

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Listopad / Grudzień 2020

Nr 6



Temat numeru

Stan wyjątkowy

Wywiad z Jackiem Pyżalskim

Permanentny alarm

Izabela Bembenek-Kloc

Każdy jest kreatywny

Bogusław Śliwerski

Na dystans

Anna Babicka-Wirkus

Nowe porządki

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

ARGI

Zdjęcia na okładce

pl.fotolia.com

Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Maria Czerepaniak-Walczak,

Mieczysław Gałaś, Anna Kondracka-Zielińska,

Krystyna Milewska, Sławomir Osiński,

Wojciech Rusinek, Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68

70-236 Szczecin

tel. 91 435 06 34

e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

[@refleksje.magazyn](https://www.facebook.com/refleksje.magazyn)

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

21 września 2020 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.

Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.

Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Od Redakcji

Tytuł tego numeru nawiązuje do słynnego eseju autorstwa Giorgio Agambena, napisanego tuż po wydarzeniach z 11 września 2001 roku. Włoski filozof przedstawił w nim nowy porządek świata, w którym stan wyjątkowy jest czymś „normalnym”. Dzisiaj ta teza niestety znowu stała się aktualna.

O ile Agambenowi chodziło przede wszystkim o politykę, tak jego rozważania można przenieść na inne dziedziny życia publicznego – w tym edukację, która, jak twierdzą współcześni pedagodzy, niczym soczewka odbija wszelkie zmiany i nastroje społeczne. To prawda: po okresie ogłoszenia stanu pandemii COVID-19, izolacji społecznej i wprowadzenia w życie nowych metod nauczania-uczenia się szkoła zmieniła swoje oblicze. Czy na lepsze?

Dyskusja na ten temat trwa (Agamben pośrednio też wziął w niej udział, publikując nowe teksty). Odpowiedzi nie są jednak jednoznaczne, na co wskazują wyniki pierwszych badań – piszą o nich między innymi Autorki i Autorzy w rubryce *Temat numeru*. Większa część tego

działu została wypełniona tekstami z konferencji „Edukacja przed, podczas i po pandemii”, która odbyła się 20 czerwca tego roku na Uniwersytecie Szczecińskim. Prof. Maria Czerepaniak-Walczak z US, jedna z uczestniczek, pisze w artykule pod tytułem *Poszanowanie prawa do edukacji*: „O edukacji mówi się przede wszystkim wówczas, gdy z nią lub wokół niej dzieje się coś niezwykłego”.

Inna sprawa, o czym mówi w wywiadzie numeru profesor Jacek Pyżalski z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, że pod wpływem pandemii cała edukacja – na wszystkich poziomach – musiała nagle przestawić się na tory nowoczesnych narzędzi dydaktycznych i mediów elektronicznych. Nie przez przypadek jeden z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2020/2021 zwraca uwagę na potrzebę efektywnego i bezpiecznego korzystania z technologii cyfrowych. W tym kierunku będzie zapewne w najbliższych latach reformowała się oświata.

Dokąd nas zaprowadzi współczesny stan wyjątkowy? Obyśmy nie musieli, jak chciał tego Agamben, przyzwyczajać się do niego na dłużej, choć wiemy przecież, że nauczycielom nie są obce różne, nawet największe wyzwania. Nie przez przypadek ten zawód jeszcze czasami nazywa się „stanem nauczycielskim”. Można dodać: stanem wyjątkowym.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Jackiem Pyżalskim
Permanentny alarm 4

TEMAT NUMERU

Maria Czerepaniak-Walczak
Poszanowanie prawa do edukacji 8

Eunika Baron-Polańczyk, Aleksander Cywiński, Jarek Janio,
Lidia Marek, Elżbieta Perzycka, Wojciech Walat
Listy z pandemii 20

Bogusław Śliwerski
Na dystans 34

Krzysztof Łuszczek
Czego nas uczy *Ulica Sezamkowa*? 40

Anna Babicka-Wirkus
Nowe porządki 47

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Izabela Bembenek-Kloc
Każdy jest kreatywny 52

Jeannette Słaby
Jak zostałam youtuberką 55

Helena Czernikiewicz
Paradoks szklanki 58

Iwona Bondar
Nie wierzę już w szkołę transmisyjną! 61

Lilianna Janeczek, Agnieszka Murakami
Wymuszone zmiany 64

Agnieszka Beyer-Michoń
Dlaczego sport jest ważny? 68

Sylvia Jaguszewska
Lektura na kwarantannie 70

Ewelina Brzóska
Inspiracja do zmiany 72

Aneta Radzik
Dość sprawdzianom! 75

Paulina Kuś
A ty pożyczaj 78

Ewa Zakrzewska
Nowoczesne doskonalenie 82

Elżbieta Małkiewicz
**Jak spokojniej pracować w oświacie.
Suplement** 86

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak
Pedagogika rezonansu 88

WARTO PRZECZYTAĆ

Sławomir Iwasiów
Fragmenty historii 96

FELIETON

Sławomir Osiński
Bezustanny stan 98

STREFA MUZEUM

Małgorzata Peszko
Polifon i patefon. Część II 100

Dariusz Kacprzak
Sztuka na pograniczu kultur 108



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Permanentny alarm

z profesorem Jackiem Pyżalskim rozmawia Sławomir Iwasiów

W poprzednim wywiadzie dla „Refleksji” z 2014 roku rozmawialiśmy o wpływie nowych technologii na edukację. Sporo się od tamtego czasu w polskiej szkole zmieniło, a ostatnio – za sprawą pandemii – stanęliśmy nagle w obliczu sytuacji kryzysowej. Jak pan, jako nauczyciel akademicki, zareagował na wieść o zawieszeniu zajęć na uniwersytecie? Czuł się pan przygotowany do prowadzenia wykładów online? Miał pan w domu odpowiedni sprzęt?

Tak, byłem przygotowany. Od lat zajmuję się tematyką wykorzystywania przez dzieci i młodzież technologii informacyjno-komunikacyjnych, znam zatem ten problem i od strony teoretycznej, i w wymiarze praktycznym. Sam korzystam z takich narzędzi, zarówno do prowadzenia badań w wymienionym zakresie, jak i w bieżącej dydaktyce. Poza tym zdarzało mi się już wcześniej dość często pracować na odległość z innymi naukowcami, przede wszystkim podczas realizowania zespołowych projektów badawczych. Dla mnie więc nie była to sytuacja nowa. Natomiast

w szkołach wielu dyrektorów i nauczycieli zostało zaskoczonych realiami zdalnej edukacji. Inna sprawa, że trudno byłoby od nich wymagać pełnej wiedzy i umiejętności w tym zakresie – do tej pory nauczanie na odległość było wykorzystywane w szkołach i na uniwersytetach jedynie jako forma wspomagająca pracę dydaktyczną. Po globalnym rozpoznaniu pandemii i ogłoszeniu w większości krajów potrzeby społecznej izolacji ten problem stanął w zupełnie innym świetle. Okazało się bowiem, że to właśnie edukacja zdalna stanowi jedyny środek realizowania obowiązku szkolnego.

Wiosna 2020 roku pewnie przejdzie do historii polskiej edukacji, ponieważ uczniowie i nauczyciele nie doświadczyli po 1989 roku na taką skalę przymusowej izolacji. Czego się nauczyliśmy o edukacji w tym okresie? Jak pandemia wpłynęła na organizację i realizację wszelkich działań edukacyjnych?

Dla większości współcześnie żyjących ludzi zamknięcie w domach z powodu pandemii to pod

względem społecznym zjawisko do tej pory nieznanne. Natomiast dzisiaj wszyscy pytają o kondycję, zmiany i przyszłość edukacji – i to w jakimś sensie są kwestie, by tak rzec, futurologiczne. W jakim stopniu pandemia wpłynęła na szkołę? To kwestia złożona i wymagająca dokładnych badań. Nie można ich przeprowadzić bez nabrania odpowiedniego dystansu. Już teraz można mimo wszystko powiedzieć, że wydarzenia ostatnich miesięcy dotknęły przede wszystkim tych uczniów, którzy i tak byli do tej pory wykluczeni. Są to między innymi osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także dzieci i młodzież z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. A czego się nauczyliśmy? Odpowiem tak: są tacy nauczyciele, którzy z konieczności poznali nowe narzędzia dydaktyczne i z tych nabytych kompetencji cyfrowych będą mogli skorzystać w przyszłości. Nie planowaliśmy przecież tego, co się stało, a mimo to niektórzy z sukcesem zaliczyli „przyspieszony kurs” nowych technologii w dydaktyce szkolnej czy uniwersyteckiej. Pokazują to badania prowadzone między innymi przez Fundację Centrum Cyfrowe. Według nich właściwie tylko kilka procent nauczycieli używało przed pandemią technologii informacyjno-komunikacyjnych do prowadzenia lekcji. Ta liczba w kilka tygodni po ogłoszeniu „lockdownu” uległa gwałtownej zmianie – już 65 procent nauczycieli prowadziło zajęcia „na żywo”. Musieli się przy tym nauczyć wykorzystywania narzędzi do robienia lekcji wideo, tworzyć materiały cyfrowe, czy obsługiwać komunikatory internetowe. Nie dla wszystkich było to zadanie łatwe. Inne pytanie wydaje się w tym momencie ważniejsze: na ile nauczyciele „robili” dydaktykę zmodyfikowaną, wykorzystując nowe technologie i metody, a na ile pracowali przy użyciu nowych narzędzi, ale starymi metodami? Jeżeli ktoś pracował nowymi metodami, to ta praktyka na pewno przełoży się na przyszłą pracę dydaktyczną i będzie stanowiła wyraz pewnej ewolucji w edukacji.

Trzeba jednak zaznaczyć, że nie wszyscy mieli zapewniony równy dostęp do sprzętu, dzięki któremu te nowe kompetencje cyfrowe można było doskonalić.

Problemy ze sprzętem, przynajmniej według mojego rozeznania, nie stanowiły największej trudności w tej odmienionej rzeczywistości szkolnej, a przynajmniej nie był to istotny problem dla samych nauczycieli. Znaczne przeszkody można było natomiast rozpoznać po stronie uczniów, o czym wiemy dzięki spostrzeżeniom wielu nauczycieli. Niektórzy uczniowie po prostu „znikali” z lekcji prowadzonych zdalnie – na przykład dlatego, że w domu był jeden komputer albo słabe łącze internetowe, z którego w tym samym czasie musiało skorzystać kilka osób.

Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu opracowaliście, chyba jako pierwsi w Polsce, publikację pod tytułem *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19* pod paną redakcją naukową. Jakie wnioski płyną z tej książki?

Książka została opublikowana bardzo szybko – w kilka tygodni po całkowitym przeniesieniu edukacji szkolnej do sieci. Trzeba zaznaczyć, że powstała ona „na wyrost”, „z wnętrza” pandemii, i raczej była pomyślana jako swoisty podręcznik, a nie wynik kompleksowych działań badawczych. Dlatego podtytuł książki brzmi: *Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Doradzamy w niej spokojne i mądre zdystansowanie się do zmieniającej się na naszych oczach edukacji. Po prostu: czasem trzeba się na moment zatrzymać i popatrzeć na wszystko z boku. O coś takiego nam chodziło, kiedy pisaliśmy na przykład o stosowaniu narzędzi cyfrowych. Podkreślaliśmy, że nauczyciel powinien przede wszystkim zadbać o siebie, o swoje dobre samopoczucie, bo przecież to ono ma znaczny wpływ na wykonywanie codziennych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Higiena psychiczna jest trudna do przecenienia! Wyszło nam to w badaniu, które wykonaliśmy

w interdyscyplinarnym zespole badawczym. Można je znaleźć na stronie zdalনাuczenie.org. Okazało się, że pytając o samopoczucie psychiczne nauczycieli, rodziców i uczniów, trafiliśmy w dziesiątkę – wśród tych trzech grup nauczyciele raportowali największe pogorszenie samopoczucia. To pytanie retoryczne, ale warto je sobie co jakiś czas zadawać: czy nauczyciel, który ma złe samopoczucie psychiczne, jest w stanie dobrze wykonywać swój zawód?

