyciele bowiem bardzo często uczestniczą w warsztatach dotyczących problemów, które nie występują w ich placówce. Doskonałą wskazówką dla zespołu kierowniczego będą również zapisy w zeszycie uwag – w nich przecież nauczyciele opisują zachowania, z którymi nie mogą sobie poradzić.

Uczniowie zdecydowanie częściej twierdzili, że nauczycielom zdarzało się opuszczać salę lekcyjną na skutek ich złego zachowania (41,18%). Tylko 17,65% badanych potwierdziło, że wychowawcy angażują ich w działania na rzecz poprawy dyscypliny w klasie. Zaprzeczyło temu 44,12% respondentów. Współpracę w tym zakresie postulują Adele Faber i Elaine Mazlish. Nakazują wspólne szukanie rozwiązania. Powinno się poprosić młodzież, aby zaprezentowała swój punkt widzenia, a następnie samemu zająć stanowisko w tej sprawie. Następnie należy zaprosić uczniów do wspólnej burzy mózgów, zapisując wszystkie pomysły (rozsądne i niemądre), nie dokonując ich oceny. Ostatni krok to wspólna analiza listy i podjęcie decyzji, które pomysły mogą zaakceptować obie strony i zastanowienie się, jak je realizować⁹.

⁹ Por.: A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały, jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, Poznań 2006, s. 99–104.

Na podstawie zaprezentowanych wyników można stwierdzić, iż istnieje różnica między nauczycielami i uczniami w ocenie stopnia braku dyscypliny w klasie. Pedagodzy twierdzą, że problem pojawia się sporadycznie. Z odpowiedzi uczniów można wywnioskować, iż nauczyciele borykają się z nim nader często. Co więcej, młodzież domaga się reakcji wychowawców na niepożądane zachowania występujące w klasie. Obie grupy wskazały tę samą metodę jako sposób nauczycieli na utrzymanie dyscypliny – zastraszanie (negatywne oceny, sprawdziany, kartkówki). Uczniowie zaprzeczają, jakoby nauczyciele angażowali ich w działania na rzecz poprawy dyscypliny. Należałoby zatem zbadać, z czego wynikają obawy nauczycieli przed ujawnieniem występujących problemów oraz dlaczego wypowiedzi na forum różnią się od odpowiedzi udzielanych w ankietach.

Zarządzanie klasą – nowe spojrzenie na proces dydaktyczny i wychowawczy

W XXI wieku bardzo popularny stał się termin „zarządzanie”, a więc wykonywanie zadań poprzez realizację założeń, metod czy mechanizmów. W dobie kryzysu dyscypliny należy więc powiązać to pojęcie z pedagogiką, a zwłaszcza z wychowaniem i sprawić, by w słowniku każdego pedagoga znalazło się określenie „zarządzanie klasą”. Nauczyciele nie mogą przecież skutecznie nauczać swojego przedmiotu, jeśli nie stworzą wcześniej efektywnego środowiska nauki¹⁰. Dlatego tak ważne jest, by godzina do dyspozycji wychowawcy stała się pełnowartościowym przedmiotem, do którego winien być przygotowany odrębny program nauczania dla każdego poziomu edukacyjnego. Obok ćwiczenia zachowań asertywnych, rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, profilaktyki, powinny znaleźć się w nim zagadnienia związane z dyscypliną. Kwestię tę podniósł również filozof, etyk – prof. Jan Hartman: „Staliśmy się tchórzliwi, potrzebujemy odwagi! Chuligani i chamy mają się dobrze na naszych ulicach, w autobusach i szkołach. Społeczeństwo – nawet mocno zbudowani młodzi mężczyźni – milczy. Większość z obawy przed pobiciem udaje, że nie widzi agresji. Jesteśmy sterroryzowani przez łobuzerię i to jest moim zdaniem (...) upokarzające. [...] Wszystko zaczyna się jak zwykle w szkole. Ubocznym skutkiem demokratyzacji jest fakt, że uczeń ma coraz więcej praw, nie wolno go karać. Nie jestem za powrotem do kar cielesnych i ograniczeniem praw. Tylko że wraz z demokratycznymi zdobyczami powinniśmy wypracować inne, skuteczne sposoby nauczania

¹⁰ Por.: J.R. MacKenzie, *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*, Gdańsk 2008, s. 13.

w szkole zasad. Niech to będzie szkoła, której można nie skończyć, jeśli się pewnych reguł nie przyswoi. Dziś mamy bezradnych wobec chuliganów nauczycieli”¹¹. Bowiem tylko wychowanie przy użyciu sprawdzonych metod może przynieść pozytywny skutek. Istotna jest również edukacja samych nauczycieli.

Grzegorz Ćwiertniewicz *jest magistrem filologii polskiej; nauczycielem w Zespole Szkół nr 2 im. Jana Wyżykowskiego w Lubinie; zainteresowania naukowe: dydaktyka, zarządzanie oświatą, pedeutologia.*

¹¹ J. Hartman, *Nie kamer nam trzeba, ale odwagi*. Wywiad. Rozmowę przeprowadziła Aleksandra Szyłło, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 242, s. 4.

Wspomnienie o Wielkiej Nauczycielce

Bronisława Dymara, autorka i redaktorka popularnej serii pedagogicznej Nauczyciele-Nauczycielom, zmarła 3 stycznia 2013 roku w Pszczynie w wieku 80 lat. Całe swoje życie poświęciła pracy pedagogicznej, dając świadectwo bycia zaangażowanym, twórczym i niepokornym nauczycielem. O tym, jak bogate, ale niełatwe miała życie, napisała w swoim życiorysie, który stanowi podstawę tego artykułu.

Bronisława Dymara urodziła się 27 czerwca 1932 roku w Ostrogu nad Horyniem na Wołyniu. Do szkoły podstawowej w Milatynie i Ostrogu uczęszczała tylko 2 lata i siedem miesięcy w okresie od 1 września 1939 roku do końca czerwca 1946 roku, gdzie uczyła się w języku ukraińskim. Jej edukacja wczesnoszkolna i dalsza przebiegała głównie w domu oraz w toku kontaktów prywatnych z polskimi nauczycielami. Rozpoczęła ją od klasy drugiej, do której chodziła zaledwie kilka dni, do tragicznej śmierci Jej ojca w dniu 18 września 1939 roku w czasie wkraczania wojsk bolszewickich do Milatyna.

Zarówno okupację sowiecką (dwukrotną), jak też niemiecką udało się jej przeżyć dzięki opiece i życzliwości kilku



ludzi, szczególnie zaś nauczycielki oraz popa zamordowanego przez bandę UPA za udzielanie pomocy Polakom.

Jako jedne z pierwszych repatriantów wyjechały z matką na przełomie marca i kwietnia 1945 roku do Lublina, rodzinnego miasta Jej ojca. 7 kwietnia 1945 roku w czasie trwających jeszcze działań wojennych powitała polską ziemię.

W maju i czerwcu 1945 roku uczęszczała do szóstej klasy Szkoły Powszechnej nr 11 na Bronowicach w Lublinie. Klasa siódma była pierwszą klasą, do której chodziła przez cały rok 1945/1946. Od siódmego roku życia, choć trudno w to uwierzyć, pracowała na własne utrzymanie i utrzymanie



Szkoła Podstawowa nr 15 w Lublinie, klasa Ib i jej wychowawczynie Bronisława Dymara (1953)

często chorującej matki, popadającej w depresję uniemożliwiającej pracę zawodową. Intensywnie włączała się w różne prace pozalekcyjne, głównie działalność harcerską i teatralną. Wiele zawdzięczała opiece i życzliwości wychowawcy, który jako były uczestnik walk o wolność w AK, szczególnie popierał ludzi wracających ze wschodu i z Sybiru. W Jej klasie byli uczniowie w wieku od 14 do 18 lat, a wśród nich partyzanci przybyli do szkoły wprost z lasu.

W latach 1946–1950 była uczennicą Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie. Był to okres intensywnej ideologizacji i pozbywania się odważnych, prawych nauczycieli. Jej wychowawczynie a zarazem przyjaciółka, dr Maria Bielecka, padła ofiarą dokonywanych „czystek”. Mimo

iż panna Brymara zdobywała w tej szkole różne wyróżnienia, głównie w konkursach literackich, na znak protestu przeniosła się do Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących im. Tadeusza Kościuszki przy ul. Kunickiego 116 w Lublinie. Warto dodać, iż czas pobytu w Unii wiązał się z „pseudoreformą” szkolnictwa; dokonywano wówczas likwidacji małej i dużej matury, tworząc jedenastolatkę, przedłużając Jej rocznikowi pobyt w szkole o jeden rok.

W nowym liceum, mimo że była najmłodsza, dobrze się poczuła, bo nie werbowano „w szeregi” ZMP, nie donoszono na dobrych nauczycieli, jakim niewątpliwie był Jej polonista. Dzięki niemu zapewne podjęła późniejsze studia na polonistyce. W 1950 roku podjęła pierwszą pracę zawodową w Spółdzielni Elektryków



w Lublinie w charakterze maszynistki, kontystki¹ i wreszcie sekretarki. Kurs pisania na maszynie skończyła, mając 17lat. Godziła codzienną pracę, także w soboty, ze szkołą, do której uczęszczała 5 razy w tygodniu.

Był to szczególnie trudny okres w Jej życiu. Do szkoły trzeba było chodzić pięć dni w tygodniu, a praca wykonywana była także w sobotę. Mimo ciągłych trudności i pracy zarobkowej, wykonywanej przed pójściem do szkoły, nie miała zaległości w uczeniu się. Maturę w Liceum dla Pracujących zdała z wyróżnieniem. Marzyła o pracy w szkole i udało Jej się dostać pracę jako niewykwalifikowany nauczyciel w Szkole Podstawowej nr 15 w Lublinie przy ulicy Żelaznej 20.

¹ Według *Słownika Języka Polskiego* „kontysta” to osoba zajmująca się zapisywaniem pozycji przychodu i rozchodu na odpowiednich kontach oraz sporządzająca wyciągi z konta; www.sjp.pl

Szkoła mieściła się w starej, biednej kamienicy, nauka odbywała się na trzy zmiany. Nie było ani boiska, ani sali gimnastycznej, ani ogrodu, jedynie zaniedbany „plac zabaw”. Prymitywne ubikacje znajdowały się w podwórzu. Przydzielono Jej od razu dwa wychowawstwa: w klasie I b, liczącej 40 dzieci (fot.) i w klasie VII, liczącej 37 uczniów. W klasach siódmych uczyła języka polskiego, w klasie pierwszej – wszystkich przedmiotów. Etat wynosił wówczas 30 godzin.

Równoległe z pracą w roku akademickim 1951/1952 zaczęła studiować polonistykę na KUL. Niestety, nie utworzono obiecywanej grupy dla osób pracujących, musiała więc po I semestrze zrezygnować ze studiów dziennych wskutek słabej frekwencji na zajęciach.

W słabo wyposażonej i biednej szkole trafiła na życzliwe Jej osoby. Kierowniczka szkoły opiekowała się szczególnie młodymi nauczycielami. Podziwiała Jej zapał, odwagę, innowacyjność, kreatywność i miłość do dzieci. Aby uzyskać dobre wyniki, zostawała dodatkowo 10–15 godzin tygodniowo w szkole, „douczać” zarówno uczniów z klas VII, jak też nienadających maluchów. Prowadziła kółko recytatorskie, taneczne i teatralne, łącząc dzieci z obu klas wychowawczych.

W roku akademickim 1954/1955 rozpoczęła studia polonistyczne na WSP w Krakowie. Na polecenie wizytatora hospitującego

Jej lekcje, który był zdumiony liczbą innowacji wprowadzanych przez niekwalifikowaną nauczycielkę, przystąpiła do matury pedagogicznej w Komisji Rejonowej przy Liceum Pedagogicznym w Lublinie. Dzięki temu w maju 1955 roku uzyskała drugie świadectwo dojrzałości, tym razem dające Jej kwalifikacje pedagogiczne.

Równocześnie intensywnie studiowała i uczestniczyła w działalności Miejskiego Ośrodka Metodycznego Zajęć Pozalekcyjnych. Stopień magistra filologii polskiej uzyskała w roku 1959 wraz z propozycją pracy na WSP w Krakowie w charakterze asystentki i doktorantki prof. dr. hab. Jana Nowakowskiego, znakomitego znawcy i tłumacza literatury francuskiej. Z propozycji tej nie mogła jednak skorzystać ze względów rodzinnych i z powodu emocjonalnego związku ze środowiskiem w Lublinie. Studiując, cały czas intensywnie pracowała jako nauczycielka i opiekunka różnych zespołów artystycznych, głównie recytatorskich, teatralnych i tanecznych. Jej zespoły otrzymywały liczne nagrody i wyróżnienia. Należała do ZNP i Literackiego Klubu Młodych. Po wydarzeniach 1956 roku zaczęła publikować pierwsze teksty w „Kurierze Lubelskim” i próbowała wraz z dziennikarzem tegoż pisma założyć nowe: „Pod wiatr”, którego pierwszy numer został natychmiast zlikwidowany. Rozpoczęły się też



wtedy naciski próbujące wciągnąć Ją do PZPR, nie uległa im.

Po sześciu latach pracy w Szkole Podstawowej nr 15 przeniosła się do Szkoły Podstawowej nr 31, gdzie pracowała od 1 września 1957 roku do 30 stycznia 1961 roku. W szkole tej prowadziła tzw. trudną klasę (od kl. IV do VII), w której przeważali repetenci. Udało Jej się całkowicie ją zesocjalizować, dzięki ścisłej współpracy z wychowankami z klasy VII, którzy współprowadzili kolejne lekcje, pomagali w odrabianiu zadań domowych i rozwinęli wielostronną działalność pozalekcyjną w kółku teatralnym i przyrodniczo-turystycznym.

Cały czas intensywnie dokształcała się głównie poprzez samokształcenie. Ukończyła m.in. dwuletnie studium teatralne (1958–1960), zorganizowane przez Związek Teatrów i Chórów Ludowych i redaktora „Teatru Ludowego”. W „Teatrze Ludowym” w roku 1959 miał też miejsce Jej debiut naukowy (pod

wpływem inspiracji do dziś znanego krytyka, redaktora „Filmu”, obecnie Profesora Andrzeja Kołodyńskiego), udokumentowany aż dwoma artykułami: *Mysli o sprawach i ludziach*. *Sprawozdanie z kursu teatralnego w Sochaczewie*; *Janusz Korczak na szkolnych scenach lubelskich*.

W latach 1958–1961 (do stycznia) była instruktorką Miejskiego Ośrodka Metodycznego Zajęć Pozalekcyjnych, hospitaowała różne zajęcia pozalekcyjne w terenie, zdobyła wiele nowych doświadczeń i poznała utalentowanych nauczycieli.

1 lutego 1961 roku przeniosła się do Pszczyny z myślą o otrzymaniu dużego mieszkania po wygranym konkursie na kierownictwo szkoły w Pawłowicach, zorganizowanym przez Ministerstwo Oświaty. Jednak na miejscu okazało się, że mieszkania nie ma. 20 maja 1961 roku wzięła w Pszczynie ślub z Jerzym Dymarą, który został zatrudniony jako nauczyciel geografii w Szkole Podstawowej nr 3.

Pszczynski, piętnastoletni okres pracy nauczycielskiej był bardzo owocny, ale zarazem burzliwy i trudny. Prócz zajęć w Szkole Podstawowej nr 1 (1961–1969), zajmowała się prowadzeniem zespołów teatralnych w Miejskim Domu Kultury. Wystawiła tam społecznym wysiłkiem: *Dzikię łabędzie* Jeżewskiej, *Męża Fołtasiówny* Jurandota, *Kichunia* *Majstra Lepigliny* oraz wiele innych sztuk dla dzieci.

Po rezygnacji z działań teatralnych w Domu Kultury w latach 1962–1968 skupiła się na popularyzacji nowych idei pedagogicznych w środowisku polonistycznym jako instruktor języka polskiego w Powiatowym Ośrodku Metodycznym. W latach od 1963 do 1968 została najpierw kierowniczką internatu (1963/1964), a potem nauczycielką języka polskiego w Liceum Pedagogicznym w Pszczynie. Tam rozpoczęła eksperymenty dotyczące: systemu norm i kryteriów ocen, unowocześnienia godzin wychowawczych i podstaw nowej koncepcji edukacyjnej, zwanej nauczaniem kompleksowym. Dzieje tego uczenia się opisała w dwóch tomach serii *Nauczyciele – Nauczycielom pt. Dziecko w świecie edukacji*.

W tym czasie, już jako wykładowca WOM, organizowała wspólne konferencje związkowe ze szkołą swoją i męża, popularyzując wiedzę o Aleksandrze Kamińskim, Januszu Korczaku i Celestynie Freinecie, prowadziła też kursy wakacyjne dla polonistów. Inicjowała również spotkania z nauczycielami czeskimi w otwartym wtedy tzw. pasie konwencyjnym (Smokowiec, Tatrzańska Łomnica, Szczyrbskie Pleso itd.).

W latach 1968 – 1972 tworzyła od podstaw Szkołę Podstawową nr 5, w której były wygasające klasy Szkoły Ćwiczeń Liceum Pedagogicznego im. Powstańców Śląskich oraz trzy oddziały klas specjalnych dla dzieci

z lekkim upośledzeniem, pierwsze w województwie katowickim. Dzięki współpracy z rodzicami, początkowo niechętnymi do integrowania dzieci specjalnej troski w klasach ich dzieci, zasoby materialne szkoły powiększyły się czterokrotnie. Bronisława Dymara stworzyła wspólnie z rodzicami wiele sekcji artystycznych, gospodarczych, organizacyjnych, sportowych, naukowych, zastępując tzw. klasowe trójki (obowiązkowe w szkołach) większymi grupami aktywnych rodziców, liczących przynajmniej 10 – 12 osób. Zlikwidowano, czy też raczej zmodernizowano tzw. wywiadówki. Nie czytano publicznie ocen. Nie „łajano” uczniów i rodziców. Uczniowie przygotowywali pisemną informację, składającą się z czterech stron: 1) Zaproszenie na zebranie do szkoły, 2) Wykaz osiągnięć i braków, 3) Wykaz ocen, 4) Dalsze propozycje pracy. Zmiany. Marzenia. Nadzieje.

W prowadzonej przez siebie szkole w latach 1968–1972 pani Dymara kontynuowała eksperyment, dotyczący nauczania kompleksowego (opisany w *Księdze propozycji, myśli i rymów*, 1 czerwca 1974 r.); tworzyła systemy oceny i samooceny; prowadziła (co dwa miesiące) spotkania pedagogiczne, oparte na odpowiedniej lekturze i wcześniej sformułowanych pytaniach; wprowadziła kolorowe ubiory świąteczne, różne w różnych klasach, zgodnie z życzeniami dzieci i rodziców, zamiast tradycyjnych mundurków.

W owym czasie prowadziła też narzucony przez Kuratorium Oświaty eksperyment dotyczący oceny postawy, który zakończyła i opisała wyczerpująco w książce pt. *W poszukiwaniu nowych metod* (1970, wyd. KOSK). Okres ten zaowocował też licznymi, innymi publikacjami.

We wrześniu 1974 roku objęła dyrektorstwo trudnej szkoły, Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Pszczynie. Prowadziła język ojczysty w dwóch klasach (9 godz.) i fakultet pedagogiczny (5 godz.), choć obowiązywały Ją jako dyrektorkę tylko 4 godziny zajęć dydaktycznych.

Równocześnie rozpoczęła pracę naukową pod kierunkiem prof. dr. hab. Heliodora Muszyńskiego na UAM w Poznaniu, podejmując nowe badania, konieczne w temacie: Nauczanie kompleksowe i jego dydaktyczno-wychowawcza efektywność.

Ponadto wprowadziła tzw. Forum – godzinne atrakcyjne zajęcia (1974–1976) w dwóch grupach wiekowych (zamiast obowiązujących raz w tygodniu apeli). Zajęcia prowadziła młodzież, prezentując przynajmniej dwukrotnie w roku szkolnym swe twórcze pomysły, życie swej społeczności. W tamtych czasach proces autentycznej samorządności, demokratyzacji i wyzwania kreatywności był niezwykle utrudniony. Rada Pedagogiczna zgodziła się na wprowadzenie dwóch godzin zajęć

wychowawczych, ale potem była niechętna tej inicjatywie. W celu śledzenia pani Dymary zatrudniono dwóch nauczycieli (instruktorów powiatowego komitetu partii). Jeden z nich, biolog, „przeszedł na Jej stronę”, zorganizował Forum o majorze Hubalu i AK, i podobnie jak Ona został pozbawiony pracy, jednak bez „wilczego biletu”.

Ze stanowiska dyrektora została odwołana w toku trwającej matury w maju 1976 roku po uprzedniej wizycie przedstawiciela Służby Bezpieczeństwa, którego wyrzuciła za drzwi, gdyż na liście maturzystów wskazywał kto ma być „obłany” ze względu na wybór studiów w szkołach teologicznych. Oczywiście była to tylko „kropka nad i”. Intryga, kończąca się wyrzuceniem z pracy, miała miejsce w 25 roku Jej pracy. Mimo otrzymywanych przedtem wyróżnień i nagród (Brązowy, Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi) pozbawiono Ją pracy. Bezrobocie, które w ten sposób ją dotknęło, trwało od 1 września 1976 roku do 1 lutego 1978 roku.

Pierwsze miesiące bezrobocia przetrwała dzięki przysługującemu Jej urlopowi dla poratowania zdrowia. Redaktor Stanisław Bortnowski napisał wtedy artykuł: *Z Bronisławą Dymarą dyskurs o polonistycznej burzy mózgów* („Polonistyka” 1978, nr 3) i rozmawiał na temat Jej losu z ministrem oświaty prof. B. Faronem. Jednak dopiero interwencja

Promotora prof. dr. hab. Heliodora Muszyńskiego przyniosła pozytywne rezultaty. Wizytatorzy kuratorsjni znaleźli miejsce dla nauczycielki w Szkole Sanatoryjnej „Stokrotka” w Goczałkowicach-Zdroju. Nie obeszło się jednak bez dalszych szukan. Dyrektor tejże szkoły, działacz partyjny, „ich człowiek” oświadczył, że chętnie spełniłby polecenie Ministerstwa Oświaty, ale nie ma godzin. Wtedy Jej uczniowie i koleżanki stanęli za nią murem i oświadczyli: „godziny są, my rezygnujemy z naszych nadliczbowek”. W tej szkole pracowała od 1 lutego 1978 roku do 1 września 1982 roku.

Kontakt z dziećmi chorymi i niepełnosprawnymi okazał się wielce pożyteczny. Dzieci te lubiły poezję i chętnie czytały różne książki. Niektóre z nich, np. Ilona Marcisz, pisały piękne wiersze (por.: B. Dymara: *Wiersze naszych dzieci*, 1996, s. 204, 205, 207 i inne).

„Wybuch” Solidarności zmienił sytuację. Zaangażowała się w prace na rzecz tego ruchu wraz z Mężem Jerzym oraz Wiesławą Korzeniowską, obecnie profesor dr hab. w Uniwersytecie Śląskim i Rektor Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, a wtedy nauczycielką Szkoły Podstawowej nr 5 w Pszczynie. Organizowali spotkania z radykalnymi przedstawicielami opozycji. Popularyzowała twórczość poetów emigracyjnych, w szczególności zaś zakazanego Czesława Miłosza. Stan

wojenny uruchomił nowe sposoby walki z osobami myślącymi niezależnie i zawsze „pod prąd”.

