

Szkoła w środowisku burzliwym



Szkoła w środowisku burzliwym

Teoretyczno-praktyczne refleksje
wokół współczesnej edukacji

Redakcja naukowa:
Agnieszka Michalak, Przemysław Żebrok

Kraków–Bielsko-Biała 2024

© Copyright by Autorzy, 2024
© Copyright by Wydawnictwo «scriptum», 2024

Recenzent:
prof. dr hab. Zenon Gajdzica, UŚ w Katowicach

Niniejsza monografia stanowi zbiór artykułów powstałych
po II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej
„Szkola wobec wyzwań współczesności” zorganizowanej
w dniu 12 kwietnia 2024 roku w Bielsku-Białej.

Komitety konferencji
dr Adam Chrapusta
prof. dr hab. Zenon Gajdzica
dr Jacek Grudzień
mgr Agnieszka Michalak
dr Krzysztof Miraj
mgr Natalia Lisak
dr Ireneusz Skoczeń
ks. dr Grzegorz Wąchoł
dr Przemysław Żebrok

Komitet organizacyjny
Natalia Lisak
Agnieszka Michalak
Przemysław Żebrok

Publikacja sfinansowana przez
Placówkę Oświatową „Jonatan” w Bielsku-Białej.



Korekta
Sylwia Sperling

Przygotowanie do druku, dtp
Tomasz Sekunda

Wydanie I

ISBN

Wydawnictwo «scriptum»
Tomasz Sekunda
tel. 604 532 898
e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl
www.wydawnictwoscriptum.pl

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Część I

O szkole w teorii i badaniach

Agnieszka Michalak, Przemysław Żebrok	
Szkola w ujęciu systemowym. Odmienność systemu	
oraz jego podsystemów na turbulentne zmiany w otoczeniu	15
Przemysław Żebrok	
Organizm czy maszyna?	
Metaforyczne koncepcje rozumienia szkoły	33
Anna Ziółkowska	
Rodzic kluczowym partnerem w terapii dziecka	
z niepełnosprawnością	53
Grzegorz Wąchoł	
Błogosławiona Rodzina Ulmów jako autorytet i wzorzec wychowania	
do pasji	69
Inna Kulish, Halyna Doshchenko	
Edukacja wyższa i średnia dla uchodźców	83
Patryk Kominek	
Brak perspektyw – czyli kilka gorzkich słów o Rankingu Perspektyw 2024	
i edukacji w Polsce	97

Część II

Z praktyki szkolnej

Katarzyna Lulkiewicz

Jak wspomagać uczniów ze spektrum autyzmu w szkole
ponadpodstawowej? Z doświadczeń praktyka..... 115

Monika Kućma

Kompetencje XXI wieku – jak możemy je ćwiczyć na lekcjach?..... 137

Weronika Woch

Etyka środowiskowa na lekcjach języka polskiego jako narzędzie edukacji
klimatyczno-środowiskowej w dobie kryzysu klimatycznego 157

Magdalena Kracik, Krzysztof Miraj

Dlaczego warto zdrowo jeść?
Czyli jak sposoby odżywiania wpływają na rozwój młodych ludzi
i ich edukację oraz wychowanie..... 169

O autorach 197

Wstęp

Polska szkoła zmienia się szybko i radykalnie, podobnie jak świat wokół nas. Zachodzące zmiany skłaniają do refleksji oraz stawiania pytań o kierunek i dynamikę tych przeobrażeń. W wielu środowiskach oświata stanowi temat debat sprowokowanych widocznymi nieprawidłowościami, ułomnościami, często patologiami. Jednoznaczna ocena stanu polskiej edukacji nie jest jednak prosta, praktycznie zaś niemożliwa. Nie oznacza to natomiast, że nie warto podejmować dyskusji na ten temat, bowiem oświata to obszar niezmiernie ważny.

Świadomość ważkości zagadnień dotyczących edukacji zaowocowała pomysłem zorganizowania Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Szkoła wobec wyzwań współczesności” w roku 2023. Po sukcesie organizacyjnym pierwszej konferencji podjęto decyzję o kontynuowaniu tego przedsięwzięcia w kolejnych latach. Do tej pory odbyły się dwie edycje tego wydarzenia.

W zamyśle organizatorów regularne spotkania mają charakter interdyscyplinarny, zaś ich głównym celem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące funkcjonowania oświaty w gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości, aktualnej kondycji polskiej edukacji, a także wypracowanie wizji szkoły we współczesnym, skomplikowanym świecie. Podczas cyklicznych sympozjów proponujemy wymianę myśli na temat problemów oraz wyzwań, przed którymi stoi szkoła, a także dyskusję o koncepcjach zmian w szeroko pojętej edukacji i związanych z tym nadziejach, szansach, oczekiwaniach. Pragniemy dyskutować o miejscu i roli szkoły w społeczeństwie, zastanawiając się nad zagrożeniami oraz nadziejami związanymi z dokonującymi się transformacjami. To także zaproszenie do prezentacji dobrych praktyk oraz prac badawczych nad środowiskiem szkolnym. Tym samym dajemy możliwość przedstawiania nowatorskich rozwiązań w dziedzinie efektywnego nauczania.

Konferencje mają być nie tylko forum wymiany refleksji, opinii i doświadczeń związanych z funkcjonowaniem placówek edukacyjnych, w tym szkół niepublicznych, ale przede wszystkim dyskusją nad miejscem dziecka w tymże systemie. Refleksje dotyczące polskiego szkolnictwa z reguły koncentrują się wokół organizacji systemu oświatowego, często z pola widzenia tracąc tych, którzy są podmiotem tego procesu, czyli dzieci. Dlatego intencją organizatorów konferencji jest postawienie w centrum uwagi młodego człowieka. To właśnie dobro ucznia stanowi podstawowe kryterium refleksji.

Pomimo krótkiego stażu konferencja cieszy się sporą popularnością. O powodzeniu niech świadczy liczba uczestników tegorocznej edycji, w której wzięło udział około 400 osób. Skala zainteresowania upoważnia do twierdzenia, że tego typu wydarzenia są potrzebne i oczekiwane przez środowisko oświatowe. Symposium odbyło się w dniu 12 kwietnia 2024 roku w Niepublicznej Placówce Oświatowej „Jonatan” w Bielsku-Białej, zaś patronat honorowy nad wydarzeniem objął Dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego prof. dr hab. Zenon Gajdzica, który wygłosił wykład wprowadzający. Ponadto do udziału zaproszeni zostali przedstawiciele różnych grup i środowisk – osoby bezpośrednio bądź pośrednio związane ze szkołą: naukowcy, nauczyciele i rodzice, studenci, a także osoby zainteresowane przyszłością edukacji. Obrady przebiegały w kilku panelach – oprócz wystąpień teoretycznych równoległe prowadzone były warsztaty metodyczne.

Publikacja, którą oddajemy do rąk Czytelnika, stanowi właśnie efekt wspomnianej konferencji. Tytuł, jaki zaproponowaliśmy dla tegorocznego zbioru szkiców pokonferencyjnych – „Szkoła w środowisku burzliwym. Teoretyczno-praktyczne refleksje wokół współczesnej edukacji”, ma swoje podłoże w doświadczeniach ostatnich lat. Za sprawą pandemii koronawirusa, a później wojny w Ukrainie „turbulentność” otoczenia uwidoczniła się w szkołach wyjątkowo mocno. Ma to swoje konsekwencje do dzisiaj. Do tego dochodzą radykalne zmiany polityczno-prawne, które w ostatnim czasie wdrażane są do polskiego systemu oświaty. To wszystko upoważnia do mówienia o „burzliwości” otoczenia szkolnego.

W pierwszej części monografii skoncentrowano się na teorii i badaniach. Agnieszka Michalak i Przemysław Żebrok analizują problematykę złożoności zarządzania placówkami oświatowymi w ujęciu systemowym, wskazując jednocześnie na odmienną wrażliwość systemu oraz jego podsystemów w turbulent-

nym otoczeniu. Autorzy w opracowaniu przyjmują, że organizacja szkolna jest ustrukturalizowanym systemem społeczno-technicznym, czyli uporządkowanym w konkretny sposób. Oznacza to, że składa się ona z dwóch powiązanych ze sobą podsystemów: społecznego oraz technicznego. W takim ujęciu podsystem społeczny oraz podsystem techniczny będą rozumiane jako dwa odrębne systemy, zarządzanie którymi cechuje odrębność, bądź też podsystemy większego systemu. W ramach każdego z analizowanych systemów żaden jego element nie jest całkowicie neutralny w stosunku do pozostałych, natomiast oba powinny działać na rzecz powodzenia całego systemu. Tymczasem coraz częściej oba podsystemy cechuje nie tylko odmienna celowość, ale także pewien stopień autonomizacji.

Analiza funkcjonowania placówek oświatowych prowadzi do konkluzji, iż można je postrzegać w kategoriach systemowych. Przemawia za tym wielość elementów, ogrom różnorodnych relacji wewnętrznych oraz mnogość zależności od otoczenia. System taki składa się z różnych podsystemów, które w zależności od kryteriów da się mnożyć. Zagadnienia te w kolejnym szkicu kontynuuje i rozwija Przemysław Żebrok. Za pomocą metafor, symboli i obrazów autor stara się wyjaśnić złożone zjawiska i procesy społeczne. W opracowaniu przyjmuje założenie, że organizację szkolną można postrzegać pod kątem ścierania się dwóch filozofii organizacji: organicznej i mechanistycznej – szkoła jako organizm albo maszyna. Koncepcja odwołująca się do działania żywego organizmu ma swoje uzasadnienie, bowiem organizacja szkolna ma zdolności przystosowywania do radzenia sobie w zmiennych warunkach środowiskowych. Szkołę można pojmować jako organizm działający w otoczeniu innych systemów, które tworzą środowisko. Jednocześnie coraz częściej na szkole wymusza się pewne działania i zachowania, które tworzą z niej swoistą maszynę. Mechanicyzm narzuca ludziom postępowanie schematyczne, łatwe do zastąpienia oraz działania przewidywalne i pewne. Człowiek jest traktowany jako obiekt, którego zachowanie można zdeterminować działaniami kierowniczymi.

Anna Ziółkowska podejmuje tematykę wychowania dziecka z niepełnosprawnością, co jej zdaniem niesie ze sobą wiele wyzwań. Autorka stara się przybliżyć czytelnikowi korzyści wynikające ze współpracy specjalistów z rodzicami dziecka z niepełnosprawnością w ramach wczesnego wspomagania rozwoju. Podjęte rozważania wskazują na znaczenie dobrej relacji z rodzicami małego dziecka dla skutecznej terapii i uzasadniają potrzebę aktywnego włączania

rodziców w sesje terapeutyczne. Dzięki przedstawionym korzyściom, płynącym z udziału rodziców w zajęciach swoich dzieci, autorka chce zachęcić specjalistów do włączania rodziców w proces terapeutyczny.

Ciekawą i aktualną problematykę proponuje z kolei ks. Grzegorz Wąchoł, poddając analizie sytuację współczesnego świata, w którym coraz bardziej widoczna jest melancholia, rezygnacja i bezsilność. Objawami tego stanu rzeczy jest narastająca liczba przypadków depresji, samotność oraz związany z nimi brak poczucia sensu życia. W dalszej części prezentuje wybrane postawy z życia błogosławionej rodziny Wiktorii i Józefa Ulmów, co może stanowić wartościowy wzorzec wychowawczy dla żyjących współcześnie młodych pokoleń.

Tytułowa „burzliwość” otoczenia szkolnego dostrzegalna jest na każdym kroku, a najlepszym tego przykładem jest wojna za wschodnią granicą. Tematykę tę podejmują dwie autorki z Ukrainy: Inna Kulish i Halyna Doshchenko. Dotykają one bardzo aktualnego problemu skutecznej organizacji edukacji uchodźców. Ich zdaniem wymaga to solidnych ram regulacyjnych i prawnych. Autorki proponują podjęcie konkretnych działań, które zapewnią uchodźcom dostęp do edukacji w szkołach i na uniwersytetach. Ich zdaniem powinno się ratyfikować i wdrożyć międzynarodowe umowy i konwencje w tej dziedzinie. Kluczowe znaczenie ma sformalizowanie statusu uchodźcy, zgodnie z ustawodawstwem kraju przyjmującego. Zapewnienie ciągłej edukacji dla uchodźców jest wyzwaniem, szczególnie dla krajów takich jak Rzeczpospolita Polska, która od 2022 r. przyjęła znaczną liczbę uchodźców z Ukrainy. Aby ułatwić adaptację i rozwiązać różne kwestie, polscy nauczyciele oferują specjalistyczne konsultacje dla dzieci-uchodźców i ich rodziców. Jedną z głównych przeszkód w zapewnieniu uchodźcom edukacji na poziomie wyższym i średnim jest występowanie wśród nich zespołu stresu pourazowego.

W kolejnym opracowaniu Patryk Kominek dotyka ciekawego, a zarazem kontrowersyjnego problemu rankingu szkół. Autor bada Ranking Perspektywy 2024, zwracając szczególną uwagę na jego merytoryczność, mierzalność i wpływ na polskie szkoły. Wytyka błędy w funkcjonowaniu rankingu, szczególnie wątpliwej jakości metodologię. Praca porusza tematykę legitymizacji tego typu działań przez przedstawicieli państwowych uczelni. Autor zadaje również pytanie o sens istnienia wszelakiego rodzaju rankingów szkół.

Drugą część zatytułowaną „Z praktyki szkolnej” rozpoczyna artykuł Katarzyny Lulkiewicz, która przedstawia spojrzenie praktyka na edukację uczniów

ze spektrum autyzmu w szkole ponadpodstawowej. Po dokonaniu wnikliwej charakterystyki osób neuroatypowych autorka wskazuje na szanse i zagrożenia funkcjonowania tych osób w szkole ogólnodostępnej. Podkreśla konieczność indywidualnego podejścia, odpowiedniego wsparcia oraz kontynuacji działań na rzecz inkluzji w szkołach. Wskazuje też, że szkoły ogólnodostępne mogą zapewnić lepszy rozwój uczniów z ASD w normie intelektualnej i przygotować ich do dalszego kształcenia na studiach wyższych. Pomimo wyzwań inkluzja może przynieść wiele korzyści zarówno uczniom z autyzmem, jak i ich rówieśnikom. Autorka podaje praktyczne rozwiązania, jak pomóc młodemu człowiekowi ze spektrum w radzeniu sobie w środowisku szkolnym i rówieśniczym.

W następnym szkicu Monika Kućma prezentuje zagadnienia ćwiczeń kompetencji XXI wieku. Rozpoczyna krótką charakterystyką uczniów z pokolenia Alfa, wychowujących się w cyfrowym świecie Internetu. Następnie zwraca uwagę na zmianę definicji wiedzy i jej zdobywania, które w szkole XXI wieku ma ćwiczyć kluczowe umiejętności, znane jako kompetencje 4K (krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja, czyli współpraca, i kreatywność). Są one uwzględnione w szkolnej „Podstawie programowej”. Główna część artykułu opisuje siedem przykładów lekcji prowadzonych przez autorkę metodami aktywizującymi z wyszczególnieniem kompetencji 4K, które w ich trakcie ćwiczą uczniowie. W podsumowaniu autorka zwraca uwagę na rolę i postawę nauczyciela podczas takich zajęć. Najważniejsze cele tego typu zajęć to nabywanie przez uczniów samodzielności, umiejętności odpowiedzialnego korzystania z zasobów Internetu, poczucie sprawczości i ćwiczenie kompetencji współpracy w zespole. Wszystkie te kompetencje są bardzo potrzebne, by wejść w dorosłe życie.

Propozycję wykorzystania terminologii związanej z etyką środowiskową na lekcjach języka polskiego w swojej pracy przedstawia Weronika Woch. Jej zdaniem kryzys klimatyczny dotyka nas wszystkich, a humanistyka dysponuje narzędziami, które umożliwiają krytyczny namysł nad działalnością człowieka w środowisku naturalnym. Literatura od wieków podejmowała tematykę związaną z przyrodą. W artykule autorka przedstawia próbę refleksji nad utworem Jana Kochanowskiego *Na lipę* z różnych perspektyw: antropocentrycznym i biocentrycznym.

Zbiór publikacji zamyka opracowanie Magdaleny Kracik i Krzysztofa Miraja, którzy snują refleksje na temat odżywiania. Akcentują znaczenie i rolę poszczególnych składników pokarmowych oraz grup produktów spożywczych

w żywieniu dzieci i młodzieży. Ukazują ich biologiczne funkcje oraz wpływ na procesy poznawcze, edukacyjne, twórcze i wychowawcze u młodych ludzi. Odpowiednie żywienie człowieka kształtuje jego wielokierunkowy rozwój, co jest szczególnie istotne w przypadku kształcenia, wychowania oraz socjalizacji dzieci i młodzieży. Poruszona tematyka badawcza zwraca uwagę na ważną kwestię w życiu człowieka, jaką jest żywienie, które powinno być zdrowe i smaczne. Sposoby odżywiania i właściwie dobrane składniki pokarmowe mają bowiem duży wpływ na rozwój młodych ludzi.

Różnorodność oraz szerokie spektrum zagadnień pozwalają żywić nadzieję, że będzie to dla Czytelnika ciekawa lektura.

Agnieszka Michalak, Przemysław Żebrok

Część I

O szkole w teorii i badaniach

Agnieszka Michalak
Przemysław Żebrok

Szkoła w ujęciu systemowym

Odmierna wrażliwość systemu
oraz jego podsystemów na turbulentne
zmiany w otoczeniu

Wprowadzenie

Już dwa i pół tysiąca lat temu Heraklit z Efezu głosił, że jedyną stałą rzeczą w życiu jest zmiana. W różnych okresach dziejów transformacje przybierały większe bądź mniejsze nasilenie, jednakże w ostatnich latach postępują wyjątkowo szybko i burzliwie. Można powiedzieć, że gwałtowne przeobrażenia są wpisane w naszą codzienność, co z kolei przekłada się na sposób życia jednostek, rodzin i całych społeczności. Dla opisu czasów współczesnych często używa się określeń: szybkość, dynamika, zmienność, nieprzewidywalność. To powszechne poczucie nietrwałości i niepewności dotyka w zasadzie wszystkich wymiarów ludzkiego życia; zachodzą one zarówno w sferze społecznej, jak i w obszarach związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Trudno też prognozować kierunek, skalę oraz konsekwencje tych procesów. Aktualność tematyki, a także waga zagadnienia skłaniają do podjęcia refleksji na ten temat.

W ciągu całej historii ludzkości przekazywanie wiedzy było kluczem do przetrwania wszelakich organizmów żywych. Ten swego rodzaju instynkt nadal budzi w społeczeństwie świadomość znaczenia edukacji i coraz większe oczekiwania związane z jakością kształcenia. Dlatego też na nauczycielach oraz osobach zarządzających szkołami ciąży wielka odpowiedzialność, a jednocześnie poważne wyzwania. Ta presja często rodzi stres i frustrację.

W Polsce od czasu transformacji ustrojowej przełomu lat 90. XX w. placówki edukacyjne stały się częścią konkurencyjnego rynku, charakterystycznego dla gospodarki kapitalistycznej. Konkurencja ta widoczna jest w wymiarze międzynarodowym. Porównujemy wyniki nauczania z osiągnięciami innych krajów, ponieważ staliśmy się mieszkańcami globalnej wioski. Kształcimy dla światowego rynku pracy, który ma swoje wymagania, takie jak porównywalność kwalifikacji, wiedzy, umiejętności, kompetencji. A jednocześnie nie jesteśmy w stanie prognozować, jak będzie wyglądać nauka za lat kilka, a coś dopiero za lat kilkanaście. Nie możemy też przewidzieć, jakie zawody na rynku pracy będą potrzebne w nieodległej przyszłości (pewnie spora część jeszcze nie istnieje), a kształcimy młodych ludzi, którzy wejdą na rynek pracy za dekadę, dwie. Problemy te można mnożyć...

Celem niniejszego szkicu jest namysł nad zarządzaniem szkołą w czasach niestałości i nieprzewidywalności z wykorzystaniem ujęcia systemowego. Artykuł ma charakter przeglądowy i powstał w oparciu o analizę literatury przedmiotu z perspektywy nauk o zarządzaniu. Uzupełniającą metodą badawczą jest obserwacja uczestnicząca podparta wieloletnim doświadczeniem autorów w kierowaniu placówkami oświatowymi.

Zgodnie z twierdzeniem Gödla każdy system logiczny oparty jest na jakichś założeniach i w ramach tego systemu można udowodnić tylko to, co tkwi w założeniach. Podstawową tezę opracowania można sformułować jako odmienną wrażliwość systemu oraz jego podsystemów na gwałtowne i nieprzewidywalne zmiany w otoczeniu oraz wpływ tych zmian na zarządzanie placówkami oświatowymi. Drugim, nie mniej istotnym problemem wydaje się różny charakter funkcjonowania obu podsystemów (społecznego i technicznego), które domagają się odmiennego traktowania. Ta odmienność działania obu podsystemów może rodzić napięcia wewnątrz całego systemu.

Burzliwość otoczenia szkolnego

Każda organizacja, w tym także szkolna, jest osadzona i funkcjonuje w szeroko rozumianym, dynamicznym otoczeniu, z którym jest powiązana i w dużym stopniu od niego zależna. Pojęcie „otoczenia” jest bardzo złożone, zaś w literaturze przedmiotu można znaleźć sporo definicji, które wszak spaja twierdzenie, iż na otoczenie organizacji składa się wszystko to, co nie należy do niej samej¹. Według bardziej rozbudowanej formuły otoczenie to „całokształt zjawisk, procesów i instytucji kształtujących jego stosunki wymienne, możliwości sprzedaży, zakresy i formy działania oraz warunki do rozwoju”². W ujęciu systemowym otoczenie organizacji opisuje się jako zbiór elementów, które jej nie stanowią – wszystko, co pozostaje na zewnątrz, można nazwać otoczeniem systemu³.

We współczesnym świecie cechą dystynktywną otoczenia jest jego zmienność, dlatego coraz częściej nazywane bywa „otoczeniem burzliwym”. Pojęcie to określa środowisko, w którym występuje wysoki stopień nieprzewidywalności i niepewności. Jeśli rozpatrywać cechy „burzliwości” otoczenia szkolnego, to wykazuje się nią głównie obszar społeczny i technologiczny. Wśród czynników zewnętrznych, potęgujących turbulencje otoczenia wymienia się najczęściej: zmiany kulturowe, w tym także zmiany skali wartości i zachowań, procesy demograficzne, zmiany warunków bytowych społeczeństw, globalizację, rozwój nowych technologii, nastawienie na ekologię. Do tego należy dodać przeobrażenia w otoczeniu prawno-politycznym, zaś w ostatnim czasie – na skutek pandemii – zmiany form nauczania, z nauczaniem zdalnym na czele. Funkcjonowanie w takim środowisku stawia przed placówkami oświatowymi określone wymagania. Jak twierdzi K. Perechuda, burzliwe, turbulentne otoczenie wymaga natychmiast pewnej antycypacji sposobów reagowania organizacji; w szczególności jej uczestnicy muszą podejmować działania w oparciu o szybki cykl kreowania wiedzy lub też poprzez tworzenie nowej wiedzy⁴.

¹ H.E. Aldrich, *Organizations and Environments*, Stanford University Press, Stanford 2008.

² J. Penc, *Leksykon biznesu*, Placet, Warszawa 1997, s. 301.

³ Jest to dosyć trudne zadanie, bowiem niełatwo obiektywnie określić granice otoczenia, co znacznie utrudnia proces analizy.

⁴ K. Perechuda, M. Sobińska (red.), *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą: praca zbiorowa*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008, s. 20.

Otoczenie wyznaczone jest przez zmienne (szanse i zagrożenia), które tworzą kontekst, w jakim działa organizacja. Składa się ono z otoczenia zadaniowego oraz otoczenia społecznego (makrootoczenia)⁵. Do otoczenia szkoły można zaliczyć elementy przyrodnicze, materialne, polityczno-prawne, instytucjonalne, społeczne. W naukowym piśmiennictwie spotkać można, w zależności od kryterium, podział otoczenia organizacji na bliższe i dalsze, życzliwe i wrogie, proste i złożone. W ostatnich latach na znaczeniu zyskuje tzw. „e-otoczenie”. Jednocześnie każda z tych składowych może wykazywać cechy stabilności, zmienności lub burzliwości. Ponadto wszystkie z wymienionych tu elementów otoczenia w różnych okresach mogą zachowywać się odmiennie.

Holistyczne (systemowe) podejście do organizacji zakłada, że placówki oświatowe są instytucjami, które funkcjonują w otoczeniu jako systemy otwarte i mają wymiar czasoprzestrzenny⁶. Każda szkoła osadzona jest w określonym środowisku, podlega wpływom tegoż, ale i sama nań oddziałuje. Ze środowiska czerpie zasoby konieczne dla swego funkcjonowania, w tym zasoby ludzkie, materialne i informacyjne (spośród wymienionych zasobów najcenniejszy wydaje się kapitał ludzki). Następuje tu ustawiczna wymiana dóbr, które do organizacji napływają, ale również ją opuszczają dla środowiska. Każda osoba wnosi do szkoły elementy własnego środowiska kulturowego, takie jak: systemy wartości, ideały, wzorce zachowań, aspiracje, dążenia, postawy. Szkoła kształtując uczniów, przekazuje do otoczenia także elementy kultury własnej organizacji. Życie szkoły jest zatem efektem twórczych działań ludzi, ale również otoczenie szkoły jest produktem takich działań ludzkich. To społeczny aspekt organizacji, jaką jest szkoła⁷.

W ujęciu systemowym konieczne wydaje się analizowanie systemu szkolnego w ścisłym związku z systemem społecznym, który można traktować jako „nadsystem” w stosunku do systemu szkolnego. Szkoła jest bowiem częścią ładu społeczno-kulturowego – współtworzy go, pozostaje pod jego wpływem i w dużym stopniu odzwierciedla. Jest przy tym wyjątkowo wrażliwa na bodźce płynące ze środowiska. Turbulencje przenoszą się do wnętrza szkoły skutkując gwał-

⁵ K. Szymaniec-Mlicka, *Charakterystyka otoczenia organizacji publicznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, z. 73, s. 632.

⁶ R. Andrews, *Perceived environmental uncertainty in public organizations. An empirical exploration*, „Public Performance & Management Review” 2008, vol. 32, no. 1, s. 21–46.

⁷ P. Żebrok, *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo «scriptum», Kraków 2018, s. 202.

townymi, nieprzewidywalnymi zmianami. Powoduje to niepewność zdarzeń i procesów, często ich przypadkowość, co jest główną przyczyną trudności w antycypowaniu przyszłości i w podejmowaniu racjonalnych decyzji. Wymaga to ciągłej adaptacji do coraz bardziej złożonych zadań i celów realizowanych przez szkołę w zmieniającej się rzeczywistości. Zmusza też do elastyczności, szybkiego reagowania, a także do poszukiwania nowych koncepcji zarządzania organizacją szkolną.

W skład środowiska wewnętrznego organizacji szkolnej można zaliczyć: dyrekcję, nauczycieli, uczniów, pozostałych pracowników, ale również kulturę organizacyjną oraz jej tożsamość. W kontekście tematyki niniejszego szkicu należy podkreślić, że otoczenie szkoły to także czynniki oraz procesy, które bezpośrednio i pośrednio na nią oddziałują. Niezbędne jest także wyznaczenie granic tegoż otoczenia.

Analiza otoczenia organizacji szkolnej pod kątem źródeł oddziaływania pozwala wskazać kilka obszarów nacisku. Głównym ośrodkiem wpływu jest państwo, które reguluje zarówno zakres nauczanych treści, jak również sposób funkcjonowania. Minister wyznacza kierunki polityki oświatowej, zatwierdza programy nauczania i podręczniki szkolne, organizuje egzaminy zewnętrzne. Za pośrednictwem samorządów rządzący ustalają także poziom finansowania, w znacznym stopniu determinując działalność szkół. W ten sposób rządzący i ugrupowania polityczne znajdujące się aktualnie u władzy mogą kształtować swoją wizję funkcjonowania placówek edukacyjnych.

Bardzo duży nacisk wywierany jest ze strony rodziców, którzy coraz mocniej angażują się w życie szkoły. Oprócz sformalizowanych, statutowych organów rodzice korzystają często z indywidualnych form kontaktu ze szkołą, wywierając tym samym presję na nauczycielach i oczekując konkretnych rozwiązań. Ważnym źródłem wpływu na szkołę są pracodawcy – rynek pracy stwarza zapotrzebowanie na pracowników obdarzonych określonymi umiejętnościami, wiedzą i kompetencjami, a niekiedy konkretnym wykształceniem. W pewnym stopniu do tej grupy można zaliczyć również Kościoły i związki wyznaniowe.

Powyższe rozważania wskazują, że jedną z kluczowych kompetencji dyrektora szkoły jest umiejętność analizy otoczenia. Oddziałuje ono na szkołę z wielką siłą, dlatego ważne jest, aby mieć świadomość źródeł i motywów nacisku.

Systemowe postrzeganie rzeczywistości

Systemowe rozumienie świata wywodzi się od czasów antycznych. Niektóre jej elementy obecne są już u Hezjoda, Heraklita czy Platona. Dla Heraklita świat był kolosalnym procesem – nie sumą wszystkich rzeczy, a raczej całością wszystkich zdarzeń, zmian czy faktów⁸. Arystoteles z kolei dowodził, że całość jest czymś więcej niż sumą poszczególnych składowych. Cechy myślenia systemowego można dostrzec również u innych przedstawicieli tamtego okresu, którzy określali kosmos mianem zorganizowanego i uporządkowanego systemu. Na przestrzeni dziejów wątki systemowe pojawiają się między innymi w dziełach takich autorów jak św. Tomasz z Akwinu, B. Pascal, G. Leibniz, Monteskusz, I. Comte, H. Spencer, É. Durkheim, V. Pareto, T. Parsons, N. Luhmann.

Pojęcie „systemu” jako samoistnego i samoorganizującego się układu pochodzi od Leibniza, który twierdził, że w każdym poglądzie jest częśćka prawdy, zaś najważniejszym zadaniem jest, by części te zebrać w jeden system⁹. Natomiast za prekursora podejścia systemowego należy uznać Aleksandra Aleksandrowicza Bogdanowa (Malinowskiego), który jako pierwszy dostrzegł i opisał systemową budowę świata. Ukuł on termin „tektologia” do opisania nowej uniwersalnej nauki, polegającej na ujednoliceniu wszystkich nauk społecznych, biologicznych i fizycznych poprzez traktowanie ich jako systemów relacji i poszukiwanie zasad organizacyjnych leżących u podstaw wszystkich systemów. Ponadto w sposób systematyczny wyznaczył cel, obszar i metodę badawczą, a także wypracował język opisu¹⁰.

W powszechnej opinii twórcą ogólnej teorii systemów jest Ludwig von Bertalanffy, który w swoich licznych pracach stworzył podwaliny myślenia systemowego. Ten austriacki biolog i filozof pojęcie systemu określał jako mianem „organizmalnego”, postrzegając świat jako wielką organizację¹¹. Można to uznać za odpowiedź na mechanistyczne traktowanie rzeczywistości, zgodnie z którym

⁸ D. Chmielewski, *Społeczno-kulturowy obraz regionu Warmii i Mazur. Ujęcie systemowe*, Rozprawa doktorska obroniona w Zakładzie Socjologii Kultury i Cywilizacji Współczesnej Instytutu socjologii Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu, Olsztyn 2011, s. 11.

⁹ R. Grathhoff, *Czy teoria systemu Floriana Znanieckiego zakłada pewien „l'ordre du real”?*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, t. 32, nr 3, s. 5.

¹⁰ M. Zalewska-Turzyńska, *Organizacja jako system sieci zintegrowanych relacji komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 58.

¹¹ L. von Bertalanffy, *Das Biologische Weltbild*, Bern 1949; L. von Bertalanffy, *General system theory; a new approach to unity of science. 1. Problems of general system theory*, „Human Bio-

części określonej całości i relacje zachodzące między nimi da się opisać za pomocą praw fizycznych (mechanicznych). Zaproponowany przez Bertalanffy'ego model organicystyczny (organistyczny) odwołuje się do analogii przyrody i odwzorowuje badaną rzeczywistość jako żywy organizm, cechujący się przede wszystkim złożonością. Według tej teorii organizacje są przystosowane do radzenia sobie w zmiennych warunkach środowiskowych.

W kolejnych latach myślenie systemowe rozwinął Talcott Parsons, dowodząc, że systemy są całościami zamkniętymi, nie zaś otwartymi sieciami, a zadaniem każdego z nich jest przetrwanie. Uważał, iż każdy system społeczny dzieli się na podsystemy, które specjalizują się funkcjonalnie i dzielą na dalsze podsystemy. Zasadniczym celem takiego ujęcia rzeczywistości jest fragmentacja całego systemu na części składowe, a następnie poprzez kolejne uproszczenia i badanie właściwości jego poszczególnych fragmentów wyciąganie wniosków o zachowaniu się całości układu. W tego typu badaniach pojawia się też pojęcie „sterowania” danym systemem, które rozumiane jest jako osiągnięcie celów poprzez oddziaływanie jednego układu na inny. Systemy mogą się zespalać tworząc wielowymiarowe sieci systemów, a te formować jednostki jeszcze bardziej skomplikowane. Niekiedy w odniesieniu do tak złożonych systemów społecznych czy biologicznych używa się pojęcia „systemu wielkiego”¹².

W Polsce zarys teorii „organizmalnej” na podstawie prac von Bertalanffy'ego jako pierwszy opracował Szczepan Ślaga. Dowodził on, iż teoria systemów jest nie tylko metodologią i teorią poznawania systemów realnych, ale także ontologią systemów¹³. Wśród innych autorów zajmujących się badaniem systemów można wymienić między innymi: F. Znanieckiego, M. Hellera, M. Lubańskiego, M. Golkę, P. Sztompkę.

Powszechnie uważa się, że analiza systemowa jest metodą dosyć dobrze opracowaną teoretycznie, natomiast jej zastosowanie w praktyce wygląda zdecydowanie gorzej. Pomimo tego, iż mechanizmy wewnętrznego funkcjonowania systemu ciągle wydają się abstrakcyjne, podejście systemowe może być przydatne

logy” 1951, vol 23(4), s. 302–312; L. von Bertalanffy, *General System Theory. Foundations, Development, Applications*, George Braziller, New York 1968.

¹² M. Lubański, *Informacja-system*, w: M. Heller, M. Lubański, Sz. Ślaga, *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki. Wstęp do filozofii przyrody*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1980, s. 29.

¹³ J. Popek, *Metodologia systemowa a filozofia przyrody*, „Zagadnienia filozoficzne w nauce” 1997, t. 20, s. 108–115.

dla zrozumienia zjawisk i procesów społecznych zachodzących również w szkole i jej otoczeniu. Przegląd literatury prowadzi do wniosku, iż tego typu badania doczekały się wielu opracowań o charakterze ogólnym, natomiast niewiele jest prac odnoszących się bezpośrednio do organizacji szkolnej. Dlatego zasadna wydaje się próba eksploracji placówek oświatowych w takim właśnie ujęciu.

System i jego podsystemy

Obecnie postawę ludzi wobec złożonych zjawisk społecznych można określić jako wielką niewiadomą. Trafnie ujmuje to Jay Forrester, który zauważa, iż umysł ludzki nie jest przystosowany do tego, by interpretować zachowanie się systemów społecznych¹⁴. Wobec braku precyzyjnych narzędzi badawczych często podejmowane są próby niekonwencjonalnego opisanie rzeczywistości. Do takich metod zaliczyć można badania systemowe. W artykule wykorzystano takie właśnie podejście badawcze, uznające pojęcie systemu i jego eksplikację za kluczowe dla zrozumienia skomplikowanych zjawisk społecznych. Zastosowanie tej metodologii może pomóc zrozumieć złożoność problematyki zarządzania w bardzo zmiennym otoczeniu typowym dla naszych czasów.

Nie ma jednej, ogólnie przyjętej definicji systemu. Najprostsza formuła opisująca „system” mówi, iż jest to zestaw elementów połączonych relacjami. Istotą systemu jest właśnie to, że składniki muszą pozostawać w jakimś sprzężeniu, współzależności, korelacji; bez wzajemnych zależności elementy będą tworzyć tylko pewien zbiór.

„System” (*gr. systema*) najczęściej nazywany jest zestawem wzajemnie powiązanych elementów (składników, części, czynników itd.) funkcjonujących jako całość lub jako zespół elementów współdziałających ze sobą¹⁵. Innymi słowy, systemem może być każdy złożony obiekt wyróżniony w badanej rzeczywistości, stanowiący całość tworzoną przez zbiór obiektów elementarnych (elementów) i powiązań (relacji) między nimi¹⁶. W definicjach systemu można znaleźć

¹⁴ P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1994, s. 27.

¹⁵ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996; M.I. Sietrow, *Zasada systemowości. Pojęcia podstawowe*, w: *Problemy metodologii badań systemowych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973, s. 42.

¹⁶ P. Sienkiewicz, *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1994, s. 16.

też pogląd, że jest to zintegrowany układ sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu. Każdy z elementów systemu powinien działać na rzecz całości i pełnić w tymże rolę współprzyczyniającą się do powodzenia całego układu. To zespolenie elementów stanowi istotę systemu. Należy również brać pod uwagę następujące okoliczności: całość ta jest wewnętrznie zróżnicowana i powiązana, poszczególne jej fragmenty funkcjonują we wzajemnej zależności¹⁷.

Aby ogół elementów tworzył system, niezbędna jest określona struktura i organizacja. Podstawą powstania i trwałości architektury systemu jest jego uporządkowanie. To usystematyzowanie stanowi tylko taki zespół zjawisk, w którym cechy poszczególnych zdarzeń powodują funkcjonowanie i rozwój danego zespołu. Przez system można zatem rozumieć pewną całość, w skład której wchodzi wzajemnie od siebie zależne elementy. Są one ze sobą powiązane, zaś całość jest relatywnie uporządkowana.

Z systemami mamy do czynienia w zasadzie wszędzie. Systemem jest Wszechświat, państwo, przedsiębiorstwo, człowiek. Systemy z natury są złożone. Przy bardzo prostym opisie systemu składającego się z dwóch elementów można dokonać: opisu pierwszego elementu, opisu drugiego elementu, opisu relacji pomiędzy tymi dwoma elementami oraz opisu przestrzeni, w której te elementy się znajdują. Tylko przy dwóch elementach mamy aż cztery opisy, zależności czy równania. O ileż bardziej skomplikowany schemat powstaje w przypadku wielu składowych/elementów. Przy kilkunastu pracownikach, stanowiskach, urządzeniach rodzi to niezliczoną ilość interakcji i zależności. Złożoność wydaje się oczywista. Dlatego też poprzez uproszczenia, modelowanie, dostrzeganie pewnych zależności czy reguł możemy zmniejszyć ilość tych równań. Ważna jest liczebność, a nie złożoność. W przypadku prostych systemów można podejmować próby analizowania każdej z relacji, natomiast przy dużych liczebnościach stosuje się metody statystyczne.

System jest pojęciem względnym. Trzeba tę względność rozumieć tak, że ten sam układ elementów może być rozpatrywany jako autonomiczny system, ale też w innym przypadku jako część systemu większego. Ponieważ w każdym systemie istnieją grupy elementów, które dają się wyodrębnić w podsystemy, czyli systemy niższego rzędu, te zaś można dalej dzielić na podsystemy podsystemów itd., istnieje podstawa do wprowadzenia hierarchicznej struktury wśród

¹⁷ A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983, s. 26–27.

systemów¹⁸. Należy mieć też świadomość, iż wyodrębnienie poszczególnych podsystemów z większego układu nie jest zjawiskiem ostatecznym, bowiem aby miały one swe rzeczywiste zakotwiczenie w systemie, muszą też nastąpić działania mechanizmów integracyjnych, które wiążą ze sobą funkcjonalnie zróżnicowane podsystemy¹⁹. Warto też dodać, że istnieje nieskończona liczba systemów, które są otwarte i inkluzywne – większe zawierają w sobie mniejsze.

Podsystemy mogą być klasyfikowane na podstawie różnych kryteriów, takich jak funkcje, cele, wartości, struktury, zarządzanie itp. W analizie systemowej dominuje pogląd, by organizację traktować w kategoriach zwartej struktury, gdzie występują składniki podsystemu regulacji oraz wykonawczego. Na podsystem regulacji składa się struktura organizacyjna, wyznawane wartości, cele i zadania, a także podsystem zarządzania. Natomiast do systemu wykonawczego zalicza się najczęściej, oprócz podsystemu technicznego, również podsystem społeczny i podsystem ekonomiczny.

Systemowe podejście do analizy organizacji szkolnej wymusza traktowanie jej jako zwartej struktury posiadającej różnorodne wejścia oraz wyjścia. Wewnątrz tej struktury znajdują się mniejsze elementy (podsystemy) umożliwiające przetwarzanie wejść w wyjścia zgodnie z celami systemu. Oprócz zaproponowanego w niniejszym szkicu podziału, istnieje wiele różnych modeli klasyfikacji podsystemów, które uwzględniają różne aspekty organizacji. Najczęściej wymieniane w literaturze podsystemy to: ekonomiczny, prawny, polityczny, wychowawczy, religijny, kulturowy. Każdy z podsystemów można podzielić na mniejsze części składowe oraz uporządkować w określonej hierarchii. Dzięki temu poszczególne elementy danego rzędu można traktować w kategoriach „czarnych skrzynek”, które dają możliwość analizy obiektów (dzięki informacjom o wejściach i wyjściach) bez konieczności zagłębiania się w ich wewnętrzną strukturę²⁰.

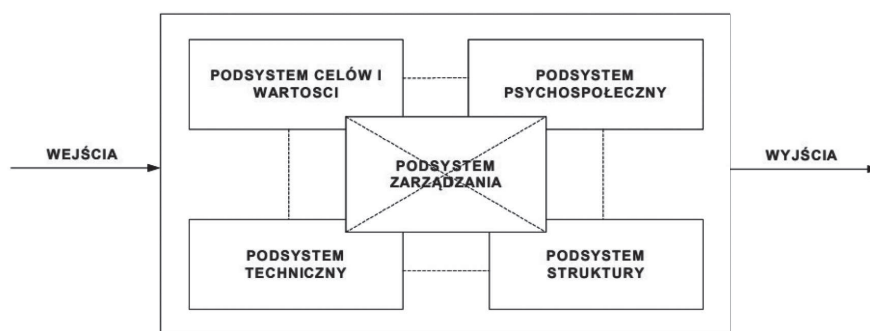
¹⁸ Z. Kierzkowski, *Elementy informatyki-technika, metody, zastosowania*, PWN, Warszawa-Poznań 1976; A. Lapunow, *Systemy biologiczne jako systemy wielkie*, w: *Problemy metodologii badań systemowych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973, s. 149–180.

¹⁹ T. Parsons, *Społeczeństwo: spojrzenie ewolucyjne i porównawcze*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 386.

²⁰ K. Klinecicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie. Przegląd perspektyw teoretycznych*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 210–211.

Najszerzej rozpowszechnionym modelem organizacji w ujęciu systemowym jest „diament Leavitta”. Zakłada on występowanie czterech wzajemnie na siebie oddziaływujących podzbiorów: ludzi, urządzeń i technologii, celów i zadań oraz struktury formalnej²¹. Rozszerzoną wersję takiego ujęcia proponuje M. Bielski. Uwzględnia on jeszcze podsystem zarządzania, którego zadaniem ma być świadome i racjonalne kształtowanie zależności zarówno między poszczególnymi elementami całego systemu organizacyjnego, jak i między systemem organizacji a jej otoczeniem²². Zależności te przedstawia poniższa grafika.

Rys. 1. Systemowy model organizacji



Źródło: M. Bielski, *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 44.

Wyabstrahowane podsystemy powstają przez konkretny podział charakteryzujący się znaczną dowolnością w zależności od celu działania²³. Każdy z tych podsystemów jest jednostką realizującą odrębny proces wśród pozostałych podsystemów, jednak ze względu na ich współzależności, jakiegokolwiek zmiany wpływają na resztę – zmiana jednego z elementów systemu prowadzi do zmiany pozostałych. Wciąż jednak stanowią element większego systemu, składającego się z mniejszych komórek współpracujących ze sobą (wymieniających informacje, zasoby) dla osiągnięcia wyznaczonych celów.

²¹ L. Krzyżanowski, *Podstawy nauki o organizacji i zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 173.

²² A. Adamik, M. Matejun, *Organizacja i jej miejsce w otoczeniu*, w: *Podstawy zarządzania*, red. A. Zakrzewska-Bielawska, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 41–84.

²³ R. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacją*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 54–55.

Szkoła jako system społeczno-techniczny – odmienność działania podsystemów, napięcia wewnątrz systemu, bifurkacja i autonomizacja

W kontekście oświatowym pojęcie „systemu” pojawia się bardzo często. W powszechnym użyciu są wyrażenia typu: „system oświaty”, „system edukacji”, „system klasowo-lekcyjny”, „system dydaktyczny”, „system wychowania”, „system pedagogiczny”, „system szkolny”. Wiele wskazuje na to, że nie są to nawiązania mocno ugruntowane w socjologicznych czy antropologicznych teoriach systemu, a raczej wyrażają pewien bliski funkcjonalizmowi sposób myślenia o świecie i człowieku²⁴.

Jeśli szkołę postrzegać w kategoriach złożonego systemu, to z tegoż układu da się wyodrębnić, według różnych kryteriów, podsystemy. System szkolny można przykładowo podzielić na następujące podsystemy: podsystem administracyjny, który odpowiada za zarządzanie szkołą, w tym za planowanie, organizację i kontrolę jej funkcjonowania; podsystem dydaktyczny – odpowiadający za kształcenie uczniów, w tym za planowanie, realizację i ocenę procesów edukacyjnych; podsystem wychowawczy – odpowiadający za wychowanie uczniów, w tym za kształtowanie ich postaw, wartości i umiejętności społecznych; podsystem opiekuńczy, który ma odpowiadać za opiekę nad uczniami, w tym za zapewnienie im bezpieczeństwa i warunków do nauki i rozwoju.

W opracowaniu przyjęto, że organizacja szkolna jest „ustrukturalizowanym systemem społeczno-technicznym, czyli uporządkowanym w konkretny sposób. Oznacza to, że składa się ona z dwóch powiązanych ze sobą podsystemów: społecznego oraz technicznego. W skład podsystemu technicznego najczęściej zalicza się technologie, maszyny, urządzenia, budynki czy wyposażenie. Z kolei do podsystemu społecznego można przyporządkować przede wszystkim ludzi, relacje między nimi, formalne zasady, wartości, cele oraz struktury”²⁵. W takim ujęciu podsystem społeczny oraz podsystem techniczny będą rozumiane jako dwa odrębne systemy, zarządzanie którymi cechuje odrębność, bądź też podsystemy większego systemu („nadsystemu”, „systemu wielkiego”). W ra-

²⁴ D. Uryga, „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym, „Forum Oświatowe” 2014, t. 2(52), s. 69–81.

²⁵ A. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 30–31.

mach każdego z analizowanych systemów/podsystemów żaden jego element nie jest całkowicie neutralny w stosunku do pozostałych, natomiast oba powinny działać na rzecz powodzenia całego systemu.

Zaproponowany podział nie jest ani jedynym, ani ostatecznym. W architekturze szkolnej należałoby wyodrębnić również podsystem zarządzania, traktując go jako odrębny podsystem, lub umiejscowić go w innym. Wydaje się, że można by go usytuować zarówno w podsystemie społecznym, jak i technicznym. Za osadzeniem zarządzania w podsystemie społecznym przemawia fakt, iż jest to działanie oparte na relacjach międzyosobowych. Natomiast coraz częściej zarządzanie oparte jest o narzędzia ICT, co wskazywałoby na działanie zderminowane przez maszyny.

Zarówno w podsystemach, jak i między nimi zachodzą liczne sprzężenia. Mogą też rodzić się napięcia. Prowadzi to do wniosku, że system szkolny należy postrzegać w kategoriach układów zintegrowanych relacji²⁶. Charakterystyka tych sprzężeń i relacji w kategoriach związków przyczynowo-skutkowych jest niewystarczająca. Niezbędne jest również wyjaśnianie teleologiczne, gdyż większość systemów wykazuje zachowanie się celowe. Tak więc cały system ma ogólny cel działania, tak samo jak ma go każdy z jego podsystemów²⁷.

W świetle powyższych analiz rodzą się następujące pytania: Czy są to podsystemy większego systemu społeczno-technicznego, czy też systemy o pewnej autonomii? Jeśli tak, to jakie cechy decydują o ich odrębności? Czy możliwe i uzasadnione będzie przyjmowanie odrębnej koncepcji organizacji w odniesieniu do podsystemu (lub systemu) społecznego i podsystemu (systemu) technicznego?

Jak zaznaczono powyżej, w niniejszym szkicu przyjęto optykę, iż organizacja szkolna jest uporządkowanym systemem społeczno-technicznym, składającym się z dwóch powiązanych ze sobą podsystemów: społecznego oraz technicznego. Wydaje się, że oba podsystemy mogą działać w nieco odmienny sposób. Podsystem zwany społecznym funkcjonuje bardziej jak organizm, natomiast podsystem nazywany technicznym działa mechanicznie. Może tu dochodzić do autonomizacji działań obu podsystemów (co przeczy idei systemowości, działania na rzecz powodzenia całości) albo do generowania napięć. Istotna jest też

²⁶ E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 40.

²⁷ J. Żebrok, *Kultura a ekonomia*, „Przegląd Powszechny” 1991, nr 10, s. 18.

świadomość odmiennego oddziaływania elementów burzliwego otoczenia na systemy społeczny i techniczny, co może to być powodem pewnego konfliktu.

W celu uniknięcia tych antynomii organizacja szkolna winna być traktowana w kategoriach systemu socjotechnicznego. System taki można pojmować jako zgodne i optymalne pod względem efektywności współdziałanie człowieka i maszyny. Oznacza to, iż zarówno człowiek dopasowuje się do technologii, jak i maszyny dostosowywane są do człowieka²⁸. Z wielu względów takie podejście jest najbardziej trafne i najlepiej opisuje organizację szkolną oraz sposób jej funkcjonowania. Koncepcja ta odrzuca dominację obszaru technologicznego, nadrzędność sztywnych reguł i biurokratycznych procesów. Znaczenia nabiera z kolei podsystem społeczny z oryginalnymi, niekonwencjonalnymi rozwiązaniami. Oznacza to, że obok wszechobecnych urządzeń telekomunikacyjnych i rozwiązań technicznych w większym stopniu uwzględniane są relacje osobowe i potrzeby duchowe pracowników.

Podsumowanie

W artykule podjęto analizę zarządzania placówkami oświatowymi z perspektywy badań systemowych. Myślenie systemowe polega na całościowym postrzeganiu zagadnienia, analizowaniu wszystkich składowych oraz relacji pomiędzy nimi. W takim ujęciu organizację szkolną można rozumieć w kategoriach złożonego systemu, z którego umownie wyodrębniono dwa podsystemy: społeczny oraz techniczny. Trzeba przy tym mieć na uwadze, że nie jest to jedyny, możliwy podział. Wyodrębnione składowe należy rozumieć nie jako pojedyncze jednostki, ale jako swego rodzaju twór, złożony z elementów pozostających ze sobą w nieustających i niezliczonych interakcjach. Przyjęcie takiej optyki skłania do postawienia pytania, czy są to wciąż podsystemy systemu społeczno-technicznego, czy już odrębne, autonomiczne systemy. W świetle podjętych rozważań wydaje się, że w placówkach oświatowych następuje autonomizacja obu podsystemów, a także skłonność do generowania napięć.

System szkolny ma swoje otoczenie, na które oddziałuje i sam także reaguje na płynące z niego bodźce. Wymaga to jasnego określenia granic badane-

²⁸ W tym miejscu rodzi się refleksja na temat rozwoju sztucznej inteligencji i jej ewentualnej dominacji nad ludzkością, a także świadomość, że to maszyny winne być podporządkowane człowiekowi, zgodnie ze słowami: „Czyńcie sobie ziemię poddaną” (Rdz 1,28).

go systemu oraz jego części składowych. Każda organizacja jest układem otwartym, zaś szkoła jest szczególnie chłonna na środowisko. Z otoczenia nieustannie czerpie zasoby, potęgując ilość relacji i kolejnych zależności. Przez to cały system robi się bardzo skomplikowany. Dla organizacji szkolnej szczególnie istotnymi elementami otoczenia są czynniki społeczno-kulturowe (w tym szczególnie demograficzne) oraz technologiczne.

Systemowa koncepcja rozumienia organizacji szkolnej ma swoje plusy i minusy. Z jednej strony podejście systemowe spotyka się dezaprobatą za zbytnią ogólność i abstrakcyjność. Przedmiotem krytyki jest negatywny wpływ na zdolność percepcji, bowiem myśląc o organizacji jako o systemie, sztucznie tworzy się stereotyp jej otoczenia. Może to prowadzić do ograniczonego, zawężonego myślenia o szkole. Z drugiej strony myślenie systemowe uważane jest za koncepcję uniwersalną, która może pomóc w lepszym zrozumieniu funkcjonowania organizmów żywych, jakimi są organizacje szkolne.

Bibliografia

- Adamik A., Matejun M., *Organizacja i jej miejsce w otoczeniu*, w: *Podstawy zarządzania*, red. A. Zakrzewska-Bielawska, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Aldrich H.E., *Organizations and Environments*, Stanford University Press, Stanford 2008.
- Andrews R., *Perceived environmental uncertainty in public organizations. An empirical exploration*, "Public Performance & Management Review" 2008, vol. 32, no. 1, s. 21–46.
- Bertalanffy L., *Das Biologische Weltbild*, Francke, Bern 1949.
- Bertalanffy L., *General Systems Theory. Foundations, Developments, Applications*, George Braziller, New York 1968.
- Bertalanffy L., *General system theory; a new approach to unity of science. 1. Problems of general system theory*, „Human Biology” 1951, vol. 23(4), s. 302–312.
- Bielski M., *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, C.H. Beck, Warszawa 2004.
- Chmielewski D., *Społeczno-kulturowy obraz regionu Warmii i Mazur. Ujęcie systemowe*, Rozprawa doktorska obroniona w Zakładzie Socjologii Kultury i Cywilizacji Współczesnej Instytutu socjologii Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu, Olsztyn 2011.
- Gratthoff R., *Czy teoria systemu Floriana Znanieckiego zakłada pewien „l'orde du real”?*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, t. 32, nr 3, s. 5–15.
- Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

- Kierzkowski Z., *Elementy informatyki-technika, metody, zastosowania*, PWN, Warszawa-Poznań 1976.
- Klincewicz K. (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie. Przegląd perspektyw teoretycznych*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Koźmiński A., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Lapunow A., *Systemy biologiczne jako systemy wielkie*, w: *Problemy metodologii badań systemowych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973.
- Laszlo E., *Systemowy obraz świata*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983.
- Lubański M., *Informacja-system*, w: M. Heller, M. Lubański, Sz. Ślaga, *Zagadnienia filozoficzne współczesnej nauki. Wstęp do filozofii przyrody*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1980.
- Parsons T., *Spółeczeństwo: spojrzenie ewolucyjne i porównawcze*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Penc J., *Leksykon biznesu*, Placet, Warszawa 1997.
- Perechuda K., Sobińska M. (red.), *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą: praca zbiorowa*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008.
- Popek J., *Metodologia systemowa a filozofia przyrody*, „Zagadnienia filozoficzne w nauce” 1997, t. 20, s. 108–115.
- Sienkiewicz P., *Analiza systemowa. Podstawy i zastosowania*, Wydawnictwo Bellona, Warszawa 1994.
- Sietrow M.I., *Zasada systemowości. Pojęcia podstawowe*, w: *Problemy metodologii badań systemowych*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1973.
- Szymaniec-Mlicka K., *Charakterystyka otoczenia organizacji publicznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, z. 73, s. 631–640.
- Uryga D., „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym, „Forum Oświatowe” 2014, t. 2(52), s. 69–81.
- Zalewska-Turzyńska M., *Organizacja jako system sieci zintegrowanych relacji komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Żebrok J., *Kultura a ekonomia*, „Przegląd Powszechny” 1991, nr 10.
- Żebrok P., *Rodzina w systemie społeczno-kulturowym Śląska Cieszyńskiego. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo «scriptum», Kraków 2018.

Streszczenie: Celem artykułu jest refleksja nad zarządzaniem placówkami oświatowymi w czasach niestabilności i nieprzewidywalności. W opracowaniu przyjęto, że organizacja szkolna jest ustrukturalizowanym systemem społeczno-technicznym, czyli uporządkowanym w konkretny sposób. Oznacza to, że składa się ona z dwóch powiązanych ze sobą podsystemów: społecznego oraz technicznego. W takim ujęciu podsystem społeczny oraz podsystem techniczny będą rozumiane jako dwa odrębne systemy, zarządzanie którymi cechuje odrębność, bądź też podsystemy większego systemu. W ramach każdego z analizowanych systemów żaden jego element nie jest całkowicie neutralny w stosunku do pozostałych, natomiast oba powinny działać na rzecz powodzenia całego systemu.

Słowa kluczowe:

szkoła, środowisko, system, zarządzanie, burzliwość otoczenia

The school in a systems perspective.

Differential sensitivity of the system and its subsystems to turbulent changes in the environment

The aim of the paper is to reflect on the management of educational institutions in times of non-stability and unpredictability. The paper assumes that a school organisation is a structured socio-technical system, i.e. it is organised in a concrete spo-system. This means that it is composed of two interrelated subsystems: the social and the technical. In such a view, the social subsystem and the technical subsystem will be understood as two separate systems, the management of which is characterised by separateness, or sub-systems of a larger system. Within each of the systems analysed, no one element is completely neutral with respect to the others, but both should work for the success of the whole system.

Keywords:

school, environment, system, management, turbulent environment

Przemysław Żebrok

Organizm czy maszyna?

Metaforyczne koncepcje rozumienia szkoły

Wprowadzenie

Badania naukowe są przedsięwzięciem kreatywnym, opartym na potencjale ludzkiego umysłu, który ma zdolność do generowania nowych pomysłów oraz odkrywania ciekawych, nieszablonowych i nieprzewidywalnych rozwiązań. Czasem ludzka wyobraźnia kieruje poszukiwania w stronę symboli, przenośni bądź eksperymentów myślowych, wykorzystując je do zrozumienia rozmaitych zjawisk czy procesów. Może to skutkować zaskakującymi, nowatorskimi pomysłami.

W naukach społecznych niektóre zagadnienia próbuje wyjaśniać się za pomocą metafor czy obrazów. Poszukiwanie nowych teorii w odniesieniu do placówek oświatowych spowodowane jest przede wszystkim złożonością tych organizacji. W niniejszym szkicu podjęto próbę analizy funkcjonowania placówek oświatowych pod kątem ścierania się dwóch filozofii postrzegania organizacji, a mianowicie koncepcji organicznej i mechanistycznej. W takim ujęciu szkołę można pojmować dwojako: jako organizm albo jako maszynę.

Pierwsze ujęcie odwołuje się do analogii przyrody. Według tej teorii organizacje są przystosowane do radzenia sobie w zmiennych warunkach środowiskowych. Szkołę można postrzegać jako organizm działający w otoczeniu innych systemów, które tworzą środowisko. Z kolei koncepcja mechanistyczna

postrzega organizację jako maszynę, a jej poszczególni uczestnicy funkcjonują na zasadzie „wymienialnych trybików”. U jej podstaw leży chęć działania w sposób przewidywalny i pewny, zaś człowiek jest traktowany jako obiekt, którego zachowanie można zdeterminować działaniami kierowniczymi.

Artykuł jest kontynuacją i rozwinięciem refleksji zawartych w opracowaniu Agnieszki Michalak i Przemysława Żebroka pt. *Szkoła w ujęciu systemowym. Odmienność wrażliwości systemu oraz jego podsystemów na turbulentne zmiany w otoczeniu*, gdzie podjęto zagadnienia systemowego ujęcia organizacji szkolnej. Autorzy zakładają, że organizacja szkolna jest uporządkowanym systemem społeczno-technicznym, składającym się z podsystemu społecznego oraz technicznego, które są ze sobą powiązane i od siebie zależne, ale działają w nieco odmienny sposób. Podsystem społeczny funkcjonuje bardziej jak organizm, natomiast podsystem techniczny działa mechanicznie. Może tu dochodzić do bifurkacji, autonomizacji działań obu podsystemów oraz generowania napięć. Jest to zaprzeczeniem idei systemowości, czyli działania podsystemów na rzecz powodzenia całości systemu.

Metafora w nauce

Metafora wywodzi się z poetyki i pochodzi od greckiego słowa oznaczającego transfer, przeniesienie (*meta* – zmiana, *phora* – ruch). Jest to jedna z wielu figur retorycznych, często stosowana w różnych wypowiedziach jako jeden z najbardziej uniwersalnych mechanizmów komunikacyjnych. Metaforę zalicza się z reguły do środków wyrazu o charakterze literackim. Jej klasyczna definicja pochodzi od Arystotelesa, który w *Poetyce* pisze, że „Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii”¹. Metaforą może być nazwane jasno sformułowane porównanie albo dowolna sytuacja, w której jakieś wyrażenie łączy dwa słowa w sposób niespotykany i niestandardowy, uzyskując nowe znaczenie². Metafory tkwią

¹ Arystoteles, *Poetyka*, tł. H. Podbielski, Ossolineum, Wrocław 1989.

² A. Bogusławski, *O metaforze*, „Pamiętnik Literacki” 1971, t. 62, z. 4, s. 113–126.

w świadomości człowieka jako pojęcia ułatwiające poznanie, ale są tak powszechnym zjawiskiem, iż często nawet ich nie dostrzegamy³.

W literaturze naukowej można znaleźć sporo wątków omawiających wykorzystanie metafor – nie jest to niczym nowym ani oryginalnym. Przenosi się często używa się w celu przedstawienia niektórych problemów bądź opisu funkcjonowania współczesnych organizacji. Przykładem niech będą takie symbole jak: metafora mózgu, metafora kolażu, metafora psychicznego więzienia, metafora maszyny czy metafora organizmu. Te dwie ostatnie są wykorzystane w niniejszym szkicu dla opisu organizacji szkolnej.

O metaforach i ich obecności w nauce pisał w latach 60. XX wieku czołowy przedstawiciel filozofii analitycznej Max Black⁴, co było w tamtym czasie bardzo oryginalną, a wręcz rewolucyjną teorią. Spośród innych autorów, którzy podejmują temat alegoryczności, warto wymienić Roma Harrégo, Donalda Davidsona czy Thomasa S. Kuhna. Ten ostatni przekonuje, że metafory pozwalają łączyć różne dziedziny wiedzy i korzystać z jednej do wzbogacania drugiej⁵. Z kolei według Hansa Reichenbacha skłonność do używania metafor ma źródło w ingerencji motywów pozalogicznych w proces myślenia⁶. Na polskim gruncie problematykę metafor w nauce podejmują m.in. Nina Bochenek⁷, Magdalena Zawisławska⁸, Stanisław Gajda⁹, Anna Buczek¹⁰.

Chociaż metaforyczne koncepcje wyjaśniania złożonych zjawisk społecznych są w świecie nauki znane i dosyć powszechnie wykorzystywane, to przez lata część badaczy kontestowała ich używanie. Były odrzucane jako dekoracyjne środki literackie, mało istotne dla naukowego zrozumienia, zaś ich stosowanie

³ O. Jäkel, *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*, tł. M. Banaś, B. Drąg, Universitas, Kraków 2003, s. 21.

⁴ M. Black, *Metaphor*, „Proceedings of the Aristotelian Society” 1954–1955, vol. 55, s. 273–294.

⁵ T. Kuhn, *Metafora w nauce*, w: *Droga po strukturze*, tł. S. Amsterdamski, Sic!, Warszawa 2003, s. 181.

⁶ H. Reichenbach, *Powstanie filozofii naukowej*, tł. H. Krahelska, Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 29–31.

⁷ N. Bochenek, *Co metafora robi w nauce?*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Humanistyka i Nauki Społeczne” 1998, nr 46, s. 117–122.

⁸ M. Zawisławska, *Metafora w języku nauki. Na przykładzie nauk przyrodniczych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2011.

⁹ S. Gajda, *Metafora w dyskursie naukowym*, *Studia Litteraria Polono-Slavica* 2008, nr 8, s. 335–344.

¹⁰ A. Buczek, *Metafora i jej rola w nauce*, „Studia Philosophiae Christianae ATK” 1971, nr 13, s. 215–221.

traktowane jako naiwne, powierzchowne, generujące wiedzę nieużyteczną, a wręcz „pseudowiedzę”. Wiele postaci nauki wykazywało lekceważący stosunek do metafor, krytykując je jako nieuprawnione środki retoryczne, zagrażające obiektywności racjonalnego dyskursu. Ich zdaniem zasada weryfikowalności logicznego empiryzmu pozbawiła sensu wszelkie odwołania do metafor i wypchnęła język metaforyczny poza sferę znaczenia poznawczego. Jeszcze do dzisiaj, według tradycyjnych przekonań, są to tylko środki literackie, niemające znaczenia poznawczego. Metafory przenikające do nauki uważa się za wdzieranie się do niej poezji, czego nie da się pogodzić z dążeniem do prawdy¹¹. Zresztą pionier współczesnego wykorzystania teorii metafor, brytyjski teoretyk organizacji Gareth Morgan¹² również jest zdania, że użycie metafory może zarówno ułatwić zrozumienie rzeczywistości, jak i ją zaciemnić.

Niemniej jednak współcześnie metafory i analogie coraz częściej jawią się jako ważne instrumenty badawcze. Naukowcy uznają, że metafory są potrzebne, aby znaleźć brakujące powiązania między faktami i interpretacjami. C.K. Ogden oraz I.A. Richards przedstawiają dowody na podwójną potencjalną rolę metafor: zwiększenie dokładności symboliczno-informacyjnej oraz wywoływanie znaczących emocji¹³. Część naukowców uznaje ich istotną rolę w poznawaniu rzeczywistości zarówno w teorii, jak i praktyce naukowej. Podkreślają oni, że obecność alegorii w nauce jest ważna choćby z powodu łączenia metafor z modelami. Ich stosowanie skłania do wyszukiwania podobieństw między przedmiotem badanym i przedmiotem odniesienia. Dzięki metaforze można zrozumieć jedno doświadczenie za pomocą innego poprzez przeniesienie na nie znaczenia. Takie podejście ma zarówno swoich zwolenników jak i przeciwników.

Teorie i wyjaśnienia opierające się na metaforach upraszczają komplikacje i prowadzą do postrzegania organizacji w charakterystyczny sposób. Każda z metafor pomaga w zinterpretowaniu danego aspektu organizacji, a wszystkie razem ukazują jej wielowymiarowy obraz. Zatem stosowanie jednej z metafor nie oznacza wykluczenia pozostałych. Dzięki temu procesowi wiedza o organi-

¹¹ H. Reichenbach, *Powstanie filozofii naukowej*, tł. H. Krahelska, Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 30.

¹² Gareth Morgan częściej posługuje się obrazami, skojarzeniami oraz analogiami niż metaforami w ścisłym tego słowa znaczeniu.

¹³ A. Konopka, *Grand metaphors of biology in the genome era*, „Computers and Chemistry” 2002, vol. 26(5), s. 397–401.

zacjach zostaje skumulowana¹⁴. W niniejszym szkicu wykorzystano ten właśnie argument, że metafora jest istotnym narzędziem poznawczym, dzięki któremu podmiot postrzegający może nazwać i objaśnić zdarzenia zaistniałe w rzeczywistości¹⁵.

Koncepcja organiczna i mechanistyczna

Analiza funkcjonowania placówek oświatowych prowadzi do konkluzji, iż można je postrzegać w kategoriach systemowych. Przemawia za tym wielość elementów, ogrom różnorodnych relacji wewnętrznych oraz mnogość zależności od otoczenia. System ten składa się z różnych podsystemów, które w zależności od kryteriów można mnożyć.

Systemowe rozumienie zjawisk społecznych wywodzi się z nauk biologicznych, gdzie organizmy postrzegane są w kategoriach żywych systemów. Dobrym punktem wyjścia dla zrozumienia istoty „systemowości” są prace L. von Bertalanffy’ego¹⁶, który spopularyzował ideę, że organizmy to układy otwarte, utrzymujące się w stanie stabilnym z dala od równowagi. Samo pojęcie systemu określał mianem „organizmalnego” poglądu na świat. Później podejście systemowe przyjęło się również w innych dziedzinach nauki i obecnie można mówić o adaptowaniu dwóch charakterystycznych modeli systemów, tj. organicystycznym (organistycznym) i mechanistycznym, pozwalających odwzorować, badać i opisywać obserwowaną rzeczywistość. Dla tego pierwszego modelu wzorcem jest organizm, dla tego drugiego zaś maszyna. Zarówno organizm, jak i maszyna stanowią określone, funkcjonalne całości. Funkcjonalność organizmu wyraża się w jego bardzo złożonym życiu, natomiast maszyny – w jej dużo prostszym działaniu, czyli pracy¹⁷.

¹⁴ A. Koźmiński, D. Latusek-Jurczak, *Rozwój teorii organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 28

¹⁵ M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 109.

¹⁶ Prace L. von Bertalanffy’ego: *Das Biologische Weltbild*, Francke, Bern 1949; *General system theory; a new approach to unity of science. 1. Problems of general system theory*, „Human Biology” 1951, vol. 23(4); *General Systems Theory. Foundations, Developments, Applications*, George Braziller, New York 1968.

¹⁷ J. Parysek, *Miasto w ujęciu systemowym*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2015, t. 77(1), s. 27.

Organicyzm jest koncepcją filozoficzną, która zakłada, że społeczeństwo funkcjonuje i rozwija się jak żywy organizm, a instytucje społeczne są ze sobą powiązane na podobieństwo części ciała. Pogląd ten stanowi pierwsze sformułowanie teorii systemów, aspirującej do całościowego tłumaczenia funkcjonowania organizmów żywych, społeczeństw i urządzeń/systemów sztucznych. Organicyzm wywarł znaczny wpływ na nauki społeczne, w szczególności zaś na język opisu socjologii, gdzie używa się takich pojęć jak „serce miasta”, „zielone płuca miasta”, „tkanka miejska”, „komórka społeczna”. Za pierwszych myślicieli, którzy dokonali metafory społeczeństwa jako organizmu, uważa się Platona oraz Arystotelesa. Podobne odniesienia znajdujemy też w Biblii, gdzie św. Paweł pisze: „Podobnie jak jedno jest ciało, choć składa się z wielu członków, a wszystkie członki ciała, mimo iż są liczne, stanowią jedno ciało, tak też jest i z Chrystusem. Wszyscyśmy bowiem w jednym Duchu zostali ochrzczeni, aby stanowić jedno Ciało” (1 Kor 12,12–18).

Mechanicyzm to pogląd wywodzący się z XVI-wiecznej filozofii przyrody. Według tej koncepcji natura jest zbiorem materialnych elementów w ruchu, zbudowana jak złożony mechanizm, którego działanie można wyjaśnić za pomocą mechaniki¹⁸. Za jednych z pierwszych mechanistów uważa się René Descartesa i Pierre’a Gassendiego, którzy zaprezentowali rozbudowane systemy filozofii mechanistycznej, tworząc jeden z głównych nurtów myśli nowożytnej oraz podstawy współczesnej nauki. Od Kartezjusza pochodzi też idea dualizmu psychofizycznego, zgodnie z którą materia i duch stanowią dwie, zasadniczo odmienne substancje. Mechanicyzm odnoszony był do materii, natomiast duch funkcjonował według odmiennych zasad.

W drugiej połowie XVII wieku filozofia mechanistyczna uzyskała pełną postać. Jednym z jej głównych przedstawicieli był Isaac Newton, który stworzył ideę „wielkiego zegara Wszechświata”. Jego sukcesy w odkryciach naukowych oparte były na mechanistycznym poglądzie na świat. Obecnie mechanicyzm ma również swoich entuzjastów wśród niektórych teoretyków sztucznej inteligencji (np. A. Turing), wskazujących na analogie między funkcjonowaniem umysłu a działaniem programów komputerowych¹⁹.

¹⁸ M. Heller, *Wszechświat u schyłku stulecia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994, s. 20.

¹⁹ *Mechanicyzm*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mechanicyzm;3939141.html> [dostęp: 13.06.2024].

Znaczenie definicji „organiczny” lub „mechaniczny” (nieorganiczny) można zrozumieć poprzez porównanie żywego organizmu, takiego jak człowiek lub zwierzę, z maszyną. Człowiek i maszyna mają pewne cechy wspólne, jak chociażby to, że składają się z różnych elementów, które tworzą jedną całość. W obu przypadkach poszczególne części pełnią swoje funkcje, które wnoszą swój wkład w osiągnięcie wspólnego celu ogólnego. Jednak pomimo tych analogii, różnice między nimi są ogromne i oczywiste. Zasadnicza różnica polega na tym, że maszyna jest obojętna, statyczna i nieożywiona, zaś organizm jest ciepły, ruchliwy i żywy. Plinio Corrêa de Oliveira opisuje te różnice w sposób następujący:

Ruchy organów w żywym ciele są powodowane obecnym w nim życiem. Wypływają z samej głębi swej istoty. Części maszyny nie są w stanie samodzielnie się poruszać. Wszystkie ich ruchy muszą zostać zarządzane z zewnątrz. W rzeczywistości nie poruszają się, lecz są poruszane. Żywe organy mają wielką zdolność dopasowania i dostosowania się do nowych okoliczności. Zazwyczaj jest to powolny i delikatny proces adaptacji, który zwykle następuje stopniowo, ale z wielką precyzją i trwałością. Maszyna pozostaje taka, jaką zrobiono i sama nie dostosowuje się do niczego. Gdy ktoś zechce ją przystosować do innych celów, to może być drastycznie zmieniona z racji tego, że jej materia niczego nie odczuwa i nie trzeba brać pod uwagę jej uczuć²⁰.

Różnice między organizmami i maszynami już na pierwszy rzut oka wydają się być oczywiste. Organizmy i maszyny powstają w radykalnie odmienny sposób. Wszystkie organizmy ewoluowały w sposób naturalny, zaś wszystkie maszyny zostały stworzone sztucznie. Uwidacznia się przy tym „jednokierunkowość” tego procesu – organizm żywy, czyli człowiek, może zaprojektować i wyprodukować urządzenie, natomiast maszyna nie może stworzyć człowieka.

Zbiór elementów stanowiący gotową maszynę nie istnieje jako taki przed montażem składających się na niego części. Najpierw projektuje się wszystkie części maszyny, a następnie układa się je w całość. W przypadku organizmu sytuacja jest odwrotna. Tutaj zaczyna się od podstawowej zintegrowanej „całości”, czyli zapłodnionego jaja. W miarę rozwoju zygoty organizm zaczyna różnicować się w tkanki i narządy. W pewien sposób części, które identyfikuje się

²⁰ Plinio Corrêa de Oliveira, *Organic Society: Treating People Like Humans Not Like Machines*, November 21, 2012, <https://www.tfp.org/organic-society-treating-people-like-humans-not-like-machines> [dostęp: 13.06.2024].

w dorosłym organizmie, pojawiają się znacznie później niż całość, z której się wywodzą²¹.

Ta różnica ontologiczna ma ważne implikacje epistemologiczne i metodologiczne. Podejście redukcjonistyczne (tj. rozbić systemu na części w celu jego zrozumienia) sprawdza się znakomicie w przypadku maszyn, ponieważ redukcjonizm jest odwrotnością montażu. Kiedy badamy maszyny rozkładając je, to odwracamy proces, w wyniku którego powstały. Jednak w przypadku organizmów rozbić ich oznacza „przemoc” wobec ich natury, bowiem organizmy nie składają się od początku z części. Są one elementami ze względu na całość. Nie można ich zatem w pełni zrozumieć w oderwaniu od całości, z której są wyodrębnione²².

Fundamentalną różnicą pomiędzy organizmem i maszyną są dwie przeciwstawne cechy: wolność – zniewolenie. Trafnie opisuje to cytowany wcześniej Plinio Corrêa de Oliveira:

Części ciała rozwijają się zgodnie z pewnym własnym życiem i niezależnie od pozostałych. Zatem nikt nie może narzucić żądanego kształtu lub rozmiaru swoim ręką czy nogą. Natomiast to, co jest sztuczne i mechaniczne całkowicie podlega człowiekowi. Żywa istota jest częścią natury, która jest bezpośrednim dziełem Boga. Maszyna jest bardziej bezpośrednim dziełem człowieka. Tak więc wszystko, co organiczne jest znacznie bardziej doskonałe, pomimo że wszystko, co mechaniczne zdecydowanie bardziej podlega nauce. Wszystkie części maszyny są posłuszne niczym niewolnicy woli tego, który włącza i obsługuje daną maszynę. Najważniejszą rzeczą jest wola operatora urządzenia. Jedyńm możliwym sposobem korzystania z maszyny jest dyktatura. Kiedy następuje awaria urządzenia, to jedynym rozwiązaniem jest otworzenie go, rozłożenie na części, usunięcie wadliwej części i naprawienie przy użyciu narzędzi. Zreperowanie maszyny jest zawsze o wiele bardziej skuteczne niż operacja na żywej istocie. W organizmie człowieka funkcjonowanie ciała zależy nie od niczym niewolniczego posłuszeństwa narzędzi, lecz od naturalnej, żywej i do pewnego stopnia swobodnej współpracy każdej z części²³.

Rozróżnienia pomiędzy organizmami i maszynami można dokonać także poprzez odwołanie się do faktu, że działają one w celu osiągnięcia konkretnych

²¹ *Organisms or Machines*, <https://phys.org/news/2016-01-machines.html> [dostęp: 13.06.2024].

²² *Organisms or Machines*, <https://phys.org/news/2016-01-machines.html> [dostęp: 13.06.2024].

²³ Plinio Corrêa de Oliveira, *Organic Society: Treating People Like Humans Not Like Machines*, November 21, 2012, <https://www.tfp.org/organic-society-treating-people-like-humans-not-like-machines> [dostęp: 13.06.2024].

celów. Kluczową kwestią jest to, że czynią to w zasadniczo różnych aspektach. Organizmy są „z natury celowe”, podczas gdy maszyny są „zewnątrznie celowe”. Maszyna jest zewnętrze celowa w tym sensie, że pracuje/funkcjonuje w celu, który jest zewnętrzny w stosunku do niej samej; to znaczy, że nie służy swoim własnym interesom, ale interesom jej twórcy lub użytkownika. Organizm z kolei jest wewnętrznie celowy w tym sensie, że jego działania są skierowane na utrzymanie jego własnej organizacji; to znaczy, że działa on we własnym imieniu²⁴. Wewnętrzna celowość organizmów opiera się na fakcie, że są one samoorganizującymi się, samoreprodukującymi, samonaprawiającymi się i samoodnawiającymi się systemami. I odwrotnie, zewnętrzna celowość maszyn opiera się na fakcie, że są one organizowane, montowane, utrzymywane i naprawiane przez czynniki zewnętrzne. Organizm utrzymuje swoją integralność i autonomię jako całość, regulując, naprawiając i regenerując swoje części, podczas gdy maszyna polega na zewnętrznej interwencji nie tylko przy jej konstruowaniu i składaniu, ale także przy jej konserwacji i naprawie²⁵.

Organizmy są systemami autonomicznymi, co nie oznacza ich samowystarczalności, pozostają bowiem silnie zależne od swojego środowiska. Aby pozostać przy życiu, organizm musi nieustannie wymieniać materię i energię z otoczeniem. Kiedy ten przepływ ustaje, następuje śmierć²⁶. Organizmy, niezależnie od tego, czy są świadome swojego istnienia czy nie, funkcjonują i działają w sposób zapewniający utrzymanie ich własnej organizacji, a więc kontynuację ich własnego istnienia. Organizmy dążą do utrzymaniu własnego istnienia w czasie, przy czym utrzymanie się przy życiu nie jest jedynym celem życia. Faktem jest natomiast, że można przetrwać nie rozmnażając się, ale nie można rozmnażać się, nie przeżywając. Szczególnie wymowny jest tutaj kontrast z maszynami. Maszyna może pracować w celu wykonania określonego zadania lub może być w stanie spoczynku. Jednak organizmy nie mają wyłącznika. Kiedy organizm przestaje działać, przestaje istnieć. Innymi słowy, organizmy są z konieczności systemami otwartymi, podczas gdy maszyny mogą być otwarte lub zamknięte²⁷.

²⁴ D.J. Nicholson, *Organisms ≠ Machines*, „Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences” 2013, vol. 44, s. 669–678.

²⁵ *Organisms or Machines*, <https://phys.org/news/2016-01-machines.html> [dostęp: 13.06.2024].

²⁶ Tamże.

²⁷ D.J. Nicholson, *Organisms ≠ Machines*, „Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences” 2013, vol. 44, s. 669–678.

Mechanistyczny typ organizacji formalnej odpowiada zasadom biurokratycznego sposobu organizowania instytucji. W systemie mechanistycznym kierownik występuje w roli osoby wszystkowiedzącej, znającej się na wszelkich, nawet najdrobniejszych sprawach, mogącej wykorzystywać swoje uprawnienia niezależnie od faktu, czy jego postępowanie jest akceptowane przez podwładnych, czy też nie²⁸. Koncepcja mechanistyczna jest modelem organizacji właściwym dla przedsiębiorstw działających w otoczeniu relatywnie stabilnym, charakteryzującym się specjalizacją zadań, stałym podziałem pracy, wysokim stopniem hierarchizacji i centralizacją zarządzania²⁹. Przykładowo, widząc organizację jako maszynę, rozumiemy, że poszczególni jej uczestnicy działają jak „trybiki” i jednocześnie nabieramy przekonania, że są wymienialni.

Szkoła jako organizm

Koncepcja organiczna odwołuje się do analogii przyrody. Według tej teorii każdy system społeczny można pojmować na podobieństwo biochemicznej całości organizmu, zaś wszelkie zjawiska społeczne mogą być analizowane na płaszczyźnie zachowania ludzkiego organizmu postrzeganego jako system. Organizacje jako organizmy żywe przystosowują się do radzenia sobie w zmieniających warunkach środowiskowych. Działanie to przebiega w toku interakcji z innymi ludźmi w otoczeniu przedmiotów fizycznych oraz na gruncie funkcjonujących elementów tradycji kulturalnej, a zwłaszcza norm i wartości³⁰.

Metafora organizmu porównuje organizację do struktury rodzącej się, rozwijającej i umierającej. Taka jest natura organizmu. Jest to proces nieustannej odnowy, wyrażający wieczną młodość świata, ciągle zaczynanie od początku, niekończąca się sukcesja światów. Jest też różnorodnością, która rozpoczyna się wciąż od coraz to nowych, pojedynczych bytów³¹. Wydaje się, iż pojmowanie szkoły w takim właśnie kontekście jest bardzo trafne. Szkoła przechodzi cią-

²⁸ Z. Chrościński, *Zarządzanie zespołem – zespołami zadaniowymi*, C.H. Beck, Warszawa 2001, s. 15.

²⁹ J. Lendzion, A. Stankiewicz-Mróz, *Wprowadzenie do organizacji i zarządzania*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 22.

³⁰ A. Kłosowska, *Teoria socjologiczna Talcotta Parsonsa*, w: T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, PWE, Warszawa 1969, s. 7–19.

³¹ Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2017, s. 205.

gły proces odnowy poprzez „odżywianie” zasobami (przede wszystkim ludzki-
mi), które do szkoły są dostarczane, ale też ją opuszczają.

Jeśli szkołę rozumieć w kategoriach żywego organizmu, można przyjąć założenie, iż zachowaniami uczestników rządzą ogólne prawidłowości ludzkiego postępowania. Przyjęcie takiej organicznej koncepcji ma liczne zalety:

- organizacja szkolna jest organizmem działającym w otoczeniu innych ciał, które tworzą środowisko,
- szkoła jest systemem otwartym, czyli trwającym procesem, a nie zbiorowiskiem części; otwartość oznacza stałą wymianę ze środowiskiem ludzi i informacji,
- w otoczeniu „burzliwym” potrzeba elastyczności, dlatego pracownicy mogą wykorzystywać swoje umiejętności stosownie do potrzeb, w zgodzie ze zmieniającym się porządkiem pracy i w sposób, jaki uznają za korzystny,
- wewnętrzne procesy są zrównoważone, podobnie jak i relacje organizacji z otoczeniem,
- struktura organizacyjna szkoły jest słabo sformalizowana, elastyczna i zmieniająca się wraz ze zmiennością realizowanych zadań,
- nacisk kładziony jest na potrzeby interesariuszy, które muszą być zaspokojone, aby organizacja przetrwała,
- priorytetem jest innowacyjność i wyczulenie na różne możliwości rozwoju,
- nastawienie na „ekologię” i relacje międzyludzkie,
- ogólne określanie zakresów funkcji, zadań i kompetencji poszczególnych pracowników,
- ścisła współpraca i bezpośrednie komunikowanie się pracowników bez pośrednictwa kanałów służbowo-hierarchicznych (pokój nauczycielski),
- zanikanie władzy na rzecz współpracy i doradztwa,
- znaczna samodzielność nauczycieli w doborze treści i metod nauczania,
- powiązanie społecznego prestiżu nauczycieli z posiadaną przez nich wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami.

Założenia koncepcji organicznej mają też wady. Szkoła, jak każda organizacja, jest wytworem wizji, idei, norm i przekonań. Zbyt dosłowne traktowanie

jej jak organizmu może za bardzo upraszczać rzeczywistość. Pomimo widocznych atutów, przyjęcie modelu organicystycznego przysparzać może wielu różnej natury problemów w procesie badania organizacji, struktury i funkcjonowania szkoły.

Szkoła jako maszyna

W odniesieniu do systemu szkolnego można przyjąć podejście mechaniczne (dotyczy to zwłaszcza podsystemu technicznego). Według mechanicyzmu elementy danej całości i relacje zachodzące między nimi można opisać za pomocą praw fizycznych (mechanicznych). Oznacza ono traktowanie szkoły na kształt pewnego złożenia elementów, w którym możliwa jest naprawa poszczególnych części, ich konserwacja lub wymiana. Przemawiają za tym ujęciem następujące argumenty:

- ze względu na stabilność niektórych elementów otoczenia (np. zaplecze) szkoła może wykazywać cechy systemu zamkniętego; rodzi to statyczność i brak elastyczności,
- powtarzalność i rutynowość realizowanych zadań; szkoła może wykazywać skłonności do powielania swoich działań lub usług,
- brak zaangażowania w rozwój i innowacyjność; przeświadczenie, iż sprawne wykonywanie indywidualnych zadań zapewnia realizację celów całej organizacji,
- sztywny plan finansowy (zamiast elastycznego budżetu) narzucany przez organ prowadzący; brak realnego wpływu na wynagrodzenia, wydatki, inwestycje³²,
- autorytarny styl kierowania szkołą; wszelkie innowacje i kreatywność nie są dobrze postrzegane przez kierownictwo; od nauczyciela oczekuje się posłusznej realizacji określonych zadań,
- wszechobecne regulaminy mające zapewnić, że nauczyciel będzie przestrzegał procedur i osiągał odpowiednie wyniki,
- nieufność w relacjach z dyrekcją; nauczyciele są ściśle nadzorowani i kontrolowani,
- dominacja słabo zaspokojonych potrzeb pracowników; nauczyciele zachowują się uległe i w sposób przewidywalny,

³² Dotyczy to przede wszystkim publicznych placówek oświatowych.

- szczegółowe określanie kompetencji i odpowiedzialności dla każdego stanowiska pracy,
- wysoka specjalizacja funkcji i zadań, istnienie szczegółowych instrukcji i zarządzeń,
- hierarchiczna struktura kierowania, władzy i komunikowania się; przepływ informacji ma charakter głównie pionowy i sformalizowany
 - technologie informatyczne i techniczne systemy zarządzania, np. e-dzienniki, zeszyt zarządzeń, księga zastępstw,
- brak dostatecznej autonomii (wytyczne organu prowadzącego i organu nadzorującego),
- system klasowo-lekcyjny, konferencje, akademie, specjalizacja nauczycieli,
- podstawa programowa, programy nauczania,
- dominacja testów z odpowiedziami zero-jedynkowymi, klucze odpowiedzi, ściśle określone miejsce na pytania otwarte (liczba linijek, wyrazów, znaków...);
- brak miejsca na zachowania nietypowe, nieschematyczne, niestandardowe, oryginalne,
- wdrażanie do pracy niewykraczającej poza utarte schematy, zabijana jest twórczość i oryginalność,
- oczekiwanie uniformizacji, nastawienie na identyczność;
- ustalone z góry standardy zachowań i wyników;
- mentalność rodem z taśmy produkcyjnej w stosunku do nauczania i uczenia się;
- orientacja na koszty i wynikające z nich korzyści;
- sprawność zamiast efektywności;
- niewielkie zainteresowanie specjalnymi przypadkami;
- stałość oczekiwań; podejście bardziej ilościowe niż jakościowe³³.
- inne rozwiązania i składowe szkoły (uregulowania prawne, systemy informatyczne, zaplecze techniczne, pracownicy obsługi, działalność sekretariatu, kadry, płace, system rejestracji czasu pracy, grafiki, system awansu).

³³ H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, *Jak podnosić poziom kultury szkoły?*, tł. A. Labus, w: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia I*, red. D. Elsner, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

Biorąc pod uwagę pewne podobieństwa, funkcjonowanie szkoły można porównać z fabryką, w której wszystko jest ściśle określone i zaplanowane, gdzie produkuje się masowo na podstawie pracy maszyn. Dominuje tu jednolitość i standaryzacja oraz systematyczność, cykliczność, przewidywalność oraz powtarzalność. Praca w wytwórni jest mechaniczna i składa się z powtarzających się czynności. Podobnie rzecz się dzieje we współczesnej szkole, gdzie dominuje rutyna, cykliczność, mechaniczność, szablonowość, wydajność. Szkoła podąża w stronę przedsiębiorstwa produkcyjnego, zaś praca nauczycieli sprowadza się do roli automatów. Przypomina to fabrykę nastawioną na produkcję wiedzy, a celem jest maksymalizacja zysków. Na taśmie produkcyjnej wytwarzany jest seryjnie produkt, jakim jest wiedza. Szkoła staje się niczym linia montażowa Forda, zabijając pierwiastek twórczości i odczłowieczając pracę. Zabijany jest duch szkoły, w której nie ma miejsca na indywidualność, kreatywność, twórczość ani osobowość.

Oprócz niewątpliwych zalet takiego podejścia do organizacji szkolnej, jedną z głównych wad teorii mechanistycznej jest usuwanie z pola widzenia jednostki jako indywidualności. Sprowadza to szkołę do miejsca mechanicznej socjalizacji, powielania istniejących struktur społecznych i kształtowania w stosunku do nich indywidualnych pragnień i oczekiwań. W efekcie szkoła funkcjonalistyczna to instytucja blokująca szanse jednostek na pełne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym, ograniczająca ich możliwość decydowania o własnym losie, uniemożliwiająca myślenie w kierunku dostosowania systemu do potrzeb ludzi³⁴.

Podsumowanie

W opracowaniu przyjęto założenie, że organizację szkolną można postrzegać pod kątem ścierania się dwóch filozofii organizacji – albo jako swego rodzaju organizm, albo maszynę (celowo pominięto inne metafory organizacji). Koncepcja odwołująca się do działania żywego organizmu ma swoje uzasadnienie, bowiem organizacja szkolna ma zdolności przystosowywania do radzenia sobie w zmiennych warunkach środowiskowych. Szkoła to przede wszystkim

³⁴ D. Uryga, „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym, „Forum Oświatowe” 2014, t. 2(52), s. 69–81.

ludzie, którzy wnoszą do niej swój kapitał, swoją oryginalność, niepowtarzalność – tworzą żywy organizm. Analizując strukturę szkoły łatwo dojść do wniosku, że bardziej adekwatnym modelem dla tego systemu jest organizm, a nie maszyna.

Jednocześnie coraz częściej na szkole wymusza się pewne działania i zachowania, które tworzą z niej swoistą maszynę biurokratyczno-techniczną. Zarządzanie opiera się na utartych schematach i coraz częściej z wykorzystaniem narzędzi teleinformatycznych. Usprawnia to w pewnym sensie procesy zarządzania, ale też „zabija” oryginalność, nieszablonowe i nieschematyczne rozwiązania. Mechanicyzm narzuca ludziom postępowanie schematyczne, łatwe do zastąpienia oraz działania przewidywalne i pewne. Człowiek jest traktowany jako obiekt, którego zachowanie można zdeterminować działaniami kierowniczymi.

W zmieniającym się świecie podejmuje się próby poszukiwania nowych koncepcji opisu rzeczywistości. Metafory mają pomóc zrozumieć różne aspekty organizacji. Pomimo tego, że przytoczone analogie mogą być ciekawe i pouczające, porównywanie szkoły z organizmem ludzkiego ciała należy stosować ostrożnie. Podobnie jak wszystkie metafory, takie rozumienie nie jest doskonałe i ma pewne wady. Ze względu na fakt, że komórki pełnią określone i niezmiennie role w ciele lub jego narządach, nie możemy wnioskować, że miejsce człowieka jest również niezmiennie w społeczeństwie.

Podobnie jest z analogią do maszyny. Stale rozszerzający się wpływ maszyn nie podlega dyskusji. Z bardziej bądź mniej skomplikowanymi urządzeniami mamy do czynienia na co dzień. Chociaż maszyna może zawierać części, które się poruszają, nie oznacza to, że przechodzi proces transformacji. Jego fizyczna architektura jest nadal bardzo stała, bardziej odzwierciedlająca powtarzający się wzorzec czasoprzestrzenny niż statyczną strukturę. Jedyną zmianą, jakiej doświadczają maszyny, jest stopniowe zużywanie się ich części. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja z organizmami, które samodzielnie modyfikują swoją strukturę w odpowiedzi na sygnały z otoczenia. Nie tylko same się modyfikują, ale robią to adaptacyjnie.

Każda z zaprezentowanych teorii bardziej koresponduje z różnymi warunkami środowiskowymi. W stabilnym otoczeniu naturalna jest idea mechanistyczna, zaś w warunkach gwałtownych zmian bardziej odpowiednie wydaje się ujęcie organiczne. We współczesnym, turbulentnym świecie placówki oświatowe należałoby postrzegać w kontekście organicznym, jednakże złożona specyfi-

ka funkcjonowania szkoły skłania do nieodrzućania założeń mechanistycznych. To równoczesne skupianie się na technicznych i ludzkich aspektach organizacji odzwierciedla pogląd, iż organizacje najlepiej postrzegać jako „systemy socjo-techniczne”. Ideę tę (określenie instytucji jako społecznego i technicznego miejsca pracy) sformułował Eric Trist, brytyjski psycholog zajmujący się teorią systemów. Zainicjował on odejście od ustalonych modeli, podkreślał znaczenie pracy zespołowej i ogólnie relacji społecznych w zarządzaniu.

Przy próbach analiz dotyczących koncepcji organicznej bądź mechanistycznej trzeba mieć też świadomość, że stale rozwijające się technologie umożliwią w końcu tworzenie maszyn, które będą mieć cechy organizmów żywych. Należy postawić sobie pytanie, co wtedy? Jeśli nauka rozwinie się w takim stopniu, że uda się skonstruować sztuczny system, posiadający wszystkie atrybuty właściwe systemom żywym (samoorganizacja, samoprodukcja, samopodtrzymanie, samoregeneracja, a w konsekwencji wewnętrzna celowość), to pomimo sztucznego pochodzenia, trzeba będzie mówić, że „żyją”³⁵. W obecnych realiach gwałtownego rozwoju sztucznej inteligencji, perspektywa ta staje się coraz bliższa. Już dzisiaj większość przekazywanych informacji odbywa się poprzez media i za pomocą środków cyfrowych. Nie trzeba wielkiej wyobraźni, by dostrzec, że w nieodległej przyszłości transmisja wiedzy dokonywać się będzie genetycznie, do osamotnionych jednostek, za pomocą urządzeń coraz ściślej zespolonych z mózgiem³⁶.

³⁵ *Organisms or Machines*, <https://phys.org/news/2016-01-machines.html> [dostęp: 13.06.2024].

³⁶ J. Attali, *Najważniejsza jest edukacja*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/jacques-attali-o-edukacji> [dostęp: 13.04.2024].

Bibliografia

- Arystoteles, *Poetyka*, tł. Henryk Podbielski, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Attali J., *Najważniejsza jest edukacja*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/jacques-attali-o-edukacji> [dostęp: 13.04.2024].
- Beare H., Caldwell B.J., Millikan R.H., *Jak podnosić poziom kultury szkoły?*, w: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia I*, red. D. Elsner, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
- Bertalanffy L., *Das Biologische Weltbild*, Francke, Bern 1949.
- Bertalanffy L., *General Systems Theory. Foundations, Developments, Applications*, George Braziller, New York 1968.
- Bertalanffy L., *General system theory; a new approach to unity of science. 1. Problems of general system theory*, „Human Biology” 1951, vol. 23(4), s. 302–312.
- Black M., *Metaphor*, „Proceedings of the Aristotelian Society” 1954–1955, vol. 55(1), s. 273–294.
- Bochenek N., *Co metafora robi w nauce?*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Humanistyka i Nauki Społeczne” 1998, nr 46, s. 117–122.
- Bogusławski A., *O metaforze*, „Pamiętnik Literacki” 1971, t. 62, z. 4, s. 113–126.
- Buczek A., *Metafora i jej rola w nauce*, „Studia Philosophiae Chrystianae ATK” 1971, nr 13.
- Chrościcki Z., *Zarządzanie zespołem – zespołami zadaniowymi*, C.H. Beck, Warszawa 2001.
- Delsol Ch., *Nienawiść do świata. Totalitaryzm i ponowoczesność*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2017.
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/mechanicyzm;3939141.html> [dostęp: 13.06.2024].
- Gajda S., *Metafora w dyskursie naukowym*, „Studia Litteraria Polono-Slavica” 2008, nr 8, s. 335–344.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1986.
- Heller M., *Wszechświat u schyłku stulecia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
- Jäkel O., *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*, Universitas, Kraków 2003.
- Kłoskowska A., *Teoria socjologiczna Talcotta Parsonsa*, w: T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, PWE, Warszawa 1969.
- Konopka A., *Grand metaphors of biology in the genome era*, „Computers and Chemistry” 2002, vol. 26(5), s. 397–401.
- Koźmiński A., Latusek-Jurczak D., *Rozwój teorii organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Kuhn T., *Metafora w nauce*, w: *Droga po strukturze*, tł. S. Amsterdamski, Sic!, Warszawa 2003.

- Lendzion J., Anna Stankiewicz-Mróz, *Wprowadzenie do organizacji i zarządzania*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
- Nicholson, D.J. *Organisms ≠ Machines*, "Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences" 2013, vol. 44, s. 669–678.
- Oliveira P.C. de, *Organic Society: Treating People Like Humans Not Like Machines*, November 21, 2012, <https://www.tfp.org/organic-society-treating-people-like-humans-not-like-machines> [dostęp: 13.06.2024].
- Organisms or Machines*, <https://phys.org/news/2016-01-machines.html> [dostęp: 13.06.2024].
- Parysek J., *Miasto w ujęciu systemowym*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2015, t. 77(1), s. 27–53.
- Reichenbach H., *Powstanie filozofii naukowej*, tł. H. Krahelska, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.
- Uryga D., „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym, „Forum Oświatowe” 2014, z. 2(52), s. 69–81.
- Zawiśławska M., *Metafora w języku nauki. Na przykładzie nauk przyrodniczych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2011.

Streszczenie: Analiza funkcjonowania placówek oświatowych prowadzi do konkluzji, iż można je postrzegać w kategoriach systemowych. Przemawia za tym wielość elementów, ogrom różnorodnych relacji wewnętrznych oraz mnogość zależności od otoczenia. System taki składa się z różnych podsystemów, które w zależności od kryteriów da się mnożyć. W naukach społecznych niektóre zjawiska i procesy próbuje wyjaśniać się za pomocą metafor, symboli i obrazów. W opracowaniu przyjęto założenie, że organizację szkolną można postrzegać pod kątem ścierania się dwóch filozofii organizacji: organicznej i mechanistycznej – szkoła jako organizm albo maszyna. Koncepcja odwołująca się do działania żywego organizmu ma swoje uzasadnienie, bowiem organizacja szkolna ma zdolności przystosowywania do radzenia sobie w zmiennych warunkach środowiskowych. Szkołę można pojmować jako organizm działający w otoczeniu innych systemów, które tworzą środowisko. Jednocześnie coraz częściej na szkole wymusza się pewne działania i zachowania, które tworzą z niej swoistą maszynę. Mechanicyzm narzuca ludziom postępowanie przewidywalne, łatwe do zastąpienia oraz działania przewidywalne i pewne. Człowiek jest traktowany jako obiekt, którego zachowanie można zdeterminować działaniami kierowniczymi.

Słowa kluczowe: szkoła, organizm, maszyna, metafora

Organism or machine?**Metaphorical conceptions of school understanding**

An analysis of the functioning of educational establishments leads to the conclusion that they can be seen in systemic terms. This is supported by the multiplicity of elements, the great variety of internal relations and the multiplicity of dependencies on the environment. Such a system is made up of various subsystems, which can be multiplied depending on the criteria. In the social sciences, some phenomena and processes are attempted to be explained using metaphors, symbols and images. The study assumes that school organisation can be seen in terms of the clash between two philosophies of organisation: organic and mechanistic – the school as an organism or a machine. The concept referring to the workings of a living organism has merit, as the school organisation has the capacity to adapt to cope with changing environmental conditions. The school can be conceived as an organism operating within the environment of other systems that make up the environment. On the other hand, certain actions and behaviours are increasingly being forced upon the school, making it a kind of machine. Mechanismism imposes on people a behaviour that is predictable, easily replaceable and actions that are predictable and certain. People are treated as objects whose behaviour can be determined by managerial actions.

Keywords: school, organism, machine, metaphor

Anna Ziółkowska

Rodzic kluczowym partnerem w terapii dziecka z niepełnosprawnością

Wprowadzenie

W ostatnim czasie obserwuję zwiększone zainteresowanie tematyką włączenia rodziców w proces terapeutyczny, m.in. na konferencjach, w artykułach naukowych czy nawet w mediach społecznościowych. Jest bowiem coraz bardziej wiadome, jak istotne ogniwo w procesie terapeutycznym stanowi porozumienie zawarte pomiędzy terapeutą a rodzicami naszego małego pacjenta, dziecka z niepełnosprawnością. Tak zbudowany team: SPECJALISTA/TERAPEUTA – DZIECKO – RODZIC nie tylko obserwuje się wzajemnie czy realizuje wspólnie ustalone cele, ale przede wszystkim zwiększa szanse na sukces rozwojowy dziecka. Na co dzień dostrzegamy jednak, że ta oczywista prawda nie zawsze jest taka łatwa do wdrożenia w sytuacjach terapeutycznych. Dlatego w niniejszym artykule przedstawię znaczenie dobrej relacji z rodzicami małego pacjenta dla skutecznej terapii, z nadzieją, że aktywne włączanie rodziców w proces terapeutyczny stanie się standardem.

Podstawowe pojęcia

Próba sprecyzowania pojęć poprzez określenie bądź dookreślenie ich znaczenia stanowi dość istotny etap podczas pisania artykułu. Mogą one być bo-

wiem różnie rozumiane przez specjalistów z danych dziedzin¹. Ich definiowanie pozwala uniknąć niebezpieczeństwa wieloznaczności oraz niejasności terminów. Funkcją pojęć jest natomiast umożliwienie komunikacji pomiędzy naukowcami poprzez dostarczenie im wspólnego języka². Taką możliwość otrzymują również inni zainteresowani, tj. odbiorcy treści artykułu.

Z podjętym tematem *Rodzic kluczowym partnerem w terapii dziecka z niepełnosprawnością* wiążą się następujące podstawowe pojęcia: niepełnosprawność i wczesne wspomaganie rozwoju.

Niepełnosprawność

Pojęcie to jest jednym z kluczowych, powszechnie znanych i stosowanych pojęć w pedagogice specjalnej. Może być wielorako rozumiane, m.in. ze względu na fakt, że jest dość ogólne. Różnorodne sposoby jego definiowania wskazują na złożoność tego zjawiska i potrzebę rozpatrywania go w różnych aspektach. W literaturze przedmiotu znajdują się liczne klasyfikacje oparte o zróżnicowane kryteria.

W krajach Unii Europejskiej nie ma wspólnej definicji niepełnosprawności³. Na relatywny charakter tego określenia wpływają: okres dziejowy, szerokość geograficzna oraz kontekst społeczny i kulturowy⁴. Istnieje wiele bliskoznacznych pojęć, które są stosowane zamiennie. Taka dowolność określeń, wynikająca z braku jednej precyzyjnej definicji o niepełnosprawności, powoduje problemy w nazewnictwie. Istnieją również wątpliwości terminologiczne natury lingwistycznej. Wynikają one z różnic językowych, które utrudniają jednoznaczne sprecyzowanie pojęcia akceptowanego i interpretowanego w ten sam sposób przez wszystkich badaczy. Dla anglojęzycznych terminów brakuje niekiedy właściwych odpowiedników polskich. Wobec wielości znaczeń i ujęć terminologicznych oraz istnienia różnych klasyfikacji niepełnosprawności podjęto próbę uporządkowania, usystematyzowania i uszczegółowienia funkcjonujących pojęć.

¹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 132.

² Ch. Frankort- Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 44.

³ A. Zielak, *Niepełnosprawni w świecie Internetu*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2005, s. 17.

⁴ E. Zasępa, Cz. Czabała, M. Starzomska, *Postawy wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2005, nr 1, s. 24.

W 1980 r. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) opracowała Międzynarodową Klasyfikację Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*). Stanowi ona międzynarodowy wzorzec określania różnych konsekwencji wrodzonych lub nabytych defektów zdrowotnych. Według tej definicji przez niepełnosprawność rozumie się wszelkie ograniczenie lub wynikający z uszkodzenia brak zdolności wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka⁵. Zgodnie z terminologią przyjętą przez WHO można wyróżnić:

- uszkodzenie (*impairment*) – oznacza wszelki brak lub nieprawidłowość/zaburzenie funkcjonowania fizjologicznych lub anatomicznych struktur ludzkiego organizmu na skutek określonej wady wrodzonej, choroby lub urazu. Nie zawsze musi temu towarzyszyć zmniejszenie sprawności psychicznej człowieka;
- niepełnosprawność (*disability*) – to stan będący następstwem uszkodzenia, manifestujący się zmniejszeniem lub brakiem zdolności wykonywania czynności w sposób uważany za normalny dla człowieka i w zakresie właściwym osobom pełnosprawnym;
- upośledzenie (*handicap*) – oznacza ograniczenie funkcjonowania jednostki w wymiarze społecznym. Jest to mniej uprzywilejowana lub mniej korzystna – w stosunku do pozostałych członków danej społeczności – sytuacja danej osoby, będąca konsekwencją uszkodzenia lub niepełnosprawności. Ogranicza ona lub uniemożliwia podejmowanie podstawowych ról (np. członka rodziny, ucznia, pracownika) uważanych w danych warunkach społecznych i kulturowych za normalne (biorąc pod uwagę m.in. wiek i płeć).

Zależności pomiędzy nimi są następujące: uszkodzenie prowadzi do niepełnosprawności, ta zaś pogarsza sytuację społeczną danej osoby (upośledzenie). Powyższe rozróżnienie pozwala dostrzec konsekwencje niepełnosprawności w trzech wymiarach, tj.:

- organicznym – zaburzenie, uszkodzenie, dysfunkcja lub odchylenie w stanie zdrowia, przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia uszkodzenia jego organów i układów (koncentracja na samym uszkodzeniu, a nie na osobie);

⁵ G. Dryżałowska, *Niepełnosprawność*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 646.

- psychologicznym (osobowym) – niepełnosprawność, zaburzenie aktywności i działania, ograniczenie doświadczeń i kompetencji;
- społecznym – ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym, upośledzenie funkcjonowania w rolach społecznych⁶.

Jednakże przyjęta przez Światową Organizację Zdrowia w 1980 r. klasyfikacja nie była przez wszystkich akceptowana. Krytykowano ją za zbytne akcentowanie aspektu biomedycznego oraz sugerowanie, iż osoba niepełnosprawna musi dostosować się do zaistniałej sytuacji. Pominięto tu konieczność dostosowania środowiska społecznego i fizycznego do potrzeb i oczekiwań jednostek niepełnosprawnych.

W Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i krajach skandynawskich, w odpowiedzi na te krytyczne uwagi, powstał społeczny model niepełnosprawności⁷.

Zgodnie z nim przyjęto, że to nie indywidualne ograniczenia stanowią przyczynę niepełnosprawności. Jest nią brak odpowiednich usług i służb właściwie zaspokajających potrzeby osób nią dotkniętych (innymi słowy, stanowią ją ograniczenia stawiane przez społeczeństwo)⁸. Uwzględniał on istotę warunków środowiska społecznego i fizycznego, które powodują trudności i ograniczenia niepełnosprawnych. Do ważniejszych z nich należą: bariery społeczne, architektoniczne, ekonomiczne i prawne. Za rozwiązanie tych problemów obciążono odpowiedzialnością całe społeczeństwo.

Brak pełnej aprobaty takiej interpretacji niepełnosprawności spowodował dalszą modyfikację tego pojęcia. W 1997 r. Światowa Organizacja Zdrowia przedstawiła biopsychospołeczną koncepcję niepełnosprawności. Uwzględnia ono zarówno aspekt biologiczny, jak i społeczny. Ponadto przyjmuje pojęcie pomocy osobistej i technicznej oraz wprowadza tzw. czynniki kontekstowe (*contextual factors*). Zalicza się do nich uwarunkowania środowiskowe (postawy środowiska społecznego, system edukacji, rehabilitacji, pomoc dla osób niepełnosprawnych) i indywidualne (cechy osobiste, np. wiek, płeć, wykształcenie,

⁶ W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001, s. 18.

⁷ T. Majewski, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkola Specjalna” 1999, nr 3, s. 131.

⁸ A. Nowak, *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 18.

zawód, wychowanie, aktualną sytuację życiową)⁹. Wpływają one na funkcjonowanie człowieka w życiu osobistym i społecznym.

W biopsychosocjalnym ujęciu istotę niepełnosprawności stanowi odchylenie od normalnego poziomu funkcjonowania. Może ono przyjąć następujące formy:

- na poziomie biologicznym – ograniczenie funkcji fizycznych, zdolności umysłowych lub zdrowia psychicznego;
- na poziomie jednostkowym lub osobowym – zaburzenia/ograniczenia aktywności (*activity limitation*);
- na poziomie społecznym – ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym (*participation restriction*)¹⁰.

Wprowadzenie klasyfikacji działania i uczestnictwa rozszerzyło pojęcie niepełnosprawności¹¹. Należy podkreślić, iż biopsychosocjalna koncepcja w większym stopniu pozwala na pewne usystematyzowanie nazewnictwa w obrębie podjętej problematyki. Umożliwia to stworzenie wspólnej polityki międzynarodowej oraz wprowadzenie jednolitego ustawodawstwa. Zarazem ujęcie to odstępuje od wąskiego, dychotomicznego podziału na dwa modele niepełnosprawności: medyczny i społeczny. Łączy natomiast w sobie trzy aspekty, tj. biologiczny, psychologiczny i społeczny. Uwzględnia też aktualne tendencje dotyczące osób niepełnosprawnych.

W 2001 r. WHO stworzyła *International Classification of Functioning, Disability and Health* (Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia). Zwrócono w niej uwagę na wielowymiarowość badanego zjawiska, kompleksowość jego przyczyn oraz następstwa społeczne¹². Niejednokrotnie określenia takie jak: kalectwo, ułomność, defekt, odchylenie od normy, upośledzenie czy inwalidztwo¹³ są używane zamiennie z terminem *niepełnosprawność* czy *osoba niepełnosprawna*. Te dwa ostatnie utrwaliły się

⁹ Tamże, s. 132.

¹⁰ F. Wojciechowski, *Niepełnosprawność – rodzina – dorastanie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 32.

¹¹ J. Kirenko, *Jakość życia w niepełnosprawności*, w: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 20.

¹² O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk 2005, s. 210.

¹³ J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, w: *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 62.

w potocznym i fachowym słownictwie stosunkowo niedawno. Zastąpiły w znacznym stopniu wiele dotychczasowych pojęć określających tę grupę ludzi (np. *inwalidztwo* i *inwalida*)¹⁴.

Jednocześnie trwają dyskusje, jakich należy używać w tym zakresie terminów. Chodzi o to, by nie miały one charakteru kategoryzującego czy stygmatyzującego i etykietującego. Ewolucja pojmowania niepełnosprawności przyczynia się bowiem do odchodzenia od pojęć pejoratywnych na rzecz tych bardziej sprzyjających integracji społecznej. Współcześnie, jak wynika z przeglądu dostępnej literatury pedagogicznej, wciąż poszukuje się określeń aksjologicznie neutralnych dla pojęcia niepełnosprawność czy *osoba niepełnosprawna*. Wiąże się to z problemem odbioru społecznego tych terminów a przez to postrzegania jednostek nie w pełni sprawnych w społeczeństwie. Sławomira Sadowska proponuje zastąpić je określeniem *osoba z niepełnosprawnością*¹⁵. W ostatnich latach pewną popularność zyskał również termin *sprawni inaczej*. Jednakże jest ono mało precyzyjne. Zdaniem Heleny Ochonczenko, służy celom bardziej propagandowym niż naukowym¹⁶.

Z uwagi na specyfikę podjętego zagadnienia słusznym wydaje się przyjęcie szerokiego rozumienia pojęcia niepełnosprawności. Z tego, co dotychczas powiedziano wynika, że termin ten oznacza nie tylko brak, uszkodzenie, ograniczenie jakiegoś narządu czy zaburzenie jakiejś funkcji organizmu i jego sprawności, ale również psychospołeczne konsekwencje tych ograniczeń i zaburzeń. W takim ujęciu niepełnosprawny to osoba, u której na skutek obniżonego stanu sprawności wykonywanie zadań życiowych jest ograniczone bądź uniemożliwione. W konsekwencji jej uczestnictwo w wielu aktywnościach na równi z pełnosprawnymi jest utrudnione. Przyczyny takiej sytuacji nie leżą wyłącznie po stronie jednostki, lecz także wynikają z ograniczeń środowiska i istniejących barier społecznych, ekonomicznych i fizycznych.

Niepełnosprawność obejmuje różne ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wyko-

¹⁴ B. Balcerzak-Paradowska, *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, IPiSS, Warszawa 2002, s. 11.

¹⁵ S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005, s. 20.

¹⁶ H. Ochonczenko, *Od inwalidy do osoby niepełnosprawnej- przemiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*, w: *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, red. H. Ochonczenko, G. Miłkowska, Kraków 2005, s. 23.

nywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej¹⁷.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się rodzaje niepełnosprawności, które mogą występować oddzielnie lub we wzajemnym powiązaniu i w różnych kombinacjach, przy czym granice między nimi są dość płynne¹⁸. Dlatego też uściśłem, iż w podjętym przeze mnie temacie rozumiem niepełnosprawność szeroko (są to dzieci niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi).

Wczesne wspomaganie rozwoju

Osoby, w tym dzieci z niepełnosprawnością, doświadczają wielu trudności i różnorodnych ograniczeń. Obecnie zmienia się jednak, i to korzystnie, ich status w społeczeństwie. Coraz częściej zwraca się uwagę na poprawę jakości ich życia. Towarzyszy temu przekonanie ośrodków decyzyjnych, że potrzeby każdej jednostki są tak samo ważne, a niepełnosprawność jest nie tyle odchyleniem od normy, co specyficznym ukierunkowaniem rozwoju¹⁹. Stwarzanie warunków dla pełnego uczestnictwa dzieciom mniej sprawnym w różnych dziedzinach życia jest jednym z wyzwań współczesności. Dzieci z niepełnosprawnością są jednostkami społeczeństwa i powinny otrzymać potrzebne im wsparcie jak najwcześniej – już od wieku niemowlęcego, m.in. w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka.

Wczesne wspomaganie rozwoju jest interdyscyplinarnym podejściem, umożliwiającym objęcie specjalistyczną opieką dziecko oraz jego rodzinę od chwili rozpoznania pierwszych niepokojących symptomów zaburzeń do momentu rozpoczęcia nauki w szkole.

¹⁷ W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1997, s. 15.

¹⁸ J. Stochmiałek (red.), *Rozwój systemu opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1994, s. 168.

¹⁹ A. Franke, *Europejska polityka niepełnosprawnych zmierzająca do poprawy jakości ich życia*, w: *Jakość życia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, red. J. Patkiewicz, Wydawnictwo TWK Wrocław, Wrocław 2004, s. 54.

Celem oddziaływań jest tu jak najwcześniejsze wykrycie i zlikwidowanie bądź korygowanie zaobserwowanych u dziecka nieprawidłowości w rozwoju, jak również odpowiednie dobranie ćwiczeń do jego indywidualnych potrzeb; zapobieganie nieprawidłowościom rozwojowym, które można określić w trakcie diagnozy funkcjonowania dziecka i warunków, w jakich się ono rozwija; ustalenie wieloprofilowego programu usprawniania dziecka z wielorakimi zaburzeniami; wczesna, kompleksowa profilaktyka niepełnosprawności, przygotowanie i pomoc rodzinom w rehabilitowaniu dziecka w domu oraz świadomym, prawidłowym pielęgnowaniu dziecka (profilaktyka); kształtowanie pozytywnych relacji rodzic – profesjonalista²⁰. Jak można wywnioskować, wczesna interwencja w założeniu kładzie duży nacisk na kształtowanie właściwych, obustronnych relacji pomiędzy specjalistami i rodzicami. Mimo to rodzice rzadko są zapraszani przez specjalistów do czynnego uczestniczenia w terapii własnych dzieci.

Pojawienie się dziecka z opóźnieniami rozwojowymi zazwyczaj radykalnie zmienia funkcjonowanie rodziny. Po diagnozie rodzice doświadczają kryzysu życia. Początkowy problem zaburzeń rozwojowych prowadzi z czasem do dodatkowych trudności o charakterze społecznym. Rodzice są zmuszeni dbać o ich niepełnosprawne dziecko bez niezbędnej wiedzy i doświadczenia. Ponadto doświadczają trudności w dostępie do ważnych informacji i specjalistycznej opieki medycznej. Rodzina przechodzi trudną i długą podróż z rozpacz i bólu, poprzez szukanie winnych i próby znalezienia wszelkich dostępnych źródeł pomocy, aż do pesymizmu i bezsilności. Konieczność sprawowania opieki i dbanie o inne obowiązki, a także funkcjonowanie w stanie ciągłego stresu może po kilku latach doprowadzić do fizycznego i emocjonalnego wypalenia rodziców²¹. Dlatego konieczne jest zaplanowanie działań profilaktycznych dla rodzin zajmujących się wychowaniem dziecka z niepełnosprawnością, obejmujących wsparcie ze strony specjalistów już od narodzin dziecka oraz aktywny udział rodziców w oddziaływaniach terapeutycznych w ramach wczesnego wspomagania rozwoju.

²⁰ R. Piotrowicz, <https://www.naszaklinika.com.pl/pliki/Dla%20Rodzicow%20wczesne%20wspomaganie%20rozwoju%20dziecka.pdf> [dostęp: 22.04.2024].

²¹ Z. Palak, M. Wójcik, *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 73.

Współpraca terapeuta – dziecko – rodzic

Szczególna rola rodziny w życiu jednostki i społeczeństwa polega na tym, że jest ona wyjściowym środowiskiem ludzkiego bycia i stawania się²². Dlatego rodzice mogą być dla specjalistów nieocenionym źródłem informacji na temat ich dzieci. Zebranie rzetelnego wywiadu z rodzicem stanowi podstawę wszelkich dalszych oddziaływań terapeutycznych. Nie można prowadzić skutecznej terapii bez określenia podłoża trudności dziecka. Informacje, które możemy uzyskać od rodziców, dotyczą nie tylko obecnych problemów, które mają ze swoją pociechą w środowisku domowym, ale także wcześniejszych kamieni milowych, tj. raczkowania, chodzenia, odpieluchowania (czy przebiegły o czasie, czy już wcześniej zauważalne było opóźnienie). Kluczowe jest również uzyskanie od rodziców informacji, co dziecko motywuje, aby móc spróbować ukierunkować ćwiczenia terapeutyczne na jego zainteresowania. Na tej podstawie łatwiej jest specjalistom skonkretyzować cele terapeutyczne, by były mierzalne. Jednakże, żeby terapia dziecka z niepełnosprawnością była rzeczywiście skuteczna i efektywna, kluczowa jest współpraca z rodzicami, aby dzieci generalizowały nabyte umiejętności na różne środowiska²³. Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono wywiad z dwudziestoma specjalistami prowadzącymi terapię z dziećmi z niepełnosprawnością (logopedzi, pedagodzy, psycholodzy). Wszyscy respondenci pracują w placówkach oświatowych i realizują terapię z dziećmi w ramach wczesnego wspomagania rozwoju. Na dwadzieścia osób tylko sześć zdecydowało się na włączenie rodziców do terapii poprzez zaproszenie ich na zajęcia do swojego gabinetu. Pozostałe osoby ograniczają współpracę z rodzicami do wspierania ich m.in. poprzez udzielanie wskazówek, jak pracować z dzieckiem w domu (głównie po zajęciach), rozmowy i konsultacje. Jednak, jak podkreśla Karolina Michalak²⁴, rodzice często dostają lapidarne wskazówki bądź niejasne komunikaty, które trudno im wprowadzić w codzienne życie. Bardzo istotne jest to, aby umiejętności nabyte przez dziecko w gabinecie nie ograniczały się wyłącznie do niego. Autorka dodaje, iż współpraca z rodzicami powinna być pełna zrozumienia i zaangażowania, dzięki czemu dziecko

²² Tamże, s. 75.

²³ K. Michalak, *Jak zbudować efektywną współpracę z rodzicami w kontekście wczesnego wspomagania rozwoju?* Z *praktyki terapeuty*, „Terapia specjalna dzieci i dorosłych” 2023, nr 29, s. 9.

²⁴ Tamże, s. 10.

będzie rozwijało swoje kompetencje i przenosiło umiejętności na różnorodne środowiska. Terapia, zwłaszcza małego dziecka, nie powinna zamykać się w naszym gabinecie, lecz stanowić załączek do dalszej pracy. Dlaczego więc tak niewielu specjalistów decyduje się na zapraszanie rodziców na swoje zajęcia? Przyczyn jest kilka. Jako jedną z pierwszych respondenci podawali obawę przed oceną rodzica. Specjaliści wskazywali, że nie wyobrażają sobie obecności rodzica podczas sesji terapeutycznej z uwagi na możliwość ingerencji rodzica w zajęcia (np. krytyka ćwiczeń zaplanowanych przez terapeutę, narzucanie przez rodziców swoich pomysłów oraz zasad w trakcie zajęć). Kolejnym powodem braku włączania rodziców w sesje jest lęk przed zakłóceniem relacji terapeutycznej, tj. większej koncentracji dziecka na rodzicu niż na terapeutę. Respondenci w rozmowie poinformowali mnie, iż wielokrotnie podczas zdobywania kwalifikacji czy doskonalenia „wpajano” im informacje, iż rodzic ma być rodzicem, nie terapeutą, stąd czynny udział rodzica w terapii kłóci się z zasadami, jakie przyjęli w swej pracy. Zbyttnia, „wymuszona” koncentracja na rodzicu zamiast na dziecku – to trzeci powód, dla którego specjaliści nie zapraszają rodziców do gabinetu. Sesja terapeutyczna jest przestrzenią i czasem poświęconym dziecku. Rodzice mogą „zaburzyć” ten czas swoimi potrzebami (np. chęcią uzyskania informacji na temat przysługujących świadczeń, rozmowę na temat trudnej sytuacji, w jakiej się znajdują, tj. osamotnienie, brak pomocy ze strony najbliższych). Według respondentów powinien być czas dla dziecka (sesje terapeutyczne) i dla rodzica (konsultacje, poradnictwo psychopedagogiczne, terapie psychologiczne).

Sześcioro respondentów, którzy systematycznie włączają rodziców w sesje oraz angażują ich w proces terapeutyczny, dostrzega wiele korzyści z tak bliskiej współpracy. Zebrałam je w tabeli 1.

Tab. 1. Korzyści płynące z udziału rodzica w sesjach terapeutycznych w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka

KORZYŚCI	OPIS
Poprawa relacji	Udział rodzica w terapii może pomóc w budowaniu zdrowszej i bardziej harmonijnej relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem – poprzez zwiększenie zrozumienia, komunikacji i empatii.
Wsparcie emocjonalne	Podczas terapii specjalista pomaga rodzicom i dziecku w radzeniu sobie z trudnymi emocjami i wyzwaniami, które mogą występować w relacji rodzinnej (np. stosowanie przez dziecko agresji wobec rodziców, rodzeństwa).
Rozwój umiejętności wychowawczych	Obserwując terapeutę rodzice uczą się skutecznych strategii wychowawczych, które pomagają w budowaniu zdrowego poczucia własnej wartości u dziecka, ustanawianiu granic i radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami.
Rozwiązanie problemów	Terapeuta może pomóc w identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów, które wpływają na relację rodzica z dzieckiem (np. nieumiejętna komunikacja).
Wzmocnienie więzi	Poprzez wspólne uczestnictwo w terapii rodzic i dziecko mogą wzmacniać swoją więź i budować większe zaufanie oraz zrozumienie dla siebie nawzajem.
Wsparcie dla rodzica	Gabinet terapeuty jest również miejscem, gdzie rodzic może znaleźć wsparcie i zrozumienie dla swoich własnych emocji i doświadczeń związanych z rodzicielstwem dziecka z niepełnosprawnością.
Lepsze zrozumienie dziecka, jego potrzeb	Terapia z dzieckiem daje rodzicom możliwość lepszego zrozumienia sytuacji, z jaką boryka się ich dziecko. Pozwala to na adekwatne odpowiadanie na potrzeby dziecka i dostosowanie rodzicielskich reakcji.
Spójność oddziaływań, zwłaszcza na początkowym etapie terapii	Rodzic może lepiej koordynować swoje działania z terapeutą dziecka, co często przyspiesza i zwiększa efektywność terapii poprzez wdrażanie zalecanych strategii terapeutycznych również w domu.
Pełniejsza perspektywa na potrzeby dziecka	Rodzic dostarcza terapeutcie dodatkowych informacji na temat potrzeb, trudności i osiągnięć dziecka poza sesjami terapeutycznymi, poza gabinetem. To może pomóc terapeutcie w lepszym dopasowaniu strategii terapeutycznych do indywidualnych potrzeb dziecka.

Lepsze zrozumienie dynamiki rodziny	Terapeuta może zyskać głębsze zrozumienie dynamiki rodzinnej, co jest istotne w planowaniu i wdrażaniu terapii. Pozwala to na bardziej holistyczne podejście do terapii, uwzględniające nie tylko potrzeby dziecka, ale także kontekst rodziny.
Zwiększone poczucie bezpieczeństwa	Kiedy rodzic uczestniczy w terapii, dziecko czuje się bezpieczniejsze widząc, że jego rodzic angażuje się w proces terapeutyczny i stara się zrozumieć jego trudności.
Lepsze zrozumienie przez terapeutę relacji rodzic – dziecko	Terapeuta może lepiej zrozumieć kontekst życiowy dziecka obserwując relacje z rodzicem podczas sesji terapeutycznych. To pozwala na bardziej spersonalizowaną terapię, dostosowaną do indywidualnych potrzeb dziecka.
Zmiana postaw rodzicielskich	Udział w terapii uczy rodziców obserwacji, trafnego wnioskowania, stawania się cierpliwymi i bardziej powściągliwymi np. w dawaniu dziecku bardzo łatwych lub bardzo trudnych poleceń, zadań. Rodzice, którzy np. we wszystkim wyręczali dziecko, ograniczają własną aktywność i pozwalają dziecku działać.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazuje zebrany materiał, aktywny udział rodziców w terapii jest nie tylko korzystny dla rodzica i dziecka, ale także dla terapeutów, specjalistów. Ci ostatni mają m.in. możliwość lepszego zrozumienia kontekstu rodzinno-terapeutycznego oraz budowania efektywniejszej relacji terapeutycznej zarówno z dzieckiem, jak i rodzicem.

Podsumowanie

Wspomaganie rodziny w wychowaniu i rehabilitacji małego dziecka z niepełnosprawnością powinno być działaniem wyzwajającym siły i możliwości wewnętrzne rodziny, wzmacniającym to, co w niej jest dobre i funkcjonalne, a usuwającym to, co ją dezorganizuje i osłabia²⁵. Niezwykle ważne jest uświadomienie rodzicom, że powinni dążyć do harmonii w rodzinie, akceptować swoje niepełno-

²⁵ R. Kostecki, A. Maciarz (red.), *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych. Materiały z Międzynarodowego Polsko-Holenderskiego Sympozjum 18–19 lutego 1992*, Zielona Góra 1993, s. 27.

sprawne dziecko i wzajemnie sobie pomagać w sytuacji, w jakiej postawił ich los²⁶. Wydawałoby się, że jedną z najprostszych możliwości, by to uczynić, jest zaktywizowanie i włączenie rodziców w terapię dziecka. Dzięki czynnemu uczestniczeniu w zajęciach rodzice nie tylko lepiej poznają dziecko, ale także dostrzegają jego możliwości, a w konsekwencji dostosowują swoje wymagania i oczekiwania do jego aktualnego poziomu rozwoju. W ten sposób budują się i rozwijają ich kompetencje rodzicielskie, dzięki którym będą w stanie lepiej poradzić sobie w sytuacji wydłużającego się procesu terapii i rehabilitacji²⁷. Bezpośrednie i czynne zaangażowanie się w proces terapeutyczny dziecka daje również rodzicom możliwość kontynuowania programu terapeutycznego i rozwijania nabytych umiejętności w warunkach domowych (poza gabinetem). Dlatego aktywny udział rodzica w terapii małego dziecka (rozumiany jako uczestniczenie w sesjach terapeutycznych) powinien się stać standardem, a nie sytuacją jednostkową.

Bibliografia

- Balcerzak-Paradowska B., *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, IPiSS, Warszawa 2002.
- Cytowska B, Winczura B.(red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Dryżałowska G., *Niepełnosprawność*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1997.
- Dykcik W., *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.
- Franke A., *Europejska polityka niepełnosprawnych zmierzająca do poprawy jakości ich życia*, w: *Jakość życia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w Polsce i w krajach*

²⁶ Z. Palak, M. Wójcik, *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 83.

²⁷ B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 18.

- Unii Europejskiej*, red. J. Patkiewicz, Wydawnictwo TWK Wrocław, Wrocław 2004.
- Frankort- Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Kirenko J., *Jakość życia w niepełnosprawności*, w: *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Kirenko J., *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, w: *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Kostecki R., Maciarz A. (red.), *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych. Materiały z Międzynarodowego Polsko-Holenderskiego Sympozjum 18–19 lutego 1992*, Zielona Góra 1993.
- Majewski T., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkola Specjalna” 1999, nr 3, s. 131–134.
- Michalak K., *Jak zbudować efektywną współpracę z rodzicami w kontekście wczesnego wspomagania rozwoju? Z praktyki terapeuty*, „Terapia specjalna dzieci i dorosłych” 2023, nr 29, s. 8–12.
- Nadachowicz K., Bilewicz M., *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań pedagogiki inkluzyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Nowak A., *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Ochonczenko H., *Od inwalidy do osoby niepełnosprawnej- przemiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*, w: *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, red. H. Ochonczenko, G. Miłkowska, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2005.
- Palak Z., Wójcik M. (red.), *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.
- Piotrowicz R., <https://www.naszaklinika.com.pl/pliki/Dla%20Rodzicow%20wczesne%20wspomaganie%20rozwoju%20dziecka.pdf> [dostęp: 22.04.2024].
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.
- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk 2005.
- Stochmiałek J. (red.), *Rozwój systemu opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1994.
- Wojciechowski F., *Niepełnosprawność – rodzina – dorastanie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Zasępa E., Czabała Cz., Starzomska M., *Postawy wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2005, nr 1, s. 23–36.
- Zielak A., *Niepełnosprawni w świecie Internetu*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2005.

Streszczenie: Wychowanie dziecka z niepełnosprawnością niesie za sobą wiele wyzwań. Celem artykułu jest więc przybliżenie czytelnikowi korzyści wynikających ze współpracy specjalistów z rodzicami dziecka z niepełnosprawnością w ramach wczesnego wspomagania rozwoju. Podjęte rozważania wskazują na znaczenie dobrej relacji z rodzicami małego dziecka dla skutecznej terapii i uzasadniają potrzebę aktywnego włączania rodziców w sesje terapeutyczne. Dzięki przedstawionym korzyściom, płynącym z udziału rodziców w zajęciach swoich dzieci, autorka chce zachęcić specjalistów do włączania rodziców w proces terapeutyczny.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, dziecko z niepełnosprawnością, wczesne wspomaganie rozwoju, terapia, rodzina

Parent as an important partner in the therapy of a child with disability

Raising a child with a disability presents many challenges. The aim of this article is to familiarize readers benefits of cooperation between the therapist and the parents of a child with a disability in the early developmental support. The reflections undertaken indicate how important a good relationship with the parents of a young child is for effective therapy. In the article, I also justify the need to actively involve parents in therapy sessions. The benefits of parental participation in activities with children outlined are intended to encourage professionals to involve parents in the therapeutic process.

Keywords: disability, a child with disability, early support of development, therapy, family

Grzegorz Wąchol

Błogosławiona Rodzina Ulmów jako autorytet i wzorzec wychowania do pasji

Wprowadzenie

Cywilizacja Zachodu w XXI wieku coraz bardziej przypomina wyzbyte poczucia sensu społeczeństwo, które nie ma pojęcia, dokąd zmierza. Aż cisną się na usta słowa Izajasza, który w dziewiątym rozdziale swojej starotestamentalnej księgi pisał o „narodzie kroczącym w ciemnościach” (Iz 9, 1). Słuszność mieli autorzy *Gaudium et spes*, jednej z konstytucji Soboru Watykańskiego II, którzy na samym jej początku zapisali, że sytuacja człowieka w świecie ulega gwałtownej zmianie. Zmiany te obserwowane są w wymiarze gospodarczym, technologicznym, społecznym, psychicznym oraz wielu innych obszarach. Jednocześnie ojcowie soborowi podkreślili, że pomimo szybkiego rozwoju niektórych dziedzin życia i większego wpływu na świat, człowiek wciąż pozostaje z tymi samymi pytaniami egzystencjalnymi co dawniej. W nich mieści się tęsknota do poznania, kim jesteśmy, skąd pochodzimy oraz jakie są cele i sens naszego istnienia¹. Pomimo upływu prawie 60 lat od zakończenia Soboru Watykańskiego II, podjęta przez niego refleksja pozostaje nadal aktualna. Te pytania wciąż bardzo często pozostają bez odpowiedzi dla nas, ludzi żyjących w trzecim

¹ Por. Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 4–10.

tysiącleciu, pomimo jeszcze szybszych i gwałtowniejszych przemian, jakie zachodzą współcześnie. W obecnych czasach przypomina nam o tym także papież Franciszek, który ukazuje konsekwencje pustki i wypalenia w braku codziennej radości i chęci bycia aktywnym².

Spółeczeństwo pozbawione nadziei

Zagubienie egzystencjalne człowieka było zapowiadane przez myślicieli od wielu wieków, ale przynajmniej od początku XX stulecia nabrało wyraźnego dyskursu nihilistycznego. Autorem jednej z najbardziej wymownych refleksji o tym charakterze jest Emil Cioran, który dopatrywał się pustki i bezsensu właściwie w każdej przestrzeni naszego ludzkiego funkcjonowania. Czuł ogromny dysonans między wyznawanym przez siebie ateizmem a potrzebą bluźnierstwa, dopatrywał się niemoralności procesów historycznych i ogólnej iluzji każdego postępu, a w człowieku widział bezbronną istotę, która nie może podjąć żadnej sensownej aktywności, gdyż jest zawsze skazana na porażkę i ostateczną zagładę³. Inni autorzy również dawali wyraz poczucia pustki i ograniczenia ludzkiego losu. Karol Marks doszukiwał się ratunku dla braku poczucia sensu w skrajnym materializmie mającym zaspokoić jego najważniejsze potrzeby składające się na poznanie sensu ludzkiego istnienia. Z kolei Martin Heidegger piszący o nieustannym „byciu ku śmierci” zakładał, że każde, nawet najpiękniejsze doświadczenie traci swój wyraz, gdyż ostatecznie zbliża nas do kresu ziemskiej egzystencji⁴. Świadomość nieuniknioności śmierci i bezbronności wobec niej spowodowały, że dwudzieste stulecie stało się okresem wyrugowania jakiegokolwiek refleksji na jej temat wśród wielkich dociekań filozofów i innych myślicieli. Śmierć stała się niechcianym obszarem rozważań, utożsamianym z wrogiem życia i odcinającym ludzkość od jakiegokolwiek formy nadziei. Stała się też odległą od społeczeństwa, które dążyło do spokojnego życia i troski o pokój, zwłaszcza po doświadczeniach II wojny światowej⁵.

² Por. Franciszek, *Evangelii gaudium*, 178–179.

³ Por. T. Lerka, *Emila Ciorana ujęcie tragizmu ludzkiej egzystencji*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2021, 30 (1), s. 1230–1493.

⁴ Por. M. Heidegger, *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

⁵ Por. T. Błaszczyk, *Kultura i śmierć*, WN Katedra, Gdańsk 2021, s. 153–204.

To z kolei wpłynęło na narastającą bezsilność kolejnych pokoleń wobec wyzwań, jakie pojawiały się w ich życiu. Coraz większe aspiracje w dziedzinie rozwoju różnych przestrzeni egzystencjalnych, zwłaszcza skupionych wokół wartości materialistycznych, spowodowały zmiany w stylu życia. Przybrał on charakter ciągłego wysiłku, troski i zabiegania o zapewnienie jak najwyższego poziomu funkcjonowania. Kolejne pokolenia oczekiwały, by był on wyższy niż warunki, w jakich wychowywali się ich rodzice i opiekunowie. W ten sposób utrwaliło się przekonanie, że dobrostan i szczęście jest uzależnione od tego, co człowiek posiada. Słynny dylemat Ericha Fromma, który 30 lat po zakończeniu II wojny światowej pytał o to, co jest istotą współczesnego mu człowieka: *bycie* czy *posiadanie*, został zatem rozwiązany w tym drugim kierunku. Jednocześnie przywołany myśliciel sygnalizował, że taka postawa oddala ludzkość od jej natury, wyrażanej przede wszystkim we wspólnotowej koegzystencji⁶. Taki trend był wyraźnie widoczny u przedstawicieli pokoleń aktywnych pod koniec XX i na początku XXI wieku. W ostatniej dekadzie ustąpił jednak miejsca poszukiwaniu równowagi między oczekiwaniami wysokiego poziomu życia w jego materialnym wymiarze a rozwojem osobistych kompetencji zawodowych i społecznych oraz realizowaniem swoich zainteresowań. Opisywana w różnych badaniach tego typu zmiana nie obniżyła konieczności wysokiego poziomu aktywności, jedynie przeniosła ją z troski o dobra materialne na zabieganie o samorozwój⁷.

Istotą tak opisanych celów stawianych sobie przez ludzkość jest skupienie na własnej osobie. To *mój status ekonomiczny, moje kompetencje, moje zainteresowania* stają w centrum aksjologii współczesnych przedstawicieli kultury Zachodu. Tak zostaje utracona podstawowa wartość osoby ludzkiej, jaka mieści się w *byciu dla innych i współistnieniu z innymi*. Błogosławiony John Newman widział w tym odniesieniu społecznym jeden z fundamentów definiujących człowieka i opisujących sens jego ziemskiego istnienia. W jego opinii rozwój różnorodnych patologii społecznych, psychicznych i duchowych wynika właśnie z odejścia od tej centralnej wartości i redefinicji człowieka w kierunku *bycia dla siebie*⁸. Przekierowanie własnej aktywności z oddziaływania wobec innych na rozwój własnej osoby związane jest też z mentalnością ciągłej modernizacji sys-

⁶ Por. E. Fromm, *O sztuce istnienia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 97–125.

⁷ Por. U. Anisiewicz, *Być, a nie mieć – aspiracje zawodowe pokolenia z na podstawie wyników badań*, „Journal of Modern Science” 2023, vol. 52(3), s. 504–519.

⁸ Por. S. Gałęcki, *Osoba i metoda personacji*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2014, t. 47, nr 1, s. 127–143.

temów, jakie działają w społeczeństwie, łącznie z własnym *ja*. Kategoria tej modernizacji obejmuje właściwie wszystkie obszary życia społecznego i osobistego, a sama wywodzi się z oświeceniowej filozofii nowego humanizmu, który dąży do jak najwyższego poziomu rozwoju człowieka. Analizy tego zjawiska ukazują w nim świecki relikwyt monoteizmu i przeniesienie idei zbawienia z obszaru metafizycznego do codziennego życia. Według tej idei człowiek może osiągnąć szczęście już tutaj na ziemi, stając się lepszą osobą. Mimo iż wiele z tego typu idei przedstawia się jako działania mające na uwadze troskę o dobro społeczne, przyszłość naszej planety czy zaspokojenie potrzeb najsłabszych jednostek, to w gruncie rzeczy budują one przekonanie o byciu kimś wyjątkowym, funkcjonującym na wyższym poziomie (technologicznym, ekonomicznym, moralnym) niż przodkowie⁹.

Samotność i wypalenie współczesnego człowieka

Skutkami tak wyznaczonych celów jest przemęczenie psychiczne i fizyczne, przesycenie coraz większą ilością dopływających z otoczenia bodźców, brak poczucia sensu i jasnych celów, co w połączeniu z przekonaniem o konieczności podwyższania poziomu własnej egzystencji generuje skrajną percepcję siebie. Rozciąga się ona od narcystycznego przekonania o wyjątkowości do poczucia bezsilności w zetknięciu z różnorodnymi problemami i osamotnieniem, co rodzi z kolei coraz większe znużenie i brak strategii radzenia sobie z pojawiającymi się trudnościami. Efektem tych zjawisk jest obniżenie kondycji psychicznej, dalsze przeformułowanie systemu wartości, dewaluacja znaczenia rodziny i w ogóle relacji interpersonalnych oraz obniżenie aktywności w wymiarze duchowym¹⁰.

Z opisywanymi przemianami związana jest też pogłębiająca się samotność ludzi żyjących współcześnie w rozwiniętych gospodarczo krajach. Często nazywana jest ona chorobą cywilizacyjną XXI wieku, co było przewidywane przez Jana Pawła II i Benedykta XVI, a sam problem nie omija też Polski¹¹. Już obecnie

⁹ Por. J. Gray, *Siedem typów ateizmu*, Kultura Liberalna, Warszawa 2020, s. 39–80.

¹⁰ Por. M. Dolczewski, *Proaktywność i defensywność autonarracji o poczuciu własnej wartości u osób narcystycznych – wstępna analiza*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2023, nr 6, s. 97–114.

¹¹ Por. Z. Kijas, *Między sprzeciwem i spotkaniem. Świętość celem człowieka XXI wieku*, w: *Przegląd Jana Pawła II na XXI wiek*, red. M. Jacow, F. Ziejka, W. Zuziak, WN UPJP2 2014, s. 207–224.

co czwarte polskie gospodarstwo domowe jest jednoosobowe, a szacuje się, że w ciągu dwudziestu lat wskaźnik ten wzrośnie do 1/3 wszystkich gospodarstw. W ciągu jednej dekady (od 2012 do 2022 roku) liczba osób żyjących samotnie w naszej ojczyźnie wzrosła aż o 1 milion. Pomimo takich wyników wciąż daleko nam do krajów skandynawskich, gdzie nawet połowa Szwedów mieszka samotnie, a w przypadku Estończyków, Finów i Duńczyków odsetek ten wynosi między 45 a 50 proc¹². Samotności towarzyszy nasilająca się zachorowalność na depresję, która już w 2030 roku będzie prawdopodobnie drugą przyczyną niepełnosprawności. Niepokojącym zjawiskiem jest stopniowe obniżanie wieku jej występowania. W Polsce 2 proc. dzieci wczesnoszkolnych (6–12 lat) oraz aż 20 proc. adolescentów (15–19 lat) posiada objawy depresji, a samobójstwo jest trzecią przyczyną zgonów wśród osób między 15 a 19 rokiem życia¹³. Są to bardzo niepokojące objawy bezradności, z jaką mierzą się współczesne społeczeństwa.

Powszechność tych destrukcyjnych zjawisk wpływa na postrzeganie świata jako trudnego, pełnego zagrożeń i wyzwań oraz opisywanie go w kategoriach melancholii. Ten motyw obecny jest od czasów starożytnej refleksji. Obrazuje go twórczość artystyczna, ale też codzienne komunikaty uznające życie za synonim przytłaczającego i wymagającego doświadczenia¹⁴. Dostępne są również wyniki badań wskazujące na obecność melancholii jako nie tylko deskryptywnego pojęcia, ale nawet stylu funkcjonowania. W obszarze zdrowia psychicznego coraz częstszym zjawiskiem jest wypalenie (najczęściej zawodowe, ale zaczyna ono dotyczyć coraz młodsze pokolenia, także takie, które nie zdążyły uprawiać jakiegokolwiek zawodu, stąd mowa o wypaleniu w ogóle). Od czasów starożytnych mówiono wśród różnorodnych rozważań na temat człowieka o pewnej formie wypalenia. Tradycja chrześcijańska szeroko pisała o *acedii* jako doświadczeniu funkcjonowania na obniżonym poziomie aktywności. Pierwszej kompleksowej refleksji na ten temat dokonał Ewagriusz z Pontu, który podkreślił, że istotą *acedii* jest niski stan czujności. Chrześcijaństwo pierwszych wie-

¹² Polska staje się krajem samotnych ludzi? Sprawdzamy, co mówią dane: <https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/8671478,polska-kraj-samotnych-ludzi.html> [dostęp: 11.05.2024].

¹³ Por. D. Szadkowski, *Depresja i zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży w dobie współczesnych zawirowań społecznych*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2022, nr 16, s. 215–240. C. Mathers, D. Loncar, *Projections of global mortality and burden of disease from 2002 to 2030*, „Plos Medicine” 2006, vol. 3 (11), s. 2011–2030.

¹⁴ Por. W. Lepenies, *Melancholia – próba legitymizacji zjawiska*, „Studia Socjologiczne” 1997, t. 44 (1), s. 141–153.

ków wiele miejsca poświęciło cnocie trzeźwości jako koniecznemu do dojrzałego życia przymiotowi, jednak nie sprowadzał się on wyłącznie do wolności od substancji odurzających, ale raczej do postawy otwartości, gotowości i ostrożności wobec różnorodnych zagrożeń. Przywoływana *acedia* ma przede wszystkim znaczenie duchowe i jest postawą braku otwartości na Boże działanie, co warunkuje przekonanie o dystansie osoby doświadczającej tego stanu wobec Boga, a w dalszej konsekwencji również społeczeństwa. Jednak w późniejszej refleksji stała się ona synonimem rezygnacji i nieumiejętności dostrzegania czegokolwiek sensownego i nadającego cel¹⁵. Osoba doświadczająca *acedii* czuje się pozbawiona własnej godności, nie widzi siebie jako podmiotu decydującego o najważniejszych kwestiach, ale raczej jako bezwładną część świata, która jest zdeterminowana do ciągłej walki o przetrwanie. Błędnie rozwiązywane przeciwności losu generują brak poczucia własnej skuteczności. Taka perspektywa własnej osoby nie pozwala na przeżywanie pożądaných uczuć i emocji, a tym bardziej na głębszą satysfakcję z własnego życia¹⁶.

Sytuacja współczesnego człowieka nie tylko budzi refleksje nad jego kondycją duchową i psychiczną, ale przede wszystkim rodzi potrzebę wychowania adekwatnego do tego stanu. W wielu dyskusjach, niekiedy na poziomie naukowym, a niekiedy w tzw. codziennym obiegu, mówi się, że system edukacyjny mocno wpływa na obniżenie motywacji i nie przygotowuje do wyzwań, jakie czekają w młodzięcym, a potem dorosłym życiu, a nawet satysfakcji z przeżyć, które mają ją dostarczać¹⁷. W związku z tym rodzi się potrzeba wychowania do pasji. Obecnie jednak częściej mówi się o hobby, zainteresowaniu czy ulubionych sposobach spędzania wolnego czasu. Jednak termin *pasja* posiada głębsze znaczenie. Jest to nie tylko zestaw aktywności dających komfort psychiczny, pozwalający na odpoczynek czy rozwój kompetencji pozazawodowych. *Pasja* wiąże się poświęceniem i zaangażowaniem. *Hobby* zapewnia zadowolenie w wolnym czasie i staje się dodatkiem do codziennych obowiązków, może być różnorakie i wielokrotnie zmieniane. *Pasja* natomiast determinuje nasze aktyw-

¹⁵ Por. G. Bunge, *Acedia. Duchowa depresja*, Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2007, s. 103–110.

¹⁶ Por. M. Kostyra, *Acedia jako rozpacz człowieka pozbawionego dumy*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 2015, t. 60, s. 49–77.

¹⁷ Por. A. Nowak, *Przegląd badań nad motywacją w szkole*, w: *Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – badania – wyniki*, red. A. Budniak, M. Mnich, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 331–343.

ności, buduje motywację, często stoi u progu wielkich odkryć i staje się istotnym wymiarem ludzkiej egzystencji. W związku z tym ma bardziej stały charakter i wymaga większej motywacji do utrzymywania oraz rozwijania jej, a wiodącą rolę w jej kształtowaniu pełni autorytet¹⁸. W klasycznej teorii warunkowania Alberta Bandury utożsamienie siebie z osobą mogącą stanowić autorytet staje się najsilniejszym determinantem przyjmowanych zmian w kształtowaniu własnych postaw. Współczesny świat cierpi na kryzys autorytetów, dlatego ważne jest, aby odkrywać przed młodym pokoleniem postaci godne naśladowania, które mogą ukazać pożyteczne kierunki rozwoju¹⁹.

Duchowy wymiar codzienności w rodzinie Ulmów

Autorytetem mogącym stanowić źródło inspiracji dla postaw pełnych życiowej pasji oraz wychowujących do niej młodsze pokolenie jest błogosławiona Rodzina Ulmów. Wiktoria i Józef Ulmowie, wraz z siódmką swoich dzieci, zginęli 22 marca 1944 roku w Markowej na Podkarpaciu z rąk nazistowskich Niemców w wyroku za ochronę żydowskiej rodziny Goldmanów²⁰. Swoją otwartością na innych ludzi potwierdzili pasję do życia – zwłaszcza tego zagrożonego, które potrzebuje wsparcia i pomocy. Bohaterska postawa Wiktorii i Józefa broniących zagrożonych Żydów wyraźnie potwierdziła wysoki poziom empatii i wręcz wrodzoną chęć czynienia dobra.

W ten sposób Ulmowie realizowali w praktyczny sposób cnotę miłości bliźniego, rozwiniętą aż do poziomu zdolności poświęcenia własnego życia dla dobra innych. Postawa męczeństwa jest też najwyższą formą przejawu nadziei na głębszy sens życia niż jedynie doświadczenie wymiernych, fizycznych wartości. Jest za nią ukryta szczerza wiara w Boga, a praktyka codziennego życia opisywanej rodziny potwierdza owo spostrzeżenie. Ulmowie byli ludźmi modłącymi się każdego dnia razem ze swoimi dziećmi. W Muzeum Polaków Ratu-

¹⁸ Por. I. Dąbrowska, *Pasje młodzieży a technologiczna współczesność*, „Horyzonty Wychowania” 2023, t. 22(63), s. 77–85. W. Jemielita, *Po co nam pasja i hobby w życiu?* <https://mamnatoplan.pl/po-co-nam-pasja-i-hobby/> [dostęp: 13.05.2024].

¹⁹ Por. B. Tużiak, *Autorytet jako aksjologiczna podstawa trwałości i rozwoju społeczeństwa oraz kształtowania ładu strukturalnego*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2019, t. 59 (3), s. 250–260.

²⁰ Por. K. Kopera, *Losy Żydów z Markowej*, Muzeum Polaków Ratujących Żydów, Rzeszów 2020, s. 38–58.

jących Żydów w Markowej – ich rodzinnej miejscowości, znaczną część eksponatów, będących pamiątkami po nich, stanowią modlitewniki oraz różne wydania Pisma Świętego. Niektóre fragmenty są wyszczególnione i podkreślone, a uwagę przykuwa wyróżniona czerwonym kolorem strona z biblijnym tekstem zawierającym *Przypowieść o miłosiernym Samarytaninie*. Można domniemywać, że Wiktoria i Józef uczynili z tej ewangelicznej historii program swojego życia i próbowali wychowywać według niego swoje potomstwo, co poświadczali swoją heroiczną pomocą prześladowanym Żydom²¹.

Obecny kryzys religijności związany jest z kryzysem człowieczeństwa. Można zaobserwować dewaluację wartości religijnych i podążające za nią zmiany nie tylko w obszarze duchowym, ale też – jak przywołano w początkowej części tekstu – w kondycji psychicznej i społecznej człowieka XXI wieku. Wydaje się, że tradycyjna religijność coraz częściej zastępowana jest ruchami, które w założeniu stronią od wartości metafizycznych, ale *de facto* są namiastką religii bądź przyjmują strukturę wprost religijną. Sama idea zbawienia została w ten sposób przeniesiona z tradycyjnych, tzw. dużych religii na różnego typu idee czy postawy obiecujące spełnienie i szczęście człowieka bez potrzeby odniesienia względem Boga²². Za przykład można postawić wszelkiego rodzaju ruchy ideologiczne absolutyzujące ochronę klimatu, różnorakie systemy polityczne, ślepe dążenie do nierealnego pacyfizmu, emancypację mniejszości, czy nawet idoli pojawiających się w świecie sportu lub show biznesu. Chociaż wiele z nich ma wartościowe i potrzebne założenia, to często praktyka ich funkcjonowania sprowadza się do niezdrowego fundamentalizmu przypominającego skrajną formę religii²³. Stąd wychowanie religijne może mieć znaczący wpływ na odbudowę wartości, a tym samym odkrycie na nowo sensu istnienia przez kolejne pokolenia ludzi zdających się być pozbawionymi tej wartości.

Archetyp filantropa zawarty w historii miłosiernego Samarytanina jest dzisiaj szczególnie potrzebny jako wzorzec wychowawczy. We współczesnym świecie, gdzie coraz częściej i mocniej dominuje nastawienie narcystyczne to ważny i potrzebny motyw wychowawczy. Charakterystyka naszych czasów z początkowej fazy tekstu wskazuje wyraźnie, że chociaż zmieniły się kierunki

²¹ Por. P. Topa, *Samarytanie z Markowej*, Rafael, Kraków 2023, s. 56.

²² Por. Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, 8–12. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, WN KUL, Lublin 2011.

²³ Por. M. Libiszowska-Żółtkowska, *Nowe ruchy religijne i misje ewangelizacyjne. Odwieczne tęsknoty w nowych narracjach*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2019, t. 47 (4), s. 111–127.

aktywności ostatnich pokoleń z celów materialnych na samorozwój, to wciąż pozostaje bardzo wyraźne skupienie na *ja*. W krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych to zjawisko jest obserwowane przynajmniej od lat 60. XX wieku, a w polskich realiach szczególnie mocno rozwinęło się w ostatnich dwóch dekadach²⁴. Tym bardziej niepokojące są jego przejawy w obrębie zawodów cieszących się statusem zaufania publicznego i opisywanych jako rodzaj swoistego powołania do czynienia dobra wobec innych. W ostatnich latach można zauważyć merkantylizację niektórych branż, zwłaszcza w obrębie medycyny i innych zawodów, których podstawowym celem powinno być różnorakie wsparcie ludzi w kryzysie (zdrowotnym, psychologicznym, administracyjno-prawnym, bezpieczeństwa). W efekcie tego można dostrzec dewaluację wartości naturalnie związanych z zawodami zaufania publicznego, a dodatkowo jest to również negatywnym przykładem społecznym, budującym jeszcze większy egoizm²⁵.

Stąd błogosławiona rodzina Ulmów może stanowić współczesny autorytet, żyjący i działający kilka dekad temu, a obecnie możliwy do naśladowania i modelowania empatycznych postaw u młodego pokolenia. Wysiłek opisywanej rodziny wskazuje na pewne cechy, które we współczesnym społeczeństwie wymagają odbudowania. Mieści się w nich przede wszystkim refleksja o tym, czym jest miłość. Człowiek od początku istnienia cywilizacji dokonuje refleksji nad tą cnotą, ale współcześnie coraz częściej jest ona mylona nie tylko z chwilowym uczuciem czy doznaniem, ale także z różnymi formami egoizmu i dbania o własne spełnienie. Ulmowie pokazują, że prawdziwa miłość jest otwarta na innych ludzi i gotowa do wysiłku. Podejście, w którym miałyby ona być wyłącznie osobistym spełnieniem jednostki, jest sprzeczne z istotą omawianej cnoty. Dzisiejszy świat coraz wyraźniej przeżywa kryzys miłości, ale jej poszukiwania wydają się być skierowane w niewłaściwy sposób. Wychowanie do wysiłku mogącego być bezinteresownym darem dla *drugiego* jest jedną z dróg kształtowania młodych ludzi do dojrzałego kochania innych²⁶.

²⁴ Por. Ch. Lasch, *Kultura narcyzmu*, Sedno, Warszawa 2015.

²⁵ Por. M. Dobska, *Konsumeryzm medyczny – reorientacja pozycji pacjenta* „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów” 2021, nr 181, s. 35–48.

²⁶ Por. Benedykt XVI, *Deus caritas est*, 7–13. M. Prudczak, *Kryzys powołania małżeńsko-rodzinnego*, „Nurt SVD” 2020, t. 1, s. 261–272.

Fascynacja światem i drugim człowiekiem w życiu Wiktorii i Józefa Ulmów

Wiktorii i Józef Ulmowie, oprócz wzajemnej miłości, którą dzielili się ze swoimi dziećmi i innymi ludźmi, jakich spotykali, byli osobami pełnymi różnych pasji. Sam Józef miał często mawiać, że „ciekawość jest pierwszym krokiem do wiedzy i umiejętności”. Oprócz swoich codziennych obowiązków związanych z koniecznością utrzymania domu i rodziny, działał w Związku Młodzieży RP „Wici”, gdzie pełnił rolę bibliotekarza i fotografa oraz zajmował się kształtowaniem kolejnych pokoleń. Jako rolnik trudniący się uprawą ziemi spisywał notatki ze swoich obserwacji, w których zawierał przemyślenia na temat możliwości wprowadzania udoskonaleń zwiększających plony i wydajność tego rodzaju pracy. Oprócz tego – co może brzmieć wręcz niewiarygodnie biorąc pod uwagę, że mówimy o człowieku żyjącym w dwudziestoleciu międzywojennym w podkarpackiej wsi – rozpoczął hodowlę jedwabników. Okazał się w tej dziedzinie lokalnym pionierem, który pomimo konserwatywnych wartości, był w zdrowy sposób otwarty na nowości i możliwości doskonalenia dotychczasowego modelu codziennego funkcjonowania. Oprócz zajęć mających na celu utrzymanie swojego domostwa, jego ogromną pasją była fotografia. Upamiętniał okoliczne wydarzenia, pejzaże i ludzi za pomocą tej rozwijającej się wówczas dziedziny sztuki.

Z kolei Wiktorii Ulma, pomimo opieki nad siódmką dzieci i mnóstwa domowych obowiązków, znajdowała czas na korzystanie z Uniwersytetu Ludowego (instytucji doksztalającej osoby niebędące z formalnego punktu widzenia studentami) oraz grę w amatorskim teatrze. Należała też do koła gospodyń wiejskich, z którym współorganizowała różnorakie wydarzenia społeczne²⁷. Tym sposobem Ulmowie stanowią wzorzec praktykowania różnego rodzaju pasji. Ukazują one ich zainteresowanie sztuką i estetyką, zdolnością dostrzegania piękna w świecie natury, zwłaszcza drugiego człowieka. Zaangażowanie w sztukę ukazuje też głębię myślenia Wiktorii i Józefa. Piękno, jakiego doświadczała, było obecne nie tylko obok nich, można powiedzieć na wyciągnięcie ręki, ale było także doświadczone wewnętrznie. Chociaż skryte w ludzkich umysłach

²⁷ M. Szulikowska, *Markowskie bociany. Opowieść o bohaterskiej Rodzinie Wiktorii i Józefa Ulmów*, Wydawnictwo Archidiecezji przemyskiej, Przemyśl 2017, s. 19–82. IPN, *Narodowy dzień pamięci Polaków ratujących Żydów pod okupacją niemiecką*, <https://ipn.gov.pl/pl/narodowy-dzien-pamieci/140408,Polacy-ratujacy-Zydow-pod-okupacja-niemiecka-Jozef-i-Wiktoria-Ulmowie.html> [dostęp: 18.05.2024].

i sumieniach, to jednak możliwe do opisanie poprzez teatralną czy fotograficzną ekspresję estetyki.

Błogosławiona Rodzina z Markowej poszukiwała sposobu wyrażenia osobistych tęsknot za przekraczaniem świata materialnego, chęci wyrażania swoich wewnętrznych przeżyć i niepokoju, który wzywa do ciągłych poszukiwań i poszerzania horyzontu²⁸. Sama obserwacja i opis ich otoczenia, czy próba modyfikacji codziennych praktyk w obrębie gospodarstwa domowego, wskazują także na ogromne pragnienie poszerzania własnej świadomości, a co za tym idzie, nabywania nowych kompetencji. Ta cecha wyraźnie obecna w życiu Ulmów może stanowić kolejny wzorzec do naśladowania w procesie wychowawczym pokoleń, które dysponują coraz większą ilością informacji oraz możliwości aktywności. Przy tym jednak bardzo często zamiast wykorzystywać te zasoby do budowania własnych pasji umożliwiających doświadczenie radości i spełnienia, w ich sposobie bycia dominuje znużenie, melancholia i pustka²⁹.

Podsumowanie

Wiktoria i Józef pokazali swoim życiem, że poszukiwanie jego sensu odbywa się poprzez otwartość na innych ludzi, ich życie oraz miłość, która jest płodna. Ta płodność przejawia się nie tylko na sposób fizyczny w posiadaniu potomstwa, ale też w poczuciu świętości każdego życia, zwłaszcza tego zagrożonego. Analizując ich pasje, zainteresowania i aktywności można zauważyć, że dominowały w nich wartości duchowe, które często stały u podstaw codziennych obowiązków oraz sposobów spędzania wolnego czasu. Współczesne nauki o człowieku, w tym zwłaszcza psychologia, coraz odważniej otwierają się na refleksję o duchowości człowieka i widzą w niej jeden z istotnych komponentów dobrostanu. W Skali Duchowości mierzącej poziom rozwoju tej cechy można odnaleźć następujące czynniki wchodzące w jej skład: (1) duchowość religijna; (2) poszerzanie świadomości; (3) poszukiwanie sensu; (4) wrażliwość na sztukę; (5) czynienie dobra; (6) dostrzeganie piękna zewnętrznego i wewnętrznego³⁰.

²⁸ Por. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, 24.

²⁹ Por. M. Sobol, P. Oleś, *Orientacja temporalna «carpe diem» a poczucie satysfakcji z życia*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, 45, 3, s. 331–346.

³⁰ Por. B. Skowroński, J. Bartoszewski, *Skala Duchowości – opis konstrukcji i właściwości psychometryczne*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2017, t. 13, nr 3, s. 3–29.

Rodzina Ulmów nie była nigdy przebadana tym narzędziem psychometrycznym, ale gdyby tak się stało, z pewnością osiągnęłyby wysokie wyniki w każdym z jej czynników. W ten sposób można też zaobserwować, że analizowane współcześnie konstrukty psychologiczne służące i sprzyjające całociowemu rozwojowi człowieka często zawarte są w sposób naturalny w tradycji i kulturze. Współczesnym zadaniem wychowawczym jest troska o dobro kolejnych pokoleń, a rodzina Wiktorii i Józefa Ulmów może stanowić solidny autorytet i wzorzec różnorodnych strategii i kierunków aktywności w tym rozwoju. Ich przykład jest wielką wartością, gdyż jest nam bliski kulturowo, historycznie i mentalnie.

Bibliografia

- Anisiewicz U., *Być, a nie mieć – aspiracje zawodowe pokolenia z na podstawie wyników badań*, „Journal of Modern Science” 2023, vol. 52, 3, s. 504–519.
- Benedykt XVI, Encyklika *Deus caritas est* o miłości chrześcijańskiej, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Błaszczuk T., *Kultura i śmierć*, WN Katedra, Gdańsk 2021.
- Bunge G., *Acedia. Duchowa depresja*, Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2007.
- Dąbrowska I., *Pasje młodzieży a technologiczna współczesność*, „Horyzonty Wychowania” 2023, 22 (63), s. 77–85.
- Dobska M., *Konsumeryzm medyczny – reorientacja pozycji pacjenta*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów” 2021, nr 181, s. 35–48.
- Dolczewski M., *Proaktywność i defensywność autonarracji o poczuciu własnej wartości u osób narcystycznych – wstępna analiza*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2023, nr 6, s. 97–114.
- Franciszek, Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium* o głoszeniu Ewangelii w dzisiejszym świecie, Wydawnictwo M, Kraków 2013.
- Fromm E., *O sztuce istnienia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Gałecki S., *Osoba i metoda personacji*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2014, t. 47, nr 1, s. 127–143.
- Gray J., *Siedem typów ateizmu*, Kultura Liberalna, Warszawa 2020.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- IPN, *Narodowy dzień pamięci Polaków ratujących Żydów pod okupacją niemiecką*: <https://ipn.gov.pl/pl/narodowy-dzien-pamieci/140408,Polacy-ratujacy-Zydow-pod-okupacja-niemiecka-Jozef-i-Wiktoria-Ulmowie.html> [dostęp: 18.05.2024].
- Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio* o relacjach między wiarą i rozumem, Pallotinum, Poznań 1998.

- Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, Veritas, Londyn 1979.
- Jemielita W., *Po co nam pasja i hobby w życiu?*, <https://mamnatoplan.pl/po-co-nam-pasja-i-hobby/> [dostęp: 13.05.2024].
- Kijas Z., *Między sprzeciwem i spotkaniem. Świętość celem człowieka XXI wieku*, w: *Przesłanie Jana Pawła II na XXI wiek*, red. M. Jacow, F. Ziejka, W. Zuziak, WN UPJP2, Kraków 2014, s. 207–224.
- Kopera K., *Losy żydów z Markowej*, Muzeum Polaków Ratujących Żydów, Rzeszów 2020.
- Kostyra M., *Acedia jako rozpacz człowieka pozbawionego dumy*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 2015, t. 60, s. 49–77.
- Kowalczyk S., *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, WN KUL, Lublin.
- Lasch Ch., *Kultura narcyzmu*, Sedno, Warszawa 2015.
- Lepeniec W., *Melancholia – próba legitymizacji zjawiska*, „Studia Socjologiczne” 1997, t. 44 (1), s. 141–153.
- Lerka T., *Emila Ciorana ujęcie tragizmu ludzkiej egzystencji*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2021, t. 30 (1), s. 1230–1493.
- Libiszowska-Żółtkowska M., *Nowe ruchy religijne i misje ewangelizacyjne. Odwieczne tęsknoty w nowych narracjach*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2019, 47 (4), s. 111–127.
- Mathers C., Loncar D., *Projections of global mortality and burden of disease from 2002 to 2030*, „Plos Medicine” 2006, vol. 3 (11), s. 2011–2030.
- Nowak A., *Przegląd badań nad motywacją w szkole*, w: *Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – badania – wyniki*, red. A. Budniak, M. Mnich, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 331–343.
- Polska staje się krajem samotnych ludzi? Sprawdzamy, co mówią dane*, <https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/8671478,polska-kraj-samotnych-ludzi.html> [dostęp: 11.05.2024].
- Prudczak M., *Kryzys powołania małżeństwo-rodzinnego*, „Nurt SVD” 2020, nr 1, s. 261–272.
- Skowroński B., Bartoszewski J., *Skala Duchowości – opis konstrukcji i właściwości psychometryczne*, „Psychiatria i Psychoterapia” 2017, t. 13, nr 3, s. 3–29.
- Sobol M., Oleś P., *Orientacja temporalna «carpe diem» a poczucie satysfakcji z życia*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, 45, 3, s. 331–346.
- Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*.
- Szadkowski D., *Depresja i zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży w dobie współczesnych zawirowań społecznych*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2022, 16, s. 215–240.
- Szulikowska M., *Markowskie bociany. Opowieść o bohaterskiej Rodzinie Wiktorii i Józefa Ulmów*, Wydawnictwo Archidiecezji przemyskiej, Przemyśl 2017.
- Topa P., *Samarytanie z Markowej*, Rafael, Kraków 2023.
- Tużiak B., *Autorytet jako aksjologiczna podstawa trwałości i rozwoju społeczeństwa oraz kształtowania ładu strukturalnego*, „Nierówności Społeczne a Wzrost gospodarczy” 2019, t. 59 (3), s. 250–260.

Streszczenie: Artykuł analizuje sytuację współczesnego świata, w którym coraz bardziej widoczne jest melancholia, rezygnacja i bezsilność. Objawami tego stanu rzeczy jest narastająca ilość przypadków depresji, samotność oraz związany z nimi brak poczucia sensu życia. W dalszej części, tekst ukazuje wybrane postawy z życia błogosławionej rodziny Wiktorii i Józefa Ulmów, które mogą stanowić wartościowy wzorzec wychowawczy dla żyjących współcześnie młodych pokoleń.

Słowa kluczowe: melancholia, samotność, wychowanie, autorytet rodzina Ulmów

The Blessed Ulma Family as an authority and model of passionate upbringing

The article analyzes the situation of the modern world, in which melancholy, resignation and helplessness are increasingly visible. The symptoms of this state of affairs are the increasing number of cases of depression, loneliness and the resulting lack of a sense of meaning in life. Next, the text shows selected attitudes from the life of the blessed family of Wiktorina and Józef Ulma, which may constitute a valuable educational model for young generations living today.

Keywords: melancholy, loneliness, upbringing, authority, the Ulma family

Inna Kulish,
Halyna Doshchenko

Edukacja wyższa i średnia dla uchodźców

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach rozwiązanie problemu przymusowej migracji staje się jednym z kluczowych i pilnych wyzwań dla globalnej społeczności. Skala tego zjawiska stale rośnie. Według danych Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) z 2022 roku ponad 108 milionów osób na całym świecie zostało zmuszonych do opuszczenia swoich krajów z powodu konfliktów zbrojnych, prześladowań, przemocy i naruszeń praw człowieka. Liczba ta wzrosła po raz dziesiąty z rzędu, osiągając rekordowy poziom. W ciągu pierwszej połowy 2023 roku liczba uchodźców na całym świecie wzrosła do ponad 110 milionów. Dlatego też niezbędne jest podjęcie skoordynowanych działań na rzecz zapobiegania i rozwiązania tego globalnego wyzwania.

Obecnie 1 na 97 osób (1 procent światowej populacji) jest wewnątrznie przesiedlona. Wcześniej sądzono, że liczba osób wewnątrznie przesiedlonych w 2019 r. osiągnie najwyższy w historii poziom – 79,5 mln, z czego 30,2 mln stanowią uchodźcy i osoby ubiegające się o azyl, ale wydarzenia z lat 2022–2024 wprowadziły korekty.

Obecna sytuacja wynika przede wszystkim z istniejących konfliktów zbrojnych, prześladowań, łamania praw człowieka i wydarzeń zakłócających porządek

publiczny. Kraje Unii Europejskiej doświadczyły największego napływu uchodźców od czasów II wojny światowej. W latach 2015–2019 do państw członkowskich UE przybyło ponad 4,7 mln osób wewnętrznie przesiedlonych. A do końca 2022 r. (po rozpoczęciu pełnej inwazji rosyjskiej 24 lutego 2022 r.) liczba uchodźców z samej Ukrainy wyniosła prawie 5,7 mln. Ten bezprecedensowy napływ uchodźców spowodował problemy humanitarne i polityczne w wielu krajach świata. Jednocześnie wzrost liczby i skali konfliktów zbrojnych na świecie (inwazja Hamasu na Izrael w dniu 07.10.2023 r.) determinuje kontynuację trendu w kierunku wzrostu liczby przymusowych migrantów, co tłumaczy potrzebę znalezienia długoterminowych rozwiązań. W tej sytuacji najbardziej skutecznym i optymalnym rozwiązaniem kryzysu migracyjnego jest integracja uchodźców na rynku pracy krajów przyjmujących. Integracja dzieci uchodźców z procesem edukacyjnym kraju przyjmującego również ma ogromne znaczenie.

Przegląd ram prawnych dotyczących edukacji uchodźców

Artykuł 26. Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (przyjętej rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) z dnia 10 grudnia 1948 r.) zapewnia każdemu prawo do nauki. Edukacja powinna być bezpłatna, co najmniej na poziomie podstawowym i ogólnym. Kształcenie podstawowe powinno być obowiązkowe. Kształcenie techniczne i zawodowe powinno być powszechnie dostępne, a kształcenie wyższe powinno być jednakowo dostępne dla wszystkich w zależności od zdolności. „Kształcenie powinno być ukierunkowane na pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz na popieranie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Oświata powinna popierać zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi i powinna przyczyniać się do działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju”¹. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka została przetłumaczona na ponad 500 języków i jest jednym z najpopularniejszych dokumentów na świecie².

„Konwencja przeciwko dyskryminacji w edukacji” to wielostronny międzynarodowy traktat mający na celu zwalczanie dyskryminacji w edukacji,

¹ Universal Declaration of Human Rights, United Nations, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [dostęp: 20.05.2024].

² Languages of the World, Oxford English Dictionary, 15th ed., London 2005.

przyjęty 14 grudnia 1960 roku. Konwencja zapewnia swobodny wybór edukacji religijnej (art. 2(b)) i szkoły prywatnej (art. 2(c)) oraz prawo do używania lub nauczania własnych języków dla grup mniejszości narodowych (art. 5(c)). Konwencja zakazuje jakichkolwiek zastrzeżeń (art. 9)³.

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (MPPGSK) jest wielostronnym traktatem przyjętym przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych w dniu 16 grudnia 1966 roku. Zobowiązuje on jego strony do działania na rzecz przyznania Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (PGSK) wszystkim, w tym osobom mieszkającym na terytoriach niesamodzielnych i terytoriach powierniczych. Prawa te obejmują prawa pracownicze, prawo do zdrowia, prawo do odpowiedniego standardu życia, prawo do edukacji, w tym bezpłatnej powszechnej edukacji podstawowej, powszechnie dostępnej edukacji średniej i równie dostępnej edukacji wyższej. Powinno to być ukierunkowane na „pełny rozwój osobowości ludzkiej i poczucia jej godności”⁴.

Aby odpowiedzieć na wyzwania związane z zapewnieniem uchodźcom dostępu do edukacji, Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło w dniu 19.09.2016 r. Deklarację Nowojorską w sprawie uchodźców i migrantów⁵. Deklaracja ta, podpisana przez 193 państwa, odzwierciedla globalne uznanie kluczowej roli, jaką edukacja odgrywa w udanej integracji uchodźców w krajach przyjmujących. Choć deklaracja ma charakter doradczy, podkreśla polityczną wolę społeczności międzynarodowej do współpracy na rzecz bardziej współczującego i skoordynowanego podejścia do kwestii uchodźców i migrantów. Podkreśla ona kluczową rolę edukacji w rozwiązywaniu trwającego kryzysu migracyjnego.

W Polsce kwestię tę normuje art. 70 Konstytucji RP, który charakteryzuje się bogatą treścią normatywną, szeroko definiującą prawo do nauki i instytucje bezpośrednio z nią związane⁶:

³ Convention Against Discrimination in Education, 14 December 1960 UNESCO, Paris (France), 1962, <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education> [dostęp: 20.05.2024].

⁴ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, UN General Assembly, 16 December 1966, United Nations, Treaty Series, 1976, vol. 993.

⁵ The New York Declaration for Refugees and Migrants, United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), <https://www.ohchr.org/en/migration/new-york-declaration-refugees-and-migrants> [dostęp: 20.05.2024].

⁶ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 2 kwietnia 1997 r., Oficjalna strona Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp:

- 1) Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa.
- 2) Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna (ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością).
- 3) Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia.

Ponadto cudzoziemcy mogą być kształceni na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce⁷:

Art. 323. Podstawa prawna kształcenia cudzoziemców; zapewnienie cudzoziemcom środków finansowych na kształcenie:

1. Cudzoziemcy mogą studiować, kształcić się na studiach doktoranckich, podyplomowych, specjalizacyjnych i innych formach kształcenia, uczestniczyć w działalności naukowej lub szkoleniach.

2. Minister może przyznać cudzoziemcowi stypendium, dofinansowanie lub dopłatę do kosztów kształcenia oraz jednorazowe środki na pokrycie kosztów podróży, zakwaterowania i utrzymania. Środki wypłacane są za pośrednictwem Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA).

3. Minister może upoważnić Dyrektora NAWA do wydawania decyzji.

Art. 324. Zwolnienie cudzoziemców z opłat za kształcenie (...)

4) cudzoziemiec, który uzyskał w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub korzysta z ochrony czasowej lub uzupełniającej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

Rzeczpospolita Polska wprowadziła podstawowe zasady nadawania statusu uchodźcy obywatelom Ukrainy, którzy przybyli na jej terytorium.

Rosyjska agresja na Ukrainę trwa nadal, w wyniku czego kilka milionów uchodźców ucieka przed walkami. Kobiety, dzieci, mężczyźni i osoby starsze ubiegające się o status uchodźcy mogły uzyskać pomoc w krajach na całym świecie i w Unii Europejskiej. W szczególności Rzeczpospolita Polska wprowadziła uproszczoną procedurę uzyskiwania statusu uchodźcy.

20.05.2024].

⁷ Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Dziennik Ustaw. Dz.U.2023.742 t.j., <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400> [dostęp: 20.05.2024].

W celu uzyskania tego statusu należy wykonać szereg prostych, ale obowiązkowych procedur⁸:

- 1) Złożyć wniosek o udzielenie ochrony międzynarodowej do Straży Granicznej (imię i nazwisko, ostatnie miejsce pracy i zamieszkania, służba wojskowa, języki, którymi posługuje się dana osoba, stan zdrowia, powód opuszczenia kraju). Do wniosku należy dołączyć aktualne fotografie. Wniosek można złożyć w imieniu członków rodziny, w tym dzieci.
- 2) Przejść wstępną rozmowę ze Strażą Graniczną.
- 3) W punkcie recepcyjnym udzielana jest niezbędna pomoc i przeprowadzane jest badanie lekarskie.
- 4) W otwartym ośrodku dla cudzoziemców mają zapewnione zakwaterowanie, wyżywienie, pomoc finansową oraz lekcje języka polskiego.

Proces przyznawania ochrony międzynarodowej trwa do sześciu miesięcy, z możliwością przedłużenia w niektórych przypadkach. Każdemu cudzoziemcowi ubiegającemu się o udzielenie ochrony międzynarodowej wydawane jest zezwolenie na pobyt czasowy (TZTC). Ostateczną decyzję w sprawie nadania statusu uchodźcy lub udzielenia ochrony uzupełniającej podejmuje Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców. Osobom objętym ochroną międzynarodową przysługują takie same prawa jak obywatelom polskim, w tym dostęp do świadczeń socjalnych, opieki zdrowotnej i edukacji. Mają również prawo do zakładania i prowadzenia własnej działalności gospodarczej.

Wyzwania w organizowaniu wsparcia edukacyjnego dla dzieci z Ukrainy

Raport ONZ na temat edukacji uchodźców (2023), obejmujący 70 krajów⁹, podkreśla wyzwania, przed którymi stoi prawie 15 milionów dzieci uchodźców w wieku szkolnym. Chociaż nastąpiła pewna poprawa, wiele z tych dzieci nadal ma trudności z dostępem do podstawowego prawa do edukacji. Do

⁸ M. Budka, *Jak uzyskać status uchodźcy i jakie daje prawa?*, Money.pl, <https://www.money.pl/gospodarka/jak-uzyskac-status-uchodzcy-i-jakie-daje-prawa-6743577085155904a.html> [dostęp: 20.05.2024].

⁹ *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*, UNHCR Education Report 2023, <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity> [dostęp: 20.05.2024].

końca 2022 r. ponad 7 milionów dzieci uchodźców nie uczęszczało do szkoły, co stanowi 51% wszystkich dzieci uchodźców. Dane z tych krajów wskazują, że wskaźniki skolaryzacji uchodźców wynoszą 38% dla edukacji przedszkolnej, 65% dla szkolnictwa podstawowego, 41% dla szkolnictwa średniego i tylko 6% dla szkolnictwa wyższego.

W czerwcu 2023 r. w Europie przebywało prawie 6 milionów ukraińskich uchodźców¹⁰. Około 40%, czyli prawie 2,5 miliona uchodźców to dzieci¹¹, z których wiele szukało schronienia w sąsiednich krajach, takich jak Polska, Niemcy, Mołdawia, Rumunia i Czechy.

Przymusowa przeprowadzka, drastyczne zmiany w dotychczasowym trybie życia – wszystko to powoduje stres fizjologiczny i psychiczny. Wewnętrzne zasoby ludzi są wyczerpane, a wsparcie staje się konieczne nawet dla tych, którzy zwykli radzić sobie z ciężarem problemów życiowych na własną rękę. Dzieci i młodzież cierpią bardziej niż dorośli z powodu stresujących sytuacji, które negatywnie wpływają na ich stan fizyczny i emocjonalny. Problemy psychologiczne i pedagogiczne typowe dla dzieci z rodzin uchodźców w wieku od 7 do 12 lat wiążą się z trudnościami w nauce, uczeniu się niektórych przedmiotów, reakcjami neurotycznymi, fobiami, zaburzeniami snu i apetytu, a w wyniku traumatycznego szoku, zaburzeniami zachowania; niskim poziomem ogólnej adaptacji społecznej i psychologicznej.

Osoby w wieku od 13 do 16 lat mogą wykazywać niską aktywność społeczną i tendencje neurotyczne oraz zmagać się z relacjami interpersonalnymi.

Unia Europejska podjęła kompleksowe środki w celu zapewnienia przyjęcia dzieci uchodźców z Ukrainy w krajach przyjmujących poprzez uruchomienie Dyrektywy w Sprawie Tymczasowej Ochrony (DSTO). Dyrektywa ta zapewnia kwalifikującym się osobom zezwolenia na pobyt, dając im dostęp do usług publicznych, w tym edukacji. Polska, która przyjęła 25% uchodźców, podjęła znaczne wysiłki, aby pomóc dzieciom w przystosowaniu się do nowego środowiska¹². Głównym celem polskich szkół i przedszkoli przyjmujących ukraińskie dzieci w

¹⁰ Ukraine Situation Flash Update #46, UNHCR, UNHCR Operational Data Portal (ODP), 2023, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/100493> [dostęp: 20.05.2024].

¹¹ Regional Refugee Response Plan for the Ukraine Situation, UNHCR 2022, <https://bit.ly/3qXvSf5> [dostęp: 20.05.2024].

¹² *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*, UNHCR Education Report 2023, <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity> [dostęp: 20.05.2024].

wieku szkolnym jest stworzenie wspierającej i opiekuńczej atmosfery, sprzyjającej środowisku psychologicznemu w klasach i całej szkole lub przedszkolu.

Ponadto wyzwaniem są możliwości krajowych systemów edukacji w krajach przyjmujących, w tym niedobory nauczycieli i innych pracowników, szczególnie w miastach. Czechy, Polska i Węgry borykają się z poważnym niedoborem nauczycieli¹³.

Wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego, w tym uczniowie, nauczyciele, wychowawcy klas, rodzice i pedagodzy, są świadomi swoich zadań i podejmują odpowiednie działania organizacyjne i metodyczne. Przed rozpoczęciem roku szkolnego prowadzone są spotkania z dziećmi z rodzin uchodźczych i ich rodzicami w celu poznania ich zainteresowań, hobby, sukcesów, trudności i życzeń na nowy rok szkolny, a także chęci wsparcia szkoły lub przedszkola. W tym okresie nauczyciele, asystenci klasowi, pedagodzy społeczni i psychologowie zwracają szczególną uwagę na badanie codziennych, rodzinnych i społeczno-kulturowych warunków osiedlania się dzieci w nowym miejscu, zapewniając im niezbędną pomoc i wsparcie, aby pomóc im płynnie zintegrować się z procesem edukacyjnym. Wrażliwe kwestionariusze i poufne rozmowy są przeprowadzane między nauczycielami, nowo przybyłymi i ich rodzicami, często z udziałem kolegów z klasy, w celu zrozumienia treści programów nauczanych w ukraińskich szkołach, oceny dostępności podręczników i przyborów szkolnych oraz zidentyfikowania dodatkowego potrzebnego wsparcia. Nauczyciele zapewniają indywidualne doradztwo dla dzieci uchodźców, aby pomóc im w adaptacji i rozwiązywaniu różnych problemów, a niektórzy uczniowie mogą zostać przydzieleni do klasy na podstawie zgody rodziców, aby ułatwić ich integrację.

Uchodźcy z Ukrainy, zwłaszcza dzieci, często cierpią z powodu poważnego i długotrwałego psychologicznego stresu pourazowego. Podczas gdy drobne traumy mogą prowadzić do zwiększonego niepokoju i objawów stresu, które stopniowo ustępują w ciągu godzin, dni lub tygodni, poważne traumy lub powtarzające się traumatyczne wydarzenia mogą powodować długotrwałe skutki trwające wiele lat.

Zaspokajanie pilnych potrzeb dzieci uchodźców wymaga wieloaspektowego podejścia, które uwzględnia zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne.

¹³ A. Jack, F. Cocco, *Wanted: Tens of Thousands of Teachers to Staff Europe's Schools*, "Financial Times" 2022, September 2, <https://www.ft.com/content/116d8c88-aa3f-426f-aeb8-c0a0325c43bb> [dostęp: 20.05.2024].

trzne. Dzieci doświadczające zespołu stresu pourazowego mogą wykazywać objawy takie jak:

- lęk przed śmiercią w młodym wieku;
- utrata zainteresowania ulubionymi zajęciami;
- rozwój objawów fizycznych w postaci chorób;
- manifestacja skrajnie emocjonalnych reakcji;
- zaburzenia wzorców snu;
- drażliwość lub wybuchy gniewu;
- słaba koncentracja uwagi;
- zachowanie, które nie odpowiada wiekowi (zbyt dziecinne lub zbyt dorosłe);
- zwiększona czujność;
- powtarzanie zachowań przypominających traumę.

Rola nauczycieli, psychologów i pedagogów społecznych obejmuje kilka kluczowych aspektów. Bezpośrednia indywidualna praca z dzieckiem, w tym wsparcie społeczne, psychologiczne i pedagogiczne, które obejmuje dogłębną ocenę osobistą, organizację sesji indywidualnych i ułatwianie sesji grupowych, stawia przed pedagogami wiele wymagań.

Praca z rodzinami musi być prowadzona w celu zwiększenia ich kompetencji psychologicznych, rozwoju zasobów motywacyjnych i edukacyjnych oraz optymalizacji relacji rodzic-dziecko poprzez indywidualne i grupowe sesje doradcze.

Polska kadra nauczycielska jest stale wspierana poprzez indywidualne doradztwo, seminaria edukacyjne i szkolenia w celu rozwijania tolerancji wobec ukraińskich dzieci oraz zwiększania ich kompetencji psychologicznych w kontaktach z ukraińskimi dziećmi i rodzicami.

Szkolnictwo wyższe dla uchodźców

Uchodźcy często napotykają trudności w dostępie do szkolnictwa wyższego ze względu na niski początkowy poziom wykształcenia, co może stanowić barierę w studiowaniu na europejskich uniwersytetach¹⁴. Uprzedzenia ze względu na płeć w edukacji, powszechne w niektórych krajach, dodatkowo potęgują

¹⁴ T.M. Crea, D.A. Holdcroft SJ, *Refugee Higher Education in Contexts of Displacement: Educational Approaches and Programmatic Initiatives*, w: *Refugees and Higher Education*, eds. L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, H. de Wit, Brill, Boston 2022, s. 8–19.

ten problem, ponieważ kobiety i mężczyźni nie mają równych praw do edukacji na poziomie średnim. Ta dyskryminacja ze względu na płeć ogranicza szanse obu płci na zdobycie wyższego wykształcenia i zapewnienie lepszych perspektyw zatrudnienia.

Obecnie obserwuje się wzrost liczby programów szkolnictwa wyższego oferowanych w krajach przyjmujących i w kontekście pomocy humanitarnej. W sytuacjach przedłużających się przesiedleń uchodźców coraz większy nacisk kładzie się na zapewnienie wyższego i specjalistycznego wykształcenia w obozach dla uchodźców i obszarach miejskich, w których przebywają uchodźcy. Programy te różnią się jednak pod względem zapewniania edukacji odpowiedniej do kontekstu wysiedlenia i łączenia edukacji z przyszłymi możliwościami zatrudnienia. Pomimo rozprzestrzeniania się tych programów, istnieje ograniczona liczba badań nad ich skutecznością lub jasnym określeniem celów programu dla pomiaru skuteczności. Aby sprostać rosnącemu zapotrzebowaniu na edukację policealną wśród uchodźców, kluczowa jest współpraca z nimi dla określenia ich celów w ramach dostępnych możliwości i wspierania ich w osiągnięciu tych celów w ramach edukacji dostosowanej do kontekstu¹⁵.

Uniwersytety często nakładają identyczne kryteria przyjęcia i rekrutacji na studentów i naukowców-uchodźców, jak na innych międzynarodowych kolegów. Jednak studenci i naukowcy-uchodźcy różnią się od typowej międzynarodowej społeczności akademickiej, nie posiadając dobrze udokumentowanych kwalifikacji akademickich, funduszy lub biegłej znajomości języków obcych¹⁶.

Komisja Europejska finansuje projekty i rozpowszechnia udane praktyki w dziedzinie edukacji migrantów i uchodźców. Wśród wielu koordynowanych inicjatyw kluczowymi kwestiami są umiejętności językowe i uznawanie kwalifikacji, w szczególności tych spoza UE¹⁷.

W zależności od kraju, instytucja edukacyjna (tj. uniwersytet), ministerstwo odpowiedzialne za edukację lub krajowe centrum informacyjne – Europejska Sieć Ośrodków Informacji w Regionie Europejskim – Krajowe ośrodki informacji o uznawalności akademickiej w Unii Europejskiej (European Network

¹⁵ Tamże.

¹⁶ H. Ergin, H. de Wit, B. Leask, *Forced internationalization of higher education: An emerging phenomenon*, "International Higher Education" 2019, vol. 97, s. 9–10.

¹⁷ Higher education for migrants and refugees, European Education Area, European Commission, <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/higher-education-for-migrants-and-refugees> [dostęp: 20.05.2024].

of Information Centres in the European Region – National Academic Recognition Information Centres in the European Union (ENIC-NARIC)) jest odpowiedzialne za ocenę kwalifikacji potencjalnego studenta. Niestety, czasami trudno jest ocenić kwalifikacje uchodźcy, a niektóre kraje nie mają jeszcze procedury takiej oceny. Ponadto polityka uznawania może się różnić w zależności od kraju, w zależności od statusu prawnego danej osoby. Przede wszystkim wnioskodawca powinien skontaktować się z centrum ENIC-NARIC w celu uzyskania informacji na temat procedur przyjmowania i uznawania w danym kraju. Jeśli dana osoba samodzielnie zidentyfikowała instytucję edukacyjną, do której chce aplikować, powinna skontaktować się z biurem rekrutacyjnym instytucji, aby dowiedzieć się o wymaganiach dotyczących przyjęcia. Instytucja może odeśłać wnioskodawcę do Krajowego Centrum ENIC-NARIC, jeśli nie jest w stanie określić kwalifikacji wnioskodawcy¹⁸.

W dniu 28.02.2022 r. (w pierwszych dniach wojny na Ukrainie) polskie Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN) opublikowało szczegółowe informacje dla studentów i naukowców z Ukrainy. Materiał MEiN został podzielony na kilka części. Pierwsza z nich zawierała informacje na temat możliwości kontynuowania nauki w Polsce. Ważne jest, aby zebrać wszystkie dokumenty edukacyjne, a następnie skontaktować się z wybraną uczelnią i ubiegać o przyjęcie. Każda uczelnia określa własną procedurę przeniesienia z uczelni zagranicznej, a decyzję w tej kwestii podejmuje rektor. Nie jest konieczne nostryfikowanie dyplomu. Poniższa sekcja zawiera informacje na temat zasad otrzymywania wsparcia finansowego oraz warunków, na jakich student zagraniczny jest zwolniony z opłat za studia stacjonarne na uczelniach państwowych podległych Ministrowi Edukacji i Nauki¹⁹.

Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA) jest odpowiedzialna za zapewnienie/kontynuację kształcenia na poziomie wyższym dla uchodźców z Ukrainy w Polsce, koncentrując się na wspieraniu ukraińskich studentów studiów licencjackich i podyplomowych przybywających do Polski²⁰.

¹⁸ How to recognise my qualifications as a refugee? ENIC: European Network of Information Centres in the European Region; NARIC: National Academic Recognition Information Centres in the European Union, <https://www.enic-naric.net/page-recognise-qualifications-refugees-individuals> [dostęp: 20.05.2024].

¹⁹ Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka> [dostęp: 20.05.2024].

²⁰ Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, <https://nawa.gov.pl/nawa> [dostęp: 20.05.2024].

Podsumowanie

Zapewnienie uchodźcom wysokiej jakości edukacji w szkołach i instytucjach szkolnictwa wyższego wymaga realizacji następujących zadań:

- 1) Zapewnienie uchodźcom dostępu do instytucji edukacyjnych poprzez usunięcie barier, takich jak bariery językowe, kulturowe i finansowe.
- 2) Opracowanie programów skutecznego nauczania języka kraju przyjmującego, aby umożliwić uchodźcom naukę i efektywne uczestnictwo w środowisku edukacyjnym.
- 3) Zapewnienie uchodźcom wsparcia psychologicznego i adaptacji, z uwzględnieniem traumy i stresu związanego z wysiedleniami i konfliktami w ich krajach pochodzenia.
- 4) Opracowanie dostosowanych programów edukacyjnych, które uwzględniają potrzeby edukacyjne uchodźców i ich wcześniejsze doświadczenia edukacyjne.
- 5) Zapewnienie finansowej dostępności edukacji dla uchodźców poprzez stypendia, zwolnienia z czesnego i inne środki wsparcia.
- 6) Zapewnienie szkoleń i edukacji dla nauczycieli, w szczególności w zakresie pracy z różnymi grupami kulturowymi i językowymi, w celu skutecznej edukacji uchodźców.
- 7) Tworzenie integracyjnych środowisk edukacyjnych, które promują interakcje między uczniami z różnych kultur i środowisk w celu wspierania zrozumienia i tolerancji.
- 8) Angażowanie społeczności lokalnych w celu włączenia uchodźców w proces edukacyjny i życie publiczne.
- 9) Ustanowienie systemów monitorowania i ewaluacji w celu ciągłego doskonalenia podejścia edukacyjnego do potrzeb uchodźców.
- 10) Wzmocnienie współpracy międzynarodowej w celu dzielenia się doświadczeniami, zasobami i najlepszymi praktykami w zakresie edukacji uchodźców.

Bibliografia

- Budka M., *Jak uzyskać status uchodźcy i jakie daje prawa?*, Money.pl, <https://www.money.pl/gospodarka/jak-uzyskac-status-uchodzcy-i-jakie-daje-prawa-6743577085155904a.html> [dostęp: 20.05.2024]
- Convention Against Discrimination in Education*, 14 December 1960 UNESCO, Paris, France, 1962, <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>.
- Crea T.M., Holdcroft D.A. SJ., *Refugee Higher Education in Contexts of Displacement: Educational Approaches and Programmatic Initiatives*, w: *Refugees and Higher Education*, eds. L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, H. de Wit, Brill, Boston 2022, s. 8–19.
- Ergin H., de Wit H., Leask B., *Forced internationalization of higher education: An emerging phenomenon*, “International Higher Education” 2019, vol. 97, s. 9–10.
- Higher education for migrants and refugees*, European Education Area. European Commission, <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/higher-education-for-migrants-and-refugees> [dostęp: 20.05.2024].
- How to recognise my qualifications as a refugee?* ENIC: European Network of Information Centres in the European Region; NARIC: National Academic Recognition Information Centres in the European Union, <https://www.enic-naric.net/page-recognise-qualifications-refugees-individuals> [dostęp: 20.05.2024].
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. UN General Assembly, 16 December 1966, United Nations, Treaty Series, 1976, Vol. 993.
- Jack A., Cocco F., *Wanted: Tens of Thousands of Teachers to Staff Europe's Schools*, “Financial Times” 2022, September 2, <https://www.ft.com/content/116d8c88-aa3f-426f-aeb8-c0a0325c43bb> [dostęp: 20.05.2024].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, 2 kwietnia 1997 r., Oficjalna strona Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [dostęp: 20.05.2024].
- Languages of the World*, Oxford English Dictionary, 15th ed., London 2005.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka> [dostęp: 20.05.2024].
- Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, <https://nawa.gov.pl/nawa> [dostęp: 20.05.2024].
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Dziennik Ustaw. Dz.U.2023.742 t.j., <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400> [dostęp: 20.05.2024].
- Regional Refugee Response Plan for the Ukraine Situation, UNHCR 2022, <https://bit.ly/3qXvSf5> [dostęp: 20.05.2024].
- Streitwieser B., Loo B., Ohorodnik M., Jeong J., *Access for Refugees Into Higher Education: A Review of Interventions in North America and Europe*, “Journal of Studies

in *International Education*” 2019, vol. 23(4), s. 473–496, <https://doi.org/10.1177/1028315318813201>.

The New York Declaration for Refugees and Migrants, United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), <https://www.ohchr.org/en/migration/new-york-declaration-refugees-and-migrants> [dostęp: 20.05.2024].

Ukraine Situation Flash Update #46, UNHCR, UNHCR Operational Data Portal (ODP), 2023, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/100493> [dostęp: 20.05.2024].

Universal Declaration of Human Rights, United Nations, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [dostęp: 20.05.2024].

Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity, UNHCR Education Report 2023, <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity> [dostęp: 20.05.2024].

Streszczenie: Skuteczna organizacja edukacji uchodźców wymaga solidnych ram regulacyjnych i prawnych. Kraje przyjmujące powinny ratyfikować i wdrożyć międzynarodowe umowy i konwencje w tej dziedzinie. Kluczowe znaczenie ma sformalizowanie statusu uchodźcy zgodnie z ustawodawstwem kraju przyjmującego. Zapewnienie ciągłej edukacji dla uchodźców jest wyzwaniem, szczególnie dla krajów takich jak Rzeczpospolita Polska, która od 2022 r. przyjęła znaczną liczbę uchodźców z Ukrainy. Aby ułatwić adaptację i rozwiązać różne kwestie, polscy nauczyciele oferują specjalistyczne konsultacje dla dzieci uchodźców i ich rodziców. Jedną z głównych przeszkód w zapewnieniu uchodźcom edukacji na poziomie wyższym i średnim jest występowanie wśród nich zespołu stresu pourazowego. Określono kluczowe wyzwania, które kraje muszą podjąć, aby zapewnić uchodźcom dostęp do edukacji w szkołach i na uniwersytetach.

Słowa kluczowe: małoletni uchodźcy, szkolnictwo, szkolnictwo wyższe, Rzeczpospolita Polska, Ukraina

Higher and secondary education for refugees

Organizing refugee education effectively requires robust regulatory and legal frameworks. Host countries should ratify and implement international agreements and conventions in this field. Formalizing refugee status according to the host country's legislation is crucial. Providing ongoing education for refugees is challenging, especially for countries like the Republic of Poland, which has welcomed a significant number of Ukrainian refugees since 2022. To facilitate adaptation and address various issues, Polish educators offer specialized consultations for refugee children and their parents. One of the major hurdles in providing higher and secondary education to refugees is the prevalence of post-traumatic stress disorder among arrivals. Key challenges that countries must address to ensure refugees' access to education in schools and universities have been identified.

Keywords: refugee minors, schooling, university education, Polish Republic, Ukraine

Patryk Kominiek

Brak perspektyw – czyli kilka gorzkich słów o Rankingu Perspektyw 2024 i edukacji w Polsce

*Co za fatalny świat
Podzielony granicami*
Kazik Staszewski

Wprowadzenie

Poniższy artykuł jest wynikiem głębokiego poruszenia, jakie wywołało we mnie zdjęcie prof. Ryszarda Koziołka, biorącego udział w Rankingu Perspektyw 2024. Jest to próba rozliczenia się z owym Rankiem, szczególnie tegoroczną edycją, wskazać dalszą drogę, zahaczając również o tematy związane z ogółem edukacji.

Zasięg

W dyskusji na temat Rankingu Perspektyw, o którym chciałbym się wypowiedzieć, należy chyba zacząć od przedstawienia „siły rażenia” tego rankingu. Prawdopodobnie nie ma w Polsce tak silnie opiniotwórczej instytucji na temat szkół jak Ranking Perspektyw, organizowany cyklicznie od 26 lat. Moment, gdy jest on publikowany (styczeń każdego roku), jest fascynujący, jeśli spojrzy-

my na wszelkie możliwe portale informacyjne. Aby zobrazować do jak wielu osób w całej Polsce docierają wyniki owego rankingu, postanowiłem dokonać banalnego eksperymentu, który może wykonać każdy. W przeglądarkę Google wpisujemy hasło: Ranking Perspektywy 2024 i sprawdzamy, na jakich portalach pojawiają się (bezrefleksyjnie) podane informacje o rankingu. Na potrzeby pracy postanowiłem wypisać nazwy tych portali, ograniczając się do skromnej liczby trzydziestu¹: Rzeczpospolita, RMF24, TVN24, Onet Kobieta, Wiadomości.wp, Gazeta Krakowska, Wrocław.pl, Poznań.pl., Katowice Wyborcza (inne oddziały Gazety Wyborczej również), Portal LIBRUS, Polityka.pl, Prawo.pl, Radio ZET, Kuratorium Oświaty w Szczecinie, TVP3 Poznań, Głos Szczeciński, WP Parenting, Kurier Poranny, Łódź.pl, Nadmorski24, Nowa Trybuna Opolska, Dziennik Łódzki, Radio ESKA, Głos Wielkopolski, Echo Dnia, edukacja.dziennik.pl, wiele serwisów założonych na domenę „Nasze miasto” np. Rybnik Nasze Miasto, Ekspres Ilustrowany, Uniwersytet Łódzki, Nowiny.pl i wiele innych.

Myślę, że taki wykaz wystarczająco obrazuje, jak silną pozycję w mówieniu o szkołach średnich ma omawiany ranking. Głosów medialnych podchodzących sceptycznie do samego rankingu lub omawiających jego metodologię jest niewiele. Tutaj ukłon w stronę serwisu polityka.pl, gdzie ukazał się taki artykuł².

Różnica między Rankiem Perspektywy a miejskimi zawodami pływackimi

Wyobraźmy sobie jakieś tam miasto, gdzie mamy kilka szkół, w tym szkoły z basenem. Raz do roku, na wybranym basenie rozgrywane są ogólnomiejskie zawody szkół w pływaniu. Głównym patronatem niech będzie samo miasto i lokalna firma stolarska, która wywiesiła sobie na hali pływackiej swoje reklamy. Z każdej szkoły startuje po kilku uczniów, których pasją jest pływanie i biorą udział w dwóch konkurencjach: indywidualnej i szkolnej. Zasady są takie, że każdy uczeń, oprócz reprezentowania siebie, reprezentuje również swoją szkołę i wynik szkoły jest sumą wyników indywidualnych. Na zawodach zaskoczenie!

¹ Pomijam tutaj artykuły, które niosą ze sobą również inną treść niż samo przytoczenie wyników rankingu w danym miejscu, lub artykuły z samej strony perspektywy.pl

² D. Chętkowski, *Ranking liceów Perspektywy 2024. Po co wciąż tworzyć taki turniej szkół?*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2241627,1,ranking-liceow-perspektywy-2024-po-co-wciaz-tworzyc-taki-turniej-szkol.read> [dostęp: 15.01.2024].

Wygrał uczeń ze szkoły, która na swoim terenie nie posiada basenu. Zdarzyło się tak dlatego, że jego rodzice od dziecka zabierali go na basen, a w późniejszym okresie życia chodził i trenował samemu. Nie dziwiło natomiast nikogo, że ranking szkół wygrała jedna z placówek posiadających basen i wytrenowaną drużynę pływacką. Cieszy się również jeszcze jedna szkoła, która w zeszłym roku zajęła ostatnie miejsce, a tym razem, dzięki ciężkiej pracy uczniów i trenera, udało się zająć miejsce przedostatnie. Miasto zadowolone z promocji sportu, a lokalnej stolarni lekko skoczyły obroty do góry. Zadajmy sobie teraz pytanie: jakie są różnice pomiędzy tą uroczą historyjką o zawodach pływackich a ogólnopolskim Rankiemg Perspektyw? Różnice te wypiszę w podpunktach:

- a) zawody pływackie miały zasięg lokalny i mały, nawet będąc ogólnopolskimi nie mają takiego zasięgu jak Rankiemg Perspektyw;
- b) ranking ma za cel być główną instytucją opiniotwórczą dla szkół, oceniając nie wybrany fragment z życia szkoły (pływanie), lecz całość placówki (teoretycznie), a opiera się na jej wycinku (o tym dalej);
- c) zawody pływackie są współfinansowane przez dane miasto, przedsiębiorców, w większych skalach – przez bogatsze instytucje, podczas gdy Rankiemg jest promowany (o współfinansowaniu nie wiem) przez uczelnie publiczne i niepubliczne;
- d) zawody pływackie są dla ich uczestników nieprzymusowe, zakładamy, że żaden z uczniów nie został postawiony w sytuacji bez wyjścia i zmuszony do wzięcia w nich udziału. Rankiemg działa natomiast inaczej: mierzy każdą szkołę średnią, bardzo szybko wyklucza znaczną część szkół, która w Rankiemgu się nie pojawi (o tym dalej). Nie ma możliwości „wypisania się” z tych zawodów, wyścig trwa i nie można z niego zrezygnować.

Jest kilka różnic pomiędzy działaniem Rankiemgu a przytoczoną historią i dotyczy ona zajmowanych miejsc, do tego jeszcze wrócimy. Zapytajmy się więc:

Kto bierze udział w Rankiemgu Perspektyw – metodologii część 1

Skoro ustaliliśmy już, że nie można wysiąść z wagonika, popatrzmy jak w tym wagoniku siedzimy. Ze strony Rankiemgu, zakładka „Metodologie”:

Ranking Liceów Ogólnokształcących uwzględnia szkoły dla młodzieży (bez szkół specjalnych i szkół dla dorosłych), w których zdawało maturę w maju 2023 roku, na arkuszach standardowych i niestandardowych, minimum 12 maturzystów przystępujących po raz pierwszy do egzaminu, a wyniki średnie z języka polskiego i matematyki zdawanych obowiązkowo były nie niższe niż 0,75 średniej krajowej w liceach³.

Jak słusznie zauważa Dariusz Chętkowski we wspomnianym wyżej artykule, który ukazał się w „Polityce”:

Odpadają więc najmniejsze placówki, bez względu na wyniki. Najpierw muszą „nabrać rozmiarów”, dopiero potem mogą pochwalić się sukcesami. I tak się dzieje, gdyż co roku na listę najlepszych trafiają nowe szkoły, które w międzyczasie zdążyły się powiększyć⁴.

Nie ukrywajmy, że to czysty rodzaj dyskryminacji, nawet jeżeli takich szkół średnich jest w Polsce niewiele. Ale nie zatrzymujmy się tutaj. W końcu do samego Rankingu wchodzi co roku tylko 1000 liceów i 500 techników. Cytując dalej:

Wszystkich szkół maturalnych jest w Polsce ok. 5 tys. (ok. 3,2 tys. liceów i 1,8 tys. techników). Choć uwaga mediów skupia się na zwycięzcy i pierwszych piętnastu placówkach, już samo wejście do rankingu jest dla szkoły nobilitacją. Ponad dwie trzecie nie wchodzi⁵.

Jak na to spojrzeć liczbowo, to w większości szkół strach się uczyć.

Procenty maturalne, czyli metodologii część 2

Cały Ranking Perspektywy ma pod sobą jeszcze kilka podrankingów, z których każdy ma odłam wojewódzki. Ranking techników ma trzy kategorie: Ranking Szkół Olimpijskich (gdzie brane są pod uwagę sukcesy w olimpiadach ogólnopolskich i międzynarodowych), Ranking Maturalny (gdzie brane są pod uwagę wyniki matur z przedmiotów obowiązkowych i dodatkowych) oraz Ranking Główny (matury obowiązkowe 20% całości punktów do Rankingu, matury dodatkowe 30%, olimpiady 20% i egzaminy zawodowe 30%). Żaden inny wskaź-

³ <https://2024.licea.perspektywy.pl/2024/methodology/metodologia-ranking-2024-licea> (dostęp 15.01.2024)

⁴ D. Chętkowski, *Ranking liceów Perspektywy...*, dz. cyt.

⁵ Tamże.

nik nie jest brany pod uwagę przy żadnym z tych rankingów, tylko czyste wyniki egzaminacyjne/olimpijskie.

Ranking liceów wygląda podobnie, oczywiście z innym rozłożeniem procentowym i brakiem egzaminów zawodowych. Co ciekawe, tutaj istnieje jeszcze jedna szczególna kategoria: Ranking Liceów Warszawskich. Całkowicie osobno, ale oczywiście warszawskie licea również biorą udział w ogólnopolskich zmaganiach. Natomiast swoją kategorią musi być, co Warszawa to Warszawa, z plebsem się mieszać nie będzie. Za tę złośliwość przepraszam każdego warszawiaka, nie w niego była wycelowana, ale snobizm stojący za samą ideą takiej klasyfikacji jest obrzydliwy. Magdalena Warchał-Kopeć w artykule dla „Gazety Wyborczej” pisze tak:

Ranking Perspektyw to najbardziej wiarygodny ranking liceów i technik w Polsce. Przy jego opracowywaniu kapituła złożona z przedstawicieli uczelni, rektorów uczelni wyższych, dyrektorów okręgowych komisji egzaminacyjnych i przedstawicieli komitetów głównych olimpiad bierze pod uwagę m.in. wyniki egzaminów maturalnych i egzaminów zawodowych oraz sukcesy szkół w olimpiadach przedmiotowych⁶.

Powtarzam jak wcześniej: żadna inna rzecz nie jest brana pod uwagę. To „m.in.” dodane przez „Gazetę Wyborczą” jest co najmniej niedopatrzaniem. Dostęp do psychologa, pielęgniarki, zaplecze techniczne czy sportowe, zgodność statutu szkoły z prawem, zadowolenie i samopoczucie uczniów w szkole, wsparcie psychologiczne, traktowanie uczniów przez nauczycieli, traktowanie nauczycieli przez władze szkoły, konkursy szkolne, rozmaite aktywności i wydarzenia organizowane przez szkołę, praca biblioteki i świetlicy, dostęp do sklepiku czy stołówka szkolna, dostosowanie do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz przede wszystkim praca, jaką wykonuje nauczyciel (nie korepetytor, rodzice), aby dziecko potrafiło dźwigać swój poziom nauki, doceniać swoją wartość, niezależnie od punktu startowego. Nie. Zgodnie z kryteriami obranymi przez Ranking żadna z tych rzeczy nie jest w szkole ważna. Gdy prof. Ryszard Koziołek objął stanowisko przewodniczącego kapituły Rankingu,

⁶ M. Warchał-Kopeć, *Ranking Perspektyw 2024. Poznaliśmy najlepsze licea i technika w województwie śląskim*, <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,30583624,ranking-perspektyw-2024-poznalismy-najlepsze-licea-i-technika.html#commentsAnchor> [dostęp: 15.01.2024].

w wywiadzie dla portalu Perspektywy.pl, który jest oczywiście głównym organizatorem całości, mówił tak:

Mierzalność i obiektywność Rankingu, kryteriów rankingowych jest fundamentalnie ważna, bo zapewnia ona Rankingowi wiarygodność. Ale każdy, kto ma do czynienia z edukacją, a zwłaszcza ją bada, wie, że wartość i jakość edukacji nie wyczerpuje się wyłącznie na tych kryteriach, dlatego wydaje mi się, że dobrze byłoby uwzględniać także subiektywne poczucie zadowolenia, jaką ma uczeń w szkole, a także absolwent po ukończeniu szkoły. Można by to publikować w ramach dodatku czy poza twardymi kryteriami mierzalnymi, ponieważ bardzo często rodzice decydujący o miejscu edukacji dla swoich dzieci, kierują się atmosferą panującą w szkole, relacjami rówieśniczymi, infrastrukturą szkolną, to jest często równie ważne co wysokie wyniki osiągnięte przez absolwentów⁷.

Ponieważ Ranking w znacznej części opiera się na procentach zdobywanych przez każdego ucznia szkoły na maturze, należałoby tutaj podnieść cały dyskurs na temat sensowności i wymierności wyników maturalnych. Jak łatwo się domyślić, stoję po stronie tych, którzy twierdzą, że egzaminy maturalne nie mówią w zasadzie niczego o uczeniu i jego prawdziwym stanie wiedzy i skutecznie (a nawet prawdopodobnie z korzyściami dla uczelni) mogłyby zostać zastąpione przez egzaminy wstępne na uczelni. Inaczej ma się sprawa egzaminów zawodowych i olimpiad, o tym jednak dalej. Natomiast samo klasyfikowanie i wpisywanie ich w ogólnopolskie rankingi również nie wnosi wiele dobrego.

Zaproponowane przez prof. Koziółkę rozwiązanie badania zadowolenia ucznia czy absolwenta danej szkoły rzeczywiście mogłoby być kroplą morzu potrzeb (przyjmujemy perspektywę istnienia rankingów). Ciężiej o samo zorganizowanie owego badania i pokrywanie się ich z rzeczywistością. Proszę jednak zauważyć, że wciąż nie odpowiada to na wyżej wymienione składniki (statuty, wydarzenia, zaplecze itp.) Co jednak najważniejsze, mimo obietnic składanych podczas pierwszego wystąpienia na forum Kapitału Rankingu:

Pozwoliłem sobie przyjąć tę propozycję, bo chciałbym, żeby ranking pokazywał uczniom, rodzicom, opiekunom rozmaite powody, rozmaite kryteria, które decydują o wyborze konkretnych szkół. Im będą bardziej zróżnicowane, nieoczywiste, tym bardziej pomogą w podjęciu właściwej decyzji. I dlatego będę wymagającym partnerem w wykorzystaniu różnych kryteriów rankingu. Obiecuję

⁷ Wywiad z prof. Ryszardem Koziółkiem, nowym Przewodniczącym Kapituły Rankingu Liceów i Techników, <https://www.youtube.com/watch?v=KxYOWSAO0sM> [dostęp: 15.01.2024].

wykorzystać moją wiedzę i doświadczenie, jakie nabyłem w trakcie współpracy z wieloma środowiskami edukacyjnymi⁸.

Nie zmieniło się nic pomiędzy rokiem 2023 a 2024, ani w metodologicznych kryteriach tworzenia Rankingu, ani też nigdzie nie utworzono i nie opublikowano chociażby „miernika zadowolenia ucznia ze szkoły”. Ranking bierze malutki (choć z powodu obecnego systemu edukacji ważny) wycinek z życia szkoły, jakim są wyniki maturalne, olimpijskie i wyniki egzaminów zawodowych i wyłącznie na ich podstawie tworzy klasyfikacje szkół w całej Polsce.

Olimpiady i egzaminy zawodowe – metodologii część 3

Olimpiadę przedmiotową od matury różni przede wszystkim dokładnie to samo, co zawody sportowe od Rankingu – nie jest to rzecz obowiązkowa i biorą w niej udział przede wszystkim najlepsi w całej szkole. Dlaczego więc i olimpiad nie powinniśmy uwzględniać w żadnych rankingach, szczególnie jeżeli ma to świadczyć o poziomie szkoły? Myślę, że można się zgodzić na stwierdzenie, że laureaci olimpiad przedmiotowych to w pewnym stopniu mali-wielcy geniusze. Nie chcąc wprowadzić umniejszać roli szkoły w przygotowywaniu olimpijczyka, zauważmy, że jest to przede wszystkim zasługa jego samego i nauczyciela, który „opiekuje” się nim i kieruje na odpowiednie ścieżki. Bardzo ciężko określić zasługę „pozaszkolną” (inteligencję ucznia, wcześniejsze przygotowanie, wkład rodzica i samozaparcie ucznia) oraz to, w jaki sposób wpływa ona na sukces olimpijski. Rola szkoły, która jest beneficjentem rankingowym sukcesu bardzo zdolnego ucznia, wydaje się mniejsza niż zasługa szkoły, która z ucznia „średniego” zrobiła ucznia „dobrego”.

Z uwagi na fakt, że laureaci olimpiad to pewne indywidua przypadające na dany region, możemy mówić o pewnej „losowości” tego, do jakiej szkoły pójdzie wyjątkowo zdolny uczeń. Załóżmy, że pochodzi on z małej miejscowości, gdzie znaczna część jego rówieśników idzie do tej samej szkoły średniej, przede wszystkim z uwagi na jej bliskość od miejsca zamieszkania, a sama szkoła nie jest najlepsza (lub za taką „nie uchodzi”, nie ma jej w rankingach, co wca-

⁸ https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=8874:prof-ryszard-koziolek-nowym-przewodniczacym-kapituly-rankingu&catid=24&Itemid=119 [dostęp: 15.01.2024].

le nie musi odzwierciedlać jej rzeczywistego stanu). Jeżeli ten uczeń nie ma bogatszych rodziców, aby go posłać do „lepszego szkoły” (to cały czas metafora), znajdującej się np. w innym mieście, albo chce iść do szkoły razem z rówieśnikami, albo nie chce dojeżdżać za daleko, wtedy to akurat ta najbliższa szkoła przyjmie w swoje progi ucznia zdolnego. Jeżeli zaś sytuacja materialna rodziców jest inna i np. przekonają czy nawet przymuszają dziecko do wyboru tej „lepszego szkoły”, wtedy to ta placówka przyjmuje zdolnego ucznia. A wykorzystanie jego potencjału może być identyczne zarówno w jednej, jak i drugiej szkole, odpowiednio poprowadzony zostanie olimpijczykiem. Z tym, że w tej pierwszej może być jednym z niewielu, a w drugiej tylko jednym z wielu, przez co samo osiągnięcie może się umniejszyć tak w jego oczach, jak i całej społeczności powiązanej ze szkołą. Natomiast bezduszny ranking kalkuluje, promując szkoły już promowane.

Egzaminy zawodowe są liczone do Rankingu Perspektyw na zasadzie proporcjonalności zdawalności tych egzaminów w stosunku do osób, które do egzaminu przystąpiły. Jeżeli jakiś wskaźnik oparty na egzaminach miałby chociaż w małym stopniu coś mówić, to zaprojektowany właśnie w ten sposób. Rzeczywiście, jeśli technikum nie przygotowało dobrze do praktycznego egzaminu zawodowego i uczeń nie potrafi wykonać rzeczy, które będzie wykonywał w zawodzie, wina za to może (ale nie musi) leżeć po stronie szkoły. Oczywiście, gdzie szukać winnego, to już inna sprawa. No i najważniejsze pytanie: Czy potrzebujemy tego typu Rankingów?

Czynniki zewnętrznoszkolne i wewnętrznoszkolne wypaczające wartość Rankingu

Jak wspominałem już częściowo wyżej, istnieje wiele czynników pozaszkolnych, jak i wewnątrzszkolnych, które przekładają się na to, jakie wyniki będą osiągać uczniowie. Status materialny rodziny, wiedza własna ucznia, lokalizacja szkoły („złe” osiedla w miastach), czy chociażby zainteresowanie światem, jakie uczeń posiada. Nie lekceważyłbym wrodzonych zdolności do pojmowania takiej czy innej wiedzy lub braku tych zdolności. To bardzo ważna kwestia, gdy mówimy o trudnościach w pojmowaniu wiedzy niezależnych zupełnie od dziecka, patrz: uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. I po tym można

właśnie poznać dobrą szkołę, że rozwinie w dziecku pasję, zapewni bezpieczne środowisko do przebywania, da mu narzędzia, aby mógł dalej rozwijać się samemu. Nie mierzalny egzaminem „stopień odkrycia świata”, tylko podarowane narzędzia i zaszczepiona chęć do odkrywania świata.

Porównajmy sobie dwa licea w jednym mieście⁹: jedno liceum (numer 1) uchodzi od lat za renomowane i stoi na dosyć „neutralnym” gruncie w środku miasta. Natomiast drugie (numer 2) znajduje się na terenie tzw. „złej” dzielnicy, niecieszącej się dobrą sławą, przez co na wizerunku cierpi cała szkoła. Do szkoły nr 1 przychodzą uczniowie, którzy mają do niej blisko, oraz ci lepsi z innych części miasta. Do szkoły nr 2 przychodzą przede wszystkim uczniowie z pobliskich bloków. Ta szkoła nigdy nie uświadczy „lepszego” ucznia, gdyż nikt przy zdrowych zmysłach nie pośle do „złej” dzielnicy swojego dziecka. Szkoła nr 1 utrzymuje swoją renomę, dobrze wypada w Rankingu Perspektyw, jest w końcu dobrą szkołą. Poruszając się w prawdziwie szkolnych kategoriach ocen, nauczyciele w tej szkole dostają uczniów „czwórkowych” i „piątkowych” i robią z nich uczniów „szóstkowych i piątkowych”. A teraz szkoła nr. 2. Do żadnego rankingu nigdy się nie załapała, przychodzą do niej uczniowie z „trudnych domów”, „dwójkowi i trójkowi”, a bardzo często i gorsi. Na dodatek szkoła nr 2 mierzy się o wiele częściej z trudnościami, z którymi szkoła nr 1 nie styka się prawie w ogóle lub rzadko. Mowa o uczniach z rodzin alkoholików, uczniach bitych przez rodziców, niedożywionych, niezadbanych w stopniu podstawowym potrzeb ludzkich, o takich rzeczach jak ciepło domowe, miłość, wiedza wyniesiona z domu nie wspominając. Sami niejednokrotnie przesiąkają tym środowiskiem i popadają w problemy uzależnienia czy konflikty z prawem. Teraz w szkole nr 2, podobnie jak w szkole nr 1 pracują dobrzy ludzie, dobrzy nauczyciele, pełni empatii, chęci do edukacji młodzieży itp. A jednak ich praca jest inna. Jeżeli szkoła nr 2 potrafi przezwyciężyć wszystkie te trudności (zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne), co niejednokrotnie się dzieje, potrafi zapewnić uczniowi komfortowe i bezpieczne miejsce do nauki, pomóc z problemami, z którymi dziecko niesłusznie musi się mierzyć, to świadczy o mierze jej wielkości. W szkole nr 2 też odbywa się nauka szkolna, w klasycznym rozumieniu. Po po-

⁹ Aby nie szkodzić ani nie mówić źle o konkretnych szkołach, nie będę podawał ich nazw, natomiast cała historia odnosi się akurat do miasta, w którym ja się uczyłem – Jastrzębia-Zdroju. Całość historii ma być jednak w jak największym stopniu paraboliczna, myślę, że analogiczne sytuacje można odnaleźć w wielu polskich miastach.

konaniu wcześniejszych problemów przed nauczycielami staje wyzwanie „podciągnięcia do góry” tych uczniów. Gdy z „ledwo zdających” staną się chociaż „trójkowymi” i wywalczą te 30%, to należałoby rozumieć za sukces szkoły. Obie te szkoły są dobrymi szkołami. A co mówi Ranking? Szkoła nr 1 jest dobra, na szkołę nr 2 nawet nie spoglądamy, a bezwartościowy dyplom trafi do szkoły nr 1.

Coraz większą rolę w edukacji, szczególnie młodzieży maturalnej, pełnią korepetytorzy. Jak wynika z badań na temat budżetu Polaków, przeprowadzonych przez bank Santander: „55% Polaków deklaruje chęć wysłania swojego dziecka na płatne korepetycje”¹⁰. Badanie przeprowadzono w lipcu 2023 roku. Korepetytorzy, którzy w lwiej części składają się z nauczycieli i studentów, mają spory wpływ na różne wyniki uczniów, w tym maturalne. W takim razie jakże sensowne byłoby zrobienie Rankingu Korepetytorów Perspektywy i wyłonienie najlepszych. Byłoby to niezwykle groteskowe, a jednocześnie stanowiło niesamowicie trafną ironię na sam Ranking i system edukacji.

Ceremonia

Chciałbym przejść do analizy samej ceremonii oficjalnego ogłoszenia wyników, gdyż to niezwykle ważny i pełen ciekawych informacji element Rankingu Perspektywy. Skupiam się na tegorocznej edycji (2024). Jak można się spodziewać, impreza organizowana jest z całą pompą i honorami. Od samego momentu przywitania następuje festiwal „miziania” dorosłego ego. W tym roku na uroczystości pojawiła się nawet Minister Edukacji i Nauki Barbara Nowacka, wygłaszając kilkuminutowe przemówienie. Praktycznie w żadnym momencie przemówienia nie jest wspomniane o Rankingu, osiem minut klasycznej politycznej „gadki o niczym”. Choć słowa o tym, że nie potrzebujemy rewolucji, nie brzmią optymistycznie... Nie chcę aż tak dużego wydzwisku politycznego, dlatego proponuję dosyć ciekawy post, znaleziony na Facebooku, jak mogłoby owo przemówienie wyglądać, a nie wyglądało (nie wszystkie podpunkty są wy-

¹⁰ https://www.santanderconsumer.pl/gfx/santander/userfiles/_public/edukacja_przyszlosci_raport_ppw.pdf [dostęp: 15.01.2024]. Uwagi na temat badania: używam go jako zobrazowanie problematyki, a nie czyste fakty. Od strony metodologicznej ma ono swoje słabsze strony, np. próba tylko na 1004 badanych, kuleje też realizacja innych pytań. Wydaje się jednak, że akurat do tego zagadnienia próbka jest miarodajna i w przybliżeniu pokazuje rzeczywistą skalę.

śmienite, ale widać, że tekst pisany był pod wpływem emocji)¹¹. Pozwolę zacytować sam początek alternatywnego przemówienia:

Dziękując za zaproszenie na to wydarzenie, chciałabym jednocześnie wyrazić głęboką nadzieję, iż odbywa się ono po raz ostatni, gdyż ewentualne i wątpliwe dobro, które jest jego owocem, stanowi nikły procent zła, które jednocześnie ono powoduje¹².

Następnie na ceremonii przemawia prof. Ryszard Koziołek. To jest moment, abyśmy zatrzymali się na chwilę i przemyśleli, co w takim miejscu robią przedstawiciele uniwersytetów. Jak słusznie zauważa w cytowanym już artykule Dariusz Chętkowski:

Na dyplomach dla szkół „na medal” widnieją podpisy przedstawicieli świata akademickiego. W tym roku na dyplomach dla moich liceów podpisali się prof. dr hab. Ryszard Koziołek, J.M. Rektor Uniwersytetu Śląskiego, przewodniczący Kapituły; prof. dr hab. Elżbieta Żądzińska, Rektor Uniwersytetu Łódzkiego; dr hab. Robert Zakrzewski, prof. Uniwersytetu Łódzkiego, Prorektor ds. studentów i jakości kształcenia¹³.

Gdy spojrzymy na partnerów Rankingu, odnajdziemy tam dokładnie osiem różnych uniwersytetów partnerujących głównemu organizatorowi i gospodarzowi gali prywatnej Akademii Leona Koźmińskiego. Nie wiem, co czy jakie pieniądze lub zobowiązania pociągają takie nazwiska i instytucje do współpracy z Rankiem. Nie potrafię uwierzyć, żeby tak wysoko postawione osobowości ze świata nauki bezrefleksyjnie patrzyły na Ranking Perspektyw, w którym uczestniczą. Osobiście boli, że prof. Koziołek, będąc przewodniczącym kapituły Rankingu, nie dokonał żadnych zmian w jego systemie na lepsze, lub nie zdemolował go od środka. Również w przemówieniu wygłoszonym na ceremonii nie pada ani jedno krytyczne słowo na temat idei czy sposobu przeprowadzenia rankingu. „Od szkoły chcemy dużo więcej, niż tylko dobrych świadectw absolwentów”¹⁴ – to słowa prof. Koziołka, które możemy przeczytać na stronie perspektywy.pl, a które w kontekście wszystkiego, co powyżej i poniżej brzmią po prostu jak nieśmieszny żart. To, co dzieje się później nie jest warte

¹¹ <https://www.facebook.com/photo/?fbid=740967254757210&set=a.113121494208459> [dostęp: 15.01.2024].

¹² Tamże.

¹³ D. Chętkowski, *Ranking liceów Perspektywy...*, dz. cyt.

¹⁴ https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9093&catid=24&Itemid=119 [dostęp: 15.01.2024].

uwagi – dalsze łechtanie własnego ego, zwycięzca, scena, dyplomik, uścisk dłoni, fotograf: „Uwaga, patrzymy!”, wypad, następny, zwycięzca, scena... tak przez godzinę. Kupka szkła w ramkach z minuty na minutę coraz mniejsza. Jakby na to nie spojrzeć, to po prostu bardzo smutny obraz.

Skutki

Zapytajmy się więc, jakie są skutki tworzenia takiego Rankingu i jego szalonej popularności? Rzecz, o której już wcześniej wspominałem, to zmuszenie do rywalizacji, Ranking Perspektywy jest ogromną laudacją rywalizacji. I znów warto przytoczyć Dariusza Chętkowskiego, gdyż trafia idealnie w punkt:

Od wielu lat słyszę na szkoleniach dla nauczycieli, że powinniśmy uczyć współpracy. Że człowiek może najwięcej osiągnąć, gdy działa razem. Koniecznie należy zerwać z rywalizacją, gdyż daje sukcesy pozorne. Słuchamy tych uwag, zgadzamy się z nimi, dajemy słowo, że będziemy uczyć dzieci współpracy, że nawiążemy też współpracę z innymi szkołami, ale słowa nie dotrzymujemy. Współpraca nikogo nie podnieca¹⁵.

Ale przecież mamy pojęcie zdrowej rywalizacji! To co w tym złego? A to, że taka rywalizacja szkół wcale nie jest zdrowa. Wtłacza ona cały system polskiej edukacji (jak wcześniej odkryliśmy, nie da się od niej uciec) w korporacyjne statystyki, rankingi. Całkowite przeciwieństwo tego, jak teoretycznie próbujemy wychować dzieci, oraz odwrotność tego, co przekazuje uczelnia, szkoląc młodych nauczycieli. Wiem, że wciąż mamy w Polsce pruski model edukacji, w którym szkoła ma stworzyć dobrego robotnika (na dzisiejsze warunki przekładałoby się na korposzczura), ale bez przesady. Na dodatek te wszystkie tabelki i rankingi (strona Rankingu Perspektywy dba o to, abyśmy mogli podejrzeć „historię wyników” danej szkoły) zostaną za kilka lat całkowicie zapomniane i staną się jeszcze bardziej bezwartościowe. Obecnie tylko gazety regionalne i inne media pamiętają wynik może do roku wstecz.

Jednocześnie poprzez cykliczność Rankingu następuje taki proces, który nazwałbym „łatkowaniem” szkół. Poprzez dobre albo słabe miejsce, albo „ostry «zjazd» w dół rybnickich szkół w Rankingu Perspektyw”¹⁶ (świetny rym), kon-

¹⁵ D. Chętkowski, *Ranking liceów Perspektywy...*, dz. cyt.

¹⁶ <https://www.rybnik.com.pl/wiadomosci,ostry-zjazd-w-dol-rybnickich-szkol-w-rankingu-perspektyw-znamy-wyniki-najnowszego-zestawienia,wia5-3266-57857.html> [dostęp: 15.01.2024].

kretnym szkołom przylepiane są łatki „dobrej szkoły” i „złej szkoły”, całkowicie niesłusznie. W konsekwencji powoduje to samonapędzenie się i powiększenie procesu, w którym dobrzy uczniowie idą do dobrej szkoły, a źli do złej, o czym pisałem wyżej.

Do tego wszystkiego dochodzą takie rzeczy jak: pseudoprestiż, który mają dawać te wszystkie dyplomiki, prestiżowe ZŁOTE i srebrne TARCZE, które z dumą wiesza szkoła w reprezentatywnym miejscu. To budowanie i wykorzystywanie symboliki wojskowej, nastawienie każdego tylko, podkreślam tylko, na sukces, nikomu nie wychodzi na dobre. Kto przegrywa, tego nie ma, może liczyć na ochłapy. Jeżeli nie zakwalifikowałeś się do Rankingu, jesteś zerem. A w szkołach, które biją się o najlepsze miejsca, zawsze wywierana jest presja na zdobywanie jak najlepszych wyników, więcej i lepiej, więcej i lepiej... Definicja kapitalizmu, cóż więcej? Jak ktoś myśli, że presja na uczniów w „najlepszych” liceach i technikach nie istnieje, niech popyta uczniów choćby z tzw. Staszica z Warszawy, wówczas się przekona.

Na koniec polecam zerknąć do przywoływanego wiele razy w tej pracy artykułu Chętkowskiego, który w podsumowaniu prawdopodobnie bardzo trafnie tłumaczy, dlaczego nauczyciele wierzą i trzymają się takiej rzeczy jak Ranking Perspektyw. Głównym argumentem zwolenników Rankingu jest to, że daje on przede rodzicom i uczniom możliwość rozeznania się w wyborze szkół średnich. Jednak w świetle powyższych rozważań wydaje się, że ilość negatywnych konsekwencji płynących z tworzenia tego typu Rankingu jest zatrważająca i nie pokrywa stworzonej nie-dobroci (umyślnie nie używam słowa zło). Pozostaje mieć nadzieję, że twórcy Rankingu, przedstawiciele środowisk akademickich, w pewnym momencie ockną się z pięknego strukturalistycznego snu tabel i wyników. Na koniec pozostaje wygłosić cichy apel, o jak najszybsze zaprzestanie i zniszczenie Rankingu Nie-Perspektyw, budującego bardzo wysokie mury nie tylko pomiędzy szkołami, ale i ludźmi.

Netografia

- Chętkowski D., *Ranking liceów Perspektywy 2024. Po co wciąż tworzyć taki turniej szkół?*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2241627,1,ranking-liceow-perspektywy-2024-po-co-wciaz-tworzyc-taki-turniej-szkol.read> (dostęp 15.01.2024).
- Warchala-Kopeć M., *Ranking Perspektyw 2024. Poznaliśmy najlepsze licea i technika w województwie śląskim*, <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,30583624,ranking-perspektyw-2024-poznalismy-najlepsze-licea-i-technika.html#-commentsAnchor> (dostęp 15.01.2024).
- Wywiad z prof. Ryszardem Koziołkiem, nowym Przewodniczącym Kapituły Rankingu Liceów i Techników, <https://www.youtube.com/watch?v=KxYOwSAO0sM> (dostęp 15.01.2024).
- <https://2024.licea.perspektywy.pl/2024/methodology/metodologia-ranking-2024-licea> (dostęp 15.01.2024)
- https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=8874:prof-ryszard-koziolek-nowym-przewodniczacy-kapituly-rankingu&-catid=24&Itemid=119 (dostęp 15.01.2024).
- https://www.santanderconsumer.pl/gfx/santander/userfiles/_public/edukacja_przyszlosci_raport_ppw.pdf (dostęp 15.01.2024)
- <https://www.facebook.com/photo/?fbid=740967254757210&set=a.113121494208459> (dostęp 15.01.2024)
- https://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9093&catid=24&Itemid=119 (dostęp 15.01.2024)
- <https://www.rybnik.com.pl/wiadomosci,ostry-zjazd-w-dol-rybnickich-szkol-w-rankingu-perspektyw-znamy-wyniki-najnowszego-zestawienia,wia5-3266-57857.html> (dostęp 15.01.2024)

Streszczenie: Artykuł bada Ranking Perspektywy 2024, zwracając szczególną uwagę na jego merytoryczność, mierzalność i wpływ na polskie szkoły. Wytykane są błędy w funkcjonowaniu rankingu, szczególnie wątpliwej jakości metodologii. Praca porusza tematykę legitymizacji tego typu działań przez przedstawicieli państwowych uczelni. Zadaje również najważniejsze pytanie, o sam sens istnienia Rankingów szkół.

Słowa kluczowe: Ranking Perspektywy, szkoła, wyścig szczurów, utopia rankingów

Lack of perspectives – a few bitter words about the Perspectives Ranking 2024 and education in Poland

The article examines the 2024 Perspektywy Ranking, paying particular attention to its substance, measurability, and impact on Polish schools. It highlights errors in the functioning of the ranking, especially concerning the questionable quality of the methodology. The article addresses the issue of legitimization of such actions by representatives of state universities. It also raises the fundamental question about the very sense of existence of school rankings.

Keywords: Perspektywy Ranking, school, Rat Race, utopia of rankings

Część I

Z praktyki szkolnej

Katarzyna Lulkiewicz

Jak wspomagać uczniów ze spektrum autyzmu w szkole ponadpodstawowej? Z doświadczeń praktyka

Wprowadzenie

W ostatnich latach autyzm stał się przedmiotem intensywnych badań naukowych, co przyczyniło się do znacznego rozwoju w zakresie zrozumienia tego zaburzenia. Dostrzec można postępy zarówno w diagnostyce, jak i badaniach nad jego przyczynami, cechami klinicznymi i metodami interwencji. Istnieje wiele nowych hipotez, które nieustannie są weryfikowane. Mimo ogromnego zainteresowania tym zagadnieniem, należy niestety stwierdzić, że autyzm nadal pozostaje stosunkowo słabo poznany. Jest pojęciem fundamentalnie nieostrym, niejasnym, efemerycznym i zmiennym, jak podkreśla Mateusz Płatos¹, przez co stale odsłania swą bardziej społeczną niż biologiczną konstrukcję. W problematyce autyzmu przybywa wiele nowych informacji, koncepcji. Bez wątpienia to spektrum różnorodnych cech neurologicznych, które mogą objawiać się w różnych stopniach u różnych osób. Nie ma jednego „typowego” autystycznego doświadczenia – każdy człowiek w spektrum jest wyjątkowy i niepowtarzalny, po-

¹ M. Płatos, *Autyzm odcieleśniony. Historia społecznego konstruowania autyzmu jako choroby, zaburzenia, niepełnosprawności*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2018 vol. 10(1), s. 100.

siada swoje wyzwania, ale i talenty. Spektrum autyzmu to złożone zjawisko, które otwiera oczy otoczenia na różnorodność ludzkiego doświadczenia. Zarówno na poziomie naukowym, jak i praktycznym specjaliści szukają rozwiązań, aby dzieci i młodzież ze spektrum autyzmu miały szansę funkcjonować w ogólnodostępnych placówkach i rozwijać się na miarę swoich możliwości.

Wiek XXI przyniósł znaczne zmiany w podejściu do edukacji osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Miało to związek z przyjęciem Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych 13 grudnia 2006 r. przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych i ratyfikowanie jej przez Polskę 6 września 2012 r. Wprowadzenie w życie Konwencji spowodowało znaczne zmiany w podejściu do wszelkich niepełnosprawności. Popularne i dobrze widziane było tworzenie społeczeństwa i środowiska otwartego na osoby niepełnosprawne. W Polsce zaowocowało to zatwierdzeniem w 2013 roku Polskiej Karty Praw Osób z Autyzmem oraz wejściem w życie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Wprowadzenie w życie rozporządzenia w zdecydowanym stopniu poprawiło sytuację osób ze spektrum autyzmu, które mogły liczyć na pełne uczestnictwo w edukacji, stanowiącej fundamentalny filar w życiu każdego człowieka. Od 2013 roku zdecydowanie wzrosła liczba uczniów ze spektrum autyzmu w szkołach ogólnodostępnych. Z danych portalu gov.pl wynika, że w roku szkolnym 2018/2019 w stosunku do danych z roku 2013/2014 niemal podwoiła się liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm². Nie oznacza to, że liczba przypadków osób autystycznych gwałtownie rośnie. Wzrost tej liczby wiąże się z rosnącą ilością osób poddawanych diagnozie.

Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej³ wynika także, że od 2011 r. stale rośnie liczba nauczycieli mających kwalifikacje z pedagogiki specjalnej, nie wiadomo jednak, jaka liczba tych pedagogów jest zatrudniona w charakterze nauczycieli współorganizujących proces kształcenia uczniów z ASD. Analizując akty prawne oraz dane statystyczne, można uznać, że sytuacja edukacji,

² Por. A. Wojciechowska, *Edukacja osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, https://www.researchgate.net/publication/355487898_Edukacja_osob_z_zaburzeniami_ze_spektrum_autyzmu, s. 208 [dostęp: 12.04.2024].

³ Por. tamże, s. 208.

wychowania i opieki osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z roku na rok się poprawia, ale nadal jest niewystarczająca. Nadal obserwuje się w niektórych szkołach brak specjalistycznej wiedzy u nauczycieli oraz standaryzowanych procedur działania, co może prowadzić do niedostatecznego wsparcia dla uczniów z autyzmem.

Wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest nie tylko uczeń ze spektrum autyzmu w szkole podstawowej, ale i w szkole ponadpodstawowej, gdzie wymagania edukacyjne stają się bardziej zróżnicowane, a presja społeczna może być wyraźnie większa. Analiza środowiska szkół ponadpodstawowych, a wcześniej ponadgimnazjalnych, pozwala na stwierdzenie, że wiele szkół nadal boryka się z brakiem świadomości oraz odpowiednich zasobów edukacyjnych, co utrudnia efektywne nauczanie i rozwój uczniów z autyzmem. Czynione przez wiele lat obserwacje nakazują wysnuć także wniosek, że od zawsze w szeregach uczniów można było spotkać osoby traktowane jako odmienne, wyjątkowo spokojne, małomówne. Często tym uczniom do momentu podjęcia nauki w szkole średniej nie postawiono diagnozy i funkcjonowały jako wycofane, dziwne, stroniące od rówieśników czy odbierane jako nieśmiałe. W obecnych czasach, kiedy zdecydowanie wzrósł poziom świadomości i umiejętności wstępnego rozpoznania osoby ze spektrum autyzmu, częściej dochodzi do kierowania na diagnozę uczniów, nawet w tak późnym etapie (u progu szkoły średniej), by ułatwić im funkcjonowanie i w sposób właściwy i skuteczny wspierać go w rozwoju. Lokalne poradnie psychologiczno-pedagogiczne potwierdziły, że trzykrotnie w ostatnich latach wzrosła liczba wydanych orzeczeń dotyczących uczniów ze spektrum autyzmu ze szkół ponadpodstawowych⁴.

Mimo różnorodnych starań aktualny poziom wiedzy nauczycieli i wychowawców na temat edukacji młodzieży z autyzmem w szkołach ponadpodstawowych jest dość skomplikowany. Pomimo postępów w dziedzinie badań oraz rozwoju metod i narzędzi wsparcia nadal istnieją istotne luki w zrozumieniu potrzeb tych uczniów oraz skutecznych strategii nauczania. Wiąże się to także z faktem, że ilu uczniów, tyle różnorodnych przypadków, niemal do każdego należy podchodzić w sposób indywidualny. Konieczne jest dalsze pogłębianie wiedzy na temat autyzmu, jego wpływu na procesy uczenia się oraz opracowanie spersonalizowanych podejść edukacyjnych, które będą uwzględniać indywidualne różnice i potrzeby każdego ucznia.

⁴ Informacja z PPPP w Wolsztynie i Grodzisku Wlkp. [notatki autora].

Problem dotyczący edukacji młodzieży z autyzmem w szkołach ponadpodstawowych obejmuje szereg obszarów, począwszy od dostępu do odpowiednich narzędzi i wsparcia, poprzez zapewnienie odpowiednich warunków edukacyjnych, aż po integrację społeczną. Właśnie wsparciu funkcjonowania ucznia ze spektrum autyzmu w szkole ponadpodstawowej poświęcam ten artykuł.

Osoby neuroatypowe – charakterystyka

Każdy człowiek w spektrum autyzmu jest wyjątkowy i niepowtarzalny, można jednak wymienić pewne grupy cech wspólnych, zastrzegając jednocześnie, że nie muszą one wystąpić u wszystkich. Osoby w spektrum mogą mieć trudności w komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w nawiązaniu i utrzymywaniu relacji społecznych. Aneta Wojciechowska wskazuje, że zauważalnymi często u osób ze spektrum autyzmu są zaburzenia na poziomie pragmatycznego używania języka⁵. Osoby ASD mają często nienaturalną prozodię, mówią w specyficzny sposób – używają od młodego wieku dojrzałego słownictwa, które dla innych rówieśników mogą być niezrozumiałe. Mają z kolei problem ze zrozumieniem języka potocznego, a także żartów, sarkazmu czy ironii. Nierzadko zdarza się problem z odczytaniem gestów, mimiki, zmiennej prozodii mowy, a co za tym idzie, ze zrozumieniem niektórych komunikatów niewypowiedzianych czy z prawidłową reakcją na pytania czy polecenia. Osoba w spektrum autyzmu ma zazwyczaj problemy w odczytaniu społecznych sygnałów. Nie zauważa pozasłownych sygnałów, że druga strona może mieć dość rozmowy, źle interpretuje wyraz twarzy. Bardzo zależy jej na znalezieniu przyjaciół, ale jest „towarzysko bardzo niezdarna”. Może źle interpretować grzeczną rozmowę, jako oznakę prawdziwego zainteresowania czy przyjaźni. Często zachowuje się tak samo w stosunku do rówieśników, jak i do dorosłych. Zdarza się, że przerywa innym wypowiedź lub wygłasza niestosowne komentarze. Osoby z autyzmem mogą unikać kontaktu wzrokowego lub wykazywać ograniczone umiejętności w tym zakresie. Mogą czuć się niekomfortowo lub przytłoczone, gdy ktoś utrzymuje z nimi stały kontakt wzrokowy. Przeżywają z tego powodu wysoki poziom stresu, kontakty społeczne wyczerpują je psychicznie i fizycznie. W zakresie czytania i wyrażania emocji napotykają na wiele trudności. Często po-

⁵ A. Wojciechowska, dz. cyt., s. 210.

trafią odczytać uczucia innych osób, ale nie potrafią na nie poprawnie zareagować, ocenić sytuacji. Mają problem z okazywaniem i kontrolowaniem emocji, mogą sprawiać wrażenie osób o gwałtownym temperamencie, ponieważ nie radzą sobie z adekwatnym prezentowaniem własnych stanów emocjonalnych. Trudno tym osobom opanować impulsywne myśli lub działania. Zdarza się odbierać zachowanie tych osób jako niegrzeczne, bo w sytuacji wymagającej powagi one zaczynają się śmiać i odwrotnie, w sytuacji komicznej zachowują nad wyraz powagę. W szkole ponadpodstawowej takie sytuacje mogą wprowadzać grupę rówieśników w zakłopotanie. Należy pamiętać, że młodzież z jednej strony jest bardzo wrażliwa na krytykę, a z drugiej krytykowanie i izolowanie jednostek niewygodnych przebiega bardzo sprawnie i skutecznie.

Osoby w spektrum mają także trudności w podejmowaniu niektórych aktywności z powodu wrażliwości sensorycznych. Rozpraszają się przy codziennych dźwiękach, które nie przeszkadzają innym osobom. Najczęściej są to wysokie tony, głośny hałas. Kłopotliwy może okazać się w klasie odgłos pracującego projektora czy dźwięk światła elektrycznego. Z doświadczenia wiem, że uczniowie lubili w takich sytuacjach poprosić o możliwość siedzenia na lekcji w kapturze bluzy.

Jeśli chodzi o inne bodźce, należy zasygnalizować, że niektóre zapachy i smaki również mogą być dla niektórych osób neuroatypowych tak nieprzyjemne, że graniczą z torturą. Podobnie wygląda sytuacja z intensywnymi zapachami, zazwyczaj przeszkadzające bywają dla neuroatypowych wyraziste zapachy perfum. Kłopotliwe mogą być także bodźce wizualne. Trudne do zniesienia dla tych osób jest zazwyczaj jasne światło i migające, stroboskopowe. Osoby ze spektrum autyzmu zazwyczaj są wrażliwsze na bodźce dotykowe. Jako dzieci mniej się przytulają, intensywnie nie znoszą dotyku niektórych materiałów, szczególnie w ubraniu. Irytują ich metki przy ubraniach, niewygodne ubrania i mogą być bardziej wrażliwi na dotyk w niektórych sferach ciała. Nie tolerują zaskakiwania, naglej niespodzianki zachodzenia ich od tyłu czy z boku. Osoby neuroatypowe mogą mieć także kłopot z percepcją słuchową: z oddzieleniem dźwięku głosu ludzkiego od hałasu w tle, zrozumieniem tego, co się mówi od konkurencyjnych hałasów. Podobnie wygląda sprawa z percepcją wizualną. Mogą z trudem odróżniać przedmiot od tła, oceniać odległość od przedmiotu. Mają czasem kłopot z rozróżnieniem podobnych przedmiotów, rozpoznaniem twarzy lub mimiki osób. Zarazem u niektórych rozwija się znakomita pamięć

długoterminowa w odniesieniu do konkretnych miejsc. Na długo zapamiętują stałe obrazy i jeśli coś w danym obszarze zostaje zmienione, czują się zgubione.

Osoby neuroatypowe mogą mieć kłopoty z koordynacją bilateralną: harmonijne ruchy ciała obu stron mogą okazać się dla nich kłopotliwe. Trudne bywają dla takich osób czasami zadania wymagające subtelnych umiejętności motorycznych (np. nawlekanie igły, wiązanie sznurowadeł). Owa niezdarność motoryczna może sprawiać, że uczniowie unikają aktywności, gdzie te umiejętności są ważne. Dotyczyć to może gier zespołowych i wszelkich sportów związanych z rywalizacją drużynową. Badacze zauważyli także, że osoby ze spektrum mają zazwyczaj znakomite poczucie rytmu, w łatwy sposób go chwytają, ale mogą mieć problem z jego utrzymaniem, gdy dotyczy to grupy osób. Ten problem widać także w unikaniu przez niektórych wspólnego tańca, w szczególności tańca w parach.

Jednocześnie osoby ze spektrum autyzmu mogą mieć wiele cech, które spowodują, że będą odbierane jako niezwykle utalentowane w pewnych dziedzinach. Z łatwością nabywają niektóre umiejętności. Mają wyjątkową pamięć długoterminową, mogą posiadać bardzo bogaty zasób słownictwa, z łatwością zapamiętują teksty, z sukcesami uczą się języków obcych, mają dobrą pamięć do faktów, wydarzeń i dat, a także dobre myślenie analityczne. Styl myślenia osób z ASD oparty jest na wizualnych i przestrzennych informacjach. W sposób nietuzinkowy rozwiązują one problemy, są kreatywne i twórcze. Często podchodzą do rozwiązywania zadania inaczej niż reszta klasy, grupy czy nawet całego środowiska ludzi. Wolą stosować w rozwiązywaniu metody, które same wymyśliły, a nie metody konwencjonalne. To, co otoczenie bardzo szybko dostrzega, może rozwinąć się u takiej osoby w szczególne zainteresowanie jakąś dziedziną. Niewyczerpanie zgłębia ona wiedzę z danej dziedziny. Już jako dziecko rozmawia o tym jak dorośli. Wszyscy mają w pamięci przykłady dzieci zafascynowanych dinozaurami, potrafiące wymienić wszystkie istniejące dawniej gatunki czy 7-latków rozpoznających wszystkie flagi państwowe albo opanowujące tabliczkę mnożenia, będąc w wieku przedszkolnym. Jako dorośli pracownicy autystycy wyróżniają się sumiennością i wytrwałością, dokładnością, przywiązywaniem dużej uwagi do szczegółów, zdolnością do wykrywania błędów, wysokim poziomem koncentracji, szczegółową wiedzą merytoryczną i zdolnościami technicznymi. Są to zazwyczaj ludzie bardzo pracowici, pomocni, doskonali w umiejęt-

nościach, które opanowali. Wiele osób posiada różnorodne, czasem wyjątkowe umiejętności, które pozwalają rozwijać się im na wielu stanowiskach.

Człowiek w spektrum autyzmu ma mocny kodeks moralny i poczucie sprawiedliwości. Dzieli świat w kategoriach czarne-białe, nie lubi dwuznaczności, zazwyczaj ma potrzebę uczciwego postawienia sprawy. Jeśli przyjmuje jakąś wartość, może go irytować, że ludzie ją lekceważą, że ignorują jakieś zasady. W szkole przyjmuje często rolę „klasowego policjanta”, często wierzy, że racja jest zawsze w 100% po jego stronie. Nie lubi publicznych porażek, nie podejmuje pewnych działań, jeśli jest szansa, nawet niewielka, że może popełnić błąd. Jest perfekcjonistą bardzo wrażliwym na wszelką krytykę. Niektórym osobom w spektrum autyzmu trudno wybierać spośród kilku możliwości, miewa więc skłonność do wyboru nieprzemyślanego albo nie wybiera wcale. Charakteryzuje się stereotypowymi wzorcami zachowania, aktywności i zainteresowań. Z trudem adaptuje się do zmian w otoczeniu. Często osoby neuroatypowe maskują swoje trudności; szczególnie dobrze radzą sobie z ukrywaniem trudności dziewczynki i dorosłe kobiety ze spektrum autyzmu. Pewne konwenanse i zwyczaje są dla nich niezrozumiałe, ale zdołały się ich nauczyć, wiedzą, jak reagować i jak zachowywać się w określonych sytuacjach. Mimo to osobom neuroatypowym nie jest łatwo i zadaniem nauczycieli jest stworzenie jak najlepszych warunków funkcjonowania tych uczniów w szkole.

O edukacji włączającej

Teoretycznie mówienie o edukacji włączającej wydaje się bardzo proste, w praktyce jednak nie wszystko wygląda kolorowo. W dobie inkluzji każdy nauczyciel powinien być po trochu pedagogiem specjalnym lub powinien mieć zdecydowanie większą niż przed laty wiedzę z zakresu pracy uczniem z niepełnosprawnością. Rzeczywistość szkolna pokazuje, że wielu nauczycieli ma wiedzę na temat strategii włączania uczniów z ASD w klasach ogólnodostępnych, dotyczy to głównie pedagogów pracujących w szkołach podstawowych, najwięcej spośród nich w klasach 1–3. Trochę mniej optymistycznie wygląda to w szkołach ponadpodstawowych. Nauczyciele posiadają wysokie kwalifikacje w zakresie przedmiotów, których uczą, ale zdecydowanie gorzej są przygotowani do pracy z uczniem niepełnosprawnym. Wielu z nich napotyka trudności

z właściwym podejściem do uczniów neurotypowych. Nauczyciele szkół ponadpodstawowych są zdecydowanie słabiej przygotowani do rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów z ASD. Mają obawy przed stawianiem nieadekwatnych wymagań tym osobom. Pedagodzy, którzy do tej pory nie mieli doświadczeń w pracy z uczniem z ASD, ze sceptycyzmem i obawą podchodzą do działań integracyjnych i włączających do grupy społecznej. Często ich obawy pogłębiają funkcjonujące, szczególnie w małych miejscowościach, opinie o licznych zachowaniach problematycznych – takich jak agresja, nadpobudliwość i impulsywność czy zachowania opozycyjne. Obserwacje pokazują, że wiedza teoretyczna, którą na ogół wszyscy nauczyciele posiadają, bo autyzm przestał być tematem tabu czy mało eksponowanym, jest niewystarczająca, zdecydowanie potrzebne są praktyczne poradniki i działania warsztatowe. Niniejszy artykuł, zawierając różne rozwiązania praktyczne, zastosowane wielokrotnie w szkole, ma za zadanie przynajmniej częściowe wsparcie nauczycieli mających nadal zbyt mało doświadczenia w pracy z uczniem z ASD.

Szanse i zagrożenia funkcjonowania ucznia neuroatypowego w szkole ponadpodstawowej kończącej się maturą

Rozważając typ edukacji, w jakim ma się uczyć człowiek po ukończeniu szkoły podstawowej, warto zastosować wszystkie elementy analizy SWOT. Rzetelne wskazanie słabych i mocnych stron, szans i zagrożeń pozwoli na przemyślane podjęcie decyzji przez ucznia i jego rodziców co do dalszej edukacji. Niezwykle ważne jest przeanalizowanie możliwości poznawczych takiej osoby. Jeśli młody człowiek rozważa podjęcie nauki w szkole kończącej się maturą, prawdopodobnie reprezentuje wysoki poziom intelektualny wyrażony uzyskanymi ocenami na świadectwie końcowym szkoły podstawowej i wynikami egzaminów ośmioklasisty. Trzeba natomiast wziąć też pod uwagę, czy do tej pory uczeń funkcjonował w klasie z rówieśnikami czy zdobywał wiedzę na zajęciach nauczania indywidualnego, jak wyglądają jego możliwości komunikacyjne i społeczno-emocjonalne.

Inkluzja może stać się szansą dla utalentowanych uczniów z ASD, ponieważ szkoły ogólnodostępne zapewnią im wyższy poziom realizowanych progra-

mów edukacyjnych, lepszy rozwój wiedzy ogólnej i stworzą między innymi realną szansę na dalsze kontynuowanie nauki i rozwoju na studiach wyższych. Takie środowisko stwarza większe możliwości organizacji czasu wolnego poprzez uczęszczanie na zajęcia dodatkowe w szkole, uczestnictwo w działaniach grup projektowych i tym samym zwiększenie kompetencji społecznych i komunikacyjnych. Szkoła ogólnodostępna jest bez wątpienia źródłem lepszej adaptacji młodzieży do zmian. Młodzi ludzie z ASD mają możliwość podpatrywania twórczego działania innych, wdrażają się do kreatywności, skutecznie uczą się ról społecznych, mają kontakt z trudnym dla nich językiem potocznym rówieśników, mogą pozyskać także partnera komunikacyjnego. Dzięki ich obecności rówieśnicy o prawidłowym rozwoju w stosunku do uczniów ze spektrum autyzmu mogą poszerzać wiedzę o niepełnosprawności i uczyć się empatii. Należy pamiętać, że szkoła ogólnodostępna ma obowiązek zatrudnienia nauczyciela współorganizującego kształcenie. Dobrze jednak jest, gdy ten pedagog nie krępuje ucznia swoją obecnością na wszystkich zajęciach, a raczej wspomaga bardziej nauczycieli uczących przedmiotów ogólnokształcących, podsuwając im niestandardowe rozwiązania czy metody pracy.

Inkluzja może nieść jednak pewne zagrożenia. Nie należy zapominać, że integracja uczniów bywa pozorna. Wspólna przestrzeń szkolna przy braku wspólnej spontanicznej aktywności, której raczej młodzi z ASD unikają, do prawdziwego zacieśnienia kontaktów raczej nie doprowadzi. Może się zdarzyć brak akceptacji ze strony rówieśników, który również w szkole ponadpodstawowej wywołuje agresję i niekontrolowane odruchy złości. Klasy w szkołach ogólnodostępnych są bardzo liczne. W liceach w jednym oddziale uczy się zazwyczaj około 30 osób. Dla ucznia przychodzącego z małych wiejskich szkół podstawowych ta zmiana okazuje się trudna, a dla ucznia neuroatypowego taka liczba uczniów w klasie może być bardzo uciążliwa i dodatkowo wywoływać problemowe zachowania. Szkoły ogólnodostępne często cechuje też zbyt intensywny wystrój sal, brak kącików wyciszenia, nadmiar bodźców, w tym możliwy większy hałas, muzyka serwowana uczniom na przerwach i większa swoboda odnośnie do nagłych zmian w planie dnia. Dodatkowo uczeń z ASD może spotkać nauczycieli bez doświadczenia w pracy z młodzieżą neuroatypową, z obawą podchodzących do oceniania. Odstąpienie od formalnego i kryterialnego podejścia może budzić u ucznia poczucie niesprawiedliwości i frustrację. Obniży to jego samopoczucie i zachwieje poczuciem własnej wartości.

Edukacja w szkole specjalnej niestety niszczy wiele ważnych możliwości rozwoju, nie tylko intelektualnego. Zbyt niskie wymagania edukacyjne i sztywność metod i form przeznaczonych dla konkretnej niepełnosprawności. Uczęszczenie do takiej szkoły zapewne wpływa też na izolację od środowiska lokalnego, choć należy pamiętać, że do wybranej szkoły ponadpodstawowej uczniów neuroatypowy zapewne często dojeżdża poza swoją najbliższą okolicę.

To krótkie zestawienie sugeruje, że bez względu na zagrożenia warto uczniowi neuroatypowemu, będącemu w normie intelektualnej, dać szansę nauki w szkole ogólnodostępnej kończącej się maturą.

Jak pomóc uczniowi neuroatypowemu uczącemu się w szkole ponadpodstawowej kończącej się maturą? Rozwiązania praktyczne z przykładami

Jeśli szkoła i nauczyciele chcą wspierać ucznia neuroatypowego w szkole, powinni do tego przygotować przestrzeń edukacyjną, wdrożyć pewne zasady i stopniowo edukować społeczność szkolną w zakresie nie tylko tej niepełnosprawności, ale i innych. Nie da się do końca ustalić pełnego i skończonego zestawu zasad i pożądanych działań, ponieważ każdy uczeń jest inny i każdy ma inne możliwości indywidualne i inne ograniczenia. Można wskazać pewne obszary i zainspirować dyrektorów szkół i nauczycieli do wdrażania rozwiązań będących odpowiedzią na potrzeby uczniów, którzy funkcjonują w ich placówkach.

Warto popracować nad przygotowaniem przestrzeni szkolnej. Wymaga to podejścia opartego na indywidualnych potrzebach i preferencjach ucznia, przy jednoczesnym uwzględnieniu ogólnych zasad projektowania przyjaznego dla osób z autyzmem.

Oto kilka sugestii:

- 1) W każdej szkole powinno się zagwarantować przestrzeń spokoju, tzw. kąciki wyciszenia, do której autystyk może się wycofać w razie potrzeby. Ta strefa powinna być wolna od nadmiernej ilości bodźców sensorycznych i zapewniać poczucie bezpieczeństwa. W szkołach podstawowych w różnych miejscach montuje się ochraniacze filcowe, do których można wejść. W liceum/technikum proponujemy przebudowanie czy przerobienie starych szaf biurowych w siedziska *a' la* fotele

plażowe, z poduszkami czy kocami. Czynności te mogą wykonać nawet sami uczniowie w ramach działań projektowych. Poprzez tego rodzaju aktywność zrozumieją jeden z elementów dysfunkcyjności młodzieży z ASD.

- 2) W szkołach warto też zadbać o prawidłową organizację przestrzeni, warto uporządkować sale i korytarze szkolne w taki sposób, aby były przejrzyste i przewidywalne. Aneta Wojciechowska podpowiada, by stworzyć wizualne plany szkoły, które ułatwią przemieszczanie się po placówce. Można też zaproponować wizualny organizator działań w klasie. Ułatwi to na pewno orientację w szkole i klasie młodzieży z klas pierwszych. Będzie to bez wątpienia pomocne w czasie wizyt kandydatów na „Dniach otwartych” szkoły i w czasie zebrania informacyjno-promocyjnych. Ciekawym i pomocnym rozwiązaniem jest także oznakowanie schodów, pokazujące, którą stroną przemieszczać się w dół, którą w górę. To rozwiązanie sprawdza się, gdy korytarzami w czasie przerwy przemieszcza się duża liczba osób i trudno zapanować nad tłumem i chaosem. Oznakowania na schodach praktykuje się w dwóch kolorach, stale powtarzających się na wszystkich kondygnacjach.
- 3) Ważna, według Anety Wojciechowskiej, jest także wszelka redukcja bodźców⁶. Istotne jest ograniczenie dekoracji ścian, zredukowanie hałasu i eliminacja jaskrawych świateł. Warto również unikać intensywnych zapachów i innych potencjalnie drażniących czynników.
- 4) Warto też pomóc uczniowi znaleźć swoje miejsce w klasie, pozwolić mu wybrać miejsce i – jeśli taka będzie potrzeba młodego człowieka – wyrazić zgodę na siedzenie w ławce w pojedynkę. Zgodnie z jego wyborem – w pierwszej ławce, by nikogo z uczniów nie oglądać przed sobą, lub ostatniej, by zmniejszyć lęk, że jest przez wszystkich obserwowany. Niektóre osoby mogą nawet woleć siedzieć twarzą do ściany, tak by za bardzo nie zwracać uwagi na innych. Warto także bardzo powoli wdrażać ich do pracy zespołowej, zaczynając od działań w parach. Istotne też jest, by na początku nauczyciel dobierał uczniów dwójkami, niwelując sytuację, że uczeń ze spektrum autyzmu zostanie przez kogoś zignorowany czy całkowicie wykluczony.

⁶ A. Wojciechowska, dz. cyt., s. 212.

- 5) By zminimalizować zbędny stres, w miarę szybko uprzedzać o zmianach w planie. Jeśli zaistnieje konieczność zorganizowania zajęć poza szkołą, umówić się z uczniem w szkole i zaprowadzić go na miejsce zajęć.

Przykład sytuacji:

Uczniowie klas pierwszych udali się na spektakl profilaktyczny do miejskiego domu kultury. Adam, który jest uczniem ze spektrum autyzmu, poszedł tam razem z nauczycielem i koleżeństwem z klasy. Po zakończonym spektaklu uczniowie udali się do swoich domów lub na dworzec kolejowy czy autobusowy. Adam wrócił do szkoły, bo nie znał drogi na dworzec, a również dojeżdżał pociągiem. Nauczyciel nie zauważył problemu. Po kilku tygodniach o sytuacji dowiedzieliśmy się od mamy ucznia: w drodze do domu kultury zapamiętywał obrazy mijających domów, by tą trasą wrócić do szkoły. Następnie ze szkoły udał się na dworzec – ta droga była mu znana. Wcześniej nie zorientował się, że dworzec PKP znajdował się po drugiej stronie ulicy w zasięgu wzroku, po drodze z domu kultury nadrobił kilkaset metrów trasy. Nie był gotowy, by zapytać kolegów o drogę.

Zalecenie: trzeba zorientować się, czy uczeń potrafi poradzić sobie w nowej sytuacji.

Przykład sytuacji:

Ten sam uczeń w sytuacji odwołania pierwszej lekcji, po podaniu komunikatu, że klasa rozpoczyna zajęcia o godzinę później, przyjechał do szkoły według pierwotnego planu i przeczekał pod klasą przez całe 45 minut. Ten sam uczeń nie zgłosił się na Konkurs Matematyczny Kangur, bo odbywał się on w czasie zajęć lekcyjnych, które były w planie i traktował je jako priorytetowe, pomimo że na udziale w konkursie mu zależało.

Zalecenie: posłać po ucznia nauczyciela opiekuna, w obu przypadkach podkreśla się rolę nauczyciela współorganizującego proces edukacyjny, który ustala, czy uczeń potrafi poradzić sobie w nowej sytuacji.

Jak widać na powyższych przykładach, uczeń z ASD potrzebuje wsparcia dorosłych, dotyczy to przede wszystkim pierwszych miesięcy w nowej placówce. Warto, by dyrektor szkoły przeszkolił wszystkich pracowników i podał nauczycielom, pracownikom administracji – tu przede wszystkim sekretariatowi szkolnego i personelu szkolnego – zasady funkcjonowania uczniów z ASD i scharaktery-

zował tych, których w bieżącym roku można w szkole spotkać i omówił, jak im pomóc w kłopotliwej sytuacji. Ważnym zagadnieniem jest tu określenie zadań nauczyciela wspomagającego. Ta rola nie musi być jednakowa dla każdego uczniowskiego przypadku. To właśnie nauczyciel wspomagający powinien być dla ucznia ASD najbardziej zaufanym dorosłym w szkole. To on zapozna ucznia z zakresem organizacji w klasie szkolnej, m.in. omówi zasady organizacji przerw, typowe spędzanie ich przez wszystkie osoby uczące się w szkole, pokaże też młodemu człowiekowi miejsca, które mogą być dla niego przyjemne, zaprowadzi do biblioteki i wskaże, jakie dodatkowe funkcjonujące w jej obszarze pomieszczenia mogą być dla niego interesujące. Ważne też jest, by zarówno dyrektor i „nauczyciel wspomagający” regularnie monitorowali dostosowania przestrzenne i adaptowali je w zależności od indywidualnych potrzeb ucznia oraz starali się utrzymywać regularny kontakt z rodzicami ucznia z ASD, aby uzyskać informacje zwrotne na temat skuteczności dostosowań przestrzennych i wspólnie podejmowali decyzje dotyczące optymalnego wsparcia.

Nauczyciel wspomagający, który, według definicji, powinien zapewnić uczniowi z ASD indywidualne wsparcie w zakresie rozumienia materiału, wykonywania zadań oraz radzenia sobie z trudnościami, w szkole średniej powinien przyjąć rolę osoby wspierającej, a nie wyręczającej, i umiejętnie pozostawiać raczej kilka kroków w tyle za uczniem, tak by go nie krępować i nie zawstydząć. Nauczyciel wspomagający może modelować pożądane zachowania społeczne i umiejętności komunikacyjne, a także pomagać uczniowi w ich praktycznym stosowaniu. Powinien też koordynować zespoły wsparcia przedmiotów ogólnokształcących, którzy skupieni na realizacji podstawy programowej, zaprogramowani, że uczą osoby za moment dorosłe, zapominają o indywidualistach z ASD. To właśnie ten pracownik szkoły powinien regularnie monitorować postępy ucznia i dostosowywać strategię nauczania oraz wsparcia w zależności od jego potrzeb, utrzymywać regularny kontakt z rodzicami ucznia, informując ich o postępach i trudnościach oraz współpracując z nimi w celu opracowania skutecznych strategii wsparcia. Poprzez staranne planowanie i współpracę z uczniem, jego rodzicami oraz innymi specjalistami można skutecznie zorganizować klasę i zapewnić wsparcie dla ucznia z ASD w szkole kończącej się egzaminem maturalnym.

Kolejnym obszarem wartym omówienia jest strategia przekazywania uczniowi ze spektrum autyzmu komunikatów i poleceń.

Oto kilka sugestii:

- 1) Ważne jest, by nauczyciele formułowali wszelkie instrukcje w sposób jasny, prosty i zrozumiały, unikając skomplikowanych lub wieloznacznych poleceń; starali się wyrażać się klarownie i konkretnie oraz używali wsparcia wizualnego: tablic graficznych, schematów, grafiki i kart zadań, aby ułatwić zrozumienie instrukcji i komunikatów.
- 2) Przekazywanie ważnych informacji w formie pisemnej lub obrazka pozwala na lepsze zapamiętanie treści przekazu. Niezastąpionym narzędziem okazują się dzienniki elektroniczne, które pozwalają uczniom i ich rodzicom na stały, wielorazowy, całodobowy dostęp do przekazanych komunikatów.
- 3) Uczniowie z ASD potrzebują prostego komunikowania wprost, bez metafor i skrótów myślowych. Jeśli używamy frazeologizmów, powinniśmy być w pełni uświadomieni, czy uczeń zrozumiał nasz komunikat, by nie doszło do nieporozumień. Kiedy nauczyciel mówi do uczniów: „Zaopatrzenie się w podręczniki”, uczeń z ASD niekoniecznie wpadnie na pomysł, by przynieść go na lekcje. Komunikat: „Proszę wypożyczyć lekturę” nawet dla uczniów bez orzeczeń nie oznacza, że trzeba książkę w odpowiednim terminie przeczytać. Ważne jest także, aby precyzyjnie określić ilość, długość pracy, czas np. nagrania, termin, czas wykonania zadania. Dotyczy to również pracy na lekcji.
- 4) Nauczyciel nie powinien dawać zbyt wielu informacji na raz. Powinien także unikać sarkazmu czy aluzji. Dobrą praktyką jest robienie przerw między zdaniami, tak by dać czas na ich przetworzenie. pomoże to również w klasach pierwszych szkoły ponadpodstawowej w nabraniu sprawności samodzielnego robienia notatek pozostałej części klasy.
- 5) Aneta Wojciechowska sugeruje, by zwracać się bezpośrednio do ucznia z ASD, jeśli oczekujemy czegoś konkretnie od niego. Polecenia kierowane do całej grupy mogą być przez ucznia neuroatypowego wcale nieodczytane⁷.
- 6) Jeśli jesteśmy jako nauczyciele świadomi preferencji sensorycznych ucznia z ASD, ważne jest, by się do tego dostosować, unikając bodźców, które mogą go niepokoić lub przeszkadzać w skupieniu.

⁷ A. Wojciechowska, dz. cyt., s. 225.

- 7) Wizualne wsparcie może być szczególnie skuteczne dla uczniów z ASD. Warto uczyć alternatywnego robienia notatek, w formie wizualnej. Jeśli to możliwe, nauczyciele powinni pracować na przykładach. Demonstrowanie pomoże uczniom z ASD lepiej rozumieć i przyswoić informacje, gdy widzą je w praktyce.
- 8) Specjaliści od nauczania autystyków mocno akcentują rolę powtarzania i podsumowywania instrukcji i komunikatów. Warto też dać uczniowi czas na przetworzenie informacji i dostosować tempo. Po wykonaniu zadania lub po przekazaniu uczniowi komunikatu warto podsumować ważne punkty, unikając pośpiechu i dając mu wystarczająco dużo czasu na przetworzenie informacji. Warto też zadać proste pytania kontrolne, aby upewnić się, że uczeń z ASD konieczne kwestie zrozumiał. Niektórzy jednak uczniowie neuroatypowi mają problem ze swobodnymi wypowiedziami na forum. Są świadomi dysfunkcji, głosu pozbawionego prozodii, który dla innych uczniów może brzmieć śmiesznie i jednostajnie nienaturalnie. W takiej sytuacji lepsze będzie poproszenie innego ucznia z klasy o powtórzenie.
- 9) Warto pamiętać o stosowaniu indywidualnego podejścia do ucznia, elastycznie dostosowywać strategie komunikacyjne do indywidualnych preferencji i potrzeb ucznia z ASD, biorąc pod uwagę jego specyficzne cechy i styl uczenia się. Nie bez znaczenia jest też ustalanie jasnych oczekiwań zachowanie i reakcji ucznia w odpowiedzi na komunikaty i polecenia. Może to być zawarte w kontrakcie klasowym, który uczniowie budują z nauczycielem na pierwszych lekcjach z założeniem, że może on być modyfikowany.

Poprzez stosowanie tych strategii oraz regularną komunikację z uczniem można efektywnie przekazywać komunikaty i instrukcje na poziomie szkoły ponadpodstawowej uczniowi z autyzmem spektrum zaburzeń, co prowadzi do uzyskania znakomitych efektów w nauce, ale i również w kształtowaniu postaw społecznych.

Ważnym zadaniem jest także wspieranie komunikacji ucznia z autyzmem. W szkole ponadpodstawowej, będącej przepustką na studia, jest to kluczowe dla jego sukcesu edukacyjnego i społecznego. Oto kilka kroków, które warto podjąć w celu zapewnienia efektywnego wsparcia komunikacyjnego:

- 1) Warto opracować indywidualny spersonalizowany plan wsparcia komunikacyjnego dla ucznia z ASD, uwzględniając jego indywidualne potrzeby, umiejętności komunikacyjne oraz cele rozwojowe. Istotne jest zapewnienie uczniowi wsparcia wizualnego, takiego jak: tablice komunikacyjne, grafiki, plany dnia i symbole, aby ułatwić przekazywanie informacji i wyrażanie potrzeb.
- 2) W XXI wieku bez wątpienia należy wykorzystać technologię komunikacyjną, która stanowi środowisko codzienne młodego człowieka. Używane przez młodych ludzi aplikacje na smartfony lub tablety mogą zdecydowanie pomóc uczniowi w komunikacji z otoczeniem. Komunikując się w sposób alternatywny, szybciej, pewniej i odważniej jest on w stanie zakomunikować swoje potrzeby. Warto też przekonać cały szkolny personel, że wykorzystanie metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC) oraz strategii wspierających komunikację uczniów z ASD będzie niezwykle korzystne. Ostatnie piętnastolecie, kiedy w większości szkół dzienniki elektroniczne stały się standardem, zapewnia uczniom zdecydowanie większy komfort i daje jasność sytuacji w kwestii zapowiedzianych form sprawdzania wiedzy czy planowania działań na najbliższe dni. Zapisy w dziennikach elektronicznych przyspieszają dostępność wielu informacji i tym samym zmniejszają stres wynikający z niepewności i zaskoczeń ucznia neuroatypowego. Uczeń ten lepiej funkcjonuje, gdy w sposób jasny i wyraźny przekazuje się mu instrukcje i oczekiwania nauczycieli. Komunikaty skierowane pisemnie są bez wątpienia precyzyjniejsze i bardziej przemyślane niż spontaniczne komunikaty ustne.
- 3) Warto także promować interakcje społeczne. Proponuje się więc stymulowanie interakcji społecznych ucznia poprzez organizowanie strukturyzowanych zajęć grupowych, partnerstwo w zadaniach oraz wspólne projekty, które wymagają współpracy i komunikacji z innymi uczniami. Należy zaczynać od propozycji małych zadań projektowych i stopniowo wdrażać do coraz ambitniejszych i zdecydowanie wymagających mocniejszego zaangażowania ucznia z ASD. Istotne mogą okazać się działania modelujące pożądane zachowania społeczne i umiejętności komunikacyjne, a także angażujące ucznia w sytuacje praktycznego stosowania tych umiejętności w różnych kontekstach.

- 4) Cały czas należy uwzględniać potrzeby sensoryczne ucznia z ASD i dostosowywać środowisko oraz bodźce sensoryczne w klasie i w szkole, aby zapewnić mu komfort i spokój podczas komunikacji.
- 5) Należy też dokonywać regularnej oceny postępów ucznia w zakresie komunikacji i dostosowywać strategię wsparcia w oparciu o jego potrzeby oraz osiągnięcia. Oczywiście w konstruktywny sposób kierować także do ucznia informację zwrotną. W takich okolicznościach, by nie krępować ucznia, można wykorzystać komunikatory TI (wiadomość w dzienniku albo jeśli taka jest praktyka – wiadomość poprzez Messenger).
- 6) Mimo że mamy w szkole średniej do czynienia z uczniem na ogół w miarę samodzielnym, nie należy zapominać czy rezygnować ze współpracy z opiekunami prawnymi. Regularny kontakt z rodzicami ucznia, bieżące przekazywanie informacji o postępach i trudnościach w komunikacji oraz współpraca z nimi w celu opracowania spójnych strategii wsparcia zarówno w domu, jak i w szkole będzie wpływała pozytywnie na postępy ucznia.

Konsekwentne stosowanie tych strategii i współpraca z uczniem, rodzicami oraz innymi specjalistami można skutecznie wspierać komunikację ucznia z autyzmem w liceum.

Z edukacją w szkole nierozzerwalnie łączy się ocenianie postępów uczniów. Dlatego kolejnym obszarem wartym omówienia jest strategia oceniania ucznia ze spektrum autyzmu. Choć wielu w ostatnim czasie próbuje z tego zadania zrezygnować na rzecz informacji zwrotnej, to jednak w zdecydowanej większości placówek ocenianie nadal odgrywa wiele istotnych ról i wpływa na proces edukacji i rozwój uczniów. Ocenianie pozwala na pomiar i monitorowanie postępów uczniów w nabywaniu wiedzy, umiejętności i rozwoju kompetencji w różnych dziedzinach nauki. Oceny mogą być istotnym czynnikiem motywującym dla uczniów i zachęcać ich do osiągania lepszych wyników i stawiania sobie wyzwań w nauce. Są także formą informacji zwrotnej dla uczniów, pozwalającą im zrozumieć swoje mocne strony i obszary do poprawy. Niestety szkolne ocenianie może być pełne pułapek, które mogą negatywnie wpływać na proces uczenia się i emocje uczniów. Oceniania umiejętności uczniów nadal jest procesem w znacznym stopniu intuicyjnym, choć poprzez wykorzystanie określonych kryteriów i standardów oceniania, nauczyciele starają się zapewnić spr-

wiedliwą i obiektywną ocenę osiągnięć uczniów. W przypadku przedmiotów humanistycznych kryteria ocen są nadal intuicyjne i jedynie świadomość tego może ułatwić nauczycielowi przejście przez proces oceniania ucznia ze spektrum autyzmu. Bo ten, wychulony na sprawiedliwe traktowanie i ocenianie, wymaga szczególnie uważnego i rzetelnego podejścia nauczycieli. Edukatorzy – profesjonaliści są świadomi potencjalnych pułapek szkolnego oceniania. Zdają sobie sprawę, że ocenianie opiera się głównie na wynikach różnych testów, a nie uwzględnia różnorodnych metod oceniania, ponadto brak indywidualizacji oceniania może sprawić, że niektórzy uczniowie czują się pominięci lub niedocenieni. Uczniów ASD zawsze będą odczuwali pewną niesprawiedliwość, z jednej strony chcą być jednakowo traktowani z pozostałymi uczniami i świadomość własnej odmienności budzi u nich frustrację, z drugiej jak najbardziej konieczne jest zastosowanie kryteriów ocen dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia. Irytuje ich także ocenianie w oparciu o współzawodnictwo, stawianie uczniów w konkurencji ze sobą. Nauczyciel bezwzględnie powinien pamiętać o transparentności, zrozumiałości i jawności zasad oceniania, o uzasadnieniu oceny zawsze, a szczególnie wtedy, kiedy jest to dla ucznia niejasne. Osoby autystyczne, szczególnie w okresie dojrzewania, są bardzo wrażliwe i wychulone na wszelkiego rodzaju sytuacje w ich odczuciu niesprawiedliwe. Skrupulatnie będą także oceniały rzeczowość i bezstronność nauczyciela. Będą sfrustrowane, jeśli popełniane przez nich usterki czy błędy będą wynikały nie tyle z niewiedzy, co z niewystarczająco jasnego sposobu wyjaśnienia im polecenie do zadania.

Kwestia oceniania dotyczy nie tylko określenia poziomu opanowania treści czy umiejętności, ale także przekazania informacji o zachowaniu czy zwrócenia uwagi na niewłaściwe zachowanie kolegów czy koleżanek. Nauczyciel, który przemilczy czy nie odniesie się do zaistnienia trudnej do zaakceptowania sytuacji, szczególnie tej z elementami złamania zasad etycznych – traci często zaufanie ucznia z ASD.

Istotną sprawą w kwestii funkcjonowania ucznia w szkole ponadpodstawowej jest wsparcie go w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi, takimi jak m.in.: przyjaźnie, uczucie, konflikty. U każdego nastoletniego człowieka budzi się ogromna tęsknota za przyjaźnią czy miłością. Dotyczy to także osób ze spektrum autyzmu. W wieku szkolnym coraz ważniejsze staje się poczucie bycia akceptowanym przez rówieśników. Poczucie samotności może być

dla autystyka drugocące, dlatego istotne jest, by towarzyszący mu w szkole dorośli pomogli przejść drogę wdrożenia pewnych umiejętności społecznych. One pozwalają na osiągnięcie pewnego poziomu dojrzałości, budowanie oraz utrzymanie relacji. Dla młodych ludzi z ASD to o wiele trudniejsze niż poznanie kogoś nowego. Rozwijanie umiejętności społecznych trwa podczas całego pobytu w szkole, ale ogromne znaczenie dla opanowania właściwych interakcji społecznych mogą mieć godziny zajęć rewalidacyjnych. Warto, by nauczyciel w czasie zajęć przepracował z uczniem wskazane poniżej zagadnienia i umiejętności, które ułatwią mu funkcjonowanie w środowisku szkolnym i w przyszłości w świecie dorosłych.

Warto, by terapeuta:

1. Uczył ucznia komunikowania w sposób jasny swoich potrzeb, odczuć i spostrzeżeń.
2. Wdrażał ucznia do utrzymania kontaktu wzrokowego z rozmówcą i do współpracy.
3. Uczył go umiejętności kulturalnego wyrażania własnych poglądów.
4. Uczył panowania nad emocjami, szczególnie nad złością, gniewem i innymi trudnymi emocjami, złym nastrojem.
5. Uczył podtrzymywania satysfakcjonujących relacji z innymi, uważnego słuchania innych, relacjonowania własnych przeżyć.
6. Uczył unikania sytuacji konfliktowych, rozwiązywania problemów i konfliktów drogą perswazji.
7. Wskazywał konsekwencje podjęcia błędnych decyzji i uczył, jak sobie z tym radzić.
8. Wdrażał do nieprzerywania rozmówcom, okazywania ludziom szacunku, kształtował dobre maniery ucznia, wdrażał do poszanowania prywatności osób drugih.
9. Uczył interpretacji zjawisk zachodzących w świecie cyberprzestrzeni, ostrzegał przed naiwnym dawaniem wiary różnym informacjom.
10. Uczył nabierania pewności siebie i wiary we własne możliwości, zachęcał do poznawania świata.
11. Uczył korzystania ze sztuki kompromisu.

Wszystkie te umiejętności można ćwiczyć wykorzystując historyjki obrazkowe, zabawy naśladowcze, ćwiczenia komunikacyjne, modelowanie zachowania w różnych sytuacjach, analizę przypadków bądź zaistniałych sytuacji,

układanie historyjek, odgadywanie motywacji zachowań, ćwiczenie sposobów wyrażania emocji mową ciała.

Uczeń ze spektrum autyzmu bez wątpienia może dobrze funkcjonować w szkole ponadpodstawowej kończącej się maturą. Może ją z powodzeniem skończyć i z pozytywnym wynikiem przejść przez egzaminy maturalne. Bez wątpienia ogromną rolę odgrywają w tym procesie empatyczni, zaangażowani pedagodzy, którzy mądrze towarzyszą swym podopiecznym.

Praca z uczniem neuroróżnorodnym może dawać wiele satysfakcji. Bogatsi z tego doświadczenia wychodzą nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele, którzy uczą się cierpliwości i indywidualizowania działań. Spektrum autyzmu jest fascynującym obszarem ludzkiej psychiki, która nadal nie jest w pełni zbadana. Prowokuje też liczne refleksje dotyczące rozumienia drugiego człowieka i jego funkcjonowania w świecie pełnym różnorodności.

Bibliografia

- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, s. 109–117.
- Płatos M., *Autyzm odcieśniony. Historia społecznego konstruowania autyzmu jako choroby, zaburzenia, niepełnosprawności*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2018 t. 10(1), s. 100–112.
- Timms L.A., *Pomoc dla nastolatków ze spektrum zaburzeń autystycznych w radzeniu sobie z przyjaźnią, uczuciami, konfliktami... i wiele innych*, Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o., Warszawa 2012.
- Winter M., *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o., Warszawa 2011.
- Wojciechowska A., *Edukacja osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, w: *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalne*, s. 208–229, https://www.researchgate.net/publication/355487898_Edukacja_osob_z_zaburzeniami_ze_spektrum_autyzmu [dostęp: 12.04.2024].
- Wojciechowska A., *Wśród ludzi na własnych zasadach? O możliwościach i ograniczeniach w budowaniu relacji z rówieśnikami przez młodzież z zespołem Aspergera*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 227–242.

Streszczenie: Artykuł przedstawia spojrzenie praktyka na edukację uczniów ze spektrum autyzmu w szkole ponadpodstawowej. Po dokonaniu wnikliwej charakterystyki osób neuroatypowych autorka wskazuje na szanse i zagrożenia funkcjonowania tych osób w szkole ogólnodostępnej. Podkreśla konieczność indywidualnego podejścia, odpowiedniego wsparcia oraz kontynuacji działań na rzecz inkluzji w szkołach, wskazuje też, że szkoły ogólnodostępne mogą zapewnić lepszy rozwój uczniów z ASD w normie intelektualnej i przygotować ich do dalszego kształcenia na studiach wyższych. Pomimo wyzwań, inkluzja może przynieść wiele korzyści zarówno uczniom z autyzmem, jak i ich rówieśnikom. Podaje wiele rozwiązań praktycznych, jak pomóc młodemu człowiekowi ze spektrum w radzeniu sobie w środowisku szkolnym i rówieśniczym.

Słowa kluczowe: spektrum zaburzeń autystycznych (ASD), szkoła ponadpodstawowa, indywidualne podejście, inkluzja, rozwiązania szkolne

How to support students on the autism spectrum in a secondary school?

From the practitioner's experience

The article presents a practitioner's perspective on educating students with autism spectrum disorder (ASD) in upper secondary school. After providing a thorough characterization of neurodiverse individuals, the author identifies the opportunities and threats to the functioning of these individuals in mainstream schools. They emphasize the necessity of an individualized approach, appropriate support, and ongoing efforts towards inclusion in schools. Additionally, they suggest that mainstream schools can provide better development opportunities for students with ASD and prepare them for further education at higher levels. Despite the challenges, inclusion can bring many benefits to both students with autism and their peers. The article offers numerous practical solutions on how to help young people on the spectrum cope in both school and peer environments.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), secondary school, individual approach, inclusion, school-based solutions

Monika Kućma

Kompetencje XXI wieku – jak możemy je ćwiczyć na lekcjach?

Wprowadzenie

Obecni uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej, którzy powoli wkraczają do szkół średnich, nazywani są pokoleniem Alfa. Są to dzieci urodzone po roku 2010.

Czy pokolenie Alfa wyróżnia coś szczególnego?

Pokolenie Alfa to dzieci Internetu, nazywane nawet „Google Kids”¹. Dzieci, które urodziły się w świecie, w którym rządzą smartfony, a stały dostęp do Internetu jest czymś tak podstawowym, jak jedzenie. Dla nich poruszanie się w sieci jest naturalną zdolnością – bardziej naturalną niż jazda autobusem czy poruszanie się po ulicach. Potrafią przejrzeć kilkadziesiąt postów na Tik Toku w ciągu sekund, ale wyprawa do najbliższego sklepu stanowi dla nich wyzwanie. W odróżnieniu od wcześniejszych pokoleń cyfrowe umiejętności są dla nich czynnościami bardziej oczywistymi niż mowa werbalna, wręcz odruchowymi.

¹ J. Wątor, *Pokolenie Alfa. Kim będą ci, którym zepsuliśmy świat i czy będą potrafili go dla siebie i dla nas naprawić?*, 23.09.2022, <https://spidersweb.pl/plus/2022/09/pokolenie-alfa-co-to-jest-edukacja-dzieci-pandemia> [dostęp: 8.04.2024].

Jak funkcjonują współcześni uczniowie?

- Są zawsze „podłączeni” do sieci i urządzeń elektronicznych – kontakt za pośrednictwem ekranu uważają za naturalniejszy od bezpośredniego.
- Koncentrują się na tym, co niezbędne – nie potrafią się skupić na dłuższym tekście. Kochają obrazki – a najbardziej filmiki.
- Wykazują inicjatywę, lubią innowacje, są proaktywni.
- Nie znoszą nudy, zawsze i wszędzie szukają interaktywności.
- Są przyzwyczajeni do natychmiastowej nagrody, której oczekują².

Rys. 1. Uczeń z pokolenia Alfa czuje się w cyfrowym świecie u siebie



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Skoro zmienili się nasi uczniowie, współczesna szkoła i metody prowadzenia lekcji powinny dostosować się do ich innego funkcjonowania i nowych sposobów poznawania świata. Po prostu stare, tradycyjne metody nauczania przestają być skuteczne.

² *Nowy świat, nowy uczeń, nowa Biologia na czasie*. Broszura wydawnictwa Nowa Era, Warszawa 2024, s. 1–3, [https://flipbook.nowaera.pl/dokumenty/Flipbook/NOWY_SWIAT-NOWY_UCZEN-NOWA_Biologia_na_czasie-broszura\[pr_2023\]/#p=28](https://flipbook.nowaera.pl/dokumenty/Flipbook/NOWY_SWIAT-NOWY_UCZEN-NOWA_Biologia_na_czasie-broszura[pr_2023]/#p=28) [dostęp: 8.04.2024].

Jaka jest szkoła XXI wieku?

Wiedza jest łatwo dostępna i każdy może natychmiast wyszukać potrzebne informacje w Internecie. Dzisiaj powstaje zatem jej nowa definicja – wiedza to już nie informacja. W nowoczesnej szkole wiedza to wiadomości: wyselekcjonowane, zintegrowane, przemyślane i ułożone w logiczną całość przyczynowo-skutkową.

Zdobywanie wiedzy jest wykształcaniem u uczniów **umiejętności**:

- samodzielnego wyszukiwania informacji,
- krytycznego myślenia,
- selekcji informacji wartościowych,
- przetwarzania,
- hierarchizowania i uporządkowywania informacji.

Wszystkie te czynności służą już nie samemu zapamiętywaniu suchych faktów, ale wykształceniu i ćwiczeniu u uczniów **umiejętności potrzebnych w życiu**, takich jak:

- logiczne wyciąganie wniosków,
- poszukiwanie tendencji,
- przewidywanie skutków,
- praktyczne zastosowanie posiadanej wiedzy w działaniu,
- podejmowanie decyzji.

Co na to „Podstawa programowa”?

Czy „Podstawa programowa” uwzględnia te zmiany i daje nauczycielom zielone światło do stosowania nowych metod nauczania? Oto, co można w niej przeczytać:

Jedną z **kluczowych umiejętności**, jakie uczeń powinien rozwijać podczas lekcji, jest **krytyczne myślenie**. Dzięki myśleniu krytycznemu młodzi ludzie uczą się i potrafią:

- wyłapywać najistotniejsze informacje,
- sprawdzać fakty i wiarygodność źródeł,
- określać istotę problemów, analizować i tworzyć hipotezy,
- formułować, oceniać i weryfikować argumenty,
- przetwarzać informacje,

- rozumieć logiczne zależności między faktami,
- tworzyć logiczne powiązania,
- przewidywać (na drodze dedukcji) konsekwencje znanych faktów,
- myśleć jasno i precyzyjnie,
- być dociekliwi w poszukiwaniu rozwiązań,
- myśleć niezależnie,
- dostrzegać nieścisłości i błędy w rozumowaniu,
- kwestionować oczywistości i własne założenia³.

Zatem – Tak! Nauczyciele powinni obudzić się z letargu przyzwyczajenia, stare testy i sprawdziany oddać na makulaturę i wprowadzać nowe metody prowadzenia lekcji, utrwalania i sprawdzania wiedzy. Nowe, czyli jakie? Lepiej dostosowane do funkcjonowania naszych nowych uczniów – bardziej dynamiczne, przyciągające uwagę, wciągające, absorbujące, angażujące, ćwiczące i sprawdzające ich kompetencje.

Nowe metody – co to znaczy?

Czy nauczyciel musi wymyślać jakieś kosmiczne formy lekcji? Gdzie znaleźć scenariusze takich lekcji? Przecież nie mamy czasu ich opracowywać...

A może dajmy naszym uczniom więcej swobody, wyznaczmy zadanie i pozwólmy im samodzielnie poszukiwać odpowiedzi? Niech korzystają z dobrodziejstw informacji i materiałów z całego Internetu, ćwiczą swoje umiejętności krytycznego myślenia i samodzielność. A jak pozwolimy im współpracować w grupie, okaże się, że pokolenie Alfa to wcale nie wyalienowane, egoistyczne jednostki, tylko świetnie współpracujący ze sobą kreatywni młodzi odkrywcy.

Jak możemy na lekcjach ćwiczyć kompetencje XXI wieku?

Poniżej podaję kilka przykładów, jak na moich lekcjach uczniowie ćwiczą swoje umiejętności. Kompetencje XXI wieku to, po pierwsze, nie jakieś ko-

³ D. Mościcka, A. Pukocz, I. Ziętara, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Biologia*, MEN, Warszawa 2019, s. 7–8.

smiczne technologie, ale umiejętności samodzielności w cyfrowym (i nie tylko!) świecie. A po drugie, to stare jak ludzkość umiejętności porozumiewania i współpracy w grupie – tyle, że z uwzględnieniem nowoczesnych realiów i cyfrowych narzędzi.

Przykład 1. Umiejętność korzystania z wartościowych stron Internetu

Dobrze jest już w szkole podstawowej wyjaśnić uczniom, jak bezpiecznie, odpowiedzialnie i mądrze korzystać z zasobów Internetu. To, że młodzi ludzie go używają, nie znaczy wcale, że umieją z niego korzystać. Samo wejście do wody nie daje umiejętności pływania i można się utopić. To my – dorośli – stworzyliśmy ten cyfrowy świat i naszym obowiązkiem jest nauczyć pokolenie naszych dzieci, jak się w nim bezpiecznie poruszać i jak rozpoznawać informacje wiarygodne, żeby się nie nabierać na manipulacje i kłamstwa.

Właściwe korzystanie z Internetu to umiejętność przydatna w całym życiu. Poszukiwanie materiałów ułatwiających zrozumienie i utrwalenie lekcji w szkole, przygotowywanie się do zajęć i egzaminów podczas studiów i w samokształceniu przez całe życie, ale również w rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i pasji.

Rys. 2. Warto ćwiczyć u uczniów umiejętność świadomego korzystania z Internetu



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Zadaniem uczniów podczas lekcji jest używanie telefonów i tabletów do wyszukiwania konkretnej ilustracji, animacji lub informacji i odpowiedzi na zadane pytanie problemowe. Zadaniem nauczyciela jest ocena i wytłumaczenie, które wyszukane przez uczniów strony są wiarygodne, a które nie. Najważniejsze, żeby na konkretnych przykładach pokazywać, na co trzeba zwracać uwagę i czym się kierować przy wyborze źródeł.

Jakie kompetencje 4K uczniowie ćwiczą przez wyszukiwanie w Internecie?

1) Krytyczne myślenie:

- wyszukiwanie artykułów i stron lub ilustracji o zadanej treści,
- ocena ich wiarygodności i odpowiedniego stopnia trudności,
- wybieranie treści odpowiadających na pytanie nauczyciela,
- tworzenie własnej bazy źródeł.

2) Komunikacja:

- opracowanie wypowiedzi na bazie informacji z Internetu,
- tłumaczenie z języka angielskiego (warto zachęcać do korzystania ze źródeł anglojęzycznych),
- rozumienie wyszukanych treści,
- porozumiewanie się (przy pracy w grupie).

3) Kooperacja (współpraca) (przy pracy w grupach):

- przypisanie ról podczas pracy w zespole,
- przedyskutowanie z innymi uczniami,
- wspólne opracowywanie odpowiedzi na bazie informacji ze źródeł.

4) Kreatywność:

- porównywanie różnych wyników wyszukiwania,
- pomysłowość w opracowywaniu własnych odpowiedzi z wykorzystaniem informacji z Internetu (np. mapa myśli, tabelka, schemat),
- ewaluacja swojej pracy (umiejętność oceny pracy swojej i innych, dostrzeganie możliwości doskonalenia się).

Należy tu podkreślić, że kiedy uczniowie korzystają podczas lekcji ze swoich telefonów i tabletów, każdy z nich tworzy swoją historię przeglądanych stron. Ma to ogromne znaczenie, ponieważ zapisane ciasteczka i preferencje

sztuczna inteligencja przeglądarek internetowych wykorzystuje przy późniejszym włączaniu Internetu, proponując użytkownikowi strony o podobnych treściach. To jest właśnie moc wychowywania internetowego naszych uczniów: pokazywanie na dobrych, wiarygodnych stronach i portalach, z jakich stron należy korzystać.

Przykład 2. Umiejętność pracy w zespole – praca w grupach

Podczas różnych lekcji, kiedy uczniowie są podzieleni na 4–6 osobowe zespoły i mają do wykonania zadanie, ćwiczą umiejętności przydatne w szkole, na studiach i w pracy zawodowej. Może to być przeprowadzenie eksperymentu lub obserwacji biologicznej, albo opracowanie i przedstawienie reszcie klasy konkretnego tematu problemowego.

Nauczyciel może przygotować na jednym stole różne przedmioty, okazy, sprzęty laboratoryjne i przybory, a każda z grup wybiera sobie, czego będzie potrzebować do przeprowadzenia swojego eksperymentu czy pokazu. Każda grupa wykonuje inne zadanie, a poszczególne zadania składają się w całość.

Rys. 3. Praca w grupie pobudza kreatywność i pozwala ćwiczyć kompetencje społeczne



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Może to być na przykład przeprowadzenie eksperymentów, jak różne czynniki (wysoka, niska temperatura, dodawanie substratu, dodawanie enzymu, zmiana pH, dodanie soli, kwasu itd.) wpływają na aktywność enzymu. Inny

przykład to pokazanie na przygotowanym przez grupę modelu kolejnych faz podziałów komórkowych (mitozy i mejozy) – każda grupa przedstawia inną fazę.

Jest to metoda, która polega na aktywizacji wszystkich uczniów w pracy nad określonym zadaniem.

Jakie kompetencje 4K uczniowie ćwiczą pracując w zespole?

1) Krytyczne myślenie:

- wybieranie najważniejszych treści do przedstawienia,
- ocena przydatności materiałów do wykorzystania.

2) Kooperacja (współpraca):

- przypisywanie odpowiednich zadań w grupie,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- rozwiązywanie sytuacji kryzysowych,
- wspólne podejmowanie decyzji,
- budowanie więzi międzyludzkich,
- rozwijanie poczucia sprawczości.

3) Komunikacja:

- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,
- poprawne posługiwanie się językiem ojczystym,
- przygotowanie do publicznych wystąpień.

4) Kreatywność:

- wybranie metody i potrzebnych materiałów do przeprowadzenia pokazu lub eksperymentu,
- opracowanie strategii przeprowadzenia doświadczenia,
- oryginalne przedstawienie wyników na forum klasy.

Przykład 3. Umiejętność pracy w terenie – wycieczka

Wyjście w teren lub wyjazd na wycieczkę to doskonała okazja, żeby uczniowie mogli poćwiczyć różne kompetencje – głównie umiejętności praktyczne i obserwacyjne, ale również współpracę i komunikację w grupie.

Rys. 4. Wyjście w teren pozwala ćwiczyć nie tylko umiejętności praktyczne i społeczne, ale też kształtuje ekologiczną postawę uczniów – rozwija wrażliwość i szacunek do przyrody



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Jakie kompetencje 4K uczniowie ćwiczą w terenie?

1) Krytyczne myślenie:

- wykorzystywanie, systematyzowanie i utrwalanie wcześniej zdobytej wiedzy,
- ocena przydatności materiałów, sprzętów, aplikacji na smartfon do wykorzystania,
- posługiwanie się atlasem, kluczem i aplikacjami do oznaczania gatunków roślin i zwierząt.

2) Kooperacja (współpraca):

- podejmowanie różnych zadań przez członków grupy,
- efektywne współdziałanie w zespole,
- wspólne rozwiązywanie sytuacji kryzysowych,
- podejmowanie decyzji,
- budowanie wzajemnego zaufania i więzi międzyludzkich,
- rozwijanie poczucia sprawczości, poprawa samooceny.

3) Komunikacja:

- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,
- ćwiczenie umiejętności zapisywania i przesyłania zdjęć.

4) Kreatywność:

- wykorzystywanie wcześniej zdobytej wiedzy do wykonania zadań praktycznych,
- opracowanie strategii przeprowadzenia obserwacji przyrodniczych,
- wyszukiwanie sposobów przeprowadzenia pomiarów i zapisywania danych.

Przykład 4. Umiejętność napisania referatu naukowego

Napisanie szkolnego wypracowania, pracy na zaliczenie podczas studiów, pracy licencjackiej, magisterskiej, czy referatu naukowego opiera się na tych samych zasadach. Warto więc, żeby uczniowie poznali je już w szkole, na przykład w klasie drugiej liceum, i stosowali w sposób naturalny i oczywisty w dalszej pracy szkolnej czy naukowej. Ta umiejętność wymaga od nauczyciela przedstawienia podstawowych wytycznych i zasad pisania referatu naukowego.

Rys. 5. Pisanie referatu to praca samodzielna, która ćwiczy krytyczne myślenie i umiejętność argumentowania i wyciągania wniosków



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Po pierwsze, podstawowe zasady, jak wyszukiwać i przygotować materiały (ang. *research*), jak robić notatki, zapisywać źródła itd. Po drugie, nauczyciel przedstawia zasady pisania referatu naukowego. Zaczyna od stworzenia dobrego tematu i planu pracy, wybrania i przygotowania treści, kończąc na zasadach, co powinny zawierać: wstęp, rozwinięcie i zakończenie referatu. Po trzecie, na-

uczyciel wyjaśnia, na czym polega edycja tekstu, jakie powinny być ilustracje, zasady tworzenia i opisywania tabel, wykresów i schematów. Na końcu omawia, czym jest zachowanie praw autorskich (nie kopiowany, ale własny sparafrazowany tekst, podanie źródła). Ostatnim elementem są zasady cytowania i tworzenia bibliografii.

Jakie kompetencje 4K uczniowie ćwiczą pisząc referat?

1) Krytyczne myślenie:

- wyszukiwanie odpowiednich wiarygodnych tekstów w Internecie,
- wybieranie najważniejszych treści do wykorzystania,
- ocena przydatności tekstu do wykorzystania w konkretnej części referatu,
- przygotowanie planu referatu,
- dobieranie odpowiednich cytowań we właściwych miejscach referatu.

2) Kooperacja (współpraca):

- polecanie przydatnych stron i wymiana informacji pomiędzy uczniami.

3) Komunikacja:

- poprawne posługiwanie się językiem ojczystym,
- używanie języka naukowego, formalnych form tekstu,
- cytowanie i parafrazowanie tekstu źródłowego,
- zasady zachowania praw autorskich, zwłaszcza źródeł internetowych,
- zasady edycji i przygotowania tekstu do druku.

4) Kreatywność:

- sformułowanie oryginalnego tematu,
- autorskie podejście do tematu, dobieranie argumentów,
- stworzenie własnych wniosków, przemyśleń.

Przykład 5. Umiejętność przygotowania i przedstawienia prezentacji

Prezentacja jest narzędziem stosowanym do pokazywania treści podczas lekcji w szkole, na studiach, ale też w pracy zawodowej – na przykład przedstawienie oferty na spotkaniu z ważnym klientem, czy sprawozdanie z działań, od którego może zależeć awans. Zatem warto nauczyć młodzież, jak przygotować dobrą prezentację oraz jak ją właściwie przedstawić na forum. Rola nauczyciela

polega na przedstawieniu wytycznych, jak powinna wyglądać prawidłowa prezentacja. Jest to okazja do przypomnienia i utrwalenia zasad omówionych wcześniej przy referacie – wybieranie odpowiednich treści, edycja tekstu, zasady cytowania i tworzenia bibliografii (na ostatnim slajdzie). W prezentacji dochodzą jeszcze elementy właściwej kompozycji i czytelności slajdów – dobieranie czcionki, tła, ułożenie ilustracji i treści na slajdzie, właściwa jakość obrazków i zdjęć i odpowiednia ich wielkość. Nauczyciel również krótko wyjaśnia, że prelegent powinien mieć przygotowaną kartkę z notatkami, kluczowymi elementami i trudnymi słowami, na którą może zerkać. Jednak podczas przedstawiania prezentacji ma swoimi słowami opowiadać treść poszczególnych slajdów, patrzeć na słuchaczy i ma być przygotowany na ewentualne pytania. Przypomina również o przygotowaniu kopii prezentacji w różnych formatach (kopia w .pdf) i na różnych nośnikach (kopia na pendrivie, w chmurze), na wszelki wypadek.

Rys. 6. Przedstawienie swojej prezentacji na forum klasy ćwiczy nie tylko kompetencje językowe, ale jest przede wszystkim sprawdzianem radzenia sobie ze stresem i nieśmiałością



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Jakie kompetencje 4K uczniowie ćwiczą przygotowując prezentację?

1) Krytyczne myślenie:

- wyszukiwanie artykułów i stron o odpowiedniej treści,
- ocena ich wiarygodności i odpowiedniego stopnia trudności,
- wybieranie najistotniejszych treści dobranych do tytułu i celu prezentacji,
- opracowanie własnego tekstu na bazie informacji ze źródeł.

2) Komunikacja:

- odpowiednia zwięzła treść,
- dobranie czcionki, tła, kompozycja slajdu,
- ilustracje – dobrane do treści, odpowiedniej jakości,
- zachowanie praw autorskich (nie kopiowany, a własny tekst, podanie źródeł),
- zasady cytowania i tworzenia bibliografii.

3) Kreatywność:

- oryginalność i pomysłowość przedstawienia problemu,
- zmysł artystyczny i estetyczny,
- ewaluacja swojej pracy.

Na następnych lekcjach uczniowie kolejno przedstawiają przygotowane prezentacje. Nauczyciel i pozostali uczniowie razem komentują, co można by było poprawić, dopracować, a co im się podobało.

Jakie umiejętności uczniowie ćwiczą przedstawiając prezentację?

1) Komunikacja:

- radzenie sobie ze stresem wystąpień publicznych,
- przekazywanie wiadomości w sposób zrozumiały,
- używanie właściwego naukowego języka,
- zrozumienie tematu i umiejętność odpowiedzi na pytania słuchaczy.

2) Kreatywność:

- zdolność postrzegania porażki jako szansy na poprawę,
- propozycje rozwiązań poprawiających błędy.

Przykład 6. Umiejętność tworzenia sprawdzianu

Od dawna wiadomo, że najlepszym sposobem, żeby sprawdzić, czy dobrze rozumiem temat, jest spróbować go wytłumaczyć drugiej osobie. Podobnie, żeby stworzyć dobre pytania, trzeba rozumieć dane zagadnienia i mieć bazowe informacje. Celem nauczyciela jest, żeby uczniowie zrozumieli, przyswoili i utrwalili daną porcję materiału. Po to zapowiada sprawdzian, żeby uczniów do tego zmobilizować. Uczniowie siedzą w klasie, czekając, aż nauczyciel rozda kartki z kopiami sprawdzianu..., a on zamiast tego rozdaje czyste kartki. Nazywam to **odwróconym sprawdzianem**, bo to uczniowie przygotowują pytania z danego tematu. Zazwyczaj pracują w parach (lub zespołach 4-osobowych), a ich zadaniem jest przygotować sprawdzian składający się z 10 zadań. Ważne, żeby zadania były urozmaicone – różnego typu (wybór spośród 4 odpowiedzi, zdania z brakującymi słowami do uzupełnienia, wykres do opisanie, schemat do uzupełnienia, dwie kolumny słów do połączenia w pary, dopasowanie definicji lub funkcji do nazwy organu, zdania w tabeli – prawda/fałsz itd.).

Rys. 7. Uczniowie zdecydowanie wolą być kreatywni i wymyślać swoje zadania do wykonania, niż tylko automatycznie wypełniać sprawdzian przygotowany przez nauczyciela



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Do sprawdzianu na dodatkowej kartce uczniowie przygotowują klucz odpowiedzi. W czasie lekcji uczniowie wymyślają i zapisują pytania oraz wyszuku-

ją w Internecie odpowiednie ilustracje do wykorzystania. Jeśli mają w szkole tablet, mogą od razu tworzyć swój sprawdzian w formie cyfrowej. W domu mają przygotować i wydrukować wersję cyfrową.

Druga opcja, bez drukowania, to przesyłanie w formie elektronicznej zadania przez platformę edukacyjną (jak Teams czy Classroom) lub przez szkolny e-mail.

Jakie umiejętności uczniowie ćwiczą tworząc odwrócony sprawdzian?

1) Krytyczne myślenie:

- wyszukiwanie informacji i ilustracji o zadanej treści,
- ocena ich wiarygodności i odpowiedniego stopnia trudności oraz jakości,
- rozumienie wyszukanych treści,
- tworzenie własnej bazy źródeł.

2) Komunikacja:

- opracowanie zrozumiałych i jednoznacznych pytań i poleceń,
- tłumaczenie z języka angielskiego (przy korzystaniu ze źródeł anglojęzycznych),
- porozumiewanie się (przy pracy w grupie).

3) Kooperacja (współpraca):

- przypisanie ról podczas pracy w zespole,
- przekazywanie wiadomości w sposób zrozumiały, współpraca,
- dyskusja (przy pracy w grupach) i wypracowanie wspólnych rozwiązań,
- wspólne opracowywanie pytań i odpowiedzi.

4) Kreatywność:

- porównywanie własnej wiedzy i różnych wyników wyszukiwania,
- pomysłowość w opracowywaniu własnych zadań (burza mózgów, ocena pomysłów),
- ewaluacja swojej pracy (umiejętność oceny pracy swojej i innych, porównywanie pomysłów, dostrzeganie możliwości doskonalenia się).

Przykład 7. Umiejętność odgrywania ról

Niezależnie od tego, czy mam do czynienia z uczniami klasy siódmej szkoły podstawowej czy licealistami, zabawa w odgrywanie ról daje tak samo dużo radości. Jest to świetne urozmaicenie typowych lekcji. Bardzo dobrze nadaje się na lekcje dotyczące chorób poszczególnych układów u człowieka (klasa siódma, klasa druga liceum profil podstawowy lub trzecia w profilu rozszerzonym).

Nauczyciel dzieli klasę na dwie grupy – „pacjentów” i „lekarzy”. Uczniowie pracują w parach „pacjent” – „lekarz”. Uczniowie odgrywający rolę pacjentów opisują swoje objawy chorobowe i dolegliwości, a „lekarze” na tej podstawie stawiają diagnozę i zalecają leczenie.

Rys. 8. Poprzez zabawę uczniowie utrwalają sobie rozpoznawanie i sposoby leczenia chorób



Źródło: <https://app.leonardo.ai/ai-generations>

Jakie umiejętności uczniowie ćwiczą odgrywając rolę pacjenta i lekarza?

1) Krytyczne myślenie:

- wyodrębnianie potrzebnych informacji z podręcznika,
- analiza przyczynowo-skutkowa,
- wybór właściwej metody leczenia.

2) Komunikacja:

- rozumienie opisów objawów i sposobów leczenia (trudne słownictwo medyczne),

- opracowanie zrozumiałych i jednoznacznych opisów objawów i zaleceń lekarskich,
- tłumaczenie z języka angielskiego (przy korzystaniu ze źródeł anglojęzycznych).

3) Kooperacja (współpraca):

- przypisanie ról podczas pracy w duetach,
- przekazywanie wiadomości w sposób zrozumiały, współpraca,
- wspólna radość z właściwej diagnozy.

4) Kreatywność:

- umiejętność opisywania objawów, samopoczucia,
- rozwijanie wyobraźni (np. odgrywanie roli kobiety w ciąży),
- wykorzystywanie wiadomości teoretycznych w praktycznych zaleceniach lekarskich.

Podsumowanie

Opisane przeze mnie przykłady lekcji opierają się na samodzielnej pracy uczniów, wyzwalającej w nich kreatywność i samodzielność. Dydaktyka nazywa je **metodami aktywizującymi**, bo pozwalają lepiej zaangażować naszych uczniów, dają im poczucie sprawczości i satysfakcję z osiągnięcia celu. Pomagają im wejść w dorosłość.

Nauczyciel pracujący metodami aktywizującymi pełni rolę:

- animatora – który wskazuje metody, przedstawia cele uczenia się, przygotowuje materiały do pracy;
- doradcy – który jest do dyspozycji, gdy uczniowie mają problem z trudnym zadaniem lub gdy czegoś nie rozumieją;
- obserwatora i słuchacza – który obserwuje uczniów przy pracy i dzieli się z nimi tymi obserwacjami, żeby nauczyli się samooceny;
- uczestnika procesu dydaktycznego – który nie musi być doskonały i jest przykładem osoby, która uczy się przez całe życie;
- partnera – który modyfikuje metody w zależności od sytuacji w klasie.

Niezależnie od tego, którą z wyżej opisanych lekcji stosuję, zdaję sobie sprawę z tego, że wymagają ode mnie przygotowania i wyjaśnienia uczniom zasad i metod pracy, co wiąże się z dodatkowym przygotowaniem materiałów.

Ale kiedy widzę, jak moi uczniowie nabierają samodzielności, odwagi i biegłości w posługiwaniu się naukowymi metodami pracy; gdy widzę, że oni sami czują się doroślejsi, ważniejsi, pewniejsi siebie – jestem z nich bardzo dumna i wiem, że warto od czasu do czasu zrezygnować z omawiania kolejnego tematu z podręcznika i pozwolić młodym ludziom ćwiczyć umiejętności, które będą wykorzystywać w swoim dorosłym życiu. To jest szkoła życia... czyż nie?

Bibliografia

- Mościcka D., Pukocz A., Ziętara I., *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Biologia*, MEN, Warszawa 2019, s. 7–8.
- Nowy świat, nowy uczeń, nowa Biologia na czasie. Broszura wydawnictwa Nowa Era, Warszawa 2024, s. 1–3, [https://flipbook.nowaera.pl/dokumenty/Flipbook/NOWY_SWIAT-NOWY_UCZEN-NOWA_Biologia_na_czasie-broszura\[pr_2023\]/#p=28](https://flipbook.nowaera.pl/dokumenty/Flipbook/NOWY_SWIAT-NOWY_UCZEN-NOWA_Biologia_na_czasie-broszura[pr_2023]/#p=28) [dostęp: 28.03.2024].
- Wątor J., *Pokolenie Alfa. Kim będą ci, którym zepsuliśmy świat i czy będą potrafili go dla siebie i dla nas naprawić?*, 23.09.2022, <https://spidersweb.pl/plus/2022/09/pokolenie-alfa-co-to-jest-edukacja-dzieci-pandemia> [dostęp: 8.04.2024].

Wszystkie ilustracje zostały stworzone przez autorkę z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w programie Leonardo.AI, <https://app.leonardo.ai/ai-generations>.

Streszczenie: Artykuł rozpoczyna się krótką charakterystyką uczniów z pokolenia Alfa, wychowujących się w cyfrowym świecie Internetu. Następnie zwraca uwagę na zmianę definicji wiedzy i jej zdobywania, które w szkole XXI wieku ma ćwiczyć kluczowe umiejętności, znane jako kompetencje 4K (krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja, czyli współpraca i kreatywność), które są uwzględnione w szkolnej „Podstawie programowej”. Główna część artykułu opisuje siedem przykładów lekcji prowadzonych przez autorkę metodami aktywizującymi z wyszczególnieniem kompetencji 4K, które w ich trakcie ćwiczą uczniowie. W podsumowaniu autorka zwraca uwagę na rolę i postawę nauczyciela podczas takich zajęć. Najważniejsze cele tego typu zajęć to nabywanie przez uczniów samodzielności, umiejętności odpowiedzialnego korzystania z zasobów Internetu, poczucie sprawczości i ćwiczenie kompetencji współpracy

w zespole. Wszystkie te kompetencje są im bardzo potrzebne, by wejść w dorosłe życie.

Słowa kluczowe: kompetencje 4K, metody aktywizujące, krytyczne myślenie, umiejętności XXI wieku

21st century competences – how can we practice them during lessons?

The article begins with a short description of students from the Alpha generation, growing up in the digital world of the Internet. Then it focuses on a new definition of knowledge in the 21st century school and its acquisition, by practicing student's key competences, known as 4C skills (critical thinking, communication, cooperation, creativity), included in the school's "Core Curriculum". The main part of the article describes seven examples of lessons conducted by the author using activating methods. For each type of lesson, the 4C skills, which students practice are listed. In the summary, the author draws attention to the role and attitude of the teacher during such classes. The most important goals for students of this type of classes is to achieve independence, the ability to use Internet resources responsibly, a sense of agency and practice teamwork skills. They need all these competences to enter adult life.

Keywords: 4C competences, activating methods, critical thinking, 21st century skills

Weronika Woch

Etyka środowiskowa na lekcjach języka polskiego jako narzędzie edukacji klimatyczno- -środowiskowej w dobie kryzysu klimatycznego

„Świat coraz bardziej się komplikuje, a ludzie nie zdają sobie sprawy z tego, jak mało wiedzą o tym, co się wokół nich dzieje”¹ – jest to cytat pochodzący z książki *21 lekcji na XXI wiek*. Pozycja ta jest na swój sposób wyjątkowa, ponieważ dotyczy naszej teraźniejszości i tego, co powinniśmy zrobić tu i teraz, by kolejnym pokoleniom żyło się lepiej, oraz jak i czego powinniśmy uczyć dzieci, żeby były przygotowane do życia w świecie, który z roku na rok staje się coraz większym wyzwaniem. Cztery lata temu wszyscy musieliśmy zmienić naszą rzeczywistość. Pandemia COVID-19 dotknęła ogółu społeczeństwa, wpłynęła na nasz tryb życia, na czas pandemii zmieniła się też szkoła. Sale lekcyjne przeniosły się do domów uczniów, tablicę zastąpiły monitory. Zmieniła się przestrzeń i sposób kontaktu. Myślę, że pandemia była niewykorzystaną szansą na zmiany w systemie edukacji oraz zastanowienie się, jak i czego powinniśmy uczyć w XXI wieku.

Pandemia była sytuacją, w której człowiek stracił kontrolę nad tym, co dzieje się wokół niego. Pozornie nam, ludziom, wydaje się, że mamy pełną kontrolę nad procesami zachodzącymi w świecie. Wraz z rewolucją przemysłową

¹ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, tł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 283.

nastąpił mocny zwrot antropocentryczny, a myśl o tym, że człowiek ma nieograniczoną moc ingerowania w struktury środowiskowe, rozwijała się z czasem jeszcze bardziej. Nie myślano wówczas o konsekwencjach. W roku 2000 Eugene F. Stormer oraz Paul J. Curtzen zaproponowali, żeby epokę geologiczną, w której przyszło nam żyć, nazwać antropocenem². Ewa Bińczyk w swojej książce *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu* przytacza definicję antropocenu jako epoki:

Antropocen zdefiniowano jako epokę, w której obserwujemy „aktywne ingerowanie człowieka w procesy kierujące geologiczną ewolucją planety” (Angus 2016: 53). Byłaby to niezwykle krótka jak na geologię epoka. Czas człowieka został tu skontrastowany z czasem geologii, co wywołało szokujący efekt retoryczny. [...] Formalne uznanie epoki antropocenu (co jeszcze się nie dokonało) byłoby wydarzeniem bezprecedensowym z punktu widzenia geologii oraz stratygrafii³.

Na stan obecny (kwiecień 2024) wiemy, że to „bezprecedensowe wydarzenie” nie ma miejsca. W marcu 2024 Podkomisja ds. Stratygrafii Czwartorzędu odrzuciła wprowadzenie antropocenu do tabeli stratygraficznej. Geologicznie nadal znajdujemy się w holocenie, co nie spowoduje w dyskursie klimatycznym zaniku terminu antropocen⁴. Co wspólnego może mieć lekcja języka polskiego z kryzysem klimatycznym oraz antropocenem? W książce Delii Owens *Gdzie śpiewają raki* główna bohaterka Kya dorasta samotnie na mokradłach, uczy się czytać jako praktycznie dorosła kobieta, ale mimo wszystko ma coś, czego nie mają mieszkańcy pobliskiego miasteczka Barkley Cove. Kya wyposażona jest we wrażliwość, jakiej na naturę nie ma nikt inny, jej najlepszymi przyjaciółmi są mewy, rozróżnia pióra nawet najrzadszych gatunków ptaków. A kiedy uczy się czytać, pierwszą książką, którą udaje jej się poddać samodzielnej lekturze, jest *Almanach Okręgu Sand*⁵ autorstwa Aldo Leopolda, stawianego w gronie prekursorów myśli filozoficznej.

² E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 11.

³ Tamże, s. 12.

⁴ T. Ulanowski, *Geolodzy odrzucili antropocen. Zostajemy w holocenie?*, „Gazeta Wyborcza”, <https://wyborcza.pl/7,75400,30821520,geolodzy-odrzucili-antropocen-zostajemy-w-holocenie.html> [dostęp: 22.04.2024].

⁵ W Polsce książka wydawana pod tytułem *Zapiski z Piaszczystej Krainy*. Tłumaczenie tytułu w tekście jest zaczerpnięte z D. Owens, *Gdzie śpiewają raki*, tł. B. Maliborski, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2022.

Dowiedziała się od Aldo Leopolda, że trasy zalewowe to przedłużenia rzek, które – jeśli zechcą – mogą znów je zagarnąć, a każdy ich mieszkaniec jest zdany na ich łaskę. Dowiedziała się też, dokąd gęsi odlatują na zimę i co oznacza określenie „gęsia muzyka”. Czułe słowa autora, które brzmiały niemal jak wiersze, nauczyły ją, że gleba to kolebka życia i jedno z najcenniejszych bogactw Ziemi; że osuszanie bagien wywołuje suszę na wielkich połaciach sąsiadujących z nim pól, przyczyniając się do wyginięcia różnych gatunków roślin i zwierząt [...] ⁶.

Aldo Leopold dla bohaterki stał się nauczycielem „czytania” świata przyrody. Kya traktowała autora *Almanachu* jak duchowego przewodnika po mokradłach, które знаła, ale to zetknięcie z literaturą pozwoliło jej nabrać zupełnie innej perspektywy patrzenia na środowisko naturalne, w którym żyła.

Przeniesienie takiego myślenia na grunt lekcji języka polskiego może stanowić wyzwanie, ale nie jest rzeczą niemożliwą. Podstawa programowa do języka polskiego w obecnym kształcie oferuje uczniom teksty nieodnoszące się do ich teraźniejszości, a do przeszłości. To bardzo mocne oderwanie od realiów dzisiejszego świata oddala tekst od ucznia jeszcze bardziej. To wszystko o wiele szerzej opisał profesor Maciej Michalski w swojej publikacji *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań*. Gdański badacz o tym, jak powinna wyglądać edukacja, pisze następująco:

Edukacja powinna, w mojej opinii, skupić się na rozwijaniu wrażliwości (na innych ludzi i ich przekonania oraz potrzeby, a także na problemy środowiska naturalnego i zwierząt), tolerancji i odpowiedzialności (za ludzi i naturę) oraz kompetencji społecznych sprzyjających realizacji wspólnych celów ⁷.

Wymienione przez prof. Michalskiego: wrażliwość, tolerancja, odpowiedzialność i kompetencje społeczne powinny znaleźć szczególne miejsce w edukacji polonistycznej. Wrażliwość jest kluczowa, jeżeli chcemy zrozumieć wartość szacunku do drugiego człowieka, ale też do innych istot nie-ludzkich. Z wrażliwością wiąże się tolerancja, bo ta odpowiada za budowanie więzi społecznych opartych na poszanowaniu różnic pomiędzy ludźmi, ale też innymi istotami. Kształcenie odpowiedzialności i kompetencji społecznych pozwala na wychowanie młodego człowieka w poczuciu sprawczości wobec nawet najbliższego dla ucznia otoczenia. Edukacja skupiająca się na tych czterech obszarach,

⁶ D. Owens, *Gdzie śpiewają raki*, s. 132–133.

⁷ M. Michalski, *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2021, nr 30, s. 29.

może w skuteczny sposób zrozumieć problem kryzysu klimatycznego oraz wykształcić w młodym człowieku krytyczne spojrzenie na świat.

Profesor Tadeusz Sławek w swojej książce pt. *A co, jeśli nie trzeba się uczyć...* przytacza przykład z *Fausta* Goethego, odwołując się do pierwszej sceny, w której poznajemy głównego bohatera dramatu. Przedstawia fragment, w którym Faust uskarża się na swoją rolę społeczną, która nie dostarcza mu należytych finansów. Tadeusz Sławek w krótkim fragmencie monologu Fausta doszukuje się czegoś znacznie więcej, słowa głównego bohatera rozumie jako sprzeciw nauczyciela wobec norm zarządzających edukacją. Śląski badacz to, co nie mieści się w skostniałych rubrykach systemu opisuje jako *resztę*, a ją:

Reszta jest dyspozycją człowieka do bycia *zaniepokojonym* stanem spraw panujących *między* ludźmi oraz *między* ludźmi a światem. To w niej szukamy źródeł praw do bycia zatroskanym stanem rzeczy publicznej⁸.

W dobie dziejącego się na naszych oczach kryzysu klimatycznego nie unikniemy coraz trudniejszych pytań o stan środowiska naturalnego. Wynika to z owej troski, którą podkreśla prof. Sławek. Zwłaszcza że już obserwujemy skutki tego, co dzieje się ze środowiskiem naturalnym. Coraz częściej słyszymy o tzw. ekstremalnych zjawiskach pogodowych, zaliczają się do nich m.in. nawałnice, ulewne deszcze, susze czy ekstremalne mrozy. Dotykają nas one każdego roku i mają wpływ na nasze życie. Na lekcjach biologii, geografii czy fizyki uczniowie zdobywają elementarną wiedzę na temat procesów zachodzących w środowisku.

Lekcje przedmiotów humanistycznych nie powinny stać obojętnie obok tych problemów. Humanista jest tą osobą, która ma narzędzia umożliwiające lepsze poznanie otaczającego świata. Współczesne spojrzenie na humanistykę pozwala na wykrywanie nowego modelu nie tylko całej dziedziny, ale i osób zajmujących się nią. Profesor Ryszard Koziół humanistę XXI wieku określa jako „humanistę sygnalistę”⁹, w tym ujęciu jest to osoba, która zwraca uwagę na niepokojące sygnały dziejące się w społeczności i dzięki swoim zasobom wiedzy może docierać do innych. Jest to szczególne w kontekście edukacji klimatyczno-środowiskowej, która jest również możliwa na lekcjach języka polskiego.

⁸ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 34.

⁹ R. Koziół, *Wiele tytułów*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019 s. 12.

Lekcje języka polskiego są przestrzenią, gdzie w różnym stopniu pojawiają się wątki związane z przyrodą. Wiele tekstów z podstawy programowej już ma w sobie treści odnoszące się do świata natury. Zadaniem polonisty stanie się zatem jedynie odpowiednie zreinterpretowanie tych tekstów. Z lektur obowiązkowych dla szkoły podstawowej będą to chociażby utwory Jana Kochanowskiego, *Pan Tadeusz* i wszelkiego rodzaju wiersze pojawiające się w wyborze. Tworzy to już dla nauczyciela pole do rozmowy na temat środowiska naturalnego oraz relacji człowieka z biosferą. Przytaczam tutaj cytat z eseju Ezry Pounda *ABC czytania*, który definiuje klasykę już na początku:

Klasyka jest klasyką nie dlatego, że odpowiada jakimś regułom strukturalnym albo definicjom (o których autor-klasyk nigdy zapewne nie słyszał). Jest klasyką, ponieważ jest wiecznie i niezniszczalnie młoda¹⁰.

Klasyka według Pounda jest niezniszczalna, ponieważ ma w sobie wartości uniwersalne i ponadczasowe. Pozwala to spojrzeć na klasykę przez pryzmat obecnych wyzwań, z którymi mierzy się świat. Nauczyciel języka polskiego może zreinterpretować opisy przyrody lub postawy wobec środowiska naturalnego zawarte w znanych już tekstach literackich.

W *A jeśli nie trzeba się uczyć...* autor o literaturze pisze następująco:

Humanistyka jednak to także literatura, a ta — chociażby byłoby przesadnym roszczeniem, że owo zimne światło wygasła, że znalazłaby sposoby zredukowania zła, środki do zaprowadzenia królestwa sprawiedliwości — przechowała pamięć o grozie historii, i to służy nie tylko jako zapis przeszłości, ale jako ostrzeżenie na przyszłość¹¹.

Stanowisko Tadeusza Sławka niejako łączy ze sobą myśl Pounda o literaturze oraz rolę humanisty proponowaną przez Ryszarda Koziołka. W jego ujęciu literatura jest zapisem tego, co było i jednocześnie ma być dla nas sygnałem ostrzegawczym. Rolą humanisty będzie zatem wyłapać te sygnały, żeby reszta świata mogła zareagować odpowiednio wcześniej. Stąd też w humanistyce na przestrzeni lat pojawia się tak duże zainteresowanie kwestiami środowiska i klimatu. Chodzi o postulaty i działania mające na celu coraz większe wdrażanie zasad etyki środowiskowej do życia społecznego i edukacji. Etyka środowiskowa może stać się skutecznym narzędziem do edukacji klimatyczno-środowiskowej.

¹⁰ E. Pound, *ABC czytania*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1981, nr 3(57), s. 162.

¹¹ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, dz. cyt., s. 40.

Zagadnienie etyki środowiskowej w Polsce opisała etyczka i filozofka Zdzisława Piątek. W swojej książce *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie* dokonuje syntezy różnych stanowisk badaczy i prekursorów tej dziedziny oraz tworzy słownik najważniejszych pojęć. Krakowska badaczka etykę środowiskową rozumie jako poszerzenie granic ludzkiej moralności na inne istoty nie-ludzkie¹². Etyka środowiskowa może być przedstawiana jako opozycja w stosunku do etyki tradycyjnej. W ujęciu etyki środowiskowej moralność człowieka zostaje odniesiona do wszystkich innych istot występujących w biosferze¹³. Piątek wyróżnia również trzy możliwe spojrzenia na relacje człowieka z naturą. **Antropocentryzm** rozumiany jest w tym ujęciu jako typowy dla człowieka sposób doświadczania świata. **Homocentryzm** wiąże się z uznaniem przekonania o tym, że jedyny właściwy sposób poznania jest po stronie człowieka, oraz tego, że człowiek jako jedyny poznaje i ma wiedzę o świecie. Postawa homocentryczna wiąże się też z przekonaniem o tym, że ludzie mają prawo do nieograniczonej możliwości korzystania z surowców naturalnych i zasobów ziemskich. Stawia więc homo sapiens w pozycji uprzywilejowanej nad innymi gatunkami. Przeciwnie do homocentryzmu ustawić można **biocentryzm**, który nadaje wartość wewnętrzną istotom pozaludzkim, a człowiek nie jest jedyną istotą, która ma prawo do eksploatacji biosfery¹⁴.

Idąc dalej tropem Pounda i mając świadomość, że tematyka związana z przyrodą występuje w tekstach omawianych na języku polskim, to etyka środowiskowa będzie stanowiła narzędzie reinterpretacji utworów literackich. Należy pamiętać, że nie chodzi o unowocześnianie, ale wejście z tekstem dawnym w dialog i próbę znalezienia w nim czegoś, co mówi do mnie tu i teraz. Trzeźwe spojrzenie na tekst kanoniczny otwiera możliwość lektury krytycznej i wejścia z nim w polemikę. W tym kontekście chciałabym mówić o etyce środowiskowej na lekcjach języka polskiego. Jednym z tekstów, który pojawia się często w podręcznikach szkolnych dla szkół podstawowych, jest fraszka Jana Kochanowskiego *Na lipę*. Ten krótki tekst renesansowego poety daje dużą przestrzeń do rozmowy o relacji człowieka z naturą.

¹² Z. Piątek, *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 8.

¹³ A. Marek-Bieniasz, *Etyka środowiskowa, a etyka tradycyjna. Modele relacji*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2015, t. 13(2), s. 31.

¹⁴ Z. Piątek, *Etyka środowiskowa, Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Uniwersytet Jagielloński Instytut Filozofii, Kraków 1998, s. 11–12.

Na lipę

Gościu, siądź pod mym liściem, a odpoczni sobie,
Nie dojdzie cię tu słońce, przyrzekam ja tobie,
Choć się nawyższej wzbije, a proste promienie
Ściągną pod swoje drzewa rozstrzelane cienie.
Tu zawždy chłodne wiatry z pola zawiewają,
Tu słowicy, tu szpacy wdzięcznie narzekają.
Z mego wonnego kwiatu pracowite pszczoły
Biorą miód, który potem szlachci pańskie stoły.
A ja swym cichym szeptem sprawić umiem snadnie,
Że człowiekowi łącno słodki sen przypadnie. \

Jabłęk wprawdzie nie rodzę, lecz mię pan tak kładzie,
Jako szczep napłodniejszy w hesperyskim sadzie¹⁵.

Jeżeli chcemy mówić o tym utworze w kontekście etyki środowiskowej, ważne jest zwrócenie uwagi czyją perspektywę przedstawia utwór. Myślę, że nie będzie to zadanie trudne dla uczniów i spostrzegą, że podmiotem lirycznym w tym wierszu jest lipa. W podręczniku dla klasy siódmej *Nowe słowa na start* (edycja 2020–2022, nr dopuszczenia: 907/4/2020) pytanie o to, kto wypowiada się w utworze, jest pierwszym poleceniem pod tekstem. Zadanie pogłębione jest o drugie pytanie: Jak myślisz, dlaczego poeta zastosował taki zabieg?

Lipa wypowiada się z punktu widzenia przyrody, zwraca się do człowieka, który być może nie doceniać bogactwa natury i tego, co ta ma do zaoferowania. Żeby usystematyzować wszystkie wymienione zalety przebywania na łonie natury, szczególnie w cieniu lipy, można zaproponować uczniom wykonanie mapy myśli, rysunku czy tabeli. Jednocześnie ważne jest pogłębienie tej refleksji, ponieważ wstępny wniosek może być związany z tym, że sama natura zachęca nas do siebie. Jeśli natomiast spojrzymy na ten tekst głębiej i zastanowimy się, w jakiej roli znajduje się w nim człowiek, wnioski mogą nas zaskoczyć. Szczególnie w kontekście umiejscowienia człowieka wyróżnia się wersy:

A ja swym cichym szeptem sprawić umiem snadnie,
Że człowiekowi łącno słodki sen przypadnie.

Zauważyć można, że mimo że cała fraszka opiera się na ożywieniu lipy, która kieruje swoje słowa do człowieka, a jednocześnie – z jednej strony – utwór stanowi przykład wypowiedzenia się przyrody w jej imieniu, z drugiej pozostaje

¹⁵ J. Kochanowski, *Na lipę*, Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/fraszki-ksiegi-wtore-na-lipe-gosciu-siadz-pod-mym-lisciem-a-.html> [dostęp: 06.04.2024].

nadal w kręgu eksploatawania środowiska naturalnego przez człowieka. Jest to dość ironiczny wydźwięk, ponieważ człowiek pozostaje podmiotem czerpiącym z dobra środowiska naturalnego.

Utwór Jana Kochanowskiego nie tylko stanowi pretekst do dyskusji na temat tego, co człowiek czerpie ze środowiska naturalnego, ale też powinien nakłaniać do próby odpowiedzi na pytanie, dlaczego chcemy troszczyć się o środowisko naturalne. Ochrona środowiska ze względu na interes ludzki nadal mieści się w antropocentrycznej postawie względem przyrody. Jeżeli chronimy pszczoły, ponieważ: „Biorą miód, który potem szlachci pańskie stoły”, nie opowiadamy się po stronie natury, tylko naszego interesu. I tak obracamy się w sferze korzyści świata człowieka. Takie myślenie o ochronie środowiska naturalnego prowadzi do koncepcji oszczędnego gospodarowania:

Ochrona i eksploatacja zasobów oznacza oszczędne gospodarowanie lasami, rzekami i wszystkim, co w tym specyficznym rodzaju gospodarowania zdefiniowano jako zasoby naturalne¹⁶.

Zgodnie z założeniami etyki środowiskowej ochrona przyrody powinna wynikać z uznania jej za wartość samą w sobie. Oznacza to, że działania mające na celu dbanie o środowisko naturalne nie powinny wynikać z tego, że ziemia dostarcza człowiekowi zasobów. Ochrona, chociażby pszczoł, powinna skupiać się nie dlatego, że z punktu widzenia są one dla człowieka pożyteczne, a na tym, że wspierają one zachowanie bioróżnorodności oraz są ważną częścią ekosystemu.

Fraszka czarnoleskiego pisarza daje jeszcze jedno pole interpretacyjne. Utwór *Na lipę* prezentuje obraz bioróżnorodności opisywanego miejsca. Sama bioróżnorodność opisywana jest jako różnorodność życia we wszystkich ekosystemach¹⁷. Każdy gatunek niezależnie od jego wielkości pełni ważną rolę w swoim ekosystemie. Lipa dostrzega to, czego człowiek na pierwszy rzut oka może nie widzieć:

Tu zawždy chłodne wiatry z pola zawiewają,
Tu słowicy, tu szpacy wdzięcznie narzekają.

¹⁶ B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka*, tł. E. Margielewicz, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994, s. 180.

¹⁷ A. Mikulski, B. Pietrzak, *Dostępność wody*, w: *Klimatyczne ABC*, red. M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021 s. 171.

Z mego wonnego kwiatu pracowite pszczoły
Biorą miód, który potem szlachci pańskie stoły.

Świat w utworze jest harmonijny i w trakcie prezentacji utworu warto zwrócić uwagę na to, że ma to związek z epoką, w której tworzył pisarz. Jednocześnie harmonijna wizja świata może się stać punktem wyjścia do rozmowy na temat tego, jak ważna jest dla zachowania równowagi w świecie bioróżnorodność. Każda istota żywa ma swoje miejsce w kreacji wizji świata przedstawionej we fraszce, co przekłada się na współczesne myślenie o zachowaniu różnorodności biologicznej. Lipa jest integralną częścią swojego systemu, a ta interpretacja pozwala na podkreślenie istoty każdego gatunku i jego miejsca w świecie. Utrata bioróżnorodności jest realnym zagrożeniem wynikającym ze zmian klimatu. Wzrost temperatury przyczynia się bezpośrednio do zaburzania bioróżnorodności:

Lasy borealne zaczynają rozszerzać się na tereny, które kiedyś były tundrą, a gatunki górskie migrują na coraz wyższe wysokości¹⁸.

Prowadzi to do myślenia o środowisku w kontekście równości biocentrycznej¹⁹. W myśli biocentrycznej głównym założeniem jest nadanie wartości samej w sobie innym organizmom nie-ludzkim. To znaczy, że mają one takie samo prawo do życia jak człowiek. Dodatkowo wszystkie organizmy tworzą wzajemną sieć powiązań, a gdy to zauważymy, nie czujemy już potrzeby tworzenia hierarchii gatunków²⁰.

Odrębnym zagadnieniem, które należy poruszyć, jest kwestia „kultury natury” (pisownia oryginalna – przyp. Autorki). W etyce środowiskowej koncepcja „kultury natury” jest istotna. Jej zadaniem jest przypomnienie człowiekowi tego, że jest on nierozdzielalną częścią środowiska naturalnego. Kiedy Protagoras stwierdził, że „miarą wszystkich rzeczy jest człowiek” postawił człowieka w centrum myśli²¹. Ekokrytyka oraz etyka środowiskowa próbują na nowo przywrócić myślenie o tym, że człowiek jest integralną częścią ekosystemu, oraz braniu odpowiedzialności za nasze działania w jego obrębie.

¹⁸ A. De Palma, A. Purvis, *Bioróżnorodność na lądzie*, w: *Książka o klimacie, którą stworzyła Greta Thunberg*, red. Greta Thunberg, tł. M. Rogalski, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2023, s. 154.

¹⁹ B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka*, dz. cyt., s. 196.

²⁰ Tamże, s. 96–97.

²¹ E. Rewers, *Humanistyka wobec koncepcji 'kultury natury'*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 166.

Krótki utwór Jana Kochanowskiego pozwala na wielość spojrzeń i interpretacji oraz na dodanie kontekstów, które dotyczą nas współcześnie. Lekcje języka polskiego powinny stać się przestrzenią do rozmowy na temat środowiska naturalnego i etycznych wymiarów działalności człowieka w przyrodzie. Fraszka *Na lipe* odczytana w różnych kategoriach od spojrzenia antropocentrycznego do zastanowienia się nad istotą bioróżnorodności oraz myślenia biocentrycznego pozwala na wdrażanie elementów edukacji klimatyczno-środowiskowej na lekcjach języka polskiego. Etyka klimatyczno-środowiskowa w tym przypadku staje się czymś więcej niż inspiracją, ale jest realnym narzędziem, które pozwala rozmawiać o środowisku naturalnym w inny sposób – taki, który uwrażliwia, a jednocześnie kształci w uczniu umiejętność krytycznego odbioru lektury oraz pozwala wejść w dialog z tekstem literackim. Etyka środowiskowa rozszerza perspektywę i wychodzi dalej niż jedynie ludzki sposób poznania i doświadczenia świata. To samo dzieje się w tekstach literackich.

Bibliografia

- Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- De Palma A., Purvis A., *Bioróżnorodność na lądzie*, w: *Książka o klimacie, którą stworzyła Greta Thunberg*, red. Greta Thunberg, tł. M. Rogalski, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2023.
- Devall B., Sessions G., *Ekologia głęboka*, tł. E. Margielewicz, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994.
- Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, tł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
- Kochanowski J., *Na lipe*, Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/fraszki-ksiegi-wtore-na-lipe-gosciu-siadz-pod-mym-lisciem-a-.html> [dostęp: 06.04.2024].
- Koziołek R., *Wiele tytułów*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec, 2019.
- Marek-Bieniasz A., *Etyka środowiskowa, a etyka tradycyjna. Modele relacji*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2015, t. 13(2).
- Michalski M., *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności — próba diagnozy i propozycje rozwiązań*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2021, nr 30, s. 21–44.

- Mikulski A, Pietrzak B., *Dostępność wody*, w: *Klimatyczne ABC*, red. M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.
- Owens D., *Gdzie śpiewają raki*, tł. B. Maliborski, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa 2022.
- Piątek Z., *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Pound E., *ABC czytania*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1981 nr 3(57), s. 161–179.
- Rewers E., *Humanistyka wobec koncepcji 'kultury natury'*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 163–175.
- Sławek T., *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- Ulanowski T., *Geolodzy odrzucili antropocen. Zostajemy w holocenie?*, „Gazeta Wyborcza”, <https://wyborcza.pl/7,75400,30821520,geolodzy-odrzucili-antropocen-zostajemy-w-holocenie.html> [dostęp: 22.04.2024].

Streszczenie: Niniejszy artykuł stanowi propozycję wykorzystania terminologii związanej z etyką środowiskową na lekcjach języka polskiego. Kryzys klimatyczny dotyka nas wszystkich, a humanistyka dysponuje narzędziami, które umożliwiają krytyczny namysł nad działalnością człowieka w środowisku naturalnym. Literatura od wieków podejmowała tematykę związaną z przyrodą, w niniejszym artykule autorka przedstawia próbę refleksji nad utworem Jana Kochanowskiego *Na lipę* w różnych odczytaniach: antropocentrycznym, biocentrycznym.

Słowa kluczowe: etyka środowiskowa, kryzys klimatyczny, edukacja klimatyczno-środowiskowa

Environmental ethics in Polish language lessons as tool climate and environmental education in times climate crisis.

This article is devoted to use of terminology of environmental ethics in Polish language lessons. The climate crisis affects us all, and the humanities have tools that allow for critical reflection on human activity in the natural environment. Literature has been addressing nature-related topics for centuries, and in this article, the author presents an attempt to reflect on Jan Kochanowski “Na lipę” in various readings: anthropocentric, biocentric.

Keywords: environmental ethics, climate crisis, climate and environmental education

Magdalena Kracik,
Krzysztof Miraj

Dlaczego warto zdrowo jeść?

Czyli jak sposoby odżywiania wpływają
na rozwój młodych ludzi i ich edukację
oraz wychowanie

Wprowadzenie

Żywność zaopatruje organizm w niezbędne składniki odżywcze, wpływając na właściwe i harmonijne funkcjonowanie wszystkich układów. Wpływają one na prawidłowy wzrost człowieka i jego wielokierunkowy rozwój oraz rozwijanie pasji i różnorodnej twórczości. Zdrowe i pełnowartościowe żywienie ma więc duży wpływ na aktywność ludzką, a jednym z jej przejawów jest edukacja i właściwe funkcjonowanie w różnych zbiorowościach społecznych. Odnosi się to szczególnie do dzieci i młodzieży, która przecież w młodym wieku podejmuje trud swojego wykształcenia, wychowania i socjalizacji.

Kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży trwa cały czas, przybierając zarówno formę ustawiczną, jak również nieformalną, i odbywa się w różnych miejscach. Intensyfikacja tych społecznie ważnych procesów ma miejsce w szkole, w której uczniowie przebywają pięć dni w tygodniu po kilka godzin. Tam jednak się nie kończy zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności oraz wychowywanie młodych ludzi. Ma ono także miejsce poza murami placówki

oświatowej. W każdym przypadku jednak chodzi o rozwój dzieci i młodzieży oraz przekazanie im cennych wartości oraz prospołecznych zachowań.

Na kształcenie i wychowanie młodego pokolenia wpływ ma wiele czynników, wśród których jest też zdolność człowieka do uczenia się nowych wiadomości, rozwijania umiejętności oraz kompetencji społecznych, a w wieku późnej adolescencji niejednokrotnie także zawodowych. Jednym z uwarunkowań tych procesów jest odpowiednie żywienie człowieka, które oddziałuje na jego zdrowie i samopoczucie. Mogą one mieć zarówno pozytywne wpływy na proces koncentracji, zapamiętywania, racjonalnego myślenia, odtwarzania i twórczej pracy, jak również utrudniać ją, stanowiąc ograniczenia w rozwoju człowieka. Pierwszy przypadek wspomaga konsumpcja pełnowartościowej i zdrowej żywności, wzbogaconej w witaminy i składniki mineralne.

Autorzy podejmując się badań wpływu sposobów odżywiania na wielokierunkowy rozwój młodych ludzi, chcą poznać i ukazać to zagadnienie w nawiązaniu do procesów edukacji oraz wychowania dzieci i młodzieży. Właściwe żywienie korzystnie wpływa na organizm człowieka, szczególnie młodego, który rośnie i podejmuje wysiłek kształtowania swojej osobowości oraz przygotowuje się do wejścia w dorosłe życie. Podjęte przez autorów zagadnienie badawcze ma nie tylko cel poznawczy, ale również nośną wartość aplikacyjną. Z jednej strony zwraca ono uwagę na żywienie młodego człowieka w kontekście jego rozwoju, a z drugiej ukazuje ten proces intelektualny uwzględniając wpływ poszczególnych składników pokarmowych i grup produktów spożywczych. Zagadnienia przedstawione w niniejszym opracowaniu, zwracając uwagę na podjętą tematykę badań, będą jednocześnie swoistym wsparciem dla wszystkich, którym na sercu leży dobro dzieci i młodzieży.

Cel i metodyka badań

Celem badań było poznanie roli odżywiania w rozwoju dzieci i młodzieży oraz wpływu konsumpcji żywności na procesy edukacyjne i wychowawcze, ze szczególnym uwzględnieniem racjonalnego żywienia i zdrowych artykułów spożywczych. W zamyśle autorzy zmierzali do przedstawienia oddziaływania składników pokarmowych i grup produktów spożywczych na rozwój młodych ludzi, nie unikając nawiązań do ich roli w codziennej diecie. By poznać te za-

gadnienia, autorzy wykorzystali szereg metod badawczych, zmierzających do poznania współczesnych sposobów odżywiania, szczególnie wśród młodzieży.

Wielu informacji o konsumpcji żywności przez młodych ludzi dostarczyły liczne rozmowy i wywiady. Odbływały się one już od około 8 lat, co wiązało się z zainteresowaniami badawczymi autorów. Rozmowy i wywiady odbywały się z wybranymi młodymi ludźmi i ich rodzicami, a czasem także z nauczycielami, co pozwalało badaczom na spojrzenie z różnych perspektyw, dając obiektywny obraz rzeczywistości. Uzupełnieniem i sprawdzeniem rzetelności informacji pochodzących z rozmów i wywiadów były obserwacje. Z jednej strony pozwalały one autorom zweryfikować pozyskane dane, z drugiej zaś wносиły nowe informacje i fakty o żywieniu młodych ludzi. Bardzo pomocne dla badaczy było połączenie obserwacji czynnej z rozmowami, gdyż pozwalało na konfrontację sposobów żywienia z oczekiwaniami młodych ludzi. Dzięki temu można było pełniej i rzetelniej poznać właściwe sposoby żywienia, a występujące rozbieżności informacji można tu było od razu weryfikować. W obydwu przypadkach badania pozwalały poznawać znaczenie odżywiania i jego rolę w życiu młodych ludzi. Prawie zawsze byli oni świadomi dobroczynnego wpływu zdrowego odżywiania na zdrowie i rozwój człowieka, ale często wskazywali, że inne czynniki wpływają na ich wybory kulinarne. Problem ten stał się także przedmiotem badań autorów.

Chcąc poznać predyspozycje kulinarne i decyzje wyboru produktów spożywczych, wykorzystano krótki kwestionariusz ankiety, składający się z kilkunastu pytań. Skierowana była ona do młodzieży i były to pilotażowe badania, którymi objęto zaledwie 58 osób. Uzyskane jednak tą drogą informacje wskazywały już na pewne trendy. Zawarte w ankiecie pytania zmierzały do określenia zachowań konsumenckich, wśród których ważna grupa zagadnień dotyczyła codziennego żywienia. Dopełnieniem badań ankietowych i obserwacji była analiza przypadków (*case study*), gdzie przyglądnięto się szczegółowo wybranym posiłkom, składnikom pokarmowym i grupom produktów spożywczych. Analiza wybranych przypadków odżywiania pozwoliła poznać poruszone zagadnienie badawcze w szerszym kontekście, niejednokrotnie z uwzględnieniem przyczyn i skutków konsumpcji danych produktów.

Przy poznawaniu właściwości i oddziaływania poszczególnych składników pokarmowych i grup artykułów spożywczych na rozwój młodych ludzi pomocna była analiza źródeł tekstowych, a czasem także fotograficznych. Zebrane z nich informacje wzbogacały wiedzę autorów z zakresu żywienia człowieka

i kulinariów oraz pozwalały określać ich wpływ na edukację i wychowanie dzieci i młodzieży. W swych naukowych zamierzeniach autorzy chcieli przedstawić żywieniowe uwarunkowania rozwoju młodych ludzi, co jest wielowątkowym zagadnieniem. By kompleksowo to ująć, niezbędne okazało się więc korzystanie z wielu źródeł informacji i z zastosowaniem kilku metod badawczych.

Składniki pokarmowe i dzienne zapotrzebowanie człowieka na żywność

Żywnienie każdego człowieka, w tym także młodego organizmu, ma na celu dostarczenie mu odpowiednich składników odżywczych. Chodzi tu zarówno o ich ilość i jakość, jak i częstotliwość spożywania. Do składników pokarmowych należą: białka, tłuszcze (nazywane także lipidami), węglowodany (określane również cukrami), makroelementy i mikroelementy, witaminy oraz woda. Każdy z nich ma doniosłe znaczenie w budowaniu i prawidłowym funkcjonowaniu organizmu człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera to w żywieniu dzieci i młodzieży, która wzrasta i rozwija się. Odpowiednie żywienie wpływa bowiem na stan zdrowia fizycznego i psychicznego oraz możliwości edukacyjne i socjalizacyjne młodego pokolenia.

W ciągu doby człowiek powinien skosztować 0,73–1,17 g białka na kg masy ciała, 40–165 g tłuszczu, 320–460 g cukrów, 2–2,5 l wody oraz wzbogacić dietę w składniki mineralne i witaminy. Wartości te zależą jednak od wielu czynników, wśród których istotnym jest wiek osoby. Trzeba jednak pamiętać, że pomimo iż dzieci jedzą troszkę mniej niż dorośli to już nastolatki odczuwają potrzebę zwiększonej konsumpcji żywności. Dzieje się tak, ponieważ ich organizm intensywnie rośnie i stale się rozwija. W obydwu przypadkach należy jednak dbać nie tylko o właściwą ilość pożywienia, ale przede wszystkim o jego jakość, w której cenne są prozdrowotne wartości odżywcze.

Jednym z najczęstszych atrybutów określających dzienne zapotrzebowanie człowieka na żywność jest jego kaloryczność, podawana najczęściej w kilokaloriach (kcal). Kaloria to wartość energetyczna posiłku¹, określająca ilość ciepła

¹ M. Jarosz, E. Rychlik, K. Stoś, J. Charzewska (red.), *Normy żywienia dla populacji Polski i ich zastosowanie*, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2020, s. 27.

używanego do ogrzania 1 g wody o 1 stopień Celsjusza przy ciśnieniu 1 atmosfery. Podawana na opakowaniach żywności jednostka kilokalorii (kcal) równa jest 1000 kalorii (cal). Zapotrzebowanie energetyczne każdego człowieka jest indywidualne, ale można je podać w przybliżeniu dla grup wiekowych dzieci i młodzieży oraz płci (chłopcy mają większe zapotrzebowanie niż dziewczynki).

Statystycznie dzienne zapotrzebowanie energetyczne niemowlaków mających poniżej 1 roku i (wążące do 9 kg) wynosi 500–550 kcal. Dzieci w wieku 1–3 lat (wążące 12 kg) potrzebują 1000 kcal, dla dzieci 4–6 letnich (wążące 19 kg) to 1400 kcal, zaś u dzieci mających 7–9 lat (wążących 27 kg) jest na poziomie 1550–2100 kcal. W późniejszym wieku większego znaczenia nabiera już płeć. Przeciętnie dla chłopców 10–12-letnich (wążących 38 kg) jest to 2050–2700 kcal, dla 13–15 latków (wążących 53 kg) zapotrzebowanie wynosi 2600–3450 kcal i dla 16–18 latków (wążących 67 kg) potrzeba 3000–4000 kcal. Dla dziewcząt natomiast średnia ta w wieku 10–12 lat (wążących 37 kg) osiąga 1800–2450 kcal, 13–15-letnich (wążących 51 kg) trzeba 2100–2800 kcal oraz 16–18 letnich (wążących 56 kg) zapotrzebowanie energetyczne wynosi 2150–2850 kcal².

Białka

Białka jako związki chemiczne rozpuszczalne w wodzie są zbudowane z aminokwasów i stanowią około 17% masy ciała człowieka. Są one podstawowym materiałem używanym przez organizm do budowy i regeneracji komórek, co jest szczególnie istotne w przypadku wzrostu młodych ludzi, którzy budują swoje ciało. Rozwój ten, chociaż przybiera różne postaci i tempo, trwa u człowieka przez cały okres szkolny, obejmując zarówno wiek dziecięcy, jak i adolescencji. Spożywanie odpowiedniej ilości białka ma zatem dobroczynny wpływ na młody organizm, zapewniając jego odpowiednie funkcjonowanie, co pozostaje szczególnie istotne w procesie edukacji. Może on bowiem odpowiednio przebiegać i przynosić stały rozwój człowieka, osiągając tym samym zamierzone efekty dydaktyczne i wychowawcze.

Białka budują tkanki mięśniowe, kości, zęby, skórę, włosy i paznokcie, wpływając tym samym nie tylko na funkcjonowanie organizmu, ale też jego wygląd zewnętrzny. Ma to szczególne znaczenie w czasie dorastania, kiedy młodzi

² Tamże, s. 440.

ludzie chcą podobać się innym i być dla nich atrakcyjni. Spożycie białek może mieć zatem wpływ nie tylko wspomagający rozwój młodzieży, ale również wpływać na ich samopoczucie i ocenę własnej wartości w kontekście odbioru swojego ciała. Dla młodych ludzi nabiera to szczególnego znaczenia podczas pierwszych uniesień miłosnych, co może mieć też wpływ na ich funkcjonowanie w społeczności szkolnej i rówieśniczej. Tym samym psychiczne nastawienie młodzieży może odzwierciedlać się w nastawieniu do edukacji, wychowania i socjalizacji.

Jeszcze dobitniej oddziaływanie to widać, gdy weźmie się pod uwagę, że białka są składową hormonów, enzymów i hemoglobiny. Hormony wydzielane w organizmie człowieka wpływają na jego właściwe funkcjonowanie, wspomagając m.in. proces koncentracji i odpowiedniego zachowania w danej sytuacji. Enzymy z kolei pomocne są w procesie trawienia i zapewniają człowiekowi odpowiednie funkcjonowanie układu pokarmowego oraz rzutują na przyswajalność pożywienia. Wspomaga je hemoglobina, która odpowiedzialna jest m.in. za przenoszenie składników odżywczych z układu pokarmowego i tlenu z płuc do komórek. Dzięki temu organizm posiada odpowiednie zaplecze energetyczne do normalnego funkcjonowania, a więc także do rozwoju osobistego.

Nieodpowiednie spożycie białka z kolei hamuje wzrost i rozwój fizyczny człowieka, co może powodować jego alienację społeczną, a ta z kolei może przekładać się na niską samoocenę i aspołeczne nastawianie i zachowanie. Mała dostawa białka do organizmu przekłada się również na niedokrwistość, słabe krzepnięcie krwi, gorsze gojenie ran oraz podatność na infekcje. Organizm młodego człowieka zostaje więc obciążony zagrożeniami, których można by uniknąć stosując odpowiednie żywienie z właściwie zbilansowaną ilością białka. Potencjalne problemy z krwią oraz mniejsza odporność mogą być również przyczynami chorób, a te utrudniają proces edukacji i wychowania. Wpierw trzeba bowiem zadbać o zdrowie i dobre samopoczucie ucznia, a dopiero potem kształcić go i rozwijać jego kompetencje społeczne.

Tłuszcze

Zbudowane z węgla, wodoru i tlenu tłuszcze są dla organizmu źródłem energii. Spożycie 1 g tych związków dostarcza 9 kcal³, co czyni je bardzo kalo-

³ Tamże, s. 71.

rycznymi. Odpowiednia ilość energii potrzebna jest człowiekowi do utrzymania stałej temperatury ciała, aktywności fizycznej oraz funkcjonowania narządów wewnętrznych. Stąd też pewna ilość tłuszczów wskazana jest do spożycia, ale trzeba pamiętać, że należy ją dobrze zbilansować w swojej diecie.

Duża konsumpcja tłuszczu sprawia, że łatwo odkłada się on w ciele człowieka, gromadząc w ten sposób zapas energii w organizmie. Nadmiar ten ma jednak swoje odbicie w wyglądzie zewnętrznym człowieka, przejawiającym się we wzroście masy. Gdy jest ona zbyt duża w stosunku do wieku, osoba taka ma niejednokrotnie mniejsze predyspozycje ruchowe, co na ogół rychło zauważają inni. W grupie klasowej lub szkolnej otyły uczeń może być też napiętnowany przez rówieśników, co pogarsza jego relacje interpersonalne. Często osoba czująca się grubsza chce poprawić swoje kontakty z rówieśnikami, ale gdy jej się to nie udaje, czuje się odrzucona. Bywa, że w takich nieprzyjemnych relacjach rodzi się arogancja, poczucie poniżenia a nawet agresja. Takie nastawienie ucznia nie sprzyja edukacji i powoduje różnorakie problemy wychowawcze. Dużą rolę mają tu nauczyciele i pedagodzy, którzy z jednej strony powinni pracować z uczniem otyłym, z drugiej zaś z rówieśnikami, którzy dręczą kolegę.

Tłuszcze, nazywane także lipidami, są dość powszechnie stosowane przy produkcji żywności, pomimo że nie rozpuszczają się w wodzie. Jako przekazniki ciepła umożliwiają obróbkę termiczną innych składników pokarmowych i przygotowywanie potraw. Nadają im ponadto właściwą konsystencję oraz wpływają na uczucie sytości. Są również nośnikami smaku i wzmacniają jego odczuwanie, przez co żywność staje się smaczniejsza dla konsumenta. Zbyt duże spożycie tłuszczu powoduje nadwagę, choroby serca, nadciśnienie tętnicze oraz nowotwory. Ogólnie konsumpcja lipidów nie jest korzystna dla zdrowia i obciąża organizm konsumenta, sprawiając pośrednio trudności w nauce i wychowaniu młodych ludzi.

Lipidy mogą zawierać dwie grupy kwasów tłuszczowych – nasycone i nienasycone. Pierwszą grupę tworzą, mające na ogół postać ciał stałych, produkty zwierzęce i oleje roślin tropikalnych. W kuchni wykorzystuje się je często do smażenia i innej obróbki termicznej, ze względu na wysoką temperaturę dymienia przy podgrzewaniu. Umożliwia to odporność tłuszczów nasyconych na utlenianie. Ta grupa artykułów spożywczych zwiększa jednak poziom niekorzystnego cholesterolu LDL we krwi oraz ryzyko chorób sercowo-naczyniowych. Nie zaleca się zatem spożywania dużych ilości nasyconych kwasów tłuszczowych.

Tłuszcze nienasycone z kolei pochodzą z olejów roślinnych oraz ryb (np. tran) i mają neutralny albo korzystny wpływ na stężenie cholesterolu we krwi. Zalicza się do nich m.in. kwasy omega-3 i omega-6, które określa się również jako niezbędne nienasycone kwasy tłuszczowe (NNKT). Miano to zawdzięcza jej korzystnemu wpływowi na organizm człowieka, zapewniając jego prawidłowy wzrost i rozwój. Regulują one bowiem metabolizm i rozszerzają naczynia krwionośne, obniżając ciśnienie krwi, oraz rzutują na kondycję skóry. Niezbędne nienasycone kwasy tłuszczowe zapewniają zatem młodym ludziom odpowiedni przyrost masy ciała i jego wielokierunkowy rozwój z prawidłowym metabolizmem. Prawidłowy wzrost dzieci i młodzieży ułatwia ich edukację i wychowanie.

Fot 1. Danie bogate w tłuszcz zwierzęce



Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

Cukry

Cukry, nazywane także węglowodanami lub sacharydami, tworzą związki chemiczne węgla, wodoru i tlenu. Obecnie są one najtańszym i najłatwiej dostępnym źródłem energii, pochodzenia roślinnego. Konsumpcja 1 g cukrów daje człowiekowi 4 kcal⁴ i w zbilansowanych proporcjach niezbędne są one do prawidłowego funkcjonowania organizmu. Warto tu dodać, że sacharydy przyswajalne stanowią źródło energii dla czerwonych krwinek i układu nerwowego, co jest szczególnie istotne przy wytężonym wysiłku. Odnosi się to zarówno do procesów poznawczych i twórczych, jak i do aktywności fizycznej, kiedy erytrocyty dostarczają komórkom więcej tlenu oraz składników odżywczych. Odpowiednia ilość łatwo przyswajalnych cukrów jest wskazana dla młodych ludzi, ale zbyt dużo cukrów ma dla organizmu katastroficzne skutki. W tym kontekście trzeba również pamiętać, że sporo węglowodanów spożywamy w owocach, warzywach i zbożach. Słodycze i wyroby cukiernicze nie są więc konieczne w zdrowym odżywianiu człowieka.

Węglowodany ułatwiają oszczędną gospodarkę białkami w organizmie człowieka, które dzięki sacharydom mogą być budulcem komórek. Są związkami łatwo rozpuszczalnymi w wodzie, co ułatwia ich przyswajanie. Na ogół słodki smak jest też chętnie zjadany przez ludzi, a dzieci i młodzież szczególnie upodobały sobie słodycze i wyroby cukiernicze. Gdy jednak zjada się dużo cukrów, w organizmie tworzy się tzw. nadwyżka energetyczna. Zwykle przekształca się ona w tłuszcz i jest odkładana w ciele w formie tkanki tłuszczowej, co prowadzi do tycia. Zbyt duże spożycie sacharydów powoduje zatem nadwagę, a ta może przekładać się na obniżoną sprawność fizyczną i apatię, co nie sprzyja procesom edukacji. Węglowodany mogą ponadto powodować próchnicę zębów, cukrzycę, miażdżycę i choroby układu krążenia, zawały serca i udary mózgu. Duże wahania cukru mogą prowadzić również do depresji i występowania trądziku na skórze. Te negatywne konsekwencje nadmiernej konsumpcji lipidów ograniczają rozwój młodych ludzi i ich prawidłowe funkcjonowanie.

⁴ Tamże, s. 136.

Składniki mineralne

Każdy człowiek do prawidłowego funkcjonowania, rozwoju fizycznego i psychicznego oraz właściwego stanu zdrowia potrzebuje składników mineralnych. Są to związki chemiczne, których organizm człowieka nie potrafi wytwarzać i muszą być w odpowiednich proporcjach dostarczane z pożywieniem. Poszczególne pierwiastki pełnią różne funkcje i są niezbędne w odpowiednich ilościach, zwykle niewielkich. W ciele człowieka składniki mineralne zajmują zaledwie 4% jego masy i są to dwie grupy związków – makroelementy i mikroelementy. Zapotrzebowanie ludzi na związki z pierwszego zbioru jest większe i wynosi ponad 100 mg na osobę na dobę. Zalicza się tu m.in.: wapń, fosfor, magnez, potas, sód i siarkę. Mikroskładników z kolei potrzeba człowiekowi poniżej 100 mg na dobę. Do tej grupy pierwiastków należą m.in.: żelazo, jod, cynk, miedź, selen i fluor.

Składniki mineralne można również podzielić w zależności od ich funkcji w organizmie na: budulcowe, krwiotwórcze, regulacyjne oraz odpowiedzialne za gospodarkę wodno-elektrolitową. Do pierwszej grupy należą składniki wpływające na budowę tkanki kostnej, zębów, skóry włosów i paznokci. Odpowiedzialne są za to: wapń, fosfor, magnez, fluor i siarka. Krwiotwórcze składniki z kolei potrzebuje organizm podczas wytwarzania składników krwi, a zwłaszcza hemoglobiny. Niezbędne są tutaj żelazo, miedź i kobalt. Obniżenie poziomu hemoglobiny w erytrocytach powoduje bowiem niedokrwistość, a ta skutkuje spadkiem sprawności fizycznej i umysłowej, niską koncentracją, trudnościami w uczeniu się i skupieniu, szybkim męczeniem się, apatią i ospałością. Nie sprzyja to procesowi kształcenia i rodzi szereg problemów organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych.

Regulujące składniki mineralne kształtują metabolizm w organizmie człowieka i są czynnymi biologicznie pierwiastkami. Zalicza się do nich cynk, jod, selen, chrom, mangan i molibden. Składniki te odpowiadają m.in. za gospodarkę hormonalną, enzymy, prawidłowe funkcjonowanie narządów zmysłów, właściwy wzrost i odporność organizmu. Niedobór regulujących składników mineralnych może zatem prowadzić do opóźnienia rozwoju psychicznego i fizycznego u dzieci i młodzieży. To zaś powoduje szereg trudności w edukacji i wychowaniu oraz wymaga większej wytrwałości od pedagogów. Składnikami odpowiedzialnymi za gospodarkę wodno-elektrolitową są natomiast potas, sód

i chlor. Wpływają one m.in. na pracę serca oraz równowagę kwasowo-zasadową w ciele człowieka.

Witaminy

Niezbędnymi dla człowieka komponentami żywności są witaminy. Są to związki organiczne o różnorodnej budowie potrzebne do prawidłowego przebiegu procesów fizjologicznych i będące składnikami regulacyjnymi, biorącymi czynny udział w przemianach metabolicznych w organizmie jako biokatalizatory. Witaminy muszą być spożywane z jedzeniem, bowiem ciało człowieka ich na ogół nie syntetyzuje, z wyjątkiem kilku z nich (np. witamina D). Niedobór tych związków zakłóca harmonijną pracę organizmu i go osłabia, co nie pozostaje obojętne dla rozwoju człowieka, szczególnie młodego.

Witaminy jako składniki odżywcze wspierają odporność na wirusy i bakterie. Każda z witamin jednak oddziałuje na nieco inne partie ciała i jego funkcje. Najważniejszymi dla organizmu są witaminy A, B, C, D, E i K. Pierwsza z nich wspiera wzrok i jest przeciwutleniaczem, zaś witaminy z grupy B regulują przyrost i pracę mięśni, układ nerwowy i układ krążenia. Kwas askorbinowy, znany jako witamina C, zwiększa odporność immunologiczną organizmu, przeciwdziała niedokrwistości i jest naturalnym przeciwutleniaczem przyczyniającym się do detoksykacji, zaś witamina D kształtuje pracę jelit, nerek i układu kostnego. Witamina E reguluje układ krążenia i jest przeciwutleniaczem redukującym wolne rodniki, a witamina K wpływa korzystnie na naczynia krwionośne i proces krzepnięcia krwi.

Dieta bogata w witaminy jest więc wskazanym sposobem odżywiania człowieka, zwłaszcza młodego. Rosnący organizm ma duże zapotrzebowanie na przyrost, a odpowiednie proporcje witamin pozwolą mu prawidłowo wzrastać i rozwijać się. Mając właściwości regulacyjne wzmacniają organizm i wspierają zachowanie zdrowia i dobrego samopoczucia. Ułatwiają także proces edukacji i wypoczynku oraz sprzyjają wychowaniu i nabywaniu prospołecznych postaw u dzieci i młodzieży.

Fot. 2. Owoce będące źródłem witamin

Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

Woda

Podstawowym składnikiem budującym organizm jest woda, stanowiąca około 60% masy ciała. Jej udział zależy m.in. od wieku człowieka, bowiem im jest starszy, tym mniejsza zawartość wody w organizmie. Więcej wody w swoim ciele mają mężczyźni niż kobiety, oraz osoby szczupłe w porównaniu do otyłych. Woda w ciele człowieka jest niezbędna do podtrzymania procesów biologicznych, ponieważ w takim środowisku wodnym zachodzi szereg przemian metabolicznych. W niej także rozprowadzane są po całym organizmie tlen i składniki odżywcze. Należy więc dbać o odpowiednie nawadnianie swojego ciała, szczególnie w czasie, kiedy utrata wody jest zwiększona. Tak się dzieje m.in. przy większym wysiłku fizycznym oraz w cieplejsze dni z wyższą temperaturą, kiedy organizm się intensywnie poci. Woda bierze bowiem udział w termoregulacji organizmu, chroniąc go przed przegrzaniem.

Woda ułatwia jedzenie żywności, trawienie i wchłanianie składników pokarmowych. Szacuje się, że każdy człowiek powinien wypić około 0,02 litra

wody na kilogram masy swojego ciała. Picie wody wspiera nie tylko układ pokarmowy, ale ma również korzystny wpływ na koncentrację i pracę mózgu, co jest szczególnie ważne podczas wysiłku intelektualnego. Młodzi ludzie powinni zatem spożywać odpowiednią ilość wody, by sprawniej myśleć, przyjmować nowe informacje, rozwijać swoje umiejętności i pasje, tworzyć twórczo i rozwijać pamięć. Niedostateczne nawadnianie przynosi natomiast spadek wydolności fizycznej, odwodnienie, słabe wytwarzanie potu i przegrzanie organizmu, bóle i zawroty głowy, brak koordynacji ruchów oraz pogorszenie stanu skóry.

Grupy produktów spożywczych

Artykuły spożywcze można różnie podzielić, ale najprościej wyodrębnić produkty roślinne i zwierzęce. Do pierwszej zbiorowości zaliczyć należy: produkty zbożowe, ziemniaki, warzywa, owoce, tłuszcze spożywcze, cukier i słodycze, przyprawy oraz używki. Do alimentacyjnych artykułów zwierzęcych przypisuje się: mleko i przetwory mleczne, jaja, mięso i wędliny, ryby oraz tłuszcze spożywcze. Każda z tych grup dostarcza organizmowi człowieka pewnych składników pokarmowych, chociaż ich udział jest zwykle odmienny w porównaniu do innych grup produktów spożywczych. Jedne są bardziej sprzyjające zdrowemu odżywianiu, inne nieco mniej, ale warto pamiętać, że w zbilansowanej diecie może znaleźć się składnik z każdej z wymienionych wyżej grup artykułów żywnościowych.

Uwzględniając wartość odżywczą i prozdrowotną pożywienia, produkty spożywcze można również podzielić na żywność nieprzetworzoną i przetworzoną. Do pierwszej grupy zalicza się świeże produkty naturalne. Są to zarówno artykuły pochodzenia roślinnego (np. owoce), jak również zwierzęcego (np. mleko). Nieprzetworzone produkty są pełnowartościowe i zdrowe. Przetworzone artykuły żywieniowe natomiast to jedzenie ze zmienionym składem i właściwościami, powstałe w wyniku różnorodnych procesów ich obróbki. Wartość odżywcza i zdrowotna, a nawet smakowa takiej żywności zależy od stopnia jej przetworzenia. Wiele takich produktów zawiera w swoim składzie dużo cukru i soli, nasyconych kwasów tłuszczowych oraz wiele dodatków chemicznych i wysoką kaloryczność. Spożywanie intensywnie przetworzonej żywności może zatem prowadzić do różnych chorób oraz ograniczać aktywność psychofizyczną człowieka.

Produkty zbożowe

Zboża i wytworzone z nich produkty spożywcze posiadają wysoką wartość energetyczną. Zawdzięczają to dużej zawartości węglowodanów. W składzie artykułów zbożowych znaczący udział ma błonnik, ale jego ilość zależy od stopnia przetworzenia zboża. Są tam również żelazo, magnez, fosfor i potas oraz witaminy z grupy B, ale mało jest białka, które ponadto pozostaje niepełnowartościowe. Spożycie produktów zbożowych wspomaga metabolizm, chociaż niszczy jelita, przyczynia się do niestrawności, zaburza mechanizmy sterujące apetytem, nasila autyzm i depresję.

Produktami zbożowymi oprócz mąki i pieczywa są również makarony, kasze i ryż oraz płatki śniadaniowe. Duża zawartość cukrów dostarcza sporo energii, dlatego najlepiej jeść je na śniadanie i obiad, by móc w ciągu dnia spalić wysokokaloryczną żywność. Zboża, a szczególnie białe pieczywo, działają także zakwaszająco, zaburzając tym samym równowagę kwasowo-zasadową. Może to się odbijać m.in. problemami gastrycznymi, zmęczeniem, ogólnym osłabieniem, bólami głowy i problemami z koncentracją, a to nie sprzyja rozwojowi człowieka. Trzeba więc odpowiednio zbilansować dietę, zwracając uwagę na odpowiednią ilość produktów zbożowych w planowanych posiłkach.

Ziemniaki

Ziemniaki posiadają niską wartość energetyczną, chociaż zawierają w swoim składzie przyswajalne węglowodany. Są także źródłem błonnika, potasu, magnezu, wapnia, fosforu oraz witaminy B, C i K. Ziemniaki jednak spożywa się z różnymi dodatkami, którymi często są tłuszcze (np. masło), co czyni taki zestaw bombą kaloryczną. Ważne jest więc przy ziemniakach odpowiednie łączenie składników, by pożywienie dostarczało organizmowi człowieka niezbędnych wartości odżywczych i zdrowotnych, a nie tylko kalorycznych.

Najzdrowsze są gotowane ziemniaki, szczególnie młode. Regularne spożywanie smażonych kartofli (np. frytki) może zwiększać ryzyko cukrzycy, nadciśnienia i chorób serca, zaś skrobia może powodować problemy z trawieniem i wywoływać wzdęcia. Są jednak lekkostrawne, sycące i w ograniczonych ilościach powinny być wprowadzone do diety człowieka. Mogą one bowiem wspie-

rać proces odchudzania. Warto tu jeszcze dodać, że w Polsce ziemniaki są niemal nieodłącznym składnikiem obiadów, a wiele dań rodzinnej kuchni zawiera je w swoim składzie. Są więc często jedzone przez osoby w różnym wieku.

Fot. 3. Ziemniaki dodawane do wielu dań



Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

Warzywa i owoce

Warzywa i owoce mają niską wartość energetyczną, ale są cennym źródłem składników mineralnych, witamin, błonnika i cukrów prostych. Spożywanie warzyw przynosi jedynie pozytywne skutki zdrowotne i odżywcze dla organizmu, bowiem nie powodują one negatywnych konsekwencji. Owoce z kolei zawierają w swoim składzie cukier, którego nadmierna konsumpcja nie jest wskazana dla człowieka. Jest to naturalny cukier i łatwo przyswajalny przez organizm, a jego zawartość zależy od rodzaju owoców.

Przy konsumpcji tej grupy produktów warto zwrócić uwagę na tzw. indeks glikemiczny (IG). Jest to wskaźnik określający procentowy wzrost stężenia

glukozy we krwi po 2 godzinach po zjedzeniu artykułu mającego w swoim składzie 50 g cukrów przyswajalnych⁵. Jego skala różni się od 0 do 100. Wyróżnić można tu produkty o niskim indeksie glikemicznym ($IG < 55$), średnim ($IG = 56 - 69$) i wysokim ($IG > 70$). Wskaźnik ten wykorzystuje się często przy porównywaniu owoców i warzyw, ale można go używać do każdej grupy produktów roślinnych i zwierzęcych.

Fot. 4. Kolorowe warzywa mogące uatrakcyjnić estetycznie posiłek i wzbogacić go w witaminy



Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

Do owoców o niskim indeksie glikemicznym zaliczyć można: jabłka, gruszki, śliwki, truskawki, maliny, borówki, brzoskwinie, pomarańcze, wiśnie i agrest. Średni wskaźnik posiadają ananasy, kiwi, mango, winogrona, zaś wysoki – banany, daktyle, melon i arbuz. Wśród warzyw do pierwszej grupy należą: awokado, sałata, rukola, seler naciowy, rzodkiewka, szpinak, ogórek, kapusta, marchew, papryka i pomidor. Średni indeks glikemiczny posiadają: groszek,

⁵ Tamże, s. 140.

a wysoki: buraczki i dynia. Warto tutaj dodać, że obróbka termiczna może zwiększać indeks glikemiczny owoców i warzyw. Dzieje się tak np. w przypadku marchwi i selera, które jako świeże produkty mają niski indeks glikemiczny, a po ugotowaniu posiadają już wysoki. Stąd też zaleca się konsumpcję świeżych owoców i warzyw, które są najbardziej wartościowe dla człowieka.

Wartość indeksu glikemicznego posiłków powinny szczególnie śledzić osoby chorujące na cukrzycę. Trzeba bowiem pamiętać, że duże spożywanie cukru prowadzi do hiperglikemii, czyli zaburzeń związanych z wydzielaniem i działaniem insuliny w organizmie. Ta przyczynia się do powstawania cukrzycy i związanych z nią powikłań, np.: uszkodzeniem oczu, układu nerwowego i krwionośnego. Gdy do tego dochodzi, człowiek choruje i ma ograniczone możliwości swojego rozwoju i różnorodnych pasji. Jest to także utrudnienie w szkole, gdzie stan zdrowia może czasami zakłócać właściwe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Mimo to, warto jednak zawsze mieć w swojej diecie świeże warzywa i owoce, gdyż zawierają one dużo witamin i składników mineralnych, co korzystnie wpływa na zdrowie.

Cukier i wyroby cukiernicze

Wszelkiego rodzaju artykuły cukiernicze spożywane są głównie ze względu na swe słodkie walory smakowe. Ciasta i słodycze, zawierające sacharydy, odznaczają się jednak wysoką wartością energetyczną. Są one źródłem różnorodnych cukrów, chociaż dominuje wśród nich popularna i najłatwiej dostępna w handlu sacharoza, a czasem dodawane są również tłuszcze, np. przy produkcji wyrobów czekoladowych. Na wartości odżywcze, energetyczne i smakowe wpływają w znacznym stopniu dodatki do słodyczy, np. mleko (białko i wapń), suszone owoce (witamina C i błonnik) lub orzechy (tłuszcze NNKT). Wyroby cukiernicze mogą zatem dostarczać różnych składników do organizmu, ale dominują w nich cukry i one są głównie przyswajane z takim pożywieniem. Warto tu jeszcze dodać, że w przypadku termicznej obróbki węglowodanów może wytwarzać się szkodliwy dla zdrowia akrylamid, który oddziałuje negatywnie m.in. na układ nerwowy i krążenia, co nie jest obojętne dla zdrowia człowieka.

Cukier jest w składzie wielu produktów spożywczych, czasem nawet w takich, które mogłyby się nam wydawać zaskakujące, np. w ketchupie lub ogór-

kach konserwowanych. Sacharydy jako związki chemiczne przyczyniają się bowiem do utrwalania żywności⁶, a poddany im produkt zyskuje słodkawy smak. Duże spożycie cukru i wyrobów cukierniczych może powodować m.in.: otyłość, próchnicę zębów, cukrzycę, zwyrodnienie stawów, udar mózgu, zawał serca, nowotwory, przyspiesza proces starzenia, nerwice, depresję, niepokoje, ospałość, uczucie zmęczenia i brak energii. Dolegliwości te znacząco utrudniają człowiekowi życie, wpływając jednocześnie na gorsze samopoczucie i zmniejszenie energii do twórczego działania. Przy takim nastawieniu pojawiają się trudności w edukacji i wychowaniu młodych ludzi.

Fot 5. Kolorowe desery bogate w cukry



Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

⁶ M. Kracik, K. Miraj, *Konserwowanie żywności w Pieninach i wykorzystanie utrwalonych produktów spożywczych w lokalnej kuchni*, w: *Prace Pienińskie*, t. 33, Pieniński Ośrodek Historii Turystyki Górskiej, Szczawnica 2023, s. 242.

Mleko i przetwory mleczne

Mleko i produkowany z niego nabiał zawierają białko o wysokiej wartości biologicznej. Największa jego zawartość jest w serach. Produkty mleczne są też cennym źródłem wapnia, będącego budulcem kości, witamin z grupy B oraz bakterii probiotycznych, wspierających pracę układu pokarmowego. Stąd też zaleca się spożywanie mleka i jego przetworów dzieciom i młodzieży, chociaż trzeba pamiętać o zbilansowaniu tych artykułów w diecie. Są one bowiem często konsumowane, a znaczna ilość różnorodnych produktów mlecznych stanowi dodatek do przygotowywanej żywności, np. śmietany lub sery. Nabiał może być zatem jedzony w daniach, gdzie nieświadomy konsument, zafascynowany smakiem i wyglądem potrawy, nawet nie zwróci na to uwagi, np. na ser na pizzę.

Fot 6. Serowe składniki pizzy



Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

Nadmierne spożywanie tłustych przetworów mlecznych może jednak powodować otyłość (np. masło lub śmietana) i powinny być spożywane w ograniczonych ilościach. Mleko i nabiał wpływają również na układ krążenia i odpornościowy oraz mogą powodować wzdęcia. W diecie trzeba także zwrócić uwagę na słodkie przekąski mleczne, które oprócz przetworzonego mleka zawierają cukier, co może prowadzić do cukrzycy. Warto ponadto pamiętać o nietolerancji laktozy przez niektóre osoby, co może prowadzić do problemów trawiennych.

Jaja

Jaja zawierają białko, tłuszcze, składniki mineralne i witaminy. Są źródłem fosforu, potasu, cynku, magnezu, miedzi i jodu oraz witamin A, B i D. Białko znajdujące się w jajach jest łatwo przyswajalne przez człowieka i posiada w swoim składzie liczne aminokwasy, co czyni je wartościowym pożywieniem. Jest ono także niskokaloryczne i zawiera antyoksydanty. Jaja mają w swoim składzie luteinę, która wspiera narząd wzroku, co jest szczególnie ważne dla młodych ludzi w trakcie nauki. Część z niej, czasem niemała, odbywa się również przed ekranami, a luteina w jajach jest naturalnym wsparciem kondycji oczu.

Jedzenie dużej ilości jaj w krótkim czasie nie jest wskazane, ponieważ zwiększa się wówczas u człowieka ryzyko zawału serca, cukrzycy i podniesienia cholesterolu. Na spożywanie jaj uważać powinny szczególnie osoby z alergią na białko oraz cierpiące na dolegliwości autoimmunologiczne. Jedną z nich jest astma i może na nią cierpieć czasami młody człowiek. Warto więc o tym wiedzieć, bo jaja dodawane są do różnych potraw, np. jako element panierki. Osoby uczulone na takie pożywienie lub z chorobami autoimmunologicznymi muszą zatem mieć odpowiednio zbilansowaną dietę, by nie stanowiła ona problemów w normalnym funkcjonowaniu tych ludzi.

Mięso i wędliny

Produkty mięsne są źródłem pełnowartościowego białka o wysokiej przyswajalności. Posiadają w swoim składzie witaminy z grupy B, żelazo, cynk, miedź i magnez. Wyroby mięsne zawierają jednak sole, azotany, dużo tłuszczu i cholesterolu oraz cukry. Wiąże się to w dużej mierze z intensywnym przetwa-

rzaniem mięsa i jego chemiczną konserwacją. Przy wyborze mięsa i wędlin warto jednak zwracać uwagę na ich jakość, co rzutuje na ich wartość odżywczą i zdrowotną. Warto tu jeszcze dodać, że jednym z najzdrowszych rodzajów mięsa jest gęszina⁷.

Fot 7. Różne rodzaje wędlin w jednej potrawie



Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

Duże spożycie mięsa, szczególnie czerwonego i silnie przetworzonego, może sprzyjać rozwojowi nowotworów i cukrzycy. Nie powinno zatem mieć ono miejsca, a ilość mięsa oraz wędlin powinna być zbilansowana w diecie. Wędliny nie powinny bowiem stanowić podstawy diety, ze zwróceniem szczególnej uwagi na te, w których wykorzystano niewiele surowego mięsa. Produkty takie zawierają bowiem wiele różnorodnych wypełniaczy oraz wiele substancji chemicznych, które nie są obojętne dla zdrowia człowieka i mogą negatywnie wpły-

⁷ K. Miraj, *Chów i hodowla gęsi domowych w Sromowcach*, w: *Prace Pienińskie*, t. 29, Pieniński Ośrodek Historii Turystyki Górskiej, Szczawnica 2019, s. 74.

wać na jego procesy intelektualne. Nie powinny ich jeść przede wszystkim dzieci i młodzież, by nie zatruwać swojego młodego organizmu. Należy więc zadbać dla nich o jak najwyższą wartość mięsa i wędlin.

Ryby i owoce morza

Ryby i owoce morza dostarczają organizmowi człowieka łatwo przyswajalne białko i tłuszcze, które decydują o wartości energetycznej posiłku. Ta grupa produktów spożywczych zawiera witaminy A, D, B i E oraz składniki mineralne, wśród których są: fosfor, wapń, jod, fluor, cynk i selen. Mają one zatem dobroczynny wpływ na zdrowie człowieka i sprzyjają jego wszechstronnemu rozwojowi. Oddziałują także korzystnie na koncentrację, myślenie, nabywanie nowej wiedzy i umiejętności oraz pracę twórczą. Ryby powinny zatem być elementem diety każdego człowieka, a zawarte w nich kwasy omega zapobiegają także rozwojowi stanów zapalnych, chorobom układu krążenia i działają przeciw depresyjnie. Kwasy tłuszczowe (EPA, DHA) sprzyjają także skupieniu się na wykonywanych czynnościach oraz uczeniu się.

Mięso ryb może jednak być zanieczyszczone metalami ciężkimi (m.in. rtęci i ołowiu), a te mogą uszkadzać układ nerwowy. Są to bowiem substancje toksyczne dla organizmu, stąd też konsumenci powinni zwracać uwagę z jakiej hodowli lub łowiska pochodzą kupowane ryby. Najzdrowszymi gatunkami ryb są sardynki, pstrągi, śledzie i makrele. Można je kupić pod różnymi postaciami, co sprzyja urozmaiceniu diety i pozwala spożywać je w różnych smakach. Można więc dopasować konsumpcję ryb i owoców morza do indywidualnych preferencji konsumentów, także tych młodszych.

Tłuszcze spożywcze

Tłuszczami roślinnymi spożywanymi przez człowieka są: oleje, oliwa i margaryny, zaś zwierzęcymi: masło, smalec, słonina, boczek i tran. Wszystkie te produkty posiadają wysoką wartość kaloryczną, dostarczającą organizmowi dużo energii. Nadmierne spożycie, zarówno tłuszczów roślinnych, jak i zwierzęcych, może powodować: nadwagę, cukrzycę, choroby sercowo-naczyniowe, miażdżycę, wzrost cholesterolu, udar mózgu, zawał serca, stany zapalne, stres.

Mogą one zatem wpływać negatywnie na zdrowie i psychiczne nastawienie ludzi, a tym samym utrudniać edukację i wychowanie dzieci i młodzieży.

Tłuszcze przy obróbce termicznej utleniają witaminy A, D i E, przez co smażone potrawy wyzbywają się tych cennych składników. Ponadto smażony surowiec pochłania tłuszcz, przez co zwiększa się jego ilość w potrawach, które stają się bardziej energetyczne. Można je jednak nieco odsączyć, aby zmniejszyć ilość tłuszczu, ale trzeba pamiętać, że przeniknie on do wnętrza smażonego surowca. Zaleca się zatem, by w diecie człowieka była niewielka i zbilansowana ilość smażonych produktów. Są one jednak smaczne i w wielu przypadkach poddawane tej obróbce termicznej, ale nie służy to zdrowiu i dobremu samopoczuciu konsumentów.

Używki

Używkami są rośliny lub ich części, które pobudzają ludzki organizm i dodają energii, ale nie wnoszą istotnych wartości odżywczych. Dla młodych ludzi są to najczęściej herbata i kakao, rzadziej kawa, ze względu na silniejsze działanie stymulujące. Bywa jednak, że młodzież w późniejszej adolescencji sięga chętnie po kawę.

Herbata jest źródłem teiny, która rozszerza naczynia krwionośne i ułatwia oddychanie, ale osłabia pamięć, zwiększa uczucie niepokoju i lęku. Takie stany nie sprzyjają edukacji i wychowaniu młodych ludzi. Ponadto teina uzależnia, a zawarte w herbacie szczawiany mogą uszkadzać nerki. Napary są jednak popularnymi napojami wśród dzieci i młodzieży, chociaż zaleca się, by ograniczyć spożycie czarnej i czerwonej herbaty na rzecz zielonej i białej.

Drugim popularnym napojem, który powszechnie i często konsumują dzieci i młodzież, jest kakao. Jest ono także w czekoladzie. Napoje kakaowe bazujące na mleku mają w swoim składzie białka, tłuszcze, teobrominę i kofeinę. Związki te działają regenerująco na organizm, zawierają przeciwutleniacze, magnez i żelazo oraz korzystnie wpływają na system odpornościowy. Spożycie kakao w dużych ilościach (ponad 50 g) wpływa negatywnie na samopoczucie, a więc może utrudniać procesy intelektualne u dzieci i młodzieży.

Młodzież, szczególnie starsza, pije często kawę. Ziarna tej rośliny wchodzi także w skład deserów. Kawa zawiera potas i kofeinę, która działa pobudzająco,

pozwała walczyć ze zmęczeniem oraz ułatwia pracę intelektualną i koncentrację. W niewielkich ilościach jest ona wskazana, a jej dodatkową zaletą jest lekka poprawa samopoczucia i humoru. Napój kawowy jest jednak moczopędny i picie kawy w dużych ilościach może prowadzić do odwodnienia organizmu, zaś zawarta w niej kofeina może podnosić ciśnienie tętnicze. Należy zatem pić ją z rozwagą.

Pełnowartościowe posiłki (przykładowy jadłospis)

Ukazując wpływ składników pokarmowych i grup produktów spożywczych na rozwój młodych ludzi warto zadać sobie pytanie, jakie powinny być ich posiłki, by były zdrowe i pełnowartościowe. Odpowiedź nie jest wcale trudna, ponieważ powinny być bogate w świeże produkty, z warzywami i owocami, ze zminimalizowaną ilością tłuszczu i cukrów. Posiłki powinny być również urozmaicone, smaczne i kolorowe, by zachęcały do ich konsumpcji.

Fot. 8. Sałatka z kozim serem – pełnowartościowa żywność pełna witamin i składników mineralnych



Źródło: fot. K. Miraj, 2023.

Przykładowy jadłospis pełnowartościowych posiłków na jeden dzień dla ucznia:

Śniadanie: omlet z warzywami (np. pomidor, papryka), kawa zbożowa.

Drugie śniadanie (do szkoły): kanapka z twarogiem i rzodkiewką, jabłko lub ciastko owsiane domowe.

Obiad: zupa pomidorowa lub ogórkowa z ziemniakami, kasza gryczana lub jęczmienna, pierś z indyka pokrojona w kostkę z sosem pomidorowym (gulasz), surówka z kapusty czerwonej lub buraczki, kompot.

Podwieczorek: pokrojone w częściki pomarańcza i kiwi.

Kolacja: hummus z marchewką pieczoną w piekarniku lub sałatka grecka (sałata lodowa, ogórek, pomidor, ser feta, oliwa z oliwek, pestki dyni lub słonecznika).

Podsumowanie

Odżywianie odgrywa ważną rolę w życiu człowieka, szczególnie dzieci i młodzieży, ponieważ ich młode organizmy rosną i rozwijają się. Właściwie zbilansowana dieta dostarcza człowiekowi wszystkich składników pokarmowych niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania i powinna być szczególnie uwzględniana i wprowadzana dla dzieci i młodzieży. Zdrowe jedzenie i zachowanie racjonalnych proporcji sprzyjają bowiem prawidłowemu rozwojowi człowieka, jego edukacji i wychowaniu. Dzieci i młodzież mają duże wymagania żywieniowe, co odnosi się zarówno do ilości, jak i jakości jedzenia. Zdrowe jedzenie powinno być urozmaicone i wzbogacone przede wszystkim warzywami i owocami, które są bogate w witaminy i składniki mineralne.

Wprowadzenie pełnowartościowej żywności uczy młodych ludzi zdrowego odżywiania i wyrabia u nich pozytywne nawyki, które będą mieć wpływ na ich funkcjonowanie w społeczeństwie i własne samopoczucie. To sprzyjać będzie edukacji i wychowaniu oraz rozwijaniu zainteresowań i kształtowaniu prospołecznych postaw. W pracy dydaktycznej i wychowawczej powinno się zatem szczególną uwagę zwrócić na edukację prozdrowotną, połączoną z kulinariami i pełnowartościowym odżywianiem.

Podjęte zagadnienie badawcze ma ważny aspekt aplikacyjny, zwraca bowiem uwagę na żywienie człowieka, ale nie tylko w kontekście biologicznego dostarczenia organizmowi odpowiednich składników pokarmowych, lecz odwołując się do ich roli w procesie edukacji i wychowania dzieci i młodzieży. Na ich wszechstronnym rozwoju powinno zależeć przede wszystkim rodzicom i opiekunom oraz pedagogom. To oni podejmują głównie trud edukowania, wychowywania i socjalizacji młodych ludzi, na ogół codziennie. Im też powinno najbardziej zależeć na wielokierunkowym rozwoju dzieci i młodzieży, a sposób odżywiania i właściwie zbilansowana dieta może ich w tych działaniach wspomagać. Odpowiednie, zdrowe i pełnowartościowe żywienie powinno zatem być istotnym aspektem życia człowieka i wspomagać go w swoich zamierzeniach i działaniach, wśród których jest także edukacja i wychowywanie młodego pokolenia.

Bibliografia

- Jarosz M., Rychlik E., Stoś K., Charzewska J. (red.), *Normy żywienia dla populacji Polski i ich zastosowanie*, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, Warszawa 2020.
- Kracik M., Miraj K., *Konserwowanie żywności w Pieninach i wykorzystanie utrwalaonych produktów spożywczych w lokalnej kuchni*, w: *Prace Pienińskie*, t. 33, Pieniński Ośrodek Historii Turystyki Górskiej, Szczawnica 2023.
- Miraj K., *Chów i hodowla gęsi domowych w Sromowcach*, w: *Prace Pienińskie*, t. 29, Pieniński Ośrodek Historii Turystyki Górskiej, Szczawnica 2019.

Streszczenie: Artykuł przedstawia znaczenie odżywiania i rolę poszczególnych składników pokarmowych oraz grup produktów spożywczych w żywieniu dzieci i młodzieży. Ukazano ich biologiczne funkcje oraz wpływ na procesy poznawcze, edukacyjne, twórcze i wychowawcze u młodych ludzi. Odpowiednie żywienie człowieka kształtuje bowiem jego wielokierunkowy rozwój, co jest szczególnie istotne w przypadku kształcenia, wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży. Poruszona tematyka badawcza zwraca uwagę na ważną kwestię w życiu człowieka, jaką jest żywienie, które powinno być zdrowe i smaczne. Sposoby odżywiania i właściwie dobrane składniki pokarmowe mają bowiem duży wpływ na rozwój młodych ludzi.

Słowa kluczowe: żywność, odżywienie dzieci i młodzieży, składniki pokarmowe, grupy produktów spożywczych.

Why is it worth eating healthy? That is, how nutrition influences the development of young people and their education and upbringing

The article presents the importance of nutrition and the role of individual nutrients and groups of food products in the nutrition of children and adolescents. Their biological functions and impact on cognitive, educational, creative and upbringing processes in young people are shown. Appropriate human nutrition shapes his multidirectional development, which is particularly important in the case of education, upbringing and socialization of children and youth. The research topic discussed draws attention to an important issue in human life, which in nutrition, which should be healthy and tasty. Nutrition methods and properly selected nutrients have a significant impact of the development of young people.

Keywords: food, nutrition of children and youth, nutrients, groups of food products.

O autorach

dr Halyna Doshchenko, kandydat nauk technicznych, docent w Katedrze Eksploatacji urządzeń elektrycznych i automatyki statków, Chersońska Państwowa Akademia Morska, Chersoń, Ukraina. ORCID: 0000-0002-1004-4934.

Patryk Kominiek, student Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego, słuchacz muzyki lat 70/80. Żywo zainteresowany teorią literatury i dzikimi roślinami jadalnymi. Buntownik z urodzenia, (prawdopodobnie) przyszły nauczyciel języka polskiego, niegodzący się na niesprawiedliwości w świecie. Pijący, piszący, palący.

mgr inż. Magdalena Kracik, absolwentka Uniwersytetu Rolniczego im. Hugona Kołłątaja w Krakowie, technolog żywności i miłośnik zdrowego żywienia oraz turystyki kulinarnej. Zawodowo pracuje jako nauczyciel w technikum gastronomicznym w Zespole Szkół im. Bohaterów Westerplatte w Jabłonce, gdzie łączy pasję gotowania z edukacją młodzieży. Uwielbia podróże, które są okazją do poznawania nowych regionów i ich smaków oraz lokalnych kulinariów. Naukowo interesuje się kuchnią karpacką oraz zróżnicowaniem potencjału kulinarnego i możliwościami jego różnorodnego wykorzystania, co odzwierciedla także w swoich publikacjach.

dr Monika Kućma, pasjonatka biologii, doktor nauk o Ziemi, wykładowca akademicki, IB Biology teacher, nauczycielka biologii na wszystkich etapach nauczania. Obecnie uczy (również dwujęzycznie) w V Liceum Ogólnokształcącym.

cym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. A. Struga w Gliwicach i w Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 4 w Gliwicach. Od 13 lat prowadzi zajęcia z biologii oraz dydaktyki biologii w Instytucie Studiów Podyplomowych w Tychach.

dr Inna Kulish, doktor administracji publicznej, starszy pracownik naukowy w dziedzinie rozwoju sił wytwórczych i ekonomii regionalnej, starszy pracownik naukowy w Departamencie Regionalnej Polityki Środowiskowej i Zarządzania Przyrodą, Instytut Badań Regionalnych imienia M.I. Dolisznego NAS Ukrainy, Lwów, Ukraina. ORCID: 0000-0002-8059-6291.

mgr Katarzyna Lulkiewicz, absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, od 30 lat nauczycielka języka polskiego w liceum, egzaminator maturalny, od 18 lat dyrektor Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Wolsztynie, coach, surdopedagog i oligofrenopedagog do zadań specjalnych.

mgr Agnieszka Michalak, nauczyciel dyplomowany z 20-letnim doświadczeniem, specjalizacja w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, oligofrenopedagog, absolwentka zarządzania w oświacie. Trener Szkoły Pamięci Wojakowskich. Założyciel i dyrektor Placówek Oświatowych JONATAN w Bielsku-Białej. Prezes Fundacji Jonatan-pomagamy dzieciom z wyzwaniami. Inicjator spektakli charytatywnych oraz koncertów na rzecz dzieci niepełnosprawnych, współorganizator akcji „Z niepełnosprawnością na sam szczyt”. Współorganizatorka II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Szkola wobec wyzwań współczesności”.

dr Krzysztof Miraj, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego, geograf i doktor nauk o Ziemi. Pracuje jako nauczyciel w Zespole Szkół im. Bohaterów Westerplatte w Jabłonce oraz jako starszy wykładowca w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Targu, gdzie prowadzi wykłady i ćwiczenia na kierunkach: gospodarka przestrzenna, architektura oraz turystyka i rekreacja. Jego zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się na przemianach gospodarczych na obszarach górskich, użytkowaniu ziemi, turystyce i flisactwie. Jest autorem blisko 150 publikacji naukowych i popularnonaukowych (w tym kilku książek). ORCID: 0000-0001-7310-4511.

ks. dr Grzegorz Wąchoł, nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie. W swojej działalności naukowej podejmuje tematy związane z opieką duchową i psychologiczną chorych, uzależnionych, niepełnosprawnych, podejmuje również refleksję nad aktualnymi problemami duszpasterskimi Kościoła i duszpasterstwem indywidualnym. W ramach krakowskiej Fundacji Pomocy Niepełnosprawnym „Agape” co roku organizuje wyjazdy rekolekcyjno-terapeutyczne dla niepełnosprawnych intelektualnie. Kapełan Szpitala Klinicznego im. dr. Józefa Babińskiego w Krakowie.

ORCID: 0000-0002-6427-7231.

Weronika Woch, studentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowana zagadnieniami nowej humanistyki i wdrażania jej do edukacji polonistycznej w szkołach. Pracę licencjacką pisała na temat etyki środowiskowej w powieści Selmy Lagerlöf *Cudowna podróż*. Czynną członkini kół naukowych. ORCID: 0009-0000-7334-1744.

dr Anna Ziółkowska, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog, oligofrenopedagog, specjalista wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, terapeuta pedagogiczny, neurologopeda i surdologopeda. Przez wiele lat związana zawodowo z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Obecnie wykładowca i dyrektor Instytutu Humanistycznego w Państwowej Akademii Nauk Stosowanych w Głogowie. ORCID: 0009-0001-5921-1238.

dr Przemysław Żebrok, ekspert ds. edukacji w Placówce Oświatowej „Jonatan”, wieloletni nauczyciel oraz dyrektor placówek oświatowych, wykładowca akademicki. Autor kilkunastu publikacji naukowych o tematyce oświatowej. Współorganizator oraz przewodniczący komitetu naukowego II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej „Szkoła wobec wyzwań współczesności”.

ORCID: 0000-0003-3783-2217.