W książce *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19* został zamieszczony między innymi artykuł dra hab. Piotra Plichty z Uniwersytetu Wrocławskiego, zatytułowany *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje*. Po lekturze tego tekstu można postawić tezę, o której już wcześniej pan wspominał: **pandemia spowodowała pogłębienie pewnych nierówności społecznych, na przykład tych związanych z wykorzystywaniem komunikacji cyfrowej. Nie wszyscy bowiem mają równy dostęp do narzędzi cyfrowych i nie wszyscy mają kompetencje, żeby ich używać.**

Ten drugi problem – jeśli przyjrzeć się mu bliżej z punktu widzenia badań nad nierównościami cyfrowymi, które są od dawna prowadzone – wydaje się znacznie ważniejszy. Kiedyś dużo więcej mówiło się o tym, że jedni mają dostęp do nowoczesnego sprzętu, a inni tego dostępu, z takich czy innych powodów, nie mają. Kiedy komputery domowe i internet były stosunkowo drogimi urządzeniami, podział ten przebiegał w dość prosty sposób i był wyznaczany przez czynniki stricte ekonomiczne. Teraz to działa w mniejszym zakresie, a problem polega na czymś zupełnie innym – możemy mieć do dyspozycji tak samo zaawansowane urządzenia cyfrowe, ale nie będziemy potrafili ich w taki sam sposób wykorzystać do konstruktywnego działania. Nierówności wynikają zatem znacznie bardziej z kryterium kompetencji cyfrowych. O tym właśnie pisze Piotr Plichta we wspomnianym artykule,

biorąc jako przykład grupę dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W gospodarstwach domowych tych osób bardzo często znajduje się zaawansowany sprzęt, ale ze względu na nierówności – wynikające choćby z niepełnosprawności intelektualnej – nie są one w stanie w takim zakresie jak inni z tych cyfrowych udogodnień skorzystać. Edukacja zdalna, jak powiedzieliśmy wcześniej, może w takich szczególnych warunkach pogłębiać wykluczenie.

Jeszcze inaczej można ten problem przedstawić tak: w trudnych momentach najczęściej tracą ci, którzy i tak mają najmniej, a zyskują ci, dla których pandemia czy inna sytuacja kryzysowa stanowi, jak to się często określa, „szansę do wykorzystania”. Co możemy zrobić, żeby w przyszłości minimalizować – przede wszystkim w zakresie oświaty – społeczne skutki tego rodzaju kryzysów?

Podstawową aktywnością musi być niwelowanie nierówności cyfrowych – także w tym zakresie, o którym mówiliśmy, to znaczy posiadania nowoczesnego i dobrze działającego sprzętu. I to oczywiście już się od jakiegoś czasu dzieje, ponieważ w ramach różnych programów rządowych i pozarządowych dba się, żeby rodziny z uczącymi się dziećmi i młodzieżą miały w domach komputery i szybki internet. To absolutne minimum, choć trzeba podkreślić, że sprzęt w tym wypadku nie jest najważniejszy. Nie ma prostego przełożenia liczby dostępnych narzędzi cyfrowych na jakość edukacji. Natomiast kiedy już zadamy o odpowiednie wyposażenie sprzętowe, to o wiele istotniejszą sprawą są cyfrowe kompetencje nauczyciela utrzymane na odpowiednio wysokim poziomie zaawansowania. Nauczyciel przede wszystkim powinien umiejętnie zindywidualizować działania podejmowane w ramach edukacji zdalnej, aby, na przykład, potrafił zadbać o dobry kontakt z uczniem, który wymaga jednostkowego, specjalnego traktowania. Kompetencje w tym obszarze zwykle są niedoceniane. Zresztą w ogóle kompetencje dydaktyczno-wychowawcze

nie mają dużego poważania w powszechnym dyskursie. Na poziomie polityki oświatowej państwa zakłada się, że najważniejszy jest nowoczesny sprzęt. To poważny błąd, dlatego dzisiaj, badając związki mediów cyfrowych i edukacji, pytamy nie o to, „czy” technologie są wykorzystywane, ale o to, „jak” są wykorzystywane w edukacji.

W jakim zakresie powinniśmy „przestawić się” na edukację zdalną? Jakich zmian w oświacie możemy się w związku z tym spodziewać?

Obecnie możemy mówić o powstającej na naszych oczach hybrydzie edukacji, na razie jeszcze o nieustalonym procentowo udziale metod „tradycyjnych” i zdalnych. W najbliższym czasie one będą się mieszały. Przy czym odpowiedź na pana pytanie jest uzależniona od bardzo wielu czynników. Takim podstawowym, co chciałbym podkreślić, musi być kryterium wieku uczennic i uczniów, z którymi pracujemy. Im starsze grupy i klasy, tym więcej możemy włączać do edukacji metod zdalnych i, jak sądzę, będzie to znacznie korzystniejsze dla wyników edukacyjnych. Niemniej jednak w tym momencie możemy sobie pozwolić na znacznie odważniejsze wykorzystywanie wszelkich metod zdalnych, ale tylko wtedy – trzeba to wyraźnie zaznaczyć – jeśli są mądrze wykorzystane, czyli dostosowane do wieku, możliwości oraz potrzeb uczennic i uczniów.

Tytuł tego numeru „Refleksji”, *Stan wyjątkowy*, odwołuje się do eseju Giorgio Agambena, napisanego po 11 września 2001 roku. Włoski filozof twierdzi, że stan wyjątkowy jest czymś „normalnym”. Czy możemy coś takiego powiedzieć o edukacji i systemie oświaty w Polsce? Mam wrażenie, że w polskiej szkole mamy do czynienia z takim właśnie „permanentnym alarmem”. Jak pan sądzi, z czego ta sytuacja wynika?

Na poziomie politycznym Agambenowski „permanentny alarm” w polskiej edukacji wynika z braku myślenia długofalowego. Nie ma pomysłu

na to, jak byśmy chcieli zreformować edukację na przestrzeni, powiedzmy, dziesięciu czy dwudziestu lat. Podejmowane działania mają charakter doraźny. Różne inicjatywy – niestety nawet jeśli dobrze się sprawdzają – są traktowane „kadencyjnie” i ucina się je tuż po zmianie władzy. Dlatego cały czas czujemy się tak, jakby stan wyjątkowy był czymś z gruntu zwyczajnym.

Co jeszcze powinno nas niepokoić we współczesnej edukacji? Na jakie problemy powinniśmy być wyczuleni?

Moim zdaniem znacznie większą uwagę trzeba poświęcić nauczycielom – ich wykształceniu, kompetencjom, poważaniu społecznemu. Z jednej strony to powinna być elitarna grupa zawodowa, od której trzeba i można wiele wymagać, a z drugiej strony – jeśli właśnie miałyby być to profesja o wysokim statusie społecznym – to należałoby jej wszelkie wysiłki docenić i odpowiednio je nagradzać, również w wymiarze finansowym. Nawijając jeszcze raz do formuły Agambena: nauczyciele też są „stanem wyjątkowym”.

Jacek Pyżalski

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się tradycyjnymi i nowymi zachowaniami ryzykownymi młodzieży, jak hazard oraz cyberprzemoc. Uczestnik i koordynator blisko 60 krajowych i międzynarodowych projektów badawczych. Autor wielu publikacji, między innymi pierwszej monografii na rynku polskim dotyczącej agresji w sieci, zatytułowanej *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży* (2011), oraz książki *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży* (2012). Tuż po ogłoszeniu pandemii koronawirusa w marcu 2020 roku opublikował bezpłatną książkę pod swoją redakcją naukową: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (2020).

Poszanowanie prawa do edukacji

Maria Czerepaniak-Walczak

W poszukiwaniu nowych wzorów interakcji edukacyjnych

O edukacji mówi się przede wszystkim wówczas, gdy z nią lub wokół niej dzieje się coś niezwykłego. W codziennym życiu jest ona niczym proza, z mówienia którą nie zdawał sobie sprawy Monsieur Jourdain. Edukacja, tak jak proza, jest „oczywistą oczywistością”, którą wypełniają rutynowe rytuały i obrzędy. Mimo zmiany ekonomicznego i historycznego kontekstu oraz materialnego i społecznego ładu w życiu związanych z nią osób i grup – edukacyjna, a zwłaszcza szkolna

codziennosc zachowuje swoją trwałość. Pielęgnowane są tradycyjne wzory interakcji edukacyjnych. Nie są one w żaden sposób wzruszane odkryciami nauk o człowieku, osiągnięciami techniki ani mimo deklaracji i działań ruchów społecznych na rzecz wolności, równości i sprawiedliwości. Społeczna reprezentacja edukacji i szkoły jest tak silnie utrwalona w umysłach ludzi, że wszelkie inicjatywy i oferty zmiany edukacyjnej codzienności z reguły natrafiają na silny opór.

Wprowadzenie

W tym tekście podejmuję próbę analizy warunków poszanowania prawa do edukacji w sytuacji radykalnej zmiany o zasięgu globalnym wywołanej pandemią. Skupiam się na opisie konsekwencji załamania się tradycyjnej „gramatyki edukacji” oraz możliwościach wykorzystania edukacyjnego potencjału urządzeń, które do tej pory były raczej gadżetami, a posługiwanie się nimi w interakcjach edukacyjnych uważane było za fanaberię albo wręcz było zabronione. Ramę teoretyczną tekstu tworzy pedagogika krytyczna, na gruncie której stawiane są pytania o warunki doświadczania wolności, równości i sprawiedliwości, w tym w dostępie do dobra, jakim jest edukacja.

W pierwszej kolejności przywołuję prawo do nauki jako wyznacznik zachowania w warunkach zawieszenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szkołach i placówkach oświatowych. Na tym tle przedstawiam warunki poszanowania tego prawa w sytuacji obowiązku pozostawania w domu oraz (niektóre) konsekwencje przeniesienia interakcji edukacyjnych i realizacji podstawy programowej z tradycyjnej czasoprzestrzeni szkolnej do środowiska domowego. W dalszej części skupiam się na analizie możliwości wykorzystania w respektowaniu tego prawa potencjału pokolenia I (*iGeneration*; *iGen*) oraz potencjału urządzeń z przedrostkiem *i*-. W zakończeniu stawiam pytania o szanse takich przemian „gramatyki edukacji”, które po zakończeniu lockdownu szkół i placówek oświatowych zapewnią poszanowanie wolności, równości i sprawiedliwości w uczeniu się.

Prawo do edukacji

Współcześnie za oczywiste, wręcz naturalne uznaje się to – o czym już w XVII wieku pisał Jan Amos Komeński (1592–1670) w pierwszym zdaniu *Wielkiej dydaktyki* (*Didactica Magna*) – że dydaktyka obejmuje: „(...) całą sztukę nauczania

wszystkiego wszystkich, czyli: niezawodny i wyborny przepis zakładania we wszystkich gminach, miastach i wsiach każdego państwa chrześcijańskiego, takich szkół, iżby cała młodzież obojga płci bez żadnego wyjątku mogła się wykształcić w naukach, przyzwyczaić do pobożności, nabrać dobrych obyczajów, a tak, iżby na lata dojrzałości została zaopatrzoną w naukę we wszystkich rzeczach, przeznaczonych do teraźniejszego i przyszłego życia”¹.

Jak pisał dalej: „(...) cała młodzież, obojga płci, winna uczęszczać do szkoły. Należy posyłać do szkoły nie tylko² dzieci ludzi bogatych, albo dostojnych, lecz wszystkich, zarówno szlachty i mieszczan, bogatych i biednych, chłopców i dziewczęta, w miastach wielkich i małych, w miasteczkach i wsiach”³.

Te słowa są, w moim przekonaniu, protoprawem powszechnego dostępu do tego dobra, z którego współcześnie korzysta na całym świecie ponad 1,75 miliarda dzieci i młodzieży. „Państwa-Stromy uznają prawo dziecka do nauki”⁴ – takie zobowiązanie zapisane w Konwencji o Prawach Dziecka w 1989 roku ratyfikowało 196 państw na świecie.

Wprawdzie poszanowanie tego prawa wciąż nie jest powszechne i napotyka na wiele trwałych, ale też niespodziewanych, nieprzewidywalnych przeszkód, niemniej wielkie jest przeświadczenie o jego sile sprawczej w ulepszaniu dobrostanu „mieszkańców” świata.

Edukacja nie jest przywilejem. To prawo, którego gwarantem i egzekutorem powinno być państwo. Na państwie spoczywa obowiązek zapewnienia poszanowania tego prawa, tworzenia warunków do korzystania z niego, także w nadzwyczajnych, nieprzewidzianych okolicznościach.

Jednocześnie utożsamianie respektowania prawa do nauki z obowiązkiem uczęszczenia do szkoły zuboża spektrum warunków uczenia się, w tym aktualizowania umiejętności interpretowa-

nia wiadomości. Uczenie się dzieje się nieustannie i nierzadko jest nieuświadomiane, ale zawsze pozostaje w relacji z bliskim i dalszym otoczeniem uczących się.

