Przegląd Badań Edukacyjnych
Educational Studies Review

ISSN 1895-4308
nr 26 (1/2018), s. 237–256

DONIESIENIA
Z PRAKTYKI
EDUKACYJNEJ

Agnieszka Janiak ORCID: 0000-0002-2118-4684
Dolnośląska Szkoła Wyższa; a.janiak1@wp.pl

„Uczyć się od mistrzów" – zastosowanie tanatoedukacji do nauczania historii najnowszej

http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.013

"Learning from the Masters" – Applying Thanatology to Teaching Modern History

Abstract

The article shows how to use the method of social sensitization of young people, i.e. the introduction of the so-called difficult topics such as dying, death, mourning, which can be referred to in the teaching of modern history. Referring to the methodological orientation of the *action research*, two thanatology actions were analyzed: interventional and planned, taking into account the perspective of didactics of history in the analysis and interpretation phase. The article constitutes a kind of a methodical proposal with examples, such as working with emotions, creating a school community of memory, using ego-documents and cemetery – a place of remembrance, to pursue the postulate of teaching history as an "opportunity for individual searches, discoveries and emotions". Displaying thanatological threads in history education, or more broadly, humanistic subjects, creates an opportunity to confront the student (and the teacher) with one of the most difficult existential worries, which is death.

Key words: death studies, action research, teaching modern history, social competence, death education, skills.

Nauczanie historii najnowszej jest zadaniem trudnym[1] . Historia – w uproszczonym i potocznym szkolnym pojmowaniu – to uleżała przeszłość, która zastygła w kształt niezmienny, to zamknięty katalog dowodów, faktów i źródeł. Tymczasem historia najnowsza tych znamion obiektywizmu jest pozbawiona – często uwikłana we wciąż oddziałującą politykę, niepewna ustaleń ostatecznych – skoro mogą jeszcze pojawić się nowe ślady, źródła i dokumenty. By pozbyć się swoistego kompleksu niedostępności prawdziwości, myśląc o nauczaniu historii najnowszej, warto uwagę przekierować z wiedzy na umiejętności i kompetencje społeczne, w które można wyposażyć młodzież AD 2018. Nauczanie historii najnowszej – pozostając zadaniem trudnym – może okazać się bardzo wdzięcznym oraz wiele dającym i uczniom, i nauczycielom.

Takie myślenie wydaje się zgodne z kierunkiem przemian edukacji historycznej zapoczątkowanym reformą szkolną z 1999, której celem było zaniechanie „materializmu dydaktycznego" na rzecz przygotowania ucznia do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym przez kształcenie potrzebnych do tego umiejętności. Od ponad dekady dąży się do:

> [...]rewizji tradycyjnego modelu pozytywistycznego w historiografii oraz klasycznego podejścia do edukacji rozumianej jako transmisja kulturowa. Nowe podejście w pedagogice, odzwierciedlone w haśle „uczenie w świecie i dla świata", akcentuje samodzielność, kreatywność i zaangażowanie uczniów. Z kolei nowe kierunki badań, ujawnione przez kulturowe i antropologiczne podejście do przeszłości, wskazują na odmienną rolę historii, dającej okazję do indywidualnych poszukiwań, odkryć i wzruszeń (Chorąży, Konieczka-Śliwińska i Roszak, 2009, s. 70).

Prezentowane refleksje są rezultatem moich działań jako tanatopedagoga. Artykuł stanowi rodzaj propozycji dydaktycznej – wykorzystania metody uwrażliwiana społecznego młodych ludzi przez wprowadzanie tzw. trudnych tematów takich jak umieranie, śmierć, żałoba do wyposażenia odbiorców w umiejętności i kompetencje społeczne, które można wykorzystać dla efektywnego i nośnego dla współczesnej młodzieży nauczania i obcowania z historią najnowszą.

---

[1] Autorzy kompendium *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka* przytaczają wnioski z analizy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie z 2003, z tzw. badań progowych uczniów rozpoczynających naukę w liceum, która „wykazała, że największe luki wiedzy uczniów dotyczą epoki najnowszej" (Chorąży, Konieczka-Śliwińska i Roszak, 2009, s. 16).

Moja córka, za sprawą zaangażowanego nauczyciela miłośniczka historii jako przedmiotu, tegoroczna absolwentka gimnazjum, zakończyła edukację historyczną na I wojnie światowej. Jej starszy o 5 lat brat humanista także.

Artykuł nie przedstawia systematycznych badań, ale swobodnie nawiązuje do orientacji metodologicznej *action research*, która wyrasta z przeświadczenia o potrzebie integrowania teorii z praktyką. Wstępne wnioski, które odniosłam do nauczania historii najnowszej, zostały sformułowane na podstawie podjętych intencjonalnie bądź interwencyjnie (za sprawą wyzwań sytuacyjnych) – działań tanatopedagogicznych, a dokładniej: tanatoedukacyjnych. Działania edukacyjne tego typu, zaplanowane, powtarzane systematyczne i poddane później refleksji z myślą o zmianie na lepsze praktyki edukacyjnej, warto by rozwinąć w edukacyjne badania w działaniu.

Bliska jest mi idea nauczyciela jako badacza. Jeżeli nauczyciel ma być propagatorem i wykonawcą kształcenia nastawionego nie na transmisję wiedzy, lecz na świadome jej odkrywanie, sam powinien występować w roli bardziej „poszukującego" niż „wiedzącego". Badanie własnej praktyki jest także istotne i pomocne dla nauczyciela ze względu „na dynamikę zmiany, niepewność i nieprzewidywalność wielu codziennych sytuacji jako *signum temporis* warunków pracy wychowawców i nauczycieli" (Czerepaniak-Walczak, 2014, s.182). Śmierć w społeczności szkolnej czy tragedia narodowa nie jest pewnikiem, lecz możliwością zdarzenia (ta pierwsza zresztą opatrzona jest wysokim prawdopodobieństwem) – edukacyjne badania w działaniu pozwalają na nią umiejętnie zareagować, gdy się wydarzy, gdy stanie się udziałem członków społeczności.

W artykule poddaję oglądowi dwie sytuacje (tanato)edukacyjne, uwzględniając perspektywę dydaktyka historii: zwracając szczególną uwagę na umiejętności i kompetencje społeczne, którym sprzyjały, oraz na ich naturalne odniesienie do kategorii myślenia historycznego, mikrohistorii, faktów przeżytych, miejsca pamięci.

