

Czy szkoła da się lubić?

■ BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Szkołę jako toksyczną instytucję toczy choroba moralna, zarażając jak chemiczna trucizna jednostki ludzkie czynnikami wyniszczającymi ich zdolność do akceptowania i realizowania norm społeczno-etycznych oraz autonomicznego rozwoju. System taki nosi w sobie zarzewie moralnego zła, przy równoczesnym zakładaniu w ustawowych normach dążenia do dobra.

Edukacja szkolna powinna służyć maksymalizowaniu potencjału rozwojowego wszystkich uczniów, sprzyjać osiąganiu przez nich sukcesów na miarę ich aspiracji i możliwości, powiększać kulturowy kapitał. Szkoła (starogreckie *scholē*) powinna być miejscem spokoju, wolności, odpoczynku, tajemniczego uroku, oddania się czynnościom wzbogacającym, sprawiającym radość. Okazuje się jednak, że od jej źródłowego znaczenia instytucja ta – w sensie powszechnym – jest wciąż jeszcze bardzo oddalona. Współczesne szkoły nadal są organizowane i prowadzone na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX w., by realizować w nich cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach. Chodzi o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek (los), co – jak się wydaje – jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w instytucji nie będzie warunkowane ich indywidualnymi potrzebami i uniezależni się od ich subiektywnych doznań. Tak rozumianej racjonalności poddano nie tylko czas trwania szkoły, metody nauczania, jej

wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postaw nauczycieli. Okres PRL-owskiego państwa totalitarnego sprzyjał nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców.

W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w społecznościach edukacyjnych przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie formalnym wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się tu określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. W autorytarnym społeczeństwie można jednakże kształcić jedynie autorytarne osobowości. Przed laty krytykował taki stan rzeczy Janusz Korczak, pisząc:

Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy sami wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach¹.

¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1984, s. 187.

Szkola przekształcając się z instytucji państwowej w publiczną, a więc tak naprawdę z instytucji swoistego rodzaju „terroru” politycznego i administracyjnego, który miał miejsce w tym kraju przez wiele lat, w placówkę publiczną, uspołecznioną musiała od początku lat 90. uczyć się rozumienia samej siebie, uczyć się swojej wolności. Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu tej instytucji w kierunku jej uspołecznienia (społeczeństwo obywatelskie, samorządność szkolna), zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji i decentralizacji władztwa pedagogicznego, nadal odzwierciedlała właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzeczności i podporządkowania.

Jak szkoła ma być wspólnotą wychowującą, skoro wciąż obowiązuje w niej posłuszeństwo rodziców wobec nauczycieli, „małych” uczniów wobec „wielkich” pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników? Po kilkunastu latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego prawdopodobnie już tylko oświata opiera się jego procesom. Wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, stają się inhibitorami reform, czyli czynnikiem opóźniającym zaistnienie zmian. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL nie zostały właściwie skonsumowane.

Akceptowana i wdrażana przez obecną formację polityczną zasada zwiększania poziomu autokratyzmu władzy, zastraszania nauczycieli, dyscyplinowania uczniów i wycofywania się z dotychczasowych reform o charakterze liberalnym trafia zatem w Polsce na podatny grunt. Nie jest bowiem prawdą, że w ciągu kilkunastu lat transformacji ustrojowej doszło w polskiej oświacie do całkowitego rozprzężenia systemu wartości, anarchizacji zachowań uczniów czy zaniedbań dy-

daktyczno-wychowawczych. Nie przypominam sobie, by którakolwiek z ekip rządzących tak właśnie formułowała naczelne cele swojej polityki oświatowej. Incydentalne wydarzenia, choć miały miejsce w różnych szkołach, potwierdzają jedynie, iż polska szkoła jeszcze nie wyszła z pozostałości po systemie totalitarnym okresu PRL.

