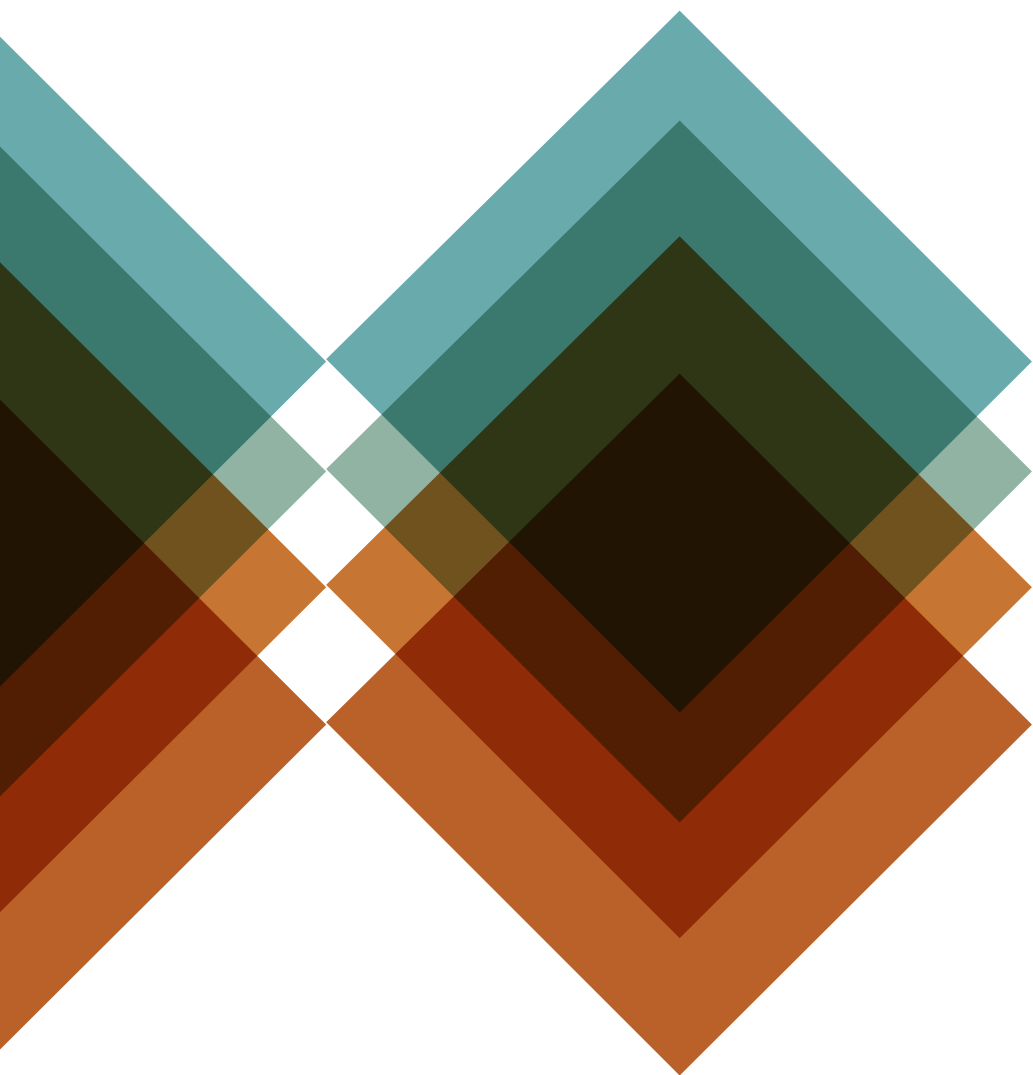


Projektowanie uniwersalne w inkluzji – perspektywa pedagogiczna

REDAKCJA Tomasz Siemież Teresa Stankiewicz



Projektowanie uniwersalne w inkluzji – perspektywa pedagogiczna

Projektowanie uniwersalne w inkluzji – perspektywa pedagogiczna

REDAKCJA

TOMASZ SIEMIEŹ

TERESA STANKIEWICZ

WARSZAWA 2022

RECENZJA dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL
REDAKCJA JĘZYKOWA Klara Deszczyńska
SKŁAD, ŁAMANIE Tomasz Smółka | studioformat.pl
PROJEKT OKŁADKI Marta Turska | studioformat.pl

© COPYRIGHT BY Collegium Verum & Fundacja
Wspierania Aktywności Lokalnej FALA, 2022

ISBN 978-83-61140-96-2

WYDAWNICTWO COLLEGIUM VERUM

02-778 Warszawa, ul. M. Grzegorzewskiej 10

DRUK „ELPIL” ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

Publikacja wydana w ramach Programu Operacyjnego
Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020. Projekt „W Stronę Inkluzji”
WND-POWR.03.05.00-00-PU23/19 współfinansowany
z Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Spis treści

- 7** Wstęp

- 11** TERESA STANKIEWICZ Epistemologiczne aspekty projektowania uniwersalnego

- 37** MAŁGORZATA SUWAJ Mała Szkoła Włączająca. Retrospekcje wokół SP AMS w Krakowie jako miejsca wdrożenia inkluzji i metody *The Coaching Maps*

- 47** ROBERT GEISLER *The Coaching Maps*. Metoda w nurcie Projektowania Uniwersalnego

- 69** Prezentacja autorskich scenariuszy do zajęć z dziećmi, z wykorzystaniem elementów *The Coaching Maps*, opracowanych przez studentów Collegium Verum w ramach realizacji projektu „W stronę Inkluzji”

- 99** TOMASZ SIEMIEŹ Zastosowania metody *The Coaching Maps* w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziećmi

Wstęp

Idea inkluzji jest realizowana na świecie od niemal 30 lat. W Polsce w roku 1997 uchwalono *Kartę Praw Osób Niepełnosprawnych*, która miała na celu ochronę osób niepełnosprawnych oraz zapewnienie im, między innymi, dostępu do „nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej”¹. Z biegiem lat pomysł na to, aby osoby z niepełnosprawnością uczyły się w szkołach powszechnych, staje się rzeczywistością. Kierunek dostrzegania osób z niepełnosprawnością, zdefiniowania ich miejsca i roli we wspólnocie oraz ułatwienie im dostępu do swobodnego uczestnictwa w życiu społecznym wydaje się jak najbardziej słuszny, stąd instytucje dostosowują własną przestrzeń architektoniczną, aby mogli z nich korzystać wszyscy w swobodny sposób. Szkoły także podejmują coraz szersze działania w tym obszarze. Aktywność mająca na celu włączanie osób z niepełnosprawnością w obszar pedagogiki z roku na rok staje się coraz większa. Projekty Unii Europejskiej obejmują wszystkie poziomy edukacji, od przedszkola po uniwersytety. Na każdym poziomie poszukuje się sposobów na promowanie, edukowanie i realizację idei inkluzji w praktyce. Podobne

¹ Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, §1.pkt. 4.

działania podjęło także Collegium Verum² we współpracy z Fundacją Wspierania Aktywności Lokalnej FALA³. Od 1 czerwca 2020 roku, oba podmioty rozpoczęły działania w ramach projektu *W stronę inkluzji* realizowanego w ramach III Osi priorytetowej: *Szkolnictwo wyższe dla gospodarki*, numer działania: 3.5 „Kompleksowe programy szkół wyższych”, finansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju o numerze: POWR.03.05.00-IP.08-00-PUN/19.

Celem szczegółowym projektu było podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadającym potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa oraz wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego, natomiast celem głównym projektu było zapewnienie do 2023 roku możliwości rozwoju kompetencji studentów studiów pedagogicznych w zakresie stosowania projektowania uniwersalnego, w szczególności w jego praktycznym aspekcie, a także wzrost świadomości studentów w zakresie roli projektowania uniwersalnego w tworzeniu produktów i usług.

Jako realizację celu głównego projektu, Collegium Verum zaplanowało wdrożenie zasad projektowania uniwersalnego do wszystkich specjalności na kierunku Pedagogika: edukacji elementarnej, terapii pedagogicznej, terapii osób ze spektrum autyzmu. Rozwijane w ramach projektu specjalności miały przygotować studentów do pracy w placówkach edukacyjnych i terapeutycznych uwzględniając zasady inkluzji.

Cele szczegółowe, które przyczyniły się do osiągnięcia celu głównego, to opracowanie i wdrożenie w ramach programu na studiach, na kierunku Pedagogika, zajęć obowiązkowych obejmujących projektowanie uniwersalne, które miały rozwinąć kompetencje studentów w tym obszarze, czyli ukierunkować ich na praktyczne kształcenie według zasad projektowania uniwersalnego poprzez realizację praktyk, warsztatów i spotkań z ekspertami. Zaplanowane zadania miały uwzględniać treści, istotne z punktu widzenia rozwoju społeczno-gospodarczego, takie jak odpowiedzialność społeczna, rozwój wsparcia mobilności poprzez

² Collegium Verum, niepubliczna uczelnia, działająca od 2001 roku, Collegium Verum | Collegium Verum.

³ Fundacja Wspierania Aktywności Lokalnej FALA, <https://www.fala.edu.pl/>

zastosowanie innowacyjnych produktów, tworzenie produktów i usług w oparciu o szerokie zrozumienie problemów i potrzeb użytkowników. Aby osiągnąć tak postawione cele, każdy student będący uczestnikiem projektu, miał obowiązek przejścia w ramach projektu pełną ścieżkę wsparcia przewidzianą w poszczególnych zadaniach projektu.

Publikacja niniejsza jest pokłosiem pracy według zasad inkluzji i wynikających z niej doświadczeń studentów realizujących zadania projektowe, wykładowców Collegium Verum, a także nauczycieli pracujących w szkołach prowadzonych przez Fundację Wspierania Aktywności Lokalnej FALA.

Warto w tym miejscu podkreślić, że kiedy mówimy o projektowaniu uniwersalnym w edukacji, to właściwie mówimy o trzech podstawowych zasadach, takich jak „zapewnienie różnorodnych sposobów przekazu informacji, form ekspresji i prezentowania wiedzy i kompetencji oraz różnych form zaangażowania i motywowania dziecka do pracy”⁴.

Inferencja praw inkluzji oraz zasad projektowania uniwersalnego w edukacji dała asumpt do analizowania tych zagadnień na płaszczyźnie filozoficzno-pedagogicznej i praktycznej. Stąd, artykuł otwierający publikację, zatytułowany *Epistemologiczne aspekty projektowania uniwersalnego*, poświęcono problematyce wynikającej z potrzeby poznania i zdefiniowania osoby z niepełnosprawnością jako osoby; określenia jej osobowej godności w świetle ułomności oraz podkreślenia jej miejsca i roli we wspólnocie, także wspólnocie szkolnej. W nawiązaniu do tematyki pierwszego artykułu, Małgorzata Suwaj dzieli się świadectwem realizowania inkluzji oraz projektowania uniwersalnego w założonej przez siebie szkole. Pokazuje oryginalny sposób odczytywania i realizacji indywidualnego podejścia do dziecka, nie naruszając, ani nie obniżając wymagań szkoły wobec uczących się w niej dzieci. Artykuł ten podejmujący także tematykę metodyczną, wprowadza w treść artykułu Roberta Geislera, zatytułowanego: *The Coaching Maps. Metoda w nurcie projektowania uniwersalnego*, który przedstawia innowacyjną, autorską metodę pracy z osobami w dobie obrazu i kryzysu

⁴ E. Domagała-Zyśk, *Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje*, w: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.), *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli*, Lublin 2021, s. 855–870.

komunikacyjno-relacyjnego. Autor zaznacza, jak ważne jest samo-poznanie, które stoi u podstaw zmiany myślenia i postaw. Prezentuje genezę i strukturę metody *The Coaching Maps* (TCM), podkreślając jej uniwersalny charakter.

Wyniki pracy studentów podczas praktyk w szkołach, prezentują scenariusze zajęć z dziećmi, z zastosowaniem elementów metody *The Coaching Maps*. Studenci wykonali dostosowania metody TCM, adekwatnie do wieku i rodzaju niepełnosprawności dzieci. Wybrane scenariusze są przykładem wykorzystania rysunku, jako płaszczyzny komunikowania się z dziećmi, także z dziećmi z niepełnosprawnością. Rysunek jest obszarem symbolicznego wyrażania siebie, mówienia o sobie, swoich uczuciach, emocjach, pragnieniach, trudnościach, jest płaszczyzną porządkowania myślenia o sobie i innych, o relacjach oraz recepcji otaczającego świata. Przykładem tego jest scenariusz pt.: *Interpretacje*, który powstał jako element wspomagający w edukacji polonistycznej. Autorka wykorzystała wybrane elementy TCM, do analizy i interpretacji fragmentu książki *Niesamowite przygody dzięsięciu skarpetek*.

Ostatni rozdział książki poświęcony został podsumowaniom, jakie towarzyszyły testowaniu przygotowanych przez studentów scenariuszy. Testującymi byli nauczyciele szkół podstawowych w Krakowie, Woli-borzu oraz szkoły i przedszkola we Włodowicach (Gmina Nowa Ruda). Ich opinie zebrał i komentarzem opatrzył Tomasz Siemież. Nauczyciele podkreślali głównie wątek komunikacyjny i poznawczy, a także zainteresowanie i radość dzieci po udziale w zajęciach.

Z podjętych analiz teoretycznych i praktyki na pierwszy plan wysuwa się wnioski dotyczący roztropnego podejścia do idei inkluzji. Spojrzenie z perspektywy epistemologicznej na dziecko, jako osobę, także na osobę z niepełnosprawnością, oraz na rolę i zadania szkoły, stoi na straży nie tylko dobrej, wysokiej jakości edukacji, ale przede wszystkim na straży godności osobowej każdego dziecka i dobra wspólnoty.

Teresa Stankiewicz

Epistemologiczne aspekty projektowania uniwersalnego

Inkluzja zakłada zmianę dotychczasowego myślenia o osobach z niepełnosprawnością i ich miejscu we wspólnocie. Postuluje otwartość i uznaje wszystkich jej członków za pełnoprawnych uczestników życia społecznego. Przyjęcie tej optyki wymaga dostosowania środowiska do indywidualnych potrzeb żyjących z nim osób. Owo dostosowanie środowiska polega, według inicjatorów tej idei, nie tylko na dostosowaniu architektonicznym przestrzeni materialnej w myśl projektowania uniwersalnego, ale przede wszystkim na „dostosowaniu wspólnoty”. Natomiast przyjęcie osoby z niepełnosprawnością do wspólnoty rodzinnej, szkolnej czy pracowniczej wymaga właściwego odczytania w niej jej roli i miejsca, a to z kolei wymaga poznania osoby, jaka wkracza w tę przestrzeń. Dostrzec należy w osobie niepełnosprawnej jej niezależność i godność osobową; poznać jej niepełnosprawność i skutki, jakie ze sobą niesie, rozumieć osoby postrzeganie siebie i własnej choroby. W oparciu o to tworzyć przestrzeń, w której osoba a także osoba z niepełnosprawnością będzie mogła realizować siebie, doświadczać troski innych, solidarności z nimi, wchodzić w zdrowe relacje międzyludzkie, przekraczać własne słabości, mieć poczucie sprawstwa, samodzielności i wolności, by stawać się coraz bardziej sobą. Takie wyzwanie domaga się roztropności i mądrości w tworzeniu przestrzeni dobra wspólnego oraz koncepcji osoby afirmującej jej godność. Wydaje się, że godność osoby ludzkiej

uwarunkowana jej rozumnością i wolnością powinna stać na straży realizacji idei inkluzji i wynikającego z niej projektowania uniwersalnego.

Projektowanie uniwersalne jako jedno z założeń inkluzji

Projektowanie uniwersalne (z ang. *Universal Design*)¹ według art. 2 „Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych”² to takie projektowanie produktów, programów, usług i środowiska, aby były użyteczne dla wszystkich w możliwie największym stopniu, bez potrzeby ich specjalnego adaptowania. Według teź, projektowanie uniwersalne przyczynia się do promowania sprawiedliwego dla wszystkich, dostępu do dóbr i usług, z uwzględnieniem potrzeb tych użytkowników, których funkcjonowanie jest w jakiś stopniu ograniczone. Koncepcja ta jest oparta na zasadzie równości, w większym stopniu, niż koncepcja ogólnej dostępności dla osób z obniżoną funkcjonalnością. Projektowanie uniwersalne jest zatem pojmowane jako wspólny termin na określenie wszystkich działań, które dotyczą kształtowania otoczenia. Obejmuje to m.in. planowanie w ramach społeczności lokalnej, użytkowanie gruntów, jak również architekturę, roboty budowlane, produkcję czy też odpowiedniego otoczenia zapewniając wszystkim pełną równość, możliwość uczestnictwa w życiu społecznym oraz promowanie społeczeństwa włączającego wszystkich obywateli.

Idea projektowania uniwersalnego jest aktualna także w edukacji w jej materialnym i niematerialnym wymiarze. Budynki, ich wyposażenie i udogodnienia mają służyć wszystkim osobom, zapewniając równy dostęp do edukacji. W tym obszarze od wielu lat sytuacja w Polsce staje się coraz lepsza i szkoły stopniowo zwiększają swoją dostępność. Obserwujemy widoczne zmiany na płaszczyźnie architektonicznej i planowaniu przestrzeni zwłaszcza w placówkach nowopowstających. Ostatnie

¹ Autorem koncepcji projektowania uniwersalnego jest Ronald Mace (1941–1998), amerykański architekt, który opracował zasady projektowania architektonicznego. Później jego myśl zyskała zastosowanie także w innych dziedzinach życia.

² Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych została sporządzona 13 grudnia 2006 roku w Nowym Jorku. Podana do wiadomości w Polsce aktem prawnym w dniu 25 października 2012 roku, D20121169.pdf (sejm.gov.pl), dostęp: 10.09.2022.

dwie dekady przyniosły także szereg innych działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami, od zapisów legislacyjnych regulujących wymagania wobec warunków organizowania kształcenia i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych³, poprzez powołanie zespołów ds. osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach i przedszkolach, po dostosowanie metod diagnozowania i metod pracy, których zadaniem jest adekwatnie odpowiedzieć na potrzeby indywidualne osoby uczącej się. Tak przygotowane otoczenie powinno pozwolić wszystkim przebywającym w nim, uczącym się, wychowującym się, także osobom niepełnosprawnym, na wspomnianą wcześniej równość w uczestniczeniu w procesach edukacyjnych.

Osoby bycie sobą, czyli realizacja siebie, własnej potencjalności, zakłada podmiotowość oraz realne doświadczenie sprawstwa, decyzyjności i samodzielności. Niebagatelną rolę w tym zadaniu spełnia diagnoza, dlatego też zagadnienie poznania osoby i rozpoznania jej potrzeb, będzie motywem przewodnim niniejszego artykułu.

Zanim jednak przejdę do rozważań na temat poznania, niezbędnym wydaje się najpierw zdefiniowanie osoby, która ma być przedmiotem poznania i podmiotem poznającym.

Osoba w środowisku inkluzyjnym

Stwierdzenie, że każda istota ludzka jest osobą pociąga za sobą szereg definicji. Pochodząca z prawa rzymskiego: *persona est sui iuris et alteri incommunicabilis* („osoba jest bytem należącym do siebie i nieudzielalnym dla innych”), czy średniowieczna, pochodząca od św. Tomasza, że osoba oznacza jednostkowe jestestwo rozumnej natury⁴. Jednostkowe, czyli będące samo w sobie całością, a nie częścią jakiejś całości, czy wreszcie pochodząca od Kanta, który nakazuje, aby „człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 lipca 2018 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2018r, poz. 1485).

⁴ J.F. Crosby, *Zarys filozofii osoby*, tłum. B. Majczyna, Kraków 2007, s. 12.

zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”⁵, postulują niezależność, wolność i autonomię osoby, jej samostanowienie, integralność oraz bycie dla siebie. Nie sposób w tym miejscu przytoczyć wszystkich filozoficznych poglądów na osobę ludzką, jakie powstały na przestrzeni wieków, dlatego ograniczę się do przedstawienia zarysu realistycznej koncepcji osoby, którą uważam za najbardziej całościową, nieredukującą osoby do jednego z jej aspektów. Za punkt wyjścia dla naszych rozważań można przyjąć arystotelesowski traktat *De anima* (O duszy), w którym autor przypisuje duszy ludzkiej zdolność rozumowania. Według niego dusza jest formą substancjalną, jedyną i całościową formą ciała organicznego, mającego życie w możności. Z tego powodu jest także jedynym *principium* ludzkiego życia wegetatywnego, zmysłowego i intelektualnego. Dusza i ciało pozostają w substancjalnym związku jako materia i forma, a od innych istot odróżnia człowieka element poznawczy. Filozofia grecka dała impuls do późniejszego wykreowania wizerunku człowieka jako istoty wyróżniającej się w świecie natury, postawionej ponad nią, przede wszystkim dzięki umiejętności myślenia, mówienia, współżycia z innymi ludźmi oraz z powodu jej poznania. Charakterystyczną cechą człowieka i tylko człowieka jest owo poznanie intelektualne, którego przedmiotem są wyabstrahowane istoty rzeczy. Tylko człowiek jest osobą, która bytuje w taki sposób, że jest absolutną i niemożliwą do zrelatywizowania całością⁶ i jako taka jawi się nam poprzez właściwe sobie działanie, jako realny byt, działający sam z siebie, a który poznajemy w akcie poznania i rozumowania. Stefan Szuman podkreśla tę realność mówiąc, że osoba ludzka nie tylko „pragnie istnieć i być, ale chce również poznawać i rozumieć życie, przeżywać, zgłębiać je uczuciowo, tworzyć i przekształcać zarówno własny, wewnętrzny świat, jak i zewnętrzną rzeczywistość”⁷ manifestując tym naturę rozumną i wolną. Dla Tomasza z Akwinu, „osoba oznacza coś najdoskonalszego w całej naturze”⁸, posiada rozumność i indywidualność.

⁵ J. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberga, Kęty 2001, s. 73

⁶ J.F. Crosby, *Zarys filozofii osoby*, dz. cyt., s. 27.

⁷ S. Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Kraków 1995, s. 17.

⁸ Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*, q. 29, a 3; II–III, q. 32, a 5.

Wypracowana przez filozofów, realistyczna koncepcja osoby, stanowi fundament, na którym należy postrzegać także osobę z niepełnosprawnością. Jeśli każda osoba, jak postuluje filozofia realistyczna, posiada niezmienną strukturę bytową, to jakkolwiek niepełnosprawność nie pozbawia osoby jej struktury⁹. Uszczegóławiając: w strukturze bytovej wyróżnia się trzy warstwy: fizyczną, związaną z czynnościami motorycznymi, psychiczną, która wiąże się z funkcjami popędowymi i psychicznymi oraz warstwą duchową właściwą dla intelektu i woli. Zaburzenie w obrębie którejś z tych warstw narusza jedynie jej funkcje nie naruszając struktury bytowej. Osoba dotknięta niepełnosprawnością nie jest niepełnosprawna bytowo. Przygodność, kruchość i niedoskonałość stanowiąc podstawę zmienności bytu ludzkiego jest jego cechą ilościową. Nie istnieje człowiek idealny, każdy ma jakieś braki, w przypadku osób z niepełnosprawnością, te braki mogą być w jakimś aspekcie większe. Zaburzenia pamięci, czy abstrakcyjnego myślenia nie wyklucza istnienia struktury bytowej, w tym wypadku intelektu, ale wskazuje jedynie na zakłócenie jego funkcji. Nieczynność lub upośledzenie jakiejś czynności nie przekreśla nadziei na jej uczynnienie, wyleczenie. Dlatego też w obszarze terapii osób z niepełnosprawnością podejmuje się nieustanne wysiłki, aby owo uczynnienie powodować, bez względu na typ niepełnosprawności. „Niepełnosprawność nie pozbawia, ani nie upośledza istoty, czyli tego wymiaru bytu ludzkiego, który decyduje o jego godności osobowej”¹⁰.

W tym świetle podkreślać się powinno także inny, istotny element a mianowicie znaczenie osobowości. Temat dziś niezwykle ważny w narracji współczesnej filozofii, zwłaszcza jej nurtu wariabilistyczno-postmodernistycznego i wyrosłej z niego psychologii i pedagogiki. Filozofia i psychologia tego nurtu akcentują bardziej indywidualność człowieka, redukując go niejednokrotnie do świata przyrody. Prym wiedzie psychologia eksperymentalna¹¹, według której rzeczy mają sens i są godne

⁹ W. Chudy, *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii*, w: P. Mazanka (red.), *Filozofia i teologia w życiu człowieka*, Warszawa 2001, s. 113–126.

¹⁰ Tamże, s. 69.

¹¹ Za jej twórcę uważa się niemieckiego psychologa i filozofa Wilhelma Maximiliana Wundta (1832–1920), który postulował zajęcie się wyłącznie ludzkim doświadczeniem. Ze szkoły W. Wundta wywodzą się nazwiska takie jak John Dewey czy

badania, jeśli mogą być mierzone, określone ilościowo i dowiedzione naukowo, dlatego, w dobie fordyzmu, dotychczasowa psychologia skupiająca swoją uwagę na studiowaniu duszy (*psyche*) i rozumu musiała ustąpić miejsca „ponowoczesności”. Według J. Dewey’a teoretyka zmian w amerykańskiej edukacji, „człowiek jest zwierzęciem, osamotnionym w swoich reakcjach i całkowicie zależnym od eksperymentalnych danych”¹². W opozycji do takiego stanowiska stoją poglądy niektórych współczesnych filozofów nurtu personalizmu¹³, którzy twierdzą, że indywidualność można dostrzec także u zwierząt, osobowość natomiast tylko u człowieka¹⁴. Ponadto, zwierzęta posługują się instynktem, człowiek zaś intelektem. Ta zdolność pozwala człowiekowi przekraczać determinizm gatunkowy i dzięki temu stać się sobą jako cel dla siebie. Stefan Świeżawski zauważa, że człowiek istnieje nie tylko w naturze, ale także w kulturze, tworzy kulturę osobową lub osobistą, polegającą na dążeniu do doskonałości własnej osobowości i do osiągnięcia pełni, którą będzie w stanie osiągnąć po zrozumieniu, na czym polega jego istnienie¹⁵. Zatem realistyczna koncepcja osoby powinna być punktem odniesienia dla pedagogicznego, czyli edukacyjnego i wychowawczego wymiaru inkluzji, by dopomagać osobie przede wszystkim w dążeniu do jak najpełniejszego poznania i rozumienia siebie w realnej rzeczywistości.

Edward Lee Thorndike, w: P. Lionni, *Szkola Lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, Wydawnictwo Garda 2020, s. 5–27.

¹² Tamże, s. 26.

¹³ Zauważyć należy, że istnieją rozmaite ujęcia personalizmu, a zróżnicowanie to wynika z odmiennych założeń filozoficznych i związanego z nimi rozumienia człowieka jako osoby. Więcej na ten temat między innymi: W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961, s. 13 oraz B. Kiereś, *Problem personalizmu a pedagogika*, Zeszyty Naukowe SWPR, Seria pedagogiczna nr 2–3 (2010–2011), s. 46–75.