Przetrwiała jednak i te czasy; zamiast przenieść się na wczesną emeryturę (49 lat i 30 lat pracy nauczycielskiej), zatrudniła się w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie na etacie adiunkta. 15 lat pracy (1982–1997) zaowocowało wieloma nowymi osiągnięciami i innowacjami pedagogicznymi. Była osobą cenioną i przyjaźnie traktowaną przez studentów, a także zwierzchników. Wyróżniano i nagradzano Ją wielokrotnie do czasu pojawienia się innowacyjnej serii *Nauczyciele – Nauczycielom*.

Zarówno w okresie swojej pracy na etacie, jak też po przejściu na emeryturę, pracując na tzw. godzinach zleconych (1998–2006), intensywnie działała na rzecz uniwersyteckiej wspólnoty; poprowadziła w sumie 450 prac magisterskich na bardzo różne tematy i pomagała młodszym pracownikom w badaniach naukowych, awansach i publikacjach.

Po śmierci męża 11 października 1991 roku przedłużyła swój pobyt na uczelni na 5 lat i została kierowniczką Zakładu Teorii Wychowania. Fakt ten umożliwił intensywną pracę publikacyjną. W roku 1993 wydała swą książkę *Sztuka bycia nauczycielem*, a w roku następnym małą książeczkę *O nowy kształt języka polskiego* (wyd. WOM w Katowicach) oraz publikację zbiorową *Szkice o wycho-*

waniu pod wspólną redakcją z prof. Wojciechem Kojsem.

Rozpoczęła też pracę koncepcyjną nad uruchomieniem pedagogicznej serii *Nauczyciele – Nauczycielom*, którą początkowo chciała redagować dla nauczycieli polskich na Wschodzie, głównie Ukrainie, Białorusi i Litwie, a także dla Polonii w Czechach. W roku 1996 ukazały się aż trzy Jej książki autorskie: *Wiersze naszych dzieci*, *Problemy edukacji wczesnoszkolnej*, *Dziecko w świecie marzeń* oraz książka zbiorowa *Dziecko w świecie sztuki*, rozpoczynająca serię N-N.

Istotną wartością w naukowym dorobku Bronisławy Dymary jest określenie, wypracowanie, sprawdzenie i wdrożenie innowacyjnej do dziś **koncepcji nauczania – uczenia się kompleksowego** (1966–2006), która obejmuje wieloletnie, różnorodne przemiany dokonujące się w dydaktyce, wychowaniu i szkole jako instytucji. Jest to uczenie się cykliczne, zawsze realizowane przy współudziale uczniów na wszystkich jego etapach w obrębie trójdzielnej struktury obejmującej: lekcje projektujące, ćwiczeniowo-badawcze i kontrolno-oceniająco-korektywne.

Realizacja tej koncepcji wymaga zmian w sposobie postrzegania ucznia, jego potrzeb, możliwości, talentów i form aktywności. Odbywa się w działaniach zbiorowych, zespołowych, indywidualnych w toku nowych sposobów działań

równoległych i pogłębionego spojrzenia nauczyciela na przestrzenie interpersonalne, a więc przestrzeń intelektualną, mentalną, emocjonalną, językową, terapeutyczną, no i przestrzeń realną – miejsce istnienia.

Podstawą nauczania kompleksowego są zadania poznawcze obowiązkowe i do wyboru (nadobowiązkowe). Indywidualizacja ma tu charakter niepozorny, oparta jest na wyborze i umiejętności podejmowania decyzji. Z działań kompleksowych wynikają zasady, a więc: zasada współdziałania, zadaniowości, progresywności i funkcjonalnej strukturalizacji. Ten typ uczenia się wymaga stosowania systemu kryteriów i norm ocen, współtworzonego przez uczniów, przekształcającego się w samoocenę i samokontrolę jako podstawę procesów samokształcenia w życiu człowieka dorastającego i dorosłego.

Niełatwe w istocie formy uczenia się i współlucia prowadzą do rozwoju uczuć, wrażliwości i pasji poznawczych. Stanowią też podstawę tworzenia się synergetycznych przestrzeni łączących ludzi na podłożu intelektualnym, emocjonalnym i duchowym. Nauka uczenia się, przeniknięta życzliwością wobec Innego, nie jest oczekiwaniem na dorosłość, karierę, pięcie się w górę za wszelką cenę. Stanowi raczej szkołę humanizacji, skierowaną przeciw przemocy, zmniejsza obszary egoizmu, nie pozwala się „człowie-

kowi zwilczyć” i ulec narcystycznej fascynacji samym sobą, tylko sobą... Koncepcja kompleksowego uczenia się budowana przez Nią z takim trudem przez 40 lat jest formą realizacji wartości wywodzących się z agatologii, nauki o dobru i dobroci.

Publikacje B. Dymary obejmują około 300 pozycji. Znaczna ich część dotyczy nauczania kompleksowego, ocen, norm i wartości; cech nauczyciela jako mistrza, doradcy i przyjaciela dziecka, także istoty oraz rangi tworzonej pedagogiki współlucia. Niektóre teksty podejmują problematykę kultury języka, czasoprzestrzeni szkoły, zjawisk estetycznych, temporalnych, a także wybranych problemów z zakresu teorii literatury, szczególnie związanych z odbiorem dzieła literackiego jako fenomenu.

B. Dymara drukowała swe artykuły w najważniejszych czasopismach ogólnokrajowych, w zeszytach naukowych różnych uczelni oraz w wielu książkach pokonferencyjnych. Umieszczała też swoje prace w wielu seriach. Od roku 2000 systematycznie pisała do czternastotomowej serii „Edukacja Jutra”, prowadzonej pod kierunkiem prof. dr. hab. Kazimierza Denka, inicjatora i organizatora Tatrzańskich Seminariów Naukowych. Pisała też do serii *Wartości w muzyce*, redagowanej przez prof. dr. hab. Jadwigę Uchyłę-Zroski, a także w cyklu książek o wychowaniu, przemianach

w oświacie i rodzinie, wydawanych od 2003 roku przez prof. dr hab. Wiesławę Korzeniowską.

Była członkiem zespołu redakcyjnego trzynomowej, jak dotąd, serii międzynarodowej, wydawanej od roku 2004 wspólnie z pracownikami Uniwersytetu w Ostrawie „Dialog (pedagogiczny) bez Granic”. W zespole tym pracują ponadto: inicjator serii dr hab. Andrzej Murzyn, dr Stanisław Czesław Michałowski i prof. dr hab. Wiesława Korzeniowska. Ukazały się tam m.in. następujące jej prace: *Dziecko i dziecięcość w pedagogice i literaturze pogranicza*, tom I, 2004; *Stół rodzinny jako miejsce kulturowej wspólnoty*, tom II, 2006; *Wierzę, wątpię, poszukuję – religijne treści w poezji*, tom III, 2008.

Znaczące miejsce w Jej dorobku zajmują książki autorskie (11), współautorskie (6) i tomy zbiorowe (9) przez Nią redagowane. Większość z nich obejmuje nowatorska seria: *Nauczyciele – Nauczycielom*, podkreślająca już w samej nazwie potrzebę wzajemnego obdarowywania się i jednoczenia czynnych nauczycieli z nauczycielami akademickimi, kształcącymi pedagogów różnych specjalności.

Każda książka rozpoczyna się zwrotem „dziecko w świecie...” i to już stanowi novum. Polega ono na odważnej próbie pokazania dziecka – osoby w różnych relacjach z elementami świata zewnętrznego, inny-

mi ludźmi i samym sobą. Chodzi też nie tyle o „instruktaż”, jakże częsty w książkach pedagogicznych, ile o ukazanie, co dzieje się z dzieckiem pod wpływem szkolnej edukacji.

Bronisława Dymara dążyła do stworzenia rodziny człowieczej. Umożliwiła wielu osobom naukowe debiuty w znaczącym wydawnictwie. W serii N-N pisało 19 profesorów, 20 nauczycieli różnych typów szkół i dwóch dziennikarzy. Większość autorów to adiunkci (ponad 40 osób), a wszystkich piszących w serii jest dokładnie 100 osób. Seria N-N budzi uznanie wśród elit intelektualnych, czego dowodem są recenzje prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, opinie P.P. prof. Marii Łopatkowej i prof. dr hab. Marii Pulinowej. Także opinie Komisji Akredytacyjnej pod przewodnictwem prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego.

Bronisława Dymara była przede wszystkim Wielkim Człowiekiem, Przyjacielem, który w każdej spotkanej osobie odnajdywał perły dobra, talentów, życzliwości i wydobywał je na jaw, nieraz ku zaskoczeniu właściciela. Wielu z nas, Jej uczniów, zawdzięcza Jej swoje sukcesy, osiągnięcia, a także możliwość uzyskania serdecznego wsparcia, gdy życie bywało trudne. Wierzyła w Człowieka, jego dobro, szlachetność i umiejętności. Dawała z siebie wszystko, do końca, najlepiej, jak umiała. A najwięcej dała nam swoimi tekstami

(pisanymi do końca), które inspirują i będą inspirować kolejne pokolenia ku zmianie nie tylko szkoły, edukacji, czy relacji międzyludzkich (tworząc pedagogikę współbycia), ale przede wszystkim samego siebie. Dziękujemy Ci Broniu!

Wśród książek autorskich znajdują się:

1. *Księga myśli, propozycji i rymów*, Pszczyna 1974, Wyd. Komitet Rodzicielski;
2. *O nowy kształt uczenia się języka polskiego*, Katowice 1994, Wyd. WOM;
3. *Wiersze naszych dzieci*, Kraków 1996, Impuls;
4. *Problemy wczesnoszkolnej edukacji literackiej*, Kraków 1996, Impuls;
5. *Dziecko w świecie marzeń*, Kraków 1996, Impuls;
6. *Praca z małym dzieckiem. Wokół filozofii wychowania*, Katowice 2008, Wyd. Elementarz;
7. *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego. Nowe kształty i wymiary edukacji, cz. I*, Kraków 2008, Impuls;
8. *Dziecko w świecie edukacji. Realizacja kompleksów. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia, cz. II*, Kraków 2008, Impuls;
9. *Jeszcze nadzieja, moje polskie haiku*, Kraków 2009, Impuls;
10. *Razem i osobno. Filozofia i meto-*

dyka pracy w grupach mieszanych wiekowo, Katowice 2012, Wyd. Elementarz;

11. *Sztuka bycia nauczycielem. Kształcenie, kształtowanie i współbycie nauczyciela z dziećmi i młodzieżą* (w druku).

W Oficynie Wydawniczej Impuls wydano 6 książek współautorskich, pisanych ze znakomitymi autorami. Są to:

1. B. Dymara, S.Cz.Michałowski, L. Wollman-Mazurkiewicz: *Dziecko w świecie przyrody*, 1998;
2. B. Dymara, W. Korzeniowska, F. Ziemiński: *Dziecko w świecie tradycji*, 2001;
3. B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn: *Dziecko w świecie wartości, cz. II: Poszukiwanie ładu umysłu i serca*, 2003;
4. B. Dymara, A. Górniok-Naglik, J. Uchyła-Zroski: *Dziecko w świecie zabawy, cz. II: Zabawa, taniec, radość i szczęście w literaturze i muzyce*, 2008;
5. K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska: *Dziecko w świecie wielkiej i małej ojczyzny*, 2009;
6. B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochanowska: *Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości sensów życia. Artykuły, eseje, wspomnienia, notatki, szkice*, 2011.

W druku są kolejne: B. Dymara, E. Ogrodzka-Mazur: *Dziecko w świecie literatury*; B. Dymara, A. Górniok-Naglik, L. Wollman: *Sztuka bycia nauczycielem. Bliżej szkoły, nauczyciela, dziecka i świata wartości*.

Oto spis zredagowanych przez Bronisławę Dymarę zbiorówek z Jej licznymi tekstami:

1. *Sztuka bycia nauczycielem*, 1993, Wyd. Filia UŚ.
2. *Szkice o wychowaniu*, 1994 (red. z W. Kojsem), Wydawnictwo Naukowe UŚ.
3. *Dziecko w świecie sztuki*, 1996, Wyd. Impuls.
4. *Dziecko w świecie rodziny*, 1998, Wyd. Impuls.
5. *Dziecko w świecie szkoły*, 1998, Wyd. Impuls.
6. *Dziecko w świecie muzyki*, 2000, Wyd. Impuls.
7. *Dziecko w świecie współdziałania. Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania i demokracji, cz. I*, 2001, Wyd. Impuls.
8. *Dziecko w świecie współdziałania. W stronę praktyki edukacyjnej, cz. II*, 2001, Wyd. Impuls.
9. *Dziecko w świecie zabawy. Żywioł, radość i kultura zabawy, cz. I*, 2008, Wyd. Impuls.

dr Lidia Wollman jest pracownikiem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Zainteresowania badawcze: edukacja małego dziecka, pedeutologia, innowacje pedagogiczne. Współautorka książki „Dziecko w świecie przyrody” wraz z S.Cz. Michałowskim i B. Dymarą oraz książki „Sztuka bycia nauczycielem” wraz z B. Dymarą i A. Górniok-Naglik; autorka wielu artykułów w serii N-N oraz w innych zbiorowych publikacjach i czasopismach.

Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holocaustu



Lucia Retman i Judith Elkin, fot. Archiwum

27 stycznia, w rocznicę oswobodzenia w 1945 roku nazistowskiego obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau, społeczność międzynarodowa obchodzi Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holocaustu. Dzień ustanowiony został rezolucją Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych 1 listopada 2005 r.

Jak co roku, do obchodów włączyło się Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. 28 stycznia 2013 roku krośnieński oddział PCEN zorganizował dwa spotkania: z Panią Lucią Retman z Izraela oraz Panią Judith Elkin z USA – Żydówkami ocalałymi z Holocaustu.

Pierwsze spotkanie dzięki życzliwości Pana Dyrektora dr. Mariusza Kaznowskiego zorganizowane zostało w Muzeum Regionalnym im. Adama Fastnacha w Brzozowie. Wzięli w nim udział: Pan Józef Rzepka – burmistrz miasta Brzozowa, zastępca burmistrza Pani Maria Rymarz, sekretarz gminy Pani Beata Bodzioch-Kaznowska, pracownicy brzozowskiego ZEAS-u, dyrektorzy i nauczyciele szkół oraz uczniowie gimnazjum gminy Brzozów.

Pani Lucia Retman urodziła się w Dynowie. W 1942 roku znalazła się w Lubaczowie, gdzie wspólnie z siostrą szukała schronienia. Znalazła je w domu Pani Zofii Pomorskiej przy ulicy Koś-



Lucia Retman i Judith Elkin oraz Jolanta Śnieżek, fot. Archiwum

ciuszki 100. Właścicielka wynajęła im pokój, nie bacząc, że są Żydówkami. Ta pomoc poszła znacznie dalej – Pani Pomorska zdobyła dla Pani Luci Retman polskie dokumenty na nazwisko Janina Kogut. Dzięki nim kobieta mogła opuścić Polskę, zgłaszając się na ochotnika na roboty do Niemiec, gdzie podjęła pracę w Berlinie w firmie AEG.

Dzięki staraniom Pani Luci Retman w 2009 roku Pani Zofii Pomorskiej pośmiertnie przyznano medal „Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata”. Medal odebrali jej wnukowie – Wiesław i Krzysztof. Dyplom potwierdzający nadanie tego odznaczenia można obejrzeć w Muzeum Kresów w Lubaczowie.

Dziś Pani Lucia Retman mieszka w Hajfie w Izraelu, ma 2 synów i 13 wnucząt. Pracuje na uniwersy-

tecie jako doradca studenta. Żyje bardzo aktywnie, jest niezależna, sama prowadzi dom, na co dzień korzysta z Internetu, m.in. prowadząc szeroką międzynarodową korespondencję, uwielbia jazdę samochodem. Napisała książkę, która obecnie tłumaczona jest na język polski. Nadała jej symboliczny tytuł *Perły albo życie*.

Tego samego dnia, tj. 28 stycznia 2013 r., w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli Oddział w Krośnie odbyło się spotkanie z Panią Judith Elkin, Żydówką urodzoną w Przeworsku, która obecnie mieszka w USA. Uczestniczyli w nim: Pan Stanisław Fundakowski, Dyrektor PCEN O/Krosno, oraz Pani Małgorzata Szybiak, Dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krośnie. Wśród uczestników nie

zabrakło również nauczycieli i uczniów szkół gimnazjalnych z Krosna i okolic. Spotkanie uświetnił koncert skrzypaczek, uczennic Zespołu Szkół Muzycznych im. I.J. Paderewskiego w Krośnie. Pani Judith Elkin również opowiedziała historię dotyczącą losów swojej rodziny w czasie II wojny światowej.

Bardzo ważne jest, by tę żywą historię przekazywać przede wszystkim młodzieży. To od niej zależą losy świata i oby naznaczone były one POKOJEM.

**Opracowała: Jolanta Śnieżek
PCEN w Rzeszowie
Oddział Krosno**

Promocja zdrowia w szkołach



Fot. Wręczenie Certyfikatów Placówek Promujących Zdrowie dla kolejnych szkół i przedszkoli podczas XI konferencji naukowej z promocji zdrowia „Zdrowa i bezpieczna szkoła”, 27 marca 2012 roku

Reforma szkolnictwa zakłada konieczność wprowadzenia do szkół edukacji prozdrowotnej. Szkoły naszego regionu realizują ją już od jedenastu lat, bowiem Rejonowa Sieć Szkół Promujących Zdrowie działa przy PCEN w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu od 17 grudnia 2002 roku. Jej Rejonowym Koor-

dynatorem jest Pani Barbara Wolny. Działania RSSzPZ, mające na celu kształtowanie u uczniów postaw prozdrowotnych, zdrowych nawyków żywieniowych oraz promocję zdrowego trybu życia, wspierane są przez Kuratorium Oświaty w Rzeszowie.

O tym, jak ważna jest promocja zdrowia w szkołach, świadczy fakt, że

coraz więcej placówek decyduje się na udział w tej inicjatywie. Zapobieganie otyłości u dzieci i młodzieży poprzez prezentację uczniom dobrych praktyk, pomocnych w kształtowaniu prawidłowych nawyków żywieniowych oraz aktywności fizycznej, jest kluczem do sukcesu w kwestii profilaktyki chroniącej ludzi przed wieloma chorobami.

Statystyki w Europie ujawniają, że otyłe jest co czwarte dziecko, w Polsce nadwagę ma 18% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Jest to poważne zagrożenie dla zdrowia polskiego społeczeństwa, ponieważ wyniki badań wskazują, że u 80% dzieci z otyłością utrzymuje się ona w dorosłym życiu, zwiększając ryzyko zachorowalności na cukrzycę, miażdżycę, choroby układu krążenia, układu ruchu. Tym samym może prowadzić do wcześniejszego zgonu.

Według Barbary Woynarowskiej, Kierownik Zakładu Biomedycznych i Psychologicznych Podstaw Edukacji Wydziału Pedagogicznego UW, Przewodniczącej Rady Programowej ds. Promocji Zdrowia i Profilaktyki Problemów Dzieci i Młodzieży, rola szkoły w profilaktyce otyłości jest kluczowa. Zdaniem B. Woynarowskiej otyłość jest wielkim zagrożeniem dla ludzi w XXI, przyczynia się do powstawania wielu chorób śmiertelnych oraz zmian w psychice. Otyłość w dzieciństwie i młodości powoduje obniżenie poczucia własnej warto-

ści, brak akceptacji, izolację, częste uczucie głodu powodujące trudności w koncentracji, rozdrażnienie, mniejszą tolerancję wysiłków fizycznych, nadmierne obciążenie układu ruchu, zmiany metaboliczne, skórne, częstsze występowanie różnych dolegliwości. Osoby otyłe częściej są ofiarami przemocy ze strony rówieśników.

Leczenie otyłości u dzieci jest bardzo trudne oraz mało skuteczne, lepiej więc jej zapobiegać poprzez zdrowe, racjonalne żywienie oraz aktywność fizyczną. Zadaniem szkoły w opinii B. Woynarowskiej jest zapobieganie wystąpieniu nadwagi u uczniów poprzez zaspokajanie ich podstawowych potrzeb biologicznych, czyli zdrowego żywienia i odpowiedniej aktywności fizycznej, a także edukację zdrowotną i wspieranie uczniów z nadwagą. W szkole dostępne powinny być tylko produkty i napoje o wysokich walorach zdrowotnych. Lekcje wychowania fizycznego winny być atrakcyjne dla uczniów i organizowane w odpowiednich warunkach. Aktywność fizyczną w codziennym życiu szkoły można promować m.in. dzięki aktywności ruchowej podczas przerw międzylekcyjnych, systematyczne prowadzenie ćwiczeń śródlekcyjnych czy zachęcanie do pokonywania drogi do i ze szkoły pieszo lub na rowerze.

Wprowadzanie do szkół wszelkich programów edukacyjnych promujących zdrowe nawyki może pomóc w poszerzaniu wiedzy na temat racjonalnego

odżywiania oraz aktywnego stylu życia oraz wspomagać walkę z otyłością, a w konsekwencji z wieloma chorobami będącymi jej następstwem.

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu, wraz z Instytutem Pedagogiki Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli oraz Rejonową Siecią Szkół Promujących Zdrowie, przynajmniej raz w roku organizuje konferencje dotyczące promocji zdrowia, podczas których kolejnym szkołom i przedszkolom przystępującym do programu wręczane są Certyfikaty Placówek Promujących Zdrowie.

Robert Pluta, Wicedyrektor PCEN w Rzeszowie ds. Oddziału w Tarnobrzegu mówi: *Rola szkół promujących zdrowie w kształtowaniu postaw prozdrowotnych, które będą procentować w przyszłości zdrowszym i bardziej świadomym trybem życia społeczeństwem, jest ogromna. Jesteśmy dumni, że PCEN ma tak wielki udział w działaniach wspierających podkarpackie szkoły w rozwoju edukacyjnym naszego regionu. Dla tej inicjatywy ogromne znaczenie ma dorobek placówek, które po kilku latach pracy oraz starań otrzymują Certyfikaty Szkół Promujących Zdrowie.*



Fot. XII Rejonowa Konferencja Naukowa z Promocji Zdrowia, 25 października 2012 r – wręczenie certyfikatów.

Rejonowa Sieć Szkół Promujących Zdrowie wraz z Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu organizuje spotkania z promocji zdrowia dla koordynatorów ds. promocji zdrowia. W ramach warsztatów nauczyciele zostaną przygotowani do wzmacniania działań w zakresie promocji zdrowia w swoich placówkach oraz sporządzania dokumentacji potrzebnej do uzyskania kolejnych certyfikatów. Warsztaty będą realizowane od lutego do czerwca 2013 roku.

**Opracowała:
Monika Błasiak-Brud
PCEN w Rzeszowie
Oddział Tarnobrzeg**

Andrzej Kantecki

Chopin – portret w miniaturze

Wstęp

Dymitr Szostakowicz napisał, że ludzie kochają Chopina dlatego, że zawsze jako wierny przyjaciel mówi prawdę. Nie może być przypadkiem, że wywodzący się z całego świata entuzjaści twórczości polskiego kompozytora w swoim bezpośrednim wejrzeniu w sens najgłębszy jego muzyki tak zgodnie powołują się na jej wartości moralne, jednoznacznie kojarząc ją z przymiotami dobra. Norwid jako pierwszy w dialogach *Promethidiona* wyraził tę lapidarną myśl o pięknie jego muzyki, która jest kształtem miłości. Piękno i miłość w uniwersalnym augustiańskim znaczeniu przepelnia jego twórczość i to nie budzi wątpliwości, to jest oczywiste.