Jako tanatolog – zorientowany na teorię ugruntowaną i *action research* – badam sposoby reagowania na śmierć, ale także o nich nauczam, jak również podejmuję zaplanowane aplikacje praktyk tanatoedukacyjnych uznanych za społecznie pożądane, dobroczynne – by po działaniu poddać je refleksji.

Polską tanatopedagogikę i tanatoedukację postulowaną od lat 90. niestrudzenie przez Józefa Binnebesela (autora jedynej, jak do tej pory, polskiej monografii, wydanej w 2013 roku, poświęconej tanatopedagogice) i Przemysława Grzybowskiego można wywieść z anglosaskich *death studies* ukonstytuowanych w latach 60. XX wieku, w których *death education* definiowana jest jako „formalne i nieformalne metody pozyskiwania i rozpowszechniania wiedzy o umieraniu, śmierci i żałobie" (Balk ed., 2012, s. 301).

W swoich badaniach i rozważaniach stosuję rozumienie szerokie tanatopedagogiki jako nauki o wychowaniu do świadomego zachowania w konfrontacji

ze śmiercią, a tanatoedukacji jako procesu zdobywania wiedzy o tym (współ) byciu w obliczu śmierci. Jest to proces edukacji całożyciowej, formalnej i nieformalnej – szkolnej i pozaszkolnej.

Można wyodrębnić zasadnicze dwa typy działań tanatoedukacyjnych realizowanych w szkole (także wyższej): interwencyjne, gdy stanie się ona udziałem społeczności szkolnej, oraz programowe, gdzie zagadnienie śmierci, potraktowane jako jeden z tematów egzystencjalnych, pojawia się na różnych przedmiotach uwzględnionych w programach nauczania i wychowania.

W artykule przedstawiam przykłady reprezentujące oba typy działań: programowe – otwarte spotkanie dla nauczycieli, uczniów szkół średnich i studentów o „mistrzach życia sensownego i z rozmachem" oraz interwencyjne – zajęcia ze studentami pedagogiki specjalności przygotowanie pedagogiczne w historyczną sobotę 10 kwietnia 2010 roku.

1. Mistrzowie życia – spotkanie z biografiami Justyny Pałki i Piotra Miszczyka

Rzecz o pełni życia i sztuce towarzyszenia w żałobie

Zajęcia ze studentami nauk społecznych, wywiady z nauczycielami skoncentrowane na problemie reagowania na śmierć w społeczności szkolnej oraz warsztaty komunikacji w tzw. sytuacjach skrajnych z gimnazjalistami i licealistami, ujawniające braki i potrzeby w badanych przeze mnie obszarach komunikowania społecznego, były inspiracją do przeprowadzenia eventu, który w zamyśle miał służyć tanatologicznej edukacji społecznej.

Powstała koncepcja otwartego spotkania, na którym dwie rodziny zmarłych przedwcześnie młodych utalentowanych ludzi – którzy wiele osiągnęli – pokażą dokonania swoich dzieci oraz opowiedzą o tym, co pomogło im w poradzeniu sobie ze stratą; jakie gesty i zachowania młodych znajomych i przyjaciół okazały się krzepiące i skuteczne w przeżyciu żałoby. Przedsięwzięcie miało być zakończone warsztatami „Jak towarzyszyć umierającym i osieroconym. Komunikacja współczucia" lub jedynie zaproszeniem na warsztaty.

Całość została zaplanowana jako pogodna, krzepiąca, oswajająca pomijane społecznie tematy, zapraszająca do namysłu, dzielenia się swoimi doświadczeniami.

Intencją było stworzenie przestrzeni do rozmowy, na czym polega sens i pełnia życia, jak pomóc osobom w żałobie i gdzie dla siebie poszukać pomocy

i wskazówek, jak zachować się w stosunku do cierpiących osieroconych, by ich wesprzeć, a nie dodatkowo ranić.

Celem społecznym miała być refleksja na temat sensu życia, śmierci, wsparcia wspólnoty (jak wspierać osieroconych), mocy sprawczej młodych ludzi, a także wskazanie siły nośnej tego typu historii oraz ośmielenie do okazywania empatii społecznej i wsparcia.

Przywołanymi młodymi bohaterami zostali:

1. Piotr Miszczyk i Justyna Pałka: choć zmarli przedwcześnie – wiedli życie spełnione: utalentowani, pracowici, obdarzeni niezwykłą energią i pogodą ducha;
   Piotr – „Miszczu”, uczeń najlepszego liceum wrocławskiego LO XIV, który chorując już na nowotwór kości, został wielokrotnym zwycięzcą międzynarodowych zawodów Aircombat, dwukrotnym Mistrzem Polski ACES (Air Combat Elementary Support), zdobywcą międzynarodowego tytułu Honoured Air Combatant, zmarł w wieku 16 lat;
   Justyna – urodzona w Krakowie, dorastająca w Dortmundzie, studiująca i pracująca w Chicago, utalentowana artystka projektantka, absolwentka The School of Art Institute of Chicago, dyrektor artystyczna prestiżowej agencji reklamowej Ogilvy&Mather w Chicago, zginęła w wieku 26 lat;
2. ich znajomi, przyjaciele, którzy zajęli się osieroconymi rodzinami, towarzyszyli i wspierali;
3. rodzice i rodzeństwo: rodziny bardzo pogodne, z przepracowaną żałobą, obie matki napisały książki o swoich dzieciach i ich skutecznie wspierających młodych znajomych:
   Alina Miszczyk, *Miszczu – mistrz życia. Można żyć z rakiem nie gubiąc optymizmu i marzeń*, Wrocław 2012;
   Małgorzata M. Pałka, *Ona po prostu zniknęła*, Chicago 2015.

Książki, a także liczne projekty Justyny, samoloty i trofea Piotrka miały być wystawione do wglądu, dotknięcia – materializujące, uzmysławiające, upamiętniające, unieśmiertelniające ich aktywność.

Adresatem zamierzonym byli studenci, licealiści, młodzi ludzi, ale zależało mi na miejscu „pozaszkolnym” – dostępnym i otwartym dla szerokiej publiczności – jako że temat jest społecznie istotny i obecny w praktyce życiowej. „Mistrzowie...” więc zaistnieli na Rynku wrocławskim w Centrum Informacyjnym Europejskiej Stolicy Kultury „Barbara” 16 czerwca 2016 roku.

Zaproszenie do udziału w spotkaniu osobiście skierowałam tylko do rodzin obojga bohaterów oraz dyrekcji zespołu szkół, do których uczęszczał Piotr.