¹⁴ S. Kowalczyk, *Metafizyka ogólna*, Lublin 1998, s. 171. Współczesna pedagogika także opowiada się za indywidualizmem, idąc śladem nurtu psychologicznego wypracowanego w XIX wieku przez Wilhelma Maximiliana Wundta, dla którego rzeczy miały sens i były godne badania, jeśli mogły być zmierzone, określone ilościowo i naukowo dowiedzione. Jeśli żadna z podanych metod nie nadawała się do odniesienia do ludzkiej duszy, proponował, aby psychologia zajęła się ludzkim doświadczeniem, „doprawdy wydaje się być bezwartościowym marnowaniem energii by wracać do bezcelowej dyskusji na temat natury duszy, która była ostatnimi czasy w modzie i praktycznie nadal jest, zamiast angażować swoją energię wszędzie tam, gdzie przekłada się ona na konkretne rezultaty...”, cyt. za: P. Lionni, *Szkola lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, Wydawnictwo Garda, Skórzewo k. Poznania 2020, s. 5.

¹⁵ S. Świeżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983, s. 118 i nn.

Niezależność od środowiska – ja podmiotowe

Wspomniany wcześniej fakt poznania, wyróżniający człowieka ze świata przyrody, pociąga za sobą inny: niezależność od środowiska. Wprawdzie człowiek potrzebuje zaspokojenia swoich instynktów, ale równocześnie potrzebuje czegoś więcej, poznawania innych realności, interesuje się nimi, nawet jeśli nie ma z nich bezpośrednio pożytku. Na ogół człowiek widzi w tym, co postrzegane, to co postrzegalne, a w tym, co postrzegalne – to, czego nie da się postrzec zmysłami¹⁶. Człowiek jest otwarty na cały świat, co pozwala mu dystansować się od przedmiotu, odbierać go jako przedmiot, jako realność odmienną niż on sam. Może wartościować przedmioty, reagować na nie według własnego uznania. Może też panować nad własnymi instynktami, przeciwstawiać się im lub je uszlachetniać. Świadczy to o realnym istnieniu „ja”, które może postrzegać świat jako „nie-ja”¹⁷. Już samo słowo „osoba”¹⁸ wiąże się z doświadczeniem „samego siebie”, co jest dla każdego człowieka oczywiste, gdy mówi „ja”, gdy przeżywa „ja” w działaniu. Jest to egzystencjalne doświadczenie samego siebie, gdyż oznacza, że „wiem, że działam i przeżywam owo działanie, istnieję”. Doświadcza się wówczas własnego „ja” immanentnego, we wszystkich działaniach „moich” ale też doświadcza się równocześnie transcendencji własnego „ja” do tych aktów. Inaczej nazwać to można samoświadomością, czyli bezpośrednim dotarciem poznawczym do bytu-podmiotu, zdolnym do wejścia w kontakt z całym światem, wraz z poznawczym doświadczeniem „siebie”¹⁹. Jest to zjawisko wyróżniające człowieka od wszelkich innych

¹⁶ C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, dz. cyt., s. 148.

¹⁷ K. Dąbrowski, *O dezintegracji pozytywnej*, Warszawa 1964, s. 22. Autor stoi na stanowisku, że człowiek jest w stanie przekroczyć i wyodrębnić się ze struktur społecznych jako osoba.

¹⁸ Osoba według słownika etymologicznego języka polskiego, A. Brücknera oznacza: *osobowy, uosabiać, osobisty, osobny, odosabniać się*, »na osobności«, *osobnik, osobliwy*. Słowianin urobił od zwrotu *o sobie* (samym) przysłówkę *osob*, 'osobnie' (jak tyle innych podobnych, por. *opieć, przybiel*, itp.) podczas spółnoty, a później każdy język z *osob* dalsze wywodził; podobnie łac. *persona* (z *per se*, t.j. 'dla siebie'), Słownik etymologiczny języka polskiego/osoba – Wikizródła, wolna biblioteka (wikisource.org), (dostęp z dnia: 25.10.2022.).

¹⁹ M. Krapiec, *Kim jest człowiek*, w: *Wprowadzenie do filozofii. Przewodnik. Rozumieć człowieka i jego działanie*, t. 2, red: P. Gondek, Lublin 2000, s. 7–104.

bytów poznających, zwierzęcych. Jak wspomniano wcześniej, zwierzęta działając instynktownie, czyli zgodnie ze zdeterminowaną naturą, mają świadomość przedmiotu poznania i potrafią się dostosować do jego struktury i działania, bez dystansu poznawczego, bez ukazywania „ja” transcendującego przedmiot. Człowiek natomiast, mając za przedmiot swego poznania byt w jego ogólności oraz reflektując swe działanie poznawcze, ukazuje sposób i źródło tego działania, transcenduje i przedmiot, i samego siebie, ujmując relacje przedmiotowo-podmiotowe, co wywołuje „dystans” poznawczy i transcendencję jaźni zarówno nad przedmiotem, jak i nad sposobem samego poznania oraz płynącego stąd działania²⁰. Ten dystans objawia się czasem protestem podmiotu wobec przedmiotowych bodźców. Rozumienie własnych działań ukazuje człowiekowi własne istnienie – wiem, że jestem podmiotem działającym, ale nie ukazuje kim jestem jako podmiot. Aby to wiedzieć należy poznać to wszystko, co „ja” spełnia.

Istota ludzka, która posługuje się innymi rzeczami, nie jest jeszcze prawdziwym „ja”. Romano Guardini nazywa ją „podmiotem użytkującym i walczącym”. Zaczyna ona istnieć jako „ja” tylko wtedy, gdy pozwala drugiej osobie „wydobyć się z własnego centrum”. „Gdy człowiek staje jako «ja» naprzeciw jakiegoś «ty», coś się wewnątrz niego zaczyna. (...) opada osłona, dzięki której podmiot spełniając akty, zajmuje postawę «rzeczową». Gdy dostrzegam siebie, jako kogoś, kto jest <ja>, otwieram się i ukazuję siebie. (...) Osobowy los wynika dopiero z niczym nie osłoniętego otwarciem się stosunku «ja-ty»”²¹. Tak naprawdę osoba ludzka podmiotowo rozporządza sobą, kiedy jest „ku innym osobom”. Inne osoby zazwyczaj upoważniają ją do dokonywania pewnych aktów wolności podmiotowej łącznie z tymi najbardziej znaczącymi. Szacunek okazywany człowiekowi jako osobie poprzez innych umożliwia mi szanowanie siebie jako osoby. Bezwarunkowa akceptacja osoby przez całe otoczenie społeczne, jest niezwykle istotna dla umożliwienia jej akceptowania siebie. Jeśli wszystkie osoby znaczące w życiu odmówią akceptowania osoby taką, jaka ona jest, wówczas dokonuje się okaleczenie relacji ze

²⁰ A. Andrzejuk, *Istnienie i istota*, Komorów 2003, s. 49.

²¹ R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków 1969, s. 187–188.

sobą samym. Mamy tu do czynienia z czymś więcej niż tylko empiryczną psychiczną potrzebą afirmacji przez innych. Wydaje się raczej, że istnienie osoby wyrasta z osobowego bycia ku innym i z innymi. To dlatego odgrywają oni tak ważną rolę w pośredniczeniu między „mną i mną samym”. Antoni Kępiński mówi o otoczeniu społecznym także w kontekście zdrowia psychicznego jednostki. Według niego otoczenie pełni funkcję zwierciadła, w którym przegląda się osoba. Tworzący się w ten sposób obraz (autoportret) ma znaczący wpływ na postrzeganie samego siebie. Nieakceptujący staje się prawdziwym atakiem na osobę, poważną (o ile zupełnie nieprzewidywalną) przeszkodą dla relacji ze sobą samym²². Tworzący się w otoczeniu społecznym autoportret realny jest obrazem siebie, przeżywaniem wartości siebie i przeżywaniem siebie jako dobra, stanowi podstawę indywidualności, tożsamości i wolności wewnętrznej osoby ludzkiej²³. Podobne intuicje przedstawia Martin Buber, który twierdzi, że „człowiek chce być afirmowany przez człowieka w swoim bycie i chce być obecny w bycie drugiego. Osoba ludzka potrzebuje afirmowania, ponieważ potrzebuje go człowiek jako człowiek. Nie potrzebuje go zwierzę, ponieważ nie doświadcza wątpliwości, czym jest. Inaczej człowiek: wygnany z królestwa przyrody i skazany na ryzyko kategorii samotnej, otoczonej chaosem, który narodził się wraz z nim, wygląda skrycie i lękliwie zgody na bycie, którą może otrzymać tylko od drugiego człowieka. Ludzie podają sobie nawzajem niebiański chleb bycia jaźnią”²⁴. Buber sugeruje, że tylko w relacji z innymi osobami człowiek jest w stanie osiągnąć podmiotową relację z sobą samym²⁵. Ta krótka analiza różnic między człowiekiem jako osobą a światem podkreśla jakościową i gatunkową różnicę między jednym a drugim. Pozostała do omówienia jeszcze jedna, specyficznie ludzka cecha, jaką jest jedyny w swoim rodzaju sposób poznawania i autodeterminacji. Analiza tej właściwości pozwoli nie tylko lepiej poznać człowieka, ale też pozwoli na uchwycenie rzeczywistości, jaką jest osiągnięcie prawdy, a autodeterminacja w kierunku wyboru dobra –korzystanie

²² A. Kępiński, *Melancholia*, Warszawa 1979, s. 123–126.

²³ A. Maciuszek, *Obraz człowieka w dziele Kępińskiego*, Wrocław 1996, s. 118–119.

²⁴ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 137.

²⁵ Por. także, M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, wyd. II, Warszawa 1986, s. 21–28.

z wolności. W obydwu przypadkach mamy do czynienia z najwyższymi prerogatywami istoty ludzkiej.

Poznanie

Wspomniana wcześniej psychologia empiryczna nie stawia sobie pytania o władze człowieka jako takie. Poprzestaje na obserwowaniu i klasyfikowaniu danych doświadczalnych, starając się mówić o funkcjach, a nie o władzach. Natomiast filozofia, a raczej metafizyka stawia takie pytania. Na jej gruncie możemy zapytać jakie władze i możliwości pozwalają człowiekowi realizować akty poznania zmysłowego, pamięciowego, intelektualnego, rozumowego oraz akty wolitywne. Skoro człowiek spełnia te akty, to musi posiadać władze lub możliwość ich realizacji. Scholastycy podpowiadają, że władza to bliski początek działania, a chodzi o działania zmysłów (doświadczenie zmysłowe), intelektu (postrzeganie rzeczy, sądy), rozumu (rozumowanie, dedukcja, indukcja), woli (decyzje, nakazy, poświęcenie dla innych, etc.). Nie ulega więc wątpliwości, że w człowieku istnieją władze, poprzez które wykonuje on swoje czynności życiowe. Wszelka czynność, jak sugeruje Tomasz z Akwinu, jest sprawą albo władzy czynnej albo biernej. W stosunku do władzy biernej przedmiot pełni rolę przyczyny sprawczej, czyli początku. Natomiast w stosunku do władzy czynnej, przedmiot pełni rolę końca i celu²⁶. Ponadto Akwinata podkreśla, że to nie zmysły poznają czy intelekt, lecz człowiek za ich pośrednictwem „*manifestum est enim quod hic homo singularis intelligit*” (wyraźnie widać, że tym, który pojmuje, jest pojedynczy człowiek)²⁷. Niniejszym podkreśla człowieka pojmowanego jako całość, który widzi, słyszy, wspomina, pamięta, myśli przy pomocy swoich władz, innymi słowy, każda czynność jest właściwością całego substancjalnego systemu, jakim jest człowiek.

Jednym ze stałych elementów właściwych każdemu człowiekowi jest poznanie zmysłowe, albo jak chce Arystoteles, „wrażenie”²⁸. To, co

²⁶ Tomasz z Akwinu, *Summa Theologica*, I, q. LXXVII, a. III, c.

²⁷ Tamże, a. V, c.

²⁸ W tradycji arystotelesowskiej pojęcie „wrażenie” jest szerokie i pojemne, zawiera tak różne treści, że trudno podać jednoznaczną jego definicję. Ogólnie

nazwiemy „światem”, albo „naszym światem”, uobecnia się za pomocą zewnętrznego lub wewnętrznego doświadczenia²⁹ zmysłowego. Wrażenie zmysłowe jest zmianą, jaka pod wpływem bodźca zachodzi w człowieku. U dorosłego człowieka rzadko występują wrażenia w czystej postaci, są to raczej spostrzeżenia, które od wrażeń różnią się tym, że są kompleksem stopionych ze sobą wrażeń. Spostrzeżenia mają kształt i postać, co znaczy, że w procesie postrzegania biorą udział bodźce, wrażenia przekazywane za pomocą organów zmysłów i centralnego układu nerwowego ale też jakiś czynnik wyższy, „forma”, nadająca heterogenicznej wielości przestrzenno-czasowej rozmaitych wrażeń postać kompletnych spostrzeżeń³⁰. Stoi to w sprzeczności z poglądami psychologów XX wieku, którzy sądzili, że spostrzeżenia powstają na zasadzie zwykłego kojarzenia pojedynczych wrażeń. Widząc czarnego kota, widzimy nie tylko jego czarny kolor sierści, kształt, ale widzimy wcześniejsze jego doświadczenie, miękkości, delikatności, elegancję, zapach, etc. Podobnie, słuchając koncertu, nie słyszymy pojedynczych dźwięków muzycznych, ale harmonię, rytm, atmosferę teatru, słowem wszystko, z czym się nam kojarzy. Są to nie tylko pojedyncze wrażenia, ale spostrzeżenia złożonych realności. Skoro tak się dzieje, to oznacza to, że człowiek posiada wewnętrzną władzę zmysłową, która dokonuje scalenia wrażeń płynących z poszczególnych zmysłów. Tą władzą jest zmysł wspólny, nazywany także właściwym (*sensus communis vel sensus proprius*)³¹, który działa pod wpływem jedności bytu. Dalsze operacje na treściach zmysłowych prowadzą do stwierdzenia faktu ich przechowywania. Ten swoisty magazyn nazywamy pamięcią (*memoria*)³². Istnieje także władza przypominania tego, co zmagazynowane i tym zajmuje się władza przypominania (*reminiscentia*), której zadaniem jest wydobywanie z pamięci znajdujących się tam wrażeń zmysłowych

rzecz biorąc wrażenie jest to obecność w ludzkiej świadomości pojedynczych jakości zmysłowych, takich jak kolor, zapach, dźwięk, napięcie mięśni, równowaga, etc.

²⁹ Pojęcie to zostało zastosowane w terminologii Schellinga, Hegla i Husserla, którzy jego zakres semantyczny rozciągali także na „doświadczenia ducha”. Por. C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, dz. cyt., s. 188.

³⁰ Tamże, s. 189.

³¹ A. Andrzejuk, *Istnienie i istota*, dz. cyt., s. 62.

³² M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987, s. 66–67.

i przekazywaniu ich władzy osądu (*vis cogitativa*), która dokonuje się podczas szeregu różnych działań. Jednym z nich jest łączenie wrażeń z towarzyszącymi im uczuciami. Uczucia natomiast są w funkcjonowaniu w człowieku zmysłowych władz pożądanymi, które na poziomie zmysłowym są jego ustosunkowaniem się do poznawanej rzeczywistości. Tomasz z Akwinu skonstatuje, że uczucia to zareagowanie pożądaniami zmysłowego na wyobrażenie dobra lub zła fizycznego. Człowiek jednak, na skutek działania w nim zmysłowych władz poznawczych, nie tylko doznaje uczuć, lecz także zdobywa wiedzę o świecie, umiejętności, które pozwalają mu na racjonalne zachowanie się, adekwatne do rzeczywistości oraz korzystanie z otaczających go bytów. Na podstawie tego, co zostało powiedziane można wyznaczyć drogę poznawania, czyli przechodzenia od wrażeń do pojęć i najważniejszego z naszych władz poznania, jakim jest poznanie intelektualne. Większość filozofów zgadza się co do tego, że człowiek posługuje się poznaniem intelektualnym by ująć otaczającą go rzeczywistość. Trudność zaczyna się w momencie rozstrzygania, w jaki sposób dokonuje się w nas to poznanie. Platon zakładał, że człowiek dysponuje intelektem, który bezpośrednio odbiera treści poznawane intelektualnie, ale nie podaje sposobu w jaki to czyni. Jednym z założeń platońskich było to, że człowiek przychodzi na świat z pełnią wiedzy i w drodze anamnezy uświadamia je sobie, lub raczej przypomina. św. Augustyn, czy Anzelm z Canterbury, sądzili, że idee poznawcze są darem Bożym (*iluminacja*); a Kartezjusz, że są one po prostu wrodzone. Zagadnienie zdaje się trudne do rozstrzygnięcia, ponieważ wspomniani myśliciele, ale także za nimi I. Kant, czy E. Husserl pomijali drogę zmysłową w poznaniu intelektualnym. Dla nich droga poznania zmysłowego i intelektualnego, to dwie różne drogi, funkcjonujące obok siebie, w niczym od siebie nie zależące³³. Natomiast Arystoteles i św. Tomasz stoją na stanowisku, że wszelkie treści poznawcze, zarówno zmysłowe, jak i intelektualne, dochodzą do nas poprzez zmysły, które są swoistym oknem na świat. Podają też sposób, w jaki intelekt korzysta z powstającej w zmyśle wspólnym postaci zmysłowej. Zdaniem Arystotelesa człowiek posiada dwa rodzaje intelektu: możnościowy – jest intelektem poznającym, zachowuje się biernie, zgodnie z naturą całego

³³ A. Andrzejuk, *Istnienie i istota*, dz. cyt., s. 65.

ludzkiego poznania. Jest on biernym odwzorowaniem rzeczywistości oraz intelekt czynny jako władzę, która wydobywa z postaci zmysłowej treści niezmysłowe, poznawane intelektualnie³⁴. Intelekt możliwościowy odpowiedzialny jest za rozumienie, a intelekt czynny za rozumowanie. O człowieku mówimy: „istota rozumna”, czego podstawą jest poznanie intelektualne, poprzez które ujmujemy rzeczywistość i dzięki temu z kolei możemy się dynamicznie rozwijać dobierając w sobie w sposób wolny te akty poznania, które nas doskonalą, nadając nam naszą osobistą, niepowtarzalną „twarz”³⁵. Naturalnym następstwem takiego poznania jest wolność (zdeterminowana naturą rozumną) w obszarze działania. „Wobec tego byt osobowy, który może wszystko poznać, wszystko umiłować, może sobie wybrać własne osobiste dobro, własny cel i całe swe działanie może przyporządkować dobru poznanemu i przez siebie wybranemu; a to znaczy, że może transcendować całą przyrodę i jej determinację”³⁶.

Osoba z niepełnosprawnością jako podmiot poznania

Analizując problem niepełnosprawności osoby ludzkiej z punktu widzenia filozofii powinno się przyjąć dwojaki punkt odniesienia, a mianowicie z pozycji osoby z niepełnosprawnością analizującej przeżywanie własnej niepełnosprawności, lub z punktu widzenia osoby zdrowej analizującej stosunek do choroby i ludzi chorych. Postaram się krótko naświetlić obydwa te podejścia.

Na początku naszych rozważań dotyczących osoby, zostało wykazane, że niepełnosprawność nie czyni osoby niepełnosprawnej bytowo i z punktu widzenia realistycznej metafizyki, nie ma danych do określania jakiejś odrębnej kategorii w tym aspekcie. Przyjęcie natomiast perspektywy fenomenologicznej, czyli otwarcia się na zjawisko niepełnosprawności ukazuje inne aspekty tej problematyki. Jej podstawą jest przeżywanie przez człowieka swej ułomności rozciągające się na

³⁴ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1978, s. 115.

³⁵ M. Krąpiec, *Metafizyka. Ogólna teoria rzeczywistości*, w: P. Gontek, *Rozumieć rzeczywistość*, dz. cyt., s. 160.

³⁶ Tamże.

optykę sensu życia. Najważniejszym wymiarem życia osoby dotkniętej niepełnosprawnością jest kondycja psychiczna i zdolność przewyższania oraz przemiany swoich ograniczeń. Innym, równie istotnym jest rozumienie sensu niepełnosprawności i odkrywanie stojących za nimi wartości. Takie rozumienie niepełnosprawności prowadzi do „ujęcia życia we właściwych proporcjach aksjologicznych i eschatologicznych, stanowi szansę utrzymania modelu życia, szczęścia i moralności na poziomie właściwym dla wartości człowieczeństwa”³⁷.

Niemal każdy człowiek dotknięty chorobą czy kalectwem postrzega to jako obciążenie i ograniczenie. Reakcja psychologiczna na tę sytuację może wywołać szok, niedowierzenie, bunt. Zabiegi terapeutyczne mogą być postrzegane jako dodatkowo utrudniające mu normalne funkcjonowanie. Człowiek odbiera to doświadczenie jako zło. W filozofii moralnej nazwalibyśmy zło –brakiem dobra. Naturalnym w tej sytuacji jest pytanie „dlaczego ja?”, które wiąże się z pytaniem o cel zła i sens tego konkretnego przyporządkowania owego braku tej właśnie osobie³⁸. Człowiek dotknięty ułomnością poświęca swą energię życiową, myśli i siły, w o wiele większym stopniu niż osoba zdrowa, walce z cierpieniem, bezradnością i przezwyciężaniu sytuacji, w jakiej się znalazł. Ten ciężar przyniata zdolności projekcyjne człowieka, przytłacza jego poczucie sensu i często redukuje osobowe poczynania ludzkie do odruchów samozachowawczych³⁹. Jednak człowiek ma szansę i znane są przykłady, kiedy dzięki prawom kompensacji i sublimacji odkrywa nowe źródła energii życiowej. Wchodzi niejednokrotnie na drogę odczytania na nowo swojej tożsamości, jako osoby dotkniętej niepełnosprawnością⁴⁰. Przekracza ograniczenia wywołane ułomnością i stwarza nowe, osobiste wartości. To ze sprzeciwu wobec nieuchronności cierpienia, wobec jego niepojętości, wyrastają pytania, które uczą człowieka myśleć, i które

³⁷ W. Chudy, *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii...*, dz. cyt., s. 118.

³⁸ P. Ricoeur, *Zło*, tłum. E. Burska, Warszawa 1992, s. 15.

³⁹ H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991, s. 451–455. Autorka powołuje się na koncepcję Nancy Kerr (1933–2001) psycholog rehabilitacyjnego, która opracowała etapy reagowania osoby na doświadczenie niepełnosprawności.

⁴⁰ H. Gasiul, *Personalistyczna koncepcja osobowości. Podstawy teoretyczne. Mechanizmy rozwoju i jego zakłóceń*, Warszawa 2022, s. 241. Autor w swojej książce podkreśla między innymi świadomość kresu życia jako argumentu dla podejmowania wysiłku odkrywania własnej tożsamości.

temu myśleniu nadają szczególne znaczenie. Cierpienie staje się wówczas przyczyną dodatkowego dobra. „Walka z ułomnością usprawnia człowieka do działania w kierunkach innych, różnych od homeostazy, hartuje go w jego relacji do własnego upośledzenia, a przez to dystansuje wobec niego”⁴¹. Brak i zło okazuje się być szansą. Dostrzeżenie własnej niepełnosprawności i włączenie jej w projekt życia, zmienia charakter widzenia świata i nadaje nowy walor relacjom osoby z otaczającą rzeczywistością. Miguel de Unamuno twierdzi, że „cierpienie jest drogą świadomości i to przezeń istoty żywe zyskują świadomość samych siebie (...) rozkoszując się przyjemnością, człowiek zapomina o sobie, o swym istnieniu, wykracza z siebie ku czemuś innemu, obcemu, wyobcowuje się. Zaś wchodzi w głąb siebie samego, zwraca się ku sobie, sobą staje się w bólu”⁴². Niepełnosprawność i połączone z nią doświadczenie cierpienia „darowują” człowiekowi nie tylko zdolność samopoznania i autorefleksji, ale odzyskuje on niejako samego siebie i szansę „wypalenia” w ich ogniu własnej wielkości⁴³. Dzięki swemu cierpieniu człowiek cierpiący więcej wie, niż najrozumniejsi i najmądrsi wiedzieć mogą⁴⁴. W doświadczeniu niepełnosprawności rewizji ulega także dotychczasowa hierarchia wartości, koncepcja szczęścia i sensu życia, zmienia się rola relacji z innymi ludźmi, przewartościowana zostaje także hierarchia wartości a zwłaszcza projektowanych kulturowo na rzecz prostszych, bardziej naturalnych. Zmienia się także koncepcja życia szczęśliwego łączonego do tej pory ze zdrowiem, sprawnością fizyczną, poziomem inteligencji, etc. –nie stanowią już one warunku koniecznego. Za ważniejsze postrzegane są relacje międzyludzkie, takie jak przyjaźń, miłość oraz wartości transcendentne. Pojawia się horyzont przygodności życia ludzkiego związany z przeżywaniem choroby lub kalectwa. Martin Heidegger nazywa to horyzontem śmierci⁴⁵. Można powiedzieć, że osoby dotknięte chorobą czy niepełnosprawnością żyją

⁴¹ Por. Teilhard de Chardin, *O szczęściu, cierpieniu, miłości*, Warszawa 1981, s. 90.

⁴² M. de Unamuno, *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*, tłum. H. Woźniakowski, Kraków-Wrocław 1984, s. 165–157.

⁴³ J. Filek, *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001, s. 134.

⁴⁴ F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem*, tłum. S. Wyrzykowski, *filozofia-friedrich-nietzsche-poza-dobrem-i-zlem.pdf* (3bird.pl) dostęp z dnia: 25.10.2022.

⁴⁵ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 2004, s. 409.

i doświadczają większej świadomości własnej przygodności, co może stanowić szczególną szansę zwłaszcza w czasach współczesnych, które charakteryzując się pośpiechem, rewolucją w obyczajowości, relatywizacją wartości nie sprzyjają harmonizowaniu ludzkiej świadomości, zwłaszcza w przeżywanym przez człowieka własnym życiu, kategorii śmierci. Dziś odmawia się nadawania sensu śmierci, dowodzi to, że nie potrafimy także nadawać sensu cierpieniu i niepełnosprawności.