Istnienie z całych sił, na przekór tafli kruchego lodu, po którym stąpamy, pragnienie miłości, głód życia, jego smak w niespełnionym pożądaniu, to są doświadczenia każdego z nas. Nie mogły ominąć również życia kompozytora. Zwierza się z nich otwarcie przy pomocy fortepianu, bo tylko muzyka może je osłonić w wyszlifowanej strukturze pod fasadą pozornej abstrakcji, a intuicja przywraca je powtórnie w koleiny życia. Jego sztuka jest ciągłym poszukiwaniem wzajemnych relacji ze światem, zacieś-

nianiem chwiejnych więzi, w poczuciu zagrożenia, pod dyktando ogromnej fali emocji. Odbiciem tych przeżyć jest warszawski dorobek kompozytora, a zwłaszcza obydwie Koncerty (*e-moll* i *f-moll*) w czystym stylu *brillante*, gdzie pod otoczką partii kantylenowych, bogato ornamentowanych i ruchliwych figuracji można było się zdobyć na bezpośrednią relację dotyczącą młodzieńczych wrażeń, spontanicznych uczuć i nawet euforii, której ślady odnajdujemy w tym okresie w jego korespondencji do przyjaciół.

Dojrzałość przychodzi nagle, bez przejść, w przeskoku. Jego twórczość krzepnie natychmiast i to jest jedna z niewyjaśnionych zagadek. Zatrzymajmy się jeszcze na chwilę przy tym zbiorze brylantowych klejnocików, które zostawił obok wspomnianych koncertów: przy *Wariacjach na temat Mozarta*, *Fantazji na tematy polskie*, *Rondzie à la Krakowiak*, przy solowych rondach op. 1 i 5... Dzieła te wieńczą skromną twórczość trzech dziesięcioleci rozwoju i obecności stylu *brillante* na europejskich estradach.

Swoistym momentem zawieszenia niech będzie *Rondo c-moll op.1*. Nie z racji otwarcia rejestru arcydzieł, ale dla jego wdzięku, jaki stworzył pięć-

nastoletni wirtuoz i przesłał nam razem z beztrioskim uśmiechem z krainy dzieciństwa.

Zapowiedzią nieoczekiwanej przemiany stylistycznej jest trzeci *Nokturn H-dur z op. 9*. Jest w nim zuchwała odrębność zawilej składni, chromatycznie rozwinięta melodia wokół dźwięków podstawowych, są rozkołysane rytmy, silnie skonstrastowane z burzliwym intermezzo i na koniec cichy szelest w wysokim rejestrze pozostawiający nas w zawieszeniu. Niewielu pianistów potrafiło utrwalić jego piękno.

Kolejną niespodzianką, jaką zafundował Chopin muzycznej Europie, była publikacja pierwszego zeszytu *Etiud op. 10* w roku 1833. Co za skromność! Ukryć takie skarby pod niewyszukanym tytułem... Był to przecież plon kilkuletniej pracy z fortepianem; pierwsze etiudy powstawały jeszcze w Warszawie. Zapewnił sobie nimi nieśmiertelność. Ich mistrzostwo polega na tym, że problem techniczny, niejako edukacyjny, staje się punktem wyjścia, bo zaraz potem dochodzi do głosu ogromna twórcza potencja, która objawia się aforystyczną zwięzłością, czytelną, gdyż dojrzałość towarzyszy już wyćwiczonym w akademiach dłoniom.

Etiudy inicjują szczególną aranżację muzycznego czasu, odwzorowaną z realiów życia, przemyślaną i kreatywnie zaadoptowaną. Czas nie był dla niego jednostajnie płynącym nurtem. Śledził jego bezwzględny despotyzm, ostateczność, jaką kładzie, kiedy śmierć odbierała mu siostrę i przyjaciela dzieciństwa - Tytusa Białobłockiego. Nie trwoni go w etiudach, oszczędza, prawie nigdy się nie powtarza, jakby próbował uchronić to, co zaprzepaszcza się w życiu. Nierzadko próbuje go zatrzymać w nokturnach, gdy kantylena przeciska się z trudem przez harmoniczną gąszcz. Niekiedy oplata jego bezpowrotność nutą szybko przewyciężonej melancholii...

W etiudach wyraźnie zaznaczają się różne formy ulotności, choćby w pierwszej, C-dur, udanej próbie schwywania na krótką chwilę atmosfery wzburzonych fal pasaży na tle chorałowej melodii w basie. Są to już czytelne zwiastuny romantycznych aspiracji, zaznaczone wcześniej w poezji i malarstwie: utrwalić nastrój, zanurzyć go w beczasie. Ileż wspaniałych tego przykładów można odnaleźć na obrazach u Caspara Davida Friedricha. Z podobnych impulsów uchwycenia w locie szczególnego nastroju, rodzi się druga *Etiuda a-moll*, jeśli zagrana jest tylko zgodnie z jej skrytą intencją (co zdarza się rzadko, tak bardzo duże stawia wymagania), wtedy potrafi oszołomić bogactwem w niespełna półtorej minuty. Ale jak ukazać ten przejrzysty, lekko schłodzony półgłos chromatycznej mgiełki i nie zgubić fluktuacji czasu, jej rytmicznego pulsu, miarowego tętna?

Trzecia Etiuda E-dur z melodią, według samego kompozytora najpiękniejszą, jaką napisał, jest kontemplacją chwili i zdaje się śpiewać: trwaj jesteś piękna. W ten sposób nie wyczerpują się przecież olśniewające pomysły Chopina, jest miejsce na uśmiech w uroczej *Etiudzie Ges-dur* na czarnych klawiszach z triolkowymi motywami, w rozmigotanej impresji. Jest obraz nieustępliwej determinacji w czwartej *Etiudzie cis-moll*, czy w ostatniej *Rewolucyjnej*, która staje się eksplozją siły przewycięzającej ból i rozpacz. Wszystkie te miniatury jednoczy krótki motyw, rzucony w jednym błysku inwencji, oszlifowany w zwięzłą całość. Źródłem takiej perfekcji, jak się wydaje, nie był wyłącznie cel artystyczny, lecz głęboko zakorzeniony szacunek dla drugiego człowieka.

Pobłażliwość, wielkoduszość, podparte charyzmatyczną osobowością wpłynęły na olbrzymie powodzenie towarzyskie Chopina, szczególnie w salonach paryskiej arystokracji. Taka postawa pozwoliła stworzyć w miarę harmonijny, dziewięcioletni związek z George Sand, kobietą, z którą więcej go dzieliło niż łączyło. W pozytywnym spojrzeniu na słabości innych, w tolerancji, przejawia się umiejętność przebaczenia, ale także uwalniania się od negatywnych emocji, od gniewu i nienawiści, dających poczucie wolności, a nawet szczęścia, co tak wzbogaciło jego twórczość. To szacunek wobec słuchaczy nie pozwalał mu wypuszczać z rąk dzieł niedoskonałych i publikować tych, skądinąd pięknych, wydanych po jego śmierci przez Fontanę. Znalazł w nich braki stylu, których my jednak nie widzimy...

Styl ten jest natychmiast rozpoznawalny, ale nigdy nie rozpoznany do końca, jakby jednorazowo zaadoptowany, przypisany do konkretnego mazurka, nokturnu, poloneza. Odporny na rozbiór. Jest, ale jakby go w ogóle nie było. Wiele można mówić o krętych melodiach, modulacjach, stojących harmoniach, ale my zatrzymajmy się na chwilę przy jednym jego wyróżniku – jest nim dystans. Dystans, który charakteryzuje spory obszar jego muzyki – dystans do siebie samej.

Cóż to znaczy ?

Nie jest nim ani rezerwa, ani opanowanie, tym bardziej uczuciowa powściągliwość, przecież jego utwory aż kipią od nadmiaru emocji. Chopin był bystrym obserwatorem rzeczywistości, wskazują na to fragmenty listów, jakiś wniosek rzucony od niechcienia na papier, celna diagnoza, pozbawione złudzeń rozpoznanie meandrów życia... Przemyczał to w swojej twórczości, mniej lub bardziej świadomie, bo tu – w obszarze wolności – pozostawał w zgodzie ze sobą samym i w zgodzie ze światem.

Określenia opisujące tę muzykę jako gorzką radość i słodki żal, choć często nadużywane, trafiają celnie. Ambiwalencja, tworząc stan zawahania, niepewności domaga się w wielu jego utworach wspomnianego dystansu, ale i intensywnych uczuć, lżej jednak ważonych, mniej okrzepłych, jakby dziwiły się same sobie nawzajem.

Jakże trudno zaprezentować to w interpretacjach spiętych troską o elegancję zaokrąglonych fraz, co jako dogmat wpaja się adeptom sztuki pianistycznej na wszystkich uczelniach. Ta muzyka oddycha, ta muzyka musi oddychać. Oddychają po swojemu, każda inaczej, wszystkie formy. To jest dodatkowa wartość, o którą Chopin wzbogacił swoją muzykę, dodał jej świeżego powietrza, intuicyjnie, sam prze wiele lat zmagając się z chorobą piersiową, wiedział dobrze, czym jest walka o oddech. Poezja jest walką o oddech, jak mówił Różewicz, muzyka jak się okazuje – także.

Zaburzenie stabilności, zmienny rytm, wzmożone tempo dążą do wyrównania. Wewnętrzny samoregulator przywraca równowagę. Niektóre etiudy i preludia biegną jednak albo podskakują zdyszane, zziąbane. Późniejsze polonezy nabierają głęboko powietrza, a mocny oddech odpręża i uspokaja. W kulminacjach wielu jego utworów występuje wstrzymanie oddechu; tak dzieje się często w balladach. Nokturny oddychają lekko, wzdychają raczej, natomiast mazurki, rozluźnione, odprężone, po krótkim przyspieszeniu tętna, oddychają pełną piersią: z ożywieniem, naturalnie, często chwiejnie i kapryśnie, niosą w sobie przecież echo wrażeń z łąk i pól – jak głosi tradycja.

George Sand twierdziła, że Chopin nie lubił wsi i w Nohant często się nudził. Czy można jej wierzyć? Odpowiedź znajdziemy u samego kompozytora, który napisał o niej w jednym z listów: „tylko czasem prawdę mówi, ale to wolno romansjerce”. Podczas kolejnych wakacyjnych pobytów w jej posiadłości nie mógł w pełni uczestniczyć w spacerach, brać udziału w parudniowych wyprawach turystycznych, gdzie podziwiano piękno regionu Berry, ale to nie było zgnuszenie. Lato było zawsze dla niego okresem wzmożonej aktywności, to kreatywny imperatyw zatrzymywał go często w murach pałacu, zwłaszcza kiedy czuł się nie najlepiej, gorzej lub całkiem źle. Bardzo chciał tworzyć, a nie mógł, zmagał się z nutami, pisał, kreślił, łamał pióra. Wiadomo, najpiękniejszy zamiar może zniweczyć nagły powiew zimnego wiatru, ciemne chmury nisko płynące nad ziemią. Skąd to znamy? W liście do rodziny napisał: „Czasem za parę godzin słońca oddałbym parę lat życia”.

Przytoczmy jeszcze kilka fragmentów listów z Majorki: „Jestem w Palmie, między palmami, cedrami, kaktusami, oliwkami, pomarańczami, cytrynami, aloesami, granatami itd.”; „Niebo jak turkus, morze jak lazur, góry jak szmaragd, powietrze jak w niebie”. „Mieszkać będę zapewne w prze-

cudnym klasztorze, najpiękniejszej pozycji na świecie: morze, góry, palmy, cmentarz, kościół krzyżacki, ruiny moskietów, stare drzewa tysiącletnie, oliwne. A moje życie, żyję trochę więcej. Jestem bliski tego, co najpiękniejsze. Lepszy jestem”.

Jakże znacząco brzmią dwa ostatnie słowa: „piękne okoliczności przyrody” doskonałą, usposabiają korzystniej do świata.

Żadnych wątpliwości, Chopin był oczarowany naturą. W liście do Tytusa Wojciechowskiego wspomina brzozę z Poturzyna, która w żaden sposób nie może mu wyjść z pamięci. Z Kowalewa w liście do rodziców pisze o żabach, które pięknie kumkają. W mieszkaniu otacza się bukietami kwiatów, z których najbardziej upodobał sobie fiołki, jakby chciał zatrzymać wiosnę małym bukietem na fortepianie, obok kałamarza z piórem czekającym niecierpliwie na pierwsze takty Barkaroli.

Kiedy po latach wspominał: „Ledwo jeszcze pamiętam, jak w kraju śpiewają”, jakież wspomnienia przywoływał podczas bezsennych nocy? Może tych kilka dni spędzonych w Antoninie, w modrzewiowym pałacu u ks. Radziwiłła w towarzystwie jego uroczych córek? Może jakiś krótki przypadkowy postój w przydrożnym zajęździe, gdzie zagrał na rozstrojonym fortepianie, zaskakując zebranych gości? Z pewnością pamiętał atmosferę dworków i pałaców, gdzie bywał często u przyjaciół z pensji rodziców, wakacje w drewnianym dworku w Sannikach u Kostka Prusaka, kilkukrotne wypadki do Szafarni... A przecież wszędzie musiało inaczej pachnąć, inne drzewa rosły obok gazonów z różnymi kwiatami. Odmiennie aleje prowadziły na mazowieckie pola, gdzie wśród dojrzewających zbóż kwitły chabry, kąkole i gdzie, jakże często w tych czasach, rozścielały się niebieskie zagony kwitnącego lnu. Wszystkie te refleksy: brzęk muchy przy oknie, zapach macierzanki, smak szczawiu, poupychane w kłębkach pamięci, musiały się odzywać echem przejmującym, jak wszystko, co się już nigdy nie odstanie...

Mazurki to jego największa specjalność, odrębność, która zdarzyła się raz i nikt nawet nie zbliżył się do tego wzorca, a przecież iluż epigonów próbowało wejść na tę chybocliwą kładkę. Nikomu się nie udało. Cóż to za uporządkowana struktura? Wytwór wyobraźni o przejrzystości kryształu. A przecież składał je z elementów na pozór nieprzystających do siebie. Jest to bowiem synteza tańców o nieregularnych akcentach z polirytmia o zmiennym tempie; jej delikatna tkanka jest gęstnieje od nadmiaru treści i znaczeń, które chętnie odkrywamy – w sobie.

Vladimir Jankelevitch powiedział: „muzyka niczego nie oznacza, a więc oznacza wszystko”, dlatego pozwólmy przemówić tradycji, choć nie znamy prawdy, pozwólmy pooddychać mazurkom zapachem skoszonej trawy, po-

wiewem wiatru i poranną mgłą. Pozwólmy im zabłyszczyć koliaż z pajęczyny z kroplami rosy, zawieszoną w liściach szczawiu. To jest tym, do czego sami często tęsknimy: do bezpośredniego wglądu w naturę, nieprzetworzoną, świeżą...

Z pięćdziesięciu siedmiu zachowanych mazurków można by ułożyć zestaw, coś na wzór tablicy Mendelejewa, tak są urozmaicone. Ujawnia się tu względna równowaga trybów: mamy 26 mazurków w tonacji moll i 28 w tonacji dur. Od zeszytu 17. ich układ wydaje się bardziej przemyślany i każdy opus wieńczy mazurek najbardziej rozbudowany, przeważnie w tonacji molowej. Można je oddzielnie wyróżnić i określić poetyckim mianem poematów. Wszystkie razem stanowią niezwykle katalog emocji i refleksji, często z nutą zadumy, a nawet żalu. Kompozytor używał ich jednak z umiarem, w dawkach homeopatycznych, odsłaniając w ten sposób delikatność istnienia; przewycięzał to często artystycznym wigorem i otuchą. Może właśnie w tych przebłyskach zawiera się jakaś prawda o życiu, wizerunek świata, który jest zapisem przelotnych wrażeń, oczekiwań i rozczarowań? Ich siła polega na tym, że chociaż odnoszą się do przeszłości, pozwalają powrócić do chwili obecnej, gdzie między myślą, a rzeczywistością ściśle się jasna smuga światła.

Jakże trudno jest w tę ciasną przestrzeń kilkudziesięciu taktów tchnąć prawdziwe życie, godząc przeciwieństwa, dlatego tak niewiele jest kompletów nagrań, spełniających nasze wygórowane przecież oczekiwania. Wymieńmy te najważniejsze. Listę wszech czasów otwiera Barbara Hesse-Bukowska, koniecznie trzeba wskazać na pierwsze nagranie Artura Rubinsteina z lat 1938-39, potem zostają tylko Aleksander Braiłowski, Fou Ts'ong, Andrzej Wąsowski i najnowsza realizacja Adama Harasiewiczza, owoc 17 lat współpracy z polskim radiem, chociaż jego wcześniejszy wybór kilkunastu mazurków, nagrany dla Philipsa, pod względem młodzieńczej spontaniczności nie ma sobie równych.

„I była w tym Polska” - Polonezy

Osobowość Chopina pełna była sprzeczności; potwierdzają to opinie współczesnych, a także wnikliwa lektura listów. Otwarty, a jednocześnie zamknięty, otwarty dla swoich (swoimi nazywał wyłącznie Polaków), dyskretny wśród uczennic, hrabianek, arystokracji. Nawyki wyniesione z domu, nieomylny takt, smak niezawodny sprawiły, że poruszał się w pełnych pozorów, afektowanych realiach paryskiego świata, jak piskorz w wodzie. Cechowały go: umiar w uwidacznianiu życiowych postaw, dyskretna religijnych przeżyć,

mimo ewidentnych dowodów ich głębi, nie uzewnętrzniał również swoich uczuć patriotycznych, a przecież wystarczy spojrzeć na kilka kart *Dziennika Stuttgarckiego*, żeby przekonać się o sile, jaka miotła nim na wieść o upadku Warszawy. Oto krótki fragment ze słynnym zdaniem wyprzedzającą znaną wypowiedź Konrada: „O Boże jesteś ty! – Jesteś i nie mścisz się – Czy jeszcze ci nie dość zbrodni moskiewskich – albo – alboś sam Moskal!”. Jego dzieła również dalekie są od wszelkich postaw manifestacji, z jednym, jedynym wyjątkiem, jaki uczynił dla polonezów.

Pomińmy, póki co, dziewięć młodzieńczych, koncentrując się na siedmiu wielkich, przez niego samego opublikowanych. Są wyrazem jawnej postawy patriotycznej, stężonych emocji adresowanych do szerokiego audytorium. Przeciwnie niż w przypadku mazurków i nokturnów, gdzie tworzy się poufała więź z kompozytorem. Powstały pod wpływem szczególnej atmosfery, jaką współtworzyli rodacy przybywający do Paryża na fali wielkiej emigracji, anonimowi i nierzadko bardzo biedni. Kompozytor spotykał ich w klubach, na spotkaniach patriotycznych, kwestach. Troska o byt narodowy, marzenia o wolnej Polsce były dla nich zarzewiem nadziei w marnej emigracyjnej egzystencji.

Rodził się wtedy specyficzny klimat podziałów wśród stron zwaśnionych o kształt przyszłej ojczyzny. Dodatkowo atmosferę podgrzewali najbliżsi przyjaciele, którym skonfiskowano majątki i skazano zaocznie na kary śmierci, co spotkało między innymi Jana Matuszyńskiego. Czy można wyobrazić sobie tę pustkę, gdy wracał nocą do swojego mieszkania, a każdy krok obrastał przejmującą ciszą? Przygasał w głowie pozostawiony gwar i strzępki rozmów, a wyraźne echo słów – „Ojczyznę wolną racz wrócić Panie” przenosiło myśli gdzieś na Krakowskie Przedmieście...

Czy można się dziwić, że „piorunował na fortepianie”, jak sam się wyraził? Są więc polonezy spontanicznym zapisem chwili, wpisanym weń epickim rozmachem oraz dramatem czasu wpisanym w bolesny rozdział historii. Porządkują się łatwo; pierwszy z nich, *cis-moll 26/1*, posiada charakter heroiczny i poważny, śpiewny w drugiej części dzięki pięknej kantylenie.

Wyrazem czystego triumfu jest *Polonez c-moll 40/1*. Najokazalszy z nich, *Polonez As-dur op. 53* jest bohatercko triumfalny. Dwa z nich, bolesno-refleksyjne o gorzkim wyrazie: *Polonezy es-moll 26/1* i *c-moll 40/2*, wpisują się w najbardziej ambitny nurt twórczości kompozytora i zarazem najbardziej niedoceniony. Ostatnią parę tworzą rozbudowane *Polonezy* o charakterze fantazji: *fis-moll op. 44* i *Polonez z Fantazją* w tytule *As-dur op. 61*, jedno z najgłębszych dzieł z ostatniego okresu twórczości Chopina, szczytowe jego osiągnięcie.

Polonezy wyłoniły się z gniewu i goryczy, wzbijając się jednak ponad rezydenty z odrobiną nadziei. Zostawiają w dalekiej perspektywie przynębenie i złe myśli; są wyrazem wewnętrznej wolności, przemawiają do wszystkich, są triumfem pokazywanych tu wartości absolutnych i uniwersalnych.

Z *polonezów* młodzieńczych wyróżnijmy tylko trzy, choć wszystkie posiadają niezaprzeczalny urok, wzmoczony elementami stylu *brillante*. Wszystkie też świetnie wpisują się w konwencję ówczesnego stylu praktykowanego przez Kurpińskiego, Szymanowską, innych. *Polonez g-moll* jest pierwszą, znaną, zapisaną i opublikowaną kompozycją siedmiolatka. Trudno się dziwić słynnej cenzurce w dzienniku profesora Elsnera: „Chopin szczególnie zdadność – geniusz muzyczny”.

Polonez b-moll z pięknie wyeksponowaną kantyleną z charakteru najbardziej zbliża się do słynnego *poloneza* Ogińskiego. Z kolei *Polonez d-moll 71/1* jest jedną z najbliżskotliwszych kompozycji z tego okresu; zbudowany z powiewnych figuracji, pełnych wdzięku i młodzieńczej finezji. Powróćmy na chwilę do dwóch *Polonezów es-moll* i *c-moll*. Pierwszy z nich zaskakuje nowatorstwem użytych środków, to już inny język, inna składnia, inny ciężar gatunkowy. Wyrwa się z własnej konwencji, nieoczekiwanie, gwałtownie, głębia wyrazu kroczy tu w parze z najskrytszym urokiem, którego nie wznieca natura tematów, ale piękno myśli wplecionych w mistrzowską strukturę. Jest coś niesamowitego w atmosferze tej narracji, pośpieszne, tłumione, szarpane frazy pokrzepia nadzieja, na przemianę, która niczym poranny brzask, rozjaśnia ich posępny mrok. Czynnikiem kształtującymi całość formy jest rytm, nieustające crescendo i cisza pojawiająca się w licznych zawieszonych pauzach.

Niewielu pianistów potrafi sprostać jego wygórowanym wymaganiom, podążać za każdą nutą, odkrywać ukryty sens.

Z kolei *Polonez c-moll* jest niejednoznaczny, nabrzmiał w treści; jego sednem jest nieustanna, niezłomna kumulacja siły. Nie ciąży nad nim żadne złowrogie fatum, wiszą jedynie ciemne chmury, które błyskiem światła przepędza nadzieja. Jego zamysł jest czytelny, podźwignąć się z marazmu i podnieść wbrew wszelkim przeciwnościom losu.