Reszta uczestników odpowiedziała po prostu na zawiadomienie na Facebooku oraz w aktualnościach mojej uczelni. Ich frekwencję (ustawione 80 krzeseł trzeba było wciąż uzupełniać, ludzie schodzili się niemal do końca, często „wydzwaniani" przez uczestników) – traktuję jako dowód pośredni potrzeby rozmów i samoedukacji tanatologicznej.

W zaproszeniu wywieszonym na Facebooku pisałam:

„Justyna i Piotrek to mistrzowie życia z rozmachem – wiedzieli, jak się nim cieszyć, nadać mu smak i znaczenie. Opowieść o nich pisana jest życiem, młodością i sztuką współbycia, wsparciem w obliczu śmierci. *Ars moriendi* jest zarazem *ars vivendi*. O Piotrku i jego rodzinie nakręcono kilka reportaży, spotkania poświęcone Justynie i jej talentowi gromadziły tłumy w Chicago i Dortmundzie. W trakcie naszego spotkania będziemy mogli spokojnie porozmawiać na temat sensu życia, śmierci, wsparcia w chorobie i żałobie, mocy sprawczej młodych ludzi, odwagi i umiejętności w okazywania współczucia, a także sile nośnej (tak)ich biografii, gdzie jakość życia ważniejsza jest od długości".

„Mistrzowie życia" w zamyśle najogólniejszym i dalekosiężnym mieli być propozycją zainicjowania forum wymiany „dobrych praktyk" stosowanych w szkołach, które konfrontują (albo chociaż nie uciekają od tej konfrontacji) swoich uczniów i nauczycieli z zagadnieniem umierania i śmierci. Powodzenie tego przedsięwzięcia, jego wielowymiarowość, efekt kuli śnieżnej i trwające efekty zawierają implikacje interesujące w moim przekonaniu dla nauczania nie tylko historii najnowszej.

Przedstawiona rama koncepcyjna spotkania w fazie przygotowania uległa znacznemu poszerzeniu za sprawą rozmów z mamą Justyny, rodzicami, nauczycielami i kolegami Piotrka z gimnazjum i liceum[2], nauczycielami ze szkoły szpitalnej, obserwacji wolontariuszy szkolnych w hospicjach dolnośląskich. Ostatecznie oparliśmy się na trzech filarach, którymi zostały:

1. Biografia Piotra i Justyny – sens życia, pasja, rozwijanie talentów;
2. Sztuka (?) towarzyszenia w chorobie i żałobie;
3. „Pomagając innym, pomagamy sobie".

„Mistrzowie życia" mieli charakter moderowanej rozmowy z krążącymi trzema mikrofonami, sprzyjającej otwartej, swobodnej wymianie doświadczeń i towarzyszących im odczuć. Mimo że frekwencja/liczba uczestników znacznie przerosła oczekiwania, spotkanie nie utraciło swojego kameralnego charakteru.

---

[2] Piotr zachorował w piątej klasie. Za sprawą obciążającego leczenia – kilkunastu operacji i cyklów chemioterapii – często niezbędne okazywało się nauczanie domowe. Zmarł po czterech latach jako uczeń pierwszej klasy liceum.

Rodziny przedstawiły zdjęcia, filmy, dokonania Piotrka i Justyny, włączyli się nauczyciele i koledzy. Rodzice zwracali uwagę, jak ważne jest wsparcie i obecność otoczenia dla przeżycia tak niewyobrażalnej straty jak strata dziecka. Wskazywaliśmy wspólnie miejsca, gdzie można nauczyć się na nowo towarzyszenia w żałobie.

Pomocy, jak samemu pomagać, szukaliśmy w cudzym doświadczeniu: w książkach, które napisały obie mamy, gdzie można odnaleźć ogromną wdzięczność za towarzyszenie w cierpieniu i stracie; na forach typu dlaczego.org.pl, stratadziecka.pl; u psychologów. Czytaliśmy fragmenty, które z perspektywy rodziny pokazywały, jak wiele może znaczyć mail, telefon, kartka z kondolencjami, kwiatek na słupie, drobniutki znak pamięci, omawialiśmy i uzupełnialiśmy *listę życzeń osieroconych rodziców*, była też z nami grupa psychologów z Przylądka Nadziei, którzy opowiadali z własnego doświadczenia – codzienności zawodowej – po co i jak konkretnie pomóc osieroconym, jak okazać swoje wsparcie i współczucie.

Szczególną uwagę poświęciliśmy różnym formom upamiętniania, wartościowym i krzepiącym sposobom manifestowania pamięci takim jak stypendium im. Justyny Pałki, memoriał modelarzy im. Piotra Miszczyka; Elżbieta Pachota opowiadała o Fundacji Jagoda, która pomaga osobom poparzonym, Alina Miszczyk o tym, ile to dla niej znaczy, gdy zastaje wiązankę kwiatów ze szkoły Piotra podpisaną „pamiętamy – LO XIV”. Te kwiaty zostawia wicedyrektor i polonistka Anna Maćkowska wraz z uczniami. Wizyty na cmentarzu mają charakter lekcji mikrohistorii. Nauczycielka opowiadała, jak uczniowie sami zbierają pieniądze na wiązanki i znicze, prowadzą księgę zmarłych nauczycieli i uczniów, zbierają spersonalizowane wspomnienia, poszukują, analizują i sprawnie wykorzystują ego-dokumenty. Rada Samorządu Uczniowskiego przygotowuje co roku prezentację *Ocalić od zapomnienia*, uobecniającą zmarłych członków szkolnej wspólnoty, osadzającą anegdotyczne wspomnienia w kontekście wydarzeń politycznych i społecznych (szkoła powstała w 1973 roku).

By przed 1 listopada odwiedzić każde z kilkudziesięciu miejsc pamięci, wyprawy na cmentarze uczniowie z nauczycielami zaczynają już pod koniec września. Odbywają je po lekcjach i w soboty. Biorą w nich udział ochotnicy, którzy traktują tę aktywność w swoim wolnym czasie jako wyróżnienie i taki też przekaz od nich otrzymują nowi uczniowie. Tego typu nastawienie (dyskretnie i umiejętnie kształtowane przez nauczycieli) decyduje o tym, że ochotników jest tak wielu, iż dzielą się na grupy, które wybierają, kogo upamiętnią. Często zdarza im się przy grobach spotykać członków rodziny nieznanego nauczyciela

czy ucznia. Przy takiej okazji wywiązuje się rozmowa – bynajmniej nie zdawkowa – która jest znacząca dla obu stron.

Nauczyciele odczytywali nam otrzymywane niezwykłe podziękowania: listy i maile od rodziców zmarłych dawno wychowanków, jak istotne i terapeutyczne było dla nich znalezienie na grobie dziecka śladów innych niż własna pamięć czy spotkanie z uczniami, którzy wypytywali, jaki był ich – często bardzo znacznie – starszy kolega. Jak bardzo wiele takie spotkanie znaczy i jak jest pomocne.

W budowaniu szkolnej wspólnoty pamięci i współodpowiedzialności pomocą są ego-dokumenty, zachowane listy, dzienniki czy relacje wspomnieniowe takie jak *Miszczu* czy *Ona po prostu zniknęła*. Narracja spersonalizowana, autentyczna, sprzyja identyfikacji i przeżyciu bezpośredniemu otwierającemu na wiedzę kontekstową, osadzenie danej biografii na tle wydarzeń społecznych i historycznych.

Książka o dawnym uczniu (Piotr zmarł 20 września 2010 roku) okazała się nośną pomocą dydaktyczną w gimnazjum i liceum, wykorzystywaną na lekcjach wychowawczych, języku polskim, historii. Na lekcjach wychowawczych – do dyskusji na temat społecznego wsparcia osób ciężko i przewlekle chorujących i ich rodzin, ale także postaw w obliczu śmierci i cierpienia; na polskim w III klasie gimnazjum – przy realizacji ścieżki „Umieli pięknie żyć i pięknie umierać" jako wprowadzenie i zamknięcie omawiania *Kamieni na szaniec*; na lekcji historii opis modelarskiej pasji Piotrka i przygotowań do pokazów wspomagał wiadomości o polskim udziale w I i II wojnie światowej[3].

Wspólnie na spotkaniu w „Barbarze" skonstatowaliśmy, że mamy w swoim otoczeniu wielu nauczycieli pięknego życia i umierania. Warto ich zauważać, warto o nich rozmawiać, przywoływać konkretne przykłady, sięgając do takich relacji autentycznych, swoistych ego-dokumentów, jak książki o Justynie Pałce i Piotrku Miszczyku.

Ona po prostu zniknęła – napisana i pieczołowicie skonstruowana przez mamę Małgorzatę Pałkę – to piękna, wysmakowana artystycznie książka; trzymanie jej w ręku, wodzenie dłonią po stronach sprawia rozkosz estetyczną i zmysłową przyjemność, tak jak jej zapach i tekstura. To książka-album, która samą swoją formą przylega do opowieści o artystce, utalentowanej designerce;

[3] Aircombat RC jest nową, młoda i wyjątkowo widowiskową dyscypliną w modelarstwie lotniczym RC, której zawody polegają na symulowaniu walk powietrznych z okresu I i II wojny światowej. Walki są przeprowadzane przy jednoczesnym udziale do siedmiu latających modeli myśliwców (Miszczyk, Wrocław 2012, s. 157).

trzymając ją w ręku, odnosi się wrażenie namacalnego obcowania z Justyną: jej zmysłem artystycznym i umiłowaniem szczegółu. Zaprezentowane tam zostały także niezwykłe projekty Justyny. *Ona po prostu zniknęła* ma formę zwrotu bezpośredniego do Justyny, listu pisanego do córki przez mamę oraz intymnej rozmowy, w której biorą udział ci, którym Justyna była bliska – rodzina, znajomi, przyjaciele, współpracownicy. Czytelnik otrzymuje opowieść o opłakiwaniu osoby wiele znaczącej w życiu opłakujących, studium żałoby i sposobów jej manifestowania.

Często głos oddawany jest samej Justynie, jej utrwalonym wypowiedziom – a są to refleksje bardzo interesujące: urodzona w Polsce, dorastająca w Niemczech, studiująca i robiąca karierę w Stanach, jest w stanie odpowiedzieć, co daje tożsamość trójkulturowa, jak utrzymać bliskość i okazywać sobie miłość w rodzinie, która żyje na dwóch kontynentach – że da się i warto. Są to refleksje niezwykle istotne dla pokolenia mobilności edukacyjnej, zawodowej, zarobkowej, kluczowe dla rozważań o efektach emigracji XX I XXI wieku.

Miszczu – mistrz życia. Można żyć z rakiem, nie gubiąc optymizmu i marzeń autorstwa Aliny Miszczyk to dobra[4] i dobrze napisana książka. Spokojna, wyważona, skromna i oszczędna emocjonalnie, o znacznych walorach literackich – gęsta od faktów, konkretna. Pomocna dla bardzo wielu adresatów: lekarzy, nauczycieli, dzieci, których rówieśnik jest chory, rodziców, ale też dla osób, które chcą zakładać rodzinę, do wykorzystania na kursach przedmałżeńskich. Ten skromny zapis, dzięki przykładom, zawiera humanistyczne, głębokie przesłanie. Pokazuje, na czym polega sztuka współbycia i jak osiągnąć ideał – nie dzięki, ale pomimo okolicznościom: jak przeżyć starcie ze śmiertelną chorobą; jak żyć z chorobą, a nie pod jej dyktat; jak mądrze wychowywać ponadprzeciętne, tryskające energią dziecko; jaką siłę daje rodzina i pasja; jaką potęgę ma wdzięczność, optymizm i uśmiech; jak czerpać radość z drobiazgów.

Omawiając obie pozycje, wskazuję zaledwie pojedyncze tropy – ścieżek, którymi może podążać bardzo zróżnicowany i z różnych grup wiekowych czytelnik, jest dużo więcej.

Podczas naszego spotkania rozmawialiśmy, jak poczuć się pewniejszym, odważniejszym, jak poczuć własną skuteczność w pomocy innym, w towarzyszeniu bezradnym i potrzebującym. O swoim odkryciu, że pomagając innym, pomagamy sobie, opowiadali wolontariusze z kilku szkolnych kół wolontaryjnych, ich nauczyciele – koordynatorzy, ale także psychologowie z wrocław-

---

[4] Na sali przyjęliśmy po dyskusji, iż definicji *dobrej książki* odpowiada książka, która jest pisana z myślą o czytelniku, w której wyczuwamy, iż dobro czytelnika jest autorowi nieobojętne.

skiego Przylądka Nadziei wskazywali psychologiczne (egzystencjalne?) korzyści z zaangażowania się w wolontariat

Efekty:

„Mistrzowie życia – spotkanie z biografiami Justyny Pałki i Piotra Miszczyka. Rzecz o pełni życia i sztuce towarzyszenia w żałobie" przyniosło wiele rezultatów, takich jak:

1. Zaangażowanie się czterech nowych wolontariuszy w działalność Fundacji Jagoda;
2. Deklaracje włączenia się w działania wolontaryjne w szkołach;
3. Zgłoszona chęć założenia koła wolontaryjnego i prośba o wskazówki (jedno gimnazjum, jedno liceum);
4. Dwa maile z zapytaniem o interesującą literaturę na temat I i II wojny światowej, która pozwoli przygotować się do prób latania AR;
5. Podtrzymywany przez nauczycieli (także w trakcie wakacji) kontakt: konsultują pomysły na wprowadzanie treści tanatologicznych na lekcjach przedmiotowych, jak już to robią i jaki jest odzew ze strony uczniów; informują o odnalezieniu kolejnych rodzin zmarłych wychowanków i przekazanych sygnałach pamięci;
6. Cztery konspekty lekcji (1 gimnazjum i 3 liceum) wykorzystujące książki o Piotrku i Justynie;
7. Zgłoszane zapotrzebowanie od trzech szkół średnich na przeprowadzenie u nich warsztatów („Towarzyszenie umieraniu") z nauczycielami oraz ogólnoszkolnego spotkania z uczniami na temat sposobów odnoszenia się do osób terminalnie chorych i w żałobie.
8. Dopracowywana koncepcja zorganizowania przez Dolnośląską Szkołę Wyższą konferencji dla pedagogów i nauczycieli „Szkoła wobec śmierci".

Wnioskując z tych rozwojowych efektów, przedstawione przedsięwzięcie o charakterze tanatoedukacyjnym sprzyjało wykształceniu umiejętności i kompetencji społecznych pożądanych, cennych z perspektywy także dydaktyka historii najnowszej. Wykształcone w odniesieniu do sytuacji tanatycznych można wykorzystać w nauce o przeszłości niedawnej. Za takie uznaję **umiejętności**:

1. Kreowanie sytuacji aksjologicznych i uczestniczenie w nich;
2. Samodzielne odkrywanie i interpretowanie przeszłości;
3. Samodzielne poszukiwanie źródeł i świadków, zabezpieczanie śladów;
4. Widzenie warstwowe, wielowymiarowe odczytania ego-dokumentów.

Kompetencje społeczne

1. Empatia, uwrażliwienie – w tym wypadku: jak samotny czuje się człowiek w chorobie i żałobie i jak można temu skutecznie przeciwdziałać prostymi, dostępnym gestami;
2. Wyobraźnia moralna – czyli „[...] zdolność człowieka do przewidywania następstw aktualnie podejmowanych przez niego działań i brania za nie odpowiedzialności. W takim ujęciu biopsychicznym źródłem wyobraźni moralnej jest dyspozycja do kreowania nowych obrazów i idei, zaś treści dostarcza doświadczenie podmiotu" (Górniewicz, 1997, s.110)[5];
3. Zrozumienie zasad współżycia społecznego – w tym wypadku: współuczestnictwa w żałobie;
4. Otwartość i tolerancja – w tym wypadku: dla różnych sposobów reagowania i manifestowania przeżywania doświadczeń trudnych;
5. Odpowiedzialność – w tym wypadku: wsparcie w chorobie, żałobie, towarzyszenie, nieodsuwanie się;
6. Aktywne słuchanie – niezbędne kompetencja do skutecznej komunikacji;
7. Przygotowanie do aktywnego uczestnictwa we współczesnym świecie – w tym wypadku: umiejętne i świadome towarzyszenie w chorobie, żałobie; zaangażowanie w wolontariat i zyski rozwojowe z tego wynikające;
8. Otwartość na wiedzę o otaczającym świecie, umiejętność i chęć zmotywowania innych do jej poszerzania, a także zorganizowania sytuacji edukacyjnej – w tym wypadku: wizyty na cmentarzu, zbiórki pieniędzy na kwiaty i znicze, udział w wolontariacie stałym lub akcyjnym.

2. Katastrofa smoleńska

W sobotę 10 kwietnia 2010 roku od godziny 9 prowadziłam zajęcia ze studentami niestacjonarnymi pedagogiki II roku studiów magisterskich z przedmio-

[5] „Otwartość i wrażliwość na świat, na nowości, na innego człowieka jest między innymi skutkiem naszej wyobraźni. Dzięki niej podmiot wybiega w przyszłość z całym bagażem własnego doświadczenia. Wydobywa z niego te elementy przeszłości, które akurat pasują do odczutej idei przyszłej sytuacji. Buduje w ten sposób plan swego postępowania w środowisku społecznym. Wyobraźnia moralna sprawia, że możemy »zobaczyć« wymagającego opieki człowieka. Jest ona związana z intuicją i empatią. Dzięki niej człowiek rozumie innych ludzi, wyobraża sobie motywy ich działania i odnosi je do własnego doświadczenia oraz do systemu wartości moralnych" (Górniewicz, 1997, s. 111).

tu metodyka przedmiotów humanistycznych. Ćwiczenia zaplanowałam jako warsztat – cykl sześciu spotkań, podczas których pracowaliśmy na każdych inną metodą aktywizującą, ale na jednym trudnym temacie: człowiek wobec śmierci. Zajęcia 10 kwietnia były czwartymi z cyklu, omawialiśmy metodę dramy. Drama przygotowana przez studentów dotyczyła wolontariatu młodzieży gimnazjalnej w hospicjum dziecięcym z wyznaczonym przez studentów celem ogólnym *kształtowanie postaw dobrowolnej pomocy.* Około godziny 10.30, w trakcie przerwy śródzajęciowej, zeszłam do bufetu, gdzie w radio usłyszałam informację o katastrofie lotniczej rządowego samolotu, w której *prawdopodobnie* zginęli pasażerowie (nie było wiadomo jeszcze ile osób). Ze względu na bezprecedensowe zdarzenie przerwaliśmy zajęcia. Dojechał niezwłocznie do nas Rektor i Dziekan. Władze uczelni zebranym w auli studentom zadeklarowały naszą gotowość do kontynuacji zajęć lub rozmowy o tym, co się wydarzyło (a właściwie wydarzało: wciąż dochodziły nowe i nieprawdopodobne wieści podawane przez media), lub możliwość opuszczenia zajęć i powrotu do rodzin, by z nimi dzielić przeżycie. Wybór należał do studentów. Wróciłam do Sali, oczekując na decyzję swojej 31-osobowej grupy – wyrazili życzenie przeżycia wspólnego: obecności i rozmowy, by zrozumieć, uświadomić sobie, co się wydarzyło. Do naszej sali zaczęli napływać kolejni studenci pedagogiki – innych roczników i specjalizacji, którzy w jakiś sposób dowiedzieli się, że na naszych zajęciach uczyliśmy się, jak wprowadzać temat umierania, śmierci i żałoby w przestrzeń szkoły. Trzykrotnie zmienialiśmy salę, by pomieścić wszystkich, którzy skonfrontowani ze śmiercią chcieli ją oswoić i instynktownie szukali na to sposobu – zebrało się nas 78 osób. Milczeliśmy, płakaliśmy, rozmawialiśmy, towarzyszyliśmy sobie, przeżywaliśmy i omawialiśmy fazy żałoby: od niedowierzania po niedostępną nam wtedy akceptację i znalezienie miejsca w życiu na stratę. Rozstaliśmy się około godziny 18 w przekonaniu, że wspólnie odbyliśmy najważniejsze zajęcia akademickie w życiu – i jak by to nie zabrzmiało – były to zajęcia udane, wiele nam dające. Że skoro poradziliśmy sobie teraz, poradzimy sobie w przyszłości, jako pedagodzy.

Efekty:

Z 14 uczestnikami (każdy z nich jest już nauczycielem, z tego troje uczy historii) pozostaję w kontakcie. Osiem lat później wciąż dostaję maile, w których uczestnicy opisują, jak za sprawą tych pamiętnych zajęć podejmują odważnie, kompetentnie temat śmierci – interwencyjnie lub czyniąc go elementem stałym edukacji humanistycznej – głównie w szkołach gimnazjalnych i ponadgim-

nazjalnych. W mailach pojawiają się także wątki osobiste – poczucia dobrze wypełnionego zadania, przydatności, gdy choroba terminalna, towarzyszenie w umieraniu albo przeżywaniu żałoby staje się elementem ich doświadczenia prywatnego. Ale w trzech otrzymanych wiadomościach pojawiły się także refleksje na temat obudzenia świadomości historii najnowszej, inspiracji dla samodzielnych poszukiwań, wiązania faktów wyizolowanych w spójną narrację. Dawni studenci nadmieniali, że odwiedzają groby ofiar katastrofy smoleńskiej – powodowani personalnym stosunkiem do zmarłych, który narodził się wtedy na zajęciach.

W trakcie naszego żałobnego czuwania, bo tak zapewne należałoby te wyjątkowe zajęcia 10 kwietnia określić, gdy podano listę pasażerów – zaczynaliśmy wspólnie nasycać biografie zmarłych historią najnowszą, której byli oni inicjatorami, uczestnikami, animatorami. Szukaliśmy informacji na portalach historycznych, wędrowaliśmy śladem linków i odsyłaczy. Na tablicy w sali pisałam imię i nazwisko osoby z tragicznej listy pasażerów i każdy z nas podchodził, dopisując jeden fakt, informację, zasługę biograficzną. Po zapisaniu kontynuowaliśmy na płachtach papieru, który był zaplanowany dla podsumowania zajęć – by uniknąć okrutnego w tych okolicznościach gestu zmazywania tablicy. Do tej pory pamiętam pięć pierwszych nazwisk, których dokonania mozolnie odtwarzaliśmy: Ryszard Kaczorowski, Anna Walentynowicz, Janusz Kurtyka, Maciej Płażyński, Janusz Zakrzeński. A przy nich patchworkowe opowieści wspomagane Internetem, telefonami do jednego z wujów – historyka Uniwersytetu Wrocławskiego – oraz studenta pana Wojtka, który znosił nam książki z biblioteki uczelnianej. Rekonstruowane życiorysy inspirowały i wymuszały uzupełnienie wiedzy, czym się zajmuje IPN, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska" (której prezesem był M. Płażyński), Rodziny Katyńskie, Związek Piłsudczyków, w którego działalność był zaangażowany Benedykt Korczyński z *Nad Niemnem* – bo tak był kojarzony J. Zakrzeński, jakie fakty te instytucje i stowarzyszenia upamiętniają. Pamiętam krótki dialog: ktoś powiedział po kolejnej zapisanej płachcie „na tym lotnisku zginęła nasza historia", a ktoś inny zareagował „dla mnie tam narodziła się historia".

W obliczu katastrofy historia ożyła, została spersonalizowana, stała się bliska i emocjonalnie angażująca, dotknęła nas, obudziła świadomość i dociekliwość, w jakiej mierze kształt świata/rzeczywistości zastanego zawdzięczamy tym zmarłym. Zajęcia z przedmiotu *metodyka przedmiotów humanistycznych* w zamyśle (i karcie przedmiotu) miały cel podwójny: przećwiczenie różnych metod aktywizacyjnych, wyznaczenie możliwości i ograniczeń ich zastosowania oraz przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z tematem trudnym

– śmierci i żałoby. Dzięki tej wcześniejszej pracy warsztatowej czuliśmy się przygotowani i niejako zobligowani do świadomego podjęcia interwencyjnych zajęć tanatoedukacyjnych, gdy niespodziewanie stanęliśmy przed takim wyzwaniem.

Przywołane działania tanatoedukacyjne o charakterze interwencyjnym przyczyniły się do wykształcenia następujących umiejętności i kompetencji:

Umiejętności:

1. Samopomocy – w tym wypadku: wzajemnego wsparcia i współprzeżycia wydarzenia tragicznego;
2. Uhistoryczniania faktów zapamiętanych i przeżytych, doświadczonych;
3. Samodzielnego zdobywania wiedzy – wyszukiwania informacji i integrowania ich;
4. Ujawniania, nazywania i panowania nad emocjami.

Kompetencje społeczne:

1. Radzenie sobie w sytuacjach problemowych – indywidualnie i w zespole;
2. Dociekliwość historyczna;
3. Poczucie obywatelskości i solidaryzmu społecznego i obywatelskiego (solidaryzm i komunitarianizm).

Obok nich pojawiają się i te, których wykształceniu sprzyjali także „Mistrzowie życia”:

4. Empatia, uwrażliwienie;
5. Wyobraźnia moralna;
6. Zrozumienie zasad współżycia społecznego;
7. Otwartość i tolerancja – na różne sposoby reagowania i manifestowania przeżywania doświadczeń trudnych;
8. Odpowiedzialność – wzajemnie wsparcie w żałobie, towarzyszenie, nieodsuwanie się;
9. Przygotowanie do aktywnego uczestnictwa we współczesnym świecie;
10. Otwartość na wiedzę o otaczającym świecie, umiejętność i chęć zmotywowania innych do jej poszerzania, a także zorganizowania sytuacji edukacyjnej – w tym wypadku oznaczało to nazywanie faz żałoby, odnoszenie tej wiedzy do osobistych przeżyć, odtwarzanie biografii zmarłych, wywoływanie wspomnień.

Omawiane sytuacje (tanato)edukacyjne dla dydaktyka historii mogą okazać się interesujące i inspirujące także wtedy, jeśli potraktuje je jako zapro-

szenie do refleksji na temat kształcenia przez szkołę inteligencji emocjonalnej i społecznej, roli aspektu emocjonalnego i faktów przeżywanych w kształceniu; stymulowania myślenia historycznego; nośności i edukacyjnego wykorzystania tzw. miejsc pamięci, na przykład cmentarzy.

Warto pokreślić, że eksponowanie wątków tanatologicznych wymaga od nauczyciela odwagi i umiejętności ujawniania emocji własnych przy równoczesnym panowaniu nad nimi (ujawnianie nie jest tożsame z poddaniem się emocjom). Ale także odwagi zmierzenia się z emocjami uczniów oraz psychologicznie umiejętnego towarzyszenia w nich i domykania ich. A więc należy mieć przepracowany własny stosunek do umierania i śmierci, chęć emocjonalnego ujawnionego zaangażowania, poczucie odpowiedzialności za emocje wychowanków i wiedzę, jak sobie z nimi radzić.

Spełnienie tych niełatwych warunków pozwala w sposób zamierzony, intencjonalny wykorzystać ego-dokumenty traktowane „[…] jako pretekst do nazywania emocji, do uczenia się okazywania uczuć, do rozumienia własnych przeżyć oraz towarzyszących im problemów i napięć" (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 297).

Według podziału stylów nauczania zaproponowanego przez pedagogów amerykańskich Garry'ego D. Fenstermachera i Jonasa F. Soltisa (Fenstermacher, Soltis, 2000, s. 12–20), przywołane działania reprezentowały i wymagały z racji treści tanatologicznych od nauczyciela *stylu terapeutycznego*. W odniesieniu do dydaktyki historii:

> nauczyciel nastawiony na rozwój osobowości ucznia dąży do doboru treści, które pozwolą wychowankom zrozumieć siebie, a jednocześnie zrozumieć innych. Sam obdarzony dużą empatią, zdolnością słuchania i wspierania innych, naucza kontaktu ze światem, ze środowiskiem. Wprowadza uczniów w świat wartości, odkrywając przed nimi swoje własne przekonania i poglądy. Nauczyciel historii terapeuta to osoba nastawiona na dialog z uczniem. Gotowe treści do przyswojenia i akceptacji zastępuje on zestawem propozycji do wspólnej analizy i dyskusji. Lekcja historii będzie lekcją o ludziach z przeszłości, z ich emocjami, rozterkami, sukcesami, a także błędami, jakie popełniali. Wśród źródeł znajdą się ego-dokumenty, relacje bohaterów historycznych o sobie samych – nie tylko z pola walki, z salonów politycznych, ale przede wszystkim relacje z życia codziennego. Kontakt z przeszłością stanie się okazją, by odwołać się do osobistych przeżyć i doświadczeń wychowanków (Chorąży i in., 2009, s. 830).

Perspektywa – nie dydaktyka historii najnowszej, lecz animatora działań tanatoedukacyjnych i obserwatora rezultatów – pozwala mi postawić pytanie, nie jak (i czego) należy uczyć historii najnowszej, ale jak (i czego) młodzież chce być uczona, czego szuka, co wydaje się dla niej nośne. Wydało mi się zasadne przywołanie konkretnych przypadków działań tanatoedukacyjnych, ponieważ w fazie analizy i interpretacji, czyli gdy poddawałam je refleksji, gdy wspólnie z wcześniejszymi uczestnikami – studentami, nauczycielami, licealistami – rozważałam efekty, podstawowa stawała się dla nas konstatacja, że przeszłość wciąż stanowi dla młodzieży współczesnej źródło egzystencjalnej inspiracji. Może więc warto w nauczaniu historii najnowszej w większym stopniu wykorzystać fakt, że młodzież ceni sobie i szuka:

1. wzorców osobowych, *mistrzów życia*, z którymi ze względu na wspólnotę doświadczenia życia w nieodległych realiach można łatwo się zidentyfikować; u których szuka wskazań, jak nasycić swoje życie sensem, jak wyznaczać cele oparte na wartościach humanistycznych – tym niedawnym, nieodległym mistrzom życia się to udało; wydaje się, że młodzież, z którą miałam do czynienia, poszukuje rodzaju wspólnoty aksjologicznej, a u autorytetów – samodzielnie wybranych, a nie wskazanych – odpowiedzi, jak zachować się w czasie próby (ustrój totalitarny, choroba nowotworowa, emigracja), jak odpowiedzieć na wyzwania życiowe, co to jest pełnia życia, co decyduje o człowieczeństwie i jak je realizować, traktując jako zadanie do wykonania, jak zamienić projekt egzystencjalny w działanie w konkretnych realiach;
2. pewnego uniwersalizmu, sposobu opowiadania o nieodległej przeszłości podkreślającego przyległość naszego doświadczenia do omawianych zdarzeń, logikę przyczynowo-skutkową, wskazania wpływu poszczególnych zdarzeń na całe otoczenie – również na nas – nie tyle *wczesnych wnuków*, co *wczesnych synów* czy wręcz młodszych kolegów;
3. relacji świadków i autentycznych spersonalizowanych świadectw – pojawia się głód prawdy, którą można zweryfikować, bo świadkowie wciąż żyją, a ich relacje są dostępne; potrzeba autentyczności poświadczonej przez jednostkowe świadectwo, które wydaje się bardziej wiarygodne niż ustalenia historyczne w czasach relatywizacji, falsyfikacjonizmu i zaniechania absolutyzacji prawdy.

Gdy spojrzeć na te potrzeby z perspektywy pedagoga i psychologa rozwojowego, wydaje się, że można je uznać (w uproszczeniu) za odpowiadające po prostu normie rozwoju psychospołecznego osób między 12 a 19 rokiem życia, dla której charakterystyczne jest: poszukiwanie *role models*, intensywność

emocjonalna, skłonność do przeżyć głębokich i niepokój egzystencjalny (potrzeba zmierzenia się z problemami egzystencjalnymi), bezkompromisowość i kategoryczność sądów, poświadczanie i tworzenie więzów wspólnoty pozarodzinnej, szkolnej odpowiada potrzebie wyznaczenia swojej tożsamości indywidualnej i społecznej, która winna występować w tym wieku.