Osoba z niepełnosprawnością jako przedmiot poznania

Cała obiektywna forma życia człowieka doświadczającego cierpienia, czy to będzie ułomność fizyczna, czy zaburzenia w rozwoju, czy niepełnosprawność umysłowa jest w określony sposób postrzegana przez otoczenie, przez ludzi zdrowych i sprawnych. Pierwszą reakcją, jaka często towarzyszy spotkaniu człowieka ułomnego, którego kalectwo, lub choroba są widoczne, jest rodzaj szoku, który wiąże się z negatywnym postrzeganiem osoby ułomnej⁴⁶. Spostrzeżenie to zaburza u człowieka zdrowego pewien naturalny porządek o charakterze „normalnym”, ponieważ na co dzień dalecy jesteśmy od myślenia o życiu w aspekcie przygodności. Przeżycie związane z doświadczeniem niepełnosprawności u innej osoby wywołuje różne reakcje, od odrzucenia i niechęci przez lęk, przerażenie i odrzucenie, po współczucie i litość. Za każdym razem jednak będzie to przeżycie nadzwyczajne zakłócające codzienny bieg strumienia świadomości. Zetknięcie się z ułomnością nieuchronnie wyzwala myślenie o sobie i o bliskich nam osobach i zagrożeniu chorobą, kalectwem, czy śmiercią. Uświadamiamy sobie własną przygodność egzystencjalną oraz swoistą równość wobec przygodności wszystkich osób ludzkich⁴⁷. Człowiek ułomny staje się znakiem, sygnałem przygodności bytowej człowieka w ogóle, ukazuje los wszystkich istnień ludzkich. Wspomniana wcześniej zmiana w hierarchizacji kręgu wartości, jakiej doświadcza osoba ułomna, z konieczności koncentruje się na wartościach życiowo podstawowych, pomijając niejednokrotnie te, które

⁴⁶ Por. M. Scheler, *O sensie cierpienia*, tłum. A.W., „Znak” 1986, nr 384–385, s. 18.

⁴⁷ W. Chudy, *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii...*, dz. cyt., s. 122.

towarzyszą osobom zdrowym. W obszarze działania tych osób częściej spotkać można wartości i potrzeby takie, jak solidarność międzyludzka, pomoc bliźniego, radość, poczucie bezpieczeństwa, życzliwość bliskich, miłość niż takie jak kariera, sukcesy zawodowe, taktyczne, czy opłacalność podejmowania działań. Widać to szczególnie w przypadku osób dotkniętych autyzmem, które w różnym stopniu, ale nierzadko rezygnują z takich sfer życia, gdzie dominuje konkurencyjność, rywalizacja, bądź wysiłek fizyczny, którego nie potrafią podjąć. Przez to kondycja życiowa osób z niepełnosprawnością nabiera sensu w szeregu prostych i zdrowych wzorców kulturowych: moralnych, aksjologicznych i społecznych. Konfrontacja przejawów zachowań osób z niepełnosprawnością z przejawami zachowań osób zdrowych prowadzi nieraz do konkluzji negatywnie oceniającej niektóre wymiary teraźniejszej kultury. Mam tu na myśli wymiar kultury moralnej. Osoba z niepełnosprawnością powinna cieszyć się atencją i szacunkiem z racji bycia osobą, a nie ze względu na jej niepełnosprawność, ponieważ w aspekcie moralnym osoba z niepełnosprawnością nie jest ani lepsza ani gorsza. „Należna jej afirmacja wynikać powinna z tego, że jest osobą i nosi wartość ontyczną godności, wyróżniającą ją spośród innych bytów naturalnych”⁴⁸, chociaż, charakter konkretnych sytuacji moralnych znacząco wyróżnia dziedzinę powinności w kontakcie z ludźmi dotkniętymi niepełnosprawnością. Postawa wobec owej powinności jest moralnym sprawdzianem drugiego. Sytuacja zdrowotna osoby z niepełnosprawnością wymaga częstszych aktów pomocy niż osoba zdrowa, dlatego też czynności, jakie wykonuje drugi, czy to będzie terapia, psychoterapia, pomoc medyczna, techniczna czy wsparcie emocjonalne powinna być naturalną konsekwencją kontaktu i relacji międzypersonalnej człowieka z człowiekiem. Relacja ta wymaga trudu, cierpliwości, ostrożności i regularności a niekiedy odwagi, wyrzeczenia i poświęcenia. Realizacja takiej postawy lub jej brak stanowi istotę sprawdzianu moralnego, którym dla nas jest sytuacja osoby z niepełnosprawnością.

Kondycja życia osób dotkniętych chorobą zawsze wytrąca nas z rutyny codzienności i kieruje naszą uwagę na wartości rzeczywiście i autentycznie przynależne do natury ludzkiej. Pozwala na uświadomienie

⁴⁸ Tamże, s. 125.

sobie sensu własnego życia i kondycji wspólnoty ludzkiej. Wzywa do solidarności i tworzenia realnej przestrzeni dla dobra wspólnego.

Aspekty poznawcze w projektowaniu działań inkluzyjnych

Wspólnota ludzka powinna być otwarta na bycie w niej osób z niepełnosprawnością, afirmująca ich osobową godność oraz miejscem ich osobowego rozwoju. Taką rolę pełnić powinna przede wszystkim rodzina. To tu osoba staje się, jest wezwana do samopoznawania i tworzenia siebie. To tu dowiaduje się, nie tyle kim jest, ale kim może i powinna się stać, także w aspekcie dotyczącej jej niepełnosprawności. Tu także ma miejsce relacja między osobami, istotna o tyle, że na niej budowane jest stawanie się człowieka. Feuerbach odkrył znaczenie „ty” dla uświadomienia sobie własnego „ja” oraz znaczenie wymogów moralnych wobec innych ludzi. Pojmował człowieka jedynie w relacji z innymi, w relacji „ja-ty” i we wspólnocie⁴⁹. Odkrył ponadto, jak wielkie znaczenie dla realizacji osoby ma komunikacja międzyludzka. Dziś rzeczywistość międzypersonalna (relacji i komunikacji) przeżywa duży kryzys. Objawia się on w nietrwałych relacjach, braku przyjaźni, atomizacji, oddalenia, trudnościach w kontaktach, obojętności. Doświadczają tego najmocniej dzieci i osoby młode, borykające się z własnymi problemami w osamotnieniu, często z poczuciem alienacji od wspólnoty. Poznawanie siebie nie należy do zadań łatwych, jednak w dzisiejszym świecie jest ono dodatkowo utrudnione wskutek niezmierzonej różnorodności i płynności społecznych wzorców, standardów ważności, kryteriów ocen i związanej z nim ulotności indywidualnego doświadczenia⁵⁰. „Osoba formuje swój obraz przez pryzmat sytuacyjnych czy chwilowych oczekiwań, doraźnych zadań i coraz częściej uwzględnia jako najważniejsze cechy kompetencyjne, sprawnościowe, fizyczne oraz materialne. Poczucie odrębności osoby wydaje się okazjonalne, wyrwykowe, niepewne, z powodu zmiennych standardów, a także zafałszowane z tego powodu,

⁴⁹ L. Feuerbach, *Wybór pism*, t. 2, tłum. M. Skweciński, Warszawa 1988, s. 177.

⁵⁰ B. Hołyst, *Życie przeciwko śmierci*, t. 4, Warszawa 2020, s. 437.

że proces samopoznania przebiega często w rzeczywistości wirtualnej”⁵¹ zamiast w sytuacjach realnych wymagających zaangażowania i odpowiedzialności. Jednym z działań, które mogą wyjść naprzeciw opisanym trudnościom w jakimś stopniu jest realizacja idei inkluzji, która pozwala na tworzenie wspólnoty, w tym wypadku edukacyjnej i wychowawczej, łagodzącej obligatoryjność i formalizm szkoły. Już samo organizowanie procesu edukacyjnego z uwzględnieniem zajęć kompensujących deficyty lub niedostatki dziecka, zaangażowanie go we wspólne działania, budowanie więzi w bezpośrednim kontakcie z wychowawcą opartej na szacunku i zrozumieniu dają możliwość zaistnienia warunków do rozwoju osobowości. W ostatnich latach mówi się także o inkluzyjności działań instytucji kulturalnych i kulturalno-oświatowych, ukuło się też pojęcie „kultura inkluzyjna” rozumiane jako kultura zachęcająca do uczestnictwa, stwarzająca możliwość spotkań i budowania relacji⁵². Koncepcja inkluzji opiera się założeniu, że to nie osobę należy zmienić i przystosować do systemu, w tym wypadku szkoły, ale to szkoła powinna się zmienić, by zapewnić warunki do budowania osobowości dziecka. Szkoła powinna być miejscem tworzenia się wspólnoty osób, która charakteryzuje się zróżnicowanymi, indywidualnymi potrzebami⁵³. Proces włączania ułatwia osobom z niepełnosprawnością społeczną akceptację, a osobom zdrowym możliwość bycia wobec ich niepełnosprawności z poszanowaniem ich godności osobowej. Postawa wobec osób z niepełnosprawnością wymaga od wychowawcy wiedzy, poświęcenia, rozumienia i akceptacji oraz umiejętności tworzenia w szkole takiej rzeczywistości, która ujmie dzieci w ich realności. Rozumienie sposobu poznawania świata przez osobę z niepełnosprawnością daje otoczeniu możliwość jej zrozumienia i akceptacji, ale także tworzenia warunków jej osobowego rozwoju. Nie może się to jednak odbywać kosztem pozostałych osób, specjalnego traktowania nie wymagających. Największa uwaga zatem

⁵¹ Tamże, s. 438.

⁵² K. Grzesiak, *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego –przykłady dobrych praktyk*, w: J. Aksman, B. Zinkiewicz (red.), *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków 2019, s. 37–38.

⁵³ V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca); podobieństwa i różnice*, w: E. Dyduch, J. Wyczęsany, *Krakowska pedagogika specjalna*, Kraków 2010, s. 30.

powinna być skierowana w pierwszej kolejności na zrozumienie potrzeb osoby ludzkiej, a w oparciu o nie, na zrozumienie osoby z niepełnosprawnością, by z drugiej strony rozpoznać własne reakcje we wzajemnych kontaktach. Nauczyciel powinien nie tylko skupiać się na pojedynczo rozpatrywanych objawach trudności dziecka, ale „podejmować trud rozpoznawania spłotu cech i uwarunkowań, zmiennych w czasie i miejscu, nasilających się lub słabnących w kontakcie z określonymi osobami w konfrontacji z konkretnymi zadaniami”⁵⁴. Dostrzegając owe zależności nauczyciele i wychowawcy są w stanie do pewnego stopnia tworzyć warunki, w których osoby z niepełnosprawnością będą mogły realizować siebie np. w przestrzeni szkoły z zachowaniem głównego jej celu, czyli budowania wiedzy. W przeciwnym wypadku dochodzi do redukcji w zakresie wymagań szkolnych, która dotyka wszystkich jej uczestników, a to rodzi kolejne problemy. Ponieważ do obowiązków nauczyciela należy dziś także diagnoza indywidualnych potrzeb, niezbędna jest mu wiedza dotycząca objawów określonych zaburzeń, ale także wiedza o tym, jak dziecko postrzega siebie w niepełnosprawności, jak je przeżywa, jak doświadcza jej skutków, czego oczekuje od społeczności, która je otacza. Nauczyciel organizując działania edukacyjne stoi wówczas na gruncie realizmu i w oparciu o takie właśnie realne podejście, może organizować działania edukacyjno-wychowawcze bez szkody dla jej wszystkich uczestników. Grzegorz Szumski podkreśla także znaczenie zainteresowania ontologicznymi i aksjologicznymi aspektami niepełnosprawności⁵⁵, które powinny towarzyszyć osobom wychowującym. Zmiana w myśleniu o osobach ułomnych prowadzi do podejmowania wielu działań na rzecz zmiany świadomości społecznej dotyczącej osób z niepełnosprawnością i ich roli jako członków społeczności⁵⁶, ale ta zmiana musi dokonywać się w oparciu o dobro osoby i być osadzona na realistycznych jej podstawach.

Jedną z zasad w pedagogice jest zasada życzliwej uwagi i wrażliwości oraz podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych⁵⁷,

⁵⁴ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 9.

⁵⁵ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 46.

⁵⁶ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, dz. cyt., s. 17. Autorka powołuje się na poglądy G. Szumskiego.

⁵⁷ Tamże, s. 55.

które mają prowadzić do budowania osobowych relacji między dziećmi, tworzenia przestrzeni solidarności i przyjaźni a ostatecznie do budowania u dzieci poczucia własnej wartości. „Wychowanie wówczas staje się zmianą relacji, zawsze ku temu, co lepsze, prawdziwsze i słuszniesze”⁵⁸. Skutkiem natomiast takiego podejścia jest harmonia i wewnętrzny ład całej osobowości człowieka, przejawiającej się we wszystkich jego zachowaniach.

The Coaching Maps jako narzędzie sprzyjające poznawaniu

Elementem wsparcia w realnych działaniach inkluzyjnych są różnorodne metody i narzędzia, z jakich może korzystać wychowawca. Są one dostosowane do obszarów trudności, na jakie napotyka on pracując z dziećmi. Przy rozmaitych zaburzeniach rozwojowych lub niepełnosprawnościach upośledzających zmysły, specjalistyczne narzędzia pomagają w skomunikowaniu się z dziećmi. Jednym z takich narzędzi jest *The Coaching Maps*⁵⁹, które ze względu na swoją uniwersalność, może być, po adaptacji, stosowane w pracy z osobami w każdym wieku. Jednym z walorów, jakie posiada owo narzędzie, jest przede wszystkim przestrzeń do wielokierunkowej komunikacji z osobami, także osobami z niepełnosprawnością, ponieważ zakłada dialog, a ten z kolei równość osób w nim uczestniczących. Układ zagadnień oraz załączone do nich pytania i obrazy pozwalają na zaangażowanie niemal wszystkich zmysłów i intelektu oraz podejmowania niemal każdego tematu. W dialogu z wychowawcą dziecko rysując opowiada o sobie i przedstawia sobie siebie, porządkuje wiedzę o sobie i poznaje siebie. Dokonuje oceny własnej osoby, własnych możliwości, ale także otaczającej rzeczywistości. Porządkuje własne doświadczenia i wiedzę o uczuciach i postawach. Przeprowadza tym samym wychowawcę przez świat swoich przeżyć, uczuć, doświadczeń, lęków, pragnień, ambicji i marzeń. Wychowawca natomiast jakby zanurzony w świat dziecka, ma

⁵⁸ A. Andrzejuk, *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002, s. 73.

⁵⁹ Narzędzie to zostało opisane od strony formalnej i materialnej przez jego twórców, Państwa Martę i Roberta Geislerów, dlatego w tym miejscu skupię się jedynie na elementach wspierających aspekty poznawcze.

możliwość poznania tego świata nie tylko wyrażonego słowami, ale także przedstawionego graficznie, z towarzyszącą temu całą gamą dziecięcych uczuć i emocji. Dziecko ukazuje swoistą drugą stronę medalu – świat swojego wnętrza, który w przestrzeni formalnych działań edukacyjnych nie ma szans na ujawnienie się. Wychowawca, stojący „po drugiej stronie biurka” zazwyczaj postrzega dziecko jako podmiot swoich działań, natomiast przy wykorzystaniu takich narzędzi, jak *The Coaching Maps*, ma szansę na poznanie tego, jak dziecko doznaje owych działań. Jeśli owocem działań wychowawczych ma być przemiana (*metanoia*) wychowanka, to wychowawca uczestniczący w podróży po świecie dziecka, jest w stanie ocenić, czy jego działania do tej przemiany prowadzą, czy są adekwatne, czy nie chybiają, nie są wyobcowane i fikcyjne⁶⁰. Poznając wychowanka, wychowawca także doświadcza przemiany, uświadamia sobie prymat osoby nad rzeczami, a co za tym idzie, pierwszeństwo etyki przed techniką. Powoduje to dalej wysunięcie na pierwszy plan osobowych, życzliwych powiązań między osobami ludzkimi i odsunięcie na plan dalszy powiązań i zależności instytucjonalnych. *Metanoia*, czyli owo oderwanie od rzeczy i skierowanie do osób, wprowadza w humanizm i chronimy go, gdyż chronimy osoby, ich istnienie i nasze z nimi powiązania. To chronienie tworzy kulturę. „*Metanoia* więc wymagając w punkcie wyjścia zdystansowania kultury zastanej, powoduje tworzenie kultury humanistycznej, zorientowanej na osoby, istnienie, prawdę, dobro i relacje osobowe”⁶¹.

Zakończenie

Mówiąc o wychowaniu należy wspomnieć też o aspekcie kształcenia⁶², ponieważ obydwa te zagadnienia powinny stać się tematami wyjściowymi pedagogiki, obszaru, który winien objąć poznawcze władze zmysłowe i uczucia budując ich swoistą kulturę, która w praktycznym

⁶⁰ J. Filek, *Filozofia jako etyka*, dz. cyt., s. 102–112.

⁶¹ A. Andrzejuk, *Człowiek i dobro*, dz. cyt., s. 74.

⁶² Ze względu na wąski zakres tematyczny niniejszego artykułu, temat kształcenia jest wspomniany tylko, jako nieodłączny od wychowania, jednak nie analizuję go tutaj. Domaga się on szerokiego, odrębnego opracowania.

życiu stanowi roztropność, jako przejawianie się rozumności i mądrości w ludzkim postępowaniu. Organizacja zadań inkluzji bez należytej roztropności prowadzi do rezygnacji z budowania wiedzy, poznawania przez osobę siebie i świata na rzecz działań opiekuńczych, które naturalnie muszą być obecne w szkole, ale nie są jej głównym celem.

W odniesieniu do postulatu inkluzji dotyczącego tworzenia nowej społeczności, otwartej na osoby z niepełnosprawnościami należy przede wszystkim zwracać się ku osobie w jej realności. Wykraczać poza ramy pojęciowe i zmieniające się konceptualizacje rzeczywistości. Zauważenie osoby i afirmacja jej godności może stać się elementem zmieniającym perspektywę poznawczą wychowawców. Osoba wówczas stanie się centrum odniesień, a nie, jak to często ma miejsce dzisiaj, jego techniczne aspekty.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejuk A., *Człowiek i dobro*, Warszawa 2002.
- Andrzejuk A., *Istnienie i istota*, Komorów 2003.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
- Chudy W., *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii*, w: P. Mazanka (red.), *Filozofia i teologia w życiu człowieka*, Warszawa 2001, s. 113–126.
- Crosby J.F., *Zarys filozofii osoby*, tłum. B. Majczyna, Kraków 2007.
- Dąbrowski K., *O dezintegracji pozytywnej*, Warszawa 1964.
- De Unamuno M., *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*, tłum. H. Woźniakowski, Kraków–Wrocław 1984.
- Dyduch E., Wyczesany J., *Krakowska pedagogika specjalna*, Kraków 2010.
- Feuerbach L., *Wybór pism*, tłum. M. Skweciński, t. 1, Warszawa 1988.
- Filek J., *Filozofia jako etyka*, Kraków 2001.
- Gasiul H., *Personalistyczna koncepcja osobowości. Podstawy teoretyczne. Mechanizmy rozwoju i jego zakłóceń*, Warszawa 2022.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987.
- Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961.
- Grzesiak K., *Inkluzja w placówkach wychowania pozaszkolnego – przykłady dobrych praktyk*, w: J. Aksman, B. Zinkiewicz (red.), *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków 2019, s. 21–46.

- Guardini R., *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków 1969.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 2004.
- Hołyst B., *Życie przeciwko śmierci*, t. 4, Warszawa 2020.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberga, Kęty 2001.
- Kępiński A., *Melancholia*, Warszawa 1979.
- Kierēs B., *Problem personalizmu a pedagogika*, Zeszyty Naukowe SWPR, Seria pedagogiczna nr 2–3 (2010–2011), s. 46–75.
- Kowalczyk S., *Metafizyka ogólna*, Lublin 1998.
- Krąpiec M., *Kim jest człowiek*, w: P. Gontek, (red.), w: P. Gontek, *Wprowadzenie do filozofii. Przewodnik. Rozumieć człowieka i jego działanie*, t. 2, Lublin 2000, s. 7–104.
- Krąpiec M., *Metafizyka. Ogólna teoria rzeczywistości*, w: P. Gontek, *Rozumieć rzeczywistość*, t. 1, s. 79–233.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca); podobieństwa i różnice*, w: E. Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.
- Lionni P., *Szkoła Lipska i systematyczna destrukcja edukacji*, Wydawnictwo Garda 2020.
- Maciuszek A., *Obraz człowieka w dziele Kępińskiego*, Wrocław 1996.
- Nietzsche F., *Poza dobrem i złem*, tłum. S. Wyrzykowski, filozofia-friedrich-nietzsche-poza-dobrem-i-zlem.pdf (3bird.pl) dostęp z dnia: 25.10.2022.
- Teilhard de Chardin, *O szczęściu, cierpieniu, miłości*, Warszawa 1981.
- Scheler M., *Istota i formy sympatii*, wyd. II, Warszawa 1986.
- Scheler M., *O sensie cierpienia*, tłum. A.W., „Znak” 1986, nr 384–385.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987.
- Sęk H., *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1991.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.
- Świeżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Kraków 1983.
- Tomasz z Akwinu, *Summa Theologiae*.
- Valverde C., *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych została sporządzona 13 grudnia 2006 roku w Nowym Jorku. Podana do wiadomości w Polsce aktem prawnym w dniu 25 października 2012 roku, D20121169.pdf (sejm.gov.pl), (dostęp: 10.09.2022).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 lipca 2018 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla

dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2018 r., poz. 1485).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych została sporządzona 13 grudnia 2006 roku w Nowym Jorku. Podana do wiadomości w Polsce aktem prawnym w dniu 25 października 2012 roku, D20121169.pdf (sejm.gov.pl), (dostęp: 10.09.2022).

Słownik etymologiczny języka polskiego/osoba – Wikiźródła, wolna biblioteka (wikisource.org), (dostęp: 25.10.2022).

Mała Szkoła Włączająca

Retrospekcje wokół SP AMS w Krakowie jako miejsca wdrożenia inkluzji i metody *The Coaching Maps*

Kiedy w 2016 roku uruchomiona została Aktywna Mała Szkoła w Krakowie, zatrudniony był jeden nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, do szkoły zapisało się dziesięcioro uczniów i nie było wśród nich dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tym niemniej już w momencie powstania szkoły nakreślona została wizja jej funkcjonowania i rozwoju, która sprawiła, że szkoła była i jest postrzegana w środowisku rodziców jako inkluzyjna, przyjazna dzieciom ze specjalnymi potrzebami.

Na potrzeby niniejszej publikacji przedstawię powody, dla których można o niej powiedzieć, że realizuje założenia inkluzji. Podstawowym wymiarem działania szkoły jest indywidualne podejście do dziecka. Postawiliśmy na małą szkołę, ponieważ zapewnia ona możliwość poznania każdego dziecka – w dużych szkołach panuje większa anonimowość, a co za tym idzie, istnieje większe prawdopodobieństwo do pojawienia się zachowań nie akceptowanych społecznie. W niewielkiej grupie, dziecko ma także możliwość poznania wszystkich dzieci, z każdym pracować, wchodzić w relacje. Nauczycielom i wychowawcom łatwiej podejmować indywidualną pracę z dziećmi. W małej szkole dziecko sześciolatek łatwiej wejdzie w rytm pracy szkoły. Młody człowiek może się poczuć jak w rodzinie, może doświadczyć wspólnoty, a to niezwykle istotny czynnik socjalizacji. W małej szkole łatwiej zapewnić indywidualny kontakt nauczyciela, wychowawcy z każdym dzieckiem,

zadbać o potrzeby każdego, dostosować wymagania do możliwości dziecka, czy organizować wzajemną pomoc. W małej klasie dziecko jest zawsze zaangażowane w wydarzenia w czasie lekcji. Wszystkie zachowania, relacje nie tylko rówieśnicze, ale również uczeń–nauczyciel są od razu widoczne. Potencjalne problemy czy konflikty identyfikowane są bardzo szybko, a dzięki temu szybciej znajdują rozwiązanie. W przypadku relacji koleżeńskich brakuje buforów pt.: *„jak mi się nie podoba, to zmieniam grupę odniesienia”*. Dzieci „skazane” na siebie, muszą nauczyć się szybciej rozwiązywać problemy w rówieśniczych relacjach ponieważ nie mogą zastąpić ich innymi. To trudne, ale jednocześnie dzieci mogą liczyć na większe wsparcie zaangażowanych dorosłych, zarówno nauczycieli, jak i rodziców.

Dziecko uczące się i przebywające w mikrogrupie ma mniej zmiennych, z którymi musi się zmierzyć. Łatwiej mu poznać i „oswoić” otoczenie. W małej szkole dziecko może szybciej doświadczyć porządku i ładu, co nie znaczy sztywnej struktury czy zamkniętej bańki. W przypadku naszej, mała społeczność nie jest bowiem hermetyczna. Wręcz przeciwnie, otwartość jest wpisana w funkcjonowanie klas, również w zakresie pewnej fluktuacji, gdyż z założenia nastawiamy się na zmiany składu, także w trakcie roku szkolnego. Można powiedzieć, że jest pewną regułą dołączanie do naszych klas dzieci, które po rozpoczęciu edukacji w dużej masowej szkole, nie mogą się w niej odnaleźć i szukają mniej-szej. Nowe dzieci włączane są do naszych klas od października, listopada, a nawet później. Przyczyną późniejszego przyjęcia dziecka jest często zalecenie zawarte w diagnozie lub orzeczeniu, które sugeruje edukację dziecka w małej grupie, stąd rodzice szukając odpowiedniego miejsca, wybierają małe szkoły, argumentując, że „dziecko łatwiej się odnajdzie” w niewielkiej społeczności.

Indywidualne podejście do dziecka nie jest podejściem „przysługującym” tylko dzieciom z orzeczeniem. Staramy się, by nasi nauczyciele taką postawę prezentowali w stosunku do wszystkich dzieci. Każde dziecko jest bowiem niepowtarzalne, ma swoje mocne i słabe strony, swoje deficyty i problemy z funkcjonowaniem emocjonalnym lub społecznym, ale też specyficzne zainteresowania czy uzdolnienia. Każde z nich nosi też w sobie ogromną potrzebę bycia zauważonym, docenionym, lubianym. Jest rzeczą oczywistą, że w małej klasie wychowawca czy nauczyciel,

nie marnując czasu na sprawdzanie obecności, czy uspakajanie, dyscyplinowanie klasy, może skupić się na tym, jak dotrzeć do każdego dziecka, stosując różne metody. Może faktycznie, a nie tylko „na papierze” dostosowywać formy pracy do jego potrzeb i możliwości. Zmieniać zakres czy tempo wykonywanych ćwiczeń. Nauczyciel w małej klasie łatwiej też może modelować zachowania afirmujące różnorodność zainteresowań i ich odmienność, tłumacząc i pokazując swoim zachowaniem, że mogą razem pracować i bawić się, nie robiąc wszystkiego w identyczny sposób i szanując siebie nawzajem. Wychodząc naprzeciw tym właśnie potrzebom związanym z nierównomiernym rozwojem, własnym rytmem i szczególnymi uzdolnieniami w wybranych dziedzinach dzieci ze SPE, przetestowaliśmy i jesteśmy przygotowani w małej szkole na wdrażanie z dzieckiem tzw. indywidualnego toku nauki. W małej szkole łatwiej jest bowiem zorganizować taki sposób uczenia się dziecka, w którym zdobywa ono wiedzę według modelu innego niż udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy. Według naszej wizji uczenia się, dziecko może mieć lekcje zarówno w szkole, jak i poza szkołą, ze swoją klasą lub klasą programowo wyższą lub indywidualnie. Może brać udział w lekcjach, a może też przygotowywać projekty na zaliczenie i ocenę. Obok indywidualnego toku, możemy również wdrażać indywidualny program nauki, gdzie dziecko kształci się w zakresie jednego, kilku lub wszystkich obowiązujących zajęć edukacyjnych, przewidzianych w tygodniowym rozkładzie zajęć dla danej klasy, według programu dostosowanego do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych.

Możliwość realizacji takich dostosowań wynika wprost z większej mobilności i elastyczności organizacji pracy kadry czy szkolnego grafiku małej szkoły. Taka wizja indywidualnego toku uczenia się zapewnia optymalny rozwój intelektualny każdego dziecka. Nie stwarza zagrożenia obniżania wymagań dla dzieci zdrowych ze względu na obecność w klasie dziecka z niepełnosprawnością. Oczywiście, warunkiem, jaki stoi u podstawy takiego podejścia, jest poznanie każdego dziecka. Zaczynamy oczywiście od dokumentów. Potem wyjazd integracyjny, bieżąca obserwacja, a także poznanie „zaprojektowane” w czym m.in. dobrze sprawdza się metoda *The Coaching Maps* (TCM). Zajęcia wg metody

TCM pozwalają lepiej poznać to, co dzieci nie zawsze potrafią wprost wyrazić czy nazwać: ich emocje, postawy, sposób patrzenia na świat, elementy środowiska, w którym żyją, a niejednokrotnie talenty, cele i pragnienia.

Metodyka pracy w małej szkole

Klasa lekcyjna budzi na ogół dość jednolite skojarzenia: stoły i krzesła ustawione w rzędach w kierunku tablicy. Wszystkie dzieci zwrócone twarzą do nauczyciela, grzecznie i w ciszy słuchają lekcji nie rozmawiają ze sobą, nie współpracują, nie poruszają się po klasie. Z pewnością taka lekcja służy dyscyplinie, zachowaniu ładu i spokoju nauczyciela. Ale czy służy uczeniu się? Najnowsze badania empiryczne w edukacji dowodzą, że skuteczne środowisko edukacyjne, musi być różnorodne, bogate w zróżnicowane sytuacje edukacyjne, metody, formy i środki przekazu, oparte zarówno na uczeniu się indywidualnym, jak i zespołowym. Uczenie się musi być aktywne, nie bierne, a atmosfera podczas nauki powinna być przyjazna i wzbudzać pozytywne emocje. Takie właśnie tworzymy środowisko w Aktywnej Małej Szkole (AMS). To zasługa z jednej strony, przyjętego modelu nauczania: eklektycznego, ale opartego przede wszystkim na metodzie projektu edukacyjnego i nauce przez doświadczanie, z drugiej – odpowiedniego doboru nauczycieli, którzy to rozumieją. Nie tylko korzystają ze sprawdzonych scenariuszy, ale też wciąż poszukują odpowiednich metod dydaktycznych.

W AMS wychodzimy poza salę lekcyjną i stawiamy na pracę metodą projektu edukacyjnego w grupach różnowiekowych. Oznacza to, że dzieci nie otrzymują wiedzy poszufladkowej na matematykę, biologię, geografę, której nie potrafią ze sobą połączyć. Każdy projekt edukacyjny koncentruje się na określonym zagadnieniu/problemie i ujmuje to zagadnienie z różnych stron, także językowej, plastycznej czy muzycznej. Dzieci zyskują dzięki temu całościowe wiadomości, a dzięki doświadczeniu tworzą wiedzę uporządkowaną, utrwaloną, spójną, która staje się bazą do odwoływania się do niej w przyszłości. Podczas projektu pracują także w różny sposób: samodzielnie, w grupach, wykonują określone zadania, co sprawia, że biorą większą odpowiedzialność za

to, czego się uczą. Przekazywana podczas projektu wiedza ma nie tylko charakter teoretyczny, ale i praktyczny, gdyż podczas realizacji projektu wykorzystywane są lokalne zasoby – np. w projekcie o wodzie: występujące w okolicy rodzaje wód, system gospodarki wodnej w gminie, czy nauka obliczania zużycia wody i zarazem możliwości jej oszczędzania w domu. Taka wiedza jest bliższa ich codziennemu życiu, użyteczna, która pozwala im w określony sposób działać. Daje to dzieciom wiele radości i skutecznie ukazuje sens uczenia się.

Projektowe spojrzenie na edukację, podejście nastawione na zróżnicowane, aktywne metody w sposób szczególny służy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególne potrzeby edukacyjne potrzebują szczególnych metod pracy, bardziej zróżnicowanych, zindywidualizowanych, odwołujących się do różnych aktywności, etapów i obszarów rozwoju dziecka. Bo z jednej strony mamy w tej grupie dzieci o bardzo nierównomiernym rozwoju, często zaburzeniach małej motoryki, nadpobudliwości ruchowej, dla których szczególnie nieadekwatną przestrzenią nauki jest ograniczone do sali lekcyjnej wypełnianie ćwiczeń i kart pracy. Wyjście z ławki, wyjście poza podręcznik, poza salę lekcyjną otwiera przed tymi dziećmi inne możliwości zdobywania wiedzy, doświadczeń, a także stwarza warunki do zachowywania się w bardziej naturalny sposób bez etykietowania dziecka jako „niegrzecznego” czy „przeszkadzającego”. Z naszych doświadczeń pracy między innymi z dziećmi z zespołem Aspergera wynika, że często są bardziej (choć wybiórczo) inteligentne w stosunku do swoich rówieśników, posiadają też swoje specyficzne dziedziny ogromnej wiedzy. Projekt edukacyjny, zadania przygotowywane przez uczniów pomagają wydobyć i ujawnić te zasoby. Dzięki nim dzieci, które mają trudności w interpersonalnych, społecznych relacjach nagle pokazują rówieśnikom inne oblicze. Dzieci poznają się wzajemnie i dzięki temu relacje mają szansę zaistnieć.

Jednym z elementów, jaki realizujemy w szkole jest praca w grupach różnowiekowych, starsi czują się odpowiedzialni za młodszych, wchodzą w rolę nauczycieli i szybciej się uczą. Młodszy wykonują to, co potrafią na swoim poziomie, ale stale chcą równać do starszych. W efekcie wszyscy na tym korzystają. Rozwijają się zgodnie ze swoim rytmem, a nie narzuconym harmonogramem. Grupy wielowiekowe są bardziej naturalne niż sztuczne twory klasowe oparte na dacie urodzenia. Istotną

kwestią jest w tym miejscu rola nauczyciela, który pełni rolę mistrza wobec swoich uczniów. Tworzy przestrzeń edukacyjną i wychowawczą z zachowaniem pewnych reguł wynikających z roli szkoły. Przede wszystkim nauka służy poznawaniu i odkrywaniu prawdy. Ale nie tylko prawdy o świecie wynikającej z przekazu nauk przyrodniczych, ale także prawdy dziecka o sobie. Dziecko doświadczając świata, wchodząc w relacje poznaje siebie, odkrywa prawdę o sobie. Nauczyciel w roli mistrza zapewnia dzieciom poczucie bezpieczeństwa, jasno precyzując wymagania, stawiając granice, wyraźnie oddzielając dobro od zła i prawdę od fałszu. Podstawą dla takiej roli ucznia i nauczyciela jest realistyczna koncepcja wychowania.

Jako szkoła niepubliczna na prawach szkoły publicznej, mamy obowiązek realizowania podstawy programowej. Jednak skupiamy się nie tyle na treściach, a na tym, jakie kompetencje dzieci powinny w efekcie edukacji uzyskać. Obok aspektów rozwoju dziecka jako osoby, tworzenia wspólnoty, skupiamy się także na kształceniu kompetencji kluczowych, które są kompetencjami przyszłości: znajomość obcych języków nowożytnych, porozumiewanie się w języku ojczystym i świadome zakorzenienie w kulturze (niekoniecznie masowej), kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne oraz informatyczne, przedsiębiorczość, kompetencje społeczne i obywatelskie oraz to, co jest podstawą stałego doskonalenia kompetencji w dorosłym życiu: umiejętność uczenia się.

Ważnym czynnikiem efektywnego nauczania i uczenia się jest dla nas ocenianie kształtujące. Chcemy wyeliminować z naszych szkół tradycyjną ocenę, która nic nie mówi o tym, co uczeń umie, czego nie umie, co ma zrobić, żeby umieć. Ocenianie kształtujące jest nowoczesną metodą w pracy nauczyciela, ale trudną i wymagającą. Trzeba bowiem każdą lekcję rozpocząć od przekazania uczniom celów lekcji (czego powinni się nauczyć) i kryteriów (po czym poznają, że się nauczyli). W dodatku trzeba to zrobić w sposób zrozumiały dla 7-mio, 8-mio czy 9-ciolatków. Trzeba odwoływać się do tego, co uczniowie już umieją, pokazywać połączenia różnych elementów wiedzy. Trzeba też na koniec w formie opisowej dać informację zwrotną uczniowi, co już umie, co robi dobrze, nad czym jeszcze powinien popracować. Ocena ze strony nauczyciela może i powinna być też uzupełniona o samoocenę ucznia. Udzielanie rzetelnych informacji zwrotnych o postępach oraz

podpowiadanie czego jeszcze i jak się uczyć jest cennym elementem, uzupełnieniem tzw. dostosowania treści, metod i form kształcenia do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). W dostosowaniu nie chodzi bowiem o to, by mniej wymagać, obniżać poziom nauczania, ale by wymagać inaczej i w innych dostosowanych warunkach. Podobnie w ocenianiu kształtującym – jeśli dziecko nie osiąga efektów nauczania powinno dostać informację zwrotną, jak pracować, by się uczyć efektywniej. Podział dłuższych partii materiału na mniejsze części, ćwiczenia utrwalające, mnemotechniki, wydłużenie czasu na pracę, eliminacja nadmiaru bodźców i rozproczeń to dostosowania, które sprawdzają się nie tylko u dzieci z orzeczeniem. Jednocześnie ocenianie kształtujące zakłada monitoring tego, co proponujemy, czy potrzebna jest adaptacja. Dzieci ze spektrum autyzmu (choć nie tylko) są szczególnie wyczulone na sytuacje, które postrzegają jako niesprawiedliwe np. związane z niesprawiedliwą oceną. Ocenianie kształtujące minimalizuje ten problem, gdyż dziecko nie dostaje wartościującej oceny cyfrowej (ani gwiazdek, słoneczek czy plusików), lecz merytoryczne uwagi, co zrobiło dobrze, co źle, nad czym musi jeszcze popracować.

Oprócz działań edukacyjnych i wychowawczych realizowanych w czasie zajęć w szkole, Aktywna Mała Szkoła oferuje bogatą ofertę zajęć dodatkowych, które rozwijają zainteresowania i uzdolnienia. To mogą być zarówno zajęcia artystyczne, jak i robotyczne, eksperymenty przyrodnicze, projekty społeczne, w których dzieci szukają rozwiązań problemów. Rozwijamy wyobraźnię, łącząc elementy wiedzy z różnych dziedzin. Rozwijamy wieloraką inteligencję. Nie zasklepiamy się we własnym środowisku, ale jesteśmy otwarci na współpracę z innymi, wzajemną inspirację, wymianę doświadczeń między szkołami. Zachęcamy uczniów do udziału w konkursach, turniejach, wystawach, podkreślając przy tym, że nie chodzi tu o rywalizację, ale o zdobywanie doświadczeń, że nie jest najważniejszy wynik tylko proces nauki. Wychodząc naprzeciw rodzicom, to z nimi ustalamy ilość i charakter zajęć pozalekcyjnych, tak aby były atrakcyjne dla dzieci ale też nie stanowiły przeciążenia.

Stabilność i zmiana

Mówi się, że małe dzieci, a w sposób szczególny dzieci ze spektrum autyzmu potrzebują do rozwoju środowiska, którego wizytówką jest stałość, stabilność i bezpieczeństwo. W naszej szkole przekonaliśmy się niejednokrotnie, że ta stabilność i bezpieczeństwo dotyczyć głównie sfery emocjonalnej, relacji społecznych, więzi, atmosfery a nie organizacji pracy szkoły jako takiej. Gdy emocje dziecięce są „zaopiekowane”, to jest w nich duża tolerancja na zmiany. Pewność naszego wsparcia, stabilność podejścia, konsensus co do podstawowych wartości, w tym również wychowawczych da się pogodzić z otwartością na zmiany i mobilnością. Ta elastyczność i mobilność jest również w jakiejś mierze naszą wizytówką a zarazem synonimem szkoły włączającej. Oznacza bowiem stałe szukanie najlepszych rozwiązań, aby sprostać wyzwaniom, jakie przychodzą wraz z nowymi uczniami ze SPE. Taka jest właśnie Aktywna Mała Szkoła. Częsta bezpośrednia wielokanałowa komunikacja, indywidualny kontakt z dzieckiem, wyjście naprzeciw rodzicom – sprawia, że taka szkoła nie ma szans skostnieć. Dlatego też takie poszukujemy nowych wyzwań i nowych sposobów czynienia edukacji bardziej efektywną i przyjemniejszą, nowych propozycji, które mogą być adresowane do różnych grup odbiorców. Aktywna Mała Szkoła jest idealnym miejscem współpracy dla rodziców, które prowadzą edukację domową. Często rodzice dzieci ze SPE na początku współpracy wybierają tzw. edukację hybrydową, czyli formalnie wnioskuje i otrzymują zgodę na edukację domową, ale zapisane do nas, mogą korzystać z wybranych zajęć, np. projektowych wspólnie z pozostałymi uczniami, a także lekcji i warsztatów pozalekcyjnych. Oczywiście biorą udział w zajęciach rewalidacyjnych, korzystają z pomocy specjalistycznej, z zaplecza lokalowo-sprzętowego, a rodziców-edukatorów jesteśmy gotowi wspierać zarówno merytorycznie, jak i finansowo (w ramach otrzymanej dotacji). Dzieci uczące się i wychowujące w naszej szkole są świadome tego, że mają kolegów i koleżanki w edukacji domowej, którzy mogą przychodzić do szkoły, choć nie muszą. Dzieci w edukacji domowej czują się pełnoprawnymi członkami społeczności, kiedy wiedzą, że mogą wspólnie świętować, uczestniczyć w szkolnych wydarzeniach czy wspólnie pracować. Dzieci

z edukacji domowej mogą w każdej chwili przejść na tryb stacjonarny i odwrotnie.

W tym miejscu należy jednak podkreślić, że zdecydowanie łatwiej jest budować wspólnotę klasową, jeśli dziecko ze specjalnymi potrzebami jest w niej od początku i od początku uczestniczy w procesie integracji. Wtedy ewentualna „niepełnosprawność” dziecka traktowana jest z dziecięcą oczywistością jako element zastanego świata. Przy dobrym prowadzeniu przez wychowawcę, dzieci uczą się siebie równocześnie i budują wspólne doświadczenia z działań, w których wspólnie uczestniczą. Znacznie trudniej jest, gdy nowe dziecko dołącza do już zgranej klasy, zwłaszcza od II etapu edukacyjnego, gdy nie ma stałej obecności wychowawcy, wówczas dużo trudniej jest dziecku z niepełnosprawnością, ale też dzieciom zdrowym na wzajemne porozumienie. Naszą receptą na takie sytuacje jest ponowna reintegracja grupy w ramach treningu umiejętności społecznych prowadzonych dla zespołów klasowych (lub grup mieszanych). Zaczynamy od obserwacji grup podczas zajęć w klasie, jak również podczas swobodnych zabaw w trakcie zajęć pozalekcyjnych, czy mniej formalnych np. wycieczek, wyjść. Trening umiejętności społecznych (TUS) pomaga uczniom w odkryciu źródeł napięć, często nienazwanych, w rozpoznawaniu ich i ukierunkowaniu pracy nad sobą. Współczesne dzieci potrafią tworzyć przedziwny konglomerat egoizmu i wrażliwości zarazem. TUS pomaga im w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej, która pozwala łączyć zdrową asertywność, obronę własnych granic z otwartością na drugą osobę i gotowość niesienia pomocy bardziej potrzebującym.

Przy prowadzeniu zajęć TUS a także innych, mających na celu poznanie dzieci, wykorzystujemy również metodę/narzędzie *The Coaching Maps*. Dzieci łatwiej się otwierają i uruchamiają wyobraźnię przy zdjęciach i mapach coachingowych. Narzędzie pomaga nazywać emocje i relacje na podstawie utworzonych przez siebie historii, fabuł, ciągów przyczynowo-skutkowych z wykorzystaniem symboli i metafor. Treningi umiejętności społecznych prowadzimy regularnie i dzięki temu udaje nam się zapobiegać narastaniu konfliktów, uczyć komunikacji, rozumieć swoje intencje, zachowania i postawy, reagować na postawy nielicujące z rolą ucznia, człowieka, osoby.

Podobny, komunikacyjny sposób rozwiązywania problemów stosujemy w relacjach z dorosłymi. Współpraca z rodzicami oparta na porozumieniu, zdefiniowaniu zasad i wartości wspomaga pracę szkoły. Rodzice mają poczucie, że szkoła rzeczywiście wspomaga ich w wychowaniu i edukacji ich dzieci.

Przedstawiony zarys działalności szkoły w odniesieniu do realizacji inkluzji jest wycinkiem naszej działalności edukacyjnej i wychowawczej. Od 2016 roku staramy się stworzyć pewien model Aktywnej Małej Szkoły, w tym również Małej Szkoły Włączającej.

ROBERT GEISLER

The Coaching Maps. Metoda w nurcie Projektowania Uniwersalnego

Przed edukacją, również edukacją dorosłych, pojawiają się w XXI wieku wyzwania dotyczące stosowania nowych metod kształcenia ze względu na cechy dystynktywne epoki, jak kultura obrazu czy epoka wizualna. Edukacja humanistyczna przyszłości czy kształcenie integralne winno być dla człowieka, co oznacza, iż ma dbać o jego rozwój, wykorzystywanie możliwości, z uwzględnieniem wysokiego stopnia zindywidualizowana.

Dlatego też w niniejszym artykule przedstawia się nową metodologię pracy, zwaną metodologią *The Coaching Maps*, zaproponowaną przez autorów niniejszego artykułu, a stosowaną do pracy w obszarze edukacji, szkoleń, warsztatów, doradztwa czy coachingu. Celem artykułu jest zaprezentowanie autorskiej metodologii pracy z drugim człowiekiem w kontekście przemian w epoce ponowoczesnej i kulturze wizualnej. Tym samym wyzwania współczesności narzucają nieco odmienny paradygmat pracy z drugim człowiekiem, niezależnie od jego fazy życia.

Wstęp

Ponowoczesność jako epoka określająca przełom XX i XXI wieku pełna zmian, zawiłości, rozpadu struktur społecznych, jak państwo narodowe czy rodzina, jak również świata fordowskiej rzeczywistości wymaga

wykreowania nowych narzędzi do pracy w obszarze edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych¹. Edukacja XXI wieku znajdując się w odmiennych warunkach poszukuje nowych form wyrazu, technik czy wreszcie metodologii do pracy odrzucającej efekty w postaci standaryzacji norm i wartości czy szeroko pojętego konformizmu. W świecie promującym różnorodność, wieloznaczność i konieczność interpretacji w każdej sytuacji, ważna staje się praca mająca na uwadze inne założenia epoki ponowoczesności, do których zaliczyć trzeba przede wszystkim indywidualizm, emancypację, niezależność czy szeroko rozumiane konstruowanie, tworzenie, modelowanie dóbr, jak i idei.

Przed edukacją, również edukacją dorosłych, pojawiają się zatem nowe wyzwania dotyczące stosowania odmiennych niż dotychczas metod kształcenia, których korzenie sięgają kultury obrazu i tym samym, epoki wizualnej. Edukacja humanistyczna przyszłości jak i kształcenie integralne winne być przede wszystkim dla człowieka, co oznacza dbanie o jego rozwój, wykorzystanie jego możliwości i ograniczeń. Określane jako podejście zindywidualizowane oparte na odmienności i różnorodności.

Dlatego też w niniejszym artykule przedstawiono nową metodę pracy rozwojowej, z powodzeniem wykorzystywaną w obszarze edukacji, terapii, poradnictwa, doradztwa czy coachingu. Celem artykułu jest zaprezentowanie autorskiej metodologii *The Coaching Maps*, metodologii pracy z drugim człowiekiem bądź grupą osób – stworzoną w odpowiedzi na przemiany zachodzące w erze ponowoczesności i kultury wizualnej. Edukacja humanistyczna ze swoimi wyzwaniami narzuca bowiem nieco odmienny paradygmat kształcenia, dostosowywany do etapu rozwoju poznawczego i emocjonalnego, oraz do okresu dzieciństwa, dorosłości i dojrzałości jednostki.

¹ Por. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 5–141; Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2006, s. 5–26; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009, s. 11–78; U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. Stanisław Cieśla, Warszawa, s. 25–65; A. Ash, *Post-fordism. A Reader*. Blackwell Publishing House, Oxford, s. 1–40; J. Naisbitt, *Megatrendy. Dziesięć kierunków zmieniających życie*, Poznań 1997, s. 17–28; *New Skills for New Jobs: Action Now*, European Union Commission, Brussels, 2010.

Artykuł powstał w oparciu o metodę autoetnografii. Jest to metoda badawcza będąca refleksją badacza na temat swojej praktyki badawczej i pozabadawczej². Autorzy w ostatnich latach, pracując nad implementacją narzędzia na rynku, a wcześniej nad jego zaprojektowaniem (gdzie wykorzystano m.in. wyniki badań naukowych w zakresie potrzeb współczesnych organizacji), uzyskali znaczący багаż wiedzy, który w dalszym etapie stał się przedmiotem ich refleksji. Artykuł składa się z trzech części, w pierwszej omówiono źródła powstania narzędzia, w drugiej jego budowę i części składowe, w kolejnej wymiar hermeneutyki i wizualności jako fundamentów metodologicznych.

Źródła powstania innowacyjnego narzędzia

Innowacyjne narzędzie rozwojowe *The Coaching Maps* powstało w wyniku analiz rynku i środowiska w tzw. przemyśle szkoleniowym (*Leadership industry*). W oparciu o wiedzę (a) na temat istniejących narzędzi coachingowych i szkoleniowych, (b) odnośnie zastanych metod uczenia się i kształcenia, oraz (c) dotyczącą wyzwań współczesnego świata zaproponowano innowacyjne rozwiązanie w szeroko pojmowanym kształceniu. Po pierwsze zauważono, że trenerzy oraz coachowie w swoich wypowiedziach podkreślali często stały i skończony zestaw narzędzi do pracy, który w pewnym momencie zaczął im utrudniać codzienne czynności szkoleniowe i zaskakiwanie klientów. Po wtóre, narzędzie to powstało jako element innowacyjności, którego sposób pracy zakładał połączenie obrazu wizualnego z aktywną kreatywnością (możliwość modyfikowania, przekształcania obrazów), dzięki czemu można było zaoferować zupełnie inną usługę czy produkt. Pozwoliło to uzyskać przewagę konkurencyjną wśród pozostałych narzędzi

² Por. S. Wall, *An Autoethnography on Learning about Autoethnography*, *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2) 2006, s. 78–110; A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat. Przegląd Socjologii Jakościowej*, T. 10, nr 3, 2010, s. 1–10; M. Kafar *O przełomie autoetnograficznym w humanistyce. W stronę nowego paradygmatu*, w: *Doświadczenie choroby w perspektywie badań interdyscyplinarnych*, B. Płonka-Syroka, M. Skrzypek (red.), Wrocław 2010, s. 30–45; C. Ellis, T.E. Adams, A.P. Bochner *Autoethnography: An Overview*, *Forum Qualitative Social Research*, Volume 12, No. 1, 2011, s. 7–20.

rozwojowych dostępnych na rynku szkoleniowym. Autorzy niniejszego artykułu, pracując przez wiele lat m.in. w obszarze dydaktyki dorosłych i młodzieży, posiadali wiedzę na temat metod i technik kształcenia oraz badając odbiorców – przy okazji różnych projektów naukowych – potrafili odnieść się do ich potrzeb w zakresie kształcenia. Po trzecie, wspomniana nowa epoka ponowoczesności, postfordyzmu, społeczeństwa ryzyka, przyniosła konieczność skonstruowania nowych metod pracy w edukacji, bardziej elastycznych, dających różne możliwości zastosowania w zależności od posiadanych umiejętności trenerskich czy wymagań, oczekiwań uczestników szkoleń. Wszystkie te czynniki legły u podstaw skonstruowania nowego narzędzia i nowej metodologii do pracy w obszarze edukacji.

Budowa narzędzia *The Coaching Maps*

The Coaching Maps stworzone zostało do pracy nad kompetencjami odnoszącymi się do wiedzy, umiejętności i postaw wobec warunków i wymogów dzisiejszego świata. Warto zauważyć, że kompetencje wpływają bezpośrednio na podejmowane przez nas działania, na stosunek wobec wyzwań oraz oddziałują na tworzone przez nas relacje interpersonalne. Od posiadanych przez ludzi kompetencji zależy bowiem nasz rozwój, sposoby radzenia sobie z nowymi sytuacjami oraz sposoby nabywania nowej wiedzy i kształcenia nowych umiejętności. Wobec powyższego, zadaniem *The Coaching Maps* jest przede wszystkim stworzenie okazji do uświadomienia sobie, oceny i rozwoju najbardziej pożądanых współcześnie kompetencji.

W ostatnich latach powstało wiele koncepcji pożądanых kompetencji we współczesnym świecie. Menadżerowie i osoby zarządzające zaczęły zadawać sobie pytanie na temat ich kształtowania w celu zmiany – jeśli nie tożsamości czy osobowości, to na pewno nawyków do pracy. Z kolei amerykańscy badacze Anna Davies, Devin Fidler, Marina Gorbis w książce *Future Work Skills 2020* zdiagnozowali dziesięć kluczowych kompetencji koniecznych dla rozwoju współczesnych gospodarek

oraz przedsiębiorstw osiągających przewagę konkurencyjną³. Zaliczyli do nich: zdolność do wyciągania ukrytego znaczenia, inteligencję społeczną, zdolność do adaptacji, kompetencje multikulturowe, myślenie analityczne, biegłość w obsłudze nowych mediów, transdyscyplinarność, nastawienie projektowe, zarządzanie poznaniem, współpracę wirtualną.

W wyniku badania i analizy dotychczasowych pożądaných kompetencji autorzy artykułu wyselekcjonowali kilkadziesiąt obszarów znajdujących się w różnych typologiach kompetencji. Z uwagi na możliwość powielania się niektórych z nich, nakładania się na siebie czy braku rozłączności, zdecydowano się na wybór 36 obszarów, które zostały nazwane obszarami tematycznymi, na przykład: początek, koniec, złożoność, rozproszenie, powołanie, medytacja. Obszary te zostały wyselekcjonowane w oparciu o autorskie badania społeczne dotyczące zarządzania, przemysłu szkoleniowego i coachingowego czy zachowań ludzi na rynku pracy oraz reinterpretację badań społecznych oraz nauk o zarządzaniu, a odnoszące się do pożądaných kompetencji przez pracodawców oraz szeroko rozumiane społeczeństwo i gospodarkę na początku XXI wieku. Obszary tematyczne zakładają przedmiot pracy coachingowej. Na przykład przywództwo jako współczesna kompetencja dotyczy tych wszystkich, którzy znajdując się w różnego rodzaju strukturach organizacyjnych, powinni wykazać się tego rodzaju umiejętnościami.

Narzędzie składa się z zestawu 36 Map Coachingowych, kompletu tematycznych fotografii, oraz dwóch zestawów Kart – *Karty Metafor* i *Karty Postaw*. Zestaw 36 Map Coachingowych to zestaw naszkicowanych rysunków stanowiących punkt wyjścia do nadania indywidualnych znaczeń, a tym samym do stworzenia obrazu odpowiadającego własnym potrzebom. Ponadto, narzędzie to komplet 36 tematycznych fotografii dobranych w sposób celowy, będących podstawą do stworzenia *Map Coachigowych*. Na wszystkich fotografiach przedstawione zostały obrazy nawiązujące w sposób symboliczny do wybranych obszarów tematycznych. Oprócz tego w skład narzędzia wchodzi Zestaw 36 *Kart*

³ Por. A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix, 2011, passim; *New Skills for New Jobs: Action Now*, European Union Commission, Brussels, 2010, passim.

Metafor i komplet 36 *Kart Postaw*. Zestaw *Kart Metafor* przeznaczony jest do pracy opartej na myśleniu symbolicznym, metaforycznym, a tym samym do pracy na wartościach. Na każdej *Karcie Metafor* znajduje się specjalnie opracowany scenariusz do pracy z Mapą Coachingową odpowiadającej wybranemu tematowi. Scenariusz tworzą nazwy różnych symboli wynikające z obrazu danej *Mapy Coachingowej* oraz propozycja ich znaczenia. Komplet 36 *Kart Postaw* z kolei przeznaczony jest do pracy na poziomie trzech aspektów postaw tj. poznawczym, emocjonalnym oraz behawioralnym. *Karty Postaw* nadają się również do pracy w obrębie przekonań ułatwiając dotarcie do nich i refleksje na ich temat. Na każdej *Karcie Postaw* umieszczona została właściwa dla niej nazwa, hasło przewodnie oraz określony cel jej zastosowania. Ponadto na wszystkich *Kartach* znajdują się pytania coachingowe odnoszące się do sposobu, w jaki postrzegamy i myślimy, w jaki odczuwamy i w jaki działamy w kontekście wyznaczonego obszaru tematycznego.

Metodologia *The Coaching Maps*

Metodologia *The Coaching Maps* to unikalny sposób pracy coachingowej, warsztatowej, szkoleniowej, doradczej i terapeutycznej. Sposób ten został opracowany w kontekście badań naukowych, ale również praktyki coachingu czy też szeroko rozumianego procesu kształcenia/uczenia się (*learning process*). Charakteryzuje go podejście naukowe z wykorzystaniem elementów sztuki (malarstwa) oraz *pozanaukowej* praktyki budowania relacji z drugim człowiekiem. Ten ostatni element jest o tyle kontrowersyjny ze względu na możliwość jego odrzucania przez brak legitymizacji ze strony nauki nie tylko całego procesu coachingowego, ale każdej innej praktyki społecznej.

Jego swoistość oddaje doświadczenia autorów jako wykładowców akademickich, badaczy zjawisk społeczno-kulturowych i gospodarczych, trenerów biznesu, konsultantów, przedsiębiorców, ale i klientów biznesowych. To połączenie pracy z obrazem, metaforą, pogłębionymi pytaniami odnoszącymi się do rozwoju samoświadomości, połączenie map myśli, myślenia projektowego i ekspresji artystycznej.

HERMENEUTYKA

Metodologia *The Coaching Maps* opiera się przede wszystkim na hermeneutyce, prądowi intelektualnemu, filozoficznemu, ale i metodologicznemu polegającemu na sztuce interpretacji⁴. Jej istotą jest odsłonięcie sensu, co ma miejsce dzięki otwarciu się na horyzont naszego obrazu świata. Wykorzystuje ona refleksyjność, gdyż *żadne słowa nie mogą ująć tego, czym jesteśmy i jak mamy siebie rozumieć*. Dlatego też *to, co mamy na myśli, co jest naszą intencją, zawsze wykracza poza to i przechodzi obok tego, co ujęte w słowa za pomocą języka*. Hermeneutyka mówi tym samym o perspektywizmie, co oznacza, że perspektywizm jest zawsze czyjś, a najważniejsze to odkrywanie różnych perspektyw, gdyż wówczas jedynie można dotrzeć do istoty rzeczy⁵.

Metafora i symbolika nie są nowymi narzędziami w pracy coacha, pedagoga, terapeuty, doradcy czy trenera. Mają one swoje źródła we wspomnianej wcześniej hermeneutyce – przede wszystkim w filozofii, ale i w literaturze, prawie czy teologii – polegającej na sztuce interpretacji tekstów. Założeniem hermeneutycznego myślenia jest ustalenie sensu i znaczenia, jakie są nam przekazywane przez innych. Użycie metaforycznego myślenia oraz symboli przez klientów czy osoby szkolone umożliwia trenerowi lub coachowi pokazanie ludziom ich ukrytych założeń leżących u podłoża myślenia i działania⁶. W ostatnich latach metafora i symbolika zostały wykorzystane m.in. (1) przez karty szkoleniowe – bajki psychologiczne 1001 nocy, (2) narzędzie coachingowe „The Points of You”, (3) do gier symulacyjnych czy szkoleniowych proponowanych na rynku, a dotyczących zarządzania czy kształtowania tak zwanych umiejętności miękkich. Wspólną cechą stosowanych na rynku wymienionych narzędzi jest, po pierwsze, zastosowanie modelu gry, a po wtóre wykorzystanie modelu pracy na metaforze. Do tej pory

⁴ Por. R. Kurt, *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einfuehrung*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2004, s. 31–46.

⁵ Por. J. Grondin, *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, Kraków, 2007, s. 5–25.

⁶ Por. R. Kurt, *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einfuehrung*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2004, s. 9–18.

przynależne dzieciom i dzieciństwu znalazły zastosowanie w uczeniu dorosłych ze względu na większy stopień przyswajalności materiału.

Natomiast model pracy z metaforą to również wykorzystywana często w społeczeństwach technika przekazywania wiedzy czy też ukazywania pożądanых zachowań. Pełnią tego rodzaju rolę m.in. bajki czy baśnie o Czerwonym Kapturku, Królowej Śniegu czy Kopciuszku w świecie dzieci. W innych kulturach z kolei przekazuje się z pokolenia na pokolenie legendy, baśnie czy podania mające na celu pokazanie wartości, jak dobra i zła, czy innych cech normatywnych związanych z zachowaniami, a tym samym ma miejsce proces kształtowania tożsamości człowieka⁷.

W obu przypadkach, czyli przypadku gry i metafory, mamy do czynienia z odejściem od realności, swoistego rodzaju ucieczką przed nią w celu przejścia w wyobrażony świat. Ten świat jest światem bardziej otwartym, pozbawionym często wyuczonych granic, jest krainą, gdzie człowiek może pozwolić sobie na puszczenie wodzy fantazji, a zarazem zapomnienie o codzienności. W obu przypadkach możliwa jest refleksja, ta jakże głęboka, odnosząca się do samoświadomości, gdyż związana z doświadczeniem, wewnętrznym przeżyciem mającym bardzo często dalekosiężne skutki. Wówczas to o wiele łatwiej dokonać jest zmiany umiejętności, przekonań czy nawet tożsamości człowieka.

Jednakże, by gra i metafora dały efekt w postaci zmiany umiejętności, przekonań i tożsamości, potrzeba *żywego narzędzia*, z którym można pracować. W tym przypadku pojawił się pomysł *mapy myśli*, również metody wykorzystywanej wielokrotnie i skutecznie zarazem w pracy z ludźmi. Mapowanie myśli to technika służąca nie tylko zapamiętywaniu, ale również kreatywnemu tworzeniu nowych idei⁸. Oparta jest na budowie mózgu człowieka, który może wykorzystywać obie półkule do pracy twórczej, szczególnie prawą odpowiedzialną za wyobraźnię, kolory, przestrzeń i całościowe spojrzenie⁹. Mapę myśli można konstruować jako niezapisaną tablicę (*tabula rasa*), na czystej kartce dającej możliwości wypełnienia przestrzeni zapewniając ją obrazami, hasłami,

⁷ C.P. Estés, *Biegająca z wilkami*, tłum. Agnieszka Cioch, Poznań 2001, s. 11–32.

⁸ Por. T. Buzan, *Potęga umysłu*. Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 2003, s. 3–52.

⁹ J. Le Doux, *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Poznań 2000 s. 85–119.

tezami, jak to ma często miejsce w przypadku burzy mózgów. Możliwe jest jednak również tworzenie mapy myśli w obrębie zadanego tematu, jakim może być obraz czy hasło przewodnie. Łącząc koncepcję mapy myśli z metaforą i symboliką, pojawiło się pytanie o punkt wyjścia do tworzenia mapy myśli. Odpowiedzi udzieliła wcześniej dokonana analiza rzeczywistości, czyli cech współczesnego świata i odpowiadających im cech współczesnego człowieka. Świat nieustannej zmienności, ulotności, ryzyka i niepewności.

W związku z powyższym pojawiło się pytanie, jak stworzyć *mapy*? Otóż przyjęto, że zadane tematy mapy myśli powstaną jako odzwierciedlenie zdjęć w metaforyczny sposób oddające cechy współczesności. Zdjęcia to fotografie przygotowane przez człowieka charakteryzujące się pożądanymi cechami współczesności. Mógłby on zostać uznany za lidera cech współczesności, z jego mobilnością, elastycznością, kreatywnością, umiejętnościami adaptacji w różnych warunkach, ale i wrażliwością na otaczający go świat czy dbającym o swój rozwój osobisty. Można dokonać interpretacji zdjęć jako oddających w metaforyczny sposób takie cechy, jak złożoność, porozumienie, aktywność, niepewność, ryzyko, przewidywalność czy samotność. To na ich podstawie przygotowano szkice – zarysowano jednak najistotniejsze rysy, niebędące jednakże repliką zdjęć ze względu na fakt, że odrzucenie wiernej kopii ma na celu jedynie zainspirowanie oraz ukazanie swobody interpretacji podczas pracy, a nie narzucanie schematu myślenia. W ten sposób powstały Mapy Coachingowe jako szkice i zdjęcia w sposób metaforyczny przedstawiający cechy współczesności, które można wykorzystać do pracy nad kreowaniem nowych umiejętności, przekonań i tożsamości ludzi żyjących w XXI wieku – wieku nieustannie zachodzących zmian.

W metodologii *The Coaching Maps* hermeneutyka stała się w niej podstawą do skonstruowania pytań. Sekwencja pytań zaproponowana w narzędziu odnosi się do pogłębienia obszaru tematycznego będącego przedmiotem pracy czy to coachingowej czy też szkoleniowej. Tym samym narzędzie ma w pełni jakościowy charakter, czyli nie przedstawia gotowych rozwiązań, nie typologizuje rzeczywistości, natomiast w wyniku pracy z nim kreowane są nowe obszary wiedzy czy też subiektywne elementy świadomości. Wykorzystując narzędzie celem jest osiągnięcie autentycznego zrozumienia ludzkich doświadczeń oraz

pogłębienie historii doświadczeń i zachowań dnia codziennego. Pozwala ono odkryć przyczyny i zarazem różnego rodzaju związki poszczególnych elementów poznania człowieka czy punktów widzenia oraz znajduje wyraz w dążeniu do uchwycenia perspektywy jednostki. Tego rodzaju pytania znalazły się na *Kartach Postaw* i *Kartach Metafor*. *Karty Postaw* to gotowe scenariusze do pracy – opracowanie zestawu pytań odnoszące się do 36 obszarów tematycznych w kontekście pożądanych współcześnie kompetencji.

Śladem, po którym porusza się klient w tego rodzaju procesie jest wspomniana hermeneutyka. W przypadku metodologii *The Coaching Maps* uczestnik procesu szkoleniowego bądź coachingowego rekonstruuje swój proces myślowy, dokonuje jego interpretacji z wykorzystaniem metafory i pracy na obrazie. Dokonuje nieustannej systematyzacji swojej wiedzy rozszerzając ją o nowe pokłady i układa tym samym nową całość. Zasięg interpretacji jest ruchomy, nic nie jest raz na zawsze dane i odczytane. Dlatego też każdy jest autorem swojej narracji, opowieści pisanej czy to w myślach czy też w innej postaci. Ta swoistego rodzaju ruchoma interpretacja skutkuje nieustanną aktualizacją swoich myśli zmieniając je i kreując nową jakość. W związku z czym zakłada się w nurcie hermeneutycznym szczególną ważność ustalenia sensu, co oznacza jego rozumienie, a tym samym odsłonięcie poszczególnych pokładów znaczeń. Jak pisał Hans-Georg Gadamer, jeśli nie można zrozumieć jakiegoś tekstu, to trzeba przełożyć go na konkretną sytuację człowieka znajdującego się w określonych warunkach historycznych. Stąd też w *The Coaching Maps* wyodrębniono *Karty Metafor*, w których wykorzystano pracę z metaforą, gdyż słowa bardzo często nie są w stanie opisać rzeczywistości, w związku z czym warto kryć się za symboliką. *Karty Metafor* to gotowy scenariusz pytań, którego można wykorzystać podczas procesu nadawania znaczeń z wykorzystaniem symboliki.

Drugim śladem jest proces zadawania pytań, jakże bardzo szeroko rozpowszechniony w metodologii nauk społecznych, tj. przede wszystkim w socjologii i antropologii społecznej¹⁰. Mechanizm konstruowania

¹⁰ Por. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 220–239; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 308–335.

pytań (choć wykorzystuje koncepcję coachingu) opiera się w głównej mierze na koncepcji tworzenia wywiadu w metodologii jakościowej, która dotyczy procesów poznawczych, tzn. mechanizmów poznania świata społecznego przez badacza. W przypadku metodologii *The Coaching Maps* badaczem jest coach, a badanym klient coachingowy, lub nauczyciel-uczeń czy doradca – klient, co oznacza, że badacz dąży do poznania swojego przedmiotu badań w sposób zdyscyplinowany i usystematyzowany. Niemniej jednak model pytań w socjologii i antropologii zaproponowany w *The Coaching Maps* to model pytań otwartych, które nie posiadają zamkniętej, rozłącznej, kafeterii odpowiedzi¹¹. Wykorzystanie tylko i wyłącznie pytań otwartych zostało zapoczątkowane w socjologii i w pełni wykorzystane w antropologii społecznej w związku z przewrotem antypozytywistycznym w naukach społecznych¹².

Założenie o wieloznaczności jest niczym innym jak tylko uwzględnieniem indywidualizmu, podkreślanego od czasów romantyzmu w Europie XVIII wieku. Przewrót antypozytywistyczny w naukach społecznych pozwolił m.in. na rozwój metodologii jakościowej – uzupełniając sposób zbierania i analizowania danych, jaki oferowała metodologia ilościowa (testy, ankiety, zamknięte kwestionariusze pytań). Jakościowe podejście zakładało tworzenie historii badanego zjawiska, poszukiwanie i wyjaśnianie sensu jego istnienia poprzez *gęsty opis* opierający się o istotne szczegóły. Zaproponowano poznawanie świata społecznego i humanistycznego poprzez pytania otwarte, które dają badanemu możliwość swoistego rodzaju swobodnej ekspresji ukształtowanej w sposób całkowicie swobodny i nierzadko spontaniczny – ale zgodny dla badanego przedmiotu, ułatwiający koncentrację na nim i wykluczanie z perspektywy badacza nieistotnych danych. Dla samego badacza jest to możliwość poznania horyzontu badanego, którego nie mógłby on sobie wyobrazić przed badaniem. To podejście metodologiczne nabrało szczególnego rodzaju znaczenia w przypadku powstania i rozwoju antropologii społecznej, gdzie pomiędzy badaczem i badanym pojawiła się

¹¹ Por. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2007, s. 73–140; D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008, s. 27–40.

¹² Por. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 409–432; E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne postawy w socjologii współczesnej*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, *passim*.

przepaść kulturowa oparta m.in. na różnicowaniu poznawczym, pojęciowym, mentalnym i komunikacyjnym. W rezultacie dało to możliwość wielorakiej interpretacji badanemu analizowanych zjawisk, realizacji pogłębionych studiów, co przyczyniło się w przeciwieństwie do pozytywizmu w naukach społecznych do tworzenia nowych zasobów wiedzy.

Podsumowując, nowy ruch intelektualny wprowadził do nauk społecznych możliwość zadawania pytań otwartych, które dały badanemu możliwość swobodnej interpretacji rzeczywistości. Po wtóre, uznał on, że badacz jest człowiekiem, który nie może narzucać siatek pojęciowych, swoich przesądów i interpretacji słów innych osób. Dlatego też w metodologii *The Coaching Maps* uznano, że możliwości samodzielnej interpretacji przez człowieka, jego przeżyć, doznań, doświadczeń, uświadomienie sobie jego wyjątkowości i indywidualności stają się kluczowe w procesie refleksyjności¹³. Znalazło to wyraz m.in. w praktyce coachingu uwzględniającej różnicowanie ludzi, zindywidualizowanie ich sposobów myślenia i działania, oraz samowiedzę jako kluczowy element do rozwiązywania problemów¹⁴. W związku z powyższymi stwierdzeniami w metodologii *The Coaching Maps* zaproponowano jakościowe podejście uwzględniające indywidualny charakter każdego człowieka.

WIZUALIZACJA

Sztuka to nic innego jak odwieczna forma ekspresji, komunikacji, przechowywania i przekazu kultury odnosząca się do poziomu jednostkowego czy zbiorowego (kulturowego). Objawia się ona w malarstwie, pisarstwie, rzeźbie czy muzyce. Do pracy w obszarze metodologii *The Coaching Maps* wybrano jeden z elementów malarstwa, jakim jest szkicowanie i malowanie.

Malarstwo czy szkicowanie to m.in. praktyka społeczna, z jaką człowiek spotyka się od najmłodszych lat. Jest to element poznania

¹³ H. Garfinkel, *Studia z etnometodologii*, tłum. Alna Szulżycka, Warszawa, 2007, s. 5–29.

¹⁴ Por. A. Blackman, G. Moscardo, D.E. Grey, Challenges for the Theory and Practice of Business Coaching: A Systematic Review of Empirical Evidence. *Human Resource Development Review*, Vol. 15 (4), 459–486, 2016, passim.

świata społecznego, kiedy dziecko nie potrafi jeszcze pisać ani wyrażać nie mówić. Poprzez malowanie człowiek poznaje świat, role społeczne, obiekty i przedmioty czy relacje społeczne nie wspominając o historii, całych strukturach społecznych. Poprzez malowanie czy szkicowanie również młody człowiek wyraża samego siebie. Z tą umiejętnością bywa różnie w następnych latach życia, niemniej jednak jest ona wykorzystywana jako czynność ułatwiająca kształcenie. Od początków dziejów ludzkości malarstwo było jedną z kluczowych form myślenia symbolicznego, czyli przekazywania informacji w formie skróconej, jako kwintesencja przeżyć czy doznań. Ryty na skałach to nic innego jak tylko znaki, dzięki którym ludzie pierwotni zaznaczali swoje doświadczenie, obecność czy w szerokim tego słowa znaczeniu historię. Ryty te przedstawiały najczęściej elementy życia codziennego czy zwierzęta jednym tylko kolorem, gdyż wówczas taki ludzie mieli barwnik, ale jednocześnie nabudowywali na nich kolejne doświadczenia, modyfikowali go, poprawiali, czy też tworzyli bazę, która była wyjściem do dalszego naznaczania codzienności.

Dlatego też w metodologii *The Coaching Maps* ważna jest wizualizacja, malowanie czy też szkicowanie jako odbicie myśli oraz jako ekspresja siebie, swoich myśli, uczuć, w tym również tych ukrytych w podświadomości¹⁵. Dlatego też do pracy zaproponowano czarno-białe szkice, niedokończone obrazy, które są odwzorowaniem kolorowych fotografii. Odrzucenie kolorów w szkicach uzasadnione zostało faktem, iż w przypadku czarno-białych obrazów kolory nie narzucają odbiorcy znaczenia, jak to ma miejsce w przypadku roli kolorów w percepcji czy też nie skupiają jego uwagi na niektórych elementach, które dzięki szczególnemu subiektywnemu znaczeniu przykuwają uwagę na jednym z elementów. Zastosowano szkice a nie pełne obrazy, gdyż szkice można potraktować jako prototyp, czyli początek naznaczania czegoś. Analogicznie każdy malarz najpierw rysuje szkic a potem dopiero gotowy obraz. Szkic to nic innego jak tylko punkt wyjścia do nadawania znaczeń i pogłębionej refleksji. Niedokończone obrazy z kolei pozwalają na ich swobodną interpretację przez odbiorcę, a co ważniejsze na zaznaczenie

¹⁵ Por. T. Kretschmar, M. Tzschaschel, *The Power of Inner Pictures: How Imagination Can Maintain Physical & Mental Health*. Karnac Books, 2016, s. 9–34.

swojej indywidualności. W *The Coaching Maps* nie wykorzystano gotowych obrazów tylko szkic jako punkt wyjścia analogicznie do *mind mapping*, z tą jednak różnicą, że w mapach myśli w centrum jest słowo-klucz. Szkice, które zostały nazwane *Mapami Coachingowymi* przygotowano w narzędziu w formacie A3, aby w miarę swobodnie mogło dojść do procesu szkicowania oraz zalaminowano je, dzięki czemu służą do wielokrotnej pracy. Zalaminowanie pozwala na wielokrotny użytek w postaci malowania i zamazywania/ścierania z wykorzystaniem flamastra i ścierki analogicznie do artysty, który szkicuje na płótnie z użyciem ołówka i gumki.

Obszar szkicowania określają wspomniane *Karty Postaw* i *Karty Metafor*. To one określają temat do pracy bądź to w znaczeniu realnym czy dosłownym bądź w metaforycznym i symbolicznym. W związku z czym proces tworzenia autorskiego obrazu w oparciu o zaproponowany szkic będący rezultatem odpowiedzi na pytania zawarte w *Kartach Postaw* czy *Kartach Metafor* został nazwany procesem mapowania, analogicznie do procesu mapowania myśli¹⁶. W wyniku tego rodzaju pracy obraz i słowa przenikają się nawzajem. W rezultacie możliwe jest poznanie świata w zależności od sposobu, w jaki go przedstawiamy.

Innego rodzaju źródłem w metodologii *The Coaching Maps* jest etnografia obrazu, czyli możliwość poznania rzeczywistości poprzez obrazy. Etnografia to poruszanie się w gąszczu szczegółów, w rezultacie czego można odnaleźć ogół, jak to czynili etnografowie badający obce im kultury. Etnografia obrazu dotyczy możliwości znalezienia ogółu, czy jego poznania w kontekście szczegółów, przy czym obraz ten tworzony jest bezpośrednio przez uczestnika warsztatu, szkolenia czy procesu coachingowego. Po pierwsze zakłada się, że każdy jest w stanie stworzyć swoją reprezentacją jakiegoś obiektu. Przy czym reprezentacja ta będzie wypadkową jego subiektywnych interpretacji jak i kulturowych znaczeń nadanych mu podczas transmisji kulturowej (podczas procesu wychowania czy edukacji szkolnej). Po wtóre zakłada się, że każdy może dokonać interpretacji obrazu, tzn. każdy posiada umiejętności odczytywania

¹⁶ Por. T. Buzan, *Potęga umysłu*, Warszawa 2003, s. 3–28.

obrazów czy ich poszczególnych elementów i co ważniejsze nadawania im indywidualnych znaczeń¹⁷.

Rola obrazu w metodologii *The Coaching Maps* dotyczy również faktu, iż dwudziesty pierwszy wiek to epoka wizualności¹⁸. Dzięki rozwojowi technologii, jak smartfon, laptop/komputer czy Internet, wizualność stała się naszą podstawową rzeczywistością. Instagram czy posiadanie na własność w swoim urządzeniu mobilnym aparatu fotograficznego, a tym samym bogata galeria zdjęć i filmów, jedynie utwierdza ludzi w przekonaniu o nowej epoce. Zmieniła się przede wszystkim komunikacja pomiędzy ludźmi. Analogicznie zmianie ulegają narzędzia do pracy. W przedsiębiorstwach to dominująca rola technologii, a w szkoleniach i procesie uczenia to również zmiana odnosząca się do użycia obrazów. Metodologia *The Coaching Maps* zakłada wykorzystanie tego rodzaju zmian czy też podążanie za trendami czy może już bardziej normami i pracę z wykorzystaniem obrazu. Dlatego też uzupełnieniem wspomnianych wcześniej trzech elementów *The Coaching Maps* są również kolorowe fotografie. Nawiązują one do szkiców, gdyż są przecież ich odwzorowaniem, ale można wykorzystać je do pracy jako na zastanym obrazie.

The Coaching Maps wykorzystując wyobraźnię i wizualność oraz spontaniczność dokumentuje proces myślenia czy rozwoju, szeroko rozumianej zmiany, a nie jedynie wynik pracy. W tym przypadku ważne jest również dojście do tego wyniku, a tym samym pewnego rodzaju utrwalenie całego procesu pracy nad sobą. Ciągłe malowanie i zmywanie, możliwość nieustannego rozpoczynania od nowa, swobodne kreowanie swojego obrazu czy też jego modyfikowanie to kluczowe charakterystyki narzędzia.

¹⁷ Por. S. Pink, *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, Kraków 2007, s. 87–122.

¹⁸ Por. J. Collier, *Visual Anthropology. Photography as the Research Method*. London, New York 1967, passim; L. Pauwels, *Visual Sociology Reframed. An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. Sociological Methods & Research* 2010, 38 (4), s. 545–581, K. Olechnicki, *Antropologia Obrazu*, Warszawa 2003, passim; P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005, passim.

Obszary zastosowania w edukacji

Mając na uwadze wspomnianą wcześniej edukację integralną czy humanistyczną zauważa się różne obszary wykorzystania narzędzia i metodologii *The Coaching Maps* – wychodzące poza szkolenia, doradztwo czy coaching. Pierwszym obszarem jest zastosowanie *The Coaching Maps* przez pedagogów, terapeutów i psychologów do pracy indywidualnej i grupowej z dziećmi i dorosłymi osobami z problemami poznawczo-społeczno-emocjonalnymi, m.in. z zespołem Aspergera czy autyzmem. Cechy narzędzia jak jego trwałość, wykorzystanie szczegółów, możliwość wielokrotnej powtarzalności pytań i punktów wyjścia do refleksji w postaci obrazów, dają uczestnikom procesu dydaktycznego/rozwojowego poczucie bezpieczeństwa. Raz wprowadzony obraz czy pytania w niezmienniej kolejności odnoszące się do postaw wobec różnych kompetencji stają się rozpoznawalne, co koreluje z poczuciem przywiązania i potrzeby powrotu do tego, co znane. Innymi słowy, obrazy i stały zestaw pytań dają uczestnikom możliwość oparcia, jak również stały punktu odniesienia. *The Coaching Maps* ułatwia wydobywanie schematów myślenia i ich powolne – w razie konieczności – poszerzanie czy modyfikowanie. Możliwość rejestrowania tworzonych obrazów podczas procesu rozwojowego, zarówno na jego początkowym etapie jak i na końcowym, pozwala na weryfikację i porównywanie postępów pracy – także badanemu. Zabieg ten jest niezwykle istotny, ponieważ daje poczucie autonomii i niezależności, umożliwiając autodiagnozę, co przekłada się na efektywniejszą pracę. Warto zaznaczyć, że praca ta wymaga doświadczenia i wiedzy badacza, a także narzuca konkretne cele pracy z badanym.

Drugim obszarem jest doradztwo zawodowe i poradnictwo zawodowe, w którym można wykorzystywać *The Coaching Maps* w nieco odmienny sposób – co świadczy o elastyczności narzędzia. W tym obszarze można odejść od popularnych testów standaryzujących umiejętności dzieci i młodzieży na rzecz uczenia kreatywności i refleksyjności dotyczącej własnego życia, wyborów życiowych, obrania kierunku kariery, czy zastanowienia się nad możliwościami rozwoju. Co odpowiada modelowi Life-Design, który zakłada projektowanie życia: celów i sposobów realizacji zadań. Podejście to opiera się w głównej mierze na teorii

podmiotowości i jest w pełni uzasadnione do wykorzystania w pracy z młodzieżą czy też osobami dorosłymi – zwłaszcza mając na uwadze kształtowanie ich samodzielności czy twórczości¹⁹. Metodologia *The Coaching Maps* pozwala na aktualizację wiedzy o sobie w wybranych 36 obszarach, wśród których można wymienić: złożoność, ograniczenia, ryzyko, niepewność oraz lenistwo, zasiedziałość, bezpieczeństwo. Narzędzie umożliwia sprawdzenie postaw wobec wyróżnionych tematów w sposób jawny, za pomocą pytań ściśle odnoszących się do nich albo w ukryciu, pod osłoną metafory – gdzie można swoją postawę zaprojektować – nadając jej indywidualne znaczenie, sens i symbol. Wykorzystując koncepcję Life-Design można również przeprowadzać ćwiczenia w których, uczestnicy wspólnie poszukują rozwiązań z danych sytuacji trudnych przy użyciu modyfikowanego obrazu. Szkice zawarte w *The Coaching Maps* obrazują wówczas wybrany problem czy zagadnienie a wszystkie zmiany naniesione na nie przez uczestników – propozycjami rozwiązań. Przedstawione szkice można łączyć, układać chronologicznie według pomysłu prowadzącego zajęcia i ich odbiorców. Po zakończonym projekcie można zetrzeć bez śladu wytwory/produkty wyobraźni, przygotowując ten sam obraz do kolejnej, innej pracy.

Trzecim obszarem jest praca wychowawcza, szczególnie tam gdzie mamy do czynienia z procesami grupowymi i dynamiką grupy jak budowanie solidarności czy integracji, rozwiązywanie konfliktów, negocjacje między podgrupami. Znajdywanie wspólnych wartości, założeń, perspektyw myślenia, łączenie idei staje się w szczególności ważnym zagadnieniem do zrealizowania z narzędziem. Obok procesów grupowych obszarem do wykorzystania jest praca z uczniami, którzy mają problem z wyrażaniem siebie, poukładaniem swoich myśli. Zaproponowane w narzędziu obszary tematyczne w znaczący sposób mogą

¹⁹ Model Life-Design zaproponował Marc Savickas. Stanowi on odpowiedź na ducha czasów ponowoczesności w doradztwie i poradnictwie zawodowym. Model ten oparty został na założeniach o podmiotowości i możliwości sprawstwa przez ludzi kreujących swoje życie zawodowe. Model ten wykorzystuje również założenie o refleksyjności człowieka w kreowaniu swojej tożsamości poprzez wykonywane prace czy zawody. Por M.L. Savickas, *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association, 2011, passim; M.L. Savickas, Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13–19, 2012, passim.

pomóc współczesnej młodzieży zdefiniowanie siebie wobec kreowania tożsamości czy zrębów osobowości w okresie adolescencji.

Czwartym obszarem możliwym do wykorzystania z *The Coaching Maps* jest szkoła a dokładniej, praca na lekcjach. Za pomocą narzędzia można prowadzić zajęcia z języka polskiego – przedstawiając lekturę, bohaterów czy zdarzenia w oparciu o szkice. Możemy również ćwiczyć sprawność i pamięć na zajęciach języków obcych – nie tylko poprzez stosowanie *The Coaching Maps* w wersji angielskiej czy włoskiej, ale też poprzez wykonywanie zadań związanych z samy rysunkiem, kiedy to możemy prosić o umieszczenie czegoś w danym miejscu na mapie, czy opowiedzenie o skojarzeniach związanych z obrazem, jego tłem itp. W ten sposób pokazujemy dzieciom i młodzieży kreatywne sposoby zdobywania wiedzy i uczenia się.

***The Coaching Maps* i projektowanie uniwersalne**

Narzędzie *The Coaching Maps* ze swoimi założeniami teoretycznymi doskonale wpisuje się w proces projektowania uniwersalnego. Wykorzystuje bowiem wszystkie podstawowe zasady, jak zapewnienie (1) różnorodnych sposobów przekazu informacji, (2) różnorodnych form ekspresji i prezentowania wiedzy i kompetencji oraz (3) różnorodnych form zaangażowania i motywowania ucznia do pracy. Sposoby przekazu informacji dotyczą wykorzystania chociażby *wiedzy twardej* z myśleniem metaforycznym czy obrazowym. Różnorodne formy ekspresji zapewniają mapy coachingowe i tematycznie dobrane fotografie. Z wykorzystaniem tychże elementów można mówić o subiektywnym poczuciu interpretacji oraz wykorzystaniu swoistego rodzaju indywidualnego podejścia przez ucznia. Z kolei obrazy i mapy dają możliwość na różnego rodzaju zaangażowanie czy to osób introwertycznych czy też w pracy zespołowej osób wycofanych, nieśmiałych czy też z różnych powodów nie potrafiących/nie mogących się przełamać do pełnego zaangażowania.

Warto wskazać na kilka zasad występujących w metodologii *The Coaching Maps*. Po pierwsze równość w dostępie, którą można zrealizować poprzez możliwość wyboru przez uczniów swoich map czy

zdjęć, które mogą stanowić podstawę do pracy. Po wtóre, elastyczność użycia stanowi o największej sile *The Coaching Maps*. Przejawia się ona w wielu wymiarach jak elastyczne kształtowanie obrazów na wzór obrazów umysłowych, dowolne kształtowanie opowieści przez wybór odpowiedniej sekwencji obrazów czy map, swobodne kształtowanie myśli ze względu na indywidualny sposób myślenia. Po trzecie, intuicyjność użycia jest bardzo często cechą wskazywaną przez Autorów na różnych szkoleniach czy warsztatach. Intuicja prowadzącego zajęcia znajdującego się w relacji z uczniami i intuicja uczniów/uczestników zajęć, którzy z wykorzystaniem swojej świadomości kreują nowe obrazy, narracje czy myśli. Po czwarte, dostępność informacji znajduje się w krótkich częściach składowych narzędzia, jak Karty Metafor czy Karty Postaw, gdzie ukazanie celu pracy, hasła przewodniego, krótkich pytań pozwala uczestnikom w relatywnie szybkim zorientowaniu się w strukturze elementów narzędzia. Po piąte, wskazuje się na tolerancję na błędy jako na cechę projektowania uniwersalnego. W kontekście narzędzia *The Coaching Maps* kategoria „błędu” nie istnieje. Na pytania zawarte w narzędziu nie ma prawidłowych odpowiedzi, nie ma również idealnego rysunku, jaki należy stworzyć w oparciu o szkic. Jest za to pełna dowolność interpretacji i autentyczność. Niezależnie od tego, czy ktoś jest pisarzem czy posiada umiejętności artystyczne, nikt nie musi się wstydzić swojej twórczości, bo ona sama nie podlega ocenie, diagnozie, czy analizie, lecz tylko to, co za jej pomocą chcemy wyrazić, opowiedzieć, przekazać. Uzupełniając obrazy zawarte w *The Coaching Maps* możemy zatem posługiwać się słowami lub symbolami jak również możemy kreślić, zmieniać, dodawać i wychodzić poza zastany obraz, dokładając czyste kartki. W pracy znajduje się jedynie przestrzeń do uczenia się, wzajemnego poznawania, inspirowania się nawzajem, kreowania nowych myśli czy idei. Wielokrotne użycie tej samej mapy bądź możliwość poprawy obrazu kształtowanego na mapie przez uczestników szkolenia/warsztatu stanowi o możliwości poprawy²⁰. Podsumowując, narzędzie *The Coaching Maps* wykorzystuje podstawowe

²⁰ E. Domagała-Zyśk, *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*. W: *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Red. M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, Lublin 2015, passim.

zasady projektowania uniwersalnego w edukacji, co oznacza, że pracując w modelu projektowania uniwersalnego można z powodzeniem zastosować *The Coaching Maps* w różnych aspektach projektowania.

Zakończenie

Przełom XX i XXI wieku w znaczący sposób wywarł piętno na zmianach w stronę obrazu, fotografii, ogólnie rzecz biorąc wizualności. Sprzyjał temu rozwój technologii umożliwiający utrwalenie obrazu. Początkowo korzystaliśmy z aparatów fotograficznych z ograniczoną pojemnością czy „żywołnością kliszy”. Zdjęcia robiliśmy w odpowiednim oświetleniu, miejscu i pozycji ciała – starając się jak najlepiej oddać towarzyszące nam uczucia i emocje. Dziś wiele z nas ma możliwość dokumentowania chwil, osób, wydarzeń w błyskawicznym tempie, w dowolnej i nieograniczonej ilości. Mamy możliwość nielimitowanej modyfikacji ich, zmiany barw obrazu, przycinania niechcianych elementów, łączenia w mozaiki. Możemy edytować obraz wedle naszych upodobań. Jednocześnie, poprzez brak ograniczeń w tym zakresie, zostaliśmy niejako skazani na wielość informacji. Zmienił się również ich charakter, długie listy zastępowane są ikonami i skrótami myślowymi w postaci emotikon – co również wzmacnia rolę wizualności. Epoka ta wymaga od nas wszystkich nie tylko nowych metod pracy, ale również nowych metod kształcenia. Ponowoczesność wraz z jej założeniami płynności, ruchliwości, indywidualizmu, emancypacji, płytkości relacji i wspólnot, refleksyjności i wieloznaczności oczekuje nowego paradygmatu w zakresie uczenia się świata i jego w nim aktywności. Zaproponowana metodologia *The Coaching Maps* pozwala na szybkość przekazu, na jego modyfikacje, wielokrotność. Koreponduje przede wszystkim z makrostrukturalnym kontekstem współczesności i przyszłości wychodząc naprzeciw wyzwaniom pojawiającym się w kształceniu, również osób dorosłych (szkolenia, warsztaty, coaching) i pracy z ludźmi w różnych obszarach działalności (management, organizacja, doradztwo, konsulting), a w szczególnie sposób znajduje zastosowanie w edukacji integralnej czy humanistycznej XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

- Ash A., (red.), *Post-fordism. A Reader*, Oxford, 2003.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003.
- Barber B., *Dżihad kontra McŚwiat*, tłum. Hanna Jankowska, Warszawskie, Warszawa 1997.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. Tomasz Kunz, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, tłum. Tomasz Kunz, Kraków 2007.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. Stanisław Cieśla, Warszawa 2002.
- Beck, U., Giddens, Lash, A., S. *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. Jacek Konieczny, Warszawa 2009.
- Blackman, A., Moscardo, G., Grey, D.E., Challenges for the Theory and Practice of Business Coaching: A Systematic Review of Empirical Evidence. *Human Resource Development Review*, Vol. 15 (4), 459–486, 2016.
- Buzan T., *Potęga umysłu*, Warszawa 2003.
- Collier J., *Visual Anthropology. Photography as the Research Method*. London, New York 1967.
- Davies, A., Fidler, D., Gorbis M. *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Phoenix, 2011.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., *Metodologia badań jakościowych*, Warszawa 2009.
- Descy P., Tessaring, M. *Training and learning for competence. Second Report on Vocational Training research in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2011.
- Domagała-Zyś E., *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*. W: *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Red. M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, Lublin 2015.
- Ellis C., Adams T.E., Bochner A.P., Autoethnography: An Overview, *Forum Qualitative Social Research*, Volume 12, No. 1, 2011.
- Estés C.P., *(Biegająca z wilkami*, tłum. Agnieszka Cioch, Poznań 2001.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
- Garfinkel H., *Studia z etnometodologii*, tłum. Alna Szulżycka, Warszawa 2007.
- Grondin J., *Wprowadzenie do hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 2007.
- Holman J., *Autoetnografia. Polityka tego co osobiste*, w: *Metody badań jakościowych*, tom 2, Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), Warszawa 2009.
- Kacperczyk A., *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, T. 10, nr 3, 2010.

- Kafar M., *O przełomie autoetnograficznym w humanistyce. W stronę nowego paradygmatu*, w: *Doświadczenie choroby w perspektywie badań interdyscyplinarnych*, B. Płonka-Syroka, M. Skrzypek (red.), Wrocław 2010.
- Kretschmar T., Tzschaschel M. *The Power of Inner Pictures: How Immagination Can Maintain Physical & Mental Health*. Karnac Books 2016.
- Kurt R., *Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einfuehrung*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2004.
- Le Doux J., *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Poznań 2000.
- Mokrzycki E., (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne postawy w socjologii współczesnej*, Warszawa 1984.
- Naisbitt J., *Megatrendy. Dziesięć kierunków zmieniających życie*, Poznań 1997.
- New Skills for New Jobs: Action Now*, European Union Commission, Brussels 2010.
- Olechnicki K., *Antropologia Obrazu*, Warszawa 2003.
- Pauwels L., *Visual Sociology Reframed. An Analytical Sythesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research*. *Sociological Methods & Research* 2010, 38 (4), 545–581.
- Pink S., *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, Kraków 2007.
- Savickas M.L. *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association, 2011.
- Savickas M.L. *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century*, „Journal of Counseling and Development”, 90, 13–19, 2012.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2007.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2008.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005.
- Trahar S., *Beyond the Story Itself: Narrative Inquiry and Autoethnography in Intercultural Research in Higher Education*, „Forum Qualitative Social Research”, Volume 10, No. 2009.
- Wall S., *An Autoethnography on Learning about Autoethnography*, *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2), 2006.
- Weigel T., M. Mulder & K. Collins, *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states* „Journal of Vocational Education and Training”, 59, 1, 51–64, 2007.

Prezentacja autorskich scenariuszy do zajęć z dziećmi, z wykorzystaniem elementów *The Coaching Maps*, opracowanych przez studentów Collegium Verum w ramach realizacji projektu „W stronę inkluzji”

Wybrane do publikacji scenariusze powstawały w trakcie praktyk, jakie studenci kierunku pedagogika Collegium Verum, odbywali w szkołach prowadzonych przez Fundację Wspierania Aktywności Lokalnej FALA, tj. SP AMS w Krakowie, SP AMS w Woliborzu, SP im. św. Wojciecha we Włodowicach oraz w Niepublicznym Przedszkolu we Włodowicach. W trakcie tygodniowych praktyk, studenci poznawali dzieci, prowadzili z nimi zajęcia edukacyjne i terapeutyczne. W czasie zajęć szczególną uwagę zwracali na dzieci z dysfunkcjami i niepełnosprawnościami, próbując prawidłowo odczytać ich miejsce w grupie szkolnej oraz ich postrzeganie siebie. Równocześnie przygotowywali scenariusze zajęć z zastosowaniem metody *The Coaching Maps*. Kwestie poznawcze i komunikacyjne wysunęły się na pierwszy plan. Stąd w przygotowanych scenariuszach przewija się ich główny cel, jakim jest poznanie dziecka oraz wejście z nim w dialog. A ze względu na to, że zmodyfikowany program studiów wymagał zastosowania metod i narzędzi, które odpowiadałyby założeniom projektowania uniwersalnego, stąd inspiracją stała się wspomniana metoda autorstwa Marty Geisler i Roberta Geisler. Zastosowane szkice coachingowe, których przykładowe realizacje z zajęć prezentujemy pod scenariuszami, stały się polem nawiązywania kontaktu, rozmowy i dialogu z dzieckiem. Dziecko opowiadając o tym co widzi na rysunku, rozpoczyna opowieść, by potem w miarę rozwoju

rozmowy opowiadać o sobie, według zadawanych przez prowadzącego pytań. Pytania zostały ułożone według schematu, jaki proponuje metoda *The Coaching Maps*, a mianowicie, odnoszą się do wiedzy dziecka, jego uczuć i postaw. Przez to nauczyciel poruszając z dzieckiem wybrany temat, zyskuje informacje o poziomie rozumienia danego tematu oraz jego recepcji. Zdefiniowane w scenariuszach cele odnoszą się głównie do kwestii poznawczych, z rozmysłem zrezygnowano z celów operacyjnych, ponieważ, przeprowadzano zajęcia z zamiarem poznawania dzieci.

Uniwersalizm scenariuszy dotyczy zastosowania szkiców *The Coaching Maps*, które mogą być przestrzenią odbywania się wielu spotkań, między nauczycielem a uczniem oraz między uczniami. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że szkice coachingowe mogą być dla nauczyciela inspiracją w wykorzystywaniu metody *The Coaching Maps* do opracowania konkretnego tematu, wynikającego z podstawy programowej lub zapotrzebowania uczniów.

Umieszczone w publikacji zdjęcia pod poszczególnymi scenariuszami stanowią materiał poglądowy, zostały wykonane w sposób amatorski, w trakcie zajęć z uczniami, a ich celem jest jedynie zobrazowanie pracy na szkicach coachingowych (nazywanych dość często przez nauczycieli i dzieci w trakcie zajęć – mapami).

Natalia Frączek

TEMAT: SUKCES

Scenariusz przygotowany dla dziecka w wieku 11 lat

CELE:

- Wzmocnienie potencjału dziecka,
- Wzmocnienie w osiąganiu wyznaczonych celów,
- Wzmocnienie w rozumieniu siebie i własnych pragnień, emocji i postaw,
- Pomoc w definiowaniu marzeń, pragnień i celów,
- Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, które sprawiają radość, zadowolenie w osiągnięciu sukcesu,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich osiągnięciach,
- Poznawanie samego siebie.

PROPONOWANA FORMA: zajęcia indywidualne

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – Szkice coachingowe, Karty Metafor, Karty Postaw,
- markery.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Nauczyciel przedstawia uczniowi i opowiada krótko, czego będą dotyczyły zajęcia i jaki będzie ich przebieg,
2. Upewnienie się, że dziecko rozumie temat i cel zajęć,
3. Praca ze Szkicem coachingowym (zalaminiowanej ilustracji – np. ogon wieloryba) – wyrażenie przez dziecko własnych skojarzeń do poszczególnych pytań w dowolnie wybrany sposób sygnalizowane, np. w postaci symbolu, napisu czy rysunku.
4. Analiza wspólnie z dzieckiem jego skojarzeń, określenie jego mocnych stron, postanowień, realnych do osiągnięcia celów oraz wyznaczenie zadań.

PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy

- Czym jest dla Ciebie sukces?
- Czego nie uznajesz za sukces?
- Jakie znaczenie ma dla Ciebie odnoszenie sukcesów?
- Co składa się na Twój sukces?
- Jakie korzyści czerpiesz z osiągniętych sukcesów?
- Co jest według Ciebie niezbędne dla odniesienia sukcesu?
- W jakich sytuacjach odnosisz największe sukcesy?
- Jakiego typu sukcesy możesz wyróżnić w swoim życiu?
- Co możesz zyskać, nie odnosząc sukcesów?
- Co odróżnia Twoje sukcesy od sukcesów innych osób?

2. Aspekt emocjonalny

- Jakie emocje rodzą się w Tobie w chwili sukcesu?
- Jak często masz poczucie, że jesteś człowiekiem sukcesu?
- W jakim stopniu pragniesz sukcesu?
- Czego doświadczasz oczekując na sukces?
- Jak długo cieszysz się z osiągniętego sukcesu?
- Co odczuwasz, nie osiągając sukcesu przez dłuższy czas sukcesów?
- W jaki sposób, według Ciebie, reagują inni osiągając sukcesy?
- Czego doznajesz, przebywając wśród innych odnoszących sukcesy?
- Jaki wpływ mają na Ciebie emocje wynikające z braku sukcesu?

3. Aspekt behawioralny

- Co robisz w momencie osiągnięcia sukcesu?
- Co możesz zrobić tuż po osiągnięciu sukcesu?
- W jaki sposób celebrowasz swój sukces?
- Jakich działań nie podejmujesz w dniu Twojego sukcesu?
- W jaki sposób dzielisz się sukcesem z innymi?
- W jaki sposób wykorzystujesz sytuację sukcesu?
- Co możesz zmienić w swoim życiu w celu osiągnięcia sukcesu?
- Jakie podejmowane działania przybliżają Cię do osiągnięcia sukcesu?
- Które Twoje działania oddalają Cię od osiągnięcia sukcesu?

- W jaki sposób Twoim zdaniem zachowują się ludzie dążący do sukcesu?



Szkic coachingowy został wybrany celowo przez nauczyciela do scenariusza. Złapanie wieloryba symbolizuje trudny do osiągnięcia sukces, ale również pobudza do refleksji na temat tego, co tak naprawdę jest sukcesem¹.

¹ W rozdziale *Zastosowania metody The Coaching Maps w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziećmi* umieszczono krótką ewaluację zajęć wg tego scenariusza.

Sylwia Kopecka, Dominika Wójcik-Nowak**TEMAT: INTERPRETACJE**

Scenariusz przygotowany dla dzieci w wieku 7–9 lat

CELE:

- Rozwijanie wyobraźni dziecięcej, oraz inspirowanie ich do wyrażania treści w formie prezentacji
- Wzmacnianie myślenia symbolicznego,
- Kształtowanie umiejętności interpretowania tekstu, odczytywania jego symboliki,
- Kształcenie umiejętności analizy tekstu,
- Budowanie umiejętności dostrzegania postaci pierwszo i drugoplanowych, analiza ich postaw, oceny,
- Budzenie wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka,
- Uświadomienie konieczności pracy nad sobą.
- Kształcenie umiejętności wypowiedzi i argumentacji.
- Kształcenie myślenia abstrakcyjnego.

PROPONOWANA FORMA: praca zespołowa

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – Szkice coachingowe, Karty Metafor, Karty Postaw,
- markery,
- białe karty papieru A4.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Zajęcia rozpoczynają się od prezentacji książki Justyny Bednarek, *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek*, Wydawnictwo Poradnia K, Warszawa 2015.

<https://gimulan.zkwadrat.pl/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Niesamowite-przygody-10.pdf>

Można skupić się na wybranym fragmencie książki. W badaniu skupiono się na przygodzie czwartej skarpetki.

2. Kolejnym etapem jest podzielenie dzieci na 4 osobowe zespoły. Każdy otrzymuje lub losuje przygotowane wcześniej szkice (zalamowane ilustracje) coachingowe i po dwie kartki białego papieru. Można wykorzystać także szary papier, lub kolorowe karty A3. Zadaniem dzieci jest interpretacja historii zagubionej skarpety na podstawie otrzymanych szkiców poprzez naniesienie własnych rysunków, napisów lub symboli.
3. Kończącym etapem pracy jest prezentacja wykonanych prac oraz uzasadnienie interpretacji.

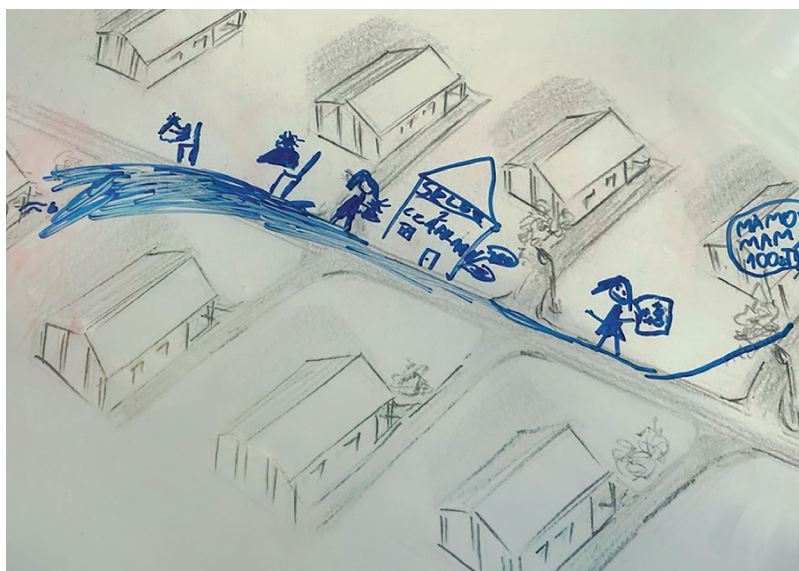
PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy
 - Co wyróżnia twoją skarpetę spośród innych?
 - Kiedy Twoja skarpeta odnalazła swój życiowy cel?
 - Co znaczy mieć cel w życiu?
 - Co znaczy czuć się potrzebnym?
 - Co znaczy być do siebie podobnym?
 - Dlaczego warto sobie pomagać?
2. Aspekt emocjonalny
 - Czy Twoja skarpeta była odważna?
 - Czy Ty czujesz się odważny?
 - Czy pomaganie drugiemu wymaga odwagi?
 - Co czujesz, kiedy potrzebujesz pomocy?
 - Co czujesz pomagając innym?
 - Co czujesz, kiedy inni pomagają Tobie?
3. Aspekt behawioralny
 - Co robisz, kiedy potrzebujesz pomocy?
 - Co robisz, kiedy inni potrzebują pomocy?
 - Jak powinien zachować się człowiek wobec kogoś, kto jest chory lub niepełnosprawny?
 - Co robisz, kiedy spotykasz się z trudnościami?
 - Jakie działania podjęte przez twoją skarpetę, ułatwiają jej obranie właściwej drogi?

PROPOZYCJA NARRACJI DLA OSOBY PROWADZĄCEJ ZAJĘCIA:

- Skarpetka jest sama, nie ma pary, może nic nie robić, ale może też opuścić bezpieczne miejsce i poszukać własnej drogi, czeka na nią świat (pauza czas na indywidualną pracę uczniów);
- Skarpetka odnajduje w życiu swoje miejsce (pauza czas na indywidualną pracę uczniów);
- Musi zmierzyć się z życiem, jakie wybrała (pauza czas na indywidualną pracę uczniów);
- Odnajduje kogoś, kto myśli podobnie, tworzą wspólnotę (pauza czas na indywidualną pracę uczniów);
- Skarpetka pracuje nad sobą, rozwija swój charakter i swoją osobowość (pauza czas na indywidualną pracę uczniów);





Zdjęcia odzwierciedlają swobodną pracę uczniów na losowo wybranych szkicach coachingowych. Jest to przykład wykorzystania metody *The Coaching Maps* do realizacji zajęć tzw. przedmiotowych. Na koniec zajęć uczniowie opowiadają o tym co i dlaczego dorysowali, oraz poddają wspólnie z nauczycielem analizie swoje prace².

² W rozdziale *Zastosowania metody The Coaching Maps w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziećmi* umieszczono krótką ewaluację zajęć wg tego scenariusza).

Klaudia Kłosińska**TEMAT: CZŁOWIEK NIE JEST SAM**

Scenariusz przygotowany dla dzieci przedszkolnych w wieku 5 lat

CELE:

- Uświadomienie dzieciom, że zależymy od siebie,
- Uświadomienie własnych emocji, lęków obaw,
- Wzmocnienie w budowaniu relacji z ludźmi,
- Kształtowanie rozumienia, że żaden człowiek nie jest samowystarczalny,
- Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, które sprawiają radość, zadowolenie z bycia z innymi ludźmi,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich emocjach, przeżyciach,
- Poznawanie samego siebie.

PROPONOWANA FORMA: praca zespołowa

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – Szkice coachingowe, zdjęcia, Karty Metafor, Karty Postaw,
- markery,
- 3 brystole,
- kredki/flamastry,
- blok rysunkowy A4.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Przedstawienie dziecku tematu zajęć i ich przebieg,
2. Upewnienie się, że dzieci rozumieją temat i cel zajęć.
3. Praca na wybranych wcześniej przez nauczyciela szkicach, które w jego ocenie mają bezpośrednią korelację do tematu zajęć. Odpowiedzi na poszczególne pytania nanoszone są przez uczniów na szkice coachingowe w dowolnej formie: rysunku, symbolu, napisu.

4. Przygotowujemy miejsca pracy dzieciom, rozkładając szkice coachingowe, mazaki, brystole, zdjęcia, które będą reprezentowały miejsca, do których może trafić nasz wędrowiec.
5. Dzieci zapraszamy na dywan do wspólnej rozmowy prezentując wybrane zdjęcie, które będzie motywem przewodnim rozmowy z dziećmi.

PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy
 - Na co zwróciłyście uwagę patrząc na zdjęcie?
 - Dlaczego akurat to przykuło Waszą uwagę?
 - Jak myślisz, dlaczego ten człowiek idzie sam?
 - Czy dobrze widzi drogę? Dlaczego?
 - Czy dobrze i bezpiecznie jest wędrować samemu? Dlaczego?
 - Czy sądzicie, że przyjemna jest taka droga?
 - Dokąd może prowadzić?
2. Aspekt emocjonalny
 - Co może czuć człowiek samotnie wędrujący przez mgły?
 - Czy Wy, będąc na jego miejscu zaprosiłybyście kogoś do tej wędrówki? Kogo?
 - Jak czuje się człowiek, który ma towarzysza drogi?
 - Dlaczego jesteście sobie potrzebni?

Wysłuchawszy wypowiedzi dzieci proponujemy wspólną pracę. Dzielimy dzieci na 4 osobowe zespoły. Dzieci zajmują miejsca przy wcześniej przygotowanych miejscach pracy. Prosząc aby zastanowiły się nad sposobami pomocy samotnemu wędrowcowi.
3. Aspekt Behawioralny
 - Kto mógłby pomóc samotnemu wędrowcowi?
 - Gdybyście to Wy byli na jego miejscu, kogo poprosiłybyście o pomoc?
 - Jak należy przygotować się do pomagania drugiemu człowiekowi?
 - Jakie trzeba mieć umiejętności?



Zdjęcia odzwierciedlają swobodną pracę uczniów na wybranych wcześniej przez nauczyciela szkicach coachingowych. Jest to przykład wykorzystania metody *The Coaching Maps* do zajęć tzw. otwierających, omówienia z dziećmi różnych ważnych tematów, szczególnie odnoszących się do wzajemnych relacji³.

³ W rozdziale *Zastosowania metody The Coaching Maps w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziećmi* umieszczono krótką ewaluację zajęć wg tego scenariusza.

Agnieszka Jastrzębska

TEMAT: MÓJ ZAMEK

Scenariusz przygotowany dla pięciorga dzieci w wieku 6 lat z udziałem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym spektrum autyzmu

CELE:

- Wspieranie poznawania siebie,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i o rodzinie,
- Pomoc w rozumieniu swoich uczuć i emocji,
- Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, które sprawiają radość, zadowolenie,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich przeżyciach.

PROPONOWANA FORMA: praca zespołowa

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – szkic coachingowy – postać człowieka leżącego przed zamkiem,
- materiały plastyczne w tym markery.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

- Wprowadzenie dzieci w temat zajęć, rozmowa na temat tego, co dzieci lubią najbardziej i wprowadzenie ich w dobry nastrój, zaciekawione zajęciami.
- Praca z wybranym szkicem coachingowym, który wcześniej jest kserowany dla każdego dziecka. Dzieci siadają z własną kartką i w trakcie udzielania odpowiedzi na pytania kolorują obrazek oraz dorysowują to co przyjdzie im do głowy. Na końcu podsumowanie zajęć, omówienie prac dzieci przez nauczyciela.

Zajęcia można (warto) połączyć z dodatkowymi aktywnościami, zabawami, szczególnie formami teatralnymi, wtedy

niektóre rekwizyty do inscenizacji teatralnej np. korony warto wykonać w trakcie zajęć z dziećmi.

PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy
 - Co widzisz na obrazku?
 - Co Wam podoba się w niej najbardziej?
 - Gdzie widzicie siebie? Dlaczego?
 - Czy chcecie zamek jakoś udoskonalić? Dlaczego?
 - Co to znaczy mieć zamek?
 - Czym jest zamek dla człowieka?
2. Aspekt emocjonalny
 - Co czujecie będąc w zamku?
 - Co czujecie będąc poza nim?
 - Czy lubicie bawić się w zamku? Dlaczego?
 - Z kim chcielibyście przebywać w zamku? Dlaczego?
 - Czy rodzina może być takim zamkiem dla Was?
3. Aspekt behawioralny
 - Co robicie, aby bronić swojego zamku?
 - Jak powinien zachowywać się człowiek mieszkający w zamku?
 - Gdyby był np. królem, to jaki powinien być?
 - Czy moglibyście być królami w takim zamku?
 - Jaka jest rola króla? Dlaczego?



Zdjęcie z realizacji zajęć w przedszkolu na podstawie scenariusza, przykład łączenia różnych zajęć i wykorzystania metody *The Coaching Maps* jako elementu procesu integracji dziecka ze spektrum autyzmu z grupą rówieśniczą⁴.

⁴ W rozdziale *Zastosowania metody The Coaching Maps w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziećmi* umieszczono krótką ewaluację zajęć wg tego scenariusza.

Monika Pająk

TEMAT: MIEJSCE DZIECKA W RODZINIE ZASTĘPCZEJ WIELODZIETNEJ

Scenariusz przygotowany dla dziecka w wieku 8 lat przebywającego w rodzinie zastępczej

CELE:

- Uzyskanie wiedzy na temat samopoczucia dziecka i jego miejsca w rodzinie zastępczej,
- Wzmocnienie samooceny dziecka,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i o rodzinie,
- Pomoc w rozumieniu swoich uczuć i emocji,
- Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, które sprawiają radość, zadowolenie w osiągnięciu,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich przeżyciach.

PROPONOWANA FORMA: praca indywidualna

POMOCE DYDAKTYCZNE:

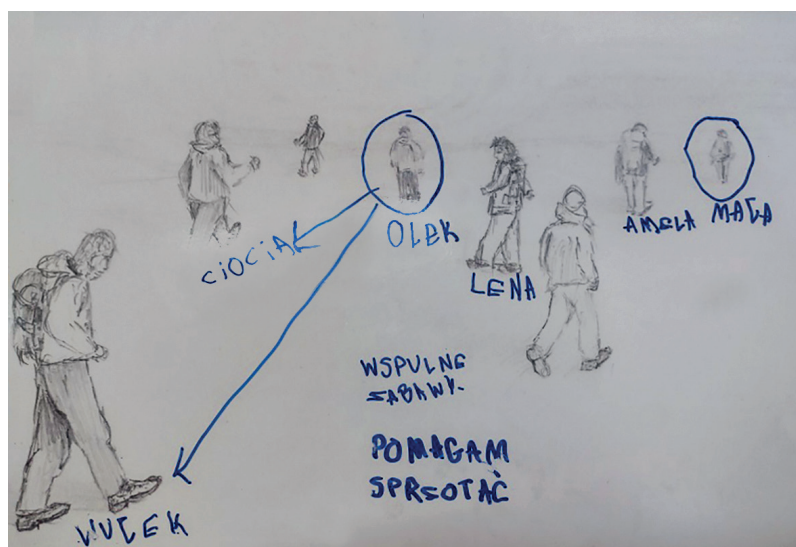
- *The Coaching Maps* – szkic coachingowy przedstawiający ludzi samotnie podążających w różnych kierunkach,
- markery.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

- Jeśli zajęcia nie były poprzedzone metodami pomocniczymi, powinno nastąpić wprowadzenie dziecka w tematykę. W tym wypadku krótka rozmowa na temat rodziny. Dziecko powinno być w dobrym nastroju, zaintrygowane propozycją zajęć.
- Wybrany szkic symbolizuje rodzinę zastępczą. Osoby umieszczone zostały w jednej przestrzeni, każda jest z plecakiem, może to znaczyć, że przyszły każda z innego miejsca, podobnie, jak to dzieje się w przypadku dziecka w rodzinie zastępczej.
- Odpowiedzi dziecka powinny być zaznaczone w jakiś sposób na zalaminowanej karcie ze szkicem, czy to w postaci symbolu, napisu, czy rysunku.

PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy
 - Gdzie widzisz siebie w tej rodzinie, dlaczego?
 - Zaznacz siebie
 - Jeśli chcesz domaluj coś lub pokoloruj swoją postać.
 - Dlaczego jesteś w tym miejscu?
 - Kto w tej rodzinie jest najważniejszy i dlaczego?
 - Kto należy do Twojej rodziny? Zaznacz mamę, tatę i rodzeństwo.
 - Dorysuj, jeśli kogoś nie ma na obrazku.
 - Co łączy Twoją rodzinę?
 - Co sprawiło, że jesteście razem?
2. Aspekt emocjonalny
 - Czy lubisz być, przebywać ze swoją rodziną?
 - Dlaczego?
 - Z kim najbardziej?
 - Dlaczego?
 - Co lubisz/cenisz najbardziej w swojej rodzinie?
 - Kiedy lubisz być z rodziną?
 - Czy lubisz przebywać poza rodziną?
 - Dlaczego?
3. Aspekt behawioralny
 - Jak powinna zachowywać się rodzina?
 - Czemu tak uważasz?
 - Czy rodzina – bracia, siostry, mama, tata – powinni pomagać sobie?
 - Czy pomagasz czasem komuś z rodziny?
 - Co najczęściej wtedy robisz?
 - Czy masz swoje obowiązki w rodzinie?
 - Jaka jest Twoja postawa wobec rodzeństwa?
 - Jaka jest postawa rodzeństwa wobec Ciebie?
 - Jak spędzasz wolny czas z rodziną?



Szkic coachingowy został wybrany celowo przez nauczyciela do scenariusza. Postacie podążające w różnych kierunkach wprost symbolizują różne osoby, które pojawiły się w życiu dziecka. W trakcie pogłębionej analizy, wspólnie z nauczycielem, uczeń może skonfrontować różne sytuacje z życia. Jest to przykład wykorzystania metody *The Coaching Maps* do zajęć o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, do diagnozy relacji ucznia z otoczeniem, w tym przypadku w środowisku rodzinnym⁵.

⁵ W rozdziale *Zastosowania metody The Coaching Maps w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziećmi* umieszczono krótką ewaluację zajęć wg tego scenariusza.

Kinga Gmyz

TEMAT: POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI

Scenariusz przygotowany dla dziecka w wieku 9 lat z zaburzeniami zachowania

CELE:

- Zbadanie poczucia własnej wartości u dziecka,
- Wzmocnienie potencjału dziecka,
- Wzmocnienie w osiąganiu wyznaczonych celów,
- Kształtowanie rozumienia siebie, własnych, emocji i postaw,
- Pomoc w definiowaniu marzeń, pragnień i celów,
- Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, które sprawiają radość, zadowolenie w osiągnięciu sukcesu,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich emocjach, przeżyciach,
- Poznawanie samego siebie.

PROPONOWANA FORMA: praca indywidualna

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – szkic coachingowy – postać wspinająca się po drabinie,
- markery.

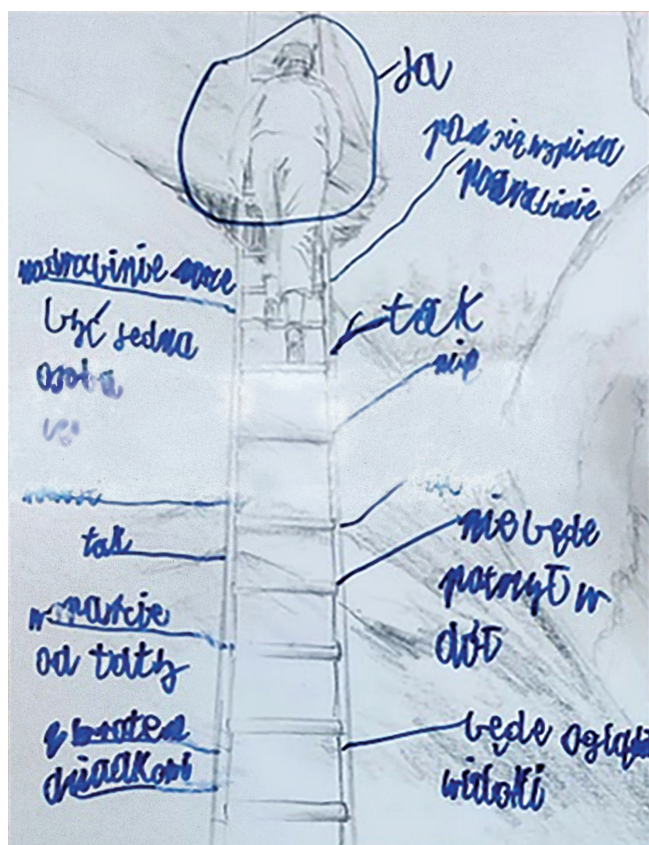
PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Przedstawienie dziecku tematu zajęć i ich przebieg,
2. Upewnienie się, że dziecko rozumie temat i cel zajęć.
3. Odpowiedzi na poszczególne pytania powinny znaleźć się na załaminowanej karcie ze szkicem w dowolnej formie: rysunku, symbolu, napisu.

PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy
 - Na co zwróciłeś w pierwszej kolejności uwagę patrząc na obrazek po raz pierwszy?

- Co zwróciło/przykuło Twoją uwagę? Dlaczego?
 - Jak myślisz, dlaczego ten człowiek wspina się po drabinie?
 - Dlaczego wspina się sam?
 - Dlaczego nie ma z nim kolegów, rodziców?
 - Czy myślisz, że łatwa jest taka wspinaczka?
2. Aspekt emocjonalny
- Co może czuć ten człowiek wchodząc tak wysoko?
 - Jakie uczucia mogą mu towarzyszyć?
 - Czy na tym obrazku widziałabyś siebie?
 - Jak ty czułbyś się wspinając się tak wysoko?
 - Czy czujesz się na siłach podjąć takie wyzwanie? Dlaczego?
 - Gdzie widzisz /usytuowałbyś siebie na tym obrazku?
 - Dlaczego?
 - Jak czułbyś się po dotarciu na szczyt?/Jak czułbyś się nie podejmując wspinaczki?
3. Aspekt Behawioralny
- Czy chciałbyś/spróbowałbyś takiej wspinaczki?
 - Co pomogłoby ci podjąć takie wyzwanie?
 - Jakiego wsparcia/pomocy potrzebowałbyś aby wejść na samą górę?
 - Kogo poprosiłbyś o pomoc w takiej wyprawie?
 - Co zrobiłbyś potem?
 - Z kim chciałbyś podzielić się takim osiągnięciem?
 - Komu chciałbyś opowiedzieć o wszystkim czego doświadczyłeś w czasie wspinaczki?
 - Czy warto podejmować taki wysiłek? Dlaczego?
 - Jak należy przygotować się do takiej wyprawy?
 - Jakie umiejętności musiałbyś mieć?



Szkic coachingowy został wybrany celowo do scenariusza. Uczeń w tym przypadku utożsamiał się z postacią na drabinie, a szczeble przyjął za symbole różnych własnych doświadczeń. Jest to przykład wykorzystania metody *The Coaching Maps* do zajęć o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, do diagnozy mocnych i słabych stron uczestnika zajęć, do pracy nad rozwojem osobistym.

Katarzyna Chorąży

TEMAT: POSTAWA DZIECI WOBEC TRUDNOŚCI

Scenariusz przygotowany dla dziecka w wieku 8 lat

CELE:

- Wzmocnienie dziecka w sytuacjach trudnych,
- Wzmocnienie w podejmowaniu pracy nad sobą,
- Wzmocnienie w rozumieniu siebie i dostrzeganiu własnych dobrych cech,
- Budowanie umiejętności pokonywania trudności,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich przeżyciach,
- Wzmocnienie poznawania samego siebie.

PROPONOWANA FORMA: praca indywidualna

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – szkic coachingowy + zdjęcie przedstawiający skarpe, skałę widokową,
- markery.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Terapeuta przedstawia uczniowi cel i tematykę zajęć.
2. Upewnienie się, że dziecko rozumie temat i cel zajęć.
3. Odpowiedź na każde pytanie jest w jakiś sposób sygnalizowane na zaalaminowanej planszy ze szkicem, czy to w postaci symbolu, napisu czy rysunku.

PYTANIA DO KARTY METAFOR

1. Aspekt poznawczy
 - Co widzisz na obrazku?
 - Co przykuło Twoją uwagę?
 - Dlaczego skarpa została przez Ciebie zauważona jako pierwsza?
 - Czy skarpa jest według Ciebie wysoka?
 - Czy skarpa może symbolizować trudności, z jakimi trzeba się czasem zmierzyć?

- Czy łatwo byłoby samemu wejść na tak wysoką skarpe?
 - Czy łatwo jest samemu mierzyć się z trudnościami?
2. Aspekt emocjonalny
- Co odczuwasz patrząc na tak wysoką skarpe?
 - Jak się czujesz przeżywając trudności?
 - Co mogłabyś czuć gdybyś miała sama wejść na taką wysoką skarpe?
 - Czy podobnie czujesz się przeżywając trudności?
 - Co czujesz przeżywając trudności?
 - Co czujesz pokonując trudności?
3. Aspekt behawioralny
- Co należałoby zrobić, aby wejść na tak wysoką skarpe?
 - Co należy zrobić, kiedy spotykają Cię trudności?
 - Czy łatwo jest prosić kogoś o pomoc?
 - Jak należy przygotować się do pokonywania trudności?
 - Czy często rezygnujesz z wejścia na szczyt?



Zdjęcie obrazujące pracę indywidualną dziecka z wybranym celowo zdjęciem skały widokowej i szkicem coachingowym skarpy. Jest to przykład wykorzystania metody *The Coaching Maps* do zajęć o charakterze edukacyjno-terapeutycznym, do pracy z uczniem, z trudnościami w nauce i zmotywowaniem go do wysiłku, do samodzielności i pokazania perspektywy sukcesu, symbolicznego wejścia na punkt widokowy.

Ewa Sopińska

TEMAT: MARZENIA

Scenariusz przygotowany dla dziewczynki w wieku 7 lat, postrzeganej w szkole jako dziecko zdolne

CELE:

- Zdiagnozowanie tego, jak dziecko rozumie marzenia, czym dla niej są?
- Poznanie dziecka, jego mocnych stron,
- Kształtowanie w dziecku samooceny,
- Kształtowanie myślenia symbolicznego,
- Pomoc w definiowaniu marzeń, pragnień i celów,
- Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, własnych postaw, które pomagają w osiągnięciu celu,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich pragnieniach, zainteresowaniach,
- Poznawanie samego siebie.

PROPONOWANA FORMA: praca indywidualna

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – szkice coachingowe,
- markery.

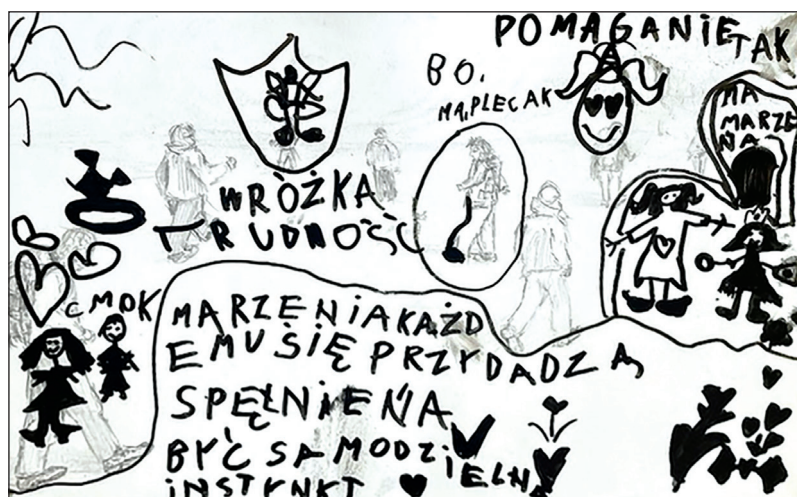
PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Przedstawienie dziecku tematu i przebiegu zajęć,
2. Upewnienie się, że dziecko rozumie temat i cel zajęć.
3. Samodzielny wybór planszy z kompletu szkiców coachingowych i uzasadnienie wyboru przez dziecko.
4. Pytania o sytuację na planszy:
 - Co na obrazku zwraca twoją uwagę?
 - Dlaczego zauważyłaś tą osobę?
 - Jaką według Ciebie pełni rolę w tej sytuacji?
 - W którym miejscu widzisz siebie?
 - Dlaczego akurat tutaj?

5. Pytania rozwijające, w trakcie których dziecko w dowolny sposób zaznacza na planszy swoje odpowiedzi. Może to być napis, symbol, rysunek.

PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy
 - Czy osoba, którą wskazałeś wygląda na taką, która ma marzenia?
 - A o czym marzy
 - Z czym są związane marzenia?
 - Czy dobrze jest mieć marzenia, plany, cele? Dlaczego?
 - Czego marzenia od nas wymagają?
 - Jakie są twoje największe marzenia?
2. Aspekt emocjonalny
 - Co czujesz, kiedy marzysz, planujesz działania?
 - Co czujesz w chwili sukcesu?
 - Jak się czujesz, kiedy nie możesz spełnić swoich marzeń?
 - Czego doświadczasz oczekując na spełnienie marzenia?
 - Jak długo cieszysz się z osiągniętego sukcesu?
 - Czy lubisz planować działania, które prowadzą do spełnienia marzeń?
3. Aspekt behawioralny
 - Co robisz w momencie spełnienia marzenia?
 - W jaki sposób świętujesz swój sukces?
 - Czy dzielisz się swoim szczęściem z innymi? Z kim?
 - Co możesz zmienić w swoim życiu żeby spełnić marzenia?
 - Jakie podejmowane działania przybliżają Cię do spełnienia Twoich marzeń?
 - Które Twoje działania oddalają Cię od spełnienia marzeń?



Szkic coachingowy został wybrany samodzielnie przez uczestnika zajęć spośród kompletu odkrytych plansz. Dziecko wybrało szkic przedstawiający ludzi podążających samotnie w różnych kierunkach, każdy z plecakiem, argumentując swój wybór wielością osób. Jest to przykład wykorzystania metody *The Coaching Maps* do zajęć z tzw. uczniem zdolnym, do pracy zarówno nad jego rozwojem edukacyjnym jak i społecznym.

Kajetan Koziół

TEMAT: TALENTY

Scenariusz przygotowany dla grupy dzieci w wieku 11–13 lat

CELE:

- Zdiagnozowanie tego, jak dzieci rozumieją marzenia, czym dla nich są?
- Poznanie talentów dzieci, ich mocnych stron,
- Kształtowanie w dzieciach samooceny,
- Kształtowanie myślenia symbolicznego,
- Pomoc w definiowaniu marzeń, pragnień i celów,
- Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, własnych postaw, które pomagają w osiągnięciu celu,
- Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i swoich pragnieniach, talentach, zainteresowaniach,
- Poznawanie samego siebie.

PROPONOWANA FORMA: praca indywidualna lub grupowa

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- *The Coaching Maps* – szkice coachingowe,
- markery.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Przedstawienie dzieciom tematu zajęć i ich przebiegu,
2. Upewnienie się, że dzieci rozumieją temat i cel zajęć.
3. Każde z dzieci losuje zaalaminowaną planszę ze szkicem. Dzieci zostają poproszone o wyciszenie się, zamknięcie oczu, skupienie, następnie odkrycie wylosowanych plansz, do których otrzymują pytania (przy każdym pytaniu dziecko w jakiś sposób zaznacza na planszy swoje odpowiedzi. Może to być napis, symbol, rysunek).
 - Co na obrazku zwraca twoją uwagę?
 - Co przykuwa Twój wzrok? Zaznacz jedną rzecz.
 - Dlaczego akurat to?

- W którym miejscu widzisz siebie?
- Dlaczego akurat tutaj?

PROPOZYCJE PYTAŃ DO WYKORZYSTANIA W TRAKCIE ZAJĘĆ:

1. Aspekt poznawczy

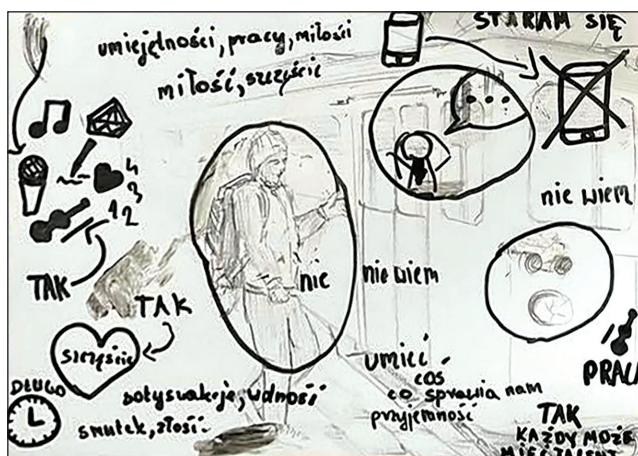
- Czy postać, którą wskazałaś wygląda na taką, która ma jakiś talent/zdolność?
- Czy to możesz być Ty?
- Co to znaczy mieć talent?
- Jakie talenty odkrywasz u siebie?
- Czy dobrze jest mieć talenty? Dlaczego?
- Czego talenty od Ciebie wymagają?

2. Aspekt emocjonalny

- Co czujesz, kiedy możesz realizować swoje talenty/zdolności?
- Co czujesz w chwili sukcesu ze względu na Twój talent?
- Jak się czujesz, kiedy nie możesz rozwijać swoich talentów?
- Jakich emocji doświadczasz, kiedy realizujesz, rozwijasz swój talent?
- Jak długo cieszysz się z osiągniętego sukcesu?
- Czy lubisz planować działania, które prowadzą do realizowania talentów?

3. Aspekt behawioralny

- Co robisz aby realizować i rozwijać swój talent?
- W jaki sposób świętujesz swój sukces?
- Czy dzielisz się swoim talentem z innymi? Z kim?
- Co możesz zmienić w swoim życiu żeby rozwijać talenty?
- Jakie podejmowane działania przybliżają Cię do realizowania talentów?
- Które Twoje działania oddalają Cię od realizacji i rozwijania talentów?



Szkice coachingowe zostały wybrane losowo przez uczestników zajęć spośród kompletu zakrytych plansz. Jest to przykład wykorzystania metody The Coaching Maps do zajęć w ramach lekcji tzw. wychowawczych, gdzie uczniowie mogą wzajemnie wymieniać się doświadczeniami, gdzie omawiane są tematy istotne w procesie edukacyjno-wychowawczym, w tym wypadku refleksja nad własnymi talentami, zdolnościami.

Zastosowania metody *The Coaching Maps* w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziećmi

Jednym z elementów projektu pt. „W stronę inkluzji” (POWER 3.5), realizowanego w partnerstwie uczelni Collegium Verum i Fundacji Wspierania Aktywności Lokalnej FALA, było przetestowanie podczas zajęć edukacyjnych autorskich scenariuszy studentów z wykorzystaniem metody *The Coaching Maps* (TCM). Scenariusze¹ te zostały opracowane przez studentów Collegium Verum podczas praktyk pedagogicznych i w pewnym stopniu stanowią rezultat wdrożenia treści i idei Projektowania Uniwersalnego. Program studiów na kierunku pedagogika został zmodyfikowany w obszarze trzech specjalności: edukacji elementarnej, terapii pedagogicznej i terapii osób ze spektrum autyzmu. Rozwijane w ramach projektu specjalności miały przygotować studentów do pracy w placówkach edukacyjnych i terapeutycznych uwzględniając zasady inkluzji oraz rozwinąć kompetencje studentów w obszarze praktycznego wykorzystania zasad projektowania uniwersalnego w pracy z dziećmi.

Zaprojektowane przez studentów scenariusze do pracy z dziećmi zostały poddane praktycznej weryfikacji przez nauczycieli pracujących w placówkach, w których realizowane były praktyki studenckie: w Szkole Podstawowej AMS w Krakowie, SP AMS w Woliborzu,

¹ Wybrane scenariusze, jako egzemplifikacja zastosowania metody TCM w pracy edukacyjno – wychowawczej z dziećmi, zostały umieszczone w niniejszej publikacji.

SP im. św. Wojciecha we Włodowicach oraz Niepublicznym Przedszkolu we Włodowicach. Nauczyciele zostali przeszkoleni w zakresie stosowania metody TCM, a niektórzy byli również wcześniej opiekunami praktyk studentów – autorów scenariuszy.

Opis metody TCM, został zaprezentowany w niniejszej publikacji przez jednego z jej autorów – Roberta Geislera, dlatego w tym artykule ograniczę się do przedstawienia wniosków z procesu testowania wybranych scenariuszy w trakcie zajęć z uczniami/ dziećmi w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i z II-go poziomu edukacji, tj. (kl. IV–VIII SP). Należy jednak podkreślić, że zarówno opracowanie scenariuszy przez studentów Collegium Verum jak i ich testowanie stanowią adaptację metody TCM, ponieważ samo narzędzie powstało głównie z myślą o pracy z osobami dorosłymi. Jednak metoda TCM i dobrane do niej narzędzia pracy są na tyle uniwersalne, że dla doświadczonego pedagoga, trenera, coacha dokonanie jej adaptacji do pracy z dziećmi nie powinno stanowić problemu. Zdaniem autora artykułu, praktycznie bez konieczności modyfikacji, można wykorzystać większość szkiców/ ilustracji oraz zdjęcia, które autorzy metody umieścili w teczce z materiałami do prowadzenia zajęć/warsztatów. W przypadku tworzenia autorskich scenariuszy przez studentów Collegium Verum w ramach praktyk dzieci niekiedy nie rozumiały pytań dlatego studenci je modyfikowali – dotyczy to *Kart Postaw* i *Kart Metafor*, w zależności od poziomu percepcji i wieku uczestników zajęć realizowanych w oparciu o metodę TCM. Zaznaczyć wszakże należy, że modyfikowanie pytań zaproponowanych we wspomnianych Kartach jest zgodne z jego elastycznym charakterem i akceptowalne przez zaproponowaną metodologię. Kluczową rolę w przypadku metodologii *The Coaching Maps* ma fakt, że uczestnik zajęć realizowanych w oparciu o wcześniej przygotowane scenariusze (po ich adaptacji do poziomu percepcji dziecka/grupy) „rekonstruuje swój proces myślowy, dokonuje interpretacji z wykorzystaniem metafory i pracy na obrazie. Dokonuje nieustannej systematyzacji swojej wiedzy rozszerzając ją o nowe pokłady i układa tym samym nową całość. Zasięg interpretacji jest ruchomy, nic nie jest raz na zawsze dane i odczytane. Dlatego też każdy jest autorem swojej narracji, opowieści pisanej czy to w myślach czy też w innej postaci. Ta swoistego rodzaju ruchoma interpretacja skutkuje nieustanną aktualizacją swoich myśli

zmieniają je i kreując nową jakość”². Zatem w przypadku stosowania metody TCM mamy niewątpliwie do czynienia, właściwie każdorazowo, z koniecznością nie tylko indywidualizacji zajęć, ale również z otwartością na wprowadzania na bieżąco zmian w stosunku do założonego scenariusza przez osobę prowadzącą dane zajęcia. Nie jest to jednak metoda oparta na improwizacji, zadaniem osoby prowadzącej zajęcia jest m.in. na bieżąco zadawanie pytań, ukierunkowanie w interpretacji zdjęć, szkiców, tak żeby uczestnicy zajęć zrealizowali jednak założone w scenariuszu cele. Metoda ta, zwłaszcza w przypadku prowadzenia zajęć z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym, realizuje zasadę świadomego i aktywnego udziału dziecka w procesie kształcenia. W trakcie wykonywania ćwiczeń, zwłaszcza grupowych, dzieci mogą wymyślać, konstruować swoje „pod scenariusze” eksponując własne sposoby rozwiązywania problemów, samodzielność i oryginalność³. Dzieci stają wówczas w sytuacji wymagających dostrzegania, wyjaśniania i weryfikowania dotychczasowej wiedzy z poznawanymi faktami⁴ w warunkach sprzyjających zespołowym formom pracy. Ponadto Metoda *The Coaching Maps* z powodzeniem może służyć rozwiązywaniu problemów wychowawczych i edukacyjnych, diagnozowaniu przyczyn tych problemów i określeniu sposobu pracy z uczniem. Jest to metoda wpisująca się w grupę metod wspomagających⁵, która może być zarówno użyta w pracy z dzieckiem zdolnym jak i z deficytami.

W wyniku przeprowadzonej ewaluacji z procesu testowania scenariuszy można wskazać na następujące prawidłowości:

1. Im niższy wiek dziecka tym większy zakres modyfikacji w zakresie *Kart Postaw* i *Kart Metafor*. Zestawy pytań, jakie oryginalnie zostały skonstruowane odnośnie określonych tematów, wymagają istotnych zmian, nie tylko w zakresie pojęciowym, ale także ilościowym.

² R. Geisler wspomina o tym w swoim artykule. Por. także: A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 299–301.

³ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012, s. 115.

⁴ Tamże, s. 116.

⁵ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 168–184.

2. Dysfunkcja dziecka wymaga stosowania sformułowań, które będą jasne i czytelne w odbiorze. W tym zakresie *TCM* wymaga także modyfikacji ilościowej i jakościowej.
3. W trakcie pracy metodą *TCM*, szczególnie przy ćwiczeniach indywidualnych, dzieci często poruszają tematy osobiste, ponieważ z reguły wykonywane ćwiczenia mają dla nich charakter otwierający, co pozwala na poznanie dziecka. Dziecko odkrywa siebie przed sobą i przed nauczycielem, dzięki czemu nauczyciel może lepiej poznać dziecko, jego mocne i słabe strony, jego sposób widzenia siebie i świata. Dziecko wprowadza nauczyciela także w świat własnych przeżyć, doświadczeń, lęków, problemów, radości i nadziei⁶. Dzięki temu nauczyciel może adekwatnie odpowiedzieć na potrzeby dziecka, zastosować odpowiednie metody pracy, organizować przestrzeń terapeutyczną oraz podejmować działania inkluzyjne, które będą wsparciem w odnajdywaniu przez dziecko miejsca w szkole, we wspólnocie klasowej, grupie rówieśniczej, realizowaniu potrzeby więzi emocjonalnej, rozwoju, i współuczestnictwa⁷.
4. Metoda *TCM* doskonale się sprawdza w prowadzeniu tzw. lekcji wychowawczych, kształtujących postawy dzieci, inicjujących zmianę, rozwiązujących problemy w obszarze relacji i zachowań ponieważ pozwala dzieciom przede wszystkim na swobodne nazywanie problemów, otwiera dzieci, które niejako przy okazji pracy z kartą metafor, definiują problemy własne, trudności w relacjach czy trudności wynikające z zachowań innych osób. Metoda pozwala także na definiowanie potrzeb. Wychowawcy są przygotowani do tego, by realizować typowe potrzeby dzieci np. dzieci w wieku przedszkolnym, takie jak potrzeba przynależności, akceptacji, ochrony, autonomii⁸, które wynikają z ogólnej wiedzy o potrzebach społecznych człowieka, jednak w przypadku dzieci z dysfunkcjami, potrzeby te mogą być

⁶ L. Ploch, *Włączanie społeczne w placówce specjalnej*, Warszawa 2011, s. 64–72.

⁷ Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011, s. 121–136.

⁸ Tamże, s. 30–31.

bardziej zróżnicowane spowodowane właśnie dysfunkcją lub chorobą.

5. Metoda *TCM* można wykorzystać jako narzędzie do zmotywowania ucznia lub grupy uczniów, do zmiany postawy z biernej na czynną, do uzyskania efektu automotywacji poprzez uświadomienie sobie przez dziecko /grupę uczniów konsekwencji swojego zachowania, reakcji na omawiane w trakcie zajęć tematy, problemy.
6. W pracy z uczniami, szczególnie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym ze spektrum autyzmu, metoda *TCM* realizowana w formie zajęć indywidualnych ułatwia nauczycielowi pracę nad odkrywaniem tzw. mocnych stron uczniów i diagnozowaniu ich różnych problemów.
7. Metoda *TCM* ułatwia komunikację z uczniami, a poprzez metafory pozwala dzieciom na zachowanie tzw. granic prywatności, a jednocześnie pozwala na otwarcie «narracji edukacyjnej» w dowolnym kierunku.

SPOSTRZEŻENIA PRAKTYCZNE:

Jeśli dziecko odmawia wykonania ćwiczenia, nie ma konieczności zachęcać je do samodzielnej pracy, w zależności od założonego celu zajęć, można pozostawić je w roli obserwatora albo połączyć uczestników w pary lub grupki, zachowując przy tym cel i ideę zajęć, a zmieniając tylko metodę dojścia do celu. Podobnie jest w sytuacji, kiedy dziecko w ramach zajęć grupowych nie podejmuje zadań, jakie nauczyciel przed nim stawia wówczas zadaniem pedagoga jest dokonanie w takiej sytuacji oceny, czy zachowanie dziecka wynikało z chwilowych emocji, cech osobowościowych, czy może było jednak reakcją na zadany temat, co pokazuje, że mogło zostać poruszone zagadnienie, które jest dla dziecka problemem.

Nauczyciel z doświadczeniem terapeutycznym, może z powodzeniem zastosować tę metodę również jako narzędzie do pracy terapeutycznej, do zajęć rewalidacyjnych w korelacji do ustalonego dla danego ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Szczególną wartością stosowania tej metody, jest możliwość wykorzystania do wspólnej pracy z dzieckiem i rodzicem. Pozwala ona nauczycielowi na zmianę typowego podejścia, w którym rodzic jest głównie informowany o problemach edukacyjnych, czy wychowawczych dziecka, na podejście «zobaczmy wspólnie, przeanalizujemy, gdzie może tkwić źródło tych problemów i wspólnie poszukajmy rozwiązania». Nauczyciel pracujący tą metodą, wchodzi w rolę tutora, przestaje być osobą podającą wiedzę, treści, wzory, schematy rozwiązania, ale poprzez umiejętne zadawanie pytań, pokierowanie rozmową staje się inspiratorem, ukierunkowuje dzieci na szukanie rozwiązań, na samodzielne odkrywanie prawdy.

Na zakończenie przedstawione zostaną opinie nauczycieli testujących przygotowane scenariusze:

SCENARIUSZ PT.: „SUKCES”

ZAKRES MODYFIKACJI /DOSTOSOWANIA:

Do scenariusza wprowadzono najpierw omówienie zdjęcia stanowiącego parę z mapą „Sukces”. Pomogło to zapoznać uczniów z tematyką zajęć. Pytania do zdjęcia: Dlaczego to zdjęcie ma symbolizować sukces? W jaki sposób wieloryb jest projekcją sukcesu? W swoim życiu jesteś raczej wielorybem czy ludźmi na plaży?

EWALUACJA:

Troje z czworga uczniów, z którymi przeprowadzono zajęcia, od początku wykazywało entuzjazm w stosunku do zadań, jeden uczeń początkowo z niechęcią podchodził do pracy na bazie metafor, jednak szybko zmienił nastawienie. Jednej osobie trudność sprawiło przedstawianie własnych wniosków, refleksji za pomocą symboli. Na koniec jednak wszyscy bardzo pozytywnie wyrażali się o zajęciach. Praca z mapą, nawet mimo początkowej niechęci, przyniosła każdemu dziecku wiele satysfakcji. Była początkiem refleksji, przede wszystkim dotyczącej roli pieniędzy i zarobków w życiu człowieka. Uczniowie mieli okazję zastanowić się nad hierarchią wartości oraz metodami osiągania własnych celów. Pracowali chętnie i zaangażowaniem. Częstsza praca z mapami na różnych zajęciach

usprawniłaby posługiwanie się obrazkiem jako symbolem oraz myślenie i prezentowanie treści za pomocą metafor. (Nauczycielka kl. IV–VIII w SP im. św. Wojciecha we Włodowicach)

SCENARIUSZ PT.: „CZŁOWIEK NIE JEST SAM”

ZAKRES MODYFIKACJI / DOSTOSOWANIA:

Po omówieniu fotografii uczniowie korzystali z map, aby w sposób symboliczny odpowiedzieć na pytania ze scenariusza: – Kto mógłby pomóc samotnemu wędrowcowi? Gdybyście to Wy byli(ły) na jego miejscu, kogo poprosicie o pomoc? Jak należy przygotować się do pomagania drugiemu człowiekowi? Jakie trzeba mieć umiejętności?

W aspekcie emocjonalnym skupienie uwagi na zrozumieniu konieczności udzielania i uzyskiwania pomocy w różnych momentach swojego życia oraz docenianiu wsparcia, które otrzymujemy od innych.

EWALUACJA:

Rozpoczęcie zajęć od omówienia fotografii – od dosłownej samotnej wędrowni umożliwiło przejście do symbolu „drogi” jako metafory życia, ludzkiego losu. Uczniowie chętnie dzielili się swoimi refleksjami, przemyśleniami, doświadczeniami. Kolejnym etapem było uzupełnienie mapy – tutaj uczniowie podeszli do zagadnienia bardziej ogólnie, trudniej im było odnieść ten temat do siebie, być może przez brak odpowiedniego doświadczenia życiowego. Praca ze scenariuszem stanowiła przede wszystkim przyczynek do refleksji nad rolą człowieka w społeczeństwie oraz jego zależności od otoczenia. Uczniowie, którzy pracowali tydzień wcześniej na innym scenariuszu bardzo chętnie wzięli udział w kolejnych zajęciach, nie potrzebowali żadnej dodatkowej motywacji. (Nauczycielka kl. IV–VIII w SP im. św. Wojciecha we Włodowicach)

SCENARIUSZ PT.: „INTERPRETACJE”**ZAKRES MODYFIKACJI/DOSTOSOWANIA:**

Dzieci pracowały indywidualnie lub w parach (mogły zdecydować jaką formę pracy wybiorą) z kartami The Coaching Maps. Samodzielnie wybierały karty pracy. W zajęciach brały udział dzieci dziesięcioletnie.

EWALUACJA:

Przed zajęciami rozmawiałam z rodzicami badanych dzieci nt. badania i jego przebiegu, po uzyskaniu ich zgody na udział w realizacji scenariusza, zapoznałam dzieci z tematyką zajęć. Na początku metodą burzy mózgów przybliżyliśmy termin Interpretacje. Następnie poznaliśmy twórczość Justyny Bednarek i historię czwartej skarpetki z serii opowiadań „Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek”. A wszystko po to by spośród kart The Coaching Maps wybrać, takie, które pasowały, do historii opisywanej bohaterki lub stały się tłem dla nowej przygody. Uczniowie prezentowali kolejno swoje opowiadania. Przed zajęciami dzieci nie były zbyt chętne do realizacji scenariusza, musiałam je zmotywować by wzięły udział w zajęciach. Jednak już w trakcie lekcji okazało się, że są bardzo zaintrygowane, zarówno samymi mapami metafor, jak i fotografiami, na podstawie, których powstały. Spodobała im się zabawa w dopasowywanie zdjęć do kart metafor, wszystkie aktywnie się w nią zaangażowali. W konsekwencji, dzieci same upomniwały się o drugą część zajęć kolejnego dnia, i te, które najpierw interpretowały historię czwartej skarpetki postanowiły zilustrować wymyśloną przez siebie opowiastkę lub na odwrót. Nie zabrakło wśród dzieci i takich, które ponownie postanowiły rozwijać swoją kreatywność, następną własną przygodą innej skarpetki. Dzieci tak zaangażowały się w zajęcia, że inni uczniowie szkoły przychodzili podglądać efekty ich pracy, i chcieli się zgłaszać do wzięcia udziału w kolejnych takich zajęciach. (Nauczycielka kl. IV–VIII w SP AMS w Krakowie)

SCENARIUSZ PT.: „MÓJ ZAMEK”

ZAKRES MODYFIKACJI/DOSTOSOWANIA:

Realizacja scenariusza została podzielona na kilka etapów. Najpierw wprowadzenie do zajęć poprzez zabawę integracyjną „Jestem królem”, następnie drama – obrona zamku, zabawy w zamku z użyciem różnych rekwizytów, a na zakończenie podsumowanie zajęć, rozmowa, zabawa – kalambury.

EWALUACJA:

Zajęcia odbyły się w formie grupowej z udziałem dziecka ze spektrum autyzmu. Dzieci poznały zasady, formy i metody pracy na zajęciach oraz zostało wyjaśnione dzieciom jaki jest ich cel. Pierwszy etap polegał na wprowadzeniu dzieci w temat scenariusza oraz zabawa w zamku. Na kolejnych zajęciach wprowadziłam tematykę scenariusza „rodzina”, „zamek” i te pojęcia były tematem dyskusji i rozmów z dziećmi. Kolejne zajęcia to praca z mapą „Zamek”, dzieci rysowały siebie na mapie oraz udoskonalaly zamek, odpowiadały na pytania do kart metafor. Kolejne zajęcia to drama „Obrona zamku”, następnie dzieci rysowały z kim lub z czym chciałyby być w zamku. Ostatnie zajęcia były podsumowaniem i zabawą w kalambury.

Na zajęciach panowała sympatyczna, swobodna atmosfera. Dzieci chętnie współpracowały i doskonale się bawiły. Odpowiadały na pytania, z wielkim zaangażowaniem brały udział w dramie i kalamburach. Podczas zajęć dzieci zintegrowały się ze sobą, wspólnie pracowały, chętnie się razem bawiły. Po realizacji scenariusza dzieci zaczęły częściej zapraszać dziecko z autyzmem do zabawy. (Nauczycielka – terapeutka w Niepublicznym Przedszkolu we Włodowicach)

SCENARIUSZ PT.: „MIEJSCE DZIECKA W RODZINIE ZASTĘPCZEJ WIELODZIECNEJ”

REALIZACJA BEZ MODYFIKACJI SCENARIUSZA.

W badaniu brał udział uczeń klasy I, na co dzień przebywający w rodzinie zastępczej, w której jest oprócz niego kilkoro innych dzieci. Badanie

zgodnie z zaleceniem zawartym w scenariuszu zostało poprzedzone wprowadzeniem dziecka w temat. Rozmowa o rodzinie, metoda burzy mózgów, omówienie znaczenie słowa „rodzina” przy pomocy skojarzeń. Wybrana karta metafor symbolizowała rodzinę zastępczą. Chłopcu początkowo trudno było rysować na karcie, zdecydowanie wolął pisać. Wyraźnie najprostszym zadaniem był aspekt poznawczy, tzn. nazwanie i zaznaczenie członków rodziny oraz ich miejsca w życiu chłopca.

Ponieważ nauczyciel znał sytuację chłopca, praca z kartą pokazała gdzie umiejscawia się chłopiec w rodzinie, kto jest dla niego ważny a kogo zupełnie nie zauważa/ pomija. Kilkakrotnie pojawiały się słowa – zabawa oraz pomoc/pomaganie, co też w pewien sposób nakreśliło relacje panujące w rodzinie.

EWALUACJA:

Podczas pracy Metodą The Coaching Maps zrealizowane zostały następujące cele zawarte w scenariuszu.

- *Uzyskanie wiedzy na temat samopoczucia dziecka i jego miejsca w rodzinie zastępczej,*
- *Wzmocnienie umiejętności mówienia o sobie i o rodzinie,*
- *Budowanie umiejętności dostrzegania sytuacji, które sprawiają radość, zadowolenie w osiągnięciu,*

Chłopiec był ostrożny w wyrażaniu uczuć i emocji.

Stosowanie Metody TCM, może dużo powiedzieć wychowawcy o dziecku u którego występują problemy wychowawcze. Jednak istotne jest właściwe odczytanie mapy przez osobę prowadzącą, sformułowanie właściwych wniosków. Bardzo ważne jest aby osoba wykorzystująca TCM cechowała się empatią, intuicją. Równie ważne jest miejsce prowadzenia badania – przyjazne dziecku, spokojne. Warto korzystać z tej metody, szczególnie kiedy dzieci są nieśmiałe, nie chcą mówić wprost o swoich problemach z wychowawcą klasy. (Nauczycielka kl. I–III w SP im. św. Wojciecha we Włodowicach)

Wnioski końcowe

Doświadczenia z pracy metodą *TCM*, szczególnie z kartami metafor, pokazują, że zajęcia te rozwijają kreatywność dzieci. Metodę *TCM* można stosować nawet bez konkretnego scenariusza, wykorzystać do wielu tematów realizowanych podczas zajęć z edukacji wczesnoszkolnej i zajęć świetlicowych.

Dzieci z zaburzeniami, szczególnie ze spektrum autyzmu, mimo wcześniejszego wprowadzenia w tematykę zajęć, wyjaśnienia szczegółowego postępowania, krok po kroku jak będzie wyglądać cała procedura i omówieniu poleceń, w większości przypadków testowania metody *TCM* poprzez wybrane scenariusze, miały trudność, aby samodzielnie wykonać zadania, potrzebowały wsparcia nauczyciela.

Metoda *The Coaching Maps* daje możliwości pracy indywidualnej jak i grupowej, jest lubiana przez dzieci, należy do grupy metod aktywizujących, przynosi bardzo dobre efekty w pracy wychowawczej. W przypadku wykorzystania *TCM* do zajęć terapeutycznych bardziej sprawdza się w pracy indywidualnej z dzieckiem. Metodę tę można z powodzeniem wykorzystać do zajęć typowo edukacyjnych, wymaga to jednak wcześniejszego dostosowania scenariusza, korelacji do tzw. treści programowych, przedmiotu i zakresu materiału. Metoda *TCM* praktycznie w przypadku każdych zajęć, każdego scenariusza dla zajęć grupowych, rozwija w uczniach kompetencje społeczne, oraz umiejętności pracy zespołowej. Pozwala na poznawanie się dzieci nawzajem, a także wspomaga poznawanie dzieci przez nauczyciela. To z kolei ułatwia działania edukacyjno-wychowawcze wobec dzieci. Nauczycielowi łatwiej dostrzec i wydobyć potencjał, który tkwi w dzieciach, zaobserwować ich mocne strony, zainteresowania, marzenia ale także pozwala przyjrzeć się trudnościom, obawom, lękom, wobec których może stosować adekwatne działania terapeutyczne.

Publikacja *Projektowanie uniwersalne w inkluzji – perspektywa pedagogiczna* to jeden z rezultatów projektu W stronę inkluzji, realizowanego w ramach III osi priorytetowej: Szkolnictwo wyższe dla gospodarki, numer działania: 3.5 „Kompleksowe programy szkół wyższych”(POWR.03.05.00-00-PU23/19). Projekt realizowany w partnerstwie Collegium Verum i Fundacji Wspierania Aktywności Lokalnej FALA. Celem szczegółowym projektu było podniesienie kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadającym potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa oraz wsparcie zmian organizacyjnych i podniesienie kompetencji kadr w systemie szkolnictwa wyższego, natomiast celem głównym projektu było zapewnienie do 2023 roku możliwości rozwoju kompetencji studentów studiów pedagogicznych w zakresie stosowania projektowania uniwersalnego, w szczególności w jego praktycznym aspekcie, a także wzrost świadomości studentów w zakresie roli projektowania uniwersalnego w tworzeniu produktów i usług.



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny

