

# Kultura i Wychowanie

nr 2(26)/2024

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia  
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

# Kultura i Wychowanie

nr 2(26)/2024

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczno-filozoficzny



Akademia  
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## **REDAKCJA CZASOPISMA**

**Redaktor naczelny:** dr Krzysztof Kamiński

**Z-ca redaktora naczelnego:** dr Elżbieta Woźnicka

**Z-ca redaktora naczelnego:** dr Mariusz Olężałek

## **RADA NAUKOWA**

### **Przewodnicząca rady naukowej**

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

### **Polska rada naukowa**

prof. dr hab. Irena Adamek, Uniwersytet Bielsko-Bialski

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

prof. dr hab. Maria Szyzkowska, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych  
w Warszawie

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

dr hab. Błażej Kmieciak, Uniwersytet Medyczny w Łodzi

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
(WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. UBB, Uniwersytet Bielsko-Bialski

### **Międzynarodowa rada naukowa**

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnavie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

## RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 2(26)/2024

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

dr hab. Artur Fabiś, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

prof. dr hab. Wiesław Karolak, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr Kamila Lasocińska, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

## Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

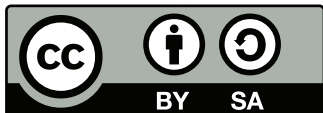
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: [kulturaiwychowanie@ahelodz.pl](mailto:kulturaiwychowanie@ahelodz.pl)

[www.pedagogika.pl](http://www.pedagogika.pl) / [https://ojs.ahelodz.pl/index.php/kultura\\_i\\_wychowanie](https://ojs.ahelodz.pl/index.php/kultura_i_wychowanie)

Wersja elektroniczna udostępniona jest w Open Access na stronie czasopisma.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
Łódź 2024

**ISSN 2544-9427 (p)**

**ISSN 2083-2923 (e)**

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

**Projekt graficzny okładki**

Joanna Niekraszewicz

**Redaktor prowadząca**

Iwona Morawska

**Redakcja językowa i korekta**

Iwona Cłapińska (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

**Opracowanie typograficzne i skład DTP**

Monika Poradecka

**Druk i oprawa:** OSDW Azymut

**Wydawnictwo**

**Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi**

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908; 63 15 926

[wydawnictwo@ahelodz.pl](mailto:wydawnictwo@ahelodz.pl)

[www.wydawnictwo.ahelodz.pl](http://www.wydawnictwo.ahelodz.pl)

# Spis treści

## ARTYKUŁY NAUKOWE

Grażyna Cęcelek	
<b>Kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela w kontekście złożoności i niedookreśloności pracy pedagogicznej.....</b>	<b>9</b>
Katarzyna Miłek, Malwina Wiśniecka	
<b>Rola zmysłów i ich rozwój w zabawie dziecka w wieku przedszkolnym.....</b>	<b>31</b>
Jan Czechowski	
<b>Popularyzacja czytelnictwa wśród dzieci.....</b>	<b>47</b>
Anna Grabowska	
<b>Edukacja w XXI wieku. Barwna szkoła odpowiedzią na kryzys wyobraźni i kreatywności.....</b>	<b>63</b>
Małgorzata Mróz	
<b>Znaczenie edukacji włączającej – z doświadczeń pedagoga współorganizującego kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....</b>	<b>95</b>

## RECENZJE

Dariusz Stępkowski	
<b>Recenzja książki Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej i Urszuli Dernowskiej pt. <i>Kultura szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Inspiracje teoretyczne i badawcze</i>.....</b>	<b>115</b>
Aleksandra Ziomek	
<b>Recenzja książki Macieja Górnego, <i>Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki</i>.....</b>	<b>121</b>

## **STUDENCI PISZĄ**

Jerzy Kozakiewicz

**Zachowania transgresyjne w rozwoju zawodowym osób  
z zaburzeniami integracji sensorycznej .....** 125

Klaudia Pańczyszyn

**Rola kina w kształtowaniu świadomości zachodnich społeczeństw  
o sytuacji kobiet w Iranie.....** 143

# Contents

## ACADEMIC ARTICLES

Grażyna Cęcelek		
	<b>Professional competences of a modern teacher in the context of the complexity of pedagogical work .....</b>	9
Katarzyna Miłek, Malwina Wiśniecka		
	<b>The role of the senses and their development in the play of a preschool child.....</b>	31
Jan Czechowski		
	<b>Promoting reading among children .....</b>	47
Anna Grabowska		
	<b>Education in the 21<sup>st</sup> century. A colourful school is the answer to the crisis of imagination and creativity.....</b>	63
Małgorzata Mróz		
	<b>The importance of inclusive education – from the experience of a co-educator of pupils with special educational needs .....</b>	95

## REVIEWS

Dariusz Stępkowski		
	<b>Review of the monograph Aleksandra Tłuściak-Deliowska &amp; Urszula Dernowska <i>Kultura szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Inspiracje teoretyczne i badawcze [School Culture in La Tefy Schoen and Charles Taddlie's model. Theoretical and research inspirations]</i> .....</b>	115
Aleksandra Ziomek		
	<b>Review of the monograph Maciej Górny <i>Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki [The history of foolish ideas or the spirit of the nation in the temple of science]</i> .....</b>	121



## STUDENTS WRITE

Jerzy Kozakiewicz

**Transgressive behaviour in the professional development of people  
with sensory integration disorders..... 125**

Klaudia Pańczyszyn

**The role of cinema in raising awareness in western societies  
about the situation of women in Iran..... 143**

**Grażyna Cęcelek\***

Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego

 <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>e-mail: [gcecelek@ansb.pl](mailto:gcecelek@ansb.pl)

## Kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela w kontekście złożoności i niedookreśloności pracy pedagogicznej

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_grce](https://doi.org/10.25312/kiw.26_grce)

**Streszczenie:** Zachodzące we współczesnym świecie w niezwykle szybkim tempie zmiany, nastawione przede wszystkim na budowanie gospodarki opartej na wiedzy, stawiają nowe wymagania przed współczesną szkołą, a tym samym przed nauczycielem, ponieważ determinują potrzebę dopasowania edukacji do dynamiki zachodzących przeobrażeń. Zauważyć należy jednocześnie, że przestrzeń edukacyjna pełna jest różnych niedopowiedzeń i niedookreśleń, cechuje ją dynamiczna zmienność zdarzeń, co powoduje, że praca zawodowa nauczyciela cechuje się szczególną złożonością, wieloaspektowością, nieprzewidywalnością i niedookreślonością.

Dlatego stałą cechą tego zawodu jest konieczność permanentnego poszerzania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji nauczycielskich. Z powodu niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych, które zachodzą w dynamicznie zmieniającym się świecie, przygotowanie do pracy pedagogicznej nie może być uznane za proces skończony, ale musi mieć charakter permanentny i obejmować cały okres pracy zawodowej.

**Słowa kluczowe:** szkoła, edukacja, nauczyciel, kompetencje, kompetencje zawodowe, kompetencje nauczycielskie, specyfika pracy pedagogicznej

---

\* Grażyna Cęcelek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego. Autorka i współredaktorka 10 monografii pedagogicznych, dwóch skryptów akademickich oraz około 150 artykułów naukowych z pogranicza pedagogiki społecznej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki bezpieczeństwa, a także z obszaru pedeutologii, edukacji włączającej, edukacji permanentnej, e-edukacji, pedagogiki medialnej i doradztwa edukacyjno-zawodowego – opublikowanych w polskich i zagranicznych periodykach i monografiach naukowych.

## Wprowadzenie

We współczesnym, szybko zmieniającym się świecie niezwykle ważne jest dążenie do przygotowania wychowanków do radzenia sobie w zmiennej i niepewnej, a jednocześnie coraz bardziej wymagającej rzeczywistości społecznej. Takie potrzeby dezaktualizują tradycyjne formy pracy pedagogicznej i modyfikują nauczycielski warsztat pracy, dopominając się o nowe kompetencje zawodowe, które pozwoliłyby wyeliminować formy wychowania adaptacyjnego i zastąpić je wychowaniem innowacyjnym oraz antycypacyjnym, inspirującym do współtworzenia przyszłości.

Konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji nauczycielskich jest także determinowana swoistością pracy pedagogicznej, która nie jest czytelna ani jednoznaczna na tyle, aby można było trafnie przewidywać końcowe skutki podejmowanych działań oraz dokonywanych wyborów. „Wymagania stawiane przed nauczycielami generują konieczność rozszerzenia dotychczasowego katalogu ich powinności zawodowych. Od współczesnego pedagoga oczekuje się bowiem podejmowania wielu różnorodnych działań innowacyjnych i o charakterze eksperymentalnym. Inaczej mówiąc, podstawowym filarem jego pracy powinno być nowatorskie i dostosowane do potrzeb otaczającej rzeczywistości podejście do procesów wychowania i kształcenia młodego pokolenia”<sup>1</sup>.

Nie należy także zapominać, że nauczyciel-wychowawca powinien mieć specyficzne powołanie do wykonywania pracy pedagogicznej, powinien być otwarty na potrzeby uczniów, powinien cechować się wrażliwością w zakresie diagnozowania i rozwiązywania różnych problemów i trudności oraz dostrzegania indywidualnych uzdolnień wychowanków, a także profesjonalnością podczas realizowania działań służących ich rozwojowi<sup>2</sup>. Niezwykle ważne jest odpowiednie aktywizowanie uczniów, motywowanie ich do pracy, dawanie im dobrego przykładu, prowadzenie efektywnego, wartościowego dialogu edukacyjnego, zarówno w obszarze wewnętrznej autorefleksji czy w kontakcie z uczniami, jak i w zakresie relacji z rodzicami, gro-nem pedagogicznym, przełożonymi i całym środowiskiem społecznym.

Celem artykułu jest dokonanie charakterystyki kompetencji nauczycielskich w kontekście specyfiki pracy nauczyciela, charakteryzującej się złożonością i niedookreślonością.

## Kompetencje zawodowe – rozważania teoretyczne

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej występuje dość szeroki zasób definicyjny pojęcia *kompetencje*, należy jednak zauważyć, że określenia te nie wykluczają się, ale wzajemnie uzupełniają.

---

<sup>1</sup> G. Cęcelek, *Wokół podstawowych zagadnień pedeutologii*, Difin, Warszawa 2023, s. 10–11.

<sup>2</sup> Tamże, s. 11.

Według Jolanty Szempruch podstawowe znaczenie kompetencji „dotyczy wewnętrznego potencjału podmiotu określającego jego możliwości podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji”<sup>3</sup>. Autorka ta wymienia następujące obszary znaczeniowe rozumienia kompetencji: „podstawa sprawności działania”, „zdolność refleksyjnego działania”, „warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki”, „potencjał działania o charakterze emancypacyjnym”, „warunek dystansującego rozumienia”<sup>4</sup>. Według Wincentego Okonia kompetencja to „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania”<sup>5</sup>. Henryka Kwiatkowska termin *kompetencja* rozumie jako „zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na określonym poziomie”<sup>6</sup>, które powstają „w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”<sup>7</sup>.

Agnieszka Wojtczuk-Turek<sup>8</sup> przez kompetencje rozumie zakres uprawnień osoby do realizowania określonych działań, wynikający z odpowiedniej wiedzy i umiejętności, i twierdzi, że osoba kompetentna ma prawo do działania i decydowania w danej dziedzinie, posiada kwalifikacje do wydawania sądów i ocen, w związku z czym według autorki kompetentnym można być tylko w szczegółowo określonej dziedzinie.

Według Marii Czerepaniak-Walczak kompetencja podmiotu to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”<sup>9</sup>. Autorka podkreśla, że kompetencja jest dyspozycją osiąganą przez kształcenie, jest uświadamiana przez człowieka, a jednocześnie możliwa do zaobserwowania przez innych; ma charakter powtarzalny, mierzalny i dynamiczny, co sprawia, że do struktury kompetencji można włączać nowe informacje i doświadczenia, pozwalające na jej rozwijanie i permanentne doskonalenie<sup>10</sup>. Maria Czerepaniak-Walczak wyodrębnia następujące elementy struktury tej złożonej dyspozycji podmiotowej: umiejętność adekwatnego, dostosowanego do standardów zachowania się w określonych sytuacjach, świadomość potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowanie i ponoszenie odpowiedzialności za dokonywane wybory i ich

---

<sup>3</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 101.

<sup>4</sup> Tamże, s. 102.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 176.

<sup>6</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 35.

<sup>7</sup> Tamże, s. 35.

<sup>8</sup> A. Wojtczuk-Turek, *Rozwijanie kompetencji twórczych*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2008, s. 35.

<sup>9</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, t. XX, s. 36.

<sup>10</sup> Tamże, s. 34–36.

konsekwencje<sup>11</sup>. Tym samym autorka daje do zrozumienia, że kompetencje mają szerszy zakres znaczeniowy niż tylko sprawności czy umiejętności, i uważa, że powinny być rozumiane jako „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”<sup>12</sup>.

Podobny pogląd reprezentuje Katarzyna Borawska-Kalbarczyk<sup>13</sup>, twierdząc, że kompetencje kształtują się pod wpływem oddziaływań zewnętrznych w toku socjalizacji, edukacji, pracy zawodowej oraz aktywności kulturowej. „To środowisko, w którym wzrasta jednostka, wyznacza standardy kompetencji i warunkuje procesy ich kształtowania, oceniania i sankcjonowania”<sup>14</sup>. Agata Popławska<sup>15</sup> uważa, że kompetencje człowieka posiadającego określony potencjał (cechy, zdolności, potrzeby) powstają w wyniku zintegrowania wiedzy oraz różnych umiejętności, a w procesie ich kształtowania istotną rolę odgrywają zarówno wcześniejsze, jak i aktualne doświadczenia. Podkreśla przy tym, że posiadane przez człowieka kompetencje nie są statyczne i ulegają przekształceniom w toku rozwoju oraz ustawicznego uczenia się.

Mariusz Olczak definiuje kompetencje jako „udowodnione zdolności do stosowania w praktyce posiadanych kwalifikacji oraz właściwego i zgodnego z etyką zawodową wykorzystywania cech osobowych i umiejętności nabytych w trakcie praktyki zawodowej”<sup>16</sup>. Marcin Kęsy<sup>17</sup> wylicza następujące składniki kompetencji indywidualnych: umiejętności, zainteresowania, doświadczenia, kwalifikacje zawodowe i pozazawodowe nabyte w trakcie procesu edukacyjnego, uzupełnione o zdolności, cechy psychofizyczne oraz osobowościowe.

Ciekawą, bo wieloczynnikową propozycję pojęciowej struktury kompetencji przedstawia Barbara Kędzierska<sup>18</sup>, według której kompetencja stanowi uwarunkowany wzajemnie zestaw obejmujący kwalifikacje, doświadczenie zawodowe, uprawnienia oraz wynikający z tych uprawnień zakres odpowiedzialności. W ujęciu Józefa Bałachowicz „kompetencje są na ogół rozumiane jako zasoby kulturowe jednostki, jej strategii indywidualnego i społecznego działania, stosunek do wartości, umiejętność

---

<sup>11</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 135–137.

<sup>12</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, t. XXIV, s. 60.

<sup>13</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 128.

<sup>14</sup> Tamże, s. 128.

<sup>15</sup> A. Popławska, *Kompetencje nauczyciela w zmieniającej się szkole (wybrane zagadnienia)*, „Zagadnienia Społeczne” 2016, nr 2(6), s. 17.

<sup>16</sup> M. Olczak, *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, [http://edukacjaialog.pl/archiwum/2009,261/kwiecien,301/klucz\\_do\\_owsiaty,305/kwalifikacje\\_i\\_kompetencje\\_nauczyciela,2191.html](http://edukacjaialog.pl/archiwum/2009,261/kwiecien,301/klucz_do_owsiaty,305/kwalifikacje_i_kompetencje_nauczyciela,2191.html) [dostęp: 14.06.2021].

<sup>17</sup> M. Kęsy, *Kompetencje zawodowe młodych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 16.

<sup>18</sup> B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 45.

ciągłego uczenia się, które determinują jej szanse i aktywne postawy w grze społecznej<sup>19</sup>. Bardzo interesującą, wielowątkową definicję kompetencji zaproponowała także Maria Dudzikowa, według której „jest to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami”<sup>20</sup>.

W ujęciu Agaty Popławskiej<sup>21</sup> kompetencje przejawiają się w posiadaniu oraz rozwijaniu takich czynników, jak: odpowiednie umiejętności, wiedza, właściwe postawy i doświadczenia, które służą do adekwatnego i odpowiedzialnego wypełniania określonej roli społecznej, a tym samym stanowią zdolność do wykorzystania wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach i przyczyniają się do rozwoju kompetencji. Można więc uznać, że kompetencje stanowią podstawową cechę „determinującą istnienie możliwości skutecznego realizowania ról życiowych”<sup>22</sup>.

Kinga Tucholska<sup>23</sup> uważa, że określenie *kompetentny/kompetentna* stosuje się wobec osoby, która: przejawia naturalną potrzebę bycia skuteczną w działaniu, w oddziaływaniu na otoczenie oraz w przystosowaniu się do jego zmieniających się warunków; przejawia pozytywną postawę względem siebie, łączącą się z przekonaniem o własnej skuteczności i możliwości poradzenia sobie w danej sytuacji; funkcjonuje społecznie w sposób optymalny; charakteryzuje się określonym układem psychospołecznych cech i właściwości, które zapewniają efektywność w zakresie podejmowanych przez nią zadań i ról życiowych. Hanna Solarczyk-Szewc zauważa, że „kompetencje nie są jednorazowym aktem, można je obserwować, cechuje je interaktywność wobec kontekstu, można je także rozwijać, wykorzystując czynniki wewnętrzne i zewnętrzne”<sup>24</sup>.

Bardzo ciekawej interpretacji pojęcia *kompetencja* dokonała Astrid Męczkowska<sup>25</sup>, dla której kompetencję stanowi potencjał podmiotu wyznaczający jego zdolność

---

<sup>19</sup> J. Bałachowicz, *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2018, cyt. za: M. Górowska-Felis, B. Płatos, A. Rybińska, *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 92.

<sup>20</sup> M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4, s. 27.

<sup>21</sup> A. Popławska, *Kompetencje nauczyciela...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>22</sup> D.D. Dubois, W.J. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2004, s. 33.

<sup>23</sup> K. Tucholska, *Kompetencje temporalne jako wyznaczniki dobrego funkcjonowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007, s. 69.

<sup>24</sup> H. Solarczyk-Szewc, *Nauczyciel w polskiej ramie kwalifikacji*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26, s. 397–398.

<sup>25</sup> A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, cyt. za: R. Góralska, H. Solarczyk-Szewc, *Współczesne konteksty edukacji dorosłych w Polsce*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 29–31.

wykonania określonych działań. Autorka ta wyróżniła dwa ujęcia rozumienia tego terminu: jako adaptacyjny potencjał podmiotu (pozwalający jednostce na dostosowanie się do warunków otoczenia) oraz jako transgresyjny potencjał podmiotu (kompetencja stanowi swoisty rodzaj struktury poznawczej, która integruje funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważy relacje człowieka ze światem). „Tak rozumiemy na kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania. Bycie kompetentnym oznacza tutaj bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych. Tak rozumiana kompetencja jest nie tylko sprawnością działania, jest potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji”<sup>26</sup>. Renata Górska oraz Hanna Solarczyk-Szewc<sup>27</sup> do najważniejszych cech charakterystycznych dla kompetencji zaliczają: podmiotowy charakter; ujawnianie się w określonym kontekście sytuacyjnym; wysoki poziom uniwersalności; stałą strukturę obejmującą takie elementy, jak umiejętność adekwatnego do danej sytuacji zachowania, posiadanie świadomości potrzeby oraz konsekwencji tego zachowania; gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za skutki własnego zachowania oraz systematyczne dążenie do poszerzania sprawstwa.

## Nauczycielskie kompetencje zawodowe – nowe potrzeby i wyzwania

Kompetencje zawodowe nauczyciela stanowią ważny wyznacznik efektywności procesu edukacyjno-wychowawczego, dlatego problematyka kompetencji nauczycielskich we współczesnym świecie stawiającym coraz większe wymagania przed młodym człowiekiem nabiera szczególnego wymiaru oraz budzi rosnące zainteresowanie szerokich kręgów społecznych.

W rozumieniu Elżbiety Goźlińskiej i Franciszka Szloska termin *kompetencje* w odniesieniu do nauczyciela używany jest przede wszystkim w kontekście jego rozwoju zawodowego i rozumiany jako „struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji oraz postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej”<sup>28</sup>. Jolanta Szempruch preferuje szerokie rozumienie pojęcia kompetencji nauczycielskich, zaliczając do nich: cechy osobowości, wiedzę, umiejętności i wartości, którymi charakteryzuje się dany nauczyciel w wy-

---

<sup>26</sup> R. Górska, H. Solarczyk-Szewc, *Współczesne konteksty edukacji dorosłych w Polsce*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 30–31.

<sup>27</sup> Tamże, s. 31.

<sup>28</sup> E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 1997, s. 52.



konywaniu powierzonych mu zadań zawodowych<sup>29</sup>. Joanna Madalińska-Michalak kompetencje nauczycielskie postrzega jako „złożone połączenie wiedzy, umiejętności, zrozumienia, wartości, postaw i dążeń, które leżą u podstaw skutecznego działania nauczyciela w szkole i poza szkołą”<sup>30</sup>. Podkreśla ponadto, że „kompetencje różnią się od umiejętności, rozumiane jako zdolność do wykonywania złożonych czynności z łatwością, precyzją i zdolnościami adaptacyjnymi”<sup>31</sup>.

Jolanta Szempruch<sup>32</sup> dokonała szczegółowej i przejrzystej klasyfikacji kompetencji ważnych dla zawodu nauczyciela, zaznaczając, że ich lista jest otwarta oraz że obszary te są ze sobą ściśle powiązane i tworzą całościowy, dynamiczny układ kompetencji zawodowych nauczyciela. W opracowanym przez autorkę wykazie znajdują się następujące grupy kompetencji:

- kompetencje osobiste: dotyczące poziomu intrapersonalnego jednostki, czyli cech osobowościowych, wyznawanych wartości, zasad postępowania, norm, obrazu własnej osoby oraz oczekiwań stawianych wobec siebie jako nauczyciela;
- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne: wyrażające się w umiejętności trafnego diagnozowania i rozumienia sytuacji edukacyjnych oraz w posiadaniu zdolności do efektywnej komunikacji interpersonalnej (werbalnej i niewerbalnej), do tworzenia wartościowego dialogu edukacyjnego w relacji nauczyciel–uczeń i pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego, do przejawiania taktu pedagogicznego, dokonywania samorefleksji i refleksji moralnej oraz kierowania się etyką w procesie realizacji zadań zawodowych;
- kompetencje współdziałania: przejawiające się w podejmowaniu działań o charakterze prospołecznym; wyrażają się przede wszystkim w posiadaniu przez nauczyciela takich zasobów osobistych, jak: umiejętności pracy z grupą i w grupie z wykorzystaniem prawidłowości współdziałania i rozwoju uczniów, zdolności do tworzenia z grupy uczniowskiej środowiska wychowawczego; rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej oraz umiejętność ich interpretowania, modyfikowanie własnego stylu kierowania grupą wychowanków z uwzględnieniem stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej, umiejętności rozwiązywania sytuacji, umiejętności efektywnej współpracy z innymi nauczycielami oraz pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego;
- kompetencje kreatywno-krytyczne: wyrażające się działaniami o charakterze innowacyjnym, niestandardowym i prorozwojowym, związane z kompetencjami autokreacyjnymi; nauczyciel przejawiający takie kompetencje rozumie

<sup>29</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 103.

<sup>30</sup> J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N. Pikuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo Scriptum, Warszawa 2017, s. 35.

<sup>31</sup> Tamże, s. 35.

<sup>32</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 103–113.



działanie pedagogiczne jako pracę twórczą i niestandardową, potrafi dokonywać w jej obszarze twórczych zmian, tworzy i modyfikuje elementy własnego warsztatu pracy, potrafi myśleć krytycznie oraz stymulować do takiego myślenia swoich wychowanków, dąży do zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych, dokonuje refleksji nad własną praktyką edukacyjną i konstruuje na jej podstawie własną wiedzę zawodową, a także planuje własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego oraz motywuje do permanentnej edukacji swoich wychowanków;

- kompetencje pragmatyczne: rozumiane jako skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu oraz ewaluacji procesów edukacyjnych; przejawiają się w umiejętności podejmowania przez nauczyciela skutecznego działania pedagogicznego, różnicowania działań w zależności od podmiotowych możliwości ucznia oraz materialno-kulturowych warunków działania, opracowywania własnego programu realizacji przedmiotu z uwzględnieniem podstawy programowej, a także w rozumieniu procesów ewaluacji szkolnej oraz w posługiwaniu się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów i dokumentowaniu własnych działań;
- kompetencje informatyczno-medialne: można wśród nich wyróżnić kompetencje instrumentalne (techniczne) związane z przygotowaniem uczących się do sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami uczenia się i komunikowania oraz kompetencje kulturowo-społeczne, dotyczące przygotowania użytkowników mediów do świadomego, wartościującego oraz krytycznego odbioru zróżnicowanych komunikatów medialnych.

Mária Takáčová określa z kolei kompetencje nauczyciela jako „zbiór profesjonalnych zdolności i predyspozycji, którymi ma być on obdarzony, aby móc efektywnie wykonywać swój zawód”<sup>33</sup>. W odniesieniu do kompetencji podkreśla zarazem, że „są one nabywane w procesie kształcenia, a także objawiają się jako jego [nauczyciela – przyp. red.] talent”<sup>34</sup>. Według Elżbiety Murawskiej kompetencje nauczycielskie to „struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej”<sup>35</sup>.

W rozumieniu Przemysława Ziółkowskiego<sup>36</sup> w kontekście edukacyjnym kompetencje (kunszt) określane są przez nauczycielski profesjonalizm, w tym umiejętności i kwalifikacje. Kategoria ta według autora składa się z dwóch elementów: kompetencji wstępnej (odnoszącej się do – poświadczonej dyplomem lub certyfikatem – wiedzy

---

<sup>33</sup> M. Takáčová, *Kompetencie učiteľa*, [w:] Z. Začlona (red.), *Kompetencie zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013, s. 27.

<sup>34</sup> Tamże, s. 27.

<sup>35</sup> E. Murawska, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003, s. 73.

<sup>36</sup> P. Ziółkowski, *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 34.

nauczyciela zdobytej w trakcie edukacji nauczycielskiej, stanowiącej tak zwany punkt wyjścia) i wtórnej (cel, do którego nauczyciel dąży w procesie rozwoju zawodowego, który warunkowany jest kilkoma czynnikami, takimi jak: oczekiwania społeczności szkolnej, sumiennosc w wykonywaniu obowiązków i ról, zaangażowanie w wykonywaną pracę zawodową oraz cechy osobowościowe, przypisywane profesjonalnemu nauczycielowi).

Niezwykle ciekawe jest podejście Joanny Madalińskiej-Michalak<sup>37</sup> do rozumienia kompetencji nauczycielskich. Autorka wymienia trzy podstawowe filary, na których oparta jest praca nauczyciela oraz wymagane od niego kompetencje:

- profesjonalna wiedza zawodowa,
- profesjonalna praktyka,
- tożsamość zawodowa i zaangażowanie.

W obszarze rozważań dotyczących specyfiki pracy nauczycielskiej Joanna Madalińska-Michalak zwraca uwagę na rolę emocji w pracy nauczyciela oraz znaczenie kompetencji emocjonalnych, które pozwalają mu lepiej rozpoznać i zrozumieć własne emocje, a także efektywnie nimi zarządzać. Według autorki praca emocjami i praca nad emocjami jest bardzo ważnym zadaniem stojącym przed nauczycielami, między innymi dlatego, że rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli „odgrywa niebagatelną rolę w budowaniu dobrze funkcjonującego środowiska szkolnego, środowiska, w którym działają współpracujące ze sobą zespoły nauczycielskie, co sprzyja osiągnięciu wysokich efektów edukacyjnych”<sup>38</sup>. W takim bowiem środowisku nauczyciele odczuwają wiarę w siebie i czują się doceniani, a jakość pracy szkoły optymalizują następujące elementy:

- współpraca, której fundament stanowi akceptacja różnic między ludźmi i wykorzystywanie ich jako źródła siły zespołu,
- komunikacja opierająca się na zaufaniu i wzajemnym szacunku pomiędzy członkami zespołu, przejawiająca się w uważnym słuchaniu i wypowiedaniu swoich rzeczywistych opinii,
- aprobata – której podstawą jest docenianie wkładu każdego z członków zespołu zamiast wyrażania krytyki i udzielania negatywnych uwag,
- wrażliwość: członkowie zespołu są wrażliwi na potrzeby innych, zainteresowani wzajemnym rozwojem, nie dążą do silnego współzawodnictwa ani formułowania stereotypowych opinii odnośnie do umiejętności i kompetencji innych członków zespołu<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> J. Madalińska-Michalak, *Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, „Forum Oświatowe” 2019, vol. 31, nr 2(62), s. 21.

<sup>38</sup> J. Madalińska-Michalak, *Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli a jakość szkoły*, „Studia Dydaktyczne” 2013, nr 24–25, s. 247–248.

<sup>39</sup> Tamże, s. 248.

Stanisław Dylak<sup>40</sup> wyróżnia trzy podstawowe grupy kompetencji nauczyciela-wychowawcy:

- kompetencje bazowe, przejawiające się w posiadaniu niezbędnego poziomu rozwoju intelektualnego i moralnego oraz wymagany poziom rozwoju społecznego pozwalający na przyswojenie i przestrzeganie określonych zasad etycznych oraz norm społecznych, a także umiejętności efektywnej komunikacji interpersonalnej z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego;
- kompetencje konieczne (interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne), które są nabywane w toku kształcenia zawodowego i bez których osoba wykonująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować konstruktywnie, czyli realizować zadań służących realizacji procesu wychowania i edukacji młodego pokolenia;
- kompetencje pożądane: nie są, co prawda, niezbędne do wykonywania zadań zawodowych, ale z wielu względów ich posiadanie może być pomocne (chodzi na przykład o osobiste zainteresowania, zaangażowanie społeczne, światopogląd, umiejętności i zdolności specjalne).

Z kolei Czesław Banach<sup>41</sup> wyróżnia następujące rodzaje kompetencji nauczycieli:

- kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, które przejawiają się w rozumieniu i definiowaniu sytuacji edukacyjnych oraz w osiąganiu skuteczności zachowań werbalnych i niewerbalnych,
- kompetencje kreatywne, odzwierciedlające się w innowacyjności, niestandardowości działań podejmowanych przez nauczyciela,
- kompetencje współdziałania, pozwalające na przejawianie zachowań o charakterze prospołecznym oraz integrujących zespoły uczniowskie i inne podmioty edukacyjne,
- kompetencje prakseologiczno-pragmatyczne, które wyrażają się w skuteczności nauczyciela w realizacji procesu planowania, organizowania, realizacji oraz ewaluacji procesów edukacyjnych,
- kompetencje informatyczno-medialne, które są niezbędne dla racjonalnego i świadomego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w realizacji procesu doskonalenia procesów dydaktyczno-wychowawczych,
- kompetencje moralne, przejawiające się zdolnością do refleksji moralnej oraz do działań zgodnych z zasadami etyki zawodowej i wspomagających moralny rozwój uczniów i studentów.

---

<sup>40</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM w Poznaniu, Poznań 1995, s. 37.

<sup>41</sup> Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2001, s. 13.

Kazimierz Denek<sup>42</sup> w opracowaniu zawierającym standardy ogólnie rozumianych pedagogicznych kompetencji zawodowych wyróżnił następujące rodzaje kompetencji nauczyciela: kompetencje prakseologiczne, kompetencje kreatywne, kompetencje moralne, kompetencje współdziałania, kompetencje informatyczno-medialne.

Bardzo interesujące jest również podejście do nauczycielskich kompetencji prezentowane przez Annę Jaroszewską<sup>43</sup>, według której współcześnie rozumiane kompetencje nauczyciela należy uznać za kompilację wiedzy (specjalistycznej i ogólnej), cech osobowościowych oraz umiejętności zawodowych, które służą przede wszystkim pełnej i profesjonalnej realizacji celów edukacyjnych i wychowawczych, umożliwiającą zaspokajanie potrzeb społecznych uczniów i wyrażają się w prawnie wymaganych kwalifikacjach oraz w doświadczeniu ściśle powiązanim ze specjalizacją zawodową, a także odnoszą się do uprawnień i obowiązków wynikających z pełnionej funkcji i tym samym określają zakres odpowiedzialności nauczyciela za podejmowane przez niego działania.

Według Roberta Kwaśnicy<sup>44</sup> swoistość zawodu nauczyciela uniemożliwia pełne przygotowanie do pracy zawodowej i tym samym wyczerpujący opis kompetencji niezbędnych w pracy pedagogicznej. Autor podkreśla, że pracą nauczycielską charakteryzują takie dwa ważne czynniki, jak: niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych oraz komunikacyjny charakter pracy pedagogicznej, co sprawia, że przygotowanie zawodowe nauczyciela jest zawsze niedokończone, prowizoryczne i systematycznie wystawiane na próby.

Dokonując klasyfikacji kompetencji nauczycielskich, autor przedstawia koncepcję, zgodnie z którą doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej:

1. Wiedza praktyczno-moralna to ten rodzaj doświadczenia, które jednostka ludzka nabywa w praktyce komunikacyjnej i w szeroko pojętym dialogu. W obszarze tym mieszczą się trzy grupy kompetencji:
  - kompetencje interpretacyjne, czyli zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata i do siebie samych umożliwiające postrzeganie świata nie jako przedmiotu sprawczych oddziaływań, lecz jako rzeczywistości ciągle zmieniającej się, która wymaga nieustannego poznawania i stałej interpretacji,
  - kompetencje moralne stanowiące zdolność prowadzenia refleksji moralnej,

---

<sup>42</sup> K. Denek, *Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000, s. 29–45.

<sup>43</sup> A. Jaroszevska, *Kompetencje kluczowe nauczyciela geragoga w kontekście nauczania języków obcych w wymiarze międzykulturowym*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, s. 100.

<sup>44</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 297.

- kompetencje komunikacyjne, oznaczające zdolność do dialogowego sposobu bycia z innymi, ale również z sobą samym<sup>45</sup>.
2. Wiedza techniczna natomiast stanowi doświadczenie, które obrazuje otaczający świat jako przedmiot sprawczych oddziaływań człowieka. Fundamentem tego obszaru wiedzy jest dążenie do uzyskania technicznego panowania nad światem oraz do sprawowania nad nim coraz pełniejszej kontroli. W obszarze tej sfery mieszczą się kompetencje:
- postulacyjne (normatywne), obejmujące zdolności opowiadania się za określonymi, instrumentalnie pojętymi celami oraz umiejętności identyfikowania się z nimi,
  - metodyczne, pozwalające na działanie według reguł określających optymalny porządek czynności,
  - realizacyjne, stanowiące umiejętność doboru środków i tworzenia warunków, które nastawione będą na osiągnięcie określonego, założonego celu<sup>46</sup>.

W dalszej części swoich rozważań autor twierdzi, że chociaż zawód nauczycielski wymaga kompetencji dwojakiego rodzaju, zdecydowany prymat wśród nich wiodą kompetencje praktyczno-moralne. Zawód nauczycielski zdaniem autora wymaga bowiem w pierwszej kolejności skupienia się na kompetencjach praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych), ponieważ zarówno cele, jak i metody czy środki, zanim zostaną wykorzystane przez nauczyciela w pracy pedagogicznej, powinny zyskać akceptację praktyczno-moralną, ponieważ aby po nie sięgać, nauczyciel musi uprzednio samodzielnie je uprawomocnić<sup>47</sup>. Zależności takie potwierdza również Bogusław Śliwerski<sup>48</sup>, według którego kompetencje techniczne mają ograniczony zakres zastosowania w pracy pedagogicznej, bo dotyczą przede wszystkim możliwości projektowania i organizowania procesu kształcenia, nauczania, ale nie procesu wychowania.

T. Graca<sup>49</sup> jest autorem szczególnie rozbudowanego zestawu zasobów nauczycielskich poszukiwanych w szkole w najbliższej przyszłości, wśród których umieścił następujące grupy umiejętności (dedykowane w szczególności nauczycielom akademickim):

- przedmiotowo-dydaktyczne, obejmujące przede wszystkim współczesną wiedzę przedmiotową, umiejętność pisemnego formułowania i wiązania faktów oraz problemów z jej zakresu z wiedzą ponadprzedmiotową w celu interdyscy-

---

<sup>45</sup> Tamże, s. 299.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Tamże, s. 302.

<sup>48</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.

<sup>49</sup> T. Graca, *Umiejętności psychospołeczne jako składnik kompetencji nauczyciela*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2001, s. 59–60.

- plinarnej analizy faktów i zjawisk, a także umiejętność organizowania procesu kształcenia opartego na szerokich związkach treści z różnych dziedzin wiedzy,
- metodyczne, umożliwiające stosowanie oraz łączenie różnorodnych metod w prowadzeniu zajęć dydaktycznych, a także w procesie przygotowania uczących się do samodzielnego aktualnego i całościowego uczenia się oraz korzystania w tym procesie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, do organizowania samodzielnej pracy w grupach, obejmujące umiejętności odchodzenia od standardowego prowadzenia wykładów na korzyść projektowania efektywnego procesu pracy grup ćwiczeniowych i konsersatoryjnych,
  - w zakresie diagnozowania, pozwalające na dokonywanie obiektywnej oceny poziomu indywidualnych zdolności, problemów i trudności dydaktycznych słuchaczy, a także umożliwiające systematyczną analizę i ocenę poziomu własnego profesjonalizmu,
  - wyrażające się posiadaniem pogłębionej wiedzy o przebiegu procesów uczenia się i zdobywania nowych zasobów wiedzy oraz umiejętności obserwacji, a także posiadaniem refleksji nad własnymi procesami myślowymi i działaniami, warunkującymi podejmowanie strategicznych decyzji,
  - w zakresie mass mediów, obejmujące między innymi umiejętność dostrzegania mediów jako ważnego współczesnego środowiska wychowawczego, przejawiające się w posiadaniu i ciągłym uaktualnianiu wiedzy na temat wykorzystywania nowych mediów w procesie edukacyjnym oraz umiejętności osobistego posługiwania się mediami elektronicznymi w procesie kształcenia studentów, a także w celu własnego permanentnego rozwoju,
  - do pracy zespołowej, w skład których wchodzi umiejętności psychospołeczne umożliwiające współpracę z przedstawicielami innych zawodów, pozwalające na rozwiązywanie konfliktów pojawiających się w społeczności szkolnej i otoczeniu społecznym oraz na tworzenie wartościowych inicjatyw ukierunkowanych na działanie zespołowe.

Stefan M. Kwiatkowski wyeksponował znaczenie kompetencji przyszłości, które są „naturalnie kojarzone z dającymi się przewidzieć kierunkami zmian cywilizacyjnych<sup>50</sup>” dotyczących wszystkich sfer życia. Zauważa on, że badania prognostyczne z tego obszaru, zwłaszcza rozpatrywane w perspektywie dłuższej niż kilkanaście lat, obarczone są niemałym ryzykiem, ponieważ nie uwzględniają dynamicznych zmian zachodzących w otaczającej rzeczywistości, które są niemożliwe do przewidzenia. Badacz podkreśla jednocześnie, że „mimo tych zastrzeżeń i wynikających z nich ograniczeń myślenie o kompetencjach przyszłości ma głęboki sens edukacyjny – pozwala odpowiednio projektować proces kształcenia, ale też uzmysławia uczniom potrzebę

---

<sup>50</sup> S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] tegoż (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 23.



ciągłego uczenia się, autonomicznego i odpowiedzialnego reagowania na dynamicznie zmieniającą się sytuację<sup>51</sup>. Autor sugeruje, że do obszarów edukacji, które najsilniej będą wpływały na kształtowanie szeroko rozumianych kompetencji przyszłości, należy w pierwszej kolejności edukacja formalna (szkolna i akademicka), która jest fundamentem kształtowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Zauważa także, że najtrudniej jest prognozować elementy kompetencji wynikające z wiedzy i umiejętności, natomiast nieco łatwiej można przewidywać zapotrzebowanie na kompetencje społeczne, które mają charakter ponadczasowy i nie są bezpośrednio zależne od rozwoju techniki czy technologii.

Do najważniejszych składowych kompetencji społecznych Stefan M. Kwiatkowski<sup>52</sup> zalicza:

- kompetencje ogólne zdobywane w okresie edukacji formalnej, szczególnie językowe, matematyczne, informatyczne oraz społeczne i obywatelskie,
- kompetencje ogólnozawodowe (wspólne dla grup zawodów), na przykład projektowanie, posługiwanie się nowoczesnymi narzędziami informatycznymi, praca w zespole, tworzenie zespołów oraz kierowanie ich pracą,
- kompetencje zawodowe determinowane potrzebą realizacji zadań zawodowych, które mają charakter obszarowy (branżowy),
- specyficzne kompetencje zawodowe związane z możliwością transformacji umiejętności zawodowych oraz z integracją wiedzy i umiejętności z różnych obszarów (branż),
- ogólne kompetencje społeczne nabywane w toku interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego i zawodowego (komunikacja interpersonalna, autoprezentacja, rozwiązywanie konfliktów, wywieranie wpływu społecznego, negocjowanie, współpraca w grupie, organizacja pracy własnej, odgrywanie różnych ról społecznych),
- specyficzne kompetencje społeczne (osobiste), takie jak empatia, rozwiązywanie problemów, kreatywność, elastyczność myślenia, inteligencja emocjonalna, dojrzałość moralna, etyczność, odwaga, otwartość na zmiany, zarządzanie czasem, umiejętność uczenia się, przewodzenie<sup>53</sup>.

Problematyka kompetencji nauczycielskich została także wyraźnie zaakcentowana w raporcie Jacquesa Delorsa<sup>54</sup>, w którym szczególnie wyeksponowano potrzebę kształtowania kompetencji nauczyciela o charakterze społecznym, takich jak: zrozu-

<sup>51</sup> Tamże, s. 23.

<sup>52</sup> Tamże, s. 26–27.

<sup>53</sup> J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 23–69, cyt. za: S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, [w:] tegoż (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 27.

<sup>54</sup> J. Delors (pod przewodn.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 147–158.

mienie, tolerancja, empatia, cierpliwość, skromność, odpowiedzialność, umiejętność prowadzenia wartościowego dialogu edukacyjnego, rozbudzanie u uczniów ciekawości poznawczej, samodzielności myślenia i działania, pełne poszanowanie autonomii ucznia, umiejętność posługiwania się technikami kształcenia na odległość, zdolności do tworzenia atmosfery zaufania oraz pozytywnego stosunku do innowacji pedagogicznych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że ewolucja podejść do klasyfikowania kompetencji nauczycielskich wynika przede wszystkim ze zmieniającej się roli nauczyciela w kontekście współczesnych szybko postępujących zmian we współczesnym świecie oraz związanych z nimi nowych wyzwań stawianych przed szkołą i nauczycielem. Jak twierdzi Dorota Pankowska<sup>55</sup>, nie wystarczy już bowiem, aby współczesny nauczyciel był sprawnym dydaktykiem i skutecznym wychowawcą, co było istotą instrumentalno-technicznego podejścia do kompetencji nauczycielskich, ponieważ od dawna już podejściu temu przeciwstawia się model „refleksyjnego praktyka”, wymagający w codziennej pracy nauczycielskiej nieustannej refleksji nad własnymi działaniami, umożliwiającej bieżące wprowadzanie modyfikacji, testowanie różnych rozwiązań oraz reinterpretowanie sytuacji.

## **Kompetencje nauczycielskie w kontekście złożoności i nieprzewidywalności pracy pedagogicznej**

Praca pedagogiczna charakteryzuje się niejednoznacznością i niedookreślonością, co determinuje nieprzewidywalność i niepewność w działaniu oraz złożoność wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele.

W rozumieniu Jolanty Szempruch „niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych wynika z faktu, że pracując z uczniami, nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć, przed jakim zadaniem go postawią i jaki problem sformułują do rozwiązania, ale jest też związana z reformą systemu edukacji oraz dynamicznymi zmianami społeczno-kulturowymi i edukacyjnymi, które pociągają za sobą zmiany w szkole”<sup>56</sup>. Podobne stanowisko w tym zakresie prezentuje Robert Kwaśnica, który w rozważaniach na temat kształcenia kadr pedagogicznych podkreśla, że „mimo wielu elementów stałych i mimo wytwarzanych przez nie pozorów stabilności sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi”<sup>57</sup>. Stefan Kwiatkowski podkreśla, że „każdy kolejny uczeń, stanowiący nowy, skomplikowany element w całej konfiguracji wzajemnie oddziaływujących na siebie podmiotów, przyczynia się do ograniczenia przewidywalności ewentualnego

---

<sup>55</sup> D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 3, s. 193.

<sup>56</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 152.

<sup>57</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, dz. cyt., s. 294.



rozwoju wypadków w toku różnych sytuacji szkolnych<sup>58</sup>. Autor ten zauważa ponadto, że „tym, co dodatkowo, obok młodego wieku uczniów, czyni pracę nauczyciela bardziej złożoną w stosunku do innych zawodów społecznych, jest niewątpliwie liczba uczniów – im jest ona większa, z tym większą niedookreślonością sytuacji edukacyjnej mamy do czynienia”<sup>59</sup>.

Jak zwraca uwagę J. Madalińska-Michalak, praca nauczyciela skierowana jest nie tylko na dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, ale także na dorosłych i osoby starsze, dlatego dotyczy edukacji człowieka w każdym wieku i jednocześnie powiązana jest z szerszym społeczno-kulturowym i ekonomicznym kontekstem środowiska społecznego. W rozumieniu autorki nauczyciel jest więc specjalistą, który „intencjonalnie przyczynia się do rozwoju powierzonych mu osób uczących się, pozostaje zaangażowany w zmiany rozwojowe szkoły i edukacji oraz kultury i życia społecznego”, a czynności zawodowe składające się na jego pracę cechują się szczególną złożonością, wieloaspektowością, nieprzewidywalnością i niedookreślonością.

Beata Łukasik<sup>60</sup> zaznacza, że przestrzeń edukacyjna, w której funkcjonuje nauczyciel, jest pełna różnych niedopowiedzeń i niedookreśleń, w związku z czym nie jest na tyle czytelna i jednoznaczna, by można było się w niej swobodnie poruszać i przewidzieć końcowe skutki podejmowanych działań czy dokonywanych wyborów i w takiej właśnie sytuacji rodzi się niepewność nauczyciela generująca jego poznawcze zagubienie, rozbieżność między oceną własnych możliwości a wymaganiami zarówno aktualnej, jak i przyszłej sytuacji, co generuje bardzo często poczucie bezradności. Autorka zauważa jednocześnie, że nieuporządkowana i niestabilna współczesna rzeczywistość wywołuje liczne napięcia, niepokoje, bierność bądź opór wobec tego, co nieznanne i ryzykowne, poczucie osamotnienia i bezsilności<sup>61</sup>.

Christopher Day<sup>62</sup> także zauważył złożoność procesu nauczania, podkreślając, że efektywna praca pedagogiczna wymaga i zawsze będzie wymagać z jednej strony pełnego (osobistego i zawodowego) zaangażowania nauczyciela, do którego niezbędną jest synergia odpowiednich myśli i uczuć, a z drugiej strony ciągłego doskonalenia intrapersonalnych, jak i interpersonalnych umiejętności.

Według Grażyny Cęcelek z powodu niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych przygotowanie do pracy pedagogicznej nie może być uznane za proces skończony,

---

<sup>58</sup> S.T. Kwiatkowski, *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 128.

<sup>59</sup> Tamże, s. 111.

<sup>60</sup> B. Łukasik, *Refleksja nauczyciela w walce z jego poczuciem bezradności*, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Podstawy\\_Edukacji/Podstawy\\_Edukacji-r2014-t7/Podstawy\\_Edukacji-r-2014-t7-s227-239/Podstawy\\_Edukacji-r2014-t7-s227-239.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Podstawy_Edukacji/Podstawy_Edukacji-r2014-t7/Podstawy_Edukacji-r-2014-t7-s227-239/Podstawy_Edukacji-r2014-t7-s227-239.pdf) [dostęp: 20.01.2021].

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 18.

wyposażający nauczyciela w pełne spektrum umiejętności i kompetencji niezbędnych do realizacji procesu edukacji i wychowania młodego pokolenia. Musi natomiast mieć charakter permanentny i obejmować cały okres pracy zawodowej, dlatego zawodowe kompetencje nauczycielskie powinny być kształtowane i doskonalone nie tylko w procesie edukacji nauczycielskiej, ale też w toku całej jego pracy zawodowej<sup>63</sup>.

## Podsumowanie

Warunki niedookreśloności i niejednoznaczności, w jakich przebiega praca pedagogiczna, powodują, że przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela stanowi proces złożony i nieskończony. Poza tym zmieniająca się rzeczywistość społeczna sprawia, że wachlarz kompetencji zawodowych nauczyciela ciągle się poszerza, ma charakter dynamiczny i ulega ewolucji.

Nowe zadania i wyzwania stawiane przed przedstawicielami zawodu nauczyciela wymuszają więc konieczność dokonywania rewizji własnych kompetencji i poszerzania swego warsztatu o nowe – konieczne dla prawidłowej realizacji zadań zawodowych. „W kontekście dynamiki procesów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest przede wszystkim akceptacja kategorii zmiany, radzenie sobie z nieprzewidywalnością sytuacji edukacyjno-wychowawczych generowaną nie tylko przez specyfikę tego procesu, ale także przez mobilność współczesnego świata, a także otwartość na nowości i innowacje, umiejętność konstruktywnego podejścia do różnorodnych i nieuniknionych napięć oraz konfliktów towarzyszących pracy w grupie szkolnej, umiejętność radzenia sobie ze stresem towarzyszącym pracy pedagogicznej, stosowanie podmiotowego podejścia do wychowanków oraz położenie nacisku na etyczny i aksjologiczny wymiar podejmowanych działań”<sup>64</sup>.

Joanna Madalińska-Michalak zauważa, że „profesja nauczycielska jest uwarunkowana kontekstem, że należy do tych profesji, od których wymaga się szybkiego reagowania zarówno na zachodzące wokół szkoły zmiany, jak i na zmiany dokonujące się w samej profesji”<sup>65</sup> i podkreśla, że „o odrębności profesjonalizmu nauczyciela decyduje wyjątkowość jego pracy, która z wielu powodów jest wysoce złożona, problematyczna i niedookreślona”<sup>66</sup>.

Henryka Kwiatkowska zaznacza, że „programy kształcenia nauczycieli powinny uwzględnić fakt, że pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, a ponadto labilność warunków

---

<sup>63</sup> G. Cęcelek, *Nauczyciel wobec edukacyjnych wyzwań współczesnej rzeczywistości*, [w:] T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005, s. 100.

<sup>64</sup> G. Cęcelek, *Wokół podstawowych...*, dz. cyt., s. 11–12.

<sup>65</sup> J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 1, s. 9.

<sup>66</sup> Tamże, s. 9.

pracy”<sup>67</sup>. Dlatego stałą cechą i niezbędnym warunkiem wykonywania tego zawodu jest konieczność permanentnego poszerzania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji zawodowych.

## Bibliografia

- Bałachowicz J., *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2018.
- Banach Cz., *Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2001.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Cęcelek G., *Nauczyciel wobec edukacyjnych wyzwań współczesnej rzeczywistości*, [w:] T. Zacharuk (red.), *Pedagog – jednej czy wielu dróg? Część 1. Pedagog w teorii*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
- Cęcelek G., *Wokół podstawowych zagadnień pedeutologii*, Difin, Warszawa 2023.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, t. XXIV.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, t. XX.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Delors J. (pod przewodn.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Denek K., *Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000.
- Dubois D.D., Rothwell W.J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2004.

---

<sup>67</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 205–206.

- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja” 1993, nr 4, s. 18–34.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM w Poznaniu, Poznań 1995.
- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 1997.
- Górska R., Solarczyk-Szewc H., *Współczesne konteksty edukacji dorosłych w Polsce*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2, s. 27–41.
- Górska-Felis M., Płatos B., Rybińska A., *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Graca T., *Umiejętności psychospołeczne jako składnik kompetencji nauczyciela*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2001.
- Jaroszewska A., *Kompetencje kluczowe nauczyciela geragoga w kontekście nauczania języków obcych w wymiarze międzykulturowym*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Kęsy M., *Kompetencje zawodowe młodych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowski S.M., *Kompetencje przyszłości*, [w:] tegoż (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Kwiatkowski S.T., *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Łukasik B., *Refleksja nauczyciela w walce z jego poczuciem bezradności*, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Podstawy\\_Edukacji/Podstawy\\_Edukacji-r-2014-t7/Podstawy\\_Edukacji-r2014-t7-s227-239/Podstawy\\_Edukacji-r-2014-t7-s227-239.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Podstawy_Edukacji/Podstawy_Edukacji-r-2014-t7/Podstawy_Edukacji-r2014-t7-s227-239/Podstawy_Edukacji-r-2014-t7-s227-239.pdf) [dostęp: 20.01.2021].
- Madalińska-Michalak J., *Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, „Forum Oświatowe” 2019, vol. 31, nr 2(62), s. 11–26.

- Madalińska-Michalak J., *Emocje i praca nauczycieli. Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli a jakość szkoły*, „Studia Dydaktyczne” 2013, nr 24–25, s. 235–252.
- Madalińska-Michalak J., *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N. Piкуła, K. Białożyт (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, Wydawnictwo Scryptum, Warszawa 2017.
- Madalińska-Michalak J., *Profesjonalizm nauczyciela*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 1(32), s. 2–10.
- Mayer J.D., Salovey P., *Czym jest inteligencja emocjonalna*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Murawska E., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] R. Parzęcki (red.), *Dyskusja o nauczycielu*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Olczak M., *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, [http://edukacjaialog.pl/archiwum/2009,261/kwiecien,301/klucz\\_do\\_oswiaty,305/kwalifikacje\\_i\\_kompetencje\\_nauczyciela,2191.html](http://edukacjaialog.pl/archiwum/2009,261/kwiecien,301/klucz_do_oswiaty,305/kwalifikacje_i_kompetencje_nauczyciela,2191.html) [dostęp: 14.06.2021].
- Pankowska D., *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 3, s. 187–209.
- Popławska A., *Kompetencje nauczyciela w zmieniającej się szkole (wybrane zagadnienia)*, „Zagadnienia Społeczne” 2016, nr 2(6), s. 11–29.
- Solarczyk-Szewc H., *Nauczyciel w polskiej ramie kwalifikacji*, „Studia Dydaktyczne” 2014, nr 26, s. 395–411.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Takáčová M., *Kompetencie učiteľa*, [w:] Z. Začlona (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013.
- Tucholska K., *Kompetencje temporalne jako wyznaczniki dobrego funkcjonowania*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Wojtczuk-Turek A., *Rozwijanie kompetencji twórczych*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Warszawa 2008.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

### **Professional competences of a modern teacher in the context of the complexity of pedagogical work**

**Abstract:** The extremely rapid changes taking place in the modern world related to the building of a knowledge-based economy place new requirements on the modern school and on teachers. Educators need to adapt to the ongoing transformation. Educational space is characterized by changeability which makes a teacher's professional work particularly complex, multi-dimensional, unpredictable, and underdetermined. Therefore, a permanent feature of this profession is the need to constantly expand knowledge and improve teaching skills and competences. Due to the uniqueness of educational situations that occur in a changing world, preparation for teaching work cannot be considered a finite process, but must be permanent and cover the entire period of professional work.

**Keywords:** school, education, teacher, competences, professional competences, teaching competences, specificity of teaching work

### **About the Author**

Grażyna Cęcełek – doctor of humanities in the field of pedagogy, professor at the Stefan Batory Academy of Applied Sciences. She is the author and co-editor of 10 pedagogical monographs, 2 academic manuals and about 150 academic articles on the border of social pedagogy, care and upbringing, resocialization, safety pedagogy, as well as in the role of the teacher in the education process, inclusive education, permanent education, e-education, media pedagogy and educational consulting – professional – published in Polish and foreign periodicals and academic monographs.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](#).



## Katarzyna Miłek\*

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium w Gnieźnie

 <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

e-mail: [katarzynamilek@op.pl](mailto:katarzynamilek@op.pl)

## Malwina Wiśniecka\*\*

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Głogowie

 <https://orcid.org/0009-0003-3230-7365>

e-mail: [m.araszkievicz008@gmail.com](mailto:m.araszkievicz008@gmail.com)

# Rola zmysłów i ich rozwój w zabawie dziecka w wieku przedszkolnym

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_kmmw](https://doi.org/10.25312/kiw.26_kmmw)

**Streszczenie:** Tekst podkreśla znaczenie wczesnej stymulacji sensorycznej w rozwoju dziecka, szczególnie w okresie dzieciństwa, kiedy zmysły są wyjątkowo wrażliwe na bodźce. Metoda Montessori, poprzez manipulowanie materiałami, dotyk, obrysowywanie czy ćwiczenia w grupie, wspiera rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka. Integracja Sensoryczna (IS) jest skuteczną metodą terapii dla dzieci z trudnościami w przetwarzaniu bodźców, jednak brak wystarczającej liczby specjalistów w tym zakresie stanowi problem. Pedagodzy mają więc moralny obowiązek wspierać dzieci, które intuicyjnie poszukują sposobów stymulacji sensorycznej, pomagając im w integracji sensorycznej i wspierając ich rozwój.

**Słowa kluczowe:** zabawa, zmysły, dziecko, przedszkole, rozwój

---

\* Katarzyna Miłek – jest doktorem nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium w Gnieźnie. Jej dziedziny badawcze to twórczość, pedagogika przedszkolna i arteterapia.

\*\* Malwina Wiśniecka – studentka Państwowej Szkoły Nauk Stosowanych w Głogowie.



## Wstęp

Rozwój małego dziecka jest okresem bardzo intensywnych zmian. W stymulowaniu tego rozwoju istotną sprawą jest dostarczanie odpowiednich, indywidualnie dobranych bodźców, które udoskonalają zmysły dziecka. Wspierać i stymulować należy dziecko już w okresie prenatalnym. Rozwój niemowlęcia także bazuje na zmysłach w szczególny sposób, bo w połączeniu z ruchem, czyli motoryką. Dziecko odkrywa świat poprzez zmysły i ma możliwość doświadczać go poprzez ruch. Wszystkie informacje docierające do mózgu są dostarczane za pomocą zmysłów, a więc odgrywają one bardzo ważną rolę w rozwoju dziecka. Niemowlęta osiągają sprawność ruchową od głowy do kończyn dolnych oraz od środka ciała do palców. Są to bardzo ważne prawa rozwojowe w kontekście wspierania rozwoju małego dziecka<sup>1</sup>.

Podczas dzieciństwa dokonuje się w rozwoju wiele zmian, zarówno istotnych dla funkcjonowania dziecka, jaki i w całym przebiegu dalszego życia człowieka. Zmiany rozwojowe są tak ważne, że wymagają wspomagania i szczególnej pielęgnacji. Dziecko podczas każdej chwili w rozwoju gromadzi doświadczenia, które stają się kluczem do poznania wiedzy o otaczającym świecie, rozumienia go, budowania emocjonalnego stosunku do niego, zaspokajania swoich potrzeb w sposób coraz bardziej uregulowany i bezpieczny. W gromadzeniu wiedzy o świecie i doświadczeń związanych z otoczeniem nieocenioną rolę pełnią zmysły, które mają swoją reprezentację w mózgu i pozwalają na zorganizowanie, zinterpretowanie bodźców odbieranych z zewnątrz.

## Podstawowe cechy i teorie percepcji

Percepcja jest procesem, który odnosi się do informacji gromadzonych przez zmysły i interpretowanych przez mózg. Pierwszym etapem tego procesu jest percepcja sensoryczna, w której najważniejszą rolę pełnią zmysły. W procesie interpretacji dane zmysłowe podlegają przemianom w reprezentacje umysłowe. Sygnały i informacje, które docierają z otoczenia poprzez zmysły, ulegają przetworzeniu w formę wrażenia, która dociera do mózgu. Dzieje się to za pośrednictwem złożonych reakcji komórek nerwowych. Proces postrzegania wymaga odpowiedniej dawki natężenia, nasilenia bodźców, aby system poznał nie był ani przeciążony, ani zbyt ubogo wyposażony w informacje. Prawidłowa stymulacja takich bodźców zależy od aktywności człowieka w procesie postrzegania oraz prawidłowego funkcjonowania poznawczego<sup>2</sup>. Prawidłowy rozwój psychiczny dziecka zdeteminowany jest doświadczeniami sensorycznymi. Dzieciństwo wymaga stymulacji sensorycznej ze względu na dojrzewanie

---

<sup>1</sup> M. Borkowska, Z. Szwillig, *Metoda NDT-Bobath. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2011.

<sup>2</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, S. Wichary, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 260–261.



układu nerwowego. Donald Hebb stwierdził, że struktury nerwowe człowieka uległyby degeneracji bez bodźców napływających z otoczenia. Brak lub niskie natężenie stymulantów prowadzi do zahamowania rozwoju, którego nie da się w żaden sposób skorygować, jeśli nie następuje w określonym przez naturę czasie. Zakłócenia w rozwoju układu nerwowego wywołują patologię rozwoju emocjonalnego i poznawczego<sup>3</sup>.

W procesie percepcji można wyróżnić trzy komponenty. Pierwszy etap jest odbiorem wrażeń, drugi stanowi percepcyjną organizację, natomiast trzeci polega na rozpoznaniu przedmiotów. Odbiór wrażeń polega na odbieraniu impulsów nerwowych, które stanowią reprezentację wewnętrznych lub zewnętrznych doświadczeń człowieka. Percepcyjna organizacja dotyczy kształtowania się wewnętrznej reprezentacji obiektu i percepcji bodźca zewnętrznego. W konsekwencji następuje nadanie znaczenia postrzeżeniom. Biorą w tym udział wyższe procesy poznawcze, a także własna, osobista teoria, wcześniej zdobyta wiedza, przekonania, postawy wobec przedmiotu<sup>4</sup>.

Rozróżniane są rodzaje bodźców ze względu na ich kontakt z receptorami. Bodziec dystalny pochodzi z zewnątrz organizmu i znajduje się w odległości od receptorów, poza systemem poznawczym. Staje się on bodźcem proksymalnym w momencie kontaktu z narządem zmysłowym. W związku z takim wyróżnieniem istnieją zmysły dalekie i bliskie. Bliskie to dotyk, węch, smak. Do zmysłów dalekich zalicza się wzrok i słuch. Odbieranie bodźców wywołuje wrażenia, które są najprostszym obrazem rejestrowanych przedmiotów, obiektów, zjawisk z otoczenia. Organizm dziecka odbiera bodźce i reaguje na nie już w okresie prenatalnym. Zmysły funkcjonują w kolejności: dotyk, równowaga, węch, smak, słuch, wzrok. Rozwój każdego ze zmysłów jest zintegrowany z innym, dlatego też stymulowanie ich należy przeprowadzać jednocześnie. Nadmierne stymulowanie jednego zmysłu może prowadzić do zahamowania rozwoju innego zmysłu i powodować niewłaściwe funkcjonowanie układu nerwowego<sup>5</sup>.

Nie wszystkie zmysły posiadają widoczne i uświadomione przez jednostkę receptory. Zmysł kinestetyczny oraz zmysł równowagi są tego przykładem. Koordynacja równowagi i możliwości zdawania sobie z niej sprawy nie byłaby możliwa bez takich receptorów. Znajdują się one wewnątrz ucha środkowego. Zmysł kinestetyczny dostarcza wiedzy o tym, co robi ciało, będąc w ruchu, pozwala na koordynację w motoryce. Trudny do umiejscowienia jest zmysł bólu, który rozsiany jest po całym ciele w postaci sieci neuronów. Pozwala on na zlokalizowanie bólu, jego intensywność i miejsce uszkodzenia ciała. Jest to także zmysł, który w wielu sytuacjach powoduje określone stany emocjonalne<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> D.O. Hebb, *Podręcznik psychologii*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1973, s. 203.

<sup>4</sup> R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022, s. 93.

<sup>5</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 29.

<sup>6</sup> Tamże, s. 121–122.

Istnieje wiele teorii spostrzegania. Teorie strukturalne koncentrują się na wzajemnych zależnościach pomiędzy wrażeniami a spostrzeżeniami. Wśród nich teoria asocjacyjna głosi, że spostrzeżenie jest sumą wrażeń docierających do odbiorcy. Procesem postrzegania rządzą prawa kojarzenia: styczności wrażeń w czasie, w przestrzeni, przez podobieństwo oraz prawo kontrastu. Głosi ona przewagę ważności i istotności wrażeń nad spostrzeżeniami. Teoria postaciowa podkreśla pierwotność spostrzeżeń w procesie percepcji. Prekursorzy takiego podejścia głoszą, że proces percepcji jest czymś więcej niż sumą wrażeń.

Wśród różnorodnych teorii istotną dla praktyki stosowanej w terapii i wspomaganiu rozwoju dzieci jest podejście ekologiczne, które między innymi podkreśla rolę ruchu w postrzeganiu. Według tego podejścia istnieje specjalny rodzaj receptorów, tzw. prioreceptorów i uwagi selektywnej. Każda koncepcja stanowi o informacji odbieranej zmysłowo, przetwarzanej sensorycznie w postaci identyfikowania cech obiektów z zewnątrz. Percepcja jest procesem uzależnionym od nastawienia, kontekstu spostrzeżenia, procesów pamięci oraz uwagi. Każdemu spostrzeżeniu towarzyszy impresja subiektywna, aczkolwiek często pozbawiona świadomości. Odbierany obraz świata zewnętrznego stanowi efekt długotrwałego procesu przetwarzania docierających do zmysłów informacji<sup>7</sup>.

## Możliwości percepcyjne dzieci w wieku przedszkolnym

Zapoczątkowane w młodszym dzieciństwie umiejętności dziecka w zakresie percepcji usprawniane są w kolejnym etapie rozwojowym. Dzieci potrafią rozpoznawać pismo, cyfry, kształty geometryczne, chociaż mają jeszcze problem z analizą proporcji i wielkości, mogą mieć trudności z rozpoznawaniem liter będących lustrzanym odbiciem innych znaków, a także z perspektywistycznym ujęciem przedmiotów. Dziecko w wieku przedszkolnym rozróżnia coraz więcej barw, odcieni, dźwięków z otoczenia oraz zwiększa się jego możliwość w rozróżnianiu dźwięków fonemowych oraz kształtuje się możliwość orientacji w czasie<sup>8</sup>. Takie sprawności wymagają coraz większej koordynacji między zmysłami, zdolności motorycznych, w tym także manipulacyjnych, a to wszystko opiera się na tendencji wzrastającej aktywności dziecka. Wzrastają również możliwości związane z procesami pamięciowymi: pojemnością pamięci, zwiększania się wiedzy o otoczeniu, z rozwojem strategii pamięciowych, wzrostem możliwości panowania nad swoją pamięcią i myślenia o niej<sup>9</sup>. Wspomniane możliwości wiążą się głównie ze zmysłami wzroku i słuchu, natomiast należy też wspomnieć o zmyśle dotyku, który związany jest głównie ze skórą i jej dojrzywaniem. Wrażenia dotykowe są rozmieszczone na całej powierzchni skóry w sposób nierównomierny.

<sup>7</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, S. Wichary, *Psychologia poznawcza...*, dz. cyt., s. 297.

<sup>8</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 86–87.

<sup>9</sup> Tamże, s. 90.

Większej stymulacji potrzebują części ciała, które posiadają zakończenia splotów nerwowych. Są one odpowiedzialne nie tylko za czysto fizjologiczną stronę życia człowieka, ale także za kontakty społeczne i wchodzenie w relacje, gdzie dotyk spełnia niemal decydującą rolę<sup>10</sup>.

Maria Przetacznik-Gierowska podkreśliła, że poznanie otoczenia i jego percepcja odbywa się dzięki nabywaniu doświadczeń podczas aktywności. Dziecko, badając świat za pomocą zmysłów, zdobywa informacje, buduje swoją wiedzę o świecie i jego właściwościach<sup>11</sup>. O priorytetowym podejściu do roli zmysłów w kształceniu i wychowaniu dziecka pisała także Maria Montessori, która dbała o odpowiednie zabawki i pomoce oddziałujące na zmysły dziecka. Uważała, że należy rozwijać zdolności, zainteresowania i pasję dziecka przy użyciu wszystkich zmysłów<sup>12</sup>. Proponowała do ćwiczeń zmysłów odpowiednio dobrane przyrządy, które wywołując odpowiednie bodźce, pobudzałyby aktywność dziecka<sup>13</sup>. Przyrządy zgromadzone jako materiał zmysłowy do kształtowania sprawności sensorycznej obejmowały przedmioty, które powinny być dostępne dziecku w domu, w sali zajęć. Podczas manipulowania dzieckiem zaczyna rozróżniać wielkości, kształty, grubości, faktury powierzchni<sup>14</sup>. Podczas zabawy polegającej na działaniach na materiale zmysłowym nauczyciel-opiekun powinien pilnie obserwować dziecko, określając przy tym stopień jego uwagi zależnie od bodźców, a następnie podejmować kierowanie aktywnością dziecka. Maria Montessori podkreślała, że kształtowanie organów zmysłowych, najlepiej oddziałuje na rozwój procesów poznawczych. Akcentowała również aktywność motoryczną, która wpływa na rozwój zdrowia psychicznego, inteligencji, świadomości, a także zdolności związanych z funkcjonowaniem społecznym<sup>15</sup>.

## Teoria Ann J. Ayres i jej rola w rozwoju i uczeniu się dziecka

Ann J. Ayres była twórcą teorii integracji sensorycznej, która przemawia za tym, że proces odbierania wrażeń i identyfikacji, który przetwarza mózg polega na integracji wszystkich kanałów zmysłowych. Bodźce, które docierają do mózgu pochodzą nie tylko od konkretnych receptorów, ale z każdego punktu ciała, czyli zmysłu propriocepcji, który odbiera nawet siłę grawitacji i ruch ciała. Autorka teorii uważała, że odpowiednio właściwa integracja sensoryczna jest warunkiem procesu uczenia się. Każdy rodzaj percepcji jest zależny od procesów integrujących działanie poszczególnych

<sup>10</sup> Tamże, s. 120.

<sup>11</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 96.

<sup>12</sup> M. Montessori, *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 100–102.

<sup>13</sup> Tamże, s. 96–97.

<sup>14</sup> Tamże, s. 98.

<sup>15</sup> J. Szymaniak, *Pedagogika Marii Montessori – wspomnienie w 150. rocznicę urodzin i 70. rocznicę śmierci*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2021, nr 18, s. 15.

systemów zmysłowych, czyli wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych, czuciowych, przedsionkowych. Integracja sensoryczna w okresie dzieciństwa jest odpowiedzialna za prawidłowy rozwój, uczenie się przez dziecko oraz dalszy rozwój procesów percepcji i innym towarzyszącym procesom poznawczym<sup>16</sup>.

Zmysły umożliwiają człowiekowi wiele istotnych dla rozwoju doznań. Odpowiadają za odbieranie świata. Umożliwiają uczenie się, ochronę przed zagrożeniem i zdobywanie doświadczenia. Można powiedzieć, że bez zmysłów funkcjonowanie człowieka byłoby niemożliwe. Podstawowe zmysły człowieka to dotyk, smak, wzrok, słuch i węch. Odbierają one bodźce z receptorów z otoczenia. Zmysł dotyku odbierany jest przez skórę, dostarcza informacji o dotykaniu, ocieraniu, temperaturze. Zmysł smaku odbierany jest przez usta i język, dostarcza informacji o smaku. Zmysł wzroku odbierany jest przez oczy, dostarcza informacji na temat obrazu. Zmysł słuchu odbierany jest przez uszy, dostarcza informacji o dźwiękach. Zmysł węchu odbierany jest przez nos, dostarcza informacji na temat zapachu<sup>17</sup>. Mózg ludzki sprawuje kontrolę nad zmysłami zewnętrznymi, ponieważ człowiek potrafi rozpoznać głos bliskiej osoby, nie widząc jej, lub przenieść się w upragnione miejsce po zamknięciu oczu. Warto jest stymulować te zmysły, aby ciało mogło je jeszcze bardziej udoskonalić i dostarczać więcej głębszych wrażeń. Oprócz tych zmysłów w ciele człowieka znajdują się zmysły nazywane wewnętrznymi. Są to zmysły, których nie da się kontrolować i zatrzymać, są nieustannie aktywne. Odbierają one bodźce z wnętrza ciała. Zmysł proprioceptywny, inaczej kinestetyczny lub czucie głębokie, odpowiada za poczucie cielesności ciała, jego ciężaru i poszczególnych części w przestrzeni oraz ich poruszanie. Receptory znajdują się w skórze, mięśniach, stawach, więzadłach, ścięgnach i tkance łącznej. Zmysł przedsionkowy, inaczej zmysł równowagi, odpowiada za orientację w położeniu ciała w stosunku do powierzchni ziemi, odbieranie informacji z działaniem siły grawitacyjnej, podtrzymywanie prawidłowego napięcia mięśniowego i koordynowanie prawidłowej organizacji wokół środkowej linii ciała. Receptory znajdują się w uchu wewnętrznym. Zmysł introcepcji, inaczej czucie trzewne, polega na odbieraniu bodźców płynących z wnętrza ciała, czyli głodu, senności, bicia serca i potrzeb fizjologicznych<sup>18</sup>. Jest on określany jako ósmy zmysł i jest najmniej znany, ale ma duży wpływ na stan emocjonalny i zdrowie psychiczne człowieka.

Zagłębiając się bardziej w temat i teorię integracji sensorycznej, można odkryć, że systemami zmysłowymi podstawowymi, jako baza funkcjonowania człowieka, jest dotyk, równowaga i czucie głębokie. Rozwijają się i funkcjonują bardzo intensywnie, zaczynając już w życiu płodowym. Są bardzo ważne w dalszym rozwoju dziecka, ponieważ brak jakichkolwiek bodźców, naturalnej i właściwej stymulacji zmysłowej w okresie prenatalnym zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia problemów

---

<sup>16</sup> E. Ekert, *Podstawy Integracji Sensorycznej*, Prywatne Centrum Pomocy Psychologicznej Synthesis, Garwolin 2015, s. 3.

<sup>17</sup> B. Okraska-Ćwiek, *Przedzszkolaki sensoraki*, Wydawnictwo Empis, Gdańsk 2016.

<sup>18</sup> Tamże.

z integracją sensoryczną. Dla prawidłowej integracji sensorycznej istotny jest nawet przebieg porodu – najlepszą opcję dla rozwoju zmysłów i ich prawidłowej integracji stanowi poród naturalny. Niestety do dzisiaj przekonanie i świadomość o innych zmysłach, nie tylko o tych pięciu podstawowych, jest nadal zbyt mała. Istotna jest świadomość o największym wspieraniu i stymulowaniu zmysłów dotyku, równowagi i czucia głębokiego.

Dotyk jest zmysłem zewnętrznym, odbierającym bodźce z zewnątrz. Jest to zmysł bardzo ważny podczas narodzin i rozwoju człowieka, a według twórczyni teorii integracji sensorycznej pełni bardzo ważną rolę w funkcjonowaniu oraz życiu człowieka. Jako bardzo szczególnie zmysł w okresie niemowlęcym, poprzez dobre rozwinięcie już w życiu płodowym, daje dziecku możliwości odbioru bodźców z otoczenia. Jest konieczny do rozwoju umiejętności czuciowych, ruchowych, a także ma wpływ na rozwój fizyczny, poznawczy, samopoczucie dziecka, a także na układ odpornościowy. Dlatego tak istotny jest kontakt z matką i jej skórą zaraz po porodzie, gdyż poprzez dotyk dziecko zdobywa bodźce, wpływające na całokształt jego życia. Twarz, a przede wszystkim usta są pierwszym rejonem, gdzie rozwija się wrażliwość dotykowa, dlatego niemowlęta sprawdzają i badają wszystko swoimi ustami. Warto brać to pod uwagę przy stymulacji sensorycznej, zwłaszcza przy dzieciach urodzonych przedwcześnie lub z deficytami rozwojowymi.

Równowaga, czyli układ przedsionkowy, należy do wewnętrznego układu zmysłowego, a więc odbiera bodźce sensoryczne od wnętrza ciała, za pomocą receptorów zlokalizowanych w uchu wewnętrznym. Sygnałem, który tu pełni ważną rolę, jest grawitacja ziemiska. Pomaga on generować odpowiednie napięcie mięśniowe, którego celem jest płynne i efektywne poruszanie się, zwłaszcza podczas ucieczki, walki czy szukania pożywienia, czyli w funkcjach przetrwania. Istotną funkcją tego układu jest zapewnienie informacji o położeniu, gdzie znajduje się człowiek w stosunku do podłoża, a jest ona ważniejsza dla ciała niż chociażby potrzeba jedzenia, komfortu dotykowego, czy więzi z matką. Jane Ayres twierdzi, że dobrze funkcjonujący układ przedsionkowy jest ramą, podstawą dla doświadczania innymi zmysłami, gdy nie działa w odpowiedni sposób, to „układ nerwowy dziecka będzie miał problemy z wystartowaniem”<sup>19</sup>. Równowaga ma ogromny wpływ na pewność grawitacyjną i odczuwanie ruchu, a także percepcję wzrokową i słuchową oraz bezpieczeństwo emocjonalne. Gdy pojawia się problem w tym zakresie, to pojawiają się zaburzenia na różnych etapach rozwoju życia codziennego. Niemowlęta poddawane stymulacji przedsionkowej, lepiej się rozwijają, szybciej i pewniej zdobywają nowe umiejętności związane chociażby z siedzeniem, czworakowaniem, staniem czy chodzeniem.

Czucie głębokie, czyli zmysł proprioceptywny, jest najmniej znanym, wewnętrznym układem zmysłowym. Receptory znajdują się w mięśniach, skórze głębokiej,

---

<sup>19</sup> C.S. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.

stawach, więzadłach, ścięgnach i tkance łącznej, a bodźcem jest rozciąganie. Czucie głębokie dostarcza informacji o ruchu i pozycji ciała. Nazywane jest często wewnętrznym okiem, bo widzi wewnętrzną pracę ciała. Te informacje potrzebne są do wykonania przez człowieka każdego ruchu, a także mają wpływ na odruchy i reakcje automatyczne oraz planowanie ruchowe. Jest to samoświadomość własnego ciała, gdy ruchy wykonywane są automatycznie, bez wcześniejszego kontrolowania wzrokowego. Jest on powiązany z układem dotykowym i przedsionkowym, pomaga zintegrować wspólne informacje. Dodatkową istotną funkcją jest pomoc w modulacji poziomu pobudzenia, a więc działa regulująco na układ nerwowy człowieka. „Doznania proprioceptywne uspokajają i organizują nas, przywracają równowagę, gdy jesteśmy za bardzo lub zbyt mało stymulowani w obrębie jakiegokolwiek innego zmysłu”<sup>20</sup>. Jest sposobem na uspokojenie, wyciszenie, regulację zbyt mocno pobudzonego ciała, poprzez dostarczenie bodźców przez aktywności proprioceptywne. Nie tylko nadmierne przebodźcowanie, ale także niedostateczne dobodźcowanie wpływa na pobudzenie ciała. Bujanie, noszenie, kołysanie, zmiana pozycji to są czynności, których najczęściej domagają się niemowlęta, dopóki same nie zaczną zmieniać pozycji swojego ciała. Te czynności pomagają im z samoregulacją i wpływają na lepszy rozwój.

Problemy, jakie można zauważyć u dziecka w wieku przedszkolnym, związane ze zmysłami, a więc zaburzenia integracji sensorycznej, występują w zakresie koordynacji, motoryki dużej, równowagi, motoryki małej, emocji, napięcia mięśniowego, ruchu, czucia głębokiego, dotyku, słuchu, wzroku, węchu, smaku, kontaktów społecznych oraz uwagi i zachowania. Są to określone objawy, które mogą wzbudzać zaniepokojenie u rodziców i powinny zostać skonsultowane pod kątem przetwarzania bodźców sensorycznych. Objawów, które mogą sygnalizować problem, jest bardzo dużo, są to na przykład kłopoty z samodzielnym ubieraniem się, siedzący tryb życia, niepewne i niestabilne wchodzenie po schodach; poza tym: ruchy dziecka są niezgrabne, dziecko nie powtarza i nie dotrzymuje kroku podczas zajęć, nieumyślnie wchodzi w meble i się potyka, ma problemy ze skakaniem na jednej nodze i przez przeszkody oraz myli się podczas gier zespołowych. Innymi objawami są: kłopoty z cięciem nożyczkami, z przerysowywaniem, niewłaściwe trzymanie narzędzi, brak dominacji jednej ręki, nadwrażliwość emocjonalna, nadmierna płaczliwość, labilność emocjonalna od płaczu do śmiechu. Poza wymienionymi należy wskazać także: chodzenie na palcach, siedzenie w literę „W”, nadmierny ruch i potrzeba wspinania się, niechęć do karuzeli, brak wycucia siły, mocny ścisk przedmiotów, poszukiwanie mocnego dotyku, unikanie obejmowania, preferowanie pokarmów o określonej strukturze; dziecko nie lubi się brudzić, źle toleruje czesanie i mycie głowy, drażniące dźwięki i szumy wprowadzają je w negatywny stan, nie lubi hałasów, mruży oczy w jasnych pomieszczeniach, nie lubi układanek i puzzli, jest agresywne, gryzie i szczypie, nie znajduje przyjaciół wśród rówieśników, nadmiernie wacha lub przeszkadza mu ilość zapachów.

---

<sup>20</sup> Tamże.



Powyżej wymienione problemy są to przykłady, na które już warto zwrócić uwagę. Tych przykładów jest znacznie więcej. Od specjalisty można dostać listę objawów oraz kwestionariusz, który pomoże w interpretacji i określeniu problemu. Czasami może się wydawać, że problemy nie dotyczą dziecka, jednak dzięki współpracy rodzica i nauczyciela (z przedszkola) można dostrzec symptomy i dzięki temu wesprzeć dziecko w życiu codziennym i nie dopuścić do pogłębienia się problemów, które wpływają na jego dalszy rozwój. Im wcześniej dziecko otrzyma pomoc, tym lepsze efekty osiągnie, a w wieku szkolnym zminimalizuje się prawdopodobieństwo wystąpienia kolejnych problemów.

## **Jak stymulować zmysły u dziecka w wieku przedszkolnym?**

Codziennie wspieranie rozwoju dziecka poprzez stymulację sensoryczną ma pozytywny wpływ na całokształt jego funkcjonowania. O prawidłowy rozwój sensomotoryczny należy dbać od najwcześniejszych lat. Niemowlę przychodzi na świat z określoną liczbą neuronów, a im więcej wytworzy się połączeń między nimi w pierwszych latach życia, tym dziecko będzie się lepiej rozwijało. Duża ilość połączeń nerwowych powstaje w pierwszym roku życia i dopiero podczas rozwoju zachowują i rozwijają się te komórki, które będą faktycznie wykorzystywane. Reszta z czasem zniknie, ponieważ będą niepotrzebne. Ten proces trwa zazwyczaj do około 6 roku życia, dlatego mózg dziecka potrzebuje dużej ilości różnorodnych bodźców, tak aby wciąż mogły się rozwijać nowe połączenia między neuronami. Są to codzienne działania rodziców i opiekunów dziecka, a nie terapia czy rehabilitacja. To działanie pomoże dziecku osiągnąć najwyższy poziom rozwoju w ramach jego możliwości. Jest to potrzeba każdego dziecka, którą należy spełniać. Poza codziennym wspieraniem można odróżnić jeszcze wczesne wspomaganie rozwoju, które dotyczy szczególnej grupy, do której zaliczają się wcześniaki, dzieci ze zdiagnozowanymi chorobami genetycznymi i wadami wrodzonymi oraz tymi, które powstały podczas skomplikowanego porodu (choćby niedotlenienie dziecka). W tym przypadku problemem zajmują się liczni specjaliści, którzy mają wspólny cel. Gdy dziecko nie należy do wyżej wymienionej szczególnej grupy dzieci, to wspieranie rozwoju dziecka odbywa się każdego dnia i jest wieloletnią codziennością z dużą dawką dostarczania odpowiednich bodźców, tak aby wspierać i nie przebodźcowywać. Do tego zadania można wykorzystać po prostu życie codzienne, wykonywanie codziennych prac domowych, ubieranie się, gotowanie, prace ogrodowe. Tak naprawdę wszystkie materiały, które otaczają człowieka na co dzień, można wykorzystywać do stymulacji sensorycznej dziecka. Dziecko już w wieku przedszkolnym ma ze sobą spory bagaż takich doświadczeń sensorycznych, ale zadaniem rodziców i opiekunów jest nadal ten bagaż wypełniać nowymi doświadczeniami. Można ponadto wykorzystać dodatkowe zajęcia lub wziąć udział w wydarzeniach poświęconych stymulacji sensorycznej. Istnieje wiele możliwości, a także dostępne są różne formy wspierania rozwoju dziecka. Należy pamiętać o ograniczeniu oglądania

bajek do minimum, pozwalaniu dziecku doświadczać poprzez chodzenie boso i malowanie paluszkami, angażować dziecko w życie codzienne (gotowanie, pieczenie, sprząatanie). Ważne jest także spędzanie czasu na świeżym powietrzu, nieograniczanie ruchu, aby dziecko biegało, skakało, wspinało się, ponieważ aktywność ruchowa jest najprostszym sposobem rozwijania procesów integracji sensorycznej.

Plac zabaw to dostępna dla wszystkich dzieci forma stymulacji, z urządzeniami i zabawkami, które pobudzą do pracy wszystkie zmysły. Wychodzenie codziennie na różne place zabaw daje dziecku mnóstwo możliwości na lepszy rozwój. Według rodziców najważniejsze w zabawie jest bezpieczeństwo, jednak zbyt przezorne myślenie i strach doprowadzają do niewykorzystywania w pełni placu zabaw. Powoduje to najczęściej niedostarczenie odpowiedniej ilości bodźców, co ostatecznie może skończyć się dodatkowym poszukiwaniem ich, aby je dostarczyć do mózgu i ciała dziecka. Plac zabaw jest miejscem, gdzie dziecko naturalnie i mimowolnie nabywa nowych sprawności i uczy się przez zabawę. Co więc wspiera dziecko w procesie integracji sensorycznej na placu zabaw? Są to różnego rodzaju huśtawki, tunele, drabinki, zjeżdżalnie, ścianki wspinaczkowe, liny, mostki, piaskownica, bujaki, karuzele i podwieszenia – te sprzęty znajdują się praktycznie na każdym placu zabaw. Istnieją także bardziej zaawansowane miejsca określone interaktywnymi sensorycznymi placami zabaw, gdzie każda rzecz dostarcza mnóstwo sensorycznych doznań i możliwości ich wykorzystywania. W nich dodatkowo znajdują się takie urządzenia, jak ekokuchnie, panele sensoryczne, ścieżki sensoryczne, tory z różnymi przeszkodami, panele muzyczne, ściany do malowania, mnóstwo ruchomych elementów i kombinacji w stylu parku linowego. Aby wspierać rozwój swojego dziecka, rozwój sensoryczny, motoryczny i ogólny, wystarczy korzystać z dostępnych placów zabaw, bez ograniczeń, zachowując podstawowe zasady bezpieczeństwa. Oprócz placów zabaw dostępne są także parki linowe, ścianki wspinaczkowe, parki trampolin, dmuchane zamki, sale zabaw lub sensoryczne bawialnie i wiele innych atrakcji, które warto wykorzystywać jak najczęściej w życiu przedszkolaka i starszych dzieci. Przy okazji rodzic lub opiekun także może wpłynąć pozytywnie na swój sensoryczny świat i poszerzyć rozwój. Warto odkrywać świat zmysłami, wykorzystywać wszystkie i w pełni wraz z dzieckiem.

Podążanie za potrzebami rozwojowymi dziecka opiera się na wielu teoriach i koncepcjach. Dlatego też warto przyglądać się różnym rozwiązaniom podczas organizowania otoczenia malucha. Wspomniana wcześniej pedagogika Montessori proponuje także interesujące, warte zastosowania pomoce i przybory, aby w pełni wspomagać rozwój zmysłów przedszkolaka. Maria Montessori opracowała zestawy materiałów do ćwiczeń, które poprzez kształtowanie zmysłów sprzyjają rozwojowi poznawczemu i emocjonalnemu. Powinny znajdować się w zasięgu rąk dziecka w domu, w sali zabaw i pracy dzieci, aby mogły one podejmować wskazane i właściwe dla ich potrzeb rozwojowych aktywności. Pomoce zostały pogrupowane w zależności od potrzeb podczas praktycznej aktywności w ciągu dnia. Wykorzystanie ich służy



rozwojowi wszystkich zmysłów: wzroku, słuchu, smaku, węchu, czucia<sup>21</sup>. Materiał i przybory praktyczne obejmują zestawy uznane przez Marię Montessori jako przydatne każdego dnia:

- zestaw do utrzymania porządku,
- zestaw do przelewania wody,
- zestaw do nauki samoobsługi,
- zestaw do utrzymania higieny osobistej,
- litery dotykowe,
- ruchomy alfabet,
- przedmioty do manipulowania, sortowania, składania, przesywywania,
- pudełka gramatyczne.

Pomoce i przybory powinny być podsuwane dziecku, znajdując się w jego zasięgu. Najważniejszą rolę pełnią tu zmysły, które stanowią połączenie między materiałem, a rozwojem dziecka. Dziecko posiada największe możliwości do poznawania, kiedy osiąga polaryzację uwagi. Proces uczenia przebiega bez wysiłku, bez nadmiernego nakładu pracy. Samoistna motywacja do pracy i uczenia się stwarza możliwość rozwoju zainteresowań i uzdolnień. Wielokrotne działanie na materiale prowadzi do kształtowania sprawności zmysłów, ukształtowania psychicznej równowagi, co prowadzi do eksploracji świata, otoczenia, rozpoznania interesujących dziedzin i obszarów uczenia się. Metoda wspomagania rozwoju dziecka według Marii Montessori polega na wiedzy i umiejętnościach nauczyciela. To on ma wiedzieć, jaka jest specyfika rozwoju zmysłów dziecka, kiedy następuje ich faza rozwojowa oraz jak zorganizować otoczenie, aby dziecko mogło samoistnie regulować swój rozwój<sup>22</sup>.

Innymi formami wspierania rozwoju i aktywowania zmysłów są dodatkowe zajęcia i wydarzenia, zabawa w różnych sceneriach. Aleksandra Charęzińska jest pedagogiem i terapeutą integracji sensorycznej z ogromną wiedzą i doświadczeniem, która stworzyła certyfikowane zajęcia sensoryczne dla niemowląt i dzieci bez ograniczeń wiekowych: SMYKO – MULTISENSORYKA®. SMYKO – MULTISENSORYKA® są zajęciami o charakterze:

- rozwojowym – wspierają całościowy rozwój dziecka,
- profilaktycznym – pomagają zapobiegać powstawaniu deficytów sensorycznych związanych z tzw. deprivacją sensoryczną (czyli zbyt małą ilością różnorodnych bodźców potrzebnych do prawidłowego rozwoju),
- przesiewowym – prowadzący jest w stanie wstępnie określić profil sensoryczny dziecka, jeśli dziecko nadmiernie poszukuje lub konsekwentnie unika pewnych bodźców sensorycznych; jest to pierwszy krok w celu wykrywania zaburzeń integracji sensorycznej,

---

<sup>21</sup> M. Montessori, *Domy dziecięce...*, dz. cyt., s. 110.

<sup>22</sup> Tamże, s. 18–19.

- edukacyjnym – rodzice i opiekunowie dowiadują się w jaki sposób prawidłowo stymulować zmysły maluszka poprzez proste aktywności i zabawę,
- zabawowym – zajęcia odbywają się poprzez zabawę; nastawionym na proces – a nie na efekt; na zajęciach najważniejsza jest sama zabawa i doświadczanie, a nie wykonanie konkretnej pracy plastycznej czy zadania<sup>23</sup>.

Aleksandra Jagoda jest autorką zajęć matematyka multisensoryczna z kodowaniem, która sama wyraża się o nim w następujący sposób: „Skupienie uwagi małego dziecka na treściach edukacyjnych to trudne zadanie. Ja mam na to swój sposób: ruch – zmysły – doświadczanie. Tak pracuję od wielu lat z dziećmi w wieku przedszkolnym i taka właśnie jest moja matematyka multisensoryczna. Złoty wiek przedszkolaka to czas, kiedy dzieci najpełniej chłoną bodźce i kształtują swój bagaż wrażeń sensorycznych. Mózg kilkulatka domaga się doświadczania, pracy na przedmiotach, które można zbadać dotykiem, nazwać ich cechy jakościowe. Matematyka multisensoryczna to ogromna baza pomocy edukacyjnych, które wykonasz w domu bez wielkich nakładów finansowych. To także zbiór zabaw ruchowych do wykorzystania w domu, ogrodzie, sali przedszkolnej czy placu zabaw. Pomoce i zabawy są tak skonstruowane, aby spełniały wymagania rodziców, nauczycieli, opiekunów żłobkowych, a także terapeutów”<sup>24</sup>.

Izabela Stefańska jest pedagogiem, coachem, terapeutką pedagogiczną o specjalizacji arteterapeutycznej oraz twórczynią popularnych marek zajęć rozwojowych dla dzieci Sensoplastyka® oraz Plastyka ekspresywna™. Jak sama wspomina:

Szaleństwo działań plastycznych dla małych i dużych. Sięgając do głębokich pokładów kreatywnej energii uwalniamy emocje i twórczy potencjał. Przestrzeń dla rozwoju i relaksu. Podczas szkolenia poznasz szereg pomysłów na zaaranżowanie przestrzeni (np. malowanie przy użyciu huśtawki!) oraz wykorzystanie materiałów i technik plastycznych, które pozwalają puścić wodze fantazji dosłownie i w przenośni. Delikatne malowanie cienkim pędzelkiem jest tutaj dozwolone, ale zdecydowanie bardziej stawiamy na wspieranie rozwoju motoryki dużej, np. „chlustanie” i „pluskanie” farbą, tupanie bosymi stopami po wielkim płótnie i po prostu „wylanie” emocji z siebie na płótno!<sup>25</sup>

Te słowa najlepiej określają zajęcia Plastyka ekspresywna™. Izabela Stefańska także w sposób przejrzysty określa zajęcia Sensoplastyka®:

Sensoplastyka® to mnogość faktur, tekstur oraz cała paleta ekologicznych barw. Sensoplastyka® w pracy z dziećmi wpływa na rozwój ich kreatywności. Celem jest wspieranie rozwoju kompetencji intra oraz interpersonalnych poprzez

---

<sup>23</sup> Szkolenia certyfikacyjne SMYKO-MULTISENSORYKA®, b.r., <https://www.charezinska.pl/szkolenia-certyfikacyjne-ze-smyko-multisensoryki/> [dostęp: 20.03.2023].

<sup>24</sup> Matematyka multisensoryczna – kurs on-line, b.r., <https://www.charezinska.pl/kursy-on-line/matematyka-multisensoryczna-kurs-on-line/> [dostęp: 21.03.2023].

<sup>25</sup> Szkolenie – Plastyka Ekspresywna®, b.r., <https://sklep.inkubatorinspiracji.pl/szkolenie-plastyka-ekspresywna> [dostęp: 21.03.2023].

odpowiednie przygotowanie przestrzeni oraz oparcie procesu twórczego na podejściu coachingowym. Materiały sensoryczne na zajęciach Sensoplastyka® opierają się wyłącznie na wykorzystaniu bezpiecznych produktów spożywczych. Dlatego Sensoplastyka® jest odpowiednia zarówno dla niemowląt jak i dzieci o wiele starszych i dorosłych. Zajęcia Sensoplastyka® to proces. Proces wewnętrznego rozwoju dla osoby prowadzącej oraz proces konstruktywnego rozwoju kompetencji osobistych dla dzieci. Ten proces to najlepsze, co możemy dać w prezencie dzieciom jak i samym sobie. Dzieci na co dzień doświadczają wystarczająco dużo sytuacji, w których brakuje im poczucia sprawstwa i wpływu na własną rzeczywistość. Zajęcia Sensoplastyka® są dla nich przestrzenią na doświadczanie siebie samych w zabawie opartej na motywowanym wewnątrznie procesie twórczym. Rolą osoby prowadzącej zajęcia jest wspieranie w konstruktywnym doświadczaniu tej przestrzeni<sup>26</sup>.

Jako pedagog, terapeuta integracji sensorycznej i certyfikowany trener powyżej wymienionych zajęć sensorycznych, a prywatnie mama trójki dzieci w wieku przedszkolnym, mogę śmiało stwierdzić, że wspieranie zmysłów i rozwoju sensorycznego ma ogromny wpływ na rozwój dziecka i jego przyszłość w kolejnych etapach życia. Prowadząc zajęcia, widzę postępy, jakie robią dzieci, uczęszczające na nie systematycznie. Dzieci, które pojawiają się pierwszy raz i odkrywają świat zmysłami na zajęciach, zmieniają się, a na ich twarzach pojawia się uśmiech i spokój. Dając swoim własnym dzieciom przestrzeń i możliwości do realizacji wszystkich potrzeb sensorycznych, zauważam, jak wiele im to daje, jaki wpływ i efekty są widoczne po zrealizowanych działaniach. Swoboda i uczestniczenie w życiu codziennym przy zwykłych, monotonna czynnościach potrafi zdziałać cuda, tak samo jak korzystanie z różnych form zajęć i miejsc, takich jak place zabaw. Często można ode mnie usłyszeć słowa, które wciąż powtarzam i będę powtarzać, że „brudne dziecko, to szczęśliwe dziecko”. I mocno w to wierzę, że dziecko tak samo czuje i zauważa różnice, kiedy może swobodnie ponieść się swoim pragnieniom i wyrazić siebie i swoje emocje za pomocą własnych zmysłów. Przy tym samoistnie wpływa na swój rozwój, gdyż, jak wyżej wspomniałam, tworzy się mnóstwo połączeń w komórkach nerwowych. Największą nagrodą i radością dla mnie jest widzieć radość i postępy dzieci w tak cudownym zmysłowym odkrywaniu świata, który jest piękny i multisensoryczny. „To mój najlepszy dzień w życiu” – słowa sześciolatniego przedszkolaka po zajęciach są idealnym podsumowaniem tego, co robię.

Podsumowując, czas dzieciństwa to okres wrażliwości poszczególnych mechanizmów – dziecko poprzez dotykanie przedmiotów z otoczenia żyje w świecie bodźców. Metoda Montessori wykorzystwała tę okoliczność, podsuwając ćwiczenia rąk poprzez manipulowanie materiałem, ćwiczenia w obrysowywaniu, dotykaniu, konturowaniu, muskaniu powierzchni. Bodźce podczas dotyku są wzmacniane przez wrażenia

---

<sup>26</sup> Szkolenie Sensoplastyka®, b.r., <https://www.inkubatorinspiracji.pl/sensoplastyka> [dostęp: 21.03.2023].

dźwiękowe, wzrokowe, pamięć mięśniową<sup>27</sup>. Aktywizowanie wszystkich zmysłów przez dodatkowe manipulowanie i porządkowanie miało w koncepcji Montessori także wydźwięk społeczny, aby dziecko wykonywało działania w poszanowaniu własnych sił i respektowaniu obecności innych osób w otoczeniu.

Teoria integracji sensorycznej stanowi istotną rolę w profilaktyce oraz terapii funkcjonowania dziecka. Wiele zachowań dziecka wskazujących na zaburzenie, poddawanych takiej terapii powoduje usprawnienie integracji i lepsze funkcjonowanie zmysłów. Największą wadą teorii jest brak takiej liczby specjalistów IS, aby zaspokoić wszystkie potrzeby systemu oświatowego. Narzuca to moralny obowiązek, aby pedagodzy podążali za dziećmi, które mają problem z integracją sensoryczną, bowiem one same intuicyjnie poszukują możliwości stymulowania się.

## Bibliografia

- Borkowska M., Szwiling Z., *Metoda NDT-Bobath Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2011.
- Ekert E., *Podstawy Integracji Sensorycznej*, Prywatne Centrum Pomocy Psychologicznej Synthesis, Garwolin 2015.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Hebb D.O., *Podręcznik psychologii*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1973.
- Kranowitz C.S., *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowani*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.
- Montessori M., *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., Wichary S., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Okraska-Ćwiek B., *Przedszkolaki sensoraki*, Wydawnictwo Empis, Gdańsk 2016.
- Przetacznik-Gierowska M., *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Szymaniak J., *Pedagogika Marii Montessori – wspomnienie w 150. rocznicę urodzin i w 70. rocznicę śmierci*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2021, nr 18, s. 9–29.

---

<sup>27</sup> J. Szymaniak, *Pedagogika Marii...*, dz. cyt., s. 21.

### Źródła internetowe

Matematyka multisensoryczna – kurs on-line, b.r., <https://www.charezinska.pl/kur-sy-on-line/matematyka-multisensoryczna-kurs-on-line/> [dostęp: 21.03.23].

Szkolenia certyfikacyjne SMYKO-MULTISENSORYKA®, b.r., <https://www.charezinska.pl/szkolenia-certyfikacyjne-ze-smyko-multisensoryki/> [dostęp: 20.03.23].

Szkolenie – Plastyka Ekspresywna®, b.r., <https://sklep.inkubatorinspiracji.pl/szkolenie-plastyka-ekspresywna> [dostęp: 21.03.23].

Szkolenie Sensoplastyka®, b.r., <https://www.inkubatorinspiracji.pl/sensoplastyka> [dostęp 21.03.2023].

#### The role of the senses and their development in the play of a preschool child

**Abstract:** This article emphasizes the importance of early sensory stimulation in a child's development. A child's senses are extremely sensitive to stimuli. The Montessori method, through the manipulation of materials, touch, tracing or group exercises, supports the cognitive, emotional and social development of the child. Sensory Integration (IS) is an effective therapy for children with stimulus processing difficulties, but the lack of sufficient specialists in this area is a problem. Educators therefore have a moral obligation to support children who intuitively seek sensory stimulation by helping them with sensory integration and supporting their development.

**Keywords:** fun, senses, child, kindergarten, development

#### About the Authors

Katarzyna Miłek – holds a doctorate in social sciences in the field of pedagogy. She is an assistant professor at the Gniezno College Milenium. Her research fields are creativity, preschool pedagogy and art therapy.

Malwina Wiśniecka – a student of the State School of Applied Sciences in Głogów.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](#).



## Jan Czechowski\*

Małopolska Uczelnia Państwowa im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu

 <https://orcid.org/0000-0001-8449-8931>

e-mail: [j.czechowski@onet.pl](mailto:j.czechowski@onet.pl)

# Popularyzacja czytelnictwa wśród dzieci

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_jacz](https://doi.org/10.25312/kiw.26_jacz)

**Streszczenie:** Istotnym zadaniem wobec najmłodszych czytelników i odbiorców sztuki literackiej jest kształtowanie w nich nawyku czytania książek i czasopism. W niniejszym opracowaniu prezentowane są wnioski i wyniki badań przeprowadzonych metodą jakościową wraz z interpretacją i jakościową analizą tekstu. Problem zaniku zainteresowania literaturą wysokoartystyczną motywuje do wysiłku poszukiwania coraz to nowych sposobów promowania czytelnictwa wśród dzieci. W poszczególnych częściach tekstu ukazano wartość literatury dziecięcej, cechy obecnego kryzysu czytelnictwa i sposoby promowania kultury czytelniczej wśród najmłodszych odbiorców literatury.

**Słowa kluczowe:** czytelnictwo dzieci, promowanie kultury czytelniczej, wartości literackie, literatura dla dzieci

## Wprowadzenie

Kształtowanie kultury czytelniczej stanowi ważny obszar działań we współczesnym świecie. Szczególnie wczesne rozpoczęcie inicjacji literackiej pomaga w rozwoju jednostki i jest wartością w jej funkcjonowaniu społecznym. Wspólną troską rodziców, pedagogów czy bibliotekarzy powinno być wspieranie prawidłowej aktywności

---

\* Jan Czechowski – adiunkt w Instytucie Nauk Humanistycznych i Społecznych w Małopolskiej Uczelni Państwowej im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Oświęcimiu. Doświadczenie naukowo-dydaktyczne zdobywane w Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, Akademii Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie, Społecznej Akademii Nauk z siedzibą w Łodzi, Wyższej Szkole Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu, Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Wyższej Szkole im. B. Jańskiego w Krakowie, Tarnowskiej Szkole Wyższej w Tarnowie, Studium Muzyki Współczesnej w Krakowie. Autor 70 publikacji. Uczestnik wielu konferencji krajowych i zagranicznych. Zainteresowania naukowe: problematyka z zakresu pedagogiki sportu, wychowania personalistycznego, aksjologii wychowania, edukacyjnej literatury dla młodego odbiorcy, stosunków interpersonalnych.

czytelniczej dziecka. Poprzez odpowiedni dobór metod i form pracy z młodymi odbiorcami sztuki literackiej można skutecznie pobudzać aspiracje, pasję i ciekawość czytelniczką od jak najmłodszych lat.

Animacja czytelnictwa dziecięcego jest we współczesnych realiach technicyzowanego świata zadaniem trudnym. Powszechnie obserwuje się dziś dzieci ograniczone w swej aktywności do poruszania się w świecie wirtualnym i dostarczania sobie jedynie bodźców wizualnych z łatwym dostępem do wątpliwych treści i komentarzy zamieszczanych w mediach elektronicznych. Telefon komórkowy jest dla dziecka często jedyną rozrywką i zabawką w czasie wolnym. Brak odpowiedniej troski ze strony dorosłych wychowawców skazuje najmłodszych na niedostateczny rozwój zainteresowań książką i literaturą adresowaną właśnie do nich. Rodzice, nauczyciele czy dziadkowie narzekają na ciągły brak czasu i brak możliwości wygospodarowania w ciągu dnia takiej chwili, by wejść wraz z dzieckiem w świat literatury: baśni, bajek, opowiadań, legend. Zjawisko permanentnego korzystania przez dzieci z sieci i swoistego zachwytu wirtualnym światem trafnie opisuje Łukasz Gołębiowski, stwierdzając:

To pokolenie nowych czytelników, przyzwyczajonych do innej struktury zdań, innego układu tekstu, nielinearnego wykładu, piktogramów, emotikonów, tabel, kolorowych wyróżnień, do przesuwania tekstów z góry na dół, do kopiowania i kompilowania, swobodnego rozporządzania własnością intelektualną, do łatwego wyszukiwania informacji. Pokolenie, które wiedzy szuka w Google, a nie w encyklopedii PWN, które nie słucha płyt, lecz piosenek w formacie MP3, rysuje w Corelu, a zdjęcia edytuje w Photoshopie. Oczywiście – zdjęcia cyfrowe. Pokolenie, które swobodnie przekleja do własnych prac fragmenty cudzych tekstów, które przyzwyczajone jest do natychmiastowej odpowiedzi, wyskakującej po jednym kliknięciu ikonki *szukaj*. Pokolenie przywykłe do byle jak opracowanych treści, z premedytacją łamiące w komunikacji między sobą zasady ortografii i interpunkcji. Ale jednocześnie pokolenie *czytaczy* i *szperaczy*, pokolenie *magiczne*, bo wychowane na *Harrym Potterze* i do bólu racjonalne, bo łatwo znajdujące odpowiedź na każde dręczące pytanie. Obyte z pornografią i żałośnie goniące za sezonowymi nowinkami – gadżetami, ciuchami, kolekcjami, komiksami. Bezwstydnie ekshibicjonistyczne, a jednocześnie skrywające prawdziwą tożsamość za różnymi Nickami, składającymi się z liter i cyfr pseudonimami<sup>1</sup>.

Przy jednoczesnym akceptowaniu odmienności, jaka charakteryzuje dzisiejsze młode pokolenie, nie powinna zanikać troska o przekaz wartości i kształtowanie od wczesnych lat życia przyzwyczajień cennych i ważnych z punktu widzenia rozwoju społecznego i indywidualnego. Obcowanie z lekturą staje się na tym polu szczególnie pomocną w wychowaniu. Treści literackie nie tylko wzbogacają osobowość czytającego, ale także uczą go twórczego i krytycznego myślenia, wyposażają w kompetencje językowe, pozwalają osiągnąć dojrzałość społeczną i obywatelską. Słusznie jedna

---

<sup>1</sup> Ł. Gołębiowski, *Śmierć książki. No future book*, Biblioteka Analiz, Warszawa 2008, s. 15–16.



z badaczek kultury literackiej akcentuje wartość wynikającą z czytania książek, której nie przygasi, ani nie zdegraduje łatwa w odbiorze kultura obrazkowa. Ujęty jest ten wniosek w następujących słowach:

Takie prawdziwe czytanie – coś, co można by nazwać przygodami człowieka czytającego – zawsze było przywilejem elit, grupy ludzi ciekawych świata, z intelektualnym zacięciem. Bez względu na status. [...] A prawdziwego czytelnika nawet najbardziej kolorowa telewizja od książki nie oderwie<sup>2</sup>.

Należy metodycznie i w programowy sposób zwiększać czytelnictwo od jak najwcześniejszych lat życia. I stąd cel niniejszego artykułu, którym jest opis sposobów skutecznego promowania aktywności czytelniczej wśród najmłodszych odbiorców literatury. Wypracowany wśród dzieci nawyk czytania książek i czasopism będzie mógł przyczynić się do rozwoju cywilizacyjnego i pomyślności w skali całego narodu. Umiejętność czytania ze zrozumieniem usprawnia uczestnictwo w życiu społecznym i pozwala na dalsze kształcenie. Stąd poświęcenie refleksji i badań problematyce promowania czytelnictwa wśród młodych odbiorców. Temat szczególnie ważny i potrzebny z punktu widzenia zaniku czytelnictwa w Polsce, jaki obserwuje się od kilku dekad oraz z punktu widzenia wartości, jaką jest sztuka literacka prezentująca na kartach swych dzieł właściwe wzorce i postawy.

## Badania własne: metoda i materiał badawczy

Sytuacja badawcza w przypadku badań jakościowych jest wyjątkowa i niepowtarzalna, a badanie nie może być powtórzone w tej samej postaci, gdyż metodą tą bada się problemy mało znane. W badaniach jakościowych nie chodzi o szukanie zależności przyczynowo-skutkowych, wyjaśnianie, lecz o rozumienie, czyli proces odkrywania kolejnych zasłon rzeczywistości, gdyż *rzeczywistość* mówi, jest *mądrzejsza*, trzeba jej słuchać. Wyobraźnia może podpowiadać drogę do nowych odkryć, a intuicja jest tam, gdzie umysł nastawiony jest na pewne zagadnienia, kojarzy różne opinie, fakty, informacje<sup>3</sup>. Tak można traktować badania nad literaturą, jej promowaniem i wartościami, jakie ewokowane są na jej kartach. Każde dzieło literackie, a szczególnie to adresowane do młodego odbiorcy, zawiera niepowtarzalny kod językowy i przesłanie. Nie sposób więc analizować sztukę literacką bez odwołania się do jakościowych metod badawczych, których istotą jest pogłębione badanie i ogląd rzeczywistości z różnych perspektyw.

Przedmiot podjętych badań to aktualne formy promowania czytelnictwa wśród dziecięcych odbiorców literatury pięknej. Celem pracy jest poznanie form i działań

---

<sup>2</sup> J. Mikołajewski, *Kartka za kartką. Rozmowa z Joanną Papuzińską*, <https://wyborcza.pl/7,75517,1919862.html> [dostęp: 23.11.2016].

<sup>3</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, zob. cały rozdział IV.



w zakresie rozwijania kultury czytelniczej wśród najmłodszych czytelników. Główny problem badania zaś mieści się w pytaniu: w jaki sposób w dobie współczesności skutecznie promuje się czytelnictwo wśród dzieci?

W postępowaniu badawczym zastosowano jakościową analizę treści wraz z interpretacją, by dogłębnie i rzetelnie poznać wartości prezentowane w dziełach literatury dziecięcej i tym samym uzasadnić sens krzewienia tejże literatury wśród najmłodszych odbiorców. Jak poucza nas Bernard Berelson, wnioskowanie – konkluzja w tych badaniach właściwe nie istnieje, gdyż celem jest tu opis treści. Konkluzje mogą mieć miejsce przy porównaniach różnych ujęć badanego zjawiska czy porównania w obrębie tego samego zespołu treści, a wnioski mogą mieć charakter uogólnionych sformułowań<sup>4</sup>. A zatem analiza i studium literaturowe prowadzą nas do poznania, a ono uzdalnia z kolei do formułowania wniosków. Wielu badaczy, takich jak: Jonathan Culler, Umberto Eco, Henryk Markiewicz, Ryszard Nycz, Janusz Sławiński poświęcało w swych pracach uwagę interpretacji. Ich niektóre spostrzeżenia zostały przywołane w książce *Praca z tekstem, czyli analiza i interpretacja tekstu literackiego*. Poniżej streszczam najważniejsze myśli zaczerpnięte z tej właśnie pozycji.

Przedmiotem nieustannych interpretacji, czyli podejmowanych przez człowieka zabiegów poznawczych, których istotą jest formułowanie odpowiedzi na pytania: „dlaczego?” („z jakiej przyczyny?”) oraz „po co?” („w jakim celu?”), jest świat i kosmos (mikro i makro). Drugie z pytań jest szczególnie związane z naukami humanistycznymi, ponieważ człowiek – interpretator rzeczywistości naturalnej, stworzonej bez jego udziału, opisuje ją przede wszystkim w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Interpretacja polega zatem na rozpoznaniu celu badanego przedmiotu – „wpiśanego” weń przez wytwórcę, a „odczytanego” przez interpretatora. Proces ten określimy mianem rozumienia, które najczęściej oznacza wskazanie funkcji pełnionej przez dany przedmiot w świecie człowieka (na przykład twory ducha ludzkiego służą zaspokajaniu wyższych potrzeb, takich jak poznawanie siebie i świata, pragnienie doznawania przeżyć o charakterze estetycznym, chęć dzielenia się z innymi swym życiem wewnętrznym). Pierwszym etapem poznawania utworu literackiego jest analiza, czynność występująca w praktyce na przemian z interpretacją. Zanim badacz podejmie trud wyjaśniania, musi uzmysłowić sobie, co chce wyjaśniać – stąd charakter analizy jego postępowania zmierzającego do wyodrębnienia i nazwania elementów, wskazania ich miejsca w strukturze, ustalenia ich wzajemnych relacji. Przechodzenie od pytań o brzmieniu „co?” i „jak?” do pytań o to „czemu służy?” i „co znaczy?” jest przejściem od analizy do interpretacji. Na kontekst interpretacyjny składa się wiedza o faktach i prawach – „tło”, na którym uwidaczniają się cechy dzieła i z którego wyłania się jego sens, niepowtarzalny, lecz „zakorzeniony” w tym, co znane, typowe, zrozumiałe. Wiedza czytelnika jest zatem decydującym czynnikiem ukształtowania

---

<sup>4</sup> B. Berelson, *O analizie treści*, [w:] L. Gardner (red.), *Handbook of Social Psychology*, t. 1, Addison-Wesley Publishing Co., Londyn 1959, s. 488–518.

kontekstu, a ostatecznie i „odczytania” znaczenia literackiej wypowiedzi. Interpretacja nigdy nie jest więc pewna i jedyna, a kryterium jej trafności stanowi nie praktyka życiowa, niezawodny sposób weryfikacji hipotez dotyczących użyteczności przedmiotów materialnych, lecz spójność odzwierciedlająca wewnętrzny ład dzieła. Aby zrozumieć znaczenie utworu, czytelnik musi uruchomić swą intuicję, która „podpowiada” mu właściwy „trop”, decyduje o jego wyborach w zakresie semantyki, decyzjach wprowadzających niwelujących wieloznaczność, ale umożliwiających stworzenie hipotezy spójnej, to znaczy odczuwanej jako zgodna z „gestem znaczeniowym” poety<sup>5</sup>.

Materiałem badawczym wykorzystanym podczas dociekania stały się zgromadzone opinie, sugestie oraz przemyślenia twórców i inicjatorów programów i różnych przedsięwzięć, mających na celu promocję czytelnictwa wśród dzieci. Analiza treści z zakresu problematyki rozpowszechniania kultury czytelniczej wśród najmłodszych stanowi podstawę do formułowania ważnych – dla rozwoju czytelnictwa dzieci – wniosków i podsumowań. Niebagatelne znaczenie na tym polu ma także analiza wierszy, opowiadań i powieści adresowanych do dzieci z całym ich wartościowym przesłaniem, tj. pod kątem zawartych w nich wartości wychowawczych, społecznych, estetycznych, edukacyjnych. Analiza literatury dziecięcej – choć zrealizowana w niewielkim zarysie – pozwala na uchwycenie podstawowej roli, jaką pełni książka adresowana do młodego odbiorcy, mianowicie rolę wychowawczo-kształcącą. Zachęcanie bowiem dzieci do sięgania po wybraną literaturę powinno mieć swoją zasadność. I właśnie w odnalezieniu w literaturze dziecięcej wspomnianych powyżej wartości znajdujemy jednocześnie sens trudu promowania czytelnictwa wśród najmłodszych. Wartości zawarte w lekturach szkolnych przeznaczonych dla dzieci klas młodszych warto promować i rozpowszechniać nie tylko w ramach dydaktyki szkolnej, ale w życiu rodzinnym, społecznym i kulturalnym. Aktualne sposoby promowania wartościowej literatury kierowanej do najmłodszych czytelników stały się przedmiotem podjętej tu analizy.

## Literatura dla młodego odbiorcy przekazem wartości wychowawczych

W dużym skrócie scharakteryzujemy w oparciu o pracę Stanisława Fryciego i Marty Sobeckiej główne przesłanki dziecięcej i młodzieżowej literatury, jaka kształtowała się na przestrzeni różnych okresów<sup>6</sup>. Wiedza ta jest szczególnie cenna, gdyż pokazuje wartościowość tejże literatury, która przez wieki była tworzona przez wielkich twórców z myślą o przekazywaniu wartości wychowawczych, postaw i wzorców zachowań

<sup>5</sup> D. Górecka, E. Sztombka, I. Urbaniak, *Praca z tekstem, czyli analiza i interpretacja tekstu literackiego*, Wydawnictwo Anna, Łódź 2001, s. 47–48.

<sup>6</sup> S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Filii Kieleckiej WSP w Piotrkowie, Piotrków Trybunalski 1999, s. 203.

najmłodszym czytelnikom. Przez wiele wieków nie było odrębnej literatury dla młodego odbiorcy. Potrzeby czytelnicze młodego pokolenia do czasów oświecenia, a więc po wiek XVIII włącznie, zaspokajane były głównie ustnym przekazem (narodowa mitologia i folklor, utwory religijne, tradycyjna literatura ludowa). W okresie wczesnego średniowiecza dzieci polskie wsłuchiwały się w bajki, baśnie, podania, legendy i opowieści rycerskie. W Niemczech słuchano opowieści o przygodach Nibelungów, na Rusi o Wielkoduchu, w Irlandii o elfach, a w Polsce młody Polak wzruszał się historią legendarnej królowy Wandy lub radował się kłęską wawelskiego smoka. W czasach średniowiecznych jedną z pierwszych obowiązujących lektur stanowiły *Żywoty świętych*. W epoce odrodzenia (XV–XVII w.) młody czytelnik polski zetknął się za pośrednictwem *Żywota Ezopa Fryga* Biernata z Lublina z bajkami Ezopa, z opowieściami rzymskimi (*Gesta Romanorum*), *Iliadą* i *Odyseją* Homera... Typowe dla odrodzenia zainteresowanie klasykami starożytnymi sprawiło, że literatura antyczna stała się w tej epoce istotnym składnikiem wychowania szkolnego, a w czasach renesansu wraz z wielką tradycją humanistyczną dawnych wieków starano się przekazywać odpowiednie wzory wychowawcze. Teksty rodzime z tego okresu to na przykład *Treny* Jana Kochanowskiego. W drugiej połowie wieku XVIII (barok, oświecenie) pod wpływem popularnych w Polsce poglądów pedagogicznych Jana Amosa Komeńskiego i Johna Locke'a (autor traktatu *Myśli o wychowaniu*) zaczęto uświadamiać sobie potrzebę pisania książek z myślą o dzieciach. Istotną rolę w tym względzie odegrała także Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794) – pierwsze w Polsce i ówczesnej Europie ministerstwo oświecenia publicznego, które podjęło dzieło reformy systemu edukacji narodowej. Pojawiły się wówczas bajki Perraulta, *Przypadki Talemaka* Fenelona. Także inni wielcy autorzy tworzyli dla dzieci – na przykład Krasicki, Niemcewicz, Defoe, Cervantes<sup>7</sup>.

W epoce romantyzmu narodził się na gruncie polskim dział piśmiennictwa beletrystycznego – literatura tworzona specjalnie z myślą o dzieciach i młodzieży. Tworzone były powiastki i większe utwory prozatorskie o charakterze moralno-obyczajowym wyrosłe z ideowych tradycji wieku oświecenia (Hoffmanowa z Tańskich, Jachowicz). Druga generacja pisarzy dla dzieci doby romantycznej zwracała baczną uwagę na wychowanie obywatelskie, silniej akcentowała i bardziej zdecydowanie propagowała idee demokratyczne (Mickiewicz, Słowacki, Fredro). Dużą popularnością cieszyli się także Scott, Cooper, Hugo... Ośrodkiem życia literackiego, twórczości dla dzieci i ruchu wydawniczego była w epoce romantyzmu Warszawa, a następnie Kraków, Lwów i Poznań, a firmy wydawnicze zaczęły szeroko uwzględniać edytorstwo książek dla dzieci<sup>8</sup>.

Druga połowa XIX wieku – czasy pozytywizmu, realizmu krytycznego i modernizmu – przyniosła dalszy rozwój literatury dla młodego pokolenia. Nastąpił wów-

<sup>7</sup> Tamże, s. 203–205.

<sup>8</sup> Tamże, s. 212–213.

czas bujny rozwój prozy we wszystkich jej odmianach tematyczno-gatunkowych, a także twórczości lirycznej i baśniowej – proza obyczajowa silnie związana była z ideologią pozytywistyczną, hasłami pracy u podstaw i pracy organicznej (Świderska, Papi, Urbanowska, Dygasiński...). Młodzi czytelnicy zaanektowali także książki historyczne z rodzimej literatury uniwersalnej (powieści Kraszewskiego, Sienkiewicza). W epoce tej obserwujemy z jednej strony bogactwo tematyczne i różnicowanie gatunkowe w prozie tworzonej dla młodego pokolenia, z drugiej zaś – żywe zainteresowanie dzieckiem w różnorodnych formach wypowiedzi prozatorskich w literaturze uniwersalnej (Prus, Orzeszkowa...). W okresie tym tworzyli także tacy wybitni przedstawiciele piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, jak Konopnicka, Grimmowie, Andersen, Kipling, Carroll, Barrie i wielu innych<sup>9</sup>.

Książka dla młodego odbiorcy w latach międzywojennych miała nie tylko zaspokajać potrzeby, lecz również realizować założenia koncepcji kultury w nowym państwie i wspierać wychowawczą politykę oświaty. Literatura ta miała kształtować człowieka nowoczesnego, patriotę, dobrego obywatela, wrażliwego na krzywdę, sprawiedliwego, ofiarnego i krytycznego, a jednocześnie katolika. Dorobek literacki epoki obejmuje bajki, baśnie, twórczość poetycką, prozę o tematyce historycznej, społeczno-obyczajowej, książki o tematyce przyrodniczej i fantastykę. Twórcy tego okresu to między innymi Ostrowska, Jezierski, Dąbrowska, Makuszyński, Korczak, Kownacka, Molnar, Twain, London<sup>10</sup>.

Wojna i okupacja hitlerowska zahamowała swobodny rozwój polskiego piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży. Mimo dyskryminacyjnej polityki okupanta, prześladowań polskiej inteligencji, więzienia w obozach koncentracyjnych polskich pisarzy, potajemnie upowszechniano utwory Fiedlera, Kamińskiego i innych. Jako ewenementy istniały dziecięce pisma konspiracyjne: „Źródło”, „Brzask”, „Bądź Gotów”. Bezpośrednio po wojnie beletrystyka dla dzieci i młodzieży nawiązywała do wzorów literackich z lat dawnych i eksponowała również tematykę wojenno-okupacyjną (w wielu książkach przedstawiano postawę młodych, którzy wspólnie z dorosłymi walczyli o niepodległy byt narodowy). W obrębie prozy dziecięco-młodzieżowej na czoło wysunęła się proza obyczajowa, ukazująca życie młodych w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Dla przykładu przytoczyć można kilka nazwisk twórców piszących dla młodego odbiorcy po 1939 roku: Korczakowska, Jaworczakowa, Ożogowska, Jackiewiczowa, Jurgielewiczowa, Domagalik, Zającówna, Boglar, Musierowicz. We współczesnej prozie obyczajowej ważne miejsce zajmują utwory o tematyce szkolnej, harcerskiej i sportowej oraz przedstawiające życie młodych w grupach nieformalnych. Poczesne miejsce we współczesnej twórczości literackiej dla dzieci i młodzieży zajmuje poezja. Poeci – między innymi: Kulmowa, Papuzińska, Zarembina, Kern, Tuwim, Brzechwa –

<sup>9</sup> Tamże, s. 214–216.

<sup>10</sup> Tamże, s. 214–216.

pamiętają w swych dziełach o funkcji wychowawczej liryki, o potrzebie oddziaływania za pośrednictwem słowa poetyckiego na postawy moralne dzieci<sup>11</sup>.

Klasyfikacja gatunkowa w obrębie literatury dla dzieci i młodzieży i wydzielenie z całokształtu piśmiennictwa tego, co jest literaturą dziecięcą, przeprowadzenie typologii i pogrupowanie tej literatury w jakieś podzespoły klasyfikacyjne jest często sprawą bardzo skomplikowaną. Może ono – zdaniem Joanny Papuzińskiej – nastrożać trudności bibliotekarzowi, nauczycielowi, wychowawcy w zaklasyfikowaniu danej książki do odpowiedniego działu – w literaturze przeznaczonej dla najmłodszego czytelnika przeprowadzenie najprostszych granic między epiką a liryką, poezją a prozą, realizmem a fantastyką jest w praktyce bardzo zawile, dlatego można by zaklasyfikować literaturę dziecięcą nie według kryteriów tematyczno-literackich, lecz według kryterium funkcji, jakie pełni ona w procesie wychowania<sup>12</sup>.

Alina Wajda dostrzega w książce wartość sprzyjającą rozwojowi dziecka. Dzieło literackie kształtuje jego wrażliwość etyczno-estetyczną, logikę myślenia, uczy go odróżniać dobro od zła, rozumieć innych poprzez konfrontację postaw z postawami książkowych bohaterów, rozwija jego język i poprawność pisowni, a także wzbogaca styl wypowiedzi<sup>13</sup>. W podobnym duchu wypowiada się inny z autorów, Kelly Gallagher, podając argumenty stojące za częstym czytaniem. Wśród nich wyróżnić można: zaistnienie na rynku pracy, mądrość, korzyści finansowe, dojrzałe słownictwo, satysfakcja, możliwość dalszej edukacji, aktywność społeczna<sup>14</sup>. Z kolei w pracy pod tytułem *Z dzieckiem w świat wartości. Wychowanie przez czytanie* autorki wskazują, iż codzienne czytanie dziecku, poza budowaniem w nim poczucia własnej wartości i kształtowaniem trwałej jego więzi z rodzicem, zaspokaja jego potrzeby emocjonalne, wspiera jego rozwój psychiczny, intelektualny i społeczny oraz stanowi jedną z najbardziej skutecznych strategii wychowania, sprawiając mu jednocześnie przyjemność<sup>15</sup>.

## Spadek czytelnictwa w Polsce

W obliczu wyraźnego spadku czytelnictwa w Polsce i w innych krajach Europy i świata należy dostępnymi środkami animować kulturę czytelniczą już od najmłodszych lat. Podejmowane są coraz to nowsze inicjatywy promujące książki, wydawnictwa, dzieła pisane prozą i poezję. Niski poziom czytelnictwa w Polsce potwierdzają liczne raporty. Wśród nich jest raport Biblioteki Narodowej dotyczący stanu czytelnictwa

<sup>11</sup> Tamże, s. 214–216.

<sup>12</sup> J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2007, s. 28–29.

<sup>13</sup> A. Wajda, *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 73–74.

<sup>14</sup> K. Gallagher, *Jak zachęcać do czytania: mini-lekcje dla uczniów gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Sukurs, Gdańsk 2007, s. 35.

<sup>15</sup> I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2014.

w Polsce opublikowany na podstawie badań z 2010 roku. Ujawnione są w nim dane, iż 56% naszych rodaków nie przeczytało w badanym roku ani jednej książki (w tym także encyklopedii, poradnika, albumu, słownika, elektronicznej formy książki). Wśród nich znalazły się osoby z wyższym wykształceniem (25%), uczniowie i studenci (33%), kierownicy i specjaliści (36%) oraz pracownicy administracji i firm usługowych (50%). Dla przykładu podano Czechy, gdzie odsetek osób nieczytających żadnej książki w ciągu roku wyniósł 17%. Osoby zaś, które czytają minimum 6 książek w jednym roku, to 12% całego polskiego społeczeństwa, podczas gdy na przykład we Francji odsetek ten plasuje się na poziomie 35%. Zasadny i konieczny wydaje się narodowy program czytelnictwa promowany przez współpracujące ze sobą ministerstwa, rząd i placówki edukacyjne<sup>16</sup>. Osoby dorosłe nie będące należytych przykładem w sferze częstego sięgania po dzieła literatury z pewnością przyczyniać się będą do coraz mniejszej aktywności czytelniczej wśród dzieci, aż do jej wyraźnego zaniku włącznie. Kierunek ten należy odwrócić jak najszybciej i poprzez odpowiednie modelowanie skutecznie rozbudzać pasje czytelnicze wśród najmłodszych odbiorców dzieł literackich.

Należy też w tym miejscu podkreślić kwestię kosztu książki, który niejednokrotnie może skutecznie zniechęcać do zakupu danej pozycji. Zubożenie wielu rodzin wyklucza zakup książki, która wydaje się przy malejących dochodach towarem ekskluzywnym. Problem ten mógłby w pewnej części zostać rozwiązany dzięki digitalizacji i upowszechnianiu zasobów oraz działalności szkół, bibliotek publicznych i nowych mediów. Szkoła wciąż bowiem wiezie prym w kształtowaniu postaw lekturowych, mimo że przymus czytania kanonu lektur i testowe sposoby monitorowania znajomości treści lekturowych nie sprzyjają powstawaniu u dzieci uczących się autentycznych zamiłowań do wysokoartystycznej sztuki, jaką jest literatura<sup>17</sup>. Podobnie biblioteki są szczególnie ważnymi miejscami, które umożliwiają obcowanie z literaturą. Niestety jedynie 16% Polaków korzysta w ciągu jednego roku z instytucji, jaką jest biblioteka. Prawdopodobne jest, że ten fakt przyczynił się w latach 1989–2010 do spadku liczby bibliotek o 1971, czyli o 19,1%. Zamknięcie biblioteki zawsze wiąże się ze spadkiem liczby czytelników, zwłaszcza w małej miejscowości, gdzie ta właśnie instytucja kulturalna jest często jedynym miejscem łatwego dostępu do książki<sup>18</sup>. Dziecko często nie wie o istnieniu biblioteki i możliwości wypełnienia swego czasu wolnego czytaniem książek, które może stać się atrakcyjną formą dobrowolnie podejmowanej aktywności w czasie wolnym od obowiązków.

Spadek czytelnictwa bierze także swój początek w zbytnej aktywności wirtualnej osób, które w internecie znajdują nie tylko interesujące lub potrzebne informacje

<sup>16</sup> B. Stasińska, *Czytelnictwo i dostęp do książki. Raport Obywateli Kultury*, Obywatele Kultury, 2010.

<sup>17</sup> S. Bortnowski, *Spór z polonistyką szkolną: szkice publicystyczne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

<sup>18</sup> J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania...*, dz. cyt., s. 199–200.



i rozrywkę, ale także określają siebie i budują tu swoje poczucie wartości. Przekaz multimedialny jest łatwy w odbiorze i atrakcyjnie eksponowany. Książka natomiast wymaga od czytelnika podjęcia trudu intelektualnego i poświęcenia swego czasu na percepcję treści w dziele literackim ukazanych za pomocą metafor, porównań, przenośni i różnych figur retorycznych. W domu rodzinnym także współcześnie mniej czyta się dzieciom. Rozwiązaniem wychowawczym i organizacyjnym życia rodzinnego staje się raczej włączenie telewizora i zajęcie dziecka programem emitowanym w telewizji<sup>19</sup>. Z pewnym wyrzutem skierowanym pod adresem mediów można stwierdzić, iż brakuje w przekazach multimedialnych propagowania czytelnictwa, w tym także czytelnictwa wśród dzieci. Tym bardziej zatem należy rozbudzać inspiracje i zamiłowanie do literatury w młodym pokoleniu, które możliwymi sposobami „przywłaszczane” jest przez popkulturę. Wysokoartystyczna kultura jest zbyt mało propagowana i rozpowszechniana za pomocą nowoczesnych środków przekazu, a przez to nie zostaje dostrzeżona przez nowe pokolenie.

## Sposoby promowania czytelnictwa wśród młodych odbiorców literatury

Przygodę z książką i czytelnictwem dziecko zaczyna od obserwacji osób znaczących, tj. rodziców i osób z najbliższego otoczenia. Ich przykład, umiejętny przez nich wybór odpowiedniej literatury stwarza możliwość ukształtowania aktywnego czytelnika, który już od najmłodszych lat będzie znajdował przyjemność w obcowaniu z książką, właściwie ją interpretował, odczytywał jej przesłanie, wybierał ją zgodnie z własnymi potrzebami i poszerzał swoje sprawności czytelnicze. Wśród działań rozwijających czytelnictwo u dzieci uczęszczających do przedszkola są te podejmowane przez biblioteki i różne organizacje. Można wskazać na Fundację ABCXXI – *Cała Polska czyta dzieciom*, która między innymi dostarcza młodym rodzicom bezpłatne materiały, jak na przykład pakiet: „Pierwsza książka mojego dziecka” składający się z książki z tekstami, wierszami do czytania dziecku oraz nagrania audiowizualne z kołysankami. Inna ze znanych Fundacji, *Metropolia dzieci*, postawiła sobie za zadanie we współpracy z bibliotekami realizację projektu „Z książką na start”, gdzie główny cel działań to rozwój kreatywności dzieci i rozbudzenie w nich miłości do książek, podarowanie małemu czytelnikowi karty bibliotecznej i darmowej, interesującej książki. Podnoszeniu poziomu czytelniczego wśród dzieci służy także pokazanie najmłodszym czytelnikom biblioteki jako miejsca atrakcyjnego i wartego uwagi, gdzie książki prezentujące na swych kartach wartości cenne i godne pożądania są poznawane na drodze zabaw czy gier ruchowych. Wsparciem jest tu także uruchomienie adekwatnych do możliwości rozwojowych dziecka metod poglądowych, mających przyciągnąć i otworzyć

---

<sup>19</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009, s. 18–34.

dzieci na świat książki. Wśród nich podkreślić można afisze, plakaty, ulotki, różne ekspozycje, wieczory bajek, imprezy literackie, dyskusje i lekcje biblioteczne.

Istnieje w literaturze przedmiotu interesujący podział nowatorskich działań, które służą promowaniu czytelnictwa wśród najmłodszych odbiorców dzieł adresowanych do nich. Sprawdzają się one w praktyce i faktycznie przyczyniają się do podnoszenia aktywności czytelniczej dzieci. Wśród form pracy grupowej wyróżnić można te związane z opowiadaniem, czyli najstarszą formą (ustnego) przekazu literackiego. Wskazać tu można storytelling, czyli prezentowanie opowieści, gawędziarstwo – angielska forma, która nie ogranicza się do opowiadania dzieciom bajek i baśni, lecz również mitów, legend, historii biblijnych itp. Służy ona przybliżeniu treści wybranej i prezentowanej książki po wcześniejszym wysłuchaniu opowiadania zaprezentowanego przez bibliotekarza. Słuchacz dowiadyuje się, że może pełną fabułę odnaleźć także w książce<sup>20</sup>. Odmienna, godna polecenia forma promowania książek wśród dzieci to booktalking, którą możemy określić jako książko-mówienie lub inaczej, gawędy o książkach – metoda stosowana w bibliotekarstwie skierowanym do dzieci. Chodzi tu o krótką prezentację książek, w równym stopniu wiążącą się ze sztuką opowiadania i reklamowania. W nowoczesnych metodach pracy z młodym odbiorcą sztuki literackiej wymienimy także kamishibai – wywodzący się z Japonii teatr obrazkowy, określany jako teatr papierowy, teatr ilustracji czy narracji, będący narzędziem służącym do snucia opowieści z wykorzystaniem specjalnie przygotowanego teatrzyku i prezentowanych w nim ilustracji. Opowiadanie przybiera postać przedstawienia, w którym uczestniczą dzieci, a także staje się pretekstem do ciekawych zajęć z tekstem literackim<sup>21</sup>.

Powszechnie wiadomo, że szkoła jest instytucją odpowiedzialną za rozwój dzieci, w tym także rozwój czytelniczy. Sprawdzone metody obliguje ona uczniów do pożyczania książek z biblioteki i czytania ich treści. Kanon lektur szkolnych jest wyznaczany przez specjalistów dla każdego szczebla edukacyjnego. W poszczególnych etapach kształcenia uczący się – zgodnie z zapisami ujętymi w programach nauczania – mają za zadanie czytać odpowiednio dobraną do ich wieku i możliwości percepcyjnych literaturę. Choć przymus w tym obszarze nie jest do końca właściwą perspektywą pracy wychowawczej, może jednak rozbudzić pasję czytelniczą w niejednym dziecku. Warto jednak włączyć w szkole dodatkowe inicjatywy, dzięki którym program krzewienia czytelnictwa stanie się bardziej atrakcyjny dla najmłodszych odbiorców literatury. Wśród takich działań mogą znaleźć się:

- wizyty w wydawnictwach,
- wcielanie się w bohaterów literackich,
- spotkania z literatami, poetami, pisarzami czy publicystami,
- tworzenie blogu czytelniczego,

---

<sup>20</sup> M. Zając, *Promocja książki dziecięcej*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2000, s. 101.

<sup>21</sup> Tamże, s. 104–109.



- tworzenie słuchowiska lub filmu dotyczącego interesującej książki,
- konkursy książkowe,
- międzyklasowa lub międzyszkolna wymiana interesujących książek.

Rangę wyszczególnionym powyżej inicjatywom mógłby nadać dyrektor placówki, zaangażowani rodzice, rodzeństwo dzieci uczących się w danej szkole, nauczyciele i inni pracownicy szkoły. Poprzez plakaty, gazetkę szkolną, internet czy bibliotekę można z sukcesem dotrzeć z informacją o planowanym przedsięwzięciu i przewidzianych tu korzyściach. Owoce tak intensywnej pracy zapewne okazałyby się niewspółmierne z podjętym wysiłkiem. Dzieci czytane i aktywnie uczestniczące w wartościowych działaniach kulturalnych to w przyszłości osoby posługujące się pięknym językiem, rozumiejące różne przekazy informacyjne, umiejące interpretować fakty i szukać we właściwych źródłach wiedzy.

Przedsięwzięciem wartym uwagi, promującym czytelnictwo w Polsce wśród najmłodszych odbiorców są także działające Kluby Czytających Rodzin. Jest ich na terenie kraju kilkadziesiąt, co cieszy z uwagi na fakt, iż spotkania w ramach tychże stowarzyszeń są nie tylko okazją do poznawania w ciekawy sposób literatury i pożytecznym zagospodarowaniem swego czasu wolnego, ale także sposobnością na budowanie nowych relacji i zacieśnianie więzi z najbliższymi członkami rodziny. Tworzy się tu platformy do kontaktów i planowania spotkań wśród członków tychże klubów, ma tu miejsce wymiana książek, głośne czytanie, wspólne czytanie dzieciom, informacje o nowych wydawnictwach książkowych.

Wartym podkreślenia sposobem promowania czytelnictwa wśród najmłodszych są również podejmowane akcje ogólnopolskie, mające na celu upowszechnianie krajowej literatury i autorów – pisarzy. Między innymi należy do nich projekt zorganizowany przez PWN: *Czytam Polskie*, w ramach którego na stronie internetowej są zamieszczane wywiady z literatami, informacje o nowych książkach, propozycje wydawnictw książkowych adresowanych także dla dzieci. W podobnym duchu eksponowanie literatury jest podjęte w ramach akcji *Czytam sobie! Mogę być, kim chcę*, gdzie znani aktorzy, sportowcy czy modele promują wartościową literaturę. Jest tu informacja o nowościach wydawniczych, a także do pobrania plakaty, odznaki czytelnika, zakładki książkowe, kolorowanki, tapety, teksty do indywidualnego czytania.

Jeszcze innym rodzajem promowania dzieł literackich jest inicjatywa pod nazwą *Kto czyta, nie błądzi. Warto czytać*, która odwołuje się do serii graficznych ujęć popularnych tytułów książek i literackich postaci – forma humorystycznej refleksji pomagającej w analizie i interpretacji literatury wśród młodych jej odbiorców.

Sukcesem w podnoszeniu poziomu czytelnictwa wśród najmłodszych będzie wskazanie młodemu odbiorcy możliwości wykorzystania dostępnych źródeł, w tym także elektronicznych, w odpowiednio opracowanej i dopasowanej do potrzeb rozwojowych formie. Zespolenie działań szkoły, domu rodzinnego, akcji internetowych i biblioteki mogą wyraźnie przyczynić się do zażegnania kryzysu czytelniczego także wśród najmłodszych.

## Zakończenie

Rozbudzanie pasji czytelniczych od jak najmłodszych lat życia owocuje w życiu indywidualnym dziecka, rodziny, społeczności i narodu. Nieczytający obywatele nie mają realnych możliwości podnoszenia poziomu cywilizacyjnego w skali państwa. Wiedza, przyzwyczajanie do czytania dzieł literackich, wartościowych czasopism uzdalniają czytającego do samodzielnego zwiększania swoich kwalifikacji i dalszego uczestniczenia w kształceniu na kolejnych etapach swojego rozwoju. Pomocni na polu promowania literatury mogą okazać się nauczyciele, bibliotekarze i rodzina dziecka oraz podejmowane inicjatywy i przedsięwzięcia.

Współcześnie zaobserwować można wiele działań mających na celu zachęć dziecko do uczestnictwa w wielu aktywnościach. Niektóre z nich dyktowane są chęcią szybkiego zarobku, sprzedaży jakiegoś produktu, przekazania w ukryty sposób niebezpiecznej ideologii. Oczywiście, są inicjatywy wartościowe i bezpieczne dla dziecka, na przykład organizowanie zabaw sportowych, zawodów plastycznych, gier ruchowych, aktywnego spędzania wolnego czasu. Promowanie aktywności czytelniczej należy do zadań trudnych i odsuwanych przez wielu na plan dalszy. Zapoznanie się z lekturą i wejście w świat prozy czy poezji zawsze wymaga czasu i wysiłku intelektualnego, a także odpowiednich warunków i kosztów, o czym była mowa w tekście.

Trud i wysiłek podjęty przez człowieka zawsze powracają do niego w różnej formie i czasie. Dobrem, jakim czytelnik zostaje obdarowany dzięki obcowaniu z książką, jest nie tylko jego rozwój intelektualny, rozbudowa słownika biernego i czynnego, większe elokwencja i erudycja, wzmocnienie swojej wyobraźni, katharsis różnych negatywnych emocji przeżywanych na co dzień, niwelowanie poczucia osamotnienia, przyrost wiedzy, ale także włączanie się w szeroko rozumianą kulturę czytelniczą. Dziecko od najmłodszych lat uczy się wyboru tego, co wymagające i trudne i potrafi odrzucać rzeczy, które są podawane wyłącznie w łatwej i przyjemnej formie. Nie rezygnując z nich całkowicie, potrafi jednak sięgnąć po lekturę, która w odróżnieniu od różnych streszczeń, adaptacji filmowych, tzw. bryków i tekstów uproszczonych, „wciąga” dziecko w świat wartości estetycznych, artystycznych, wychowawczych, duchowych i społecznych.

Oswajanie z literaturą we wczesnym dzieciństwie może realnie przyczynić się do zamiłowań czytelniczych w przyszłości. Dziecko będzie wiedzieć, po jaką książkę sięgnąć, treść jej będzie przyswajając efektywnie, a nade wszystko będzie znajdowało upodobanie w obcowaniu z literaturą. Chęć czytania jest kluczem do rozwoju czytelniczego w skali kraju. Wartości, jakie odnajdujemy w literaturze dla dzieci, mają charakter wychowawczy i stanowią wzór dla kształtowanych cech i postaw wśród dzieci. Warto zatem wszelkimi dostępnymi sposobami promować literaturę od jak najmłodszych lat.

## Bibliografia

- Berelson B., *O analizie treści*, [w:] L. Gardner (red.), *Handbook of Social Psychology*, t. 1, Addison-Wesley Publishing Co., Londyn 1959, s. 488–518.
- Bortnowski S., *Spór z polonistyką szkolną: szkice publicystyczne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Filii Kieleckiej WSP w Piotrkowie, Piotrków Trybunalski 1999.
- Gallagher K., *Jak zachęcać do czytania: mini-lekcje dla uczniów gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Sukurs, Gdańsk 2007.
- Gołębiewski Ł., *Śmierć książki. No future book*, Biblioteka Analiz, Warszawa 2008.
- Górecka D., Sztombka E., Urbaniak I., *Praca z tekstem, czyli analiza i interpretacja tekstu literackiego*, Wydawnictwo Anna, Łódź 2001.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2009.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2014.
- Mikołajewski J., *Kartka za kartką. Rozmowa z Joanną Papuzińską*, <https://wyborcza.pl/7,75517,1919862.html> [dostęp: 23.11.2016].
- Papuzińska J., *Dziecięce spotkania z literaturą*, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2007.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Stasińska B., *Czytelnictwo i dostęp do książki. Raport Obywateli Kultury*, Obywatele Kultury 2010.
- Wajda A., *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- Zajac M., *Promocja książki dziecięcej*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2000.

### Promoting reading among children

**Abstract:** An important task relating to the youngest readers and recipients of literature is to encourage them to read books and magazines. This study presents the conclusions and results of research conducted using a qualitative method along with the interpretation and analysis. The problem of the disappearance of interest in serious fictional literature motivates the search for new ways to promote reading among children. The article considers the value of children's literature, outlines the current reading crisis and ways to promote a reading culture among the youngest readers of literature.

**Keywords:** children's reading, promotion of reading culture, literary values, children's literature

### About the Author

Jan Czechowski – assistant professor at the Institute of Humanities and Social Sciences at the Capt. Witold Pilecki Malopolska State University in Oświęcim. He gained research and teaching experience at the Jagiellonian University, the Pedagogical University of Cracow, the B. Czech Academy of Physical Education in Cracow, the Social Academy of Sciences in Łódź, the Higher School of Security in Poznań, University of Humanities and Economics in Lodz, the B. Jański Higher School in Cracow, the Tarnów Higher School in Tarnów, the Contemporary Music School in Cracow. He is the author of 70 publications and has participated in national and international conferences. His research interests include the field of sports pedagogy, axiology of education, educational literature for young recipients, interpersonal relations.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](#).



**Anna Grabowska\***

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

 <https://orcid.org/0009-0000-3246-6946>e-mail: [ania.grabowska010@gmail.com](mailto:ania.grabowska010@gmail.com)

## Edukacja w XXI wieku. Barwna szkoła odpowiedzią na kryzys wyobraźni i kreatywności

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_angr](https://doi.org/10.25312/kiw.26_angr)

**Streszczenie:** Otoczeni jesteśmy uczniami – wizjonerami. Ich talenty pozostają nieodkryte między innymi w szkołach, które ograniczają fundusze na zajęcia kreatywne. Uczniowie w wyniku rutynizacji nauczania mają mniejszą szansę rozwijać kreatywność, której pobudzenie może nastąpić we właściwie przygotowanej przestrzeni. Wyodrębnione przez badaczy składniki kreatywności, takie jak wyobraźnia, sztuka i wolność, stają się motorem edukacji, pozwalają kształcić innowatorów, których umiejętności zapewniają możliwość wyróżnienia się na rynku. Niniejszy tekst stanowi dyskusję nad kryzysem kreatywności i wyobraźni, a także ich rolą w edukacji. Omówiono relację kreatywności i wiedzy oraz znaczenie sztuki w procesie zdobywania wiedzy i rozwoju dzieci. Autorka przywołuje kreatywne rozwiązania szkół, które są wykorzystywane na przykład w edukacji wczesnoszkolnej.

**Słowa kluczowe:** wyobraźnia, kryzys wyobraźni, kreatywność, wizjoner, sztuka, edukacja, edukacja przyszłości, wiedza, inteligencja emocjonalna

---

\* Anna Grabowska – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w dyscyplinie nauk o komunikacji społecznej i mediach. Ukończyła studia II stopnia na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna oraz studia I stopnia na kierunku zarządzanie kulturą i mediami na Uniwersytecie Jagiellońskim. Obecnie poszerza wiedzę kulturową, studiując sztukę mediów na Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu. W swoich badaniach porusza tematy związane z wpływem sztucznej inteligencji na sztukę i kulturę, edukacji kulturalnej w przestrzeni internetowej, a także komunikacji. Założycielka profilu edukacyjno-kulturowego „Historiasztukinasto”, którego celem jest szerzenie wiedzy o sztuce wśród różnych grup odbiorców.

„Najbardziej obawiam się śmierci mojej wyobraźni”  
S. Plath, *Dzienniki 1950–1962*

## Wprowadzenie

Wiek XXI niesie ze sobą zmiany w wielu obszarach działalności ludzkiej. Globalizacja przyspieszyła jedynie – obecny od lat sześćdziesiątych XX wieku – rozwój nowych technologii, wpływając zarazem na wizualizację komunikacji międzyludzkiej, ikonizację przekazu i prym języka potocznego. Wszystkie z wymienionych skutków miały udział w umasowieniu świata, „zalewając” społeczeństwo nadmierną ilością informacji i obrazów. Poprzez podążanie za utartymi mechanizmami proces wyrazu artystycznego i przyswajania wiedzy stał się pozbawiony kreatywności. Ponadto, jak zauważają w swoim artykule Mariusz Dąbrowski i Agnieszka Chęć-Małyszek:

W dzisiejszych czasach człowiek nieustannie bombardowany jest coraz większą ilością dźwięków i obrazów, które „zagłuszają” naturalny rozwój wyobraźni. Szybki postęp technologiczny, którego jesteśmy świadkami, nie pozostaje bez wpływu na rozwój twórczego myślenia, tworzy bariery ograniczające człowieka<sup>1</sup>.

W wyniku wspomnianego przez autorów tekstu *Rola wyobraźni w procesie twórczym a zagrożenia współczesnego świata* rozwoju technologicznego zmienił się także rynek pracy, a co za tym idzie – wymagania i kompetencje niezbędne do osiągnięcia zatrudnienia. Firmy zaczęły jeszcze bardziej ze sobą konkurować o zdobycie dominującej pozycji, tym razem poprzez dostęp do informacji i innowacje, jak i nieszablonowe przedstawienie produktów dostępnych, w wersji podstawowej, w każdym możliwym sklepie. Co więcej, dynamiczny rozwój sztucznej inteligencji diametralnie odmienił sytuację rynkową, zwiększając obawy i zagrożenia zastąpienia pracowników inteligentnymi maszynami.

W wyniku wymienionych zmian zaczęto określać umiejętności, których od przyszłych pracowników wymagają organizacje, między innymi jako wizjonerstwo, nieszablonowe myślenie, otwarcie na zmiany, a także umiejętność działania w dynamicznym środowisku. Szukając potwierdzenia wyżej wymienionych założeń, można przywołać słowa Marii Plebańskiej, tworzącej rekomendacje dotyczące projektowania kreatywnych lekcji:

Świat potrzebuje bowiem teraz ludzi twórczych, otwartych na zmianę, potrafiących aktywnie z niej korzystać w kontekście realizacji celów indywidualnych i grupowych. Współczesny świat potrzebuje ludzi przełamujących schematy i stereotypy, potrafiących myśleć w sposób niestandardowy, łączyć w toku realizacji podejmowanych przez siebie działań wiedzę i umiejętności z różnych

---

<sup>1</sup> M. Dąbrowski, A. Chęć-Małyszek, *Rola wyobraźni w procesie twórczym a zagrożenia współczesnego świata*, „Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych” 2016, nr 12(1), s. 65.

dziedzin. Współczesny świat potrzebuje ludzi kreatywnych potrafiących tworzyć nowe rozwiązania w każdym aspekcie życia<sup>2</sup>.

W obliczu wymienionych powyżej wyzwań obecnie w kontekście konkurencyjności „na czoło wysuwa się szczególnie rozwijanie kreatywności jako tej kompetencji, którą będzie bardzo trudno zastąpić sztuczną inteligencją”<sup>3</sup>.

Podążając za badaniami przeprowadzonymi oraz opisanymi w literaturze przedmiotu, można zauważyć, że za wykształcenie wyżej podanych umiejętności i cech rozwijanych w całym życiu człowieka w największym stopniu są odpowiedzialne szkoły. Wskazuje się na placówki edukacyjne, ponieważ dla rozwoju wspomnianych kompetencji szczególne znaczenie ma otoczenie człowieka w początkowym okresie jego życia. Maria Plebańska zauważa: „kreatywność powinna być zatem rozwijana już od najmłodszych lat, w szkole, a nawet w przedszkolu”. Autorka artykułu *Jak zaprojektować kreatywną lekcję?* stwierdza również w toku rozważań, że kreatywność powinna zostać na stałe wpisana w programy zajęć, a także w aktywności i umiejętności nauczycieli<sup>4</sup>. Druga z badaczek tego zagadnienia, Anna Mazur, tłumaczy konieczność występowania zajęć kreatywnych na wczesnych etapach edukacji tym, że tak zwany filtr sensoryczny działa sprawniej wtedy, kiedy stymulowanie wrażliwości percepcyjnej ma miejsce już we wczesnym dzieciństwie<sup>5</sup>.

W kontekście wyżej opisanych zjawisk warto zastanowić się, czy obecne szkoły potrafią sprostać wyzwaniom, które stawia przed nimi technologizowany świat. Alicja Pacewicz podkreśla, że szkoły w kolejnej dekadzie XXI wieku nie mogą już funkcjonować jak „fabryki produkujące «zestandaryzowanego ucznia»”<sup>6</sup>. Autorka tłumaczy to spostrzeżenie, potwierdzając powyższe założenia przede wszystkim faktem, że rynek pracy, który podlega nieustannym zmianom, oraz liczne wyzwania społeczne wymagają nowych umiejętności, zwłaszcza takich, które pozwolą się wyróżnić<sup>7</sup>. W obliczu wyżej wymienionych założeń warto także zastanowić się nad tym, jakich zmian powinny podjąć się placówki edukacyjne w celu lepszego przygotowania uczniów do zmierzenia się z opisaną przyszłością między innymi poprzez rozwój kreatywności.

---

<sup>2</sup> M. Plebańska, *Jak zaprojektować kreatywną lekcję?*, [w:] J. Fazłagić (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 119.

<sup>3</sup> J. Fazłagić, *Ocena kreatywności uczniów – wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] tegoż (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 136.

<sup>4</sup> M. Plebańska, *Jak zaprojektować kreatywną...*, dz. cyt., s. 123.

<sup>5</sup> A. Mazur, *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 63.

<sup>6</sup> A. Pacewicz, *Przestrzeń, w której dobrze się uczy. Jak to osiągnąć w naszej szkole?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2021, s. 5, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/Przestrze%C5%84-w-kt%C3%B3rej-dobrze-si%C4%99-uczy-A.-Pacewicz.pdf> [dostęp: 27.08.2024].

<sup>7</sup> Tamże.



## Metodologia pracy

Przedmiotem rozważań w niniejszej pracy jest kreatywna edukacja, w której istotną rolę odkrywa sztuka. Aby scharakteryzować kreatywną edukację, autorka najpierw zdefiniowała kreatywność, a następnie zidentyfikowała składające się na nią czynniki, takie jak sztuka, emocje i wyobraźnia. W toku rozważań zwrócono także uwagę na rolę nowych technologii w przekazywaniu wiedzy, jak również sformułowano potencjalne rozwiązania edukacyjne będące odpowiedzią na wyzwania XXI wieku.

Celem niniejszej pracy było zdefiniowanie kreatywności oraz określenie jej roli w rozwoju i edukacji dzieci z uwzględnieniem zmian, jakie zaszły na świecie w XXI wieku. Wymieniony cel główny został wzbogacony poprzez wyróżnienie przez autorkę celów pomniejszych, między innymi zidentyfikowanie czynników składowych kreatywności, kluczowych założeń jej dotyczących, czynionych w ostatnim czasie, czynników ją ograniczających, głównych przemian rynkowych, aktywności wzmacniających kreatywność stanowiących tak zwany trening kreatywności (w nawiązaniu do tradycyjnych oraz innowacyjnych metod nauczania), wskazanie źródeł wiedzy o kreatywnych technikach prowadzenia zajęć dla nauczycieli oraz scharakteryzowanie aktywności podejmowanych przez kreatywnych nauczycieli polskich.

Autorka, przygotowując zestaw pytań badawczych, prowadziła namysł nad hipotezą badawczą. Została ona sformułowana także po zapoznaniu się z wybraną literaturą przedmiotu. Ostatecznie postawiono hipotezę mówiącą, że tak zwana barwna szkoła (szkoła, w której pobudzana jest kreatywność między innymi poprzez sztukę, a przekazywana wiedza i zabawy rozwijają wyobraźnię) staje się odpowiedzią na kryzys wyobraźni i kreatywności.

Dla zrealizowania tego celu badań autorka sformułowala zestaw pytań badawczych. Odpowiedzi na nie stały się także niezbędne w potwierdzeniu hipotezy badawczej. Pytania badawcze uwzględniały zagadnienia kreatywności, wyobraźni, sztuki oraz kreacji przestrzeni edukacyjnej. Miały one charakter zarówno genetyczny (co pozwoliło między innymi na przedstawienie kontekstu zmian w edukacji), jak i funkcjonalny (co z kolei pozwoliło między innymi na wyznaczenie funkcji możliwych rozwiązań w wychowaniu przez sztukę). Poszukiwanie odpowiedzi na tak sformułowane pytania wzbogaciło badania dotyczące opisywanego tematu, a także ułatwiło kompleksowe zrozumienie zjawiska (pod względem zidentyfikowania czynników wywołujących konieczność zmian w edukacji, jak i między innymi scharakteryzowania kreatywnego nauczania). W czasie opracowywania pytań badawczych zwrócono uwagę na spojrzenie na kreatywną edukację z perspektywy zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Autorka niniejszego tekstu starała się w toku rozważań odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

Q1: Jak uczniowie odbierają tradycyjne techniki nauczania?

Q2: Jakie zmiany (na przykład społeczne) wpłynęły na konieczność uaktualnienia edukacji?



Q3: Jakie zmiany programów nauczania wpłynęły na rozwój wyobraźni odtwórczej i zaniżania roli sztuki w edukacji i kiedy one nastąpiły?

Q4: Jakie czynniki zagrażają rozwojowi kreatywności w szkole?

Q5: Jak wypracowane w przeszłości tradycyjne metody nauczania mogą obecnie hamować rozwój kreatywności?

Q6: Jakie aktywności wzmacniają zdolności kreatywne?

Q7: Jakie były i co mówiły pierwsze wzmianki o wychowaniu przez sztukę?

Q8: Jaka jest rola sztuki w edukacji?

Q9: W jaki sposób nauczanie przez sztukę wpływa na rozwój dzieci z niepełnosprawnościami?

Q10: Jakie znaczenie ma przestrzeń, w której odbywa się przekazywanie wiedzy?

Q11: Jakie kompetencje powinien posiadać kreatywny nauczyciel?

Q12: W jaki sposób nauczyciel może zdobywać wiedzę o innowacyjnych sposobach nauczania?

Q13: Czym charakteryzuje się tak zwana barwna szkoła?

Q14: Jakie metody nauczania i podejścia dydaktyczne są stosowane w barwnych szkołach?

Autorka poszukiwała odpowiedzi na powyższe pytania badawcze oraz uzasadnienia hipotezy badawczej zarówno na gruncie teoretycznym, jak i empirycznym. O wyborze metod badawczych do przedstawienia opisywanego tematu zadecydował cel rozważań, a także charakter, dostępnych w czasie przygotowywania pracy, badań autorów tekstów o kreatywnej edukacji. Poniżej zostały omówione metody i techniki badawcze, takie jak: krytyczna analiza literatury przedmiotu, autoetnografia, netnografia, obserwacja. Oprócz tego przeprowadzono wywiad indywidualny. Wykorzystanie wskazanych sposobów badań doprowadziło do ujęcia tematu zarówno z perspektywy uczniów, jak i nauczycieli, a następnie do stworzenia rekomendacji dla szkół.

Krytyczna analiza literatury miała na celu przedstawienie i zrozumienie dotychczasowego stanu badań. Została ona poprzedzona wyborem pozycji (zarówno książek, jak i artykułów naukowych) dotyczących roli sztuki w edukacji, zagadnienia kreatywności, wyobraźni, a także nowych technik i metod nauczania wzmacniających zdolności kreatywne. Literatura została przeanalizowana z uwzględnieniem kategorii kluczowych, które wyróżniła autorka, kierując się wskazanym wcześniej celem badań. Wnioski zostały uporządkowane w sekcje, według których następnie ułożona została konstrukcja niniejszego artykułu. Krytyczna analiza literatury pozwoliła zdefiniować zagadnienie kreatywności oraz wyodrębnić składające się na nią elementy, jak między innymi wyobraźnia. Ponadto poprzez skupienie się na identyfikacji problemów możliwe było wyróżnienie czynników wywołujących kryzys kreatywności i czynników wzmacniających tę umiejętność oraz skutków oddziaływania obydwu grup. Przegląd literatury doprowadził także do przedstawienia rozważań badaczy na temat obecnego stanu edukacji oraz ukazania naukowo potwierdzonych opinii przywoływanych

psychologów czy teoretyków sztuki. Analiza literatury była prowadzona przez autorkę pracy do momentu tak zwanego teoretycznego nasycenia.

Analiza literatury została następnie uzupełniona poprzez autoetnografię, która pozwoliła odwołać się do aktywności własnych autorki, skupionej wokół edukacji o sztuce każdej grupy odbiorców w postaci prowadzonego w internecie profilu *historiasztukinasto*. Obserwacja, a także zgromadzone w trakcie lat pracy materiały okazały się cennym zbiorem danych. Zastosowanie tej metody oraz obserwacji pozwoliło opisać założenia i efekty prowadzonego przez autorkę projektu edukacyjno-artystycznego, w którym wzięły udział dzieci w wieku od 2 do 13 lat. Projekt kreatywny był prowadzony w czasie pandemii COVID-19 w celu zapewnienia dzieciom dostępu do edukacji plastycznej i artystycznej w trakcie zamknięcia szkół oraz muzeów.

Autorka niniejszych rozważań posłużyła się także metodą netnografii. Obserwacji zostało poddane środowisko internetowe, ze szczególnym uwzględnieniem projektów edukacyjnych oraz kont nauczycieli kreatywnych na Instagramie. W poniższym opisie zostało wskazane jedno z najbardziej aktywnych kont o tej tematyce – *sztuka\_dla\_dzieci*, prowadzone przez Joannę Markisz, z którą autorka prowadziła rozmowy internetowe na temat roli sztuki w edukacji. Wskazane metody badawcze – autoetnografia oraz netnografia – pozwoliły na zebranie danych z własnych doświadczeń oraz pochodzących ze środowiska cyfrowego.

Powyższe wątki zostały uzupełnione wynikami indywidualnego wywiadu pogłębianego, który pozwolił na pogłębioną analizę perspektyw praktyków edukacyjnych. Wywiad został przeprowadzony przez autorkę pracy z nauczycielem Jakubem Tylmanem, laureatem Nagrody im. Ireny Sendlerowej z 2022 roku oraz autorem książek edukacyjnych i prowadzącym zajęcia edukacyjne w ramach programu *Pytanie na śniadanie*. Nauczyciel został wybrany ze względu na wieloletnie doświadczenie zawodowe oraz liczne wyróżnienia w opisywanych w poniższym tekście dziedzinach. Wywiad został przeprowadzony za pomocą narzędzia MS Teams według uprzednio przygotowanej listy pytań (kwestionariusza będącego narzędziem badawczym) na podstawie książki Jakuba Tylmana *Jak pokolorować szkołę*, z którą uprzednio zapoznała się autorka niniejszych rozważań. Wywiad został nagrany oraz zapisany w czasie transkrypcji. Odpowiedzi zostały następnie opracowane według wyróżnionych przez autorkę kodów.

Autorka wybrała wyżej wymienione metody i techniki badań między innymi w celu uzupełnienia danych dostępnych w literaturze przedmiotu o aktualny stan edukacji kreatywnej w świecie rzeczywistym i stworzenia możliwych rekomendacji dla nauczycieli i zarządzających placówkami edukacyjnymi. Na podstawie przedstawionego powyżej opisu zastosowanych metod i technik badawczych można stwierdzić, że autorka zdecydowała się zastosować podejście mieszane, łącząc elementy zarówno metodologii weryfikacyjnej, jak i heurystycznej. Stosując metodologię weryfikacyjną, autorka omówiła rolę szkół w odpowiedzi na kryzys kreatywności oraz wyobraźni, do której odnosiła się hipoteza badawcza. Ponadto stosując podejście heu-

rystyczne, skupiono się na odkrywaniu nowych cech i aspektów kreatywnej edukacji. Badając rolę sztuki, emocji, wyobraźni, a także nowych technologii, zidentyfikowano i opisano nowe możliwości i wyzwania, jakie stoją przed współczesną edukacją. Zastosowana metodologia pozwoliła stworzyć kompleksowy obraz badanego zjawiska i zagadnień związanych z kreatywną edukacją.

W pierwszej części pracy zdefiniowano na podstawie przeglądu literatury zagadnienie kreatywności oraz wyróżniono elementy składające się na jej rozwój. Dodatkowo autorka, podążając za badaczami kreatywnej edukacji, wylicza i opisuje zagrożenia sprzyjające postępowaniu kryzysu wyobraźni, identyfikując zarazem źródła kreatywności. W kolejnej, także teoretycznej części rozważań, następuje przywołanie opinii autorów literatury przedmiotu na temat obecnego stanu edukacji artystycznej i wychowania przez sztukę. W części empirycznej pracy autorka przywołuje badania dotyczące odbioru zajęć szkolnych przez dzieci i omawia własne badania przeprowadzone w postaci wywiadu indywidualnego, obserwacji, następnie opisuje rezultaty własnych inicjatyw edukacyjnych skierowanych do dzieci.

Przeprowadzone pod koniec badań porównanie zgromadzonych danych pozwoliło autorce stworzyć rekomendacje dla placówek edukacyjnych. Zostały one wzbogacone poprzez wymienienie metod i technik wzmacniających zdolności kreatywne dzieci i młodzieży między innymi poprzez ćwiczenie wyobraźni i edukację artystyczną w odpowiednio do tego przygotowanej przestrzeni.

## O kreatywności

Kreatywnością Abraham Maslow nazwał „radość i otwarcie się na doświadczanie”<sup>8</sup>. Mówiąc o niej, można założyć, że jest to także zdolność do tworzenia nowych rozwiązań. Jak zauważono w literaturze przedmiotu, na kreatywność składają się inne umiejętności oraz czynniki, takie jak wyobraźnia, twórczość plastyczna czy doświadczane emocje. Aby udoskonalać zdolności kreatywne, niezbędne jest zatem wzmacnianie oddziaływania wymienionych elementów składowych, między innymi rozwój wyobraźni (która kształtuje osobowość twórczą, a jej rozwój zakłada z kolei zdobycie zdolności do przewidywania, odtwarzania oraz przedstawienia tego, co może nie istnieć w świecie rzeczywistym)<sup>9</sup> czy umiejętności plastycznych.

W obliczu wspomnianych we wprowadzeniu do niniejszego tekstu przemian technologicznych kreatywność zdaje się ulotna, kiedy nie jest właściwie pielęgnowana. Zdolności kreatywne rozwijają się także wolniej, jeśli ich pobudzenie nie zaczyna się

---

<sup>8</sup> A. Klimowicz, *Sam trening kreatywności nie wystarczy... Uwagi o wspieraniu kreatywności w szkole*, [w:] J. Fazlagić (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 164.

<sup>9</sup> B. Sieradzka-Baziur, *Wyobraźnia jako pojęcie*, [w:] A. Królikowska, M. Łątkowski, B. Topij-Stempińska (red.), *Dzieło chwali mistrza*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 197.

już w początkowych okresach życia dziecka. Jak zauważa Dorota Jankowska w artykule *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie*, to właśnie w wieku 6–7 lat i następnie 10–12 lat następuje kryzys wyobraźni<sup>10</sup>. W pierwszym ze wskazanych okresów dzieci stają się bardziej uważne w poszukiwaniu autorytetów czy przestrzeganiu regulaminów i zasad. W tym czasie rezygnują często z twórczej i spontanicznej zabawy na rzecz zdyscyplinowanego zachowania w szkole. W okresie drugim (10–12 lat) wzmacnia się potrzeba akceptacji przez rówieśników, przez co dzieci, wcześniej wolne i kreatywne, teraz podporządkowują się powielanym wzorcom. Ponadto kryzys kreatywności w czasie rozpoczęcia szkoły podstawowej może wynikać ze stresu oraz trudności, jakie dzieci napotykają w związku ze zmianą środowiska edukacyjnego i przejściem na wyższy poziom zdobywania wiedzy<sup>11</sup>. Można zauważyć, że w momencie, kiedy wyobraźnia zostaje zastąpiona schematycznym myśleniem, skłonności do kreatywnego rozwiązywania problemów słabną.

Opisany powyżej kryzys kreatywności potwierdzają także wyniki badań, które opisuje Marta Walewska w rozdziale *Twórczość uczniów I etapu edukacji w opinii nauczycieli*. Rezultaty wspomnianej analizy pokazują, że uczniowie osiągają coraz gorsze wyniki w testach twórczości w kolejnych latach nauki szkolnej<sup>12</sup>.

## Czynniki wywołujące kryzys kreatywności

### Zasady i regulaminy

Środka zapobiegawczego na opisane ograniczenie rozwoju kreatywnego należy w pierwszej kolejności szukać poprzez zdefiniowanie podstawowych przyczyn tego kryzysu. Jako pierwszy z powodów badacze zagadnienia wskazują zasady i regulaminy. Ich negatywny wpływ na wyobraźnię i kreatywność potwierdził Morris Stein przywołany przez Wiktorię Kabat w jej pracy *Nauczanie poprzez sztukę jako metoda wychowawcza i terapeutyczna dzieci zdrowych oraz dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną*. Amerykański psycholog stwierdził, że społeczeństwa, w których często używa się wyrażen typu *nie wolno, nie powinno się, nie trzeba*, charakteryzują się ograniczoną wolnością zadawania pytań i zanikającą autonomią. Bariery te mogą według badacza prowadzić w przyszłości do trudności w normalnym funkcjonowaniu, a także zniechęcać do właściwego poznawania otoczenia i uczestniczenia w różnych aktywnościach<sup>13</sup>. Podobnie jak zauważa przywoływana już Maria Plebańska, ograniczenie kreatywności stanowić może znużenie oraz brak zaangażowania uczniów w proces dydaktyczny, które wynikają z niewłaściwego sposobu prowadzenia zajęć – między

<sup>10</sup> D. Jankowska, *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2019, s. 85.

<sup>11</sup> Tamże, s. 81.

<sup>12</sup> M. Walewska, *Twórczość uczniów I etapu edukacji w opinii nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 220.

<sup>13</sup> W. Kabat, *Nauczanie przez sztukę jako metoda wychowawcza i terapeutyczna dzieci zdrowych oraz dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, nr XII(3), s. 76.

innymi odwoływania się nauczycieli do samych informacji teoretycznych czy z braku zróżnicowania przekazywanych treści<sup>14</sup>.

### Wartościowanie wiedzy

Kolejnym z wrogów kreatywnej edukacji jest tak zwana ocenoza, która przejawia się poprzez kult egzaminów, co można potwierdzić za Janem Fazlagiciem myślą mówiącą, że: „systemy edukacji na świecie są teraz powszechnie krytykowane z powodu zbytniego przywiązania do egzaminów lub niemal ich «kultu»”<sup>15</sup>. Nieustanne wartościowanie poziomu wiedzy nie dopuszcza do bezkonsekwentnego czynienia błędów, co niejednokrotnie jest karane złym stopniem. Zjawisko to stanowi zaprzeczenie naturalnej nauki poprzez doświadczenie czy pomyłki, które jednak powinny być wyraźnie dopuszczane przez nauczyciela, jednak w sposób, który nie zniechęci ucznia do dalszych poszukiwań. System ocen wzmaga rywalizację między dziećmi, także stanowiąc czynnik hamujący rozwój wyobraźni i możliwość kreatywnego działania. Anna Klimowicz, konstruując uwagi o wspieraniu kreatywności w szkole, podkreśla, że z opisanego wyżej powodu należałoby ograniczyć napędzanie rywalizacji między uczniami i porównywanie ich. Autorka zauważa, że nauczyciele powinni zaakceptować fakt, że każde dziecko ma inne zdolności oraz możliwości intelektualne, a sam wysiłek podjęty przy wykonywaniu zadania może okazać się cenniejszy niż jego ostateczny efekt<sup>16</sup>.

### Czas

Na samym końcu rozważań dotyczących czynników wzmocniających kryzys kreatywności jako jedno z podstawowych ograniczeń wyobraźni należy zdefiniować także czas, którego nieustannie jest za mało na realizację twórczych zadań. Jak wskazują liczni praktycy – kreatywni nauczyciele, przyczyną tego zjawiska mogą być przeładowane podstawy programowe, które trzeba zrealizować.

Na podstawie powyższych spostrzeżeń można zatem zauważyć, że stres, nauka na pamięć, nieskończona liczba zasad ograniczających poszukiwanie „własnej” wersji siebie czy, jak zauważa Anna Klimowicz, mała liczba twórczych nauczycieli nieposiadających kompetencji technologicznych wzmocniają wspomniany kryzys kreatywności. Warto jednak podkreślić, że czas na zabawę, ciekawość świata, stawianie nieskończonej liczby pytań, a także rozwój języka to właśnie aktywności, które szkoły mogą wykorzystać i rozwijać, przyzwyczajając uczniów do treningu kreatywności.

<sup>14</sup> M. Plebańska, *Jak zaprojektować kreatywną...*, dz. cyt., s. 120.

<sup>15</sup> J. Fazlagić, *Ocena kreatywności uczniów...*, dz. cyt., s. 150.

<sup>16</sup> A. Klimowicz, *Sam trening kreatywności...*, dz. cyt., s. 167.

## Czynniki wzmacniające kreatywność – źródła kreatywności

### Kreatywność nauczycieli

Kontynuując rozważania podjęte w poprzednim podrozdziale, należy zauważyć, że osobą, która ma największy wpływ na wzmacnianie oddziaływania pozostałych źródeł kreatywności (opisanych w kolejnej części akapitu), jest nauczyciel. Jak już wspomniano, nauczyciel może ograniczać swoją postawą rozwój kreatywności dzieci, jednak może ją także wzmacniać. Przywołana badaczka Anna Klimowicz stwierdza, że zazwyczaj nauczyciele, koncentrując się na utrzymywaniu dyscypliny oraz wypełnianiu testów według schematu, stosują nauczanie tradycyjne, między innymi zadając duże ilości pracy domowej. Autorka tekstu *Sam trening kreatywności nie wystarczy... Uwagi o wspieraniu kreatywności w szkole* podkreśla, że osoby preferujące ten sposób organizacji zajęć mogą także czuć się odpowiedzialne za porażki ucznia, które z kolei mogą prowadzić do obniżenia pozycji szkoły w rankingach. Tacy nauczyciele odrzucają też wprowadzanie zmian ze względu na brak czasu i konieczność przygotowywania podopiecznych do egzaminów. Z wymienionego powodu wynika także przyczyna niestosowania metod aktywizujących mimo ich znajomości przez osoby prowadzące lekcje. Na samym końcu rozważań Anna Klimowicz przyznaje, że „nauczyciele nie są przygotowani, aby być trenerami czy też coachami swoich uczniów”<sup>17</sup>. Należy jednak zauważyć, że nauczyciele nie zostali przygotowani do tego, aby być właściwymi trenerami czy coachami swoich uczniów.

Można zatem wnioskować, że mówiąc o rozwoju kreatywności, nie można pominąć kluczowej roli samych nauczycieli<sup>18</sup>. Dlatego ich postawa także wymaga zmiany.

Wspomniana zmiana może nastąpić poprzez właściwe przygotowanie nauczycieli do edukacji kreatywnej. Odpowiedzią na tę potrzebę mogą stać się wskazywane przez autorów literatury przedmiotu szkolenia. Nauczyciel może także czerpać wiedzę na temat technik rozwijania kreatywności i wyobraźni z poradników czy internetu ze względu na szeroką dostępność literatury dotyczącej rozwijania twórczego myślenia, efektywnego nauczania, organizowania kreatywnych i ciekawych zajęć oraz zabaw twórczych. Wydawnictwa edukacyjne w odpowiedzi na coraz wyższe wymagania rynkowe tworzą poradniki dla nauczycieli zawierające nawet szczegółowe scenariusze lekcji<sup>19</sup>.

Nauczyciel może zatem stać się na nowo otwarty, tolerancyjny i kreatywny, co nie wyklucza bycia wymagającym. Jednak może on proponować „swoim uczniom taką formę uczenia się, przy jakiej dobrze się bawią”<sup>20</sup>. Anna Klimowicz zauważa, że taka osoba stanie się „twórczym trenerem”, który z łatwością rozpozna talent u ucznia i pomoże mu w osiągnięciu celu i rozwijaniu wiedzy. Taka umiejętność wy-

<sup>17</sup> Tamże, s. 165.

<sup>18</sup> J. Fazlagić, *Ocena kreatywności uczniów...*, dz. cyt., s. 149.

<sup>19</sup> A. Klimowicz, *Sam trening kreatywności...*, dz. cyt., s. 167.

<sup>20</sup> Tamże.



maga oczywiście wysiłku nauczyciela, a przede wszystkim rozwijania także jego kreatywności<sup>21</sup>.

Pracę w szkołach XXI wieku, jak wynika z literatury przedmiotu, powinien zatem podjąć nauczyciel wspierający, posiadający szeroką gamę kompetencji z zakresu: pedagogiki, psychologii, plastyki czy wiedzy o sztuce<sup>22</sup>. Wskazane umiejętności objawić się mogą na przykład poprzez docenianie każdego przejawu oryginalności, brak krytyki w stosunku do dzieci, zadawanie im pytań pobudzających wyobraźnię, nagradzanie nietuzinkowych odpowiedzi, uczenie współpracy, uzasadnianie ocen i dawanie przestrzeni do popełniania błędów<sup>23</sup>. Ponadto, jak podkreśla Barbara Niścior, ważne jest, aby odpowiednio wyszkolony i przygotowany do szerzenia wiedzy nauczyciel rozumiał „rolę wychowania poprzez sztukę dla rozwoju jednostki i społeczeństwa”<sup>24</sup>, ponieważ – powracając do identyfikacji źródeł kreatywności – oprócz emocji i wyobraźni ważne są także sztuka i aktywność plastyczna.

### Rozwiązania edukacyjne – metody i techniki kreatywnego nauczania

Opisana zmiana nastawienia nauczycieli nie jest jedynym wyzwaniem wynikającym z potrzeby transformacji edukacji. Jak wspomniano powyżej, także wiele innych czynników wzmacnia kreatywność, na przykład emocje i wyobraźnia. Przywoływana badaczka Maria Plebańska zauważa, że kreatywne lekcje są okazją do budowania kreatywności, ale też rozwijania umiejętności wykorzystywania wyobraźni i jej pobudzania<sup>25</sup>. Jedną z możliwości kształtowania tych zdolności może być podejmowanie aktywności związanych ze sztuką.

Nieznany jeszcze powszechnie rozwiązaniem edukacyjnym angażującym w nauce wyobraźnię jest metoda STEAM, która stanowi połączenie technologii, nauki i sztuki. Jej celem, jak wskazuje Maria Plebańska, jest aktywizowanie wszystkich obszarów mózgu ucznia – co z kolei zakłada pełne wykorzystanie jego potencjału. Dzieje się tak dlatego, że metoda STEAM stawia na naukę projektową. Uczniowie kształcą się poprzez wykonywanie projektów, których tematyka dostosowywana jest do innowacji ze świata. Podczas realizacji projektu należy wziąć także pod uwagę ryzyko, eksperymentalne uczenie czy poszukiwanie twórczych rozwiązań problemów. Oczywiście, środkiem pośrednim do osiągnięcia celu jest również aktywna współpraca.

---

<sup>21</sup> Tamże, s. 166.

<sup>22</sup> J. Skutnik, *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna: wybrane obszary*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 102.

<sup>23</sup> M. Walewska, *Twórczość uczniów I etapu...*, dz. cyt., s. 222.

<sup>24</sup> B. Niścior, *Projekty artystyczno-edukacyjne jako przedmiot kształcenia na studiach plastycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 151.

<sup>25</sup> M. Plebańska, *Jak zaprojektować kreatywną...*, dz. cyt., s. 132.

Wszystkie założenia metody STEAM wydają się spełniać opisane we wprowadzeniu do niniejszej pracy wymagania rynkowe XXI wieku<sup>26</sup>.

Poza STEAM twórczym rozwiązaniem, które jest uważane za „wzmacniacz” aktywności półkuli mózgu dzieci, odpowiedzialnej za kreatywność, może być *design thinking*. Aktywności wykorzystujące techniki myślenia projektowego zakładają między innymi organizowanie burzy mózgu, co z kolei świadczy o kreowaniu atmosfery wolnej, a zarazem naturalnej dla tego typu procesów twórczych, o której wielokrotnie wspominają kreatywni nauczyciele. Potwierdzenia na realizację wymagań rynkowych XXI wieku w tym przypadku można szukać w działaniach firmy IDEO, która za najważniejszą metodę kreowania produktów uważa właśnie *design thinking*.

Należy także zauważyć, że poprzez kontakt z naturą, lekcje na świeżym powietrzu, zabawę ze zwierzętami czy gry plenerowe uczniowie wiążą naukę nie tylko z klasą i ławkami. Zdobywają oni umiejętności w rzeczywistym, dynamicznym świecie, co w przyszłości może im pomóc szybciej reagować na zmiany. Nawiązując do tej formy aktywizacji, warto wspomnieć o niecodziennej inicjatywie jednego z kreatywnych polskich nauczycieli, Jakuba Tylmana. Pedagog zorganizował w ogródku szkoły, w której pracuje, dom żywego renifera. Zwierzę przebywa tam do tej pory, wielokrotnie będąc obiektem radości dzieci podczas zajęć.

Tytułowa kreatywność może zostać pobudzona także poprzez różnego rodzaju gry edukacyjne, tworzenie map mentalnych oraz – często ostatnio wspominany – kontakt z kulturą i sztuką. Szkoły, które realizują edukację poprzez sztukę, stają się w obecnych czasach obiektem zainteresowania, jak i źródłem inspiracji dla nauczycieli czy zarządzających szkołami. Wspomniane osoby pragną wprowadzać w swoich placówkach edukacyjnych zajęcia przygotowujące uczniów do zdobycia umiejętności przyszłości.

### Rola sztuki w edukacji

Rola sztuki wydaje się niezastąpiona w życiu człowieka, który nazwany został stworzeniem estetycznym – *homo aestheticus* – jako istota, w której naturze „zakorzeniona jest potrzeba piękna, potrzeba artystycznej twórczości i artystycznej ekspresji”<sup>27</sup>. W odpowiedzi na to spostrzeżenie coraz więcej badaczy prowadzących namysł nad kondycją szkół odwołuje się do zagadnienia edukacji przez sztukę. Jolanta Skutnik w pracy *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka* podkreśla, że pojęcie wychowanie przez sztukę zostało sformułowane już w latach czterdziestych XX wieku. Zagadnienie to zakładało ujęcie sztuki jako narzędzia, które kształtuje „człowieka renesansu” – wszechstronnie uzdolnionego. Twórcą opisanych założeń był angielski teoretyk sztuki Herbert Read, autor pracy *Wychowanie przez sztukę*. Ba-

<sup>26</sup> Tamże, s. 127.

<sup>27</sup> A. Boguszewska, *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 19.



dacz wspominał, że jedynie poprzez wprowadzenie sztuki w działania edukacyjne jest możliwe przywrócenie równowagi psychicznej człowieka poddanego oddziaływaniu bodźców „pędzącej cywilizacji”. Tak ukształtowany uczeń byłby w stanie żyć zarówno w sposób twórczy, jak i ekspresyjny<sup>28</sup>.

Jak zauważono w powyższej myśli, szeroko pojęte aktywności artystyczne potrafią stworzyć przestrzeń kreatywnej, wolnej nauki, co więcej, pozwalają uczniom zdobyć praktyczne umiejętności. Ponadto tworzenie sztuki, jak i słuchanie o niej wymaga przede wszystkim wyobraźni i wrażliwości na otoczenie. Wielu naukowców łączy zatem edukację poprzez sztukę z budowaniem inteligencji emocjonalnej. Ta z kolei zakłada zdobywanie wiedzy poprzez doświadczenie.

Sposobem na lepsze przyswojenie przez ucznia wiedzy teoretycznej mogą być między innymi lekcje plastyki. Niestety, jak wskazują badania, szkoły w ostatnim czasie ograniczają fundusze na ten cel. Tymczasem zajęcia z plastyki okazują się coraz bardziej istotne, ponieważ zakładają kształtowanie umiejętności twórczego działania, wyrażania własnych myśli czy przeżyć, których dzieci niejednokrotnie nie umieją przekazać w żadnej innej formie. Opisany problem może w szczególności dotyczyć osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

Jest wiele form zajęć plastycznych. Jak wskazują badacze kreatywnej szkoły, nie muszą one być powszechnie znanymi lekcjami rysowania na przykład komiksu. Wzrasta popularność aktywności twórczej, takiej jak sensoplastyka, której wykorzystanie pozwala dzieciom już od najmłodszych lat budować doświadczenie poprzez dotyk materiałów malarskich, malowanie dłońmi, wzmacniając doświadczenie kolorów i faktur. Jest to zatem jeden z innowacyjnych sposobów na edukację – chociażby poprzez nieograniczoną wolność brudzenia się na skutek malowania spontanicznego czy malowania całymi dłońmi, co podkreśla Wiktoria Kabat w artykule *Nauczanie przez sztukę jako metoda wychowawcza i terapeutyczna dzieci zdrowych oraz dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną*<sup>29</sup>. W sensoplastyce dużą rolę odgrywa także eksperymentowanie, które zdaniem Wiktorii Kabat ma wymiar pozytywny nie tylko dla starszych dzieci, ale również tych dopiero zaczynających przygodę z edukacją. Maluch, który używa kredek, zdobywa umiejętność chwytania, regulując tym samym nacisk mięśniowy, ćwiczy dłonie i palce<sup>30</sup>. Sensoplastyczne zajęcia rezonują zatem z założeniami metody STEAM zakładającymi aktywizowanie wszystkich obszarów mózgu. W tym przypadku następuje stymulacja wszystkich zmysłów, a „polisensoryczna stymulacja jest warunkiem sprawności procesów percepcji, uczenia się i poznawania rzeczywistości przez dziecko”<sup>31</sup>.

Oprócz opisanego powyżej doświadczenia materiałów malarskich i procesu tworzenia warto zauważyć, że sztuka pozwala na poszerzanie wiedzy i ułatwia jej

<sup>28</sup> J. Skutnik, *Wychowanie w sztuce...*, dz. cyt., s. 102.

<sup>29</sup> W. Kabat, *Nauczanie przez sztukę...*, dz. cyt., s. 70.

<sup>30</sup> Tamże, s. 75.

<sup>31</sup> A. Mazur, *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej...*, dz. cyt., s. 64.

zdobywanie. Wprowadzenie aktywności twórczych powoduje, że dziecko uczy się spontanicznie, nie zauważając nawet trudności przekazywanej wiedzy<sup>32</sup>. Na potwierdzenie tej tezy można odwołać się do fragmentu artykułu Teresy Wilk, która tłumaczy:

Już w średniowieczu podkreślano, że [sztuka] ma nie tylko urzekać swym pięknem, ale ma też uczyć. Święty Grzegorz Wielki pisał: „Obraz jest w tym celu wystawiany w kościele, aby ci, co nie umieją czytać, przynajmniej patrząc na ściany, czytali na nich to, czego nie mogą czytać w książkach<sup>33</sup>.”

Sztuka jest dziedziną, która może rozwijać umiejętności czy pomagać przekazywać wiedzę należącą do wielu innych obszarów. Jak zauważa Jolanta Skutnik, jest ona często obecna w innych dziedzinach kultury, takich jak: nauka, technika, praca, polityka, zdrowie, ekologia, filozofia i religia<sup>34</sup>. Ponadto liczne projekty artystyczno-edukacyjne „promują sztukę jako dziedzinę dającą przestrzeń do osobistego rozwoju jednostki oraz kultury”<sup>35</sup>. Wymieniony rozwój osobisty zakłada z kolei możliwość rozwoju kulturalnego – lekcje plastyki mogą bowiem przyjmować formę wycieczki czy lekcji muzealnej, co wskazuje, że dzieci uczą się także interakcji ze sztuką w miejscu jej przechowywania. Uczniowie mogą zatem zyskać nawyk odwiedzania muzeów. To spostrzeżenie staje się szczególnie istotne, jeśli zrozumiemy, że opisane lekcje często okazują się jedyną możliwością kontaktu ze sztuką oraz zdobycia umiejętności jej odbioru, ale także tworzenia kultury<sup>36</sup>.

Analizując rolę sztuki w edukacji, nie można pominąć jej znaczenia terapeutycznego. Opisywana przez autorów literatury przedmiotu arteterapia, oznaczająca terapię poprzez sztukę, staje się nową, osobną dziedziną, stanowiącą przedmiot studiów uniwersyteckich. Podstawowym założeniem tej formy wykorzystania sztuki jest rozładowywanie emocji, których dziecko w wielu przypadkach nie ma jak uzewnętrznić w inny sposób niż poprzez kreatywne, dynamiczne działania. Anna Boguszewska w rozdziale *Podstawy planowania aktywności artystycznej dzieci i młodzieży* wspomina, że to właśnie aktywność plastyczna niweluje napięcia emocjonalne poprzez rozładowywanie ich w dynamicznych, twórczych formach nauki i zabawy<sup>37</sup>.

<sup>32</sup> M. Tytko, *Wychowanie artystyczne dzieci i młodzieży a kultura plastyczna*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 15.

<sup>33</sup> T. Wilk, *Spotkania ze sztuką: przestrzeń wychowania i socjalizacji człowieka*, „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 1(67), s. 60.

<sup>34</sup> J. Skutnik, *Wychowanie w sztuce...*, dz. cyt., s. 79.

<sup>35</sup> B. Niścior, *Projekty artystyczno-edukacyjne...*, dz. cyt., s. 164.

<sup>36</sup> A. Boguszewska, *Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 165.

<sup>37</sup> *Taż*, *Podstawy planowania aktywności artystycznej dzieci i młodzieży*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 119.

Arteterapia ma także odniesienie do osób zmagających się z różnego rodzaju niepełnosprawnościami; kontakt ze sztuką to istotny czynnik „autorehabilitacyjny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną”<sup>38</sup>. Osoby niepełnosprawne często mają problemy z komunikowaniem. Działania plastyczne stanowią wówczas pomost do budowania komunikatów i niejednokrotnie stają się jedyną formą nawiązywania więzi z dzieckiem z niepełnosprawnością, w przypadku którego nie jest możliwe konkretne przekazanie myśli ani uczuć<sup>39</sup>. Sztuka czy obraz stanowią zatem ekwiwalent słów, umożliwiając komunikację, a zarazem będąc antidotum na poczucie odosobnienia osób z niepełnosprawnością w „pędzącym świecie”. Wyobraźnia pozwala im przebieść się w inny, lepszy świat, co potwierdzają słowa brytyjskiego psychologa Tony’ego Attwooda: „dzieci z zespołem Aspergera często wytwarzają sobie własny wyobrażony świat, gdy nie rozumieją czegoś w świecie realnym lub kiedy nie są rozumiane”<sup>40</sup>.

W sztuce dostrzeżono również swoisty sposób na szybsze leczenie chorób. Barbara Kownacka, autorka tekstu *Piękna idea*, stwierdza, że zajęcia plastyczne są w stanie wzmocnić efekty leczenia dysleksji, rehabilitacji osób z uszkodzonymi częściami ciała, ale także zachęcać do działania osoby nieśmiałe i bierne społecznie<sup>41</sup>. Badaczka wskazuje, że zabawy twórcze wykorzystuje się w leczeniu osób chorych na nowotwory i dotkniętych porażeniami neurologicznymi<sup>42</sup>. Niemały jest pozytywny wpływ dzieł sztuki na samopoczucie chorych, którzy zmagając się z licznymi problemami, odnajdują spokój w otaczających ich kojących barwach i pięknie. Co więcej, „dzieło sztuki przenosi często wyobraźnię patrzącego poza cztery ściany i stwarza inną rzeczywistość”<sup>43</sup>. W tym kontekście warto przeanalizować wpływ przestrzeni na edukację.

### Barwna kreatywna szkoła – edukacyjna przestrzeń

Autorzy literatury przedmiotu dotyczącej kreatywnej szkoły zwracają w swoich rozważaniach szczególną uwagę na rolę otoczenia i przestrzeni, w której następuje wymiana wiedzy (przede wszystkim szkolnej). Wygląd pomieszczenia, w którym znajduje się dziecko, wydaje się oddziaływać nie tylko na jego samopoczucie, ale także na koncentrację podczas nauki. Niektóre z pomieszczeń mogą być kreowane w taki sposób, aby stworzyć wrażenie wolnej strefy zachęcającej do eksperymentów i zabawy na przykład z wykorzystaniem aktywności plastycznej. Kolejnym aspektem wartym rozważenia jest wyposażenie przestrzeni edukacyjnej w najnowszy, niezbędny do zdobywania kompetencji przyszłości, sprzęt komputerowy.

---

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> M. Mańko, *Rola arteterapii w procesie rozwoju dzieci i młodzieży. Centrum Arteterapii w Górowie Iławieckim*, Praca magisterska, Politechnika Gdańska, Gdańsk b.r., s. 80.

<sup>40</sup> D. Jankowska, *Trajektorie rozwoju wyobraźni...*, dz. cyt., s. 45.

<sup>41</sup> B. Kownacka, *Piękna idea*, „Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2015, nr 1, s. 25.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże.

Niektóre z obserwowanych przez autorkę kreatywnych szkół (między innymi Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Śremie) nazywają szkolne klasy laboratoriami. Te stają się miejscami doświadczeń i eksperymentów. Kreatywny nauczyciel Jakub Tylman (z którym autorka tej pracy przeprowadziła wywiad) zauważa, że w szkole powinno być miejsce zarówno na koncentrację (szkolne klasy malowane na pastelowe, szare, uspokajające kolory), jak i na zabawę czy zdobywanie doświadczeń praktycznych. Przywołany autor w swojej publikacji *Jak pokolorować szkołę* wspomina, że w jego placówce znajdują się pracownia cukiernicza, w której dzieci, przygotowując wypieki, uczą się matematyki, a także pracownia Lego czy komputerowa. Całość uzupełniają barwne korytarze ze ścianami ozdobionymi motywami graffiti<sup>44</sup>. Dekoracja tych miejsc pozwala uczniom na kreatywny rozwój, a aktywności plastyczne – na zdobycie umiejętności praktycznych.

Poza opisanymi wyżej sposobami uatrakcyjniania szkolnych przestrzeni w literaturze znajdziemy wiele innych przykładów pokazujących, jak można urozmaicić miejsce zdobywania wiedzy. Jednym z nich może być zbudowanie „multimedialnego domku” pokrytego odpornym materiałem, „po którym można pisać i rysować [...]”<sup>45</sup>. Ważne, aby przestrzeń i atmosfera w trakcie przekazywania wiedzy zachęcały dzieci do podejmowania naukowych i twórczych prób oraz dawały możliwość popełniania błędów. To przyczyni się do tego, że uczniowie będą z przyjemnością przychodzili do szkoły każdego dnia.

W kreacji przestrzeni dużą rolę odgrywa kolorystyka pomieszczeń. W zależności od doboru barw, wnętrza mogą zarówno uspokajać, jak i pobudzać aktywność dzieci. Jak zauważa Anna Klimowicz, należy wprowadzić do sal kolorystykę, która sprzyja wydajności, równocześnie oddziałując na wyobraźnię dziecka. Wspomniana badaczka stwierdza, że kreatywność najbardziej stymulują pastelowe zielenie oraz kolor niebieski<sup>46</sup>. Zagadnienia łączenia oraz oddziaływania barw w oczywisty sposób łączą się także z koncepcjami artystycznymi i szeroko pojętą sztuką. Rolę sztuki w edukacji omówiono już we wcześniejszych częściach rozważań, jednak kolejnym sposobem włączenia jej do procesu edukacji i rozwoju kreatywności jest wykorzystanie jej teorii do dekoracji pomieszczeń. W tym kontekście warto jednak zadbać o to, by miała ona dodatkowy wymiar indywidualny. Jedną z ciekawych oraz efektywnych form personalizacji jest dekorowanie ścian dziełami sztuki, których autorami są sami uczniowie. Proces ten prowadzi do zwiększenia poczucia satysfakcji z pracy, kontroli, a także zaangażowania dzieci<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> J. Tylman, *Jak pokolorować szkołę*, Mamina, Warszawa 2023, s. 150.

<sup>45</sup> A. Pacewicz, *Przestrzeń...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>46</sup> A. Klimowicz, *Sam trening kreatywności...*, dz. cyt., s. 167.

<sup>47</sup> A. Pacewicz, *Przestrzeń...*, dz. cyt., s. 12.

## Stan obecny

### Zmiana programu nauczania

Pomimo licznych, wizjonerskich rozwiązań przydatnych w kreowaniu barwnej szkoły i edukacji przywoływani w niniejszym artykule badacze opisują także obecny stan kreatywnej edukacji artystycznej. Anna Boguszewska w tekście *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności* przywołuje rezultaty przeprowadzonych w czasie ostatnich dziesięciu lat eksperymentów dotyczących ofert programowych. Dokonana przez badaczkę analiza ukazuje, że wpłynęły one niekorzystnie na realizację wychowania estetycznego w szkołach, co wynika także z faktu ograniczenia czasu na zajęcia plastyczne, będącego częścią omawianych zmian<sup>48</sup>.

Powyższe rozważania warto uzupełnić innymi przykładami ograniczania wychowania estetycznego w szkołach. Przede wszystkim nastąpiły zmiany w programie zajęć plastycznych, których waga jako przedmiotu szkolnego została zaniżona. Anna Boguszewska zauważa, że taka ocena plastyki następuje rokrocznie od 1999 roku. W wyniku przeprowadzonej w tamtym czasie reformy szkolnej przedmiot plastyka uległ poważnej zmianie programowej. Okazała się ona degradująca w skutkach dla edukacji artystycznej w polskich szkołach<sup>49</sup>. Na skutek ograniczenia aktywności twórczej oraz przeładowania podstawy programowej sztuka zostaje odczytywana jako przedmiot mniej wartościowy i potrzebny niż pozostałe dziedziny wiedzy<sup>50</sup>.

### Kwalifikacje nauczycieli

Opisana powyżej degradacja roli sztuki w edukacji ma swoje znamiona także w odniesieniu do zakresu kwalifikacji obecnych nauczycieli szerzących wiedzę o sztuce. Sytuacja ta wynika z faktu wcześniejszego wyeliminowania „z zawodu wielu doświadczonych nauczycieli plastyki”<sup>51</sup>. Specjaliści ze względu na zbyt małą liczbę zajęć plastycznych ujętych w podstawie programowej nie mogli zrealizować wymaganych godzin pracy. W konsekwencji szkoły, rozszerzając ich obowiązki między innymi o dodatkową pracę na świetlicach czy w bibliotekach, zniechęciły ich do dalszego wykonywania zawodu.

Należy podkreślić, że nie tylko zmniejszanie liczby zajęć plastycznych w szkołach wpływa na ograniczenie wyobraźni uczniów. Podobnie negatywne konsekwencje mają bowiem braki w kwalifikacjach nauczycieli, a także przeładowane podstawy programowe.

Dopełnieniem powyższych rozważań są spostrzeżenia Romualda Tarasiuka, autora pracy *Eksperymentalne badania możliwości twórczych dzieci i młodzieży na bazie aktywności plastycznej*. Badacz zauważa, że wszystkie z symptomów niedoceny roli wyobraźni i kreatywności w przyszłości objawiają się poprzez to, że

<sup>48</sup> A. Boguszewska, *Przeszłość i przyszłość polskiej...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Tamże.

wraz z rozwojem dzieci następuje dynamiczny rozwój wyobraźni odtwórczej, która wywiera negatywny wpływ na charakter twórczości plastycznej, hamując jednocześnie śmiałe i spontaniczne wizje wyobrażeniowe towarzyszące twórczości plastycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym<sup>52</sup>.

W nawiązaniu do faktu rozwoju wyobraźni odtwórczej przywoływana już autorka Teresa Wilk zauważa, że aby jakiegokolwiek spotkania ze sztuką sprawiały radość oraz doprowadzały do rozwoju indywidualnego i społecznego, należy zmienić programy edukacji szkolnej poprzez uzupełnienie ich o treści z zakresu sztuki. Ponadto szansą wydaje się motywacja nauczycieli do zwiększenia aktywności kulturalnej<sup>53</sup>.

Przegląd literatury przedmiotu, omówiony w części teoretycznej niniejszej pracy, pozwala zatem wnioskować, że rola kreatywności nie może być w żaden sposób pomijana. Przywołani autorzy wskazują, że właśnie ona jest kluczem do rozwoju kompetencji przyszłości. Potwierdzają to słowa Doroty Jankowskiej, która zauważa, że „twórczy charakter wyobrażeń we wczesnych zabawach, niezależnie od poziomu inteligencji, jest obietnicą późniejszego wysokiego poziomu płynności myślenia i zdolności wyobrażeniowych”<sup>54</sup>. Także wielu naukowcy czy artyści podkreślali, że największe osiągnięcia zaczynały się od kreowania obrazów jedynie w wyobraźni, a dopiero później przenoszenia idei na płótno, ponieważ

zarys teorii, często intuicyjny, łatwiej było im ująć w postaci wyobrażeniowej niż w formie językowej. Dlatego często podkreślali, że ich procesy myślowe początkowo przebiegały w wyobraźni, zwykle bez użycia słów. Dopiero rozwiązaniom problemów nadawali postać słowną<sup>55</sup>.

Warto w tym miejscu rozważyć przytoczyć potwierdzającą ten wniosek wypowiedź Alberta Einsteina – jednego z największych w historii świata fizyków. Naukowiec zauważa, że kiedy przygląda się swoim metodom myślenia, dochodzi do wniosku, że to właśnie dar wyobraźni okazuje się dla niego ważniejszy niż talent łatwego przyswajania wiedzy<sup>56</sup>.

Poczyniony przez autorkę przegląd literatury przedmiotu pozwala zatem zauważyć, że wyobraźnia nie tylko pomaga rozwijać się artystom, ale także ma olbrzymie znaczenie w nauce przedmiotów ścisłych. Jak wskazują badania, „wyobraźnia, zwłaszcza przestrzenna, może także pełnić istotną rolę w uczeniu się i nauczaniu matematyki”<sup>57</sup>.

---

<sup>52</sup> R. Tarasiuk, *Eksperymentalne badania możliwości twórczych dzieci i młodzieży na bazie aktywności plastycznej*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 48.

<sup>53</sup> T. Wilk, *Spotkania ze sztuką...*, dz. cyt., s. 79.

<sup>54</sup> D. Jankowska, *Trajektorie rozwoju wyobraźni...*, dz. cyt., s. 93.

<sup>55</sup> Tamże, s. 47.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> Tamże, s. 41.



## Szkoła XXI wieku

### Wizje najmłodszych i przykłady

Autorka niniejszej pracy, poprzedzając część empiryczną, opisuje przywoływane przez badaczy wizje „kolorowej” szkoły stworzone przez samych odbiorców edukacji – dzieci. Badaczki Urszula Ordon oraz Edyta Skoczylas-Krotla w publikacji *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie* wspominają odpowiedzi uczniów zapytanych o wizje wymarzonej szkoły, a także ich potrzeby jako odbiorców edukacji. Dzieci wśród ulubionych czynności w szkole wymieniają najczęściej chęć uczenia się, w tym pisanie, czytania, rysowania, jak i malowania. Ich dobre samopoczucie jest zależne od wielu czynników, między innymi takich, jak estetyczny wystrój klasy czy zagospodarowanie przestrzeni wokół szkoły<sup>58</sup>.

W Szkole Podstawowej nr 9 w Gnieźnie także zapytano uczniów, jak w marzeniach wyobrażają sobie swoją szkołę, a odpowiedzi udostępniono w formie dokumentu w internecie<sup>59</sup>. Wśród wypowiedzi pojawiają się różne zaskakujące wizje, wskazujące przede wszystkim na osobiste zainteresowania uczniów, które mogłyby być w szkole wspierane i rozwijane. Uczniowie wspominali o zajęciach z baśnioznawstwa, bajkoznawstwa i filmoznawstwa. Jedna z badanych osób przedstawiła swoją wizję:

[w szkole] znajduje się sala do wiedzy o modzie. Jest w niej wielki, wielki wybieg! Jest też gigantyczna różowa garderoba, a w niej sto sukienek, dwieście bluzek, pięćdziesiąt spódniczek, dwieście par spodni oraz sto par butów. W sali do nauki o samochodach znajduje się wielka makieta wyścigówki oraz mini tor do jazdy na gokartach. W takiej szkole mogłabym mieszkać<sup>60</sup>.

Uczniowie podkreślają także, że w ich marzeniach szkoła odpowiada na problemy, z którymi muszą zmagać się codziennie, między innymi z ciężkimi plecakami:

Chciałabym chodzić do szkoły, która jest bardzo nowoczesna, w której każdy przechowuje swoje rzeczy, zamiast dźwigać ciężkie plecaki. Wszystko jest czyste i zadbane. Cała szkoła jest kolorowa. Na korytarzu są korkowe tablice, a na nich kolorowe rysunki. Na ścianach są powieszony kwiatki z tektury. Przy oknach stoją piękne zielone rośliny w doniczkach<sup>61</sup>.

W ostatniej wypowiedzi uwaga zostaje zwrócona na potrzebę otaczania się kreatywną, barwną przestrzenią, w której uczniowie mogą mieć kontakt z naturą. Odwołuje się do tego także wypowiedź innego ucznia, który stwierdza, że wymarzona szkoła jest „kolorowa jak tęcza na niebie”<sup>62</sup>.

<sup>58</sup> U. Ordon, E. Skoczylas-Krotla, *Wyobrażenia dzieci sześciu- i siedmioletnich o szkole*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 2002, nr 11, s. 113.

<sup>59</sup> Zob. *Szkoła moich marzeń*, [http://sp9.gniezno.pl/archiwum/files/szko-a\\_moich\\_marzen.pdf](http://sp9.gniezno.pl/archiwum/files/szko-a_moich_marzen.pdf) [dostęp: 14.01.2024].

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> Tamże.



## Nowe technologie w szkole

Analizując przywołane powyżej słowa można także zwrócić uwagę na częstotliwość pojawiania się słowa *nowoczesna*. Odwołuje się ono między innymi do potrzeby wprowadzania do szkół zajęć dotyczących nowych technologii czy takich, podczas których będzie wykorzystywany sprzęt. To spostrzeżenie potwierdza także inna wypowiedź, w której uczeń stwierdza, że w szkole marzeń „nauczyciele zadawaliby zadania domowe przez internet”<sup>63</sup>.

Warto rozwinąć ten wątek, gdyż widać wyraźnie, że nowoczesne technologie są w szkole niezbędne. Fakt ten potwierdza Anna Matysiak, zauważając, że komputer może okazać się narzędziem zarówno do nauki, jak i zabawy dziecka w wieku przedszkolnym, ponieważ jest dla niego atrakcyjny. Jednocześnie jednak autorka pracy *Aktywność twórcza dzieci w wieku przedszkolnym* podkreśla, że wychowawcy powinni być świadomi zagrożeń wynikających z włączenia technologii w proces przekazywania wiedzy, aby przebiegał on efektywnie bez narażania dzieci na przemoc internetową i inne zagrożenia<sup>64</sup>.

Nowe technologie mogą przyspieszyć proces nauki, ale także urozmaicić go poprzez kontakt z elementami multimedialnymi, co wzmacnia doświadczenia. Przede wszystkim mogą one zwiększyć spostrzegawczość dziecka. Należy dodać, że oprócz wprowadzania nowych technologii i ich wykorzystywania w szkole niezbędne wydają się również lekcje ich obsługiwania, w tym edukacji medialnej, aby zapobiec niewłaściwemu używaniu sprzętu.

## Omówienie wyników badań

Kontynuując rozważania, warto zauważyć, że obecnie istnieje już wiele kreatywnych szkół, placówek edukacyjnych, jak też organizacji, którym należy poświęcić uwagę i z których warto czerpać inspirację w kreowaniu barwnej szkoły.

### Kreatywne projekty edukacyjne

Posługując się metodami netnografii i autoetnografii, autorka niniejszej pracy wyróżniła projekty edukacyjno-artystyczne, które ze względu na wymiar kreatywny są niejednokrotnie wspomniane w poradnikach dla nauczycieli.

Na wstępie warto wspomnieć o projektach i organizacjach szerzących ideę kreatywnej edukacji. Jedną z takich inicjatyw jest Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych w Szczecinku. Obserwacja środowiska internetowego pozwoliła zauważyć, że stowarzyszeniu przyświeca cel edukacyjny. Zespół działa od 2004 roku, a od 2006 roku wydaje publikacje naukowe, na które składają się teksty dotyczące wy-

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> A. Matysiak, *Aktywność twórcza dzieci w wieku przedszkolnym*, s. 22, [https://mp8zgierz.wi-kom.pl/uploads/5e9c87a553a78/pages/58/content/AKTYWNOSC\\_TWORCZA\\_DZIECKA\\_W\\_WIEKU\\_PRZEDSZKOLNYM.pdf](https://mp8zgierz.wi-kom.pl/uploads/5e9c87a553a78/pages/58/content/AKTYWNOSC_TWORCZA_DZIECKA_W_WIEKU_PRZEDSZKOLNYM.pdf) [dostęp: 27.08.2024].

chowania i edukacji, zajęć szkolnych i pozaszkolnych oraz wprowadzania innowacji w szkołach. Z przeprowadzonej przez autorkę obserwacji wynika także, że członkowie stowarzyszenia aktywnie przyczyniają się do zmian w kierunku kreatywnej edukacji, między innymi opiniując akty prawne resortu szkolnictwa. Stowarzyszenie posiada też stronę na Facebooku, która początkowo była wykorzystywana w celach promocji materiałów tworzonych przez twórczych nauczycieli, jednak nie jest już uaktualniana od 2020 roku. Można jednak śledzić inicjatywy stowarzyszenia na podstawie licznych wzmianek prasowych oraz artykułów internetowych, co też poczyniła autorka niniejszych rozważań.

Wśród projektów o podobnej tematyce należy wyróżnić Budzącą Się Szkołę – projekt, który stanowi oddolną inicjatywę. Przeglądając stronę internetową projektu<sup>65</sup>, można się dowiedzieć, że jego celem jest propagowanie kultury, co zakłada równocześnie rozwój uczniów i nauczycieli. Na stronie znajduje się formularz, po którego wypełnieniu dana szkoła może dołączyć do inicjatywy. Można znaleźć także manifest projektu skierowany „do Wszystkich, którzy marzą o lepszej szkole!”<sup>66</sup>, jak również mapę budzących się szkół, czyli placówek, które przyłączyły się do ruchu społecznego.

Jak wynika z przeprowadzonej przez autorkę obserwacji, projekt Budząca Się Szkoła ma na celu wspieranie i zachęcanie szkół do zmian, wprowadzania innowacji i pobudzania kreatywności dzieci. Służą temu regularne spotkania dla nauczycieli, organizowane dla zdobycia kwalifikacji niezbędnych do przeprowadzenia zmian. Takie wydarzenie zorganizowane zostało między innymi w Szkole Podstawowej nr 72 w Poznaniu. Ponadto nauczyciele i uczniowie mogli też uczestniczyć w Ogólnopolskiej Akcji Inspiracji BBS „Więcej uczenia się mniej oceniania”, podczas której wymieniali swoje spostrzeżenia na temat sensu wartościowania zdobytej przez uczniów wiedzy w postaci ocen. Dostępne na stronie projektu dane wizualne wskazują, że podczas warsztatów uczestnicy tworzą mapy mentalne w celu kreatywnego omówienia danego zagadnienia<sup>67</sup>.

Zastosowana przez autorkę metoda autoetnografii pozwoliła na przeanalizowanie własnego projektu edukacyjnego. Inicjatywa, której założeniem było przekazanie wiedzy o sztuce oraz plastyczna aktywizacja dzieci, miała miejsce w trudnym czasie pandemii COVID-19, kiedy szkoły zostały zamknięte. Projekt „Hohoho, ale SZTU-KA!” zakładał spędzenie wolnego czasu świątecznego w sposób twórczy. W projekcie wzięło udział aż 36 dzieci w wieku od 2 do 13 lat. Wizualny motyw przewodni inicjatywy nawiązywał do tematyki świąt, ponadto każdy publikowany w internecie materiał projektowy uzupełniony był grafiką tytułową przedstawiającą małego rysu-

<sup>65</sup> Zob. Budząca Się Szkoła, <http://www.budzacasieszkola.pl> [dostęp: 27.08.2024].

<sup>66</sup> Zob. *Manifest*, Budząca Się Szkoła, <http://www.budzacasieszkola.pl/dolacz-do-nas/manifest/> [dostęp: 27.08.2024].

<sup>67</sup> Zob. *Kraków – Ogólnopolska akcja Inspiracje BSS Więcej uczenia się mniej oceniania*, Budząca Się Szkoła, <http://www.budzacasieszkola.pl/wydarzenia/co-sie-dzialo/krakow-ogolnopolska-akcja-inspiracje-bss-wiecej-uczenia-sie-mniej-oceniania/> [dostęp: 27.08.2024].

jącego elfa. Projekt promowany był w mediach społecznościowych, skąd dowiadywali się o nim rodzice. W następnej kolejności zainteresowani prosili o przesłanie wybranego dzieła sztuki, a także dostawali od autorki instrukcje i informacje, które mieli przekazać dzieciom odnośnie do danego obrazu. Dzieci malarsko kopiowały dzieło, równocześnie zapoznając się z detalami, barwami, jakie zostały użyte podczas tworzenia oryginału, poznając tło historyczne powstania dzieła, a także i jego autora. W ostatniej fazie projektu autorka przygotowywała krótkie pamiątkowe filmy, na których odbiorcy projektu mogli zobaczyć zestawienie oryginalnego obrazu z kopią stworzoną przez dziecko. Projekt pozwolił wykorzystać czas utrudnionego dostępu do edukacji na twórczą zabawę edukacyjną. Rodzice uczestników projektu wskazywali na jego edukacyjną wartość, nieraz przesyłając autorce zdjęcie dziecka podczas malowania dzieła. Odbiór wydarzenia w mediach społecznościowych okazał się pozytywny – pierwszy film z zapowiedzią projektu uzyskał dwa pozytywne komentarze<sup>68</sup> (pod jednym z ostatnich postów projektowych został opublikowany komentarz „bardzo ciekawy profil”). Liczba wyświetleń filmów z pracami dzieci wahała się od 80 do 100 dla filmów niepromowanych przez autorkę projektu i konta w mediach społecznościowych aż do 1959 wyświetleń dla najbardziej popularnego, promowanego filmu.

### **Kreatywne profile społecznościowe**

Obserwując środowisko internetowe, autorka niniejszych rozważań wyróżniła także dwa konta w mediach społecznościowych, których twórców można nazwać kreatywnymi nauczycielami.

Pierwsze ze wspomnianych kreatywnych kont w mediach społecznościowych funkcjonuje pod nazwą „sztuka\_dla\_dzieci”. Konto zgromadziło ponad 8,5 tysiąca obserwujących. Jego autorką jest Joanna Markisz, edukatorka i wykładowczyni na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadząca regularnie zamieszcza zdjęcia z organizowanych warsztatów twórczych. Jak można wnioskować z jej materiałów, stosuje ona kreatywne metody nauczania sztuki, wykorzystując między innymi sensoplastykę.

Celem konta, jak informuje twórczyni, jest pomoc w rozwijaniu twórczego potencjału dziecka. Joanna Markisz realizuje to założenie, o czym świadczy na przykład post „9 kroków, by wspierać kreatywność dziecka”. Ta publikacja spotkała się z niezwykle pozytywnym odbiorem. Na post zareagowały (klikając „lubię to”) aż 762 osoby, 54 internautów zamieściło komentarz uznający wskazówki za cenne. Wśród tych osób pojawili się także pediatrzy, którzy poszukiwali metod wspierających dzieci. Niektórzy z obserwujących dopisywali w komentarzach kolejne zasady wspierające kreatywność dzieci (wśród własnych autorka wymieniła między innymi zaprojektowanie przestrzeni do tworzenia, angażowanie zmysłów dziecka, rozmowy o kreatyw-

---

<sup>68</sup> Zob. *Historiasztukinasto* [*@historiasztukinasto*], 6.12.2020, „Hohoho, ale SZTUKA” [wpis na Instagramie], <https://www.instagram.com/tv/CiC5W6pnGAE/?igsh=b2hmOHY1ODd1cDgx> [dostęp: 27.08.2024].

ności, pomaganie dzieciom w rozwijaniu pasji). Można zatem wnioskować, że profil stał się inspirującą dla nauczycieli przestrzenią, w której chcą dzielić się swoimi doświadczeniami.

Inne opublikowane na koncie materiały, z którymi zapoznała się autorka pracy, często miały postać wideo, w których twórczyni profilu pokazuje na przykład „dzień z życia kreatywnej nauczycielki”. Materiały te ukazują tworzenie map myśli i kolaży przez dzieci, ozdabianie ścian, wykorzystywanie na zajęciach materiałów plastycznych, takich jak tusz, farby, wirujące markery, żywe kwiaty, a także produkty spożywcze. Profil edukatorki można też potraktować jako galerię sztuki składającą się z dzieł, które stworzyli jej podopieczni (wśród publikowanych prac znajdują się między innymi namalowane przez sześciolatek). Na podstawie analizy danych wizualnych oraz ich opisów można zatem potwierdzić, że celem prowadzącej konto jest także przekazywanie pozostałym nauczycielom rad i wskazówek dotyczących kreatywnych metod nauczania.

Wyróżniającym się kontem w mediach społecznościowych jest profil „tylmi\_art” prowadzony przez laureata Nagrody im. Ireny Sendlerowej w 2022 roku Jakuba Tylmana. W 2023 roku otrzymał on nagrodę Pedagog Roku, w tym czasie opublikował także książkę *Jak pokolorować szkołę* stanowiącą zarówno opis działań, które sam podejmuje, aby rozwijać kreatywność podopiecznych, jak i poradnik dla nauczycieli poszukujących metod wzmocnienia wyobraźni. Autor profilu określa siebie „Panem Kleksem Polskiej Szkoły”. W 2024 roku został prowadzącym dwóch paneli „Działamy” oraz „CzytaMY” w ramach *Pytania na śniadanie* emitowanego w Telewizji Polskiej. Jego aktywność w programie poprzedzona była licznymi wywiadami na temat konieczności zmian w edukacji.

Obserwacja wspomnianego profilu pokazała, że wśród najczęściej publikowanych materiałów znajdują się wspomnienia z inicjatyw twórczych, w których Jakub Tylman brał udział, między innymi z premier filmów dla dzieci, spotkań z członkami Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, z którymi rozmawiał o zmianach w programach nauczania, jak i targów książek. Jakub Tylman publikuje także zdjęcia z kreatywnych spotkań odbywających się w Szkole Podstawowej im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Śremie, w której sam pracuje, ze spotkań z artystami oraz aktorami. Niektóre z opublikowanych zdjęć ukazują wnętrza szkoły w Śremie.

W jednym z najpopularniejszych postów na profilu „tylmi\_art” (materiał wideo uzyskał 1642 polubień, 149 komentarzy oraz został udostępniony 20 razy) kreatywny nauczyciel opowiada o inicjatywie „Kolorowe świadectwa”. Twórca zachęca do drukowania świadectw z kolorowymi paskami (oczywiście, pozostawiając ten najważniejszy kolor – czerwony – dla szczególnie uzdolnionych uczniów), aby każdego z uczniów zmotywować do nauki. W treści publikacji autor opisał znaczenie każdego z kolorów, wskazując na przykład, że otrzymanie paska niebieskiego na świadectwie oznacza, że uczeń jest ambitny.

Z przeprowadzonej przez autorkę obserwacji wynika, że Jakub Tylman podobnie jak wspomniana wcześniej kreatywna nauczycielka Joanna Markisz, także publikuje

inspiracje, z których w procesie edukacyjnym mogą korzystać nauczyciele. Potwierdzeniem tego faktu są posty z 9 i 5 lutego 2024 roku, w których zostały pokazane artystycznie zagospodarowane przestrzenie w szkole w Śremie.

Zamieszczony w poprzednich akapitach opis działalności medialnej nauczyciela autorka niniejszego opracowania uzupełniła pogłębionym wywiadem indywidualnym przeprowadzonym z Jakubem Tylmanem, którego wyniki są przytoczone poniżej.

### **Kreatywny nauczyciel**

Uzupełniając rozważania dotyczące kreatywnej szkoły, a także nawiązując do ostatniego przykładu twórczego profilu społecznościowego, warto przywołać wywiad indywidualny, który autorka niniejszej pracy przeprowadziła z autorem książki *Jak pokolorować szkołę*, nauczycielem Jakubem Tylmanem.

Pogłębiony wywiad indywidualny został przeprowadzony za pośrednictwem platformy MS Teams i trwał około 40 minut. Podczas rozmowy kreatywny twórca za pomocą kamery wideo pokazał autorce artykułu barwne przestrzenie szkoły oraz odpowiedział na szereg pytań uporządkowanych w formie wcześniej przygotowanego zestawu. W rozmowie zostały poruszone kwestie wpływu wyobraźni na rozwój i naukę, sposobów kreowania barwnej przestrzeni edukacyjnej oraz wprowadzania nowych technologii do szkół.

Jakub Tylman na początku wywiadu wskazał, że z wykształcenia jest pedagogiem, a w Szkole Podstawowej im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Śremie naucza przedmiotów artystycznych. Dodatkowo prowadzi zajęcia arteterapeutyczne.

Na początku rozmowy autorka pracy zapytała nauczyciela, jak wygląda kolorowa szkoła. Odpowiedział on, że w jego wizji jest to szkoła „kolorowa” zarówno wewnątrz budynku, jak i na zewnątrz. Jest to także szkoła pełna wartości, takich jak szacunek dla każdego ucznia. Ponadto jest miejscem, do którego uczniowie chcą chętnie chodzić. Rozmówca określił swoje działania jako odpowiedź na to, że „szkoła może być drugim domem, nie musi być frustrująca”. Szkoła może kojarzyć się z miejscem zawiązywania przyjaźni i odkrywania świata. Jakub Tylman stwierdził, że szkoła powinna dostosowywać się do obecnych czasów, wspominał między innymi o zmianach technologicznych, w tym o rozwoju narzędzi służących do przekazywania wiedzy.

Kreatywny nauczyciel opisał także sposoby rozwijania w szkole kreatywności oraz wyobraźni. Wśród inicjatyw została wymieniona wolność do wychodzenia poza schemat poprzez zagwarantowanie atmosfery sprzyjającej różnym aktywnościom. Rozmówca zauważył, że nauczyciele mają tendencję do „przeszkadzania” dzieciom w rozwoju wyobraźni. Wy tłumaczył, że jego szkoła jest doceniana między innymi za to, że wychowawcy pytają uczniów, co warto zmienić, a także wskazują, że w szkole liczą się inne wartości, nie tylko oceny czy odpowiedzi na sprawdzianie napisane „według klucza”. Jak stwierdził Jakub Tylman, w szkole należy aktywnie przekazywać wiedzę poprzez skupienie się na zdobywaniu umiejętności praktycznych, ponieważ aby

właściwie edukować, „powinniśmy przeżywać pewne rzeczy, dotykać i doświadczać”<sup>69</sup>. Takie inicjatywy mogą stać się drogą do odkrycia własnej kreatywności.

W kolejnej części rozmowy autorka niniejszego tekstu spytała Jakuba Tylmana, jak rozwijana jest idea kreatywnej szkoły w placówce w Śremie. Jako pierwsze zasady, według których każdy zatrudniony w tej szkole nauczyciel prowadzi zajęcia, zostały wymienione swoboda i wolność, a także poczucie bezpieczeństwa. Rozmówca mówił:

chcemy, aby uczniowie mieli możliwość decydowania, w czym będą brali udział, w jakich zajęciach. Sami uczniowie są współtwórcami – my ich pytamy, co należałoby zmienić w ofercie tych zajęć, nawet pozalekcyjnej, aby znajdować specjalistów w odpowiedzi na ich potrzeby, a nie żeby to były sztampowe zajęcia, które są w każdej szkole.

Jakub Tylman został także zapytany o to, jaka była najbardziej kreatywna inicjatywa, której podjął się w procesie nauczania dzieci. Wśród tych aktywności wskazał nieszablonowe działania, takie jak przygotowywanie wielkoformatowych instalacji – rzeźb ze styropianu, pieczenie tortów, malarskie dekorowanie klas szkolnych, uczestniczenie w warsztatach aktorskich. Wszystkim inicjatywom przyświecało przekonanie o braku ograniczeń, co potwierdza wypowiedź nauczyciela: „dzieci absolutnie nic nie ogranicza. My nauczyciele musimy natomiast pamiętać, aby nie ograniczać ich wyobraźni”.

W kolejnej części rozmowy, w nawiązaniu do rozważań teoretycznych, autorka pracy zadała pytanie o nauczycieli, którzy pracują w kreatywnej szkole, a także o tych, którzy w takich placówkach są zatrudniani. Według Jakuba Tylmana w każdej szkole powinni pracować nauczyciele z pasją, dla których dobro dzieci jest kluczowe. Rozmówca jest świadomy, że nie we wszystkich szkołach taka idea jest realizowana, jednak patrzy on optymistycznie w przyszłość, zauważając, że w placówkach edukacyjnych nadal „jest miejsce na kreatywność i nieszablonowość, jednak przyda jej się dużo więcej”. Drogą do osiągnięcia pełni kwalifikacji mogą stać się odpowiednie szkolenia przyszłych i obecnych nauczycieli.

Jako kolejne ograniczenie w rozwoju kreatywności dzieci zostały wskazane przeładowane podstawy programowe (co nawiązuje do rozważań z pierwszej części artykułu, gdzie opisywane są one jako zagrożenie dla kreatywności i wyobraźni). Dla Jakuba Tylmana ważniejszy okazuje się sposób prowadzenia lekcji czy korzystania z rozwiązań dydaktycznych przyjętych w procesie nauczania. Jest to według niego jeden z obszarów, który wymaga zmiany.

W odniesieniu do kwestii zagrożeń kreatywności autorka pracy zapytała nauczyciela czy Ministerstwo Edukacji mogłoby wpłynąć na dynamikę zmian zachodzących w szkole. Jakub Tylman wspominał o ostatnim spotkaniu, na które został zaproszony w tej sprawie, które miało miejsce właśnie w siedzibie Ministerstwa. Mówił on o „otwarciu na dialog”, próbie poznania problemu oraz analizowania ich skali.

---

<sup>69</sup> Wszystkie przytoczone wypowiedzi są częścią wywiadu indywidualnego przeprowadzonego z Jakubem Tylmanem 15 stycznia 2024 roku.



Rozmówca wskazał, że stan polskiej szkoły jest zatem analizowany i zostają wprowadzane rozwiązania m.in. dotyczące zadań domowych.

W ostatniej części wywiadu Jakub Tylman mówił o roli sztuki w wychowaniu dzieci. Stwierdził, że wpływa ona na naukę, odkrywanie tożsamości, okazywanie emocji poprzez rysunki – ma zatem oddziaływanie terapeutyczne, wychowawcze i edukacyjne.

Nauczyciel zauważył ponadto, że oprócz sztuki także przestrzeń może wpłynąć na rozwój dzieci. Jak stwierdził:

przestrzeń okazuje się niezwykle ważna w nauczaniu dzieci. Szkoła powinna być kolorowa. U nas klasy są różnokolorowe, np. szaro-białe, aby uczniowie mogli się skupić, a na wyjściu korytarze opowiadają różne historie.

W ostatnim czasie w szkole w Śremie powstała przestrzeń zainspirowana filmem *Akademia pana Kleksa*. Do jej udekorowania, jak oznajmił Jakub Tylman, użyto także oryginalnych rekwizytów wykorzystanych podczas produkcji filmu. W placówce znajdują się też kino studyjne, laboratorium przypominające kuchnię, w której odbywają się zajęcia praktyczne między innymi z pieczenia ciast, sala komputerowa nawiązująca do stylistyki Lego oraz ogródek na zewnątrz szkoły, w którym dzieci mogą spotkać żywego renifera.

Pod koniec wywiadu autorka pracy zapytała o miejsce nowych technologii w szkole. Jakub Tylman w odniesieniu do przyszłości szkół wskazuje, że nadchodzące czasy wymagają zdobycia umiejętności korzystania z przywilejów XXI wieku, a zarazem dostrzegania zagrożeń. Zauważył on, że wprowadzenie między innymi zajęć o nowych technologiach jest dla szkół kluczowe. Coraz częściej pojawiają się tak zwane laboratoria przyszłości, gdzie dzieci nauczane są, jak korzystać z tabletów, komputerów, jak zdobywać wiedzę i wyszukiwać informacje za pomocą tych urządzeń. Nauczyciel poruszył ponadto ważną kwestię dostrzegania granicy bezpieczeństwa w świecie wirtualnym, co stanowi nawiązanie do edukacji medialnej.

## Zakończenie

Przytoczony wyżej wywiad indywidualny, przeprowadzony przez autorkę pracy z Jakubem Tylmanem, opis projektów edukacyjnych i profili w mediach społecznościowych prowadzonych przez twórczych nauczycieli stanowią potwierdzenie poczynionych w części teoretycznej rozważań.

Analiza literatury, jak i własne doświadczenia autorki czy rozmowa z kreatorem barwnej szkoły pozwalają zauważyć, że to właśnie tytułowe

wyobrażenia, twórczość stały się sztandarowymi hasłami nowego myślenia o edukacji. Dlatego nie można pomijać sztuki nowej w edukacji. Zawiera ona, wbrew pozorom, wyraźny potencjał edukacyjny i wychowawczy<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> J. Skutnik, *Wychowanie w sztuce...*, dz. cyt., s. 88.



Sztuka, wyobraźnia i kreatywność odgrywają istotną rolę w procesie przekazywania wiedzy. Ich rozwijanie może prowadzić do zdobycia kompetencji przyszłości. Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że najdynamicznym i najbardziej znaczącym okresem dla rozwoju kreatywności dziecka jest dzieciństwo. To wtedy wskazane jest pobudzanie wyobraźni poprzez twórczość plastyczną<sup>71</sup>.

Kiedy dziecko zaczyna naukę, na drodze do pełni kreatywności stają jednak liczne zagrożenia. Jednym z nich jest schematyczne myślenie, mogące wynikać z licznych regulaminów i zasad, których dzieci muszą bezwzględnie przestrzegać. Ponadto zwraca się uwagę na nieustanne wartościowanie wiedzy za pomocą ocen, co nie sprzyja kreowaniu atmosfery swobodnej wymiany zdań i zadawania pytań nurtujących dzieci. Jedną z największych przeszkód dla wyobraźni są przeładowane podstawy programowe, których konsekwencją jest brak czasu na praktyczne, twórcze aktywności.

W odpowiedzi na powyższe zagrożenia opisane zostały czynniki wzmacniające kreatywność dzieci, takie jak szkolenia nauczycieli z wykorzystania technik twórczego nauczania, między innymi *design thinking* czy STEAM. Istotną rolę w procesie przekazywania wiedzy i rozwoju wyobraźni odgrywa także sztuka, która pozostaje „niezastąpionym instrumentem edukacyjnym”, a dziecko mające z nią stały kontakt „rozwija się lepiej od rówieśników”<sup>72</sup>. Kontakt ze sztuką może zostać nawiązany między innymi poprzez zajęcia sensoplastyczne, malarskie i rysunkowe, które wspierają proces rozwoju także dzieci o szczególnych potrzebach.

Znaczący wpływ na efektywność procesu edukacyjnego ma przestrzeń nauki. Kreatywne sale lekcyjne udekorowane pracami plastycznymi dzieci zwiększają poczucie kontroli uczniów, zachęcając ich do dalszych działań, jak i zwiększając motywację do nauki i zabawy.

Podział na czynniki sprzyjające oraz ograniczające rozwój kreatywności został opracowany także na podstawie zmian, jakie zaszły w edukacji na przełomie lat. Jak wspomniano, w programach nauczania zostały dokonane zmiany, w wyniku czego zmniejszyła się liczba zajęć plastycznych, a w konsekwencji – rola sztuki została obniżona. W wyniku tego zmniejszyła się także ilość kreatywnych, wyspecjalizowanych w zawodzie nauczycieli, którzy pracując w szkołach, nie byli w stanie odbyć wymaganej liczby godzin w szkole, co zmuszało ich do podejmowania się innych, niezwiązanych z wykształceniem aktywności. Opisane działania zaprzepaściły sens założeń wychowania przez sztukę opisanych przez Herberta Reada w latach czterdziestych XX wieku.

Przywołane w niniejszej pracy dziecięce wizje wymarzonej szkoły pokazały, że kreatywne miejsca edukacji powinny charakteryzować się otwartością, większą liczbą różnorodnych zajęć, a także wprowadzeniem do szkół nowych technologii. Zajęcia

---

<sup>71</sup> U. Szuścik, *Sztuka i plastyka w nowoczesnym nauczaniu*, „Magazyn Polskiej Akademii Nauk” 2021, nr 3(67), s. 22.

<sup>72</sup> A. Piotrowska, *Radość tworzenia*, „Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2015, nr 1, s. 21.

powinny skupiać się na praktycznych umiejętnościach, które stają się coraz bardziej istotne w świetle zmian zachodzących w XXI wieku.

W pracy zawarto obszerny opis czynników sprzyjających postępowaniu kryzysu wyobraźni i kreatywności, jednak obserwacja środowiska internetowego pozwoliła zauważyć, że powstają szkoły, organizacje i projekty podkreślające wagę sztuki i kreatywności w edukacji, są one ponadto efektywnie wdrażane, choć wciąż w niewystarczającej ilości. Opis kont internetowych prowadzonych przez kreatywnych nauczycieli wykazał, że oprócz sięgania po różnego rodzaju poradniki ze scenariuszami twórczych zajęć nauczyciele mogą czerpać inspiracje od innych wykładowców, takich jak Joanna Markisz czy Jakub Tylman, którzy dzielą się stosowanymi przez siebie metodami. Przejawem zmian są także różnego rodzaju projekty edukacyjno-artystyczne, między innymi inicjatywa Budząca Się Szkoła, w której zachęca się placówki kształcenia do wspierania kreatywności dzieci poprzez warsztaty twórcze dla nauczycieli. W odpowiedzi na potrzebę przekazywania i rozwijania „umiejętności przyszłości” (takich jak otwartość na dynamiczne środowisko czy chęć do zmian) zmieniają się również same szkoły – zaczynają promować różnorodność, swobodę twórczą, stawiają na zajęcia laboratoryjne i praktyczne, urozmaicają lekcje poprzez wykorzystanie nowych technologii. Przykładem takiej placówki jest opisana przez Jakuba Tylmana Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Śremie.

Na podstawie przeprowadzonych badań, w tym indywidualnego wywiadu pogłębionego, oraz przeglądu literatury można potwierdzić fakt, że przed edukacją i szkołami stają wyzwania unowocześnienia programu nauczania, a także odkrycia sposobów przekazywania wiedzy pozwalających na samorealizację. Jednym z nich okazuje się wykreowanie barwnej przestrzeni edukacyjnej budującej atmosferę sprzyjającą rozwojowi kreatywności. Szkoły, jak wskazuje przykład placówki edukacyjnej w Śremie opisywanej przez Jakuba Tylmana, mogą stać się miejscem marzeń i rozwoju wyobraźni za sprawą edukacji i wychowania przez sztukę, wolności twórczej oraz odpowiedniej aranżacji przestrzeni nauki. W placówkach edukacyjnych może być realizowana edukacja przyszłości stawiająca przede wszystkim na rozwój inteligencji emocjonalnej. Jest to szczególnie ważne, ponieważ

Tylko wtedy, kiedy „dziecko lubi szkołę, nie traktuje pobytu w niej jako przymusu i gwałtu na swojej wolności, szkoła może stymulować jego rozwój i dobrze spełniać i te dalekosiężne, i te najbliższe, przypisane jej zadania”<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> U. Ordon, E. Skoczylas-Krotla, *Wyobrażenia dzieci...*, dz. cyt., s. 112.

## Bibliografia

- Boguszewska A., *Podstawy planowania aktywności artystycznej dzieci i młodzieży*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 119–126.
- Boguszewska A., *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 19–32.
- Boguszewska A., *Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 165–173.
- Dąbrowski M., Chęć-Małyszek A., *Rola wyobraźni w procesie twórczym a zagrożenia współczesnego świata*, „Teki Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych” 2016, nr 12(1), s. 65–80.
- Fazlagić J., *Ocena kreatywności uczniów – wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] tegoż (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 134–159.
- Jankowska D., *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2019.
- Kabat W., *Nauczanie przez sztukę jako metoda wychowawcza i terapeutyczna dzieci zdrowych oraz dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, nr XII(3), s. 62–88.
- Karolewska J., *Szkoła (nie)zwyczajna*, „Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2015, nr 1, s. 29.
- Klimowicz A., *Sam trening kreatywności nie wystarczy... Uwagi o wspieraniu kreatywności w szkole*, [w:] J. Fazlagić (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 160–175.
- Kownacka B., *Piękna idea*, „Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2015, nr 1, s. 24–25.
- Lewicka-Zelent A., *Przywracanie do życia*, „Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2015, nr 1, s. 42–46.
- Mańko M., *Rola arteterapii w procesie rozwoju dzieci i młodzieży. Centrum Arteterapii w Górowie Iławieckim*, Praca magisterska, Politechnika Gdańska, Gdańsk b.r.
- Mazur A., *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 61–68.
- Niścior B., *Projekty artystyczno-edukacyjne jako przedmiot kształcenia na studiach plastycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela*, [w:] A. Boguszewska,

- A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 151–164.
- Ordon U., Skoczylas-Krotla E., *Wyobrażenia dzieci sześć- i siedmioletnich o szkole*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 2002, nr 11, s. 109–116.
- Piaskowska-Majzel M., *Obustronna deklaracja*, „Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2015, nr 1, s. 26–28.
- Piotrowska A., *Radość tworzenia*, „Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2015, nr 1, s. 20–23.
- Plebańska M., *Jak zaprojektować kreatywną lekcję?*, [w:] J. Fazlagić (red.), *Kreatywność w systemie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019, s. 118–133.
- Sieradzka-Baziur B., *Wyobraźnia jako pojęcie*, [w:] A. Królikowska, M. Łątkowski, B. Topij-Stempińska (red.), *Dzieło chwali mistrza*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016
- Skutnik J., *Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja kulturalna: wybrane obszary*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 78–106.
- Szuścik U., *Sztuka i plastyka w nowoczesnym nauczaniu*, „Magazyn Polskiej Akademii Nauk” 2021, nr 3(67), s. 20–23.
- Tarasiuk R., *Eksperymentalne badania możliwości twórczych dzieci i młodzieży na bazie aktywności plastycznej*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 43–60.
- Tylman J., *Jak pokolorować szkołę*, Mamania, Warszawa 2023.
- Tytko M., *Wychowanie artystyczne dzieci i młodzieży a kultura plastyczna*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 11–18.
- Walewska M., *Twórczość uczniów I etapu edukacji w opinii nauczycieli*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 215–235.
- Wilk T., *Spotkania ze sztuką: przestrzeń wychowania i socjalizacji człowieka*, „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 1(67), s. 57–83.

## Netografia

- Budząca Się Szkoła, <http://www.budzacasieszkola.pl> [dostęp: 27.08.2024].
- Cześniuk B., *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez ekspresję plastyczną. Techniki plastyczne*, PCPPP i DN Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Głogowie, 2016, <https://odm.pcpppidn.eu/wp-content/uploads/2016/01/wspieranie-rozwoju.pdf> [dostęp: 27.08.2024].

- Historiasztukinasto [@historiasztukinasto], 6.12.2020, „Hohoho, ale SZTUKA” [wpis na Instagramie], <https://www.instagram.com/tv/CIc5W6pnGAE/?igsh=b2hmOHY1ODd1cDgx> [dostęp: 27.08.2024].
- Kraków – Ogólnopolska akcja Inspiracje BSS Więcej uczenia się mniej oceniania, Budząca Się Szkoła, <http://www.budzacasieszkola.pl/wydarzenia/co-sie-dzialo/krakow-ogolnopolska-akcja-inspiracje-bss-wiecej-uczenia-sie-mniej-oceniania/> [dostęp: 27.08.2024].
- Manifest, Budząca Się Szkoła, <http://www.budzacasieszkola.pl/dolacz-do-nas/manifest/> [dostęp: 27.08.2024].
- Matysiak A., *Aktywność twórcza dzieci w wieku przedszkolnym*, [https://mp8zgierz.wikom.pl/uploads/5e9c87a553a78/pages/58/content/AKTYWNOSC\\_TWORCZA\\_DZIECKA\\_W\\_WIEKU\\_PRZEDSZKOLNYM.pdf](https://mp8zgierz.wikom.pl/uploads/5e9c87a553a78/pages/58/content/AKTYWNOSC_TWORCZA_DZIECKA_W_WIEKU_PRZEDSZKOLNYM.pdf) [dostęp: 27.08.2024].
- Pacewicz A., *Przestrzeń, w której dobrze się uczy. Jak to osiągnąć w naszej szkole?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2021, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/Przestrze%C5%84-w-kt%C3%B3rej-dobrze-si%C4%99-uczy-A.-Pacewicz.pdf> [dostęp: 27.08.2024].
- Szkoła moich marzeń, [http://sp9.gniezno.pl/archiwum/files/szko-a\\_moich\\_marzen.pdf](http://sp9.gniezno.pl/archiwum/files/szko-a_moich_marzen.pdf) [dostęp: 14.01.2024].

### **Education in the 21<sup>st</sup> century. A colourful school is the answer to the crisis of imagination and creativity**

**Abstract:** We are surrounded by students – visionaries. Their talents remain undiscovered in schools that limit the funds allocated for creative activities. Students, because of the routinization of teaching, are less likely to develop the creativity that can be stimulated in a properly prepared space. Globalization, prompted by the development of technology, is affecting the creativity crisis by reconstructing organizations. Companies are beginning to require employees to think outside the box. It is, researchers have deduced, the components of creativity such as imagination, art and freedom that are becoming the drivers of education, allowing the training of innovators whose skills provide, among other things, the ability for organizations to stand out in the market.

This article discusses the crisis of creativity and imagination, as well as their role in education. The relationship between creativity and knowledge is discussed, supplemented by a consideration of the importance of art in the process of knowledge acquisition and children's development. The author cites creative solutions of schools that can be and are used in early childhood education, among others.

**Keywords:** imagination, imagination crisis, creativity, visionary, art, education, education of the future, knowledge, emotional intelligence

### About the Author

Anna Grabowska – a PhD candidate at the Doctoral School of Social Sciences at Jagiellonian University in the discipline of Social Communication and Media Sciences. She holds a second degree in Journalism and Social Communication and a first degree in Cultural and Media Management from Jagiellonian University. She is also currently expanding her cultural knowledge by studying Media Art at the Eugeniusz Geppert Academy of Fine Arts in Wrocław. In her research, she addresses topics related to the impact of artificial intelligence on art and culture, cultural education in the online space, and communication. She is the founder of the educational and cultural profile “Historiasztukinasto” aimed at spreading knowledge about art among different audiences.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](#).



**Małgorzata Mróz\***

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

 <https://orcid.org/0000-0002-9816-6951>e-mail: [mmroz4@onet.pl](mailto:mmroz4@onet.pl)

## Znaczenie edukacji włączającej – z doświadczeń pedagoga współorganizującego kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_mamr](https://doi.org/10.25312/kiw.26_mamr)

**Streszczenie:** W opracowaniu przedstawiono zagadnienie edukacji włączającej. Zaprezentowano podstawowe założenia omawianej edukacji, a także jej realizację w placówkach oświatowych. Następnie przedstawiono rolę i zadania pedagoga współorganizującego kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Treść prezentowanego tekstu została uzupełniona osobistymi przemyśleniami i refleksjami (wynikającymi z pracy pedagoga w omawianym nurcie) na temat ważnych czynników biorących udział w organizowaniu edukacji włączającej oraz jej znaczenia i korzyści, jakie płyną dla rozwoju dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnościami, jak również dla dzieci/uczniów pełnosprawnych.

**Słowa kluczowe:** edukacja włączająca, pedagog współorganizujący kształcenie specjalne, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniowie z niepełnosprawnościami, uczniowie pełnosprawni

---

\* Małgorzata Mróz – magister pedagogiki, pedagog, logopeda, terapeuta pedagogiczny, absolwentka Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Wydziału Nauk Pedagogicznych (Instytutu Pedagogiki Specjalnej) Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Nauczyciel współorganizujący kształcenie uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia edukacji dostępnej dla wszystkich (edukacji włączającej), edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wsparcia dziecka nieśmiałego, terapii pedagogicznej. Jest autorką publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu wczesnej edukacji dziecka. Artykuł dedykuję z wdzięcznością Siostrze Jadwidze ze Zgromadzenia Córek Maryi Wspomożycielki Wiernych (Siostry Salezjanki) za towarzyszenie mi w życiu w duchu salezjańskim.



## Wprowadzenie

Prezentując ten tekst, pragnę włączyć się do dyskusji na temat edukacji włączającej. Odnosząc się do własnego doświadczenia w pracy jako pedagog współorganizujący kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach edukacji włączającej, pragnę zaprezentować istotne aspekty w kreowaniu omawianej edukacji, a także pozytywy płynące z tej formy nauczania dla dzieci/uczniów ze specyficznymi trudnościami oraz bez dysfunkcji. Opracowanie składa się z dwóch części – teoretycznej i praktycznej. Pierwszą część poświęciłam rozważaniom teoretycznym dotyczącym edukacji włączającej i jej realizacji w systemie szkolnym. Następnie w części drugiej zobrazowałam własny, twórczy namysł nad edukacją dla wszystkich – edukacją włączającą.

## Edukacja włączająca – ustalenia terminologiczne

O „edukacji włączającej” zaczęto mówić na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Początkowo pojęcia tego używano w „naukowych i społecznych debatach w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, a obecnie jest kluczowym terminem nauk o wychowaniu i przedmiotem debat polityczno-oświatowych na całym świecie”<sup>1</sup>. Edukacja włączająca jest jednym z typów edukacji obok edukacji segregacyjnej i integracyjnej. Każdy z modeli edukacji ma odmienne założenia i sposób realizacji.

W tekście podejmowany jest temat edukacji włączającej, dlatego należy zdefiniować terminy *edukacja* oraz *włączanie* w edukacji. Termin *edukacja* oznacza

ogół zabiegów zmierzających do przekształcenia człowieka, wyprowadzenia go ze stanu natury do stanu dojrzałego człowieczeństwa. Jest to pomoc udzielana rozwijającej się osobie, mająca na celu zaktualizowanie jej zdolności życiowych (fizycznych, intelektualnych, estetycznych, moralnych i religijnych) w kierunku pełnej dojrzałości, ukazanej w ideale wychowawczym<sup>2</sup>.

*Włączanie* w edukacji oznacza zapewnienie możliwości i warunków do rozwoju uczniów, którzy przejawiają trudności, zaburzenia oraz niepełnosprawności, w otoczeniu, które jest dostosowane do ich funkcjonowania wspólnie z prawidłowo rozwijającymi się rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej. Wobec powyższego edukację włączającą określa się jako złożony proces, którego fundamentalnym celem jest zapewnienie wszystkim uczniom, bez względu na przejawiane trudności, niepełnosprawności i zaburzenia, realizację ich zadań rozwojowych oraz możliwość funkcjonowania i uczestnictwa w życiu społecznym i, co za tym idzie, poczucia przynależności.

---

<sup>1</sup> G. Szumski, *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 16.

<sup>2</sup> D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 26.

W polskim systemie oświaty określone są ramy prawne wspierania dzieci i uczniów w procesie nauczania – uczenia się odpowiednio do ich wieku i osiągniętego rozwoju, z uwzględnieniem indywidualnych możliwości psychofizycznych. Jak wskazano w preambule do Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe: „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”<sup>3</sup>. Powyższy zapis oznacza, że szkoła powinna być miejscem, w którym każdemu uczniowi zostaną zapewnione warunki do uczenia się i rozwoju w przyjaznym otoczeniu. Praca z uczniem powinna polegać na indywidualizacji oraz na dostosowywaniu wymagań edukacyjnych do jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

Zgodnie z określeniem zaproponowanym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki edukacja włączająca rozumiana jest jako edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów<sup>4</sup>. Przesłanką powyższego stwierdzenia jest zapewnienie kompleksowej pomocy każdemu dziecku/uczniowi wymagającemu wsparcia (psychologicznego, pedagogicznego, specjalistycznego, dydaktycznego).

Edukacja włączająca realizuje „prawo dostępu osób z niepełnosprawnością i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) do powszechnej, publicznej edukacji, a w praktyce do szkoły, do której mają dostęp uczniowie bez niepełnosprawności”<sup>5</sup>. Oznacza to, że w myśl edukacji włączającej szkoła powszechna powinna być dostępna dla wszystkich dzieci/uczniów niezależnie od trudności rozwojowych oraz edukacyjnych, a także od niepełnosprawności. Wobec tego edukacja włączająca skłania do zmiany szkoły powszechnej w kierunku „zapewnienia wszystkim uczniom, w tym z niepełnosprawnością i uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) optymalnych warunków do nauki i efektów kształcenia”<sup>6</sup>. Edukacja włączająca określana jest jako nowa koncepcja szkoły wspólnotowej, lepiej dostosowanej do potrzeb wszystkich uczniów i nowoczesnego społeczeństwa<sup>7</sup>. Patrząc szerzej, idea edukacji włączającej obliuguje osoby odpowiedzialne za szkolnictwo do tworzenia optymalnych warunków procesu dydaktycznego i dostosowania wnętrza budynków do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnością. Edukacja włączająca pojmowana jest jako „ustawiczny ruch reformy szkoły, doskonalenie jej wewnętrznej organizacji i klimatu, sposobu dystrybuowania i wykorzystania

---

<sup>3</sup> E. Neroj, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskiej szkole – od edukacji integracyjnej do włączającej*, [w:] E. Kulesza, D. Al-Khamisy, P. Zalewska (red.), *Od integracji do inkluzji 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 115.

<sup>4</sup> Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca – dotychczasowe i planowane działania*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men> [dostęp: 1.03.2023].

<sup>5</sup> Tamże, s. 18.

<sup>6</sup> Tamże, s. 19.

<sup>7</sup> Tamże, s. 18.

zasobów oraz metod nauczania i wychowania”<sup>8</sup>. Przytoczona myśl wskazuje na zobowiązania dyrektorów do ustawicznej zmiany szkoły w kierunku jej adaptacji do wymagań uczniów oraz do wymagań nauczycieli tak, by mogli podążać za uczniem.

W edukacji włączającej chodzi o to, by integrować różnych uczniów „niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, językowych itp.”<sup>9</sup>. Założeniem jest ich wspólne przebywanie i uczenie się w jednej klasie. Powyższy pogląd ukazuje, że wszystkie osoby są równe oraz przeciwstawia się dyskryminacji i marginalizacji osób dotkniętych różnymi deficytami.

„Edukacja włączająca ma się koncentrować na dostosowaniu wymagań, warunków i organizacji nauki do potrzeb ucznia z punktu widzenia jego całościowej edukacji, w tym kształcenia zawodowego, wejścia i uczestnictwa w rynku pracy”<sup>10</sup>. Edukacja włączająca jest zatem początkiem do zapewnienia przygotowania uczniom z trudnościami rozwojowymi i z niepełnosprawnością wejścia w dorosłe życie, uzyskania samodzielności oraz umiejętności i zdolności do zaspokajania własnych potrzeb. Poza tym edukacja włączająca, respektowana na każdym szczeblu edukacyjnym, to nie jest tylko zmiana procesu edukacyjnego, ale zmiana podejścia do osób z trudnościami oraz z niepełnosprawnościami. Jest to stwarzanie sytuacji dla osób pełnosprawnych, by móc poznać prawdziwy wizerunek osób z niepełnosprawnościami i z trudnościami, a tym samym minimalizować nieprawdziwe i deprawujące opinie na ich temat. Przedstawione podejście przyczynia się do zapewniania normalizacji życia oraz godnych warunków egzystencjalnych osób z niepełnosprawnościami. Przyczynia się to do tworzenia otwartego i włączającego społeczeństwa dla osoby z trudnościami rozwojowymi oraz z niepełnosprawnością.

## Model edukacji włączającej

Współcześnie w polskim systemie szkolnym główną formą edukacji i stale rozwijającą się jest edukacja włączająca. Model edukacji włączającej został opracowany na gruncie pedagogiki specjalnej, w celu zapewnienia najkorzystniejszych warunków do rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale również uwzględniając równe prawo wszystkich dzieci, bez względu na niepełnosprawność i doświadczane trudności do nauki w ogólnodostępnym systemie oświaty<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Tamże, s. 19.

<sup>9</sup> B. Jachimczak, *Nauczyciel w edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole...*, s. 155.

<sup>10</sup> Tamże, s. 145.

<sup>11</sup> Zob. M. Dycht, *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, s. 12.

Nurt edukacji włączającej zakłada wspólne uczenie się w jednej klasie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) lub z niepełnosprawnością z uczniami pełnosprawnymi w szkole najbliższej miejsca zamieszkania. Jednocześnie w omawianym kierunku edukacyjnym koncepcją jest „wspieranie wszystkich dzieci, w tym z różnymi trudnościami (adaptacyjnymi, rozwojowymi, poznawczymi), ale również dostosowanie szkoły do uczniów o zróżnicowanych potrzebach, a nie odwrotnie”<sup>12</sup>. Edukacja włączająca ma na celu włączanie uczniów z niepełnosprawnością oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do ogólnej społeczności poprzez przystosowanie środowiska do trudności wspomnianych uczniów oraz zaspokojenie ich potrzeb. Szkoła ogólnodostępna, realizując idee edukacji włączającej, otwiera się na różnorodność zachowań, osobowości, trudności rozwojowych i edukacyjnych i kultury swoich uczniów.

Założeniem edukacji włączającej jest zwracanie uwagi na indywidualny rozwój dziecka/ucznia i zaspokajanie jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. „Koncepcja edukacji włączającej zakłada poszerzenie sposobów rozumienia celów nauki szkolnej”<sup>13</sup>. Pierwszym celem są osiągnięcia edukacyjne, a drugim „rozwój wartości wspólnotowych, dobrych relacji między uczniami, bezpieczeństwa i jakości życia w szkole”<sup>14</sup>. Tak postawione cele prowadzą do osiągnięcia dobrych wyników w nauce na miarę możliwości dziecka/ucznia oraz sprzyjają włączaniu w życie społeczne dzieci/uczniów z trudnościami oraz z niepełnosprawnością.

Istotną rolę w edukacji włączającej odgrywa specjalistyczne wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnością. Grzegorz Szumski określa sposób, w jaki powinna być rozumiana pomoc uczniom z trudnościami okazana przez grono specjalistów w edukacji włączającej: „za kształcenie uczniów z niepełnosprawnością powinni być odpowiedzialni nauczyciele wspierani przez intensywnie z nimi współpracujących pedagogów specjalnych i terapeutów oraz przez interdyscyplinarne zespoły specjalistów”<sup>15</sup>. Dobra i zgodna współpraca nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych i specjalistów na rzecz dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnością sprzyja osiągnięciom ucznia w sferze edukacyjnej i w sferze społecznej. Należy wspomnieć również o konieczności doboru metod, form i środków do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Odpowiednio dobrane metody, formy i środki będą korzystnie wpływać na uczenie się dzieci/uczniów z trudnościami. Autor podaje, iż korzystne dla omawianych uczniów jest porzucenie tradycyjnych sposobów edukacyjnych, zwłaszcza frontalnego przekazywania wiedzy za pomocą metod podających,

---

<sup>12</sup> B. Papuda-Dolińska, *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 35.

<sup>13</sup> Tamże, s. 19.

<sup>14</sup> Tamże, s. 19.

<sup>15</sup> Tamże, s. 20.

na rzecz realizacji konstruktywistycznego modelu nauczania<sup>16</sup>. Za korzystne metody w nauczaniu i uczeniu się uważa metody pracy w grupach (wspólnie uczniowie pełnosprawni z uczniami doświadczającymi utrudnień w funkcjonowaniu psychofizycznym), a także zlecanie zadań rozwojowych. „Metody te są zgodne z koncepcją nabywania wiedzy przez jej społeczne konstruowanie, a ich wysoka efektywność została potwierdzona w wielu badaniach i meta analizach”<sup>17</sup>. Aktywne uczenie się sprzyja nabywaniu wiadomości i umiejętności.

Omawiana edukacja ma za zadanie umożliwić wszystkim uczniom naukę ogólną, ale również, jeśli zachodzi konieczność, pomoc specjalistyczną (pedagogów, terapeutów, rehabilitantów), których rolą jest zapewnienie wsparcia (technicznego, metodycznego, psychospołecznego, organizacyjnego). W koncepcji tej edukacji uwypuklana jest eliminacja barier architektonicznych, które uniemożliwiają swobodne poruszanie się osób z niepełnosprawnością. Inkluzja opiera się na idei zapewnienia poczucia przynależności do społeczności lokalnej ucznia z niepełnosprawnością. Edukacja włączająca

umożliwia odejście od wąskiej perspektywy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jako problemu pojedynczych uczniów i przejście do szerszej koncepcji doskonalenia szkoły powszechnej, w której konieczne jest stworzenie takiego klimatu kulturowego, który pozwoli bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności<sup>18</sup>.

Rozważna edukacja opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, według którego niepełnosprawność „nie jest spowodowana wyłącznie uszkodzeniem lub chorobą, lecz jest rezultatem sposobu, w jaki społeczeństwo wychodzi naprzeciw potrzebom ludzi o ograniczonej sprawności”<sup>19</sup>. Według tego modelu implikacjami dla edukacji włączającej są zmiana szkoły jako budynku i zmiana systemu nauczania dostosowanego do indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów. „W tym modelu to szkoła musi się tak zmienić, aby umożliwić uczniowi jak najlepsze funkcjonowanie”<sup>20</sup>. Istotne dla rozmienia ról szkolnych dziecka (roli ucznia i członka społeczności szkolnej) jest odniesienie się do paradygmatu socjalizacji szkolnej.

Model edukacji włączającej nawiązuje do interakcjonistycznego paradygmatu, który określa dziecko z niepełnosprawnością jako podmiot, w którym respektowane są jego potrzeby i możliwości, brana pod uwagę jest jego niepowtarzalność i indywidualność. W kontekście tego paradygmatu ukazana jest pełna akceptacja ucznia<sup>21</sup>.

---

<sup>16</sup> Zob. tamże, s. 22.

<sup>17</sup> Tamże, s. 22.

<sup>18</sup> Tamże, s. 15.

<sup>19</sup> Tamże, s. 51.

<sup>20</sup> K. Szczepkowska, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 4.

<sup>21</sup> Zob. tamże, s. 57.

Szkoła w myśl edukacji włączającej powinna być dla wszystkich. Oznacza to, że powinna „skutecznie odpowiadać na różnorodność uczniów w lokalnych społecznościach, budować wspólnotę oraz zapewniać uczestnictwo i osiągnięcia wszystkim uczniom narażonym na wykluczenie”<sup>22</sup>. Szkoła włączająca powinna być miejscem, w którym wszyscy uczniowie mają zapewnione możliwości do rozwoju w zakresie edukacyjnym a także społecznym. Powinny być zapewnione korzystne warunki sprzyjające dobremu rozwojowi emocjonalnemu i psychicznemu uczniów. Szkoła o charakterze włączającym zobowiązana jest sprawić, aby panowały w niej dobre relacje pomiędzy uczniami, a także między nauczycielami i ich wychowankami. Celem zatem edukacji włączającej jest „zrównoważona edukacja, odpowiadająca indywidualnym potrzebom i wspierająca budowanie wspólnoty”<sup>23</sup>.

## Realizacja edukacji włączającej w systemie szkolnym

Odnosząc się do powyższych rozważań, edukacja włączająca zapewnia wspólne nauczanie w szkole ogólnodostępnej dzieci zdrowych, pełnosprawnych z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnościami. Do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zalicza się dzieci o szerokim spektrum wyzwań rozwojowych:

z niepełnosprawnością (wzroku, słuchu, ruchu, z wieloraką niepełnosprawnością); z odmienną specyfiką funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego – dzieci o wyższych możliwościach intelektualnych; wybitnie zdolne i uzdolnione lub niższych niż przeciętne: z niepełnosprawnością intelektualną, z trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia); z autystycznym spektrum zaburzeń i z zespołami psychozopodobnymi; z przewlekłą chorobą; z zaburzeniami mowy; niedostosowanymi społecznie lub zagrożeni, zaniedbani środowiskowo; doświadczający trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi<sup>24</sup>.

Julita Sobańska oraz Katarzyna Studzińska-Grzegorzczuk za Joanną Głodkowską definiują następująco pojęcie *uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*:

specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży wynikają z zindywidualizowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego specyfiką ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 23.

<sup>23</sup> Tamże, s. 23.

<sup>24</sup> Tamże, s. 23.

<sup>25</sup> J. Sobańska, K. Studzińska-Grzegorzczuk, *Stwarzanie szans edukacyjnych uczniom z niższym niż przeciętny poziomem rozwoju intelektualnego*, [w:] Z. Palak, M. Wójcik (red.), *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016, s. 52.

Odnosząc się do powyższej definicji, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób odmienny i niższy niż przeciętny rozwija się w porównaniu do swoich rówieśników w danym wieku.

Z założeń teoretycznych edukacji włączającej wynika, iż szkoła powinna być otwarta na każdego ucznia. Edukacja włączająca powinna być wdrażana w codziennej praktyce ze strony nauczycieli/pedagogów w taki sposób, by zapewnić jak najlepsze warunki rozwoju dla wszystkich uczniów zgodnie z ich możliwościami i potrzebami. Zespół specjalistów to zespół interdyscyplinarny, który powinien wspierać się wzajemnie w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w związku z nową rzeczywistością edukacyjną. Cała placówka powinna budować rozwiązania systemowe ukierunkowane na edukację włączającą.

W literaturze wymieniane są korzyści z organizowania klas o charakterze włączającym. Jako pierwszą zaletę wymienia się to, że nauka w klasie zróżnicowanej sprzyja rozwijaniu różnorodnych uzdolnień wszystkich uczniów. Związane jest to z koniecznością indywidualizacji pracy nauczyciela z poszczególnymi uczniami. Jako drugą wskazuje się to, że klasa o typie włączającym w większym stopniu odzwierciedla zróżnicowanie społeczne. Dzięki temu, że uczniowie uczą się w grupie różnorodnej, mają szansę na dostrzeżenie i większą świadomość problemów społecznych. Trzecią wskazywaną zaletą jest to, że uczniowie klasy w modelu włączającym w mniejszym stopniu są narażeni na zachowania agresywne ze strony swoich kolegów. W klasie zróżnicowanej nauczyciel zapobiega i eliminuje spory pomiędzy uczniami, co tworzy środowisko pełne wzajemnego szacunku. Jako kolejną zaletę edukacji włączającej wskazuje się to, iż uczniowie w omawianej klasie mają podwyższone poczucie wartości. Uczniowie z trudnościami/niepełnosprawnościami, przebywając wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami, dostrzegają, że uczniowie prawidłowo rozwijający się także przejawiają różnego rodzaju trudności i są to niejednokrotnie takie same trudności, jakich oni doświadczają<sup>26</sup>.

## **Rola i zadania pedagoga współorganizującego kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej**

W placówce edukacyjnej, w której realizuje się edukację włączającą równoległe z pedagogami ogólnymi, zatrudniani są nauczyciele posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sukces edukacji włączającej wiąże się z odpowiednio przygotowanymi nauczycielami oraz pedagogami specjalnymi i prawidłowo wykonu-

---

<sup>26</sup> Zob. A. Pielecki, Z. Kazanowski, *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 65–66.



jącymi zlecone im zadania wynikające z ich powinności. „Od postawy i kompetencji [nauczyciela/pedagoga – przyp. M.M.] w dużej mierze zależy sytuacja ucznia z niepełnosprawnością w szkole masowej”<sup>27</sup>. Nauczyciele oraz pedagodzy powinni posiadać odpowiednie kompetencje do pracy w grupie zróżnicowanej oraz w projektowaniu procesu edukacyjnego uczniów bez dysfunkcji z uczniami z niepełnosprawnością oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W literaturze wymieniane są klasyfikacje niezbędnych kompetencji nauczyciela/pedagoga do realizowania edukacji włączającej. Poniżej zostaną zaprezentowane wybrane typologie.

Beata Jachimczak, na podstawie raportu powstałego w ramach projektu „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej”, zrealizowanego przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, wymienia wartości w pracy nauczyciela „włączającego”: (1) docenienie różnorodności, (2) wspieranie wszystkich uczniów, (3) nastawienie na współpracę, (4) indywidualny rozwój zawodowy<sup>28</sup>. Zatem nauczyciel w koncepcji edukacji włączającej powinien uznawać różnorodność uczniów jako korzyść w procesie edukacyjnym i wspierać w rozwoju każdego ucznia indywidualnie. Winien czuć się w obowiązku dostrzegać mocne strony ucznia i na nich bazować w tworzeniu określonej dla niego pomocy. Zadaniem pedagogów powinno być „projektowanie działań dydaktyczno-wychowawczych oraz dostosowanie otoczenia, treści, metod, form, środków dydaktycznych, kryteriów oceniania i organizacji pracy”<sup>29</sup> do poziomu funkcjonowania ucznia (poznawczego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego). Przed zaplanowaniem określonego wsparcia uczniowi, zadaniem pedagogów winno być przeprowadzenie diagnozy indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia. Określenie jego „możliwości psychofizycznych, predyspozycji, zainteresowań oraz uzdolnień, przyczyn niepowodzeń szkolnych, trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń związanych z uczestnictwem w życiu społecznym”<sup>30</sup>. Nauczyciel powinien zapoznać się także z sytuacją środowiskową i rodzinną ucznia. Nauczyciele powinni organizować sytuacje edukacyjne oparte na współpracy i współdziałaniu wszystkich uczniów. Jednocześnie istotne jest, by dbali o własny rozwój zawodowy w zakresie nauczania.

Jachimczak przedstawia cztery obszary pracy pedagogicznej, dzięki którym nauczyciel może pomóc uczniowi budować prawidłowe relacje z samym sobą i z innymi: (1) poznanie, (2) zaakceptowanie, (3) pozyskanie, (4) zmienianie<sup>31</sup>. Jeśli chodzi o pierwsze działanie, polega ono na poznaniu ucznia (obserwacji ucznia, jego osiągnięć w nauce, zachowania w wymiarze indywidualnym i w sytuacji społecznej

---

<sup>27</sup> A. Korzon, *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji...*, s. 51.

<sup>28</sup> Zob. tamże, s. 140–141.

<sup>29</sup> Tamże, s. 140–142.

<sup>30</sup> Tamże, s. 144.

<sup>31</sup> Zob. tamże, s. 154.

(klasie szkolnej), zdrowia, a także na nawiązaniu kontaktu z rodzicami). Drugi obszar dotyczy akceptacji ucznia (jego zachowania i dostosowanie warunków pracy do potrzeb ucznia). Wymieniony trzeci obszar opiera się na „pozyskaniu każdego ucznia jako aktywnego autora własnego procesu uczenia się”<sup>32</sup>. Prawidłowe jest dostarczanie uczniowi pozytywnych wzmocnień. Uczeń powinien móc dostrzegać przychyłość względem swojej osoby ze strony nauczyciela/pedagoga. Ostatni czwarty obszar to wspieranie naturalnej aktywności ucznia. Nauczyciel w relacji do ucznia powinien przyjąć rolę partnera i doradcy, który tłumaczy i naprowadza ucznia a nie kontroluje i egzekwuje<sup>33</sup>.

Aniela Korzon, na podstawie standardów MEN, opisała zakres kompetencji zawodowych nauczyciela: (1) prakseologiczne – odnoszą się do działania nauczyciela w zakresie planowania i organizowania procesu dydaktycznego; (2) komunikacyjne – dotyczą umiejętności sprawnego komunikowania się z całą klasą i poszczególnymi uczniami; (3) kreatywne – wiążą się z pomysłowością i niekonwencjonalnością w myśleniu i działaniu nauczyciela wobec zaspokajania potrzeb ucznia; (4) współdziałania – mówią o umiejętności współpracy pomiędzy nauczycielem a pozostałymi pedagogami; (5) informatyczne – obejmują umiejętność korzystania z nowych technologii, a także zdolność obsługi i wykorzystania pomocy technicznych, z jakich korzystają niektóre grupy uczniów, na przykład aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych, których użytkownikami są uczniowie niesłyszący albo słabosłyszący, lub powiększalników, lup, komputerów z oprogramowaniem brajlowskim, które wykorzystują uczniowie niewidomi lub słabowidzący; (6) moralne<sup>34</sup>. Wszystkie opisane powyżej kompetencje posiadane przez nauczyciela pozwalają na realizację potrzeb ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej. Powinnością nauczyciela/pedagoga jest zaspokojenie potrzeby ucznia, do których zalicza się potrzeby edukacyjne, psychiczne i społeczne.

Zadaniem pedagogów specjalnych jest „wspieranie nauczycieli klasowych i pełnienie funkcji doradcy metodycznego”<sup>35</sup>. Pedagogzy współorganizujący edukację specjalną zobligowani są do udzielania rad nauczycielom wiodącym, na przykład w jaki sposób wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnością, jak powinno organizować się sprzyjające warunki edukacyjne do rozwoju tych uczniów. Zobowiązaniem nauczyciela wiodącego, jak również pedagoga specjalnego, jest określenie i opisanie rozwoju uczniów we wszystkich aspektach (poznawczo-emocjonalno-społecznym) i rozpoznanie różnorodnych potrzeb dziecka, a następnie zaplanowanie określonych działań wspierających. Jest to istotne, ponieważ

diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych warunkuje również sposób dostosowania wymagań edukacyjnych, których obszary powinny obejmować:

---

<sup>32</sup> Tamże, s. 154.

<sup>33</sup> Zob. tamże, s. 151–152.

<sup>34</sup> Zob. tamże, s. 52–54.

<sup>35</sup> Tamże, s. 28.

(1) warunki organizacji procesu edukacyjnego, tj. zasady pracy, metody, formy, środki dydaktyczne; (2) organizację procesu nauczania, np. dostosowanie miejsca pracy w klasie; (3) warunki sprawdzania wiedzy i umiejętności, jakie posiadają uczniowie, czyli dostosowanie kryteriów oceniania, form i metod sprawdzania wiedzy<sup>36</sup>.

Innymi słowy, „zadaniem nauczycieli jest dostosowanie programu edukacji do możliwości dziecka, adaptując wymagania edukacyjne, sposób oceniania, zwracając uwagę na jego potrzeby i uwzględniając specyfikę trudności danego ucznia”<sup>37</sup>.

Ważne jest przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnością pod względem „zasobu wiedzy o niepełnosprawnych, o metodach stymulacji ich rozwoju, o sposobach rozwiązywania nowych problemów wychowawczych”<sup>38</sup>. Konieczne są umiejętności do wykorzystania posiadanej wiedzy w praktyce do pracy z omawianymi uczniami. W związku z powyższym nauczyciele/pedagodzy powinni być przygotowani do pracy z uczniami pod względem merytorycznym i metodycznym.

Z pracą nauczyciela wiodącego oraz pedagoga współorganizującego edukację specjalną – pedagoga specjalnego wiąże się wiele oczekiwań, ale również wyzwań. Niezmiernie ważne są także „walory moralne nauczyciela, do których należą między innymi opanowanie, zrównoważenie, zdyscyplinowanie i odpowiedzialność za swoją pracę”<sup>39</sup>. W postawie nauczycieli w procesie włączania uczniów do szkół ogólnodostępnych ważne jest myślenie prointergacyjne, jest to przekonanie nauczycieli o sensie i wartości wspólnego uczenia się uczniów pełnosprawnych z uczniami z trudnościami i z niepełnosprawnościami.

Nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne wraz z pozostałymi nauczycielami i specjalistami zobowiązani są do opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, w którym są zawarte założone cele edukacyjne i terapeutyczne do osiągnięcia w rozwoju ucznia, zakres dostosowań i wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania (metody i formy pracy), działania nauczyciela podczas prowadzonych zajęć oraz formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej (zajęcia dodatkowe) zalecane uczniowi, a także zakres współpracy z rodzicami oraz z instytucjami wspierającymi rozwój ucznia. Dwa razy w roku szkolnym po zakończeniu semestru nauczyciele/pedagodzy/specjaliści są zobligowani do sporządzenia arkusza wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia. Dokument ten jest analizą funkcjonowania ucznia w zakresie uczenia się, w sferze poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, społecznej. Określany jest poziom samodzielności ucznia, sprawność fizyczna, uzdolnienia oraz stan zdrowia. Nauczyciel wiodący oraz pedagog współorganizujący kształcenie specjalne powinni „skutecznie współpracować z uczniami

<sup>36</sup> Tamże, s. 53.

<sup>37</sup> Tamże, s. 4.

<sup>38</sup> Tamże, s. 51.

<sup>39</sup> Tamże, s. 52.

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wspierać ich, dostosowywać wymagania edukacyjne (program treści), warunki nauki czy warunki organizacyjne do ich potrzeb i możliwości<sup>40</sup>. Nauczyciele wspólnie pracujący odpowiadają za osiągnięcia szkolne uczniów a także za relacje uczniów w klasie.

W związku z koncepcją edukacji włączającej nauczyciele powinni tworzyć takie warunki edukacyjne, by wszyscy uczniowie byli wspierani w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej. Nauczyciele zobowiązani są do korzystnego kreowania środowiska edukacyjnego tak, by uczniowie mogli nabywać niezbędne kompetencje językowe, matematyczne, czytelnicze. Nauczyciele winni stwarzać okoliczności do budowania wzajemnych relacji pomiędzy uczniami<sup>41</sup>, a także do propagowania wśród uczniów postaw prospołecznych, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym<sup>42</sup>. Ważne jest, aby uczeń mógł spełniać się na różnych płaszczyznach i w różnych rolach (ucznia, kolegi). Konieczne jest podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli oraz dbanie o relacje interpersonalne pomiędzy uczniami w klasie. Nauczyciele/pedagodzy powinni być sprawcami budowania pozytywnych postaw wobec uczniów z trudnościami i niepełnosprawnościami u pozostałych rówieśników. Będzie to sprzyjało budowaniu dobrych relacji i komunikacji wśród wychowanków.

## **Edukacja włączająca jako dobro wspólne – refleksje praktyka**

W niniejszym podrozdziale pragnę skupić się na kluczowych czynnikach w tworzeniu edukacji w nurcie włączającym i korzyściach, jakie niesie ze sobą edukacja włączająca dla dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i dla dzieci pełnosprawnych. Od ośmiu lat pracuję zawodowo w charakterze pedagoga współorganizującego kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Na bazie własnych doświadczeń zaprezentuję swoje działania i spostrzeżenia.

Na początku naszej wspólnej pracy staramy się poznać naszych uczniów, ich możliwości edukacyjne oraz funkcjonowanie społeczne w środowisku klasowym. Po zapoznaniu wszystkich uczniów tworzymy środowisko edukacyjne sprzyjające ich aspektom rozwojowym. Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnością tworzymy Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, który wyznacza kierunek naszej codziennej pracy z uczniem/uczniemi oraz Wielospecjalistyczną Ocenę Funkcjonowania Ucznia. Wspomniane dokumenty

---

<sup>40</sup> Tamże, s. 148.

<sup>41</sup> Zob. E. Śmiechowska-Petrovskij, *Strategie interakcyjne i kooperacyjne w procesie integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*, ORE, Warszawa 2013, s. 3.

<sup>42</sup> Zob. tamże, s. 148.

opracowywane są przez wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem. Uczniowie pełnosprawni i uczniowie z niepełnosprawnością lub zaburzeniem otaczani są opieką przez nauczyciela wiodącego i współorganizującego kształcenie oraz przez dodatkowe grono specjalistów, tj. pedagoga specjalnego, psychologa, logopedę, terapeutę pedagogicznego, terapeutę integracji sensorycznej.

Jako pedagog współorganizujący kształcenie specjalne wspólnie z nauczycielem wiodącym i dziećmi pełnosprawnymi i z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi tworzymy jeden zespół. Jesteśmy nauczycielami – partnerami, którzy wspierają uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności. My, nauczyciele, jesteśmy odpowiedzialni za organizowanie przestrzeni szkolnej w celu zapewnienia bezpieczeństwa uczniom, a także za tworzenie przemyślanych sytuacji dydaktycznych, które będą wspierały ich w rozwoju. Zwracamy uwagę na indywidualny rozwój dziecka/ucznia i zaspokajanie jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Oznacza to, że kładziemy nacisk na rozwój intelektualny, psychiczny, społeczny i emocjonalny wychowanków. Jako nauczyciele dobieramy metody, formy i środki dydaktyczne do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Za korzystne metody w nauczaniu i uczeniu się wszystkich uczniów uważamy metody pracy w grupach (wspólnie uczniowie pełnosprawni z uczniami doświadczającymi trudności w funkcjonowaniu psychofizycznym), a także zlecanie zadań rozwojowych.

Naszym zadaniem jest stworzenie warunków do wspólnej nauki wszystkich dzieci i na zapewnieniu im przynależności do zbiorowości klasowej. Pomimo różnic w obowiązkach nauczyciela wiodącego i pedagoga współorganizującego kształcenie specjalne nie ma wśród nas podziału w braniu odpowiedzialności za dzieci. Zarówno ja, jak i nauczyciel wiodący w równym stopniu troszczymy się o wszystkich uczniów, zapewniając im codzienną opiekę. Staramy się wytworzyć między uczniami dobre i wspólnotowe relacje.

Skutkuje to tym, że nie tworzy się „sztucznie dwóch homogenicznych zbiorowości, umieszczonych na jednym terytorium”<sup>43</sup>, tzn. pierwszą zbiorowość tworzy nauczyciel wiodący z dziećmi pełnosprawnymi, a do drugiej grupy zalicza się pedagog specjalny z dziećmi z dysfunkcjami. Moją rolą jest wspomaganie podczas zajęć lekcyjnych szczególnie dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, ale nie ograniczam się tylko do tej aktywności. Okazuję pomoc wszystkim uczniom, które wymagają jej w kwestii dydaktycznej, ale również w wychowawczej. Jednocześnie nauczyciel prowadzący jednostki lekcyjne odpowiada za włączanie wszystkich dzieci do aktywnego udziału w zajęciach. Dzięki temu nauczyciele wspólnie uzupełniają się, a dzieci mają zapewnioną profesjonalną opiekę i wsparcie dwóch pedagogów. Staramy się budować poczucie przynależności do grupy każdego dziecka, a także świadomość, że jest jej ważnym członkiem.

---

<sup>43</sup> Tamże, s. 33.

Mamy opracowany wspólny kontrakt, który mówi o przestrzeganiu zasad funkcjonowania w środowisku klasowym, ale również o wzajemnym szacunku i okazywaniu sobie pomocy. Każdy z uczniów ma możliwość i czas na własne wypowiedzenie się i zakomunikowanie, co go nurtuje. Uczniowie korzystają z tego przywileju. Uczniowie mają organizowane warsztaty na temat wyrażania własnych emocji, odmienności osobowej i wartości każdego człowieka. Uczą się, że każda osoba jest ważna i posiada własną godność.

W naszej klasie nie ma ocen cyfrowych, jest tylko ocena opisowa. Nauczyciel opisuje, z jakimi umiejętnościami uczeń nie ma problemu, a jakie kompetencje powinien ćwiczyć i doskonalić. Podczas zajęć lekcyjnych do zaangażowania wszystkich uczniów nauczyciel wykorzystuje drewniane patyczki, na których zapisane są imiona uczniów. Podejmuje się rozwiązania zadania ten uczeń, którego imię zapisane jest na patyczku wylosowanym przez nauczyciela.

Aktywizującym zadaniem na edukacji polonistycznej jest tworzenie własnych książek artystycznych. To nie jest zwykła, tradycyjna książka. Jest to książka, która zawiera treść, ale jej forma jest artystyczna, tzn. wykonana z plastycznych i technicznych przyborów, na przykład tektury, kolorowego papieru, plasteliny, naklejek. Wszystkie książki są wizualnie piękne, kolorowe i ciekawe w treści. Kolejnym zadaniem, które dzieci/uczniowie bardzo lubią, jest wykonywanie własnych słowników ortograficznych. Dzieci piszą w słowniku trudne ortograficznie słowo, a następnie wykonują rysunek do tego słowa. Następnie w ciekawy sposób ozdabiają słowniki.

Podczas edukacji matematycznej nauczyciel proponuje uczniom gry interaktywne oraz różnego rodzaju karty matematyczne. Nauczyciel poprzez zabawy ruchowe proponuje dzieciom naukę tabliczki mnożenia, na przykład dzieci nawzajem zadają sobie przykłady do rozwiązania lub część dzieci trzyma kartę z wynikiem, a druga część dzieci trzyma kartę z działaniem i celem zabawy jest odnalezienie się wzajemnie, by wynik i działanie zgadzały się.

Wspólnie z nauczycielem wiodącym realizujemy projekt innowacyjny związany z czytelnictwem i połączony z aktywnością plastyczną. Dzięki temu uczniowie mają szansę rozwijać swoje kompetencje czytelnicze oraz doskonalić umiejętności plastyczne. Uczniowie mają okazję wysłuchać ciekawych lektur oraz wykonać prace plastyczne związane z omawianą książką. Prace plastyczne realizowane są z wykorzystywaniem różnych technik i form indywidualnie przez uczniów, ale również w grupie. Po wykonaniu zadania prace prezentowane są na tablicach w szkolnym korytarzu. Omawiana aktywność jest źródłem integracji pomiędzy wszystkimi uczniami w klasie. Daje możliwość dialogu oraz wyrażania własnych myśli i pomysłów przez uczniów. Uczniowie podczas wspólnego działania konwersują nad ustaleniem końcowego efektu grupowej pracy plastycznej. Ćwiczą umiejętność pracy w zespole, tak bardzo cenioną w dzisiejszych czasach. Uczniowie mają możliwość poznania swojej odmienności i uczą się, jak czerpać z niej korzyści. Prezentujemy uczniom literaturę dziecięcą, w której podejmowane są zagadnienia niepełnosprawności i w której wy-



stępują postaci z niepełnosprawnością. Działania te wpływają korzystnie zarówno na dzieci pełnosprawne, jak i doświadczające niepełnosprawności. Uczniowie bez ograniczeń rozwojowych mają możliwość zrozumienia, z jakimi trudnościami zmagają się osoby z niepełnosprawnością, ale również w jaki sposób okazać im pomoc w codziennych sytuacjach. Sprzyja to także kreowaniu pozytywnych postaw i odczuć w stosunku do osób z niepełnosprawnością oraz uświadamia, w jaki sposób nawiązywać relacje z osobami o niepełnej sprawności. Natomiast uczniowie z dysfunkcjami mają szansę w książkach odnaleźć bohaterów i sytuacje, z którymi mogą się utożsamiać. Dzięki temu mogą się przekonać, w jaki sposób funkcjonują i przezwyciężają swoje trudności i ograniczenia bohaterowie literaccy podobni do nich. Siejemy także własne sadzonki przed szkołą. Wspomniane zadanie uczy dzieci współpracy oraz wzbudza w nich poczucie sprawstwa. Dzieci z uwagą i niecierpliwością czekają na wyrośnięcie drzewka.

Organizujemy wspólnie z uczniami ze starszych klas różne projekty. Jednym z nich jest przeprowadzenie zajęć przez starszych kolegów dla młodszych, na przykład z udzielania pierwszej pomocy lub z zapoznania się z roślinnością w polskich parkach narodowych. Kolejnym naszym wspólnym działaniem jest organizowanie dla społeczności szkolnej akademii z okazji różnych uroczystości, na przykład Dnia Nauczyciela lub Święta Niepodległości. Poznajemy się i umacniamy nasze więzi podczas wycieczek klasowych i organizowanych uroczystości, w których bierze udział każde dziecko. W trakcie tych wydarzeń uczymy się wzajemnie od siebie i odkrywamy bogactwo wewnętrzne każdego z nas. W tej różnorodności dostrzegamy i szanujemy własną indywidualność. Jednocześnie przywiązujemy dużą wartość do wspólnej integracji trzech środowisk: uczniów, nas – nauczycieli, a także rodziców. W związku z powyższym organizujemy wspólne wyjazdy i pikniki. W tym czasie pogłębiają się nasze relacje, a także nawiązują nowe przyjaźnie. Otwiera to także szerszą perspektywę inkluzji, nie tylko w środowisku szkolnym, ale również lokalnym. Poszerza to świadomość społeczeństwa na temat potrzeb osób z niepełnosprawnością, z trudnościami i zaburzeniami. Sprzyja budowaniu akceptacji dla tej grupy osób. Ważna jest współpraca z rodzicami. Wzajemne słuchanie się nauczycieli i rodziców, wspólne wymienianie się własnymi spostrzeżeniami na temat dziecka i na ich podstawie ułożenie wspólnego kierunku pomocy dla dziecka. Tak organizowane środowisko uczenia się sprzyja sukcesom szkolnym ucznia. Z rodzicami ustalamy zasady współpracy i rozmawiamy o zachowaniu i o osiągnięciach uczniów w nauce. Z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi widujemy się podczas zebrań oraz trzy razy w roku, by omówić funkcjonowanie ucznia i przekazać rodzicom arkusz Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego oraz Wielospecjalistycznej Oceny Funkcjonowania Ucznia. Zdarzają się też trudne sytuacje, między innymi kłótnie pomiędzy dziećmi/uczniemi, na przykład niekulturalne zwracanie się do siebie lub zabieranie sobie przyborów szkolnych. Wtedy siadamy w kole wszyscy razem i ponownie omawiamy ustalone zasady i staramy się pokazać uczniom, że ich zachowanie



było niepoprawne. Nie wpisujemy uwag uczniów za niepożądane zachowanie. Nie pracujemy na zasadzie nagród i kar. Staramy się rozmową uświadomić dziecku/uczniowi, co robi niewłaściwie. Niekiedy zdarzają się sytuacje poważne, o których informowany jest pedagog szkolny oraz psycholog.

Wydaje się, że kluczową rolę w prowadzeniu edukacji włączającej pełni współpraca pomiędzy nauczycielem wiodącym a wspomagającym, polegająca na wzajemnej rozmowie i poszanowaniu. Ważne jest wspólne tworzenie płaszczyzny nauczania wszystkich uczniów, uwzględniając potrzeby i możliwości psychofizyczne każdego dziecka. Cenne jest tworzenie sytuacji, podczas których dzieci pełnosprawne razem z dziećmi zaliczającymi się do grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wspólnie spędzają czas podczas różnych zabaw i wydarzeń klasowych. Opisane działania sprawiają, że dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w klasie szkolnej nie jest postrzegane negatywnie przez inne dzieci ze względu na swoje specyficzne trudności, a także z uwagi na obecność dodatkowego wsparcia w postaci pedagoga współorganizującego kształcenie<sup>44</sup>. Wspólne przebywanie dzieci pełnosprawnych z dziećmi ze specyficznymi trudnościami poszerza każdemu dziecku krąg jego własnych doświadczeń. U dzieci pełnosprawnych rozwijają się takie pozytywne cechy, jak wrażliwość, zrozumienie i empatia w stosunku do drugiej osoby i jej potrzeb. Natomiast przebywanie dzieci ze specyficznymi trudnościami wśród dzieci pełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej, która znajduje się najbliżej ich miejsca zamieszkania, normalizuje ich życie, a nie wyklucza. Wspólne przebywanie tworzy przestrzeń „wzajemnego dialogu, bezpośredniej inspiracji i życiowej integracji”<sup>45</sup>. Edukacja włączająca umożliwia wzajemne kontakty uczniów zdrowych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oparte „nie na zasadzie wyjątkowości i okazjonalności, lecz poprzez naturalną, ciągłą koegzystencję i kooperację”<sup>46</sup>.

Realizacja edukacji włączającej sprzyja „budowaniu wspólnej tożsamości społecznej” bez podziału na „My” i „Oni”<sup>47</sup>. „Zbliża osoby z niepełnosprawnością do pełnosprawnych, łamiąc dotychczasową barierę w kontaktach międzyludzkich”<sup>48</sup>. Inkluzja prowadzona już na wczesnym etapie edukacji prowadzi do wykształcenia w dzieciach nastawień prospołecznych, ogranicza powstawanie nienawiści, agresji i redukuje uprzedzenia oraz dyskryminację<sup>49</sup>. Wspólne działanie i podejmowanie aktywności w różnorodnym środowisku powoduje rozwijanie wśród dzieci pozytywnego myślenia na temat współpracy z drugim człowiekiem, tj. dzieci wiedzą, że „zdanie każdej

<sup>44</sup> Zob. tamże, s. 28.

<sup>45</sup> K. Krawiecka, *Działalność artystyczna uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i studentów – jako zaprzeczenie arteterapii*, „Forum Pedagogiczne” 2016, nr 1, s. 214.

<sup>46</sup> Tamże, s. 3.

<sup>47</sup> Zob. M. Ciechomski, *Rozwijanie empatii u dzieci w młodszym wieku*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij, E. Kwiatkowska (red.), *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Terapia i wspieranie*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018, s. 84.

<sup>48</sup> M. Grabowski, *Edukacja włączająca*, „Wychowawca” 2015, nr 3, s. 11.

<sup>49</sup> Zob. tamże, s. 89.

osoby liczy się tak samo, uczą się słuchać siebie nawzajem, respektować odmienne poglądy i potrzeby<sup>50</sup>. Wspólne uczenie się dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności służy wspólnemu poszerzaniu wiedzy i przygotowaniu uczących się do pełnej partycypacji w życiu społecznym<sup>51</sup>.

## Podsumowanie

O efektywności edukacji włączającej decydują dwa wskaźniki: „z jednej strony realizacja programu nauczania oraz osiąganie sukcesów szkolnych przez ucznia, z drugiej zaś strony jego integracja społeczna w ramach klasy i szkoły<sup>52</sup>. Joanna Głodkowska tak napisała o warunkach umożliwiających powodzenie edukacji włączającej:

warunkiem efektywności tego procesu jest zapewnienie pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz takiego wsparcia psychospołecznego, metodycznego, organizacyjnego, technicznego, które pozwoli na zaspokojenie ich specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wynikających z ich indywidualnego rozwoju<sup>53</sup>.

Na podstawie powyższych wypowiedzi dwóch badaczek wnioskuje się, iż za sukces edukacji w modelu włączającym odpowiedzialni są dyrektorzy szkół, nauczyciele, pedagodzy. W kompetencjach wspomnianych podmiotów znajduje się stworzenie odpowiednich warunków do prawidłowego funkcjonowania w placówce oświatowej każdego ucznia i zagwarantowania mu możliwości pełnego uczestnictwa w życiu klasy i szkoły. Decydenci zobowiązani są do przeniesienia teoretycznego zamysłu nad edukacją włączającą na codzienną praktykę. Staraniem dyrektorów powinno być dostosowanie infrastruktury szkoły do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z niepełnosprawnością. Natomiast respektowanie włączania w edukacji obliuguje pedagogów do posiadania odpowiedniej wiedzy, umiejętności i kompetencji na temat organizacji edukacji włączającej w instytucji oświatowej i do podjęcia odpowiednich działań na rzecz uczniów z trudnościami. Realizacja edukacji włączającej wymaga od nauczycieli dużego zaangażowania, a także dostosowania swojej pracy do zróżnicowanej grupy uczniów.

---

<sup>50</sup> Tamże, s. 86.

<sup>51</sup> Zob. D. Benner, *Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia*, [w:] J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich: w 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2018, s. 130.

<sup>52</sup> Tamże, s. 2.

<sup>53</sup> J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. I, MEN, Warszawa 2010, s. 74.

Praca w grupie heterogenicznej z uczniami o różnym stopniu trudności i niepełnosprawności nie jest łatwą aktywnością. Jest dużym wyzwaniem dla nauczycieli. Jednakże należy do satysfakcjonującej działalności przynoszącej dużo korzyści dla uczniów, ale również dla nauczycieli i pedagogów w procesie ich rozwoju zawodowego.

Edukacja włączająca powinna być dobrem dostępnym dla wszystkich dzieci. Nauczyciele winni tę edukację w taki sposób realizować, by przynosiła korzyści zarówno dla dzieci pełnosprawnych, jak i dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pedagodzy swoim postępowaniem powinni kierować działaniem uczniów, prowadzić ich do jak najpełniejszego rozwoju tak, by każdemu zapewnić sukces edukacyjny na miarę jego możliwości. Edukacja włączająca zwraca uwagę na godność i znaczenie każdej osoby, daje podwaliny do tworzenia społeczeństwa otwartego na osoby z niepełnosprawnością oraz z różnego rodzaju trudnościami/zaburzeniami. Daje ona szansę na zrozumienie i otworzenie się pełnosprawnych młodych osób na jednostki doświadczające niepełnosprawności oraz trudności rozwojowych, a dzieciom/uczniom z dysfunkcjami ułatwia egzystencję wśród ogółu społeczeństwa.

Należy w taki sposób prowadzić nauczanie włączające, by przeciwstawić się utartym schematom, że jest tylko iluzją w polskiej szkole. Dzięki temu omawiane nauczanie nie będzie czymś nadzwyczajnym, ale zwyczajnym. W konsekwencji żadna jednostka nie będzie uważana za „inną”, tylko za „swoją”.

## Bibliografia

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Benner D., *Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia*, [w:] J. Głodkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich: w 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2018, s. 124–139.
- Ciechomski M., *Rozwijanie empatii u dzieci w młodszym wieku*, [w:] E. Śmiechowska-Petrovskij, E. Kwiatkowska, *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Terapia i wspieranie*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018.
- Dycht M., *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce*, [w:] E. Śmiechowska-

- Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, s. 11–36.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. I, MEN, Warszawa 2010, s. 1–58.
- Grabowski M., *Edukacja włączająca*, „Wychowawca” 2015, nr 15, s. 14.
- Jachimczak B., *Nauczyciel w edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 138–159.
- Korzon A., *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018, s. 50–56.
- Krawiecka K., *Działalność artystyczna uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i studentów – jako zaprzeczenie arteterapii*, „Forum Pedagogiczne” 2016, nr 1, s. 213–222.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca – dotychczasowe i planowane działania MEN*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlacza-jaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men> [dostęp: 1.03.2023].
- Neroj E., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskiej szkole – od edukacji integracyjnej do włączającej*, [w:] E. Kulesza, D. Al-Khamisy, P. Zalewska (red.), *Od integracji do inkluzji 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s. 114–131.
- Papuda-Dolińska B., *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017.
- Pielecki A., Kazanowski Z., *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*, [w:] Z. Palak, *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 65–71.
- Sobańska J., Studzińska-Grzegorzycz K., *Stwarzanie szans edukacyjnych uczniom z niższym niż przeciętny poziomem rozwoju intelektualnego*, [w:] Z. Palak, M. Wójcik (red.), *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016, s. 47–56.
- Szczepkowska K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.

Szumski G., *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 14–25.

Śmiechowska-Petrovskij E., *Strategie interakcyjne i kooperacyjne w procesie integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*, ORE, Warszawa 2013.

### **The importance of inclusive education – from the experience of a co-educator of pupils with special educational needs**

**Abstract:** The study presents the issue of inclusive education. The basic assumptions of the discussed education as well as its implementation in educational institutions were presented. Then, the role and tasks of the educator co-organizing special education of students with special educational needs were presented. The content of the presented article has been supplemented with personal thoughts and reflections on the important factors involved in the organization of inclusive education and its importance and benefits for the development of children / pupil with special educational needs and disabilities as well as for children / pupils without disabilities.

**Keywords:** inclusive education, educator co-organizing special education, students with special educational needs, students with disabilities, non-disabled students

### **About the Author**

Małgorzata Mróz – a master of pedagogy, pedagogue, speech therapist, educational therapist, graduate of the Faculty of Pedagogical Sciences at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw and the Faculty of Pedagogical Sciences (Institute of Special Pedagogy) at the Academy of Special Pedagogy in Warsaw. She is a teacher co-organizing the education of students with individual educational needs in primary school at the pre-school and early school stage. Her main research interests include the issue of education available to all (inclusive education), preschool and early school education, support for shy children, and pedagogical therapy. She is the author of academic and popular science publications in the field of early childhood education.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



**Dariusz Stępkowski\***

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

 <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>e-mail: [d.stepkowski@uksw.edu.pl](mailto:d.stepkowski@uksw.edu.pl)

## **Recenzja książki Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej i Urszuli Dernowskiej pt. *Kultura szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Inspiracje teoretyczne i badawcze*\*\***

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_dsrec](https://doi.org/10.25312/kiw.26_dsrec)

**Streszczenie:** W niniejszej recenzji omówiono zawartość monografii wymienionej w tytule. Zawiera ona dogłębną analizę opracowanego przez La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego modelu kultury szkolnej oraz charakterystykę zrealizowanych na jego podstawie w różnych krajach świata badań edukacyjnych. Celem recenzji jest krytyczna ocena nowości modelu w kontekście edukacji polskiej.

**Słowa kluczowe:** kultura szkoły, model, jakość, doskonalenie

Trudno byłoby wyobrazić sobie lepsze wprowadzenie do problematyki kultury organizacyjnej szkoły niż recenzowana monografia Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej i Urszuli Dernowskiej. Obie autorki od wielu lat zajmują się tym zagadnieniem w swoich analizach teoretycznych i badaniach empirycznych prowadzonych zarówno razem<sup>1</sup>,

---

\* Dariusz Stępkowski – doktor habilitowany, zatrudniony na stanowisku profesora uczelni na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

\*\* A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Inspiracje teoretyczne i badawcze*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2023.

<sup>1</sup> U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015; A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy*

jak i osobno<sup>2</sup>. W ich kolejnej wspólnej publikacji wyraźnie odzwierciedla się zdobyte do tej pory doświadczenie naukowe i ukierunkowanie na eksplorację empiryczną. Dobitnie poświadcza to podtytuł omawianej publikacji, który pozwala domyślać się następnego zamierzenia badawczego.

Pozostając jeszcze przez moment przy tytule najnowszej książki Tłuściak-Deliowskiej i Dernowskiej, trzeba zapobiec mylnemu przypuszczeniu, że jej celem jest wyłącznie zapoznanie polskiego czytelnika z modelem kultury szkoły, który opracowała dwójka amerykańskich badaczy, La Tefy Schoen i Charles Teddlie, i nieco mało skromnie zadeklarowała w swojej wspólnej publikacji jako nowy (*a new model*)<sup>3</sup>. Autorki, analizując zalety i ograniczenia ich propozycji, niejako przy okazji zrekonstruowały genezę i rozwój badań (nie tylko edukacyjnych) nad kulturą organizacyjną szkoły. Dzięki temu zabiegowi czytelnik wraz z wnikliwą prezentacją modelu Schoen i Teddliego otrzymuje syntetycznie nakreślony obraz problematyki podejmowanej w badaniach nad kulturą szkoły. Warto przy tym podkreślić, że autorki umiejętnie rozgraniczają w warstwie narracyjnej między (głównie teoretyczną) refleksją rozwijaną na ten temat w polskiej pedagogice a empirycznymi przedsięwzięciami badawczymi, które przeważają w pedagogice zagranicznej. To sprawia, że Tłuściak-Deliowskiej i Dernowskiej udało się uniknąć nieuprawnionego uniformizowania odmienności dyskursów pedagogicznych – rodzimego i zagranicznego, z czym niestety często mamy do czynienia w publikacjach traktujących o polskiej edukacji.

Monografia składa się z wprowadzenia, czterech rozdziałów i bibliografii. W pierwszym rozdziale autorki syntetycznie omówiły trwające nieustannie poszukiwania adekwatnej definicji i koncepcji kultury szkoły (podrozdział 1.1), naszkicowały fenomen kultury szkoły od strony teorii organizacji (podrozdział 1.2), a następnie zaprezentowały koncepcję kultury organizacyjnej w ujęciu Edgara Scheina (podrozdział 1.3), która ich zdaniem odgrywa rolę fundamentu koncepcyjnego w większości współczesnych eksploracji badawczych funkcjonowania szkoły jako społecznej instytucji edukacyjnej. Autorki słusznie zauważają, że afirmacja koncepcji Scheina z jednej strony łączy perspektywę patrzenia na szkołę z kulturą organizacyjną, która w niej ist-

---

w szkole w recepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 127–148; teże, *Wartości w organizacji szkolnej z perspektywy nauczycieli szkół gimnazjalnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 151–161; teże, *Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza „Kultura Szkoły” (School Culture Survey, SCS, S. Gruenert, J. Valentine, 1998)*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2018; U. Dernowska, J. Górecka, A. Tłuściak-Deliowska, *Metafora jako sposób badania subtelných elementów kultury szkoły: „Szkoła inna niż wszystkie” w uczniowskiej metaforze – raport z badań*, „Journal of Modern Science” 2023, nr 3, s. 707–727.

<sup>2</sup> U. Dernowska, *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 13–24; A. Tłuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2020.

<sup>3</sup> L.T. Schoen, Ch. Teddlie, *A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 2, s. 129–153.



nieje i nieustannie się przekształca, z drugiej zaś uzależnia doskonalenie pracy szkoły od jakości jej kultury organizacyjnej, co powoduje, że może powstać przekonanie, iż zmiana organizacyjna utożsamia się z doskonaleniem.

W drugim rozdziale zostały scharakteryzowane wybrane teoretyczne modele kultury szkoły i przeprowadzone z ich pomocą projekty badawcze. Zdaniem autorek uprzywilejowane miejsce w prowadzonych współcześnie badaniach empirycznych nad kulturą szkoły przysługuje modelowi opracowanemu przez Edgara Scheina na podstawie jego własnej koncepcji kultury organizacyjnej. Wychodząc od charakterystyki tego modelu, Tłuściak-Deliowska i Dernowska przybliżają inspirowane nim cztery modele mniej znanych autorów: Jaroslava Svetlíka, Patricka Brady'ego, Petera Kenta i Leonor L. Torres (podrozdział 2.1). W następnym podrozdziale (2.2) autorki omówiły raporty z wybranych badań empirycznych, w których zaaplikowano model Scheina.

Trzeci rozdział zawiera prezentację tytułowego modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Autorki w szczegółach zrekonstruowały genezę koncepcji i jej teoretyczne uzasadnienie (podrozdział 3.1). Moją uwagę zwróciło silne ukierunkowanie na efektywność, które przyświecało Schoen w trakcie analizowania publikacji dotyczących kultury szkoły i modelowania głównych jej determinantów. Z tym większym zaskoczeniem przyjąłem do wiadomości uzyskany model, który składa się z czterech wymiarów: (I) orientacja zawodowa, (II) struktura organizacyjna, (III) jakość środowiska uczenia się i (IV) koncentracja na uczniu (tabela 3, s. 106). Powodem mojego zaskoczenia były dwa ostatnie wymiary, w których ewidentnie przełamane zostało Scheinowskie rozumienie kultury organizacyjnej jako ponadjednostkowej struktury konstytuującej funkcjonowanie instytucji, w tym wypadku edukacyjnej. We wskazanych dwu wymiarach modelu Schoen i Teddliego dochodzi do głosu perspektywa personalistyczna; w wypadku wymiaru III przyjmuje ona postać działania dydaktycznego o charakterze relacji nauczyciel–uczeń, a w wymiarze IV – o charakterze szeroko rozumianej współpracy między wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w edukację szkolną (tabela 5, s. 106). W następnym podrozdziale (3.2) Tłuściak-Deliowska i Dernowska szczegółowo opisują i wyjaśniają każdy z wymiarów omawianego modelu.

W czwartym i ostatnim rozdziale zostały najpierw omówione badania empiryczne, które do tej pory prowadzono w różnych miejscach na świecie przy użyciu modelu Schoen i Teddliego (podrozdział 4.1), a następnie autorki przedstawiły swoje stanowisko odnośnie do potencjału i ograniczeń tego modelu (podrozdział 4.2). Wydaje mi się, że drugi podrozdział czwartego rozdziału mógłby stanowić zakończenie omawianej publikacji, gdyż spełnia tę właśnie funkcję.

Sięgnięcie po opracowanie Tłuściak-Deliowskiej i Dernowskiej dostarczy zainteresowanemu czytelnikowi wielu korzyści. Zostało ono napisane w sposób klarowny i zarazem erudycyjny. Autorki ze swadą i profesjonalizmem prowadzą swoje wywody, nie tracąc ani na chwilę z pola widzenia głównego problemu. Monografia zawiera

celowo dobrany wybór raportów i gruntowne ich omówienia, co pozwala na łatwe zorientowanie się w aktualnym stanie badań empirycznych i podejmowanych w nich kwestiach. Jednak inspiracje płyną nie tylko z tej strony, lecz również ze strony modeli teoretycznych, które autorki zaprezentowały problemowo jako temat do dalszej dyskusji, a nie rozstrzygnięcie.

Na zakończenie odniosę się do jednego z ostatnich zdań monografii Tłuściak-Deliowskiej i Dernowskiej, w którym stwierdzają one, że „opracowany przez La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego konstrukt teoretyczny wnosi nową jakość do metodologii/metodyki badania kultury szkoły oraz udatnie łączy tę kulturę z poprawą, doskonaleniem szkoły” (s. 214). W pełni podzielam to przekonanie autorek i mam nadzieję, że również one zgodzą się ze mną, że tą nową jakością jest wskazana powyżej perspektywa personalistyczna, którą w modelu Schoen i Teddliego reprezentują wymiary III i IV. Nie chodzi mi bynajmniej o personalizm jako kategorię filozoficzną, lecz o przewartościowanie działania dydaktycznego w taki sposób, żeby uznać ucznia za sprawcę własnego kształcenia (nie tylko uczenia się!). O konieczności takiego przewartościowania mówi się i pisze w polskiej pedagogice już od dawna. Jednak dopiero od niedawna autorzy formułują wprost postulat zmiany kultury dydaktycznej dominującej w polskich szkołach w taką, która będzie tworzyła środowisko przyjazne uczeniu się i skoncentrowane na uczniu<sup>4</sup>. Trafnie oddaje to termin *rekulturacja* (s. 123), który odnosi się równocześnie do obu wskazanych wymiarów modelu Schoen i Teddliego. Również Tłuściak-Deliowska i Dernowska podejmowały ten temat, pisząc w jednej ze swoich wcześniejszych publikacji o „kulturze współpracy w szkole”<sup>5</sup>.

## Bibliografia

- Dernowska U., *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 13–24.
- Dernowska U., Górecka J., Tłuściak-Deliowska A., *Metafora jako sposób badania subtelných elementów kultury szkoły: „Szkoła inna niż wszystkie” w uczniowskiej metaforze – raport z badań*, „Journal of Modern Science” 2023, nr 3, s. 707–727.

---

<sup>4</sup> D. Klus-Stańska, *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 139–158; też, *Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1, s. 21–40; I. Nowosad, *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49, s. 159–174; też, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019; A. Sarbiewska, *Tworzenie partycypacyjnej kultury kształcenia na przykładzie szkolnych lekcji języka angielskiego. Studium przypadku*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2022.

<sup>5</sup> A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy...*, dz. cyt.

- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Klus-Stańska D., *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 139–158.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1, s. 21–40.
- Nowosad I., *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.
- Nowosad I., *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49, s. 159–174.
- Sarbiewska A., *Tworzenie partycypacyjnej kultury kształcenia na przykładzie szkolnych lekcji języka angielskiego. Studium przypadku*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa 2022.
- Schoen L.T., Teddlie Ch., *A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 2, s. 129–153.
- Tłuściak-Deliowska A., Czyżewska M., *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia...*, czyli *studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2020.
- Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., *Kultura współpracy w szkole w recepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 127–148.
- Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., *Wartości w organizacji szkolnej z perspektywy nauczycieli szkół gimnazjalnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 151–161.
- Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., *Założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza „Kultura Szkoły” (School Culture Survey, SCS, S. Gruenert, J. Valentine, 1998)*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2018.

**Review of the monograph Aleksandra Tłuściak-Deliowska & Urszula Dernowska  
*Kultura szkoły w modelu La Tefy Schoen i Charlesa Teddliego. Inspiracje  
teoretyczne i badawcze [School Culture in La Tefy Schoen and Charles Taddlie's  
model. Theoretical and research inspirations]***

**Abstract:** This review discusses the content of the monograph mentioned in the title. It contains an in-depth analysis of the model of school culture developed by La Tefy Schoen and Charles Taddlie and a description of the educational research carried out on its basis in various countries around the world. The aim of the review is to critically assess the novelty of the model in the context of Polish education.

**Keywords:** school culture, model, quality, improvement

**About the Author**

Dariusz Stępkowski – habilitated doctor, employed as a university professor at the Faculty of Pedagogical Sciences of Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



**Aleksandra Ziomek\***

Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0009-0006-5262-4394>e-mail: [ziomekaleksandra@gmail.com](mailto:ziomekaleksandra@gmail.com)

## Recenzja książki Macieja Górnego *Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki*\*\*

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_azrec](https://doi.org/10.25312/kiw.26_azrec)

**Streszczenie:** Autor książki *Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki* dr hab. Maciej Górny poddaje analizie pseudonaukowe teorie, które na przestrzeni dziejów były wykorzystywane do uzasadniania uprzedzeń i realizacji celów politycznych. Czy nauka zawsze jest rzetelna i bezstronna? Maciej Górny sugeruje, że nie zawsze, podaje przykłady, jak w historii naukowo uzasadniane były przejawy rasizmu, nacjonalizmu czy szowinizmu. Książka prowokuje do pytania o to, jakie jeszcze mogą być społeczne konsekwencje naukowych błędów.

**Słowa kluczowe:** historia nauki, filozofia nauki

Po książkę *Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki* sięgnęłam ze względu na intrygujący tytuł; spodziewałam się odnaleźć w niej bardziej krytyczne spojrzenie na absurdalne pomysły szalonych naukowców. Mimo to nie jestem zawiedziona lekturą – autor krytykuje w niej głupotę rasistowskich koncepcji antropologicznych, ale robi to z klasą, nie obrażając wprost twórców takich teorii.

Maciej Górny, urodzony w 1976 roku, jest profesorem nadzwyczajnym w Instytucie Historii im. Tadeusza Manteuffla PAN w Warszawie. Zajmuje się historią Europy

---

\* Aleksandra Ziomek – absolwentka studiów magisterskich na kierunku archeologia, licencjackich na kierunku filozofia oraz inżynierskich na kierunku inżynieria biochemiczna. Interesuje się filozofią nauki, epistemologią, biologią oraz kognitywistyką.

\*\* M. Górny, *Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki*, Wydawnictwo Filary, Warszawa 2022.

Środkowo-Wschodniej XIX i XX wieku oraz historią nauki, jego prace zostały przetłumaczone na wiele języków, w tym angielski, niemiecki i czeski. Górny jest autorem książek analizujących wpływ naukowców na politykę, takich jak: *Wielka Wojna profesorów. Nauki o człowieku (1912–1923) czy Kreślarze ojczyzn. Geografowie i granice międzywojennej Europy*, a także interesującej pozycji *Nasza wojna* – napisanej wraz z profesorem Włodzimierzem Borodziejem dwutomowej historii pierwszej wojny światowej w Europie Środkowo-Wschodniej i czasów powojennych aż do 1923 roku. Ponadto Górny regularnie publikuje artykuły w takich czasopismach, jak „Gazeta Wyborcza”, „Frankfurter Allgemeine Zeitung” oraz „Przegląd Polityczny”. Jest także współtwórcą wystaw, między innymi *Architektura niepodległości w Europie Środkowej* w Międzynarodowym Centrum Kultury w Krakowie.

Niniejsza recenzja dotyczy książki wydanej w 2022 roku nakładem wydawnictwa Filtry, w której Maciej Górny analizuje historię kontrowersyjnych idei.

Książka, którą recenzuję, ukazuje, jak teorie naukowe przemycały rasizm, szowinizm czy nacjonalizm pod płaszczykiem naukowości; w jaki sposób takie idee mogły służyć polityce oraz jaki był tego skutek. Publikacja ta skłania do refleksji, czym w takim razie jest prawda – skoro, wydawać by się mogło, rzetelni naukowcy są w stanie tworzyć takie „głupie idee” i uzasadniać je za pomocą dowodów naukowych. Górny przypomina, że czasem nauka nie odkrywa nowych prawd, lecz raczej odzwierciedla dominujące w danym czasie przekonania społeczne. Autor zauważa, że nauka, zamiast kroczyć prostą ścieżką postępu, od początku zmagają się z różnymi wypaczeniami, które często są normą, a nie wyjątkiem. Być może kryzys, który dziś dostrzegamy, wcale nie jest nowy; może nauka nie schodzi na złą drogę, tylko kroczy nią od samego początku, a jej „wypaczenia” są normą, a stan pożądanym to jedynie rzadki wyjątek albo odległy ideał. Maciej Górny jest historykiem, profesorem nauk humanistycznych, więc dzięki temu w *Historii głupich idei* możemy dostrzec wyczerpującą analizę tematu pseudonauki w perspektywie historycznej. Książka jest podzielona na cztery rozdziały i trzynaście podrozdziałów i stanowi chronologiczną analizę zjawiska rozdzieloną na etapy. Dzięki temu podziałowi publikację bardzo dobrze się czyta i czytelnik nie gubi się w trakcie wywodu. Górny wykorzystuje język lekki i przystępny, co sprawia, że czytanie tej pozycji nie tylko ma walor edukacyjny, ale też służy przyjemności. Autor przedstawia idee, ale także wprowadza czytelnika w kontekst historyczny, kulturowy i filozoficzny, co z kolei pozwala na pełniejsze zrozumienie i zainteresowanie się tematem.

Jednym z największych atutów *Historii głupich idei* jest to, że nie traktuje ona idei jako pojedynczych faktów, lecz jako elementy szerszego kontekstu. Autor pokazuje, jak poszczególne idee wpłynęły na kulturę i społeczeństwo, a czasami nawet na rozwój nauki i technologii. W książce Górny nie skupia się na rewolucyjnych pomysłach oświeconych wynalazców i nieprawdopodobnych teoriach, sprzecznych ze stanem badań. Autor zauważa, że twórcze szaleństwo i obłąd towarzyszące nauce to cechy jednostek i mogą wcale nie być irracjonalne, natomiast głupota jest cechą zbio-

rowości. Ta druga nie toleruje oryginalności, dba o komfort myślowy ogółu, godzi działalność naukowców z obowiązującą normą, oczekiwaniami wspólnoty narodowej i państwa. Szaleństwo jednostek jest natychmiast zauważalne i weryfikowane, natomiast głupota grup ujawnia się dopiero z czasem, zazwyczaj wtedy, gdy ich „racjonalne” działania prowadzą do katastrofy. Następne pokolenia spoglądają w przeszłość z perspektywy swojej własnej „racjonalności” i zastanawiają się, „jak kiedyś ludzie mogli wierzyć w taką bzdurę?!”. Przykłady takich pomysłów naukowców można mnożyć: jak kształt czaszki wpływa na inteligencję danej osoby, z jakiego powodu biały człowiek jest lepszy od innych, a nawet: dlaczego kobiety są gorsze od mężczyzn. Górny przytacza argumenty, których używali ówcześni naukowcy i często opowiada o tym nawet w sposób anegdotyczny, natomiast czytelnikowi trudno traktować takie założenia komicznie. Niektóre z teorii opisywanych w książce miały służyć konkretnym systemom politycznym, pokazując na przykład wyższość danego narodu nad innymi, co w naukowy sposób miało usprawiedliwić zbrodnie ludobójstwa. Górny ukazuje, w jaki sposób ta koncepcja jest fałszywa i sztuczna – różnicowania między ludźmi różnych „ras” ograniczają się jedynie do cech fizycznych, takich jak kolor skóry czy kształt oczu, a nie cech charakteru czy inteligencji. Naukowe uzasadnienie rasizmu stoi w sprzeczności ze współczesnymi wartościami, na których są oparte prawa człowieka. W przeszłości jednak takie przekonania powodowały uprzedzenia wobec konkretnych grup, co prowadziło do wykluczenia społecznego, dyskryminacji, przemocy i nierówności społecznych.

*Historia głupich idei* to panorama zbiorowych „głupot” dwudziestowiecznej Europy, które kwitły swego czasu w majestacie nauki i racjonalności. Spotkamy tu patriotów-mizoginów oskarżających wroga państwa o niestałość uczuć, histerię i zdradę, antropologów mierzących czaszki jeńców wojennych, aby pogrążyć wroga także na polu rasowym, psychiatrów diagnozujących niebezpieczną chorobę pacyfizmu i próbujących leczyć ją elektrowstrząsami. Przedstawiciele nauki zobaczymy w sztabach armii szykujących się do inwazji, na konferencjach pokojowych dzielących terytoria podbitych państw, w organach administracji terytoriów okupowanych i w gronie osób planujących ludobójstwa.

Trudno się nie zgodzić, że wiele myśli zawartych w książce Macieja Górnego możemy traktować jako przypomnienie, czego nie należy robić, aby uniknąć takich katastrof. Nauka powinna się opierać na faktach i dowodach, a nie na uprzedzeniach i stereotypach.

Podsumowując, *Historia głupich idei* to świetna książka, która łączy w sobie wiedzę z przyjemnością czytania. Maciej Górny przedstawia ciekawą perspektywę na historię myśli ludzkiej, dzięki czemu czytelnik nie tylko odkrywa wiele nowych informacji, ale także łączy znane już sobie fakty w nowe wątki myślowe i zastanawia się nad własnymi przekonaniem. Polecam ją wszystkim, którzy interesują się filozofią, historią lub po prostu chcą poszerzyć swoje horyzonty intelektualne.



**Review of the monograph Maciej Górny *Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki* [The history of foolish ideas or the spirit of the nation in the temple of science]**

**Abstract:** The author of book *Historia głupich idei albo duch narodu w świątyni nauki* Maciej Górny analyzes pseudo-scientific theories that throughout history have been used to justify prejudices and achieve political goals. Is science always reliable and impartial? Maciej Górny suggests that it is not, providing examples of how manifestations of racism, nationalism or chauvinism have been scientifically justified throughout history. This book prompts the question of what else might be the social consequences of scientific mistakes.

**Keywords:** history of science, philosophy of science

**About the Author**

Aleksandra Ziomek – graduated with a Master’s degree in Archaeology, a Bachelor’s degree in Philosophy and an Engineering degree in Biochemical Engineering. She is interested in philosophy of science, epistemology, biology, and cognitive science.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



**Jerzy Kozakiewicz\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: [jerzy\\_kozakiewicz@wp.pl](mailto:jerzy_kozakiewicz@wp.pl)

## Zachowania transgresyjne w rozwoju zawodowym osób z zaburzeniami integracji sensorycznej

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_jek](https://doi.org/10.25312/kiw.26_jek)

**Streszczenie:** Przełamywanie barier, pokonywanie własnych ograniczeń jest udziałem każdego z nas. Nie każdy zdaje sobie jednak sprawę, że są wśród nas ludzie, którym – choć są w zasadzie zdrowi – pokonywanie owych barier przychodzi ze szczególnym trudem. Nazywani są różnie: fajtlapami, ciapami czy dźwięcznie – po angielsku – clumsy. Nie są chorzy, tylko ich mózgi (z powodów opisanych poniżej) działają nieznacznie inaczej. Potykają się bez powodu, ciągle im coś wypada z rąk, źle reagują na określone dźwięki, smaki, zapachy. Czasem przez to krzyczą i uciekają, wzbudzając niezdrową ciekawość gawiedzi. Muszą oni przez to mierzyć się z niezrozumieniem, ostracyzmem społecznym, czasem z brakiem akceptacji nawet wśród najbliższych. Szkoła, a później praca zawodowa stają się przez to dla nich wyjątkowo trudnym wyzwaniem. Są to osoby z zaburzeniami integracji sensorycznej, a niniejszy artykuł jest próbą zbadania i przedstawienia, w jaki sposób radzą sobie oni w środowisku szkolnym i w trakcie kariery zawodowej.

**Słowa kluczowe:** integracja sensoryczna, transgresja, rozwój, rozwój zawodowy

### Wstęp

Zaburzenia integracji sensorycznej we wszystkich zbadanych (i tych jeszcze nie do końca poznanych) odmianach stanowią dla rozwijającego się, młodego człowieka problem; pewnych rzeczy nie zrobi, nie wykona prostego ćwiczenia, mimo że z pozoru fizycznie nic mu nie dolega, a jego stan psychiczny również nie odbiega od normy. Nauka w szkole i późniejsza nauka zawodu oraz kariera zawodowa ujawnią istniejące

---

\* Jerzy Kozakiewicz – pedagog i coach z ponad trzydziestoletnim doświadczeniem. Obszary zainteresowań: coaching, mentoring, doradztwo zawodowe, edukacja szkolna, alternatywne metody nauczania, uczenia się i wspierania rozwoju.

zaburzenia, a niezrozumienie ich przez rówieśników i nauczycieli może stać się źródłem poważnych trudności. Wielu uczniów i dorosłych, którzy zostali dotknięci owym zaburzeniem, wspomina lata szkolne i początki kariery zawodowej jako koszmar – czas, który kojarzą ze złym taktowaniem, prześladowaniem, niezrozumieniem ze strony rówieśników i nauczycieli, ciągłym napotykiem granic niemożności.

Każdy człowiek, na pewnym etapie swojego życia, staje przed trudnym wyborem – musi zdecydować o swoim przyszłym zawodzie. W obecnych czasach nie jest to, jak bywało dawniej, wybór na całe życie, lecz nie ujmuje to wagi podjętym decyzjom. Przed szczególnie trudnym zadaniem stają wtedy osoby z zaburzeniami integracji sensorycznej, posiadający ograniczenia takie, których nie posiadają ich „zdrowi” rówieśnicy.

Celem badań, opisywanych w niniejszym artykule, było zbadanie i dokonanie charakterystyki rozwoju zawodowego osób z zaburzeniami integracji sensorycznej i oddziaływania owych zaburzeń na decyzje podjęte w sprawie wyborów ścieżki kariery zawodowej. Badanymi są osoby dorosłe, u których zdiagnozowano zaburzenia sensoryczne: 3 kobiety i 1 mężczyzna w wieku od 36 do 48 lat, o zróżnicowanym wykształceniu, wywodzące się z różnych środowisk. Jako metodę badań wybrano studium indywidualnego przypadku, realizowaną przy pomocy wywiadu otwartego, który przeprowadzono według przygotowanych dyspozycji.

## Czym są zaburzenia integracji sensorycznej?

Do człowieka dociera całe mnóstwo wszelakich bodźców, których źródłem są zjawiska fizyczne: temperatura, światło, ruch, różne dźwięki, kształty, drgania, grawitacja, przestrzeń... Zjawiska te odbieramy poprzez posiadane przez każdego z nas narządy zmysłów: oczy, uszy, czujemy dotyk czy ciepło. Otrzymujemy informacje dotyczące stanu naszych ciał, ich ruchu i położenia w stosunku do ziemi. Naukowcy obliczyli, że codziennie dociera do nas około 34 gigabajtów danych – to odpowiednik 100 tysięcy słów<sup>1</sup>. Integracja sensoryczna to taka organizacja bodźców, która umożliwia późniejsze ich wykorzystanie. Mózg człowieka musi je uporządkować, jeśli mamy się poruszać, uczyć, zachowywać w sposób produktywny. Gdy bodźce przepływają w sposób dobrze zorganizowany, czy też zintegrowany, mózg może je wykorzystać do tworzenia percepcji i zachowań, a także uczenia się. Gdy jest zdeorganizowany – życie zaczyna przypominać korek w godzinach szczytu<sup>2</sup>.

Mózg czerpie informacje o otaczającej nas rzeczywistości za pomocą wyspecjalizowanych systemów sensorycznych. Prawidłowe ich funkcjonowanie jest podstawą

---

<sup>1</sup> A. Fedorowicz, *Jak wpływają na nas gigabajty danych, które pochłaniamy każdego dnia?*, <https://www.focus.pl/artykul/mozg-przeladowany-jak-wplywaja-na-nas-gigabajty-danych-ktore-pochlamy-kazdego-dnia> [dostęp: 30.01.2023].

<sup>2</sup> J.A. Ayers, *Dziecko a integracja sensoryczna*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2005, s. 21.

właściwej percepcji otoczenia i prawidłowego reagowania na sygnały ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego. Jesteśmy przyzwyczajeni do zawężania postrzegania świata do informacji wzrokowych czy słuchowych, a rzeczywistość jest o wiele bardziej skomplikowana. Aby powstała właściwa percepcja otaczającej rzeczywistości, mózg musi nauczyć się opracowywać informacje ze wszystkich zmysłów jednocześnie, by stworzyć wielowymiarowy obraz tego, co się wokół dzieje<sup>3</sup>. Tworzy go na podstawie nie tylko bodźców wzrokowych czy słuchowych, lecz także dotykowych (czucie powierzchniowe i głębokie, propriocepcja), węchowych, smakowych, rejestruje i przetwarza ruch i siłę grawitacji. Poznajemy świat poprzez zmysły; odbieramy sygnały przez odpowiednie, przeznaczone do tego celu narządy: oczy, uszy kubki smakowe, lecz brak patologii w ich anatomicznej budowie i prawidłowe w sumie działanie nie zapewnia jeszcze sprawnego ich wykorzystania. Ważniejsze od tego, czy jakiś bodziec wywoła pewną reakcję organizmu człowieka, czy wpłynie na nasze zachowanie, jest to, w jaki sposób mózg przetworzy dostarczony do niego sygnał. Czy reakcja ta będzie konstruktywnym działaniem, czy stanie się zaburzeniem je utrudniającym, zależy od bardzo złożonego mechanizmu, który został nazwany integracją sensoryczną. Właściwie rozpoznane i opracowane bodźce stanowią podstawę dla wielu procesów ruchowych, związanych z postawą ciała, równowagą, napięciem mięśniowym czy o ruchami. Od nas najbardziej zależy, czy uda się pewne wrodzone zaburzenia integracji sensorycznej przezwyciężyć, pokonać, czy wręcz „przekuć” i zmienić ograniczenia w talenty. W tym te, które staną się niezmiernie pomocne w życiu codziennym i karierze zawodowej.

Zaburzenia integracji sensorycznej są wynikiem zaburzeń procesu samoaktualizacji – poprzez narządy zmysłów mózg nieustannie czerpie dane ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego człowieka, przetwarzając je i aktualizując. Mózg wywiera pełny, spójny i jednorodny obraz otaczającej nas rzeczywistości. Dezorganizacja tego procesu niesie ze sobą wiele negatywnych skutków. Może być ona spowodowana nieprawidłową rejestracją, modulacją i organizacją wejściowych bodźców sensorycznych<sup>4</sup>. Według Jean Ayres zaburzenia przetwarzania sensorycznego to:

- dyspraksja rozwojowa,
- zaburzenia percepcji wzrokowej kształtu i przestrzeni oraz funkcji wzrokowo-ruchowych,
- obronność dotykowa,
- deficyt przedsionkowy i posturalny obejmujący integrację obu stron ciała, różnicowanie prawo-lewo, przekraczanie linii środkowej ciała i obustronnej koordynacji ruchowej,
- deficyt w różnicowaniu wzrokowym figury i tła,
- deficyt funkcji słuchowych i językowych<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Z. Przyrowski, *Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*, EMPIS, Warszawa 2019 s. 35.

<sup>4</sup> Tamże, s. 66.

<sup>5</sup> Z. Przyrowski, *Integracja sensoryczna...*, dz. cyt., s. 110.

## Transgresyjny model rozwoju psychicznego człowieka

Józef Koziński zauważył, że historia człowieka jako gatunku i jako jednostki to dzieje nieustannych prób przekraczania granic, pokonywania ograniczeń – fizycznych i poznawczych. Transgresją nazwał wychodzenie poza to, czym jednostka jest i co posiada<sup>6</sup>. Wyróżnił on dwa podstawowe rodzaje transgresji: indywidualną, która występuje w sytuacjach, gdy jednostka intencjonalnie wychodzi poza to, czym jest i co posiada (rozszerza terytorium, dokonuje wynalazków, tworzy) oraz transgresja zbiorowa, której przedmiotem są działania masowe, podejmowane przez grupy, ruchy społeczne i społeczeństwa<sup>7</sup>. Ostatecznie określił cztery podstawowe rodzaje transgresji – „cztery światy”:

- materialną – „ku rzeczom” – dotyczy poszerzania granic terytorialnych, zwiększenia produkcji materialnej lub wynalazków technicznych ułatwiających życie ludziom,
- społeczną – „ku innym” – często zwana też interpersonalną, może dotyczyć zachowań prospołecznych, ale też tylko zwiększeniu władzy nad innymi osobami,
- symboliczną – „ku symbolom” – polega na tworzeniu nowej wiedzy w różnych dziedzinach, na przykład nauce czy sztuce,
- własnego Ja – „ku sobie” – która dotyczy wszelkiego samorozwoju danej jednostki<sup>8</sup>.

Poniżej przedstawię poddane analizie historie życia osób badanych, które ukazują, z jakimi problemami borykają się osoby dorosłe z zaburzeniami integracji sensorycznej, a także jak przełamują pojawiające się ograniczenia i podejmują działania transgresyjne.

### Studium przypadku: Pani Jedyńska

Pani Jedyńska jest kobietą w wieku 48 lat. Posiada wykształcenie wyższe magisterskie (filologia angielska), licencjat (pedagogika, specjalność coaching); studia podyplomowe: organizacja i zarządzanie oświatą, neurodydaktyka, lider oświaty; w trakcie: studia magisterskie uzupełniające (pedagogika o specjalności doradztwo zawodowe i personalne z mentoringiem). Pani Jedyńska pracuje jako nauczycielka języka angielskiego.

Zdiagnozowane zaburzenie:

- dyspraksja obejmująca motorykę dużą, co się przejawia wpadaniem na przedmioty; „czasem nie potrafię zmieścić się we framudze drzwi, nawet jeśli mają 90 cm; chodzi tu o trudność oceny odległości”;

---

<sup>6</sup> J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>7</sup> Tamże, s. 11.

<sup>8</sup> Tamże, s. 50–52.

- zaburzenia posturalne, które są zaburzeniami równowagi, na przykład utrudniona jazda na rowerze, czy wchodzenie po drabinie. „Sprawia mi trudność wejście na schody ruchome i zejście ze schodów ruchomych. To jest moment newralgiczny, w którym potrafię się zachwiać i muszę się czasami przytrzymać poręczy. Podobnie przy wsiadaniu lub wysiadaniu z pojazdu typu pociąg, tramwaj, czy autobus”;
- nadwrażliwość słuchowa – dźwięki nieswoiste dla danego miejsca wywołują irytację, rozdrażnienie, a czasem wręcz fizyczny ból.

Zapytana o przyczyny owych zaburzeń, wymieniła:

- „jestem wcześniakiem urodzonym w 8 miesiącu”;
- „deprywacja sensoryczna przez pierwszych sześć miesięcy życia: inkubator, następnie długotrwałe przebywanie w szpitalu”;
- „jako dziecko do szóstego roku życia dieta, ponieważ organizm nie wytwarzał koniecznych enzymów trawiennych, większość przyjmowanych pokarmów miała konsystencję półpłynną lub papkowatą, nie mogłam jeść owoców i warzyw ze skórką”.

Sięgając w przeszłość, do najstarszych wspomnień, skarżyła się na przedszkolankę, która „nigdy nie powinna pracować z dziećmi”. Była zmuszana do jedzenia jabłek ze skórką, choć zalecenia lekarskie jej tego zabraniały. Nie mogła znieść dźwięku rozgryzanej skórki. Zmuszana kijem do jedzenia, zbuntowała się i uciekła z przedszkola. Edukację wczesnoszkolną w szkole podstawowej Jedyńka wspomina dobrze: „miałam bardzo fajną wychowawczynię, pozwalała mi na przerwach zostawać w klasie, w ciszy i spokoju”. Pierwszy raz o swojej przyszłości pomyślała w przedszkolu: „naśladowując tatę, który był biologiem, chciałam zostać nauczycielką. Sadząc w ławkach wszystkie swoje lalki i misie, prowadziłam dla nich lekcje”. Po raz pierwszy dano jej odczuć, że nie jest taka jak inni w szkole podstawowej: „nie potrafiłam przejść po równoważni, bałam się piłki – unikałam jej łapania, uciekałam przed nią”. Nauczyciel, zamiast zauważyć problem, ośmieszał ją publicznie. Nie lubiła, co rozumiała, zajęć WF, za to lubiła pozostałe przedmioty: matematykę, fizykę, polski. Historii nie, „bo trzeba było zapamiętać mnóstwo dat”. Любиła też plastykę „za przyczyną rewelacyjnej nauczycielki, która zachęcała nas do artystycznej ekspresji, nie wytykała błędów”. Szkolne sympatie i antypatie praktycznie nie uległy zmianie do końca szkoły podstawowej, choć z powodu większych trudności wyniki nie były już tak dobre. Pojawiło się za to zamiłowanie do języków obcych. W szkole średniej WF przestał być koszmarem, ponieważ pojawiło się więcej osób z problemami ze sprawnością fizyczną. Strach przed grami zespołowymi utrzymał się do tej pory – „nie uczestniczę, z obawy przed śmieszącością, w treningach nauczycielskiej drużyny siatkówki w mojej szkole”.

W podstawówce nie była osobą popularną wśród rówieśników i nauczycieli, ponieważ szkoła była nastawiona na sukcesy sportowe, a „ja nie byłam w stanie przynieść laurów szkole w żadnej dyscyplinie”. W trudnych chwilach wspierał ją tato, a mama raczej w niej doszukiwała się przyczyn złego traktowania. Odnajdywała się w grupie,

bo pomagali jej w tym rówieśnicy, głównie akceptując jej niedoskonałość – „ich akceptacja przełożyła się na samoakceptację”. Wyrobiła sobie opinię dobrej uczennicy, więc nauczyciele raczej ją lubili, bo „nie sprawiałam trudności”. W szkole średniej nauczyciele okazali się świetnymi pedagogami i ludźmi wielkiej klasy. „Od początku nakłaniali nas do rozwijania zainteresowań. We mnie obudziła się pasja do języków obcych, choć w tamtym czasie niewiele z tego wynikało, choć starałam się to jakoś wykorzystać. Plany nauczycielskie zawiesiłam na kołku” – mówiła. Jej porażki w szkole to głównie lekcje WF, uciekała z nich poprzez zwolnienia od rodziców i lecarskie.

Ja właściwie nie miałam porażek w szkole. Jeśli chodzi o takie aspekty edukacyjne, to tutaj się nic takiego nie działo. Pamiętam tylko, jak w drugiej klasie z matematyki dostałam 3+. Patrzyłam na kartkę, na której widniała ocena 3+. To było dla mnie kompletną porażką, bo do tej pory miałam same piątki. Sukcesy? Niczego wielkiego nie osiągnęłam.

Stwierdziła, że satysfakcję sprawiały jej sukcesy edukacyjne, zwłaszcza te, w które wkładała wiele wysiłku. „Brałam udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych. Uzyskiwałam wysokie lokaty”. Sukcesem było też odnalezienie się w gronie rówieśników, „dowartościowywało mnie też to, jak byłam postrzegana przez nauczycieli”. Już w przedszkolu zauważyła, że jest inna. Lekarz rodzinny podejrzewał, że „coś jest nie tak, ale twierdził, że i tak cudem jest moje przyjscie na świat i do trzeciego roku mojego życia mówili, że będę osobą upośledzoną umysłowo – tak się to wtedy nazywało”. Gdy rówieśnicy jeździli na rowerkach – ona używała dla zachowania równowagi kółek dodatkowych. „Wstydziłam się, że nie potrafię jak inni zachować równowagi, to był ten moment, gdy zdałam sobie sprawę, że ze mną jest coś inaczej”. Do dzisiaj nie zaakceptowała swoich ograniczeń; stwierdziła, że „najbliżej akceptacji byłam po wykonaniu dla mnie diagnozy sensorycznej”. Z niechęcią i wrogością spotkała się w szkole podstawowej, chociaż bardziej widziała swoją sytuację jako wystawianie na śmieszność – „to bolało najbardziej” – stwierdziła. Motywację do działania nie zawsze udawało się znaleźć – „w sporcie byłam totalnie zdemotywowana. Moją ucieczką była literatura – czytanie uwalniało mnie z zakłętej wieży, jaką było niewspółpracujące ciało i dawało sporą wiedzę ogólną, co przekładało się na sukcesy w szkole” – powiedziała. Sukcesy motywowały, a znalezienie pasji w postaci języków obcych motywowało jeszcze bardziej.

Pierwszą jej pracą zarobkową były udzielane w czasie studiów korepetycje, potem była praca w szkole, która organizowała kursy językowe dla dzieci wiejskich. Późniejsza praca, już za poważniejsze pieniądze, związana była ze znajomością języków obcych – praca na zastępstwo w korporacji poskutkowała propozycją stałego zatrudnienia. Nie zmieniała często pracy, lecz rezygnując z dobrze płatnej posady w korporacji, realizując marzenia z dzieciństwa, została nauczycielką angielskiego w gimnazjum. Ucząc, podjęła się także pełnienia funkcji kierowniczych w szkole:

Zaczęłam pracę jako nauczycielka języka angielskiego i ten zawód wykonuję do dzisiaj, z trzynastoletnią przerwą na pełnienie obowiązków kierowniczych



w szkole. Tyle, że nawet gdy powierzono mi funkcję dyrektora szkoły, to przede wszystkim byłam nauczycielką. Tak to czułam.

Za największy sukces w karierze uważa zrealizowane liczne projekty współpracy międzynarodowej, a za porażkę uważa pełnienie roli dyrektora szkoły: „Mimo, że pełniona przeze mnie rola dyrektora szkoły była dobrze postrzegana w środowisku, to musiałam zrezygnować. Kosztowało mnie to zbyt wiele...” O przekraczaniu barier mówi niechętnie, wspomina długotrwałą naukę jazdy na rowerze i złamaną rękę. Innym przykładem podanym przez Jedynekę był zdany egzamin na Prawo Jazdy, bardzo trudny przy częstych błędach w ocenie odległości i myleniu stron. Marzy o nauczeniu się choć kilku kroków tanecznych:

Moim marzeniem jest zatańczyć walca. To strasznie deprymujące, gdy nie potrafi się zrobić na parkiecie choćby kilku podstawowych kroków. Z ogromną obawą myślę o Studniówce mojej klasy za cztery lata. Jak ja sobie poradzę? Wydawałoby się, że praca nauczyciela nie wymaga umiejętności tańca, a mnie te moje ograniczenia jednak dopadają.

Jej ograniczenia, jak stwierdziła, nie pozwoliły jej na rozwój w niektórych dziedzinach, lecz „nie trzeba dążyć do wszystkiego za wszelką cenę”. Powiedziała także:

Najczęściej moje porażki wynikały z absolutnego niezrozumienia samej siebie. Czy to, do czego dążę, jest naprawdę moją potrzebą, czy nie wynika czasem z jakiegoś „owczego pędu”. Wiem, jakie mam ograniczenia i staram się za bardzo nie wychodzić poza nie, bo zazwyczaj kończy się to fiaskiem lub co najmniej konsumuje taki nakład energii, że nawet jeśli odnoszę sukces, to takim kosztem, że to, co zdobyte wbrew sobie i własnym możliwościom, wcale nie cieszy.

Za 10–15 lat widzi się na pracowitej (z przymusu ekonomicznego) emeryturze. Na pytanie, czy jest szczęśliwa, odpowiedziała: „Raczej bywam, niż jestem”.

## Studium przypadku: Pani Dwójka

Pani Dwójka jest kobietą w wieku 45 lat, aktualnie pracuje jako księgowa. Wykształcenie: wyższe magisterskie (ekonomia); w trakcie: studia trzeciego stopnia. Jej zaburzenia to:

- dyspraksja – trudność w ocenianiu odległości, co powoduje też kłopot z planowaniem poszczególnych ruchów, odtwarzaniem ich („nie umiem tańczyć, nie mam prawa jazdy);
- zaburzenia posturalne – „z trudnością zachowuję równowagę na rowerze, nie jeżdżę na łyżwach, rolkach itp.”;
- zaburzenia modulacji – nadreaktywność słuchowa;
- „w niewielkim stopniu wykazuję również zaburzenia modulacji o charakterze poszukiwania czuciowego”.

O przyczynach zaburzeń powiedziała: „urodziłam się jako wcześniak poprzez cesarskie cięcie (ciąża była zagrożona z powodu konfliktu serologicznego). W okresie noworodkowym i niemowlęcym przebywałam w inkubatorze, jako dziecko byłam kilkakrotnie hospitalizowana”.

Na pytanie o wydarzenia z przeszłości odpowiedziała:

...nie lubię wracać do wspomnień ze szkoły podstawowej, do której chodziłam. Po diagnozie, jak się dowiedziałam, że nie jestem jakąś tam świruską, łatwiej mi wracać pamięcią to tamtych chwil. Moi rodzice przeprowadzili się na wieś i mój koszmar się skończył – tam moje zaburzenia były inaczej postrzegane, nikt mnie nie wyśmiewał. Każdego ucznia traktowano jako kogoś wyjątkowego, z troską i zrozumieniem. Rówieśnicy nigdy nie nazywali mnie fajtąpą. Dostrzegali, że jestem inna, ale nie wytykali mnie palcami. Wtedy też nauczyłam się śmiać z samej siebie. Nabrałam dystansu, choć niepokoiło mnie, że nie wiedziałam, dlaczego jestem inna. Teraz jest mój moment rozkwitu. Wróciłam na studia, jestem na urlopie wychowawczym. To mój czas.

Jako dziecko chciała zostać baletnicą, chodziła z mamą na przedstawienia, potem starała się naśladować ruchy tancerek. Rodzice, widząc, że taniec sprawia jej przyjemność, zapisali ją do ogniska muzycznego. „Nie chodziłam jednak długo na zajęcia. Szybko się zniechęciłam” – stwierdziła – „bo moje ciało nie chciało mnie słuchać, jak kazano mi powtarzać ruchy, kroki”. Po raz pierwszy dano jej odczuć, że nie jest taka, jak inni właśnie podczas zajęć z tańca:

Po pierwszych próbach widziałam niezadowolenie w oczach pani, która prowadziła zajęcia taneczne. Na początku próbowała mnie poprawiać. Pokazywała kilka razy kroki i ruchy. Potem dała za wygraną. Przychodziłam na zajęcia, przebierałam się w strój i nakładałam baletki, a potem siedziałam na ławeczce, bo instruktorka uznała, że nie mam talentu do tańca i ćwiczyła z innymi dziećmi. Dopiero po miesiącu mama zorientowała się, że nie ćwiczę. Po zajęciach rozmawiała długo z panią instruktorką i już nigdy więcej nie pojechałyśmy na lekcje baletu. Moje ciało pokonało mnie po raz pierwszy.

Zwrócono uwagę na jej zaburzenie w szkole podstawowej, ale nikt nie próbował dociekać przyczyn takiego stanu. Z etykietą kujona spędzała czas czytając i dużo się ucząc. Najbardziej lubiła matematykę, stwierdziła: „To był i nadal jest mój świat. Liczby nie oceniają i dają pewny grunt pod nogami, którego nie chce mi zapewnić moje ciało. Wychowanie fizyczne to ból i upokorzenia”. Nie uważała się za osobę zbyt popularną i towarzyską:

w mieście wyrzucono mnie poza margines, byłam ciamajdą i kujonem. Na wsi stałam się najmądrzejszą uczennicą w klasie, lubianą i akceptowaną. W liceum i na studiach ponownie nie byłam zbyt popularna, bo nie lubiłam głośnych imprez, koncertów. Nie potrafię tańczyć, więc unikałam dyskotek. Hałas jest bodźcem nie do zniesienia. Postrzegano mnie jako osobę nietowarzystką, która tylko siedzi z nosem w książkach, a ja chciałam wyjść do ludzi, ale nie potrafiłam sama siebie pokonać.

Nie wypracowała metod radzenia sobie w nowym środowisku. Tam, gdzie przestrzegano ją tylko przez pryzmat zaburzeń, nie miała szansy się odnaleźć. „Tak mam do dzisiaj” – stwierdziła. Niedoszła baletnica myślała o zostaniu architektem, lecz barierą nie do pokonania był rysunek. W liceum dokuczała jej samotność.

Drzwi mojego pokoju wygłuszałam kocem i czytałam książki, uczyłam się. Moim sukcesem były wyniki w nauce, nauka naprawdę sprawiała mi przyjemność. Na urodziny dostałam walkmana i to był świetny sposób, by odciąć się od otaczającej rzeczywistości. Słuchałam muzyki klasycznej i dzięki temu blokowałam irytujące dźwięki z otoczenia. Na studiach w akademiku włączałam suszarkę lub odkurzacz, żeby się odciąć.

Na studiach nie traktowano Dwójki gorzej, raczej stała się dla innych „niewidzialna”. Opowiadała, że dokoła niej było więcej osób z różnymi fizycznymi problemami, więc specjalnie się nie wyróżniała. Wcześniej, w szkole podstawowej, rówieśnicy i nauczyciele poniżali ją, przez co stała się osobą wycofaną, z poczuciem niższości.

Swoje ograniczenia zaczęła zauważać na wspomnianych już lekcjach baletu, ale nigdy nie zaakceptowała swojej „inności”. Przez całe życie poddawała się swoim ograniczeniom i zawsze wybierała ucieczkę jako sposób obrony:

Dopiero jak po serii głupich urazów moja lekarka uzmysłowiła mi, że mogą one wynikać z zaburzeń sensorycznych stałam się inną osobą. Zdaję sobie sprawę, że nie wszystko jest w moim zasięgu, ale wydieram mojemu ciału po kawałku kolejne ograniczenia. Mam odwagę, by się nie poddawać. Wiem, że to co się ze mną dzieje, ma konkretne podłoże. To nie jest moja wina. Nie muszę się źle oceniać. Wzrosło moje poczucie własnej wartości. Potrafię zawalczyć o siebie i swoje marzenia.

Sposobem na porażki była nauka – sukcesy je przesłaniały, przesłaniały też niespełnione marzenia. Brak świadomości swoich ograniczeń zniechęcał do walki, wymuszały rezygnację. Pierwsza praca pojawiła się zaraz po studiach ekonomicznych – została zatrudniona w dużej korporacji początkowo jako członek zespołu, potem jako samodzielna księgową. Nigdy nie zmieniała pracy, w tej czuła się bezpiecznie. Awansowała w ramach jednej firmy, ceniąc w swojej pracy porządek i przewidywalność: „Jak pod koniec dnia nic mi się nie żarzy na czerwono w moich tabelkach, to czuję spokój. To, że mogę opanować chaos mnie napędza. Dyryguję liczbami, a one są posłuszne”. Za porażkę uważa teraz niezdecydowanie i stagnację – wieloletnią pracę w jednej firmie. Obecnie jednak rozważa zmianę pracy, pracowała ze studentami i coraz bardziej przekonuje się do ważnych dla siebie decyzji, a świeżo zdobyta samoświadomość daje jej motywację do zmian. Za sukces uważa podjęcie decyzji o rezygnacji z posady w korporacji.

Wcześniej nie było mnie na to stać. Przez lata bałam się podejmować ryzyko. Zawsze przestraszona i stłamszona, niewidzialna, niezauważalna. Kiedyś mi ta moja przezroczystość odpowiadała, bo oznaczała, że nikt się ze mnie nie śmiał, nie poniżał. Lepiej było nie być wcale, niż stać się obiektem drwin.

Nigdy nie starała się walczyć, zawsze uciekała. Powiedziała: „Pokonałam trudności i własne ograniczenia, bo bardzo mi na tym zależało, zdanie na prawo jazdy nadal jest poza moim zasięgiem, choć próbowałam”. Chciałaby nauczyć się tańczyć, rozważała zapisanie się na lekcje jogi. Żałuje, że zrezygnowała z tańca: „straciłam wiele cennego czasu w niewiedzy. Gdybym wcześniej wiedziała, co mnie ogranicza, z czego to wynika, to mogłabym o sobie zawalczyć”. W przyszłości widzi się w pracy, wśród studentów. Czuje, że może liczyć tylko na siebie; to wynika z jej doświadczeń. Na pytanie, czy czuje się szczęśliwa, Dwójka odpowiedziała: „Tak, zdecydowanie tak”.

## Studium przypadku: Pani Trójka

Pani Trójka jest kobietą w wieku 48 lat, z wykształceniem średnim zawodowym: „jestem z wykształcenia kucharką, ukończyłam też szkołę pomaturalną – dietetykę”. Aktualnie pracuje jako dietetyczka i intendentka. Zdiagnozowano u niej: zaburzenia modulacji pod postacią nadwrażliwości słuchowej, jest ono bardzo silne i czasem ograniczające codzienne funkcjonowanie; poza tym zdiagnozowano w niewielkim zakresie podreaktywność dotykową. Etiologia zaburzenia: „urodziłam się jako wcześniak poprzez cesarskie cięcie, ciąża była podtrzymywana”.

Pani Trójka sygnalizowała negatywne emocje, jakie towarzyszyły powrotowi do dzieciństwa w trakcie wykonywania zadań przygotowawczych. Wspominała rodziców, którzy otaczali ją bezwarunkową miłością i żał do szkoły, która nie umiała jej zaakceptować: „miałam nauczanie indywidualne, bo w szkole mnie nie chcieli z powodu mojego zaburzenia. Hałas to dla mnie ból”. Jej najwcześniejsze wspomnienia nie były dobre, wiązały się ze szkołą:

Najgorszy był dla mnie szkolny dzwonek. Nie mogłam znieść tego dźwięku. Pamiętam, jak kilka razy zasłaniałam uszy, zamykałam oczy i wrzeszczałam na całą szkołę, aż do utraty tchu. Nie pozwalałam nikomu do mnie podejść, kopałam i gryzłam. Dopóki nie rozpoczęłam nauki indywidualnej w domu, to ten czas był dla mnie nieznośny. Bardzo źle go wspominam. Inne dzieci patrzyły na mnie, a ja się wstydziłam. Nauczyciele mnie upokarzali, nazywając świruską i wariatką.

Od wczesnych lat dziecińczy chciała zostać kucharką i została nią, nie miała innych planów.

Bawiłam się w przygotowywanie przyjęć dla lalek, bo nie miałam dla nikogo innego. Nie miałam przyjaciół. Chodziłam też do szkółki niedzielnej w naszej Wspólnocie Protestantkiej, ale to jest w innym mieście, więc z innymi dziećmi widywałam się raz w tygodniu. One mnie w domu nie odwiedzały. Potem, jak trochę podrosłam, to gotowałam w domu. Uczyłam się od mamy i babci.

Jej „inność” zauważono już w „zerówce”, hałas jej bardzo przeszkadzał, a przez jej gwałtowne reakcje inne dzieci unikały jej: „Nikt się nie chciał bawić z taką nienor-

malną”. Nauczyciele nie traktowali jej źle, bardziej doskwierała jej samotność, brak kontaktu z rówieśnikami. Jako że miała nauczanie indywidualne, kontakt z klasą miała tylko w trakcie zajęć warsztatowych. Koledzy akceptowali ją i szanowali za dużą wiedzę i umiejętności, mówiła:

Na warsztatach była nas mała grupa i często trzeba było pracować razem. Współpracować. Każdy był odpowiedzialny za konkretny odcinek. Tak jak to jest na kuchni. Nie można sobie samemu coś tam robić, trzeba razem w grupie. To mi się dobrze udawało, bo moje koleżanki i koledzy widzieli, że mogą się ode mnie czegoś nauczyć, bo byłam dobra w tym co robiłam. Czasami nasza technolog zostawiała kuchnię pod moją komendą. Te osoby, co były w mojej grupie, to były zainteresowane gotowaniem, dlatego chciały się czegoś nauczyć. Byłam dla nich autorytetem. Także moja metoda to dzielenie się swoją wiedzą i umiejętnościami.

Przez całe życie chciała zostać kucharką i dokonała tego. Na początku nauczyciele i uczniowie się z niej śmiali, ale potem szanowali i stawiali za wzór, czuła się w szkole spełniona i szczęśliwa. Świadomość zaburzeń i płynących z nich ograniczeń pojawiła się wcześniej:

od razu widziałam, że jestem inna; od czasu jak poszłam do zerówki, bo żadne dziecko nie wrzeszczało i nie kopało zatykając uszy. Akceptacja przyszła z diagnozą zaburzeń. Zrozumiałam, co ogranicza mnie i moje dziecko. Moją córkę skierowano na badania i teraz cały czas ma terapię, a ja się dowiedziałam, że nie jestem i nigdy nie byłam wariatką.

Motywacje do działania czerpała z pasji, którą było gotowanie, nie miała i nie potrzebowała innych źródeł. Otaczali ją spokojni i wyrozumiali ludzie, więc czas szkoły stał się czasem szczęśliwym. Pierwszą pracę podjęła „na kuchni w internacie, gdzie było spokojnie i cicho”. Jak stwierdziła – lubiła te prace. Zmieniła ją z przyczyn niezależnych od siebie:

Jak zlikwidowali internat, to się przenieśli z tymi samymi osobami, co pracowałam do DPS. Najpierw jako kucharka, a teraz jestem intendentką i dietetyczką, bo ukończyłam szkołę pomaturalną. Jeszcze myślę, żeby może studiować pedagogikę. Mogłabym z mieszkankami na kuchni robić zajęcia terapeutyczne.

Na pytanie o dalsze plany odpowiedziała: „Ja dopiero zaczynam, jeszcze nie powiedziałam ostatniego słowa. Myślę o tym, żeby uczestniczyć w terapii mieszkanek DPS, bo one chętnie do mnie zaglądną do kuchni”. Praca daje jej wiele satysfakcji, nie ma poczucia porażki. O przekroczeniu – w jej pojęciu – niemożliwych do pokonania barier opowiadała tak:

Kiedyś pójdzie do dużego supermarketu, czy galerii handlowej było nie do przekroczenia. Zaczęłam chodzić, jak wprowadzili godziny dla autystyków. To jest czas bez muzyki i reklam. Jest w miarę cicho. Raz spróbowałam zostać w sklepie dłużej, ponad te godziny dostosowane dla osób wrażliwych i dałam radę. Teraz

najczęściej biorę zatyczki do uszu, ale mogę już robić zakupy o każdej porze. Przestałam się bać, że nie opanuję się i narobię sobie wstydu, zacznę krzyczeć, albo się kulić w kącie albo coś. Byliśmy też z córką w Energylandii. Moja córka też ma zaburzenia sensoryczne, ale nie tak silne jak ja. Obie w słuchawkach wygłuszających świetnie się bawiłyśmy. Można teraz dostać takie kolorowe, one wyglądają jak zwykłe słuchawki do muzyki i nic nie podpada, a można korzystać z miejsc, co się wydawały niedostępne.

Nie uważa, że zaburzenia integracji sensorycznej zamknęły jej jakieś ścieżki rozwoju zawodowego, „na niektóre rzeczy trzeba było tylko poczekać dłużej”. Porażki nauczyły ją, „żeby się nie poddawać, bo coś, co teraz jest niemożliwe, za chwilę może się zmienić. Trzeba próbować, krok za krokiem. Tylko, żeby tak myśleć, to potrzebowałam się dowiedzieć, co ze mną nie tak. Od diagnozy zaburzeń jestem innym człowiekiem”. Za 10–15 lat widzi siebie jako „fajną babcię. Chciałabym się jeszcze z czymś zmierzyć, pójść na koncert. Jak wytrzymałam w wesołym miasteczku, to pewnie w filharmonii też dam radę. Jakies rozwiązanie znajdę. Nie takie to inne”. Na pytanie, czy czuje się szczęśliwa, odpowiedziała: „Tak po prawdzie nigdy o tym nie myślałam, ale chyba tak”.

## Studium przypadku: Pan Czwórka

Pan Czwórka to mężczyzna w wieku 45 lat. Wykształcenie: wyższe (kulturoznawstwo), studia podyplomowe pedagogiczne. Aktualnie pracuje jako: sternik – motorzysta, skipper żeglugi śródlądowej w jednej osobie, prowadzę barkę ładunkową – kontenerową. Jego zaburzenie to nadwrażliwość dotykowa będąca skutkiem ciąży zagrożonej.

W trakcie wykonywania zadań przygotowawczych zwrócił uwagę na trudności emocjonalne ze wspominaniem szkoły podstawowej: „Trudno było mi się uwolnić od stygmatyzującej mnie etykiety. Łatwo było wskazać, co dało mi niezłego kopa w rozwoju – szkoła średnia i rzeka, żeglowanie”. Jego najstarsze wspomnienia wiążą się z zaburzeniem, opisał je w następujący sposób:

Mam nadwrażliwość dotykową. Z tego wynika moja wybiórczość pokarmowa. W zerówce dzieci jadły drugie śniadanie, a ja uchodziłem za niejadka. Kompletnie nic przez cały dzień nie jadłem. Moje wspomnienie dotyczy tego, jak siedzę przy stoliku w sali, inne dzieci jedzą kanapki z pasztetem, a ja modłę się, żeby ten paszтет zniknął z mojego talerza. Zmuszano mnie do jedzenia, co kończyło się wymiotami. Wzywali mamę do szkoły. Były jakieś problemy, szkoła twierdziła, że mama mnie głodzi, bo byłem prawdziwym chucherkiem. Miałem niską wagę, byłem niski i chudy, do tego anemia. Ja przez cały dzień nic nie jadłem. W domu piłem tylko mleko. Mam też nadwrażliwość na dotyk – nie cierpię „gryzących” ubrań. Wrzeszczałem, jak mama kazała mi zakładać rajstopki. Pociąłem niechcący kilka ubrań wycinając metki, bo drapią.

Po raz pierwszy dano mu odczuć jego „inność” już w zerówce, gdzie więcej czasu spędzał pod kropłówką niż w szkole. Zauważono jego niedomagania:

Byłem chorowity i słaby z powodu mojej wybiórczości pokarmowej. Nie bawiłem się z chłopakami, nie grałem w piłkę. Inni od razu zauważyli, że jestem słabszy, byłem bity i poniżany przez rówieśników. Nie potrafiłem się postawić chłopakom dużo wyższym i silniejszym ode mnie. Nauczyciele podczas podziału na grupy umieszczali mnie z dziewczynkami, bo taki słabeusz. Można sobie wyobrazić, jak się wtedy czułem. Nikt mnie nie chciał w drużynie, bo nie szło mi bieganie za piłką.

W szkole radził sobie słabo:

Nauka kiepsko mi szła. Ja jestem DDA. W domu nie było warunków, żeby się uczyć. Ojciec pił, był agresywny, wrzeszczał. Uciekałem do wujka Stasia, mieszkał w sąsiednim bloku. Tylko, że wrzaski ojca rozlegały się po całym osiedlu i u wujka też ciężko było się skupić. Bałem się o mamę. Najbardziej chyba lubiłem przyrodę, potem biologię. Moim odkryciem w siódmej klasie była fizyka. Pochłonęło mnie. W technikum żegluga fizyka była moim ulubionym przedmiotem. Lubiałem też język polski, bo przyjemność sprawiało mi czytanie książek. Nie mogłem jednak liczyć na dobre oceny. Nauczycielka mnie niesprawiedliwie traktowała. Kiedyś napisałem opowiadanie koleżance. Ona dostała piątkę, a ja za podobną pracę 3-.

Wybierając zawód, wybierał pomiędzy „kolejówką”, a Technikum Żegluga Śródlądowej, wybrał żeglugę i nie żałował później swojego wyboru; był realizacją jego pasji. Traktowano go wtedy jak wszystkich innych, nie czuł się dyskryminowany. Umiał gotować, więc przynosił do szkoły swoje produkty. To był jego sposób na popularność w szkole. „Już wtedy byłem wegetarianinem i to było taką ciekawostką dla innych. Zdecydowanie nie powodem do wyśmiewania jak w podstawówce. Umiałem gotować, przynosiłem do szkoły wyżerkę, a w technikum chłopacy byli zawsze głodni. Byłem popularny przez te moje dostawy jedzenia”. Ze swoich ograniczeń zdał sobie sprawę w szkole podstawowej, swój problem i jego rozwiązanie opisał w następujący sposób:

Stwierdzono, że skoro mój ojciec jest alkoholikiem, to mama z pewnością mnie zaniedbuje, nie karmi, nie troszczy się, nie dopilnuje i dlatego byłem takim słabym niejadkiem, skazanym na częste pobyty w szpitalu z powodu anemii. Nie nadawałem się do gry w piłkę, byłem blady i kruchy. Wymiotowałem, jak tylko ktoś wmusił we mnie kęs jedzenia. Kto miałby polubić takie dziwne rzygające dziecko? Nikt nie szukał przyczyn mojej odmowy jedzenia, a ja widziałem, jak wiele ograniczeń mnie blokuje. Nie potrafiłem się przezwyciężyć i zacząć „normalnie” jeść. To było nie do przezwyciężenia i nadal jest. Moja wybiórczość pokarmowa dotyczy pewnej określonej tekstury jedzenia. Takie potrawy jak mięso, czy wszelkie budynie, przeciery, kaszka, kremy – nie jestem w stanie wziąć do ust. Taką konsystencję mają zazwyczaj dania dla małych dzieci. Ja tego nie mogłem jeść. Kiedyś, jak miałem chyba osiem lat, poszedłem z wujkiem Stasiem na jego działkę. Dał mi do spróbowania paprykę prosto z krzaka, potem inne świeże warzywa, owoce. Musiał mnie powstrzymać, bo chciałem to wszystko pochłonąć. Tak mi to smakowało, a przede wszystkim było chrupiące,



miało pożądaną teksturę. Nikt wcześniej, ani lekarze, ani mama, nie wpadli na to, że ja nie mogę wziąć do ust takiej papki jak pasztet, twarożek, czy inne przecierki. Jak mi dano surowe warzywa, to oszalałem! Potem kiedyś w domu wziąłem sobie z kuchni jabłko i buraka. Siedziałem sobie w fotelu i chrupałem. Przyszła mama i zabrała mi buraka. Stwierdziła, że mi go ugotuje i zetrze, bo się pochoruję od takiego surowego. No i papki nie chciałem już ruszyć. Zacząłem podjadać surowe warzywa, jak nikt nie patrzył. Potem „gotowałem” już sam – warzywno-dania zazwyczaj na surowo, żadnego puree, czy innych musów. Zniknęła anemia i sam czułem się zdrowszy. Jako dziesięciolatek funkcjonowałem już w miarę normalnie, ale łutki dziwnego, obrzydliwego, wymiotującego dzieciaka, który na nic nie ma siły, się nie pozbyłem.

Nauczyciele odsuwali go od zabaw z powodu anemii, dzieci nie chciały się z nim bawić. „Raz ze szkoły zabrała mnie opieka społeczna, bo nauczycielka świetlicy powiadomiła milicję, że mama mnie truje. Poszła fama o mnie, że pochodzę z jakiegoś chorego domu. To odsunęło skutecznie ode mnie inne dzieci”. Odnajdywał motywację do nauki i pracy w swojej modelarskiej pasji, to było też jego miejsce ucieczki. Zbudował sobie model miasteczka w skali modelu kolejki. Pochwalił się swoją pracą dopiero kumplom z technikum, budząc podziw i zdumienie. Pierwsza praca nie była jego wymarzoną, musiał jak najszybciej wyprowadzić się z domu, więc zatrudnił się w firmie składającej okna, gdzie przepracował trzy lata. Wynajął mieszkanie w podłej dzielnicy Torunia i podjął studia, całkowicie przypadkowo wybrał kulturoznawstwo. Tylko po to, żeby mieć licencjat konieczny do realizacji marzenia o pływaniu. O tym okresie opowiadał tak:

Znalazłem pracę na barce na Wiśle, ale żeby do końca życia nie być tym od łopaty musiałem skończyć chociaż licencjat. Tamta barka była na ładunki sypkie, ciągly brud w ładowni. Wyglądałem jak górnik po szychcie. Ukończenie studiów dawało szansę uprawnień sternika i skippera – firmy zachodnie nie powierzą barki 750 ton do prowadzenia bez wykształcenia, a o takiej zawsze marzyłem.

Po ukończeniu studiów znalazł pracę w niemieckiej firmie, gdzie powierzono mu barkę śródlądową i od kilku lat pływa po rzekach Europy. Motywacji do pracy nie musi poszukiwać, wynika to z jego pasji. Tak o tym opowiada:

Moja praca sprawia mi po prostu przyjemność. Barkę śródlądową, kontenerowca prowadzi się w pojedynkę. Najczęściej jestem zupełnie sam, czasami, jak moja Agnieszka ma trochę wolnego, zabiera się ze mną. Wtedy na barce są też nasze koty. Mam spokój, ciszę, praca jest dość przewidywalna, ale nie nudna. Nawigowanie wymaga bardziej doświadczenia niż szukania kreatywnych rozwiązań.

Za zadanie przekraczające możliwości, a jednak wykonane, uważał zdobycie pracy na barce. Opowiada o tym w taki sposób: „Jak armator zobaczył moją mikrą posturę, to zwątpił. Miał przed sobą dokumenty pokazujące, jak wiele godzin pływałem na Wiśle i na szkoleniowym statku, ale nie mógł uwierzyć, że dam sobie radę

fizycznie. Trudne dzieciństwo nadal jest widoczne w mojej aparycji. Przekonałem mojego potencjalnego szefa, że moja przyszła praca, to bardziej „Tetris” niż siłowe zmagania”. To jest także jego największy, życiowy sukces, nie myśli o przekraczaniu kolejnych granic. Jego zaburzenia zostały zdiagnozowane dopiero, jak poznał swoją przyszłą partnerkę, która okazała się terapeutką. Nie odczuwał, że jego zaburzenia pozamykały mu ścieżki rozwoju, nigdy nie myślał w ten sposób. „Trudno mi się odnaleźć w dużej grupie ludzi. Moje kompetencje społeczne są raczej kiepsko wykształcone. Pewnie dlatego pracuję sam. Na barce rzadko spotyka się innych ludzi. Gdyby moje zaburzenia i wymiotowanie innym na buty nie zepchnęło mnie na margines, to może wykonywałbym inny zawód teraz?” Stwierdził też, że porażki stygmatyzują i że: „Ludzie opisują cię z tej perspektywy. Nie dostrzegają tego, jak wiele razy zwyciężyłeś, zapracowałeś na coś. Jak się coś nie powiedzie, to się to często bardzo podkreśla. Ludzie oczekują, że coś z tym zrobisz, koniecznie poprawisz. Nie przyjmują takiej możliwości, że mimo że odniosłeś porażkę, to idziesz dalej”. Zapytany o to, gdzie widzi siebie za 10–15 lat odpowiedział: „Na rzece, a gdzie miałbym być?” Czy czujesz się szczęśliwy? „Tak. Jak płyniemy całą rodziną – Agnieszka, koty i ja”.

## Podsumowania i wnioski

Wszyscy pokonujemy trudności życia codziennego, a każdy kolejny dzień stanowi nowe wyzwanie, lecz osoby z zaburzeniami integracji sensorycznej, by żyć w miarę normalnie, muszą stać się mistrzami dnia codziennego. Jedna z badanych powiedziała, że „opancerzona jest metodami, którymi broni się przed światem”. W jaki sposób pokonują swoje bariery? Zdiagnozowani i świadomi starają się pracować nad sobą, opanowując w większym lub mniejszym stopniu swoje „demony”: zaczynają od samoakceptacji i akceptacji ze strony najbliższych, kochającej rodziny. Świeżo zdobyta samoświadomość odsłania przed nimi perspektywy rozwoju i wtedy nabierają odwagi na tyle, by marzyć i realizować swoje marzenia. Diagnoza i świadomość, że „nie są wariatami, nie są chorzy, inni”, umożliwia pokonanie największej z przeszkód – zaczynają mieć nadzieję. Wcześniej poradzenie sobie z kłopotami życia codziennego wymagało użycia sposobów nie zawsze skutecznych. Dominowały postawy ucieczkowe: zwolnienia lekarskie, ignorowanie problemów. Często osoby te starały się izolować przed dokuczliwymi bodźcami przez noszenie słuchawek, stoperów, unikanie zakupów w supermarketach, tłumu. Korzystały z wyrozumiałości nauczycieli czy przełożonych licząc, że taka postawa będzie trwała wiecznie. Pomagało też uświadomienie sobie, że nie trzeba być najlepszym we wszystkim. Nie zawsze jednak diagnoza pozwoliła na uzyskanie samoakceptacji, a deklaracja „przepracowania traumy” okazywała się na wyrost, bo dalej bolało. Osoby badane stwierdziły też, że udział w wywiadzie pogłębionym był dla nich trudny, czasem bolesny, ale sam w sobie stanowił terapię – pozwolił uporać się z demonami przeszłości, wydobyć głęboko ukryte, skazane na zapomnienie problemy. Pomagała im też nadzieja, że wykonanie tych badań

przyczyni się do przełamania powszechnej nieświadomości zjawiska, jakim są zaburzenia integracji sensorycznej i trudności, z jakimi borykają się osoby nimi dotknięte. Przeprowadzenie badań przyniosło nie tylko zwiększenie stanu posiadanej wiedzy, ale stało się dla wielu z nich domknięciem przepracowanych już problemów. Poczytuję to za dodatkowy walor tych prac.

Pokonywanie własnych ograniczeń (tych rzeczywistych i tych urojonych) jest udziałem każdego z nas. Codziennie – w szkole, w pracy, w domu – napotyamy na przeszkody utrudniające lub uniemożliwiające nam sprawne działanie. Staramy się wtedy zmobilizować, znaleźć siły i sposób na rozwiązanie postawionego zadania, podejmujemy próbę działania. Czasem udaje się, a czasem nie. Często okazuje się, że „strach ma wielkie oczy” i problem wcale nie był trudny do rozwiązania, ale zdarza się, że ponosimy porażkę. Obie możliwości niosą ze sobą określone skutki; albo staramy się zmienić metodę postępowania, żeby w końcu się udało lub – w razie sukcesu – staramy się wykorzystać zastosowany sposób działania, by stał się gotowym do powtórnego zastosowania narzędziem. Pokonujemy własne ograniczenia, dokonujemy transgresji. Osoby z zaburzeniami integracji sensorycznej w szczególności sposób zmuszone są do poszukiwania rozwiązań zastępczych. Jak niewidomi czy niesłyszący wykorzystują bardziej inne zmysły, tak dla nich konieczne są poszukiwania sposobów radzenia sobie w często występujących sytuacjach trudnych, a spowodowanych posiadaniem ograniczeń. Bariery te potrafią także być na tyle duże, że nie pozwalają na znalezienie motywacji do działania, co z kolei wymusza rezygnację z nauki w wymarzonej szkole, czy też podjęcia pracy niezgodnej z własnymi zainteresowaniami.

## Bibliografia

- Ayers J.A., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2005.
- Fedorowicz A., *Jak wpływają na nas gigabajty danych, które pochłaniamy każdego dnia?*, <https://www.focus.pl/artykul/mozg-przeladowany-jak-wplywaja-na-nas-gigabajty-danych-ktore-pochlamiamy-kazdego-dnia> [dostęp: 30.01.2023].
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Przyrowski Z., *Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*, EMPIS, Warszawa 2019.

### Transgressive behaviour in the professional development of people with sensory integration disorders

**Abstract:** Breaking barriers, overcoming one's own limitations, is everyone's task. However, not everyone realizes that there are people among us, for whom – although they are basically healthy – overcoming these barriers comes with difficulty. They are called variously: slackers, or sonorously – in English – clumsy. They are not sick, only their brains (for reasons described below) work slightly differently. They stumble around for no reason, something constantly falls out of their hands, they react badly to certain sounds, tastes, smells. Sometimes this makes them scream and run away, arousing the unhealthy curiosity of the chattering public. Because of this, they have to face incomprehension, social ostracism, sometimes lack of acceptance even among loved ones. School and later professional work thus become extremely challenging for them. These are people with sensory integration disorders, and this article is an attempt to examine and present how they cope in the school environment and during their careers.

**Keywords:** sensory integration, transgression, development, professional development

### About the Author

Jerzy Kozakiewicz – educator and coach with over thirty years of experience. His areas of interests include coaching, mentoring, career counseling, school education, alternative methods of teaching, learning and supporting development.

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](#).



**Klaudia Pańczyszyn\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0009-0009-1251-9153>

e-mail: [klaudia.panczyszyn@gmail.com](mailto:klaudia.panczyszyn@gmail.com)

## Rola kina w kształtowaniu świadomości zachodnich społeczeństw o sytuacji kobiet w Iranie

[https://doi.org/10.25312/kiw.26\\_klp](https://doi.org/10.25312/kiw.26_klp)

**Streszczenie:** Artykuł omawia rolę kina irańskiego w kształtowaniu świadomości zachodnich społeczeństw na temat sytuacji kobiet w Iranie. Pomimo surowych ograniczeń wynikających z cenzury i polityki irańska kinematografia ukazuje trudną rzeczywistość kobiet żyjących pod reżimem islamskim, a także ich walkę o prawa i godność. W artykule przeanalizowano filmy znanych reżyserów, takich jak Asghar Farhadi, Marjane Satrapi czy Ali Abbasi, które przedstawiają zmagania bohaterek z opresyjnymi normami społecznymi. Autorka podkreśla, jak ważną rolę odgrywa kino jako narzędzie wyrażania sprzeciwu wobec patriarchalnych struktur i inspiracji dla zmian społecznych.

**Słowa kluczowe:** kino irańskie, prawa kobiet, rewolucja islamska, cenzura, patriarchy

---

\* Klaudia Pańczyszyn – absolwentka studiów licencjackich z zakresu kulturoznawstwa w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Autorka pracy licencjackiej pt. *Reprezentacja kobiet w kinie irańskim na podstawie wybranych filmów Asghara Farhadiego*. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na współczesnym kinie irańskim oraz amerykańskim kinie niszowym. Współtwórczyni i współprowadząca autorskiego cyklu filmowego w Kinie Nowe Horyzonty we Wrocławiu pt. *Porozmawiaj z nią*, którego głównym celem jest analiza feministycznych motywów we współczesnym kinie.

## Wprowadzenie

Współczesne kino irańskie, mimo że zrodzone w trudnych warunkach politycznych i społecznych, zyskało światowe uznanie dzięki swojej unikatowej estetyce i głębokim refleksjom nad kondycją człowieka. Niebagatelny wpływ na rozwój tej kinematografii miała burzliwa historia państwa, zwłaszcza wydarzenia z drugiej połowy XX wieku, wśród których kluczową rolę odegrała rewolucja islamska w 1979 roku. To ona zmieniła nie tylko polityczny krajobraz kraju, ale również wpłynęła na wszystkie aspekty życia społecznego i kulturalnego.

Sytuacja kobiet w Iranie po rewolucji islamskiej uległa znacznemu pogorszeniu. Nowy reżim wprowadził surowe przepisy, które ograniczyły ich prawa i swobody. Kobiety musiały dostosować się do ścisłych regulacji dotyczących ubioru, które wymagały noszenia hidżabu, a także do restrykcji związanych z pracą i edukacją. Pomimo tych ograniczeń wiele irańskich kobiet wykazało się ogromną determinacją i odwagą w walce o swoje prawa. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują Shirin Ebadi oraz Narges Mohammadi, uhonorowane Pokojową Nagrodą Nobla kolejno w 2003 i 2023 roku.

Pomimo surowych przepisów dotyczących mediów i sztuki kobiety odgrywają znaczącą rolę w irańskiej kinematografii nie tylko w filmach realizowanych przez mężczyzn, choć trzeba przyznać, że odgrywają kluczową rolę w filmach nagrodzonego dwoma Oscarami Asghara Farhadiego. Reżyserki, takie jak Marjane Satrapi, Maryam Keshavarz czy Shirin Neshat z powodzeniem realizują swoje projekty za granicą, zdobywając uznanie na międzynarodowych festiwalach filmowych. Poprzez swoje filmy artystki ukazują trudną sytuację irańskich kobiet, poruszając kwestie opresji, z jaką się zmagają, a jednocześnie podkreślają ich siłę i determinację w walce o lepsze życie. Kino staje się dla nich narzędziem zwracającym uwagę światowej opinii na problematykę kobiet w Iranie, inspirując zarazem do zmian społecznych.

Niniejsza praca ma na celu przedstawienie tła historyczno-politycznego, które wpłynęło na rozwój kina irańskiego, przede wszystkim w kontekście kobiet, w oparciu o wybrane filmy irańskich reżyserów oraz zarysowanie głównych tematów i problemów, z jakimi musieli zmagać się irańscy twórcy filmowi. Ta analiza pozwoli lepiej zrozumieć specyfikę i wyjątkowość irańskiej kinematografii, a także docenić jej wkład w światową kulturę filmową. Kino irańskie od samego początku swojego istnienia stanowiło platformę, dzięki której twórcy mogli wyrażać swoje poglądy i w subtelny sposób komentować rzeczywistość społeczną i polityczną kraju. W kontekście sytuacji kobiet kino stało się ważnym medium, dzięki któremu mogły one wyrażać własne doświadczenia, aspiracje i problemy.

## Konsekwencje rewolucji 1979 roku

Każdą rewolucję poprzedza stan ogólnego wyczerpania i na tym tle – pobudzonej agresji. Władza nie znosi narodu, który ją irytuje, naród nie cierpi władzy, której nienawidzi. Władza roztrwonila już całe zaufanie, ma puste ręce, naród utracił już resztki cierpliwości i zaciska pięści. Panuje klimat napięcia i coraz bardziej przygniatającej duszności. Zaczynamy ulegać psychozie grozy. Nadciąga wyładowanie. Czujemy to.

Ryszard Kapuściński, *Szachinszach* (1982)<sup>1</sup>

Podjmując próbę zrozumienia współczesnej kinematografii irańskiej, należy skoncentrować się na przełomowym wydarzeniu, które wstrząsnęło współczesnymi fundamentami tego kraju – rewolucji islamskiej w 1979 roku. Jak pisała dziennikarka i reporterka Vanna Vannuccini:

Tej rewolucji nikt się nie spodziewał i nikt nie mógł w nią uwierzyć. Setki tysięcy młodych Irańczyków wyległy na ulice, by przez wiele tygodni walczyć z wysłanymi na rozkaz szacha czołgami, a ich jedynym uzbrojeniem były trzymane w dłoniach kamienie. Do czynu pobudziło ich słowo pewnego starca, który w jednej z podparyskich miejscowości przechodził codziennie na drugą stronę ulicy, by z twarzą zwróconą w kierunku Mekki oddać się porannej modlitwie<sup>2</sup>.

Owym starcem był Ruhollah Musawi Chomeini, ajatollah, szyicki duchowny, który wyprowadził zdesperowany naród na ulice przeciwko Mohammadowi Rezie Pahlawiemu – ostatniemu szachinszachowi Iranu. To wydarzenie, zakończone obaleniem monarchii i ustanowieniem rządu opartego na prawie islamskim, stanowi kluczowy punkt zwrotny w najnowszej historii Iranu, kształtujący do dziś współczesne społeczeństwo, politykę i kulturę tego kraju. Albowiem od tego momentu można postawić znak równości pomiędzy prawem szariat (wynikającym bezpośrednio z Koranu i jego interpretacji naczelnych duchownych) a prawem państwa.

Przyczyn rewolucji można doszukiwać się na wielu płaszczyznach. Jednakże największy wpływ na nią miało niezadowolenie społeczne związane z sytuacją ekonomiczną państwa oraz rosnąca przepaść pomiędzy biednymi a nieliczną grupą bogatych. Poddańczy stosunek do państw zachodnich – przede wszystkim Stanów Zjednoczonych oraz Wielkiej Brytanii – spotykał się niemalże jedynie z krytyką ze strony społeczeństwa. Za potępienie polityki rządu, w znacznej mierze za jej laicki charakter, sprzeczny z tradycyjnymi wartościami islamu, Ruhollah Chomeini został zmuszony do opuszczenia kraju w 1964, a w konsekwencji przebywał na emigracji aż do 1979 roku. Z kolei nietrafione inwestycje, ograniczanie wolności obywatelskich poprzez likwidację opozycji i utrzymywanie tajnej policji nazywanej SAVAK oraz

<sup>1</sup> R. Kapuściński, *Szachinszach*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2016, s. 134.

<sup>2</sup> V. Vannuccini, *Różowy to kolor Persji. Sen o islamskiej demokracji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2007, s. 5.



trwonienie pieniędzy przez utracjuszowską władzę Pahlawich stały się olejem napędowym rewolucji. Jak słusznie zauważał Kapuściński: „To władza prowokuje rewolucje. Na pewno nie czyni tego świadomie. A jednak jej styl życia i sposób rządzenia stają się w końcu prowokacją”<sup>3</sup>. Wzburzeni Irańczycy potrzebowali jedynie iskry, którą okazał się Chomeini.

Po rewolucji w 1979 roku Iran stał się Republiką Islamską, w której władzę sprawuje Najwyższy Przywódca, mający decydujący wpływ na politykę kraju i kontrolujący kluczowe instytucje, takie jak siły zbrojne i sądownictwo. Prezydent, wybierany w powszechnych wyborach, pełni funkcję głowy państwa, ale jego władza jest ograniczona przez Najwyższego Przywódcę oraz Radę Strażników, która składa się z duchownych i prawników. Ma ona prawo do weryfikowania zgodności ustaw z konstytucją i prawem islamskim oraz zatwierdzania kandydatów do parlamentu i kandydatów startujących w wyborach prezydenckich. Islamskie Zgromadzenie Konsultatywne pełni funkcję parlamentu, ale jego decyzje również podlegają kontroli Rady Strażników. System polityczny Iranu łączy elementy teokracji z demokracją. O dualizmie polityki Republiki Islamskiej stanowi muzułmański system polityczny, który jest jej zasadniczym filarem. Zgodnie z doktryną „władza pochodzi od boga, który przekazuje ją swojemu przedstawicielowi na ziemi i dopuszcza despotyzm i absolutyzm w sprawowaniu rządów”<sup>4</sup>. W państwie muzułmańskim Koran stanowi odpowiednik konstytucji, a każde prawo ustalone przez człowieka musi się z nim zgadzać.

Po rewolucji 1979 roku pojawiły się nowe przepisy dotyczące moralności oraz policja obyczajowa, która od tego czasu zajmuje się egzekwowaniem surowych zasad islamskiego prawa regulującego zachowania publiczne, ubiór oraz relacje społeczne. Strażnicy moralności patrolują ulice, upewniając się, że kobiety noszą odpowiedni czador<sup>5</sup>, a obywatele nie zachowują się w sposób uważany za nieprzyzwoity. Podejmują oni również działania przeciwko wszelkim formom zachowań uznanych za obce wartościom islamskim, takich jak picie alkoholu czy publiczne okazywanie uczuć między osobami przeciwnej płci<sup>6</sup>. Strażnicy moralności mimo licznych kontrowersji i sprzeciwów aktywnie działają do dzisiaj, będąc stałym elementem irańskiego systemu karnego. Jak stwierdza jeden z najbardziej znanych perskich pisarzy współczesnych, Shahrar Mandanipour: „[...] w Iranie funkcjonuje pewne polityczno-religijne założenie, głoszące, że każde zbliżenie czy rozmowa między mężczyzną i kobietą, którzy nie są małżeństwem ani najbliższą rodziną, to preludium do grzechu śmiertel-

<sup>3</sup> R. Kapuściński, *Szachinszach*, dz. cyt., s. 135.

<sup>4</sup> K.M. Andrusiewicz, *Rewolucja islamska w Iranie. Przyczyny – przebieg – konsekwencje*, „Konteksty Społeczne” 2013, t. 1, s. 32.

<sup>5</sup> Czador musi zakrywać odpowiednie części kobiecego ciała – włosy, nadgarstki, kostki. Mahsa Amini została zatrzymana w 2022 roku przez policję obyczajową z powodu nieodpowiedniego noszenia chusty, która nie zakrywała w stopniu akceptowalnym jej włosów.

<sup>6</sup> Relacje homoseksualne są również zakazane przez irańskie prawo. Prawodawstwo za stosunek homoseksualny przewiduje kary chłosty, więzienia, a nawet karę śmierci.

nego”<sup>7</sup>. Zaczęła się era surowego nadzoru nad życiem prywatnym obywateli, a rząd zaczął ingerować w codzienne sprawy, wprowadzając do dotychczas relatywnie laickiego kraju Pahlawich nowe zasady etyki zgodne z tymi, które są zapisane w Koranie.

W obszarze praw kobiet rewolucja narzuciła znaczne ograniczenia. Kobiety zostały poddane surowym przepisom dotyczącym pracy, edukacji i obowiązującego stroju, co skutkowało istotnym ograniczeniem praw i swobód. Azar Nafisi skończyła studia doktorskie w Stanach Zjednoczonych, po rewolucji 1979 roku wróciła do Iranu, aby wykładać anglistykę na Uniwersytecie w Teheranie. Dwa lata później została wydalona z uczelni za odmowę noszenia hidżabu. Wspomniana wcześniej Shirin Ebadi przed rewolucją była pierwszą w historii Iranu sędzią, po rewolucji zakazano jej wykonywania zawodu, więc została adwokatką i obrończynią praw człowieka, za co otrzymała Pokojową Nagrodę Nobla w 2003 roku. Jak opowiada w swojej drugiej autobiograficznej książce *Kiedy będziemy wolne: moja walka o prawa człowieka*:

Mogłoby się wydawać, że to wsparło moje działania w Iranie i zapewniło niechętny szacunek władz, tymczasem naciski i kontrola tylko przybrały na sile. Irański rząd robił, co w jego mocy, by wieść o wyróżnieniu mnie się nie rozniosła. W rządowych mediach nie mogło się pojawić moje nazwisko ani wzmianka o nagrodzie. Kiedy dziennikarz spytał ajatollaha Mohammada Chatamiego, ówczesnego prezydenta i przedstawiciela skrzydła reformatorskiego, dlaczego mi nie pogratulował, ten odparł: „To nie jest ważna nagroda. Liczy się wyłącznie Nobel w literaturze”<sup>8</sup>.

Była również trzykrotnie aresztowana, władza pozbawiła ją majątku, doprowadziła do rozpadu jej małżeństwa, a w konsekwencji Ebadi przebywa do dziś poza granicami Iranu, wciąż aktywnie angażując się w sprawy swojej ojczyzny.

## Pozycja kobiet w kinie

Cenzura w Iranie przed 1979 rokiem koncentrowała się głównie na ograniczaniu krytyki rządu, podczas gdy po rewolucji skupiła się również na kontrolowaniu treści zgodnych z zasadami islamu. Zarówno przed, jak i po represje wobec dziennikarzy i twórców były powszechne, co miało znaczący wpływ na wolność słowa w kraju. Według raportu przygotowanego przez fundację Reporterzy bez Granic Iran zajmuje 176. miejsce w rankingu wolności mediów. Jest to piąte miejsce od końca. Z gorszym wynikiem tuż za Iranem uplasowały się jedynie Korea Północna, Afganistan, Syria i Erytrea<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> S. Mandanipour, *Irańska historia miłosna. Ocenzurowano*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2010, s. 20.

<sup>8</sup> S. Ebadi, *Kiedy będziemy wolne: moja walka o prawa człowieka*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków 2017, s. 24.

<sup>9</sup> *Iran*, 2024 RSF Press Freedom Awards In Washington, Dc On 12/3, <https://rsf.org/en/country/iran> [dostęp: 13.06.2024].

Media nie pozostają bez znaczenia dla formowania nowych struktur państwa muzułmańskiego opartego na zasadach i prawach islamu. W preambule do porewolucyjnej Konstytucji Islamskiej Republiki Iranu w rozdziale dotyczącym instytucji radia i telewizji zapisano, że „instytucje te muszą służyć propagowaniu kultury muzułmańskiej, wyróżniać się zdrową rywalizacją myśli i poważnie chronić przed destruktywnymi i antymuzułmańskimi wpływami”<sup>10</sup>. Nowe porządki zagościły na wielkim ekranie. Kino pozostaje pod nadzorem Ministerstwa Kultury i Przewodnictwa Muzułmańskiego, które po dziś dzień nadzoruje produkcję i dystrybucję filmów w kraju. Jedną z wytycznych stała się konieczność podkreślania roli kobiet w budowaniu rodziny i społeczeństwa. Została ona zaakcentowana w Konstytucji Republiki Islamskiej Iranu z 1979 roku:

Kobieta, będąc centralną postacią rodziny, przestała być uważana za „przedmiot” czy „narzędzie” konsumpcji i eksploatacji, a przywracając jej ważną pozycję, zwrócono szacunek należny matkom karmiącym istoty ludzkie, które mają być oddane wierze. Jako równa mężczyznom kobieta pojawia się na życiowych polach walki i dlatego spoczywa na niej o wiele większy ciężar odpowiedzialności. Tym samym islam przyznał jej większą wartość i godność<sup>11</sup>.

Zgodnie z przepisami ustanowionymi w 1996 roku we wzorcowym kinie irańskim zakazane okazują się: (1) obcisłe kobiece ubrania, (2) pokazywanie dowolnej części kobiecego ciała, z wyjątkiem twarzy i dłoni, (3) kadrowanie kobiecej twarzy w zbliżeniu, (4) kontakt fizyczny i czułe słowa lub żarty między mężczyznami i kobietami, (5) żarty na temat wojska, policji lub rodziny, (6) słowa, znaki i sygnały odnoszące się bezpośrednio lub niebezpośrednio do życia seksualnego, (7) krawaty, muszki lub inne części garderoby denotujące obcą kulturę, (8) negatywne postacie z brodą (co mogłoby się kojarzyć z postaciami religijnymi), (9) pozytywny charakter, który woli samotność od życia zbiorowego, (10) muzyka zagraniczna lub każdy rodzaj muzyki, który sprawia radość<sup>12</sup>.

W porewolucyjnej rzeczywistości państwu zależało na tym, aby powstawały nowe dzieła, ale z poszanowaniem dla powyższych zasad. Cenzuralne wymogi zostały częściowo złagodzone w 1982 roku, kiedy Mohammad Chatami został powołany na stanowisko Ministra Kultury i Przewodnictwa Islamskiego. Opowiadał się on za poszerzeniem zakresu wolności intelektualnej. Irańska cenzura skupia się przede wszystkim na kwestiach obyczajowych oraz politycznych. Organem dopuszczającym film do produkcji jest Komisja Recenzencka, a proces cenzorski jest czteroetapowy. W pierwszym sprawdza się, czy scenariusz nie zawiera treści zakazanych, w drugim przedstawia się plan produkcji (z obsadą oraz budżetem). Następnie materiały z ko-

<sup>10</sup> E. Wiącek, *Rozstania, powroty, tajemnice – autorskie kino Asghara Farhadiego*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2013, s. 23.

<sup>11</sup> Tamże, s. 26.

<sup>12</sup> *Unveiled: Art and Censorship in Iran*, Article XIX, Londyn 2006, <https://www.article19.org/data/files/pdfs/publications/iran-art-censorship.pdf> [dostęp: 29.02.2024].

lejných dni zdjęciowych są poddawane kontroli cenzorów. Na ostatnim etapie zarządza się poprawki do już ukończonego filmu<sup>13</sup>. Reżyser i scenarzysta Asghar Farhadi w wywiadzie do dokumentu *A Cinema of Discontent* (2013) stwierdza, że „najważniejszą cechą charakteryzującą cenzurę w irańskim kinie jest to, że nie posiada ona cech charakterystycznych”<sup>14</sup>.

Irańska kinematografia wciąż uchodzi za niszową na arenie międzynarodowej, pomimo że nazwiska, takie jak Abbas Kiarostami<sup>15</sup>, Marjane Satrapi<sup>16</sup>, Ali Abbasi<sup>17</sup> czy Asghar Farhadi nie pozostają anonimowe dla szerokiej, ogólnoswiatowej publiczności. W kontekście tych twórców i ich filmów ukuto nawet pojęcie *kino festiwalowe*, które „odnosi się do faktu, że filmy te powstają w izolacji od kaprysów rodzimego rynku i prezentowane są niczym piękne bukiety na międzynarodowych festiwalach”<sup>18</sup>. Irańskie kino charakteryzują surowa narracja, długie ekspozycje natury, posługiwanie się metaforą – najczęściej za pomocą tych środków twórcy próbują przekazać swój komentarz odnośnie do otaczającej ich rzeczywistości.

## Reprezentacja kobiet w kinie irańskim

Jednym z najwybitniejszych przedstawicieli współczesnego kina irańskiego jest Asghar Farhadi. Jego filmy, takie jak *Rozstanie* (2011) czy *Klient* (2016), zdobyły międzynarodowe uznanie i liczne nagrody, w tym nagrody Akademii Filmowej<sup>19</sup>. Farhadi w swoich dziełach porusza uniwersalne tematy, takie jak moralność, rodzina, kłamstwo i prawda, ale umieszcza je w specyficznym kontekście irańskiej rzeczywistości. Jako reżyser i scenarzysta znany jest z głębokiego, subtelnego i nieoczywistego portretowania postaci, przede wszystkim kobiet. Jego bohaterki są wyraziste i wielowymiarowe, a ich motywacje i emocje – często niejednoznaczne. Reżyser ukazuje kobiety jako silne, niezależne jednostki, które najczęściej są kluczowymi ogniwami napędzającymi fabułę i dynamikę pomiędzy przedstawianymi postaciami.

*Perski Nowy Rok*<sup>20</sup> opowiada historię młodej dziewczyny, która wkrótce wychodzi za mąż. Chcąc zarobić pieniądze na wymarzoną wizytę w salonie piękności, podejmuje pracę w domu bogatego małżeństwa w charakterze pomocy domowej. Ma zajmować się porządkami, pomagać przy dzieciach, odbierać je ze szkoły i wspierać

<sup>13</sup> E. Wiącek, *Rozstania, powroty, tajemnice...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>14</sup> J. Akrami, *A Cinema of discontent* [film], Jam-Hi Productions, USA, Iran 2013.

<sup>15</sup> Nagrodzony Złotą Palmą w Cannes w 1997 roku za film *Smak wiśni*.

<sup>16</sup> Reżyserka i scenarzystka filmu *Persepolis* (2017), który powstał na bazie komiksu wydanego w 2002 roku o tym samym tytule autorstwa Marjane Satrapi.

<sup>17</sup> Reżyser *Holy Spider* (2022), udział w konkursie głównym Cannes 2023. Nagrodę otrzymała odtwórczyni głównej roli Zar Amir Ebrahimi.

<sup>18</sup> E. Wiącek, *Rozstania, powroty, tajemnice...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>19</sup> *Rozstanie* – najlepszy film nieanglojęzyczny w 2012 roku. *Klient* – najlepszy film nieanglojęzyczny w 2017 roku.

<sup>20</sup> A. Farhadi, *Chaharshanbe-soori* [film], Boshra Film, Iran 2006.

przy odrabianiu prac domowych. W pozornie perfekcyjnym domu panuje napięta atmosfera. Małżonkowie ciągle się kłócą, a pani domu podejrzewa męża o zdradę z sąsiadką. Postanawia wykorzystać Rouhi do szpiegowania męża. Dziewczyna zostaje postawiona przed dylematem. Mogłaby to być historia o siostrzeństwie w irańskim stylu, ale jak zwykle u Farhadiego nie ma prostych rozwiązań.

Wiedza, jaką zyskuje bohaterka o życiu w małżeństwie, nie jest jednak poznaniem sekretów egzystencji ludzi z innej, wyższej klasy, ale znacznie szerszą wiedzą o rzeczywistości, która ku jej rozczerowaniu opiera się na dwulicowości i moralnym relatywizmie. Idealistycznie nastawiona do życia młoda kobieta, wychowana w szacunku do tradycyjnych wartości, z niewinną naiwnością patrzająca w przyszłość uczy się u swoich nowych pracodawców, jak podsłuchiwać i kłamać<sup>21</sup>.

Bohaterka zostaje postawiona przed gorzką lekcją życia, kiedy to jej związek z narzeczonym opiera się na wzajemnej fascynacji i wspólnych nadziejach w kontraście z małżeństwem Morteza i Moźde, wypełnionym kłamstwami, manipulacją i wzajemnymi oskarżeniami. Film interpretowany szerzej stanowi swoistą krytykę irańskiego społeczeństwa, którego funkcjonowanie opiera się na grze pozorów niemal we wszystkich obszarach obyczajowych.

W Iranie najważniejszą cechą instytucji małżeństwa jest ochrona przed swobodą seksualną. Islam zabrania stosunków pozamałżeńskich i zachęca do zawierania legalnych związków. Farhadi zwraca uwagę na wszechobecną hipokryzję, wszak portretowane małżeństwo jest zgoła toksyczne i jedynie na pozór ma cokolwiek wspólnego z głównym celem małżeństwa, którym zgodnie z Koranem jest „osiągnięcie pełnej relacji psychicznej, emocjonalnej i duchowej z partnerem”<sup>22</sup>. Ruhi jest przykładem bohaterki niewinnej, dopiero uczącej się życia. Irańskie siostrzeństwo objawia się w formie sojuszu ponad patriachatem i pomimo różnic klasowych w scenie, w której bohaterka prosi swoją pracodawczynię o możliwość skorzystania z telefonu, gdyż chce poprosić swojego narzeczonego o zgodę na wizytę w salonie piękności. Starsza i bardziej doświadczona kobieta wzruszona naiwnością i chęcią transparentnego podchodzenia dziewczyny do związku udziela jej rady, aby nie zawsze mówiła o wszystkim swojemu partnerowi.

Nieuczciwe byłoby jednak stwierdzenie, że irańscy twórcy nie poruszają tematyki związanej z rozwiązłością i hipokryzją mężczyzn. W kontekście tego tematu warto wspomnieć o filmie *Teheran Taboo*<sup>23</sup> w reżyserii Alego Soozandeha. Film ten, animowany z użyciem techniki rotoskopii<sup>24</sup>, jest odważną krytyką irańskiego społeczeństwa i jego hipokryzji w odniesieniu do kwestii moralnych i seksualnych. *Teheran Taboo* przedstawia życie trzech kobiet i jednego mężczyzny, których losy splatają się

<sup>21</sup> E. Wiącek, *Rozstania, powroty, tajemnice...*, dz. cyt., s. 141.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> A. Soozandeh, *Teheran Taboo* [film], Coop99 Filmproduktion, Austria, Niemcy 2017.

<sup>24</sup> Metoda polegająca na konwersji filmu aktorskiego na film animowany.

w dusznej atmosferze irańskiej stolicy, gdzie normy religijne i społeczne często stoją w sprzeczności z rzeczywistością codziennego życia. Film ukazuje surowe restrykcje narzucone przez państwo, ale jednocześnie obnaża podwójne standardy, które rządzą życiem mieszkańców Teheranu. Mężczyźni mimo obowiązujących zasad często przejawiają niemoralne zachowania, korzystając z przywilejów swojej płci i pozycji społecznej. Kobiety z kolei muszą zmagać się z surowymi konsekwencjami swoich działań, nie mając praktycznie żadnej przestrzeni na wyrażenie własnej wolności. Jedną z głównych bohaterek, Pari, pracownica seksualna, musi zarabiać na utrzymanie swojego niemego syna, starając się jednocześnie zachować pozory moralności. Jej najważniejszym klientem jest sędzia, który wykorzystuje swoją pozycję i przywileje do manipulowania bohaterką. Sędzia jest wysokiej rangi duchownym, który w zaciszu swojego gabinetu oddaje się sadomasochistycznym praktykom. Film ukazuje również postać Babaka, młodego muzyka, który po przygodnym kontakcie seksualnym na dyskotecce rozpoczyna desperackie poszukiwanie sposobu na przeprowadzenie aborcji, aby uniknąć konsekwencji. *Teheran Taboo* rzuca światło na trudną sytuację kobiet w Iranie, pokazując, jak surowe przepisy i oczekiwania społeczne zmuszają je do prowadzenia podwójnego życia oraz obnaża dysproporcje w bezkarności irańskich mężczyzn.

Reza Zarei, były szef policji w Teheranie odpowiedzialny za sekcję Strażników Moralności, stał się symbolem hipokryzji irańskich elit religijnych i politycznych. Został aresztowany w 2008 roku w domu publicznym w towarzystwie sześciu nagich kobiet, co wywołało ogromny skandal w kraju. Wcześniej był odpowiedzialny za egzekwowanie surowych zasad moralnych, w tym noszenia hidżabu przez kobiety. Jego przypadek podkreśla podwójne standardy i hipokryzję w irańskim społeczeństwie, gdzie mężczyźni na wysokich stanowiskach często unikają surowych kar za przewinienia, które są bezwzględnie egzekwowane wobec kobiet. Został aresztowany i stracił stanowisko, jednakże następny komendant policji w Teheranie zaprzeczył wszystkim oskarżeniom wobec swego poprzednika. W kwietniu 2008 roku Zarei został przetransportowany do szpitala po próbie samobójczej<sup>25</sup>.

W kontrze do tej historii można przytoczyć fabułę filmu opartego na prawdziwych wydarzeniach *Ukamienowanie Sorai M.*<sup>26</sup> w reżyserii Cyrusa Nowrasteha. Opowieść opiera się na książce *La Femme Lapidée* (1990) autorstwa francusko-irańskiego dziennikarza i korespondenta wojennego Freidoune Sahebjama. Film skupia się na historii Sorai i krwawych okoliczności jej śmierci przez ukamienowanie. Jej mąż Ali pragnie za pomocą lokalnego muły przekonać żonę do rozwodu, gdyż zamierza

---

<sup>25</sup> *A Police Chief Incarcerated. Prostitute Scandal Rattles Tehran Government*, „Spiegel”, 28.04.2008, <https://www.spiegel.de/international/world/a-police-chief-incarcerated-prostitute-scandal-rattles-tehran-government-a-550156.html> [dostęp: 22.06.2024].

<sup>26</sup> C. Nowrasteh, *The Stoning of Soraya M.* [film], Roadside Attractions, Fallen Films, Mpower Distribution, Prime Meridian Pictures, USA 2008. Nowrasteh jest urodzonym i tworzącym w Stanach Zjednoczonych reżyserem o perskich korzeniach rodzinnych.



poślubić czternastoletnią dziewczynę. Szantażuje duchownego, grożąc, że jeśli odmówi mu wsparcia, to wyjawia jego tajemnicę z przeszłości. Ali chce zawrzeć związek z młodą dziewczyną, gdyż tylko w ten sposób może uratować jej ojca, który jest skazany na śmierć za bliżej nieokreślone przestępstwo. Z małżeństwa z Sorayą Ali ma dwójkę dzieci, które zamierza zatrzymać. Po śmierci pewnej kobiety Ali prosi Zahrę (ciotkę bohaterki), aby przekonała Sorayę do opieki nad owdowiałym mężczyzną. Soraya zaczyna pracować dla wdowca, a jej mąż wspólnie z szantażowanym przez niego mułłą wykorzystują tę sytuację do rozpowszechniania kłamstw o niewierności żony. Następnie oboje manipulują wdowcem, aby ten potwierdził swoją rzekomą relację z kobietą. Kiedy to się dzieje, Ali ciągnie żonę przez ulicę, bijąc i publicznie ogłaszając jej niewierność. Kobieta zostaje oskarżona o cudzołóstwo i – pomimo interwencji Zahry – skazana na karę śmierci przez ukamienowanie. Wyrok zostaje wykonany. Zestawienie tych dwóch historii daje pełniejszy obraz sytuacji kobiet w Iranie i dysproporcji w egzekwowaniu prawa wobec przedstawicieli obu płci.

*Co wiesz o Elly?*<sup>27</sup> to czwarty pełnometrażowy film Asghara Farhadiego. Ma konstrukcję przywodzącą na myśl najlepsze kryminały Agathy Christie, *Morderstwo w Orient Expressie* czy *Śmierć na Nilu*, gdzie mamy zbrodnie, tajemnicę i bohaterów zamkniętych w małej przestrzeni, zmuszonych do rozwiązania zagadki. Osia fabuły jest Sepideh i jej niewinna intryga, która ma na celu zbliżyć do siebie Elly i Ahmada. Motywowana dobrymi, romantycznymi intencjami bohaterka miała nadzieję uszczęśliwić dwie, jej zdaniem samotne osoby. Nieszczęśliwy zbieg okoliczności sprawia, że przeciwko Sepideh zwracają się wszyscy uczestnicy wycieczki, każde jej działanie jest podważane, również przez jej męża. Pozostali bohaterowie zostają odarci ze swoich liberalnych masek. Na przykładzie tej grupy Asghar Farhadi usiłuje pokazać, w jaki sposób postrzega współczesnych Irańczyków, a potwierdzenie tego możemy znaleźć w jego słowach, przytoczonych przez Elżbietę Wiącek w książce *Rozstania, powroty, tajemnice – autorskie kino Asghara Farhadiego*:

Przez ostatnie lata mój kraj bardzo się zmienił, ale wciąż nie potrafimy wyrwać się ze stereotypowego myślenia o tym, co wypada, a co nie. A jeśli tak dużą wagę przywiązujemy do tabu, nie dajemy sobie prawa do tego, żeby żyć po swojemu, zachować wolność. Kobiety cierpią na tym najbardziej<sup>28</sup>.

Obecnie kino irańskie wykonuje zwrot w stronę ekspozycji, w której centralnym punkcie stawia się kobietą bohaterkę. Sztandarowym przykładem jest *Holy Spider* w reżyserii wspomnianego wcześniej Alego Abbasiego. Film opowiada historię z perspektywy dziennikarki, która próbuje rozwiązać zagadkę seryjnego mordercy, tytułowego Pająka. Bohaterka, doskonale sportretowana przez Zar Amir Ebrahimi, niesie na swoich barkach ciężar całej tej historii. Film został nakręcony poza Iranem, w Jordanii, dzięki czemu twórcy mogli sobie pozwolić na nieco bardziej naturalne

<sup>27</sup> A. Farhadi, *Darbareye Elly* [film], Dreamlab, Iran 2009.

<sup>28</sup> E. Wiącek, *Rozstania, powroty, tajemnice...*, dz. cyt., s. 168.



portretowanie świata przedstawionego. Pierwszy raz na wielkim ekranie można zobaczyć irańską kobietę w domu bez chusty<sup>29</sup>. Irańskie władze, a właściwie jej najbardziej konserwatywni przedstawiciele zaproponowali ustawę o wspieraniu rodziny poprzez promowanie kultury i czystości hidżabu<sup>30</sup>. Spotkała się ona z ostrą krytyką liberalnych Irańczyków, jak również odbiła się szerokim, negatywnym echem wśród zagranicznych obserwatorów, których zdaniem jest to atak na kobiecą autonomię i akt dyskryminacji systemowej<sup>31</sup>. Oczywiście jest to reakcja władz na protesty irańskich kobiet, jakie rozpoczęły się po śmierci Mahsy Amini<sup>32</sup>, z którymi zbiegła się premiera filmu Abbasiego.

*Holy Spider* zmienia odrobinę postrzeganie Iranu. Postać sportretowana przez Zar Amir Ebrahimi mogłaby stać obok takich bohaterek, jak Kapitan Marvel, Wonder Woman czy Czarna Wdowa. Jest nieustraszona, brawurowa, pewna siebie – oczywiście, w przeciwieństwie do wymienionych superbohaterek nie posiada żadnych nadprzyrodzonych umiejętności, ale i bez nich potrafi stawić czoło tytułowemu seryjnemu mordercy. Postać ta ma w sobie więcej siły niż wszystkie bohaterki Farhadiego razem wzięte, nie sposób jednak ulec wrażeniu, że jest to film skrojony pod zachodniego odbiorcę, który lepiej rozumie tak portretowane postaci. Innym filmem, w którego centrum możemy spotkać kobietę, jest *Ballada o białej krowie*<sup>33</sup>. Mina<sup>34</sup> próbuje związać koniec z końcem po utracie męża skazanego na śmierć za zbrodnię, której nie popełnił. W jej otoczeniu szybko pojawia się tajemniczy mężczyzna, który pomaga jej finansowo, ponieważ – jak twierdzi – zmarły mąż wspomógł go sporą sumą pieniędzy. Kobieta musi radzić sobie ze zmianą mieszkania, z plotkami, z ostracyzmem społecznym oraz tym, że często jest widywana publicznie z mężczyzną, który nie jest jej mężem. Sama reżyserka mówi:

[...] wszystko w filmie jest oparte na prawdziwych wydarzeniach. Wszystko, co zostało pokazane, faktycznie przytrafia się kobietom w Iranie. Ja sama zostałam wychowana przez samotną matkę. Była nas trójka dzieci. Mój ojciec został

---

<sup>29</sup> Irańskie prawo zezwala na przebywanie bez tradycyjnego zakrycia głowy jedynie wśród innych kobiet lub najbliższej rodziny: dzieci, męża, ojca lub brata.

<sup>30</sup> P. Kozłowski, *Iran cofa prawa kobiet o dekady. Nowa ustawa wprowadza drakońskie kary*, 2.09.2023, <https://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/9288964,iran-cofa-prawa-kobiet-o-dekady-nowa-ustawa-wprowadza-drakonskie-kary.html> [dostęp: 4.03.2024].

<sup>31</sup> Ustawa zmienia kwalifikację prawną „niewłaściwego” stroju, przewidując zań surowsze kary: od pięciu do dziesięciu lat pozbawienia wolności oraz grzywnę w wysokości do 360 milionów irańskich riali (8,5 tys. USD). Z ustawy wynika również, że w celu skutecznej egzekucji prawa irańska policja musi „stworzyć i wzmocnić systemy sztucznej inteligencji w celu identyfikacji nielegalnych zachowań przy użyciu narzędzi takich jak kamery stacjonarne i mobilne”.

<sup>32</sup> *Młoda kobieta zmarła po zatrzymaniu przez policję religijną. Irańczycy wychodzą na ulice*, TVN24 BiS, 18.09.2022, <https://tvn24.pl/swiat/iran-smierc-mahsy-amini-po-zatrzymaniu-przez-policje-religijna-protesty-w-iranskich-miastach-st6118581> [dostęp: 4.03.2024].

<sup>33</sup> M. Moghadam, B. Sanaehea, *Ghasideh Gave Sefid* [film], Filmsazan Cooperation, Iran, Francja 2020.

<sup>34</sup> W tej roli Maryam Moghadam, współreżyserka filmu.

stracony, gdy byłam mała. Przeżyłam to na własnej skórze. Bardzo dobrze znam tę trudną rzeczywistość, nawet gorszą niż ta przedstawiona. W takim mizoginiistycznym społeczeństwie kobiety są postrzegane przez pryzmat ich mężczyzn: ojca, gdy mieszkają w domu rodzinnym, i męża, gdy są dorosłe. Gdy są samotne, szczególnie jako samotne matki, mają z tego tytułu wiele problemów<sup>35</sup>.

Można zaryzykować śmiałą tezę, że wszystkie historie portretowane przez irańskich twórców w jakimś sensie są czyjąś biografią. *Persepolis*<sup>36</sup> przedstawia prawdziwą historię z życia Marjane Satrapi. Film wprawia w ruch wydarzenia z komiksu o tym samym tytule, w którym autorka opowiada o swoim dzieciństwie w Iranie w trakcie rewolucji 1979 roku i zaraz po niej. Snuje ciężką historię emigracji najpierw do Austrii, by na dłuższą metę osiedlić się w Paryżu. Satrapi podobnie jak wielu Irańczyków przebywających poza krajem podkreśla olbrzymią tęsknotę za ojczyzną i marzy o powrocie. Bohaterka ostatecznie wraca do domu, jednak nie jest w stanie odnaleźć się w tak rygorystycznej rzeczywistości, kiedy już zaznała zachodnioeuropejskiej swobody.

Poczucie braku i zachwiania tożsamości również jest charakterystyczne dla irańskiej twórczości kobiecej. *Perska wersja*<sup>37</sup> to w przeciwieństwie do większości irańskich filmów dostępnych na rynku europejskim nie dramat, a komedia. Maryam Keshavarz, reżyserka i odtwórczyni głównej roli, w zabawny, lekko ironiczny sposób opowiada o życiu młodej kobiety na styku dwóch światów. Film ma elementy biograficzne, główna bohaterka podobnie jak reżyserka opuściła Iran, będąc małą dziewczynką. Została wychowana po części w duchu muzułmańskiej tradycji zderzonej z amerykańskim wolnościowym podejściem do życia. Wielokrotnie powtarza, że kiedy przebywała w Iranie, w szkole dokuczano jej, że jest zbyt amerykańska, a gdy wracała do Stanów Zjednoczonych, była wyzywana od terrorystów. W filmie kontrast mnoży kontrast, a osią całej narracji staje się konflikt głównej bohaterki z matką, który nasila się jeszcze bardziej, kiedy protagonistka niespodziewanie zachodzi w ciążę. Po raz kolejny w irańskim filmie oglądamy konflikt pomiędzy tradycją a nowoczesnością. Keshavarz podobnie jak Satrapi opowiada historię o tęsknocie i nieumiejętności znalezienia swojego miejsca na ziemi, w której centrum jest właśnie kobieta, marząca o swobodzie i wolności. Kiedy tę wolność dostaje, lata socjalizacji sprawiają, że nie potrafi się w niej odnaleźć.

---

<sup>35</sup> Ł. Kanafa, *Mleko zemsty. Rozmowa z twórcami filmu „Ballada o białej krowie”*. Łukasz Kanafa w rozmowie z Behtashem Sanaeem oraz Maryam Moghaddam, „Kultura Liberalna” 2021, nr 672(46), <https://kulturaliberalna.pl/2021/11/23/mleko-zemsty-wywiad-behtash-sanaeem-maryam-moghaddam-ballada-o-bialej-krowie/> [dostęp: 4.03.2024].

<sup>36</sup> V. Paronnaud, M. Satrapi, *Persepolis* [film], 2.4.7. Films, Celluloid Dreams, Centre National de la Cinematographie (CNC), Francja, USA 2007.

<sup>37</sup> M. Keshavarz, *The Persian Version* [film], MaraKesh Films, A Bigger Boat, AgX, Archer Gray, USA 2023.

## Irańskie kino a zachodni odbiorca

W książce autorstwa wspomnianej wcześniej Azar Nafisi *Czytaj niebezpiecznie* możemy znaleźć ciekawy i poruszający fragment. Autorka przytacza swój olbrzymi podziw dla twórczości Margaret Atwood, której wiele książek właśnie zostało przetłumaczonych na język perski, a *Opowieść podręcznej*<sup>38</sup> dodrukowywano aż jedenaście razy. Azar kontaktuje się z przyjaciółką na stałe mieszkającą w Iranie, żeby poznać jej opinię o bestsellerowej powieści. Shirin odpowiada: „To była nieznośna powieść. Od czterdziestu lat żyję w świecie stworzonym przez Atwood i nie mam zamiaru jeszcze raz przez to wszystko przechodzić”<sup>39</sup>. Dla kobiety gorsze jednak niż sam fakt życia w „świecie stworzonym przez Atwood” jest to, że świat – zwłaszcza zachód – pozostaje bierny. Dalej czytamy: „wiele Amerykanek i Amerykanów, którzy uważają Republikę Gileadu za miejsce okropne, a *Opowieść podręcznej* za przestrożę, jednocześnie nie widzi problemu w podobnych, rzeczywistych reżimach, takich jak Islamska Republika, uznając je za przejawy naszej kultury”<sup>40</sup>. Bohaterki podczas rozmowy bardzo szybko dochodzą do konkluzji, że „[...] Republika próbuje legitymizować swoje rządy, wpierając ludziom, że narzucona im teokracja zakorzeniona jest w prawdziwych irańskich kulturze i tradycjach”<sup>41</sup>.

Stany Zjednoczone oraz Europa podchodzą do Iranu i łamania w nim praw człowieka, głównie kobiet, niczym główni bohaterowie *Strefy interesów* Jonathana Glazera. Film opowiada o życiu rodziny komendanta Hössa w domu tuż przy KL Auschwitz, jednak przekaz filmu jest ponadczasowy – taka była intencja reżysera. Sytuacje niekomfortowe, od których zachodnie społeczeństwa odwracają wzrok lub nad którymi przechodzą do porządku dziennego, można by wyliczać bez końca: wojna w Ukrainie, izraelskie ataki na ludność cywilną w Gazie czy sytuacja na granicy polsko-białoruskiej. Nie inaczej jest z Iranem.

Kinematografia w tym kontekście ma doskonałą siłę nośną i może być wykorzystywana, aby uwrażliwiać zachodnie społeczeństwa na sytuację osób zamieszkujących Islamską Republikę Iranu. Historie aktorek Zar Amir Ebrahimi oraz Golshifteh Farahani (odtwórczyni roli Sepideh w *Co wiesz o Elly?*) odbiły się szerokim echem w zachodnich mediach i skutecznie zwróciły oczy świata w stronę praw kobiet w Iranie. Urodzona w 1981 roku w Teheranie Ebrahimi rozpoczęła swoją karierę już jako osiemnastolatka, reżyserując krótkometrażowy film *Khat* (2000). Najważniejszym

---

<sup>38</sup> *Opowieść podręcznej* – powieść Margaret Atwood wydana w 1985 roku. Fabuła powieści została osadzona w niedalekiej przyszłości w Republice Gileadzkiej – państwie stworzonym przez rasistowsko-nacjonalistyczną organizację o profilu religijnym, powstała na terenach obecnych Stanów Zjednoczonych. W 2017 roku nakręcono serial oparty na powieści Atwood o tym samym tytule, a w rolę tytułowej podręcznej wcieliła się Elisabeth Moss.

<sup>39</sup> A. Nafisi, *Czytaj niebezpiecznie. Wywrotowa siła literatury na dzisiejsze czasy*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2023, s. 144.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

momentem w jej krajowej karierze był występ w serialu telewizyjnym *Nargess* (2006–2007). Serial cieszył się olbrzymią popularnością, a aktorka uzyskała status gwiazdy, można było przypuszczać, że to jej pierwszy krok do wielkiej kariery.

Kilka miesięcy później dwudziestopięcioletnia wówczas aktorka znalazła się w centrum zainteresowania opinii publicznej z innego powodu: upublicznilo intymne wideo z jej udziałem. Sprawa zyskała krajowy rozgłos i trafiła do prokuratury. Ebrahimi groziła kara pozbawienia wolności i 99 batów. Nałożono na nią również dziesięcioletni zakaz wykonywania zawodu w Iranie. By uniknąć więzienia i w obawie o swoje życie tuż przed rozpoczęciem procesu aktorka zdecydowała się na ucieczkę z kraju<sup>42</sup>.

Historia Golshifteh Farahani również nie przeszła bez echa. Premierę filmu *Co wiesz o Elly?* poprzedziła seria doniesień o skandalu. Rok wcześniej aktorka zagrała drugoplanową rolę w filmie Ridleya Scotta pt. *W sieci kłamstw*<sup>43</sup>. Wystąpiła tam w towarzystwie Leonardo DiCaprio oraz Russella Crowe'a. Podłożem skandalu było to, że od 1979 roku żadna Iranka nie wystąpiła w żadnym amerykańskim filmie. Podpisano więc kontrakt w Londynie, na co irańskie władze przymknęły oko. Farahani gra w filmie muzułmankę, w związku z czym na ekranie pojawia się wyłącznie w chustce na głowie, jednakże czujne oko stróżów moralności wypatrzyło w zwiastunie kilka sekund bez nakazanego okrycia. Kolejne kontrakty zostały anulowane. Między innymi przez zakaz opuszczania kraju aktorka nie pojawiła się w filmie realizowanym na podstawie popularnej serii gier wideo *Książę Persji: piaski czasu*<sup>44</sup> u boku Jake'a Gyllenhaala. Asghar Farhadi, wiedząc, że wobec aktorki toczy się postępowanie karne<sup>45</sup>, zdecydował się na zaangażowanie jej do roli Sepideh. Farahani kilka lat później opuściła Iran, występuje w amerykańskich i europejskich produkcjach, najczęściej grając role muzułmanek, ale chustę nosi już jedynie na planie zdjęciowym, traktując ją jako część charakteryzacji.

Ze względu na rosnącą popularność kluczowi irańscy reżyserzy wychodzą coraz częściej poza granice kraju, żeby realizować się twórczo. Wspomniani już Abbas i Satrapi opowiadają irańskie historie, kręcąc swoje filmy w Jordanii czy Francji. Kiarostami w *Zapiskach z Toskanii*<sup>46</sup> w towarzystwie Juliette Binoche zabiera widza na spacer po włoskich uliczkach, a cała historia nie ma nic wspólnego z Iranem. Po-

---

<sup>42</sup> Gutek Film – materiały dystrybutora, *Poznajcie Zar Amir Ebrahimi – serce i gniew „Holy Spider”*, 13.02.2023, <https://gutekfilm.pl/poznajcie-zar-amir-ebrahimi> [dostęp: 4.03.2024].

<sup>43</sup> R. Scott, *Body of Lies* [film], Warner Bros., USA, Wielka Brytania 2008.

<sup>44</sup> M. Newell, *Prince of Persia: The Sands of Time* [film], Jerry Bruckheimer Films, Walt Disney Pictures, USA 2010.

<sup>45</sup> Wisiała nad nią groźba, że zostanie oskarżona o narażenie bezpieczeństwa narodowego, za co w Iranie grozi nawet kara śmierci.

<sup>46</sup> A. Kiarostami, *Copie conforme* [film], Abbas Kiarostami Productions, Anglo-Belge Special Risks NV, Artémis Productions, Włochy, Francja, Belgia, Iran 2010.

dobnie rzecz ma się z filmem *Jak zakochani*<sup>47</sup>, którego akcja rozgrywa się w Japonii. W przypadku Farhadiego trudno znaleźć jeden schemat filmów realizowanych poza krajem. Hamid Naficy, amerykański filmowiec urodzony w Iranie, w swojej pracy *An Accented Cinema: Exilic and Diasporic Filmmaking* (2010) filmy tworzone przez Irańczyków poza krajem określa mianem filmów z akcentem. Tak jego koncepcję tłumaczy Wiącek:

Kategoria ta stoi w opozycji do kina bez akcentu. Jeśli dominujące kino w każdym kraju uznać za uniwersalne i pozbawione akcentu, to filmy realizowane przez przemieszczone podmioty [...] uznamy za filmy z akcentem. Podobnie, jeśli dominujące kino światowe, czyli filmy z Hollywood, uznać za uniwersalne i pozbawione akcentu, filmy tworzone przez przemieszczonych globalnych filmowców [...] będą filmami z akcentem<sup>48</sup>.

Biorąc pod uwagę różne przyczyny emigracji irańskich reżyserów, Naficy wyróżnia pięć kategorii, do których mogą przynależeć: wygnańcy, diasporyczni, emigranci polityczni, etniczni oraz kosmopolityczni<sup>49</sup>. Farhadi nie bez powodu umieścił fabułę *Przeszłości* we Francji. Irańskie migracje do tego kraju mają swoje początki aż w XVIII wieku<sup>50</sup>. Sam Chomeini właśnie tam przebywał na wygnaniu przed rewolucją 1979 roku. Od czasu jego powrotu do kraju jego miejsce we Francji zajęli głównie emigranci polityczni, ich rodziny i potomkowie, którzy wyjechali przede wszystkim z powodu swoich związków z grupami opozycyjnymi. Diaspora irańska jest więc całkiem liczna w kraju nad Sekwaną. Film ma korespondować z irańsko-francuską historią, z jej przeszłością i teraźniejszością.

## Zakończenie

Niniejsza praca, poświęcona roli kina w kształtowaniu świadomości zachodnich społeczeństw o sytuacji kobiet w Iranie, ma pomóc w zrozumieniu, jak zmiany polityczne, społeczne i kulturowe w Iranie wpłynęły na sposób przedstawiania kobiet na ekranie oraz jakie wnioski może wyciągnąć zachodni odbiorca z analizowanych dzieł. Na podstawie szczegółowej analizy wymienionych filmów możemy dostrzec, że irańska kinematografia potrafi pomimo surowych restrykcji i cenzury przekazywać głębokie, uniwersalne prawdy dotyczące ludzkiej kondycji i ról społecznych. Farhadi jako jeden z najbardziej uznanych irańskich reżyserów umiejętnie wykorzystuje swoją twórczość, aby przedstawić złożoność życia irańskiego społeczeństwa, w szczególności kobiet, ukazując ich siłę, determinację oraz zmagania z narzuconymi

---

<sup>47</sup> A. Kiarostami, *Like Someone in Love* [film], Euro Space / MK2 Productions, Francja, Japonia 2012.

<sup>48</sup> E. Wiącek, *Rozstania, powroty, tajemnice...*, dz. cyt., s. 238.

<sup>49</sup> Tamże, s. 238–239.

<sup>50</sup> Tamże, s. 252.

ograniczeniami. Rewolucja islamska z 1979 roku, która wprowadziła surowe zasady do życia społecznego oraz znacząco zmieniła podejście do twórczości artystycznej, miała głęboki wpływ na kinematografię Iranu. Reżyserzy znaleźli jednak sposoby na wyrażanie swoich wizji artystycznych i przekazywanie ważnych społecznych treści mimo tych ograniczeń.

Irańscy twórcy w swoich filmach często umieszczają kobiety w centrum opowieści, ukazując ich zmagania z restrykcyjnymi normami społecznymi i politycznymi. Portretowane bohaterki są przedstawiane jako silne, zdeterminowane i pełne godności osoby, które mimo licznych przeciwności losu dążą do samorealizacji, obrony swoich praw i racji. Pomimo kontekstu kulturowego irańskie filmy przemawiają do widzów na całym świecie dzięki swoim uniwersalnym przesłaniom i głębokiemu humanizmowi.

Analiza roli kina w kształtowaniu świadomości zachodnich społeczeństw o sytuacji kobiet w Iranie prowadzi do kilku istotnych wniosków. Irańscy twórcy filmowi mimo surowych ograniczeń narzucanych przez cenzurę potrafili znaleźć sposoby na przekazywanie ważnych społecznie treści. W tym gronie są tacy reżyserzy, jak Asghar Farhadi, Abbas Kiarostami, Ali Abbasi, Marjane Satrapi czy Jafar Panahi, który zrealizował swój film *Niedźwiedzie nie istnieją*, nie zważając na zakaz działalności twórczej i opuszczania kraju. Poprzez złożone i wielowymiarowe postacie kobiece ukazują różnorodne aspekty irańskiej rzeczywistości, umożliwiając widzom głębsze zrozumienie kondycji kobiet w Iranie, ich zmagania z patriarchalnym społeczeństwem oraz dążenie do autonomii i sprawiedliwości. Prezentując takie kreacje, przyczyniają się do promowania równouprawnienia i sprawiedliwości społecznej. Irańskie filmy inspirują do refleksji nad koniecznością reform i zmian w podejściu do praw kobiet w społeczeństwie irańskim, a przede wszystkim uwrażliwiają zachodnie społeczeństwo na ich sytuację.

## Bibliografia

- A Police Chief Incarcerated. Prostitute Scandal Rattles Tehran Government*, „Spiegel”, 28.04.2008, <https://www.spiegel.de/international/world/a-police-chief-incarcerated-prostitute-scandal-rattles-tehran-government-a-550156.html> [dostęp: 22.06.2024].
- Andrusiewicz K.M., *Rewolucja islamska w Iranie. Przyczyny – przebieg – konsekwencje*, „Konteksty Społeczne” 2013, t. 1, s. 25–35.
- Ebadi S., *Broniłam ofiar. Pamiętniki z Iranu*, Świat Książki, Warszawa 2007.
- Ebadi S., *Kiedy będziemy wolne: moja walka o prawa człowieka*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków 2017.



- Iran, 2024 RSF Press Freedom Awards In Washington, Dc On 12/3, <https://rsf.org/en/country/iran> [dostęp: 13.06.2024].
- Kanafa Ł., *Mleko zemsty. Rozmowa z twórcami filmu „Ballada o białej krowie”*. Łukasz Kanafa w rozmowie z Behtashem Sanaeehą oraz Maryam Moghaddam, „Kultura Liberalna” 2021, nr 672(46), <https://kulturaliberalna.pl/2021/11/23/mleko-zemsty-wywiad-behtash-sanaeeha-maryam-moghaddam-ballada-o-bialej-krowie/> [dostęp: 4.03.2024].
- Kapuściński R., *Szachinszach*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2016.
- Kozłowski P., *Iran cofa prawa kobiet o dekady. Nowa ustawa wprowadza drakońskie kary*, 2.09.2023, <https://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/9288964,iran-cofa-prawa-kobiet-o-dekady-nowa-ustawa-wprowadza-drakonskie-kary.html> [dostęp: 4.03.2024].
- Mandanipour Sh., *Irańska historia miłosna. Ocenzurowano*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2010.
- Młoda kobieta zmarła po zatrzymaniu przez policję religijną. Irańczycy wychodzą na ulice*, TVN24 BiS, 18.09.2022, <https://tvn24.pl/swiat/iran-smierc-mahsy-a-mini-po-zatrzymaniu-przez-policje-religijna-protesty-w-iranskich-miastach-st6118581> [dostęp: 4.03.2024].
- Nafisi A., *Czytaj niebezpiecznie. Wywrotowa siła literatury na dzisiejsze czasy*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2023.
- Poznajcie Zar Amir Ebrahimi – serce i gniew „Holy Spider”*, 13.02.2023, <https://gutek-film.pl/poznajcie-zar-amir-ebrahimi> [dostęp: 4.03.2024].
- Unveiled: Art and Censorship in Iran*, Article XIX, Londyn 2006, <https://www.article19.org/data/files/pdfs/publications/iran-art-censorship.pdf> [dostęp: 29.02.2024].
- Vannuccini V., *Różowy to kolor Persji. Sen o islamskiej demokracji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2007.
- Wiącek E., *Rozstania, powroty, tajemnice – autorskie kino Asghara Farhadiego*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2013.

### Filmografia

- Akrami J., *A Cinema of discontent* [film], Jam-Hi Productions, USA, Iran 2013.
- Farhadi A., *Chaharshanbe-soori* [film], Boshra Film, Iran 2006.
- Farhadi A., *Darbareye Elly* [film], Dreamlab, Iran 2009.
- Keshavarz M., *The Persian Version* [film], MaraKesh Films, A Bigger Boat, AgX, Archer Gray, USA 2023.
- Kiarostami A., *Copie conforme* [film], Abbas Kiarostami Productions, Anglo-Belge Special Risks NV, Artémis Productions, Włochy, Francja, Belgia, Iran 2010.
- Moghadam M., Sanaeeha B., *Ghasideh Gave Sefid* [film], Filmsazan Cooperation, Iran, Francja 2020.
- Newell M., *Prince of Persia: The Sands of Time* [film], Jerry Bruckheimer Films, Walt Disney Pictures, USA 2010.



- Nowrasteh C., *The Stoning of Soraya M.* [film], Roadside Attractions, Fallen Films, Mpower Distribution, Prime Meridian Pictures, USA 2008.
- Paronnaud V., Satrapi M., *Persepolis* [film], 2.4.7. Films, Celluloid Dreams, Centre National de la Cinématographie (CNC), Francja, USA 2007.
- Scott R., *Body of Lies* [film], Warner Bros., USA, Wielka Brytania 2008.
- Soozandeh A., *Teheran Taboo* [film], Coop99 Filmproduktion, Austria, Niemcy 2017.

#### **The role of cinema in raising awareness in western societies about the situation of women in Iran**

**Abstract:** The article discusses the role of Iranian cinema in shaping Western societies' awareness of the situation of women in Iran. Despite strict censorship and political restrictions, Iranian cinematography portrays the harsh reality faced by women living under the Islamic regime, as well as their struggle for rights and dignity. The article analyzes films by renowned directors such as Asghar Farhadi, Marjane Satrapi and Ali Abbasi, which depict the challenges female protagonists face in oppressive social norms. The author emphasizes the importance of cinema as a tool of resistance against patriarchal structures and as an inspiration for social change.

**Keywords:** Iranian cinema, women's rights, Islamic revolution, censorship, patriarchy

#### **About the Author**

Klaudia Pańczyszyn – a graduate of the BA program in Cultural Studies at the University of Humanities and Economics in Lodz. She is the author of a bachelor's thesis titled *The Representation of Women in Iranian Cinema Based on Selected Films by Asghar Farhadi*. Her research interests focus on contemporary Iranian cinema and American independent cinema. She is the co-creator and co-organizer of the auteur film series *Porozmawiaj z nią* at Kino Nowe Horyzonty in Wrocław, which aims to analyze feminist themes in contemporary cinema.

Tematyka zainteresowań czasopisma „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania. Prezentowane są tutaj wyniki badań naukowych, głównie z obszarów pedagogiki i filozofii. Chętnie też publikowane są teksty z zakresu historii, psychologii, socjologii i innych nauk zajmujących się z różnych perspektyw człowiekiem, jego rozwojem oraz kontekstem kulturowym, w którym ten rozwój przebiega.

Mamy ambicję stawać się czasopismem opiniotwórczym. Wyznaczamy sobie dalekosiężne cele co do zawartości merytorycznej czasopisma, jak również w pozostałych obszarach świadczących o renomie periodyku naukowego. Jesteśmy czasopismem otwartym i dynamicznie się rozwijającym.

Proponowane teksty do publikacji można zgłaszać ustawicznie przez Open Journal Systems (OJS) na stronie czasopisma. Możliwy jest kontakt e-mail: [kulturaiwychowanie@ahelodz.pl](mailto:kulturaiwychowanie@ahelodz.pl)

