

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2007	R. L (LXIII)	T. 2 (29)	s. 77–86
------------	--	---------------	-----------------	--------------	----------

Adam STANKOWSKI

Wieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy pedagoga specjalnego*

Ambiguity of the educational reality from the perspective of a social needs teacher

Abstract: The author looks at the educational reality. The subject of his analysis constitutes educational processes to be significant within its basic scope of action, scientific language, as well as subjective phenomena and categories. The subject of a discourse bases on two themes, the first one marked by the “philosophy” of human development and education, the second determined by the organizational culture of educational institutions, educational, health and social policy.

Key words: ambiguity of the educational reality

W *Słowniku pojęć współczesnych* czytamy, że termin „wieloznaczność” (zarówno, jak i) zastępuje termin dwuznaczność (albo, albo) i jest w opozycji do pojęcia „jednoznaczność”¹. Podejmując próbę wyłonienia zagadnień ukazujących w sposób niepełny wieloznaczność rzeczywistości edukacyjnej na gruncie pedagogiki specjalnej, zdecydowałem się na te, które

* W referacie wykorzystano fragmenty wystąpienia Pedagogika specjalna czy pedagogika szkoły specjalnej? (organizacja procesów) Ustroń 26.04.–28.04.2006.

¹ Pojęcie to wprowadził Philips Wheelwright (1954). Zob. Bullock, Stallybrass, Trombley, Eadie, red., 2005, s. 684.

z punktu widzenia rozstrzygnięcia naukowego nie budzą zastrzeżeń. Przedmiotem analiz z tej perspektywy uczyniłem: procesy wychowawcze znaczące w jej podstawowym zakresie działania; język naukowy; zjawiska i kategorie podmiotowe.

Wykładnią dla prowadzonego tu dyskursu są co najmniej dwa obszary tematyczne. Jeden wyznaczony jest przez filozofię rozwoju i wychowania człowieka, drugi – przez kulturę organizacyjną instytucji oświatowych, politykę edukacyjną, zdrowotną i społeczną państwa. W tym kontekście pedagogika specjalna wyznacza cele, zasady, metody, a przede wszystkim „filozofię” nauczania i wychowania osób niepełnosprawnych. W prezentowanym artykule przesłanki determinujące kształt i charakter współczesnych tendencji rozwoju pedagogiki specjalnej rozumiemy jako: zespół mniej lub bardziej uzasadnionych twierdzeń teoretycznych poddawanych weryfikacji praktycznej w procesach wychowania i nauczania.

Procesy

Zakres działania pedagogów specjalnych w realizacji zadań pedagogiki specjalnej jest bardzo szeroki. Najczęściej jednak zaznacza się w procesach, adekwatnych do potrzeb, wychowania i nauczania jednostek odbiegających od normy. Mam tutaj na myśli procesy: rewalidacji, resocjalizacji, terapii, ortodydaktyki, rehabilitacji, uznawane na gruncie pedagogiki specjalnej za najbardziej znaczące.

Pedagodzy, formułując twierdzenia co do których wyrażamy przekonanie o tym, że zawierają walory istotne dla realizacji wspomnianych procesów, w istocie sprowadzają je do wyznaczenia kierunków aktywności pedagogicznej zarówno w warstwie teoretycznych rozstrzygnięć, jak i rozwiązań prakseologicznych. Można do nich zaliczyć:

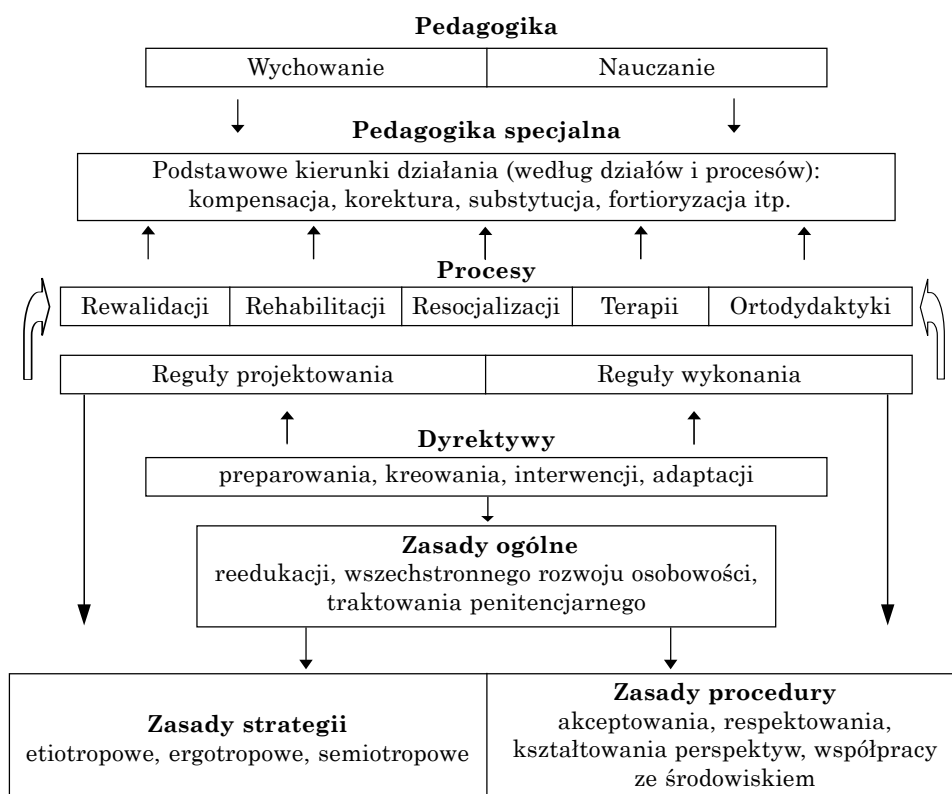
- „maksymalne rozwijanie tych sił biologicznych, zadatków i cech, które są najmniej uszkodzone,
- wzmacnianie (fortioryzacja) i usprawnianie uszkodzonych zakresów psychicznych i fizycznych,
- wyrównywanie (kompensacja) i zastępowanie (substytucja) deficytów biologicznych i rozwojowych” (Lipkowski, 1977, s. 42).

O trafności wyboru przytoczonych kierunków świadczy fakt, że od wielu lat nie wskazuje się na inne potrzeby w tym zakresie. Jednak praktyka podzieliła pedagogów na dwie dość wyraźne grupy: zwolenników budowa-

nia następstw na aktywach i tych, którzy uważają, że korzystniej jest się zająć tym, co „słabe”, nieukształtowane, zaburzone niż tym, co dobre, mimo iż w praktyce pedagogicznej w stosunku do wszystkich kategorii niepełnosprawności programy i projekty np.: oddziaływań rewalidacyjnych i resocjalizacyjnych najczęściej ukierunkowuje się na wzmacnianie, usprawnianie, kompensowanie i substytucje, uwzględniając sposób postępowania wyznaczany przez tzw. analizę funkcjonalną (pomiar funkcji podstawowych, wprowadzenie oferty (bodźca), pomiar kontrolny, modyfikacja oferty, pomiar końcowy, system wzmocnień). Prawdą zatem jest, że od wielu lat każdy z przytoczonych kierunków prowadził do tworzenia modeli oddziaływania nie tylko rewalidacyjnego, ale także resocjalizacyjnego, różnicowano poglądy na cele i wynikające z nich zadania, stosowane metody oraz techniki, a także strategie i procedury oddziaływań proponowanych przez organizatorów oświaty specjalnej, co można prześledzić na schemacie 1².

Schemat 1

Organizacja procesów na przykładzie procesu resocjalizacji



² Por. Stankowski, Stankowska, 2006, s. 139.

W instytucjach oświatowych strategię oddziaływania pedagogicznego traktuje się jako model hipotetyczny (poprawność metodologiczna), zaś procedury jako merytorycznie poprawne i metodycznie uzasadnione sposoby działania.

Strategie działań każdorazowo opracowuje się w ten sposób, aby były zgodne z podstawowymi kierunkami działalności rewalidacyjnej, stanowiąc wzorzec dla organizacji procesów najczęściej wyrażony rocznymi planami instytucji oświatowych. Takim wzorcem jest coraz powszechniej uznawany model oddziaływania rewalidacyjnego i resocjalizacyjnego oparty na poszukiwaniu walorów terapeutycznych zawartych w podejmowanych czynnościach pedagogów (metody, środki, formy i rodzaje zajęć, oferta edukacyjna).

Dostosowuje się do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka zgodnie z zasadą stopniowania trudności, indywidualizacji, pomocy i pełnej akceptacji podmiotu. W procedurach akcentuje się zasady akceptowania, respektowania, kształtowania perspektyw i współpracy ze środowiskiem.

Funkcje

Dzisiaj w organizacji procesów, o których uprzednio była mowa, akceptowanie doświadczeń pokoleń badaczy z kręgu nie tylko nauk społecznych – zmusza do uwzględniania przesłanek wynikających z tzw. społecznych funkcji nauki. Współcześni naukowcy zaliczają do takich funkcji: diagnostyczną, prognostyczną, instrumentalno-techniczną, humanistyczną.

Diagnoza pozwala na zorientowanie się w rzeczywistych mechanizmach życia społecznego, otaczającej rzeczywistości, walorach możliwych do wykorzystania w procesie wychowania. Stan i kondycja podstawowych procesów regulacji psychicznej, a także np.: procesy orientacyjno-poznawcze, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne, wykonawcze, kontroli i czynniki znaczące dla procesu wychowania oraz nauczania jak: środowisko wychowawcze (w istocie wszelkie odmiany środowisk), autorytet wychowawcy (osoby znaczące), właściwości psychofizyczne i zadatki dziedziczne wychowanka (na ile jest zdolny do rozwoju), aktywność wychowanka (na ile chce zadbać o swój rozwój i uczestniczyć np. w ofercie edukacyjnej). Rozpoznanie takie bywa traktowane jako pewnego rodzaju schemat organizacyjny czynności podejmowanych przez diagnostę: diagnoza (1 – konstatująca fakty; 2 – projektująca; 3 – weryfikująca prawdziwość rozwiązań wynikających z 1 i 2) pozwala na podejmowanie trafnych de-

cyzji i bezpośrednio wpływa na efektywność przebiegających procesów, co jest zgodne z podstawowym zadaniem diagnostyki psychopedagogicznej ukierunkowanej na możliwie pełny i precyzyjny pomiar funkcji warunkujących możliwie dobre funkcjonowanie jednostki.

Wieloznaczność zaznacza się tutaj we wszystkich zakresach: definowanie, interpretowanie, ocenianie, stosowanie wzmocnień zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Prognoza pozwala na antycypację rozwoju interesujących nas procesów i zjawisk, ustalenie wskaźników zmienności i weryfikację postawionych hipotez. W tym przypadku najbardziej interesującą kwestią jest model wychowania wynikający z oczekiwań stawianych członkom Unii Europejskiej. Do takiej prognozy upoważnia fakt, że proces wychowania w istocie rzeczy budowany był zawsze na podstawie teorii wartości, w których wartości naczelne tworzyły normatyw stanowiący wykładnię dla przyjmowanego ideału wychowania.

Dzisiaj szczególnie wyraźnie zaznacza się kierunek powrotu do wartości ogólnoludzkich. Ten stan rzeczy wynika, jak sądzę, z poszukiwania formuły rozwoju człowieka na podstawie nie tego, co specyficzne, ale tego, co jest wspólne dla środowisk kulturowych, w których przebiegają procesy wychowania i przystosowania społecznego. Społeczny wymiar rozwoju człowieka jak nigdy dotąd jest szczególnie pożądanym. Wymiar ten uzasadnia pogląd, że wychowanie człowieka obejmuje szeroki wachlarz zmiennych i sfer życia, w jakich się odbywa, a organizatorzy zainteresowani są doprowadzeniem do stanu, w jakim człowiek bez względu na determinanty rozwojowe będzie się jawił jako rozumiejący porządek świata, rzeczy i ludzi aktywny twórca, dbający o własny rozwój. Ma nas to zbliżyć – zgodnie z koncepcjami, wedle których świat to „globalna wioska” – do uczestnictwa w kulturze makro.

W dążeniu do tak rozumianej integracji proces wychowania będzie musiał orientować się na osiąganie celów proeuropejskich, przez kształtowanie postaw humanizmu, egalitaryzmu, demokracji, współdziałania, poszanowania godności człowieka, tolerancji, godności osobistej, samokontroli, że wymienię te, które zawarte są w oficjalnych komunikatach kierowanych do państw – członków zintegrowanej Europy.

Funkcja instrumentalno-techniczna to całe „otoczenie” metodologiczno-metodyczne (baza, przesłanki nauk, metody, techniki, środki realizacji z całym oprządkowaniem i „technologią” wychowania i kształcenia). Funkcja humanistyczna (uznawana we współczesnym świecie za najważniejszą) to ni mniej ni więcej jak próba odpowiedzi na pytanie: jakie miejsce w projektowanych procesach wyznaczamy człowiekowi?

Wydaje się, że w naukach pedagogicznych najbardziej klarownie realizuje się te funkcje w pedagogice specjalnej, ponieważ na gruncie pe-

dagogiki specjalnej, niezależnie od poszczególnych jej działów, można udowodnić, że pedagogika specjalna:

1. Ma swój obszar badawczy wyznaczony przez zakres procesów wychowania i nauczania dzieci specjalnej troski – dzisiaj coraz powszechniej przyjmuje się termin „niepełnosprawny” w różnych zakresach.

2. Potrafi przewidywać, prognozować tendencje rozwoju ważnych dla pedagogiki zjawisk związanych z obszarem swojego dociekania naukowego.

3. Formułuje wnioski, a wyniki obserwacji i innych procedur badawczych wykorzystuje do konstruowania modeli funkcjonalnych.

4. Dokonuje refleksji antropologicznej, próbując odpowiedzieć na pytanie, w jakim miejscu procesów, o których mowa w pedagogice specjalnej, jest podmiot jej oddziaływania, tzn. dziecko niepełnosprawne i jaki w istocie ma być człowiek przyszłości? Co warunkuje realizację programu wychowania w co najmniej dwu płaszczyznach:

- ról społecznych (dziecka, kolegi, rodzica, męża, obywatela),
- indywidualnej autonomicznej jednostki (osoby) z poczuciem wolności, godności i szczęścia.

Język i podmiot

Wszelkie twierdzenia oceniające lub wartościujące podmiot oddziaływania pedagogicznego na gruncie pedagogiki specjalnej są co najmniej ryzykowne, by nie powiedzieć: nieuzasadnione. Trudno określać kategorie niepełnosprawności w skali: lepiej – gorzej, korzystnie – niekorzystnie lub sytuować je na odpowiednich poziomach innych typów skal, ponieważ nie można stwierdzić, czy lepiej jest być niewidomym czy niesłyszącym, a – jak podkreślają satyrycy – najlepiej jest być zdrowym, pięknym i bogatym.

Wśród opisów kategorii podmiotowej, jaką jest niepełnosprawność dzieci i młodzieży oraz wśród opisów i charakterystyk niepełnosprawnych spotykamy te, które wynikają z metodologicznie poprawnych procedur badawczych, jak również te, które nie mają cech diagnostycznie uprawnionych. Przypomnę, że ciągle aktualne są określenia: „dziecko specjalnej troski”, „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, „niepełnosprawni”, „sprawni inaczej”, „upośledzeni” itp. Dzieje się tak dlatego, że w definiowaniu pojęć, rozpoznawaniu zjawisk, opisach i charakterystykach niepełnosprawnych, a także jednostek nozologicznych w pedagogice specjalnej rozważania prowadzone są na wielu poziomach na-

ukowego rozstrzygania i wielu płaszczyznach interdyscyplinarnie analizowanych faktów i stanów.

Najczęściej w literaturze przedmiotu, jeśli posłużyć się analogią zaproponowaną przez L. Pytkę, rodzaje definicji można ująć w cztery zasadnicze grupy: definicje objawowe, definicje teoretyczne, definicje operacyjne, definicje utylitarne (zob. Pytka, 1993, s. 48–49). Znakomicie ilustruje to przykład określania nieprzystosowania społecznego. Na marginesie dodam, że możliwie najlepsze przystosowanie społeczne dzieci i młodzieży jest na gruncie pedagogiki specjalnej celem zasadniczym. I tak, w definicjach objawowych przeważają opisy zachowania, które traktuje się jak wskaźniki ukazujące charakter zjawiska.

W definicjach teoretycznych wskazuje się na te elementy lub mechanizmy funkcjonowania człowieka, które warunkują dane zaburzenie przez zdefiniowane pojęcia i sądy psychologiczne, socjologiczne, medyczne, pedagogiczne, np. „motywacja”, „postawy”, „role”, „normy”, „wartości”, „sumienie”, „empatia”, „lęk”, „syndrom” itp.

Definicje operacyjne wynikające z oprzyrządowania i procedur diagnostycznych zgodnych z metodologią nauk. Wskazania narzędzi badawczych, wnioskowanie, analiza, synteza i inne procesy rozstrzygania intelektualnego.

Definicje utylitarne albo – jak słusznie podkreśla L. Pytka – zdroworozsądkowe są chętnie tworzone przez administratorów oświaty i mają na celu określenie oraz opis zjawiska z punktu widzenia np. organizatora procesu resocjalizacji, wychowania, terapii. Stąd wiele nieporozumień wokół określeń „dziecko trudne wychowawczo”, „dziecko zaburzone w zachowaniu”, „dziecko zagrożone niedostosowaniem społecznym, demoralizacją”, „dziecko wykolejone społecznie” itd. Tak więc nie tylko precyzja języka, ale także fakty stanowiące o istocie zjawiska często traktowane jako wskaźniki diagnostyczne będą miały inną konotację w zależności od tego, w formule jakiej aparatury języka naukowego będziemy ją opisywać. W przypadku przywołanego tutaj niedostosowania społecznego możemy wyłonić co najmniej pięć takich płaszczyzn:

1. Płaszczyzna prawna. Na tej płaszczyźnie uprawnione diagnostycznie będą te fakty z funkcjonowania dzieci i młodzieży, które „przymierzane” są do regulacji prawnej. Tak więc typowym wskaźnikiem niedostosowania społecznego będą te zachowania, które określane bywają jako wchodzenie w konflikt z prawem (różne rodzaje i formy przestępczości klasyfikowane według kodeksów karnych).

2. Płaszczyzna psychologiczna. Na tej płaszczyźnie analizy niedostosowania społecznego dokonujemy na podstawie jakości procesów regulacji psychicznej ze szczególnym uwzględnieniem procesów: motywacyjnych,

emocjonalnych, wykonania i kontroli, jak również cech osobowości (najczęściej wskaźnikiem jest istotne obniżenie poziomu uczuciowości wyższej i zaburzenia emocjonalne).

3. **Plaszczyzna pedagogiczna.** To funkcjonowanie dziecka w roli ucznia. Jego stosunek do obowiązków szkolnych, kolegów nauczycieli. Realizowanie standardów kultury uczniowskiej wynikających z tradycji szkoły, regulaminów, zobowiązań. Wskaźnikiem diagnostycznym może być tutaj tzw. negatywizm szkolny.

4. **Plaszczyzna socjologiczna.** To przede wszystkim te wskaźniki, które wyraźnie określają funkcjonowanie dziecka w innych rolach, np.: dziecka w rodzinie, kolegi w grupie. Ze szczególną wyrazistością manifestują się tutaj te zachowania, które są wynikiem realizowania normy społecznej w drodze imitacji, identyfikacji i internalizacji. Negatywne ustosunkowanie się do norm współżycia społecznego w aspektach komunikacji interpersonalnej jest tutaj najbardziej czytelnym wskaźnikiem.

5. **Plaszczyzna medyczna** wyznaczana jest przez jednostki nozologiczne rejestrowane w katalogach chorób wpływających na możliwości tkwiące w edukacyjnym podmiocie.

Zamiast zakończenia

Dzisiaj wieloznaczność kształtowania się rzeczywistości edukacyjnej zaznacza się także w formule terapii pedagogicznej i formule integracji. Wcześniej określono funkcje terapii pedagogicznej z punktu widzenia lecznictwa w pedagogice specjalnej. Wyodrębniono i opisano następujące funkcje:

- terapeutyczną w znaczeniu medycznym,
- wspierającą leczenie,
- kompensującą braki, przyspieszającą rozwój.

Funkcje te znalazły odbicie w aktach normatywnych, np. *Deklaracji Praw Dziecka* z 1959 roku. W punkcie piątym tej deklaracji czytamy: „[...] dziecko upośledzone fizycznie, umysłowo lub społecznie powinno mieć zapewnione specjalne leczenie, wychowanie i opiekę odpowiednie do danego przypadku”. Tworząc programy dla rozwoju psychofizycznego dzieci, realizujemy także jedno z postanowień *Konwencji Praw Dziecka* ONZ z roku 1989 (art. 23, pkt.1), które brzmi „Dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne winno mieć zapewnione pełne i normalne życie w warunkach zabezpieczających jego godność, umożliwiających aktywne uczestnictwo w życiu społecznym”.

Szansa prowadzenia specjalistycznych form zajęć o charakterze terapeutycznym z jednoczesną możliwością organizowania w strukturach placówek oświatowych pionów organizacyjnych w postaci: świetlic terapeutycznych, klas terapeutycznych czy innych zespołów i grup uczniowskich dla osiągnięcia celów terapeutycznych; (klasy wyrównawcze, grupy dyspanseryjne, dla których zespoły diagnostyczno-rewalidacyjne, resocjalizacyjne, rehabilitacyjne – powoływane przez rady pedagogiczne szkół – opracowują programy reedukacyjne i korekcyjne); zdynamizowały rozwój terapii pedagogicznej i zainteresowanie efektywnością różnych form, rodzajów, metod, technik oddziaływania terapeutycznego.

Dodać należy, że także inne akty prawne normujące i sankcjonujące funkcjonowanie, np. fundacji, stowarzyszeń, mających w swoich zapisach statutowych treści o wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży szczególnie z kręgu „specjalnej troski” – niepełnosprawnych, przeniosły praktykę terapeutyczną poza obręb szkoły, wzbogacając ofertę o programy autorskie. Taki punkt widzenia uzasadnia funkcjonowanie terapii pedagogicznej w praktyce oświatowej, ponieważ wynika z podstawowych zadań programowych.

W kręgu pedagogiki specjalnej terapia pedagogiczna jest stałym elementem wspomagającym działania rewalidacyjne i resocjalizacyjne, a także rehabilitacyjne. W każdym z działów pedagogiki specjalnej, sklasyfikowanych przez M. Grzegorzewską, można dookreślić formy działań mających wyraźne wartości terapeutyczne dla podnoszenia walorów osobowościowych podmiotów, jakimi poszczególne działy zajmują się. W każdym z działów terapia pedagogiczna przyjmuje specyficzne formy realizacji. Z kolei formuła integracyjna przyjmuje postać wartości samej w sobie, pozwala na kształtowanie pozytywnych postaw wobec inności niezależnie od tego czy w interpretacjach różnych kształtów integracji podkreślimy aspekty socjalne³, kryteria typologii jak np.: integracja pośrednia, integracja warunkowa, integracja kooperacyjna, integracja totalna, ponieważ celem integracji konkretnego typu jest tworzenie nowego modelu współżycia i współlistnienia, nie gubiąc z pola widzenia oczekiwań i nadziei na dostosowanie się ludzi z różnymi problemami w funkcjonowaniu do wymagań obecnego życia społecznego (zob. Kościelska, 1996, s. 14; Bogucka, 1996; Davis, 1996). Troska o humanizm edukacji wymusza liczenie się z różnorodnością, indywidualnymi drogami rozwoju, staje

³ Przez integrację socjalną rozumie się, w węższym znaczeniu tego słowa, wspólne uczenie się zachowań społecznych, przeżywanie (stanów emocjonalnych) w grupie. W szerszym znaczeniu społeczną integrację należy rozumieć jako zasadę włączenia się – powstałych w sposób naturalny i kulturowy wspólnot w procesy: uczenia się, pracy, wspólnej zabawy – zgodnie z własnymi potrzebami.

się zasadą postępowania pedagogicznego i jest wypadkową humanizacji życia codziennego. Argumentacja ta bierze się z coraz powszechniejszego przekonania, że respektowanie prawa do istnienia każdego człowieka gwarantuje mu udział i godne miejsce we wspólnocie ogólnoludzkiej. Przypomina sentencje M. Grzegorzewskiej „nie ma kaleki jest człowiek” i „każde dziecko ma prawo do szczęścia i swojego miejsca w społeczeństwie”.

Niepełnosprawni wśród nas – to już rzeczywistość a nie idea. Czy rzeczywistość okaże się tak szlachetna i piękna jak idea?

Bibliografia

- Bogucka J., 1996: *Nauczanie integracyjne w Polsce*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Wybór tekstów i oprac. J. Boguska, M. Kościelska. Warszawa.
- Bullock A., Stallybrass O., Trombley S., Eadie B., red., 2005: *Słownik pojęć współczesnych*. Katowice.
- Davis A., 1996: *Prawo do życia – prawo do edukacji*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Wybór tekstów i oprac. J. Boguska, M. Kościelska. Warszawa.
- Grzegorzewska M., 1964: *Pedagogika specjalna*. Warszawa.
- Kościelska M., 1996: *Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci specjalnej troski?* W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Wybór tekstów i oprac. J. Boguska, M. Kościelska. Warszawa.
- Lipkowski O., 1977: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa.
- Pytko L., 1993: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Warszawa.
- Stankowski A., 1997: *Niepełnosprawni w opinii społecznej (analiza porównawcza 1977–1997)*. „Auxilium Sociale. Wsparcie społeczne” nr 3/4.
- Stankowski A., 2000: *Constructing the system of education (Tradition and the contemporary times)*. In: *Dilemmas of Education: the social and political context of educational change in post-communist Poland*. Eds. E. Górnikowska-Zwolak, D.K. Marzec, A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice.
- Stankowski A., Stankowska N., 2001: *Formuła kształcenia integracyjnego – oczekiwania i nadzieje*. W: *Edukáciou k integrácii viacnásobne postihnutých detí. Integrovaných v bežných školách. Zborník prespektov z odborného seminára z cyklu. Výchova a vzdelávanie znevýhodnených detí*. Bratislava.
- Stankowski A., Stankowska N., 2006: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji*. [Żiar nad Hronom].