Artykuł jest rodzajem propozycji metodycznej, opisem praktyki edukacyjnej – wykorzystania działań tanatoedukacyjnych nie tyle do bezpośredniego nauczania, co raczej do myślenia o historii najnowszej, obiektywizacji faktów przeżytych. Odnalezienie, uobecnienie zmarłych członków wspólnoty szkolnej, wykorzystanie relacji naocznych świadków losów kogoś, kto był „jednym z nas", pozwala młodzieży na identyfikację, na przeżycie bezpośrednie bliskości biograficznej.

W rękach świadomego nauczyciela może stać się to metodą, która posłuży do pogłębiania dociekliwości historycznej uczniów, uhistoryczniania faktów zapamiętanych – uzupełniania ich o dokumenty i inne źródła, poszukiwania uwarunkowań kontekstowych; odkrywania w relacji autobiograficznej wielu społecznych i historycznych tropów.

Historia jako przedmiot szkolny sprzyja zresztą wprowadzaniu treści tanatologicznych – wątki wiktoryjne i martyrologiczne służą kształceniu postaw obywatelskich i patriotycznych, w którym rola historii jest szczególna (por. Chorąży i in., 2009, s. 27). Fakt, iż zetknięcie ze śmiercią rówieśnika często zmienia się dla młodzieży w pogłębioną i głęboko przeżytą lekcję historii najnowszej, poświadcza wiele przykładów, nie tylko kazus Emila Barchańskiego.

Eksponowanie elementów tanatologicznych, podejmowanie tzw. tematów trudnych – nie interwencyjnie, ale w toku nauczania, można wykorzystać nie tylko do nauczania historii najnowszej, ale także języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, etyki, religii (bo wspólne wydają się umiejętności i kompetencje społeczne, które dzięki temu można osiągnąć). Natomiast przy omawianiu tekstów literackich i szerzej tekstów kultury, historii najnowszej i wiedzy o społeczeństwie warto potraktować wątki tanatologiczne jako możliwość oswojenia tematów tabuizowanych, świadomie postrzegać „piękne życia i piękne śmierci" jako sposobność konfrontacji zmierzenia ucznia (a może i siebie samego) z jedną (obok sensu życia, samotności i wolności) z trudniejszych trosk egzystencjalnych – śmiercią.

Dla tanatopedagoga opowieść o Piotrze Miszczyku, Justynie Pałce, Annie Walentynowicz czy innych osobach, które zginęły w katastrofie smoleńskiej, jest zaproszeniem do refleksji na temat towarzyszenia ich rodzinom w żałobie w obliczu nagłej, niewytłumaczalnej, szokującej śmierci.

Ta sama opowieść przez historyka, polonistę, etyka czy katechetę może być wykorzystana jako wskazanie przymiotów decydujących o mistrzostwie życia zmarłych osób, ujrzenia ich biografii w kontekście czasów, w jakim przyszło im żyć, wyzwań, które podejmowali ze względu na okoliczności.

W połączeniu, korelacji tanatoedukacji i edukacji humanistycznej realizowany jest postulat nauczania zintegrowanego i wielopłaszczyznowego, jak również pewna zachęta do przyjęcia postawy praktyka refleksyjnego:

Potrzeba prowadzenia holistycznej/wieloaspektowej edukacji – oddziałującej równocześnie na sferę intelektualną, percepcyjną, jak i aksjologiczną, uprawomocnia osadzenie procesu dydaktycznego w metodologii badań w działaniu, która umożliwia zdobywanie wiedzy teoretycznej przy równoczesnym rozwoju umiejętności i postaw cenionych przez społeczeństwo oraz niezbędnych dla jego efektywnego rozwoju. Pozwala ona na doskonalenie umiejętności nauczania i uczenia się, a jednocześnie ćwiczenie refleksyjności, czyli krytycznej analizy własnego działania, z uwzględnieniem jego kontekstualności i możliwych rezultatów (Majchrzak, 2014, s .10).

Wieloaspektowy sposób obcowania z jedną autentyczną postacią i jej losami pozwala na dostrzeżenie i poddanie refleksji uniwersalnych wartości humanistycznych, stymuluje umiejętność myślenia kontekstowego i przyczynowo-skutkowego, kształtuje przydatne dla aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i radzenia sobie w sytuacjach problemowych umiejętności i kompetencje.

Historia jako *magistra vitae*, tanatopedagogika jako *ars vivendi*, nauczyciel jako terapeuta i refleksyjny praktyk, uczeń jako empatyczny towarzysz – oto założenia projektu edukacyjnego, który wydaje mi się wart polecenia.

Bibliografia

Balk, D. (ed.). (2012). *Handbook of Thanatology. The essential body of knowledge for the study of death, dying, and bereavement.* New York–London: Routledge.

Binnebesel, J. (2013). *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Binnebesel, J., Janowicz, A., Krakowiak, P. (red.). (2009). *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej.

Cervinkova, H., Gołębniak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Cervinkova, H., Gołębniak B. D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Chorąży, E., Konieczka-Śliwińska, D., Roszak, S. (2009). *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Czerepaniak-Walczak, M. (2014) *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Przegląd Badań Edukacyjnych, 19*(2), 181–194.

DeSpedler, L. A., Strickland, A. (1999). *The Last Dance. Encountering Death and Dying*, (ed. V), Mountain View – London – Boston: Mayfield Publishing Company.

Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. (2000). *Style nauczania.* Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn: UWM.

Jagiełło, M. (2012). *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*. Kraków: Impuls.

Majchrzak, K. (2014). *O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce,* repozytorium UMK. Pobrano z: https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2592/o%20edukacyjnych%20badaniach%20w%20dzia%C5%82aniu%20w%20teotii%20i%20praktyce.pdf?sequence=1.

Miszczyk, A. (2012). *Miszczu – mistrz życia.* Wrocław: Wydawnictwo PPI Intrograf E.J. Buss.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). *W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej* szkoły – *reminescencje*. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Pałka, M. M. (2015). *Ona po prostu zniknęła.* Chicago: b.wyd.

Rembowski, J. (1989). *Empatia. Studium psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Steiner, G. (2007). *Nauki Mistrzów.* Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka.