

HEINAL OSWIATOWY

NR 2/170
2018

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Teresa Olearczyk, Znaczenie ciszy w wychowaniu	3
Jacek Siewiora, Pedagogika nieoczywista św. Brata Alberta Chmielowskiego ...	6
Alicja Janiak, Aktualność korczakowskiego przesłania dla pedagogiki XXI w.	8
Wojciech Papaj, Wychowanie przez czytanie	11
Monika Romańczuk, Funkcja wychowawcza szkoły w kontekście pedagogiki specjalnej	14
Ewa Jakubowska, Realizowanie wychowawczej roli przedszkola i szkoły w świetle obowiązujących, wybranych, przepisów prawa	16
Anna Walska-Golowska, Biblioteka wspiera wychowawczą rolę szkoły	19

Wywiad numeru

Daria Grodzka, Jak sobie radzić z trudnymi zachowaniami uczniów – rozmowa z dr. Billem Rogersem	22
---	----

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Halina Czerwińska, Mediacje rówieśnicze – droga do pojednania	25
Aldona Rumińska-Szalska, Ku pedagogice ciszy	26

Książki warte polecenia

Marzena Sula-Matuszkiewicz, Jak radzić sobie z problemami wychowawczymi w szkole	28
--	----

Kobiety w polskiej pedagogice i edukacji

Marta Jesionek, Maria Grzegorzewska	29
---	----

Konteksty i inspiracje

Barbara Kozik, <i>Escape room</i> – trudno pozostać obojętnym w świecie zagadek	31
---	----

Informacje i komunikaty

MEN: Podpisanie nowej podstawy programowej dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia	32
Zgłoś się na kurs warsztatowy w ramach trzeciej edycji programu SYNAPSY!	33
Monika Bałazy, Renata Królikowska, Aldona Kruk, Obchody Roku Rzeki Wiśły w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie	34
Seminarium „Puzzle edukacyjne w nauczaniu historii” – fotogaleria	36

Wydawca:
Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:
Jarosław Chodźko (przewodniczący), Jolanta Adamczyk, Cezary Burtak, Małgorzata Dutka-Mucha, Tadeusz Szczeklik

Rada Redakcyjna:
prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbownik prof. Ignatianum, dr Iwona Ocetkiewicz – UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KA, prof. dr hab. Marian Śnieżyński – UPJP2

Redaguje zespół w składzie:
Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJK, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Halina Wesołowska (wicedyrektor MCDN), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów: dr Ilona Dudzik-Garstka, dr Małgorzata Jaśko, Mariola Kozak, Elżbieta Łęcznarowicz, Wojciech Papaj

Opracowanie materiałów i korekta:
Zofia Wyżlińska

Redaktor naczelna:
Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:
Redakcja „Hejnału Oświatowego”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl/>

Warunki przyjmowania materiałów:
Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl
Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Times New Roman; rozmiar czcionki 12; odstęp wiersza 1,5; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Recenzją objęto materiały z działu: „Dydaktyka i wychowanie – teoria i badania”.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio

ISSN 1233-7609

Od redakcji

Szanowni Czytelnicy

Lutowy numer „Hejnału Oświatowego”, który biorą Państwo do ręki, poświęcony jest przede wszystkim problematyce **wzmacniania wychowawczej roli szkoły**, będącej jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. Pozostaje to w bezpośrednim związku z przepisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Działania szkoły mają mieć na celu usuwanie zagrożeń oraz wzmacnianie zachowań pożądaných. Szkoła ma zapewniać uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej powinny być oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. O tym między innymi mówi gość „Hejnału” dr Bill Rogers, australijski ekspert w zakresie pedagogiki, w przeprowadzonym wywiadzie.

Nasz pierwszy tekst, w tym numerze miesięcznika, zachęca do spojrzenia na znaczenie ciszy w wychowaniu. Cisza bowiem sprzyja koncentracji, refleksji, rozwojowi myślenia, twórczości i jest elementem kultury zachowania. Autor kolejnego artykułu zwraca uwagę na działalność św. Brata Alberta Chmielowskiego, który pomagał ludziom dźwigać się, odzyskiwać ludzką godność i podmiotowość. Zapraszamy do lektury tekstów między innymi o: aktualności korczakowskiego przesłania dla pedagogiki XXI w., wychowawczej funkcji szkoły w kontekście pedagogiki specjalnej oraz wspieraniu przez biblioteki wychowawczej roli szkoły.

Przedstawiamy również program mediacji rówieśniczych, który ma na celu zapobieganie występowania agresji i przemocy poprzez rozwijanie u uczniów umiejętności rozwiązywania konfliktów przy użyciu technik mediacyjnych.

W imieniu całej redakcji życzę miłej lektury.



Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnal Oświatowy”

Znaczenie ciszy w wychowaniu

DR HAB. TERESA OLEARCZYK

„Natura dała nam dwoje oczu, dwoje uszu, ale tylko jeden język, po to abyśmy więcej patrzyli i słuchali, a mniej mówili” (Sokrates).

Nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę, ale hałas jest naszym wiernym mimowolnym kompanem. Towarzyszy nam w drodze do szkoły czy pracy, a także w miejscu pracy lub nauki i w domu. Najwięcej hałasu znajdziemy na trasach kolejowych, w komunikacji miejskiej, lotniczej, a także w centrach handlowych, miejscach rozrywki, przetwórnictwie, zakładach przemysłowych oraz w szkołach. Niewątpliwie hałas nam bardzo szkodzi. Często nie jesteśmy tego świadomi, ale to właśnie z powodu uciążliwych dźwięków jesteśmy przewlekłe zmęczeni i odczuwamy wiele różnych dolegliwości somatycznych. Nasz organizm potrzebuje wypoczynku w ciszy, by zrównoważyć negatywne skutki hałasu z całego dnia.

Życie w symbiozie z chwilami ciszy i milczenia sprzyja przygotowaniu do życia z innymi. Każdy człowiek potrzebuje chwili zatrzymania, odpoczynku od codzienności. Potrzebuje czasu dla siebie i swoich myśli. Cisza i milczenie sprzyjają temu, stąd **należy wychowywać dzieci do umiejętności przebywania w ciszy** (w przedszkolu tzw. leżakowanie w ciszy). Podczas zajęć szkolnych warto wprowadzić elementy ciszy, np. przy samodzielnym odrabianiu zadania w klasie.

Różne są oblicza ciszy, różne jej doświadczenia. Jest to zjawisko ściśle związane z kulturą, w jakiej wyrosliśmy i z czasami, w jakich żyjemy. Próby zamknięcia ciszy w ściśle zarysowanych granicach mogą unicestwić jej wielowymiarowość, tymczasem ona pozostaje poza czasem, zachowuje odrębność i swój indywidualny charakter. Cisza wymaga urzeczywistnienia w konkretnym czasie i miejscu. Uświadomienie sobie zarówno potrzeby, jak i wymowy ciszy sprzyja lepszemu zrozumieniu roli, jaką ma ona do spełnienia. Cisza kojarzy się z wartością pozytywną, prowadzącą do uporządkowania. Nie moż-

na jednak zapomnieć, że istnieje także cisza destrukcyjna – rozumiana jako brak komunikacji interpersonalnej, siła niszcząca związki międzyludzkie, zwiastująca często nieszczęście.

Jednym z podstawowych kryteriów podziału pojęcia ciszy jest jej ujęcie w kategorii zewnętrznej i wewnętrznej. Aby doświadczyć ciszy, winniśmy odciąć się od źródeł zewnętrznego hałasu – wówczas ciszę odbierzemy w wymiarze fizycznym. Można mówić o ciszy naturalnej, w której dominują dźwięki przyrody, niezaburzonego przez człowieka krajobrazu. Cisza zewnętrzna ma również charakter kulturowy, choćby wtedy, gdy w danym otoczeniu przeważają harmonijne formy architektoniczne. Możliwe jest także doświadczenie ciszy w wymiarze duchowym. Taka przestrzeń ciszy staje się wewnętrznym terytorium każdego człowieka. Naturą ciszy wewnętrznej jest spotkanie człowieka z samym sobą i z Bogiem.

Zarówno cisza, jak i milczenie mają podobne właściwości, dlatego z uwagi na to, że niekiedy trudno je odróżnić, terminy te często używane są zamiennie. Jednak nie są to pojęcia równoznaczne, milczeć możemy w hałasie, cisza hałasu nie znosi, gdyż on ją niszczy. Stefan Niedziałkowski odróżnia milczenie od ciszy, wskazując na „milczenie jako świadome powstrzymanie się od mówienia” i dalej wyjaśnia: że milczenie wymaga obecności człowieka. Cisza może istnieć bez człowieka.

Cisza stała się przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych. Należy przyjąć, że w zależności od okoliczności, z jakimi mamy do czynienia, cisza z powodzeniem może stanowić przedmiot rozmaitych nauk. I tak np.:

- Cisza jako przedmiot filozofii i pedagogiki pozwala rozpoznać zjawisko ciszy w kontekście wychowawczym i kształcącym;

- Cisza jako element środowiska, w którym żyje człowiek, jest częścią ekologii;
- Cisza jako określony sposób zachowania, wyznaczenie pewnych reakcji społecznych życia wśród innych – jest elementem kultury bycia, obyczajów;
- Cisza jako pewna ludzka rzeczywistość – metafizyczna, związana z narodzinami, istnieniem, śmiercią i ważnymi wydarzeniami budującymi życie wewnętrzne człowieka – to cisza o charakterze transcendentalnym, z pogranicza nauk teologicznych, filozofii i religii.

Z psychologicznego punktu widzenia cisza wiąże się z realizacją samego siebie. Poczucie ciszy wewnętrznej stanowi warunek *sine qua non* istnienia człowieka. Brak ładu wewnętrznego oznacza zagubienie racji bytu i popadnięcie w stan pustki egzystencjonalnej. Postawa przyjmowana wobec ciszy jest dynamiczna, bywa kształtowana w procesie wychowania przez całe życie w zależności od tego, jak się ono toczy, wśród jakich ludzi i do jakiego dąży celu.

Właściwie rozumiana i przeżywana cisza sprawia, że człowiek wznosi się ponad niszczące tryby hałasu i chaosu codzienności, pozwala na „odzyskanie” samego siebie. Należy pamiętać o tym szczególnie dziś, kiedy depresja stała się w pewnym sensie częścią mody i sposobu funkcjonowania współczesnego człowieka.

Lekarze alarmują, że w dużych skupiskach ludzkich (miastach) mamy do czynienia ze „smogiem akustycznym”. Jarosław Markowski, kierownik Katedry i Kliniki Laryngologii Śląskiego Uniwersytetu Medycznego twierdzi, że niedosłuch w Polsce staje się chorobą społeczną¹. Problem ten dotyczy także polskich szkół. W 2008 r. naukowcy z Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu oraz Politechniki Gdańskiej badali poziom hałasu w szkołach podstawowych². Okazało się, że hałas podczas przerw dochodził do 110 decybeli. Taki hałas u prawidłowo słyszących dzieci powoduje, że zachowują się tak, jakby miały centralne zaburzenia słuchu. Dochodzi wówczas do tzw. czasowego podwyższonego progu słyszenia, subiektywnie odbieranego jako niedosłuch. Najgorsze jednak jest to, że częsty kontakt z hałasem może doprowadzić do trwałego uszkodzenia słuchu. Uszkodzenie słuchu uniemożli-



Fot. T. Łopuszyński

wia prawidłowy rozwój mowy i sprawności językowych, zaburza intelektualny, emocjonalny oraz społeczny rozwój dziecka. Dzieci z zaburzoną percepcją słuchową mają gorszą pamięć słuchową.

Źródłem hałasu w szkole są obecnie nie tylko krzyki dzieci i dzwonki sygnalizujące początek oraz koniec lekcji, ale też dźwięk telefonów komórkowych. Hałas może być powodowany dużym ruchem ulicznym przenikającym przez okna do klas. Z badań wynika, że korytarze podczas przerw stanowią w szkole podstawowej najgłośniejsze miejsce³. Współczesna szkoła, otoczona kamienią pustynią miast, odczuwa silną potrzebę stworzenia w swoich murach przestrzeni, która byłaby oazą ciszy. Szczególnie należy podkreślić **tworzenie w szkole strefy ciszy**⁴.

Cisza jako wartość w wychowaniu

Aby prawdziwie zaistnieć w ciszy i wejść w milczenie, wszelkie bodźce zewnętrzne muszą zostać wygaszone. A to oznacza, że osiągnięcie ciszy wiąże się z pewnym wysiłkiem. Pozostanie w ciszy powoduje konieczność dopuszczenia do siebie wrażeń i odczuć skrywanych w najdalszych zakamarkach umysłu. Wejście we własne myśli i wyjście im naprzeciw często prowadzi do walki wewnętrznej. Takie zmagania są prostą drogą do sukcesu i wzrostu człowieka jako osoby. Zadaniem wychowania jest prowadzić do pogłębionego spojrzenia na siebie i na rzeczywistość.

A zatem cisza wydaje się być oczywistym fundamentem wychowania, trudem, który ukierunkowuje na refleksję i przynosi niezaprzeczalnie pozytywne rezultaty. Wprowadzenie momentów ciszy na lekcji wiąże się z umiejętnościami terapeutycznymi nauczyciela⁵.

Każdy uczestnik relacji nauczyciel – uczeń ma ściśle określone zadania. Uczeń winien podążać drogą rozwoju, a nauczyciel wskazywać jej kierunek i możliwy sposób realizacji. Trudność polega na tym, że dyscyplina ciszy wymaga pracy nad sobą zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Odnosząc ciśnięcie do konkretnej sytuacji wychowawczej i określonej relacji osobowej pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, można powiedzieć, że cisza wychowawcza to także pewien ideał miłości, wyraz szacunku dla drugiego człowieka i poszanowanie słowa.

Jan Stanisławski zaznacza, że „(...) zadaniem wychowawcy jest pomaganie dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwoju wrodzonych umiejętności fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w zdobywaniu coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytym kształtowaniu własnego życia przez ciągły wysiłek i w osiągnięciu prawdziwej wolności po stanowczym przezwyciężeniu przeszkód. Na dalszym etapie dokonuje się samowychowanie, pod warunkiem, że człowiek osobiście ustala kierunek i podejmuje inicjatywę dalszego rozwoju”⁶.

Ciszę pedagogiczną rozumiem jako umiar pomiędzy hałasem i brakiem absolutnej ciszy. Ciszy powinno być tyle, ile należy w określonej sytuacji i miejscu. Wadą jest zarówno niedostatek ciszy, jak i jej nadmiar. Umiejętne korzystanie z ciszy zwiększa efektywność kształcenia. Cisza sprzyja koncentracji, refleksji, rozwojowi myślenia, twórczości, ponadto jest elementem kultury zachowania. Cisza jako wydobywanie i wyzwalanie w człowieku/uczeniu przez refleksję wszystkiego co najlepsze, jako pomoc w pracy nad sobą, w kształceniu własnej woli. W szkole sprzyja atmosferze spokoju, przyjaźni, zmniejsza napięcie emocjonalne, korzystnie wpływa na pracę w grupie. Cisza jest niezbędna, by człowiek mógł zapanować nad sobą, emocjami negatywnymi, nad światem, by go ulepszać, zamiast go niszczyć hałasem. Można i trzeba złe nawyki w dobre przemieniać. Żyjemy wśród ludzi, warto „walkę słów” zastąpić dialogiem w ciszy.

Nauczyciel współczesny, zdezorientowany nieustannie zmieniającymi się przepisami, nakazami, reformami, programami, pomija to co ważne w edukacji: wyposażenie uczniów w zdolność refleksji, samodyscypliny, powściągliwości, umiejętnego korzystania z wiedzy i z ciszy, czerpania z niej przyjemności i wiedzy o sobie. Peter McLaren twierdzi, że „szkoły nie zmieniają społeczeństwa, ale mogą tworzyć modele pedagogiczne dla nowych form uczenia się, dla nowych stosunków społecznych”⁷.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań⁸ dotyczących poglądów młodzieży na ciszę, można zauważyć, że cisza staje się coraz bardziej istotna dla młodzieży i dla nauczycieli. Badani nauczyciele podkreślali znaczenie ciszy we współczesnej szkole. Nie ulega wątpliwości, że model wychowania w szkole zasadniczo się zmienił na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, z hierarchicznego, w którym dominował nauczyciel, na partnerski (równe prawa nauczyciela i ucznia), a także pojawia się gdzieniegdzie dominacja uczniów nad nauczycielami. Znacznie wzrosły prawa ucznia i tolerancja wobec nadużywania słów i niewłaściwych zachowań.

O ile w środowisku uczniów dostrzega się i docenia potrzebę ciszy, znaczenie wartości ciszy, o tyle temat ten może być niekiedy świadomie pomijany

przez nauczycieli. Wraz ze wzrostem wiedzy dotyczącej kultury ciszy podnosi się świadomość, lecz czy wystarczająco? Moje badania dostarczyły podstaw, aby przypuszczać, że nie. Za przykład może posłużyć opisana przeze mnie grupa badanych uczniów, w której zabrakło tej wiedzy przekazanej przez nauczycieli. Jednak badanie ciszy w środowisku szkolnym pozwoliło spojrzeć z nowej perspektywy na kolejny problem – na potrzebę wdrażania młodzieży do kultury zachowań, komunikacji, w których cisza jest jednym z ważnych jej elementów. Jednocześnie badałam ogólną atmosferę panującą w szkole, relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, poszukując przyczyn zachowania nadmiernie hałaśliwego, pobudliwego uczniów.

Właściwie rozumiana i przeżywana cisza sprawia, że człowiek wznosi się ponad niszczące tryby hałasu i chaosu codzienności, pozwala na „odczyszczenie” samego siebie.

Konsekwencją założenia, że wychowanie to proces zaplanowany, jest zaznajomienie się z jego celami i zadaniami, tzw. standardami wychowawczymi wskazującymi na pewne cechy osobowości i zachowania. Dla teorii i praktyki pedagogicznej najbardziej przydatne są koncepcje dotyczące różnych cech osobowości. Dydaktyka i wychowanie potrzebują dziś odnowy, a może się ona odbyć poprzez pogłębianie samego ich pojęcia, analizę podstawowych podstaw pedagogicznych, a także poszukiwanie dla nich właściwego języka.

U podstaw edukacji zawsze i niezmienne tkwi konieczność przygotowania dziecka do podjęcia nauki i pracy nad sobą. Należy jednak pamiętać, że stan zdrowia dziecka pozostaje w bezpośrednim związku z możliwościami jego percepcji i rozwoju. Dzisiaj coraz więcej dzieci dotykają różnorodne deficyty, m.in. brak koncentracji, nadpobudliwość, ADHD. Szkoła XXI wieku musi odpowiedzieć na te wyzwania i zweryfikować swoje założenia. W tym kontekście cisza okazuje się nie tyle kwestią konwensu, wygody, co nadrzędną zasadą refleksji wychowawczej. Potrzebne jest stworzenie przestrzeni ciszy w szkole, poznanie jej znaczenia dla rozwoju duchowego i intelektualnego człowieka.

25 kwietnia obchodzony jest Międzynarodowy Dzień Świadomości Zagrożeń Hałasem. Jest to inicjatywa organizowana w celu podnoszenia świadomości wpływu hałasu na nasze zdrowie i potrzeby wprowadzenia ciszy w nasze życie.

Słowa kluczowe: cisza, cisza w wychowaniu.

PRZYPISY:

- ¹ M. Zawada, *Co drugi uczeń wkrótce będzie nosić aparat słuchowy*, „Dziennik Zachodni”, 17.05. 2014.
- ² D. Raj-Kozia, H. Skarżyński, K. Kochanek, A. Fabiańska, *Czynniki ryzyka szumów usznych u dzieci w wielu lat 7*, „Otolaryngologia” 2013, t. 12, nr 1 s. 42–47.
- ³ D. Augustyńska, J. Radosz, *Hałas w szkołach – przegląd badań* (online:), <http://archiwum.ciop.pl> (dostęp: 25.08.2015).
- ⁴ Janusz Korczak w swoim Domu Sierot zorganizował tzw. pokój ciszy. To miejsce, w którym dzieci mogły czytać, pisać, rozmyślać i modlić się. Uczniowie Szkoły Podstawowej w Wawrzeńcach wprowadzili w życie zalecenia Korczaka i zorganizowali pokój ciszy, a także wybrali „strażników ciszy”. Więcej na ten temat zob. T. Olearczyk, *Cisza w edukacji szkolnej*, Kraków 2016.
- ⁵ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, przekł. J. Bartosik, Gdańsk 2003.
- ⁶ J. Stanisławski, *Duchowy postęp*, [w:] R. Łukaszyk, L. Bienkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. IV, Lublin: KUL, 1989.
- ⁷ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierżowski i M. Starnawski, Wrocław 2015. Peter McLaren – nauczyciel, badacz, profesor, studiów krytycznych na Uniwersytecie Chapmana, emerytowany profesor Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles oraz Miami University of Ohio. Autor kilkuset publikacji z zakresu teorii edukacji, socjologii oświaty, studiów kulturowych, były nauczyciel szkoły powszechnej.
- ⁸ Zob. T. Olearczyk, *Cisza w edukacji szkolnej*, dz. cyt.

* * *



Prof. nadzw. dr hab. Teresa Olearczyk jest doktorem habilitowanym nauk społecznych, doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesorem nadzwyczajnym Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Jest członkiem Rady Redakcyjnej „Hejnału Oświatowego”.

Pedagogika nieoczywista św. Brata Alberta Chmielowskiego

KS. DR HAB. JACEK SIEWIORA

Działalność Brata Alberta Chmielowskiego kojarzy się powszechnie z podjętą przez Niego walką z nędzą moralną i materialną tych, którzy z różnych powodów trafili na „margines” społeczeństwa. W szerszej perspektywie dostrzec można, że chodziło mu o ocalenie człowieczej godności tych, którzy sami nie byli w stanie się o nią upomnieć.

Św. br. Albert nie tworzył spójnej teorii pedagogicznej, mimo to można mówić o jego pedagogice, zwłaszcza gdy pamiętać się, że pedagogika to przede wszystkim narzędzie troski o wychowanka, narzędzie dla wspierania go w jego stawianiu się w pełni człowiekiem. Z perspektywy zakończonego Roku Brata Alberta warto zobaczyć, jak współcześnie możemy korzystać z tak rozumianej pedagogiki św. Alberta. Kluczowe wydają się być wciąż trzy składowe: wrażliwość na drugiego człowieka, przykład własny i praca.

Wrażliwość na drugiego człowieka

Doświadczenie wskazuje, że w pracy pedagogicznej najlepsze efekty osiąga się umiejętnie budując relacje międzyludzkie. Otwartość wychowawcy na wychowanka pozwala mu dostrzec kluczowe problemy, z jakimi wychowanek się boryka. Należy dostrzec, iż niezależnie od kontekstów, w których żył br. Albert i w których nam przyszło funkcjonować, pozbawienie młodego człowieka możliwości uczestniczenia we właściwie prowadzonym procesie wychowania skutkuje kształtowaniem się negatywnych postaw będących zaprzeczeniem celów wychowania.

Badacze działalności br. Alberta wskazują, że nadmiar wolnego czasu, którego nie można było spożytkować na naukę czy pracę, był dla wielu jemu współczesnych młodych ludzi okazją do poszukiwania grup koleżeńskich, zazwyczaj przestępczych, czego efektem było całkowite wyizolowywanie się od obowiązujących norm moralnych i społecznych. Wciąż działa swoisty mechanizm sprawiający, że osoby, które nie zaznały poczucia bezpieczeństwa, stany niepewności, jakich doznają, potrafią przyjmować jako konieczność życiową, nie zabiegając przy tym spe-

cialnie o zabezpieczenie przyszłości. Charakterystyczne dla takiej kategorii osób jest myślenie pojęciami dnia dzisiejszego i teraźniejszości. Wzrastając w takiej świadomości, wychowanek nabiera przeświadczenia o własnej słabości, bezbronności i bezradności wobec otaczającej rzeczywistości. Skutkuje to rodzącym się lękiem i poczuciem zagrożenia, osamotnienia, braku wsparcia, lękiem przed niepewnością jutra, przed nieznanym. Mając tego świadomość, br. Albert podjął konkretne kroki zaradcze, oparte o właściwe dla siebie pedagogiczne oddziaływanie.

W pracy pedagogicznej najlepsze efekty osiąga się umiejętnie budując relacje międzyludzkie.

Pierwszą decyzją, jaką wprowadził w życie wobec „dzieci ulicy”, stanowiących dość znaczny odsetek przebywających w przytułkach, było wyodrębnienie dla nich domów, gdyż przebywanie z dorosłymi bezdomnymi wpływało na nie demoralizująco¹. Swoją posługę rozpoczął wśród najuboższych Krakowa od zorganizowania opieki nad opuszczoną młodzieżą. Tak relacjonował to ks. C. Lewandowski: „W Krakowie zetknął się najpierw br. Albert z bezdomnymi chłopcami, którzy nie mając żadnej opieki, dziko wśród mętów miejskich się wychowywali. Włócząc się we dnie po mieście, a nocą, zimową zwłaszcza porą, przepędzali w podmiejskich norach lub w ogrzewalniach miejskich pośród zepsucia i złego przykładu. Sługa Boży już po krótkim czasie umiał sobie tak pozyskać serca tej zdziczałej młodzieży miłą rozmową, zainteresowaniem się i współczuciem nad ich niedolą, iż zaczęli do jego uboższego mieszkania przychodzić i z jego gościnności korzystać”².

W takich warunkach niejako naturalnie rysowała się inność uczestników tych spotkań. Jednak dla wychowawcy inność wychowanka nie może być traktowana jako zagrożenie, ale jako wyzwanie. Oprócz tego wychowawca musi być także świadomy, że przez wychowanków też jest postrzegany jako inny, i ta jego inność nie powinna stać się niepokojąca. Tak było w przypadku św. Brata Alberta. Jego inność nie budziła niepokoju, nie zagrażała tożsamości ludzi, nie siała niezgody ani nienawiści. Była to inność twórcza, swoim zasięgiem obejmująca całego człowieka: jego duszę i ciało; jego umysł, wolę i serce³.

Przykład własny

Proces doskonalenia osoby jest w literaturze przedmiotu opisywany jako rezultat oddziaływania trzech czynników:

- wewnętrznych psychologicznych czynników, powiązanych z cechami osobowościowymi podmiotu, czynnikami motywacyjnymi czy osobistym potencjałem;
- zewnętrznych środowiskowych czynników, a zatem otaczające środowisko, dające wzorce konkretnych postaw, z którymi człowiek może chcieć się identyfikować;
- celowo stosowanych oddziaływań rozwojowych, określaných mianem procesu wychowania społecznego⁴.

Dla pełnej realizacji tego zadania konieczna jest bliska obecność wychowawcy przy wychowankach. Św. Albert postanowił zatem, że podstawą wychowawczych oddziaływań braci czy sióstr w prowadzonych przez nich ośrodkach wśród dzieci i młodzieży będzie pedagogika własnego dobrego przykładu. Realizowana była ona w atmosferze życzliwości, szacunku i uznania war-

tości drugiego człowieka jako osoby, popierania wielostronnego rozwoju wychowanka i jego godności⁵. Służba bliźnim przyjmowała u niego rys apostołstwa przykładu i świadectwa, przy czym, jak zauważają znawcy tematu, nie było w tym żadnej egzaltacji czy naiwności.

Priorytetem działalności św. Alberta było więc pragnienie, aby być z ludźmi, których ówczesna społeczność odrzuciła na margines życia. Za wszelką cenę chciał ocalać w nich ludzką godność. Zdawał sobie doskonale sprawę, że jeżeli będzie żądał czegośkolwiek dla siebie czy swoich współpracowników, nie uzyska zgody na to, aby móc z nimi być i ich przemieniać⁶. Bycie z wychowankami, poświęcanie im czasu, wspólne działanie stwarzają okazję także do tego, aby wychowankowie, patrząc na postawę wychowawcy, podejmowali świadomie decyzję o wzorowaniu się na nim w procesie samodoskonalenia.

Praca

Jednym z, bardzo mocno wyakcentowanych, filarów procesu przywracania wychowanków społeczeństwu, wdrażanego przez placówki albertyńskie, była praca⁷. W placówkach albertyńskich świadomie uruchamiano działania na rzecz kształtowania u wychowanków pracowitości, poszanowania pracy, umiejętności wykonywania zawodu. Celem podejmowanych zadań było przyczynianie się do podnoszenia ogólnego poziomu życia, świadomości społecznej i edukacji wychowanków.

Bliski nam Jan Paweł II zwracał uwagę, iż „praca i pracowitość warunkują także cały proces wychowania w rodzinie właśnie z tej racji, że każdy »staje się człowiekiem« między innymi przez pracę, a owo stawanie się człowiekiem oznacza właśnie istotny cel całego procesu wychowania”⁸.

Praca jest zatem niezwykle ważnym rodzajem ludzkiego działania i ma szczególne wymiary:

- „jest działaniem zmieniającym świat materialny, nastawionym na zaspokajanie ludzkich potrzeb podstawowych (materialnych) i wyższych (kulturowych i duchowych);
- stanowi najbardziej optymalną możliwość uzewnętrzniania się właściwości osobowych człowieka;
- jest tą wartością uniwersalną, dzięki której powstają i powstawać mogą

wszystkie inne wartości, w tym także duchowe”⁹.

Stąd wszelkie projekty św. Alberta zmierzały do wyeliminowania żebractwa, a także stworzenia domów opieki społecznej, w których niezdolni do pracy mieliby zapewnioną opiekę materialną, lekarską i duchową, a pozostali przygotowywaliby się do samodzielnej egzystencji poprzez naukę rzemiosła. Chmielowski zdawał sobie sprawę, że pomoc doraźna nie rozwiąże problemu nędzarzy. Dlatego też zrealizował plan uruchomienia stolarni, warsztatu szewskiego, piekarni i szwalni, w których podopieczni mogli zdobyć zawód. Było to tym bardziej istotne, że większość bezdomnych to byli ludzie bez środków do życia, bez żadnego wykształcenia oraz fachu, który mógłby gwarantować im choć minimum samodzielnej egzystencji¹⁰.

Wydaje się, że warto w refleksji nad zadaniami i sposobami realizacji współcześnie organizowanego procesu kształcenia przywoływać pedagogikę br. Alberta.

Należy w tym miejscu zauważyć, że wychowanie do pracy i przez pracę jest uwarunkowane potrzebami istnienia, samooceny i interakcji człowieka w społeczeństwie i środowisku naturalnym. Istota tego procesu polega na ukształtowaniu psychologicznej gotowości wychowanka do pracy, a więc zmotywowanie do podejmowania pracy w sposób celowy i odpowiedzialny, uświadomienie społecznego znaczenia pracy jako obowiązku i potrzeby duchowej, dbanie o wyniki pracy i poszanowanie pracy.

Wydaje się, że warto w refleksji nad zadaniami i sposobami realizacji współcześnie organizowanego procesu kształcenia przywoływać pedagogikę br. Alberta. Jego działalność, przez którą pomagał ludziom dźwigać się, odzyskiwać ludzką godność i podmiotowość, stawiać się współtwórcami wspólnego dobra społeczeństwa, może wciąż być wzorem do naśladowania. A samego świętego uczynić patronem procesu wychowania młodego pokolenia także w obecnych czasach¹¹.

Słowa kluczowe: pedagogika, działalność św. Brata Alberta Chmielowskiego.

PRZYPISY:

- ¹ R. B. Siwiec, *Św. Brat Albert*, Kraków 2017, s. 172.
- ² Cz. Lewandowski, *Brat Albert*, Kraków 1927, cyt. za: R. B. Siwiec, *Św. Brat Albert*, dz. cyt., s. 175.
- ³ Bp P. A. Dydycz, *List pasterski „Bądźmy dobrzy jak chleb” na 150-lecie urodzin św. Brata Alberta*, Drohiczyń, dn. 3 września 1995 r., [w:] Bp Pacyfik Antoni Dydycz, *Wy jesteście moim listem... Listy pasterskie 1994–2009*, Drohiczyń 2010, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/dydycz/listypast_03091995.html, (dostęp: 28.08.2017).
- ⁴ Zob. N. V. Zymivec, *Rozwitek osobystego potencjału u procesi social'no-pedagogic'noii diajalnosti*, [w:] *Socjalna pedagogika*, s. 82.
- ⁵ R. B. Siwiec, *Św. Brat Albert*, dz. cyt., s. 172.
- ⁶ K. Panuś, *Dostrzegł w nędzarzu piękno Bożego obrazu – św. Brat Albert (1845–1916)*, [w:] T. Panuś, *Dziedzictwo miłosierdzia*, Kraków 2010, s. 190.
- ⁷ C. Kustra, *Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą*, [w:] T. Biernat (red.), *Z problemów pedagogiki: Uniwersalność opieki międzyludzkiej*, Zeszyt naukowy nr 3/1p/2011, Chojnice 2011, s. 121–122.
- ⁸ Tamże, nr 10.
- ⁹ Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 80.
- ¹⁰ T. Gumuła, *Początki pomocy bezdomnym w Galicji w działalności Adama Chmielowskiego – Św. Brata Alberta (1845–1916)*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2003, t. 14, s. 305.
- ¹¹ Jan Paweł II, *Jest nam dziś dany jako znak i patron. Audiencja dla Polaków przybyłych na kanonizację Brata Alberta*, Rzym 12.11.1989, <http://www.zyciezakonne.pl/dokumenty/kosciol/jan-pawel-ii/> (dostęp: 30.08.2017).

BIBLIOGRAFIA:

- Dydycz P. A.: *List pasterski „Bądźmy dobrzy jak chleb” na 150-lecie urodzin św. Brata Alberta*, Drohiczyń, dn. 3 września 1995 r. W: P. A. Dydycz: *Wy jesteście moim listem... Listy pasterskie 1994–2009*. Drohiczyń: Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe, Kuria Diecezjalna w Drohiczyń, 2010, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/dydycz/listypast_03091995.html, (dostęp: 28.08.2017).
- Gumuła T.: *Początki pomocy bezdomnym w Galicji w działalności Adama Chmielowskiego – Św. Brata Alberta (1845–1916)*. „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2003, t. 14, s. 305. ISSN 2083-179X.
- Jan Paweł II, *Jest nam dziś dany jako znak i patron. Audiencja dla Polaków przybyłych na kanonizację Brata Alberta*, Rzym 12.11.1989, <http://www.zyciezakonne.pl/dokumenty/kosciol/jan-pawel-ii/> (dostęp: 30.08.2017).

Kustra C.: *Opieka Kościoła nad dziećmi i młodzieżą*. W: T. Biernat (red.): *Z problemów pedagogiki: Uniwersalność opieki międzyludzkiej*. Zeszyt Naukowy 2011, nr 3/1p, Chojnice 2011. ISBN 978-83-62097-31-9.

Panuś K.: *Dostrzegł w nędzarzu piękno Bożego obrazu – św. Brat Albert (1845–1916)*. W: T. Panuś (red.): *Dziedzictwo miłosierdzia*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława Bp. i M., 2010. ISBN 9788374223126.

Siwiec R. B.: *Św. Brat Albert*. Kraków: Petrus, 2017. ISBN 978-83-7720-343-9.

Wiatrowski Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2005. ISBN 83-7096-524-5.

Zymivec N. V.: *Rozwytok osobystego potencjału w procesie social'no-pedagogicznej diajał'nosti*. W: *Socjał'na pedagogika*.

* * *



Ks. dr hab. Jacek Siewiora – nauczyciel konsultant MCDN ODN w Tarnowie, profesor Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, autor wielu publikacji z zakresu katechetyki i pedagogiki.

ORE: publikacja *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*

Rodziny migracyjne są nowym typem środowiska rodzinnego, dlatego należy propagować wiedzę na temat zjawiska oraz jego konsekwencji rozwojowych i edukacyjnych dla dzieci.

Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole to nowa publikacja ORE autorstwa Anny Dąbrowskiej i Ewy Szumilas.

Bartłomiej Walczak, autor raportu z badań przeprowadzonych w latach 2008 i 2014, dokonał analizy zgromadzonych danych i opracował materiał merytoryczny, na podstawie którego można wnioskować m.in., że: 1/5 uczniów żyje w rodzinach migracyjnych (2014), co oznacza spadek o siedem punktów w stosunku do poprzednich badań (2008); długotrwałej rozłąki (powyżej 12 miesięcy) z rodzicami doświadcza 3,2% ogółu badanych uczniów z terenu Polski, największa jest liczba migracji krótkotrwałych, tzw. sezonowych (do dwóch miesięcy); głównym powodem decyzji o opuszczeniu kraju przez matki i ojców są wciąż względy ekonomiczne; najbardziej niekorzystne dla dziecka są podwójne migracje; najważniejszy dylemat, przed jakim staje rodzic zamierzający podjąć zatrudnienie poza granicami Polski, dotyczy kwestii związanych z opieką nad dziećmi pozostającymi w kraju; niewystarczająca jest wiedza kadry pedagogicznej na temat skutków, jakie przynosi dziecku rozłąka z najbliższymi; nie są znane czynniki determinujące negatywne konsekwencje migracji; niezbędna jest cykliczność badań pozwalających na monitorowanie stanu rodzin rozłączonych przestępczo oraz sytuacji życiowej uczniów; wskazane jest podejmowanie działań profilaktycznych w pracy z dziećmi i młodzieżą przez pedagogów szkolnych i wychowawców klas.

Źródło: ORE

Aktualność korczakowskiego przesłania dla pedagogiki XXI w.

DR ALICJA JANIAK

Pedagogię Janusza Korczaka cechuje stabilność i sprawdzalność w zakresie poglądów na dziecko i jego wychowanie. To czyni ją niezwykle cenną w swojej aktualności dla wyzwań i zadań współczesnej pedagogiki XXI wieku.

Współczesna pedagogika ma prawo szczerzyć się wieloma osiągnięciami. Ale stoi też przed wyzwaniami, które są nowe, trudno definiowalne, niezrozumiałe do wprowadzenia w życie, a związane z istotnymi pytaniami natury filozoficznej, psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, transcendentnej: kim jest dziecko dzisiaj? Jakie oblicze powinna mieć pedagogika, aby w pełni pomóc dziecku na płaszczyźnie edukacji i wychowania integralnego? Są to pytania natury niezmiennych, dotyczące najważniejszej kwestii istoty człowieczeństwa dziecka i jego rozwoju. Stąd ważne jest i zarazem konieczne korzystanie ze skarbnicy dotychczasowej myśli pedagogicznej, zawierającej w sobie bezcenne prawdy pedagogiczne sprawdzone w praktyce działania. Jedną z nich jest pedagogia Janusza Korczaka, wyrażająca się m.in. niezwykłą aktualnością dla ponowoczesnej edukacji i jej zadań.

Pedagogię Janusza Korczaka cechuje stabilność i sprawdzalność w zakresie poglądów na dziecko i jego wychowanie. To czyni ją niezwykle cenną w swojej aktualności dla wyzwań i zadań współczesnej pedagogiki XXI w. Owa aktualność staje się bardziej czytelna, gdy zrozumiałe jest położenie dzisiejszej pedagogiki jako nauki i praktyki.

Żyjemy w dobie ponowoczesności, określanej mianem postmodernizmu. Postmodernizm jako ruch kulturowy, który pojawił się w latach 50. i 60. ubiegłego stulecia przeniknął wszystkie wymiary życia ludzkiego, kreując siebie jako nurt filozoficzny, choć swoich badań nie opiera na filozofii, ale na kulturze. Usiłuje zmieniać porządek aksjologiczny, wypracowany przez realizm

i historyczność życia człowieka, wartości czyni antywartościami i odwrotnie, np. wolność ludzką określa jako swobodę moralną¹; zamiast mądrego pedagoga, który ma wpływ na wychowanków przez swój autorytet, proponuje nauczyciela bez wyrazu, nijakiego; nauką określa formy i styl uczenia, które mają wyposażać dziecko w powierzchowną wiedzę, ukształtować w nim zdolności intelektualne oderwane od człowieczeństwa², które sprzyjają kształtowaniu postawy wyrachowanego intelektualizmu, kierującego się bezzwzględnością wobec innych itp. Wszystko w postmodernizmie jest płynne, niejasne, bez stałych odniesień i punktów oparcia, bez określonych granic. W takiej szkole dziecko raczej się gubi, niż odnajduje, nie rozumie własnej tożsamości, o wiele trudniej mu pracować nad własnym człowieczeństwem³.

Dzisiaj trzeba jasno powiedzieć, że kultura jest zbyt wąskim terenem badań, aby dać pełną odpowiedź antropologiczną, kim jest człowiek, kim jest osoba ludzka, kim jest dziecko. Idealistyczne teorie postmodernizmu, wszechwładne, wszechogarniające nie ułatwiły wychowawcom pełniejszego zrozumienia kondycji współczesnego dziecka i jego problemów poprzez swą subiektywność i relatywizm. Stąd też pojawiają się próby powrotu do tego, co tworzyło naszą polską pedagogikę, co dało jej trwałe i mocne fundamenty, rzeczowy, merytoryczny dyskurs w poszukiwaniu odpowiedzi: co czynić, aby szkoła była dla dziecka, miejscem, gdzie uczy się, poznaje i w ten sposób umacnia swoje człowieczeństwo?

Jedną z nich od szeregu lat jest próba rekonstrukcji korczakowskiej myśli,

tak aby stała się ona bardziej przejrzysta i jasna dla dzisiejszego edukacyjnego odbiorcy: rodzica, pedagoga. Janusz Korczak jest prekursorem i autorytetem w obszarze realistycznych koncepcji edukacyjnych, a to decyduje o tym, że jego sprawdzona pedagogia niesie dla współczesnego pedagoga wiele cennych odpowiedzi i rozwiązań. Aktualny jest u Korczaka wzór osoby nauczyciela. Własną osobą ukazał przykład dojrzałego wychowawcy, od którego zależy skuteczność, sensowność pracy pedagogicznej.

Jego urzekająca postać wychowawcy-opiekuna, badacza-klinicysty, jest wzorem dla wielu młodych praktyków i teoretyków pedagogiki opiekuńczej. Radość, otwartość, bezwarunkowa życzliwość wobec dziecka, serdeczność, zaufanie, gotowość i rzetelność w okazywaniu pomocy dowodzą, że afirmujące wychowanie i edukacja jest drogą do rozwoju dziecka, uszczęśliwiania go. Im bardziej dojrzały nauczyciel kształtuje siebie, tym lepiej, rzetelniej wykonuje swoją pracę, przez to lepiej kształtuje etos dziecka i losy świata⁴.

Aktualność dla pedagogiki „dzisiaj” jest widoczna również w zrozumieniu osoby dziecka, w korczakowskim *credo* i w zakresie organizacji samorządności dzieci w jego Domach⁵. Dziecko to istota rozumna, integralna, posiadająca rozum, wolę, duszę, jest więc w pełni osobą ludzką⁶. W edukacji jawi się ono jako podmiot i centrum pedagogicznego oddziaływania, które potrzebuje rzetelnych pedagogicznych zabiegów, aby mogło się korzystnie rozwijać, bo „...wychowanie czyni z niego istotę brudną lub promienną...”⁷. Z tak rozumianej osobowej podmiotowości dziecka Korczak wyprowadził ideał człowieka: wiara we wrodzone pragnienie dobra. Człowiek z natury kieruje się miłością, natomiast zło można eliminować z postaw i zachowań poprzez pracę nad swoim charakterem⁸. Stąd potrzeba zrozumienia dziecka, tworzenia dzieciom odpowiednich warunków do życia i do pracy wychowawczej, aby rozwijały w sobie dobre, pozytywne cechy charakteru⁹.

Dlatego też metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej w jego zakładzie była oparta na tak rozumianej podmiotowości dziecka i personalistycznym odniesieniu do niego. W praktyce sprzyjało to budowaniu u wychowanka poczucia pełnowartościowego współ-



Fot. S. Kopeć

twórcy własnego życia. Wprowadzony styl samorządności korczakowskiej w jego Domach stał się wzorcem aktualnym po dziś dzień dla placówek opiekuńczych¹⁰. A obecnie? Czyż ten wzorcowy styl podejścia do wychowanka nie powinien zagościć w każdej szkole, placówce oświatowej, w każdej relacji dorosły – dziecko, rodzic – dziecko, pedagog – dziecko? Skoro przynosi tak dobre rezultaty edukacyjne! A źródłem inspiracji do kształtowania właściwych postaw wychowawczych, do poszukiwań i badań naukowych jest praktycznie cały dorobek literacki Korczaka, szczególnie trylogia pedagogiczna *Jak kochać dziecko*. Ukazane są tam problemy pedagogiczne w sposób trójplaszczynowy: od strony dziecka, rodzica, pedagoga. Tryptyk ten jest również encyklopedią wiedzy dla dzisiejszych wyzwań pedagogiki opiekuńczej¹¹.

Dalej, aktualność pedagogii Janusza Korczaka jest widoczna w relacji wychowanek – wychowawca. Jako praktyk i mistrz dialogu realizował zasadę uporządkowanego partnerstwa pomiędzy wychowawcą a wychowankiem w oparciu o zrozumienie¹². Sprawdził i wypracował dialog osobowy pomiędzy wychowawcą, który ma już doświadczenie, i dzieckiem, które doświadczenie dopiero zdobywa. Dwie osoby w dialogu pedagogicznym to konkretne osoby, które mają swoją tożsamość i godność. Za czasów Korczaka relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem była bezosobowa, rzeczowo wyspecjalizowana i krótkotrwała, przez co wychowanie zamieniało się w bezosobową

technikę¹³. Korczak szybko zauważył, że z dziećmi trzeba mówić, rozmawiać, być w emocjonalnym dialogu, który umożliwi osobowy kontakt z wychowankami i dzięki któremu możliwe jest rzetelne poznanie i zrozumienie osoby dziecka.

Sprawdzona pedagogia Korczaka niesie dla współczesnego pedagoga wiele cennych odpowiedzi i rozwiązań.

We współczesnej pedagogice, jak za czasów Korczaka, istnieją tendencje do relacji bezosobowych, np. w postaci zintelektualizowanych szkoleń z psychologii komunikacji czy wprowadzania idei wychowania bez porażek. Praktyka pokazuje jednak, że podejście do tych modeli jest zagrożeniem dla twórczego współdziałania z dzieckiem. Dlatego też następuje powrót do relacji w układzie osobowym i styl, jaki wypracował Korczak, jest nadal aktualny jako dojrzała forma relacji nauczyciela z dzieckiem.

Kolejny aktualny czynnik pedagogii Janusza Korczaka to komponenta miłości, będąca naczelną zasadą i podstawą trwałych więzi, relacji. Miłość jako istotny element wychowania niestety jest dzisiaj nieobecna we współczesnych systemach pedagogicznych¹⁴. Pedagogika obecna w swoich głównych nurtach, założeniach oparta jest na intelektualizmie, mocno eksponowanym przez postmodernizm. U Korczaka zaś działania poznawcze są integralną częścią tego samego procesu wychowania, realizowanego poprzez miłość. Współczesne dochodzenie do

poznanie dziecka ma charakter instrumentalny, wybiórczy, jest oderwane od całości procesu kształtowania osobowości dziecka¹⁵, co doprowadza do zredukowanego poznania jego osoby, a proces edukacji staje się zintelektualizowaniem osobowości. To często doprowadza do wyziębienia emocjonalnego u dziecka, zamknięcia, a to niestety sprzyja procesowi spłykania wrażliwości społecznej i duchowej, rozwijaniu się niewydolności emocjonalnej.

**Aktualność pedagogii Korczaka
przejawia się również w ukazywaniu
właściwej funkcji wychowawczej
rodziny i w idei praw dziecka.**

Korczakowskie rozumienie roli miłości w życiu dziecka wskazuje na określoną zależność. Jego rozwój jest ściśle związany z doświadczaną miłością, stąd jest ona dla niego największą siłą uzdalniającą do wzrostu psychicznego, duchowego. Dziecko, które uzyskało zaspokojenie miłości, wkracza w dorosłe życie ze zintegrowaną, uzdalniającą do miłości osobowością¹⁶. Wyniki współczesnych badań naukowych potwierdzają doświadczenie Janusza Korczaka i wskazują na niezmienną prawdę o ludzkim rozwoju, że bez miłości człowiek nie może żyć ani się rozwijać w pełni jako osoba ludzka¹⁷.

Aktualność pedagogii Korczaka przejawia się również w ukazywaniu właściwej funkcji wychowawczej rodziny i w idei praw dziecka. Wychowanie jest przede wszystkim zadaniem rodziny, to teren wychowawczy wiążący się z etosem moralnym poszczególnych jej członków. Korczak, wyodrębniając cztery tereny rodziny, czyli cztery rodzaje: pierwsza o charakterze diagnostycznym, druga ideowym, trzecia pogodnego używania, czwarta pozoru i kariery, wskazuje, że tylko rodzina dojrzała i odpowiedzialna w swoim rodzicielstwie¹⁸, może wspomagać dziecko w jego rozwoju. Dziś to korczakowskie spostrzeżenie się potwierdza, wskazuje, że od poziomu moralnego, dojrzałości osób w rodzinie zależy jakość wychowania dziecka. Szkoła tutaj pełni tylko funkcję pomocniczą, wspierającą, ale nie jest w stanie zastąpić rodziców. Natomiast dialog rodziny ze szkołą jest niezwykle pomocny i pozytywnie wpływa na kształtowanie i wzmacnianie osobowości dziecka. Temu procesowi służy

dobrze interpretowana deklaracja praw dziecka. Korczak stworzył i opracował szereg praw i obowiązków przynależnych dziecku, gdzie szczególnie prawo dziecka do szacunku stało się przewodnią i aktualną ideą, wykładnią dla współczesnych koncepcji ochrony praw dziecka¹⁹.

Aktualny jest także po dziś dzień korczakowski sposób pedagogizacji społeczeństwa, oparty na dialogu i wspólnym poszukiwaniu rozwiązań. Obecnie szczególnie potrzeba spotkań, rozmów, książek pedagogicznych, które nie podają gotowych rozwiązań, ale są w formie przewodników dla rodziców i wychowawców, o wysokiej kulturze pedagogicznej i pełnej świadomości wychowawczej²⁰. Sam nie pisał z płaszczyzny doradcy, uczono go, ale wspólnie szukał, zastanawiał się. Dzięki partnerskiej postawie jego książki były poczytne i cieszyły się ogromną popularnością.

**Aktualny jest po dziś dzień
korczakowski sposób pedagogizacji
społeczeństwa, oparty na dialogu
i wspólnym poszukiwaniu rozwiązań.**

Jak pokazuje powyższa refleksja, **dobro pedagogiczne Janusza Korczaka w zakresie aktualności jego myśli i praktyki działania jest bogaty i różnorodny**. Dotyczy on najważniejszych aspektów wychowania: dziecka, wychowawcy, dialogu pedagogicznego, rodziny, szkoły. Zawiera sprawdzone metody i sposoby wychowania dziecka, skuteczne zasady realizacji edukacji. Pedagogiczna teoria zweryfikowana praktyką wieloletniego działania i współdziałania z dziećmi, z wychowawcami, rodzicami pozwoliła mu na wypracowanie zasad twórczych, ukierunkowanych zarazem na dobro i szczęście dziecka.

Ponieważ są sprawdzone, mogą służyć współczesnemu nauczycielowi jako podstawowe zasady pedagogicznego oddziaływania i współtworzenia przyjaznej dla dziecka rzeczywistości pedagogicznej w szkole.

Słowa kluczowe: aktualność, dziecko, dialog, Korczak, pedagogika, wychowanie.

PRZYPISY:

¹ Zob. A. K. Stanisławska, *Wolność bycia i wolność posiadania. Kilka refleksji na podstawie badań sondażowych młodzieży licealnej*, [w:] Janusz Gajda (red.), *O nowy*

humanizm w edukacji, Kraków 2000, wyd. I, s. 228.

² Por. P. Zieliński, *Rola nauczyciela w świecie założeń edukacji postmodernistycznej*, [w:] K. Rędziniński, M. Łopot (red.), *Pedagogika*, t. XXI, Częstochowa 2012, s. 61–64; <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3923/P.%20Zieli%C5%84ski%2C%20Rola%20nauczyciela%20w%20swiecie%20za%C5%82ozen%20edukacji%20postmodernistycznej.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 31.01.2018).

³ Tamże, s. 61–64.

⁴ J. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, [w:] H. Kirchner, A. Lewin (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Warszawa 1982, s. 18.

⁵ Por. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 235.

⁶ Zob. J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] *Wybór pism*, t. 3, Warszawa 1958, s. 16.

⁷ J. Korczak, *Dzieci i wychowanie*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1978, s. 11.

⁸ B. Wojnowska, *Wczesna publicystyka Janusza Korczaka*, [w:] H. Kirchner, O. Klecel (red.), *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, Warszawa 1997, s. 45.

⁹ J. Korczak, *Wybór pism*, t. 3, wybór I. Newerly, red. D. Stępniewska, Warszawa 1958, s. 411.

¹⁰ J. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, art. cyt., s. 186.

¹¹ Tamże, s. 185.

¹² Por. B. Smolińska-Theiss, *Janusz Korczak. Pedagogiczne transgresje*, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 1, s. 9.

¹³ J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009, s. 68.

¹⁴ Por. J. Papużińska, *Podkultura dziecięca w twórczości Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, dz. cyt., s. 152.

¹⁵ Por. tamże, s. 152.

¹⁶ B. Szymczakiewicz, *Miłość a spostrzeganie świata w procesie rozwojowym*, Zeszyty Naukowe UJ, red. J. Włodek-Chronowska, Kraków 1996, s. 75.

¹⁷ Por. S. Clerget, *Szkoła potrzebuje miłości*, „Psychologia w Szkole” 2012, nr 4, s. 93.

¹⁸ Por. J. Bińczycka, *Korczakowskie spojrzenie na rodzinę*, art. cyt., s. 120–125.

¹⁹ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. I, Warszawa 2003, s. 339–340.

²⁰ Por. J. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, art. cyt., s. 186.

BIBLIOGRAFIA:

Balcerek J.: *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*. W: H. Kirchner, A. Lewin (red.): *Janusz Korczak. Życie i dzieło*. Warszawa: WSIP, 1982. ISBN 8302014826.

Bińczycka J.: *Korczakowskie wychowanie wychowawców*. W: J. Bińczycka (red.): *O pe-*

dagogikę jako naukę o człowieku, w setną rocznicę urodzin Janusza Korczaka. Katowice: UŚ, 1979. ISBN 83-02-01131-2.

Bińczycka J.: *Spotkanie z Korczakiem*.
Olsztyn: OSW, 2009. ISBN 9788389067562.

Clerget S.: *Szkola potrzebuje miłości*. „Psychologia w Szkole” 2012, nr 4. ISSN 1731-836X.

Korczak J.: *Pisma wybrane*, t. 2. Wybór A. Lewin, red. I. Korsak. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978. ISBN 8310086970; 83-10-08512-5; 83-10-08720-9.

Korczak J.: *Wybór pism*, t. 2 i 3. Wybór I. Newerly, red. D. Stępniewska. Warszawa: NK, 1958, wyd. I. ISBN brak.

Okoń W.: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: WSIP, 1993. ISBN 8302052132, 9788302052132.

Papuzińska J.: *Podkultura dziecięca w twórczości Janusza Korczaka*. W: H. Kirchner, O. Klecel (red): *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*. Warszawa: IBL PAN, 1997. ISBN 83-85605-92-4.

Smolińska-Theiss B.: *Janusz Korczak – pedagogiczne transgresje*. „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 1. ISSN 1642-672X.

Stanisławska A. K.: *Wolność bycia i wolność posiadania. Kilka refleksji na podstawie badań sondażowych młodzieży licealnej*. W: J. Gajda (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków 2000, wyd. I. ISBN 83-88030-75-2.

Szymczakiewicz B.: *Miłość a spostrzeganie świata w procesie rozwojowym*. Zeszyty Naukowe UJ. Red. J. Włodek-Chronowska. Kraków: UJ, 1996. e-ISSN 2082-3827, p-ISSN 2084-977X.

Śliwski B.: *Pedagogika Janusza Korczaka*. W: Z. Kwiecieński, B. Śliwski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. I. Warszawa: PWN, 2003. ISBN 1083-01-14055-0.

Wojnowska B.: *Wczesna publicystyka Janusza Korczaka*. W: H. Kirchner, O. Klecel (red.): *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*. Warszawa: IBL PAN, 1997. ISBN 83-85605-92-4.

Zieliński P.: *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*. W: K. Rędziński, M. Łapot (red.): *Pedagogika*, t. XXI. Częstochowa 2012, s. 61–64; <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3923/P.%20Zieli%C5%84ski%2C%20Rola%20nauczyciela%20w%20swietle%20za%C5%82ozen%20edukacji%20postmodernistycznej.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 31.01.2018).

* * *



Dr Alicja Janiak – pedagog,
doktor nauk społecznych w za-
kresie pedagogiki, nauczyciel
w Szkole Podstawowej im.
St. Artwińskiego nr 5 w Kiel-
cach.

Wychowanie przez czytanie

WOJCIECH PAPAJ

Nowa podstawa programowa szczególnie wiele miejsca poświęca obowiązkom szkoły w zakresie wspierania czytelnictwa. Obok – oczywistych w tym kontekście – uwag o rozwijaniu zainteresowań (przybliżonych w kilku akapitach) i kompetencji czytelniczych, pojawiają się także wskazówki wiążące czytelnictwo z wykonywaniem zadań wychowawczych.

Aspekt społeczny

Taka perspektywa, rzecz jasna, nie stanowi żadnej rewolucji. Literatura „od zawsze” dostarcza już gotowych wzorców osobowych, już choćby fabularnego materiału do rozważania ludzkich postaw. Nowy dokument programowy budujący szkolną przestrzeń aksjologiczną wokół pewnego katalogu wartości podstawowych o wyraźnie prospołecznym profilu (ofiarność, współpraca, solidarność, altruizm, patriotyzm, tożsamość indywidualna i zbiorowa oraz poczucie godności własnej i innych osób) również i w interesującej nas kwestii podkreśla jednak aspekt społeczny, wskazując **związek czytelnictwa z procesami socjalizacji dzieci i młodzieży**: „Dzieci, które dużo czytają (...) z łatwością nazywają swoje uczucia i wchodzą w relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają kłopoty wychowawcze, mając lepiej rozwiniętą wyobraźnię umożliwiającą obiektywne spojrzenie na zachowania własne i innych, w konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi, a także funkcjonowaniem w społeczności szkolnej”¹.

Tak wyrazisty akcent położony na kształcenie kompetencji społecznych² winien skierować uwagę bacznego czytelnika (czytaj: nauczyciela planującego realizację podstawy programowej) w stronę metodyki opartej na intensywnej interakcji wewnątrzklasowej. Podejście takie pozwoli z jednej strony zaktywizować uczniów, z drugiej zaś – uczyni dziecięcy kontakt z tekstem bardziej autentycznym. Wobec pogłębiającego się od lat kryzysu czytelnictwa (także czytelnictwa „szkolnego”) jedynie postulowany przez podstawę programową (ale i – od dziesięcioleci! – przez metodyków³) „otwarty dialog z dziełem literackim” stwarza szansę przezwyciężenia tego groźnego zjawiska przyjmującego

coraz wyraźniej charakter bariery kulturowej.

Musimy bowiem pamiętać, że za-
równo rozwój czytelnictwa, jak i wszel-
ka (szkolna i domowa) działalność wy-
chowawcza stanowią jedynie elementy
szerszego procesu inkulturacji – ten zaś
wymaga istnienia inkluzywnej wspól-
noty kulturowej. Jednak „Kultura nie
rozwija się przez postęp i doskonalenie
(jak to ma miejsce w naukach ścisłych),
ale poprzez ciągłość i kumulację, przez
ponadczasowe współlistnienie, wcho-
dzenie w dialog i dopełnianie się jej naj-
doskonalszych dokonań”²⁴. Jeżeli chcemy
uniknąć dalszej atomizacji społeczeń-
stwa, musimy tę ciągłość zachowywać.
Szkoła musi dbać o narastanie tradycji,
o inicjowanie dialogu „między dawny-
mi a młodszymi laty” – stawką tutaj jest
nie tyle „rozwój kompetencji społecz-
nych”, ile społeczeństwo jako takie.

Aspekt metodyczny

W artykule *Przerabiać, omawiać czy słuchać...* publikowanym na tych łamach przed ponad już rokiem⁵ postulowałem taką strategię pracy, w której utwór literacki nie odgrywa na lekcji języka polskiego głównej roli, a stanowi jedynie nowy głos we wcześniej zainicjowanej ogólnoklasowej dyskusji o charakterze filozoficznym (egzystencjalnym czy etycznym – tak czy inaczej: wychowawczym). W ten sposób ów „otwarty dialog z dziełem” przestałby być jedynie pedagogiczną metaforą, a stałby się metodyczną rzeczywistością – problematyka zajęć krążyłaby bowiem wokół zagadnień aktualnych i ważnych dla uczniów, co mogłoby zwiększać ich motywację do sięgania po teksty lekturowe („wsłuchiwanie” się w ich głos na omawiany temat).

W wymiarze metodologicznym sięgamy zatem do zalecanej przez autorów

podstawy programowej języka polskiego hermeneutycznej fuzji horyzontów polegającej na „odnajdywaniu płaszczyzny, na której doświadczenia (przeżycia, emocje, przekonania... – W.P.) własne uczniów mogą się łączyć z doświadczeniami (przeżyciami, emocjami, przekonania... – W.P.) bohaterów lub problematyką czytanych lektur (z innych epok)”⁶. Zgodnie z koncepcją koła hermeneutycznego płaszczyzna taka osadzona jest w kulturze, toteż klasowe poszukiwanie „przedsądów”, czyli pewnych opinii i doświadczeń dotyczących określonej tematyki, pozwoli zarówno ugruntować kulturowe zakorzenienie⁷, jak i wspomagać uczniowskie poznanie i (sic!) samopoznanie; to zaś przekłada się bezpośrednio na efekty dydaktyczno-wychowawcze. Poprzedzenie lektury właściwej taką „filozoficzną debatą” może z jednej strony otworzyć uczniów na tekst (nie zawsze sam w sobie łatwy w odbiorze), z drugiej – może i otworzyć tekst przed uczniami, ułatwić i ukierunkować jego recepcję.

Szkoła musi dbać o narastanie tradycji, o inicjowanie dialogu „między dawnymi a młodszy mi laty” – stawką tutaj jest nie tyle „rozwój kompetencji społecznych”, ile społeczeństwo jako takie.

W wymiarze praktycznym natomiast postulat „wychowania przez czytanie” oznaczać będzie wszelkie strategie, metody i formy organizacyjne podkreślające zaangażowanie emocjonalne oraz sprzyjające refleksji interakcje pomiędzy samymi uczniami. Podpowiedzi warto poszukać w (a jakże!) książkach. W księgarniach od lat dostępne są serie wydawnicze ułatwiające i inspirujące filozofowanie z dziećmi młodszymi i starszymi: *Bajki Filozoficzne*⁸ Michela Piquemala oraz *Dzieci Filozofują*⁹ Oscara Brenifiera. Pierwsza z nich dostarcza wyboru króciutkich tekstów z różnych kultur wraz ze wskazaniem tematyki oraz otwartych pytań sformułowanych „w pracowni filozofa”; druga zawiera wyłącznie (pogrupowane w kategorie, np. „Wolność”, „Posłuszeństwo”, „Różnice”) proste pytania (sześć w każdym tomie), z których każde prowadzi do kilku możliwych odpowiedzi, te zaś wywołują nowe pytania (pod hasłem „Tak, ale...”). Obydwie serie kreatywny nauczyciel



Fot. T. Łopuszyński

(nie tylko polonista!) i wychowawca może łatwo wykorzystać bezpośrednio lub jako inspirację w poszukiwaniu własnych tekstów (np. przypowieści ewangeliczne, mity greckie czy bajki Krasickiego...) pobudzających do zadawania ważnych pytań. Warto też pamiętać o tym, by rozważając różne możliwe odpowiedzi, sięgać do skarbnicy polskiej frazeologii. Liczne przysłowia, porzekadła i związki frazeologiczne zawierają przecież refleksję o charakterze egzystencjalnym lub wprost aksjologicznym i mogą wspierać pracę uczniów, wzbogacać dyskusję o nowe perspektywy lub podnosić świadomość językową.

Taki dydaktyczny powrót do źródeł edukacji – sokratejskiej rozmowy mądrzejszej wydobywającej prawdę, jaką człowiek nosi w sobie (podobnie jak w metodzie hermeneutycznej) – do naturalnej wymiany zdań i poglądów odpowiada również, nieco paradoksalnie, duchowi współczesności. Dialog jest przecież istotą mediów społecznościowych stanowiących dla nowych pokoleń środowisko najzupełniej naturalne; łączenie się w różnorodne, luźne zazwyczaj grupy o wąskiej charakterystyce (grupa „szkoła”, grupa „angielski”, grupa „balet” lub „karate” itd.) to codzienność naszych uczniów-wychowanków, a także sposób na zaspokojenie jednej z podstawowych dla nastolatka potrzeb – potrzeby przynależności.

Wszystkie te okoliczności stanowią atut polonisty chcącego „wychowywać

przez czytanie”; o ile tylko zapewnimy rzeczywistą swobodę dyskusji, dbając jednocześnie o jej metodyczną atrakcyjność¹⁰, możemy pozyskać uwagę i zaangażowanie uczniów, co podniesie dydaktyczną i wychowawczą efektywność klasowych debat.

Odpowiedniej metodyki do pracy (również wychowawczej) z dziełem literackim może dostarczyć również konstruktywistyczny nurt pedagogiki. Nawiązując do niego autorki publikacji *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*¹¹ opisując swoje podejście jako „metodę dialogu”, czyli strategię konstruowania wiedzy w oparciu o aktywność poznawczą, twórczość oraz zaangażowanie emocjonalne uczniów: „W metodzie dialogu z tekstem literackim utwór jest jego pełnoprawnym uczestnikiem. Nie ma jednego schematu pracy z tekstem literackim, z narracją literacką, z wiedzą narracyjną. W sytuacji edukacyjnej nauczyciel może wykorzystać tekst literacki w różny sposób, do różnych celów, w wybranym zakresie tematycznym”.

Odpowiada ona wszystkim omówionym wcześniej założeniom, traktując „wędrówkę znaczeń, jakie niesie tekst” jako sposobność do „rozumienia i interpretacji świata, innych ludzi, samego siebie” – ze skutkami zarówno w obszarze nauczania, jak i wychowania. W zakresie praktyki lekcyjnej metoda dialogu dużą wagę przywiązuje do zastosowania tzw. kart metaforycznych¹² (dialogowych) umożliwiających

nie tylko rozwijanie myślenia abstrakcyjnego, symbolicznego, ale i krytycznego. Oprócz bowiem budowania skojarzeń i fantazjowania, uczniowie będą również opisywali, porównywali, porządkowali i wyjaśniali; nade wszystko zaś – myśleli i zadawali pytania.

Prowadząc „wychowanie przez czytanie”, nie zapominamy oczywiście o wypracowanych już i sprawdzonych rozwiązaniach polonistycznych: w toku tradycyjnych strukturalistycznych działań analityczno-interpretatorskich uwzględniamy rolę wartości w przebiegu fabuły, w motywacjach bohaterów, w podejmowanych przez nich decyzjach; rozważamy przyczyny i skutki zdarzeń oraz ich alternatywy; mocno akcentujemy punkt widzenia ucznia („Co ja bym zrobił w takiej sytuacji? Co w ogóle zrobić można?”), wzmacniając emocjonalny aspekt nauczania, ale i pobudzając twórcze myślenie. Utrzymujemy ten kierunek – i jednocześnie rozwijamy sprawność redakcyjną uczniów – gdy aranżujemy aktywność twórczą wymagającą wejścia w świat przedstawiony utworu i sformułowania określonej wypowiedzi w roli któregoś z bohaterów, szczególnie określenia jego motywacji aksjologicznych. Z pewnością przydatne tu również będą techniki dramowe.

O ile tylko zapewnimy rzeczywistą swobodę dyskusji, dbając jednocześnie o jej metodyczną atrakcyjność, możemy pozyskać uwagę i zaangażowanie uczniów.

Szczególną rolę w kontekście akcentowania wychowawczych funkcji lektury szkolnej – traktowanego serio, z pełnym uznaniem dla poznawczego i pedagogicznego potencjału takiego podejścia – mogą odegrać działania porządkujące refleksję aksjologiczną. Nie zmierzamy oczywiście w stronę wykładu historii filozofii, możemy jednak pokusić się o wspólne (klasowe, grupowe, indywidualne) zgromadzenie informacji i wniosków dotyczących np. poszczególnych wartości omawianych na lekcjach języka polskiego w ciągu roku, czy nawet w perspektywie kilkuletniej.

Utworzenie takiej swoistej „mapy wartości” może być przedmiotem projektu edukacyjnego, w ramach którego uczniowie nie tylko zdefiniują daną wartość (rodzina, ojczyzna, przyjaźń etc.),

ale też przedstawią zakres semantyczny słowa poprzez nagromadzenie wyrazów o zbliżonym lub odległym znaczeniu (ilustrując najważniejsze z nich zdaniami przykładowymi i/lub adekwatnymi frazeologizmami); zaprezentują warianty zachowań i zewnętrznych przejawów wartości oraz reprezentujące je postacie – historyczne bądź literackie; przygotują ikonografię przedmiotowej wartości; opracują „historię wartości” w formie osi czasu; przeprowadzą sondę w swoim środowisku, opracują zagadki czy rebusy. Zebrany materiał może zostać przedstawiony w formie strony internetowej lub w postaci tzw. lapbooka¹³ (przy odrobinie twórczego zaangażowania możemy w ten sposób wzbogacić szkołę o znakomite, efektowne i pożyteczne pomoce dydaktyczne).

We wszystkich tych działaniach **pamiętajmy o nadrzędnym celu pracy nauczyciela** (nie tylko polonisty), **jakim jest** – nie realizacja programu nauczania ani nawet przygotowanie do egzaminu, ale **integralny rozwój osobowy ucznia**. Szczegółnej wagi nabiera tu zapis podstawy programowej języka polskiego nakazujący poprzez kształcenie literackie i kulturowe rozwijać „zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami”.

Słowa kluczowe: wychowanie przez czytanie.

PRZYPISY:

- ¹ Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wprowadzonej Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej (...), Dz.U. 2017, poz. 356, t. 1.
- ² Powracający zresztą w podstawie programowej po wielokroć, np.: „Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami.”; również obszerny fragment poświęcony metodzie projektu.
- ³ By wspomnieć tylko rzeczywiście wieloletnią, wytrwałą pracę śp. dr. Stanisława Bortnowskiego na rzecz polonistyki odmienniej.
- ⁴ T. Kostkiewiczowa, *Czy świat potrzebuje humanistów?*, [w:] K. Biedrzycki, W. Bo-

biński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka Dziś – Kształcenie dla Jutra*, t. 1, Kraków: Universitas, 2014.

- ⁵ W. Papaj, *Przerabiać, omawiać czy słuchać – o strategii pracy z lekturą (nie tylko obowiązkową)*, „Hejnal Oświatowy” 2017, nr 1(159), s. 13–16.
- ⁶ W oparciu o: A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania* (materiały informacyjne MEN nt. reformy programowej), <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%20C4%98ZYK%20POLSKI/Nowa%20podstawa%20programowa%20j%20C4%99zyka%20polskiego%20dla%20kl.%20IV-VIII%20Szk%20C5%82y%20podstawowej.%20Prezentacja.pdf> (dostęp: 2.02.2018).
- ⁷ Jednym z głównych celów kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej jest przecież „Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym”.
- ⁸ Oprócz pierwszego, tytułowego tomu, seria obejmuje również: *Jak żyć razem, Jak żyć na ziemi, Świat mitologii* oraz *Opowieści mędrca Sofiosa* (Wydawnictwo Muchomor).
- ⁹ *Dobro i zło, co to takiego?, Ja, co to takiego?, Piękno i sztuka, co to takiego?, Uczucia, co to takiego?* oraz *Życie, co to takiego?* (Wydawnictwo Zakamarki).
- ¹⁰ Inspiracji wciąż warto szukać w nie najmłodszych już publikacjach: D. Bernacka, *Od słowa do działania*, Warszawa 2001 oraz E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2000.
- ¹¹ D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa 2015.
- ¹² Najpopularniejszym chyba na polskim rynku zestawem kart metaforycznych jest gra „Dixit” (Wydawnictwo Rebel); inne pakiety promowane są m.in. przez Stowarzyszenie KLANZA (kartymetaforyczne.pl).
- ¹³ Technika której podstawowy opis znajdziemy np. w artykule A. Kopec *Lapbook a edukacja czytelnicza – czyli jak zachęcić dzieci do czytania* („Trendy” 2014, nr 3–4), s. 79–8.

* * *



Wojciech Papaj jest nauczycielem konsultantem ds. języka polskiego, edukacji patriotycznej i nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych MCDN ODN w Nowym Sączu. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnal Oświatowy”.

Funkcja wychowawcza szkoły w kontekście pedagogiki specjalnej

MONIKA ROMAŃCZUK

Wychowawcza rola szkoły to ogromna odpowiedzialność dla każdego nauczyciela-wychowawcy.

Proces wychowania rozpoczyna się w domu rodzinnym ucznia, a szkoła ma za zadanie wspierać rodziców w tym zadaniu. W momencie gdy rodzice akceptują szkolny program wychowawczy, część swoich uprawnień przekazują instytucji szkolnej. Program ten powinien być oparty na wspólnych wartościach wyznawanych przez opiekunów oraz wychowawców dziecka. Należy konsultować i współtworzyć go, a dzięki nawiązaniu dialogu nauczycieli z rodzicami zbudować wspólny model wychowawczy¹.

Nasze rozważania rozpoczniemy od wyjaśnienia, **czym jest wychowanie**. W pedagogice funkcjonuje wiele definicji, które niejako przeplatają się i uzupełniają. Zgodnie z treścią wybranych definicji W. Okonia oraz Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego można podsumować, że wychowanie jest działaniem pedagogicznym, które w sposób świadomy i celowy zmierza do wytworzenia zmian rozwojowych w osobowości ucznia².

Opisując szerzej to zagadnienie, można odnieść się do wychowania jako oddziaływania, które koncentruje się w równym stopniu na rozwoju umysłowym i uczuciowym wychowanka, jak również na jego motywacji oraz konkretnych działaniach. Można zatem utożsamiać wychowanie z rozwojem jako kształtowaniem osobowości wychowanka, a za przedmiot oddziaływań wychowawczych uznać ogół procesów oraz właściwości psychicznych (intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych) połączonych z działaniem³.

Podsumowując, wychowanie nie jest jednokierunkowe, ale składa się na nie ogół działań, które zmierzają do zmiany osobowości człowieka. Oznacza to, że chociaż proces wychowania może być w dużym stopniu kontrolowany, to wychowawca nie może mieć wpływu na wszystko. Wychowując dziecko, tworzymy mu odpowiednie środowisko

oraz bodźce, na które ono reaguje – myśleniem, twórczością, zdobywaniem nowych umiejętności i przyswajaniem odpowiednich wartości. Wszystko to znajdzie później odzwierciedlenie w dalszym życiu wychowanka: w jego zachowaniu, postawach oraz sposobie myślenia, mówienia, czy też stylu bycia. Zatem owa zmiana osobowości zachodzi pod wpływem wielu czynników: oddziaływań nauczyciela, rodziny, kultury, otoczenia, środowiska naturalnego, jak również wewnętrznej motywacji jednostki do zmiany⁴.

Proces wychowania rozpoczyna się w domu rodzinnym ucznia, a szkoła ma za zadanie wspierać rodziców w tym zadaniu.

Rodzice i nauczyciele/wychowawcy muszą niejednokrotnie wykazać się ogromną inteligencją emocjonalną, ponieważ sposób w jaki radzą sobie oni z własnymi emocjami, samoczynnie przyswaja od nich dziecko/uczeń. Musimy pamiętać, że to dorośli są wzorem dla młodego pokolenia, ale dzieci nie podążają naszym śladem, jeśli je do tego zniechęcimy. Mogą za to podświadomie przyswoić błędy wychowawcze, które odczuły w swojej młodości.

Niezwykle istotne jest zatem właściwe, jednolite oddziaływanie wychowawcze zarówno w szkole, jak i w domu wychowanka. Można osiągnąć to poprzez współpracę nauczycieli/wychowawców z rodzicami/opiekunami dziecka. Kluczowe jest ustalenie metod wychowawczych, które będą konsekwentnie realizowane w obydwu środowiskach: domowym i szkolnym. Z moich doświadczeń wynika, że wielu rodziców zgadza się na taką współpracę tylko pozornie albo wręcz odmawia stosowania (w ich mniemaniu „surowych”) zasad wobec swoich dzieci.

Niektórzy rodzice przyznają się, że może i chcieliby być bardziej stanowczy, ale nie wiedzą, jak to zrobić lub nie mają na to siły ani czasu. Pracując w zawrotnym tempie, nie potrafią bowiem znaleźć czasu, który mogliby spędzić owocnie ze swoimi pociechami. Stres i przemęczenie sprawiają, że rodzice są albo rozdrażnieni i łatwo wpadają w złość, gdy ich dzieci np. hałasują albo robią bałagan w domu – a co za tym idzie są bardzo surowi i poprzez gniew próbują zmusić je do posłuszeństwa, albo też są tym zmęczeni i przyjmują obojętną postawę, pozwalając dzieciom praktycznie na wszystko, byle były względnie spokojne i nie krzyczały.

Niestety, z obserwacji moich, jak również innych wychowawców wynika, że popadanie w skrajności rodzi gorzkie owoce w przyszłości. Zarówno zbyt surowy styl wychowania, jak i nadmierna pobłażliwość, i brak reguł niosą ze sobą nieprzyjemne konsekwencje. Ciągłe zakazy, nakazy i kary najczęściej skutkują oporem i buntem dzieci, a za to bierność rodziców (często mylnie utożsamiana z tzw. „beztresowym wychowaniem”) może być przyczyną aroganckiego zachowania i postawy roszczeniowej pociech. Zatem, obierając swój model wychowawczy, należy mieć świadomość, że im wcześniej zaczniemy stawiać dziecku pewne granice i podawać rozsądne, jasne, niezmiennie reguły obowiązujące w codziennym życiu, tym szybciej i łatwiej je ono przyswoi.

Niezwykle istotne jest zatem właściwe, jednolite oddziaływanie wychowawcze zarówno w szkole, jak i w domu wychowanka.

Dzieci już od najmłodszych lat „testują” swoich opiekunów, badając, na ile mogą sobie pozwolić i chętnie nadużywają pozorowanej „miłości” wychowawców,

manipulując uczuciami dorosłych i wykorzystując je do osiągnięcia własnych celów za wszelką cenę (krzykiem, biciem, kopaniem itp.). Pracując z dziećmi upośledzonymi umysłowo (w stopniu lekkim i umiarkowanym) na co dzień, napotykam tego typu zachowania. Krzyk i agresja są dla nich głównym sposobem, aby próbować coś wymusić. W wielu przypadkach, gdy dziecko chce jeszcze bardziej zwrócić na siebie uwagę opiekunów, pojawia się autoagresja. U jednego z chłopców, którymi się zajmuję, polega to na próbie uderzania swoją głową o podłogę oraz drapaniu siebie i każdego, kto znajdzie się wtedy w pobliżu.

Jako nauczyciel odbyłam bardzo ważne szkolenia, dzięki którym zdobyłam wiedzę o sposobach radzenia sobie z takim zachowaniem u dzieci. Jednym z nich jest uczenie dzieci reguł i zasad panujących w grupie, a kluczowa jest nauka reagowania na podstawowe komunikaty, zakazy i nakazy – w szczególności „stop”. Tutaj musi być utrzymana niezmiennność i konsekwentność, aby dziecko zrozumiało, że przekraczanie postawionych granic nic mu nie daje, że wymuszaniem nic nie zyska, a dorosły nie ugnie się. Ponadto, duży nacisk kładzie się na komunikację z dzieckiem – nawet gdy nie potrafi ono mówić (jak w przypadku moich wychowanków), to należy uczyć dziecko komunikacji pozawerbalnej – aby mogło wyrażać swoje potrzeby, pragnienia i uczucia bez konieczności krzyku i okazywania agresji (która wynikać może z frustracji dziecka, z poczucia, że nikt go nie rozumie).

Właśnie ze względu na silne emocje, które młodzi ludzie tłumią w sobie, ale w pewnym momencie muszą wybuchnąć, kolejną ważną sprawą jest znajdowanie sposobu na radzenie sobie z tymi emocjami. Często nie wystarczy jeden sposób, ponieważ zadziała on tylko w kilku przypadkach, ale należy szukać różnych metod. Bardzo dobrze sprawdza się łączenie przyjemnej aktywności fizycznej w formie zabawy, która daje ujście nagromadzonej emocjom w pozytywny sposób – zakończonej relaksacją, wyciszeniem emocji (najlepiej w formie odpoczynku połączonego z masażem przy dźwiękach kojącej melodii).

Nasuwa się w tym miejscu jeszcze jedna istotna kwestia. Dotyczy ona **uwagaści**. Określenie to odnosi się do pewnego stanu umysłu, który można opisać jako „bycie tu i teraz”. Czło-

wiek uważny jest czujnym obserwatorem uważającym na wszelkie doznania płynące ze świata zewnętrznego i wewnętrznego w danej chwili⁵.

Tylko jeśli uda się nam przyciągnąć i skupić uwagę dziecka, pozwoli nam to na przekazanie mu swojej wiedzy. Koncentracja uwagi u wielu dzieci, a już w szczególności u dzieci z zaburzeniami intelektualnymi, jest trudna do osiągnięcia. Zbyt wiele bodźców napływających ze wszystkich stron rozprasza uwagę. Należy zatem zadbać o to, aby ograniczyć niepotrzebne czynniki zewnętrzne, np. w momencie prowadzenia rozmowy z wychowankiem (w szkole – znaleźć osobną salę z daleka od zgłębku na korytarzu, a w domu – m.in. wyłączyć telewizor, czy też komputer w czasie rozmowy). Na zajęciach z dziećmi o specjalnych potrzebach wychowawczych, przed zajęciami dydaktycznymi wymagającymi skupienia i uważności od moich podopiecznych, często stosuję różne ćwiczenia, głównie polisensoryczne, np. wodzenie wzrokiem za płomieniem świecy w zaciemnionym lekko pomieszczeniu, wąchanie olejków zapachowych połączone z masażem dłoni dziecka. Skupia to ich zmysły, wydłużając czas koncentracji uwagi w czasie późniejszej nauki. Ta technika najlepiej sprawdza się oczywiście w małej grupie lub na zajęciach indywidualnych.

Tylko jeśli uda się nam przyciągnąć i skupić uwagę dziecka, pozwoli nam to na przekazanie mu swojej wiedzy.

Są to jedne ze sprawdzonych przeze mnie sposobów, których nauczyłam się od innych specjalistów, dlatego gorąco polecam wszystkim nauczycielom i wychowawcom tego typu szkolenia. Należy bowiem doskonalić najpierw samego siebie, a dopiero potem przekazywać swoje cele i wartości. Dotyczy to zarówno wychowawców w szkole, jak i rodziców. Zdaję sobie sprawę, że wielu rodziców nie ma możliwości brania udziału w szkoleniach w takim samym stopniu jak nauczyciele z przyczyny m.in. braku czasu czy środków finansowych. Zachęcam jednak, aby pytali o warsztaty dla rodziców oraz inne formy doskonalenia, które często są organizowane specjalnie z myślą o nich np. w szkole. Przykładowo, w mojej placówce jest kilka tego typu zajęć dla chętnych rodziców. Uczestni-

cząc w nich, dużo łatwiej jest im również nawiązać dialog z nauczycielami, a dzięki temu zbudować lepszą współpracę.

Rodzice składają część swoich uprawnień wychowawczych na barki szkoły, czyniąc ją po części odpowiedzialną za proces wychowania ich dzieci. Podstawowym warunkiem jego spójności i logiczności powinna być jasno sprecyzowana koncepcja pedagogiczna wraz z oczekiwanymi celami wychowania, formami organizacji, programem działalności wychowawczej oraz odpowiednio dobranymi metodami wychowania. Ponadto, oprócz adaptacji zaleceń i zarządzeń istotne jest, aby w mikrosystemie, jaki tworzy instytucja szkoły, znalazło się miejsce na własną inicjatywę i twórczość pedagogiczną⁶.

Szkoła, nawet jeśli prymarnie realizuje cele dydaktyczne, to zawsze będzie tworzyć (obok domu rodzinnego ucznia) środowisko wychowawcze. Dzieje się tak, ponieważ cele wychowania wiążą się ściśle z celami kształcenia – nauka i rozwój zdolności poznawczych łączą się z wychowaniem moralnym. Szkoła nie powinna być wyłącznie miejscem pobierania instrukcji i informacji, ponieważ to nie służy wychowywaniu⁷.

Prawdziwie wychowuje bogactwo relacji z innymi ludźmi, wspierane tworzoną wspólnie atmosferą życzliwości i pomocy. Młody człowiek będzie potrafił mądrze pokierować swoim życiem tylko wtedy, kiedy oprócz zdobytej wiedzy będzie w stanie zrozumieć samego siebie i otaczający go świat oraz gdy nauczy się postępować tak, aby nie krzywdzić innych osób, pozostawać w zgodzie z własnymi przekonaniami⁸.

Osobiście uważam, że wychowawca powinien okazywać uczniom życzliwość i zrozumienie, wywiązywać się ze swoich obietnic, dawać im poczucie bezpieczeństwa i pozyskiwać ich zaufanie. Jednocześnie, oprócz stawiania granic i tworzenia zasad, powinien on umożliwić uczniom wysuwanie własnych pomysłów i dawać możliwość wspólnego podejmowania decyzji. Wszystko to powinno być oczywiście odpowiednio wyważone i dostosowane do możliwości danego dziecka, do jego potrzeb oraz predyspozycji. Zachęcam, aby właśnie do takiego modelu wychowawcy dążyli wszyscy pedagodzy oraz rodzice.

Słowa kluczowe: funkcja wychowawcza szkoły, uważność.

PRZYPISY:

- ¹ H. Rylke, *W zgodzie z sobą i uczniem: z doświadczeń nauczycieli i psychologów*, Warszawa 1993.
- ² Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- ³ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2010.
- ⁴ W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1996.
- ⁵ www.mindful.com.pl/definicja/ (dostęp: 27.01.2018).
- ⁶ I. Jundziłł, *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Warszawa 1983; J. Radzewicz, *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa 1983.
- ⁷ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Warszawa 1992; H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1991.
- ⁸ H. Rylke, dz. cyt.; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995.

BIBLIOGRAFIA:

- Gordon T.: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Pax, 2007. ISBN 978-83-211-1781-2.
- Jundziłł I.: *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*. Warszawa: WSiP, 1983. ISBN 83-02-02019-2.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.): *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, 2011. ISBN 978-83-01-14118-9.
- Łobocki M.: *ABC wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003. ISBN 83-227-1364-9.
- Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls, 2010. ISBN 978-83-7587-556-0.
- Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: PWN, 1980. ISBN 8301022086.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007. ISBN 978-83-89501-78-3.
- Pomykało W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1996. ISBN 9788386169030.
- Radzewicz J.: *Działalność wychowawcza szkoły: wstęp do badań systemowych*. Warszawa: WSiP, 1983. ISBN 83-02-01803-1.
- Rylke H.: *W zgodzie z sobą i z uczniem: z doświadczeń nauczycieli i psychologów*. Warszawa: WSiP, 1993. ISBN 83-02-05172-1.

NETOGRAFIA:

www.mindful.com.pl/definicja/ (dostęp: 27.01.2018).

* * *



Monika Romańczuk – pedagog specjalny, terapeuta wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w jednym z Zespołów WWRD w Krakowie.

Realizowanie wychowawczej roli przedszkola i szkoły w świetle obowiązujących, wybranych, przepisów prawa

EWA JAKUBOWSKA

Zgodnie ze Słownikiem języka polskiego¹ wychowanie to ogół zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie.

Wychowanie jest procesem, który rozpoczyna się w chwili pojawienia się młodego człowieka na świecie. Równomierny rozwój w sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i duchowej może dawać nadzieję, że w dorosłym życiu, opierając się na ugruntowanym systemie wartości, będziemy prowadzić zdrowy tryb życia, nawiązywać poprawne relacje z otoczeniem i osiągać sukcesy.

Trud wychowania dziecka podejmuje przede wszystkim rodzice, ponieważ to oni, zgodnie z art. 48 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej², „mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania. Ograniczenie lub pozbawienie praw rodzicielskich może nastąpić tylko w przypadkach określonych w ustawie i tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu”.

Jednocześnie, każde dziecko i osoba dorosła, mają prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym, a rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami³.

Z chwilą rozpoczęcia realizacji rocznego przygotowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego, w procesie wychowania zaczynają wspomagać rodziców nauczyciele. Zapewnia to obowiązujący w Polsce system oświaty, a wychowanie jest rozumiane jako

wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacnianie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży⁴.

Wychowanie jest procesem, który rozpoczyna się w chwili pojawienia się młodego człowieka na świecie.

Preambuła do Ustawy Prawo Oświatowe stanowi „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Zgodnie z art. 6 Ustawy Karta Nauczyciela⁵, nauczyciele są zobowiązani rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym im stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia

i szacunku dla każdego człowieka oraz dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Uczelnie wyższe prowadzące kierunki pedagogiczne realizują proces edukacyjny zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁶. Zgodnie z jego przepisami, po zakończeniu kształcenia, nauczyciel powinien, m.in. posiadać wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania oraz być praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowo-dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, wynikających z pełnionej roli zawodowej. Powinien także posiadać wiedzę na temat „rozwoju człowieka w cyklu życia, zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych” oraz „współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania... i głównych środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących”.

Z chwilą rozpoczęcia realizacji rocznego przygotowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego, w procesie wychowania zaczynają wspomagać rodziców nauczyciele.

Zatem realizowanie funkcji wychowawczo-opiekuńczej szkoły nie powinno stanowić dla żadnego absolwenta kierunku pedagogicznego, bez względu na specjalizację – problemu. Podejmując pracę, nauczyciel stażysta powinien wykazać się m.in. znajomością środowiska uczniów, ich problemów oraz umiejętnością współpracy z nimi⁷. Nauczyciel kontraktowy realizujący staż na stopień nauczyciela mianowanego powinien „uczestniczyć w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu szkoły oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego” oraz posiadać „umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, pro-



Fot. M. Grewenda

blematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych”. Ostatni etap awansu zawodowego wymaga od osoby realizującej staż, m.in. „umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych, z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony”.

Działania w obszarze wychowania i opieki muszą być prowadzone we wszystkich szkołach i placówkach równoległe z działaniami edukacyjnymi. Reguluje to wiele obowiązujących aktów prawnych.

W każdym roku szkolnym Minister Edukacji Narodowej określa podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa. Jednym z nich, w roku szkolnym 2017/2018, jest – *wzmacnianie wychowawczej roli szkoły*. Koreponduje to bezpośrednio z przepisami Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek – gdzie wymaganie czwarte – *Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne*, oznacza m.in., że działania szkoły mają mieć na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie zachowań pożądaných. Jednocześnie szkoła ma zapewniać uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej powinny być oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu.

W każdej szkole musi zostać opracowany, na podstawie przeprowadzonej diagnozy środowiska szkolnego,

program wychowawczo-profilaktyczny obejmujący:

1. treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów,

oraz

2. treści i działania o charakterze profilaktycznym dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane w oparciu o przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców.

Program ten uchwała Rada Rodziców w porozumieniu z Radą Pedagogiczną.

Aby działania wychowawcze określone w programie były pełniejsze, należy wziąć pod uwagę Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej, profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. z 2015 r. poz. 1249 ze zmianą – Dz.U. z 2018 r. poz. 214). § 2 rozporządzenia określa, że działalność wychowawcza powinna obejmować działania z zakresu promocji zdrowia oraz wspomagania ucznia i wychowanka w jego rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej i aksjologicznej. Ponadto działania te powinny obejmować współpracę z rodzicami w celu budowania postawy prozdrowotnej i zdrowego stylu życia, kształtowania hierarchii systemu

wartości, wzmacniania więzi uczniów ze szkołą i kształtowania prawidłowych relacji rówieśniczych oraz z nauczycielami i wychowawcami.

Jednym z podstawowych aktów prawnych opisujących procesy dydaktyczno-wychowawcze realizowane w szkołach i placówkach jest rozporządzenie dotyczące podstawy programowej⁹ kształcenia ogólnego.

Już na etapie wychowania przedszkolnego – celem działań nauczycieli jest „wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna”, a zadaniami realizowanymi w przedszkolu są m.in. „współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka” oraz „systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju”.

Uczniowie, bez względu na etap edukacji i poziom rozwoju emocjonalnego, powinni otrzymywać od nauczycieli i pracowników szkoły pomoc w kształtowaniu pozytywnych postaw wychowawczych.

Szkoła podstawowa to już starsze dzieci i nowe zadania wychowawcze dla nauczycieli. Ten etap edukacji stanowi fundament wykształcenia. Kształcenie ogólne ma na celu m.in. „wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele) oraz wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej”.

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej ma sprzyjać rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych

i społecznych uczniów, wzmacnianiu poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych oraz przygotowaniu i zachęcaniu do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła, wspólnie z rodzicami, ma dbać o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka oraz kształtować postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego.

Dziecko, w trosce o jego postawy prezentowane w życiu dorosłym, powinno nabywać w trakcie wszystkich prowadzonych zajęć, kompetencje społeczne takie jak komunikacja i współpraca w grupie, dlatego program wychowawczo-profilaktyczny i szkolny zestaw programów nauczania muszą tworzyć spójny zestaw celów i treści. Z uwagi na to, że „działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa” to „zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny”.

Wszystkie edukacje i przedmioty, w swoich treściach programowych oraz zalecanych warunkach i sposobach realizacji, są ukierunkowane na tworzenie warunków całościowego rozwoju dziecka i młodego człowieka we wszystkich czterech sferach rozwoju. Uczniowie, bez względu na etap edukacji i poziom rozwoju emocjonalnego, powinni otrzymywać od nauczycieli i pracowników szkoły pomoc w kształtowaniu pozytywnych postaw wychowawczych.

Nadzór pedagogiczny nad przedszkolami i szkołami pełni kurator oświaty. Zgodnie z art. 51 ust.1 pkt. 14 Ustawy Prawo Oświatowe¹⁰ – „współdziała z właściwymi organami, organizacjami i innymi podmiotami w sprawach dotyczących warunków rozwoju dzieci i młodzieży, w tym w przeciwdziałaniu zjawiskom patologii społecznej, a także może wspomagać działania tych podmiotów”. Ponadto art. 55 powyższej ustawy określa, że nadzór pedagogiczny polega m.in. na „ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek i udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych”.

Dyrektor szkoły powinien stwarzać warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki¹¹.

Statut przedszkola i szkoły, stanowiący podstawowy dokument prawa wewnętrznego, powinien określać m.in.¹² „zakres zadań nauczycieli, w tym nauczyciela wychowawcy...”, w tym także zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, a także sposób i formy wykonywania tych zadań dostosowane do wieku i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych szkoły oraz sposób organizacji i realizacji działań w zakresie wolontariatu i formy opieki i pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych jest potrzebna pomoc i wsparcie”.

Ponadto statut musi określać prawa i obowiązki uczniów, zasady współpracy z rodzicami w zakresie działań szkoły w obszarze dydaktyki, wychowania i opieki. W statucie przedszkola powinny być ponadto opisane zadania nauczycieli oraz innych pracowników związane ze współdziałaniem z rodzicami w sprawach wychowania i nauczania dzieci, z uwzględnieniem prawa rodziców do znajomości zadań wynikających z programu wychowania przedszkolnego realizowanego w danym oddziale i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju.

Realizując cele wychowawcze we wszystkich szkołach i placówkach, miejmy w pamięci słowa Janusza Korczaka „Dobry wychowawca, który nie wtłacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil”.

Słowa kluczowe: wychowawcza rola przedszkola i szkoły, wybrane przepisy prawa.

PRZYPISY:

¹ <https://sjp.pwn.pl/sjp/wychowanie;2538742.html> (dostęp: 1.02.2018).

² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez

Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r. podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. (Dz.U. z 1997, nr 78 poz. 483).

³ Art. 47 i 53 Konstytucji RP.

⁴ Art.1 pkt. 2 i 3 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.).

⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karata Nauczyciela (tekst jednolity Dz.U. z 2017 r. poz. 1198 ze zm.).

⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r. poz. 131).

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2013 r. poz. 393).

⁸ Art. 26 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).

¹⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.).

¹¹ Art. 68 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.).

¹² Art. 98 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 ze zm.).

* * *



Ewa Jakubowska – nauczyciel konsultant w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. Wieloletni pracownik Kuratorium Oświaty w Katowicach, gdzie pełniła funkcje

wizytatora, kierownika oddziału i dyrektora wydziału. Koordynator kompleksowego wspomagania szkół. Organizuje różnorodne formy doskonalenia nauczycieli obejmujące szeroko pojętą tematykę prawa oświatowego.

Biblioteka wspiera wychowawczą rolę szkoły

ANNA WALSKA-GOŁOWSKA

Kiedy masz jakieś wątpliwości, idź do biblioteki (J. K. Rowling).

Biblioteki szkolne pełnią rolę wielofunkcyjnych pracowni interdyscyplinarnych i dydaktycznych ośrodków informacji. Wspomagają realizację programów nauczania i wychowania, edukację kulturalną i informacyjną uczniów. Wspierają ustawiczne kształcenie się nauczycieli. Podążając za trendami nowoczesnej edukacji, niejednokrotnie stawiają czoła wyzwaniom współczesnej oświaty. Z pomocą przychodzą im biblioteki pedagogiczne, które służą wspieraniu procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wspomagają działalność szkół, ze szczególnym uwzględnieniem bibliotek szkolnych. Promują nowoczesne technologie i nowatorskie metody pracy z uczniem. Są partnerami dla placówek oświatowych w drodze do nowoczesnej edukacji.

Nauczanie i wychowanie

Nauczanie i wychowanie od zawsze stanowią główne zadania nauczycieli. Terminy te nie są jednoznacznie definiowalne. Nauczanie rozważane jest w pracach pedagogicznych w różnych kontekstach. Zestawia się z nim terminy (traktując za synonimiczne), takie jak: kształcenie, wychowanie umysłowe, wychowanie przez naukę, nauczanie problemowe, przedmiotowe i całościowe. Podobnie sprawa dotyczy wychowania. Autorzy prac pedagogicznych różnie je opisują, każdy z nich inny składnik tego procesu uważa za najważniejszy. Wszystkie definicje skupiają się jednak na tym samym podmiocie wychowania, którym zawsze jest człowiek.

Wychowanie i nauczanie ściśle się ze sobą wiążą, a nawet przenikają i uzupełniają¹. Efektem edukacji powinno być nie tylko zdobycie wiedzy i konkretnych umiejętności przez ucznia, ale też jego rozwój moralny, społeczny i emocjonalny. Kiedy zasady nauczania są ściśle zintegrowane z zasadami wychowania, mówimy o nauczaniu wychowującym. To „wszechstronny i harmonijny rozwój

osobowości ucznia tak w sferze intelektualnej, jak i moralnej, estetycznej oraz zdrowotnej dokonujący się na zasadzie wzajemnego przenikania się i uzupełniania procesu nauczania i wychowania realizowanego w dialogu i współpartnerstwie nauczycieli i uczniów”². Przytoczona definicja nauczania wychowującego łączy się z zasadą podmiotowego podejścia do ucznia (widoczną m.in. w nauce św. Jana Pawła II).

Szkoła środowiskiem wychowawczym

Fundamentalną placówką oświatowo-wychowawczą w strukturze edukacji jest szkoła. Określono wiele zadań, które powinna wypełniać, aby realizować swe cele:

- edukację dzieci i młodzieży (zdobywanie wiedzy o ludziach i świecie to prapoczątek kształcenia postaw, poglądów i uczuć);
- przygotowanie uczniów do uczestniczenia w kulturze;
- rozbudzanie motywacji uczniów, wytwarzanie w nich nawyku samokształcenia i samodoskonalenia;
- wdrażanie uczniów do systematycznej pracy intelektualnej i fizycznej (uczenie planowania, organizacji i wykonywania własnej pracy);
- uczenie szacunku dla wyników pracy innych;
- pobudzanie aktywności społecznej i samorządności uczniów;
- wyzwalanie ich podmiotowości;
- kształtowanie norm współżycia zbiorowego³.

Szkoła jako instytucja edukacyjna i środowisko wychowawcze spełnia funkcje: kształcącą (przekazywanie wiedzy z różnych dziedzin), wychowawczą (kształtowanie postaw społecznych), opiekuńczo-kompensacyjną (zaspokajanie potrzeb niezbędnych do prawidłowego rozwoju uczniów) i społeczną (wprowadzanie młodych ludzi w życie społeczne)⁴. Współczesne szkoły tworzą programy i realizują projekty zoriento-

wane na ucznia, a dydaktyka coraz częściej wspierana jest zasobami Internetu. Edukacja to obszar, który wymaga ciągłych zmian.

Biblioteka szkolna w procesie nauczania i wychowania

Nowoczesne nauczanie jest nie tylko przekazywaniem wiedzy uczniom, ale w dużej mierze kształtowaniem ich kompetencji informacyjnych, medialnych, czytelniczych, nieodczynnych do uczenia się. Dużą rolę należy przypisać w tym względzie odpowiednio wyposażonej bibliotece szkolnej. Coraz częściej jest ona swoistą wizytówką szkoły, a w świetle nowych światowych trendów miejscem twórczego rozwoju osobistego. W miarę możliwości oferuje zbiory zapisane na różnych nośnikach, nowoczesny sprzęt przydatny do doskonalenia kluczowych umiejętności, oraz co niezwykle istotne fachową pomoc nauczyciela bibliotekarza⁵.

Biblioteki wspierają proces dydaktyczno-wychowawczy, pełniąc funkcje:

- edukacyjne, informacyjne, kształtujące – podnoszenie poziomu kompetencji czytelniczych i informacyjnych, baza niezbędna do kształcenia i samokształcenia;
- dydaktyczne – współuczestniczenie w realizacji programów nauczania;
- wychowawcze, opiekuńcze, terapeutyczne – programy profilaktyczne, prozdrowotne;
- kompensacyjna – wspieranie uczniów z dysfunkcjami;
- kulturotwórcza, rozrywkowa, rekreacyjna – propagowanie czytelnictwa, odbiór i tworzenie tekstów kultury, inicjowanie ciekawych form pracy grupowej i zbiorowej;
- postawotwórcze – rozwój osobowości⁶.

Jeśli chodzi o zbiory, jako niezbędne w bibliotece szkolnej uznaje się: podstawy programowe dla danego typu szkoły i etapu edukacyjnego, programy nauczania objęte szkolnym zestawem programów nauczania, podręczniki niezbędne do realizacji szkolnego zestawu programów nauczania, czasopisma metodyczne związane z nauczaniem przedmiotami i prowadzonymi zajęciami⁷. Gromadzi się w niej też pozycje z literatury pięknej (w tym lektury szkolne), książki popularnonaukowe, wydawnictwa informacyjne i materiały dydaktyczne, inne teksty kultury (filmy, muzyka, obrazy).

Zadania bibliotek szkolnych oraz ich charakter zostały określone w nowej ustawie Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r.⁸ Wyznaczono sposoby organizacji biblioteki, która uwzględni w szczególności zadania m.in. w zakresie gromadzenia i udostępniania materiałów. Misją biblioteki szkolnej jest także tworzenie warunków do efektywnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, rozbudzania i rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów oraz wyrabiania i pogłębiania w nich nawyku czytania i uczenia się. Ponadto rolą biblioteki jest organizowanie różnorodnych działań rozwijających wrażliwość kulturową i społeczną uczniów oraz przeprowadzania inwentaryzacji księgozbioru biblioteki szkolnej.

Misją biblioteki szkolnej jest tworzenie warunków do rozbudzania i rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów oraz wyrabiania i pogłębiania w nich nawyku czytania i uczenia się.

Organizację biblioteki szkolnej oraz warunki i zakres współpracy biblioteki z uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz innymi bibliotekami zawiera zaś statut danej szkoły. Dodatkowo w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wskazano, że zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury.

Odpowiednia organizacja biblioteki wpływa na jej efektywną pracę:

- biblioteka umożliwia optymalną realizację procesu kształcenia;
- biblioteka czyni proces dydaktyczny jednocześnie wychowawczym, ucząc szacunku dla twórczej myśli ludzkiej, wyzwalając własne inicjatywy twórcze, utrwalając zainteresowania poznawcze;
- biblioteka jako nowoczesny ośrodek informacji integruje wiedzę uzyskaną na lekcjach, utrwała umiejętności korzystania z wiadomości wcześniej zdobytych;

- biblioteka jako miejsce udostępniania materiałów nauczycielom, uczniom i ich rodzicom koordynuje działania podejmowane przez szkołę, które rozszerzają kulturę pedagogiczną środowiska⁹.

Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz sprzyjające zwiększeniu ich czytelniczej aktywności. Kształtuje ona postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i innych) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych.

W nowej podstawie programowej zapisano, że wysokie kompetencje czytelnicze wpływają na sukces uczniów w szkole, a w późniejszym życiu pozwalają im pokonywać ograniczenia i trudności związane z mniej sprzyjającym środowiskiem społecznym. Jednocześnie czytanie jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, to jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w procesie kształcenia¹⁰.

Zasoby biblioteczne to już nie tylko książki, czasopisma czy multimedia, ale i źródła informacji w internecie. Ponieważ biblioteki szkolne dysponują różnymi materiałami, z różnych powodów nie zawsze zaspokajającymi oczekiwania użytkowników, uzupełnienie dla nich mogą stanowić bogate zbiory bibliotek pedagogicznych.

Biblioteka pedagogiczna wspiera wychowawczą rolę szkoły

Zadaniem bibliotek pedagogicznych w początkowym okresie ich funkcjonowania (lata międzywojenne i powojenne) było wsparcie nauczycieli w zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy oraz dostarczanie praktycznych wskazówek dotyczących pracy dydaktycznej. Biblioteki te zapewniały więc środowisku oświatowemu dostęp do literatury naukowej, ze szczególnym uwzględnieniem pozycji z zakresu pedagogiki¹¹. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat rola i zadania bibliotek pedagogicznych uległy stopniowej przemianie. Było to spowodowane zarówno zmianami następującymi w szkolnictwie, jak i rozwojem technologii informatycznych,

z czasem chętnie wprowadzanych także do edukacji.

Placówki te dawno przestały być jedynie księżnicami gromadzącymi i udostępniającymi literaturę fachową. Przeobraziły się w instytucje, intensywniej niż to było na początku ich działania, wspierające nie tylko kształcenie i doskonalenie nauczycieli, lecz także edukacyjną działalność bibliotek szkolnych, szkół i innych placówek oświatowych. Na przykładzie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie można wskazać ogólne prawidłowości realizowania zadań przez biblioteki pedagogiczne, takie jak:

- podstawową działalność biblioteczną: gromadzenie materiałów bibliotecznych, opracowywanie formalne i rzeczowe oraz ochrona zbiorów, udostępnianie ich zainteresowanym;
- działalność informacyjną: gromadzenie, opracowanie dokumentacyjne i udostępnianie informacji, organizowanie współpracy międzybibliotecznej, popularyzowanie oświatowej informacji naukowej i o charakterze praktycznym dla potrzeb użytkowników;
- organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół i placówek oświatowych w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych polegającego na zaplanowaniu i przeprowadzeniu, w związku z potrzebami szkoły lub placówki, działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki, jak i organizowaniu i prowadzeniu sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, którzy w zorganizowany sposób współpracują w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności przez wymianę doświadczeń;
- działalność instrukcyjną na rzecz bibliotek szkolnych, współpracę z nauczycielami bibliotekarzami w realizacji edukacji czytelniczej i medialnej;
- współdziałanie z innymi bibliotekami pedagogicznymi, szkołami wyższymi i z placówkami doskonalenia nauczycieli na rzecz wspierania doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz podnoszenia jakości usług informacyjnych Biblioteki;
- prowadzenie zorganizowanych form doskonalenia zawodowego nauczycieli bibliotekarzy¹².

Zadaniem priorytetowym tych specjalistycznych bibliotek jest pomoc nauczycielom w realizacji zajęć dydak-



Uczniowie poznają z Dydkiem teatr. Warsztaty w PBW w Krakowie, fot. M. Stachurska

tycznych. W tym celu opracowywane są stałe oferty edukacyjne, kierowane do uczniów wszystkich etapów kształcenia. Znajdują się w nich zajęcia i warsztaty nawiązujące do podstawy programowej oraz wzbogacające i poszerzające realizowane w szkole treści z zakresu szeroko pojętej edukacji.

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie, poprzez różnorodne, ciekawe autorskie zajęcia, promuje i upowszechnia czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży. Celem warsztatów i propozycji metodycznych jest podejmowanie wartościowych tematów edukacyjnych i wychowawczych, a także przygotowanie uczniów do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym. Wykwalifikowana kadra, wypełniając nałożone na Placówkę obowiązki i kierunki polityki oświatowej państwa, przekonuje młode pokolenie, że możliwe jest łączenie tradycji z nowoczesnością.

Zadaniem priorytetowym bibliotek pedagogicznych jest pomoc nauczycielom w realizacji zajęć dydaktycznych.

Prowadzący zajęcia nauczyciele bibliotekarze pobudzają w uczniach ciekawość do poznawania świata, którego ważny element stanowi literatura. Biblioteki pedagogiczne równie intensywnie realizują zadania mające na celu wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Od ich kompetencji zależą przecież efekty nauczania, rozwój oraz sukcesy edukacyjne uczniów. Szczególną ofertę w zakresie wsparcia doskonalenia zawodowego przygotowują dla nauczycieli bibliotekarzy biblioteki szkolnych.

Biblioteki pedagogiczne realizują zadania mające na celu wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Nie wszyscy czytelnicy bibliotek szkolnych (nauczyciele, uczniowie, rodzice) potrafią realnie wykorzystywać przestrzeń wirtualną do celów dydaktycznych. Toteż oferta wsparcia ze strony bibliotek pedagogicznych, dotycząca wykorzystywania TIK w pracy nauczycieli jest niezwykle istotna. Dbając o atrakcyjność i aktualność realizowanych form wspomagania pracy szkół, pracownicy biblioteki głównej w Krakowie, jak i jej filii obserwują i badają oczekiwania nauczycieli. Są autorami innowacyjnych pomysłów, a także partnerami różnorodnych projektów adresowanych do uczniów. Następnym tych inicjatyw jest coraz wyższa jakość i skuteczność PBW w Krakowie jako placówki wspierającej pracę szkół¹³.

Słowo końcowe

Niniejszy artykuł w zarysie nakreśla sposoby wspierania wychowawczej funkcji szkoły przez biblioteki i z pewnością nie wyczerpuje tematu, który wart jest uwagi. Szkoła to instytucja mająca za



Warsztaty okołoswiąteczne w PBW w Krakowie, fot. M. Stachurska

zadanie przekazywanie wiedzy uczniom, umożliwianie nabywania przez nich konkretnych umiejętności oraz wyrobienie nawyku samokształcenia. Chcąc przygotować podopiecznych do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym, należy wytworzyć ku temu odpowiednie warunki. Dużą rolę pełni w tym zakresie biblioteka szkolna, będąca dla uczniów ośrodkiem edukacji czytelniczej i informacyjnej. Przed współczesnymi pedagogami staje szereg wyzwań.

Biblioteki pedagogiczne są partnerami dla nauczycieli realizujących proces nauczania i ambasadorami nowoczesnej edukacji

Wszyscy nauczyciele mogą jednak korzystać ze wsparcia oferowanego m.in. przez biblioteki pedagogiczne. Służą one fachową poradą w zakresie aktualnej literatury, jak i wspierają pracę szkół i placówek oświatowych (w tym bibliotek szkolnych, nauczycieli i uczniów). W każdym roku szkolnym proponują ofertę edukacyjną dostosowaną do potrzeb i wymagań środowiska. Są partnerami dla nauczycieli realizujących proces nauczania i ambasadorami nowoczesnej edukacji.

Słowa kluczowe: nauczanie, wychowanie, szkolnictwo, biblioteka szkolna, biblioteka pedagogiczna.

PRZYPISY:

¹ O. Wyżga, *Nauczanie wychowujące: założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków:

Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2007, s. 7–11.

² M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 1995, s. 25.

³ G. Wysokowska, *Miejsce i rola szkoły w procesie kształtowania się człowieka*, „Wychowanie na co Dzień” 2003, nr 4–5, s. 18–20.

⁴ Tamże.

⁵ D. Brzezińska, *Modelowe wsparcie szkoły przez nauczyciela bibliotekarza i zasoby biblioteki szkolnej*, Warszawa 2014, s. 2–4, https://www.doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/6_6/brzezinskad_modelowe_wsparcie_szkoly_przez_bibliotekarza.pdf (dostęp: 29.01.2018).

⁶ G. Walczewska-Klimczak, *Bibliotek szkolnych portret własny*, Warszawa 2015, <https://www.doskonaleniewsieci.pl/Organizacja-i-zarzadzanie-biblioteka-szkolna---IV.aspx?page=6> (dostęp: 29.01.2018).

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 grudnia 2010 r. w sprawie podstawowych warunków do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania (Dz.U. z 2011 r., nr 6, poz. 23).

⁸ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

⁹ Por. W. Goriszowski, *Biblioteka szkolna jako instytucja systemu oświaty i wychowania*, Warszawa: IKN, 1987, s. 16.

¹⁰ *Biblioteki w szkołach – informacja MEN*, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/biblioteki-w-szkolach-informacja-men.html> (dostęp: 29.01.2018).

¹¹ H. Okońska, *Biblioteka – nauczyciel – uczeń*, „Trendy” 2015, nr 2–3, s. 27, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/784/T+-2-3_15%2C+H.+Oko%C5%84ska%2C+Biblioteka+-+nauczyciel+-+ucze%C5%84.pdf (dostęp: 30.01.2018).

¹² *Statut Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Hugona Kołłątaja w Krakowie*, <https://www.pbw.edu.pl/o-bibliotece/statut> (dostęp: 30.01.2018).

¹³ B. Janik, *Wspomaganie szkół i placówek oświatowych w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej im. Hugona Kołłątaja w Krakowie*, [w:] A. Fluda-Krokos, B. Janik (red. nauk.), *Nauczyciel w bibliotece pedagogicznej – klient wyróżniony*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2016, s. 95

* * *



Anna Walska-Golowska – nauczyciel bibliotekarz w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie, członek Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego. Doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Jak sobie radzić z trudnymi zachowaniami uczniów – rozmowa z dr. Billem Rogersem

— DARIA GRODZKA —

O tym, skąd się biorą trudne klasy, trudne zachowania uczniów i jak sobie z tym radzić z dr. Billem Rogersem, australijskim specjalistą w zakresie pedagogiki i autorem książek, rozmawia Daria Grodzka.

Tematem Pana wystąpienia są „Skuteczne strategie radzenia sobie z trudnymi klasami i trudnymi zachowaniami uczniów”. Proszę powiedzieć, jakie są przyczyny niewłaściwego zachowania uczniów, skąd się biorą trudne klasy?

Ludzie spoza naszej profesji zazwyczaj nie rozumieją, jak trudnym wyzwaniem jest uczenie, praca z grupą dzieci czy młodzieży, dzień w dzień, od 8.00 do 15.00. W każdej grupie uczniów jest ok. 60–70% dzieci, z którymi da się pracować. Zasadniczo wywodzą się z domów, w których mają odpowiednie wsparcie. Pozostałe 30% to po części dzieci, które mają zdiagnozowane zaburzenia, a po części symptomatyczne – brak możliwości skupienia uwagi, deficyt uwagi, skłonność do konfrontacji. To są nierzadko zdiagnozowane zaburzenia behawioralne, które w dzisiejszych szkołach są częstym zjawiskiem. Kolejna ważna rzecz, o której warto pamiętać, że wśród tych 30% mamy też uczniów wywodzących się z trudnych środowisk,

domów, rodzin. Jest wiele czynników, na które nie mamy wpływu, nie możemy ich bezpośrednio kontrolować. To może być przemoc domowa, nadużywanie różnych substancji, niewłaściwa dieta, wartości rodzinne, które są w bezpośredniej sprzeczności z wartościami szkolnymi. Np. są ojcowie, którzy są mizoginistyczni, seksistowscy, mogą mieć bardzo zniekształcone poglądy na temat rasowości, pochodzenia etnicznego. Nad tym wszystkim nie mamy kontroli, w domu, rodzinie.

Kiedy te wszystkie dzieci przychodzą do szkoły, najważniejszą rzeczą, o której musimy pamiętać, jest to, że mamy im stworzyć zdrowe, bezpieczne, niepowodujące zagrożenia, warunki do uczenia się, społeczność szkolną. Nie jesteśmy w stanie kontrolować tego, co się dzieje w domu, środowisk domowych, rodzinnych, ale mamy te dzieci przez 1/3 dnia i naszym pierwszym obowiązkiem jest stworzenie im bezpiecznego, zdrowego środowiska. I od tej bazy zaczynamy. Jeżeli dziecko nie czuje się bezpiecznie, nie tylko fizycznie, ale i psychicznie, mentalnie, emocjonalnie, to nie będzie w stanie skutecznie i efektywnie uczyć się w takim środowisku szkolnym, otoczeniu szkolnym.

Kolejna rzecz dotyczy pewnych podstawowych praw i obowiązków. Pierwsze prawo to prawo do czucia się bezpiecznie. Jest ono zapisane w Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Czyli dorosły, nauczyciel, lider (w swojej klasie, na boisku, w czasie przerwy) tworzy, promuje i chroni bezpieczne środowisko dla dzieci. Drugie – to prawo do bycia traktowanym z szacunkiem, sprawiedliwością i godnością, również zapisane w Konwencji o prawach dziecka. Musimy o tym pamiętać, próbując dyscyplinować ucznia. Nawet jeśli do dziecka trzeba podejść twardo (przy jego koleżankach i kolegach, jak i na osobności), sposób w jaki traktujemy ucznia, musi sprowadzać się do tych fundamentalnych praw, czyli sprawiedliwości i godności. Trzecie prawo – to prawo do możliwości uczenia się bez niepotrzebnych zaburzeń i zakłóceń.

Oczywiście, posiadanie jakiegoś prawa nie gwarantuje, że ono jest. Mówimy, że dziecko ma prawo do warunków nauki bez zaburzeń i zakłóceń, ale że dzieci są dziećmi, więc takie zakłócenia będą. Dlatego my musimy być liderami zachowania porządku w klasie.

Posiadanie prawa nie gwarantuje go. Za tymi prawami idą pewne obowiązki, odpowiedzialności. To jest właśnie obowiązek nauczyciela, żeby był dobrym liderem, żeby dobrze przewodził w klasie – twardo, ale i z szacunkiem dla dzieci, sprawiedliwie i pozwalając zachować im godność. I oczekujemy odpowiedzialności od dzieci w zakresie tego, jak się uczą i jak z nami pracują. Budujemy taką społeczność w szkole opartą na pewnych prawach i obowiązkach. Z bardzo silnym podkreśleniem tego, że ma być bezpiecznie i zdrowo. Te wszystkie praktyki, o których rozmawiamy, wywodzą się z tego fundamentu.

Jeżeli dziecko nie czuje się bezpiecznie, to nie będzie w stanie skutecznie i efektywnie uczyć się w takim środowisku szkolnym.

Jak sobie radzić z trudnymi zachowaniami uczniów?

Nauczyciele muszą być liderami zachowania porządku w klasie. Pomagamy klasie, grupie dzieci, żeby się uspokoiły, bo hałasują. Na przykład w trakcie lekcji kilku chłopaków bawi się żaluzjami, co bardzo przeszkadza. Nie mówimy „Nie wygłupiajcie się z tymi żaluzjami”, bo to jest tylko utrwalenie zachowania, powiedzenie im tego, czego nie chcemy, żeby robili. Nie można też zapytać „Dlaczego bawicie się tymi żaluzjami?”. Nie używajmy takich bezsensownych pytań. Ale oczywiście tym zachowaniem musimy się zająć. Musimy posłużyć się takim językiem, który uświadomi im, to co robią i zapewni przynajmniej zgodność z naszymi poleceniami, oczekiwaniami, a nawet wywoła współpracę.

Oczywiście najpierw przepraszamy całą klasę, bo na nich to zakłócenie oddziałuje, a potem mówimy do osób przeszkadzających coś takiego: „Hałasujecie tymi żaluzjami. To przeszkadza”. Krótko opisujemy, to co się dzieje, żeby mieli tego świadomość. Nie bezpośrednia negacja: „Nie róbcie tego” albo bezsensowne pytanie, które może być przyczynkiem do zupełnie niepotrzebnej dyskusji, tylko zwięzły komunikat, opis, odpowiedź. I często za tym zaraz idzie krótka, bezpośrednia wskazówka, pokazująca zachowanie, jakiego od nich oczekujemy, jak ma być. Mówimy wtedy coś takiego: „Chłopaki, zostawcie te żaluzje. Patrzmy tutaj”. W tym momencie

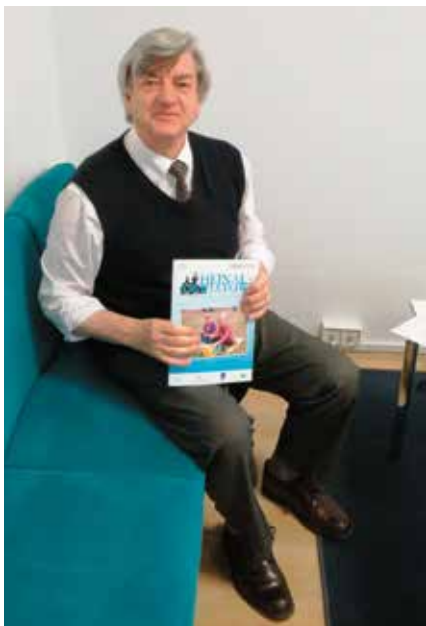
odwracamy się od nich, żeby przekazać im, że dajemy czas i oczekujemy, że oni to zrobią. To jest bardzo mocny, ale często niedoceniany aspekt inteligencji społecznej nauczyciela. Dajemy im czas na „przetrawienie” polecenia. Jeżeli oni zaczną coś tam mamrotać czy burczeć, to wystarczy krótkie przypomnienie: „Chłopaki zostawiamy żaluzje, patrzmy tutaj”. Odwrócenie od nich wzroku to nie jest arogancja tylko pokazanie im naszej wiary i pewności siebie. Czyli tonacja naszego głosu, mowa ciała i język nie są przypadkowe, ale to musi być zaplanowane. Planujemy, jakim językiem będziemy się posługiwać pod presją.

Ten jeden mały przykład, o którym powiedziałem, zajmuje nauczycielowi jakieś 30 sekund. Na początku relacji z nową klasą warto często używać takiego języka, aż uczniowie się przyzwyczają do praw i obowiązków, które im komunikujemy w trakcie uczenia. Oczywiście trzeba z dziećmi przedyskutować ich prawa i obowiązki. Ale to, że się o nich pomówi, nie oznacza, że są zagwarantowane na zawsze. Zazwyczaj między oczekiwania a rzeczywistość wkrada się ludzka natura. Dlatego potrzebujemy przywództwa opartego na pewności siebie, na spokoju nauczyciela. Warto pracować nad samą naturą języka. Jest pewien procent uczniów z trudnymi zachowaniami, z którymi możemy pracować z powodzeniem, ale długofalowo i indywidualnie.

Jak powinna wyglądać rozmowa z uczniem, który sprawia kłopoty wychowawcze?

W przypadku rozmowy indywidualnej z uczniem, *face to face* trzeba wziąć pod uwagę kilka czynników. Po pierwsze ważne są podstawowe etyczne założenia takiego spotkania. Jeśli to spotkanie nauczyciela z uczennicą lub nauczycielki z uczniem to w przypadku kilkuminutowego spotkania po lekcjach należy stać w drzwiach, a drzwi do sali powinny być otwarte. Jeżeli jest to dłuższa rozmowa wychowawcza, to zawsze obecny musi być też nauczyciel tej samej płci co uczeń/uczennica.

Ponadto musimy spróbować zrozumieć, jak się czuje ta druga osoba. Mówimy: „Wiem, że teraz jest czas na przerwę, że chcesz być z kolegami, koleżankami na zewnątrz, ale muszę z tobą porozmawiać, o tym co się wydarzyło”. I mówimy, kiedy to nastąpiło. Potem



Fot. arch. redakcji

opisujemy pokrótce jej/jego zachowanie, np. rozmawiałeś/eś w trakcie lekcji, tłukłaś/eś się krzesłem, cokolwiek to było. Dobrze jest pokazać uczniowi jego zachowanie. To jest bardzo pomocne. Ale zawsze najpierw pytamy ucznia: „Czy mogę ci pokazać, o co mi chodzi, jak to wyglądało?”. Jeśli się zgodzi, to pokazujemy, takie „małe, psychologiczne zwierciadło”, które przed nim stawiamy. Ale zawsze pytamy o pozwolenie, niezależnie od tego, czy uczeń ma 5, czy 15 lat: „Czy mogę ci pokazać, jak się zachowywałeś?”. Pokazujemy krótko, przez 10 sekund, jak wygląda i jak brzmi to zachowanie. Na przykład to ciągle przekrzykiwanie nauczyciela. Ale potem trzeba dać krok w tył i powiedzieć: „No właśnie o to mi chodzi”. Czyli rozróżniamy między tym krótkim „zerknięciem w zwierciadło” a bezpiecznym dorosłym. Rozdzielamy te dwie rzeczy. To jest bardzo ważne, zwłaszcza w przypadku małych dzieci. W przeciwnym wypadku gubią się.

Potem pytamy: „Czy chcesz coś na ten temat powiedzieć?”. Niezależnie od tego, czy uczeń ma 5, czy 15 lat dajemy mu prawo do odpowiedzi. Niech ma szansę powiedzieć, co myśli. Większość dzieci w jakiś sposób chce pomniejszyć znaczenie swojego zachowania, zminimalizować je. Mówią: „Ale ja nie robię tego cały czas”. Albo: „Inne dzieci też tak robią, też hałasują i rozrabiają”. Mówimy „Tak, to prawda, inne dzieci też tak robiły, ale kiedy zwróciłem/łam im uwagę to przestawały, a ty cały czas to pokrzykiwałeś i dlatego teraz rozmawia-

my”. Czasami uczeń powie: „Nie obchodzi mnie to. Co z tego?”, ale my zawsze mówimy: „Ale mnie to obchodzi. Mnie naprawdę to obchodzi. Jesteś uczniem w naszej klasie i zależy mi na tym, jak się zachowujesz. Ważne dla mnie jest, jak sobie radzicie, jak się kontaktujecie ze sobą. Dlatego właśnie o tym z tobą rozmawiam”. Czasami uczeń wzdycha – to mowa ciała, w ten sposób pokazuje, że chciałby stąd uciec, ale nie za bardzo wie jak to zrobić.

Potem odwołujemy się do klasowego porozumienia, do regulaminu klasy i mówimy: „Zanim sobie pójdziesz, chciałbym/chciałabym ci przypomnieć, że jak następnym razem będziemy w klasie, pamiętaj, jak to wpływa na zachowanie innych, na ich bezpieczeństwo, uczenie się przez innych”. Potem mówimy „Dziękuję, że zostałeś i do zobaczenia po przerwie”. Zawsze mówimy sobie „Do widzenia” z szacunkiem i w przyjaznym tonie. Nie rozpoczynamy kolejnej konfrontacji, nie mówimy: „Jak tak zrobisz jeszcze raz, będziesz cały czas tu siedział i ze mną rozmawiał”. Tu nie chodzi o to, żebyśmy wygrali, zdobyli jakieś punkty. Tylko o to, aby dobrze wykorzystać ten czas i skłonić ucznia do zastanowienia się nad swoim zachowaniem. Nie ma „wygrany – przegrany”.

Niektóre dzieci są w stanie powiedzieć: „Przepraszam”. Wtedy mówimy: „Cieszę się, że to mówisz, ale pamiętaj słowo »przepraszam« to jedno, a zachowanie powtarzalne to co innego”. I kończymy tymi słowami: „Pamiętaj o tym naszym, klasowym porozumieniu i że twoje zachowanie ma wpływ na innych. Dziękuję i do zobaczenia później”. Zawsze ten koniec musi być w przyjaznym tonie. Nieważne jak długa jest sesja wychowawcza, zawsze przestrzegamy tego scenariusza czy protokołu. Wszelkie stwierdzenia typu: „Marnujesz mój czas...” i inne to niepotrzebne słowa. Zawsze rozstajemy się w przyjaźni, bo uczniowie zachowują to w swojej emocjonalnej pamięci.

Jest Pan autorem publikacji *Jak radzić sobie ze stresem*. Proszę powiedzieć, jak budować poczucie własnej wartości, jak radzić sobie ze stresem w szkole?

W Australii mamy bardzo mocno ugruntowany pogląd, że w szkole musi być silna kultura koleżeńska, pełna współpraca. To nie jestem tylko „ja ze swoją klasą”, ale „ja z naszymi klasami”.

W australijskich szkołach dyskutujemy o sprawach, które są wspólne, dzielimy się swoimi praktykami. Dużo czasu poświęcamy mentoringowi, odwiedzamy się nawzajem w klasach, uczymy w zespołach i udzielamy sobie informacji zwrotnej (ale nie jest to ocena). Wykorzystujemy to do rozwoju zawodowego. Zastanawiamy się wspólnie, co my możemy zrobić, jak pomóc sobie nawzajem, żeby dać sobie radę z trudnymi zachowaniami uczniów, jak pracować z nimi. A nie – co ty jako pojedynczy nauczyciel, nauczycielka masz z nimi robić. Jeśli nie ma wsparcia w szkole, to jest bardzo trudno.

Krótko mówiąc, trzeba zacząć budować silną kulturę koleżeńską w szkole. Idealnie byłoby, gdyby był taki zespół w szkole. Taka wspólnota liderów. Stworzenie dobrej strategii szkoły, opartej na współpracy i wzajemnym wsparciu nauczycieli, może zdziałać cuda. W każdej z moich książek jest rozdział poświęcony idei współpracy między nauczycielami. Bez wsparcia koleżanek i kolegów praca nauczyciela jest bardzo trudna i stresująca. Stres to nie jest nic osobistego, to ma również swój wymiar społeczny. Zmiana tego jak działa miejsce pracy, może pozwolić na zmniejszenie poziomu stresu. Ważne jest zbudowanie silnej kultury koleżeńskiej w szkole, kreowanie wspierającego środowiska szkolnego.

Dziękuję za rozmowę.

Słowa kluczowe: trudne klasy, trudne zachowania uczniów, rozmowa z uczniem.

Dr Bill Rogers to australijski specjalista w zakresie pedagogiki. Z wykształcenia i zamiłowania nauczyciel, pracuje obecnie jako doradca metodyczny na wszystkich poziomach edukacji. Specjalizuje się przede wszystkim w zagadnieniach związanych z kontrolą zachowania i redukcją stresu. Jego poradniki: *Jak radzić sobie ze stresem* oraz *Trudna klasa* zostały opublikowane w kilkudziesięciu krajach świata i stały się dużym sukcesem wydawniczym. B. Rogers był gościem konferencji pt. „Skuteczne strategie radzenia sobie z trudnymi klasami i trudnymi zachowaniami uczniów”, zorganizowanej przez MCDN ODN w Krakowie, 4 grudnia 2017 r.

* * *



Daria Grodzka jest nauczycielem konsultantem MCDN, redaktorem naczelną „Hejnału Oświatowego”.

Mediacje rówieśnicze – droga do pojednania

HALINA CZERWIŃSKA

*Nigdy nie jest za późno na pojednanie,
Gdyż nigdy nie jest za późno by kochać.*

Nietrudno wyobrazić sobie szkołę, w której, z jednej strony obserwuje się bez troskich, swobodnie poruszających się uczniów, zaś z drugiej – samotnych, odrzuconych i zagubionych, dla których weekend staje się chwilą „wytnienia”. Zatem co można zrobić, aby nie brakowało przyjaznych i życzliwych relacji w szkole?

Myszę, że jedną ze skutecznych metod wychowawczych i profilaktycznych jest opracowany przeze mnie **program pt. „Mediacje Rówieśnicze – droga do pojednania”**, który z powodzeniem jest realizowany od 2009 r. w Katolickiej Szkole Podstawowej im. ks. Franciszka Blachnickiego w Nowym Sączu i od kilku lat coraz liczniej w innych szkołach w Polsce. „Mediacje Rówieśnicze” są jedną z nowatorskich metod konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i sporów rówieśniczych, zapobiegających przemocy fizycznej i psychicznej w środowisku szkolnym.

Mediacja (z amerykańskiego mediation – pośredniczenie) jest metodą prowadzenia pertraktacji, która odpowiednio dostosowana do realiów szkolnych, jest od dekad z dużym powodzeniem wykorzystywana jako wszechstronne narzędzie wychowawcze w wielu szkołach w Kanadzie, Australii i Stanach Zjednoczonych, a od wielu lat również w Europie i w Polsce, jako przyjazne towarzyszenie uczniom w rozwiązywaniu ich konfliktów. Współczesna wiedza o zachowaniach problemowych młodzieży mówi, że problemy i zachowania ryzykowne są ze sobą powiązane, różne rodzaje problemów występują często u tych samych osób, pokazanie się jednego zachowania ryzykownego zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się innych problemów. Czynniki ryzyka, takie jak doświadczanie przemocy, napięcia, konflikty, trudności w komunikacji, brak akceptacji rówieśników, niskie poczucie własnej wartości, wpływają na wiele zachowań problemowych, nie tylko zachowania przemocowe, ale także spożywanie alkoholu, zażywanie substancji psychoaktywnych, wczesną inicjację seksualną itp.

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych (2014) wynika, że około 10% polskich uczniów jest systematycznie dręczonych. Naj-

wiekszym problemem krajowych szkół jest agresja werbalna. Z nią uczniowie stykają się najczęściej. Druga w kolejności jest agresja relacyjna (rozpowszechnianie szkodzących uczniowi kłamstw, wykluczenie i odrzucenie przez innych). W analizie IBE opisano wiele form przemocy, której doświadczają dziś uczniowie w szkołach (nie tylko w Polsce). Uwagę zwrócono zwłaszcza na dręczenie, które jest systematycznym stosowaniem przemocy wobec ucznia lub uczennicy. Przytoczono również zjawisko, jakim stała się agresja elektroniczna, czyli tzw. *cyberbullying* – długotrwałe nękanie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.



Przeprowadzone wywiady z uczniami pokazały, że dzieci już od pierwszej klasy szkoły podstawowej spotykają się z różnymi formami przemocy rówieśniczej. Występuje ona zarówno wśród uczniów szkół podstawowych, jak i gimnazjalistów oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych: wśród chłopców, jak i dziewcząt. Może tylko natężenie różnych form przemocy zależne jest od płci (Raport z badań IBE, 2015).

Przemoc wynika przede wszystkim z braku umiejętności uczniów do rozwiązywania sporów w sposób pokojowy. Uczniowie mają zbyt słabe kompetencje społeczne oraz osobiste, słabo radzą sobie ze swoimi trudnymi emocjami, często wybuchając i krzywdząc innych. Ponadto czasami nauczyciele pogłębiają konflikty rówieśnicze poprzez zbyt pochopne wymierzanie kary i łagodzenie sporów za pomocą rozejmu, który może prowadzić do jednostronnego rozpoznania sprawy i niesprawiedliwego osądzenia i ukarania ucznia, co również może pogłębić konflikt rówieśniczy i doprowadzić do przemocy.

Mediacje rówieśnicze są alternatywą do kar oraz zbyt pochopnego osądzania, kto jest winny. Mediacje rówieśnicze dają szansę na zbadanie przyczyny i pobudzenie refleksji i zadośćuczynienia za złe zachowanie. W przypadku kłótni z inną osobą na przerwie, w klasie, na podwórku szkolnym, uczniowie mogą udać się do pomieszczenia pojednawczego, by tam przy pomocy wyszkolonych w tym celu dwóch „mediatorów”, jakimi są uczniowie ze starszej klasy, porozmawiać o przyczynach konfliktu i znaleźć przyjazne rozwiązanie. Rozmowa pojednawcza trwa zazwyczaj 30–45 minut i jest poufna. Podjęte decyzje zostają spisane i sprawdzone po ok. czternastu dniach.

Program ma na celu zapobieganie występowania agresji i przemocy poprzez rozwijanie u uczniów umiejętności rozwiązywania konfliktów przy użyciu technik mediacyjnych. Program ukierunkowany jest na doskonalenie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych poprzez opanowanie zasad bezkonfliktowej komunikacji.

Podczas treningu mediacji uczniowie:

- zapoznają się zasadami i technikami prowadzenia mediacji,
- ćwiczą umiejętności skutecznej komunikacji interpersonalnej,
- uczą się rozwiązywania sporów rówieśniczych z wykorzystaniem dialogu – odbywa się to w obecności przyjaźnie nastawionych mediatorów.

Sytuacja konfliktowa rozwiązywana jest metodami pokojowymi, najczęściej kończy się podpisaniem ugody, przeprosinami i zadośćuczynieniem. **Wdrożenie mediacji w szkole** wymaga realizacji kilku etapów:

I etap Kwalifikacja do grupy warsztatowej.
II etap Przeprowadzenie treningu mediacji dla wybranej grupy uczniów.
III etap Zorganizowanie Grupy Projektowej.

IV etap Promowanie Mediacji Rówieśniczych w szkole

- zebranie z rodzicami
- szkoleniowa rada pedagogiczna

Od 2010 r. prowadzona jest ewaluacja po realizacji programu, dzięki której można poznać opinie uczniów o programie oraz korzyści, które wynieśli z udziału w zajęciach „Mediacji Rówieśniczych”, wypowiedź z ankiety: „jeśli byłaby taka możliwość, to proszę zapraszać nauczycieli ze szkoły na obserwację warsztatów, żeby zobaczyli, po co są mediacje i zobaczyli entuzjazm i zaangażowanie młodzieży”. Z analizy przeprowadzonych ankiet, wywiadu z dyrektorką szkoły oraz wychowawcami klas, wynika, że:

- zmniejszyła się ilość bójek i kłótni uczniowskich w szkole;
- uczniowie potrafią w porę reagować na konflikt;

„Jednym z przykładów może być historia dwóch czwartoklasistów, którzy przysli pewnego razu zapłakani do pomieszczenia pojednawczego, prosząc tylko o czystą kartkę papieru. Stwierdzili, że oni sami już przeprowadzą sobie mediację, bo wiedzą, jak rozwiązać konflikt między sobą (nauczyli się, jak rozmawiać podczas wcześniejszego korzystania z mediacji), chcą tylko spisać ustalenia i przeprosić się po niemiłym zachowaniu wobec siebie. W przypadku tych chłopców rozwiązanie problemu trwało około 10 minut. Chłopcy płakali, głośno wyrażali swoje żale, nazywali uczucia, w końcu zapisali ustalenia na przyszłość, uścisnęli się, przeprosili, a następnie podziękowali za pomoc mediatorom i z uśmiechem pobiegli bawić się razem”;

- uczniowie częściej i chętniej rozmawiają ze sobą;
- do korzystania z mediacji przekonali się uczniowie nie tylko klas starszych, ale również klas młodszych (II–IV klasa), dla których starsi koledzy (mediatorzy) z klas V–VI są autorytetem;
- ogólny klimat szkoły stał się bardziej przyjazny;
- pojawiło się więcej dialogu i wzajemnej uwagi, więcej empatii i zauważania uczuć i potrzeb swoich rówieśników;
- więcej inicjatyw społecznych na rzecz budowania przyjaznej atmosfery szkoły.

Ponadto widocznym efektem po skończonym treningu mediacji jest:

- promocja kulturalnego stylu bycia (w jednej ze szkół gimnazjalnych wprowadzono hasło: LUDZIE –

KULTURA – MEDIACJE), młodzież w tej szkole systematycznie gromadzi i ogłasza informacje o wydarzeniach kulturalnych w mieście;

- przynależność do kreatywnej grupy rówieśniczej, młodzi ludzie z liceum chętnie podejmują wyzwania typu: przygotowanie niespodzianek dla rodziców przed wywiadówką, opracowanie artykułów, wywiadów z tematyki mediacji w gazetce szkolnej, pomalowanie pomieszczenia pojednawczego na sposób artystyczny (kilku mediatorów uczęszcza do liceum plastycznego);
- towarzyszenie osobom samotnym, odrzuconym lub dyskryminowanym w szkole.



Doświadczenie pokazuje, że nawet mała grupa mediatorów jest w stanie ożywić klimat i sprawić, że inni poczną się akceptować, ważni i potrzebni w szkole. Ważne jest uświadomienie sobie, że prowadząc treningi mediacyjne w szkołach, docelowo dociera się do całej społeczności szkolnej, w tym również do nauczycieli. Zaś grupa mediatorów często modeluje formę komunikacji z rówieśnikami, zwracając uwagę na uczucia, potrzeby, przede wszystkim pozytywne nastawienie do każdego rówieśnika, niezależnie od jego talentów, ubioru, inteligencji, czy też pochodzenia społecznego. Tak więc aktywna grupa mediatorów może stać się „bijącym sercem” szkoły.

Program „Mediacje Rówieśnicze – droga do pojednania” zrealizowano na podstawie:

H. Czerwińska, *Konflikty i mediacje w szkole*, 2015.

D. Hauk, *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą*, 2006.

M. Kazimierzczak, *Materiały szkoleniowe CMPPP*, 2010.

Słowa kluczowe: mediacje rówieśnicze.

BIBLIOGRAFIA:

Raporty IBE <http://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje/analizy-ibe> (dostęp: 30.01.2018).

* * *



Mgr Halina Czerwińska – pedagog, mediator, certyfikowany trener, autorka programu „Mediacje Rówieśnicze – droga do pojednania”.

Ku pedagogice ciszy

ALDONA
RUMIŃSKA-SZAŁSKA

Cisza nie tylko wyraźnie mówi, ale i dokładnie słyszy (Władysław Grzeszczyk).

Człowiek z oczywistych przyczyn dąży do utrzymania zewnętrznej i wewnętrznej równowagi. Zakłócenie homeostazy w świecie inter lub/i intra rodzi mechanizmy obronne w walce organizmu z blokerami jego optymalnego funkcjonowania. Kardynał Robert Sarah w swym nauczaniu wzywa do poszukiwania i przeżywania **wartości ciszy** drogą świadomego doświadczania. Właśnie w sanktuarium ciszy, która jest w nas samych, rodzi się refleksja nad człowieczeństwem¹.

W czasach pogoni ekonomicznej (pieniądz), naukowej (wiedza), wysokiej medialności (TV, internet), lansowanych stylów życia, w warunkach zakłóceń temporalnych (brak czasu, pośpiech) oraz nadmiernego bombardowania człowieka wielością i siłą bodźców zmysłowych (dźwięki, obrazy), cisza jawi się jako potrzeba i wartość szczególnie pożądana. Potrzebujemy wyciszenia, spokoju, wydłużenia równości oddechów i bicia serca.

Teresa Olearczyk zwraca uwagę, że współczesność, jak żadna z epok, wykreowała hałas i pośpiech. Brak ciszy przewartościował życie, powodując dyskomfort, a także zagrożenie dla zdrowia i życia człowieka². W kontekście pracy nauczyciela cisza jawi się jako niezbędne narzędzie, środek, metoda warunkująca i regulująca przebieg procesu wychowania, edukacji i terapii. Jako przestrzeń zmysłowa zapewnia ona pedagogowi psycho-społeczno-fizyczny komfort pracy. W sytuacjach gdy na daną chwilę nie może ona być środkiem, staje się pierwszorzędnym celem.

Całkowita cisza w pracy z dorastającym człowiekiem o różnym potencjale zdrowia i potrzeb jest niemożliwa. Zapewne taki rodzaj bezwzględnej, stałej ciszy nie jest naszym celem. Może nawet ta wartość co ją „jak makiem zasiał”, sta-

łaby się z czasem męcząca. Bezspornie jednak edukacja wyciszająca zarówno zewnątrz, jak i wewnątrz, zmierzająca do kształtowania samodyscypliny, odpowiedzialności za zdrowie i komfort pracy własnej i innych drogą kontroli słowa i czynu, staje się niezwykle ważna i konieczna. Jeden z moich uczniów w czasie lekcji w ciszy napisał: „Cisza mnie inspiruje, choć niekiedy irytuje...”.

T. Olearczyk podkreśla, że pedagogika ciszy nie jest alternatywą dla pedagogiki słowa (np. dialogu), lecz stanowi jej podstawę. Jest potrzebą człowieka związaną z jakością jego życia³. Rolę i zadania pedagoga w kontekście zagadnień związanych z problematyką ciszy można postrzegać z dwóch istotnych perspektyw. Cytowana powyżej autorka i znawczyni tematu wymienia tu „**odpowiedzialność za ciszę**” oraz „**odpowiedzialność w perspektywie wychowania do ciszy**”⁴.

W mojej praktyce zawodowej jako pedagoga wspomagającego szczególnie znaczenie przywiązujemy również do kształtowania wśród samych uczniów **odpowiedzialności za ciszę**. Odbywa się to m.in. poprzez rozwijanie wśród nich samodyscypliny i samokontroli za niezakłócanie toku lekcji oraz przebiegu uroczystości szkolnych; kształtowanie nawyku czujnego zwracania uwagi na aspekt ciszy w sytuacjach codziennych; niekiedy zdolności do milczenia, a nawet zamknięcia; gotowości (we współpracy z nauczycielem) do taktownego wpływania na zachowanie innych w celu zapewnienia pożądanego spokoju; uruchamiania własnej wyobraźni w celu tworzenia pomysłów sprzyjających utrzymaniu ciszy. Realizacji tego zadania służy również ukazywanie wpływu hałasu i ciszy na zdrowie i procesy umysłowe człowieka.

Wychowanie do ciszy związane jest m.in. z wyzwalaniem wewnętrznej potrzeby do przebywania w ciszy, świadomego współuczestniczenia w jej tworzeniu. Istotna jest w tym zakresie **profilaktyka**, czyli zapobieganie hałasowi prowadzącemu do chaosu. Kwestia ta dotyczy nawyku zachowania porządku wokół siebie, ograniczenia bodźców słuchowo-wzrokowych napływających z dużą częstotliwością i natężeniem (głośna muzyka, gry komputerowe), właściwego organizowania pracy i czasu wolnego, systematyczności oraz naby-



Fot. E. Demczuk

wania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stresujących. Obydwa zadania wiążą się z kształtowaniem wolicjonalnej postawy współpracy, empatii, pokory, motywacji oraz otwartości na siebie i innych oraz asertywności.

Praca w klasie (w tym integracyjnej) wyzwała i nieustannie generuje nowe metody i niekonwencjonalne sposoby działań, ku podtrzymaniu uwagi uczniów, ich ciekawości poznawczej, wyzwalającej efekt: „acha” vs „eee”. Poniżej podane przykłady są na ogół szybkimi, praktycznymi sposobami, które uruchamiamy podczas lekcji w sytuacji „ułatwiającej się ciszy”.

- *Naśladujemy Franka*. W czasie nadmiernego szumu w klasie, nauczyciel wyłania ucznia/uczniów spokojnie zachowujących się. Zwraca się do klasy z poleceniem zaobserwowania i naśladowania (tu imię konkretnej osoby/osób). Gdy wszyscy już się uciszą, nauczyciel dla wzmocnienia uzyskanego stanu, prosi o naśladowanie osoby, która przodowała wcześniej w powstaniu hałasu, a na ten moment zachowuje się właściwie (aspekt wzmocnienia).
- *Obserwacja*. Nauczyciel oznajmia, że będzie obserwował, następnie oceniał wybranego ucznia bez wcześniejszego podania jego imienia. W sytuacji zakłócenia zajęć pada sygnał słowny: „dodaję kolejną osobę obserwowaną”.

- *Cisza*. Odwzorowanie pisanego przez nauczyciela słowa w powietrzu (np. cisza). Nauczyciel, stojąc przodem do uczniów, „wykonuje zapis” od strony prawej. Stojąc tyłem, „zapis” tworzy od strony lewej.
- *Alfabet ciszy*. Nauczyciel poleca uczniom zamknąć oczy i w rytmie serca, w myśli wymienić litery alfabetu (np. z wyłączeniem zmiękczeń). Prowadzący również uczestniczy w ćwiczeniu. Po 10 s. przerywa zadanie, pytając, na jakiej literze alfabetu „stoimy”. Litery można zamienić na liczby, w sensie ich odliczania.
- *Obcojęzyczna cisza*. Nauczyciel zapisuje na tablicy słowo „cisza” w wybranym języku (można również w chińskim!). Uczniowie w ciągu np. 30 sekund odgadują tłumaczenie słowa po naprowadzaniu ich przez nauczyciela, który wychwytuje właściwy moment w klasie jako podpowiedź.
- *Seria pytań*. Przerwanie lekcji w zakłócanym przez uczniów momencie i polecenie napisania przez nich np. 3–4 pytań do analizowanego tematu.
- *Otwarte wrota*. Otworzenie drzwi sali na znak przypływu dobrej energii do klasy – przywołanie ciszy.
- *Żółta kartka*. Nauczyciel podaje uczniowi zakłócającemu tok lekcji żółtą kartkę z napisem: „Cisza”. Po zmianie zachowania może wręczyć zieloną kartkę z napisem: „Jest OK”.

- *Uniesiona ręka* – znak ciszy.
- *Usłysz ciszę*. W wyznaczonym czasie, np. przez minutę, uczniowie z zamkniętymi oczami wsłuchują się w ciszę. Wymieniają słyszane dźwięki, odgłosy do nich docierające.
- *Kartkówki nagradzające*. Nieco dłuższa metoda w formie nagrody za dyscyplinę podczas lekcji dla klasy. Nauczyciel proponuje kartkówkę z lekcji z zaznaczeniem, że oceny słabe nie będą wpisywane do dziennika. Kartkówka jest przyjazna uczniom.

Po każdym z powodzeniem zakończonych ćwiczeń, nauczyciel akcentuje wartość ciszy, podkreślając udział klasy w jej tworzeniu. Pedagog w oparciu o własne doświadczenie i intuicję zawodową może stworzyć sobie własną bazę szybkich metod, do zastosowania w „newralgicznych” sytuacjach. Pomocne są tutaj zagadki naukowe, pytania twórczo-problemowe, ciekawostki do lekcji itp.

Praca w ciszy umożliwia odkrywanie i poznawanie samego siebie, własnych możliwości.

Szczególnego znaczenia nabiera sens pracy w „głosie ciszy”, czyli w pełnym (w miarę możliwości) wyciszeniu. Dotyczy to oczywistych sytuacji podczas sprawdzianów, testów, kartkówek, indywidualnej pracy podczas lekcji. Cisza jest również niezbędna w procesie **twórczym**, uruchamiającym pokłady myślenia i wyobraźni ucznia. Na ten fakt zwraca również uwagę T. Olearczyk: „Cisza jest warunkiem niezbędnym procesu twórczego, także podstawą skupienia i całkowitego zatopienia się w akcie twórczym”⁵.

Praca w ciszy umożliwia odkrywanie i poznawanie samego siebie, własnych możliwości i nieodkrytych pokładów potencjału intelektualno-duchowego oraz zmierzenie się z trudnościami i problemami. Umożliwia tworzenie dzieł, które stają się projekcją i eksplozją pragnień i marzeń. Praca twórcza w ciszy sprzyja nie tylko wentylowi nagromadzonych emocji. To również czas koncentracji, dialogu z samym sobą w kontekście doświadczeń i konfrontacji z rzeczywistością. Z powyższych rozważań wynika **terapeutyczny** charakter ciszy, będący pewnym oczyszczeniem (**katharsis**), drogą **ekspresji twórczej**. Cisza może wyzwalać do twórczości, wspomagać ten proces, ale także inspirować. Sztuka

„użytkowania ciszy” rodzi rodzaj terapii zwanej silencjoterapią. O tej formie terapii pisze cytowana autorka T. Olearczyk⁶.

Propagatorką idei ciszy była Maria Montessori, twórczyni tzw. „lekcji ciszy”. Lekcje sprzyjających dziecku w odnalezieniu spokoju, kontroli ruchu, twórczej ekspresji ruchowej i uspokojenia, wpływających m.in. na refleksję, skupienie uwagi, odkrywanie własnego wnętrza⁷.

Praca nad kulturą ciszy i korzystaniem z jej dobrodziejstw jest zadaniem dla każdego, gdyż otaczający świat niekiedy „krzyczy” swoją wielogłosowością. Dążenie do ładu i harmonii powinno być ogólnospołecznym programem promującym bycie w ciszy i dążenie ku niej. Dotyczyć to powinno propagowania równowagi w zakresie emitowania bodźców i sygnałów wzrokowo-słuchowych w mediach, reklamie, handlu, punktach usługowo-rekreacyjnych.

Życzę jak najwięcej okazji do delektowania się w pracy i w życiu osobistym profitami owocnej i twórczej ciszy (nigdy tej przed burzą!) ku zdrowiu, harmonii i ukojeniu nas wszystkich.

Słowa kluczowe: cisza, pedagogika ciszy.

PRZYPISY:

- ¹ <http://www.pch24.pl/kardynal-sarah-w-krakowie--potrzebujemy-ciszy--w-liturgii-i-w-zyciu-codziennym--53276,i.html> (dostęp: 10. 01. 2018).
- ² T. Olearczyk, *Pedagogia ciszy*, Kraków 2010, s. 7.
- ³ Tamże, s. 9.
- ⁴ Tamże, s. 11.
- ⁵ Tamże, s. 38.
- ⁶ Tamże, s. 168.
- ⁷ Por. tamże, s. 194.

BIBLIOGRAFIA:

Olearczyk T.: *Pedagogia ciszy*. Kraków: WAM, 2010. ISBN 978-83-7505-676-1.

NETOGRAFIA:

<http://www.pch24.pl/kardynal-sarah-w-krakowie--potrzebujemy-ciszy--w-liturgii-i-w-zyciu-codziennym--53276,i.html>, (dostęp: 10. 01. 2018).

* * *



Aldona Rumińska-Szalska – pedagog specjalny w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 105 w Krakowie.

Jak radzić sobie z problemami wychowawczymi w szkole

MARZENA
SULA-MATUSZKIEWICZ

Problemy wychowawcze, z jakimi nauczyciele muszą mierzyć się codziennie w pracy dydaktycznej, wymagają od pedagogów specjalistycznego przygotowania w zakresie wiedzy psychologicznej i umiejętności stosowania różnych metod i technik wspomagania rozwoju osobowości swoich wychowanków.

Niekiedy skomplikowane sytuacje wychowawcze potrzebują rozwiązań z pogranicza socjoterapii, która bazując na doświadczeniach społecznych, dąży do wywołania w niepożądanych zachowaniach pozytywnych zmian, które w przyszłości staną się wzorcem zachowań uczniów. Ostatnio na rynku księgarskim pojawiły się publikacje wychodzące naprzeciw potrzebom nauczycieli i pedagogów, szukających inspiracji do zajęć wychowawczych opartych na wykorzystaniu technik socjoterapeutycznych.

W 2016 r. ukazała się książka: *Techniki socjoterapeutyczne w pracy z dzieckiem agresywnym*. Zamieszczone w niej scenariusze zajęć przeznaczone są do pracy z uczniami szkoły podstawowej. Niektóre propozycje rozwiązań dydaktycznych są możliwe do realizacji w każdym wieku ucznia, inne są kierowane do konkretnych grup wiekowych: uczniów 6–9-letnich lub mieszczących się w przedziale wiekowym 10–12 lat. Tematyka scenariuszy oscyluje wokół problemu gniewu, konfliktów, agresji oraz zagadnień integracji i współpracy, samokontroli, emocji i empatii. Zajęcia są tak opracowane, aby mógł je realizo-

wać nie tylko socjoterapeuta, ale również nauczyciel, wychowawca lub pedagog szkolny. Istotne dla efektywności tych zajęć jest to, aby były dla uczniów doświadczeniem korygującym.

Niezwykle ciekawe programy socjoterapeutyczne zostały zamieszczone w publikacji redagowanej przez Ewę Grudzieńską: *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*. Kolejne części tej książki zawierają programy terapeutyczne adresowane do uczniów klas młodszych, przedszkolaków oraz starszej młodzieży. O przydatności tej publikacji w praktyce szkolnej stanowi również fakt, że autorzy poszczególnych rozdziałów analizują również narzędzia diagnozy w socjoterapii, omawiają wyniki badań przeprowadzanych za pomocą arkuszy diagnostycznych. Wychowawcy placówek oświatowych znajdą tutaj programy pracy z uczniami z problemami adaptacyjnymi, z uczniami przejawiającymi trudności w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym i zachowania autoagresywne. W obszarze rozwoju osobowości wychowanków pomocą mogą służyć proponowane programy budowania poczucia własnej wartości, radzenia sobie z konfliktami.

Niewątpliwie prezentowane publikacje przyczyniają się do wzbogacenia warsztatu metodycznego nauczycieli, świadomych istniejących problemów wychowawczych i szukających skutecznych form i technik pomocy dla swoich uczniów.

Prezentowana literatura:

Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą: programy zajęć. Cz. 1–3, pod redakcją naukową Ewy Grudzieńskiej. Warszawa: Difin, 2015–2017. ISBN 978-83-8085-445-1. Sygn. 265412, 267311, 268445.

Szczepanik Renata, Jaros Agnieszka: *Techniki socjoterapeutyczne w pracy z dzieckiem agresywnym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016. ISBN 978-83-7969-881-3. Sygn. 267315.

Słowa kluczowe: problemy wychowawcze, techniki socjoterapeutyczne.

* * *



Marzena Sula-Matuszkiewicz jest kierownikiem Czytelni Głównej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.

Maria Grzegorzewska

MARTA JESIONEK

Artykuł zawiera najważniejsze informacje o życiu i działalności Marii Grzegorzewskiej, współtwórczyni Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Tym tekstem kontynuujemy cykl artykułów o kobietach odgrywających znaczącą rolę w polskiej pedagogice.

Maria Grzegorzewska (1888–1967)

Zdobyła tytuł doktora na Sorbonie, ukończyła studia pedologiczne w Brukseli, była jednym z założycieli Polskiej Ligi Nauczania w Paryżu, redagowała czasopisma oświatowe, stworzyła program nauczania specjalnego w Polsce, ale przede wszystkim była po prostu przepelnionym pasją NAUCZYCIELEM, bo jak sama twierdziła: „(...) im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka (...)”¹. Maria Grzegorzewska, pedagog, nauczyciel, profesor, pomysłodawca i współtwórczyni Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, zwolenniczka jednolitej i dostępnej dla wszystkich szkoły, autorka licznych prac naukowych, twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce.

Urodziła się 18 kwietnia 1888 r. we wsi Wołuczy nieopodal Rawy Mazowieckiej jako najmłodsze spośród sześciorga dzieci państwa Grzegorzewskich. Ojciec Marii, Adolf, dzierżawił majątek ziemski², matka Felicja z Bohdanowiczów pomagała mężowi. Maria wychowała się w atmosferze wielkiej odpowiedzialności moralnej, w rodzinie silnie kultywującej tradycje patriotyczne, co miało ogromny wpływ na jej późniejsze decyzje.

W 1900 r. Maria podjęła naukę w Warszawie, na pensji prowadzonej przez panią Kotwicką³. Po ukończeniu czterech klas sama przeniosła się do szkoły Pauliny Hewelke, którą ukończyła w 1907 r. Następnie uczęszczała na Roczny Kurs Przygotowawczy na Uniwersytecie Zrzeszenia Nauczycieli, jednocześnie rozpoczęła działalność społeczno-oświatową oraz poznała wielu znanych pedagogów, takich jak Marian Falski, Helena Radlińska czy Stefania Sempołowska. Po ukończeniu Kursu postanowiła zebrać pieniądze na rozpoczęcie studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pracowała wówczas jako

nauczycielka w domach prywatnych, zdobyła także dyplom tzw. „domaszniej uczcielnicy”⁴ oraz przygotowywała się do studiów wyższych.

W 1909 r. przeprowadziła się do Krakowa i rozpoczęła studia przyrodnicze na Uniwersytecie Jagiellońskim. Trudna sytuacja materialna Grzegorzewskiej zmusiła ją do podjęcia pracy w charakterze korepetytorki, wykładowczyni na Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, a także do klejenia oraz adresowania kopert czy sprzedaży biletów na odczyty uniwersyteckie. Następnie ze względu na chorobę płuc była zmuszona przerwać studia i wyjechać na leczenie do Zakopanego, czego skutkiem była głęboka depresja⁵.

W tym czasie, dzięki jednemu z profesorów UJ Grzegorzewska dowiedziała się o działalności prof. Józefy Joteyko oraz jej projekcie utworzenia Fakultetu Pedologicznego w Brukseli. Grzegorzewska nawiązała kontakt korespondencyjny z Joteyko, wynikiem czego był wyjazd Marii do Brukseli oraz rozpoczęcie studiów na Fakultecie w 1913 r. Z biegiem czasu znajomość obu pań przerodziła się w wielką przyjaźń. Joteyko wprowadzała Grzegorzewską w nowe kręgi nauki, wskazywała jej nowe zagadnienia oraz pokazywała tajniki organizacji i sposoby kierowania Fakultetem. Jednocześnie Maria uczęszczała na zajęcia, hospitacje, ćwiczenia, a także wykłady, m.in. z „metodyki nauczania anormalnych” Ovide Decroly’ego⁶.

W 1914 r., kiedy wybuchła I wojna światowa, Fakultet zamknięto. Maria przebywała wówczas na wakacjach w Polsce, skąd udało jej się przedostać do Londynu, gdzie czekała już na nią Józefa Joteyko, a stamtąd wspólnie udały się do Paryża. Grzegorzewska rozpoczęła studia na Sorbonie, które ukończyła w 1916 r., uzyskując tytuł doktora. Następnie w życiu Marii nastąpił moment przełomowy,

w którym jasno określiła swoją dalszą życiową drogę. Będąc pod ogromnym wrażeniem działalności szpitalnego oddziału dla głęboko upośledzonych umysłowo w Bicêtre, swoje dalsze życie postanowiła poświęcić pracy na rzecz dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Rozpoczęła od posady nauczycielki w jednej z paryskich szkół, w klasie dla dzieci upośledzonych umysłowo⁷, a poprzez działalność w Polskiej Lidze Nauczania wnioskuje o konieczność zorganizowania szkolnictwa dla dzieci niepełnosprawnych umysłowo w odrodzonej Polsce⁸.

Maria Grzegorzewska, pedagog, nauczyciel, twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce.

W maju 1919 r. powróciła do Polski i rozpoczęła pracę na specjalnie dla niej zorganizowanym stanowisku starszego referenta do spraw szkolnictwa specjalnego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Obserwowała działalność kursów dla nauczycieli, organizowała szkoły specjalne, kształciła nauczycieli oraz wychowawców, a w 1920 r. zorganizowała półroczny Kurs Pedagogiki Specjalnej. W 1922 r. została dyrektorem nowo powstałego Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, a w 1924 r. została przewodniczącą Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych, wtedy także ukazał się pierwszy numer kwartalnika „Szkoła Specjalna”, który założyła oraz redagowała.

W 1925 r. zorganizowała w Warszawie I Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, została wiceprzewodniczącą Koła Psychologicznego, brała aktywny udział w polskich i zagranicznych kongresach, odczytach oraz konferencjach, a także została powołana do zarządu Polskiej Sekcji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. 29 marca 1928 r. Polskie Radio po raz pierwszy transmitowało odczyt Grzegorzewskiej zatytułowany „Zadania nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej”⁹.

W latach 1930–1935 wraz z Władysławem Radwanem kierowała dwuletnim Państwowym Instytutem Nauczycielskim. W tym czasie opracowała monografię *O osobowości nauczyciela*, redagowała „Polskie Archiwum Psychologii”, zorganizowała I Wakacyjny Kurs dla Nauczycieli Szkół Specjalnych, zwołała II Zjazd Nauczycieli Szkół Specjal-

nych, a także została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski. W 1935 r. po jej odwołaniu ze stanowiska dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w ramach protestu odeszło wraz z nią wielu znamiennych wykładowców. W 1937 r. Grzegorzewska została członkinią 60-osobowego Wydziału Wykonawczego Międzynarodowego Towarzystwa Pedagogiki Lecznicznej w Zurychu.

We wrześniu 1939 r. wraz z wybuchem II wojny światowej została sanitariuszką w szpitalach wojskowych¹⁰. W czasie wojny pracowała jako nauczycielka w Szkole Specjalnej nr 177 w Warszawie¹¹, pomagała żydowskim dzieciom, którym udało się zbiec z getta, brała udział w tajnych pracach oświatowych, została referentką działu kształcenia nauczycieli w Głównej Komisji Planowania Delegatury Rządu, a także z ramienia tejże instytucji prowadziła tajne roczne studium dla nauczycieli przygotowujące do rozpoczęcia studiów. W 1944 r. w wyniku działań wojennych uległy zniszczeniu dwie z jej prac: drugi tom *Psychologii niewidomych* oraz *Osobowość nauczyciela*, a sama Grzegorzewska została wywieziona do obozu przejściowego w Pruszkowie. Udało jej się zbiec do Zalesia Dolnego, gdzie spędziła resztę okupacji, pracując jako nauczycielka w szkole podstawowej.

Po zakończeniu wojny w 1945 r. przystąpiła do odbudowy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, została redaktorem kwartalnika „Ruch Pedagogiczny”, a w 1947 r. została przewodniczącą Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego, wtedy również ukazał się pierwszy tom *Listów do Młodego Nauczyciela*. Nadal czynnie brała udział w konferencjach i kursach, wygłaszając liczne referaty z zakresu nauczania. W 1955 r. została odznaczona Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, a w 1957 r. otrzymała tytuł naukowy profesora zwyczajnego oraz została wyróżniona tytułem honorowym Zasłużonego Nauczyciela PRL. Następnie z powodu zawału serca musiała na rok zrezygnować z aktywnej pracy zawodowej.

W 1958 r. ukazał się drugi cykl *Listów do Młodego Nauczyciela* oraz specjalnie dla niej została powołana Katedra Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Warszawskim, której jednocześnie została kierownikiem. 1 września 1960 r. przeszła na emeryturę z zachowaniem

stanowiska dyrektora PIPS, tego samego roku została członkiem Prezydium Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem, a w roku następnym otrzymała tytuł członka honorowego Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego oraz wydała trzeci cykl *Listów do Młodego Nauczyciela*. Maria Grzegorzewska zmarła w nocy z 6 na 7 maja 1967 r. na atak serca.

Słowa kluczowe: kobiety w pedagogice, Maria Grzegorzewska.

PRZYPISY:

- ¹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1947, s. 16.
- ² J. Doroszevska, *Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny” 1964, nr 6, s. 8.
- ³ Tamże, s. 10.
- ⁴ Z. Wojtaszek, *Maria Grzegorzewska (1888–1967 r.). Nota biograficzna*, „Szkoła Specjalna” 1967, s. 207.
- ⁵ E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska: pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1985, s. 28.
- ⁶ Tamże, s. 30.
- ⁷ S. Żemis, *Maria Grzegorzewska. Działaczka – Uczona – Pedagog*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1970, nr 9, s. 32.
- ⁸ *Maria Grzegorzewska: pedagog...*, dz. cyt., s. 24.
- ⁹ Tamże.
- ¹⁰ Tamże, s. 44.
- ¹¹ Z. Wojtaszek, dz. cyt., s. 208.

BIBLIOGRAFIA:

- Bandura L.: *Maria Grzegorzewska nie żyje*. „Życie Szkoły” 1967, nr 6. ISSN 0137-7310.
- Doroszevska J.: *Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej*. „Ruch Pedagogiczny” 1964, nr 6. ISSN 0483-4992.
- Doroszevska J.: *O Instytucie Pedagogiki Specjalnej i jego twórcy – Marii Grzegorzewskiej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 2. ISSN 0023-5938.
- Grzegorzewska M.: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1947. ISBN (brak).
- Wojtaszek Z.: *Maria Grzegorzewska (1888–1967). Nota biograficzna*. „Szkoła Specjalna” 1967, nr 3. ISSN 0137-818X.
- Żabczyńska E. (red.): *Maria Grzegorzewska: pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa: WSiP, 1985. ISBN 83-02-05717-7.
- Żemis S.: *Maria Grzegorzewska. Działaczka – Uczona – Pedagog*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1970, nr 9. ISSN 0552-2188.

* * *

Marta Jesioneck – nauczyciel bibliotekarz Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie, doktorantka Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Escape room – trudno pozostać obojętnym w świecie zagadek

BARBARA KOZIK

Gra zyskująca na świecie coraz większą popularność wśród osób prywatnych, różnych grup zawodowych (integracja zespołu), cieszy się również zainteresowaniem nauczycieli i jest wykorzystywana w polskich szkołach jako innowacyjny, atrakcyjny, nieszablonowy i aktywizujący sposób na realizację procesu nauczania.

W Polsce, w różnych miastach działa wiele *escape roomów* z tematycznymi pokojami zagadek. Uczestnicy takiej gry (np. 5 osób) dobrowolnie zamykają się na godzinę w pokoju pełnym różnorodnych łamigłówek i mają za zadanie wydostać się z niego. Tylko współpraca grupy, analityczne myślenie, kojarzenie faktów, kreatywność, zręczność i spostrzegawczość pozwolą znaleźć klucz do wyjścia z pokoju. Niebagatelne znaczenie może mieć tu również ambicja wydostania się z *escape roomu* w rekordowo krótkim czasie. Pokoje zagadek to prawdziwa konkurencja dla gier komputerowych w sytuacji zbyt długiego „przebywania online” przez dzieci i młodzież.

Korzystanie z tej metody czy **stworzenie pokoju zagadek na terenie szkoły** jest możliwe. Może mieć on charakter czasowy, może być elementem jakiegoś projektu edukacyjnego albo atrakcją na dzień otwarty szkoły itp. Dla przykładu jedna ze szkół zaprosiła kiedyś uczniów na spotkanie integracyjne w formie odwróconego *escape roomu* – uczniowie, zwiedzając szkołę, rozwiązywali zagadki przygotowane przez wychowawców po to, by wejść (a nie uciec) do konkretnej sali. Uczniowie tej szkoły odbywali również w czasie jednego semestru eksperymentalne lekcje biologii zamknięci w szkolnej szatni. Zabawa tak się im spodobała, że z ich inicjatywy i w porozumieniu z nauczycielami oraz rodzicami w szkole powstał *escape room* z prawdziwego zdarzenia. Obecnie Publiczna Szkoła Podstawowa im. Polskich Noblistów w Baranowie – chyba jako pierwsza w Polsce – dysponuje profesjonalnym edukacyjnym *escape roomem* zwanym „Bunkrem w Starej Szkole”. Bunkier to zaadaptowane pomieszczenie piwniczne, w którym odbywają się



Fot. Ł. Ślusarz

regularne zajęcia pozalekcyjne. Autorские zagadki dotyczą zagadnień z chemii, biologii, geografii i fizyki. Zadania mają różny stopień trudności i są zmieniane, wprowadza się elementy okolicznościowe. W zabawie udział biorą także rodzice, absolwenci szkoły, a nawet dyrektor.

Najważniejsze w tej metodzie jest to, że jedna osoba nie jest w stanie znaleźć rozwiązania i wyjść. **Liczy się więc praca grupowa, zespołowa**, a kształcenie tej kompetencji u uczniów jest nadal bardzo istotne i potrzebne. Ponadto do procesu nauczania wprowadzamy elementy grywalizacji, co sprzyja jego efektywności. Pomysły nauczycieli, w tym nauczycieli bibliotekarzy szkolnych, na przykłady wykorzystania *escape roomów* w procesie nauczania pojawiające się w czasopismach pedagogicznych świadczą o tym, że można i warto.

Nauczyciele i wychowawcy zainteresowani taką formą edukacji i zarazem

zabawy mogą szukać inspiracji i dodatkowych informacji w poniższym zestawieniu literatury, z której korzystałam pisząc powyższe zdania.

Escape room – zestawienie bibliograficzne w wyborze:

Klechowska Joanna, Siedlarek-Kotlicka Emilia, Laskowski Marcin: *Szyfr Szekspira – biblioteczny escape room* // BIBLIOTEKA W SZKOLE. - 2017, nr 12, s. 24–25. ISSN 0867-5600.

Kubala-Kulpińska Aleksandra: *Escape room, czyli zamknięci w świecie zagadek* // GŁOS PEDAGOGICZNY. - 2017, nr 11, s. 58–60. ISSN 1899-6760.

Kubala-Kulpińska Aleksandra: *Escape room, czyli zamknięci w świecie zagadek* // POLONISTYKA. - 2017, nr 6, s. 37–39. ISSN 0551-3707.

Kubala-Kulpińska Aleksandra: *Escape room, czyli zamknięci w świecie zagadek* // ŻYCIE SZKOŁY. - 2018, nr 1, s. 45–48. ISSN 0137-7310.

Piecha Alicja, Wyppich Izabela: *Escape room – sposób na nudę w bibliotece* // DYREKTOR SZKOŁY. - 2017, nr 1, s. 60–63. ISSN 1230-9508. Omówienie metody, przykład realizacji.

Stolarczyk Aleksandra: *Wyprawa po skarb* // AURA. - 2017, nr 3, wkładka [Prace Konkursowe] s. 7–8. ISSN 0137-3668. Scenariusz lekcji w formie „escape room” – 5 aktywności: podlej różę jerychońską, czy śmieci trują, nakarm dżdżownicę, pokonaj ciemność czystą energią, odszukaj skarbiec.

Tyl Marzena: *Escape the Library: pomysł na grę biblioteczną* // BIBLIOTEKA W SZKOLE. - 2017, nr 7–8, s. 20–23. ISSN 0867-5600.

Wojciechowska Ewa Maria: *Bunkier w Starej Szkole* // SYGNAŁ. - 2017, nr 8, s. 23–26. ISSN 2299-7199. Przykład organizacji escape roomu w Szkole Podstawowej im. Polskich Noblistów w Baranowie.

Wojciechowska Ewa Maria: *Escape room* // SYGNAŁ. - 2017, nr 1, s. 45–47. ISSN 2299-7199.

Przydatne strony internetowe:

<https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/3790-zamien-lekcje-w-przygode-czyli-przepis-na-pokoj-zagadek-w-szkole>
<http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomysl-lodajnia/zatrzasnieci-w-bibliotece-czyli-escape-room-w-szkole/>

Escape room w bibliotece w Krypcie Kościelnym: <https://labib.pl/inspiracja/pokaz/1948/>

Strachy na lachy – escape room w bibliotece Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Sosnowcu: <https://labib.pl/inspiracja/pokaz/1982/>

Escape room w Bibliotece Głównej Akademii Morskiej w Szczecinie (od s. 4 pliku): http://www.sbp.pl/repository/dokumenty/TB2015/Akademia_Morska_w_Szczecinie_-_I_miejsce.pdf

Szyfrogram w Łodzi – Opuszczona Biblioteka: <https://lockme.pl/lodz/szyfrogram/opuszczona-biblioteka/>

Słowa kluczowe: escape room.

* * *



Barbara Kozik – nauczyciel bibliotekarz w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Nowym Sączu, nauczyciel dyplomowany, ekspert ds. awansu nauczycieli.

MEN: Podpisanie nowej podstawy programowej dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia

Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska podpisała 30 stycznia br. rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia.

Nowa podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych będzie obowiązywać od roku szkolnego 2019/2020 w klasie pierwszej:

1. 4-letniego liceum ogólnokształcącego;
2. 5-letniego technikum;
3. 2-letniej branżowej szkoły II stopnia, zarówno dla uczniów będących absolwentami branżowej szkoły I stopnia, którzy ukończyli gimnazjum oraz tych kończących ośmioletnią szkołę podstawową.

O podstawie

Przyjęta w dokumencie koncepcja edukacji, wyrażona w szczególności w zadaniach szkoły oraz celach kształcenia – wymaganiach ogólnych, odzwierciedla kluczowe cele i założenia reformy oświaty, w tym:

- położenie większego nacisku na kształcenie kompetencji kluczowych;
- wzmocnienie efektywności nauczania języka ojczystego przez wprowadzanie uczniów w tradycję kulturowo-literacką, która ma służyć zakorzenieniu w przeszłości, wykształceniu poczucia tożsamości i ciągłości kultury;
- wzmocnienie efektywności kształcenia w zakresie języków obcych nowożytnych poprzez stworzenie systemu dającego szansę uczniom na nieprzerwaną i systematyczną naukę języka obcego, naukę drugiego języka obcego, jak również możliwość kształcenia dwujęzycznego;
- powrót do realizowania w całym cyklu kształcenia przez wszystkich uczniów historii, z uwzględnieniem szerokiego kontekstu uwarunkowań wewnętrznych i międzynarodowych;

- rozwijanie wśród uczniów przedsiębiorczości i kreatywności oraz kształtowania umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi nie tylko w procesie kształcenia, lecz również w codziennym życiu, czemu będzie służyć szersze uwzględnienie w podstawie programowej wszystkich przedmiotów technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz wprowadzenie powszechnej nauki programowania;
- rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych przez wyodrębnienie nauczania biologii, chemii, fizyki i geografii już na II etapie edukacyjnym – z kontynuacją na III etapie edukacyjnym;
- powrót do spiralnego (przyrostowego) układu treści nauczania/wymagań edukacyjnych umożliwiającego powtarzanie, utrwalanie i poszerzanie materiału na kolejnych, wyższych etapach nauczania;
- zastąpienie idei integracji przedmiotowej korelacją przedmiotową (w ramach przedmiotów humanistycznych oraz przedmiotów przyrodniczych i ścisłych).

Wyżej wymienione założenia zostały odzwierciedlone w strukturze podstawy programowej, która w znaczeniu szerszym niż obecnie zakresie odnosi się do zadań szkoły, ogólnych celów kształcenia na danym etapie edukacyjnym i celów kształcenia w przypadku poszczególnych przedmiotów.

Departament Informacji i Promocji
 Ministerstwo Edukacji Narodowej
 Źródło: MEN

Zgłoś się na kurs warsztatowy w ramach trzeciej edycji programu SYNAPSY!

Jesteś nauczycielem, edukatorką, animatorem, artystką, samorządowcem, aktywistką społeczną? Chcesz wziąć udział w bezpłatnym szkoleniu i mieć możliwość otrzymania środków na realizację projektu edukacji kulturowej dla dzieci i/lub młodzieży?

Zgłoś się na nasz kurs realizowany w ramach programu SYNAPSY. Rekrutacja trwa od 1 do 14 lutego 2018 r.! Warsztaty i konsultacje poprowadzą doświadczeni pedagodzy i animatorzy. Cztery dni warsztatowe są obligatoryjne.

Co otrzymasz?

Damy Ci narzędzia, które pomogą Ci w komunikacji i budowaniu relacji z dziećmi i młodzieżą, dowiesz się, czym jest edukacja kulturowa i jaki jest jej cel, zaproponujemy metody budowania projektów edukacji kulturowej z najmłodszymi, wesprzemy merytorycznie. Będziesz mieć możliwość wzięcia udziału w konkursie projektów, z których najlepsze sfinansujemy i pomożemy zrealizować. Projekty oceni niezależna komisja złożona z osób zaangażowanych w edukację dzieci.

Program:

- dwa weekendy warsztatów dla trzech grup, w jednym z miast:
 - w Tarnowie 3–4 marca, 17–18 marca,
 - w Nowym Sączu 10–11 marca, 24–25 marca,
 - w Krakowie 24–25 marca, 7–8 kwietnia;
- możliwość wzięcia udziału w konkursie projektów (maj) w celu otrzymania środków na realizację działań (lipiec–październik);
- wsparcie merytoryczne na wszystkich etapach tworzenia projektu: od pomysłu, przez wniosek, po realizację.

Zasady:

Zgłaszasz się indywidualnie, ale pomysł, z kim możesz zrealizować projekt; jeśli jesteś nauczycielem – poszukaj animatorki, jeśli jesteś animatorem – znajdź nauczycielkę. Zależy nam na wspólnej

pracy przedstawicieli różnych środowisk, które mają wpływ na dzieci i młodzież! Do wzięcia udziału w konkursie projektów uprawnia uczestnictwo w czterech dniach warsztatowych – w Krakowie, Tarnowie lub Nowym Sączu. Zgłoszenia przyjmujemy od **1 lutego** (od godz. 10.00) do **14 lutego 2018 r.** (do godz. 14.00) poprzez formularz zgłoszeniowy dostępny **na stronie synapsy.malopolska.pl**. Z osobami zakwalifikowanymi skontaktujemy się do 20 lutego 2018 r. i poprosimy o potwierdzenie uczestnictwa w mailu zwrotnym do 23 lutego 2018 r.

Informacje dodatkowe:

Udział w cyklu warsztatowym jest bezpłatny. Zapewniamy wyżywienie w trakcie warsztatów. Nie zwracamy kosztów przejazdu. Szczegółowe informacje na stronie: <http://synapsy.malopolska.pl/>

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie
zaprasza

nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych
na bezpłatną konferencję w ramach VII Salonu Wydawców

MIĘDZY KREDĄ A SMARTFONEM

Inspirująco o nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych

23 marca 2018 r.

Centrum Kongresowe Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie
Wydział Leśny, Aleja 29 Listopada 46

Program konferencji:

- 12.15–13.00 Rejestracja uczestników
- 13.00–13.15 Uroczyste rozpoczęcie konferencji
- 13.15–14.45 „Szkola w kontekście neurorozwoju” – dr Marek Kaczmarzyk, kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii, Uniwersytet Śląski; biolog, neurodydaktyk i memetyk, autor podręczników i programów szkolnych
- 14.45–16.15 „Matematyka w przyrodzie, czyli o odtwarzaniu drzew w teorii grafów oraz o obserwowaniu gór z dużych odległości” – doc. dr hab. Wojciech Guzicki, Uniwersytet Warszawski; ekspert MEN ds. nowej podstawy programowej, autor licznych publikacji z matematyki oraz jej popularyzator
- 16.15–16.45 przerwa kawowa
- 16.45–19.00 nauczyciele matematyki – GRUPA 1:

- „O kolorowaniu grafów” – doc. dr hab. Wojciech Guzicki, Uniwersytet Warszawski; ekspert MEN ds. nowej podstawy programowej, autor licznych publikacji z matematyki oraz jej popularyzator
- „Matematyka na egzaminie ósmoklasisty” – Jerzy Matwijko, kierownik Wydziału Egzaminów z Zakresu Kształcenia Ogólnego; Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie
- 16.45–19.00 nauczyciele przedmiotów przyrodniczych – GRUPA 2: „W trakcie lekcji proszę o wyjęcie telefonów!” – dr Monika Aksamit-Koperska, Uniwersytet Warszawski; popularyzator nauki, zwyciężczyni pierwszej edycji konkursu *FameLab* oraz laureatka 2 miejsca i nagrody publiczności na poziomie ogólnopolskim *FameLab International*
- 19.00 – Podsumowanie i dyskusja

Obchody Roku Rzeki Wisły w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie

MONIKA BAŁAZY
RENATA KRÓLIKOWSKA
ALDONA KRUK

Uchwałą Sejmu rok 2017 został ogłoszony Rokiem Rzeki Wisły. Miał on uczcić 550. rocznicę pierwszego wolnego flisu na Wiśle.



Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Krakowie wraz z filiami w Miechowie, Nowej Hucie oraz w Proszowicach postanowiła przyłączyć się do obchodów tej rocznicy, organizując konkursy plastyczne.

Na przełomie marca i kwietnia 2017 r. zorganizowano **Międzyfilialny Konkurs Plastyczny „Nadwiślański Krajobraz”** na ilustrację przedstawiającą krajobraz nadwiślański. Celem konkursu była popularyzacja wiedzy dotyczącej znaczenia rzeki Wisły dla historii i kultury naszego kraju, rozbudzenie zainteresowania światem przyrody, poznanie walorów krajobrazowych Wisły, poznanie różnych ciekawych zakątków, miast leżących nad Wisłą oraz rozwijanie umiejętności społecznych dzieci poprzez wspólne prace plastyczne. Konkurs adresowany był do grup przedszkolnych – wzięły w nim udział 43 przedszkola z powiatu miechowskiego, powiatu proszowickiego, powiatu krakowskiego – 5 dzielnic no-

wohuckich, z których nadesłano 75 prac. Jury konkursu przyznało nagrody i wyróżnienia:

I miejsce

1. Samorządowe Przedszkole „Słoneczne” w Iwanowicach, grupa „0”
2. Przedszkole przy Szkole Podstawowej w Pogwizdowie, Oddział Zamiejscowy w Uniejowie-Rędzinach, grupa Niedźwiadki

II miejsce

1. Przedszkole Samorządowe nr 1 w Proszowicach, grupa V Misie
2. Dwuoddziałowy Punkt Przedszkolny w Łętkowicach, grupa Mądre Sowy

III miejsce

1. Oddział Przedszkolny „0” przy Szkole Podstawowej w Mniszowie
2. Przedszkole Publiczne Nasze Skarby w Krakowie, grupa 1 Żabki
3. Publiczne Przedszkole „Małe Aniołki” w Krakowie, grupa II Sówki Mądre Główni
4. Przedszkole Samorządowe nr 104 w Krakowie, grupa Słoneczka
5. Samorządowe Przedszkole z Oddziałami Integracyjnymi nr 109 w Krakowie, grupa IV

Wyróżnienia:

1. Oddział Przedszkolny „0 a” przy Szkole Podstawowej w Koszycach
2. Samorządowe Przedszkole nr 113 w Krakowie, grupa V
3. Przedszkole Mali Artyści w Krakowie, grupa IV
4. Punkt Przedszkolny w Pałecznicy, grupa 3–4-latki
5. Przedszkole Samorządowe nr 1 w Proszowicach, grupa VII
6. Przedszkole Samorządowe przy Szkole Podstawowej w Szczytnikach, grupa Słoneczka

Rozstrzygnięcie konkursu nastąpiło 26 kwietnia 2017 r., a wręczenie nagród odbyło się w filiach.

Kolejny konkurs został zorganizowany na przełomie października i listopada. Tym razem **konkurs plastyczno-literacki „Laurka dla Wisły”** skierowano do dzieci klas I–III szkół podstawowych z trzech powiatów: krakowskiego, miechowskiego i proszowickiego. Udział w konkursie wzięło 188 uczniów z 21 szkół podstawowych. Ocena wybranych prac odbyła się 4 grudnia 2017 r. w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie. Brano pod uwagę staranność i samodzielność wykonania pracy, zgodność z tematem, stopień trudności, oryginalność oraz ogólny efekt artystyczny. Jury konkursu przyznało nagrody i wyróżnienia:

I miejsce

Kowalczyk Natalia, Szkoła Podstawowa nr 130 w Krakowie

II miejsce

Sarnat Agata, Publiczna Szkoła Podstawowa im. św. W. Pallotiego w Krakowie

III miejsce

Zaręba Emilia, Szkoła Podstawowa w Janowicach

Wyróżnienia:

1. Chuchmacz Igor, Szkoła Podstawowa w Niegardowie
2. Czernik Sandra, Szkoła Podstawowa w Szczytnikach
3. Filipowicz Aleksandra, Szkoła Podstawowa nr 98 w Krakowie
4. Król Lena, Szkoła Podstawowa im. A. Malatyńskiego w Miechowie-Charsznicy
5. Micyk Dominika, Szkoła Podstawowa im. A. Malatyńskiego w Miechowie-Charsznicy
6. Rutka-Gliksman Maja, Szkoła Podstawowa w Głowcu
7. Sajdak Alan, Szkoła Podstawowa w Szreniawie
8. Tomczyk Michał, Szkoła Podstawowa w Głowcu



I miejsce – Przedszkole „Słoneczne” w Iwanowicach



I miejsce – Przedszkole „Słoneczne” w Iwanowicach

9. Tynor Weronika, Publiczna Szkoła Podstawowa im. św. W. Pallotiego w Krakowie

10. Zynek Adrian, Szkoła Podstawowa nr 1 w Kozłowie

Dodatkowo jury przyznało 17 wyróżnień pozakonkursowych. Uroczyste wręczenie nagród odbyło się 15 grudnia 2017 r. w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie Filia w Nowej Hucie.

Dziękujemy nauczycielom i opiekunom dzieci za zaangażowanie i pomoc w tworzeniu prac konkursowych. Serdecznie gratulujemy laureatom, a wszystkim uczestnikom dziękujemy za liczny udział w konkursie.

Słowa kluczowe: Rok Rzeki Wisły, konkurs.

* * *

Monika Bałazy – PBW Filia w Miechowie.
Renata Królikowska – PBW Filia w Proszowicach.
Aldona Kruk – PWB Filia w Nowej Hucie.

W następnym numerze:

Rok 2018 Europejskim Rokiem Dziedzictwa Kulturowego



II miejsce – Agata Sarnat



III miejsce – Przedszkole Nasze Skarby w Krakowie



III miejsce – Oddział Przedszkolny przy SP w Mniszowie



INSTYTUT
PAMIĘCI
NARODOWEJ

Seminarium Puzzle edukacyjne w nauczaniu historii

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Kraków, 25 stycznia 2018 r.



Dr Paweł Naleźniak (IPN w Krakowie)



Od lewej: Dariusz Gorajczyk, Michał Masłowski (IPN w Krakowie)



Nauczyciele – uczestnicy zajęć



Puzzle edukacyjne „IV rozbiór Polski. Mapa historyczna okupowanej Polski”



Od lewej: Dariusz Gorajczyk, Michał Masłowski (IPN w Krakowie)



Puzzle edukacyjne „IV rozbiór Polski. Mapa historyczna okupowanej Polski”

Wszystkie fotografie: arch. redakcji