Preludia

Od pierwszej publikacji aż po dzień dzisiejszy budzą powszechny podziw i zdumienie. Z wszystkich form utrwalane są najczęściej na płytach.

Zainteresowaniu pianistów towarzyszy ogromne powodzenie u słuchaczy, ale dotąd wydają się niezgłębione, co podsyca zachwyty, jak każdy niewyjaśniony sekret. Ostateczny szlif z paryskich szkiców uzyskały na Majorce, lecz prawie połowa z nich narodziła się właśnie tam – w całości, w niekorzystnych okolicznościach, jakby te sprzysięgły się przeciw nim.

A miała to być romantyczna podróż pary kochanek. Chopin i George Sand przybyli tu dla podratowania zdrowia dzieci, w poszukiwaniu inspiracji, miłości i wypoczynku, stało się inaczej. Obiecujący początek w wynajętej willi w Palmie, przy pięknej pogodzie, szybko zamienił się w koszmar. Chopin rozchorował się, lekarze nie bez podstaw podejrzewali gruźlicę. W Hiszpanii, w przeciwieństwie do Francji, uważano ją za chorobę wysoce zakaźną. Wymówiono im mieszkanie, musieli ponieść koszty dezynfekcji, spalania sprzętów łącznie z meblami i wszystkiego, z czym chory miał kontakt. Nieufność mieszkańców pogłębiła izolację, wywołała strach i przerażenie. Wrażliwy kompozytor musiał poczuć się, jak dotknięty zarazą. Szybko nadarzyła się okazja, przeprowadzki. Zamieszkali w opuszczonym klasztorze kartuzów w Valdemosie, 25 km od Palmy, w trzech wynajętych celach.

Pogoda uległa gwałtownej zmianie: chłód, wilgoć, ulewne deszcze i wichry wyjące przez szpary w oknach „ponure rozdziły harmonie” W celi Chopina zamontowano specjalnie zakupiony piecyk, gdzie blask ognia z popielnika rozlewał się po podłodze i przynosił jakże ciepłe wspomnienia z rodzinnego domu. W tych warunkach oddawali się pracy twórczej, ona pisała swoją najnowszą powieść – *Spirydiona*, on szlifował preludia, chociaż dolegliwości ustępowały bardzo wolno.

Nie są więc świadectwem natchnienia, tylko efektem narzuconej dyscypliny twórczej i niezłomnej woli pokonującej przeciwności. Mimo uznania, nie zawsze spotykały się ze zrozumieniem: „szkice”, „ruiny”, „okruchy”, oraz podobne minimalistyczne określenia świadczą o tym wymownie. To nie minimalizm nadał im tak zwięzłą postać, stały się arcydziełami najkrótszej formy z innego powodu. Można zastanowić się, dlaczego Chopinowi zależało na tym, żeby one były właśnie takie: krótkie, zwięzłe, oszczędne?

Napisał w jednym z listów – „tyle myśli za piórem zostaje”, i jeszcze, analogicznie z mickiewiczowską frazą: „myśl z duszy leci bystro nim się w słowach złamie”. Może więc zainspirował go conceptualny impuls i postanowił zamknąć zamysł w formie możliwie najkrótszej, nie przełamując idei w akcie konkretyzacji, ukazując myśl czystą w załączku, w trakcie narodzin?

Aranżacja czasu, zapoczątkowana w etiudach, w preludiach nabiera o wiele większego znaczenia. Jedne z nich, jako ulotne chwile, tworzą się poprzez ruch i rozwój, przeplatają się z preludiami, których czasowa bier-

ność kontempluje trwanie. To przeciwieństwo tworzy dramaturgię całości równie ważną, jak kontrasty wyrazowe, co pozwala niemal zaobserwować czas, gdy odpływa, przemija...

W swoim cyklu Chopin streścił również samego siebie, pojawiają się więc preludia o charakterze etiud, ballad i scherz w miniaturze, jest mazurek, a nawet marsz żałobny. Niezależnie od tego owa całość, określana często jako spoista wielość, albo różnorodny całokształt, znakomicie zagarnia ekspresywne nieużytki i ustronia, do których nikt przed nim nie dotarł, zakamarki unikalnych emocji. Ich zwięzłość, siła wyrazu jest iluminacją dla idei poetyckiej – chwytaj chwilę, złap ją na gorącym uczynku i jak wszystko, co przelotne, wznagają ciągly niedosyt, zmysłowe łaknienie, apetyt na życie.

Ballady

Ballady są w twórczości kompozytora osiągnięciem szczególnej miary; po wcześniejszych XV-wiecznych formach wokalnie-instrumentalnych dziedziczą tylko nazwę i tym samym odwołują się do ballad Mickiewicza. Chopin nie przywiązywał znaczenia do tytułów, zadowalał się nazwą gatunkową, w tym przypadku są tylko zewnętrznym szyldem, pod którym ukrył swój wynalazek w czystym romantycznym stylu. Wykraczają daleko poza literacką dosłowność, nie wplątują się w materialne szczegóły. Przenoszą się w świat wysublimowanych emocji: ognia, pasji i lirycznych uniesień, niczym metafora, zapewniając świeże spojrzenie, nowy blask z odległej poetyckiej sfery, chociaż tak bliskiej życia. Nie przypisujemy im literackich programów, nie szukajmy źródeł poetyckich inspiracji, bo i tak pozostaną nieznanne.

Niesprecyzowana struktura formalna ballad powoduje znaczne różnice w charakterze ich czworga. Łączy je tylko fabularny, narracyjny rozwój, kontrast tematów, refleksyjne usposobienie wielu fragmentów. Gdyby uznać epicki dramatyzm za główny czynnik kształtujący, wiele innych jego dzieł nosi wyraźne cechy balladowe, występują tylko pod innymi tytułami; są to: *Fantazja f-moll*, *Barkarola*, *Polonez-Fantazja As-dur* i scherza.

W balladach wypowiedział się z największą swobodą, nieskrępowaną wyobraźnią, która znalazła dla siebie idealne medium. Osobiste przeżycia, rozterki i rozczarowania znalazły w nich bezpośrednie odbicie. Chociaż zostały wykreowane w kształt odpływów i przyptyków burzliwych emocji, ich strategię reguluje ogromna autodyscyplina w zakresie technicznych możliwości i zdobyczy warsztatowych, śmiało unowocześnianych dzięki artystycznej intuicji, zwłaszcza w dziedzinie harmoniki.

Powstanie *Ballady g-moll op. 23* nie jest jasno udokumentowane, powstała w latach 1835–36 ze szkiców przywiezionych prawdopodobnie z Wiednia i być może połyka refleksjami powstańczych przeżyć, niosąc w sobie także echo bolesnych doświadczeń opuszczenia rodzinnego domu, w poczuciu izolacji i samotności.

Ballada g-moll (jak ktoś mądrze to wyraził) jest napisana nie w romantycznym, ale we własnym stylu: mocnym, intensywnym, namiętym i wchodząc do kanonu, pojęciu romantyzm nadaje nowy sens, napełnia go własną treścią. Jest wielowątkowym dramatem złożonym z gwałtownych zdarzeń, wśród mocnych kontrastów, szeroko rozlanych fraz, lirycznych epizodów i zapierającej dech kulminacji. Jej istota polega na nieprzerwanym toku narracji, utrzymującym cały czas najwyższe napięcie. Jej treść prowokuje do hermeneutycznych interpretacji; mimo braku czytelnych aluzji i odniesień do rzeczywistości, jej ekspresywna potęga otwiera szeroki kontekst symboliczny.

Druga *Ballada F-dur op. 38* bardzo różni się od swojej poprzedniczki, podobnie jak ona dojrzywała długo, jej wcześniejszą wersję przygrywał kompozytor Schumanowi, po trzech latach doczekała się na Majorce wersji ostatecznej. Atmosfera klasztoru, z jej ciszą i echem dudniących kroków po pustych korytarzach, w zderzeniu z sielską przyrodą na wyspie może wyostrzyła kontrasty obydwu tematów, stanowiących główny czynnik konstrukcyjny.

Trzecia *Ballada As-dur op. 47* wprowadza nas w świat zupełnie innych doznań. Wyróżnia ją wdzięk i zmysłowy powab, lekko ukryty między nutami, stający się wyzwaniem dla pianistów: znaleźć w sobie bezpośrednią inspirację, odkryć jej prawdziwą naturę. Obydwa tematy nie kontrastują ze sobą, tylko nawzajem się uzupełniają w namiętny, erotycznie usposobiony poryw. Dzieje się to w sferze skojarzeń, jednak mocno podparty ekscytacją muzycznej akcji. Pierwszy śpiewny temat natrafia na swoje dopełnienie, rozmigotany, rytmicznie niesforny temat drugi. Ich wzajemne relacje, stopniowy wzrost napięcia, aż do wybuchu wspaniałej kulminacji, są istotą tej nieco odrębnej ballady. Dzieło powstało pod błękitnym niebem w Nohant u George Sand w czasach rozkwitu ich wzajemnych uczuć, więc jest może odblaskiem chwili prawdziwego szczęścia i spełnienia się w miłości.

Nikt nigdy nie zakwestionował wielkości *Ballady f-moll*. Używając dla podkreślenia jej znaczenia nieco przesadnej retoryki, trzeba powiedzieć, że dzieło to jest cudem chopinowskiej inwencji i jest to wspólny osąd, zbiorowy entuzjazm, powszechny zachwyty. Jest kolejnym arcydziełem pomyślnej atmosfery w Nohant, gdzie powstała w roku 1842 jako wytrawna synteza formy sonatowej i techniki wariacyjnej. Najbardziej zadziwia jej główny

temat, o którym Huneker pisał, że „z głębia najbardziej ukryte zakamarki duszy”. Jest on poddany wielokrotnym opracowaniom i właśnie praca przetworzeniowa jest najbardziej finezyjną i znaczącą dla charakteru dzieła.

Istnieje wiele znakomitych kompletów nagrań, ale szczególnie trzeba wyróżnić II wersję Alfreda Cortota z 1933 roku oraz Emanuela Axa z roku 1985. W rankingu pojedynczych wykonań zdecydowanie na czoło wysuwa się *I Ballada* w wykonaniu Ivana Moravca, *II Ballada* to wykonanie Benno Moiseiwitscha, *III Ballada* – to Vladimir Sofronicki, *IV Ballada* – Światosław Richter.

Fantazja f-moll op.49

Kolejne arcydzieło pochodzi również z Nohant z roku 1841; zawdzięczamy je także George Sand, która stworzyła Fryderykowi niepowtarzalną atmosferę i zapewniła twórczą inspirację. Jakże wymownym punktem odniesienia jest skromny dorobek kompozytorski z roku 1840, spędzonego w Paryżu, kiedy zrezygnowano z letniego pobytu w Nohant: tylko *2 Polonezy z op. 40* i *Walc As-dur op. 42*.

Fantazja jest może na tle całej twórczości Chopina dziełem najbardziej odrębnym, zaskakującym i pełnym tajemnic. Jakże późno dla przykładu odkryto, że jej wstępny temat zapożyczony został z *Litwinki*, popularnej pieśni powstańczej. Mimo formy nieskrępowanej żadnymi ograniczeniami jest doskonale rozplanowana i ukształtowana z żelazną logiką, podległą tylko wyobraźni autora. Szeroki zakrój, skupiony i poważny wyraz oraz liczne epizody wynurzające się z toku narracji sugerują najgłębszy sens, najczęściej kojarzony z przesłaniem patriotycznym. Dał temu wyraz Theodor Adorno, pisząc: „Trzeba mieć zatkanie uszy, by w chopinowskiej *Fantazji f-moll* nie wysłyszeć tego, co nam poprzez tragicznie triumfalną muzykę ma do powiedzenia: że Polska nie zginęła i że któregoś dnia powstanie na nowo”.

Załączkiem dramatu są marszowe rytmy, w ich surowym zdecydowaniu rozpoczyna się wędrówka, niepowstrzymany pochód przez wszystkie rejony ekspresji. Przez elegijną zadumę, w epickich przestrzeniach, wśród licznych motywów i epizodów do przewyciężającej przeciwności losu triumfalnej kulminacji. Jej rozległa perspektywa otwiera olbrzymie pole do rozważań, do indywidualnych odczuć i do odczytywania jej piękna na sposób własny, chociaż pozbawiona jest atutu łatwej przystępności. Melodie nie ujmują czarującym powabem, a jej dramaturgia wymaga znacznego skupienia myśli. Dla pianistów jest dużym wyzwaniem; nie wystarczają tu bowiem jedynie

sprawne palce, a pojawiająca się nuda w niektórych interpretacjach natychmiast ujawnia niedostatki wyobraźni szarpiącej jej nienaganną formę.

Do niezapomnianych nagrań *Fantazji* trzeba zaliczyć kreację Vladimira Sofronickiego, utkaną z poetyckich obrazów i refleksji o rozluźnionej konstrukcji, a jednak dramaturgicznie spójną, o najwyższym napięciu. Rosa Tamarkina z kolei stworzyła niezwykle dojrzałą wizję całości, podporządkowaną logice formy z pięknymi lirycznymi epizodami. Żywe nagranie Simona Barere z roku 1949 jest jednym z najbardziej wstrząsających, niekiedy masywne w brzmieniu, to znów w odcinkach figuracyjnych lekkie i perliste, zagrane z wirtuozowskim rozmachem, nad wyraz sugestywne. Spójną wizję całości przekazał nam Adam Harasiewicz, w potężnej konstrukcji, pięknym zróżnicowanym tonem, w charakterze bardzo polską.

Barkarola Fis-dur op. 61 (1845–1846)

Pod latyńskich żagli cieniem,
Myśli moja, płyn z aniołem,
Płyn, jak kiedyś ja płynąłem :
Za wspomnieniem - płyn wspomnieniem...

Tak pisał Norwid w jednym z wierszy, wspominając Italię. Chopinowi, niestety, nie dane było zachować podobnych wspomnień i poza krótkim pobytem w Genui, nigdy Włoch nie odwiedził. Jak wiadomo, nie wszystkie marzenia się spełniają. *Barkarola*, jak głosi tradycja, jest wyrazem tych pragnień i tęsknoty za słońcem południa. Wszystkie zdobycze warsztatowe zostały tu idealnie skorelowane. Niezwykła inwencja harmoniczna przejawia się przede wszystkim w kolorystycznej opalizacji i impresjonistycznych efektach. Błyskotliwość modulacyjna, zagęszczenie i polifonizacja faktury stwarzają w efekcie dzieło skondensowanych emocji i niewytłumaczalnego piękna, które z każdym wykonaniem, w innych odcieniach i kolorytach staje się jeszcze bardziej niepojęte.

Z nagrań *Barkaroli* wymienimy tylko nazwiska najważniejszych wykonawców. Są to: Benno Moiseiwitsch, Adam Harasiewicz, Vladimir Sofronicki.

Sonata g-moll na fortepian i wiolonczelę op. 65

Jest to ostatnie arcydzieło, jakie Chopin sam opublikował z liczbą opusową 65. Numery wyższe, to już pośmiertne wydania Juliana Fontany.

Z całego dorobku kompozytora niedocenione w najwyższym stopniu, szczególnie na początku jego zakłóconej recepcji. Mamy tego najwymowniejszy przykład, kiedy to w czasie pierwszego publicznego wykonania – 16 lutego 1848 roku, pod wpływem sugestii przyjaciół pominięto jej pierwszą inicjalną część – *Allegro moderato*. A przecież tam zawiązuje się siła napędowa całości, tworzą się konteksty rozwinięte dopiero w pozostałych ogniwach. W taki sposób pozbawiono ją serca, na co zresztą kompozytor wyraził zgodę!

Nieprzychylna aura, podparta negatywnymi opiniami największych autorytetów, pozbawiła ją szansy na koncertowy żywot i tak toczyło się wszystko aż do pierwszych dziesięcioleci XX wieku. Później nastąpiła stopniowa zmiana opinii chopinologów, ale właściwie do dzisiaj dalekich od entuzjazmu. Pojawiły się też pierwsze płytowe rejestracje, które znacznie ułatwiły jej szeroki odbiór.

Czy jest to dzieło życia? Trudno orzec. Na pewno jest świadectwem olbrzymiego trudu, nowatorskich ambicji i odkrywczych pasji wplecionych w osobiste perypetie, pogarszającego się zdrowia i dramatycznego rozstania z George Sand. Ostatnie dzieło, przeznaczone jest nie na fortepian solo, ale pomyślane jako kompozycja kameralna z partią wiolonczeli, dedykowaną Augustowi Franchomme. Jest życzliwym dialogiem z jednym z najbliższych przyjaciół. Jest to rozumny dyskurs, świetnie wykorzystujący naturę wiolonczeli, którego soczyste, przyciemnione brzmienie znakomicie wprowadza w retrospektywną atmosferę całości.

Rodziło się wolno, jeszcze wolniej dojrzewało w poczuciu dezintegracji, kiedy ciężkie wybory życiowe szły w parze z decyzjami artystycznymi, co użyczyło dziełu przekonującego dystansu. Postęp w chromatyzacji, w zastosowaniu kunsztownych harmonii oraz liczne zabiegi polifoniczne są podłożem niezwykle finezyjnej i nieuchwytniej konstrukcji.

Najistotniejsze jest jednak znaczenie sonaty, jej najgłębszy sens, przesłanie. Wydaje się, że zostało tu w sposób lapidarny opowiedziane doświadczenie całego życia, stąd jakby chwile zawahania i wątpliwości. Cały czas wyczuwa się tu jednak pobłażliwe spojrzenie, chwile prawdziwej pokory oraz promieniujący zadowoleniem stan wewnętrznej harmonii i spokoju, już uwolnionego od zewnętrznych warunków, od kaprysów fortuny i łaskawości losu.

Wszystko to rozgrywa się przede wszystkim w złożonej pierwszej części: *Allegro moderato*. Ileż tam reminiscencji, drobnych motywów przywołujących pamiętki z przeszłości w formie błyskotliwych figuracji i akcentów *brillante*. Tematy, zwarte i esencjonalne, ukazują się i znikają, uformowane, jak w technice kolażu ze wspomnień, strzępów, sugestii. Niekiedy melodie niosą w sobie prostoduszny młodzieńczy powab, pojawiają się chwile ekscytacji,

stonowanej żarliwości, ale nawet smutek i tęsknota zaznaczają się zaledwie w subtelnej aluzjach.

Scherzo zaczyna się jak scherzo, rozpiera go witalna energia, wzniesiona zabawną sprzeczką instrumentów, a w środkowym epizodzie raczy nas kompozytor rozpromienioną, beztroską melodią.

W króciutkiej trzeciej części: *Largo*, szczerą, niewinna pieśń, o lekkich konturach wyjątkowo pobudza do refleksji o istnieniu, kruchości, trwaniu...

Finałowe *Allegro* uwalnia nas z tego stanu w porywającym rondzie, z narastającą energią i sporą porcją zdrowego optymizmu. Jest tu może mniej Chopina do jakiego przywykliśmy, w jego najbardziej reprezentatywnych formach, ale za to dużo, naprawdę dużo, wspaniałej muzyki.

Alians z życiem

Całe jego życie Chopina naznaczone było troską o zdrowie, co wynikało z jego delikatnego usposobienia i z realnych zagrożeń, mimo że nie posiadał skłonności do hipochondrii. Już jako dziecko często zwierzał się rodzicom w listach podczas wakacyjnych pobytów na wsi z przyjętej diety i ze stanu samopoczucia. Było to także efektem poziomu ówczesnej medycyny, bezradnej wobec wielu chorób, które dzisiaj nie stanowią poważniejszego problemu.

Egzystencja pod stałym znakiem obawy osobliwie zawiesza się w terażniejszości, osłabiając łączność z realiami życia, równowaga zostaje zachwiana, tworzy się postawa pasywna. W biernym oczekiwaniu zanika harmonia tak oczywista dla ludzi cieszących się pełnią fizycznych sił. Życie staje się kompromisem, byciem na huśtawce między nadzieją i wiarą w dobrych chwilach, a zwątpieniem w momentach trudnych, które może zaostrzyć nawet nagła zmiana pogody.

Przy wrażliwej naturze Chopina schwywanie owych dobrych momentów procentowało wzmoczeniem twórczej aktywności o maksymalnym natężeniu, co mogło zainicjować większość jego znamienitych dzieł, dopiero później dopracowanych, szlifowanych z trudem, kiedy romantyczne usposobienie ustępowało klasycznej dyscyplinie. Jego twórczość jest efektem tego konfliktu i projekcją bogatej, złożonej osobowości. Była to osobowość charyzmatyczna w najwyższym stopniu, co skutkowało od najmłodszych lat towarzyskim wzięciem i zainteresowaniem kobiet, które odegrały w jego życiu doniosłą rolę.

Jego rodzice nie byli bogaci, nie zapewnili mu majątku, nie założyli konta w banku, ale zadbali o jego gruntowne wykształcenie, troskliwe wy-

chowanie i stworzyli dom z rodzinną atmosferą, pełną miłości i wzajemnego poszanowania. To był ten kapitał, który wywoził z Polski, system moralnych wartości, który procentował przez wiele lat w jego nie najdłuższej podróży przez życie. Dodatkowym efektem było pragnienie miłości; z realizacją tego uczucia bywało różnie, mimo że kobiety otaczały go tłumnie. Listę otwiera Konstancja Gładkowska; to nie jest już miłość, raczej zauroczenie, spełniona konieczność zdeponowania młodzieńczych uczuć, jeszcze w sferze platonicznej. W dwa lata po wyjeździe Chopina z kraju poślubiła Józefa Grabowskiego, którą to wiadomość kompozytor przyjął ze stoickim spokojem.

Delfina Potocka to przede wszystkim „dorobek” nierzetelnych biografów apokryfistów, poszukiwaczy sensacji. W istocie łączyła ich wzajemna sympatia i wielka przyjaźń. W liście do rodziny pisał co prawda o Delfinie: „którą wicie jak kocham”. Jawność tego zwierzenia, znając jego dyskrecję, świadczy jedynie o kurtuazji i wyklucza intymny związek.

Dziewięcioletni związek z George Sand należy do najsłynniejszych romansów XIX stulecia. W istocie, poza krótkim okresem zmysłowego oczarowania, był to jedynie partnerski sojusz, oparty na korzyściach wyniesionych przez obie strony. Obydwoje zyskali wzajemną przyjaźń w poszanowaniu odmiennych postaw, sprzecznych światopoglądów, w kwestiach politycznych, religijnych i moralnych. On wniósł w jej nieustabilizowane dotąd życie ład i porządek. Ona zapewniła mu rodzinną atmosferę, której po opuszczeniu rodzinnego domu tak bardzo pragnął, zwłaszcza w okresie pierwszych kilku lat, kiedy dzieci były młodsze i zanim nie pojawiły się konflikty tak oczywiste w okresie dorastania. Sand potrafiła jak siostra miłosierdzia roztoczyć nad nim opiekę w okresach nasilających się chorób. Jednak listę jej największych zasług otwiera i zamyka rejestr arcydzieł powstałych w Nohant. Faktom nie można zaprzeczyć, a spekulacje, co by było, gdyby, odłóżmy na bok.

Sand była fascynującą kobietą, pełną życiowej energii i pasji, mającą na wszystko czas. Pisała powieści, zajmowała się edukacją swoich dzieci. Lewicowe przekonania angażowały ją w charytatywne akcje i działalność polityczną realizowaną również piórem dziennikarskim. Kopała grządki, uprawiała kwiaty i z podobnym entuzjazmem zajmowała się produkcją dżemu śliwkowego. Imponujący jest wykaz jej kochanków przed Chopinem i skromniejszy po rozstaniu z nim.

Sposób, w jaki zerwała z Chopinem, stawia pod ogromnym znakiem zapytania klasę jej osobowości i rzuca cień podejrzenia na jej równowagę psychiczną. Przypuszczalnie miała już dość tej znajomości i czekała na pretekst, który nastąpił niespodziewanie szybko. Stało się to po wielkiej awanturze w Nohant z córką i świeżo upieczonym zięciem. Młodzi opuścili

w pośpiechu posiadłość i zmuszeni byli zatrzymać się w zajeździe. Stąd Solange wysłała do Chopina w Paryżu depeszę z prośbą o udostępnienie jego powozu znajdującego się w Nohant. Chopin nie odmówił, co pani Aurora Dudevant uznała za akt zdrady i według oceny Delarcoixa nieludzkim listem (list, niestety, się nie zachował), zerwała z nim definitywnie.

Zobaczyli się jeszcze tylko raz w życiu, przelotnie. Chopin miał przyjemność powiadomić ją o tym, że została babką. I to był koniec, kres ostateczny dziewięciu lat znajomości.

Jane Stirling tylko na to czekała; od kilku lat pozostawała wierną uczennicą Chopina, darząc go uwielbieniem i skrytą miłością aż do momentu zerwania z George Sand. Namówiła go wtedy na podróż do Anglii. Kompozytor, mimo że już wtedy mocno podupał na zdrowiu, propozycję przyjął z nadzieją i satysfakcją. Źle znosił duszną przedrewolucyjną atmosferę Paryża, tak pełną bolesnych wspomnień, z pogarszającą się perspektywą finansową. Do Anglii przybył w kwietniu 1848 roku, gdzie czekały na niego Jane z siostrą Katherine Erskine. Być może wtedy Jane ujawniła swoje uczucia, co Fryderyk przyjął z wymijającą obojętnością. Na plotki o jego małżeństwie, które dotarły do niego z Paryża, odpowiedział w liście z rozbijającą szczerością, że bliżej mu do grobu niż do łoża małżeńskiego. Główna przyczyna jego bierności leżała gdzie indziej, podał ją wielokrotnie w korespondencji. Wdzięczny za zapobiegliwość Jane, skarżył się nieustannie na nudę jej towarzystwa, mimo że interesowała się muzyką, była wykształconą arystokratką ze starego szkockiego rodu, do tego bajecznie bogatą, urodziwą kobietą.

Jej sposób postępowania wobec niego pozostaje niezrozumiały. Widząc jego niemoc, nie zapewniła mu spokoju i wypoczynku ani tym bardziej nie stworzyła warunków do pracy twórczej, w zamian obwoziła po Anglii i po licznej rodzinie rozsianej po starych zamczyskach Szkocji. Nie było w tym żadnej strategii, ani logiki, chciała się nim pochwalić, najszerzej zaprezentować jego talent, nawet kosztem zdrowia. Kompozytor skwitował to w liście słynnym, wielokrotnie cytowanym zdaniem: „One mnie przez swoją dobroć zaduszą a ja im tego przez grzeczność nie odmówię”.

A jednak właśnie bez obawy właśnie ją można wskazać jako jedyną kobietę, która naprawdę kochała Fryderyka Chopina. Po jego śmierci ubierała się zawsze na czarno i nigdy nie wyszła za mąż. Została protektorką jego twórczości, skupowała pamiątki po nim, z których część przekazała rodzinie w Warszawie.

Marię Wodzińską, wbrew chronologii, zostawiliśmy na zakończenie; być może skrywa największą tajemnicę życia kompozytora, wielkie rozczarowanie

i wielki ból. Chopin milczy na ten temat w listach, nie zwierza się przyjaciółom. Coś niecoś wie na ten temat George Sand, chociaż to sama Maria mogła być powodem zawarcia znajomości z Francuzką. Fryderyk z Marią znali się jeszcze z Warszawy, ale wtedy była małą dziewczynką z czarnymi warkoczami, za które chętnie dla zabawy pociągał. Ponownie spotkali się w Dreźnie, gdy Chopin powracał do Paryża po spotkaniu z rodzicami w Karlsbadzie. Właśnie w Dreźnie osiedliła się cała jej rodzina po perypetiach związanych z wybuchem Powstania Listopadowego, Wodzińskim groziła konfiskata majątków. Maria miała wtedy szesnaście lat, była interesującą panną, którą oczarowany był już wcześniej Juliusz Słowacki. Zainspirowała go do napisania słynnego poematu w Szwajcarii. Trudno się dziwić, że podobnie silne wrażenie wywarła na Fryderyku Chopinie, oczarowanie musiało być wzajemne, może były jakieś wyznania, nieśmiałe pocałunki.

Rok później doszło do ponownego spotkania w Marienbadzie, właśnie tam - 29 września 1836 roku Chopin oświadczył się Marii. Oświadczyzny zostały przyjęte, ale z zastrzeżeniami, obwarowane warunkami, które kompozytor musiał spełnić, przede wszystkim dbać o swoje zdrowie. Trudno się dziwić rodzicom bogatej panny, że w tej delikatnej sprawie mieli spore wątpliwości, skoro na początku tego roku „Kurier Warszawski” odwołał pogłoskę o jego śmierci. Dalszy przebieg wydarzeń nie był dla niego pomyślny, była wymiana korespondencji między Chopinem, a matką Marii – Teresą; młoda kobieta przeważnie dopisywała parę słów od siebie, ale w chłodnej aurze i nie zostawiała nawet śladu głębszego afektu. Chopin nie wypełniał zaleceń jej matki, a o trybie jego paryskiego życia dzięki znajomym była świetnie zorientowana. Wszystko się w dziwny sposób rozmyło i skończyło.

Uporczywe milczenie w tej sprawie sugeruje pośrednio, że wbita drzazga musiała doskwierać. Rozwiały się małżeńskie nadzieje i marzenia o rodzinie, o której tak czułe wspomnienia wywiózł z Warszawy. Miłość okazała się mrzonką, mógł poczuć się niepotrzebny. Nie miał wyboru, jak tylko pogodzić się z życiem, zrozumieć, że tylko w samotności człowiek tak naprawdę pozostaje sobą i wszelkie rozterki rozwiązać na pięciolinii. Pamiętamy jego słynne zdanie z listu do Juliana Fontany; „dziś skończyłem *Fantazję* – i niebo piękne, smutno mi na sercu – ale to nic nie szkodzi. Żeby inaczej było, może by moja egzystencja nikomu na nic się nie przydała”.

Andrzej Kantecki

Ryszard Mćcis - poeta, krytyk literacki, satyryk, regionalista i publicysta. Pracuje jako nauczyciel polonista w Zespole Szkół w Jeżowie, gdzie opiekuje się grupą młodzieży uzdolnionej literacko oraz gazetką „Post Scriptum”, która zdobyła „Pałuckie Pióro” w roku 2005 i 2008 jako najlepsza gazetka szkolna w Polsce. Jest autorem pięciu tomików poetyckich i dwóch zbiorów tekstów satyrycznych. Należy do Stowarzyszenia Literackiego „Witryna” w Stalowej Woli, od 2004 roku jest członkiem Związku Literatów Polskich – Oddziału w Rzeszowie. Stał współpracownikiem kwartalnika „Fraza” w Rzeszowie, współpracuje także z różnymi czasopismami. Laureat I nagrody XI Międzynarodowych Spotkań Poetów „Wrzeczono 2005” w Nowej Sarzynie i zdobywca tytułu Mistrza Poetyckiego Wrzeczona oraz konkursowych w Mielcu i Leżajsku. Otrzymał Nagrodę Literacką Miasta Stalowa Wola „Gałązka Sosny” za tomik „Wibracje”. Zbiorek „Na strunach lat” przyniósł mu „Złote Pióro” – nagrodę rzeszowskiego oddziału ZLP.



Przyjaźń

Józkowi Stalcowi i Andrzejowi Topczyjowi

posiwiła straciła dawną krzepę częścięj
ogłada się za siebie niż patrzy w jutro
klepie się po brzuchu nie po twardym torsie
zapala lampkę ale światło już nie wystarcza
szuka okularów by widoki hodować pod szkłem
kawą nie zabija snu lecz nad nią zasiada

a jednak płynie żwawym nurtem w żyłach
przez rzekę zapomnienia wielu lat
zapłata słowa w pajęczynę czasu
snuje na wietrze przerwana historię
której końca z końcem związać
nie usiłuje bo przecież dzięki temu
wygrywa los na loterii życia

potrafi patrzeć na twarze nie widząc
ścieżek i bruzd przez które oracz
żłobił wieloletni plan
i rozpalić to światło w oczach
co wygasało traciło jasność moc
zapominało jak rozświetlać drogę

Trawa dzieciństwa

trawa mojego dzieciństwa wciąż się zieleni
zachowała soczystość podlewana pamięcią
ciepłe głosy rodziców roztopiają śniegi
a słowa baśni w objęciach trzymają życie
jak kolorowa smycz wiążąca do siebie troski

dobrze że miałem wtedy takie bogactwo
niewiedzy wszystko mogło być za siedmioma
górami czarów krzepić się naiwnością
i rosnąć w zachwyty urzeczeniem

wzruszałem świat z posad tupotem nówek
wpatrzaniem ciekawskich oczek i zmysłów
badawczym instynktem co dawał poczciwe
niedowierzanie zamiast karcącej wiedzy

a dzisiaj swą dorosłość próbuję krzepić
zapachem i kolorem tej dawnej zieleni
która wtedy najbardziej dorośnie kiedy
najgłębiej w pamięć się zanurzę

Azyl

rozdmuchuję serce ciepłym powiewem dobra
na szybach jesień rozpostarła liść klonu
przesłone dla oka patrzącego w horyzont
teraz zdobi moją skroń otwiera płatki życia
klóci się milcząco z marzeniem które nie śmie marzyć

starłem z butów dzień przed progiem domu
mogę znów udawać siebie rozstawić zasłone
czterech dyskretnych ścian samotnic nie na pokaz
zanurzam się w słowa namiastki Jego i ich
mój pies łasi rękę wkłada nos w księgę
oczami mówi nic prawdziwego jak kość tam nie ma

słyszę wiatr któremu kłaniają się nawet drzewa
jakaś para idzie śmiało na przekór
jej włosy dziko tańczą taniec żywiołów
on poskramia ramieniem zapamiętanie i strach

może urodzi się z tego prawdziwe życie i ułomny wiersz
los ustawi dla nich klepsydrę na szczęście
coś się we mnie uśmiecha i szczeroci strzeże
zapominam o sobie lub wypożyczam czyjś sen

Słowa

próbowałem być sobą czyli głową
przebijać mur zużytych słów
rozmawiałem rękami rozdzierając na części
emocje porywy puste wiwaty zachwyty

otwierałem serce na przepastnej dłoni
wybijało mnie z mocy przetrwania
na kliszach wyobraźni przeglądałem się
i nie mogłem poznać wyblakłych marzeń

próbowałem zakłąć wiersz w piękno
w słowach nie chciał dojrzewać
wolał ułożyć sobie czytelnika nad kartką
barwną okładką porazić prawdę

na białych kartkach pamięci kratki dni
myśli fałszywe i dobre kroki tętnią
obrazami przepływają w szalonym wirze
wynurzają się w kameleonach słów

Pożegnanie

kropelka słonej wody po twarzy spływa
pięści zaciśnięte
świat przysłonięty powiekami

biały kwiat przede mną widzę go
mimo ciemności
wiatr smaga me oblicze
szum liści nade mną gwałtowny
jak przyływ wody

i słowa te nieujawnione skrywane
dusza rozbrzmiewa krzykiem
który trwa i trwa i nie może
zamilknąć

Dziewczyna

śmiech jak dzwoneczki
w ciszy rozbrzmiewające
trwające i niosące głos

oczy roześmiane życia
pełne nadziei
niezlomna wiara
w istnienie najważniejszego
pośród życia smaków
miłości

oblicze jaśniejące blaskiem
tak silnym jak lipcowe
słońce co tuli
ludzi wokół

Wiosna

wszystko rodzi się
na nowo sama bym chciała
tak się odtworzyć
zacząć od nowa tak
bez końca powtarzać
nieustannie to samo
bez obaw i niepewności co
stanie się kiedyś

ogrzewać w promieniach
słońca czuć jak napętnia
mnie energią sprawia
że ożywam i wzrastam
czuć jak poranna rosa
orzeźwia i wita mnie

kiedy mrok ogarnie
ujrzeć milion gwiazd tę
bezkresną głębię
w dzień podziwiać błękit
nieba rozkwitać
stawać się piękną
po prostu

Spełnienie

zaczynam przestaję zaczynam
i tak ciągle
w końcu zaczyna wychodzić
nadzieja rozkwita pojawia się pewność
a ta trwa i trwa

słowa same płyną
nie hamują się nawet na chwilę
biegną szybko jakby w ucieczce

umysł otwarty chłonie to wszystko
dłonie pracują bez ustanku
coraz bliżej końca i spełnienia

ostatnie słowa myśli
i to jedno uczucie
tak trudne do opisania

Monika Korzeń – jest uczennicą klasy III Liceum Ogólnokształcącego w Jeżowem. Zdobyła wyróżnienie VII i VIII Ogólnopolskiego i Polonijnego Turnieju Poetyckiego o „Srebrne Pióro” Prezydenta Miasta Mielca w kategorii młodzieżowej. 28 stycznia 2013 roku zdobyła główną nagrodę w konkursie dla dorosłych twórców, czyli w XIX Międzynarodowych Spotkaniach Poetów „Wrzeciono 2013” w Nowej Sarzynie.



Beata Maciejewska

Nauczyciel z sercem...

Każdego poranka ogromna rzesza dzieci i młodzieży wstaje rano, by iść do szkoły i spędzić tam lepszą połowę dnia. Potem powrót do domu, obiad, odrabianie lekcji, dodatkowy angielski lub lekcje tańca i... jest już wieczór... potem kolejny dzień i kolejny. Młody Jaś zdobywa edukacyjne laury, by być wykształconym Janem.

Napisałam, że dzieci spędzają w szkole tę lepszą połowę dnia, gdyż pobyt w szkole przypada na godziny, gdy jest jeszcze jasno, szczególnie zimą, poza tym od rana do wczesnego popołudnia okazują aktywność, a potem są już zmęczone.

Kiedyś przeczytałam taką anegdotę: pewien ojciec wszedł rano do pokoju syna i ponaglał go, by ten wstał już do szkoły. A na to syn zaczął narzekać, że nie chce tam iść, bo w szkole wszystkie dzieci go przezywają i nie lubią. Ojciec na to: „Synu, wstawaj, przecież jesteś dyrektorem tej szkoły!”

Proszę, proszę, czyżby nauczyciele nie lubili chodzić do szkoły? Ostatnie 16 lat swojego życia spędziłam w szkole jako nauczyciel, ostatnie dwa w małej podkarpackiej szkole podstawowej w niedużym mieście, a poprzednich „naście” w różnych typach szkół w dużym

mieście. Łączą te placówki oczywiście wymagania ministerialne i polski system oświatowy. Reszta to tzw. „czynnik ludzki”, czyli oczywisty wniosek, że szkoła jest taka, jaką stworzymy ją my – nauczyciele. Mówi się też, że jaki jest dyrektor, taki charakter będzie miała szkoła... Często się to sprawdza, zupełnie jak w przysłowiu: „Jaki pan, taki kram”.

Jestem przekonana, że jedną z odpowiedzi na dzisiejsze problemy edukacyjne naszych dzieci, odpowiedzią na wszelkie traumy szkolne są nauczyciele z sercem! Ludzie, którzy kochają dzieci! Tylko nauczyciele z sercem potrafią z sali lekcyjnej stworzyć miłe, ciepłe pomieszczenie, ze wspólnej wycieczki ekscytujące wydarzenie, do którego z przyjemnością wraca się pamięcią (a nie do nocnych afer z alkoholem!), bo spędziło się miło i pożytecznie czas. Tylko nauczyciele z sercem nie komentują kolejnych wybryków Jasia w stereotypowy sposób, że jest niewychowany. Nie pozostawiają go swojemu losowi, ale prawdziwie chcą pomóc.

Nauczyciel powinien postawić sobie za cel uczynienie ze swoich uczniów lepszych ludzi; takich, którzy nie mierzą sukcesu zdobytym miejscem w wyścigu

szczerów, ale okazaną innym życzliwością i troską. Powinien także przy tym być dobrym fachowcem: z pasją uczyć swojego przedmiotu. Mieć powołanie, gdyż nauczyciel to nie tyle zawód, co wyjątkowa misja.

Bo bycie nauczycielem to jednak służba. Czy mamy tego świadomość? Ucząc w małej podkarpackiej miejscowości, spotkałam chłopców uznanych w szkole za wielkich łobuzów. Postanowiłam zaprosić ich do domu. Mój mąż i nasi przybrani, dorośli już „synowie” – podopieczni, zawsze mi pomagają w takich przedsięwzięciach. Mężczyźni i zaproszeni chłopcy zbudowali od podstaw ognisko, a więc drewniane ławeczki, kamienne zabezpieczenia, nabierali chrustu, a ja z dziewczętami robiłyśmy ciasto do tzw. pieczonych na kiju chlebków indiańskich i sałatkę. Zaprosiliśmy też dzieci z domu dziecka, z którymi mam kontakt. W czasie pobytu moich uczniów wszyscy zgodnie stwierdziliśmy, że są to bardzo serdeczni, owszem – rozbrykani, acz niezmiernie spostrzegawczy i inteligentni chłopcy. Natomiast w szkole nauczyciele nie zadali sobie trudu, by poznać ich bliżej; oceniają ich więc po powierzchownych, dziecinno-łobuzerskich zachowaniach, takich jak np. rzucanie kredą czy podkładanie nóg, bo w zasadzie w tej szkole ci chłopcy nic gorszego nie robili, a to już wzbudzało histerię niektórych pań w pokoju nauczycielskim.

Wychodzę z założenia, że zapisywanie Jasiowi kolejnych uwag do zeszytu i ogólne utyskiwanie nie mają sensu. Zawsze w takich sytuacjach pragnę poznać rodzinę dziecka, warunki, w jakich żyje, możliwości odrabiania lekcji, motywację rodziców. Na Podkarpaciu wielu uczniów pochodzi z rodzin rolniczych, trzeba umieć wzbudzić w nich motywację, by chcieli siebie kształtować. Proszę nie sądzić, że takie podejście dotyczy tylko biedniejszych i mniej zasobnych w talenty. Pracując w dużym mieście w prestiżowych szkołach, miałam tę samą zasadę działania, choć inaczej realizowaną. Uczniowie z prestiżowych szkół są już doskonale zmotywowani, głównie przez swoje domy, przez swoich rodziców. Potrzeba im wszczępienia miłości do bliźnich. Budowania świadomości, że to, co od życia dostają: laury i wyróżnienia, różne zasoby powinni wykorzystywać nie tylko do zaspokajania własnych potrzeb i ambicji. Powinni pamiętać o tych mniej uprzywilejowanych, jak również o pomocy zwierzętom.

Nie nęć mnie wszelkie nowe, angielsko brzmiące terminy, jak: „e-learning” lub „blended learning”, czy też kursy szybkiego czytania; oczekuję od siebie i od innych nauczycieli okazywania serca. Mieści się w tym poświęcenie swojego czasu, nierzadko i własnych pieniędzy dziecku, które cały dzień siedzi w obcym miejscu i tęskni za ciepłym posiłkiem, ciepłym rodzinnym domu. Nauczyciel z sercem potraktuje obce dziecko jak swoje. Uczyni również wiele, by zmienić złe nawyki swoich uczniów.

Swego czasu miałam przygotować do matury grupkę uczniów. Szybko okazało się, że są oni na etapie mylenia zaimków osobowych. Było mi ich żal, żal, bo trafili akurat na anglistę bez serca, który zmarnował setki lekcji przez trzy lata liceum, nic nie robiąc, niewiele z siebie dając, nie biorąc żadnej odpowiedzialności za ich los... Paradoks dzisiejszych czasów polega na tym, że znam nauczycieli z sercem, którzy są bezrobotni, gdyż na skutek wydarzeń losowych nie znajdują już wolnych etatów, a na etatach pozostają ci, których praca nieraz wymagałaby znaczących zmian.

Tymczasem poprawę w szkolnictwie, w zdawalności matury, sukcesów na studiach, w pracy i rodzinie upatruję w sercu człowieka. Tam zaczyna się i kończy nasze Człowieczeństwo. Z serca bierze się odwaga, żeby umieć mówić NIE kolejnym wymysłom rujnującym młode organizmy. Trzeba mieć odwagę uczciwie powiedzieć na wywiadówce rodzicom, jak zachowuje się ich syn w szkole, skoro wiem i jestem przekonana, że zachowuje się źle. Trzeba mieć odwagę wejść do toalety dziewcząt lub chłopców, w której dzieje się coś złego i ratować tych młodych ludzi. Trzeba być stałym w wyciąganiu konsekwencji, no i trzeba mieć właśnie owo serce, by umieć nim słuchać.

Dlaczego tak bardzo lubimy oglądać filmy o młodych, odważnych i zdeterminowanych nauczycielach, pomagających najbardziej zepsutym dzieciakom w USA wyjść z niedoli ich życia, narażających swoje własne życie dla ratowania tych młodych ludzi? Podam dwa tytuły: *Tylko dla najlepszych* i *Wolność słowa*. Bez pomocy tych prawdziwych nauczycieli ich życie zgasłoby i zamarło... Dlaczego miło nam jest tak długo, dopóki siedzimy w kinie, ale zaraz po wyjściu oddajemy się stereotypowemu myśleniu: „To tylko film, nawet jeśli oparty jest na faktach, to nadal tylko film”?

Dla mnie, dla mojego męża i naszych podopiecznych to nie są tylko filmy. Są to wskazówki czy bardziej potwierdzenia, że na świecie są ludzie myślący tak jak my: gotowi ponosić duże konsekwencje dla ratowania życia innych. I wierzę osobiście, że tylko tacy nauczyciele dotykają czułych stron Człowieczeństwa i mają doskonałe kwalifikacje do wykonywania swojego zawodu. Tak więc nie dyplomy uczelni, teoretyczna wiedza, kursy, szkolenia, ale serce i jego możliwości decydują o tym, gdzie i z kim się w danym momencie znajdujemy i czy to jest dla nas dobre.

Myślę, że nauczycieli z sercem jest coraz mniej, jednak to dzięki tym nielicznym niektórzy uczniowie mają szczęście doznać czegoś dobrego i głębszego w procesie nauczania i w swoim życiu. Rodzicom też często brakuje serca i czasu dla własnych dzieci, dlatego szczęścia dziecka, rodziców również, upatruję nie w reformie szkoły, ale w życiu rodziny.

Coraz bardziej zainteresowana jestem „szkołą domową”, w której to rodzice biorą odpowiedzialność za naukę dziecka. Uczą go, jak się uczyć. Uczą go mądrego korzystania z komputera i łączy internetowych, pomagają pokonywać lenistwo, niestaranność, niedokładność, łakomstwo... Tak, tak, zjadane co przerwę porcje lodów, czipsów, czekoladek i snickersów nie najlepiej służą dzieciom w nauce, dostarczają zbyt dużo energii i wręcz uzależniają, nie mówiąc już o kształtowaniu złych nawyków dietetycznych.

Tak więc szczęście i dobry rozwój dziecka upatruję we wzmacnianiu relacji rodzinnych, zaangażowaniu rodziców i wzięciu odpowiedzialności za edukację swoich dzieci oczywiście na zasadach Mądrej Miłości. W pełni identyfikuję się z działaniami stowarzyszenia Rzecznika Praw Rodziców skierowanymi przeciwko wprowadzeniu do Polski reformy szkolnictwa, w której już pięcioletki mają chodzić do szkoły, a sześciolatki umieć czytać i pisać!

Na koniec chciałabym jeszcze przytoczyć swój duński epizod. Mój mąż pracował w Danii, mieszkaliśmy tam z nim przez rok i pewnego razu podpowiedział mi, abym rozwiozła swoje CV po okolicznych szkołach zapytaniem, czy nie mogłabym nauczać w ich szkole angielskiego na prawach *native speaker*. No i jedna ze szkół odpowiedziała pozytywnie. Przez ostatnie trzy miesiące roku szkolnego zastępowałam nauczycielkę, która poszła na urlop macierzyński. Dało mi to krótki, ale wnikliwy ogląd tamtejszego nauczania. Po pierwsze zaskoczyły mnie bardzo pozytywnie duńskie podręczniki do nauki języka angielskiego. Bazują one na tekstach-czytankach. Każda lekcja-czytanka dotyczy czego innego, zawsze z dziedziny historii, geografii, polityki, życia codziennego krajów angielskiego obszaru językowego. Gramatyka poruszana jest w sposób śladowy bez nazywania czasów gramatycznych np. Present Perfect, ale po prostu używania ich w odpowiednim kontekście z ewentualnym ogólnym wytłumaczeniem pewnych jego cech szczególnych. Po prostu pod czytanką znajdują się dwa ćwiczenia: jedno uczące poprzez powtarzanie (pytania: „Have you ever...?”), a drugie – „Would you like a cup of tea?”. Jak widzimy, ćwiczenia nie są nawet ze sobą związane. Dziecko uczy się zwrotów grzecznościowych, fraz i wyrażen ot tak po prostu. Lekcje prowadzone są od pierwszej klasy tylko po angielsku, toteż uczniowie klasy 5 porozumiewali się ze mną zupełnie swobodnie. W naturalny sposób czuli, kiedy powiedzieć „go” a kiedy „went”. A dlaczego? Bo owe teksty odwracały ich uwagę i skupienie od gramatyki, ale zwracały uwagę na coś silniejszego, na treść. Oni dowiadywali się ciekawych faktów; to tak, jak gdyby nauczać angielskiego jak języka polskiego. Odwrócenie uwagi od czystej gramatyki, a skupienie uwagi na głębszych

treściach powoduje, że uczący się jest zmuszony używać języka jako środka, a nie celu. Stąd tak chwali się wszelkie wyjazdy zagraniczne i mieszkanie w kraju, którego języka chce się nauczyć. Język jest wtedy tylko narzędziem do wejścia w głębszy kontekst. Zapominam o lękach, wstydzie, zaczynam mówić nie dla powiedzenia zdania w jakimś czasie gramatycznym, ale dla osiągnięcia celu, np. kupienia biletów, czyli komunikacji z drugim człowiekiem, która powinna przecież być dla nas najwyższym celem.

Ponadto każdy duński dzień w szkole zaczyna się od 25 minut czytania. Cała szkoła zamiera wtedy w ciszy; słychać tylko skupione oddechy młodzieży, która czyta książki, lektury wypożyczone w szkolnej bibliotece lub przyniesione z domu. Dopiero potem zaczyna się właściwe 45 minut lekcji. Ten cudowny sposób na wyrabianie u dzieci potrzeby czytania wspomaga również dyscyplinę w szkole, gdyż doskonale wycisza dzieci. Owe 25 minut daje też czas nauczycielowi do wyciszenia się i przemyślenia działań na wszystkich kolejnych lekcjach tego dnia.

Duńscy uczniowie mogą przechodzić z klasy do klasy, a nawet ukończyć szkołę z jedynekami. Konsekwencją tego, że się nie uczą, jest niemożność rozpoczęcia nauki w lepszej szkole lub otrzymania dobrej pracy z powodu braku wiedzy i umiejętności, bo o zatrudnieniu decyduje fachowość. Nie obarcza się w duńskim systemie nauczycieli odpowiedzialnością za jedyнки uczniów. To uczeń podejmuje decyzję, czy się uczy, czy nie. Nauczyciele nie wpisują żadnych tematów lekcji do dziennika. Dziennika tam nie było.

Jak wiemy, skandynawskie systemy nauczania języka angielskiego są bardzo skuteczne. Warto byłoby wprowadzić wiele z tych pomysłów do naszego systemu. Prawdą jest też, że ciągle potrzebujemy czasu, czasu jeszcze jednego pokolenia, by dzisiejsi Jasiowie, którzy sami uczą się angielskiego w szkole, będą mogli już jako rodzice pomóc swoim dzieciom w nauce języka angielskiego w swoich domach.

Pozostając wierną głównej myśli, powtórzę, że nie uzyskamy żadnych efektów, jeżeli nauczyciele nie podejną z sercem i odpowiedzialnością do swoich obowiązków. Gdybyśmy wprowadzili w Polsce 25 minut czytania przed lekcjami mogłoby się okazać, że zabiegany i zdyszany nauczyciel potraktowałby je z przymrużeniem oka i zamiast dać czas na ciszę, skupienie, czytanie i wejście w rytm szkolny swoim uczniom, spóźniałby się w tym czasie do pracy lub rozmawiał głośno z innymi nauczycielami w drzwiach do klas lekcyjnych, załatwiając jeszcze „swoje” sprawy.

To w naszych sercach rodzi się nowa jakość życia, która może uleczyć nasze rodziny, nasze podejście do pracy zawodowej i w efekcie nasze społeczeństwo. Niechaj każdy patrzy na siebie i we własne serce, zanim otworzy

usta do krytykowania czegokolwiek. Wymagajmy najpierw od siebie. Zapytajmy siebie, jakimi jesteśmy rodzicami, ojcami, matkami, dziećmi, pracownikami, w tym nauczycielami, a potem nauczajmy nasze dzieci i uczniów w duchu prawdziwej, głębokiej miłości, która nie tylko jest uczuciem, ale nade wszystko zasadą połączoną ze zrozumieniem i empatią.

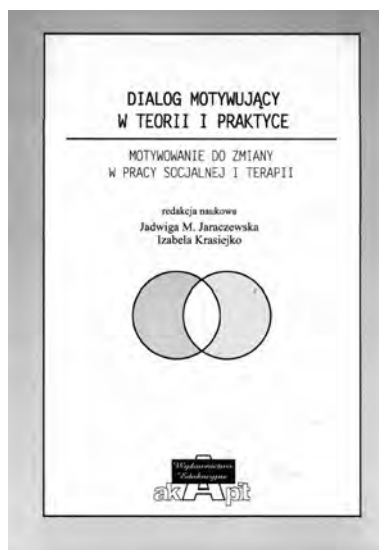
Tego z całego serca życzę sobie i wszystkim Czytelnikom Kwartalnika Edukacyjnego.

Beata Maciejewska *jest nauczycielką języka angielskiego z 17-letnim stażem i doświadczeniem w nauczaniu na różnych poziomach – od „zerówki” po studentów i dorosłych; uczyła w poznańskich liceach i technicach państwowych, w społecznej szkole podstawowej, gimnazjum, a także w prywatnych szkołach językowych.*

Jadwiga M. Jaraczewska, Izabela Krasiejko (red.) *Dialog Motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii*

Występowanie czy pojawianie się problemów społecznych wiąże się z ciągłym poszukiwaniem nowych form i metod pracy, tworzeniem efektywniejszych rozwiązań, opartych na wnikliwej analizie literatury naukowej, badaniach, jak również ich zastosowaniem przez praktyków, niejednokrotnie objętych superwizją przez twórców czy też doświadczonych realizatorów. Wśród najnowszych przykładów koncepcji wykorzystujących, nawiązujących i opartych o idee *empowerment*, można wymienić m.in.: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, psychologię pozytywną, zarządzanie zasobami przypadku, model zatrudnienia wspieranego, podejście oparte na budowaniu i rozwoju społeczności. Ponadto należy zwrócić uwagę na konferencję grupy rodzinnej oraz dialog motywujący.

Ostatni z wymienionych stał się centrum zainteresowania publikacji, która została zatytułowana *Dialog Motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii*. Redaktorki – Iga Jaraczewska i Izabela Krasiejko – podkreśliły, iż skoncentrowały się na koncepcji i wybranych



metodach – wyzwiania i wzmocnienia motywacji, które są stosowane w pracy z osobami mało zmotywowanymi, a tym samym wysunęły wyraźny argument uzasadniający wydanie książki. Wciąż bowiem poszukiwane są takie propozycje m.in. strategii, metod lub form pracy, które mają na celu wyzwianie motywacji człowieka, postrzeganego, jako podmiot zmiany. Wiąże się to z jego aktywizowaniem w zakresie występujących trudności i ma prowadzić do jego uniezależnienia się od pomocy.

Nowe propozycje są w ostatnich latach wciąż poszukiwane, doskonalone i stopniowo wdrażane w poradnictwie, pracy socjalnej, jak również terapii. Celem książki jest prezentacja Dialogu Motywującego i jego zastosowania w pracy z trudnym podopiecznym, ponieważ – co podkreślono we *Wstępie* – brakuje na rynku wydawniczym publikacji, które ukazują zastosowanie metody w oparciu o dowody naukowe. Rysuje się zatem krąg osób zainteresowanych książką, wśród których należy wymienić przede wszystkim: pedagogów, pracowników socjalnych, socjologów oraz psychologów.

Opracowanie stwarza możliwość zapoznania się z założeniami pracy nad motywacją jednostki, poznania faz procesu motywującego oraz zarysu budowania motywacji do zmiany, wzmocnienia postanowienia zmian. Ukazano metody pracy z człowiekiem mało zmotywowanym, jak również propozycję zastosowania ich w praktyce. Mając na uwadze wspomniane aspekty praktyczne, zobrazowano przeszkody i te czynniki, które wspomagają wprowadzanie zmian.

Książka składa się z dziesięciu rozdziałów. W pierwszym z nich – *Główne idee, inspiracje i założenia Dialogu Motywującego* – Jadwiga Jaraczewska nakreśliła główne założenia Dialogu Motywującego. Autorka, jako teoretyk i długoletni praktyk, zaprezentowała kluczowe

pojęcia metody, czynniki, które są istotne i mają wpływ na zmianę, jak również proces i utrudnienia w realizacji Dialogu Motywującego, zasady motywowania i metody pracy. Artykuł jest bardzo interesujący, bogaty w treści i jest doskonałym wprowadzeniem do dalszych, zawartych w pracy, analiz i interpretacji. Autorka podjęła trud napisania wprowadzającego artykułu w oparciu o znaną jej teorię i praktykę, którą nabyła w pracy z klientami w Polsce i Wielkiej Brytanii.

Drugi rozdział nosi tytuł *Transteoretyczny Model Zmiany – towarzyszy Dialogu Motywującego*. Magdalena Poleć zdefiniowała pojęcie transteoretyczny, ukazała kolejne fazy zmiany wraz z przykładami odnoszącymi się do praktyki oraz procesy zmiany. Skonstruowała wykresy w formie kół – służące do zastosowania przez profesjonalistów; zamieszczono je w *Aneksie* (co umożliwia ich wycięcie i praktyczne zastosowanie). Tekst jest interesujący i dobrze wprowadza Czytelnika do kolejnej części książki.

Marta Lizis-Młodożeniec napisała rozdział *Wybrane metody Dialogu Motywującego mające zastosowanie w pracy socjalnej*. Ukazała cztery metody, które zdaniem Autorki są niezbędne podczas budowania kontaktu z jednostką i odkrywania ambiwalencji. Kolejne mają na celu zbudowanie planu działania. Ciekawym zabiegiem Autorki jest

oparcie wspomnianej prezentacji na doświadczeniach i historii jednej z podopiecznych. Tekst właściwie oddaje specyfikę ukazanych metod.

Czwarty rozdział został zatytułowany *Elementy Dialogu Motywującego w metodycznym działaniu pracowników socjalnych*. Izabela Krasiejko podjęła rozważania mające na celu ukazanie realizacji celów i zadań pracy socjalnej poprzez Dialog Motywujący. Dokonała zestawienia w tabeli wspomnianych zadań i celów oraz odniosła je do celów i założeń Dialogu Motywującego. W swoich rozważaniach odwołała się do zbierania i interpretowania danych przez profesjonalistów, przytoczyła ciekawe przykłady z praktyki. Opisała trzy style komunikacji w informowaniu i poradnictwie socjalnym. Podczas czytania dostrzegana jest erudycja Autorki, dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne w zakresie podjętej problematyki.

Dialog Motywujący w kontekście systemowej pracy z rodziną jest tematem rozdziału piątego, którego Autorkami są Beata Klich i Joanna Rutkowska. Tekst rozpoczęto wyjaśnieniem określenia „systemowe postrzeganie rodziny”. Autorki ukazały wybraną z literatury klasyfikację faz cyklu życia rodziny wg E. Duvall. Dokonana została prezentacja zastosowania Dialogu Motywującego, pomocy rodzinie w oparciu o jej systemowe rozumienie oraz zasad pracy z dziećmi. Znajdujemy w tym

rozdziale również przykłady rozwiązań zastosowanych w praktyce.

Szósty rozdział książki został przygotowany przez Annę Derwich i nosi tytuł *Dialog Motywujący w pracy z młodzieżą*. Stanowi kontynuację przemyśleń podjętych w poprzedniej części, lecz ukierunkowanych na innego klienta. Autorka konsekwentnie zilustrowała swój wywód praktycznymi przykładami, które doskonale dopełniają zaprezentowaną teorię. A. Derwich podkreśliła aspekt powstrzymywania odruchu naprawiania, zrozumienia motywacji, słuchania i wzmacniania człowieka. W tekście zastosowała ciekawe schematy, które ilustrują zaprezentowaną propozycję. Artykuł jest przemyślany i oparty na doświadczeniach praktycznych Autorki.

Rozdział siódmy, którego Autorkami są Iga Jaraczewska i Izabela Krasiejko, nosi tytuł *Dialog Motywujący w pracy z osobami z problemem uzależnień*. Autorki skoncentrowały się na motywacji jednostki, co stało się jakby pewnym wstępem do rozważań dotyczących Dialogu Motywującego w pracy z osobą uzależnioną. Poprawnie zestawiły w tabeli strategię motywujące w odniesieniu do faz zmiany w pracy z osobą uzależnioną. Całość wzbogacona została przykładami rozmów motywujących oraz komentarzami Auterek.

Kolejny tekst – *Dialog Motywujący w asystenturze rodziny* – został napisany przez Izabelę

Krasiejko. Autorka przedstawiła analizę regulacji prawnych w odniesieniu do asystentury rodziny, ukazała możliwości zastosowania Dialogu Motywującego w pracy terapeutycznej z rodziną, nawiązała do własnych badań. Interesująca jest propozycja metodyczna, tzw. arkusz wyrażania decyzji, zaproponowana przez I. Krasiejko, przygotowana w sposób przejrzysty, umożliwiający zastosowanie w praktyce. Swoje rozważania, podobnie jak Autorzy poprzednich tekstów, doskonale zilustrowała przykładami. Z dużą swobodą, jako naukowiec i praktyk, zaprezentowała dobrze przemyślane i ważne współcześnie treści.

Beata Kita i Anna Repelewicz-Iwaniuk zaprezentowały *Standard świadczenia pracy asystenta rodziny w m.st. Warszawie – jako przykład zastosowania Dialogu Motywującego w pracy z rodzinami z wieloma problemami*. Rozdział jest swoistą prezentacją świadczenia asysty rodzinnej w Warszawie. Autorki ukazały możliwości realizacji czy zastosowania Dialogu Motywującego w praktyce. Swoje rozważania odniosły do obowiązujących regulacji prawnych w Polsce. Tekst obrazuje i przybliża Czytelnikowi pracę asystenta rodziny, w której zastosowany jest Dialog Motywujący.

Rozdział ostatni, dziesiąty, opracował Brad McKenzie, nosi tytuł *System interwencji i wsparcia w pla-*

cówkach pomocy społecznej skoncentrowanych na ochronie dziecka i rodziny – na przykładzie badań przeprowadzonych w Kanadzie. Rozdział kończy książkę, a jego treść stanowi przykład rozważań obrazujących dokonywane zmiany organizacyjne w kanadyjskim systemie pomocy dzieciom i ich rodzinom, jak również ukazuje stosowane modele, które mogą być propozycją do przemyśleń i zastosowania w innych krajach.

Książka jest interesującym i jednocześnie pierwszym opracowaniem polskich Autorów na temat Dialogu Motywującego. Stanowi propozycję dla osób podejmujących działania w dziedzinie pomocy społecznej. Przybliży Czytelnikowi zajmujący i jednocześnie ważny temat dotyczący nowoczesnego modelu świadczenia pomocy człowiekowi. Przedstawione w publikacji zagadnienia zostały ukazane zarówno w ujęciu teoretycznym, jak również praktycznym, co umożliwi ich zastosowanie. Publikacja jest skierowana i niezbędna dla pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych, socjologów, a także polityków społecznych. Autorzy – przyjmując jako motto rozważań hasło *Warto zmieniać* – włączają się do ogólnopolskiej dyskusji teoretyków, badaczy i praktyków na temat pracy z rodziną, jak również asystentury rodziny, jako istotnych wyzwań i zadań stojących przed pracownikami służb społecznych.

Książka stanowi głos w dyskusji nad nowymi rozwiązaniami oraz propozycjami, które znajdują swoje zastosowanie w pracy z rodziną

i prowadzeniu jej od bezradności ku samodzielności.

dr hab. prof. UR Beata Szluz
Uniwersytet Rzeszowski

Jadwiga M. Jaraczewska, Izabela Krasiejko (red.) *Dialog Motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2012, ss. 253

Anna Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*

W ramach znanej serii „Edukacja Nauczycielska Polonisty” wydawnictwa Universitas ukazał się tom XIV, będący pracą zbiorową. Ciekawy jest zamysł książki: pierwsza część dotyczy psychologii twórczości, druga – spotkanie z twórcą i twórczością, następna – rozwijania kreatywności ucznia, ostatnia – projektu edukacyjnego. Jej redaktorka stara się pokazać, a wykorzystuje do tego celu wypowiedzi wielu specjalistów, zarówno teoretyczne ustalenia związane z twórczymi zachowaniami człowieka, jak i bardzo konkretne rozwiązania dydaktyczne, służące kształtowaniu postaw twórczych. Podkreśla przy tym, na pozór tylko banalne rozpoznanie, że bez twórczego nauczyciela nie możemy mówić o twórczych postawach uczniów.



Wyjątkowo z tego względu ważny wydaje się redaktorski wstęp, zatytułowany *Twórczość nadaje sens życiu*. Autorka podkreśla, że kreatywności można się nauczyć, a jest ona ważna nie tylko w przestrzeni

społecznej i „produkcyjnej” jako warunek efektywności działania i satysfakcji z pracy, ale także jako podstawowy składnik jednostkowego poczucia dobrostanu. Nauczyciele poloniści mają wiele okazji, by w działaniach dydaktycznych mieć na względzie owe psychologiczne ustalenia. Kreatywność jest zjawiskiem uwarunkowanym kulturowo, zachodzi więc w relacjach społecznych, w integracji z pomysłami innych ludzi, jest procesem dynamicznym, wykorzystuje wiele różnych obszarów ludzkich doświadczeń oraz człowieczej inteligencji, domaga się także odpowiedniej atmosfery: pozwolenia na podejmowanie ryzyka oraz dawania prawa do eksperymentu (s. 12). Redaktorka książki przypomina również o ośmiu wyróżnikach twórczej postawy; wymienię je, bo ważne: wrażliwość na problemy, płynność i mobilność myślenia, szybkie reagowanie na zmiany, osobista oryginalność myślenia, zdolność do nadawania nowych znaczeń, zdolność do analizy i syntezy oraz „organizacja koherentna”, czyli harmonizowanie myśli, wrażliwości i zdolności postrzegania.

Patrycja Huget, rozwijając idee wstępu, przypomina w artykule *Rola szkoły i nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów*, iż osoby twórcze to takie, które „nie pozwalają, by to, co wiedzą, decydowało o tym, jak mają postępować

w danej sytuacji” (s. 18). Wykraczają poza swoje doświadczenie, szukają nowych, oryginalnych rozwiązań. Wspomniany artykuł przynosi wiele interesujących informacji i wniosków. Autorka wydaje się żywić przekonanie o egalitarno-humanistycznym charakterze twórczości. Jest ona naturalną biologiczną cechą dziecka, a każdy z nas, co prawda w różnym stopniu, jest jednostką twórczą. Działania twórcze są po prostu stylem życia człowieka, odnoszą się do wielu rodzajów ludzkiej aktywności. Punktem wyjścia jest specyficzne dla naszego gatunku podejmowanie działań naśladowczych. Tylko pozornie są one mechanicznym powieleniem wzoru. Tak naprawdę owo powielenie jest wyzwoleniem twórczej inicjatywy, zdolności do przekształceń i autorskiej interpretacji. Ciekawie w związku z tym wygląda również idealny obraz osobowości twórczej, „skonstruowany” przez psychologów ze szkoły humanistycznej. Jednostka twórcza dysponuje określonymi kompetencjami umysłowymi i osobowościowymi. Są to: otwartość umysłu, zdolność dziwienia się, brak lęku przed nieznanym, zdolność koncentracji uwagi, ekspresywność i zycżliwe poczucie humoru, spontaniczność, a także umiłowanie gier i zabaw. Dodać do tego trzeba, za Andrzejem Strzałeckim, samowystarczalność, dokładność, niezależność, dużą wiedzę, chłonność emocjonalną, ale

także rezerwę i małą towarzyskość (s. 24, 25).

Ważnym fragmentem artykułu jest podrozdział traktujący o roli szkoły i nauczyciela w kształtowaniu postaw twórczych uczniów. Oto działania sprzyjające rozwojowi postawy twórczej: pozwalanie na zadawanie pytań na lekcji, wrażliwość na problemy komunikowane przez uczniów, kształcenie wrażliwości na różnorakie bodźce, docenianie odmiennych sądów, sposobów rozwiązywania problemów oraz specjalistycznej uczniowskiej wiedzy (s. 35,36).

W artykule Agnieszki Guzik pt. *Twórczy nauczyciel w opiniach studentów filologii polskiej* znajdziemy m.in. charakterystyki twórczych nauczycieli, tworzone przez klasyków reformowania nauczania oraz szkoły pedagogiki społecznej i humanistycznej. Warto przedstawić listę nauczycielskich cech, które znalazły się w obszarze zachowań pożądanых przez reformatorów, np. Deweya, Montessori, czy Freineta. Są to m.in.: zdolność tworzenia przestrzeni do twórczej pracy ucznia z wykorzystaniem oryginalnych technik i form, wrażliwość wobec uczniowskich zainteresowań i talentów, elastyczność działań pedagogicznych, pogoda, radość życia, pasja, cierpliwość, dokładność, stanowczość, wiedza, szacunek wobec dziecka.

Ciekawie wyglądają wyniki badań dotyczących cech twórczego

nauczyciela w opinii studentów. Nie rezygnuje się tu z takich pojęć jak: powołanie, pasja, zaangażowanie, wyobraźnia, pomysłowość i oryginalność. Zaskakuje mimo wszystko kierunek porównań. Otóż twórczy nauczyciel ma przypominać poniekąd artystę lub reżysera. Porównuje się go także z poetą, dramaturgiem, malarzem, ba – nawet czarodziejem. Jest także mędrcom, mentorem, a nawet kimś z rodziny, osobą bliską, budzącą zaufanie (s. 53, 54).

Artykuł Elżbiety Piątek pt. *Naznaczeni nieprzeciętnością. O twórcach i twórczości w szkole* można strawstować słowami samej autorki: „Powołaniem artysty (nauczyciela) jest służba wartościom”. Jaki jest sens owej sentencji? Wartości traktuje autorka zgodnie z istniejącymi wielorakimi podziałami. Przyjmuje jako najbardziej przydatny podział Edwarda Nęczi, który pisał o wartościach poznawczych, estetycznych, pragmatycznych i etycznych. „W efekcie celem ludzi, którzy realizują wartości, jest poszukiwanie prawdy, piękna, użyteczności lub dobra [...]” (s. 66). Oznacza to, że twórczość może się objawiać w wielu różnych obszarach ludzkiej aktywności, zarówno w sztuce, jak i nauce, wynalazczości, działalności publicznej itp. (s. 66).

To ważna uwaga; nabiera ona dodatkowo dramatyzmu, gdy zgodzimy się z opinią przywołaną

przez autorkę, odniosła się do słów Krzysztofa J. Schmidta, że uczniowie są przeciwko kreatywności (s. 69). Schmidt wiąże owo zjawisko z wieloma przyczynami, a ich opis czyni rzecz całą szczególnie interesującą. Okazuje się, że nie chodzi tu o formy banalnej kontestacji czy też buntu lub świadomie kreowaną „umysłową abnegację”. Powody są bardziej skomplikowane; badacz mówi o braku nastawienia badawczego i o lęku przed nowością; wskazuje na niecierpliwość wyniku, kopiowanie wzorów; nie boi się pisać o trwodze przed arcydziełem, płytkiej błyskotliwości, konformizmie, czystym lenistwie, a nawet – perfekcjonizmie prymusów (s. 69). Podobny pogląd sprawia, iż wiele naszych opisów zawodowych trudności musi być wziętych w nawias jako przejaw – z kolei naszego – nauczycielskiego konformizmu. Elżbieta Piątek podkreśla, że jeśli nie przekonamy uczniów „do pozytywnej oceny siebie jako twórcy, nie ośmielimy ich do prezentowania swoich wytworów i popełniania przy tym błędów i nie uświadomimy im, na czym polega proces twórczy”, najbardziej nawet wyrafinowane metody dydaktyczne pozostawią ich z poczuciem braku sensu i zmarnowanego czasu (s. 70). Warto także pamiętać o biografiach; obcowanie z Mistrzem, Sprawcą, Introspektorem i Wychowawcą, z dziejami ich życia, stać się może przejmującą opowieścią i przykła-

dem na to, jak się dochodzi do biegłości i wolności twórczej, często wbrew okolicznościom, chorobie, osamotnieniu.

Pierwszą część książki zamyka artykuł Iwony Kołodziejek pt. *Wykorzystanie elementów treningu twórczości podczas lekcji języka polskiego*. Wypowiedź koncentruje się wokół podstawowych możliwości ćwiczenia procesów twórczych: abstrahowania, metaforyzowania, transformowania, indukowania i dedukowania. Kołodziejek ponownie podkreśla, że bardzo często zachowania uczniów świadczące o ich dużym potencjale intelektualnym i osobowościowym odbierane bywają często jako nie-subordynacja. Sami zaś nauczyciele wydają się nie pamiętać, że „twórczy nauczyciel to przede wszystkim twórczy człowiek, dla którego rozwój jest wewnętrzną potrzebą” (s. 83). Wart przeczytania jest opis warsztatów twórczych, realizowanych przez autorkę. Zapraszam do lektury opisu warsztatu – jest wart uwagi, ale i wykorzystania w naszej praktyce dydaktycznej.

Lektura drugiej części książki – *Spotkanie z twórcą i twórczością* – przynosi trzy artykuły: Anny Pilch, Krzysztofa Biedrzyckiego i Marty Rusek. Pokazują one trzy różne punkty widzenia. Pierwszemu (*Być w obrazie, być w wierszu*) towarzyszy myśl, w jaki sposób oraz w jakich formach może się uobecniać poeta w swoim dziele. Zwraca uwagę na

wymóg podstawowy: rozumienie filozoficznych uwarunkowań wybranej twórczości, jej źródeł i światopoglądowego nacechowania. Przykładem tak rozumianych obowiązków polonisty jest twórczość Czesława Miłosza i Ryszarda Krynickiego. Autorka punktem odniesienia czyni myśli Heideggera, Levinasa, Husserla i Ricoeura. Owo pierwotne odczytanie sposobów ujawniania się poetyckiego „ja” w języku filozofii daje sposobność do nawiązania dialogu z wybranymi tekstami poetyckimi pod kątem ich egzystencjalnych celów poznawczych, które można ująć w postaci pytań: w jaki sposób można ujawniać się i uczestniczyć w Świecie-Życiu?, w jaki też sposób być otwartym wobec świata? (s. 100). Pytania te nabierają dramatyzmu, gdy zdamy sobie sprawę z podstawowego prawa „fenomenologicznej analityki egzystencjalnej”, że oto każdy z nas błądzi i fakt ów jest jednym z elementów „poczynającej istoty prawdy”. Przyznajmy, że owo zagadnienie, poszukiwanie własnej tożsamości w świecie, żywo obchodzi młodych ludzi.

Nieco inny punkt widzenia przedstawia Krzysztof Biedrzycki (*Biografia – spotkanie z człowiekiem i spotkanie z tekstem*). Pisanie biografii uwikłane jest bowiem w elementarne aporie: wszak każda biografia jest interpretacją. Wikła czytelnika nie tylko w opowieść o życiu określonego bohatera, ale i też w język

owej narracji oraz w uzasadnianie wyborów dysponenta obydwóch porządków – autora. Wszak życie bohatera biografii „dociera do czytelnika wyłącznie za przyczyną medium, jest nieodwołalnie zapośredniczone i przetworzone w tekst” (por.: s. 111-112). Czyny to rzecz całą bardzo skomplikowaną, ale i – fascynującą! Autor przedstawia bowiem trzy typy biografii: wyimkową, polemiczną i hermeneutyczną jako trzy pola gry o interpretacyjną prawdę.

Zainteresowanie czytelnika wzbudzi również artykuł Marty Rusek (*Twórczość – mity szkolne i codzienność*). Jego celem jest „odczarowanie” twórczości i ukazanie sposobów funkcjonowania pojęcia w praktyce dydaktycznej. Jego celem jest także przestroga. Chodzi o to, by nie nadużywać, a więc i „zużywać” nadmiernie inkryminowanego pojęcia w niepotrzebnych kontekstach dydaktycznych i metodycznych. Autorka wydaje się skłaniać ku definicjom twórczości egalitarnym, zapisuje jednak głosy badaczy, którzy – jak na przykład Aleksandra Tokarz – pokazują ograniczenia i trudności w stosowaniu metod stymulujących kreatywność (s. 125).

Znacznie poważniej owa przestroga brzmi wówczas, gdy autorka – odsłaniając paradoksy funkcjonowania szkoły jako instytucji (fabryki) – pokazuje jej autorytarne, nastawione na standaryzowanie stylów pracy ucznia i nauczyciela – oblicze.

Dyskurs władzy i reprodukcji prowadzi do wytwarzania w systemie „nauczycieli bez właściwości” i takich samych uczniów – szkolnych konsumentów. Brzmi to bardzo groźnie. Warto jednak czytać ów artykuł z pozycji – mimo wszystko – optymistycznych. Autorka wydaje się żywić wiarę, iż opisywane mechanizmy niwelujące samodzielne i twórcze myślenie, oduczające niezależności oraz samodzielności, zniechęcające do mierzenia się z problemami, są do przezwyciężenia. Po prostu nie ma odwrotu od preferowania postaw podmiotowych i twórczych. Wymaga tego otaczająca rzeczywistość, realia kulturowe i cywilizacyjne, wreszcie – sama psychologia rozwojowa, która tak dużo miejsca poświęca kształtowaniu postaw twórczych, a wraz z nimi otwartości, niezależności i wytrwałości (s. 131-132). Miejsce dla kreowania unikalnych niepowtarzalnych, ciekawych lub odkrywczych działań musi się znaleźć we współczesnej szkole; na pewno – na lekcjach polskiego.

Trzecia część (*Rozwijanie kreatywności ucznia*) przynosi pięć wypowiedzi dotyczących spraw dla polonisty kluczowych: ćwiczenia kompetencji językowych, twórczego przekształcania tekstu pisanego oraz działań intertekstualnych – przekształcania tekstu literackiego na język innego medium.

Jadwiga Kowalikowa (*Wspieranie kreatywności uczniów przez*

rozwijanie ich sprawności językowych) podkreśla rolę systematycznego wprowadzania określonych kompetencji językowych w postaci ich stopniowego komplikowania: począwszy od sprawności leksykalnych, poprzez składniowe, na gatunkowych kończąc. Istotne w oczach autorki staje się początkowo konstruowanie opisów, przetwarzanie tekstów gotowych, a dopiero nieco później tworzenie wypowiedzi oryginalnych, ściśle określonych gatunkowo. Nie należy się obawiać poezjowania ani także zapisywania wypowiedzi w formach wymagających wprawy – np. felietonu, reklamy czy też historii alternatywnych.

Podobnie rzecz całą ujmuje Ewa Nowak (*Odtwarzanie, przetwarzanie tworzenie – uczniowskie działania tekstotwórcze*). Podkreśla, że uczniowska działalność tekstotwórcza łączy dwa porządki: dydaktyczny i kognitywny. Służy doskonaleniu kompetencji i jednocześnie jest zapisem obrazu uczniowskiego świata – stopnia jego komplikacji. Autorka zaznacza, że ćwiczenie w realiach szkolnych szablonów gatunkowych, mocno przecież skonwencjonalizowanych, ma również sens praktyczny, nie tylko autoteliczny. Posiadanie biegłości w zakresie owych kompetencji po prostu przydaje się w życiu społecznym: sprawne przetwarzanie form użytkowych tekstu zwiększa skuteczność prywatnych i obywatelskich działań, czyni je zauważalnymi.

Stąd propozycje ćwiczeń, które poprzez odtworzenie lub przetworzenie motywu wzmocnią różnorakie uczniowskie umiejętności i w efekcie pozwolą również tworzyć samodzielne autorskie wypowiedzi. W tym ostatnim przypadku szczególnie ważna jest uczniowska biegłość w wielu różnych zakresach, począwszy od wyszukiwania słów-kluczy oraz analizy ich pól semantycznych w wybranym bądź sugerowanym temacie zadania, poprzez aktywne działania analityczno-interpretacyjne tekstu, jego opis, opatrywanie notatkami, na tworzeniu oryginalnego zapisu słownego kończąc.

Stanisław Bortnowski z kolei (*Lekcje z akcentem na pomarańczową twórczość*) pokazuje, w jaki sposób przewidywalność zamienić w twórczą zabawę w skojarzenia literackie. Jak zwykle pomysłów ma mnóstwo, a ich nie tylko dydaktyczny wdzięk przyda się na pewno na lekcjach polskiego. Chodzi tu i o zabawy intertekstualne, o gry z krzesłem, parafrazy, opowiadania i inne składniki „szalonych lekcji”. Autor przypomina również postać niedawno zmarłej pani Bronisławy Dymary, autorki serii książek dla nauczycieli; serii poświęconej dydaktyce. Jedną z nich, *Dziecko w świecie zabawy* (2009), jest dla Stanisława Bortnowskiego punktem wyjścia do sformułowania podstawowego warunku efektywnego uczenia: pielęgnowania dziecięcego (młodzieńczego) świata doznań. Do-

rośli muszą zrozumieć ten świat i do niego się dostosować; zrezygnować z dominacji (s. 177). W ten sposób możemy na nowo tworzyć płaszczyzną dialogu i wprowadzać małorosły lud w obszar nieskłamanego przeżywania literatury i myślenia o niej. Z pomocą na przykład pomysłów Pomarańczowej Alternatywy.

Anna Janus-Sitarz (*Drama w edukacji polonistycznej*) zwraca uwagę na wciąż mało docenianą rolę dramy w kształtowaniu kompetencji, które umożliwią uczniowi samorealizację w świecie wartości społecznych i kulturowych. Drama stawia ucznia w sytuacji twórczej, a już sam ten fakt wydaje się być nie do przecenienia. Chodzi o to, że w takiej właśnie chwili „konformizm i bezmyślna uległość zostają zastąpione dążeniem do komunikowania innym ludziom własnych myśli i przeżyć” (s. 192). Drama dodatkowo może być bardzo efektywnym środkiem ćwiczenia przeróżnych kompetencji, których pokolenie „cyfrowych tubylców” nie ma w nadmiarze, np.: empatii, współpracy, współuczestnictwa, spójnych relacji z innymi. W artykule przeczytamy nie tylko o rodzajach dramy czy też o roli nauczyciela w organizowaniu tego typu zajęć, lecz także o korzyściach płynących z wykorzystania owej techniki na różnych poziomach edukacji.

Zakończeniem czwartej części omawianej książki jest interesujący tekst Anny Biernackiej o wierszu

Czesława Miłosza. Autorka dała mu tytuł „*Esse*” Miłosza *na warsztacie scenarzysty w liceum*. Zwraca uwagę zamysł metodyczny artykułu. Trudny wiersz Noblisty próbuje się przedstawić za pomocą nieoczekiwanych narzędzi dydaktycznych – otwierających poprzez „myślenie filmowe” na zapisaną w dziele epifanię.

Ostatnia część książki, *Projekty edukacyjne*, stanowi bogaty zestaw wypowiedzi dotyczących tej wciąż stosunkowo nowej metody. Przypomnę, że jako działanie obowiązkowe w gimnazjum została ona wprowadzona Rozporządzeniem MEN z 20 sierpnia 2010 r. Zapraszam do lektury aż jedenastu artykułów poświęconych projektowi. Oprócz założeń teoretycznych dotyczących metody, znajdziemy tu opis konkretnych działań, przykłady dobrych praktyk pedagogicznych i metodycznych, dowiemy się także trochę więcej o metodzie webquest.

Punktem wyjścia dla naszego myślenia o projekcie na wszystkich etapach edukacji winno być przygotowanie uczniów do twórczej pracy w zespołach. Anna Janus-Sitarz podkreśla, że poloniści wciąż jeszcze bardzo obawiają się pracy w zespołach i odradzają ową technikę studentom praktykantom. Autorka, dzieląc się swoimi doświadczeniami,

podkreśla, że ten typ pracy musi spełniać określone warunki: tematy powinny być ciekawe, zadania ściśle zdefiniowane, uczniowie znać swoją rolę, a oceny winny być formułowane w dużej mierze przez grupę. Bardzo to wtedy motywuje uczniów i zacieśnia więzy między nimi. Bardziej wtedy zależy im na dobrej pracy. Co ciekawe, w rozpisanej ankiecie uczniowie chwalą sobie ten typ działania; przeważają tu bardzo pozytywne opinie.

Krakowskie wydawnictwo Universitas od wielu lat wydaje książki metodyczne dla polonistów. Każda pozycja jest przykładem staranności wydawniczej i merytorycznej. Co ważne, stanowi również świadectwo szybkiego reagowania na potrzeby środowiska polonistów. Kolejne tomy pokazują najnowsze trendy w dydaktyce i metodyce nauczania przedmiotu. Stanowią również znakomite kompendium najnowszej wiedzy teoretycznoliterackiej oraz są pomocą metodyczną dla nauczycieli, którzy muszą szybko reagować na wciąż zmieniające się wymogi formalnoprawne uprawianego przez nas zawodu. Zachęcam do lektury.

dr Mariusz Kalandyk
PCEN w Rzeszowie

Anna Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012, ss. 400

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria i krytyka*, O.W. Impuls, Kraków 2012.

E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2013.

E.A. Szołtysek, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, O.W. Impuls, Kraków 2012.

W. Jakubowski, *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, O.W. Impuls, Kraków 2012.

I. Nowakowska-Kempna (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, WAM, Kraków 2012.

J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, O.W. Impuls, Kraków 2012.

R. Pawlak, *Reforma oświaty „po polsku”, czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół*, Wyd. APS, Warszawa 2011.

Dydaktyka

D. Siemieniecka, *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

F. Wawer, M. Wawer, *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Wyd. Difin, Warszawa 2013.

G. Gajewska, J. Gajewska, *Współpraca z rodzicami. Wskazówki, programy, scenariusze spotkań. Tom 1*, Wyd. Gaja, Zielona Góra 2012.

Rodzice w przedszkolu. Organizacja spotkań. Wskazówki do prowadzenia rozmów. Scenariusze zabaw i uroczystości, Raabe, Warszawa 2012.

E. Madejski, J. Węglarz, *Wybrane zagadnienia współczesnej metodyki wychowania fizycznego. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

P.W. Parczewski, *Nauczycielskie systemy oceniania. Trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

R. Sprawka, *Terapia logopedyczna różnicowania artykulacji głosek sz-s s-ś sz-ś. Scenariusze zajęć*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2012.

B. Stryczniewicz, *Praca z uczniem mającym trudności z matematyką. Książka pomocnicza dla nauczyciela gimnazjum*, Nowik, Opole 2012.

A. Janus-Sitarz, *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Wyd. Universitas, Kraków 2012.

M. Nodzyńska, *Wizualizacja w chemii i nauczaniu chemii*, Wyd. UP, Kraków 2012.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

M. Magda-Adamowicz, *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

D. Apanel (red.), *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Perspektywa historyczna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

M. Kleszcz, M. Łączyk, *Młodość licealna wobec wartości, samotności i pasji*, O.W. Impuls, Kraków 2013.

D. Wiśniewski, *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

A. Wawrzczak-Gazda, *Aspiracje młodzieży deklarującej przynależność do subkultur młodzieżowych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

J. Mariański, *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2013.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

M. Kowalik-Olubińska (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

E. Bielicki, M. Ciosek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna wyzwania*

niem dla nauczycieli i wychowawców nowego wieku, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2013.

M. Bogdanowicz, *W co się bawić z dziećmi?*, CD – 3, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2012.

M. Szostak, A. Dadacz, *Worek z zabawami. Propozycje do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. Harmonia, *Problemy wychowawcze w przedszkolu. Dziecko uzdolnione. Zaburzenia SI. Dziecko niecierpliwe. Nadpobudliwość psychoruchowa. Zachowania agresywne*, Raabe, Warszawa 2012.

Zabawy ruchowe w rozwoju psychomotorycznym, Raabe, Warszawa 2012.

W. Żaba-Żabińska, *Owocna edukacja Wspomaganie rozwoju mowy i emocji Zabawy i ćwiczenia*, Wyd. MAC Edukacja, Kielce 2012.

E. Czerwińska-Klemke, *Atrakcyjne zajęcia w przedszkolu*, Raabe, Warszawa 2012.

Moje pierwsze słowa + Moje słowa i zwroty (dwa kursy multimedialne), SuperMemo World Sp. z o.o., 2012.

Pedagogika specjalna

J. Kielin, *Profil osiągnięć ucznia. Przewodnik dla nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych*, GWP, Gdańsk 2012.

M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak (red.), *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2013.

T. Serafin, *Wybrane aspekty dotyczące możliwości prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodziny*, O.W. Impuls, Kraków 2012.

M. Kuleczka-Raszewska, D. Markowska, *Uczę się poprzez ruch. Program terapii dla dzieci autystycznych i z niepełnosprawnością sprzężoną*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2012.

P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji*, Wyd. UP, Kraków 2012.

Opracowała: Dorota Szumna

Wielka Wojna na Podkarpaciu

Akademia Historii Najnowszej, PCEN Rzeszów, 29 stycznia 2013



Prof. Andrzej Olejko podczas zajęć AHN

Akademia Historii Najnowszej gościła niedawno znanego naukowca, a przy tym aktywnego popularyzatora historii najnowszej, profesora Andrzeja Olejko z Uniwersytetu Rzeszowskiego. Powodem, a może pretekstem do tej wizyty, stała się nadchodząca setna rocznica wybuchu I wojny światowej, czyli właśnie tytułowej Wielkiej Wojny. Przygotowania do tego wydarzenia w naszym województwie trwają już od pewnego czasu. Rzadki to przykład myślenia perspektywicznego, zamiast tradycyjnej improwizacji tuż przed godziną 12.00. Może to wpływ wojennego charakteru

rocznicy i zastosowania doktryny uderzenia wyprzedzającego, aby nie dać się zaskoczyć? W każdym razie, jak z dumą podkreślał nasz gość, Podkarpacie wysunęło się na prowadzenie w działaniach promujących niedawno powstały na terenie ośmiu województw „Szlak frontu wschodniego I wojny światowej”. Obok wytyczenia samego szlaku, mającego być z jednej strony atrakcją turystyczną regionu, z drugiej zaś minikompendium wiedzy o działaniach wojennych na terenie dzisiejszego Podkarpacia, podjęto liczne działania promocyjne.

Jednym z nich jest film nakręcony

specjalnie na tę okoliczność przez rzeszowski ośrodek telewizji polskiej, w całości poświęcony szlakowi. Uczestnicy Akademii byli pierwszymi, którzy brali udział w publicznej prezentacji tego materiału. Głównym twórcą i narratorem produkcji jest właśnie gość AHN. Film był deserem spotkania, którego głównym daniem był wykład, a raczej z wielką pasją i znanstwem zaprezentowana opowieść o wojnie niby znanej, a tak naprawdę dziś już mocno zapomnianej. Znaczenie tego konfliktu, który Polsce obok ogromnych strat szczęśliwie przyniósł także odzyskanie państwowości, jest powszechnie doceniane. Szczegóły zmagañ toczonych na naszej ziemi, tak jak nagrobki na wojennych cmentarzach, pokrył już jednak mech niepamięci. Wiele z tych cmentarzy odzyskało w ostatnich latach dawny blask, pora, by podobnie stało się z naszą pamięcią o tamtych dniach. Pomóc w tym może rzecz jasna szkoła, w pierwszej kolejności nauczyciele. Stąd właśnie zamysł włączenia się Akademii w te rocznicowe działania.

„Wyruszyliśmy w bój, a znaleźliśmy pokój” (*Wir Zogen zum Streit und fanden Frieden*) – taką sentencję możemy odczytać na łuku-bramie cmentarza nr 11 w Woli Cieklińskiej, otwierającego szlak na terenie naszego województwa. Fenomen tworzonych jeszcze w czasie wojny cmentarzy wspólnych dla żołnierzy obu stron konfliktu zadziwia współczesnych turystów, odwiedzających te nekropolie. Próżno szukać takich z okresu następczej światowej wojny. Cóż, inne czasy, inni ludzie, inna mentalność oraz podejście do spraw życia i śmierci. Czy warto zatem wracać do tych czasów i spraw? Bez wątpienia tak. Ta wojna, zdaniem wielu, stanowiąca koniec XIX wieku i początek kolejnego, także tragicznego stulecia, zasługuje na pamięć. Nauczyła nas zapewne niewiele, bo jak słyszymy w zakończeniu poświęconego jej filmu, uczymy się z przeszłości tylko dla siebie. Właśnie wówczas rozpoczęły się zmiany, które na trwałe zmieniły nasze codzienne życie, poczynając od zmian w technice, kończąc na rewolucjach społecznych i obyczajowych. Liczne sentencje, zapisane w kamieniu na wojennych cmentarzach, nawiązują do tragizmu nagle przerwanych życiorysów młodych żołnierzy, walczących w myśl szlachtetnych zasad i obcych im interesów. Bezsens ich śmierci uzmysławia jeszcze bardziej analiza treści nagrobnych tablic. Tuż obok siebie na pięknych beskidzkich polanach spoczywają chłopcy z dalekiego Kaukazu i niewiele mniej obcych Prus czy Bawarii. Jaka złowroga siła posłała ich tak daleko od domu, że dzisiaj nikt z ich pobratymców nie zapali im nawet świeczki w dzień pamięci o poległych za ojczyznę?

Piękno i smutek wojennych nekropolii, stworzonych przez grono architektów: Duszana Jurkowicza, Johanna Jagera, Hansa Mayera, Jana Szczepkowskiego czy Gustava Rossmanna, zmusza do refleksji i zadumy.



Dyrektor PCEN A> K. oraz Usz organizator AHN oraz uczestnicy spotkania

Pomaga także obudzić naszą wyobraźnię, tak jak znakomicie udało się to profesorowi Olejce. Roztoczył on przed naszymi oczami bogatą panoramę wydarzeń od obrony twierdzy przemyskiej po walki operacji gorlickiej, dodając do tego epizody takich bohaterów legionowych walk o wolność, jak Leopold Lis-Kula czy podporucznik Stanisław Król-Kaszubski, stracony i pochowany w Pilźnie. Jak mogliśmy się dowiedzieć z filmu, teren całego naszego województwa obfituje w liczne pamiątki z I wojny, czasem stanowiące turystyczną atrakcję, innym razem zupełnie nieznaną nawet miejscowym mieszkańcom. Prym wiodą tu zdecydowanie: Przemysł, z jego pozostałościami słynnej twierdzy, oraz Beskid Niski, z licznymi zachowanymi lub odremontowanymi cmentarzami pierwszowojennymi.

Opowieść profesora Andrzeja Olejki o Wielkiej Wojnie, obok wielu nieznanych i interesujących faktów, niosła także ogromny ładunek autentycznej pasji, która zawsze zmusza do uwagi i na długo zapada w pamięć słuchaczy. Gdyby tak nasi szkolni nauczyciele potrafili wykrzesać z siebie przynajmniej część takiej pasji, jakże inaczej uczniowie odnosiliby się do historii. I gdyby coraz to nowe podstawy programowe im na to pozwalały. Tylko w jakich jednostkach wyrazić pasję i w jakim ją ująć arkuszu?

Każda historyczna rocznica to okazja, by przypomnieć jakiś ważny fragment naszej historii, ale też wyzwanie, by tej okazji nie zmarnować.

Spotkanie w Akademii Historii Najnowszej z pewnością stanowiło doskonały punkt wyjścia do przywracania pamięci o Wielkiej Wojnie. Teraz pora na następne odsłony tej batalii. Już rodzą się plany inscenizacji Bitwy Cieklińskiej, stworzenia wystawy dla szkół, poświęconej tym wydarzeniom oraz strony internetowej. Co z tego uda się zrealizować, zależy od tego, jak wielu z nas zrozumie sens takich działań i potrzebę włączenia się w nie. Wszyscy uczestnicy spotkania otrzymali wydane przez Urząd Marszałkowski Województwa Podkarpackiego przewodniki po szlaku pierwszej wojny, mamy także zgodę na wykorzystanie wspomnianego, bardzo interesującego filmu oraz innych przygotowanych z tej okazji materiałów. Rozejrzyjmy się zatem wokół siebie, odnajdźmy wojenne ślady i pamiątki, po czym spróbujmy wykorzystać je w naszej pracy z młodzieżą w nadchodzących miesiącach i latach. Jeśli przynajmniej część z tych planów uda się zrealizować, będziemy mogli stwierdzić, że zorganizowanie tego spotkania AHN miało sens.

PS. Już wiemy, że nauczyciele z Krosna także zapragnęli zorganizować podobne spotkanie z profesorem Olejką i otrzymali na to wstępną zgodę zainteresowanego.

Pozostaje mi zatem dodać tylko „Tak trzymać!”

Janusz Kujawa

Edukacja na planszy – nowoczesne gry planszowe

Rzeszów, 6 marca 2013

We współczesnym medialnym zalewie informacyjnym, charakteryzującym się powierzchownością i płytkością przedstawianych kwestii, skupiającym uwagę na grze kolorów i obrazów, szkoła zmuszona jest poszukiwać nowych, atrakcyjnych metod i środków intelektualnego oddziaływania na uczniów. Taką możliwość stwarzają nowoczesne gry planszowe.

Mogli się o tym przekonać bardzo licznie zgromadzeni 6 marca 2013 roku w auli Urzędu Marszałkowskiego w Rzeszowie nauczyciele i uczniowie, uczestniczący w Ogólnopolskiej Konferencji pt. *Edukacja na planszy – nowoczesne gry planszowe*. Organizatorem Konferencji było Podkarpackie



Wicemarszałek Województwa Podkarpackiego Anna Kowalska, Dyrektor PCEN w Rzeszowie Krystyna Wróblewska oraz Jerzy Borcz, Radny Sejmiku Województwa Podkarpackiego w trakcie symultany

Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie oraz Zespół Szkół im. ks. Jana Zwierza w Ropczycach.

O randze i znaczeniu poruszanej problematyki świadczy bardzo duże zainteresowanie ze strony nauczycieli, działaczy oświatowych oraz polityków. Konferencję otworzyła Anna Kowalska, Wicemarszałek Województwa Podkarpackiego. W uroczystości otwarcia uczestniczyli też przedstawiciele Urzędu Marszałkowskiego Województwa Dolnośląskiego. Część oficjalną podsumowała Krystyna Wróblewska, Dyrektor Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

List intencyjny do organizatorów Konferencji, podkreślający znaczenie podejmowanej tematyki, wraz z życzeniami pomyślnych obrad, skierowała Teresa Kubas-Hul Przewodnicząca Sejmiku Województwa Podkarpackiego oraz Poseł do Parlamentu Europejskiego – Elżbieta Łukacijewska. Pani Poseł podzieliła się wynikami badań przeprowadzonych w 2012 roku na rzecz przyjętej przez Parlament Europejski deklaracji wprowadzenia do systemów oświatowych Unii Europejskiej programu pod ogólną nazwą „Szachy w szkole”. W deklaracji został podkreślony wysoki walor edukacyjny i wychowawczy gier planszowych.

Tym, co łączy wszystkie gry planszowe – pisała Pani Poseł – jest ich wartość dodana do zabawy w postaci kształcenia umiejętności analitycznych, rozwijania logicznego myślenia, wyobraźni, kreatywności i podejmowania



Symultaniczny turniej szachowy

decyzji. Istotną cechą dydaktycznych gier planszowych jest również to, że odnoszą się do realnej rzeczywistości, uczą przestrzegania reguł (czyli praworządności) oraz wdrażają do przegrywania i wygrywania. „Zmierzenie się z przegraną jest dla najmłodszych trudne. Natomiast regularne granie powoduje, że wygrana i przegrana zaczynają być powoli oswajane, co może okazać się ogromną umiejętnością w dorosłym życiu”.

Bardzo ciekawy referat wprowadzający na temat edukacyjnych walorów gier planszowych wygłosił Wojciech Sieroń, nauczyciel z Zespołu Szkół w Ropczycach. Szkoła ta jest zaczynem dla rozwoju w oświacie naszego województwa gier planszowych. Referat Wojciecha Sieronia ukazał w sposób pogłębiony różnorakie walory gier planszowych, a także pewne ich mankamenty. Wojciech Sieroń jest wysokiej klasy specjalistą, propagatorem i recenzentem gier planszowych.

Co roku ukazuje się kilkaset gier planszowych z różnych dziedzin. Uczestnicy konferencji mieli okazję zapoznać się z ofertą wydawniczą IPN, ukierunkowaną na zagadnienia historyczne. Między innymi ukazały się takie gry planszowe, jak: „Kolejka”, „Dywizjon 303”, a ostatnio „Znaj znak”. Jak zapewniał jej twórca, Karol Madaj, gra ta poprzez symbole uczy współczesnej historii Polski od 1918 do 1989 roku. Dostępna jest w sprzedaży w placówkach IPN i sklepach z grami planszowymi.

Uczestnicy konferencji mieli możliwość zapoznania się z ciekawą ofertą gier planszowych wydawnictwa EGMONT, Granna i Małopolskiego Instytutu Kultury w Krakowie. Maciej Karasiński, były Kurator Oświaty w Rzeszowie, a obecnie konsultant Oddziału PCEN w Przemyślu, przedstawił walory rozwoju logicznego myślenia poprzez gry w szachy.

Oferowane gry planszowe powiązane są z różnymi działami, np. historią, WOS-em, przyrodą, przedsiębiorczością, psychologią. Uczą i bawią. Można je wykorzystywać na lekcjach, na zajęciach świetlicowych, w bibliotekach, podczas zastępstw, turniejach i konkursach, podczas zabaw rodziców z dziećmi oraz spotkań towarzyskich.

Na koniec konferencji uczestnicy, podzieleni na mniejsze zespoły, mogli podczas warsztatów w praktyce zapoznać się z różnymi grami planszowymi. Jerzy Borcz, Radny Sejmiku Województwa Podkarpackiego, rozegrał turniej symultaniczny z uczniami na kilkunastu szachownicach.

Konferencja była ze wszech miar udana, a pani Urszuli Szymańskiej-Kujawie z PCEN należą się słowa uznania za bardzo sprawne prowadzenie całej imprezy.

dr Antoni Zając, UR

Mariusz Kalandyk
To lubię!

Dyżans edukacyjny

Bohater ostatniego filmu Quentina Tarantino, zamiast jeździć dyżansem, ma swój własny mały dyżansik i przy jego pomocy, a raczej dyżansikowego kamuflażu, wymierza sprawiedliwość; nie bez korzyści własnej zresztą. Strzela ów osobnik z bliska, bez ostrzeżenia, czymś naprędcie znieacka wyciągniętym z rękawa, a potem wyciąga jeszcze odpowiedni kwit – list gończy – i oznajmia, że działając w obliczu prawa i na jego korzyść: jest nietykalny.

Każdy by tak chciał! Usprawiedliwia go trochę fakt, że wymierza sprawiedliwość obwiesiom różnym zakazanym, a w dodatku rasistom, którzy uciskają na plantacjach i nie tylko czarnoskórych naszych braci w gatunku.

Jeździ ten ktoś początkowo, jak się powiedziało, dyżansikiem śmieszonym bardzo z podobizną zęba umocowaną na sprężynce na dachu owego wehikułu i dla niepoznaki każe siebie dentystą nazywać. Kto nie żył w tamtych czasach, a żył mimo to na przykład 30 lat temu, ten wie, co to znaczy nagły brak dentysty w okolicy lub obecność konowała z zębów robiącego ruinę i obiekt w sam raz do leczenia kanałowego żywcem – bez znieczulenia!

Otóż mąż ów ma pomocnika, zacnego Django, którego wyzwolił

z niewoli, robiąc kilka dziurek w ciele jego właścicielom. Uczy go fachu, to znaczy skrytobójstwa lub sztuki oszustwa dla wyższych celów moralnie usprawiedliwiających draństwo. Mąż ciemnej konduity, gdy chodzi o skórę, ma jednak sumienie dość skrupulatne, które każe zadawać niewygodne pytania swemu dobroczyńcy nawet wówczas, gdy nienawiść zżera mu serce skrzywdzone strasznie przez białych, złemu Mzimu podobnych.

Krew leje się, trup pada, panowie strzelają, a potem pragną jeszcze uwolnić z rąk wyjątkowo kaprawego, niejakiego DiCaprio Leonardo, żonę Django Brunhildę zwaną. By zrozumieć intensywną bezpretensjonalność pomysłu intrygi, która przywieść ma Brunhildę na łono prawowitego małżonka, wznieść się trzeba na szczyty finezji sprawozdawczej i fabularnego absolutnego słuchu!

Wznoszę się więc i relacjonuję. Dentysta i nasz Piętaszek udają się do gniazda żmij rasistowskich po to, by kupić od DiCaprio mandingo – zapaśnika umiejętności niebanalnych, co splendor ma przynieść kupującemu i rozgłos menedżerski wielki. Wszystko szłoby dobrze, bo Brunhilda spotyka męża, ale perypetia ostra jak brzytwa przecina in-

trygę za sprawą czarnego Starego Sługi, który rzecz całą wywęszywszy, donosi swemu panu, jak się sprawy mają! Ten, wstrząśnięty oszustwem (biały, działając ręką w rękę z czarnuchem, chce go oszukać w interesach!) słusznie w szal wpada, każe sobie gotówką zapłacić za zapaśnika, a później – to już szkoda gadać! Dramat Szekspira, nawet krwawy *Tytus Andronikus*, przy tym, co opowiadam, poczciwą bajką o Czerwonym Kapturku zdawać się może! Strzelaninom nie ma końca, dentysta zabija DiCaprio, sam potem ląduje na podłodze zastrzelon trafnie, gdy chodzi o suspens, przez ochroniarza handlarza, Django mają pozbawić włosów w okolicach krocza wraz z czymś ściśle z włosami związanym, słowem – okrucieństwo wielkie się szerzy, Stary Sługa kordzik ostrzy, aliści wymyśla gorszą karę: pracę w kamieniołomach dla oszusta i mordercy, co mękę jego powiększy i pamięci oszalałej żer da.

Nie koniec na tym! Django uwolni się w czasie transportu, samego Tarantino w powietrze przy pomocy trotylu wyrzuci, dziura tylko w ziemi zostanie, a potem wróci i wszystkich domowników, w tym owego nędznika – Starego Sługę – w padlinę obróci i z żoną swą umiłowaną w siną dal pojedzie. Tak!

Trzeba mieć zdrowie, by to oglądać.

Ja miałem, ale chwalić się tym trochę głupio.

Czy coś może usprawiedliwiać mój gust wyrafinowany, na postmodernistyczny miazmat uczulony i życzliwy

mu? Belferstwo moje tylko, mentalnie i organizacyjnie Stany Południowe w dawnych wiekach przypominające.

Jest w filmie Tarantino scena tak udatnie metaforycznie oddająca charakter owych powiązań, że uznać ją za niemal archetypową trzeba! Otóż za dwoma straceńcami pogoń Ku Klux Klanu rusza, by pokazać przewagi swoje i czarnego przy okazji usmażyć na wolnym ogniu. W trakcie okrążania zdobyczy między białymi wielce pouczająca rozmowa się wywiązuje. W pośpiechu albowiem wielkim, a może z braku środków, kukluxkłaniści zamiast kapturów spiczastych charakterystycznych, na głowach worki z mąki mają, przywiązane sznurami do szyi, by nie spadały w pędzie. Żona jednego z członków szlachetnego Zakonu dziury na oczy wycięła w worach, aliści robiła to nieco na wycucie, gdyż miary wziąć nie mogła. Rozmowa dziur owych oraz ogólnego braku oddechu dotyczy na skutek sznurków, którymi powiązano wory na szyi z przyczyn wyżej już zarysowanych. Rozmowa wzburzenie wzmaga w niektórych zakamuflowaniach, osobiście zaś w mężu żony owej, co tak nieszczęśliwie dziury dla ócz przedsięwzięła robić. Cholerą nagłą zdjęty, postanawia opuścić zacne grono, żoninego honoru broniąc.

Koniec końców konspiratorzy rasistowscy uderzają na uciekinierów z otwartą przyłbicą, co paradnym się wydawać może, ale nie chroni ich przed dodatkową sromotą. Dylizansik naszego dentysty w powietrze nagle wylatuje

i popłoch wielki czyni wśród zgrai napastników, dziury im tym razem w wąpłach robi, wielu do Abrahama ciupasem wysyłając.

Heroiczni nasi bohaterowie koni dosiadają i w podróż ruszają, nie omieszkując najpierw przywódcy rasistów o szlachetnym obliczu, niejakiego Dona Jonsona, ustrzelić!

Myślicie Państwo pewnie teraz podejrzliwie, gdzie Wasz Wesoły Sanitariusz związek widzi i jeśli widzi, to co mu na gały oczne padło?

Widzi, widzi. Dylizans nasz edukacyjny kamuflażem coraz częściej się wydaje być obudowany. Znamy woźnicę, wydaje się też, że i ładunek przewożony obcy nam nie jest... Aliści pod tym wszystkim, zgódźmy się, że i złoty ząbek też tu czasem zaświeci, co i rusz jakiś dynamit wybucha, ferment wśród pasażerów czyniąc lub zamęt srogi. Sami już nie wiemy, czy pokątnie porąbanym furgonem jedziemy, czy też płyniemy nieustannie modelowanym w nowoczesnych stoczniach jachtem dalekomorskim? Czy Brunhilda to duch jakiś i widmo straszne strupieszale, czy Jutrzenka idei, łącząca stare i nowe w jedno?

A Tarantino edukacji naszej kim jest? W czym się jako reżyser lubuje? Co z ukontentowaniem czyta i projektuje? Jaką wreszcie batutę reżyserską ma w ręku? Czy ona polityczna jest i koniunkturalna, czy też wyrafinowaną lekkością batutę dyrygenta Filharmonii Narodowej przypomina? Jakie historie wreszcie opowiada? Komu i po co? Bawi się, czy też prawdziwą odpowiedzialnością przejęty, do współpracy wybitnych scenarzystów bierze, muzykę każe pisać fachowcowi, a od zdjęć ma prawdziwego specę?

Nie wiem. Pytam tylko.

Mariusz Kalandyk

EduKom

Edukacja

skuteczna, przyjazna, nowoczesna -
rozwój kompetencji

kadry zarządzającej i pedagogicznej
szkół i placówek oświatowych
w województwie podkarpackim

Kursy doskonalące realizowane
w ramach projektu EduKom
w roku szkolnym 2012/2013
adresowane są do nauczycieli
i kadry zarządzającej szkół
z terenów wiejskich

Uczestnictwo w szkoleniach jest nieodpłatne



Metodyka nauczania języka angielskiego w okresie wczesnoszkolnym – 240 godz.

Język angielski - kurs doskonalący – 60 godz.

Kadra zarządzająca - 96 godz. w tym 16 godz. na platformie e-learningowej

Kadra zarządzająca o stażu od 0 do 3 lat - 150 godz. w tym 16 godz. na platformie e-learningowej

Doświadczenia i eksperymenty – 80 godz. w tym 16 godz. na platformie e-learningowej

Tworzenie programów przedmiotów ogólnokształcących – 40 godz.

Kształcenie zawodowe przedmiotów technicznych – kurs doskonalący – 60 godz.

Pedagogika twórczości – 40 godz.

Przygotowanie do e-kształcenia – 64 godz. w tym 32 godz. na platformie e-learningowej

Dowiedz się więcej na stronie
www.edukom.pcen.pl



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA I



Dostrzeżony a prawni

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

Zespół Szkół im. księdza Stanisława Staszica w Jeżowie

Szkoła ponadgimnazjalna w Jeżowie zaistniała w roku 1994 wraz z powołaniem Liceum Ogólnokształcącego w Jeżowie, które weszło w skład Zespołu Szkół wraz z istniejącą od wielu lat Zasadniczą Szkołą Odzieżową. Od roku 2000. funkcję dyrektora sprawuje mgr Stanisław Haduch, za którego czasów szkoła przeżywa spory rozwój inwestycyjny i edukacyjny.

Obecnie, po latach rozbudowy, szkoła dysponuje salą gimnastyczną, aulą, pięknym boiskiem trawiastym i doskonale wyposażonymi pracowniami. Ostatnie lata przynoszą szkole wiele sukcesów w różnych dziedzinach. Wysoki poziom nauczania potwierdzają wyniki matur – przez ostatnie dwa lata szkoła była najlepsza pod tym względem w powiecie niżańskim, a dodatkowym potwierdzeniem jakości kształcenia mogą być sukcesy osiągnięte w konkursach na polu dziennikarskim, literackim, teologicznym, sportowym, w zakresie języka niemieckiego. Istniejąca od roku 2002 gazетка szkolna „Post Scriptum” wywalczyła między innymi „Pałuckie Pióro 2005 i 2008” w Wągrowcu i Poznaniu dla najlepszej gazetki ponadgimnazjalnej w Polsce. Indywidualnie uczniowie zdobyli aż 5 tytułów najlepszego szkolnego dziennikarza kraju w wałbrzyskim „Forum Pismaków”: Krzysztof Socha i Aneta Jabłońska (oboje dwukrotnie) oraz Katarzyna Gębska. Przez kilka ostatnich lat młodzi licealni poeci i prozaicy otrzymali około 30. nagród w konkursach ogólnopolskich, między innymi w Warszawie, Słupsku, Skomielnej Czarnej czy Sosnowcu. Szczególne konkursowe sukcesy osiągnęli także Karolina Szewczyk, Dominika Gil, Magdalena Stój, Edyta Głuszak, Aneta Bąk, Andrzej Łysiak i Mateusz Świącicki. Ostatni wymieniony to najmłodszy w Polsce telewizyjny komentator sportowy, obecnie w kanale Orange Sport.

Zespół Szkół w Jeżowie to niewielka szkoła, licząca jeden oddział Technikum o specjalności budowlanej i jeden Liceum Ogólnokształcącego. Panuje tu sympatyczna, rodzinna atmosfera, nauczyciele poświęcają wiele dodatkowego czasu i pracy, by zapewnić uczniom jak najlepsze przygotowanie, egzaminacyjny sukces i możliwość kształcenia się na dobrych uczelniach. Trudno znaleźć wiejską szkołę ponadgimnazjalną, która osiągałaby tak dobre wyniki maturalne i w rywalizacji konkursowej.

oprac. Ryszard Mścisz

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Numer letni: Nowe idee dydaktyczne na język praktyki tłumaczone

Bronisława Dymara, *Uczenie się wzajemne - szansa czy utopia?*

Stanisław Korczyński, *Stresogenność pracy pedagogicznej w percepcji kobiet i mężczyzn*

Robert Słabczyński, *O funkcji elementów potocznych w języku nauczycieli*

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA



Zespół Szkół w Jeżowem



Łatwy dostęp
do potrzebnych narzędzi

Natychmiastowy
dostęp do zasobów
internetowych

Tworzenie aktywności
w czasie rzeczywistym

Niesamowite chwile z nauką zaczynają się tutaj

Oprogramowanie SMART Notebook 11
oferuje nowe, zaawansowane funkcje

Najnowsza wersja nagradzanego oprogramowania SMART Notebook
jest lepsza niż kiedykolwiek. Oferuje ona więcej wszystkiego co już zdążyłeś pokochać - dodaje
więcej twórczej energii, większą elastyczność i jest jeszcze łatwiejsza w użyciu.

Zaktualizuj swoją wersję oprogramowania i zacznij odkrywać nowe, niesamowite funkcje
w programie SMART Notebook 11. Aby dowiedzieć się więcej, odwiedź smarttech.com/notebook

Autoryzowany dystrybutor



www.irs.com.pl
www.tablice.net.pl

Extraordinary made simple®

SMART