Jak uczniowie widzą szkołę

W świetle badań krytycznych codzienne życie w szkołach postrzegane było przez uczniów w kategoriach wciąż istniejącej w niej przemocy. Badacze zwrócili bowiem uwagę nie tylko na zabronioną w tej instytucji, ale wciąż obecną – przemoc fizyczną nauczycieli wobec uczniów, ale także na przemoc psychiczną (tzw. przemoc w „białych rękawiczkach”) w postaci – obelg, pomówień, szantażu, gróźb, etykietowania, bagatelizowania, agresji słownej itp. W świetle wycinkowych diagnoz już na początku lat 90. okazywało się, że wśród najczęściej stosowanych przez nauczycieli praktyk poniżających godność ucznia występowały takie ich zachowania, jak: mściwość (83% wskazań), poniżanie uczniów (82%), złośliwość (79%), wyśmiewanie uczniów (71%) oraz stawianie niesprawiedliwych ocen (67%)². Mieliśmy zatem do czynienia z zamierzoną lub niezamierzoną (afektywną) agresją czy wrogością nauczycieli w stosunku do uczniów, prowadzącą do ranienia wychowanków.

Przejawy tak rozumianych nieetycznych postaw nauczycieli wobec uczniów wykazały także badania Wojciecha Muzyki i Jadwigi Bińczyckiej, których interesował typ mentalności polskiego nauczyciela w kontekście ofert edukacyjnych polskiej szkoły. Wynika z nich, że to nauczyciele byli niedostosowani do głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta okazała się przestarzała dydaktycznie oraz zdehumanizowana psychospołecznie. Wśród stosowanych przez nauczycieli form przemocy

² *Dziecko i jego prawa*, pod red. E. Czyż, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992, s. 74.

znalazły się m.in.: intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, przez co – jak oceniali to uczniowie – (pseudo)pedagodzy stawali się śmiesznymi i niegodni uwagi. Nauczyciele stali na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych (70,5%), oczekiwali bezwzględnego podporządkowania się (49,2%) i szanowania ich (21,3%), nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów³.

Sny i odczucia

Uczniowie zapytani przez Bińczyską o treść snów o szkole ujawnili w postaci marzeń o zemście swoją podświadomą wobec niektórych nauczycieli agresję i niechęć:

połamałbym mu kości i dał psom, utworzyłbym obóz i tam zamknął wszystkich nauczycieli, nadalbym na niego mafię pruszkowską; przed domem rozlałbym mu walerianę i potem patrzył, jak tam zbiegają się wszystkie koty z okolicy⁴.

Szkoła zatem okazała się przestrzenią instytucjonalnej przemocy części nauczycieli wobec uczniów, a zarazem odsłoniła swoją bezradność, by przemoc wyeliminować z własnego pola działań pedagogicznych.

Badacze zaczęli zwracać zatem uwagę na istniejące w szkołach zagrożenie godności dzieci w sytuacjach dydaktycznych i pozalekcyjnych oraz na konieczność jej obrony w imię ustawowych dla polskiej oświaty wartości humanistycznych, w tym chrześcijańskich.

Prowadzone pod moim kierunkiem w 2003 r. badania nad postrzeganiem szkoły przez uczniów jednego z zespołu szkół ponadgimnazjalnych w woj. łódzkim wykazały, że tylko 32,7% uczniów kierowało się w wyborze tej szkoły takimi pobudkami pozytywnymi, jak zainteresowania, chęć realizowania planów na przyszłość, uzyskania wykształcenia oraz „inność” tejże szkoły w porównaniu z tradycyjnym liceum ogólnokształcącym. Aż 26,6% uczniów wiązało fakt uczęszczania do szkoły z przymusem, z brakiem innego wyjścia czy wyboru. Większość uczniów przeżywała negatywne uczucia na myśl o pójściu

do szkoły. Uczniowie odczuwali w związku ze szkołą najczęściej: negatywne napięcie (50%), niechęć (34,7%), myśl o ucieczce (30,6%) i nudę (29,6%) oraz stan niezadowoloności (23,5%). W przypadku odczuć pozytywnych na pierwszym miejscu wskazywali na radość na myśl o spotkaniu z rówieśnikami (78,6%). Idealny uczeń to dla nich przede wszystkim osoba koleżeńska (25%), pracowita (17%), pilna (15%), dobrze się ucząca (13%), systematyczna (12%), mądra i pomocna (po 11,2%). *Idealny wychowawca* – jak napisał jeden z uczniów –

to musi być człowiek, który jest prawdziwym nauczycielem. Piszac „prawdziwy” mam na myśli nauczyciela z powołania. Sam zamierzam zostac nauczycielem i czesto sie nad tym zastanawiam. Bardzo istotne jest, aby nauczyciel, wychowawca nie ponizal swoich podopiecznych, mial z nimi wiez, która z biegiem czasu powinna przekształcic sie w przyjazn. To musi być człowiek, do którego zawsze można się zwrócić o pomoc, który wysłucha i spojrzy na twój problem obiektywnie!⁵

Niepokojące jest to, że ponad połowa badanych (56,1%) negatywnie ustosunkowała się do pytania: „Czy nauczyciele interesują się Tobą i Twoimi problemami?”.

Sami uczniowie nie postrzegali też siebie jako mających wpływ na życie klasy czy szkoły. Prawie 70% badanych twierdziło, że ma niewielki wpływ na to, co dzieje się w klasie (48%) lub nie ma żadnego wpływu (21,4%). Zaskakujące było to, że zdaniem 22,4% uczniów nauczyciele stosują kary fizyczne, wśród

³ Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji, Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, pod red. M. Dudzikowej, Kraków 1996.

⁴ Tamże, s. 47.

⁵ M. Kulig, *Szkoła w świadomości młodzieży*, nieopublikowana praca magisterska pod kierunkiem B. Śliwerskiego, Katedra Teorii Wychowania UŁ, Łódź 2003.

których przeważają uderzenia (8,2%), kara w postaci sprzątanania sanitariatów (5,1%) czy kopnięcia (3,1%).

Dla ogromnej większości szkoła powinna położyć większy nacisk przede wszystkim na budowanie w uczniach wiary w siebie i w swoje możliwości (90,8%), następnie przygotowywanie do skutecznego posługiwania się językiem obcym (84,7%) oraz stwarzanie równych szans do startu życiowego młodzieży z różnych środowisk (83,7%). Istotnym jest także w opinii uczniów przygotowanie ich do znalezienia pracy (80,6%), rozwijanie poczucia solidarności społecznej, chęci pomagania sobie nawzajem (78,6%), kształcenie zainteresowań (78,6%) oraz umiejętności społecznych (77,6%). Dopiero na ostatnich pozycjach znalazło się kształtowanie charakteru i kultury osobistej (74,5%), rozwijanie samodzielności, przedsiębiorczości (74,5%) oraz zapewnienie wysokiego poziomu wiedzy ogólnej (53,1%).

Uczeń – rodzice – nauczyciele

Współczesna polska szkoła jest społecznością pozornie solidarną, gdyż często jednoczy ją strach i przymus, a nie zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc⁶. Nauczyciele i dyrektorzy szkół nie mogą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei demokracji uważając, że nie są one do tego powołane. W efekcie tego rządzeni nie są zarazem rządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału (o nich bez nich), lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej. Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe⁷.

Nie wiadomo, co sprawia, że kwestie etyczne nie są czynnikiem rozstrzygającym o prawomocności wykonywania zawodu nau-

czyciela. Mimo iż postępowanie nauczyciela może prowadzić do negatywnych i względnie trwałych śladów w osobowości jego wychowanków, to jednak wymyka się ono spod możliwej kontroli czy opinii zewnętrznej (publicznej), a tym samym nie pociąga za sobą jego osobistej odpowiedzialności (w sensie prawnym), chyba że w swoim postępowaniu nauczyciel przekroczył powszechnie obowiązujące normy prawne (np. nietykalności cielesnej). Jak zatem wyegzekwować od pedagoga miłość, szacunek, takt, życzliwość, empatię, autentyczne zaangażowanie czy dobrą wolę wobec dzieci, skoro owe normy nie są objęte żadnym aktem prawnym?

Uczeń jest w porównaniu z nauczycielami nie tylko osobą o niższym poziomie rozwoju psychospołecznego, ale też, podobnie jak pacjent w relacji z lekarzem, jest w pewnym sensie osobą bezradną i zdaną na dobrą wolę i życzliwość opiekunów. Będąc dzieckiem, a więc przedmiotem prawa, nie może świadczyć we własnej sprawie, dochodzić wprost swoich racji. Może liczyć jedynie na spolegliwość rodziców czy instytucjonalnych opiekunów, którzy z mocy prawa mogą reprezentować jego interesy. Czy jednak dorośli podejmują się jakiegokolwiek interwencji? To zależy od ich dobrej woli, kompetencji i odwagi cywilnej. Szkołę jako toksyczną instytucję toczy choroba moralna, zarażając jak chemiczna trucizna jednostki ludzkie czynnikami wyniszczającymi ich zdolność do akceptowania i realizowania norm społeczno-etycznych oraz do autonomicznego rozwoju.

Toksyczna szkoła

Pytając o toksyczność społeczną, poszukujemy zarazem szeroko rozumianej przemocy, pogardy dla jednostki ludzkiej oraz naruszania przez pedagogów humanistycznych racji i wartości. System toksyczny zatem to system krzywdzący jednostki ludzkie (szczególnie

⁶ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; w: *Edukacja autorska*, Kraków 1996.

⁷ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998, w: *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2002.

dzieci, osoby starsze, kalekie czy chore) w wyniku przekroczenia obowiązujących praw i lekceważenia uniwersalnych wartości, a przez to naruszający godność ludzką. To taki system, który cechuje swoistego rodzaju choroba, patologia z tej racji, iż upowszechnia on i wdraża do negatywnych postaw czy zachowań, doprowadzając wśród swoich uczestników do co najmniej jednego z rodzajów szkód: moralnych, społecznych, fizycznych lub psychicznych. Ze względu na swoje właściwości system ów wywiera szkodliwy wpływ na osoby, powodując niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania.

Skutki działań niszczyielskich w psychice młodego człowieka mogą być silne, rozległe i trudne do zidentyfikowania w kategoriach bezpośredniego i moralnego sprawstwa. Pod tym względem zawód nauczycielski, podobnie zresztą jak rola rodzicielska, zajmują pozycję wyjątkową. Mamy oto do czynienia ze szczególną praktyką publicznego tolerowania szkodliwych i błędnych działań części nauczycieli, za które nie ponoszą oni żadnej odpowiedzialności tylko dlatego, iż nie powodują one „widocznych okaleczeń” i że pedagogom instytucjonalnym przypisana jest w tej sferze swoistego rodzaju moc nietykalności. Mimo iż ich toksyczne postępowanie może pozostawić głębokie, choć niewidoczne „rany” w strukturze psychicznej uczniów, to jednak odpowiedzialność sprawców ma charakter wyłącznie subiektywny (przed samym sobą), a więc żaden. Jeżeli nauczyciel będzie pozbawiony wrażliwości moralnej, to może to być równoznaczne z przyznaniem sobie przywileju bycia nieodpowiedzialnym.

Szkoła staje się strefą niczyją, bezpieczną, a jako taka musi żyć własnym życiem: przypadkowych zdarzeń, incydentów, wrywanych przez każdą ze stron skrawków (pseudo)wolności, szans na zaistnienie, spełnienie, realizację czegoś osobistego.

Są więc w niej nauczyciele pasjonaci, kochający swój zawód, czerpiący z niego sens własnego życia, ale są też i tacy, którym jest wszystko jedno. Przychodzą do niej, jak do „fabryki”, w której „pętający się” pod nogami uczniowie przeszkadzają im w „pracy”. Są też uczniowie, którzy ulokowali w tej instytucji wszystkie swoje nadzieje, chcący zdobyć określoną wiedzę i kwalifikacje, a tym samym gwarancje na życiowy sukces. Są jednak i tacy, którzy już znacznie wcześniej zostali „poranieni” przez nauczycieli wcześniejszego etapu edukacji, zniechęceni do uczenia się, pozbawieni jakiegokolwiek wiary i ufności w sens zatroszczenia się poprzez edukację o siebie. No i wreszcie są też rodzice, korzystający z okazji, że ich dzieci, to już jednak nie dzieci, więc jakoś same dadzą sobie w szkole radę. Być może część spośród nich też nie lubi(ła) szkoły, ma o niej złe mniemanie, więc niby czemu mieliby się angażować w jej naprawę?

Trzy światy, trzy społeczności – choć w sensie strukturalnym istnieją dla siebie, to jednak są obok siebie, a często i przeciwko sobie. Nie ma demokracji w otaczającym szkołę świecie, więc niby dlaczego miałyby mieć miejsce właśnie tu? Demokracja wiąże się z kontrolą nad środkami przemocy, a tego także obecne władze resortu edukacji wcale sobie nie życzą. Naprawa szkoły jest konieczna i możliwa zarazem. W przeciwnym wypadku szkoła publiczna zawsze będzie przedmiotem skrywanej i publicznej (najczęściej medialnej) krytyki.

Czy rada szkoły da radę?

Wydaje się, że taką przestrzenią, która pozwoli jej na powrót do tworzenia wspólnoty nauczycieli i uczących się, powinna być powołana przez rodziców, nauczycieli i uczniów rada szkoły. To w niej wszystkie strony uzyskują pełną (szczególnie w szkołach ponadgimnazjalnych) równowagę, pełną podmiotowość, pełną możliwość współdecydowania, współangażowania się w szeroko pojmowane procesy edukacyjne. To jest doskonałe miejsce, w którym można poznawać, odkry-

wać czy monitorować różne zdarzenia. Można też rozliczać, kontrolować i oceniać siebie oraz innych, nie czekając na to, co ujawnią media. Wiadomo przecież, że w szkole jest dużo pozorów, ale i dużo rozwiązań, które są chybione, pozorne. Kto dzisiaj spośród uczniów i rodziców zna dobrze program wychowawczy szkoły, zna dobrze statut szkoły, zna wszystkie regulaminy, które i tak żyją własnym życiem? Zostawmy te regulaminy, statuty, programy. Budujmy program edukacyjny przez własną aktywność, własne działania, autentyczne zaangażowanie. Rady szkół są tym organem, w którym żadna ze stron nie uzyskuje nadwładzy. Każda społeczność może ją wykorzystać do rozwiązywania problemów w sposób godny i właściwy społecznie. To jest ta dobra przestrzeń, w której można zatrzymać proces wszelkiej niegodziwości we wzajemnych relacjach⁸.

Szkola tylko wówczas ma sens, kiedy staje się dla wszystkich jej podmiotów środowiskiem wzajemnego i autentycznego zainteresowania, troski oraz prawdziwego wysiłku. Tam, gdzie pozoruje się zaangażowanie w proces wychowania, przy nawet najlepszych regulaminach, statutach i systemach formalnego nagradzania nauczycieli i uczniów, nie można liczyć na rzeczywistą zmianę postaw. Ta bowiem wymaga szczerości, bezpośredniości, empatii i działania każdej z osób w zgodzie z obowiązującym wartościami i normami. Media najczęściej interesują się, dającymi się rozpoznać jako właśnie skrajne (bo rzadkie, nietypowe), takimi oddziaływaniami nauczycieli na uczniów, które choć może i są skuteczne, to jednak rodzą pytanie o ich sensowność. Niepotrzebnie, gdyż ich znaczenie wynika przecież z indywidualnego rozpoznania przez pedagogów swoistych uwarunkowań takich a nie innych zachowań uczniów, które wymagają określonej interwencji, jakiejś reakcji, zajęcia określonej wobec nich postawy.

Czyżby lepiej było udawać, że ich nie ma? Czy może działać tak, by nie będąc samemu posądzonym o brak reakcji, dać uczniom do zrozumienia, iż nasza tolerancja na zakres ich zachowań antyspołecznych czy szkodliwych dla ich osobistego rozwoju wynika z bezradności, a może nawet jakichś obaw i lęku? W edukacji nie ma standardowych rozwiązań dla trudnych sytuacji. Każdy pedagog musi je dobrać indywidualnie. Musi kierować się nie tylko osobistymi doświadczeniami i wiedzą o uczniach w danym wieku oraz o etapie ich rozwoju psychospołecznego, ale także wycuciem sytuacji, osobistym taktem i moralną wrażliwością.

Mistrz, przewodnik, artysta

Pedagog musi zatem łączyć role mistrza, przewodnika, artysty – wrażliwego na nieprzewidywalność końcowego efektu własnych działań – z rolą lekarza, terapeuty lub spolegliwego opiekuna interweniującego w ludzką biografię, w byt istoty często nieświadomej własnego potencjału i wynikających z jej zachowań zysków oraz strat rozwojowych.

Pedagog, który pracuje w szkole nie tylko dla materialnych korzyści, ale dlatego, że chce z głębszą refleksją, odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulania na jakieś wyjątkowe wartości czy idee. Powinien jedynie wczytać się w tkwiące w nim samym wartości, doznania, przecucia i nadzieje, aby wpisywać je w szkolną codzienność. Jak pisze w jednym ze swoich wierszy Irena Conti di Mauro:

*Każdy człowiek może stać się
Wspaniałym cudotwórcą,
Kiedy nie czeka na ten wielki cud,
Tylko z małych cudów,
Które zdarzają się codziennie,
Potrafi uzbierać ten wielki⁹.*

⁸ B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa*, Kraków 2002.

⁹ I. Conti di Mauro, *Lubię codzienność*, Warszawa 2005, s. 14.

Bogusław Śliwerski – prof. zwyczajny, rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.