

Studia i Badania Naukowe
Scientific Studies and Research

Rok XIII, Nr 1/2019

PEDAGOGIKA

pod redakcją
Zdzisława Aleksandra



„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku

Gdańsk 2019

Komitet Wydawniczy:

prof. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący);
dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. A-SW; dr Hanna Dubrzyńska, prof. A-SW;
dr hab. Marcin Krawczyński, prof. WSEwS; dr Katarzyna Kukowicz-Żarska;
dr hab. Henryk Olszewski, prof. UG; prof. dr hab. Waldemar Tłokiński;
dr Bartosz Wiśniewski

Rada Naukowa:

Prof. Leszek Buliński (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Tomasz Goban-Klas (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie),
Prof. Paola Barbara Helzel (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Prof. Soheir Mohammed Hewala (Cairo University, Egipt),
Prof. Håkan Hult (Linköpings Universitet, Szwecja),
Prof. PhDr. Bronislava Kasacova (MatejBelUniversity, Banska Bystrica, Słowacja),
Ks. prof. Artur Katolo (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Prof. Sami Nassar (Cairo University, Egyptian E-Learning University (EELU) (Egipt),
Prof. Małgorzata Stopikowska (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),
Dr Imrich Gazda PHD (KU Ružomberok, Słowacja),
Dr Pasquale Laghi (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),
Dr Flavio Vincenzo Ponte (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy).

Recenzja tomu: prof. dr hab. Lucyna Kopciewicz,
dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen, prof. AMW

Redaktor Naukowy: dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. A-SW

Redaktor języka polskiego: dr Adam Łuczyński
Redaktor języka angielskiego: mgr Zbigniew Kolendo

ISSN 1897-2829

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2019

Adres Redakcji:

„Ateneum – Szkoła Wyższa”
80-802 Gdańsk, ul. 3 Maja 25A
e-mail: wydawnictwo@ateneum.edu.pl

Wydawnictwo

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Przygotowanie do druku: Violetta Pastwa

Projekt okładki: Katarzyna Urban

Druk i oprawa: Sowa Sp. z o.o., ul. Raszyńska 13, 05-500 Piaseczno
Nakład 100 egz.

SPIS TREŚCI

I. INSIRACJE DLA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

PAWEŁ SEROKA	Pedagog wobec kultury terapeutycznej. Możliwe relacje7
MAŁGORZATA STOPIKOWSKA	Dziecko ze spektrum płodowych zaburzeń alkoholowych (FASD) w szkole: Propozycje dotyczące pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej..... 19

II. REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

AGNIESZKA MALISZEWSKA	Rozważania o miejscu śpiewu we współczesnej szkole polskiej 33
KAMIŁA OLGA STĘPIEŃ-REJSZEL	Znaczenie miejsca w procesie całościowego uczenia się..... 41
JOLANTA DYRDA	Sytuacje traumatyczne i kryzysowe związane z wykorzystaniem seksualnym dziecka 49

III. Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ I TERAPEUTYCZNEJ

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS	Wykorzystanie seksualne dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka działań profilaktycznych.....59
KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS	Badania, diagnoza i terapia sprawców czynów pedofilskich75
NATALIA PODLECKA	Teaching english to senior esl/efl students: analysis of senior learners needs and motivations.....89
MAGDALENA URBANOWICZ	Organizacja współpracy punktu przedszkolnego z rodzicami. Casus Publicznego Punktu Przedszkolnego „Domek sąsiedzki” Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej 103
IRMINA ŻARSKA, DOROTA JANKOWIAK-DĄBROWSKA	Myślenie wizualne na lekcjach języka polskiego w Prywatnej Szkole Podstawowej im. T. Halika w Redzie.....115

IV. KRONIKA

PRZEMYSŁAW SZCZYGIEŁ	Sprawozdanie z Sympozjum Zimowego z zakresu Filozofii Edukacji: Educational Research and the Limits of Critique w Tybindze, 6-9 lutego 2020 139
----------------------	---

Część I.
INSPIRACJE
DLA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

PEDAGOG WOBEC KULTURY TERAPEUTYCZNEJ. MOŻLIWE RELACJE

PAWEŁ SEROKA

ORCID 0000-0003-1893-5931

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Autor w tekście tym odnosi się do relacji między tym co pedagogiczne, a tym co terapeutyczne w kontekście rozwijającej się i kolonizującej kolejne sfery życia codziennego, kultury terapeutycznej. W pierwszej kolejności przedstawia on charakterystyczne cechy zwrotu terapeutycznego, a następnie prezentuje trzy rodzaje krytyki tej idei kulturowej. Na tym tle wyznacza cztery rodzaje postawy jakie, wobec kultury terapeutycznej, przyjąć może pedagog.

Słowa kluczowe: kultura terapeutyczna, dyskurs terapeutyczny

Jednym z bardziej charakterystycznych dla późnej nowoczesności¹ przejawów zmiany społeczno-kulturowej jest „triumf”² kultury terapeutycznej, która różnymi drogami (od pop-psychologicznej, poradnikowej publicystyki, przez terapeutyczne gabinety, po wiedzę akademicką) kolonizuje kolejne sfery codziennego oraz społecznego życia jednostek (życie intymne, relacje, rodzicielstwo, kariera zawodowa, stosunki w pracy, edukacja i in.). Jest to na tyle szerokie zjawisko, że wręcz niemożliwym jest, zreferowanie i odniesienie się do niego, w każdym z jego wymiarów, dlatego w artykule tym, konieczne jest zawężenie perspektywy, przez którą chcę je opisać. Moją perspektywę patrzenia na kulturę terapeutyczną wyznaczają: relacja, wzajemne wpływy oraz napięcia, jakie pojawiają się na jej styku z pedagogiką. Uważam, iż jest to na tyle silna i wszechobecna idea kulturowa, że znajomość jej mechanizmów oraz świadomość jej obecności, a także swojej postawy (nastawienia) wobec niej, może być bardzo przydatna refleksyjnemu pedagogowi (zarówno praktykowi jak i teoretykowi). Dotyka nas ona bowiem, czy tego chcemy czy nie, zarówno w wymiarze naszego codziennego osobistego życia, jak i na poziomie naszych profesjonalnych światów życia: akademii, szkoły czy też badań

¹ Pojęcia późna nowoczesność używam za teorią Anthony’ego Giddensa oraz Ulricha Becka, w której koncepcja zmiany społecznej widziana jest jako trzy-etapowy proces przebiegający od tradycji, przez prostą (wczesną) nowoczesność, po refleksyjną (późną) nowoczesność, w której aktualnie funkcjonujemy.

² Nawiązuje tutaj do jednej z pierwszych, krytycznych wobec kultury terapeutycznej, książek Phillipa Rieffa, *The Triumph of the Therapeutic*.

naukowych. Chciałbym zatem, w artykule tym: 1) scharakteryzować to czym jest kultura terapeutyczna; 2) przedstawić różne tradycje jej konceptualizacji oraz krytyki; 3) wyznaczyć możliwe pedagogiczne postawy, modele stosunku wobec niej.

Kultura terapeutyczna – charakterystyka oraz trzy języki jej opisu

Termin „kultura terapeutyczna” zawiera w sobie szereg niejednoznacznych, nasilających się zjawisk społecznych, będących obiektem zainteresowań badaczy różnych dziedzin z zakresu nauk społecznych. W związku z tym, trudno jest jednoznacznie zdefiniować kulturę terapeutyczną, jest ona raczej pojęciem zbiorowym, leżącym na pograniczu socjologii, filozofii, historii, kulturoznawstwa i in. Zdaniem Ole J. Madsena *istota tego pojęcia wskazuje na obecność mentalności psychologicznej, terapeutycznego sposobu myślenia i mówienia, który jest widoczny poza tradycyjnymi obszarami psychologii, takimi jak gabinet terapeuty, klinika i wydziały akademickie*³. Oznacza to zatem, że logika terapeutycznego myślenia, rozprzestrzenia się i nie dotyczy już tylko sfery leczenia zaburzeń oraz dysfunkcji natury psychologicznej, ale pełni również – jak zauważa Małgorzata Jacyno – *modelujące funkcje wobec procesu konstruowania tożsamości przez jednostki, podpowiada wzory „zajmowania się sobą”, podaje rytm i tempo „pracy nad sobą”, problematyzuje i projektuje realizację fundamentalnych dla kultury indywidualizmu wartości – wolności, samorealizacji, szczęścia, autentyczności, świadomości, rozwoju osobistego, sukcesu, osobowości, zdrowia i pracy*⁴. Jak zatem do tego rozprzestrzenienia się logiki terapeutycznej doszło?

Psychoterapia, choć u swoich początków była jedynie sposobem leczenia przez rozmowę, to jednak dość szybko zaczęła się stawać najpierw modą, później światopoglądem, a ostatecznie częścią kultury późnej nowoczesności. Jak zauważa izraelska socjolożka zajmująca się badaniem kultury terapeutycznej – Eva Illouz – *dyskurs terapeutyczny przeformułował najgłębszy poziom symboli tożsamości*⁵, a dokonał tego nie tylko jako metoda leczenia, ale jako szeroko rozumiana idea kulturowa. W związku z tym, kulturę terapeutyczną postrzega się, jako *złożoną sieć założeń, zachowań i instytucji, które łączą jednostki i kształtują ich wartości i ideały*⁶. Przyjmuje się zatem, że jako wyposażona w swój dyskurs, kultura terapeutyczna posiada formalny system wiedzy (w którym są wyraźne granice, zasady pisania i arena napięć i dyskusji), produkowany w oficjalnych instytucjach, a następnie przekształcany na potoczny język opisu „dobrego (zdrowego) życia” człowieka⁷.

Oczywistym jest to, że aby odnieść taki społeczny „sukces” kultura terapeutyczna musiała wejść w różne alianse z innymi ideami kulturowymi

³ O. Madsen, *Therapeutic Culture* [w.] *Encyclopedia of Critical Psychology*, New York 2014, s. 1965.

⁴ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007, s. 15.

⁵ E. Illouz, *Uczucia w dobie kapitalizmu*, Warszawa 2010, s. 14.

⁶ T. Aubry, T. Travis, *Rethinking Therapeutic Culture*, Chicago 2015, s. 3.

⁷ E. Illouz, *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help*, Berkley 2008.

charakterystycznymi dla rozwijającej się, w drugiej połowie XX wieku, późnej nowoczesności. Z jednej strony kultura terapeutyczna bardzo mocno związana jest z kulturą indywidualizmu, a specyfikę relacji tych dwóch procesów społeczno-kulturowych – w bardzo ciekawy i inspirujący sposób – opisuje w książce „Kultura indywidualizmu” Małgorzata Jacyno. Z drugiej strony, jak zauważa Anthony Giddens (*terapia jest mocno wpisany w refleksyjny projekt tożsamości jednostki systemem eksperckim*⁸, który służy redukcji „lęku ontologicznego”, będącego efektem utraty przez późnonowoczesny podmiot oparcia i poczucia bezpieczeństwa w tradycyjnych formach tożsamości. Współcześnie człowiek, charakteryzujący się wolnością oraz autonomią w zakresie „stylu życia”, niejako zmuszony jest do dokonywania wielu wyborów – *nie ma wyboru, trzeba wybierać*⁹ – w tym, do zgodnego z jego wewnętrznym, „autentycznym Ja”, wyboru tożsamości. W oparciu o wgląd w swoje dotychczasowe doświadczenia oraz wyjątkowe cechy osobowe, ma on refleksyjnie budować opowieść o sobie samym (biografię), która – jak celnie zauważa Mieczysław Malewski – *ocala integralność „Ja”*¹⁰.

Do tego procesu potrzebny jest człowiekowi system eksperckiej wiedzy, którego podstawą, bardzo często jest dyskurs terapeutyczny. W takich okolicznościach – wchodząca w zależność i nawzajem się wzmacniająca z indywidualizmem, racjonalizacją oraz refleksyjnością – kultura terapeutyczna, miała szansę na sukcesywne wypełnianie swoją logiką, kolejnych sfer codziennego funkcjonowania aktorów społecznych.

W ten sposób, charakteryzujący się specyficznymi cechami, dyskurs terapeutyczny przenikał i wciąż przenika do codziennego myślenia, postrzegania, przeżywania i w konsekwencji zachowania się jednostek. W centrum stawia on sobie jaźń (moje Ja), jako najważniejszą instancję oraz punkt odniesienia w toku postępowania. Jaźń (Self) staje się źródłem informacji (biografia Ja), motywacji (niezaspokojone potrzeby Ja, samorealizacja) oraz moralności (granice Ja, autentyczność), w związku z czym procesy służące lepszemu poznaniu, uleczaniu lub usprawnianiu swojego Ja, stopniowo awansują w społecznej hierarchii działań na rzecz indywidualnego rozwoju.

Kultura terapeutyczna, ze względu na swoje psychoanalityczne pochodzenie, źródło owego Ja rozpoznaje w rodzinie pierwotnej. To doświadczenia z dzieciństwa są głównym budulcem naszej „dorosłej” osobowości i to od nich, często postrzeganych jako przyczyny naszych problemów i niepowodzeń, musimy w toku rozwoju (couchingu, terapii i innych) się uwolnić. Warto zwrócić uwagę również na to, że w tak rozumianej antropologii, ważną rolę odgrywa również doświadczenie psychicznego cierpienia, które staje się podstawą do budowania terapeutycznej

⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2012, s. 241.

⁹ Ibidem, s. 115.

¹⁰ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 149.

tożsamości (AA, DDA, osoby współzależnione, ofiary przemocy i wiele innych). Cierpienie, podatność na zranienie oraz tworzenie warunków do radzenia sobie z cierpieniem lub jego konsekwencjami stają się czynnikami, które mają coraz większy wpływ na organizację i funkcjonowanie różnych, dotąd nie związanych z psychoterapią, instytucji i sfer społecznych (w tym edukacji). Timothy Aubry i Trish Travis zauważyli, że cierpienie staje się, ze względu na swój uniwersalistyczny charakter, podstawą do tworzenia nowych tożsamości (diagnoza jako tożsamość)¹¹. Kategorie tożsamości terapeutycznej (takie jak AA, ofiary przemocy, osoby z syndromem DDA i wiele innych), łącząc ludzi doświadczeniem bólu i cierpienia przecinają stare podziały (wyznaczone na przykład ze względu na klasę społeczną) i tworzą nowe niespodziewane sojusze społeczne, mające czasem moc politycznej zmiany (przykład ruchu MeToo).

Podsumowując uznaję za Evę Illouz, że *(d)dykurs terapeutyczny oferuje całkowicie nową kulturową matrycę – zbudowaną z metafor, opozycji binarnych, schematów narracyjnych, ram wyjaśniających – która przez cały XX wiek coraz bardziej kształtowała nasze rozumienie siebie i innych*¹². W literaturze, która próbuje krytycznie zmierzyć się z kulturą terapeutyczną rozpoznać można trzy główne języki jej opisu.

Kultura terapeutyczna jako upadek

Ze względu na siłę z jaką od początku XX wieku kultura terapeutyczna wpływa na funkcjonowanie zachodnich społeczeństw, spotkała się ona już z wieloma próbami analizy, teoretyzacji oraz oceny z różnych światopoglądowych pozycji. Początkowo zwrot terapeutyczny – w duchu konserwatywnym – rozumiany był jako jeden z przejawów upadku cywilizacji zachodu. W tej optyce jest ona zjawiskiem o charakterze moralnym¹³ i jako takie ma wpływ nie tylko na jednostki, ale także na całe społeczeństwa. Kultura terapeutyczna, kładąc w centrum jaźń człowieka, jego potrzeby oraz indywidualne szczęście, robi to kosztem sfery publicznej i politycznej redukując zaangażowanie jednostek w sprawy wspólnoty oraz osłabiająca ich siłę sprzeciwu¹⁴. Obsesyjna koncentracja na własnej jaźni oraz narcyzm¹⁵ połączone z konsumpcjonizmem oraz indywidualizmem były według tych autorów podstawą do rezygnacji z politycznego zaangażowania i bezkrytycznego przyjęcia norm i zasad kapitalizmu.

Dzięki konsumpcji i praktyce terapeutycznej, – zauważa Illouz, opisując poglądy konserwatywnych krytyków kultury terapeutycznej – jaźń została płynnie zintegrowana z instytucjami nowoczesności, powodując utratę przez kulturę siły

¹¹ T. Aubry, T. Travis, *Rethinking...*, op.cit., s. 20.

¹² E. Illouz, *Saving the...*, op.cit., s. 8.

¹³ P. Rieff, *The Triumph of the Therapeutic. Uses of Faith After Freud*, Chicago 1966.

¹⁴ R. Sennet, *Upadek człowieka publicznego*, Warszawa 2009.

¹⁵ C. Lasch, *Kultura narcyzmu. Amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*, Warszawa 2015.

transcendencji i sprzeciwu wobec społeczeństwa. Bardzo uwodzicielska konsumpcja i terapeutyczne zaabsorbowanie sobą oznaczają upadek jakiegokolwiek poważnej opozycji wobec społeczeństwa i ogolonego kulturowego wyczerpania zachodniej cywilizacji¹⁶.

Stopniowy triumf tego, co terapeutyczne, z jednej strony przyczynił się do pogłębiania narcystycznego koncentrowania się na własnym Ja, zaś z drugiej strony odciągał od tego co publiczne i polityczne oraz dezorganizował sferę prywatną. *Perswazja terapeutyczna zmusiła nas do porzucenia wielkich królestw obywatelstwa i polityki i nie może dostarczyć nam zrozumiałego sposobu na powiązanie prywatnego „ja” ze sferą publiczną, ponieważ opróżniła ona jaźń ze wspólnotowej i politycznej zawartości, zastępując tę treść narcystyczną troską o samego siebie¹⁷.* Jak słyhać ten język opisu kultury terapeutycznej charakteryzuje się moralizującym tonem argumentacji i ustawiając kulturę terapeutyczną w pozycji kozła ofiarnego, próbuje chronić dotychczasowe, społeczno-kulturowe *status quo*.

Kultura terapeutyczna jako część systemu

Drugi język opisu kultury terapeutycznej wywodzi się m.in. z myśli francuskiego post-strukturalisty Michela Foucault, który zwracał uwagę na udział tzw. „psy-dyskursów” w „ujarzmianiu”, dyscyplinowaniu i zarządzaniu ludźmi poprzez ich „autonomiczne” decyzje. Władza w systemie neoliberalnym, nie zarządza jawnie dyscyplinując ludzi, ale rządzi poprzez tzw. „techniki siebie” (zarządzanie samym sobą), które w ogromnej mierze popularyzowane i realizowane są poprzez kulturę i dyskurs terapeutyczny. W tym ujęciu kultury terapeutycznej *[n]owoczesna władza daleka raczej jest od ukazania surowej twarzy cenzora. Przybiera ona życzliwą twarz naszego psychoanalityka, który okazuje się być niczym innym jak węzłem w rozległej sieci władzy, sieci wszechobecnej, rozproszonej i totalnej w swojej anonimowości i immanencji¹⁸.*

Psychoterapia w myśli Foucault, nie jest – jak to uznawali konserwatywni krytycy kultury terapeutycznej – czymś, co oddziela człowieka od społeczeństwa, lecz wręcz przeciwnie powoduje ona, że człowiek sprawnie i nieświadomie adaptuje się oraz działa na rzecz społeczeństwa i wszechogarniającego systemu władzy. To, co terapeutyczne, w tej perspektywie, postrzegane jest jako ważna część nowoczesnego systemu postrzegania i zinstytucjonalizowania jaźni. Psy-dyskursy produkują idealnego obywatela, pracownika, konsumenta, który poddaje się władzy nie poprzez zewnętrzne podporządkowanie, ale poprzez uwewnętrzną – indywidualnie i społecznie pożądaną – samokontrolę. *Zgodnie z tą krytyką, dyskursy i praktyki terapeutyczne wypierają działania społeczne i polityczne, tłumią sprzeciw i ukrywają strukturalną i systemową nierówność poprzez retorykę indywidualnej*

¹⁶ E. Illouz, *Saving the...*, op.cit., s. 2.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 3.

*odpowiedzialności i pocieszenia*¹⁹. Jak widzimy krytyka kultury terapeutycznej, która odbywa się w duchu foucaultiańskim, również oskarża ją o kastrację społeczeństwa z jego politycznego potencjału. Upodmiotowienie, w ujęciu tym, staje się podstawą nowej fałszywej świadomości, przekonanej o swojej wolności, ale w rzeczywistości uwięzionej w kapitalistyczno-konsumpcyjnym systemie, w którym wolność człowieka sprowadza się do wyboru produktu²⁰.

Kultura terapeutyczna jako szansa na zmianę społeczną

To, co nazywam trzecim sposobem teoretyzowania kultury terapeutycznej, jest to próba wyjścia poza perspektywę jej „kanonicznych”²¹ krytyków (konserwatywnych czy też post-strukturalnych) i takiego problematyzowania jej zjawisk, które uwzględniając dokonania krytyczne, spostrzeże również jej potencjał. Z dotychczasowej refleksji wynika, że kultura terapeutyczna jest silną ideą kulturową łączącą w sobie zarówno skomplikowane systemy myślowe, jak i praktyki życia codziennego, dzięki czemu jest ona w stanie tworzyć zwykłe, codzienne koncepcje rozumienia siebie. Według Illouz *krytyka kultury terapeutycznej nie może być skuteczna, dopóki nie zrozumiemy jej mechanizmów, tego w jaki sposób wplotła się ona w tkankę społeczną, w jaki sposób wykorzystywana jest w codziennym życiu i jak organizuje ona naszą interpretację samych siebie oraz innych*²². Kultura terapeutyczna „triumfuje” nie tylko dlatego, że tak skutecznie uwodzi masy społeczne konsumpcjonizmem, narcyzmem i szybkim sposobem adaptacji do systemu, ale również dlatego, że realnie pomaga jednostkom odnaleźć się i poradzić sobie we współczesnej codzienności.

Jedną z badaczek, która reprezentuje ten sposób myślenia o kulturze terapeutycznej jest Kate Wright, która dostrzega w kulturze terapeutycznej potencjał emancypacyjny, a także polityczny potencjał zmiany społecznej. Poprzez dezorganizację sfery prywatnej, co często się jej zarzuca z pozycji konserwatywnych, kultura terapeutyczna dokonała przesunięć w dyskursie społecznym robiąc w nim miejsce dla uznania cierpienia grup często marginalizowanych. Zarzut o prywatyzację tego, co publiczne traci swoją zasadność, gdy spostrzeżemy, że dyskurs terapeutyczny naruszył granice *świętości sfery domowej*²³, upolityczniając tym samym sferę prywatną. Według tej badaczki kultura terapeutyczna dała miejsce w przestrzeni publicznej oraz język w sferze dyskursu, do opisu i wypowiedzania bólu oraz cierpienia przez osoby dotąd, z tej przestrzeni, wykluczone, co w wielu przypadkach zamieniało się w gest/wydarzenie o charakterze politycznym. Wright trafnie spostrzega, że *ważne jest, aby uważnie przyjrzeć się procesom historycznym, które*

¹⁹ K. Wright, *Teorizing Therapeutic Culture: Past Influences, Future Directions*, „Journal of Sociology”, 2008, v. 4, s. 324.

²⁰ N. Rose, *Governing the soul. The shaping of the private soul*, London 1999.

²¹ Nawiązuję tutaj do określenia, którego używają Timothy Aubry i Trish Travis.

²² E. Illouz, *Saving the...*, op.cit., s. 3-4.

²³ K. Wright, *Teorizing Therapeutic...*, op.cit., s. 328.

powodują sprzeczności terapeutyczne, mając na uwadze zarówno potencjał kontroli społecznej, jak i pusty indywidualizm – krótko mówiąc, negatywne aspekty – ale także obietnicę terapeutyczną: potencjał do zwiększania troskliwych relacji i usuwania form niesprawiedliwości społecznej²⁴. W podejściu post-strukturalnym, charakteryzującym się niepokojącą totalnością oraz brakiem nadziei na zmianę, pomijany jest ten performatywny, więc zarazem nieprzewidywalny charakter idei kulturowych, które rywalizują ze sobą na społeczno-politycznej arenie dyskursów. Zdając sobie sprawę z potencjału kontroli społecznej oraz romansu z quasi-indywidualizmem (będącym zaprzeczeniem idei emancypacji) kultury terapeutycznej, osobiście jestem zatem zwolennikiem przyglądania się jej i analizowania w szerszej perspektywie, uwzględniającej również jej obecność i zaangażowanie w politykę tożsamości oraz performatywny potencjał.

Pedagog a kultura terapeutyczna

Przyjmując wyżej zarysowany obraz kultury terapeutycznej oraz trzy rodzaje języka jej opisu wyznaczyłem cztery rodzaje postawy jakie wobec niej przyjąć może pedagog.

Uwiedzenie

Po pierwsze pedagog może dać się uwieść kulturze terapeutycznej i bezkrytycznie implementować jej elementy do swojej teorii i praktyki. W tym wypadku – w duchu idei „najpierw leczyć później uczyć” – to, co terapeutyczne jednoznacznie postrzegane jest, jako „dobre” oraz „leczące” i prymarne w stosunku do tego, co pedagogiczne i edukacyjne. Pytanie o zdrowie psychiczne dzieci (studentów) jest punktem wyjścia do projektowania i realizowania programów edukacyjnych, w związku z czym szkoła (uczelnia) powinna przede wszystkim wspierać procesy poprawy tego zdrowia, dbać o samopoczucie wszystkich uczniów (studentów) i pomagać osobom mającym problemy emocjonalne. *W tym kontekście promocja zdrowia psychicznego i strategie wspierania rozwoju społecznego i emocjonalnego są postrzegane jako kluczowy sposób, w jaki szkoły mogą promować dobre samopoczucie i zająć się tym, co ogólnie uznaje się za kryzys zdrowia psychicznego młodzieży*²⁵. Rozpoznać w tym możemy proces pedagogizacji szerszych problemów społecznych.

W tego typu podejściu do kultury terapeutycznej kluczowym priorytetem edukacyjnym jest zdrowie psychiczne, a zdobywanie wiedzy jest celem uzupełniającym. Tego typu relacja tego, co pedagogiczne z tym, co terapeutyczne charakteryzuje się cechami kolonizacji i przejęcia sfery pedagogicznej przez dyskurs terapeutyczny. Zjawisko to opisywane jest jako terapeutyzacja lub psychologizacja

²⁴ Ibidem, s. 333.

²⁵ K. Wright, *Student Wellbeing and the Therapeutic Turn in Education*, „Australian Educational and Developmental Psychologist”, 2014, v. 31, s. 143.

edukacji²⁶ i można je rozpatrywać zarówno na poziomie jednostkowym, jak i systemowym. Pedagog uwiedziony przez kulturę terapeutyczną może stopniowo dewaluować sens edukacji na rzecz terapii, co w efekcie może doprowadzić nawet do zmian w realizacji kariery zawodowej.

Sentyment

Po drugie pedagog może postrzegać kulturę terapeutyczną jako zagrożenie dla tego, co pedagogiczne i przeżywać jej przejawy jako upadek kultury, w tym kultury uczenia się. Ta postawa charakteryzuje się przywiązaniem do przeszłości i pewnego rodzaju sentymentem do obrazu edukacji sprzed okresu triumfu kultury terapeutycznej (albo do osobistych wspomnień szkolnych/akademickich). Te osoby zwracają uwagę na to, że w efekcie systemowych zmian (opisanych w poprzednim podpunkcie jako terapeutyzacja edukacji), szkoła/uczelnia się „zepsuła” i nie realizuje podstawowych wartości, które realizować powinna. Kultura terapeutyczna, w tej optyce, poprzez postrzeganie uczniów (studentów) jako słabych i podatnych na zranienie (*vulnerability*), reprodukuje tego typu postawy i wzmacnia poczucie zagrożenia, przez co zwrótnie tworzy zapotrzebowanie na działalność pomocową i terapeutyczną²⁷. Tworząc nowe diagnozy i rozpoznając je u coraz większej ilości osób, dyskurs terapeutyczny, w kapitalistycznym duchu, „nakręca” sobie (w tym również farmaceutyce) klientów, osłabiając tym samym „charakter” przeciętnego ucznia (studenta).

Dodatkowo koncentrując uwagę młodych osób na syndromie niskiego poczucia własnej wartości i obarczając za ten fakt zazwyczaj rodziców, dyskurs terapeutyczny, oducza brania odpowiedzialności za swoje szkolne, a później zawodowe i życiowe porażki, co prowadzi może do wzrostu skłonności narcystycznych. Terapeutyzacja edukacji traktowana jest tutaj jako przyczyna infantyilizacji oraz obniżenia się poziomu edukacji. Tego typu postawę wobec kultury terapeutycznej rozpoznać możemy m.in. u Elizy Czerki-Fortuny, która w artykule pt. „Przejawy kultury terapeutycznej w edukacji akademickiej” zauważa:

„Dość powszechne stają się prośby studentów, aby prowadzić zajęcia metodami aktywizującymi albo „aby nie zadawać tak dużo do czytania”. Świat nauki ogarnęła infantylizacja. Wymagania wobec studentów są porównywalne z tymi, jakie stawia się uczniom szkół średnich (...) Nadmierna koncentracja na emocjonalnych potrzebach studentów blokuje ich chęć zdobywania wiedzy i prowadzi do unikania rozwijania kompetencji intelektualnych (...) Trudności, które zawsze wiązały się z aklimatyzacją w uniwersytecie (tj. znalezienie odpowiedniej stacji czy miejsca w akademiku, poznanie struktury uczelni itp.), budzące kiedyś miłą ekscytację,

²⁶ K. Ecclestone, D. Hayes, *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, London; New York 2008.

²⁷ F. Furedi, *Wasted: Why Education isn't Educating*, London; New York 2009.

*dzisiaj są odbierane jako poważne niedogodności (...) Dyskurs terapeutyczny cechuje antyintelektualizm*²⁸.

Widzimy we fragmencie tym tęsknotę za dawnym, nie skażonym kulturą terapeutyczną, uniwersytetem. Jest to więc postawa charakteryzująca się idealizacją przeszłości i moralną niezgodą na zmiany jakie zachodzą w relacji między tym co pedagogiczna a terapeutyczne.

Podęjrziwość

Po trzecie pedagog, osadzony w paradygmacie teorii krytycznej, może mieć podejrzliwy stosunek do przejawów kultury terapeutycznej i widzieć ją, jako kolejny hegemoniczny dyskurs systemu władzy. Podejrziwość ta nie będzie dotyczyć tylko kultury terapeutycznej, a charakteryzujący się nią pedagog ma krytyczny stosunek do wszelkich, również pedagogicznych, wymiarów życia społecznego, w których pojawiają się napięcia między dyskursami. Dyskurs terapeutyczny, jako silniejszy i bardziej dopasowany do neoliberalnego świata, kolonizuje edukację, przekształcając ją w rynek usług psychologicznych i tym samym pozbawiając ją, jej potencjału politycznej i społecznej zmiany. Szkoła (uczelnia) zdominowana przez kulturę terapeutyczną, będzie dla pedagoga krytycznego, miejscem produkcji „szczęśliwych” i zadowolonych z siebie konsumentów, pozbawionych, przez proces prywatyzacji różnic społecznych, umiejętności krytycznego myślenia i bezwiednie reprodukujących obecny system społeczno-polityczny. Krytyczny pedagog widzi, że w świecie urządzonym przez idee i wartości kultury indywidualizmu i terapii, doświadczenie szkoły jest tylko i wyłącznie kolejnym elementem inwestycji we własne Ja, zaś celem nauki przestaje być poznawanie świata na rzecz odkrywania samego siebie. Logiką, która panuje w tej sytuacji zarówno nad kulturą terapeutyczną, jak i nad edukacją, staje się logika nowej przedsiębiorczości. *Ludzkie życie w ramach „kultury przedsiębiorczości” staje się osobistym przedsięwzięciem, a jednostka sama dla siebie „kapitałem”, który trzeba zachować, reprodukować, powiększać, krótko rzecz ujmując kapitałem, którym można obracać*²⁹. W tym rodzaju postawy wobec kultury terapeutycznej to, co terapeutyczne ma za zadanie podporządkować sobie przestrzeń edukacji na rzecz szerszego, wszechobecnego i hegemonicznego neoliberalnego dyskursu.

Dialog

Uwzględniając i mając świadomość zagrożeń i uwikłań, na które wskazują pierwsze trzy podejścia, pedagog charakteryzujący się czwartym modelem dostrzegać będzie, w kulturze terapeutycznej, również szansę na dialog i wspólne działanie na rzecz zmiany społecznej. Przywołując wcześniej już cytowaną Kate

²⁸ E. Czerka-Fortuna, *Przejawy kultury terapeutycznej w edukacji akademickiej*, „Edukacja Dorosłych”, 2013, nr 2, s. 24.

²⁹ M. Jacyno, *Kultura...*, op.cit., s. 203.

Wright, „(n)iezależnie od stanowiska dyscyplinarnego i teoretycznego lub empirycznego, kluczowe znaczenie ma uznanie złożoności tego [terapeutycznego – P.S.] zwrotu kulturowego³⁰. Zdając sobie sprawę z kolonizujących zapędów dyskursu terapeutycznego, którego logika coraz intensywniej przejawia się w polityce edukacyjnej oraz rozpoznając mechanizm obarczania szkół (uczelni) odpowiedzialnością za dobrostan psychiczny dzieci (studentów) pedagog dialogujący z kulturą terapeutyczną dostrzega w niej również potencjał, często zaskakującej, współpracy. Zarzut o to, że dyskurs terapeutyczny wypiera zainteresowanie wiedzą na rzecz koncentracji na emocjach, opiera się na fałszywej dychotomii, która oddziela racjonalność od emocji³¹.

Ta dychotomia bywała i wciąż często bywa, w kulturach szkół lub uczelni, pretekstem do realizacji i reprodukcji praktyk i struktur opartych na przemoc, niesprawiedliwości i wykluczeniu. Kultura terapeutyczna, wyposażona w dyskursywne instrumentarium nazywania i opisywania tych praktyk, często niesie nadzieję i daje szansę na ujawnienie rzeczy dotąd niewypowiedzianych, a tym samym daje społeczno-polityczną moc zmiany zastałego *status quo*.

Czy tego chcemy, czy nie kultura terapeutyczna ma coraz większy wpływ na otaczający nas świat społeczny (w tym na edukację) w związku z czym możemy: dać się jej uwieść i stać się jej nowymi „ewangelistami”; obrazić się na nią za to, że zmienia porządki w świecie, do których się przyzwyczailiśmy; lub być wobec niej tylko i wyłącznie podejrzliwym oraz nieufnym co uniemożliwi nam spostrzeżenie jej potencjału. Można też jednak wyjść poza te postawy i pozostając czujnym oraz krytycznym, rozpoznać w niej zjawisko społeczne, które jest na tyle skomplikowane i dynamiczne, że wciąż trzeba analitycznie się mu przyglądać, korzystając zarazem z jego polityczno-społecznego potencjału pogłębiającego naszą wrażliwość na ból oraz cierpienie w środowiskach, w których na co dzień żyjemy, i które współtworzymy.

Bibliografia

- Aubry T., Travis T. (2015), *Rethinking Therapeutic Culture*, Chicago.
- Czerka-Fortuna E. (2013), *Przejawy kultury terapeutycznej w edukacji akademickiej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Ecclestone K., Hayes D. (2008), *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, London; New York.
- Giddens A. (2012), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa.
- Furedi F. (2009), *Wasted: Why Education isn't Educating*, London; New York.
- Illouz E. (2008), *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help*, Berkley.
- Illouz E. (2010), *Uczucia w dobie kapitalizmu*, Warszawa.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Warszawa.
- Lasch C. (2015), *Kultura narcyzmu. Amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*, Warszawa.

³⁰ K. Wright, *Student Wellbeing...*, op.cit., s. 149.

³¹ Ibidem, s. 145.

- Madsen O. (2014), *Therapeutic Culture*, [w.] "Encyclopedia of Critical Psychology".
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
- Rieff P. (1966), *The Triumph of the Therapeutic. Uses of Faith After Freud*, Chicago.
- Rose N. (1999), *Governing the Soul. The Shaping of the Private Soul*, London.
- Sennet R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Warszawa.
- Wright K. (2014), *Student Wellbeing and the Therapeutic Turn in Education*, „Australian Educational and Developmental Psychologist”, v. 31.
- Wright K. (2008), *Teorizing Therapeutic Culture: Past Influences, Future Directions*, „Journal of Sociology”, v. 4.

PEDAGOGUE AGAINST THE BACKGROUND OF THERAPEUTIC CULTURE. POSSIBLE RELATIONS

PAWEŁ SEROKA

Summary

The author in this text refers to the relationship between the pedagogical and the therapeutic in the context of therapeutic culture, developing and colonizing subsequent spheres of everyday life. First, he presents the characteristic features of therapeutic turnover, and then presents three types of criticism of this cultural idea. Against this background, he sets out four types of attitudes that a pedagogue can adopt towards therapeutic culture.

Keywords: therapeutic culture, therapeutic discourse

DZIECKO ZE SPEKTRUM PŁODOWYCH ZABURZEŃ ALKOHOLOWYCH (FASD) W SZKOLE: PROPOZYCJE DOTYCZĄCE PRACY OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ I DYDAKTYCZNEJ

MAŁGORZATA STOPIKOWSKA

ORCID 0000-0001-8705-8296

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Celem niniejszego tekstu jest przybliżenie nauczycielom problematyki płodowych szkód alkoholowych, zaburzonego funkcjonowania dziecka oraz wskazanie sugestii dot. pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej z uczniem ze Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych (FASD). Zalecenia dotyczą przede wszystkim kierunków dostosowania metod dydaktycznych do zaburzonego funkcjonowania dziecka, a także podstawowych zasad pracy z dzieckiem i akomodacji środowiskowych. Artykuł podejmuje także dyskusję nad dylematem ujętym w pytaniu: czy w przypadku edukacji dziecka z FASD należy obniżyć wymagania czy tylko je dostosowywać?

Słowa kluczowe: szkoła, uczeń, edukacja, FASD (Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych)

O dzieciach z FASD (tj. Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych) zaczyna się mówić coraz więcej i coraz szerzej¹, co jednak niekoniecznie przekłada się na polepszenie jakości pracy edukacyjnej z nimi. Jak wskazują doświadczenia licznych opiekunów dzieci z FASD, to właśnie w środowisku szkolnym ich podopieczni najczęściej spotykają się z niezrozumieniem i odrzuceniem, a skutki wynikające ze szkód spowodowanych przez alkohol, zupełnie błędnie kładzie się na karb lenistwa czy złośliwości danego dziecka, a także – zaniedbań ze strony rodziny². Nie sprzyja to ani osiągnięciu sukcesu szkolnego przez dziecko, ani też jego ogólnemu rozwojowi.

Gdy nauczyciel i szkoła nie rozpoznaje specyficznych trudności ucznia z FASD, nauka wiąże się dla dziecka i jego opiekuna z doświadczeniem stresu, frustracji i niepowodzenia. Celem niniejszego tekstu jest zatem przedstawienie najważniejszych zaleceń dotyczących pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej z uczniem z FASD. Sugestie dotyczą zarówno modyfikacji metod i organizacji nauczania, tak

¹ Warto zauważyć zwłaszcza takie propozycje książkowe dla nauczycieli jak: T. Jadczyk-Szumiło, K. Kałamajska-Liszczyńska, K. Liszczyńska, *Jak wspomagać dziecko z FASD w edukacji*, Warszawa 2018; K. Liszczyńska, *Dziecko z FAS w szkole i w domu*, Kraków 2011; D. Hryniewicz, *Specyfika pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z FAS*, Warszawa 2007.

² J. Ćwikła, *Problematyka wychowania dziecka z Płodowym Zespołem Alkoholowym (FAS) w świetle wypowiedzi rodziców zastępczych*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny” 2016, nr 1, s. 155-160.

aby umożliwić dziecku przyswajanie treści przewidywanych programem szkolnym, jak i – w koniecznych przypadkach – wskażą kierunek obniżenia wymagań. Poniższe uwagi zostały sformułowane nie tylko na bazie dostępnej literatury, ale także dzięki praktycznym doświadczeniom autorki, wynikającym z pracy na rzecz dzieci z FASD³.

Zaburzenia z obszaru FASD wpływające na efektywność nauki szkolnej

Uszkodzenia, powstałe na skutek prenatalnej ekspozycji na alkohol, dotyczą praktycznie wszystkich obszarów neuropsychicznego funkcjonowania dziecka, tj. takich jak: motoryka, rozwój poznawczy, umiejętności językowe, osiągnięcia edukacyjne, pamięć, uwaga, funkcje wykonawcze ze szczególnym uwzględnieniem kontroli impulsów i nadpobudliwości, regulacja emocjonalna, zachowania adaptacyjne, kompetencje społeczne i komunikacja w obszarze społecznym, a przy tym obecność zmian strukturalnych i neurochemicznych mózgu⁴. Stąd też uczeń z FASD może mieć problemy z utrzymaniem i przetrzutnością uwagi oraz koncentracją na zadaniu, pamięcią, myśleniem abstrakcyjnym, zwł. matematycznym, myśleniem przyczynowo-skutkowym, rozwojem umiejętności niezbędnych do poprawnego komunikowania się za pomocą języka, czytania i pisania, planowaniem i organizacją własnego działania, z elastycznym podejmowaniem decyzji w zmieniającej się sytuacji, z uczeniem się na własnych błędach, z kontrolą impulsów i zachowaniem adekwatnym do zaistniałego kontekstu oraz wiele innych utrudniających proces nauczania/uczenia się, przestrzegania norm i utrzymywania dobrych relacji interpersonalnych.

Warto też pamiętać, że wiele osób z FASD choć znajduje się w normie intelektualnej, to jednak ich ogólny poziom funkcjonowania jest obniżony i nieadekwatny do ilorazu inteligencji⁵. Aby ustalić, jakie funkcje zostały uszkodzone i w jakim zakresie, należy zapoznać się z interdyscyplinarną diagnozą w kierunku FASD, a zwłaszcza jej częścią wykonaną przez neuropsychologa⁶. Podstawowym

³ Jestem jednym z założycieli Fundacji na rzecz Dziecka i Rodziny FASCYNACJE (2014), a także oryginalnej koncepcji organizacji pomocy diagnostyczno-terapeutycznej dzieciom z FASD i ich rodzinom (2016). Od 2017 r. koordynuję działalność Centrum Diagnozy, Terapii, Edukacji i Profilaktyki FASD przy Fundacji FASCYNACJE, w którym w latach 2017-19 wykonano ok. 150 diagnoz w kierunku FASD, a ok. 100 dzieciom z FASD i ich rodzinom udzielono specjalistycznej, kompleksowej, długoterminowej pomocy diagnostyczno-terapeutycznej.

⁴ P. Kodituwakku, *Neurocognitive Profile In Children With Fetal Alcohol Spectrum Disorders*, "Developmental Disabilities Research Reviews" 2009, vol.15, no. 3, s. 218-224, DOI: 10.1002/ddrr.73.

⁵ M. Klecka, *FAS w oczach najbliższych i specjalistów*, w: <https://opoka.org.pl/biblioteka/I/IC/klecka-fas4.html> (dostęp 10.10.2019).

⁶ M. Stopikowska, *Skutki prenatalnej ekspozycji na alkohol: wyjaśnienia terminologiczne dla pedagogów*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny” 2004, nr 1, s. 183-191.

źródłem wiedzy o dziecku są jednak przede wszystkim opiekunowie dziecka, którzy mają najlepszy – bo codzienny – wgląd w jego funkcjonowanie⁷.

W poszczególnych przypadkach nie występuje zazwyczaj pełne spektrum nieprawidłowości we wszystkich wspomnianych wyżej obszarach, a jedynie zmienna konfiguracja różnorodnych symptomów – mniej lub bardziej – utrudniających codzienne życie i naukę. Zatem każdy uczeń z FASD ma swoje indywidualne, charakterystyczne tylko dla siebie możliwości i ograniczenia i dopiero po ich przeanalizowaniu można formułować strategię działań dostosowanych do rzeczywistych potrzeb danego dziecka. Trzeba przy tym zawsze brać pod uwagę fakt, że problemy, z którymi boryka się dziecko, mają podłoże mózgowe, stąd też dzieciom z FASD nie można stawiać takich samych wymagań, jak każdemu innemu uczniowi. Dotyczy to zarówno metod pracy z uczniem, jak i zakresu treści programowych.

Kierunki dostosowania wybranych metod pracy

W edukacji dziecka z FASD zazwyczaj słabo będą przyswajane treści oparte wyłącznie na pamięciowym opanowaniu materiału, zwłaszcza abstrakcyjnego. Ciągłe obecny w polskiej oświacie encyklopedyzm dydaktyczny nie sprzyja edukacji ucznia z uszkodzeniami poalkoholowymi – przytłacza go nadmiarem informacji niepowiązanych z praktyką i życiem dziecka. Uczeń z FASD, z zaburzonym funkcjonowaniem pamięci jedynie z wielkim trudem przyswoi sobie – tak łatwe dla innych – wierszyki czy tabliczkę mnożenia. Przyswajanie tego typu treści należy zazwyczaj ograniczyć tylko do niezbędnego minimum, a także przy każdej okazji powtarzać je i przypominać. Tylko informacje stale powtarzane mają szansę, aby się utrwalić.

Można też z góry założyć, że uczeń z FASD będzie wolniej pracował niż jego zdrowy rówieśnik, a także, że będzie sobie gorzej radził z tradycyjnymi formami przekazywania oraz sprawdzania wiedzy i umiejętności. Należy pamiętać, że procesy myślowe zazwyczaj przebiegają u tych osób wolniej, gdyż układ nerwowy pracuje mniej efektywnie. Natomiast zaburzenia w przetwarzaniu słuchowym i wzrokowym mogą znacząco utrudniać zrozumienie tego, co dziecko słyszy i widzi. Dlatego też metody oparte o słowo i tekst pisany mogą być mniej efektywne. Jeśli zatem mają przynosić owoce – warto skorzystać z części zaleceń metodycznych skutecznych w pracy z osobami słabowidzącymi i niedosłyszącymi⁸.

⁷ A. Wiaduch, *Między prawdą a mitem. Opieka nad dzieckiem ze Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny” 2016, nr 1, s. 217-227.

⁸ Warto przy tym pamiętać, że u osób słabowidzących lub słabosłyszących, podobnie jak w przypadku dzieci z ADHD czy dysortografią lub dyskalkulią, procesy poznawcze zasadniczo zachodzą prawidłowo, choć pewne funkcje są u nich zachwiane. Część zatem zaleceń do pracy ze wspomnianymi grupami uczniów mogą być tylko do jakiegoś stopnia przydatne dla dzieci z FASD, które mają całościowo uszkodzony układ nerwowy i mniej

W związku z powyższym należy pozwolić uczniowi dłużej pisać sprawdziany, zadawać mniejsze partie materiału, a przy tym – we współpracy i po uzgodnieniu z opiekunem – ograniczyć ilościowo prace domowe. Nie można dopuścić do sytuacji, że dziecko spędza cały swój wolny czas na odrabianiu lekcji, a podstawowym wymiarem relacji między dzieckiem a opiekunem jest powtarzanie materiału szkolnego. Zarówno uczeń jak i jego opiekun potrzebują odpoczynku i przestrzeni na swobodną aktywność własną.

Co do sposobów kontrolowania postępów ucznia należy najpierw ustalić, w jaki sposób uczniowi jest łatwiej wyrazić swoją wiedzę i umiejętności. Zazwyczaj pisanie długich wypracowań lub sprawdzianów nie jest najlepszym rozwiązaniem. Można w takiej sytuacji ograniczyć długość wypowiedzi pisemnej, a resztę sprawdzianu zamienić na formę ustną, graficzną, wykonanie praktyczne wytworu itp.

Mało efektywne są zazwyczaj klasyczne formy testów – dziecko widząc zapisaną całą kartkę, gubi się i nie wie, gdzie i co ma napisać. Lepiej wpisać każde zadanie na osobną karteczkę z jednoznacznie wyznaczonym miejscem na odpowiedź. Niewskazane są także formy egzaminowania wymagające przerzucania uwagi np. z tablicy, projektora lub książki na kartę odpowiedzi, z formularza testu/sprawdzianu na kwestionariusz odpowiedzi itp. Ponadto przy ewaluacji postępów trzeba przede wszystkim doceniać wysiłek włożony w pracę (często duży i niewspółmierny do efektu) niż tylko same rezultaty, które mogą być mało zadawalające.

Z metod wychowawczych, które mają znikomą efektywność wobec dzieci z FASD, jest stosowanie kar i nagród, gdyż zakładają, że osoba powiąże przyczynę (nieprawidłowe bądź oczekiwane zachowanie) ze skutkiem (kara lub nagroda), czyli że jest zdolna, by uczyć się na swoich błędach⁹. Do dokonania takiej operacji potrzebne są sprawne procesy poznawcze, zwłaszcza bardziej złożone: należy połączyć w logiczną całość wielość różnych opcji zachowań w trzech perspektywach: przeszłej, teraźniejszej i przyszłej oraz wyciągnąć wnioski i podjąć decyzję co do zachowań w przyszłości, a na dodatek o niej cały czas pamiętać i wprowadzić ją

sprawne procesy poznawcze – co je odróżnia od wspomnianych powyżej grup uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

⁹ Nagroda może odnosić pewien skutek, ale nie na zasadzie powiązania pożądanego zachowania z przyjemnym dla dziecka następstwem. Nagroda wprowadza w relację uczeń-nauczyciel element pozytywnego doznania, którego źródłem jest dorosły, co dla dziecka może mieć znaczenie terapeutyczne: oto dorosły może być godny zaufania, może być bezpieczny, potrafi i chce zaspokoić potrzeby dziecka w zakresie bezpieczeństwa, miłości, uznania itd. Nauczyciel czy rodzic, który karze, wprowadza w życie dziecka przykre doświadczenie, umacniając przekonanie, że każdy dorosły jest nieprzewidywalny, niebezpieczny i nikomu nie można zaufać, skoro powoduje u dziecka cierpienie. W perspektywie dziecka z uszkodzeniami OUN, a do tego często i z zaburzeniami przywiązania, źródłem przykrości nie jest jego własne zachowanie, a wyłącznie osoba, która go karze.

w życie przy najbliższej nadarzającej się okazji¹⁰. Czyli dla osoby z uszkodzeniami poalkoholowymi mózgu rzecz praktycznie niemożliwa do zrealizowania! Większe znaczenie dla uporządkowania zachowań ucznia¹¹ będzie miało wprowadzenie akomodacji środowiskowych oraz korzystanie z „8 Kroków” (przedstawię je poniżej).

Podstawowe zasady pracy z dzieckiem z FASD

Można też wskazać kilka ogólnych zasad/wytycznych dotyczących pracy z dzieckiem z FASD (tzw. 8 Kroków)¹², które powinny nią kierować, a mianowicie:

1. **Konkret** – należy preferować pracę na konkretach (wszystko, co można zobaczyć, usłyszeć i dotknąć tu i teraz); odwoływanie się do przeszłych doświadczeń dzieci nie zawsze bywa dla nich przydatne, biorąc pod uwagę deficyty pamięci i niezbyt sprawne myślenie abstrakcyjne¹³.

2. **Stołość** – najlepiej, gdy wszystko, co otacza dziecko, jest w miarę niezmiennie – dotyczy to zarówno osób, rzeczy, jak i słownictwa, poleceń; uczniowie z FASD mają małą elastyczność w dostosowaniu się do zmian, natłoku bodźców, nie potrafią też zastosować zdobytej wiedzy do nowych okoliczności; stołość wprowadza w ich życie pewien ład, daje poczucie przewidywalności i bezpieczeństwa, ułatwia orientację w bieżących wydarzeniach, eliminuje konieczność poszukiwania rozwiązań w nowych sytuacjach.

3. **Powtarzanie** – w związku z deficytami pamięci, uwagi, ograniczoną zdolnością do uczenia się na własnych doświadczeniach uczeń z FASD może zapominać nawet o najprostszych sprawach (nawet typu mycie zębów) – zatem

¹⁰ H. Alton, D. Evensen, *Making a difference. Working with students who have Fetal Alcohol Spectrum Disorders*, Whitehorse 2006, p. 6:4-7.

¹¹ „Porządkowanie” zachowań wydaje się bardziej adekwatnym określeniem niż „dyscyplinowanie” w odniesieniu do dzieci z FASD. Stosowanie kar jest zazwyczaj bezużyteczne w ich przypadku. Owszem, można takiego ucznia spacyfikować (choć im starszy – tym będzie trudniej), ale to z kolei popchnie ucznia w marazm, bierność, niemoc – jeśli chodzi o naukę, a przy tym skieruje na drogę narastającej frustracji i napięcia, które będzie musiało kiedyś znaleźć ujście.

¹² Zaprezentowane wyżej zasady zostały wypracowane przez D. Evensen, J. Lutke, 8 Magic Keys to Supporting Individuals with FASD, w: <http://haltonfasd.ca/wp-content/uploads/2015/09/8-Magic-Keys-to-Supporting-FASD.pdf> (pobrano 10.10.2019). Polska adaptacja: K. Liszcz, [Dziecko z FASD w rodzinie], w: <http://www.fasd.org.pl/artykuly-fasd> (dostęp 10.10.2019); M. Klecka, I. Palicka, Pierwsza pomoc dla dzieci i młodzieży z Poalkoholowymi Zaburzeniami Rozwojowymi (FASD), [poradnik załączony do filmu „FAS ma twarz”, seria: Nie zamykaj oczu], [Sosnowiec 2016], s. 36-39; Jadczak-Szumiło, Kałamajska-Liszczyk, Liszcz, dz. cyt., s. 93-100.

¹³ Takie nietrafne zalecenie, aby odwoływać się do pamięci ucznia z FASD, robi np. U. Grygier, I. Sikorska, *Mój uczeń pracuje inaczej. Wskazówki metodyczne*, Kraków 2008, s. 76.

życzliwe przypomnienie o tym wszystkim jest codzienną koniecznością¹⁴; nawet jeśli uczeń „wczoraj” rozwiązał jakieś zadanie stosując się do instrukcji nauczyciela, to „dzisiaj” też będzie jej potrzebował w takim samym wymiarze; należy dokładnie przemyśleć, jakich treści dziecko będzie się miało nauczyć na pamięć i wybrać tylko te, które są absolutnie konieczne – szkoda marnować siły i czas¹⁵; każda ważna informacja, jeśli ma pozostać w pamięci dziecka musi być stale powtarzana, gdyż bez tego szybko się „ulotni”.

4. **Rutyna** – codzienne jej zachowywanie jest niezbędnie konieczne ze względu na sygnalizowane wyżej dysfunkcje układu nerwowego; rutyna tworzy pewną stałą ramę każdego dnia, a powtarzalność danych czynności ułatwia dziecku ich przyswojenie i codzienne funkcjonowanie.

5. **Prostota** – komunikacji powinna przyświecać zasada: „krótko, zwięźle i na temat”, ponieważ dzieci z FASD łatwo ulegają przeciążeniom oraz nie potrafią sobie poradzić z nadmiarem bodźców, słów i zadań.

6. **Jednoznaczność i jasność** – im komunikat prostszy, jaśniejszy, konkretniejszy – tym łatwiej zostanie on zrozumiany; polecenia powinny być jednoznaczne i dosłowne; pozbawione metafor i przenośni; nie należy także pozostawiać nieskonkretyzowanych, niewypowiedzianych oczekiwań – dziecko samo z siebie się nie domyśli, co powinno zrobić, ani też samodzielnie będzie szukać rozwiązania, jeśli dane zadanie nie było mu wprost zlecone; warto też sprawdzać, czy dziecko zrozumiało dany komunikat¹⁶; większe zadania powinny być podzielone na mniejsze wraz z dokładnym poinstruowaniem, co należy zrobić krok po kroku.

7. **Struktura** – nadawanie struktury wpływającemu czasowi, aktywności dziecka, kierowanie się stałymi zasadami itd. pozwala dziecku z FASD lepiej odnaleźć się w otaczającej go rzeczywistości, sprawia, że świat staje się dla niego bardziej zrozumiały, uporządkowany, przewidywalny i bezpieczny.

8. **Nadzór** – w związku z trudnościami poznawczymi każdy uczeń z FASD (niezależnie od wieku metrykalnego) wymaga, tak jak małe dziecko, uwagi, czujności

¹⁴ Niektórzy opiekunowie określają ten problem w ten sposób, że każdego ranka dziecko z FASD „budzi się niemal jako *tabula rasa*” (A. Rafa, M. Stopikowska, *Problemy edukacyjne i wychowawcze dziecka z Płodowym Zespołem Alkoholowym (FAS)*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny” 2016, nr 1, s. 93.

¹⁵ Przykładem takich niecelowych wysiłków była próba nauczania Adama – chłopca z FAS – procedur działania Komitetów Senackich. Wszystkie wysiłki rodziców i nastolatka nie tylko że spełzły na niczym, ale doprowadziły do skrajnej frustracji wszystkich zaangażowanych w ową „naukę” (M. Dorris, *Zerwana więź*, Gdańsk 1996, s. 148-149).

¹⁶ Samo zapytanie „czy rozumiesz?” jest niewystarczające, bo dziecko powie „rozumiem” – bo tak mu się wydaje i jest o tym przekonane – i wykona polecenie błędnie, nie dlatego, że chce zrobić „na złość”, jest leniwe czy mu nie zależy, ale zrozumiało całkiem coś innego i wykonuje zadanie zgodnie ze swoim rozumieniem polecenia.

i stałego monitorowania jego pracy i zachowania; nadzór nie oznacza jednak wyręczania, a jedynie przyjazną obecność i kierunkowanie jego aktywności.

Akomodacje środowiskowe

Warunkiem – można by rzec – „technicznym” powodzenia pracy edukacyjnej z dzieckiem z FASD jest dokonanie przystosowań szkolnej „czasoprzestrzeni” do zaburzonego funkcjonowania dziecka. Chodzi przede wszystkim o prawidłową organizację przestrzeni klasowej i szkolnej oraz uporządkowanie aktywności dziecka. Akomodacje te pomogą uczniowi lepiej wykorzystać posiadany potencjał, ograniczając te wpływy środowiska, które utrudniają mu funkcjonowanie. Po ich zastosowaniu istnieje spora szansa, że dziecko będzie dłużej utrzymywało uwagę i skupienie, a przy tym będzie bardziej efektywniej wykorzystywać swoje możliwości.

Głównym zatem celem wspomnianych przystosowań będzie ochrona ucznia przed przeciążeniem układu nerwowego i frustracją, związanymi z nadmiarem bodźców dochodzących ze środowiska, z niską odpornością na stres, dłuższym i nie zawsze efektywnym przetwarzaniem informacji oraz dużą męczliwością. Warto też przypomnieć, że wszystkie te cechy wynikają z prenatalnych uszkodzeń układu nerwowego i przekładają się na ograniczenie skuteczności wykorzystywania posiadanych przez ucznia zasobów – wiedzy, umiejętności, uzdolnień.

Podstawową zasadą akomodacji środowiskowych jest zatem usuwanie i redukcja ilości i intensywności bodźców pochodzących ze środowiska wraz z takim rozplanowaniem aktywności dziecka, aby chronić je przed przeciążeniem i zapewnić mu przerwy na odpoczynek. Uszkodzony w okresie prenatalnym mózg dziecka ma zazwyczaj małą zdolność do selekcji bodźców i wyławiania „ważnych” oraz wygaszania ze świadomości tych, które nie mają większego znaczenia dla danej sytuacji. Łatwo w tej sytuacji o przytłoczenie i przemęczenie, stąd też konieczna jest dziecku pomoc w organizacji dochodzących do niego bodźców.

Warto zatem unikać wszelkich sytuacji „nadmiaru” i „wielości” w postaci np. konieczności podejmowania wielu decyzji, wielu czynności, wieloetapowości prac itp. Chodzi o to, aby dziecko w jednym czasie mogło zajmować się tylko taką ilością materiału, poleceń, zadań itd., z którymi jest w stanie jednorazowo sobie poradzić, przy maksymalnym ograniczeniu oddziaływań dystraktorów. Eliminując nadmiar i ograniczając ilość bodźców, należy jednocześnie kierować uwagę dziecka na to, co istotne¹⁷.

Trzeba pamiętać, że duża część dzieci z FASD ma również zaburzenia modulacji sensorycznej, przejawiające się nad- i/lub podwrażliwością. W przypadku tego pierwszego, wybrane bodźce mogą uruchamiać silne reakcje obronne. Kiedy

¹⁷ Ciekawe przykłady zastosowania w praktyce powyższych wskazówek przytaczają np.: Jadczyk-Szumilo, Kałamajska-Liszczyk, Liszczyk, dz. cyt., s. 32-38; Liszczyk, *Dziecko z FAS*, dz. cyt., s. 76-77, 99-117.

organizm dziecka funkcjonuje w trybie „uciekaj albo walcz” nie będzie w stanie się uczyć¹⁸. Z kolei przy niedowrażliwości dziecko będzie szukało zwiększonej stymulacji w postaci np. ruchliwości, biegania po klasie i dotykania przedmiotów. Bez zaspokojenia potrzeb w tym obszarze, w dziecku będzie narastać napięcie, uniemożliwiające skupienie się. Dlatego też warto takim uczniom dostarczyć odpowiednie bodźce¹⁹.

Przy tego typu wsparciu dziecko zaspokoi swoje potrzeby, będzie zdolne do skupienia i pracy, a jednocześnie nie będzie przeszkadzało reszcie klasy. Trzeba przy tym pamiętać, że nawet przy podwrażliwości i konieczności dostarczania wyselekcjonowanych intensywnych bodźców nadal obowiązuje zasada organizacji i ograniczania pozostałych, by nie dopuścić do przeciążenia układu nerwowego.

Organizując „czasoprzestrzeń” szkolną dla ucznia z FASD należy szczególnie wziąć pod uwagę względy bezpieczeństwa. Dzieciom z zaburzeniami poalkoholowymi o wiele trudniej ocenić ryzyko związane z danym działaniem i powiązać przyczynę ze skutkiem, a ponadto stres i pobudzenie może prowadzić do impulsywnych działań i niewspółmiernych do bodźca reakcji. Zatem dostęp do wszelkich niebezpiecznych miejsc i przedmiotów powinien być uniemożliwiony, a sytuacje, w których dochodzi do niepotrzebnego pobudzenia i stresu powinny być wyeliminowane, a przynajmniej ograniczone w sposób, jak to wyżej opisano.

Obniżenie wymagań czy dostosowanie?

Popularnie uważa się, że jeśli dziecko sobie z czymś nie radzi, to należy je skłonić do bardziej wyťažonej pracy, wykonywania dodatkowych ćwiczeń. W przypadku dzieci z FASD, należy jednak zastosować zupełnie inną zasadę: „nie próbuj mocniej – spróbuj inaczej”²⁰. Ograniczeń wynikających z uszkodzeń mózgu nie można ignorować czy lekceważyć, a intensyfikacja nieefektywnych działań dydaktycznych czy wychowawczych może przynieść wręcz przeciwnie skutki. Jeśli dana metoda „nie działa”, to należy poszukać alternatywnej.

Może też trzeba będzie zrezygnować z jakiejś formy wiedzy i umiejętności na rzecz innej, równorzędnej. Przykładowo dla dużej części dzieci z FASD takie kwestie

¹⁸ C. Grzywniak, *Nieprawidłowa integracja sensoryczna jako składowa zaburzeń psychicznych występujących zarówno u dzieci, jak i u młodzieży oraz dorosłych*, „Psychiatria” (2016) t. 13, nr 3, s. 143-147.

¹⁹ Warte rozważenia zalecenia dla dzieci z niedowrażliwością w omawianych obszarach formułuje np. Z. Przyrowski, *Jak pomóc dziecku potrzebującemu sensorycznych bodźców, by się skoncentrować*, w: <http://integracjasensoryczna.info/11844/jak-pomoc-dziecku-potrzebujacemu-sensorycznych-bodzcow-sie-skoncentrowac> (pobrano 10.10.2019).

²⁰ Tytuł poradnika D. Malbin, *Trying Differently Than Harder*, 2002; w polskiej adaptacji: M. Klecka, K. Liszcz, *Nie próbuj mocniej, spróbuj inaczej. Neurologiczny program naprawczy dla dzieci i młodzieży z syndromem alkoholowym FAS*, Łędziny 2004.

jak czas, wielkości miar i wag są zbyt abstrakcyjne, aby mogły je pojąć²¹. Stąd też mimo że w programie przewidziane jest np. zdobycie umiejętności korzystania z zegara wskazówkowego, można w zamian np. użyć elektronicznego zegara cyfrowego²² czy odmierzać czas za pomocą klepsydry²³. Chodzi o to, aby dziecko zdobyło umiejętności potrzebne w życiu (w tym przypadku posługiwanie się zegarkiem i orientacja w upływie czasu), a czy je osiągnie na tej czy innej drodze – to rzecz zupełnie drugorzędna.

Jedną z trudności, niedocenianych w planowaniu pracy wychowawczej i dydaktycznej z uczniem, jest to, że dziecko – zwłaszcza na początku znajomości – może stwarzać pozory o wiele bardziej uzdolnionego i pojętnego niż jest w rzeczywistości. Może to wywoływać wrażenie, że jego problemy w uczeniu się i zachowaniu są skutkiem zaniedbań i „trochę więcej wysiłku” przyniesie oczekiwane skutki. Ponadto podczas pojedynczych spotkań diagnostycznych może ono funkcjonować o wiele lepiej niż zazwyczaj, skutkiem czego mogą być bardzo optymistyczne co do możliwości dziecka opinie psychologiczno-pedagogiczne, nieoddające realnego stanu rzeczy²⁴.

Nie dziwi zatem, że kwestia dostosowania wymagań edukacyjnych, a więc i treści programowych, może budzić kontrowersje. Pochopne obniżenie wymagań oznacza zawężenie perspektyw edukacyjnych dziecka, zaś stawianie przed nim wygórowanych i nieadekwatnych wymagań – z pewnością doprowadzi do wystąpienia zaburzeń wtórnych i zahamowania rozwoju. Jeśli dziecko ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności intelektualnej to sytuacja jest jasna: obniżenie wymagań jest w pełni uzasadnione. Dylemat powstaje jednak wtedy, gdy uczeń jest w normie intelektualnej i poza diagnozą w kierunku FASD nie posiada żadnego innego orzeczenia.

Pierwszym krokiem będzie zatem w takiej sytuacji dostosowanie metod nauczania, przedłużenie czasu pracy, modyfikacja form sprawdzania wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim wprowadzenie odpowiednich akomodacji środowiskowych i postępowanie według „8 Zasad”. Dopiero drugim krokiem będzie obniżenie wymagań. Należy być jednak w tej kwestii ostrożnym: być może nie

²¹ Rafa, Stopikowska, dz. cyt., s. 87-88.

²² Powinien być to zegar działający w systemie 24-godzinny, gdyż 12-godzinny może dezorientować ucznia.

²³ Zwiększająca się ilość przesypującego się piasku wizualizuje i konkretyzuje upływ czasu. Można w ten sposób np. odmierzać czas wykonywania poszczególnych zadań czy oczekiwania np. na przerwę.

²⁴ O tym niebezpieczeństwie i konsekwencjach, które z tego wynikają, wskazując konkretne przykłady, piszą o tym np.: Klecka, *FAS w oczach najbliższych i specjalistów*, dz. cyt.; Rafa, Stopikowska, dz. cyt., s. 79-80.

To, że dziecko w którymś momencie miało lepszy dzień lub po prostu się zmobilizowało i osiągnęło absolutne szczyty swoich możliwości, nie świadczy o tym, że w taki „maksymalistyczny” sposób jest w stanie pracować bez przerwy.

zostały wprowadzone odpowiednie modyfikacje i należy poszukać innych alternatywnych strategii nauczania i uczenia się. W wielu wypadkach jednak obniżenie wymagań będzie jednak konieczne, co nie może oznaczać, że uczeń nic nie robi i niczego się od niego nie wymaga.

Podstawowym dokumentem szkolnym będącym fundamentem pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest obecnie Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET). Jednakże szkoła jest zobowiązana do jego skonstruowania tylko w przypadku uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego²⁵. Sama diagnoza w kierunku FASD nie uprawnia jednak ucznia ani do uzyskania orzeczenia, ani tym bardziej do dostosowania wymagań, dodatkowych zajęć czy tworzenia dla niego IPET²⁶. Można zatem tylko zachęcać poszczególnych nauczycieli, aby jednak podjęli trud dokonania potrzebnych dostosowań – jeśli nie z obowiązku, to w imię dobra dziecka z FASD.

O ile o pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie czy z ADHD lub dysleksją wiemy coraz więcej, o tyle nauczanie dziecka z FASD nadal budzi wątpliwości, a nawet lęk. Owszem, praca wychowawcza i dydaktyczna z uczniem z FASD niesie ze sobą wiele wyzwań, ale może dawać także sporo satysfakcji. Gdy zwykle metody wychowawcze i dydaktyczne – skuteczne wobec większości dzieci – zawodzą, trzeba szukać alternatywnych dróg pracy. Jednak po odnalezieniu odpowiedniego „klucza” do zaburzonego świata dziecka osiągnięcie sukcesów edukacyjnych jest możliwe²⁷. Mam nadzieję, że powyższe uwagi pomogą rodzicom i nauczycielom zmierzyć się z wyzwaniem, którym bywa edukacja szkolna dziecka z FASD, oraz podjąć wzajemną współpracę, by wspomóc zaburzony rozwój dziecka.

Bibliografia

- Alton H., Evensen D. (2006), *Making a difference. Working with students who have Fetal Alcohol Spectrum Disorders*, Whitehorse.
- Bernfeld B., Mazurkiewicz J., Zaporowska M., Zaporowska Z. (2019), *Czy prawo musi pozostać bezradne? Prawne aspekty przeciwdziałania poalkoholowym uszkodzeniom płodu*, Warszawa 2019.
- Czarnocka M. (2018), *IPET w szkole*, Warszawa 2018.
- Ćwikła J. (2016), *Problematyka wychowania dziecka z Płodowym Zespołem Alkoholowym (FAS) w świetle wypowiedzi rodziców zastępczych*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny”, nr 1.
- Dorris M. (1996), *Zerwana więź*, Gdańsk.

²⁵ M. Czarnocka, *IPET w szkole*, Warszawa 2018, s. 5-11.

²⁶ B. Bernfeld, J. Mazurkiewicz, M. Zaporowska, Z. Zaporowska, *Czy prawo musi pozostać bezradne? Prawne aspekty przeciwdziałania poalkoholowym uszkodzeniom płodu*, Warszawa 2019, s. 385-389, 511-520.

²⁷ *Success Stories*, w: <http://fascets.org/success-stories> (dostęp 10.10.2019).

- Evensen D., Lutke J. (2019), *8 Magic Keys to Supporting Individuals with FASD*, w: <http://haltonfasd.ca/wp-content/uploads/2015/09/8-Magic-Keys-to-Supporting-FASD.pdf> (pobrano 10.10.2019).
- Grygier U., Sikorska I. (2008), *Mój uczeń pracuje inaczej. Wskazówki metodyczne*, Kraków.
- Grzywniak C. (2016), *Nieprawidłowa integracja sensoryczna jako składowa zaburzeń psychicznych występujących zarówno u dzieci, jak i u młodzieży oraz dorosłych*, „Psychiatria” t. 13, nr 3.
- Hryniewicz D. (2007), *Specyfika pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z FAS*, Warszawa.
- Jadczak-Szumiło T., Kałamajska-Liszc K., Liszc K. (2018), *Jak wspomagać dziecko z FASD w edukacji*, Warszawa.
- Klecka M. (2019), *FAS w oczach najbliższych i specjalistów*, w: <https://opoka.org.pl/biblioteka/I/IC/klecka-fas4.html> (pobrano 10.10.2019).
- Klecka M., Liszc K. (2004), *Nie próbuj mocniej, spróbuj inaczej. Neurologiczny program naprawczy dla dzieci i młodzieży z syndromem alkoholowym FAS*, Łędziny.
- Klecka M., Palicka I. (2016), *Pierwsza pomoc dla dzieci i młodzieży z Poalkoholowymi Zaburzeniami Rozwojowymi (FASD)*, [poradnik załączony do filmu „FAS ma twarz”, seria: *Nie zamykaj oczu*], Sosnowiec.
- Kodituwakku P. (2009), *Neurocognitive Profile In Children With Fetal Alcohol Spectrum Disorders*, “Developmental Disabilities Research Reviews”, vol.15, no. 3, s. 218-224, DOI: 10.1002/ddrr.73.
- Liszc K. (2019), *Dziecko z FASD w rodzinie*, w: <http://www.fasd.org.pl/artykuly-fasd> (pobrano 10.10.2019).
- Malbin D. (2002), *Trying Differently Than Harder*.
- Przyrowski Z. (2019), *Jak pomóc dziecku potrzebującemu sensorycznych bodźców by się skoncentrować*, w: <http://integracjasensoryczna.info/11844/jak-pomoc-dziecku-potrzebujacemu-sensorycznych-bodzcow-sie-skoncentrowac> (pobrano 10.10.2019).
- Rafa A., Stopikowska M. (2016), *Problemy edukacyjne i wychowawcze dziecka z Płodowym Zespołem Alkoholowym (FAS)*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny”, nr 1.
- Stopikowska M. (2004), *Skutki prenatalnej ekspozycji na alkohol: wyjaśnienia terminologiczne dla pedagogów*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny”, nr 1.
- Success Stories*, w: <http://fascets.org/success-stories> (pobrano 10.10.2019).
- Wiaduch A. (2016), *Między prawdą a mitem. Opieka nad dzieckiem ze Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych*, „Ateneum Przegląd Familiologiczny”, nr 1.

**EDUCATIONAL WORK WITH THE CHILD
WITH FETAL ALCOHOL SPECTRUM DISORDERS (FASD)
IN THE SCHOOL:
COMMENTS ON ADAPTING EDUCATIONAL REQUIREMENTS
MAŁGORZATA STOPIKOWSKA**

Summary

Pointing damages and dysfunctions caused by prenatal alcohol exposure, and recommendations for care, upbringing and educational work with students with the Fetal Alcohol Spectrum Disorders (FASD) was the purpose of this text. The recommendations mainly concern on the directions of adaptation of didactic methods to the disturbed functioning of the child, as well as indicate the basic principles of work with the

child and environmental accommodations. The article also discusses the dilemma closed in the question: if the educational requirements for the child with FASD should be lowered or should be only adapted?

Keywords: school, student, education, FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorders)

Część II.

REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

ROZWAŻANIA O MIEJSCU ŚPIEWU WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE POLSKIEJ

AGNIESZKA MALISZEWSKA

ORCID 0000-0003-4442-4238

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Autorka prowadzi w artykule rozważania nad kondycją polskiej szkolnej edukacji muzycznej – ze szczególnym uwzględnieniem śpiewu szkolnego. W tekście sformułowane zostały uwagi na temat miejsca śpiewu we współczesnej szkole i jego genezy, szkolnej literatury muzycznej, podnoszenia kompetencji muzycznych nauczycieli wczesnej edukacji i nauczycieli muzyki w klasach starszych etc. W końcowych fragmentach przedstawiono także kilka warunków, które umożliwiłyby podniesienie znaczenia śpiewu (i edukacji muzycznej) w kształceniu i wychowaniu polskich dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: śpiew we wczesnej edukacji, nauczyciel muzyki, polski system oświaty, szkolna edukacja muzyczna

Łącząc od kilkunastu lat pracę w charakterze wykładowcy uczelni wyższej z pracą nauczyciela muzyki w szkole podstawowej nieustannie zadaję sobie pytanie o kondycję szkolnej edukacji muzycznej polskich dzieci i młodzieży. Mimo iż – wydawałoby się – posiadam duże już doświadczenie zarówno w zakresie własnego nauczycielskiego warsztatu zebrane w kilku pomorskich szkołach, jak i w akademickim przygotowywaniu do pracy nauczycieli wczesnej edukacji oraz nauczycieli muzyki w starszych klasach szkoły podstawowej i szkole ponadpodstawowej, napotykam istotne trudności w sformułowaniu jednoznacznej odpowiedzi, dotyczącej wskazanej wyżej kwestii. Oczywiście znam środowiska szkolne, w których edukacja muzyczna (lub przynajmniej niektóre jej obszary – jak np. śpiew) zajmuje ważne miejsce w świadomości kadry pedagogicznej (i rodziców) i wewnątrzszkolnym systemie/programie kształcenia oraz tamtejszych propozycjach wychowawczych. Znam też jednak i takie szkoły, w których lekcje muzyki czy chór szkolny (o ile w ogóle istnieje) uznawane są za zajęcia drugorzędne, za przysłowiowe „michałki”. Z moich dotychczasowych doświadczeń/obserwacji wynika, że to drugie podejście zdaje się niestety ciągle (jeszcze) dominować.

Czy jest to ‘właściwość’ jedynie polskich szkół? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Niewątpliwie każdorazowo wiele zależy od kadry kierowniczej danej szkoły – rozumiejącej znaczenie muzyki w edukacji uczęszczających tam uczniów (lub nie), jak i samego nauczyciela – posiadającego nie tylko odpowiednie przygotowanie merytoryczne czy/i metodyczne, ale potrafiącego też (lub nie) rozbudzić w dzieciach lub/i młodzieży pasję.

Zapewne takie dialogi, jak ten przywołany poniżej, prowadzone bywają w wielu szkołach na całym świecie:

D(yrektor): *Co? Chór?! Mój biedny Mathieu... Postradał Pan zmysły?! Nie wydobędzie Pan z ich gardła nawet dwóch nut...*

N(auczyciel śpiewu): *Proszę tak nie mówić.*

D.: *A to dlaczego?*

N.: *Bo oni już śpiewają, troszkę...*

D.: *Poprosił mnie Pan o pozwolenie, gdy już podjął Pan decyzję? Nie pochwalam takich metod.*

N.: *Ależ...*

D.: *Przeszkadza mi Pan! Mam teraz inne problemy. Chociaż...czemu nie? Ja też chcę się pośmiać. Niech Pan ich nauczy śpiewać... A jak będzie z tego cyrk, zwolnię Pana!*

N.: *Dziękuję ...za zachętę Panie Dyrektorze.*

Taka wymiana zdań między dyrektorem a nauczycielem muzyki mogłaby się odbyć wszędzie.

Ta akurat pochodzi z francuskiego filmu zatytułowanego „Pan od muzyki” z 2004 roku w reżyserii Christophera Barratiera, dla którego był to reżyserski debiut (dodajmy: debiut doskonały, gdyż film, który obejrzało w ciągu pierwszych sześciu tygodni ponad pięć milionów widzów, był nominowany do wielu międzynarodowych nagród i do dzisiaj uchodzi za jedno z największych osiągnięć francuskiego kina ostatniego ćwierćwiecza). Akcja toczy się w czasie trudnych, powojennych dni w placówce opiekuńczo-wychowawczej dla niepokornych chłopców. Ważną postacią w filmie stanowi osoba nauczyciela wychowawcy – Clémenta Mathieu (w tej roli: Gérard Jugnot), który na przekór niesprzyjającym warunkom podejmuje decyzję o pracy w ośrodku. Nie przejmuje się wymagającym i srogim dyrektorem p. Rachinem (François Berléand), nie przeraża go również bardzo trudna młodzież. Gdy jego metody wychowawcze zawodzą, próbuje przemówić do swoich uczniów muzyką. Początki tych działań są trudne, budzą prześmiewcze uwagi innych i nie zyskują akceptacji i wsparcia przełożonego. Z czasem jednak nauczyciel zyskuje sympatię wśród swoich wychowanków, nawiązuje z nimi porozumienie poprzez śpiew. Pan Clément konsekwentnie realizuje swój muzyczno-wychowawczy projekt, zyskując w oczach chłopców szacunek i dając im radość płynącą ze wspólnego muzykowania. Trudno wyróżnić tu głównych bohaterów, na pewno jest to sukces zbiorowy. Niewątpliwie, nadrzędną rolę odgrywa tu muzyka – muzyka chóralna *a cappella*¹. (Por.: <https://www.filmweb.pl/Pan.Od.Muzyki>).

Dyrektor placówki do końca filmu zdaje się pozostawać nieugięty i tak naprawdę do samego końca nie toleruje sposobu postępowania nauczyciela-dyrygenta. Ilu podobnych francuskiemu przełożonych spotykamy na co dzień w polskiej szkole? Zapewne całą masę... Wydaje się bowiem, że pokrótce omówiona

¹ Por.: <https://www.filmweb.pl/Pan.Od.Muzyki>, dostęp 03.10..2019.

fabuła francuskiego filmu trafnie oddaje stosunek wielu środowisk edukacyjno-wychowawczych i ich kadry kierowniczej do szkolnej edukacji muzycznej także w naszym kraju. Zwłaszcza śpiew w edukacji szkolnej miewa często charakter okazjonalnego „hymnowania” w czasie uroczystości szkolnych, gdzie po prostu „być musi” – bo cóż by to była za szkoła, „co hymnu nie ma i nie śpiewa”. I w zasadzie tyle... Pozostają jeszcze ewentualnie lekcje religii, gdzie śpiewanie ma pewną ugruntowaną i dużo starszą niżli współczesne koncepcje edukacyjne tradycje.

Jest zapewne wiele przyczyn takiego stanu. Z jednej strony „do głosu” (czytaj: „do władzy”) w obecnej polskiej szkole doszło pokolenie praktyków oświatowych pokolenie czterdziesto-, pięćdziesięciolatków. Oni nadają ton poszczególnym gronom pedagogicznym, bywają dyrektorami, ich głos się liczy, itd. Niestety swoją szkołę podstawową kończyli oni w latach osiemdziesiątych XX wieku. Wychowanie muzyczne z tamtych lat pamiętają zatem jako coś drugorzędnej rangi. Do tego dochodzi kolejny niezbyt ciekawy ryt – świadomość traktowania przedmiotu jako narzędzia kształtowania odpowiadającej postulatom ówczesnych elit politycznych postawy ideologicznej. Te wszystkie „Marsze kajdaniarskie”, „Oki” czy inna podobna im literatura muzyczna z końcowych lat PRL-u nie mogły zapewne pozostać bez wpływu na rozumienie zadań muzyki – a śpiewu w szczególności – w dniu dzisiejszym. Pamięć własnej szkoły w tym zakresie została bowiem bardzo często ekstrapolowana przez współczesnych nauczycieli do własnego miejsca pracy. Nie dziwi zatem fakt, że współcześni historycy, geografowie, chemicy czy językowcy traktują (zbyt) często edukację muzyczną w szkole jako przysłowiowe „piąte koło u wozu”, a spośród różnych jej form dopuszczają jedynie śpiew – i to śpiew okazjonalny (czytaj: akademiowy), któremu *nota bene* (pewnie nie zawsze świadomie) przypisują niemal takie same zadania, jak PRL-owscy politycy siedemdziesiątych czy osiemdziesiątych XX w. Wydaje się zatem, że żniwa ideologizacji szkolnej literatury muzycznej tamtych czasów ciągle jeszcze, po latach, zbieramy współcześnie.

Jest i inna strona medalu. Nie zawsze najszcześliwiej w minionych latach układały się programy przedmiotów muzycznych proponowane przez poszczególne uczelnie studentom (np. wczesnej edukacji). Przeszarżałe treści programowe – często przeładowane teorią i oparte o nie zmieniane przez lata propozycje piosenek, które bez wielkiego zachwyty i przekonania powtarzane były przez kolejne roczniki przyszłych pedagogów. „Cóż może być pasjonującego w babie siejącej mak czy taktowaniu pana Jana” – jak z rezygnacją spointowała to przed kilku laty jedna ze studentek przygotowujących się do pracy pedagogicznej w klasach I-III.

Tymczasem głos ludzki, jak wiemy, to najbardziej niezwykle i wygodny w użytku instrument muzyczny. Każdy z nas jest w jego posiadaniu i świadomie czy nieświadomie „wygrywa” na nim melodie przez całe swoje życie. W zależności od indywidualnych predyspozycji oraz emocji przeżywanych w danym momencie każdy z nas kształtuje samodzielnie jego barwę, modeluje kierunki linii melodycznej,

reguluje natężenie, dba o jego regenerację i leczy, gdy zachodzi taka potrzeba. Głos ludzki jest instrumentem i bogatym, i biednym.²

a) bogatym – bo żaden inny nie potrafi tak doskonale (kompletnie i szczegółowo) oddać całej gamy nastrojów i uczuć;

b) biednym – bo jednak ograniczonym uwarunkowaniami fizjologicznymi.

Rozpiętą skalą głosu operują już niemowlęta wyrażając nim swój stosunek do świata. Wraz z dojrzewaniem całego organizmu człowieka dojrzewa również narząd głosu, który w miarę dorastania dziecka zwiększa swoje rozmiary. Apogeum możliwości głosowych osiągamy w okresie dojrzałości. Natomiast w okresie starości wraz z całym organizmem starzeje się również nasz głos³.

Zarówno wspomniane wyżej *bogactwo*, jak i *bieda* głosu mogą (i powinny) być poddawane pracy edukacyjnej. To co bogate – może (i powinno) być bowiem rozwijane, to co biedne – niwelowane. Oba te działania – traktowane zresztą najczęściej w kształceniu głosu kompleksowo – wymagają stosownych zabiegów, żmudnych, rozłożonych w czasie, nie nastawionych na szybki (i zapewne jedynie doraźny) efekt.

Tak więc od początku wprowadzania ucznia w tajniki sztuki wokalne nauczyciel powinien dbać o prawidłowy rozwój kompetencji śpiewaczych dziecka. Podstawowe elementy, na które należy zwracać uwagę przygotowując do ładnego i – co bardzo ważne – zdrowego śpiewu, to przede wszystkim:

1. właściwa postawa podczas śpiewania,
2. prawidłowy oddech,
3. rozluźnienie mięśni krtani, szyi i gardła,
4. artykulacja i dykcja,
5. dynamika,
6. czysta intonacja⁴.

Niestety wydaje się, że nauczyciele nie zawsze mają świadomość konieczności kształcenia wszystkich tych wskazanych elementów jednocześnie. O ile na ogół starają się oni pamiętać o kształtowaniu estetyki śpiewu, choć – bywa – czynią to intuicyjnie, to o kształtowaniu higienicznego, zgodnego z fizjologią sposobu wydobywania głosu podczas śpiewania nagminnie zapominają. A przecież wpajanie zasad poprawnej emisji głosu daje szansę uniknięcia w późniejszym okresie życia dziecka wielu niebezpiecznych schorzeń głosowych.

Śpiew zajmuje w procesie ogólnego rozwoju dziecka miejsce szczególne. Wśród wielu form aktywnego muzykowania właśnie piosenka stanowi najprostsze i najbardziej zrozumiałe dla dziecka dzieło muzyczne. I nawet najmniej

² M. Niziurski, *Głos ludzki – instrument niezwykły*, [w:] E. Rogalewski (red.), *Rola nauczyciela-dyrygenta w kształtowaniu poziomu artystycznego chóru*, Bydgoszcz 1999, s.79-82.

³ Ibidem.

⁴ E. Lipska, M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1999, s.19-23.

skomplikowany jej układ stanie się prawdziwym dziełem muzycznym, gdy zacznie budzić u uczniów emocje opowiadając o rzeczywistości – o ludziach, przyrodzie, pracy, szkole, historii, uczuciach. Forma dziecięcej piosenki dla celów edukacyjnych wykształciła się już w XIX wieku. Do dziś na rynku wydawniczym mamy do czynienia z dużym wyborem literatury muzycznej tego typu, lepszej lub gorszej. Polskie śpiewniki szkolne, przeznaczone dla dzieci i młodzieży z minionych dziesięcioleci obejmowały głównie pieśni patriotyczne, historyczne, ludowe, religijne, biesiadne oraz te o charakterze dydaktyczno-wychowawczym⁵.

A jak jest dziś – np. w edukacji wczesnoszkolnej? Otóż treści muzyczne na tym etapie edukacyjnym są jedynie częścią całości, tworząc wraz z językiem polskim, matematyką i przyrodą jeden łańcuch zwany nauczaniem zintegrowanym. Większość podręczników dostępnych na rynku daje szansę nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej wykorzystania pomocy dydaktycznych, jakimi są np. płyty CD z nagraniami piosenek, muzyką poważną (głównie instrumentalną), ludową, innych kultur czy relaksacyjną. Oferta ta, pozostając w zgodzie z Podstawą programową⁶, jest zatem bardzo bogata. Ale w natłoku ogólnej wiedzy muzycznej, którą należałoby przekazać uczniom, nie ma już często zbyt wiele miejsca na twórcze muzykowanie, w tym na śpiew. Sami nauczyciele zdecydowanie wolą skorzystać z tego, co ktoś już opracował, niż np. stworzyć własną interpretację piosenki, do której na dodatek musieliby dodać własny akompaniament harmoniczny (co dodatkowo utrudnia fakt, że część dostępnych na rynku materiałów dydaktycznych nie została zaopatrzona w tzw. funkcje). Tymczasem to głównie akompaniament instrumentalny nadaje nawet najprostszej linii melodycznej ogólny wyraz artystyczny, przybliżając uczniom w sposób bezpośredni kontakt ze sztuką. Dobry akompaniament. Prosta linia melodyczną można zaakompaniować na wiele sposobów – w zależności od treści i charakteru piosenki, jak i, a może przede wszystkim umiejętności harmonizacyjnych i improwizatorskich samego nauczyciela.

Kolejnym wątkiem, który należałoby zasygnalizować, jest często pojawiająca się w środowisku naukowym opinia nt. realiów tworzenia zintegrowanych programów nauczania dla klas młodszych. Nagminnie powstają one bez udziału specjalistów z zakresu wychowania muzycznego. Już przed kilkunastu laty

⁵ I. Szypułowa I., *Pieśń szkolna*, Kielce 1994, s.8.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. 2017, poz. 356.

wskazywała na ten fakt w swych publikacjach na przykład Małgorzata Suświłło⁷. Autorka ta – przywołując badania prowadzone w różnych ośrodkach akademickich – podkreślała, że również w trakcie realizacji zintegrowanych programów szkolnych w obszarze wczesnej edukacji mamy zbyt często do czynienia z niedostatkami kompetencji do twórczego przekazywania treści muzycznych, a wyposażenie studenta – kandydata na nauczyciela w konkretne umiejętności dydaktyczne stało się sprawą drugorzędną⁸. Z drugiej strony, zbyt często zdarza się jeszcze, że programy edukacji muzycznej – w tym również piosenki tam umieszczane – nie są konstruowane w taki sposób, aby jak najbardziej skoncentrować się na dziecku i jego wszechstronnym rozwoju, a bywają raczej spełnieniem wygórowanych ambicji piszącego/kompozytora/aranżera.

Odrębne zagadnienie stanowi przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań edukacji muzycznej. Nie powinno się ono sprowadzać wyłącznie do wypracowania sprawności metodycznej. W realizacji programów edukacyjnych powinna im pomagać odpowiednio wyposażona pracownia muzyczna. Wśród uczniów i nauczycieli dużą popularnością cieszy się na przykład instrumentarium Carla Orffa. Rzadko jednak wykorzystywane bywa ono podczas nauki śpiewu, choć mogłoby stanowić ono prosty akompaniament perkusyjny do piosenki już nauczonej.

Ważną rolę w zasygnalizowanych powyżej kwestiach edukacji muzycznej i śpiewu szkolnego może odegrać odpowiednia literatura muzyczna. Przy czym rozumieć kwestię tego doboru bardzo szeroko. Trzeba bowiem zauważyć przynajmniej kilka planów zagadnienia tego zagadnienia:

- plan pierwszy – tzw. studencki: nowoczesne oraz zachęcające do kreatywnego poznania i chęci „zmierzenia się” z problematyką śpiewu dziecięcego podręczniki i materiały metodyczne dla przyszłych nauczycieli (wczesnej edukacji wykorzystujących muzykę w czasie zajęć i nauczycieli muzyki w klasach starszych), traktujące sprawę wariantowo, przez co dające studentom możliwość wyboru zależnego od ich własnych możliwości, a nie dające „jedynie słuszne prawdy”; tu bowiem się wszystko zaczyna;
- plan drugi – tzw. nauczycielski: literatura dla czynnych nauczycieli, wykraczająca daleko poza szczegółowe scenariusze/konспекty zajęć, a dająca także w przystępny i – co ważne – ciekawy sposób podbudowę teoretyczną i budującą motywację dla własnych poszukiwań; to bowiem sedno działań edukacyjnych;
- plan trzeci – tzw. uczniowski: interesujące, odnoszące się do problematyki „współcześnie ważnej” wybory literatury muzycznej proponowanej uczniom

⁷ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001. M. Suświłło, *Wybrane determinanty edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2003, nr 5, s. 223.

⁸ M. Suświłło, *Wybrane determinanty edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2003, nr 5, s. 224.

w klasie, ale nie unikające wątków wynikających z konieczności współkreowania funkcji socjalizacyjnych nowoczesnej wczesnej edukacji, takich jak np. budowanie poczucia własnej tożsamości (z ponownie „modnym” dziś *patriotyzmem* włącznie) i widzenia procesu kształcenia na poziomie wczesnej edukacji w sposób zintegrowany;

- plan czwarty – tzw. marketingowy: polegający na podjęciu próby zmiany podejścia „otoczenia” wewnątrz- i zewnątrzszkolnego do szkolnej edukacji muzycznej, co należałoby czynić w sposób przemyślany, kompleksowo (by nie napisać, że w sposób totalny), tak aby uzyskać w poszczególnych gronach pedagogicznych, wśród rodziców i w efekcie (zapewne po latach) w społeczeństwie trwałą zmianę w tym zakresie.

* * *

Zapewne wielu sądzi, że śpiewanie to forma aktywności muzycznej mająca do spełnienia przede wszystkim funkcje artystyczne. Pamiętajmy jednak, że niezwykle ważną funkcją śpiewu szkolnego (i – dodajmy – innych form edukacji muzycznej w szkole) jest również funkcja wychowawcza. Wspólne muzykowanie kształtuje bowiem osobowość ucznia, rozbudza ciekawość świata, rozwija indywidualne predyspozycje i zdolności poznawcze, uczy umiejętnego i rozsądnego uczestnictwa w życiu społecznym. I kto wie, czy nie jest to ważniejsze od wszystkich innych zadań, co sugerować może konkluzja sformułowana przez Clémenta Mathieu – nauczyciela wychowawcę ze wspomnianego na początku szkicu filmu:

„Każdego wieczoru uczyłem ich prostych melodii.

Nie było to sztuką ale zdobyłem szacunek a oni radość...”⁹

Tak więc, niech i nasze polskie szkoły śpiewają.

Bibliografia

- Lipska E., Przychodzińska-Kaciczak M. (1999). *Muzyka w nauczaniu początkowym*. Warszawa.
- Niziurski M. (1999). *Głos ludzki – instrument niezwykły*, [w:] E. Rogalewski (red.), *Rola nauczyciela-dyrygenta w kształtowaniu poziomu artystycznego chóru*, Bydgoszcz.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. 2017, poz. 356.
- Suświłło M. (2003). *Wybrane determinanty edukacji muzycznej*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole, nr 5.

⁹ <https://www.filmweb.pl/Pan.Od.Muzyki>, dostęp 03.10.2019.

Suświłło M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo UW-M.

Szypułowa I. (1994). *Pieśń szkolna*, Kielce.

<https://www.filmweb.pl/Pan.Od.Muzyki>, dostęp 03.10.2019

REFLECTIONS ON PLACE OF SINGING IN THE CONTEMPORARY POLISH SCHOOL

AGNIESZKA MALISZEWSKA

Summary

In her article, the author conducts reflections on the condition of Polish school music education – with particular emphasis on school singing. The text formulates comments on the place of singing in contemporary school in Poland and its genesis, school music literature, raising the musical competences of early education teachers and music teachers in subsequent classes, etc. The final fragments of the sketch also present several conditions that would increase the importance of singing (and music education) in the education and upbringing of Polish children and adolescents.

Keywords: singing in early education, music teacher, Polish educational system, school music education

ZNACZENIE MIEJSCA W PROCESIE CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ

KAMIŁA OLGA STĘPIEŃ-REJSZEL

ORCID 0000-0002-5683-8975

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest przedstawienie kategorii miejsca jako ważnej siły (driving forces) konstruującej proces całościowego uczenia się. Przedstawiana tu problematyka została podjęta w ramach projektu badań realizowanych przeze mnie w latach 2015-2019 roku na terenie miasta Gdynia. W niniejszym tekście zapoznam czytelnika z analizą wybranych dwóch przypadków biografii, w których miejsce okaże się ważne pod względem edukacyjnym dla ich konstrukcji.

Słowa kluczowe: miejsce, całościowe uczenie się, dorosłość

Wprowadzenie – miejsce i jego potencjał edukacyjny

Miejsce może stanowić wartość edukacyjną. Ludzkie życie zawsze usytuowane jest w ramach określonego miejsca oraz przestrzeni. Mówiąc o miejscu, mam tutaj na myśli specyficzny i oparty na wzajemnej relacji sposób bycia w relacji do innych ludzi, przedmiotów, który kreuje się od samego początku życia i którego oddziaływanie ulega w toku życia licznym modyfikacjom pozostając jednak wciąż czynnikiem znaczącym. I co ciekawe, ta swoista lokalność może stanowić wartość, nawet w obliczu napływu „tego co nowe i różnorodne”.

Można by sądzić, że dzisiejszy świat obniży rangę miejsca, stwarzając szanse na poznanie miejsc innych, kolejnych, nieznanych. Wręcz nieograniczone możliwości podróżowania, znacznie skrócone dystanse, multimedialne i informatyczne środki przekazu, które pozwalają stać się obywatelem całego świata z pewnością nie pozostają tutaj bez znaczenia. Jednak jak podkreśla T. Szkudlarek: „w zalewie szczegółów, związanych z wszelkimi możliwymi miejscami na świecie zaczyna nas obchodzić coraz częściej właściwie tylko szczegół miejsca własnego. To redukcja mozaiki do elementu, holograficzna koncentracja świata do jednego punktu na mapie”¹. Koncentrowanie się na miejscu, które znamy najlepiej i o którym wiemy najwięcej, jawi się jako swoista bezpieczna przystań. Tym samym miejsce, stanowiąc może punkt odniesienia, potencjalną kategorię oddziaływania na jednostkę.

Miejsce czy też miejsca obecne są w każdej biografii, pod postacią różnych wymiarów. Niektóre z nich są identyfikowane i przywoływane z pamięci prawie bez

¹ T. Szkudlarek, *Miejsce, przemieszczanie, tożsamość*, [w:] J.P. Hudzik, J. Mizińska, *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Lublin 1997, s.152.

wysiłku, inne modyfikują swój obraz wraz z biegiem czasu. Czasem rozmowa, czy właśnie wywiad z badaczem staje się inicjującym czynnikiem dla procesu przypominania pewnych kwestii i pokazywania. Sposób przywoływania wspomnień, dokonywania selekcji i wartościowania miejsc znaczących jest bardzo indywidualną kwestią, a tym samym trudną do przewidzenia. Pozostaje jednak pytanie, na ile miejsce może stać się ważne dla jednostki i z jakich powodów. E. Dubas i A. Gutkowska² pokazują nam pewne możliwości w tym względzie:

a) Miejsce może być postrzegane przez pryzmat subiektywnych odniesień takich jak wspomnienia, nostalgia, emocjonalne nastawienie. Jednostka wartościuje wymiary miejsca odnosząc je do swoich indywidualnych doświadczeń i przeżyć

b) Miejsce może być postrzegane z perspektywy geograficzno-fizycznej. Jednostka wyodrębnia lub przywołuje w pamięci faktycznie istniejące obiekty np. budynki, usytuowanie placów zabaw, nazwy ulic

c) Miejsca może być postrzegane jako symbole ważnych sytuacji czy danych okresów życia. Jednostka kreuje wymiar miejsca z perspektywy znaczenia jakie jest z nim związane, i tym samym kreuje obraz miejsca na podstawie wyobraźni i wspomnień.

d) Miejsca postrzegane jako nośnik wartości, kultury, norm i zasad. Jednostka utożsamia miejsce z określoną rolą czy też czynnością, związaną z miejscem, która miała wpływ na jej funkcjonowanie. Przykładem tego jest np. dawne miejsce spotkań i wspólnej zabawy dzieci przy trzepaku, wizyta w operze, niedzielna msza w Kościele.

Gdynia w biografii mieszkanek

Idąc tym tropem podjęłam próbę, aby na podstawie biograficznej narracji mieszkańców miasta Gdyni ujawnić jakie znaczenie nadają oni miejscu, w którym się urodzili, w którym się kształcili oraz kreowali swoje dorosłe życie. Interesowało mnie w jakiś sposób będą odwoływać się oni do znanych i im miejsc podczas konstruowania swoich wypowiedzi, a także w jakim zakresie miejsce może pełnić funkcję edukacyjną. Celowo dobrana grupa badanych obejmowała „pokolenie wygranych”³, czyli osoby, które wkroczyły w swoją dorosłość po 1989 roku. Zdobywali oni kolejne szczeble edukacji w oparciu o stary system kształcenia a ich moment wczesnej dorosłości był zbieżny z transformacją ustrojową i związanymi z tą sytuacją społeczną konsekwencjami. Wyznaczenie na miejsce badań – Gdyni było także celowe, ze względu na niezwykle szybki rozwój tego miasta⁴ od momentu

² E. Dubas, A. Gutowska., *Czas i miejsca w biografii – aspekty edukacyjne*, Łódź 2017, s. 9.

³ Patrz. J. Sztumski, *Pokolenie wygranych? – Ciąg dalszy badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji*, Katowice, 2012.

⁴ Prawa miejskie zostały przyznane Gdyni dopiero w 1926 roku. Czynnikiem pobudzającym rozkwit tego miasta stała się budowa portu, który uważany był za prawdziwe „marzenie wolnej Polski” oraz zagwarantował jej pełen dostęp do morskich szlaków handlowych,

założenia aż do dnia dzisiejszego oraz liczne nagrody, odznaczenia, tytuły uznające Gdynię za „najlepsze miejsce do życia” w Polsce. Jako badaczka starałam się pozostać neutralna w swoich oczekiwaniach oraz wstępnych interpretacjach, ale wcześniejsza analiza literatury na temat miasta Gdynia oraz weryfikacja roczników statystycznych (szczególnie zagadnienia migracji oraz emigracji) nie pozostawały mi obojętne. Co więcej, jako mieszkanka Gdyni oraz uważna obserwatorka toczącego się w tym mieście życia społeczno-kulturowego, szybko zaczęłam darzyć to miejsce szczególną sympatią.

Projekt powstał w oparciu o koncepcje badań biograficznych w ujęciu takich badaczy jak: E. Skibińska⁵, E. Dubas i W. Świtalski⁶ czy M. Mendel⁷. Ta ostatnia pokazuje że „wszystko” ma miejsce. Gdzieś toczą się wydarzenia, gdzieś układają się sensory, za pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość, a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym, lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem. Ludzki świat zakotwicza się w matematycznie nieograniczonym, nieskończonym zbiorze punktów. Dokonuje się w jakimś rozpięciu między fizycznie rozumianą długością, szerokością i głębokością/wysokością, posiadając swój ‘adres’, bardzo konkretny wymiar”⁸. Miejsce stanowi więc kontekst w który na trwałe wpisane jest doświadczenie świata przez jednostkę. Spróbuję zatem przyjrzeć się jeszcze w jaki sposób nadawane są znaczenia miejscom, przestrzeni jak i wydarzeniom, i tym jakie uznawane są za znaczące jak i tym, które można przyrównać do codziennych obowiązków. „Miejska przestrzeń publiczna, w istocie wykształca się w wielowymiarowych procesach interakcji pomiędzy „przestrzenią obiektywną” a „przestrzenią subiektywną”⁹. W konsekwencji można powiedzieć, że stale oddziałują na siebie zakresy tego „co dane obiektywnie” a tym „co i jak spostrzegane oczami jednostki”. Tym samym, można założyć, że miejsca ciągle się stają- nie stanowią statycznego bytu (choć często utożsamiane są właśnie jako constans) lecz

ustanawiając Gdynię jako jedno z bogatszych miast. Stosunkowo szybki rozkwit tego nowego miasta oraz szanse jakie umożliwiła swoim mieszkańcom, zapewniły napływ ludności z okolicznych wsi i miasteczek. Korzystna koniunktura Gdyni sprawiła, że szybko stała się ona jednym z liczniejszych miast. Współcześnie napływ migracji do Gdyni wciąż utrzymuje się na wysokim poziomie i dodatkowo miasto Gdynia znajduje się od kilku lat, w czołówce najbardziej cenionych miejsc do życia w Polsce (badanie – Diagnoza społeczna), jak i na świecie (ranking LivCom Awards).

⁵ E. Skibińska, *Miasto jako przestrzeń edukacyjna*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 2, s. 19-31.

⁶ E. Dubas, W. Świtalski, *Uczenie się z (własnej) biografii-Biografia i badanie biografii*, t. 1, Łódź, 2011.

⁷ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, 2006.

⁸ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, 2006, s.21.

⁹ K. Miciukiewicz, *Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprzestrzeni miejsc*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika...*, s. 210.

stanowią wynik procesu interpretacji, zasobu doświadczeń oraz społecznej rzeczywistości.

W poniższych fragmentach wypowiedzi moich rozmówców Gdynia jest przedstawiana jako idealne środowisko życia a jednocześnie stymulator uczenia się. Autorzy tej narracji nobilitują Gdynię do „miejsca marzeń”. Stanowi ona dla nich miejsce wręcz idealne zarówno do życia, jak i pracy. Co ciekawe w swoich opowieściach bardzo szybko kontrastują przeszłość (wspomnienia, przemyślenia odnoszące się do minionego czasu) z terażniejszością. Słuchając tych narracji odnosiłam wrażenie, jakby starały się stanowić spójną całość nie tylko ze względu na logiczny porządek wypowiedzi ale przede wszystkim ze względu na temporalny charakter. Widać to wyraźnie na przykładzie tych wypowiedzi:

Gdynia dla mnie jest idealnym miejscem do życia, do pracy i jest tam wszystko co lubię, co kocham. Jest możliwość korzystania z tych dóbr morza, tak? Jest promenada, gdzie można sobie uprawiać sporty, jest dużo zieleni, łatwy dostęp do Parku Krajobrazowego, jednocześnie wszędzie jest tak blisko – mam wrażenie. Jestem scentralizowana. (w.7)

Cóż mogę powiedzieć więcej? Bardzo dobrze mieszka się w Gdyni. Nie mam zamiaru się wyprowadzać. Bardzo mi się tam podoba i wygodnie się żyje, mimo, że tu się dojeżdża teraz do pracy. Dojeżdżam kolejką na szczęście. Powiedzmy, że mam kawałek do dojazdu, ale nie muszę dojeżdżać. Tylko kolejką Gdynia z resztą ma bardzo dobrą komunikację miejską. Nawet jakby trzeba było... Lubię sobie czasem podjechać do Gdyni pospacerować, do centrum czy nad morze, na plażę Gdynińskie zwłaszcza. Podoba mi się Gdynia i okolice także. (w.9)

W obydwu przedstawionych wypowiedziach dominuje miejsce w wymiarze subiektywnym i zogniskowanym na „Ja”. Narratorki podkreślają istotne dla ich codziennego funkcjonowania elementy takie jak: centralizacja, dostęp do plaży/morza – możliwość spacerów w urokliwych miejscach. Poruszane tematy w omawianych historiach przedstawiają także Gdynię w wymiarze obiektywnym, starając się zaprezentować pewne przykłady, które świadczyć mogą o tym jak wpływa na wszystkich swoich mieszkańców:

Jest taka akcja Rowerowa Gdynia i wiem, że cały miesiąc jakieś tam punkty zbierają. To też jest akurat fajne, bo zachęcają do ruchu. No i te boiska, które im wybudowali. Można różne złe rzeczy powiedzieć o różnych opcjach, ale jednak te boiska widać. Przy mojej podstawówce też powstał taki Orlik. Teren zawsze był duży, ładny, ale nie było to zorganizowane, a teraz widać, że zrobili porządne boisko, oświetlone. Do wieczora tam się odbywają różne mecze, sportowe rozgrywki. Polepszyło się w tych szkołach. (w.9)

Ja myślę, że Gdynia jest takim specyficznym, jest młodym miastem, ale to chyba nie ma znaczenia. Znaczenie ma to w jaki sposób jest zarządzana. My od bardzo długiego czasu mamy jednego prezydenta, który naprawdę jest moim zdaniem mistrzem samorządności. Jeżeli chodzi o samą organizację, infrastrukturę. (w.7)

Gdynia jest miastem, które rozwija się, stawia nowe budynki, stawia nowe bloki, ale robi to z głową. Że ta przestrzeń, przynajmniej jeśli chodzi o centrum Gdyni... (...) A w Gdyni idąc ul. Świętojańską, robi się trzy kroki i jest się na bulwarze i jest pięknie i wieje i Gdynia jest faktycznie tym miastem morskim znad morza i to jest chyba najważniejsze. (w.6)

Co więcej rozmówcy poruszają w swoich wypowiedziach także pewne formy uczestnictwa w ważnych dla siebie wydarzeniach, które odbywały się za sprawą miasta. Jeden z badanych przytacza tutaj np. wspomnienie uczestnictwa w organizowanym przez Gdynie festynie czy historię wyprawienia urodzin swojemu dziecku w muzeum Miasta Gdyni, podczas których nie tylko celebrowano święto, ale także poznawano fascynującą historię „miejsca”:

Z Gdynią staramy się uczestniczyć, czy jako ja czy jako rodzina, w wielu wydarzeniach związanych z Gdynią. Chociażby ostatnio z Szymonem, 2 maja była taka fajna akcja – przejazd rowerowy przez całą Gdynię z okazji dnia Polaków zagranicą i Polonii, organizowany przez Muzeum Emigracji. Uczestniczyliśmy w tym przejeździe. Było bardzo fajnie, bardzo miło, bardzo podnośnie. Było ponad tysiąc rowerzystów. Przejechaliśmy przez całą Gdynię w biało-czerwonych koszulkach i ten mój patriotyzm lokalny był nie tylko na poziomie lokalnym, ale jako że to było też Święto Flagi to też mogliśmy to w jakichś tam barwach narodowych wyrazić. I uczestnicząc w takich wydarzeniach, czujemy że jesteśmy częścią tego miasta, że tu żyjemy, ale nie tylko żyjemy z dnia na dzień, chodzimy do pracy, tylko że potrafimy też gdzieś tam znaleźć, że coś ciekawego się dzieje i w tym uczestniczyć. To jest jeden przykład, ale w wielu takich rzeczach bierzemy udział. (w.6)

W wypowiedziach odnajduję postrzeżenie Gdyni poprzez pryzmat pewnych znaczących, symbolicznych wydarzeń np. ślub, zaręczyny, pierwsza praca. Ich autorzy wplatają do swojej narracji dygresje dotyczące wspomnień ulic, pogody czy przekonań z tamtych przeszłych, ale tak znaczących dla nich dni. Typ tych wypowiedzi można nazwać dość symbolicznym i nostalgicznym w wyrazie. Gdynia jest tu przedstawiona jako miejsce, które towarzyszy jednostce w jej „ważnych życiowych krokach” a także stwarza szanse na poznawanie i uczenie się. Badani dostrzegali wpływ miejsca na swoje wybory życiowe ale co ważniejsze z perspektywy własnego doświadczenia miejsca, okazywali wdzięczność i dumę, cieszyli się z umożliwionych sposobności:

Pierwsze co mi przychodzi na myśl to nasz pierwszy spacer. Przeszliśmy z Gdyni do Sopotu plażą, a potem właściwie każde nasze spotkanie było w jakiś sposób związane, bo o był bulwar, to była Redłowska Polanka, to była Kamienna Góra i to są te wspomnienia, które zawsze zostają. Zawsze spotykaliśmy się. Myszmy nie jeździli, jak to się kiedyś mówiło, na randki do Sopotu czy do Gdańska. Nam wystarczyła Gdynia i to są takie fajne wspomnienia z tamtych czasów. (w.6)

Rozmówczynie nie tylko ustanowiły z relacji z miejscem punkt odniesień dla swoich doświadczeń co wręcz sympatia do miejsca stała się dla nich naturalnym sposobem postrzegania rzeczywistości jaka by ona nie była. Ramy miasta – stały się ramami miejsca bezpiecznego, kreującego najlepsze szanse i możliwości doświadczeń. Żadne miejsce nie może istnieć bez znaczeń jakie kreujemy w związku z nim a równocześnie, bez tych znaczeń trudno jest żyć, pamiętać, wspominać.

Jak podkreśla M. Muszyński „Aktualnie badacze dostrzegli, że uczenie przejawia się przede wszystkim w codzienności. Nie jest ono zlokalizowane w jakimś konkretnym miejscu, które decyduje o jego treści i charakterze. Może odbywać się wszędzie, a na tradycyjne miejsca uczenia się badacze spojrzeli z nowej perspektywy. Takie uczenie się ma charakter zarówno świadomy, intencjonalny oraz refleksyjny, jak i niezamierzony, automatyczny oraz bezrefleksyjny”¹⁰. Warto również przypomnieć słowa innego badacza Knuda Illerisa dla którego „uczenie się jest funkcją o kluczowym znaczeniu dla ludzkiej natury”¹¹. Uczenie się jest więc dziś postrzegane jako naturalny potencjał każdej jednostki, który towarzyszy jej „na każdym kroku i w każdych okolicznościach”. Charakterystyczne jest tutaj postrzeganie osoby dorosłej jako aktywnego „reżysera” swój ścieżki życia, który jednak działa w ramach pewnego „scenariusza” jaki konstytuuje mu obecny świat. Inny badacz – P. Jarvis mówi, że uczenie się jest „(...) nie tylko procesem psychicznym, który przytrafia się osobie uczącej się, żyjącej we wspaniałym odosobnieniu od świata, ale pozostaje ono w oczywistych relacjach z tym światem i podlega jego wpływom”¹². Świat i jednostka pozostają więc we wspólnym polu oddziaływań.

Najbliższe dla człowieka środowisko (społeczne, kulturalne, fizyczne) może być nie tylko postrzegane jako istotny element jego rozwoju, co wręcz można powiedzieć, że stanowi integralną część procesu uczenia się i formowania biografii. „proces uczenia się lokuje się w ludzkiej biografii i społeczno-kulturowym

¹⁰ M. Muszyński, *Miejsca w przestrzeni miasta – próba oglądu zjawiska z perspektywy podmiotu – uczącego się dorosłego* [w:] E. Dubas; A. Gutowska (red.), *Czas i miejsca w biografii*, Łódź 2017, s. 296.

¹¹ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się-poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2004, s.26.

¹² Podaje za: M. Malewski., *Od nauczania – do uczenia się – o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 100.

środowisku życia, a ich krzyżowanie się prowadzi do wytworzenia się doświadczenia¹³. Doświadczenia stają się swoistą wypadkową oddziaływania jednostki i świata. Z tej perspektywy człowiek, choć odpowiedzialny za podejmowane działania pozostaje zawsze w kontekście „tego co się dzieje” czyli szeroko rozumianego oddziaływania miejsca czy środowiska. Jak wynika z wypowiedzi rozmówczyń Gdynia jako miejsce ma taki potencjał.

Bibliografia

- Dubas E., Gutowska A. (2017), *Czas i miejsca w biografii – aspekty edukacyjne*. Łódź.
- Dubas E., Świtalski W. (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii-Biografia i badanie biografii*, t. 1, Łódź.
- Illeris K. (2004), *Trzy wymiary uczenia się-poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
- Mendel M. (2010), *Pedagogika miejsca*, Wrocław.
- Miciukiewicz K. (2006), *Miasto jako społeczna reprodukcja przestrzeni i kontrprzestrzeni miejsc*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław.
- Muszyński M. (2017), *Miejsca w przestrzeni miasta – próba oglądu zjawiska z perspektywy podmiotu – uczącego się dorosłego* [w:] E. Dubas; A. Gutowska (red.), *Czas i miejsca w biografii*, Łódź.
- Skibińska E. (2011), *Miasto jako przestrzeń edukacyjna*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Szkudlarek T. (1997), *Miejsce, przemieszczanie, tożsamość*, [w:] J. P. Hudzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, Lublin.
- Sztumski J. (2012), *Pokolenie wygranych? – Ciąg dalszy badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji*, Katowice.

THE IMPORTANCE OF PLACE IN LIFELONG LEARNING

KAMIŁA OLGA STĘPIEŃ-REJSZEL

Summary

The main aim of the article is to present the category of a place as a space for lifelong learning on the example of own research results. The presented issues were taken up as part of a wider project lasting from 2015-2019 in the city of Gdynia. The research was conducted in the concept of biographical research. In this text I will acquaint the reader with the analysis of selected two cases and I hope to stimulate reflection on the issue of the place as a factor that is not only inscribed in the area of learning but also may be a specific context for the interpretation of own biography.

Keywords: place, lifelong learning, adulthood

¹³ Tamże, s. 101.

SYTUACJE TRAUMATYCZNE I KRYZYSOWE ZWIĄZANE Z WYKORZYSTANIEM SEKSUALNYM DZIECKA

JOLANTA DYRDA

ORCID 0000-0002-3393-7321

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

W tekście przedstawiono zagadnienie sytuacji traumatycznej i kryzysowej dziecka wykorzystywanego seksualnie jako wyzwanie dla pedagogicznego myślenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przeprowadzona analiza definicji pojęć zastosowanych w tytule ma za zadanie sprecyzowanie rozumienia zakresu problematyki rozważanej w artykule. Konsekwencjami przeżywanej przez dziecko sytuacji traumatycznej mogą być zakłócenia rozwoju jego psychiki: zarówno w postaci zaburzeń dysocjacyjnych, jak i przeżywaniu zespołu stresu pourazowego. Efektem poszukiwań pedagogicznego spojrzenia na dzieci w sytuacji kryzysowej i traumatycznej, a jednocześnie podsumowaniem artykułu jest konieczność takiego kształcenia nauczycieli różnych specjalności, aby potrafili rozpoznać, udzielić wsparcia i skierować dziecko do odpowiednich specjalistów.

Słowa kluczowe: Specjalne potrzeby edukacyjne, sytuacja kryzysowa, sytuacja traumatyczna, zaburzenia dysocjacyjne, zespół stresu pourazowego(PTSD), dostosowania edukacyjne.

W artykule przedstawiam sytuację dzieci, zarówno młodszych-uczęszczających do przedszkoli, jak też tych, które uczęszczają do szkół i przebywają w placówkach edukacyjnych, doświadczających zdarzeń życiowych będących przyczyną wystąpienia u nich sytuacji kryzysowej. W natłoku innych zadań szkoła często nie zauważa ich potrzeb, zwłaszcza, że dzieci doświadczające przemocy i wykorzystania seksualnego w środowisku domowym ukrywają te fakty, „wćwiczane” przez dorosłych sprawców do milczenia. W efekcie brak pomocy psychologicznej i wsparcia ze strony profesjonalistów może doprowadzić do powstawania poważnych zaburzeń w rozwoju ich osobowości. W prezentowanym tekście charakteryzuję niektóre z nich jako konsekwencji przeżycia przez dziecko sytuacji traumatycznej.

Analizowane przeze mnie zagadnienie lokuję w szeroko rozumianym zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci w placówkach publicznej edukacji. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wśród nich także wykorzystywane seksualnie, oprócz funkcjonowania w rodzinie są też uczniami przedszkoli, szkół i placówek edukacyjno-wychowawczych. Na pracujących w nich nauczycielach Ministerstwo Edukacji Narodowej nakłada obowiązek rozpoznania, kierowania do specjalistycznych form pomocy oraz uwzględniania indywidualnych potrzeb w procesie edukacji dziecka. Obowiązek ten nakładany na instytucje edukacyjne jest

od lat formułowany w dokumentach MEN. W kolejnych rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej począwszy od tego z 7.01.2003, czy z 7.11.2010, po obecnie obowiązujące, z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹.

Zawarte w nim obszary specjalnych potrzeb edukacyjnych obecne były także we wcześniejszych rozporządzeniach, choć różnią się nieco w w zastosowanych w odniesieniu do punktów 4 i 7 określeniach. Wykaz obszarów osób funkcjonujących w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach określa kategorie dzieci i młodzieży wymagające stosowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, wynikających:

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) z zaburzeń zachowania lub emocji;
- 5) ze szczególnych uzdolnień;
- 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- 8) z choroby przewlekłej;
- 9) **z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;**
- 10) z niepowodzeń edukacyjnych;
- 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Sformułowane w punkcie 9 sytuacje kryzysowe lub traumatyczne wymagają wyjaśnienia definicyjnego. Przez sytuację **traumatyczną** rozumie się wstrząsające lub przykre wydarzenie, wywierające wpływ na psychikę człowieka i jej rozwój. Traumatyczne znaczenie mogą mieć silne jednorazowe przeżycia, ale także powtarzające się sytuacje wywołujące zagrożenie, lub inne negatywne emocje. Jako sytuację **kryzysową** rozumieć należy ciąg zdarzeń, okoliczności i zachowań, które mogą zakłócić normalne funkcjonowanie jednostki².

Przyczyny, które mogą wywoływać sytuacje kryzysowe lub traumatyczne zależą zarówno od czynników zewnętrznych, jak też od ich indywidualnego przeżywania przez dziecko. Wśród przyczyn sytuacji traumatycznych można wyróżnić:

- klęski żywiołowe,
- wypadki wynikające z wadliwego działania urządzeń (porażenie prądem, urazy, wypadki),

¹ Dz. U. poz. 1591, z 2018 r. poz. 1647 oraz z 2019 r. poz. 323.

² Agnieszka Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 233.

- gwałt (dziecko jest obiektem lub świadkiem),
- wykorzystanie seksualne lub molestowanie seksualne,
- śmierć bliskiej osoby,
- konflikty między rodzicami, kryzys rodziny, jej rozpad,
- problem alkoholowy w rodzinie,
- schorzenia fizyczne dotyczące dziecka lub członków rodziny,
- przemoc psychiczna lub fizyczna stosowana wobec dziecka³.

Rozpatrywanie tego typu sytuacji może zostać umieszczone w dwojakim podejściu badawczym. **Pierwsze** z nich koncentruje się na skutkach urazu i traumy obserwowanych w krótkiej i długotrwałej perspektywie czasowej, bez koncentrowania się na przyczynach i przebiegu sytuacji traumatycznej. Analizowane są wyłącznie efekty jej przeżywania przez jednostkę, jej radzenie sobie z efektami traumy oraz stosowanie przez nią mechanizmów obronnych⁴. Pierwsze podejście jest charakterystyczne dla modeli psychodynamicznych.

Alice Miller⁵ reprezentująca takie stanowisko zwraca uwagę na efekty traumy związanej z wykorzystaniem seksualnym dziecka przez najbliższych, wymieniając te, które należą do skutków krótko i długotrwałych:

- 1) Sytuacja bezsilności wobec ukochanej osoby (matki lub ojca, połączenie miłości z nienawiścią,
- 2) Dziecko nie może przeżyć ani wyrazić gniewu do osoby sprawcy, nie może sobie wyobrazić, że miłość jest możliwa bez cierpienia i ofiary, bez strachu, bez bycia wykorzystanym,
- 3) Ponieważ fakt bycia wykorzystanym musi zostać wyparty, otoczony złą milczenia, prowadzi to do zubożenia osobowości (depresja, dysocjacja),
- 4) Skutków urazu nie można usunąć za pomocą wyparcia, przeciwnie, utrwala się,
- 5) Sytuacja wykorzystania w dzieciństwie może się powtarzać jako wzorzec relacji z własnymi dziećmi.

Drugie podejście, reprezentujące poznawcze modele osobowości, koncentruje się na traumie jako fakcie doświadczanym przez dziecko. Pozwala to na próbę obiektywizowania pojęcia sytuacji traumatycznej oraz przedstawienie możliwych efektów jej wystąpienia jako skutków w ujednoczonych nazwach ich opisu. Ze względu na przyjęte kategorie opisu sytuacji traumatycznych i kryzysowych, ich charakterystykę oraz prawdopodobne wystąpienie skutków, przyjęłam drugie podejście jako oparte na naukowym i poznawczym rozpoznaniu osobowości jednostki.

³ Julian Elliott, Maurice Place, *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*, Sopot 2013, s. 100-113.

⁴ Beata Mirucka, Olga Sakson-Obada, *Ja cielesne. Od normy do zaburzeń*, Sopot 2013, s. 80.

⁵ Alice Miller, *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, Warszawa 1991, s. 158-159.

Przeżywanie sytuacji kryzysowych lub traumatycznych wiąże się z ze zmianami w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Zmiany dotyczą zarówno biologicznej jak też emocjonalnej i społecznej sfery jego życia. W obszarze biologicznym (fizjologicznym) manifestują się utratą apetytu, przewlekłymi bólami głowy, trudnościami w zasypianiu i zaburzeniami snu, wymiotami i ogólnym pogorszeniem stanu fizjologicznego. W obszarze emocjonalno-społecznym pojawiają się lęki, poczucie winy, gniew, wycofanie z kontaktów społecznych z rówieśnikami a czasami nieprawidłowe zachowania społeczne – alkohol i środki odurzające. Uwzględniając funkcjonowanie dziecka w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej jako ucznia, na uwagę zasługują także poznawcze skutki tego stanu. W obszarze poznawczym pojawiają się u dziecka zaburzenia związane z brakiem logicznego myślenia, trudności w podejmowaniu decyzji oraz trudności w koncentracji⁶.

Przeżywanie traumy przez dziecko jest sytuacją, w której nie może sobie ono poradzić psychicznie, ponieważ posiadane zasoby wewnętrzne nie dają mu takiej możliwości. Życie dziecka dzieli się na to przed traumą i po traumie, śmierć bliskiej osoby, przemoc fizyczna i psychiczna, gwałt, wykorzystanie seksualne dezorganizują dotychczasowe doświadczenia dziecka, jego doświadczanie siebie i rzeczywistości⁷. Skutki są przez dziecko tym dłużej odczuwane im młodszy jest wiek ofiary przeżywającej traumę, im bliższe relacje ze sprawcą i chroniczność występowania wydarzeń wywołujących sytuację przewlekłego stresu. „Wćwiczenie” dzieci w milczenie, niemożność wyartykułowania własnych przeżyć staje się często przyczyną długotrwałych zaburzeń ich psychiki⁸.

Wśród najczęściej występujących skutków przeżywania przez dziecko sytuacji traumatycznych występują zaburzenia snu, uporczywie powtarzane gry i zabawy, w których powtarzają się elementy wydarzeń lub przeżyć związanych z traumą. Do szczególnych rodzajów zaburzeń osobowości wynikających z przeżyć traumatycznych związanych z wykorzystaniem seksualnym dziecka należy możliwość wystąpienia u niego stanów dysocjacyjnych. Dysocjacja jest zaburzeniem nerwicowym występującym zarówno u dorosłych, jak i dzieci. Definiuje się jako całkowitą lub częściową utratę prawidłowej integracji między wspomnieniami z przeszłości, poczuciem własnej tożsamości, bezpośrednimi wrażeniami i kontrolą ruchów ciała⁹. U dzieci występuje w innych, specyficznych postaciach, objawiając się jako chwilowe wyłączenie uwagi, co oznacza łagodną postać stanu dysocjacyjnego. Tracenie orientacji w otoczeniu, brak świadomości, co dzieje się w otoczeniu, tracenie świadomości własnego ciała należą do średniego stanu dysocjacyjnego wywoływanego sytuacjami traumatycznymi i potrzebą radzenia sobie z rzeczywistością

⁶ Agnieszka Olechowska, *Specjalne...*, dz. cyt., s. 236.

⁷ Beata Mirucka, Olga Sakson-Obada, *Ja Cieleśne...* dz. cyt., s. 83.

⁸ Tamże, s. 83.

⁹ Wolfgang Gaebel, Jurgen Zielasek, Geoffrey M. Reed, *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD 1, koncepcje, metodologia oraz obecny status*, „Psychiatria Polska” nr 51(2) 2017, s. 181-182.

i własnymi emocjami. Przejawianie się tego stanu w postaci depersonalizacji – utraty świadomości własnego ciała, traktowania go jako obcego stanowi niemal zawsze sygnał traumatycznych doświadczeń wykorzystania seksualnego. Najpoważniejszym zaburzeniem dysocjacyjnym u dzieci jest dysocjacyjne zaburzenie tożsamości, gdy dziecko całkowicie odseparowuje się od własnej tożsamości traktując ją jako obcą, cierpiącą i doświadczającą krzywdzenia i wykorzystania. Ta druga część tożsamości jest „wolna” od traumatycznych doświadczeń, odcina się od nich, co umożliwia funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych i koleżeńskich¹⁰.

U dziecka krzywdzonego lub wykorzystanego pojawić mogą się także inne objawy zaburzeń rozwoju osobowości. Należą do nich zarówno wczesne, jak i opóźnione objawy zespołu stresu pourazowego. Po raz pierwszy zaczęto tego określenia używać w latach 70-tych XX wieku. Kryteria diagnostyczne PTSD (post-traumatic stress disorder) pojawiły się po raz pierwszy w 1980 roku w III edycji amerykańskiej klasyfikacji DSM. Odnosiły się głównie do dorosłych, biorących jako żołnierze udział w wojnach i konfliktach zbrojnych. Stopniowo zauważano jednak, że dotyczą one także ludzi będących w innych sytuacjach kryzysowych, których psychikę dotknęło ich przeżywanie. Także klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) już na etapie ICD 10, zwróciła uwagę na charakterystykę zespołu stresu pourazowego, zauważając że:

- powstaje jako opóźniona i/lub przedłużona reakcja na stresujące wydarzenie lub sytuację,
- typowe symptomy obejmują epizody powtarzającego się przeżywania urazu na nowo w natrętnych wspomnieniach,
- stan wzmożonej reakcji systemu autonomicznego, przejawiający się wzmożonym stanem czuwania i bezsennością, a także często lękiem i depresją,
- wystąpienie zaburzenia nie pojawia się bezpośrednio po urazie, lecz po okresie utajenia (od kilku tygodni do kilku miesięcy, najczęściej przed upływem 6 miesięcy),
- po upływie 6 miesięcy uważa się, że zaburzenia powstały w związku z innymi czynnikami i nie diagnozuje się zespołu stresu pourazowego¹¹.

W piątej edycji DSM wydzielono także w grupie zaburzeń związanych z traumą i stresorami zaburzenia PTSD u dzieci poniżej 6-tego roku życia. Zwraca się uwagę na odmienne od dorosłych przejawy zespołu stresu pourazowego:

- u dzieci występować może dezorganizacja zachowania i/lub pobudzenie, wybuchowość, drażliwość,

¹⁰ Lidia Cierpiałkowska, *Psychopatologia*, Warszawa 2016, s.399. Magdalena Czub, *Ukryta trauma-zaniedbywanie i emocjonalne krzywdzenie dzieci*, www.dzieckokrzywdzone.fdds.pl, pobrano 6.06.2020.

¹¹ Tomasz Garstka, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Warszawa 2016, s. 434-435.

- przerażające sny o nierozpoznawalnej tematyce,
- nawracające i natrętnie wspomnienia u małych dzieci mogą wyrażać się poprzez powtarzające się zabawy, w których pojawiają się aspekty traumy,
- szczególnie traumatyczne dla małych dzieci jest bycie świadkiem urazowych doświadczeń najbliższych osób (rodziców, rodzeństwa),
- traumatyczne dla małych dzieci jest też wiedza, że osoba najbliższa przeżywa uraz,
- u dzieci mogą wystąpić reakcje dysocjacyjne (stany depersonalizacji) podczas reminiscencji traumatycznych zdarzeń, w których dziecko czuje albo działa jakby urazowe zdarzenie wracało (o możliwości przeżywanych stanów dysocjacyjnych przez dziecko pisałam we wcześniejszej części artykułu).

Diagnozowanie objawów PTSD u dzieci jest ważne ze względu na niedojrzałość tych mechanizmów psychiki dziecka, które mogłyby pomóc na przeżycie trudnych, traumatycznych doświadczeń¹².

Nasuwa się zatem pytanie w jaki sposób pomagać dzieciom w sytuacji kryzysowej i traumatycznej, aby niekorzystne efekty przeżywanej traumy zminimalizować? W zależności od wybranego przez profesjonalnych terapeutów modelu działania prowadzi się terapie:

- **behawioralne** (desensytyzacja – „odwrażliwianie” natrętnych myśli i wspomnień, relaksacja w miejsce uporczywych wspomnień,
- **psychodynamiczne** – przeżywanie traumatycznych zdarzeń i znajdowanie sił wewnętrznych na ich poradzenie sobie z ich następstwami między innymi przez stosowane mechanizmy obronne ego,
- **poznawcze** – zmniejszanie lęków i strategii unikania, terapia krótkoterminowa¹³.

Nauczyciel przedszkolny lub szkolny jest często pierwszą osobą, która zauważa nietypowe zachowania dziecka wskazujące na przeżywanie przez nie trudnej psychicznie sytuacji. Najważniejszą rolę powinien odegrać wychowawca, to on mógłby być koordynatorem poszukiwania pomocy psychologicznej dla dziecka, ale też w niektórych sytuacjach (znęcanie się nad dzieckiem w rodzinie lub jego wykorzystanie seksualne) powiadamiać odpowiednie organy (policję, prokuraturę, MOPS). Ważnym elementem pomocy dziecku jest też uświadomienie innym nauczycielom, że dziecko przeżywa trudną sytuację i ważne jest aby uwzględniali ten fakt w wymaganiach i ocenianiu postępów ucznia¹⁴.

Podsumowując tekst, który należy rozumieć jako próbę analizy sytuacji dziecka wykorzystywanego seksualnie, znajdującego się w sytuacji kryzysowej lub

¹² Tomasz Garstka, *Psychopedagogiczne mity...*, dz. cyt., s. 437.

¹³ Lidia Cierpiątkowska, *Psychopatologia...*, dz. cyt., s. 390.

¹⁴ Agnieszka Olechowska, *Specjalne potrzeby...*, dz. cyt., s. 239.

traumatycznej warto zauważyć, że problematyka ta niezbyt często pojawia się w opracowaniach pedagogicznych. Stanowi raczej domenę takich dyscyplin, jak psychologia i prawo, które interesują się głównie sprawcami czynów, a nie ofiarami. Jak wspomniano we wstępie, dziecko jako ofiara wykorzystania seksualnego i przemocy jest także przedszkolakiem, uczniem, podopiecznym różnych placówek edukacyjnych. Nakłada to na pedagogów szczególny obowiązek dokształcania w obszarze rozpoznawania i udzielanej pomocy dziecku, które tej pomocy potrzebuje. Niniejszy artykuł jest głosem w dyskusji o potrzebie kształcenia nauczycieli różnych specjalności w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Bibliografia

- Cierpiałkowska L. (2016), *Psychopatologia*, Warszawa.
- Elliott J., Place M. (2004), *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa.
- Gaebel W., Zielasek J., Reed G.M. (2017), *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD 1, koncepcje, metodologia oraz obecny status*, „Psychiatria Polska” nr 51(2).
- Garstka T. (2016), *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Warszawa.
- Gałęcki P., Pilecki M., Rymaszewska J., Szulc A., Sidorowicz S., Wciórka J. (red.) (2018), *Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychiczych DSM-5*, wyd. 5, Edra Urban & Partner, Wrocław.
- Miller A. (1991), *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, Warszawa.
- Mirucka B., Sakson-Obada O. (2013), *Ja cielesne. Od normy do zaburzeń*, Sopot.
- Olechowska A. (2013), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN Warszawa.
- Czub M. (2019), *Ukryta trauma – zaniedbywanie i emocjonalne krzywdzenie dzieci*, www.dzieckokrzywdzone.fdds.pl, pobrano 6.06.2019.

CRISIS AND TRAUMATIC SITUATIONS RELATED TO CHILD SEXUAL ABUSE

JOLANTA DYRDA

Summary

The text presents the issue of the traumatic and crisis situation of a child sexually abused as a challenge to pedagogical thinking about special educational needs. An analysis of the definition of terms used in the title is intended to clarify the understanding of the scope of the issue considered in the article. The consequences of a child's traumatic situation can be disruptions to the development of his psyche: both in the form of dissociative disorders and experiencing post-traumatic stress disorder. The result of the search for a pedagogical view of children in a crisis and trauma situation, and at the same time a summary of the article is the need for such training of teachers of different specialties, so that they can recognize, provide support and refer the child to the appropriate specialists.

Keywords: Special educational needs, crisis, trauma, dystocytal disorders, post-traumatic stress disorder (PTSD), educational adaptations

Część III.

**Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ
I TERAPEUTYCZNEJ**

WYKORZYSTANIE SEKSUALNE DZIECI I MŁODZIEŻY. TEORIA I PRAKTYKA DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS

Psychoterapeuta systemowy, familolog, pedagog – Gdańsk

Streszczenie

Profilaktyka i ochrona przed wykorzystywaniem seksualnym dzieci i młodzieży to wyzwanie dla całej społeczności. Kontakt seksualny dorosły-dziecko jest zjawiskiem niekorzystnym dla rozwoju nie tylko sfery seksualnej, ale również osobowej małego. Skutki wykorzystania seksualnego są różne, na różnych etapach rozwoju. Należy je rozpatrywać wyłącznie w odniesieniu do konkretnej osoby. Podejmowane działania ochronne, choć dobrze opracowane, nie mają jednak charakteru systemowego. Społeczne oburzenie nie przekłada się na powstanie szeroko pojętych programów profilaktycznych, ani nadal nie daje skutecznych narzędzi do ochrony dziecka rodzicom i wychowawcom. Skala problemu wykorzystywania seksualnego dzieci jest znacznie większa niż wskazują rejestry, a problem wciąż narasta. Dobrze jest pamiętać o koronnej zasadzie: jeśli pojawia się jedna ofiara, prawdopodobnie jest ich więcej, być może znacznie więcej! Celem artykułu jest przedstawienie zwięzłego, choć w miarę całościowego wejrzenia w profilaktykę wykorzystania seksualnego dzieci i młodzieży w taki sposób, by dało się przedstawić wiedzę i metody wykorzystać w praktyce.

Słowa kluczowe: wykorzystanie seksualne dzieci – skutki wykorzystania seksualnego – profilaktyka wykorzystania seksualnego – definicje wykorzystania seksualnego – skala wykorzystania seksualnego.

Psychologiczna problematyka wykorzystania seksualnego dzieci

Przedstawienie definicji wykorzystania seksualnego małych ma podstawowe znaczenie. Z definicji bowiem wynika ocena i podejście społeczne do opisywanego zjawiska, a także sposób reakcji na nie, jak również wybór kontekstu i metody badań. Zdefiniowanie obu obszarów konieczne jest do zrozumienia całości problemu. To, co z definicji jest wykorzystaniem seksualnym jest jednocześnie czynem i przestępstwem seksualnym przeciwko dziecku i odwrotnie. Oba te obszary funkcjonują spójnie i mają wpływ zarówno na terapię skrzywdzonych, jak i sprawców nie tylko w kontekście wydarzeń, ale również w powiązaniu personalnym. Rzetelna znajomość tematu, zwłaszcza mechanizmów rozwojowych oraz powstawania preferencji związanych z kształtowaniem się pedofilii lub mechanizmów związanych z podejmowaniem czynów seksualnych wobec dziecka ma szczególne znaczenie dla diagnozy, działań profilaktycznych oraz psychoterapii osób skrzywdzonych i sprawców.

Definicje wykorzystania seksualnego dzieci

W większości definicji wykorzystania seksualnego małoletnich znajdują się jasne określenia tego zdarzenia jako niekorzystnego dla rozwoju nie tylko sfery seksualnej, ale również osobowej. Opisywany kontakt i relacje nie przynależą do etapu rozwoju dziecka, lecz do repertuaru zachowań ludzi dorosłych. Występuje też istotna różnica wiekowa, co wyklucza równość i daje dorosłemu, który realizuje własne dążenia i cele, wyraźną przewagę. W tym kontekście nie można uznać kontaktu seksualnego dorosły-dziecko, jako wydarzenia rozwojowego.

Inna interpretacja zjawiska bazuje na ocenie niemożności wyrażenia zgody, stosowania przemocy i nadaniu im zdecydowanie negatywnego osądu.

Opcja zwana pozytywną pedofilią akceptuje kontakt dorosły-dziecko i podkreśla jego korzyści dla dziecka, zwłaszcza przewagę osoby dorosłej, która daje dziecku poczucie bezpieczeństwa w inicjacji seksualnej, rozumianej jako zdarzenie pozytywne.

Świadomość powyższego podziału jest konieczna dla zdecydowanie negatywnej oceny opisywanego zjawiska, ale również w celu uświadomienia, że ocena skutków może mieć różny charakter. Zawsze możliwe są przynajmniej dwa podstawowe scenariusze rozwojowe: pozytywny (zgodny z teorią dezintegracji pozytywnej) – kiedy przeżyte doświadczenie zostanie wbudowane w sferę rozwoju osobowego oraz negatywny – kiedy osoba pozostaje w roli ofiary. Obydwie możliwości zależą w dużej mierze od tego, czy dana osoba otrzyma wsparcie, profesjonalną pomoc oraz jakie były jej podstawy rozwojowe.

Innym zagadnieniem jest nazewnictwo, dotyczące omawianego tematu. W Polsce przyjęło się określenie: wykorzystanie seksualne. Można też mówić o przemocy seksualnej. Rzadziej korzysta się z określenia: nadużycie seksualne, sugeruje ono bowiem, że samo użycie mogłoby być czymś przeciwnym, do nadużycia, w tym wypadku właściwym, podczas, gdy każde użycie osoby ludzkiej jest moralnie oceniane negatywnie.

Definicje kliniczne

Definicje kliniczne pomocne są w stawianiu diagnoz i muszą pochodzić od autorytetów naukowych lub organizacji specjalnie powołanych do tego celu. World Health Organization (WHO) definiuje: „Wykorzystanie seksualne dziecka to włączanie dziecka w aktywność seksualną, której nie jest ono w stanie w pełni zrozumieć i udzielić na nią świadomej zgody i/lub na którą nie jest dojrzałe rozwojowo i nie może zgodzić się w ważny prawnie sposób i/lub która jest niezgodna z normami prawnymi lub obyczajowymi danego społeczeństwa. Z wykorzystaniem seksualnym mamy do czynienia, gdy taka aktywność wystąpi między dzieckiem a dorosłym lub dzieckiem a innym dzieckiem, jeśli te osoby ze względu na wiek bądź stopień rozwoju pozostają w relacji opieki, zależności, władzy. Celem takiej

aktywności jest zaspokojenie potrzeb innej osoby”¹ Z kolei Standing Committee on Sexually Abused Children (SCOSAC) podaje: „Za dziecko seksualnie wykorzystane uznać można każdą jednostkę w wieku bezwzględnej ochrony, jeśli osoba dojrzała seksualnie, czy to przez świadome działanie, czy też przez zaniedbywanie swoich społecznych obowiązków lub obowiązków wynikających ze specyficznej odpowiedzialności za dziecko, dopuszcza się zaangażowania dziecka w jakąkolwiek aktywność natury seksualnej, której intencją jest zaspokojenie osoby dorosłej”.²

Powyższe sformułowania nie będą przydatne np. w sądzie, jeśli nie da się (na podstawie zeznań dziecka) ustalić stanu pobudzenia i zaspokojenia u sprawcy. W swojej definicji D. Finkelhor³ precyzuje wykorzystanie seksualne dziecka jako zaangażowanie go przez dorosłego w jakąkolwiek aktywność seksualną niezależnie od motywów. Można też określić wykorzystanie seksualne jako wciąganie dziecka w sferę aktywności seksualnej, nieadekwatnej do jego etapu rozwojowego, w sferę działań, których dziecko nie rozumie, nie jest w stanie zaakceptować i które naruszają jednocześnie normy prawne i społeczne.

Analiza definicji klinicznych pozwala określić zjawisko wykorzystania seksualnego zdecydowanie negatywnie i stanowi podstawę do odróżnienia go od innych, pokrewnych zjawisk, oddzielić osobę krzywdzoną od sprawcy oraz określić sposób jego działania. W tym kontekście pomocne są również kryteria podane przez K. Imielińskiego⁴ pozwalające odróżnić zachowania seksualne uznane za normę, od patologicznych, szkodliwych. Są to: dojrzałość, obustronna akceptacja, dążenie do obustronnej rozkoszy, nieszkodzenie zdrowiu i innym ludziom.

Definicje prawne

Polski Kodeks karny definiuje i opisuje cechy charakteryzujące ofiarę, sprawcę oraz rodzaj aktywności seksualnej dorosłego z dzieckiem. Art. 197. § 1. „Kto przemocą, groźbą bezprawną lub podstępem doprowadza inną osobę do obcowania płciowego, podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12”. Art. 198. „Kto, wykorzystując bezradność innej osoby lub wynikający z upośledzenia umysłowego lub choroby psychicznej brak zdolności tej osoby do rozpoznania znaczenia czynu lub pokierowania swoim postępowaniem, doprowadza ją do obcowania płciowego lub do poddania się innej czynności seksualnej albo do wykonania takiej czynności, podlega karze pozbawienia wolności od 6 miesięcy do lat 8”. Art. 200. § 1. „Kto obcuje płciowo z małoletnim poniżej lat 15 lub dopuszcza się wobec takiej osoby innej czynności seksualnej lub doprowadza ją do poddania się takim czynnościom albo do ich wykonania, podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12”. Art. 202 KK

¹ M. Sajkowska, *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego*, „Dziecko Krzywdzone” nr 1(1), s. 10.

² Ibidem.

³ D. Finkelhor, S. Araji, *A sourcebook on child sexual abuse*, SAGE, Londyn, 1986.

⁴ K. Imieliński, *Zarys seksuologii i seksiatrii*, PZWL, Warszawa, 1992.

odnosi się do kwestii pornografii w kontekście małoletniego. W sprawach z udziałem dzieci mają też zastosowanie inne przepisy odnoszące się do aktywności seksualnej (KK artykuły: 197, 199, 201, 204). [Zob. Dz. U. 1997 Nr 88 poz. 553].

Definicje społeczne

Definicje społeczne kształtowane są głównie przez media, które często skupiają się na szczególnie drastycznych przypadkach, co wpływa na przeciętny poziom wiedzy oraz ocenę moralną zjawiska. W tej sferze obecne jest odczucie lęku i wstrętu, obniżenie stopnia poczucia bezpieczeństwa, a jednocześnie przekonanie, że problem nie dotyczy naszych bliskich. W praktyce, to właśnie definicje społeczne określają zakres powszechnej reakcji wobec krzywdy oraz sposobu interwencji. Dla przykładu: nadają mniejsze znaczenie wykorzystaniu bezdotykowemu dziecka.

Określając, czym jest wykorzystanie seksualne bierze się pod uwagę: dziecko (jego wiek, etap rozwoju, relację ze sprawcą); sprawcę (motywy i jego relację z dzieckiem); rodzaj aktywności seksualnej. W Polskim prawie kryterium bycia ofiarą wykorzystania seksualnego jest wiek poniżej 15 lat (osoba małoletnia). Nie ma znaczenia, czy dziecko zgadza się na aktywność seksualną lub nie odczuwa w związku z nią poczucia krzywdy. Małoletni, nie musi spełniać żadnych innych warunków (poza osiągnięciem określonego wieku), nie musi rozumieć sytuacji, nie ma znaczenia jego wygląd (np. widoczna dojrzałość płciowa) czy informacje, których udzielił sprawcy (zachęta, prowokacja, zgoda, brak obrony, nawet wprowadzenie w błąd np. odnośnie do wieku). To osoba dorosła odpowiedzialna jest za utrzymanie poprawnych relacji z dzieckiem!

Skutki wykorzystania seksualnego dzieci

Wykorzystanie seksualne dotyczy różnych form czynności podejmowanych wobec różnych osób, dlatego z tak różnym podziałem na rodzaje przemocy seksualnej mamy do czynienia.

Podział dotyczący ofiary i sprawcy to kazirodztwo i pedofilia. Kazirodztwo obejmuje kontakty seksualne pomiędzy najbliższymi krewnymi albo w obrębie rodziny biologicznej. Pedofilia to zaburzenie seksualne dorosłego oznaczające osiąganie zaspokojenia seksualnego poprzez kontakt z dzieckiem (istotne są cechy niedojrzałości płciowej).

Podział oparty na różnicach w formach zachowań seksualnych wobec dziecka⁵ wyróżnia dwie kategorie: wykorzystanie seksualne obejmujące dotyk oraz bez dotyku. Ten zaś podział może być jeszcze bardziej szczegółowy.

Istnieje też podział w oparciu o zachowania osoby dorosłej i charakter jej relacji z dzieckiem⁶.

⁵ A. Pacewicz, *O nadużyciach seksualnych wobec dzieci*, PTP, Warszawa 1992.

Bardzo dokładny podział przedstawiła K. Faller⁷ dodatkowo uwzględniając inne formy wykorzystania dzieci (pornografia, prostytutka) oraz połączenie przemocy seksualnej z inną przemocą.

W literaturze polskiej dotyczącej przedmiotu M. Czub⁸ proponuje trzystopniowy podział na wykorzystanie seksualne o charakterze:

- przemocy;
- uwodzenia;
- typ mieszany.

Powyższe próby jakiegokolwiek podziału nie są bez znaczenia ze względu na późniejsze konsekwencje, które wynikają z tego w jakich konkretnie formach przemocy seksualnej dziecko uczestniczyło, a także w jaki sposób. Również poziom zrozumienia przez dziecko tego, czego doświadczyło ma znaczenie w kontekście następstw. Należy też brać pod uwagę:

- wiek dziecka w chwili zdarzenia;
- formę wykorzystania;
- czas trwania i częstotliwość występowania przemocy;
- relację pomiędzy dzieckiem a sprawcą.

Istotna też jest reakcja otoczenia na ujawnienie oraz sposób ochrony dziecka w ewentualnym procesie karnym. Wpływ doświadczenia przemocy w dzieciństwie na dalsze życie osoby przebiega w trzech fazach⁹. Są nimi:

- początkowa reakcja na przemoc;
- przystosowanie do trwającej przemocy;
- wytworzenie mechanizmów długoterminowych i wtórne przystosowanie.

J. Briere¹⁰ określił główne symptomy występujące w życiu osoby dorastającej lub dorosłej, która doświadczyła wykorzystania seksualnego w dzieciństwie. Należą do nich:

- stres posttraumatyczny;
- zniekształcenia poznawcze;
- zaburzony stosunek do siebie;
- zaburzona zdolność do wchodzenia w bliskie relacje;
- zmieniona emocjonalność;
- dysocjacja;
- postawa unikania lub zależności.

⁶ W. Czernikiewicz, B. Pawlak-Jordan, *Wykorzystanie seksualne dzieci*, Wydawnictwo Fundacja Dzieci Niczyje. Warszawa, 1998.

⁷ K.C. Faller, *Understanding child sexual maltreatment*, Sage, Newbury Park, 1990.

⁸ M. Czub, *Zrozumieć dziecko wykorzystywane seksualnie*, GWP, Sopot, 2015.

⁹ J. Briere, *Child abuse trauma. Theory and treatment of the lasting effects*, Sage Publications, Londyn, 1992.

¹⁰ Ibidem.

Rozpatrywanie konsekwencji wykorzystania seksualnego nastęca wielu trudności nie tylko ze względu na różnice w formach przemocy, ale również ze względu na samą osobę skrzywdzoną, którą jest indywidualna, rozwijająca się osoba, dziecko podlegające wielu wpływom, będące na konkretnym etapie rozwoju. Doświadczenie przemocy i skutki zeń wynikające muszą być rozpatrywane z punktu widzenia całego procesu rozwojowego danej jednostki i w bardzo indywidualnym kontekście. Nie jest możliwe spojrzenie na ten proces wyłącznie od strony zdrowia i choroby w oderwaniu od osobistego rozwoju oraz środowiska tego rozwoju. Szczególnie istotny jest kontekst rodzinny, rodzaj i siła więzi (zaistniały styl przywiązania).

Skutki wykorzystania seksualnego obserwujemy w różnych sferach życia osoby, są one różne, na różnych etapach rozwoju, ale też inne u poszczególnych osób. Obejmują sferę seksualną i emocjonalną, sferę poznawczą oraz kontaktów społecznych. Mają też swój wpływ na ciało, na sferę somatyczną osoby. Należy też brać pod uwagę całą gamę czynników pośrednich, związanych z rozwojem osoby przed i po wykorzystaniu seksualnym oraz czynniki i warunki chroniące bądź przeciwnie, osłabiające osobę w jej rozwoju.

Gdyby zebrać w całość możliwe skutki wykorzystania seksualnego, można by rozpatrywać je w następujących sferach osoby: w sferze emocjonalnej, w stosunku do siebie, w zachowaniu, w relacjach interpersonalnych, w stosunku do ciała oraz w sferze seksualnej. Należy je rozpatrywać wyłącznie w odniesieniu do konkretnej osoby, poprzez pryzmat indywidualnych przeżyć oraz etapu i możliwości rozwojowych.

Niepokoiki jednak potrzeba postrzegania dziecka wykorzystanego seksualnie jako trwale naznaczonego traumatycznym wydarzeniem. Tak naprawdę nigdy nie wiemy, jakie wydarzenie, o jakim nasileniu stanie się lub nie stanie przyczyną traumy wraz z bliskimi i odległymi skutkami. Wiemy jedno: osoby, które we wczesnym etapie dzieciństwa otrzymały wystarczająco dobrą opiekę i wsparcie, u których rozwinał się bezpieczny model przywiązania dużo lepiej radzą sobie z wszelkimi trudnymi, również traumatycznymi przeżyciami. Nie znaczy to, że należy bagatelizować jakąkolwiek krzywdę uczynioną dziecku. Zaledwie 20–30% ofiar pozostaje stabilnych emocjonalnie, chociaż i u nich z pewnym opóźnieniem mogą wystąpić negatywne skutki, które początkowo były niewidoczne.

Zasięg i skala problemu

Skala problemu wykorzystywania seksualnego dzieci jest znacznie większa niż wskazują rejestry policyjne czy ewidencje prowadzone w ośrodkach udzielających pomocy. Dzieci rzadko ujawniają fakt molestowania seksualnego. Wyjątkowa delikatność problemu oraz brak profesjonalnej wiedzy dorosłych sprawiają, że tylko ewidentne i drastyczne formy wykorzystania zostają rozpoznane i powodują podjęcie interwencji.

David Finkelhor przeanalizował kilka programów badawczych, prowadzonych w USA w latach osiemdziesiątych, zmierzających do określenia skali zjawiska. Odsetek dorosłych respondentów, którzy doświadczyli w dzieciństwie wykorzystywania, wahał się w przypadku kobiet od 8% do 62%, a w przypadku mężczyzn od 3% do 16%. Różnice wskazań zależały od doboru respondentów, techniki gromadzenia informacji i treści zadawanych pytań¹¹. Według polskich statystyk policyjnych i sądowych liczba dzieci do 15 roku życia, które doświadczyły wykorzystywania seksualnego w myśl art. 200 § 1 kk (obcowanie płciowe z osobą poniżej 15 lat) wzrosła z 1721 w roku 2000 do 5335 w roku 2012. Najwięcej pokrzywdzonych małoletnich było w 2007 roku – 8151. Wśród osób skazanych za obcowanie płciowe z małoletnim poniżej 15. r.ż. (art. 200 kk) zdecydowana większość to mężczyźni, kobiety stanowią około 2% sprawców. W co czwartym przypadku sprawcą jest małoletni¹². Dane powyższe są znacząco niedoszacowane! Według reprezentatywnych badań retrospektywnych około kilkunastu procent Polaków doświadczyło wykorzystywania seksualnego zanim ukończyli 15 lat:

G. Fluderska, M. Sajkowska¹³ na podstawie badań na reprezentatywnej próbie 1057 Polaków powyżej 18. r.ż. wykazały, że ekshibicjonizm, namawianie do oglądania pornografii, dotykanie, współżycie seksualne z osobą dorosłą dotyczyło 16% kobiet i 12% mężczyzn do 15. r.ż. Lew-Starowicz¹⁴ – w reprezentatywnej próbie 796 dorosłych Polaków powyżej 18. r.ż. wykazał, że ekshibicjonizm, pieszczoty seksualne, kontakty seksualne z osobą dorosłą, usiłowanie gwałtu, gwałt były doświadczeniem 14% kobiet i 18% mężczyzn do 15. r.ż. Sajkowska – w reprezentatywnej próbie 1000 osób w wieku 15–18 lat dotykane seksualne, współżycie z osobą dorosłą dotyczyło 11% kobiet i 6% mężczyzn do 15. r.ż.¹⁵

Analiza odpowiedzi respondentów na pytania Ogólnopolskiej diagnozy skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci, której inicjatorem była Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę wykazała, że 12,4% nastolatków padło ofiarą przynajmniej jednej formy wykorzystywania seksualnego, z czego zdecydowanie więcej jest wśród dziewcząt (15,7%) niż chłopców (9,2%). 12,4% nastolatków doświadczyło przynajmniej jednej formy wykorzystania seksualnego. Blisko połowa tej grupy (48%) deklarowała doświadczenia z więcej niż jednej kategorii (dwie formy wykorzystywania – 21%

¹¹ D.W. Pryor, *Pedofilia. 30 wywiadów z pedofilami, Zwyczajni ludzie. Potworne czyny*, GWP, Sopot, 2014.

¹² M. Sakowska, Dzieci wykorzystywane seksualnie – polskie badania. „Niebieska Linia” nr 3, 2002.

¹³ G. Fluderska, M. Sajkowska, *Problemy krzywdzenia dzieci. Postawy Polaków*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2001.

¹⁴ Z. Lew-Starowicz, *Raport seksualności Polaków 2002*, SMS/KRC, Warszawa, 2002.

¹⁵ M. Sajkowska, *Wykorzystywanie seksualne dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” vo. 10, nr 3, s. 147–159, 153, 2011.

badanych, trzy formy – 12%, cztery – sześć form – 6%). Badane były następujące kategorie wykorzystania seksualnego:

Wykorzystywanie z kontaktem fizycznym:

- dotykane intymnych części ciała przez znajomą osobę dorosłą;
- dotykane intymnych części ciała przez obcą osobę dorosłą;
- kontakt seksualny przed 15. r.ż. z osobą dorosłą;
- dotykane intymnych części ciała przez rówieśnika;
- komercyjne wykorzystywanie seksualne.

Wykorzystywanie bez kontaktu fizycznego:

- ekshibicjonizm;
- słowne molestowanie seksualne;
- werbowanie w internecie do celów seksualnych.

Skala problemu wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie zdiagnozowana w badaniu jest zbliżona do ustaleń innych badań bazujących na retrospektywnych deklaracjach dorosłych Polaków¹⁶. Niższe wskazania w reprezentacyjnej grupie małoletnich uzasadnia młodszy wiek respondentów Ogólnopolskiej diagnozy (mają przed sobą jeszcze konkretny czas do ukończenia 18 r.ż.). Więcej badanych (8,9%) miało doświadczenia o charakterze seksualnym, które nie wiązały się z dotykiem (molestowanie werbalne, ekshibicjonizm, werbowanie w internecie). Wykorzystywania z kontaktem fizycznym doświadczyło mniej – 6,4% nastolatków (bezdotykowe formy wykorzystywania nie wymagają specjalnego zaangażowania sprawcy w budowanie kontaktu z dzieckiem, dlatego pojawiają się częściej). Doświadczenie wykorzystywania seksualnego mieli zarówno młodsi (11–14 lat), jak i starsi (15–17 lat) respondenci. Kontakty seksualne z osobą dorosłą, molestowanie werbalne, werbowanie w internecie i komercyjne kontakty seksualne to formy, których częściej doświadczali starsi badani. Wiek nie różnicował natomiast doświadczeń niechcianego dotyku o charakterze seksualnym. Istotne jest kontynuowanie w kolejnych latach powyższych badań.

Wykorzystanie seksualne dzieci jest zjawiskiem niezwykle dynamicznym, ostatnio bowiem to nastolatki np. online poszukują dorosłych w celu inicjacji, przygody lub dla korzyści materialnych. Pomimo aktywnej roli dziecka, zaangażowanie w takie działanie spełnia kryteria definicji wykorzystania seksualnego.

W opisie skali zjawiska warto jeszcze ukazać kilka istotnych cech, zebranych z dostępnego materiału badawczego, a mianowicie:

- dziewczęta w stosunku do chłopców są trzykrotnie częściej wykorzystywane seksualnie;
- spośród osób molestujących dzieci 60-70% wykorzystuje tylko dziewczynki, 20-33% tylko chłopców, ok. 10% dzieci obojga płci;

¹⁶ Ibidem.

- seksualne wykorzystywanie chłopców częściej związane jest z przemocą fizyczną niż w przypadku dziewcząt¹⁷;
- wśród sprawców jest niewielka liczba kobiet ok. 4%, jeśli ofiarami są dziewczynki i ok. 20%, kiedy ofiarami są chłopcy;
- 49% ofiar znało sprawców, a 14% aktów przemocy dokonano wewnątrz rodziny¹⁸;
- sprawcy przestępstw spoza rodziny częściej donoszą o seksualnym zainteresowaniu dziećmi przed ukończeniem przez siebie 18 roku życia;
- 26% dzieci zostało wykorzystanych we domu rodzicielskim, natomiast 21% w domu sprawcy;
- młodociani sprawcy wykorzystania seksualnego dokonują tych czynów częściej wobec chłopców¹⁹;
- osoby pedofilne wykazują skłonność do fotografowania i kolekcjonowania zdjęć lub nagrań dzieci (dla własnych potrzeb lub wrzucają je do sieci).

Fortunato Di Noto, założyciel włoskiego stowarzyszenia METER, które od 23 lat niesie pomoc osobom, które doświadczyły wykorzystania seksualnego zauważa, że wykorzystywanie małoletnich jest zjawiskiem globalnym i tylko w Europie dotyczy ok. 20 mln osób²⁰.

Ekspertci sądzą, że problem będzie narastał. Do takich wniosków skłania ich analiza następujących zjawisk społecznych:

- wzrost odsetek różnych form wykorzystania seksualnego dzieci;
- wyraźna eskalacja dziecięcej pornografii;
- epidemia AIDS, z czym wiąże się poszukiwanie dziewiczych obiektów seksualnych;
- rozwój narkomanii sprzyjający dziecięcej prostytutce;
- znane zjawisko „przemoc rodzi przemoc”;
- samoorganizowanie się pedofilów w organizacje np. Paedophile Action for Liberation, Paedophile Information Exchange w poszukiwaniu społecznej akceptacji tej preferencji;
- w wielu środowiskach wzrost liberalnych postaw wobec pedofilii oraz bagatelizowanie następstw u osób skrzywdzonych.

Zjawisku pedofilii towarzyszy wiele mitów rozpowszechnionych w społeczeństwie. Należą do nich przekonania o tym, że:

¹⁷ B. Watkins, A. Bentovim, *The Sexual Abuse of Male Children and Adolescents: A Review of Current Research*, 1992, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00862.x>

¹⁸ A. Baker, S. Duncan, *Child Sexual Abuse: A Study of Prevalence in Great Britain. Child Abuse and Neglect*, nr. 9, 1985. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(85\)90054-7](https://doi.org/10.1016/0145-2134(85)90054-7)

¹⁹ B. Watkins, A. Bentovim, *The Sexual Abuse of Male Children and Adolescents: A Review of Current Research*, 1992, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00862.x>

²⁰ <https://www.vaticannews.va/pl/swiat/news/2019-02/dzien-dzieci-ofiar-naduzyc.html>

- dzieci wykorzystywane seksualnie to zjawisko marginalne;
- dzieci najczęściej zmyślają;
- pedofile, to osoby psychicznie chore;
- pedofile to osoby z niższych klas społecznych;
- pedofile to osoby nieznane dziecku;
- pedofile to ludzie nadużywający substancji psychoaktywnych lub alkoholicy;
- wykorzystywanie dzieci zawsze wiąże się z przemocą.

Osoby małoletnie z niepełnosprawnością intelektualną a wykorzystanie seksualne

Wyniki przeglądu badań zaprezentowanego w 2012 roku w czasopiśmie „Lancet”, opublikowane przez WHO wskazują, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają przemocy seksualnej 4,6 razy częściej niż pełnosprawne.

Cechy osoby z niepełnosprawnością intelektualną sprzyjające wykorzystaniu seksualnemu:

- ograniczone umiejętności komunikowania się utrudniające wezwanie pomocy;
- trudności w rozumieniu i przestrzeganiu norm społecznych;
- niemożność rozpoznania aktów przemocy (branie ich za coś innego);
- niezdolność do unikania lub wycofywania się z sytuacji zagrożenia;
- nadmierna ufność i otwartość;
- osłabiona umiejętność oceny sytuacji i intencji sprawcy;
- znikoma zdolność przejawiania zachowań asertywnych;
- obniżony poziom komunikacyjny, trudności z wyrażaniem myśli i odczuć;
- zaburzenia woli, uległość, brak krytycyzmu;
- niska samoocena;
- niezdolność do zidentyfikowania przestępcy.

Rozpoznanie u dzieci sygnałów wykorzystania seksualnego

Konsekwencje wykorzystania seksualnego dzieci są równocześnie sygnałami ostrzegawczymi i oznakami – w sferze fizycznej i psychicznej – tej formy przemocy. Są one bardzo zróżnicowane. Oprócz ciąży, wystąpienia choroby przenoszonej drogą płciową, znalezienia nasienia (w pochwie, w odbycie, w ustach, na odzieży lub na ciele dziecka) nie ma innych oznak, które pozwoliłyby jednoznacznie rozpoznać, czy dziecko zostało wykorzystane seksualnie (chyba, że robione były zdjęcia lub nagrywane filmy, które są dobitnym materiałem dowodowym). Objawy wykorzystania, przy identycznym sposobie przemocy, będą inne u każdego dziecka. U jednych dzieci symptomy wystąpią na samym początku, u innych zaś po dłuższym czasie, nawet dopiero w dorosłości lub wcale. Należy też pamiętać o tym, że wykorzystanie nie musi wiązać się z kontaktem fizycznym.

Objawy fizyczne są bardzo zróżnicowane i mogą przypominać inne typy urazów. Należy jednak zwracać uwagę na:

- powtarzające się infekcje dróg moczowych lub pochwy;
- trudności w siedzeniu lub w chodzeniu;
- poplamione lub podarte ubranie, poplamione krwią majtki, spodnie, siedzenie;
- skarżenie się dziecka na swędzenie, upławy, ból w okolicach intymnych;
- trudności dziecka przy oddawaniu moczu;
- urazy w okolicach intymnych oraz odbytu.

W sferze emocji należy zwracać uwagę na pojawienie się i występowanie:

- lęków i dużego poziomu niepokoju;
- nieufności wobec dorosłych;
- przedłużającego się smutku, depresji i zamykania się w sobie;
- niskiej samooceny;
- nadmiernego wstydu
- poczucia winy, bycia złym, brudnym, gorszym, niegodnym lub niegodziwym;
- płaczliwości;
- nieokreślonego poczucia winy;
- koszmarów sennych;
- nadmiernej czujności;
- problemów z akceptacją własnego ciała;
- zachowań autodestrukcyjnych;
- myśli i prób samobójczych.

Mogą wystąpić również problemy poznawcze:

- brak koncentracji;
- słabe wyniki w nauce.

W relacjach interpersonalnych możemy zaobserwować:

- mniej czasu i chęci na zabawę z rówieśnikami;
- zmniejszenie się liczby kolegów, koleżanek;
- wyobcowanie i izolację;
- deficyt umiejętności społecznych.

Mogą też pojawić się problemy w funkcjonowaniu oraz z zachowaniem:

- trudności ze spaniem;
- zmiana nawyków związanych z jedzeniem;
- utrata kontroli nad zwieraczami;
- dolegliwości somatyczne (ból brzucha, wymioty i inne);
- nadpobudliwość psychoruchowa lub częste „zawieszanie się”;

- zachowania regresywne – cofanie się do wcześniejszych etapów rozwoju, dających poczucie bezpieczeństwa;
- picie alkoholu, narkotyzowanie się.

Dziecko również jest istotą seksualną, należy więc zwrócić uwagę na wszelkie niepokojące zmiany i odstępstwa od normy rozwojowej, takie jak:

- prowokacyjne i uwodzicielskie zachowania seksualne dziecka;
- agresja seksualna wobec rówieśników;
- wciąganie innych dzieci w nietypową aktywność seksualną;
- prezentowanie w swoich zachowaniach czynności seksualnych dorosłych;
- nieadekwatny do poziomu rozwoju dziecka język dotyczący sfery seksualnej;
- erotyczna twórczość lub zabawy o treści erotycznej z repertuaru zachowań ludzi dorosłych;
- nasilona masturbacja nieadekwatna do fazy rozwoju psychoseksualnego.

Jak zareagować, jeśli dziecko ujawni fakt wykorzystania seksualnego? W takim wypadku należy (opracowano na bazie broszury pt: Rola szkoły w przeciwdziałaniu wykorzystaniu seksualnemu dzieci. 2016):

- zapewnić dziecko, że mu się wierzy – dziecko musi wiedzieć, że może liczyć na dorosłego;
- ochronić dziecko przed poczuciem winy – zapewnić, że cała wina i odpowiedzialność za to, co się stało leży po stronie sprawcy, dorosłego;
- zachować spokój – wyrazem twarzy, głosem należy dawać dziecku wsparcie, nie okazywać trudnych emocji, które mają prawo się pojawić; nie być nadopiekuńczym i pozwolić dziecku na wyrażenie uczuć nie tylko negatywnych, ale i pozytywnych;
- zadbać o spokojne miejsce, w którym będzie można porozmawiać – najlepiej na osobności, dające poczucie bezpieczeństwa;
- nie składać obietnic, których nie będzie można dotrzymać – np. takiej, że nikomu nic się nie powie, dziecko potrzebuje wiedzieć, że może zaufać osobie dorosłej i nie zostanie oszukane;
- nie osądzać sprawcy, ani tego co zrobił – dziecko może być uwikłane w relację emocjonalną ze sprawcą, krytykowanie go może wywołać reakcję obronną;
- zachować dyskrecję – zapewnić dziecko, że o jego sytuacji dowiedzą się tylko te osoby, które mogą mu pomóc i zapewnić bezpieczeństwo;
- powiadomić odpowiednie służby – należy to do obowiązku prawnego;
- powiedzieć dziecku, co będzie się działo – przekazać dziecku językiem zrozumiałym dla niego wszystko to, co będzie się działo po ujawnieniu wykorzystania oraz zapewnić o swoim wsparciu;
- nie prowadzić samodzielnie dochodzenia – należy robić to w zespole specjalistów;

- zapewnić sobie wsparcie – udział w sprawie z pewnością wywoła trudne emocje.

Programy profilaktyczne i konieczne działania

Profilaktyka i ochrona przed wykorzystywaniem seksualnym to wyzwanie dla całej społeczności. Niestety, z bólem należy stwierdzić, że istnieje niewiele programów profilaktycznych na poziomie całych społeczeństw, a jeszcze gorzej wygląda ich realizacja. Od kilku lat temat pedofilii znajduje się w centrum zainteresowania mediów. Ukazywany jest w tonie pełnym złości jako skandal, a sprawcy czynów pedofilskich określane są mianem zbrojczyków i potworów. Uknuło się nawet określenie „czarownic XXI wieku”. Pedofil jest wrogiem doskonałym – w placówkach penitencjarnych gorszy jest nawet od morderców i gwałcicieli. W społeczeństwie uwidacznia się tendencja do wyeliminowania problemu przez wyeliminowanie sprawcy. Nie przekłada się to jednak na powstanie szeroko pojętych społecznych programów profilaktycznych, ani nie daje skutecznych narzędzi do ochrony dziecka rodzicom i wychowawcom. Podejmowane działania nie mają charakteru systemowego.

W Polsce dużą popularnością cieszy się fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Pracuje w niej wielu wybitnych specjalistów. Na jej stronie znaleźć można bogatą ofertę pomocy, szkoleń oraz dostęp do badań i publikacji naukowych²¹.

Podobną i zakrojoną na szeroką skalę działalność prowadzi w ramach Kościoła Katolickiego Centrum Ochrony Dziecka. Na stronie odnajdziemy liczne materiały edukacyjne, ofertę szkoleń i warsztatów. Akademia Ignatianum w Krakowie oferuje trzyletnie studia podyplomowe: Profilaktyka przemocy seksualnej wobec dzieci i młodzieży²².

Dużą rolę w ochronie dzieci odgrywają liczne telefony zaufania.

W Polsce działa też zespół przyjmujący zgłoszenia o materiałach przedstawiających seksualne wykorzystywanie dzieci (CSAM – child sexual abuse materials), a jego głównym zadaniem jest podejmowanie natychmiastowej interwencji w celu jak najszybszego usunięcia tego typu treści z sieci²³.

W roku 2016 dzięki współpracy pięciu europejskich organizacji: Fundacji Vicki Bernadet z Hiszpanii, Institute of Child Health z Grecji, Hazissa. Prävention sexualisierter Gewalt z Austrii, European School Heads Association z Holandii oraz Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę z Polski w ramach programu RAZEM PRZERWIJMY MILCZENIE opracowana została broszura pt.: Rola szkoły w przeciwdziałaniu wykorzystaniu seksualnemu dzieci. Broszura dla dyrektorów szkół: jak realizować program w szkole, która bardzo obszernie ukazuje temat zarówno zagrożenia, jak i profilaktyki oraz konkretnych działań w przypadku stwierdzenia czynów

²¹ <https://fdds.pl>

²² <https://cod.ignatianum.edu.pl>

²³ <https://dyzurnet.pl>

pedofilskich wobec dzieci. Przyjęto podejście oparte na współpracy i zasobach społeczności.

Biorąc pod uwagę podjęcie koniecznych działań w sytuacjach, gdy nastąpiło już wykorzystanie seksualne dziecka, należy zawsze pamiętać o kilku czynnikach:

- jeśli pojawia się jedna ofiara, prawdopodobnie jest ich więcej, być może znacznie więcej;
- należy uważać, aby nie nabrać się na zaprzeczenia i manipulacje podejrzanego;
- dobrze jest nie demonizować, nie reagować nadmiernie, ale też nie być naiwnym;
- każdą sytuację należy analizować, stosując podejście zespołowe;
- należy skorzystać z pomocy specjalistów, którzy są ekspertami w tej dziedzinie;
- trzeba zachować pełną transparentność podejmowanych działań;
- w końcu należy sytuację poddać pod weryfikację organom ścigania.

Jak to się dzieje, że choć widzimy wyraźnie sygnały ostrzegawcze (w rodzinie, w placówce, wśród znajomych) nie reagujemy wystarczająco szybko i skutecznie, a nawet wcale? Pod rozwagę należy wziąć kilka elementów, takich jak:

- brak wiedzy i doświadczenia;
- lęk przed pomyłką i skrzywdzeniem człowieka;
- nabieramy się na zabiegi zaprzeczenia, racjonalizowania i minimalizowania stosowane przez sprawców;
- wierzymy, że ludzie są z natury dobrzy i trudno nam uwierzyć, że tak miły człowiek mógł popełnić tak ohydny czyn;
- liczymy na poprawę oraz wierzymy zapewnieniom, że „nigdy więcej”;
- niechętnie reagujemy, jeśli brak ewidentnego dowodu winy;
- nie chcemy mieć nic wspólnego z tego typu wydarzeniami oraz z organami ścigania;
- mamy przekonanie, że nie do nas należy podjęcie działania lub nie czujemy się kompetentni;
- i inne.

Zasady i etapy dobrej profilaktyki

W działaniach prewencyjnych należałoby działać systemowo, poniższe zasady sprawdzą się jednak w każdej: systemowej, indywidualnej, rodzinnej czy z udziałem placówki inicjatywie profilaktycznej. Należą do nich:

- zasada stawiania dobra osoby skrzywdzonej na pierwszym miejscu;
- edukacja społeczna;
- adekwatna reakcja na pojawiające się sygnały ostrzegające;
- szybka reakcja na zarzuty;
- profesjonalna weryfikacja i pomoc;

- błyskawiczne oddzielenie sprawcy od osoby krzywdzonej;
- zgłaszanie organom ścigania.

Jaką interwencję można podjąć w przypadku domniemania przestępstwa wykorzystania seksualnego dziecka? Należy, w zależności od sytuacji, własnych możliwości i kontekstu:

- nie podejmować działań samodzielnie;
- zebrać szczegółowe i konkretne informacje;
- skonsultować się ze specjalistami;
- zweryfikować wytyczne dotyczące przepisów prawa i procedur zgłaszania przypadków;
- w razie potrzeby przeprowadzić ocenę możliwości popełnienia samobójstwa przez sprawcę – zastosować środki ostrożności;
- przekazać sprawę w ręce specjalistów.

W działaniach profilaktycznych musimy również brać pod uwagę potencjalne skłonności samobójcze sprawcy, dlatego dobrze jest znać sygnały ostrzegające również w tej dziedzinie. Najwyższe ryzyko istnieje natychmiast po wyjściu czynów na jaw oraz po postawieniu zarzutów. Dlatego warto zadać podejrzanemu bezpośrednie pytanie: „Czy myślisz o zrobieniu sobie krzywdy?” W razie konieczności należy zadbać o bezpieczeństwo sprawcy (szpital, stały nadzór). Skłonności do popełnienia samobójstwa można ocenić biorąc pod uwagę następujące wskaźniki ryzyka:

- ciągłe myśli samobójcze;
- brak woli zawarcia ugody w celu zapewnienia bezpieczeństwa;
- posiadanie planu samobójczego;
- znana historia prób samobójczych;
- poczucie bezradności, beznadziei, impulsywność;
- brak motywacji do życia;
- przekonanie, że śmierć byłaby najlepszym rozwiązaniem.

Jakiego rodzaju zmiany społeczne mogłyby przyczynić się do zmiany sytuacji? Na pewno może to być zmiana postaw na temat ról kobiet i mężczyzn (np. zaprzestanie postrzegania kobiety jako obiektu seksualnego). Lepsze zrozumienie przyczyn i mechanizmów powstawania preferencji pedofilskiej oraz podejmowania czynów pedofilskich. Zamiast wyparcia – akceptacja, rozumienie i ochranianie seksualności dziecka w połączeniu z żelazną zasadą nie wykorzystywania przez dorosłe osoby dzieci do własnych korzyści seksualnych. Niestety nadmiar moralnej paniki nie służy działaniom profilaktycznym. W społeczeństwie, a zwłaszcza w mediach dominuje postawa domagająca się surowego karania – szczególnie kastracji i ujawnienia danych²⁴ – sprawców aktów przemocy seksualnej wobec dzieci.

²⁴M. Podgajna-Kuśmierk, *Pedofilia*, WUJ, Kraków, 2001.

Wiemy jednak, że nawet wieloletnie więzienie nie eliminuje problemu. Dobra diagnoza oraz odpowiednio dobrana terapia stwarza szansę, że przynajmniej część sprawców, po odbyciu kary, nie powróci do zachowań przestępczych.

Bibliografia

- Czub M. (2015), *Zrozumieć dziecko wykorzystywane seksualnie*, GWP, Sopot.
Imielski K. (1992), *Zarys seksuologii i seksiatrii*, PZWL, Warszawa.
Pacewicz A. (1992), *O nadużyciach seksualnych wobec dzieci*, PTP, Warszawa.
Podgajna-Kuśmierk M. (2003), *Pedofilia*, WUJ, Kraków.
Pryor D.W. (2014), *Pedofilia. 30 wywiadów z pedofilami*, *Zwykli ludzie. Potworne czyny*, GWP, Sopot.

SEXUAL ABUSE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS THEORY AND PRACTICE OF PREVENTIO

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS

Summary:

Prevention and protection from sexual abuse of children and youth pose a challenge for the entire community. Adult-child sexual contact is a phenomenon unfavorable for the development of not only the sexual, but also the personal sphere of a minor. The effects of sexual abuse are different at different stages of development, and should only be considered for a specific person. The protective measures taken, although well developed, are not of a systemic nature. Social outrage does not translate into the emergence of broadly defined preventive programs, nor does it provide effective tools to protect children, parents, and educators. The scale of the problem of child sexual abuse is much greater than what records indicate; and it continues to grow. It is vital to remember the golden rule: if there is one victim, there are probably more of them, maybe even many more!

The purpose of the article is to present a concise, although broad, view on prevention of sexual abuse of children and adolescents in such a way that the presented knowledge and methods can be used in practice.

Keywords: sexual abuse of children – effects of sexual abuse – prevention of sexual abuse – definitions of sexual abuse – scale of sexual abuse.

BADANIA, DIAGNOZA I TERAPIA SPRAWCÓW CZYNÓW PEDOFILSKICH

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS

Psychoterapeuta systemowy, familolog, pedagog – Gdańsk

Streszczenie

Aktywność seksualna dorosłego wobec dziecka może przejawiać się w dwojaki sposób: pod postacią parafilii jaką jest pedofilia lub jako zastępczy sposób realizacji potrzeby seksualnej.

Poznanie specyficznej seksualności, dla której dziecko stanowi atrakcyjny obiekt możliwe jest dzięki zastosowaniu różnych metod badawczych. Obecne ustalenia są sprzeczne z popularnym poglądem, że przestępcy seksualni nieuchronnie popadają w recydywę. Niemniej jednak istnieją istotne czynniki, oparte na badaniach statystycznych oraz na doświadczeniach klinicznych, które wskazują na poważne niebezpieczeństwo wystąpienia nawrotu zachowania przestępczego. Ocena tego ryzyka jest podstawowym celem badań. Diagnozę traktuje się jako zbiór wielu sytuacji klinicznych. Istotnym elementem w jej postawieniu oraz we wskazaniu odpowiedniej metody leczenia odgrywa praca zespołu specjalistów. Pierwszoplanowym postępowaniem jest ocena zagrożenia i ochrona potencjalnych ofiar (oddzielnie sprawcy od dzieci).

Słowa kluczowe: badania pedofilów – diagnoza pedofilii – zapobieganie recydywie – terapia sprawców wykorzystania seksualnego dzieci i młodzieży.

Badania i diagnoza pedofili oraz sprawców czynów pedofilskich

„Pedofilia” jest określeniem obejmującym wiele różnych przypadków klinicznych – od podniecenia na widok dziecka, czynu pedofilskiego o epizodycznym lub mało uszkadzającym charakterze do pedofilnej struktury osobowości i czynów pedofilskich silnie nacechowanych przemocą. Towarzyszy jej różnorodność zaburzonych osobowości, co wyraża się na różne sposoby i implikuje różnice w wyborze leczenia psychoterapeutycznego. Na leczenie trafiają osoby cierpiące z powodu swojej preferencji. Z punktu widzenia etycznego ich czyny zasługują na potępienie, patrząc jednak od strony terapeutycznej powinniśmy szukać zbliżenia do świata pedofila, aby wspólnie znaleźć skuteczne sposoby umożliwiające trwałe zmiany. Mając na względzie resocjalizację trzeba ograniczyć myślenie jedynie w kategoriach dystansowania i kar, i zaryzykować wejście w świat przeżyć pedofila. Taka empatia jest niezbędna, jeśli celem poszukiwań ma być zrozumienie i skuteczna pomoc.

Ciekawe badania dotyczące opinii Polaków między innymi na temat leczenia pedofilów przeprowadziła Magdalena Podgajna-Kuśmirek w roku 2001 na terenie Wrocławia¹. Próba liczyła 124 respondentów w wieku produkcyjnym. Z analizy

¹M. Podgajna-Kuśmirek, *Pedofilia*, WUJ, Kraków, 2001.

danych wynikało, że 3/5 osób badanych było za leczeniem pedofilów, co siódmy badany uznał, że jest przeciwny leczeniu, za przyczynę podając niewiarę w jego skuteczność. Osoby o statusie rodzica (aktualnie małego dziecka) oraz mężczyźni byli większymi przeciwnikami leczenia.

Poznanie specyficznej seksualności, dla której dziecko stanowi atrakcyjny obiekt możliwe jest dzięki zastosowaniu różnych metod badawczych np. testów projekcyjnych, eksperymentów, testów rysunku itp. Znaczenie ma przede wszystkim obszerny wywiad psychologiczny, seksuologiczny oraz społeczny (np. zbadanie dysfunkcji w rodzinie). Stosuje się ogólne, a w razie konieczności we wskazanym kierunku, badania lekarskie. Można też wykonać test pobudzenia seksualnego (ocena reakcji prącia na obrazy, teksty erotyczne).

Diagnozę traktuje się jako zbiór wielu sytuacji klinicznych. Według obowiązującej w Polsce Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD-10, International Statistical Classification of Diseases pedofilię definiuje: „utrwalona lub dominująca skłonność do aktywności seksualnej z dzieckiem lub dziećmi w wieku przed pokwitaniem”. Kryterium wieku przedpokwitaniowego odnosi się do wieku rozwojowego (oznacza określony poziom rozwoju psychobiologicznego), nie zaś do wieku metrykalnego. Określenie „utrwalona i dominująca” podkreśla przeważającą i powtarzającą się tendencję, co nie oznacza, że podejmowana od czasu do czasu aktywność seksualna z obiektem dojrzałym pod względem psychobiologicznym wyklucza pedofilię. Kryteria diagnostyczne pedofilii zawarte w DSM-V (kod 302.2.) i ICD-10 (kod F65.4) są podobne. Nadal nierozwiązana pozostaje kwestia odniesienia definicji do osób, które przejawiają zachowania pedofilskie epizodycznie i nie mają nawrotów. Definicje pedofilii ulegają zmianie i zbliżają się coraz bardziej do definicji wykorzystania seksualnego.

Ostrożność w sformułowaniu ostatecznej diagnozy jest bardzo istotna w kontekście osoby i psychologicznych następstw, które mogą przybrać dwojaką postać. Z jednej strony może nasilić się działanie mechanizmów obronnych (szczególnie u sprawców zaprzeczających), z drugiej może obniżyć się poziom samooceny własnej – co w przypadku błędnej diagnozy, u osoby z nieukształtowaną preferencją lub u tych, którzy podejmowali niepreferencyjne kontakty seksualne z dziećmi może wywołać identyfikację z rozpoznaniem w sobie pedofila, a tym samym zwiększyć ryzyko rozpoczęcia i powtarzania dewiacyjnych zachowań. Diagnoza pedofilii nasila proces etykietowania, pogłębia izolację, redukuje wsparcie otoczenia. Determinuje też w znacznym stopniu postępowanie terapeutyczne. To, czy seksualność danej osoby posiada cechy pedofilskie, czy też jest normalnie ukształtowana, a podejmowane czyny seksualne z dziećmi mają charakter zastępczy ma ogromne znaczenie dla oceny ryzyka, wyboru sposobu terapii i dalszego postępowania. Nie każdą sytuację da się szybko i prawidłowo ocenić. Dlatego tak

istotnym elementem w postawieniu diagnozy oraz we wskazaniu odpowiedniej metody leczenia odgrywa praca zespołu specjalistów.

Modele resocjalizacji osoby pedofilnej

Proces socjalizacji społecznej, który w skrócie można opisać jako nabywanie przez jednostkę systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań, wywiera znaczący wpływ na życie osoby i wpisuje się w kontekst ewentualnych problemów rozwojowych. Otrzymanie we wczesnym dzieciństwie niewłaściwych norm określanych jako patologiczne lub nabycie ich w dalszej historii życia, powoduje, że jednostka nie jest akceptowana społecznie. Wszelkie tego typu działania mające na celu przyswojenie przez daną osobę norm i ról oraz sposobów realizacji swoich potrzeb zgodnie z normami społecznymi nazywa się resocjalizacją. Psychoterapia wpisuje się w nurt resocjalizacji.

Istnieje wiele szkół pracy psychoterapeutycznej. W ogólnym podejściu do psychoterapii pomocne są pewne podstawowe zasady: jasne zlecenia co do celu oraz ustalenie sposobu pracy; wgląd w poziom dojrzałości, odpowiedzialności i kontroli po stronie pacjenta; uznanie pacjenta za specjalistę od własnego życia; przejrzystość własnych działań terapeutycznych i wiarygodność osoby terapeuty; możliwość dokonywania własnych wyborów; rozmawianie o przeżytym doświadczeniu w kontekście wynikających zeń zasobów i unikanie zatrzymywania się na treściach traumatycznych, w celu uniknięcia powtórnej traumatyzacji; redukcja zachowań autodestrukcyjnych, wypracowanie planu awaryjnego; pomoc w poznaniu i opanowaniu sfery afektywnej (praca na emocjach pozytywnych); uznanie dla wszystkiego, co osoba już zrobiła, aby poradzić sobie z problemem; wspieranie stabilizacji i odnajdywanie wyjątków (kiedy osoba dobrze radziła sobie w życiu i wykazywała się oczekiwaną dojrzałością decyzji i zachowań); ochrona przez psychoedukację, zwłaszcza w kontekście poczucia winy; normalizacja zachowań; eksternalizacja problemów w celu oddzielenia ich od osoby; praca na zasobach i mocnych stronach; przeformułowania znaczeń i praca z pozytywną wizualizacją, wysłanie do pracy tzw. alternatywnych historii; praca na nowej narracji; doświadczanie wspólnoty z innymi osobami, które również „sobie poradziły”. Pomocne są też techniki stabilizacji emocjonalnej. Terapia nie jest procesem liniowym, bardziej przypomina wahadło, a jej głównym celem jest integracja. Ważna jest troska o to, aby pacjent miał poczucie kontroli oraz, w miarę możliwości, wsparcie w najbliższym otoczeniu (przynajmniej w jednej osobie poza terapeutą).

W psychoterapii osób pedofilnych oraz popełniających czyny pedofilskie należy zwrócić uwagę na trzy dodatkowe, istotne elementy. **Po pierwsze** – specjalista profesjonalnie przygotowany do podjęcia tego obszaru pracy. **Po drugie** – dobra diagnoza osoby i problemów, z którymi przyjdzie się zmierzyć w terapii. **Po trzecie** – dobór odpowiedniego podejścia czy metod pracy z konkretnym pacjentem, co łączy

zarówno diagnozę, jak i specjalistyczne przygotowanie psychoterapeuty, a jeszcze lepiej całego zespołu specjalistów.

Pacjenci z rozpoznaniem parafilii znani są z tego, że niezwykle trudno się ich leczy². W praktyce stosuje się złożone procedury obejmujące terapię behawioralną, psychodynamiczną, grupową, psychoedukację i farmakologię, dostosowując procedury do indywidualnych potrzeb pacjenta. Światowa Federacja Stowarzyszeń Biologicznej Psychiatrii na podstawie analizy piśmiennictwa na temat psychoterapii parafilii sformułowała wniosek, że terapia poznawczo-behawioralna przestępców seksualnych prowadzi do małego spadku recydywizmu, a długoterminowe utrzymywanie się efektów budzi wątpliwość³. Terapia poznawczo-behawioralna jest zalecana na pierwszym poziomie algorytmu farmakologicznego leczenia parafilii w celu nabycia umiejętności kontroli fantazji, kompulsji i zachowań. Połączenie jej z farmakologią jest związane z większą skutecznością. Doświadczenia ostatnich lat, dyskutowane w kręgach specjalistów zajmujących się terapią sprawców potwierdzają zasadność podjęcia jakiegokolwiek terapii. Pierwszoplanowym postępowaniem jest ocena zagrożenia i ochrona potencjalnych ofiar (oddzielnie sprawcy od dzieci). W wywiadzie stawiane są pytania o tło społeczne, problematyczne zachowania, historię psychoseksualną, zdrowie psychiczne i fizyczne.

Najczęściej stawianymi celami terapii osoby pedofilnej są: rozwijanie rozumienia swojej osobowości oraz preferencji seksualnych w kontekście innych problemów własnych, dotyczących cech charakteru i konfliktów wczesnorozwojowych; identyfikowanie procesów myślowych poprzedzających działanie oraz motywów uwalniających zachowania dewiacyjne; rozpatrzenie zaburzeń w sferze seksualnej w kontekście zaburzeń w sferze osobowości oraz włączenie interwencji seksuologicznych; redukcja objawów oraz likwidacja nieadekwatnego pobudzenia na bodźce erotyczne; uzyskanie samokontroli w reakcjach seksualnych; ukierunkowanie na nawiązywanie prawidłowych kontaktów seksualnych oraz w relacjach; uwolnienie od potrzeb dewiacyjnych i nauka nowych adaptacyjnych zachowań, zamiast wyłącznie hamowania starych i niepożądanych; zmiana obrazu męskości i kobiecości.

W terapii zwraca się uwagę na uczucia pojawiające się przed incydem oraz na zniekształcenia poznawcze; pracuje się nad rozpoznawaniem i przewidywaniem ryzykownych sytuacji oraz unikaniem ich; nad identyfikacją sygnałów nawrotu (emocjonalnych, behawioralnych); rozpoznaje się te aspekty życia, które powodują stres, frustrację i uczy się im zapobiegać poprzez wypracowanie alternatywnych strategii reagowania w celu radzenia sobie; stawia się akcent na zdobywanie nowych kompetencji np. w dziedzinie wykorzystania czasu, relacji międzyludzkich,

² G.O. Gabbard, *Psychiatria psychodynamiczna w praktyce klinicznej*, WUJ, Kraków, 2009.

³ Thibaut F. i wsp., *Force on Sexual Distorders The World Federation of Societies of Biological Psychiatry (WFSBP). Guidelines for the biological treatment of paraphilias*, *The World Journal of Biological Psychiatry*, 2010, nr 11(4), s. 604-655.

aktywności na różnych płaszczyznach rozwoju; istotna jest też praca z zaprzeczeniem, czyli nad wyjawieniem prawdy oraz bólem, poczuciem odrzucenia i stygmatyzacji.

Świadomość przyjemności seksualnej czerpanej z zachowań podlegających terapii, wynikające z niej zmniejszenie niepokoju, złagodzenie depresji, złości lub też zwyczajnie wypełnienie wolnego czasu i poradzenie sobie z nudą oraz odkrycie czynników utrwalających te zachowania to niezwykle istotne elementy procesu terapii. Rezygnacja z nich oznacza bowiem utratę źródła przyjemności i rozładowania napięć, w pewnym sensie łatwo dostępnej podpory psychicznej, czemu towarzyszy uczucie straty. Dlatego konieczna jest świadomość niejednoznacznej motywacji pacjenta nie tylko na początku, ale i w trakcie psychoterapii.

Wzorce zachowań seksualnych są zazwyczaj bardzo mocno utrwalone, dlatego w terapii sprawców tak istotne jest zapobieganie nawrotom poprzez wprowadzanie alternatywnych bezpiecznych strategii unikania i odpowiedniego reagowania na stymulację seksualną, wykształcenie systemu obrony np. przez usunięcie z otoczenia wszelkich stymulatorów seksualnych. Aby zapobiegać nawrotom należy:

- zidentyfikować cykl przestępstwa
- dokonać identyfikacji czynników wyzwalających
- zbudować model interwencji w cykl przestępstwa
- wypracować zdrowe reakcje na czynniki wyzwalające
- wprowadzić w życie zmiany w kierunku mniejszego obciążenia
- unikać ryzyka (np. trzymać się z dala od miejsc gdzie przebywają dzieci).

Obecne ustalenia są sprzeczne z popularnym poglądem, że przestępcy seksualni nieuchronnie popadają w recydywę. Niemniej jednak istnieją istotne czynniki, oparte na badaniach statystycznych oraz na doświadczeniach klinicznych, które wskazują na poważne niebezpieczeństwo wystąpienia nawrotu zachowania przestępczego. Takie ryzyko zwiększa się jeśli:

- terapię zakończono niepowodzeniem
- ofiary były płci męskiej
- sprawca ma zdiagnozowane umiarkowane lub większe upośledzenie neuropsychiczne
- sprawca ma na swoim koncie inne rodzaje przemocy lub przestępstw
- występuje u sprawcy dodatkowy problem seksualny (np. ekshibicjonizm, podglądactwo)
- sprawca ma na koncie dużą liczbę ofiar.

Przestępcy księży cechują się nieco niższym wskaźnikiem nawrotu niż ogół skazanych za wykorzystywanie seksualne dzieci.

Jeśli pacjent z grupy niskiego ryzyka dobrze radził sobie podczas leczenia i wziął odpowiedzialność za swoje czyny, przestał je minimalizować, racjonalizować i znajdować winnych oraz współpracował, wdrażając rozsądny plan bezpieczeństwa,

prawdopodobieństwo nawrotu zachowań u niego jest niskie. Nie jest jednak zerowe. Zawsze istnieje *pewne* ryzyko, dlatego pacjenci tacy nadal wymagają bardzo ścisłego nadzoru oraz należy zadbać o to, aby nie mieli żadnego osobistego dostępu do małoletnich. W podtrzymującym kontakcie terapeutycznym należy zwracać szczególną uwagę na predykatory nawrotu, czyli na:

- dewiacyjny wzorzec podniecenia
- seksualne zainteresowanie chłopcami
- wcześniejsze przestępstwa na tle seksualnym
- brak zakończenia leczenia.

Pedofilia wymaga bezustannego doskonalenia metod leczenia i konstruowania dostosowanych modeli terapeutycznych. „Pojęcie *integracyjny* w psychologii klinicznej odwołuje się do próby połączenia odmiennych perspektyw w jedną spójną propozycję zgodnie z różnymi kryteriami”⁴. Wyróżnić można trzy główne modele integracyjne:

- **paradygmatyczny** (łączy odmienne w założeniach paradygmaty dotyczące natury ludzkiej);
- **ponadparadygmatyczny** (wyodrębnia i łączy wspólne czynniki leczące, głównie w przebiegu psychoterapii);
- **pozaparadygmatyczny** (łączy różne obszary rozumienia, tak aby stworzyć model jak najlepiej opisujący naturę ludzką, bez odwoływania się do poszczególnych paradygmatów).

Stworzenie nawet najlepiej dobranych biopsychospołecznych programów resocjalizacyjnych, dobranie odpowiednich metod nie przesądza o skuteczności oddziaływania. Proces ten jest bowiem niezwykle złożony i zależny nie tyle od programu, czy jego treści oraz starań terapeuty czy zespołu, lecz nade wszystko od podłoża, na które te działania mają wpływać. A podłożem jest osoba z całą swoją skomplikowaną naturą. Oprawę danej techniki tworzy właściwy klimat pracy diady pacjent-terapeuta. Wszelkiego rodzaju działania resocjalizacyjne, według tej czy innej orientacji są niezmiernie wartościowe. Przy braku jakiegokolwiek interwencji w postaci różnego rodzaju pracy terapeutycznej, możemy się spodziewać dalszego podejmowania, a nawet eskalacji zachowań.

W odniesieniu do osób pedofilnych częściej mówi się o leczeniu kontroli niż o wyleczeniu. Skuteczność terapii zależy od odpowiedniej, opartej na zaufaniu i współpracy relacji terapeutycznej. Trudno jednak o tego typu relację, gdy pacjent przebywa w zakładzie karnym. W standardach leczenia czas terapii nie został ściśle określony: mogą to być trzy miesiące albo trzy lata i dłużej. Odpowiedzialność za zmiany leży po stronie pacjenta, bez względu na wysiłki terapeuty, którego zadaniem jest dostarczenie właściwych „narzędzi” do podjęcia wysiłku zmiany.

⁴ L. Cierpiałkowska, E. Soroko, (red), *Zaburzenia osobowości. Problemy diagnozy klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2017, s. 75.

W zasadzie każde z podejść terapeutycznych wykorzystuje pracę na zasobach pacjenta – personalnych, interpersonalnych i społecznych. Tematykę funkcjonalnych właściwości zasobów w radzeniu sobie ze stresem i wymaganiami życia podejmowali Antonovsky⁵ oraz Hobfoll⁶. Człowiek w naturalny sposób dąży do rozwoju, ochrony i odnowy własnych zasobów, z których szczególną rolę odgrywają: samoakceptacja, poczucie bycia skutecznym, posiadanie kontroli, poczucie sprawstwa, kompetencji, zaradności wraz z poczuciem sensu. Zasobem społecznym będzie głównie wsparcie najbliższego otoczenia⁷. Wypracowanie i tzw. „posłanie zasobów do pracy”, czyli oparcie pracy terapeutycznej na mocnych stronach osoby odgrywa istotną rolę w powrocie do zdrowia. Między innymi:

- pomaga w zarządzaniu stresem
- zapobiega przekształcaniu się napięć w stan chroniczny
- wspomaga procesy adaptacyjne
- równoważy czynniki ryzyka nawrotów⁸.

Pedofilii i zachowania pedofilskie próbuje się ukrócić również poprzez Kodeks karny. Surowe kary mogą stanowić czynnik odstrasżający, być może działa tu podobny mechanizm, jak w behawioralnych technikach awersyjnych. Z terapii częściej korzystają przestępcy, którzy obawiają się ponownego skazania. Wiemy już, że osoby, które w terapii osiągnęły stawiane im i sobie cele, rzadziej ponownie popełniały przestępstwo⁹.

Metody leczenia traktuje się spójnie i kompleksowo. Należą do nich:

- Farmakoterapia – najczęściej stosowane są leki psychotropowe i hormonalne, mające na celu zmniejszenie poziomu popędu płciowego (antytestosteronowe). Zastosowanie środków farmakologicznych lub hormonalnych wiąże się z problemem moralnym. Należy odróżnić kontrolę społeczną (zwłaszcza narzucaną poza kontrolą prawa) od terapii mającej na celu niesienie pomocy.
- Metody psychochirurgiczne i chirurgia – obecnie właściwie zarzucone, jakkolwiek skuteczne, budzą jednak wiele poważnych kontrowersji.
- Metody treningowe – z wykorzystaniem metod awersyjnych, odczuwających, kreujących właściweciwe fantazje erotyczne itp.

⁵ A. Antonovsky, *Health, stress and coping*, Jossey-Bass, San Francisco, 1979. A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa, 1995.

⁶ S.E. Hobfoll, *Conservation of resources: A new attempt at concept-ualizing stress*. „American Psychologist”, 1989, nr 44, s. 523-524.

⁷ Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, PWN, Warszawa 2004.

⁸ H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa, 2001.

⁹ J.K. Marques i wsp., *Effects of a relapse prevention program on sexual recidivis: final results from California's Offender and Evaluation Project (SOTEP)*. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, nr 17, s. 79-107, 2005.

- Metody psychoterapeutyczne – w różnych podejściach (najczęściej stosowana jest terapia poznawczo-behawioralna, psychodynamiczna, psychoanaliza). Wykorzystywane techniki są bardzo różne np. psychodrama, oglądanie filmów, praca z wyobraźnią, dyskusje, trening asertywności, treningi relaksacji itp.
- Leczenie relacji – grupowe treningi umiejętności społecznych, psychoterapia małżeństw i rodzin.
- Program 12 kroków oraz pomoc wspólnoty Anonimowych Seksoholików (sponsor).
- Psychoedukacja w zakresie norm seksualnych, roli cierpienia, przyjemności itp.

Rozważyć należy również czas trwania terapii, co może wiązać się z doбором podejścia psychoterapeutycznego. Peter Sifneos wskazuje na do terapii krótkoterminowej widzi w motywacji do zmiany, w umiejętności nawiązania satysfakcjonującego kontaktu z terapeutą, w dostępie do uczuć oraz w umiejętności zdefiniowania problemu¹⁰. Zaś według Andrzeja Kokoszki we wskazaniach do terapii krótkoterminowej należy rozważyć: motywację pacjenta do zmiany, zdolność do tworzenia i utrzymania relacji, umiejętność skoncentrowania się na jasno zdefiniowanym problemie, doświadczenie przez pacjenta sytuacji kryzysowej (doświadczany ból motywuje do pracy)¹¹. Terapie krótko i długoterminowe nie są swoim przeciwieństwem, raczej współlistnieją i uzupełniają się wzajemnie. Jeremy Holmes porównuje terapię krótkoterminową do opowiadania, natomiast długoterminową do powieści¹². W takim ujęciu terapia krótkoterminowa będzie rozdziałem w tej powieści jaką jest życie pacjenta, może on zatem, jeśli zajdzie taka potrzeba podejmować kolejne terapie, obejmujące kolejne rozdziały jego życia. Zwłaszcza, że terapia krótkoterminowa koncentruje się na rozwiązaniu jasno zdefiniowanego problemu i jest pragmatyczna. Gdyby pacjent decydował się na podjęcie kontraktu w terapii długoterminowej, należałoby rozważyć takie uwarunkowania, jak: wykazywanie zainteresowania światem wewnętrznym przeżyć, zdolność do dystansu wobec doświadczeń emocjonalnych, umiejętność łączenia doświadczeń i dostrzegania związku pomiędzy nimi, zdolność do rozwijania relacji z drugą osobą (terapeuta), w której może pojawić się przeniesienie¹³. Praca z przeniesieniem uczuć pacjenta jest głównym czynnikiem leczącym w terapii

¹⁰ P. Sifneos, *Short-term psychotherapy and emotional crisis*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1992.

¹¹ A. Kokoszka, *Psychoanalityczne ABC. Podstawy psychoanalitycznego myślenia*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków, 2015.

¹² J. Holmes, *Too early, too late: endings in psychotherapy – an attachment perspective*, „British Journal of Psychotherapy”, 1997, nr 13(2), s. 159-171.

¹³ A. Kokoszka, *Psychoanalityczne ABC. Podstawy psychoanalitycznego myślenia*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków, 2015.

długoterminowej. Rozważając powyższe, można by zaryzykować stwierdzenie, że terapia krótkoterminowa, jednorazowa lub podejmowana w różnych odstępach czasu i niekoniecznie w jednym podejściu, może być przygotowaniem do wejścia o wiele głębiej, w świat wewnętrznych przeżyć i uczuć przeniesieniowych, z którymi praca wymaga dłuższego czasu ekspozycji i relacji terapeutycznej (np. w psychoanalizie).

Na szczególną uwagę zasługuje wdrożenie w terapii tzw. modelu dobrego życia. Zakłada on, że przestępcy mają takie same podstawowe ludzkie potrzeby i aspiracje jak inni. Praca terapeutyczna polega zatem na zdobyciu kompetencji w zakresie realizowania swoich potrzeb w sposób nie tylko satysfakcjonujący, ale nade wszystko społecznie akceptowany i dozwolony. Celem jest zatem pomoc w osiągnięciu satysfakcjonującego życia, a tym samym zmniejszenie ryzyka nawrotu. Do pierwotnych podstawowych dóbr człowieka należy: życie i zdrowe funkcjonowanie, dostęp do wiedzy, zabawa i praca, autonomia i kierowanie samym sobą, wolność od emocjonalnego zamętu, relacje międzyludzkie i związki, społeczność, duchowość i kreatywność. Po zakończeniu zasadniczej terapii wdrażany jest model opieki długofalowej i zarządzania ryzykiem, może on polegać na:

- zawarciu szczegółowego kontraktu dotyczącego dalszych kontaktów w terapii podtrzymującej
- systemie regularnej sprawozdawczości
- dzieleniu się bieżącymi informacjami z terapeutą
- zwracaniu uwagi na pojawianie się symptomów nawrotów
- podejmowaniu szybkiej interwencji przed nawrotem
- unikaniu osób, miejsc, działań według wcześniej sporządzonej listy (czasem konieczny jest nadzór ograniczający mobilność, na podobieństwo modelu zwolnienia warunkowego).

W sytuacji, gdy istnieje wysokie i realne ryzyko powrotu pacjenta do czynów przestępczych opracowuje się na zakończenie terapii zindywidualizowany plan bezpieczeństwa, któremu nadaje się formalne ramy. Jest on sporządzony na piśmie przez osoby zaangażowane w proces terapeutyczny i zawiera jasny zarys obowiązków (restrykcji, ale i rozwoju osobistego) oraz konsekwencji w przypadku braku przestrzegania wyznaczonych zasad. Ważne jest to, że wraz z pojawiającą się eskalacją ryzyka, nasila się kontrola. Opisaną procedurę stosuje się z powodzeniem w Saint Luke Institute w USA.

Wszystkie metody i techniki okazują się trudne do zastosowania w przypadku sprawców, którzy nie przyznają się do popełnionych czynów i nie zamierzają dobrowolnie poddać się leczeniu.

Stowarzyszenie Safer w 1994 r. przeprowadziło analizę 1086 programów leczenia, wynikało z niej, że najlepiej sprawdza się praca terapeutyczna w obszarach:

- empatii wobec ofiary – 94,5%
- radzenia sobie ze złością/agresją – 92,0%
- zniekształcenia poznawczego – 91,0%

- cyklu nawrotów – 88,0%
- umiejętności społecznych – 88,0%
- komunikacji – 88,0%
- edukacji seksualnej – 84,5%
- osobistej wiktylizacji lub traumy – 84,5%
- planu zapobiegania nawrotom – 83,5%
- fazowości aktu przemocy – 83,0%
- technik relaksacyjnych oraz radzenia sobie ze stresem i frustracją – 82,5%
- treningu asertywności – 81,5%
- rozwiązywania konfliktów – 79,0%
- błędów w myśleniu – 78,0%
- tolerancji napięcia i kontroli impulsów – 77,5%
- przeproszenia ofiar – 75,0%
- pozytywnej seksualności – 75,0%
- prowadzenia dziennika zachowań seksualnych – 73,5%
- wartości – 69,0%
- wiedzy o chorobach przenoszonych drogą płciową – 68,5%
- spotkań w grupach anonimowych seksuoholików lub alkoholików – 64,0%.

Ocenę skuteczności terapii można przeprowadzić w oparciu o osiągnięte cele:

- przełamanie wyparcia i przyznanie się do problemu
- uczciwe i pełne ujawnienie zachowań z przeszłości
- wzięcie odpowiedzialności za popełnione czyny
- rozwinięcie empatii w stosunku do ofiary i udział w wynagrodzeniu krzywd
- nabycie pozytywnych relacji z rówieśnikami
- uzyskanie alternatywnych sposobów wyrażania siebie i gratyfikacji, radzenia sobie z frustracją i nie podejmowanie działań pod wpływem impulsu
- zagojenie dawnych traum i poradzenie sobie z ukrytymi emocjami
- ujawnienie wzorca przestępczych zachowań i symptomów mogących powtórnie do nich prowadzić
- umiejętność zapobiegania nawrotowi zachowań
- powrót do zdrowego trybu życia i zobowiązanie do wytrwania w postanowieniach;
- zgoda na realizowanie umowy o długoterminowym sojuszu terapeutycznym.

Zasadność wyboru określonego rodzaju terapii może być ostatecznie zweryfikowana jedynie poprzez prześledzenie całości procesu terapeutycznego.

Rola zespołu w psychoterapii osób pedofilnych

Psychoterapeutyczne leczenie pedofilii jest wyzwaniem, dlatego psychoterapeuci powinni posiadać specjalistyczne przygotowanie, najlepiej pracować w zespole i być superwizowani przez osobę z odpowiednim doświadczeniem. W toku pracy, a nawet już na poziomie decyzji o podjęciu kontraktu terapeutycznego pojawiają się problemy natury moralnej, etycznej i prawnej. Konieczna może się okazać modyfikacja technik terapeutycznych lub wprowadzenie nowego specjalisty do zespołu, zwłaszcza gdy pojawiają się tematy perwersyjne lub sprzeczne z prawem, z etyką. Kolejnym trudnym obszarem, który terapeuta powinien poddawać pod opiekę i nadzór zespołu jest zarówno gniew, jak i współczucie, które mogą budzić się w stosunku do pacjenta, w chwilach wsłuchiwania się w jego biografię. Z historii osobistej pedofilów wynika, że często mamy do czynienia z odwróceniem ról, kiedy to ofiara staje się sprawcą, aby poczuć się mniej bezsilnie wobec wszechogarniającego bólu. Uznanie wagi przeszłych traum, ich związku z rozwojem osobowości pedofilnej budzi empatię, która może sprzyjać pożądanym zmianom. Należy pamiętać o tym, że terapia również stanowi czynnik traumatogenny. „Wyniki badań nad zaburzoną linią rozwoju seksualnego sprawców ujawniły, że 48% z nich łączyło pozycję ofiary z pozycją sprawcy”¹⁴. W procesie terapii należy, w odniesieniu do określonych osób, uwzględnić sytuację, kiedy to sprawca był ofiarą wykorzystania lub doświadczył innego traumatycznego przeżycia. Inaczej bowiem pracuje się z ofiarami, inaczej zaś ze sprawcami przemocy. Zwłaszcza, jeśli doznane krzywdy stanowiły czynnik wzmacniający i motywujący sprawcę do działania.

Gdy sprawca zostaje pozbawiony aury odrzucenia, wychodzą na jaw jego obawy, słabości, cierpienie stygmatyzacji, krytyki i doznanych ataków. W relacji terapeutycznej z tym „niewygodnym” pacjentem pojawia się dość złożony splot interakcji, a terapeuta ponosi z założenia konkretne ryzyko emocjonalne. Ponadto potrzeba zachowania tajemnicy oraz cień moralnej winy przechodzi z pacjenta na terapeutę, tak jak przechodzą one z krzywdziciela na dziecko – działa tutaj podobny mechanizm.

Wobec powyższego posiadanie punktu odniesienia w postaci grupy wsparcia jest konieczne, by stawić czoła trudnym emocjom i interakcjom, by podołać wyzwaniu. W takim zespole powinni znaleźć się specjaliści o wielu różnych kompetencjach, wspólnie skoncentrowani na osiągnięciu wyznaczonego celu. W zespole jest miejsce dla seksuologa, psychiatry, psychologa klinicznego, psychoterapeuty, pedagoga, prawnika i innych w razie potrzeby np. dla duszpasterza. Praca takiego zespołu pozwala odróżnić jeden przypadek od innego, a także zaplanować bardziej dopasowane interwencje terapeutyczne, pełniące na dłuższą metę również funkcję zapobiegawczą.

¹⁴ M. Beisert, *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia*, GWP, Sopot, 2012, s. 319.

Tak przedstawiona rola zespołu musi się ustabilizować w konkretnej pracy i w konkretnych międzyosobowych relacjach. Przykładem trudów, ale i płynących z nich korzyści jest szeroki opis pracy grupy specjalistów, który znajdujemy w książce Cosimo Schinaia:

„członkowie naszego zespołu początkowo byli pełni odwagi, mieli poczucie wyjątkowości oraz niezwykle angażującej i wciągającej misji. To podejście racjonalizowało się w obliczu złożoności zadania, zwłaszcza gdy każdy z nas doświadczał impasu relacyjnego w trakcie własnej pracy terapeutycznej z pedofilami, co zdarzało się dość często. Zespół początkowo wyidealizował swoje zadanie i własne umiejętności. Być może była to reakcja na frustracje towarzyszące pracy z pedofilami. Cios zadany naszemu indywidualnemu narcyzmowi szukał rekompensaty w narcyzmie grupy. Początkowy entuzjazm i złudzenia co do naszych możliwości ostatecznie odegrały jednak istotną rolę w stworzeniu zespołu i podjęciu pracy. Iluzja grupowa często ma wiele twarzy. Jest reakcją na lęk i zupełne zagubienie, lecz także warunkiem stworzenia czegoś nowego i warunkiem rozwoju”¹⁵.

Członkowie tego zespołu mieli świadomość, że wyidealizowali swoje zadania i zbyt zaufali własnym umiejętnościom. Weryfikacji musieli też poddać własne złudzenia, co do możliwości osiągnięcia założonych wyników. Jednym z owoców własnych ich pracy jest rozróżnienie stopni destrukcji psychicznej mogącej wystąpić u pacjenta pedofila w kontekście perwersji pedofilnej i perwersyjności pedofilnej, co pozwala dostrzec rozmaite obrazy psychopatologiczne.

Najważniejszą korzyścią płynącą z możliwości pracy w zespole jest pomoc wynikająca ze wsparcia wyrozumiałego koleżeństwa, daje to ogromne poczucie bezpieczeństwa, a także bezpośredni dostęp do konsultacji, kiedy jest to potrzebne lub konieczne.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1979), *Health, stress and coping*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Antonovsky A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa.
- Beisert M. (2012), *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia*, GWP, Sopot.
- Cierpiątkowska L., Soroko E. (red.) (2017), *Zaburzenia osobowości. Problemy diagnozy klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kokoszka A. (2015), *Psychoanalityczne ABC. Podstawy psychoanalitycznego myślenia*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków.
- Podgajna-Kuśmierk M. (2003), *Pedofilia*, WUJ, Kraków.
- Schinaia C. (2016), *Pedofilia. Psychoanaliza i świat pedofila*, GWP, Sopot.
- Sęk H. (2001), *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Sęk H., Cieślak R. (red.) (2004), *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, PWN, Warszawa, 2004.

¹⁵ C. Schinaia, *Pedofilia. Psychoanaliza i świat pedofila*, GWP, Sopot, 2016, s. 350.

RESEARCH, DIAGNOSIS, AND THERAPY OF PERPETRATORS OF PEDOFILER'S ACTIONS

KRYSTYNA ALEKSANDRA DUDZIS

Summary

Sexual activity of an adult towards a child can manifest itself in two ways: in the form of pedophilia or as a substitute of fulfilling one's sexual need. The use of various research methods enable us to understand the specific sexuality in which the child is an attractive object. Current findings contradict the popular opinion that sex offenders inevitably fall into recidivism. Nevertheless, there are key factors, based on statistical research and clinical experience, that indicate a serious risk of recurrence of criminal behavior. The assessment of this risk is the primary goal of the research. A diagnosis is treated as a collection of many clinical situations. The crucial element in making a diagnosis and in indicating the appropriate treatment method is the work of a team of specialists. The first step is the assessment of the threat and protection of potential victims (the perpetrator and children separately).

Keywords: pedophile tests – pedophilia diagnosis – recidivism prevention – treatment of perpetrators of sexual abuse of children and adolescents.

TEACHING ENGLISH TO SENIOR ESL/EFL STUDENTS: ANALYSIS OF SENIOR LEARNERS NEEDS AND MOTIVATIONS

NATALIA PODLECKA

Summary

The third age universities are a growing trend in Poland, every year their number is increasing. That may be due the fact that our society is aging, but also seniors are more active than in the past and they are more open to advancing their knowledge. Among many different subjects, languages, and notably English, are the most popular ones. With the increasing number of English learners at the age of 50 or older, we have to analyse the needs this age group has and respond accordingly while teaching. There are many materials for English learners dedicated to seniors, however there is still little said about the methods that should be used while working with pensioners. This research discusses the most common motivations and limitations of the senior ESL learners, whose approach to learning proves to be very pragmatic however their age often poses challenges for both the student and the teacher.

Key words: Second Language Learning, the Third Age University, Senior Students, ESL, Crucial Skills Development, Listening Skill, Speaking Skill

Introduction

The number of senior citizens wanting to learn English language is increasing. Nowadays, retired people are much more active and open-minded than they were in the past. With the growing number of elderly students the teachers have to adjust to different way of teaching as with each age group there are special requirements and the seniors are not an exception to this rule. An important aspect of teaching the elderly is understanding both their limitations and motivations, and, more often than not, they have much more of the latter than of the former. "It should not be a surprise that older adults need and want to learn. They want to stay interested and keep enjoying life to the best of their ability, and they usually have the time to do this"¹.

However, despite all the motivation there are aspects of learning English that prove to be more problematic for this age group. The article discusses two areas, with which, the students of the university of the third age struggle the most but also which they want to practice the most in the classroom. These areas are speaking and listening. I have conducted survey among 71 senior students learning English at the university of the third age, at Ateneum-University in Gdańsk. 69 people

¹ G. M. Boulton-Lewis, *Education and Learning for the Elderly: Why, How, What*, Educational Gerontology, 2010, vol. 36(3), p. 214.

declared that they would like to practice speaking with their English teacher and 48 students admitted they need to work on their listening skills. (see Table 1.1.) The importance of the two areas of a language learning is not only due to the challenge they can be for the learners. They are considered the crucial skills by this age group, as “[...] elderly people are more conscious of their own needs and they look forward to accomplishing them.”² Out of 71 people questioned 71 claimed that speaking was one of the most important skills for them, and 36 chose listening (see Table 1.2.). Most seniors start learning English for practical purposes, like travelling and communicating with family members from other countries, but also because of the need for self-development. Due to their self-awareness and practical reasoning concerning acquiring new skills, it is important to meet their needs and adjust the teaching program accordingly. Naturally, the other skills, that is reading and writing, should not be discarded completely, but rather integrated with the main ones. Although the stress is put on speaking and listening, it should be noted that the integrated-skill approach is still the most effective one. As Rebecca Oxford states in “Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom” this approach enables students to learn the real language as it is used everyday by native speakers and use it accordingly³. This is the reason why it is important to incorporate all the skills in the lesson, with an emphasis on speaking and listening.

Furthermore, the conducted survey helped in analysing the most demanding aspects of learning English, the resources used by the students and their expectations. All this data is discussed and explored in terms of the senior students’ needs and their limitations. The study examines most crucial areas in teaching English at the university of third age and discusses the techniques that can be used in the third age university classroom.

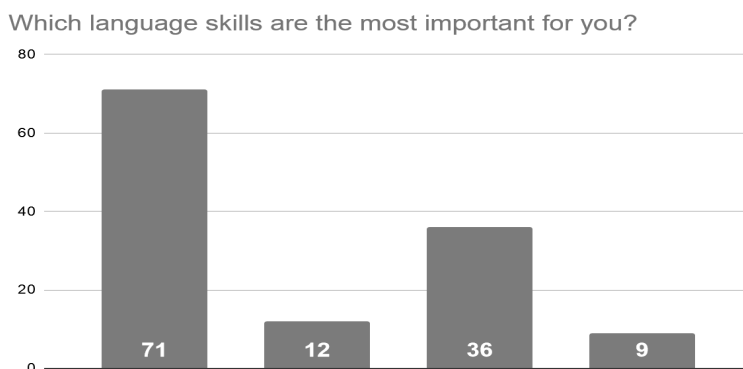
Table 1.1.



² Z. Djoub, *ICT Education and Motivating Elderly People*, Ariadna, 2013, vol. 1, p. 89.

³ R. Oxford, *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*, Eric Digest, 2001, p. 2.

Table 1.2.



Speaking

Speaking is definitely among the most important language skills, not only among the seniors. However, it can be considered even more important for the older students, as they are more likely to choose direct contact with others, instead of emailing or texting which are the preserve of the younger generation. The survey shows that 100% of students declared that speaking is the most important language skill. Listening took the second place, with 51% of surveyed checking it (see Table 1.2.). In most cases both of these skills were chosen, which proves the practical approach the senior students have for learning English.

The importance of the speaking skill and the challenge it poses for senior ESL/EFL learners

Another question posed in the survey demonstrate how crucial speaking is for the third age university students. 97% of the respondents declared that speaking is the skill they would like to practice during English classes with a teacher (see Table 2.1.). This is not surprising, as for most of them this is the only time and place they can speak and get a feedback from a qualified person. However, that also proves the self-awareness of the students, which is mostly due to their life experience. It must be noted that despite the learners understand the need to speak during classes, they are not always very inclined to do so, especially the beginners. The reasons for that may vary, but one of the most common one is inability to express oneself in exact same manner as one would in the native language. Senior students who begin studying English in their retirement have been repeating the same pattern of speaking for over 50 years of their lives. Therefore, it is only natural that applying new patterns can be more challenging for them than it is for the younger ESL/EFL learners. These models of speaking include such aspects as the sentence structure, pronunciation and vocabulary. All of these are different in English than they are in Polish. It is easier to

understand that and use that for young learners, who most of all are much better at acquiring knowledge. Nonetheless, for the seniors it is much bigger challenge, despite the motivation, in which they definitely surpass younger students. They need much more repetition of material and extra encouragement to actively practice orally new words and structures in class. In case of beginners it is crucial for teachers to engage students in as many exchanges and language employment as possible. "Content-based instruction" can be very efficient in the third age university classroom.

In content-based instruction, students practice all the language skills in a highly integrated, communicative fashion while learning content such as science, mathematics, and social studies. [...] For beginners, the content often involves basic social and interpersonal communication skills [...]"⁴.

Despite the fact that senior learners are highly motivated from the beginning, organizing the lessons around a theme close to their interests and needs serves as a useful tool in language learning. People in their fifties and older are more aware of themselves and therefore they know more definitely than the young learners what they like and dislike. Due to their life experience they usually are more opinionated and more prone to share those opinions with others. Having that in mind, an English teacher must plan lessons accordingly. As Rebecca Oxford stated, at the beginner level the range of subjects is narrower, however that means the themes that are discussed should be chosen carefully and accordingly. The beginners' vocabulary is limited, that is why it is useful to start with the simple structures of everyday conversations. This approach can be found in many textbooks for learners at all ages. In the third age university classroom some subjects should be explored more than others to answer the interests of the learners. For instance, the theme that is the most interesting to 87% of the surveyed students is "holidays and travelling". This is due the fact that for most of seniors learning English are able to use it outside the classroom when they are on holidays abroad. Speaking tasks involving this theme for the beginners can include practicing short dialogs with introducing oneself and giving personal information, asking for directions, making a reservation or ordering in a restaurant. As stated before, the senior learners at the beginner level need more repetition and thus even the shortest dialogs should be practice orally as long as each person needs to acquire a level of fluency appropriate for each person's capabilities. That requires an active role of the teacher, who should be sensitive to students' individual needs and talents. Although the final outcome of a task such as dialog is actually acting it out we can incorporate integrated-skills method into it by asking the learners first to read a sample dialog and listen to a teacher reading it, then to write down their own dialog and practice it with a partner. It is important that the instructor reads everything few times in different pace to both allow the students to

⁴ R. Oxford, *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*, Eric Digest, 2001, p. 4.

note the pronunciation of the separate words and the intonation of a whole phrase or sentence. That will prepare them for interaction with native speakers who are most likely to link words in a sentence, which can be problematic for beginners due to their limited vocabulary. That is also a good introduction to listening tasks, which are discussed later in the article.

Table 2.1.

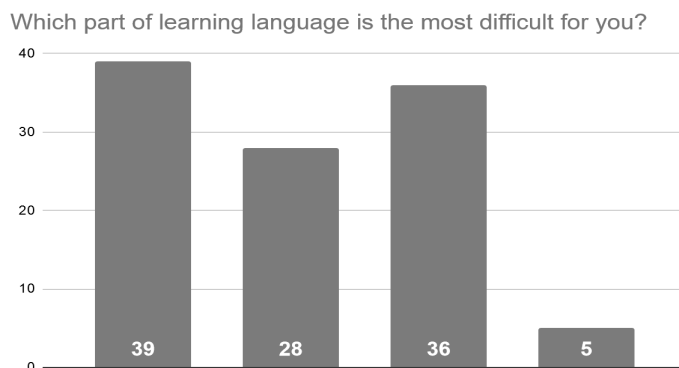


Pronunciation

It is also worth to examine one specific aspect of speaking, which is pronunciation. According to the survey, 55% of students admit that it is one of the most difficult areas of learning. (see Table 2.2.) Despite the English pronunciation is not completely different to Polish one, there are sounds in the former that do not occur in the latter. For instance “th” consonants (θ and ð) require uttering sounds that do not exist in Polish language, as the speaker must place the tip of the tongue between their teeth. Another example are diphthongs which are used more seldom in Polish than in English and pronunciation of vowels as it is much less systemized in the latter. As stated before, senior ESL/EFL learners have had over 50 years of using the pronunciation patterns present in their native language. Their vocal apparatus is not as flexible as in case of younger learners, but also they are used to speaking Polish. That poses a challenge for the student and the teacher as well which can be resolved by again adding more repetition than we would in case of school children. Another solution may be simplification of some sounds, by replacing them with similar sounds in the native language. In case of the “th” consonant, “θ” can be replaced with “f” and “ð” with “d”. This approach may be questioned; however, it can not be denied that wide range of English accents and variations gives it a level of flexibility, that allows a speaker not to be precise in their utterance and still be understood by the receiver. It is indisputable that this method should not be used with young learners, as it may interfere with acquiring proficiency in later stages of their education. In contrast, senior students expect that in relatively short time they will gain tools to communicate in a foreign language. People who start learning

English at the age of 50 and older, usually do not aim for becoming proficient in it. The most often voiced goal is to be able to communicate in everyday situations and in travel.

Table 2.2.



To conclude, the senior ESL/EFL learner is highly motivated but also have limitations that have to be considered by the teachers. Due to their stage in life they are interested in the most practical aspects of a language, that is speaking and listening. For most of them an English lesson is the only time for training speaking and hence the instructor should plan it basing it on speaking exercises, however other language skills should not be excluded. The integrated-skills method should be adjusted to the students' expectations, incorporating all the skills but with the emphasis on speaking and listening.

Listening

Listening is always connected with speaking, as in a proper conversation one can not have one without another. Speaking may seem more challenging as it is an active skill, while listening is definitely more passive. Nevertheless, the survey shows that 68% of the respondents would like listening tasks on their English lessons. This is again due to practical aspect of this skill. However, lessons with senior show that they find listening tasks difficult and they often struggle with them. The physical aspect of this age group is one reason for that. With age hearing deteriorates and this process is different with each person. As a result, there are situations where in the same classroom one person asks for turning the volume up and another asks for the opposite. The teacher is posed with a challenge here and should act with flexibility and sensitivity.

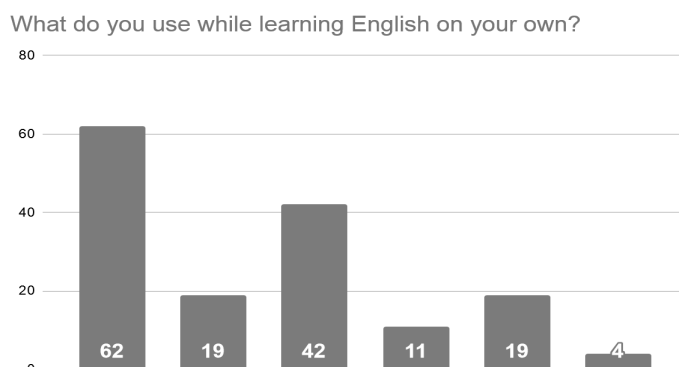
Listening tasks in the third age university ESL/EFL classroom

The beginner students should be introduced to listening in steps, starting with listening to the instructor, who can change the pace and repeat or simplify the more problematic parts. Another method, especially when giving instructions, includes saying the same sentence three times, the first time in English, the second time in students' native language and again in English. Although this method should not be used all the time, as learners are supposed to become prepared for real-life situations, where there are no translations. It is important to explain it to the students, as they can quickly be discouraged by the utterances they can not fully understand. One has to bear in mind that senior students who begin learning English in their retirement usually have had very little contact with this language on daily basis. This is contrary to younger generations, which are more exposed to it with the advancement of technology. Younger generations play video games, watch foreign movies, communicate with people around the world. Senior learners grew up in different reality and thus listening to foreign language is more difficult for them. Having that in mind, the instructors should adjust their lessons accordingly. The integrated-skill method can be used here again and content-based instructions. That means that every recording should be chosen in respect to the third age university students' needs and interests. When the students face a task that may be either interesting or profitable, they are more motivated and determined. What is more, despite the main focus is on listening, the teacher can conduct the task using other skills as well. For instance, before the listening the most important and possibly new vocabulary could be introduced by writing it down on the board and asking the learners to repeat them after the teacher. After completing listening tasks learners should be presented with the transcript of the recording and listen to it while reading. That allows them to hear the pronunciation of words and see the sentence structure. Furthermore, the instructor should play the recording unless three times, but this number can grow, especially with the beginner classes. At first, the senior students tend to focus more on words they do not understand and as a result do not listen for information, they are able to follow. Playing the recording several times allows them to change the focus.

Beside the traditional recordings, the listening skill can be practiced through watching short films and videos in English. This is a good way to exercise this skill as students are stimulated not only by the sounds but also by the images and thus are able to make more connections and associations of the new words and phrases. Watching a video is also closer to a real conversation, as we can observe for example people's body language and facial expressions which create the helpful context. Nowadays, there is a plethora of tested materials available for free in the Internet. There are also countless videos in English on the website [youtube.com](https://www.youtube.com) which can be a great source of natural, everyday language. It should be noted that 60% of the surveyed students stated that they use a computer for English learning, thus,

contrary to popular believe, the seniors are steadily becoming more Internet-savvy which is an advantage the teachers should consider and use (see Table 3.1).

Table 3.1.



Senior students view listening skill as one of the most difficult ones and, at the beginner and elementary level they struggle with this kind of tasks. As this skill is crucial in everyday communication it should be practiced during every lesson with the instructor and, if possible, outside the classroom. The listening tasks should include a lot of repetition and changing pace, and can be expanded to integrate other skills, like for example reading. With the technology that is available today, the learners can be exposed to a wide range of different versions of English language and the teachers should explore the seniors' interest in the subject by sharing with them materials, such as videos and podcasts, and instructing how to use them outside the classroom. Due to many social misconceptions concerning the ignorance to technology of the elderly, modern methods may wrongly seem inappropriate for this age group. The senior learners' motivation to acquire knowledge can not be stressed enough. Of course, the materials online should be chosen accordingly with the interests and needs of the learners as "elderly people are not interested in ict for its own sake, nor are they keen of experiencing its latest or newest innovations as the youth"⁵.

Conclusions

The senior learners are undeniably a group that should be considered separately from other learners and thus teaching people over 50 years old must be approached differently. The most noticeable difference is the physical one and even if it not always appropriate to openly discuss it, it should be taken into consideration. In view of the fact that the cognitive abilities deteriorate as a person advances in age, as well as sight and hearing, an English lesson for senior learners needs to be planned

⁵ Z. Djoub, *ICT Education and Motivating Elderly People*, Ariadna, 2013, vol. 1, p. 90.

accordingly.⁶ For instance, there should be much more repetition on both sides, that is the students' and the instructor's. Modulating the pace of speaking by the teacher can also be very helpful, especially at the beginner level. In case of listening it is crucial to enable students to hear the recording (or the teacher) more times than younger students. Senior learners should also be encouraged and taught to work outside the classroom, to solidify the knowledge gained on lessons with the teacher.

Despite the limitations inherent to this age group there is an aspect that can be used by the teacher, that is the determination and motivation of senior ESL/EFL learners. Due to their life experience they are more aware of their own needs and limitations. They are also more prone to enjoy life, and they see learning as an enjoyable process as it is no more obligatory to them. Although, when planning the lessons, teachers should consider the interests of this age group and incorporate content-based instruction, a part of the integrated-skills method, to keep the students interested and active. As Djoub says, senior learners should not be burdened with an abundance of new information on every lesson as the result may be boredom and exhaustion. That is why diversity of exercises should be included and also their difficulty should be adjusted to the group level so the tasks are a challenge but not an impossible one.⁷ The survey proves that the third age university students have very pragmatic approach to learning English, which is demonstrated by their choice listening and speaking as the most important skills. People starting learning a language at their fifties usually do not aspire to become proficient or even advanced users. They want to freely communicate their needs and be able to travel abroad and deal with situations typical in travel. This is why the teacher should put a special emphasis on practicing these two skills in class. In case of speaking, for the majority of students the lesson with the teacher is the only time when they can train this skill. Whereas listening can be practiced both in class and at home, however senior students may not have the knowledge of all the sources of materials available online. That is why the teacher should also include in their lesson time for showing the learners where to find them. This gives the students a level of independence and tools which can help them in further deepening the knowledge of English language.

References

- Boulton-Lewis G. M., (2010), *Education and Learning for the Elderly: Why, How, What*. Educational Gerontology, vol. 36(3).
- Djoub Z., (2013), *ICT Education and Motivating Elderly People*, Ariadna, vol. 1.
- Oxford R., (2001), *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*, Eric Digest.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

UCZENIE SENIORÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO DRUGIEGO JĘZYKA: ANALIZA POTRZEB I MOTYWACJI UCZNIÓW UNIwersYTETU TRZECIEGO WIEKU

NATALIA PODLECKA

Streszczenie

Uniwersytety trzeciego wieku stają się w Polsce coraz popularniejszym trendem, każdego roku ich liczba rośnie. Może to wynikać z faktu, że nasze społeczeństwo się starzeje, ale również seniorzy są bardziej aktywni niż w przeszłości i są bardziej otwarci na pogłębianie wiedzy. Spośród wielu różnych przedmiotów najpopularniejsze są języki, a zwłaszcza język angielski. Wraz ze wzrostem liczby uczniów języka angielskiego w wieku 50 lat lub starszych musimy przeanalizować potrzeby tej grupy wiekowej i odpowiednio reagować podczas nauczania. Istnieje wiele materiałów dla osób starszych uczących się języka angielskiego, jednak wciąż niewiele mówi się o metodach, które należy stosować podczas pracy z emerytami. Badanie to omawia najczęstsze motywacje i ograniczenia starszych uczniów ESL, których podejście do nauki okazuje się bardzo pragmatyczne, jednak ich wiek często stanowi wyzwanie zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela.

Słowa kluczowe: uczenie się drugiego języka, Uniwersytet Trzeciego Wieku, seniorzy, ESL, rozwój umiejętności kluczowych, umiejętność słuchania, umiejętność mówienia

Aneks 1

LEARNING ENGLISH SURVEY

1. Why do you learn English?
I learn it for self-development..
I learn it to travel freely.
I learn it to communicate with others (eg. family members)..
Other reason(s): _____
2. How much time a week do you spend learning English outside the classroom?
up to 1 hour
1-2 hour(s)
2-3 hours
3 hours or more
3. Which language skills are the most important to you?
speaking
reading
listening
writing

4. Which language skill would you like to practice during English lessons?
speaking
reading
listening
writing
5. Which part of learning English is the most difficult for you?
pronunciation
understanding grammar rules
remembering vocabulary
other: _____
6. What do you use while learning English on your own?
materials from lessons and own notes
text book
computer
tablet
smartphone
other: _____
7. What themes/ subjects are the most useful for you?
family
work
books and films
sport
holidays and traveling
nature
health
other: _____

Aneks 2

UCZENIE SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO ANKIETA

1. Dlaczego uczysz się języka angielskiego?
Uczę się, żeby się rozwijać.
Uczę się, żeby swobodnie podróżować.
Uczę się, żeby porozumieć się z innymi (np. członkami rodziny).
Inny powód: _____
2. Ile tygodniowo czasu spędzasz na nauce angielskiego poza zajęciami?
do 1 godziny
1-2 godzin
2-3 godziny
3 lub więcej
3. Które umiejętności językowe uważasz za najważniejsze?
mówienie
czytanie
słuchanie
pisanie
4. Które umiejętności językowe chciałbyś/ałabyś ćwiczyć podczas zajęć z lektorem?
mówienie
czytanie
słuchanie
pisanie
5. Który element nauki uważasz za najtrudniejszy?
wymowa
zrozumienie zasad gramatyki
zapamiętanie słownictwa
inny: _____
6. Z czego korzystasz podczas samodzielnej nauki angielskiego:
materiały otrzymane podczas zajęć i własne notatki
podręcznik
komputer
tablet
telefon
inne: _____

7. Słownictwo z jakiego zakresu uważasz za najbardziej przydatne?

rodzina

praca

książki i filmy

sport

wakacje i podróżowanie

natura

zdrowie

inne: _____

ORGANIZACJA WSPÓŁPRACY PUNKTU PRZEDSZKOLNEGO Z RODZICAMI. CASUS PUBLICZNEGO PUNKTU PRZEDSZKOLNEGO „DOMEK SĄSIEDZKI” GDAŃSKIEJ FUNDACJI INNOWACJI SPOŁECZNEJ¹

MAGDALENA URBANOWICZ

Gdańska Fundacja Innowacji Społecznej

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja organizacji współpracy z rodzicami w placówkach wychowania przedszkolnego na przykładzie Publicznego Punktu Przedszkolnego „Domek Sąsiedzki” Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej.

Autorka wskazuje na partnerski rodzaj współpracy jako ten, który może przynieść najwięcej korzyści i satysfakcji każdej ze współdziałających ze sobą stron. W artykule wyróżniono zatem liczne formy pracy z rodzicami przedszkolaków oparte na dialogu i odczytywaniu wzajemnych potrzeb. Przedstawiono także warunki niezbędne do inicjowania i realizowania w praktyce partnerskiej współpracy. Bez niej bowiem nie jest możliwe stałe podnoszenie jakości pracy punktu.

Słowa kluczowe: punkt przedszkolny, placówka wychowania przedszkolnego, współpraca punktu przedszkolnego z rodzicami, współpraca oparta na dialogu, edukacja przedszkolna

Rola współpracy z rodzicami w punktach przedszkolnych

Temat współpracy z rodzicami w placówce oświatowej należy postrzegać jako ważny, wręcz priorytetowy. To zagadnienie wywołujące wiele emocji, często skrajnych, w zależności od sposobu postrzegania roli rodzica. Organizacja współpracy to niełatwe zadanie spoczywające na barkach osoby zarządzającej placówką, ale i całego zespołu dydaktycznego. To od nich zależy, jaki kształt ta współpraca przybierze oraz czy (i jakie) korzyści przyniesie.

Punkty przedszkolne zwane ustawowo innymi formami wychowania przedszkolnego, to placówki wychowania przedszkolnego, w których nie brakuje zarówno opieki, jak i wychowania, ale przede wszystkim edukacji najmłodszych uczestników systemu oświaty. Edukacji szeroko rozumianej. Bo to właśnie na tym

¹ Artykuł powstał na podstawie ustaleń badawczych poczynionych na potrzeby pracy dyplomowej przygotowanej przez autorkę na podyplomowych studiach „Zarządzanie oświatą” w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku w roku akademickim 2018/2019 (por. M. Urbanowicz, *Organizacja współpracy z rodzicami w Publicznym Punkcie Przedszkolnym „Domek Sąsiedzki” Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej* (praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr. Tomasza Maliszewskiego), Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Gdańsk 2019, ss. 70).

etapie rozwoju dziecko chłonie wiedzę najbardziej i najszybciej, tu poznaje świat, kulturę i sztukę, liczby i litery, ale też uczy się czynności społecznych, samodzielności, wyrażania emocji i nawiązywania relacji. Potrzebuje jednak do tego mądrego współdziałania rodziców i kadry pedagogicznej.

Jednym z istotnych zadań wpisanych w działania punktów przedszkolnych jest współpraca kadry kierowniczej i pedagogicznej ze środowiskiem rodzinnym dziecka. W myśl **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania**, rodzic traktowany jest jako uczestnik zajęć. Rozporządzenie określa, iż *w zajęciach prowadzonych w punkcie lub zespole mogą uczestniczyć rodzice dzieci uczęszczających na zajęcia lub inni pełnoletni członkowie ich rodzin upoważnieni przez rodziców*². Wynika z tego, że kierownik oraz nauczyciele punktu mogą (nie muszą) zaprosić rodziców do udziału w zajęciach lub sam rodzic może (nie musi) taką wolę wyrazić. Forma takiej współpracy zależeć będzie od obu stron – zarówno propozycji i woli nauczycieli, jak i pomysłów i chęci rodziców. Warto z takiej możliwości skorzystać, czerpać z rodzicielskich doświadczeń, wiedzy oraz zaangażowania.

Rozporządzenie dość skrótowo omawia zadania związane ze współpracą z rodzicami w innych formach wychowania przedszkolnego. Odnosi je do pomocy nauczycielowi w opiece nad maluchami oraz do *prowadzenia konsultacji i udzielania porad rodzicom w zakresie pracy z dziećmi*³. Należy zadać sobie pytanie, czy to wystarcza? Pamiętajmy, że rodzic to ekspert od spraw swojego dziecka, a nauczyciel to ekspert w dziedzinie pedagogiki i edukacji. A więc jedni i drudzy mają możliwość czerpać od siebie nawzajem i wspólnie wspierać rozwój dziecka. Czy jednak to robią?

Barbara Surma wskazuje na współistnienie dwóch ważnych „światów”, w których egzystuje człowiek – dwóch na tyle ważnych, że nie jest możliwe, by się wzajemnie nie przenikały i nie miały na siebie wpływu. Autorka wskazuje, że rodzina oraz placówki wychowania przedszkolnego *to dwa środowiska wychowawcze, które podejmują działania mające wpływ na rozwój dziecka*⁴. W obu „światach” nie ma przestrzeni na traktowanie siebie jako środowiska mniej lub bardziej ważnego. B. Surma zauważa też, że *w prawidłowym funkcjonowaniu placówki przedszkolnej ważną rolę odgrywa dobrze zorganizowana współpraca między personelem (... i rodzicami*⁵. Oba „światy”, których nie da się od siebie oddzielić (rodzina i placówka oświatowa), będą lepiej się rozumiały, jeśli ich przedstawiciele (rodzice

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, §10.

³ Tamże, §11 pkt 2.

⁴ J. Karbowiczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, Wydawnictwo WAM, s. 177.

⁵ Tamże, s. 177.

i nauczyciele) próbują poznać siebie nawzajem i będą pamiętać, że robią to, bo przyświecają im wspólne cele: rozwoju dziecka oraz poprawy jakości pracy z nim.

O dużym znaczeniu współpracy placówki wychowania przedszkolnego ze środowiskiem rodzinnym (już na bardzo wczesnym etapie rozwoju dziecka) pisze Ewa Szymańska. Wskazuje ona na dużą rolę rodziny, która ma szczególne znaczenie (...), ponieważ stanowi ona jedno z głównych ogniw wychowania. Jest przecież naturalnym środowiskiem dziecka, w którym przebywa ono jeszcze przed pójściem do szkoły⁶. Rodzina towarzyszy nam od urodzenia – z niej człowiek wyrasta oraz do niej będzie wracał na różnych etapach swojego życia. Jest więc najlepszym źródłem wiedzy o człowieku. Współpraca nauczycieli z rodzicami warunkuje właściwe wsparcie rozwoju dziecka, daje szansę spojrzenia na nie holistycznie i skupienia się na jego mocnych stronach, talentach i zdolnościach, a także na licznych potrzebach. Nie da się zadbać o wszechstronny rozwój przedszkolaka bez współpracy z jego rodziną.

Według Marii Mendel wiedza rodzica o tym, co dzieje się w życiu dziecka w placówce wychowania przedszkolnego czy innej placówce oświatowej, służy inicjatom wzbogacania procesu edukacyjnego dzieci, wspieraniu, nie zaś wyręczaniu nauczycieli w ich posłannictwie⁷. Brak wsparcia ze strony rodzica wynika często z mylnego postrzegania jego roli zarówno przez niego samego, jak i przez nauczycieli. Autorka podkreśla, jak ważne jest, by wcześniej wspomniane dwa „światy” wzajemnie współistniały i współpracowały. Niestety nie zawsze tak się dzieje. Te dwa różniące się względem siebie światy społeczne, bywają światem jednym. Nie «są», lecz «bywają» właśnie⁸. Dlaczego tylko bywają?

Osoba kierująca punktem przedszkolnym oraz kadra pedagogiczna stają przed trudnym pytaniem: jak współpracować? Można spróbować na nie odpowiedzieć podążając za słowami M. Mendel, która wskazuje na występowanie – wciąż jeszcze niezbyt popularnego – zjawiska partnerstwa edukacyjnego, które najpełniej oddaje to, jak powinna wyglądać współpraca między nauczycielami a rodzicami. Partnerzy wiążą się zawsze w określonym współdziałaniu, bez niego partnerstwo nie istnieje. Owo współdziałanie jest współpracą, bo partnerzy robią coś razem, zjednoczeni wspólnym celem⁹. Wydaje się ważnym podjęcie refleksji nad tym, po co współpracujemy, co jest naszym wspólnym celem. Czy nauczyciele i rodzice są w stanie wypracować jakiś wspólny cel? Jeśli tak – warto pomyśleć o sobie jako o partnerze drugiej strony (rodzic jako partner nauczyciela – nauczyciel jako partner rodzica). Koncentrując się na takim

⁶ E. Szymańska, *Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka*, „Kultura i Edukacja” 2008, nr 1 (65), s. 155-156.

⁷ M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 1998, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 154-155.

⁸ M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, WAiP, s. 185.

⁹ Tamże, s. 186.

myśleniu być może łatwiej będzie odpowiedzieć na pytanie, jak sprawić, by współpraca była satysfakcjonująca i efektywna.

Kierownik punktu przedszkolnego nie może zapominać, że do jego zadań należy organizowanie współpracy z rodzicami. Musi to robić w taki sposób, by stale podnosić jakość działań, co będzie się przekładało na podnoszenie jakości pracy całej placówki. Nauczyciel nie powinien i nie może sam decydować o losie dziecka, ale musi robić to we współpracy z rodziną, dążąc do wszechstronnego rozwoju małego człowieka, co powinno stanowić wspólny cel obu stron. Zadaniem osoby kierującej punktem przedszkolnym jest takie zarządzanie zespołem oraz takie organizowanie współpracy z rodzicami, by jakość kontaktów była wysoka i odpowiadała potrzebom rodzica oraz kadry pedagogicznej. Ważne, by jedni i drudzy znajdowali wspólny cel swojej współpracy.

Publiczny Punkt Przedszkolny „Domek Sąsiedzki” Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej

– miejsce otwarte na partnerską współpracę z rodzicami

Publiczny Punkt Przedszkolny „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku mieści się w gdańskiej dzielnicy Orunia, przy ul. Gościnnej 14. Miejsce to ewoluowało na przestrzeni lat. Jego początki sięgają roku 2011, kiedy to pracownicy Fundacji próbując dotrzeć do szerszego grona mieszkańców Oruni, aby poznać ich i zachęcić do współpracy, nawiązywali kontakt z matkami z dziećmi mieszkającymi na pobliskim placu zabaw. Spędzali z nimi czas rozmawiając, wymieniając się doświadczeniami, budując społeczne zaufanie. Z czasem spotkania podwórkowe stały się rytuałem, rodzice z małymi dziećmi (zwykle w wieku przedszkolnym) przybywali na plac zabaw coraz częściej i chętniej, przynosili przekąski dla wszystkich uczestników. Spotkaniami tymi opiekował się pracownik Domu Sąsiedzkiego „Gościnna Przystań” Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej. W okresie wiosennym, letnim i jesiennym spotkania cieszyły się dużym zainteresowaniem. Niestety pora zimowa uniemożliwiła zabawy na świeżym powietrzu. Rodzice wraz z dziećmi zostali więc zaproszeni do Domu Sąsiedzkiego. Tam udostępniono im salę, ustalono wspólnie zasady jej użytkowania oraz zapewniono opiekę pracownika Domu, który miał stać się w przyszłości prowadzącym i moderującym zajęcia. Spotkania te dały w 2011 roku początek Klubowi Rodzica, dla którego zaczęto szukać dofinansowania ze środków miasta Gdańska¹⁰.

W 2012 roku pracownikom Fundacji udało się pozyskać fundusze z małych projektów miejskich, dzięki którym powstał Klub Malucha. Uczęszczały do niego dzieci w wieku przedszkolnym (bez rodziców) – początkowo raz lub dwa razy

¹⁰ Wywiad z Ewą Patyk – Specjalistą Wsparcia Rodziny w Domu Sąsiedzkim „Gościnna Przystań” Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej z dnia 19.03.2019 r.

w tygodniu, potem częściej. Z dziećmi pracował psycholog, który w zabawę wplatał elementy podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Równolegle wciąż działał (i działa do dnia dzisiejszego) Klub Rodzica dla rodziców i dzieci w wieku 0-3 lat.

Idąc za potrzebami rodziców w 2015 roku Klub Malucha został przekształcony w Niepubliczny Punkt Przedszkolny „Domek Sąsiedzki”, a następnie w 2016 roku w Publiczny Punkt Przedszkolny „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku i w takiej formie działa do dnia dzisiejszego. Wraz z budową nowego budynku, do którego przeniesiony zostanie Dom Sąsiedzki „Gościenna Przystań”, planowane jest około 2020 roku przekształcenie punktu w dwuoddziałowe publiczne przedszkole¹¹.

Publiczny Punkt Przedszkolny „Domek Sąsiedzki” to punkt jednooddziałowy, który zajmuje się wychowaniem, opieką i edukacją 25-osobowej grupy dzieci mieszanej wiekowo. Do punktu uczęszczają dzieci od 3 do 5 roku życia, niekiedy dzieci młodsze 2,5-letnie – przyjmowane za zgodą kierownika punktu po okresie próbnym, podczas którego sprawdzana jest gotowość dziecka do rozpoczęcia edukacji przedszkolnej. W punkcie zatrudnione są dwie nauczycielki wychowania przedszkolnego oraz kierownik.

„Domek Sąsiedzki” działa w godzinach 7.00-14.00. W odpowiedzi na potrzeby rodziców stał się miejscem adaptacyjnym dla maluchów, które pierwszy raz idą do przedszkola i po raz pierwszy rozstają się z mamą i tatą. Czas 7 godzin, jaki mogą maksymalnie spędzić w punkcie, jest wystarczający (a często nawet zbyt długi) dla tych dzieci, które muszą nauczyć się radzić sobie z rozstaniem i emocjami temu towarzyszącymi.

W punkcie przedszkolnym, zwanym ustawowo inną formą wychowania przedszkolnego, realizowana jest podstawa programowa tak, jak w każdej innej placówce wychowania przedszkolnego. Dodatkowo odbywają się tu również zajęcia takie, jak: język angielski, zajęcia umuzykalniające (rytmika), katecheza, zajęcia sportowe (w tym wyjście na pobliski basen), zajęcia taneczne, artystyczne i kulinarne, a także liczne wyjścia na wycieczki. Wszystko to stanowi uzupełnienie podstawy programowej w ciekawe treści, realizowane metodami aktywizującymi i wymagającymi od dziecka eksplorowania, doświadczania i eksperymentowania oraz zaangażowania wszystkich zmysłów.

Szczególne miejsce w „Domku Sąsiedzkim” zajmują rodzice, którzy wykazują się sporą aktywnością, zainteresowaniem życiem punktu oraz chętnie współpracują z kadrami pedagogicznymi oraz kierownikiem. Osoby te dysponują czasem i chęciami, by wesprzeć działania punktu. Nie było tak jednak od początku. Wypracowane w „Domku Sąsiedzkim” formy współpracy z rodzicami to efekt kilku lat niełatwej pracy, wsłuchiwania się w potrzeby rodziców i wychodzenia im naprzeciw. Kierownik punktu kładzie duży nacisk na partnerskie relacje z rodzicem i zachęca do

¹¹ Wywiad z Przemysławem Kluzem – menedżerem Domu Sąsiedzkiego „Gościenna Przystań” Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej z dnia 20.03.2019 r.

takich kadre pedagogiczną. Stale dąży do tego, by wykorzystywać rodzicielski potencjał, który jest nieoceniony w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Przyglądając się historii powstawania „Domku Sąsiedzkiego” da się zauważyć, że od początku swojej działalności było to miejsce otwarte na współpracę z rodzicami. Zostało stworzone w odpowiedzi na ich potrzeby. Kadra pedagogiczna oraz kierownik punktu to osoby, które stale ze sobą współpracują, wspólnie planują działania i wzajemnie się wspierają. Często korzystają też ze wsparcia, rady i pomocy innych specjalistów Domu Sąsiedzkiego „Gościnna Przystań”. Pracując jako partnerzy, po partnersku traktują też rodziców, którzy są dla nich ważni. Rodzice natomiast chętnie włączają się w działania punktu, uczestniczą w życiu przedszkolaków, organizują dla nich zajęcia, wycieczki i inne atrakcje. Wykazują własną inicjatywę w organizowaniu różnorodnych przedsięwzięć. Wiedzą, że mogą działać i chcą to robić. Integrują się dzięki tym działaniom, poznają coraz lepiej i zawierają przyjaźnie, często na długie lata. Partnerstwo okazuje się mieć taką moc, która sięga nieco dalej, niż mogłoby się wydawać.

Formy współpracy z rodzicami w Publicznym Punkcie Przedszkolnym „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku

Formy współpracy z rodzicami w „Domku Sąsiedzkim” były wypracowywane przez kilka lat, zmieniane i ulepszone po to, by współpraca stała się satysfakcjonująca dla obu stron – placówki i rodziców. Kierownik punktu przedszkolnego, zatrudniając kadre pedagogiczną, musi dbać o to, by wszyscy (również nowo zatrudnieni nauczyciele) pracowali w oparciu o te same zasady współpracy z rodzicami (uwzględniając sugestie i wciąż nowe pomysły pracowników i rodziców).

W Publicznym Punkcie Przedszkolnym „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku współwystępują i wzajemnie uzupełniają się następujące formy współpracy z rodzicami:

1. Rada Rodziców – to organ powołany podczas pierwszego zebrania z rodzicami tuż przed rozpoczęciem każdego roku przedszkolnego. Rodzice zgłaszają swoje kandydatury, a następnie wybierany jest skład drogą jawnego głosowania, w którym uczestniczą wszyscy obecni na zebraniu rodzice. Nie ma ograniczeń co do liczby członków Rady Rodziców, nie może ich jednak być mniej niż trzy osoby. Spośród członków wybierany jest drogą głosowania przewodniczący Rady. Rada Rodziców działa zgodnie z zasadami zawartymi w regulaminie. Regulamin Rady Rodziców Publicznego Punktu Przedszkolnego „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku wskazuje następujące zadania Rady:

- *współdziałanie w planowaniu i realizacji pracy punktu przedszkolnego;*
- *pomoc kierownikowi punktu przedszkolnego w doskonaleniu organizacji i warunków pracy placówki;*
- *organizowanie działalności mającej na celu podnoszenie kultury pedagogicznej w rodzinie, punkcie przedszkolnym i środowisku (pogadanki, prelekcje);*

- *podejmowanie działań mających na celu pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych dla placówki, w tym także pomocy materialnej i finansowej od różnych firm*¹².

Rada Rodziców może również występować do kierownika i innych organów placówki, organu prowadzącego placówkę oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach placówki¹³. Ważne dla punktu przedszkolnego sprawy omawiane są przez Radę Rodziców oraz kadre pedagogiczną na zebraniach zwoływanych adekwatnie do potrzeb obu stron. Rada może również zbierać od rodziców środki pieniężne na pokrycie kosztów zajęć, wycieczek czy innych atrakcji dla przedszkolaków.

2. Zebrania z rodzicami – coroczne spotkania, na które zapraszani są wszyscy rodzice dzieci zapisanych w danym roku szkolnym do punktu przedszkolnego. Zebranie organizowane jest zawsze pod koniec sierpnia każdego roku. Omawia się na nim zasady pracy punktu przedszkolnego oraz przedstawia kadre pedagogiczną. Prezentowane są również metody i formy pracy w punkcie przedszkolnym oraz planowane działania, które będą wspierać realizację podstawy programowej. Podczas zebrania rodzice mają możliwość zadawania pytań i wnoszenia swoich pomysłów związanych z organizacją roku przedszkolnego. Na zebraniu wybierany jest również skład Rady Rodziców. Jeśli istnieje potrzeba omówienia ważnych spraw w ciągu roku, organizowane są kolejne spotkania, według potrzeb kadry pedagogicznej, kierownika lub rodziców.

3. Konsultacje indywidualne z rodzicami – to spotkania organizowane w ostatnich dwóch dniach każdego miesiąca. Może na nie przyjść każdy rodzic, po wcześniejszym umówieniu się z nauczycielem, celem omówienia postępów, jakie robi jego dziecko oraz trudności, na jakie napotyka i sposobów ich przezwyciężania. Nauczyciel może przedstawić kartę obserwacji dziecka, dowiedzieć się od rodzica, co lubi dziecko a czego nie, co sprawia mu kłopoty a co jest jego mocną stroną. Takie spotkania nie są obowiązkowe i z ich inicjatywą wychodzi zazwyczaj rodzic. Jednak zdarza się, że to nauczyciel zaprasza rodzica, jeśli np. chce zasięgnąć informacji na temat tego, jak z danymi trudnościami radzi sobie rodzic w domu lub jak zoptymalizować proces wspierania dziecka w nabywaniu przez nie danej umiejętności, nad której wykształceniem pracują wspólnie z dzieckiem nauczyciele w punkcie przedszkolnym oraz rodzice w domu.

4. Imprezy okolicznościowe – ważne dni w życiu punktu przedszkolnego, które świętują wspólnie przedszkolaki i ich rodziny oraz nauczyciele i kierownik. Są to

¹² Regulamin Rady Rodziców Publicznego Punktu Przedszkolnego „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku, §2, ust. 1.

¹³ Tamże, §2, ust. 2.

święta typu: Pasowanie na Przedszkolaka, Dzień Mamy i Taty, Dzień Babci i Dziadka, Wigilia, Śniadanie Wielkanocne, Zakończenie Roku Przedszkolnego. To czas, kiedy rodzice, dzieci i nauczyciele mogą wspólnie spędzić czas, zobaczyć postępy w pracy dzieci (np. dzięki zorganizowanym przez przedszkolaki występom artystycznym), lepiej się poznać i wzajemnie zintegrować. Rodzice wspólnie organizują poczęstunek dla wszystkich zebranych oraz przygotowują salę (np. robiąc scenografię do występu). Takie imprezy to również możliwość uczestnictwa we wspólnych warsztatach i zabawach organizowanych przez nauczycieli dla dzieci i rodziców oraz innych przybyłych gości. Niejednokrotnie sami rodzice utalentowani w danej dziedzinie zgłaszają chęć przeprowadzania warsztatów odpowiadających ich zainteresowaniom.

5. Wycieczki – są to wyjścia organizowane poza teren punktu przedszkolnego. Mają one wartość edukacyjną oraz wpisują się w treści określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Podczas wyjść dzieci mogą między innymi poznać zawody lekarza, policjanta czy strażaka (wyjścia do przychodni lekarskiej, na komisariat policji, do remizy strażackiej). Mają też możliwość poznawać sztukę i uwrażliwiać się na nią (wyjścia do teatru, do muzeum, na koncert). W wyjściach tych uczestniczą chętni rodzice. Dodatkowo raz w roku organizowana jest całodniowa wycieczka autokarowa dla dzieci i rodziców, która daje możliwość lepszego poznania się rodziców i nauczycieli oraz pozwala na wzajemną integrację. Również rodzice mają możliwość zgłaszania pomysłów wycieczek i po przedyskutowaniu ich z kierownikiem oraz innymi rodzicami, mogą je realizować.

6. Zajęcia otwarte prowadzone przez rodziców – to zajęcia o charakterze edukacyjnym, do których przygotowują się rodzice. Konsultują swoje pomysły z kadrami pedagogicznymi. Rodzice sami proponują tematy zajęć lub korzystają z tematów zaproponowanych przez nauczycieli. Następnie prowadzą je dla całej grupy przedszkolaków na terenie punktu przedszkolnego (często zapraszają też gości lub sami przychodzą jako gość – reprezentant danego zawodu, który wykonują). Podczas tych zajęć rodzic ma możliwość obserwować zachowanie swojego dziecka oraz ocenić, w czym jest ono dobre a nad czym musi jeszcze popracować. Obserwuje też umiejętności społeczne i interpersonalne dziecka. Poznaje rówieśników swojego przedszkolaka oraz relacje dzieci w grupie.

7. Indywidualne rozmowy z rodzicami – to krótkie spotkania nauczycieli i kierownika z rodzicem podczas przyprowadzania i odbierania dziecka z punktu przedszkolnego. To idealny moment na budowanie relacji oraz na omówienie spraw mniej istotnych, ale związanych z życiem punktu przedszkolnego. Indywidualne rozmowy realizowane są nie tylko w kontakcie osobistym. To również wymiana krótkich smsów lub maili czy rozmowa telefoniczna, które mają na ogół charakter informacyjny.

8. „Świetlica Rodzica” – to zajęcia prowadzone przez rodziców dla dzieci przedszkolnych oraz ich rodzin, a także gości zaproszonych przez uczestników spotkań. Pomysłodawcami zajęć są dwie mamy przedszkolaków z „Domku Sąsiedzkiego”, które tworząc swoją grupę wyszły naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom innych rodziców. Jesienią 2018 roku codziennie po godzinie 14.00 wychodziły one na plac zabaw przy punkcie przedszkolnym i zachęcały rodziny, odbierające dzieci z punktu, by dołączyły do nich. Przyświecał im cel lepszego poznania się, miłego spędzenia czasu oraz wzajemnej wymiany doświadczeń. Wraz z nadejściem zimy, spotkania na świeżym powietrzu przestały być możliwe. Wtedy zrodził się pomysł na utworzenie grupy nazwanej przez liderki Świetlicą Rodzica. Od końca listopada 2018 roku spotkania Świetlicy Rodzica odbywają się raz w tygodniu w godzinach 14.00-16.00, czyli tuż po zakończeniu pracy punktu. Podczas ich trwania uczestnicy omawiają plan zajęć na najbliższe tygodnie, a następnie dzielą się zadaniami oraz ich organizacją. Przynoszą zdrowe przekąski dla wszystkich uczestników. Kierownik opiekuje się spotkaniami i służy pomocą. To też okazja do tego, by rodzice przedyskutowali ważne dla nich sprawy i zaprosili do dialogu kadre punktu przedszkolnego. To również dogodne miejsce na organizację spotkań ze specjalistami lub warsztatów i szkoleń na tematy interesujące uczestników.

Jak widać w świetle powyższych uwag, w Publicznym Punkcie Przedszkolnym „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku występuje duża różnorodność form współpracy z rodzicami. Formy te wykształcały się na przestrzeni kilku lat działalności punktu. Są w dużej mierze wynikiem diagnozy ciągłej potrzeb rodziców i kadry pedagogicznej prowadzonej przez kierownika Punktu. Wybór spośród wielu proponowanych form uczestnictwa we współpracy to wynik indywidualnego podejścia każdego i do każdego z rodziców. To wyjście naprzeciw ich potrzebom. Każdy z nich ma szansę odnaleźć spośród dostępnych taką formę kontaktu i współpracy z kadrami pedagogicznymi oraz kierownikiem, jaka będzie w jego przekonaniu optymalna. Dodatkowo, każdy z rodziców może zaproponować własną formułę współdziałania, która będzie odpowiadała jego potrzebom oraz da mu możliwość współtworzenia placówki i współuczestnictwa w jej życiu.

Organizacja współpracy z rodzicami w Publicznym Punkcie Przedszkolnym „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku to niełatwe zadanie, przed którym staje we współpracy z nauczycielami osoba kierująca placówką. Wychodząc naprzeciw potrzebom rodziców, kadra punktu staje się ich sojusznikiem, a nie wrogiem. W sytuacjach konfliktowych i trudnych, ci szanowani i traktowani jak partnerzy, będą wchodzili w dialog i wspólnie próbowali znaleźć rozwiązanie niełatwej sytuacji. Dobrze zorganizowana współpraca może przynieść nie tylko dziecku, ale i całej placówce bardzo wiele niewymiernych korzyści. Kierownik nie powinien zapominać o stałym podnoszeniu jakości owej współpracy. Musi organizować (a więc również wciąż zmieniać i udoskonalać) jej formy w taki sposób, by były odpowiedzią na potrzeby rodziców. I na koniec – winien stale „zarażać” kadrami pedagogicznymi swoim

podejściem, aby wspólnie z nim realizowała zadania nakierowane na partnerską współpracę z całym rodzinami dzieci.

Zmiana sposobu myślenia kadry pedagogicznej i kierownika punktu przedszkolnego warunkiem partnerskiej współpracy z rodzicami

Punkty przedszkolne, tak jak i inne placówki oświatowe, nie istniałyby bez wykwalifikowanej kadry pedagogicznej. To właśnie nauczyciele najczęściej spotykają się z rodzicami, spędzają z nimi najwięcej czasu i bezpośrednio z nimi współpracują. Dzielią się wyzwaniami związanymi z jak najlepszą i jak najefektowniejszą pracą na rzecz dziecka. Nie należy jednak zapominać, że zadaniem kierownika punktu jest wyznaczanie kierunku, w którym zmierzać będzie współpraca nauczycieli i rodziców oraz określenie wymaganych standardów jakości kontaktów pracowników placówki z rodziną dziecka. To właśnie kierownik jest kluczową postacią, która może i powinna zainicjować partnerstwo z rodzicami w swojej placówce. To on ma największy wpływ na rozwój i przebieg partnerstwa¹⁴. Bardzo często staje przed trudnym zadaniem, jakim jest zmiana myślenia nauczycieli o współpracy z rodzicami. Od tradycyjnego, typowo informującego o tym, co dziecko potrafi a czego nie, aż do relacji partnerskich, gdzie rodzic będzie sprzymierzeńcem kierownika i nauczycieli w procesie opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznym. Niekiedy przekonanie kadry pedagogicznej do takiego myślenia o współpracy to proces długofalowy. Może się tak zdarzyć zwłaszcza wtedy, gdy kadra pedagogiczna zatrudniona w punkcie przedszkolnym (czy każdej innej instytucji dla dzieci i młodzieży), pracuje w placówkach oświatowych od wielu lat i „zanurzona jest” w innym, nie-partnerskim myśleniu o współpracy. Kierownik będzie wówczas musiał zmieniać – często bardzo powoli – sposób myślenia nauczycieli oraz „unowocześniać” proces ich pracy z rodzicem.

Zmiana, o której mowa, nie musi jednak dotyczyć tylko kadry pedagogicznej. Ten długofalowy proces może dotyczyć również rodziców, którzy nierzadko myślą o nauczycielach jako o osobach, które nie pozwalają na bliższy kontakt i tego kontaktu ani nie wymagają, ani nie oczekują. Kierownik winien więc pokazać i nauczycielom, i rodzicom, że dialog między rodziną dziecka a kadrami pedagogicznymi jest tym, co musi zaistnieć w kierowanej przez niego placówce i że jest to element niezbędny do jej prawidłowego funkcjonowania. Musi zatem być swoistym katalizatorem zmiany myślenia o współpracy i jednych, i drugich.

Sam zaś kierownik (dyrektor placówki oświatowej) jako organizator przestrzeni współpracy dostrzegając w rodzicach sprzymierzeńców, będzie gotowy oddelegować na nich niektóre swoje uprawnienia, aby zachęcić ich do

¹⁴ M. Grzempa-Wojciechowska (2016), *Dyrektor szkoły partnerem i sprzymierzeńcem rodziców*, „Hejnał Oświatowy”, nr 12(158), s. 17.

współdziałania¹⁵. Dodatkowo, co może wydawać się bardzo trudne, będzie też weryfikował i modyfikował swój styl zarządzania, bo nie każdy ułatwia partnerstwo. Zastanowi się na tym, czy jest dobrym mediatorem, negocjatorem, czy posiada umiejętność skutecznej komunikacji¹⁶. Tak więc każdy kierownik musi być osobą świadomą swoich niedoskonałości, dlatego stale powinien się rozwijać, dokształcać, rozbudowywać w różnych kierunkach własne kompetencje. Często to właśnie on sam jako pierwszy musi zmienić swoje myślenie o współpracy z rodzicem, by dostrzec w niej wartość i zachęcić do jej rozwijania wszystkie strony.

Partnerskich relacji można uczyć się długie lata, niekiedy całe życie i może się zdarzyć tak, że nigdy nie dojdzie się do perfekcji. Potrzeba wielu zmian, by dotrzeć do takiego stanu, w którym każda ze stron poczuje, że współpraca z drugim człowiekiem jest wartościowa, skuteczna i satysfakcjonująca. W placówce wychowania przedszkolnego zmiany te będą dotyczyć przede wszystkim sposobu myślenia osoby kierującej, a w dalszej kolejności także nauczycieli i rodziców. To kierownik jest tym, który musi zadbać o to, by kadra otworzyła się na potrzeby rodzica i partnerskie współdziałanie z nim oraz by nauczyła się z takich relacji czerpać nie tylko korzyści, ale i satysfakcję. Bez niej bowiem żadne działania nie mają większego sensu.

Bibliografia

a) materiały źródłowe:

Regulamin Rady Rodziców Publicznego Punktu Przedszkolnego „Domek Sąsiedzki” w Gdańsku.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, Dz.U. 2017, poz. 1657.

Strona domowa Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej – gfis.pl.

b) opracowania:

Grzempa-Wojciechowska M. (2016), *Dyrektor szkoły partnerem i sprzymierzeńcem rodziców*, „Hejnał Oświatowy”, nr 12(158).

Karbowiczek J, Kwaśniewska M., Surma B. (2011), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków.

Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Mendel M. (2009), *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska(red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.

Szymańska E. (2008), *Współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym dziecka*, „Kultura i Edukacja”, nr 1(65).

¹⁵ Tamże, s. 17.

¹⁶ Tamże, s. 17.

**ORGANIZATION OF COOPERATION BETWEEN
THE PRE-SCHOOL POINT AND PARENTS.
THE CASE OF PUBLIC PRE-SCHOOL POINT
“NEIGHBORHOOD TINY HOUSE” („DOMEK SĄSIEDZKI”) LED
BY GDANSK FOUNDATION OF SOCIAL INNOVATION**

MAGDALENA URBANOWICZ

Summary

The aim of the article is to present the organization of cooperation with parents of preschool education institutions in the example of the Public Preschool Point "Neighborhood Tiny House" Gdansk Foundation of Social Innovation.

The author indicates a partnership type of cooperation as the one that can bring the most benefits and satisfaction to each of the parties involved. Therefore, the article distinguishes numerous forms of work with parents of preschoolers based on dialogue and reading mutual needs. The conditions necessary to initiate and implement partnership cooperation in practice were also presented. Without it, it is not possible to constantly improve the quality of the point's work.

Key words: pre-school point, pre-school education institution, cooperation of pre-school point with parents, cooperation based on dialogue, pre-school education

MYŚLENIE WIZUALNE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W PRYWATNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ IM. T. HALIKA W REDZIE

IRMINA ŻARSKA

Nauczycielka, Szkoła Podstawowa im. T. Halika w Redzie

DOROTA JANKOWIAK-DĄBROWSKA

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Streszczenie

Koncepcja podwójnego kodowania w procesie percepcji przyswajanego tekstu Allana Paivio wskazuje na to, że łączenie werbalnego i rysunkowego przekazu wpływa pozytywnie na proces nabywania wiedzy. Na tej tezie opiera się myślenie wizualne, które jest coraz częściej wykorzystywane nie tylko w edukacji, ale i w biznesie. Jego popularność wynika między innymi z współczesnej konieczności selekcjonowania informacji oraz zmiany roli nauczyciela. Myślenie wizualne wprowadza wiele korzyści, między innymi wpływa pozytywnie na motywację uczniów, wspomaga rozumienie, angażuje odbiorców. W Prywatnej Szkole Podstawowej im. T. Halika w Redzie od kilku lat jest ono praktykowane w ramach programowo-metodycznej innowacji pedagogicznej na lekcjach języka polskiego. Uczniowie korzystają z kart pracy stworzonych przez nauczyciela, a także tworzą własne notatki wizualne.

Słowa kluczowe: myślenie wizualne, myślografia, innowacja pedagogiczna, rysunek w edukacji

Wprowadzenie

Już w latach 60. XX wieku Allan Paivio pisał o koncepcji podwójnego kodowania w procesie percepcji przyswajanego tekstu, według której łączenie informacji słownych z wizualnymi powoduje wzmacnianie i zwiększanie zrozumienia przekazu informacyjnego przez odbiorcę. Jest to spowodowane odrębnymi systemami poznawczymi: werbalnym i wyobrażeniowym oraz ścisłym związkiem pomiędzy nimi¹.

Myślenie wizualne czerpie z wzajemnego przeplatania się obrazu i słowa oraz wynikających z tego połączenia pozytywnych aspektów związanych z nabywaniem wiedzy, które zostały opisane w tej koncepcji. Jeden z najistotniejszych twórców korzystających z tej metody, Luigi Mengato, zastanawiając się nad tym, kto ją wynalazł, odpowiada, że lubi myśleć o tym, iż pierwszym jej użytkownikiem był Leonardo da Vinci².

¹ Podajemy za: S. Kawiorski, *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2.

² L. Mengato, *The Sketchnotebook. Learning and teaching with sketchnotes*, [w:] https://app.box.com/s/3w515ufxjb7u01psqfve?fbclid=IwAR1y3kHBuroOQ_yiCyYo5NCt6d0sp5pqHctPW3E0IjELkUnQgBZKnq-MSVk, [pobrano 11.03.2020].

Myślenie wizualne (nazywane również *sketchnotingiem* czy myśleniem obrazami), polegające na łączeniu wyobrażeń wizualnych i słownych, nie jest oparte na wybitnych umiejętnościach plastycznych. Nie jest sztuką. To sposób notowania, w którym rysunek nie jest celem samym w sobie, pełni funkcję podrzędną w stosunku do tekstu – ma na celu wyobrażenie treści i silniejsze jej utrwalenie. Myślenie wizualne jest obecnie coraz częściej wykorzystywane w różnych dziedzinach ludzkiej działalności. Stosuje się je w czasie szkoleń (np. biznesowych). Od kilku lat można zaobserwować jego zwiększającą się popularność w edukacji.

XXI wiek jest erą informacji. Stały się one najważniejszymi zasobami, są wyznacznikami potęgi intelektualnej człowieka i poziomu gospodarczego organizacji. Obecnie informacje (pod różnymi postaciami) docierają do odbiorcy zewsząd. Dąży on do ich selekcji oraz możliwości szybkiego ich przyswojenia i przetworzenia³. Tradycyjne teksty przestają mieć w tej rzeczywistości rację bytu. Zwiększają się możliwości dla mniej typowych rozwiązań, które gwarantują większy sukces, przekazują treść szybciej, w oparciu o mniejszy wysiłek ze strony odbiorcy.

Powoduje to konieczność wprowadzania zmian w obręb edukacji – współczesny uczeń nie jest już tylko odbiorcą treści, które objawia mu nauczyciel. Może do nich sięgnąć w każdej chwili przy pomocy smartfona, który zazwyczaj ma w kieszeni. Zmienia to rolę nauczyciela – nie jest on już osobą, która jest źródłem wiedzy i przekazywaniem informacji. Staje się człowiekiem, który uczy wyszukiwania, selekcjonowania i korzystania z wiedzy. Jego rolą jest pobudzanie motywacji wewnętrznej do nauki, wskazywanie jej kierunków, zainteresowanie ucznia własną dziedziną wiedzy i wspieranie w rozwoju.

Twórcy

Wydaje się, że rysunkowe notatki stanowią idealną odpowiedź na pytanie o efektywny sposób notowania i przekazywania treści oraz o metody wspierania i zainteresowania ucznia wiedzą z podstawy programowej. Stosuje ją wielu nauczycieli w całej Polsce. Swoimi pracami dzielą się zazwyczaj nieodpłatnie na tworzonych przez siebie stronach w portalu społecznościowym Facebook. Największą reprezentację wśród nauczycieli mają ci tworzący notatki rysunkowe z języka polskiego. Ich prace udostępniane są na stronach: *Irmína Źarska – Rysunkowy język polski*, *Motyle w Dzienniku*, *Nieprzeciętna polonistka*, *Maja Mark – Polski w rysunkach*, *Zakręcony belfer*, *Źona polonisty*, *Język obcy i ojczysty – blog poświęcony nauczaniu*, *Mira rysuje*, *TeRys.Ka* czy *literovka*. Pierwsze publikacje książkowe z tego zakresu ma na koncie Sylwia Oszczyk (karty pracy wydane pod tytułem *Lektury jak malowane*)⁴. Angliści mogą korzystać z prac przygotowanych przez twórców stron:

³ W. Krztoń, *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „MMR”, vol. XX, 22 (3/2015), s. 101-112.

⁴ S. Oszczyk, *Lektury jak malowane*. Graficzne karty pracy dla klas 4-8, Wydawnictwo „Wir”, Warszawa 2019.

Pomysłowy język angielski, eduNOTATKI, TEACH&SKETCH, Rysuj Pani. Notatki wizualne z języka niemieckiego udostępnia twórca strony *Grapholada*. Nauczyciele innych przedmiotów przejawiają mniejsze zainteresowanie w tym zakresie. Większość twórców umieszcza swoje prace w zamkniętych grupach (jak *Rysuję dla moich uczniów* czy *Myślografia*). Część udostępnia swoje prace za pomocą stron: *Belfry Bazgroła, Wizualna matematyka, Pani od fizyki, Bio-chemiczne sketchnotki, Biologus designans, Katecheza wizualna* czy *Nauczanka bazgrolki*. Niektóre z przywołanych stron mają po kilkanaście tysięcy fanów. Sukcesywnie zwiększa się liczba szkoleń, warsztatów i prelekcji dla nauczycieli z zakresu myślenia wizualnego i jego wykorzystywania w edukacji. Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku jako pierwsza uczelnia w Polsce wprowadziła myślenie wizualne jako przedmiot w planie nauczania na studiach podyplomowych *Innowacyjne i kreatywne metody pracy z uczniem*. Niedługo zostanie wydana pierwsza publikacja teoretyczna w języku polskim na temat tworzenia notatek wizualnych – *Myślografia* Agaty Baj.

Korzyści wprowadzania myślenia wizualnego do edukacji

Myślenie wizualne to metoda, którą warto wprowadzać do edukacji ze względu na szereg korzyści, jakie ze sobą niesie:

- wspomaga zapamiętywanie,
- przyspiesza i zwiększa efektywność odbioru informacji,
- pozwala w bardziej klarowny sposób wyrazić myśli,
- wzmacnia przekaz słowny,
- ułatwia zrozumienie, sprawiając, że przekaz jest prostszy,
- przyciąga uwagę,
- uatrakcyjnia lekcje, wprowadzając elementy zabawy,
- łączy treści z różnych przedmiotów,
- budzi ciekawość w uczniach,
- angażuje uczniów bardziej niż notatka linearna,
- pobudza aktywność artystyczną i kreatywność,
- zwiększa skupienie i koncentrację.

W niniejszej pracy przedstawiamy sposób wprowadzenia tej metody w jednej z pomorskich szkół niepublicznych.

Myślenie wizualne jako programowo-metodyczna innowacja pedagogiczna

Elementy myślenia wizualnego w ramach programowo - metodycznej innowacji pedagogicznej zostały wprowadzone w Prywatnej Szkole Podstawowej im. T. Halika w Redzie. Innowacja ta jest odpowiedzią na uczniowskie trudności w zapamiętywaniu informacji z zakresu językoznawstwa oraz literaturoznawstwa, a także na brak zainteresowania tymi zagadnieniami. Głównym jej celem jest: zachęcanie i motywowanie uczniów do uczenia się zagadnień z zakresu

językoznawstwa oraz literaturoznawstwa, zachęcanie uczniów do podejmowania kreatywnych działań oraz szerzenie idei myślenia wizualnego jako metody nauczania i uczenia się. Wśród celów szczegółowych znalazły się: zapoznanie uczniów z ideą myślenia wizualnego, uatrakcyjnienie lekcji języka polskiego, integrowanie treści z zakresu języka polskiego z zagadnieniami plastycznymi, rozwijanie aktywności artystycznej uczniów, poprawa uczniowskiej koncentracji na lekcjach, kształcenie umiejętności tworzenia notatek, podwyższenie umiejętności plastycznych, usprawnienie motoryki małej, pogłębianie zainteresowania przedmiotem oraz motywowanie do podejmowania twórczości własnej.

Na lekcjach języka polskiego uczniowie pracują w oparciu o przygotowane przez nauczyciela wizualne karty pracy, a także tworzą notatki wizualne wspólnie z nauczycielem oraz samodzielnie. Ponadto w Prywatnej Szkole Podstawowej im. T. Halika w Redzie odbywają się warsztaty z zakresu myślenia wizualnego dla chętnych uczniów oraz nauczycieli. Planowana jest organizacja wieczorów myślograficznych oraz utworzenie kółka myślograficznego.

Po kilku latach realizacji opisanej tu innowacji pedagogicznej z zakresu myślenia wizualnego można zaobserwować szereg pozytywnych efektów: znajomość przez uczniów nowej metody tworzenia notatek, zwiększenie motywacji do uczenia się i podejmowania własnej twórczości, zwiększenie zainteresowania zagadnieniami z zakresu literaturoznawstwa i językoznawstwa, rozwój aktywności artystycznej i kreatywności, rozwój wyobraźni przestrzennej i rozwój kreatywności. Ten sposób pracy jest pozytywnie oceniany przez uczniów i rodziców, wnosi wiele satysfakcji do pracy nauczyciela.

Zachęcamy do zapoznania się i do analizy przedstawionych w aneksie materiałów wizualnych będących ilustracją do innowacji pedagogicznej *Myślenie wizualne na lekcjach języka polskiego*, a dla czytelnika okazją do myślenia wizualnego właśnie.

Bibliografia

- Kawiorski S. (2013), *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne”, nr 2.
- Krztoń W. (2015), *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „MMR”, vol. XX, 22 (3).
- Mengato L. (2020), *The Sketchnotebook. Learning and teaching with sketchnotes*, [w:] https://app.box.com/s/3w515ufxjb7u01psqfve?fbclid=IwAR1y3kHBuroOQ_yiCyYo5NCt6d0sp5pqHctPW3E0IjELkUnQgBZKnq-MSVk, [pobrano 11.03.2020].
- Oszczyk S. (2019), *Lektury jak malowane. Graficzne karty pracy dla klas 4-8*, Warszawa.

VISUAL THINKING ON POLISH LESSONS IN TONY HALIK'S PRIMARY SCHOOL IN REDA

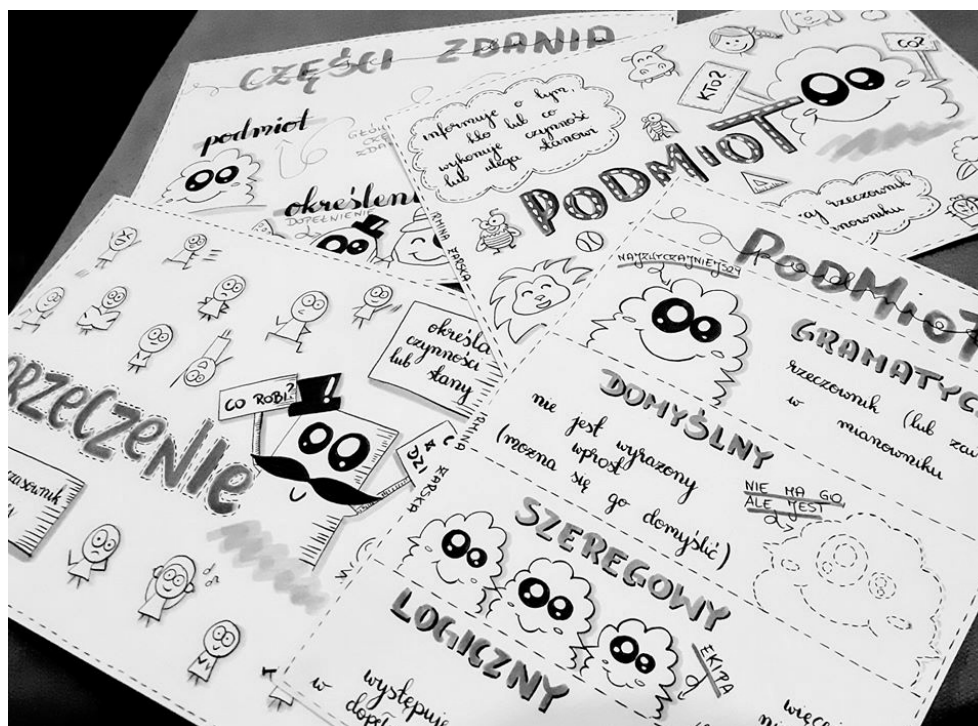
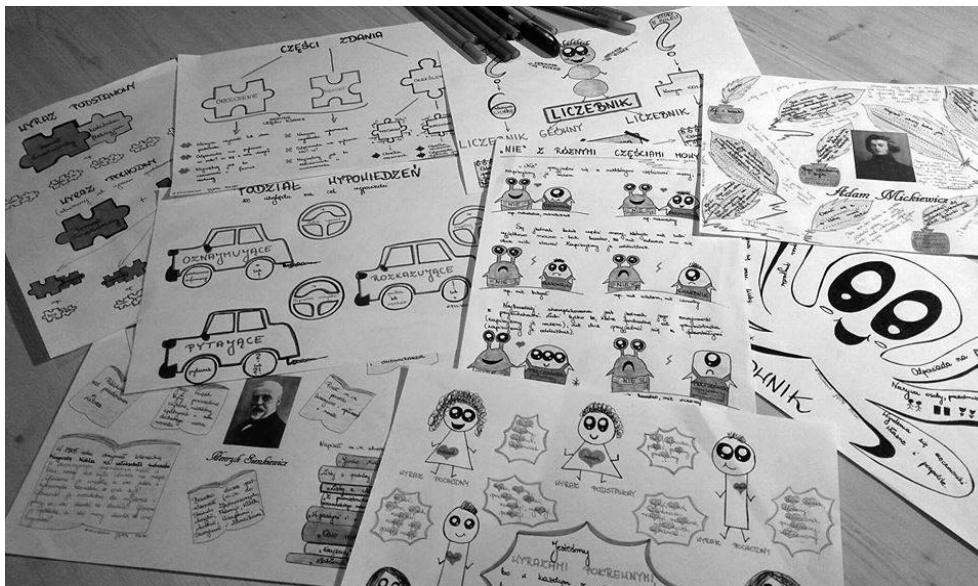
IRMINA ŻARSKA, DOROTA, JANKOWIAK-DĄBROWSKA

Abstract

The concept of double coding in the process of perceiving Allan Paivio's text assimilated indicates that the combination of verbal and drawn message positively influences the process of knowledge acquisition. Visual thinking is based on this thesis not only in education but also in business. Its popularity results, among other things, from the contemporary need to select information and change the role of the teacher. Visual thinking introduces many benefits, among other things, it positively affects the motivation of students, supports understanding and engages the recipients. For several years it has been practiced in the T. Halik Private Elementary School in Reda as part of the curriculum and methodological pedagogical innovation during Polish language lessons. Students use work cards created by the teacher and create their own visual notes.

Keywords: visual thinking, pedagogical innovation, drawing in education

Aneks
INNOWACJA PEDAGOGICZNA MYŚLENIE WIZUALNE NA LEKCJACH
JĘZYKA POLSKIEGO – MATERIAŁ ILUSTRACYJNY



Podmiot

NAMIZYCZAJNIEJSZY



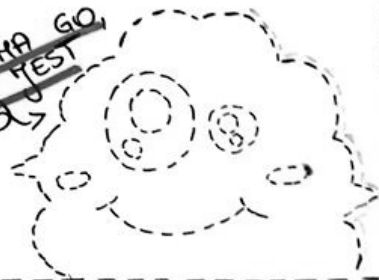
GRAMATYCZNY

rzeczownik (lub zaimek)
w mianowniku

DOMYŚLNY

nie jest wyrażony
wprost
(można się go domyślić)

~~NIE MA GO~~
~~ALE JEST~~



IMHINA

ZARSKA

SZERELOWY



EKIPA

więcej
niż jeden
wykonawca
(kilka wyrazów)

LOGICZNY

występuje
w dopełniaczu

KOGO?
CZEGO?

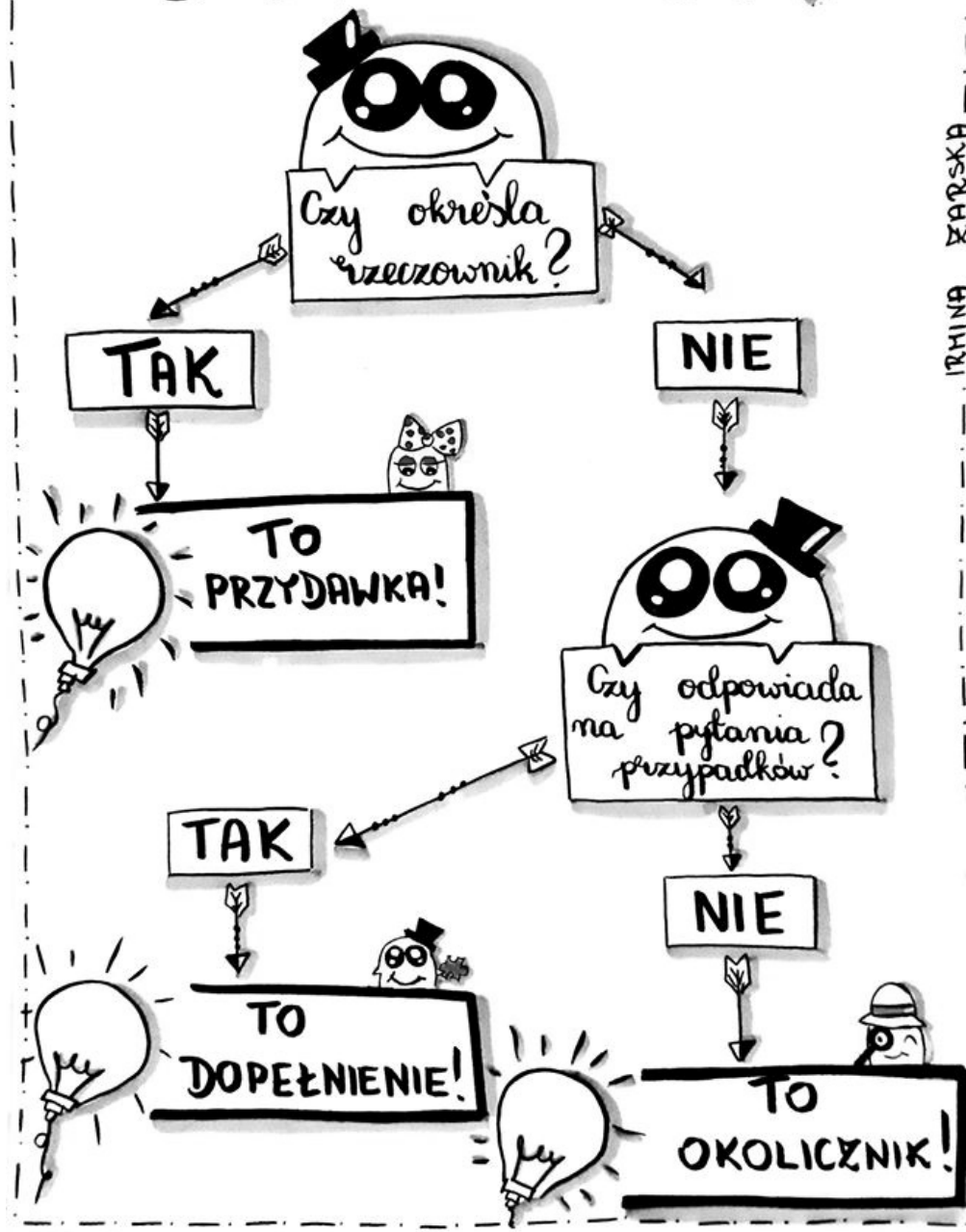




ORZECZENIE



OKREŚLENIA



IRHINA KARSKA

IRKINA ZARSKA

DOPREŻNIENIE

CO?

zazwyczaj jest określeniem czynnika

O CZYM?

części zdania

Z KIM?

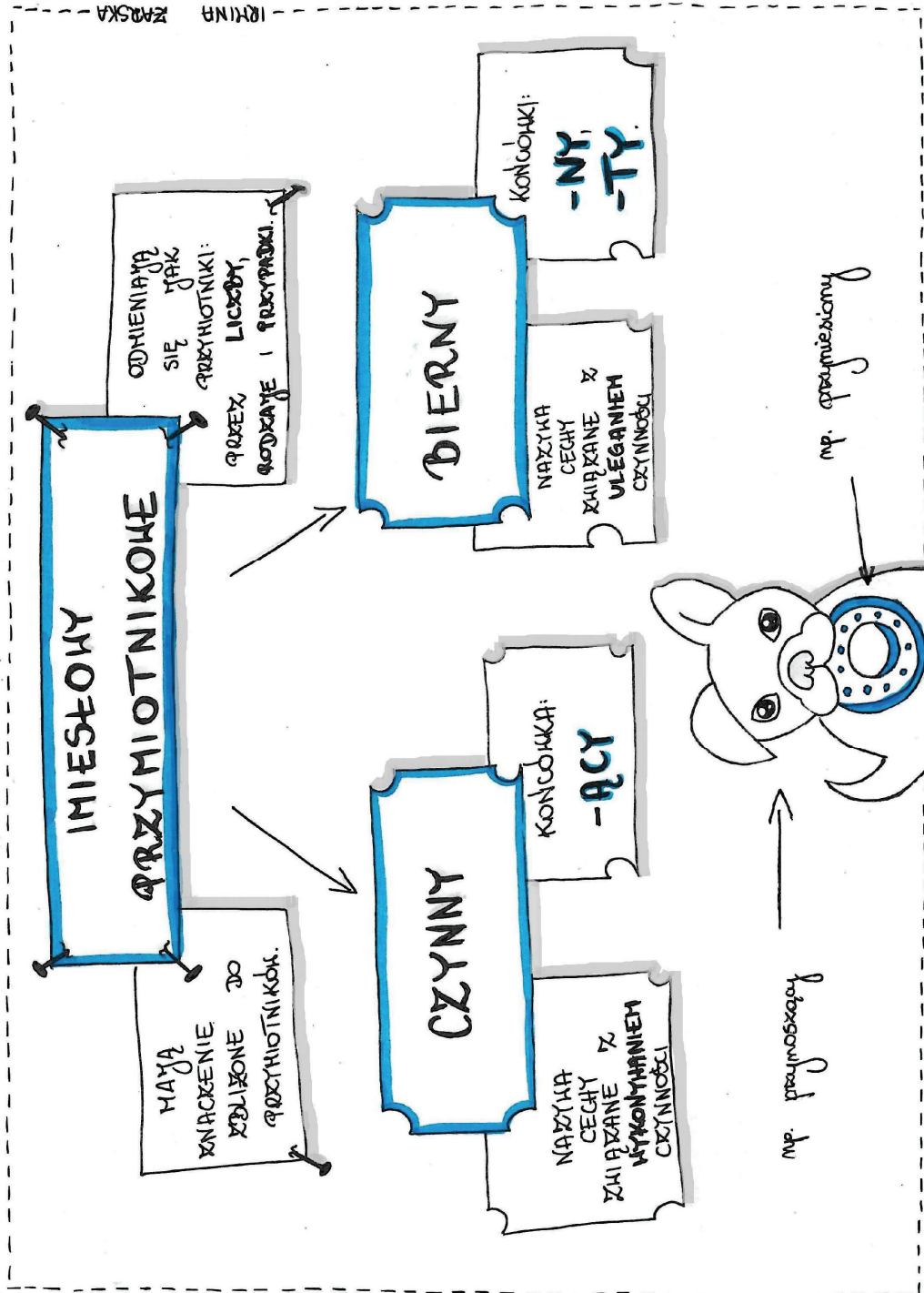
Z CZYM?

KOGO?

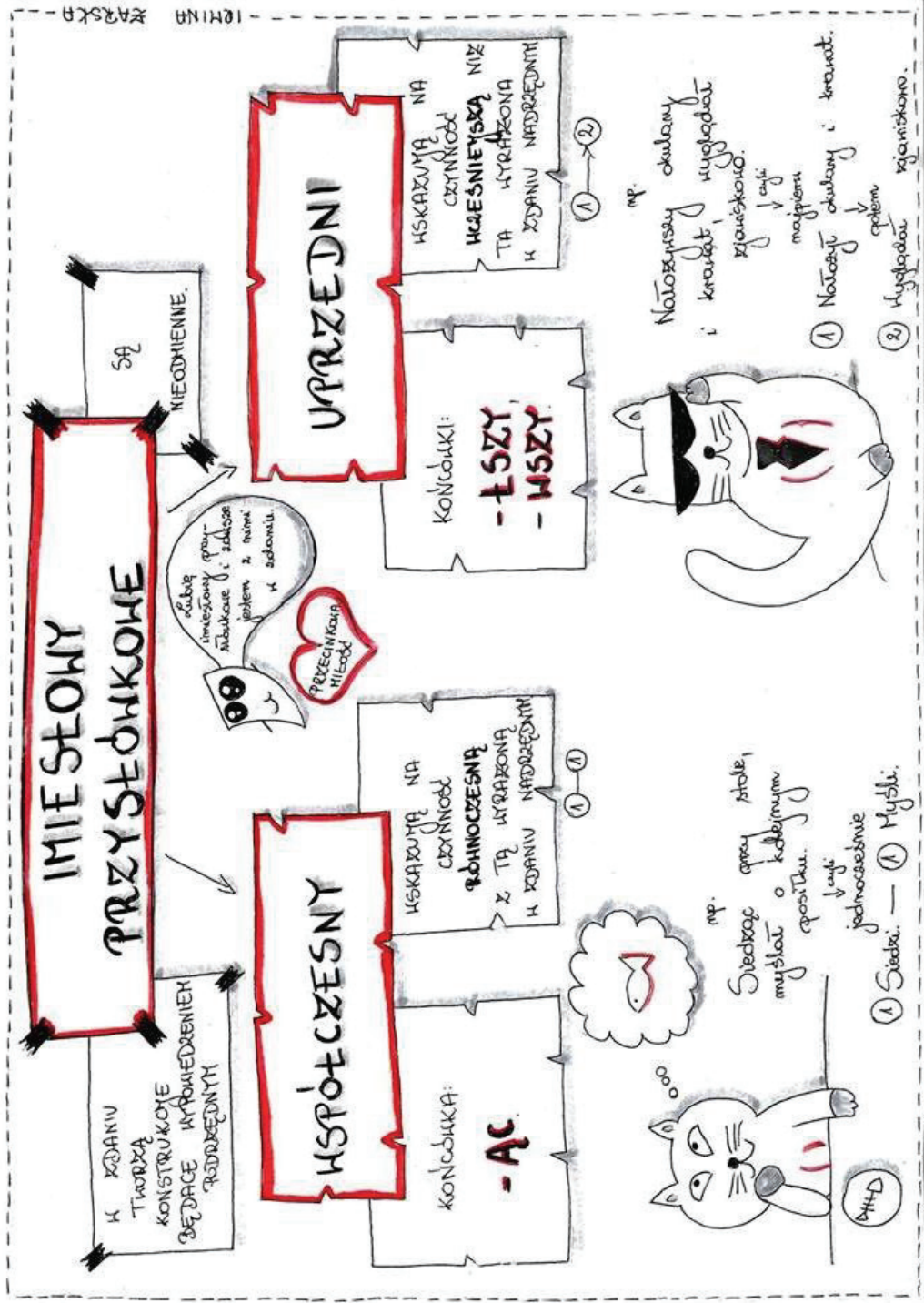
CZEGO?

KOMU?

informuje o osobach lub rzeczach, które są powiązane z wykonywaną czynnością



ІРІНА
КАСКА



może być realistyczny lub fantastyczny

to jest fikcja literacka

został wymyślony przez autora



ŚWIAT

PRZEDSTAWIONY

świat

ukazany

w dziele

literackim

elementy

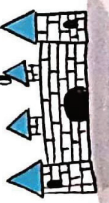
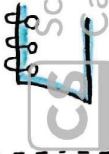
świata przedstawionego

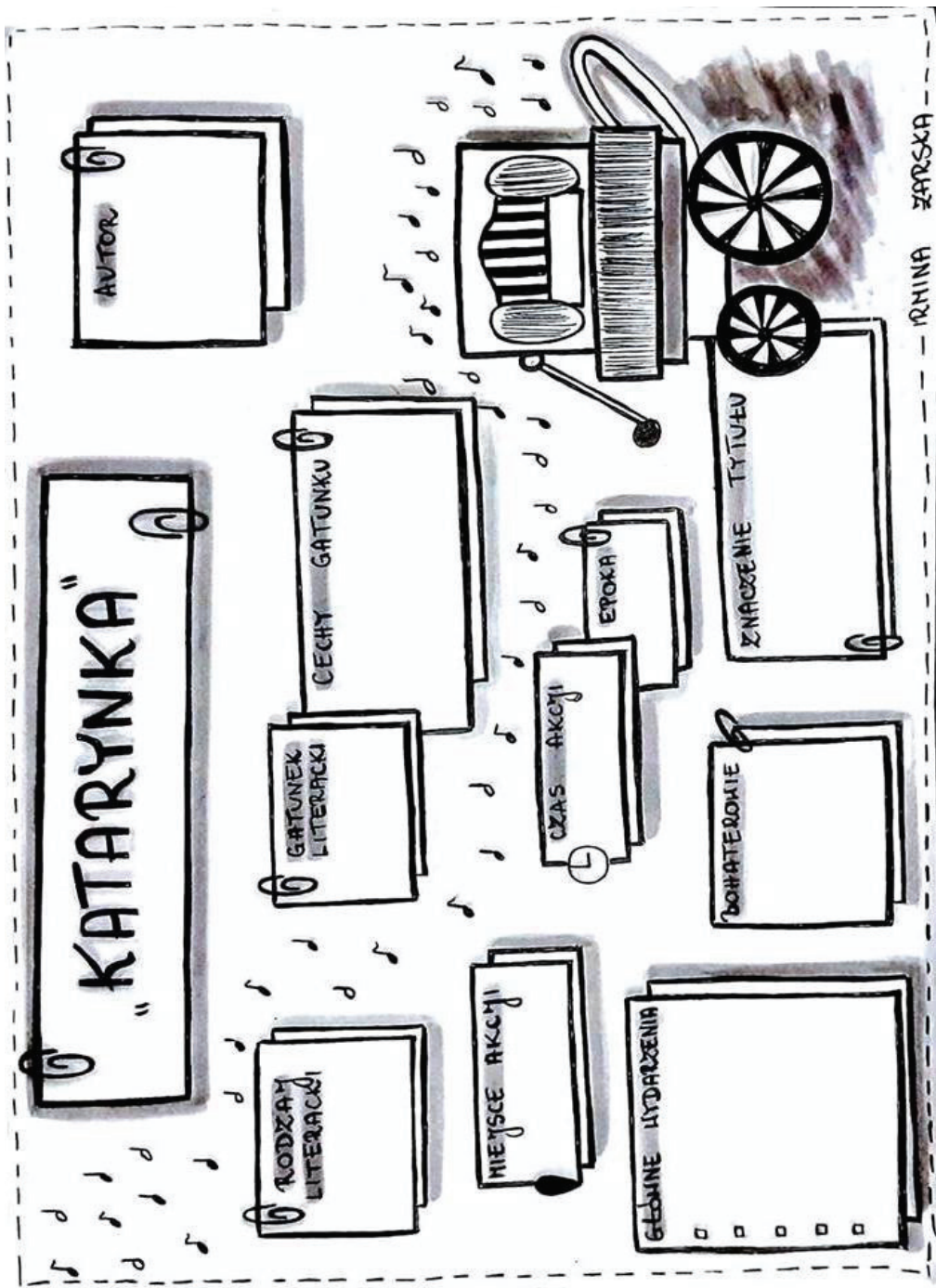
czas akcji

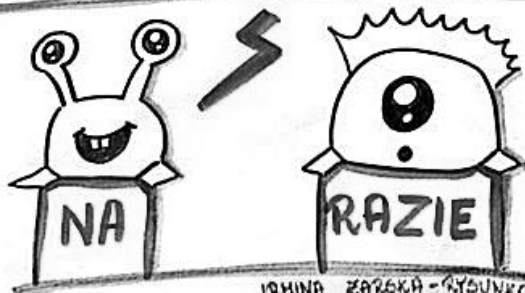
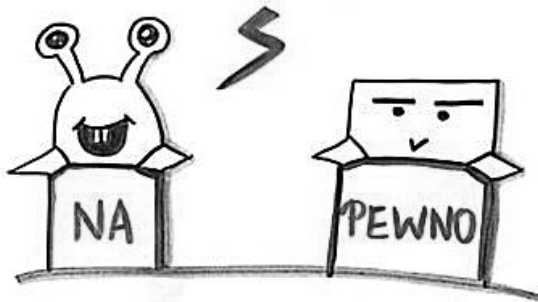
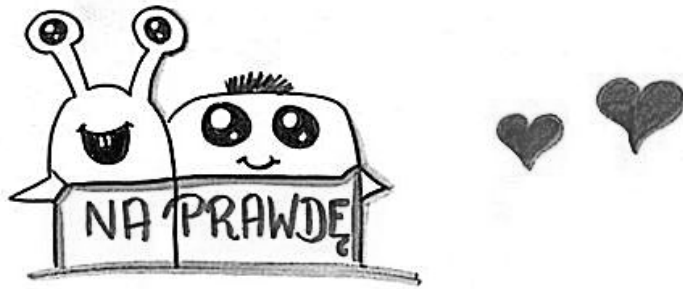
miejsce akcji

bohaterowie

układ wydarzeń



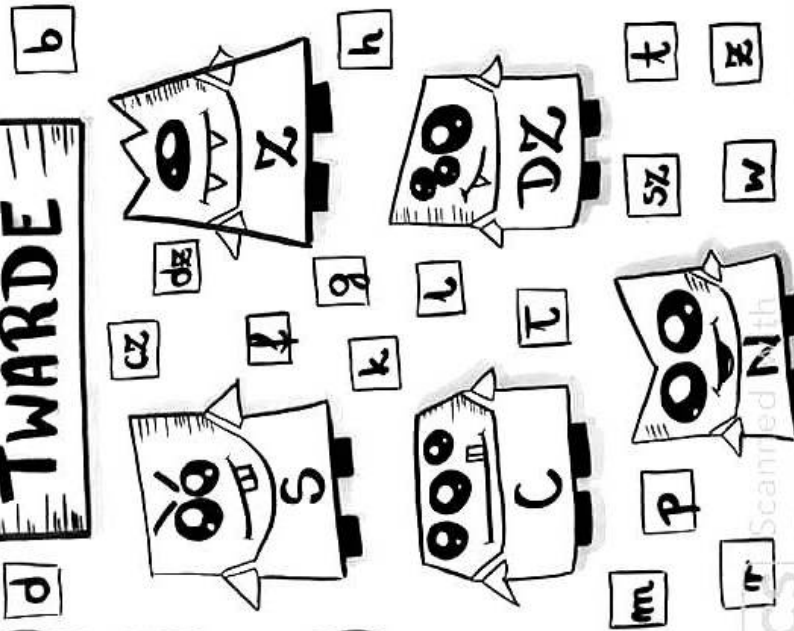




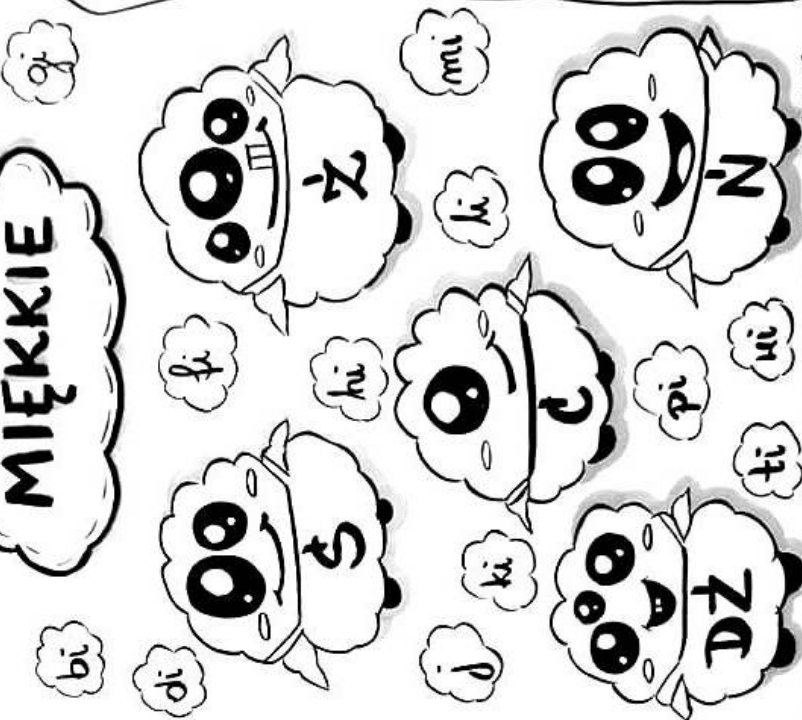
IRMINA KARSKA - RYSUNKOWY JĘZYK POLSKI

SPÓŁGŁOSKI

TWARDE



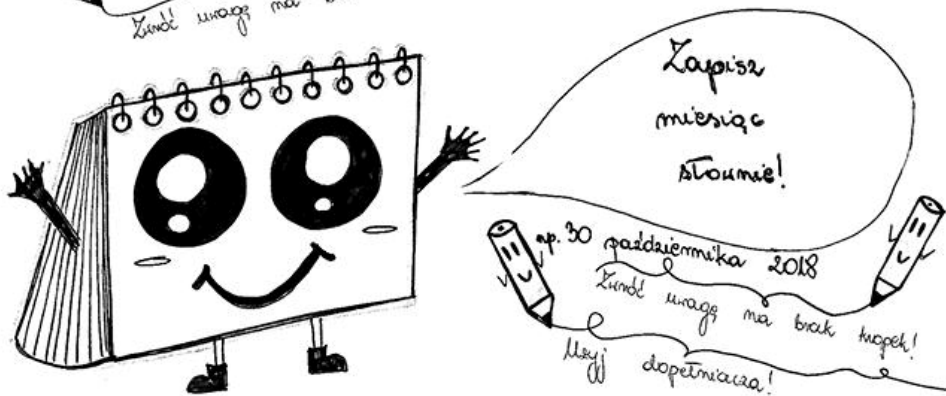
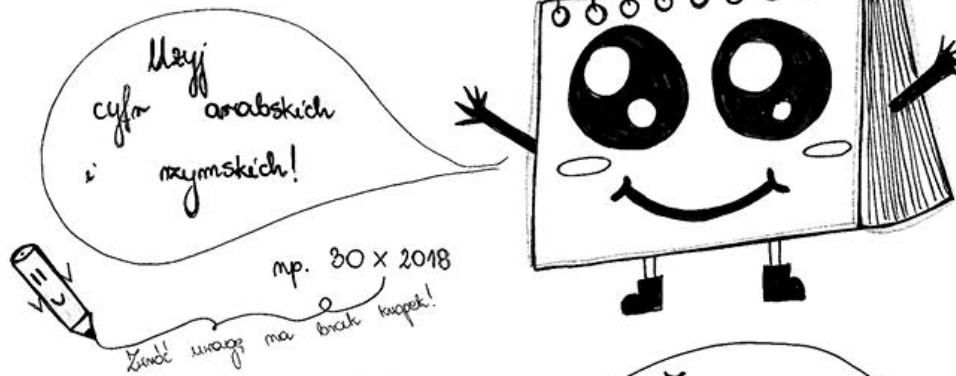
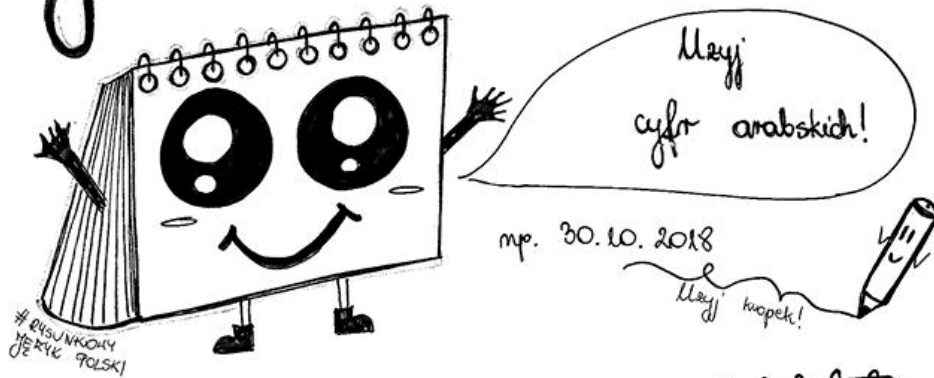
MIĘKIE



IRMINA ZARSKA

PAN KALENDARZ

informuje
JAK ZAPISYWAĆ DATY

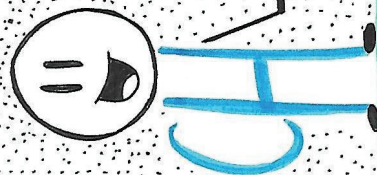


RYSUNKOWA ORTOGRAFIA

"CH" PISZEMY ...

GDY WYMIENIA SIĘ NA SZ

NA KOŃCU WYRAZU

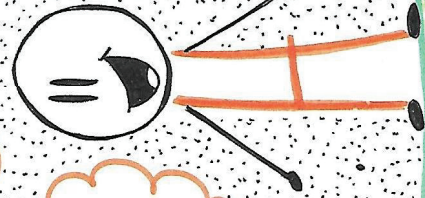


PO LITERZE S

W WYRAZACH, KTÓRE TRZEBA ZAPAMIĘTAĆ

"H" PISZEMY ...

GDY WYMIENIA SIĘ NA G, Z, Ż, ZŁ, DZ



PO LITERZE Z

W WYRAZACH, KTÓRE TRZEBA ZAPAMIĘTAĆ

#RYSUNKOWY JEZYK POLSKI

KIEDY PISZEMY "RZ"?

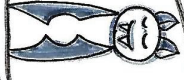
PO SPÓŁGŁOSKACH: **P, B, T, D, K, G, C, H, J, K.**



W ZAKOŃCZENIACH: **- ARZ, - ERZ, - HIERZ, - HISTRZ.**



GDY KMIENIA SIĘ NA **R.**

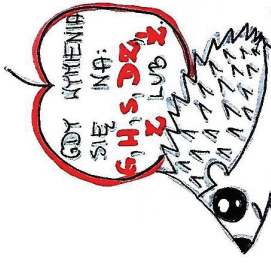


W WYRAKACH, KTÓRE TRZEBA ZAPAMIĘTAĆ.



#ZOBACZMY
PŁYTKI
1976

KIEDY PISZEMY "Z"?



WYPRÓBUJ!

WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ! WYPRÓBUJ!

Skłoga

Temat: Pisownia nie w różnym częściach mowy



nie moc
nie pomalowan
nie lekko
nie swieczacy
nie szaszcz
nie zytelny
nie bezpecezn
nie kontrolny
nie trzeba
nie mozna
nie gorsza
nie wiaz
nie wysz
nie przek
nie moj
nie swia
nie n
nie
nie z
nie z
nie ro
nie ro
nie
nie
nie
nie
ni
ni
ni

Część IV.
KRONIKA

SPRAWOZDANIE Z SYMPOZJUM ZIMOWEGO: EDUCATIONAL RESEARCH AND THE LIMITS OF CRITIQUE W TYBINDZE

PRZEMYSŁAW SZCZYGIEŁ

ORCID 0000-0001-5353-7870

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

W dniach 6-9 lutego 2020 roku w Instytucie Edukacyjnym niemieckiego Uniwersytetu w Tybindze odbyło się Sympozjum Zimowe: *Educational Research and the Limits of Critique*. Wydarzenie to było znakomitą okazją do wymiany myśli w międzynarodowym gronie badaczy i badaczek edukacji oraz filozofii edukacji. Uczestnicy sympozjum zostali przywitani przez Martina Haranta i Philippa Thomasa z uczelni goszczącej. Miało ono w dużej mierze formę otwartych dyskusji wokół aktualnych problemów nurtujących uczestniczki i uczestników tego inspirującego wydarzenia.

Pierwszego dnia miało miejsce wprowadzenie Piotra Zamojskiego (Gdańsk) i Jorisa Vlieghe (Leuven) do pedagogiki po-krytycznej. Jedną z lektur, wokół których toczyły się dyskusje był *Manifest pedagogiki po-krytycznej* autorstwa wspomnianych prelegentów i Naomi Hodgson. Uczestnictwo w tej części sympozjum było okazją do zapoznania się z nowym konceptem po-krytyczności i możliwością przedyskutowania go wśród osób reprezentujących różnorodne sposoby myślenia o filozofii edukacji. Tego samego dnia odbył się interesujący wykład Zamojskiego i Vlieghe na temat edukacyjnej praktyki nauczania, która mogłaby się opierać na podstawowych zasadach pedagogiki po-krytycznej, niedyrektywnej, zorientowanej na cele stricte edukacyjne.

Drugi dzień sympozjum otworzył wykład Stefano Oliverio (Neapol) pt. *Post-Critical Pedagogy and an Existentialist Tone Recently Adopted in Educational Theory*, następnie odbyła się część zatytuowana *Pedagogical Failures: When Your Love for the World Gets Rejected*, podczas której wybrani uczestnicy i uczestniczki sympozjum performatywnie odczytali tekst sztuki zredagowanej przez Biancę Thoilliez (Madryt). Kolejny blok sympozjum, *(Post-)Critical Perspectives on Gender: Feeling-With and Learning*, propozycja Iris Laner (Salzburg), dotyczył kwestii pogodzenia ze sobą myśli po-krytycznej i teorii feministycznej. Dyskusja toczyła się wokół wybranych wątków myśli Simone de Beauvoir i akcji filmu *Tomboy* w reżyserii Céline Sciammy.

Trzeciego dnia odbyły się dyskusje w mniejszych grupach na temat projektów naukowych uczestników i uczestniczek wydarzenia. Omawiano w nich koncepcje prac doktorskich i podoktorskich między innymi pod kątem wątków po-krytycznych czy inspiracji tym nurtem filozofii edukacji. Dla mnie osobiście była to jedna

z najbardziej znaczących części sympozjum w Tybindze, podczas której miałem okazję zderzyć główne idee mojego projektu doktorskiego z punktami widzenia osób wywodzących się z odmiennych kontekstów społeczno-kulturowych.

Tego samego dnia swoje wystąpienie pt. *The Critical Tasks of the University: A Neo-Humboldtian Perspective* wygłosił Hans Schildermans (Wiedeń) nawiązując do propozycji kosmopolitycznej Isabelle Stengers. Kolejny prelegent, Itay Snir (Tel Aviv) w swoim interesującym referacie próbował odnaleźć po-krytyczne wątki w myśli Waltera Benjamina (*Walter Benjamin in the Age of Post-critical Pedagogy*).

Ostatni dzień sympozjum tworzyła otwarta przestrzeń, podczas której uczestniczki i uczestnicy próbowali łączyć swoje projekty badawcze z doświadczeniami nabytymi podczas wydarzenia. Poruszano wówczas takie kwestie, jak relacje między krytycznością a po-krytycznością, (nie)możliwość wyjścia poza technologicznie rozumianą edukację, polityczne i niepolityczne cele procesu edukacyjnego, możliwość bycia krytycznym przy jednoczesnym zawieszeniu krytyczności i przyjęciu postawy afirmatywnej w edukacji, i wiele innych.

Zarówno wystąpienia poszczególnych gości, jak i dyskusje na temat wygłoszonych referatów i tekstów wokół których toczyły się rozmowy, były wyśmienitą formą wymiany akademickiej, stając się inspiracją i motywacją do dalszego eksplorowania limitów krytyczności i otwarcia się na afirmatywne myślenie o edukacji.