W tym tekście wprawdzie przyjmuję antropocentryczną perspektywę: edukacja służy człowiekowi i jest procesem inspirowanym (i organizowanym) przez człowieka w celu „ulepszenia” osoby i ładu w świecie. Jednakże nie wszystko, co jest inspirowane przez człowieka, służy mu zgodnie z intencją inspiratora/organizatora, zaś „ulepszanie” dzieje się niezależnie, a niekiedy wręcz wbrew tej intencji. Dlatego bliskie jest mi stanowisko wyrażone przez Maksymiliana Chutorńskiego: „Robiąc edukację, oddziałujemy na świat, czy udaje się nam osiągać zakładane przez nas cele, czy też nie. Zmieniamy go”⁵. Zmieniają się uczestnicy interakcji, ich poglądy, postawy, zachowania. Zmieniają się także funkcje sprzętów i urządzeń oraz innych bytów wypełniających czasoprzestrzeń.

Podzielam też stanowisko mówiące o tym, że: „Edukacja jest zmienianiem świata, jest tworzeniem, ale też niszczeniem, co oznacza, że nigdy nie dotyczy jedynie ucznia i nauczyciela – zmienia się zawsze całe środowisko, a nie tylko ludzie, bo nauczanie jest zawsze budowaniem i przebudowywaniem więcej niż ludzkiego świata”⁶.

Na takie pojmowanie edukacji wpływają codzienne zjawiska, które – zwłaszcza w ostatnich trzech miesiącach – przybrały szczególną postać. Edukacja nie tylko jest zmienianiem świata, ale też sama podlega zmianie. Została bowiem wytrącona z tradycyjnych kolein. Jej uczestnicy zostali wytrąceni z zadomowienia, albo raczej: wtrąceni w zadomowienie. Uczący się i nauczyciele znaleźli się w niezwykłych dla siebie sytuacjach wymagających nowych sprawności oraz szczególnej kondycji emocjonalnej i moralnej. Z tradycyjnej czasoprzestrzeni – systemu klasowo-lekcyjnego – zostali w bardzo krótkim czasie (dosłownie w ciągu kilku dni: 11–15 marca

2020) przeniesieni (świadomie używam strony biernej) w inne środowisko realizacji podstawy programowej. To zaś sprawiło, że konieczne stało się aktualizowanie edukacji jako procesu pozostającego w synergii ze światem w celu jego ulepszenia oraz doświadczania indywidualnego i zbiorowego dobrostanu. „Odmrożenie” pracy szkół skutkuje, albo może skutkować, nowymi wzorami interakcji edukacyjnych. I znowu przywołam Jana Amosa Komeńskiego: „Niechaj tej naszej dydaktyki gwiazdą przewodnią będzie: zbadać i wynaleźć regułę, według której nauczający mniej by nauczali, a uczący się więcej się nauczyli; Aby szkoły wykazały mniej hałasu, niechęci i bezowocnej pracy, a więcej wolnych chwil, przyjemności i rzeczywistego postępu; iżby państwo chrześcijańskie mniej cierpiało na ciemność, zamieszanie, rozterkę. Ażeby posiadało więcej światła, porządku, pokoju i spokojności”⁷.

To przesłanie Komeńskiego nabiera szczególnej wymowy w warunkach zamętu w tradycyjnej „gramatyce edukacji”, w niespodziewanej, gwałtownej deskolaryzacji wymuszonej pandemią. Bowiemy to właśnie szkoły stały się pierwszymi zamkniętymi instytucjami. Według danych UNESCO⁸ zamykanie szkół jako reakcje rządów na zagrożenia pandemiczne objęły niemal cały świat. Obrazują to następujące dane:

- 16.02.2020 – 1 kraj (Mongolia) zamknął wszystkie szkoły i od tego momentu kolejne państwa podejmowały decyzje o zamknięciu szkół;
- 04.04.2020 – w 195 krajach zamknięto wszystkie szkoły, co przełożyło się na 1 598 099 008 uczniów dotkniętych izolacją (91,3% ogółu uczniów);
- 01.05.2020 – liczba krajów ze wszystkimi zamkniętymi szkołami spada do 182, co skutkuje 1 287 401 633 uczniami dotkniętymi izolacją (73,5% ogółu uczniów);
- 11.06.2020 – wszystkie szkoły nadal zamknięte w 129 krajów, co oznacza, że 1 109 020 109 ucz-

niów wciąż nie uczęszcza na zajęcia szkolne (63,3% ogółu uczniów).

W Polsce w domach zostało niemal 6,5 mln dzieci i młodzieży z 26 000 placówek⁹ (z przedszkolakami łącznie) i 1,2 mln studentów¹⁰ (łącznie ponad 21% obywateli). Przestały także funkcjonować uniwersytety ludowe i Uniwersytety Trzeciego Wieku. Lockdown objął zresztą nie tylko uczniów i nauczycieli, lecz także ich rodziców i opiekunów. „Szkolne życie” przeniosło się z klasy do domowego salonu, kuchni albo innego pomieszczenia. Przestało być dzielone z rówieśnikami i nauczycielami, a jego uczestnikami stali się domownicy – osoby, zwierzęta, rośliny, sprzęty, a także dźwięki i zapachy. Uruchomione zostały takie czynniki dystynkcji w dostępie do edukacji, które w czasie „przed pandemią”, nawet jeśli były doświadczane, nie zawsze wywoływały sprzeciw. Funkcjonowanie w codziennej kulturze szkoły, niekiedy wyuczone z trudem, podporządkowanie dyscyplinie, przestrzeganie norm i dostosowanie do wzorów zachowań zostało zawieszona. To z kolei wyzwoliło pokusę złagodzenia dyscypliny ciała i umysłu.

Zamknięcie szkół wzbudziło niepokój o poszanowanie prawa do edukacji, ale jednocześnie wywołało poszukiwanie nowych wzorów wypełniania postanowień *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* (1948), *Konwencji o Prawach Dziecka* (1989), konstytucji oraz innych dokumentów, w których zapisane jest to prawo. Dyskusje i projekty jego respektowania objęły swoim zasięgiem – podobnie jak ostatnio Covid-19 – cały świat.

W tych poszukiwaniach trudno wyjść poza schematy. Nie do przekroczenia wydaje się pojmowanie edukacji jako nierozłączności kształcenia i uczenia się, a więc pary niczym *jing* i *jang*. Niepodważalną zasadą jest gromadzenie w interakcjach edukacyjnych uczniów o „wspólnej dacie produkcji”¹¹. Istotną rolę w utrwalaniu takiej społecznej reprezentacji edukacji odgrywają trady-

cyjne wzory respektowania tego prawa, które David Tyack i William Tobin (1994) nazwali „gramatyką edukacji” (*grammar of schooling*)¹². Posłużyli się oni tym wyrażeniem jako metaforą funkcjonowania szkolnej codzienności o(d)pornej na zmiany. Nadali mu następujące znaczenie: jest to regularna struktura i stałe zasady organizacji pracy szkoły, w tym standardowe praktyki organizacyjne dotyczące podziału czasu i przestrzeni, dzielenie wiedzy na przedmioty, ocenianie i klasyfikowanie oraz gromadzenie uczących się w grupach wiekowych.

Ta „gramatyka” może być zaburzona, zmieniana albo w wyniku inwazji obcych wzorów fleksji i składni, to znaczy struktury i funkcji interakcji edukacyjnych, albo w wyniku gwałtownego przerwania posługiwania się nią, zakazu funkcjonowania według jej zasad.

Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w warunkach pandemii. Tradycyjny, klasyczny porządek interakcji edukacyjnych został gwałtownie zaburzony. Zaistniała konieczność uczenia się innego „języka”, z innymi zasadami, poszukiwania możliwości radzenia sobie, wykorzystywania znanych, oswojonych wzorów postępowania w wypełnianiu obowiązków. Obowiązek szkolny i obowiązek nauki nie został wszak zawieszony. Obowiązkowa jest realizacja podstawy programowej oraz weryfikowanie efektów uczenia się. Właśnie słowo „obowiązek” jest kluczowe w analizowaniu warunków poszanowania prawa dziecka do nauki.

Warunki poszanowania prawa do edukacji poza szkołą

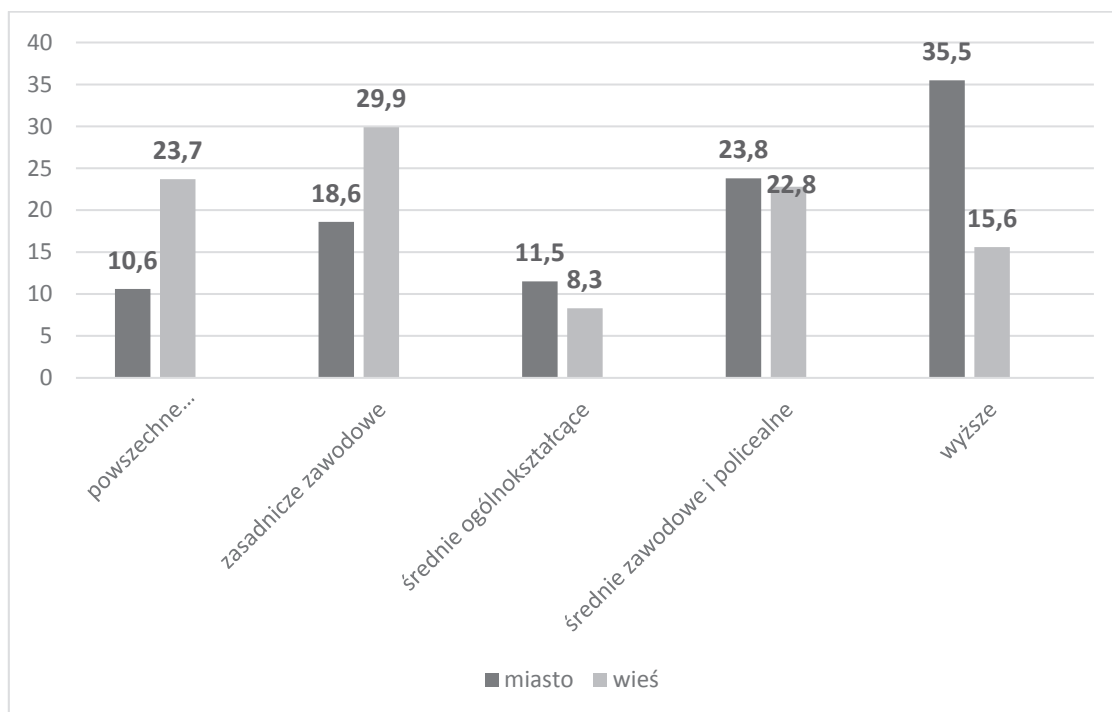
Przymusowe przeniesienie uczenia się ze szkoły do środowiska domowego, i związana z tym zmiana zasad gramatyki edukacji, jest atrakcyjne poznawczo, budzi refleksje nad istotą i specyfiką edukacji, inspirowane do poszukiwania nowych paradygmatów, możliwości wykorzysta-

nia intelektualnego i emocjonalnego potencjału współczesnych uczniów/uczennic i nauczycieli/nauczycielek oraz systematycznie wzmacnianego potencjału urządzeń cyfrowych wykorzystywanych w życiu codziennym. Generuje także pytania o poszanowanie sprawiedliwego dostępu uczniów i uczennic mieszkających w środowiskach doświadczających wielowymiarowej deprivacji do wysokiej jakości edukacji oraz równych szans edukacyjnych dzieci i młodzieży zwłaszcza w kontekście zapisu w art. 26.3 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*: „Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, które ma być dane ich dzieciom”. W sytuacji lockdownu nie mają wyboru. Są tymi, którzy rzeczywiście decydują o tym, w jakich warunkach odbywa się edukacja ich dzieci – jak, w jakim czasie, w jakim miejscu oraz z wykorzystaniem jakich materiałów, sprzętów i urzą-

dzeń wypełniają zadania wynikające z podstawy programowej.

Materialny i kulturowy status rodziny jest kluczowym źródłem jej potencjału edukacyjnego. Spójrzmy zatem na ten potencjał polskich rodzin według trzech kryteriów, a mianowicie: miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia oraz wyposażenia gospodarstw domowych w sprzęt i urządzenia cyfrowe, w tym możliwość dostosowania się do obowiązku zapewnienia swoim dzieciom dostępu do internetu.

Wśród ponad 3 mln wszystkich polskich uczniów szkół podstawowych – 1 321 200 mieszka na wsi¹³. Dodam, że 5,4% dzieci wiejskich uczęszcza do szkół w mieście. Zwracam uwagę na tę grupę uczniów ze względu na kapitał kulturowy ich środowisk rodzinnych wyrażany poziomem wykształcenia mieszkańców wsi. Obrazuje to następujący rysunek.



Rys. 1. Ludność Polski według miejsca zamieszkania i wykształcenia (2019 rok, w %). Opracowanie własne.

Zwrócenie uwagi na ten kontekst poszanowania prawa dziecka do nauki wynika z uczestniczenia rodziny w edukacji dzieci. Zmienia się ono z uwzględnieniem cezury pandemii. O ile „przed pandemią” warunki uczenia się były (niemal) jednakowe niezależnie od kondycji materialnej i potencjału kulturowego rodziny, o tyle przeniesienie realizacji obowiązku nauki do domu unaocznia zróżnicowanie szans edukacyjnych uczniów i uczennic z poszczególnych środowisk.

Zmiana zasad „gramatyki edukacji”, w tym zmiana źródła instrukcji i dyscyplinowania w wypełnianiu zadań, różnicuje jakość warunków uczenia się i osiągania efektów. Niebagatelną rolę w „domowym” uczeniu się pełni, obok aspiracji edukacyjnych rodziców i wartościowania przez nich edukacji, możliwość wsparcia dzieci i młodzieży w uczeniu się, rozwiązywaniu zadań i wykonywaniu prac. Odnosi się to nie tylko do kompetencji metodycznych domowników („tłumaczenia, jak to zrobić”), ale przede wszystkim do wiedzy i umiejętności z zakresu danego poziomu edukacji. W środowisku wiejskim uwagę zwraca fakt, że ponad połowa (53,6%) dorosłych mieszkańców ma wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe.

Przeniesienie aktywności edukacyjnej do domu może wywoływać (i niewątpliwie wywołuje) liczne trudności. Wielu uczących się nie może liczyć na pomoc ze strony dorosłych domowników, a nawet starszego rodzeństwa. Nie odnosi się to wyłącznie do rodzin o niskim cenzusie edukacyjnym. Także rodzice z wyższym wykształceniem natrafiają na trudności w pomaganiu dzieciom w wypełnianiu zadań „szkolnych”. Nie jest łatwo objaśnić zasady mnożenia sum algebraicznych albo związki frazeologiczne takich wyrażen, jak: „czuć się jak u siebie w domu” lub „bujac w obłokach” (zadanie z klasy 5). W efekcie wielu uczniów i wiele uczennic doświadczają, mówiąc słowami Didiera Eribona, różnicy

między światem zewnętrznym reprezentowanym przez szkołę, między tym, czego się uczą, a wewnętrzną przestrzenią domu¹⁴. Wypełnianiu zadań szkolnych w domu nierzadko towarzyszą komentarze-pytania domowników: „czemu to służy?”, „do czego w życiu potrzebne są te wiadomości i umiejętności?”. Takie pytania wskazują na odrębność dwu światów: świata szkoły i świata codziennego życia oraz napięć, jakie są generowane ich nagłym „zlepianiem”. Nie jest w stanie tego pokonać zaangażowanie rodziców w wypełnianie funkcji szkoły – kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej, doradczej, terapeutycznej czy kompensacyjnej.

Trzecim kryterium opisanego edukacyjnego potencjału polskich rodzin, a raczej polskich domostw, jest zaopatrzenie w sprzęt i urządzenia cyfrowe wykorzystywanych w życiu codziennym. Według danych zamieszczonych w sprawozdaniu Głównego Urzędu Statystycznego¹⁵ w 2019 roku dostęp do internetu posiadało 86,7% gospodarstw domowych, a przynajmniej jeden komputer w domu posiadało 83,1% gospodarstw domowych z co najmniej jedną osobą w wieku 16–74 lata. Jednakże poza komputerem, laptopem i smartfonem wykonywanie zadań szkolnych wiąże się z użyciem urządzeń kopiujących i drukarek. A te nie należą już do stałego wyposażenia domostw.

Ułatwieniem nauki w domu jest dostęp do szerokopasmowego internetu. Według danych GUS w 2019 roku dostęp taki miało 83,3% gospodarstw domowych. Dostęp ten był zróżnicowany między innymi ze względu na miejsce zamieszkania oraz fakt posiadania dzieci. Niemal wszystkie domostwa z dziećmi (99,3% wobec 80,4% bez dzieci) miały dostęp do internetu, co niewątpliwie ułatwiło decyzję o wykorzystaniu tego środka w wymuszonej edukacji poza szkołą. Nie oznacza to jednak rzeczywistego otwarcia drogi do wykorzystania edukacyjnego potencjału tego medium.

Oznacza to, że – jak nigdy wcześniej – zarówno dorośli, jak i dzieci i młodzież mają wiele możliwości korzystania z mediów cyfrowych. Rzecz w tym, jak i do czego to dobrodziejstwo jest wykorzystywane. Zwłaszcza w kontekście edukacji. Jak piszą Jean-Hervé Lorenzi i Mickaël Berberi: „Rzeczywistość, daleka od marzeń o łatwo dostępnej, rozległej i przydatnej dla wszystkich wiedzy, okazuje się niekiedy dość ponura. Należy podkreślić, że wciąż brakuje nam narzędzi pozwalających na urzeczywistnienie utopii o powszechnym dostępie do wiedzy. Mamy do dyspozycji przede wszystkim nowe nośniki wiedzy, które oferują nam nowe rozwiązania NTIK”¹⁶. Wprawdzie otwiera to szanse na powszechny, demokratyczny dostęp do wiedzy, zaangażowania w jej pomnażanie i w efekcie zwiększania szans poszanowania prawa do całościowej edukacji w każdym zakątku świata, ale wymaga jednocześnie zmiany podejścia do edukacji, do interakcji edukacyjnych jako okoliczności wzajemnego uczenia się, upowszechniania relacji horyzontalnych sprzyjających dzieleniu się wiadomościami i umiejętnościami. Wymaga też zaufania do osób i rzeczy (w tym do urzędów), a także rozwoju i aktualizowania „czterech K”, o których pisze Yuval Harari: „krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności”¹⁷, ale też odwagi w przekraczaniu doświadczanych ograniczeń i radzenia sobie z opresją. Te „cztery K” są podstawą zaangażowania się w „(...) zbiorowe wyobrażanie sobie teraźniejszości i przyszłości, a kreatywna współpraca to nasza najlepsza szansa na pozostawienie pozytywnego dziedzictwa. Nie możemy pozwolić naszym dzieciom żyć pośród ciężkich pozostałości przestarzałych praktyk i platform” – pisze Juha Suoranta¹⁸.

Edukacja rozumiana jako środek i ośrodek zmiany świata stoi wobec wielu ofert oraz wyzwań. Niektóre z nich towarzyszą procesom wychowania, kształcenia i uczenia się od dawna, inne pojawiły się wraz z pandemią. Jeszcze inne

pojawiają się po ustaniu ograniczeń wywołanych nią – wraz z wchodzeniem w nowe, nierzadko nieznane sytuacje. Trudno to nazwać powrotem. Będzie to raczej migracja do „nowych światów”, w których przewodnikiem mogą okazać się urządzenia cyfrowe. To otwiera nowe pola refleksji pedagogicznej. W moim przekonaniu nie da się powrócić do edukacji funkcjonującej według zasad dotychczasowej „gramatyki”. Nie da się też wymazać emocji i umiejętności, jakie towarzyszą uczeniu się w domu. Emocji i umiejętności nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także wszystkich domowników. Ponadto, w celu dostosowania się do wymagań związanych z wypełnianiem obowiązku nauki w wielu domostwach, przearanżowana została przestrzeń, pojawiły się nowe sprzęty, przeorganizowane zostało gospodarowanie czasem. Ośmielam się zaryzykować sparafrazowanie afrykańskiego przysłowia – „W wychowaniu dziecka uczestniczy cała wies” i stwierdzić, że w realizacji podstawy programowej uczestniczą wszyscy domownicy (także domowa fauna i flora). Ich sprawności i zachowania nie tylko oddziałują na wypełnianie doraźnych zadań szkolnych, ale ważą na karierach życiowych uczących się.

Jakkolwiek przedstawione informacje odnośnie do edukacyjnego potencjału środowiska rodzinnego i domowego nie obejmują całego spektrum jego elementów, wskazują na skalę ograniczeń w dostępie do edukacji wysokiej jakości. Wskazują także na zagrożenie rozwierania nożyc współczynnika Giniego w odniesieniu do osiągnięć szkolnych, a w efekcie ograniczania szans na emancypację przez edukację.

I edukacja jako oferta „nowej gramatyki edukacji”

Doświadczenia zmienionych postaci interakcji edukacyjnych, zmienionego zagospodarowania przestrzeni, w której one przebiegają, w tym klasy szkolnej zastąpionej przez *classroom* na wybranej

platformie edukacyjnej siłą rzeczy odciskają swój ślad na edukacji, nie tylko formalnej. Odciskają swój ślad na organizacji życia rodzinnego i na relacjach rodzinnych, ale także na rozwoju nowych urządzeń i technologii komunikacyjnych. Następuje gwałtowne przyspieszenie tych zmian. Były one zapowiadane dużo wcześniej, ale pandemia stała się iskrą inicjującą wykorzystywanie potencjału uczących się i nauczycieli, ich kompetencji komunikowania się w świecie cyfrowym oraz coraz bogatszej oferty edukacyjnej – materialnej i treściowej – sprzętów i urządzeń wypełniających codzienność współczesnych ludzi. Skala dostępu do WWW (*World Wide Web*) oraz odsetek gospodarstw domowych (także bez dzieci) może wskazywać, że biegłość w poruszaniu się w przestrzeni cyfrowej przypisywana pokoleniu „I” (*iGeneration*), to znaczy osobom urodzonym na początku XXI wieku¹⁹ (dziś już 20-letnim!), jest także właściwością osób urodzonym wcześniej. Nowego znaczenia w tym kontekście nabiera pojęcie pokolenia. Na „dziecie medialnej” i „okablowane”²⁰ są nie tylko dzieci i młodzież, ale osoby w każdym wieku. Dla wielu osób akronim WWW oznacza: *Whatever, Whenever, Wherever* („cokolwiek, kiedykolwiek, gdziekolwiek”)²¹.

Określenie „ipokolenie” (*iGeneration*) przywołuję za psychologiem Larrym D. Rosenem (2010). Przedrostek „i” oznacza jednocześnie typ urządzeń i środków cyfrowych (ipod, iphone, ipad, iTunes itd.) oraz indywidualny sposób korzystania z nich, głównie w celach prywatnych. Teraz urządzenia te, *nolens volens*, zostały włączone do edukacji. Idąc zatem tym tropem, posługuję się określeniem iedukacja, które oznacza kształcenie, uczenie się i wychowanie z wykorzystaniem potencjału urządzeń i internetu, z dominacją pracy indywidualnej, w pojedynkę.

Mimo powszechności użycia tych urządzeń, są one wykorzystywane głównie w celach prywatnych, osobistych. Nawet jeśli służą poszukiwaniu informacji, dotyczy to głównie danych

niewiele związanych z uczeniem się, zwłaszcza instytucjonalnym. Korzystanie z urządzeń i ich potencjału służy raczej zaspokojeniu potrzeb związanych z indywidualnymi zainteresowaniami, wypełnieniu czasu wolnego albo czasu nudnego, nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji społecznych i/albo partycypacji w dobrowolnej aktywności w wybranych polach. Odbywa się to zwykle poza, a nawet wbrew obowiązkom, niekiedy wręcz w sekrecie. Jest w wielu sytuacjach „owocem zakazanym” – wszak jedną z kar stosowanych wobec dzieci i młodzieży jest/był zakaz używania smartfonów, komputerów, ograniczanie dostępu do internetu. Szkoły prześcigały się w sposobach zakazów korzystania przez uczniów z telefonów komórkowych. Jednakże edukacyjny potencjał tych urządzeń każe zwrócić uwagę na możliwości wykorzystania ich w systematycznej realizacji podstawy programowej i osiągnięciu efektów uczenia się na wszystkich 8 poziomach Polskiej Ramy Kwalifikacji. Istnieje wiele przesłanek i argumentów, by urządzenia te stały się obowiązkowym wyposażeniem uczących się i nauczycieli oraz podstawowym środkiem i ośrodkiem realizacji obowiązku szkolnego i studiowania. Wymaga to jednak wykonania wielkiej pracy pedagogicznej.

Żeby zrozumieć specyfikę iedukacji, niezbędne jest skrótkowe przedstawienie „gramatyki edukacji” jako utrwalonego wzoru interakcji w procesach kształcenia i uczenia się. Tak jak gramatyka języka, gramatyka edukacji stosowana jest nawykowo. Posługujemy się nimi bez zastanawiania się nad regułami, które nimi rządzą. Są one przyjmowane za oczywiste. Tak jak większość ludzi nie zna gramatyki języka, zwłaszcza języka ojczystego, której zasady przyjmowane są w procesie socjalizacji, nie posiada „teorii gramatyki”²², tak też wiele osób nie zna zasad rządzących treściami i formami funkcjonowania szkolnej edukacji. Wystarczy, że wiedzą, co, jak i kiedy się w niej dzieje, jaka hierarchia społecz-

na obowiązuje oraz co oznaczają poszczególne znaki i symbole. Ktokolwiek wejdzie w tę przestrzeń, bez trudu rozpozna ją jako szkołę, czyli miejsce kształcenia i uczenia się.

Do takich reguł należy między innymi zagospodarowanie przestrzeni edukacyjnej (z obowiązkową tablicą i miejscem dla nauczyciela) i czasu, zachowanie hierarchii ról oraz rytuałów. Oczywiście są takie elementy „gramatyki edukacji” jak język, a raczej języki używane w szkole. Można wskazać język formalny (w tym formy grzecznościowe, język lekcji) oraz język nieformalny, potoczny (język przerwy i relacji rówieśniczych) albo przyjmując inne kryterium, wyróżnić trzy, nie zawsze komplementarne i koherentne języki, czyli mówiony – ze swoimi odmianami wokalizacji i intonacji, pisany – w tekstach kultury (w tym w podręcznikach) i informacji oraz ikoniczny – to znaczy język znaków, gestów, obrazów. W tym mieszczą się także zasady ubioru i wyglądu (dekoracje ciała, fryzury, biżuteria itp.) uczestników codziennych i odświętnych interakcji. Specyficzną cechą tej „gramatyki” jest zaufanie do jej zasad, a właściwie ten typ zaufania, który można nazwać paternalistycznym. Nawet sfery nieuczciwości (ściąganie, podpowiadanie i inne tego rodzaju zachowania) są oswojone i mieszczą się w codziennych praktykach.

W czasie pandemii zmieniają się elementy „gramatyki szkoły”. Znaczenia nabiera komunikacja wizualna, nie tylko za pośrednictwem ekranów komputerowych i smartfonowych, ale też wydruków informacji i zadań. Powstają nowe elementy tego języka w postaci widgetów i emoji, wykorzystywanych do przekazywania informacji drogą elektroniczną. Zmienia się gospodarowanie czasem. Tradycyjny czas monochroniczny i orientacja na wybranym zadaniu w warunkach edukacji, zwłaszcza zdalnej, jest zastępowana polichronicznością i wielozadaniowością, zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Tych nowych postaci i konsekwencji interakcji edukacyjnych jest więcej. Wśród nich można wskazać ograniczenia poznania polisensorycznego i doświadczania przestrzennego, które zastępuje dwuzmysłowość (wzrok i słuch) i dwuwymiarowość – płaskość obrazu. Ograniczone są też komunikaty niewerbalne w postaci języka ciała, mimiki. Zmienia się też strefa komfortu prywatności. Przeniesienie interakcji edukacyjnych ze szkoły do sfery prywatnej wiąże się upublicznianiem tego, co prywatne.

Najpierw skupię się na korzyściach edukacji. Wśród nich należy wskazać współdziałanie – niezależnie od miejsca, które się dzieli z innymi osobami – oraz możliwość zadawania pytań. Zarówno wszelkie „instrumenty”, jak i „urządzenia” sprzyjają mobilizacji, energetyzują i inspirować do podejmowania nowych aktywności oraz komunikowania własnych, prywatnych niepokojów na forum publicznym. Poza tym sprzyjają emancypowaniu się nowych pól wolności oraz przekraczaniu dokuczliwych ograniczeń.

Korzyści, jakie można upatrywać w edukacji, nie są w stanie przesłonić niepokojów, wątpliwości i pytań, jakie ona generuje, zwłaszcza w perspektywie pedagogiki krytycznej. Przede wszystkim zanurzenie w świecie medialnym niesie ze sobą niebezpieczeństwo utkwienia w „bańce semantycznej”²³, to znaczy w kręgu znanych znaczeń, zainteresowań i przekonań. Pozostania w przeświadczeniu, że „rzeczy są takie, jakie są, ponieważ nie mogą być inne”²⁴ i, wbrew deklaracjom i oczekiwaniom, miast poszerzać podmiotowy horyzont poznania i odkrywania nowych wartości – zawęży go do tego, co oswojone. Sprzyja to zamykaniu się ze swoimi radościami, ale też lękami, i ograniczaniu szans wyjścia poza ściany bańki.

Nie mniej niekorzystnym doświadczeniem edukacji jest brak, a co najmniej ograniczenie zaufania w interakcjach edukacyjnych. Jest to widoczne w praktykach egzaminowania i oce-

niania, w których uwidacznia się podejrzliwość co do uczciwości zdających. Powstają więc szczególne zasady zachowań mające zagwarantować samodzielność w wypełnianiu zadań.

Uwagę zwracają warunki realizacji i edukacji – i w szkole, i w domu, w tym: a) warunki materialne, to znaczy infrastruktura edukacyjna (zagospodarowanie przestrzeni, dostęp do sprzętu wysokiej jakości) oraz warunki bytowe, w tym jakość pożywienia, oświetlenie, temperatura i bezpieczeństwo miejsca uczenia się; b) warunki społeczno-kulturowe, a zwłaszcza organizacja czasu (wyodrębnianie interwałów czasu na wypoczynek, na zajęcia obowiązkowe i na satysfakcjonujące relacje społeczne zarówno z użyciem urządzeń cyfrowych, jak i bez ich użycia – w świecie online i offline, doświadczanie „czasu wolnego” jako *leisure* i jako *freizeit*), wartościowanie edukacji przez domowników oraz zaufanie nauczycieli do mediów cyfrowych i ich narzędzi jako środków wychowania, kształcenia i uczenia się; c) warunki osobowe, w tym kompetencje cyfrowe, gotowość do zamiany ról w interakcjach edukacyjnych, odwaga w stawianiu pytań, podejmowaniu ryzyka i przyjmowaniu krytyki, otwartość na doświadczenia desocjalizacyjne, derutinizacyjne.

Te przykładowe warunki nie wyczerpują listy tego, co sprawia, że i edukacja wymaga solidnego przemyślenia. Nie jest bowiem oczywistą, naturalną koncepcją i praktyką z wykorzystaniem potencjału iurządzeń i tendencji do zanurzenia się w świecie dostępnym za ich pośrednictwem. Zaryzykuję stwierdzenie, że obecne warunki wprowadzenia iurządzeń do powszechnego użycia w edukacji są niczym po złamaniu nogi zastąpienie sprzętu rehabilitacyjnego (kul szwedzkich) kijkami do *nordic walkingu*. Solastalgia za „gramatyką edukacji” może się okazać czynnikiem utrwalającym wiele problemów współczesnej cywilizacji, a nie przyczynkiem do ich rozwiązywania.

Konkluzje

Doświadczenia pandemiczne na całym świecie i na wszystkich szczeblach edukacji wskazują na to, że powrót do „normalności”, do „starej gramatyki” się nie uda. Jest wręcz niemożliwy. Na tym tle nasuwa się pytanie o to, jak wykorzystać te doświadczenia: czy do ulepszania tego, co bezpowrotnie mija, a nawet już minęło, czy raczej podążać za nowymi wyobrażeniami powszechnej edukacji? Oczywiście, nie da się całkowicie zburzyć kilkunastowiecznych tradycji i wymazać sentymentów, ale edukacja nie byłaby jedyną dziedziną jednostkowego i zbiorowego życia, która podlegałaby radykalnej zmianie. Jednakże wymaga to zaangażowania wszystkich podmiotów uczestniczących w edukacji w tym niezwykłym czasie.

Krytyczne przeanalizowanie dotychczasowych praktyk poszanowania prawa do edukacji w skali lokalnej i globalnej – zarówno w erze „PP” (przed pandemią), jak i w czasie jej trwania – umożliwi takie odstępstwa od zasad „gramatyki edukacji”, które nie wzbudzą niepokoju ani oporu uczestników interakcji edukacyjnych. Ochronią przed nowymi spektaklami w „starych dekoracjach”²⁵. Ochronią też przez spontanicznym, intuicyjnym lub okazjonalnym zanurzeniem w głębię iswiata.

Dodam, że jakkolwiek przywołane dane wskazują na skupienie się na poszanowaniu prawa do edukacji pokolenia wstępującego – prawo to jest powszechne. 26 artykuł *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* stanowi: „Każdy człowiek ma prawo do oświaty”²⁶. Dlatego w poszukiwaniu nowych paradygmatów edukacji istnieje szansa na spojrzenie na ten proces w perspektywie całościowej. Kategoria pokolenia „I” nie musi być wyznaczana datą urodzenia, peselem, czy cytując Kena Robinsona: datą produkcji, a bardziej uwzględniać aktywność poznawczą z użyciem potencjału iurządzeń.

Przed hurraoptymistycznym podejściem do iedukacji jako panaceum na niedoskonałości systemu szkolnego oraz zaufaniem do edukacyjnego potencjału urzędów cyfrowych przestrzegają między innymi wyniki badań PISA 2012. W badaniach tych polscy uczniowie po raz pierwszy otrzymali do rozwiązania zadania matematyczne w wersji elektronicznej i po raz drugi odpowiadali na pytania w takiej wersji z zakresu czytania i interpretacji. I jak piszą autorzy raportu: „We wszystkich obszarach polscy uczniowie wypadli poniżej średniej OECD, co było dużym zaskoczeniem, zważywszy na bardzo dobre wyniki w pomiarze głównym wykonywanym na papierze”²⁷. Niewykluczone, że przyczyną tego jest fakt, że polscy uczniowie zdecydowanie rzadziej od uczniów z innych krajów korzystają z nowych technologii w szkole²⁸.

Iedukacja to nie tylko edukacja zdalna. A już na pewno nie może być utożsamiana z edukacją w domu w takiej postaci jak podczas globalnego zamknięcia szkoły. Nie jest też nowinką w szkolnej praktyce. Szkoła (nauczyciele oraz uczniowie) i rodzice już od pewnego czasu są połączeni w sieci. Jednakże doświadczenie wymuszonej zmiany miejsca i czasu uczenia się kieruje uwagę na potencjał rozwojowy innej struktury i funkcji interakcji edukacyjnych, w tym zarówno instytucji – w szkole i na uniwersytecie, jak i poza nimi. Miejsce orientacji na „efekt z ramy (kwalifikacji)” zajmuje orientacja na podmiotową ciekawość i potrzebę, czyli orientacja „I” (indywidualna). Oznacza to, że wprowadzanie iedukacji wymaga wielowymiarowego przygotowania uczestników interakcji edukacyjnych. Ze względu na dynamikę rozwoju urzędów cyfrowych i kwantowych oraz nowe, niekiedy dopiero wyobrażane potrzeby i koncepcje efektów uczenia się jest to praca ciągła, wymagająca nowego podejścia do edukacji jako środka i ośrodka poszanowania niezbywalnych praw człowieka, w tym powszechnego prawa do nauki. Rzecz w tym, by wykorzystać kompetencje i pasje uczestników interakcji edukacyj-

nych oraz edukacyjny potencjał świata cyfrowego w projektowaniu i organizowaniu nowych treści i form wychowania, kształcenia i uczenia się.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że iedukacja jest/może być także czasem i przestrzenią respektowania wielu innych praw człowieka, w tym prawa do czasu wolnego i zabawy, do ochrony zdrowia (fizycznego i emocjonalnego), do zrzeszania się i *last but not least* – prywatności. W poszukiwaniu nowych paradygmatów edukacji wychowanie, kształcenie i uczenie się z wykorzystaniem przestrzeni medialnej może być jedną z atrakcyjnych ofert. Rozumienie istoty i krytyczne praktykowanie iedukacji sprzyja rozumieniu i krytycznemu projektowaniu przyszłości, w której istnieją warunki doświadczania wolności, równości i sprawiedliwości. Nie jest to jednak pewne i bezwarunkowe. W kontekście przedstawionych możliwości poszanowania prawa do nauki w środowisku rodzinnym, zwłaszcza w rodzinach o niskim cenzusie edukacyjnym i niskim kapitale kulturowym, oraz trwałości zasad „gramatyki edukacji” nasuwa się pytanie o to, czy iedukacja bardziej sprzyja emancypacji czy raczej, między innymi za sprawą „bańki semantycznej”, reprodukcji wzorów i karier życiowych mimo zmian dziejących się w świecie.

To z kolei generuje nowe pytania o szkołę jako instytucję publiczną w strukturze społeczeństwa i państwa i jej funkcje w rozwoju osoby i w ładzie społecznym, jego podtrzymywaniu i zmienianiu.

Przypisy

- 1 J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, przeł. H. Wernic, Warszawa 1883.
- 2 Zachowuję oryginalną pisownię cytowanego dzieła.
- 3 J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, op. cit. s. 52.
- 4 Art. 28.1 Konwencja o Prawach Dziecka, Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526.
- 5 M. Chutorañski, *Nie(tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020, maszynopis niepublikowany, s. 8.

- ⁶ Ibidem, s. 9
- ⁷ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, op. cit., s. 5.
- ⁸ *COVID-19 Impact on Education*, <https://en.unesco.org>, data dostępu: 12.06.2020.
- ⁹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, GUS, <https://bdl.stat.gov.pl>, data dostępu: 13.06.2020.
- ¹⁰ *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS, <https://stat.gov.pl>, data dostępu: 13.06.2020.
- ¹¹ Wyrażenie zaczerpnięte od Kena Robinsona: *Changing paradigms*, www.youtube.com, data dostępu: 13.06.2020.
- ¹² D. Tyack, W. Tobin, *The Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?*, „American Educational Research Journal” 1994, nr 3 (31), s. 453–479.
- ¹³ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, GUS, Tablica III.4. *Uczniowie w szkołach podstawowych według miejsca zamieszkania*, s. 124.
- ¹⁴ D. Eribon, *Powrót do Reims*, przeł. M. Ochab, Kraków 2019, s. 71.
- ¹⁵ *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2019 r.*, GUS, <https://stat.gov.pl>, data dostępu: 12.06.2020.
- ¹⁶ J.-H. Lorenzi, M. Berrebi, *Przyszłość naszej wolności. Czynalęży rozmontować google’a... i kilku innych*, przeł. J. Nowakowska, Warszawa 2019, s. 153.
- ¹⁷ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 335.
- ¹⁸ J. Suoranta, *Learners and Oppressed People of the World. Wikify!*, w: C.S. Mallot, B.J. Porfilio (red.), *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A New Generation of Scholars*, Charlotte 2011, s. 500.
- ¹⁹ L.D. Rosen, L.M. Carrier, N.A. Cheever, *Rewired. Understanding the iGeneration and the Way They Learn*, New York 2010, s. 9.
- ²⁰ Są to wyrażenia zaczerpnięte z książki: L.D. Rosen, L.M. Carrier, N.A. Cheever, (2010), *Rewired. Understanding the iGeneration and the Way They Learn*, op. cit.
- ²¹ L.D. Rosen, *Teaching the iGeneration*, „Educational Leadership” 2011, nr 5 (68), s. 10–15.
- ²² J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 149.
- ²³ Używam tego wyrażenia w znaczeniu podobnym do wyrażenia „bańka informacyjna”, to znaczy zjawiska spersonalizowania treści „otwierających się” w internecie, dopasowywanych do profilu użytkownika.
- ²⁴ P. Freire, *Pedagogy of the heart*, New York 1997, s. 36.
- ²⁵ Nawiązuję do tytułu opowiadania Tadeusza Różewicza *Śmierć w starych dekoracjach*, Warszawa 1970.
- ²⁶ Art. 26.1. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (przyjęta i proklamowana rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.).
- ²⁷ *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. OECD PISA (2012)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://www.ibe.edu.pl>, data dostępu: 12.06.2020, s. 5.
- ²⁸ Ibidem, s. 6.

Abstract

Respecting the Right to Online Education

The author of this article aims at analysing the conditions of respecting the right to education in the context of a radical global change caused by the COVID-19 pandemic. She focuses on describing the consequences of the collapse of the traditional “grammar of education” and the possibilities to use the educational potential of devices which had been previously perceived as gadgets and their use for educational purposes had been dismissed as a whim or simply forbidden. The theoretical framework for this article is critical pedagogy, which allows to ask questions about experiencing freedom, equality and justice in the access to education.

Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawy: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

Listy z pandemii

Eunika Baron-Polańczyk, Aleksander Cywiński, Jarek Janio,
Lidia Marek, Elżbieta Perzycka, Wojciech Walat

Rozważania o wybranych problemach zdalnego nauczania

Rzeczywistość, w której żyjemy, bywa tak bardzo nieciekawa, że prawie nic z niej nie pamiętamy. „Nic się nie dzieje” – mówimy często. To znaczy, tak naprawdę, zawsze coś się dzieje, ale jest to tak bardzo przewidywalne, że wieje przeraźliwą nudą. Ten powiew jest tak usypiający, że zapowiedź nadciągającego huraganu bywa lekceważona w sposób, który po czasie zostaje uznany za wyjątkowo nonszalancki. Tak było i tym razem. COVID-19 zaskoczył nas niczym zima drogowców. Na dobrą sprawę nie musiało tak być. Niemniej z owego zaskoczenia zrodziły się liczne konsekwencje. Jedną z nich było to, że władze różnych

szczebli zadekretowały nowe, szczególne formy funkcjonowania w niecodziennych realiach. I w ten oto sposób wykładowcy i studenci zostali zmuszeni do komunikowania się jedynie za pośrednictwem urządzeń elektronicznych, nie wiedząc, co z takich spotkań wyniknie. Poniższy tekst powstał w reakcji na tę nową – również dla nas, nauczycieli akademickich – sytuację. Jest to pisanie w stylu działań Swiatłany Aleksijewicz: polifoniczna opowieść złożona z kilku „listów”. Opisujemy nasze doświadczenia, przedstawiamy je tak, jak zapamiętaliśmy ten wyjątkowy czas. To drobne wycinki, z których budujemy nasz obraz świata.

Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest odwołanie do badań przeprowadzonych w maju 2020 roku. Zwracając się do studentów z całej Polski z prośbą o wypełnienie ankiety, poprosiliśmy, między innymi, by odnieśli się do następującego zagadnienia: „Twoim zdaniem poziom przygotowania nauczycieli akademickich do nauczania online jest...”. Wyniki są następujące: wysoki – 30 (4,42%), raczej wysoki – 172 (25,37%), przeciętny – 294 (43,36%), raczej niski – 126 (18,58%), niski – 56 (8,23%) (n=678).

Stawiamy sobie w związku z tymi wynikami następujące pytanie: dlaczego najczęściej wybraną odpowiedzią jest stwierdzenie „przeciętny”? Dlaczego tylko 30 spośród ankietowanych wskazało, że poziom przygotowania nauczycieli akademickich do nauczania online jest „wysoki”?

Lot na orientację

Kluczową kategorią przy udzielaniu odpowiedzi jest „lęk”. Powołam się na Krzysztofa Mroziewicza i fragment jego książki: *Moc, niemoc i przemoc*². Choć książka dotyczy terroryzmu, kluczowy jest rozdział o lęku związanym z lataniem samolotem. Mroziewicz stwierdza: „Profesor Antoni Kępiński pisał, że lęk jest spotęgowaną pochodną niepewności, a niepewność jest skutkiem niewiedzy o przyszłości”³. Wydaje mi się, że można odnieść sytuację lotu samolotem do edukacji online, w której uczestniczymy.

W maksymalnym skrócie:

- start – to rozpoczęcie zajęć za pośrednictwem komputera bądź smartfonu;
- lot poziomy, zasadnicza faza – to zajęcia, podczas których są możliwe problemy techniczne, na przykład turbulencje wynikające z warunków pogodowych;
- lądowanie – czyli zakończenie zajęć, i tu również możliwe są komplikacje;
- opcjonalnie – katastrofa w trakcie, czyli najczęściej zerwanie połączenia.

Odwołując się do własnego doświadczenia, stwierdzam, że każdej fazie towarzyszy lęk.

Krzysztof Mroziewicz, pisząc o lataniu, stwierdza: „Nasza wiedza o przyszłości lotu jest żadna”⁴; „Pasażer boi się, bo przestrzeń powietrza wysoko nad ziemią nie jest środowiskiem naturalnym człowieka”⁵; „Jadąc samochodem, obserwuje się drogę i inne pojazdy. Wiadomo, gdzie jesteście. W samolocie nie wiadomo, niczego nie widać poza chmurzyskami. (...) wszystko to podnosi poziom adrenaliny”⁶; „Człowiek w samolocie jest dziś niewolnikiem automatów”⁷. Tekst Mroziewicza pełen jest zdań, w których można podstawić w miejsce słów: „samolot”, „pilot”, „pasażer” odpowiednio: „usługa internetowa służąca do pracy zespołowej”, „nauczyciel”, „student”. MS Teams czy Zoom są tym, czym Boeing lub Airbus. To wehikuły nowych czasów, służące do masowej, wirtualnej komunikacji. Jesteśmy w totalnie nowych czasach, zupełnie i całkowicie innych. Oczywiście, że w przeszłości dochodziło do epidemii. Ale technologicznie były to inne ery.

My, nauczyciele, jesteśmy pilotami oblatywaczami. To my mamy sprawdzić prototyp. To nowa rola, której trzeba się nauczyć. Budzi to lęk i niepewność, które dodatkowo odbierają nam niezbędną w takich okolicznościach pewność siebie. Studenci obserwują naszą nieporadność, na przykład to, że mamy problem z udostępnianiem ekranu, włączeniem kamery czy mikrofonu. Zestawiają nas z youtuberowymi gwiazdami, które niczym ryby w wodzie poruszają się w sieci.

Wydaje mi się, że właśnie dlatego niewielu studentów ocenia poziom przygotowania nauczycieli akademickich do nauczania online jako „wysoki” (4,42 %), a dominującą odpowiedzią jest „przeciętny” (43,36 %). My jesteśmy, po prostu, w trakcie uczenia się nowej roli: pilota na trasie transformacji z edukacji konwencjonalnej do edukacji online. Za nami przecież dopiero pierwsze „wylatane” godziny.

Aleksander Cywiński

Lęk wysokości

Sytuacja podmiotów edukacji akademickiej w pandemii niewątpliwie spełnia warunki sytuacji trudnej, w której pojawia się przeszkoda na drodze do realizacji celów, co oznacza zakłócenie struktury normalnego funkcjonowania. Jak twierdzi Wiesław Łukaszewski, sytuacja trudna prowadzi zwykle do pewnego konfliktu pomiędzy zadaniem realizowanym przez podmiot(y) a jego (ich) potencjałem i warunkami do wykonania tego zadania⁷.

Cechą szczególną tej sytuacji jest także jej „nowość”. Nigdy wcześniej z takimi okolicznościami spełniania zadań edukacyjnych nie mieliśmy do czynienia, nie znamy ich. Każda z takich „nieznanych”, nowych sytuacji rodzi zupełnie naturalne dla niej obawy i lęki o możliwość wykonania założonych celów i zadań edukacyjnych. Tworzy także konieczność, a zarazem nadzieje i szanse (by sformułować nowe cele, by zyskać nowe kompetencje, doświadczenia) na poszukiwanie nowych rozwiązań, którymi nie posługiwaliśmy się dotychczas w znanych nam sytuacjach edukacyjnych w kształceniu akademickim.

Pojawiające się nowe rozwiązania w kształceniu (wciąż mało znane, w pewnym sensie obce, a może i niechciane czy postrzegane jako narzucone) mogą być przez podmioty edukacyjne interpretowane i oceniane jako sprzyjające bądź niesprzyjające spełnianiu wspólnych zadań, a to generuje różne emocje. Sytuacja edukacji akademickiej w pandemii najbliższa się wydaje być sytuacjom deprywacji i przeciążenia (uwzględniając także bardzo istotny kontekst świadomości podmiotów edukacji w zakresie zagrożenia zdrowia, a nawet życia, który nie pozostaje bez znaczenia dla sytuacji edukacyjnej), którym towarzyszy spory poziom lęku⁹.

I to właśnie z lękiem związane były moje pierwsze asocjacje wynikające z podjęcia próby odpowiedzi na pytanie postawione we wstępie naszego tekstu (dlaczego studenci oceniają poziom

przygotowania nauczycieli akademickich do kształcenia online jako przeciętny?). Wstępne intuicje wskazywały na lęk. Na „lęk przed lotem w nieznaną” (nawiązanie do refleksji Aleksandra Cywińskiego w niniejszym tekście).

Kolejne intuicje w tej refleksji kierowały moją uwagę w stronę podmiotów, którym studenci przypisują odpowiedzialność za edukację akademicką online w warunkach pandemii. Sytuacja społeczna, nacechowana nowością, generuje wiele nowych oczekiwań wobec siebie samego, a przede wszystkim wobec partnerów relacji i okoliczności jej towarzyszących. Rodzi wiele pytań o to, czy sprostamy nowym wymaganiom? Kto nam w tym pomoże? Kto jest za to odpowiedzialny? Lęk generowany taką sytuacją i towarzyszące mu pytania przynoszą potrzebę ocen. Ocenie podlegają własne kompetencje w zakresie poradzenia sobie z nowością sytuacji, a także kompetencje osób, które czynimy odpowiedzialnymi za realizację wspólnych zadań.

Analiza wyników naszych badań wskazuje, że studenci oceniają poziom swoich kompetencji w zakresie przygotowania do uczestnictwa w kształceniu zdalnym jako zdecydowanie przeciętny. Warto zadać pytanie: kogo postrzegają jako podmioty odpowiedzialne za realizację zadań edukacyjnych w czasie pandemii? Liczne rozmowy ze studentami, właśnie w tym czasie, w relacjach zapośredniczonych medialnie, pozwalają zauważyć, że odpowiedzialną za edukację (za realizację celów, zadań, organizację jej warunków) czynią przede wszystkim uczelnię. Sami korzystają być może w tym momencie z prawa do moratorium psychospołecznego. A odpowiedzialna za ich edukację uczelnia to także ich nauczyciele. W sytuacji nowej i trudnej wymagania studentów wobec nauczycieli akademickich wzrastają. Tak jak rośnie również poziom przypisywanej im przez studentów odpowiedzialności za edukację. Wymagania odpowiedzialności i ich konfrontacja z rzeczywistością edukacyjną, z codziennymi

doświadczeniami podczas zajęć prowadzonych online w naturalny sposób generuje oceny. Czasami także bardziej surowe czy też nieadekwatne.

Jak jest w tym analizowanym przez nas przypadku? Trudno jednoznacznie stwierdzić – sprawa wydaje się być zdecydowanie bardziej skomplikowana. Wiem natomiast, że próbujemy nieustannie doskonalić nasze kompetencje w zakresie prowadzenia kształcenia online. Czasami nasza mniejsza sprawność w tym zakresie spowodowana jest również niedostatkami sprzętu, którym dysponujemy. Stwierdzam to z perspektywy własnych doświadczeń pracy zdalnej wyłącznie przy użyciu telefonu komórkowego, bo tylko system w moim telefonie spełniał wymagania stawiane przez programy wykorzystywane do kształcenia zdalnego – moje komputery sobie z tym nie radziły. Oceniając moje wielowymiarowe doświadczenia w sytuacjach edukacyjnych w czasie pandemii, stwierdzam, że wiele się nauczyłam wspólnie z moimi studentami i od moich studentów. Wiele wspólnych „lotów” edukacyjnych (także w nieznanym) jeszcze przed nami i najważniejsze jest to, by wierzyć w nasz wspólny potencjał do uczenia się przez całe życie i wzajemnie od siebie.

Lidia Marek

Wyjątkowa mobilność

Martin Heidegger zauważył już dawno, że technika nie jest zjawiskiem neutralnym¹⁰. Technika obnaża naturę ludzką i tylko powieliła to, co już jest i tak oczywiste w społeczeństwie. W podobny sposób John Dewey wskazał, że edukacja jest funkcją całego społeczeństwa¹¹. Zmiana w społeczeństwie jest więc odzwierciedleniem zmian w aulach wykładowych, a zmiany w technologii stosowanej w nauczaniu będą zmianami odzwierciedlającymi zmiany społeczne. COVID-19 i związana z pandemią integracja technologii w procesach pedagogicznych stały się nagle wyzwaniem

do naprawdę szeroko pojętych zmian w społeczeństwie i nauczaniu akademickim, podczas gdy technologia potwierdziła w wielu wypadkach, że to, co było brane za oczywiste w szkoleniu akademickim, staje się nagle wyzwaniem dokładnie takim samym w swoim wymiarze, jak otaczające uczelnie zmiany społeczne.

Nie jest dla nikogo niespodzianką, że nauczyciele akademicy są ludźmi – tak jak ich studenci. W momencie kiedy COVID-19 stał się rzeczywistością, przygotowanie społeczeństwa do edukacji i innych interakcji przez internet było w powijkach. W większości wypadków uczelnie dostały zaledwie 24, może 48 godzin, żeby przenieść zajęcia na tryb online. Nie było czasu na dalekosiężne plany, na dyskusje, na ustalanie strategii czy też zastanowienie się nad skutkami tego, co się stanie rzeczywistością już jutro. Pytania dotyczyły tylko jednego: uczyliśmy, czy nie uczyliśmy? Czy dany kierunek studiów może być kontynuowany w trybie online, czy nie? Pytania te były i są cały czas zadawane w kontekście naszego codziennego życia. Ludzie tracą pracę, wskaźniki zakażeń idą w górę, a nauczyciele i uczniowie nie zawsze mają dostęp do najnowszych technologii, nie mówiąc o szkoleniu. Nikt, na dobrą sprawę, do dzisiaj nie wie, kiedy i jak pandemia się skończy, a na pytanie, czy nauka w trybie online się sprawdzi, wciąż szukamy odpowiedzi.

Jakie więc będą następne kroki? Co robić dalej, aby już w następnym roku akademickim, który dla uczelni w Stanach Zjednoczonych zaczyna się w sierpniu, studenci byli przekonani, że w trybie online mogą się uczyć tak samo jak w tradycyjnych klasach, a nauczyciele mieli świadomość, że efektywność ich nauczania nie ucierpi?

Z tych kontekstów wybrałem trzy zagadnienia, które wydają się mieć największy potencjał do dalekosiężnych zmian i ulepszeń w szkolnictwie wyższym. Są to: infrastruktura uczelni, egzaminy i szkolenie zarówno nauczycieli, jak i studentów z zakresu korzystania z technologii.

Infrastruktura uczelni – to chyba najważniejszy aspekt zmian, jakich możemy się spodziewać, jak tylko wrócimy do budynków szkolnych, auli i klas przystosowanych do tradycyjnych sposobów nauczania z nauczycielem pośrodku klasy i uczniami w ławkach. Jeżeli COVID-19 pozostanie z nami na dłużej, możliwe jest, że wiele z tych budynków będzie musiało być dostosowanych do mniejszej liczby studentów w salach wykładowych. Możliwe jest również, że będą tworzone kierunki, które może nigdy nie wrócić do klas z czterema ścianami. Od końca lat 90. wiele uczelni na całym świecie udowadnia, że uczenie się w trybie online nie tylko nie jest gorsze, ale umożliwia dostęp do edukacji tam, gdzie ten dostęp nie zawsze był możliwy.

Największą jednak zmianą, jakiej można się spodziewać, przynajmniej w istniejącej strukturze szkolnictwa wyższego, wydaje się zupełnie nowe rozumienie przemieszczania się studentów z uczelni do uczelni w poszukiwaniu przedmiotów do studiowania, lepszych nauczycieli, czy też szybszego spełnienia wymogów danego kierunku studiów. Geograficzne i tradycyjnie rozumiane granice szkoły przestają istnieć. W internecie głównymi ograniczeniami są wydajność elektronicznego sprzętu studenta, tradycyjna biurokracja i niechęć do nauki na odległość. Tradycyjne instytucje szkolnictwa wyższego będą musiały znaleźć własną tożsamość w świecie przepełnionym różnego rodzaju szkoleniami online. W Stanach Zjednoczonych, gdzie przemieszczanie się studentów z uczelni do uczelni jest czymś normalnym, zarząd każdego uniwersytetu, żeby przetrwać, będzie musiał przeanalizować, co sprawi, że dany program nauczania będzie na tyle wyjątkowy, żeby przyciągnąć studentów, którzy wcześniej nawet nie wiedzieli o jego istnieniu.

Tradycyjne modele testowania i egzaminowania studentów też mogą ulec dużym zmianom. Sposoby egzaminowania przed pandemią wymagały obecności nauczyciela akademickiego, a często nawet pomocnika – w celu kontrolowa-

nia studentów. W obecnej sytuacji, gdy studenci siedzą przed kamerkami internetowymi, i przy nie zawsze najlepszej jakości połączeniu, zarządzanie testowaniem staje się bardzo problematyczne. Coraz popularniejsza staje się ewaluacja formatywna, polegająca na częstszym egzaminowaniu mniejszych partii materiału – dzięki temu studenci wiedzą, czego się uczyć, ale bez wywoływania dodatkowego stresu formalnymi egzaminami. Wykazanie kompetencji, a nie tylko wskazanie poprawnej odpowiedzi na teście, wydaje się być o wiele bardziej efektywnym sposobem sprawdzania zdobytej wiedzy.

Obydwie grupy – i nauczyciele akademicy, i ich studenci będą musieli się wykazać wysokimi umiejętnościami w operowaniu sprzętem elektronicznym, jak też zapewnić sobie dostęp do dobrego sprzętu i szybkiego połączenia internetowego. Tworzenie małych grup uczestniczących w zajęciach skoncentrowanych na dokładnie określonych kompetencjach może być rozwiązaniem pozwalającym nauczycielom akademickim podnieść kwalifikacje w zakresie poszczególnych przedmiotów, których uczą, a studentom przynieść konieczne dla nich interakcje z rówieśnikami. Pomimo że komunikatory i programy do porozumiewania się przez internet istniały już od dawna, tradycyjne nauczanie, szkolenie nauczycieli czy nawet rozmowy zarządów szkół wyższych zawsze odbywały się twarzą w twarz, w auli wykładowej lub sali konferencyjnej. Teraz szkolenie może się odbywać na odległość, nie tylko już dlatego, że może to przynieść jakieś korzyści, ale że jest to po prostu konieczne. Nic nie stoi więc na przeszkodzie, żeby nauczyciele z wielu różnych uczelni pomagali sobie na odległość, bez wychodzenia z domu. Jednak należy pamiętać, że konieczne jest stworzenie struktur, które wspierałyby taki styl szkolenia.

COVID-19 wywołał sporą dawkę frustracji. Wielu nauczycieli wyrażało swoje niezadowolenie z powodu własnego nieprzygotowania do naucza-

nia przez internet. W tym samym czasie studenci zaczęli zadawać sobie pytania, czy edukacja, którą otrzymują, jest takiej samej jakości jak zajęcia prowadzone w tradycyjnych salach wykładowych. Pytanie, czy studenci myślą o swoich nauczycielach lepiej lub gorzej tylko na postawie zmiany sposobu nauczania, byłoby ciekawym tematem do dalszych badań. W końcu nauczyciele, tak jak ich studenci, muszą przystosować się do nowej rzeczywistości, a to wymaga czasu. Warto porównać wyniki naszego badania z innymi, wcześniejszymi badaniami na temat opinii studentów o przygotowaniu ich nauczycieli do nauczania w czasach przed COVID-19. Czy na pewno te wyniki były zdecydowanie lepsze?

Jarek Janio

O zaufaniu

W swojej refleksji nad kształceniem w trakcie pandemii COVID-19 na uczelniach wyższych odniosę się do pojęć „zmiana” i „zaufanie”. Są to kategorie, które wyznaczyły moją próbę odpowiedzi na pytanie: „dlaczego studenci nisko oceniają przygotowanie nauczycieli akademickich do kształcenia online?” (poziom wysoki deklaruje 4,42%, bezpieczny przeciętny poziom wybrało 43,36% studentów).

Okazjonalne doświadczanie zajęć z użyciem cyfrowych mediów miało miejsce, ale nie na taką skalę, jak nastąpiło to po 12 marca 2020 roku, na co w swojej wypowiedzi zwraca uwagę także Jarek Janio. I jest ona szczególnie cenna, gdyż okazuje się, że nie tylko my, Polacy, zapatrzeni w amerykański porządek edukacji, w trakcie kryzysu mamy podobne obserwacje.

W czasie pandemii cała społeczność akademicka została „zmuszona” do przejścia z kształcenia w murach uczelni na formę zdalną, z użyciem cyfrowych mediów, nazywaną przez podmioty edukacji akademickiej „kształceniem online”. Przymus rodzi

opór. Sytuacja kryzysowa opór wzmacnia lub minimalizuje. W takiej sytuacji odwołuję się do kategorii „zaufania”, a raczej różnych rodzajów zaufania, które nabrały szczególnego znaczenia w trudnym dla wszystkich stron czasie. Pozwolę sobie przywołać te, które z powodu mojego zaangażowania w edukację akademicką uznałam za znaczące.

Jest to przede wszystkim: zaufanie **osobiste** – ufam, że pozytywnie zrealizuję swoje obowiązki wynikające z bycia w społeczności akademickiej; zaufanie **pozycyjne** – ufam, że nauczyciele przygotowują mnie (z pozycji studenta) do zrealizowania i zaliczenia przedmiotu; ufam, że władze uczelni zrobią wszystko, aby umożliwić mi (z pozycji nauczyciela) przeprowadzenie przedmiotu zgodnie z planem pracy; zaufanie **technologiczne** – ufam, że poradzę sobie z programem i sprzętem do edukacji online; zaufanie **instytucjonalne** – ufam, że uczelnia sprosta wyzwaniom kształcenia online¹².

Są to także wspomniane różne rodzaje oporu przed kształceniem online, które z kolei są warunkowane wewnętrznymi i/lub zewnętrznymi barierami przed zmianą, w szczególności: bariery emocjonalne, intelektualne, percepcyjne, środowiskowe, a także kulturowe. Wydarzenia, które w stanie pandemii COVID-19 wyzwalały nie tylko emocje na wewnętrzne stany odczuwania, związane ze zdrowiem czy zagrożeniem, ale także budziły reakcje społeczne mające swoje odzwierciedlenie w interakcjach z otoczeniem, a w omawianym wypadku otoczeniem poszerzonym. Zachowania innych ludzi wpływały na nas, a z powodu oddziaływania społecznego w warunkach izolacji częściowej lub całkowitej pojawiały się liczne emocje¹³.

Pierwsze badania, jakie prowadziłam w roku 2007 wśród nauczycieli języka polskiego w 12 szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce, pokazały uczucia strachu, niepokoju, kiedy wprowadzono wymagania dotyczące stosowania mediów cyfrowych na zajęciach przedmiotowych. Nauczyciele mieli przeświadczenie konieczności wprowadze-

nia komputera i internetu na swoje zajęcia, a jednocześnie odczuwali strach, że uczniowie będą od nich lepiej przygotowani do obsługi sprzętu. Wielu z nich, chcąc uniknąć napięcia, rezygnowało z lekcji z zastosowaniem mediów cyfrowych. Nauczyciele przejawiali **lęk społeczny (opór) przed zmianą**, wywołany szeregiem barier¹⁴, który wyrażał się werbalną gotowością wykonania określonego zadania dydaktycznego, przy jednoczesnym powątpiewaniu w to, czy uda im się przekazać wymagane programowo treści. Zmiana weszła w życie, a zaufanie do zmiany stało się fundamentalnym wyznacznikiem przyjęcia postawy wobec zmiany oraz oceny efektów zmiany.

W niniejszym rozważaniu, mając w pamięci wcześniejsze badania i poczynione przez lata obserwacje w szkołach w wielu krajach kulturowo, ekonomicznie, religijnie, politycznie różnych, składam się ku temu, że na ocenę kształcenia online przez studentów, ale i także przez nauczycieli akademickich, miało olbrzymie **znaczenie zaufanie, które można nazywać aktem kształtowania zmiany**. Relacje pomiędzy instytucją edukacyjną (uczelnia) a podmiotami edukacji (studentami) powstają w wyniku zmiany, aktywnie się kształtują¹⁵. Z jednej strony nie ma ogólnych czynników, które przewidywałyby rozwój lub brak rozwoju zaufania dla wszystkich osób (nauczycieli i studentów) we wszystkich sytuacjach¹⁶. Z drugiej strony to zaufanie jest tym czynnikiem, które służy zmniejszeniu „złożoności” zmiany i „oporu” przed zmianą. Kluczowa będzie tutaj **wiarygodność adresata zaufania**, czyli uczelni wyższej¹⁷.

Podążając tropem Niklasa Luhmanna – zaufanie do edukacji online nie jest doświadczaniem przeszłości. To informacje, jakie posiadamy o kształceniu online z przeszłości, wyznaczyły relacje edukacyjne nauczyciel – student w okresie pandemii COVID-19. Należałoby zatem zadać w tym momencie kolejne pytania: jakie informacje o kształceniu online posiadają studenci, a jakie nauczyciele i pracownicy administracji uczelni?

Jaka jest wiarygodność wobec edukacji online na uczelni wyższej w okresie COVID-19?

Jeżeli przyjmiemy, że w akcie zaufania zmniejsza się złożoność aktów kształcenia, to w wyniku zaufania podmiotów edukacji do siebie nawzajem to kształcenie stanie się subiektywnie przewidywalne. To oznacza, że w akcie kształtowania zmiany na przykład nauczyciel, który nie widzi, a jedynie słyszy studenta – oceni go sprawiedliwie. Nauczyciel jest przekonany, że student sumiennie wypełni swoje obowiązki. Podobnie władze uczelni w akcie kształtowania zmiany będą przekonane, że nauczyciel podchodzi do kształcenia z pełnym przekonaniem wypełniania swoich zawodowych obowiązków. Zaufanie działa jako filtr percepcji, to w niej upatruję szybkie wprowadzenie zmiany, szczególnie, kiedy jest ona konieczna z uwagi na sytuację kryzysową.

Reasumując: dlaczego tak ważne jest zaufanie podmiotów edukacji? Otóż zaufanie jest podstawowym rodzajem kapitału społecznego w rozumieniu: norm, wartości i sieci wzajemnych zależności, umożliwiających efektywne wspólne działanie¹⁸. Tam gdzie jest zaufanie, jest więcej możliwości doświadczania i działania, a także możliwe jest szybkie dostosowanie warunków do zmiany. Kształtowanie zaufania podmiotów edukacji w relacjach do siebie jest tym czynnikiem zmiany, który warunkuje jej powodzenie. Zaufanie do kształcenia online nie jest incydentalne. Jest swoistym zakładem podmiotów edukacji uczestniczących w tym kształceniu, w zakresie przyszłych działań edukacyjnych mających odzwierciedlenie między innymi w ocenie efektów kształcenia¹⁹. Warto zatem dbać o zaufanie w edukacji bezpośredniej, aby zaufanie w edukacji online było możliwe, a zmiana kształcenia w kryzysie, i to nie tylko w okresie pandemii, mniej „dokuczliwa”, bo nawet w obliczu zupełnie nowej, nieznannej sytuacji dotychczasowe zaufanie stanie się punktem zrozumienia i przyspieszenia przyjęcia zmiany.

Elżbieta Perzycka

Człowiek rozproszony

Wyniki przeprowadzonego sondażu po całkowitym przejściu na kształcenie zdalne (w związku z pandemią COVID-19) pokazały, iż przed edukacją stoi prawdziwie trudne wyzwanie: jak od tradycyjnie rozumianej alfabetyzacji przejść do alfabetyzacji funkcjonalnej człowieka nowej generacji, tak zwanego *homo internetica*, który wierzy jedynie w moc swojego smartfona podłączonego do sieci i jak dotąd pozostaje zadowolonym alfabetą funkcjonalnym?²⁰

Biorąc pod uwagę określenia pojawiające się już w różnych publikacjach, można stwierdzić, że *homo internetica* to nowa forma ewolucji człowieka, której podstawą jest wysoki stan jego wirtualnych (a więc pozornych) zdolności komunikacyjnych, a fundamentem głównych funkcji życiowych jest połączenie do sieci²¹. Brak połączenia nie tylko utrudnia, ale wręcz uniemożliwia jego funkcjonowanie w każdym wymiarze: osobistym, społecznym i zawodowym.

Okazało się, iż edukacja (nie tylko na poziomie wyższym) jest tą dziedziną ludzkiej działalności, szerzej kultury, która nie może być przeniesiona w całości (a śmiem twierdzić, iż może tak się stać tylko w niewielkiej części) na poziom komunikatorów internetowych. Dzieje się tak dlatego, że kształcenie oparte jest wyłącznie na spotkaniu nauczyciela z uczniem, i dodajmy – spotkaniu rzeczywistym, realnym, fizycznym... I nawet doraźnie konieczne przeniesienie tychże spotkań na płaszczyznę internetową kończy się klęską (co pokazują wyniki badań). Oczywiście z punktu widzenia studentów do kształcenia wirtualnego to właśnie nauczyciele nie są przygotowani (a do czego mieliby być przygotowani?) i nie mają kompetencji (a jakie mieliby mieć kompetencje?). Podobnie gdybyśmy zapytali nauczycieli, okazałoby się, iż to studenci nie są przygotowani do uczenia się sieciowego (tu można postawić podobne pytanie, czyli do czego?) i nie mają kompetencji (jakich?).

Uważam, że w tak postawionych problemach badawczych gubimy istotę rzeczy. A w istocie idzie tu o alfabetyzację funkcjonalną *homo internetica*, czyli współczesnego człowieka stale podłączonego do sieci, którym jest i nauczyciel akademicki, i student. Wynikają stąd trzy zasadnicze zjawiska, których zrozumienie umożliwi prowadzenie (nie wprowadzenie) edukacji zdalnej w sytuacji mniejszego lub większego ograniczenia kontaktów społecznych w świecie realnym – fizycznym.

1) Do świata wirtualnego *homo internetica*, w którym na co dzień żyje, dołączyło kształcenie w szkole wyższej, a więc również niepewne, jak wszelkie zasoby wiedzy internetowej – zajęcia powinny być prowadzone z uczelni, przy ograniczonym (względami bezpieczeństwa) udziale studentów. Zapobiegnie to utracie tożsamości studenckiej, czyli zaniku poczucia związku z uczelnią, bycia studentem – a tylko odbiorcą niepewnych komunikatów mających „sterować” uczeniem się. Utrata tożsamości ucznia/studenta jest pierwszym krokiem do analfabetyzmu funkcjonalnego.

Uzasadnienie. *Homo internetica* ma inną mentalność niż człowiek poprzednich epok kulturowych, ponieważ znacząco przeobraził się sposób jego porozumiewania się. Umiejętność komunikacji zawsze jest kluczowym elementem kultury, w tym kształcenia. Gdy zmienia się tryb komunikacji, zmienia się także kultura, w tym uczenie się. Wszystko, co *homo internetica* ma wykonywać, za każdym razem robi za pomocą 10 palców na klawiaturze. Przy tym ma poczucie nieograniczonej wiedzy, pamięci, czasu i przestrzeni. To dlatego, że internet nie zna odległości – w sieci nie istnieje relacja przestrzenna, a nawet czasowa. Współczesny człowiek kieruje się w swoim działaniu uwagą mimowolną, ponieważ w wirtualnym świecie ludzi umieszcza się w osobistej perspektywie, która często różni się diametralnie od innych perspektyw. Jego wiedza jest nieokreślona, gdyż w świecie wirtualnym informacja aktualizuje

się na bieżąco (w sposób ciągły i permanentny), pojawia się tak zwana pozorność wiedzy, która jest podstawą kultury upozorowanej. Dominuje przekonanie, że to, co wiesz dziś, jutro może się zmienić. Podstawą określania tożsamości jest nieokreśloność wynikająca z ciągłej zmienności czasu i miejsca. **Właśnie to zjawisko utrudnia, a w dalszej perspektywie uniemożliwi kształcenie zdalne, stąd konieczny jest powrót do podstawowych form kształcenia instytucjonalnego, choć w zmodyfikowanej mieszanej formie.**

Elektroniczna baza współczesnej kultury jest niematerializowana instytucjonalnie, ponieważ ludzie mogą zarządzać nią przez internet, dlatego nie trzeba robić notatek, wydruków, a spotkania osobiste, konieczne w świecie realnym, w świecie wirtualnym są zbędne. **A w kształceniu spotkanie nauczyciela z uczniem/studentem jest niezbędne.**

2) *Homo interneticus* (a więc student i nauczyciel akademicki) ciągle boi się, że coś go ominie, towarzyszy mu stałe poczucie dyskomfortu wynikające z obawy przeoczenia ważnej informacji, szansy na doświadczenie czy nawiązanie interakcji społecznej. Lęk przed wykorzystaniem komunikatorów internetowych, który deklarowali badani, wynikał prawdopodobnie z tego właśnie faktu, iż ta zarezerwowana wyłącznie do kontaktów rzeczywistych dziedzina życia będzie również poddana efektowi FOMO²², który jest charakterystyczny dla sieci społecznościowych (czyli koleżeńskich, plotkarskich). Kształcenie jest zawsze oparte na komunikacji dziejącej się w konkretnym miejscu i czasie (w mitologii greckiej herosowi Akademosowi poświęcono specjalnie założony gaj, jako miejsce debat uczonych – uczenia się, co świadczy o tym, iż nie może to być miejsce przypadkowe; dla uczenia się ważna jest jedność miejsca, czasu i akcji, tak powstała Akademia Platona). Rozproszenie poznawcze oparte na lęku przed tym, że coś ważnego dzieje się poza „akademią”, to drugi krok do analfabetyzmu funkcjonalnego.

Uzasadnienie. Zjawisko to jest bezpośrednio związane z upowszechnieniem urządzeń mobilnych i rozwojem serwisów społecznościowych. Badacze szacują, że zjawiskiem tym może być dotkniętych nawet 70% dorosłych z krajów rozwiniętych, stale korzystających z sieci.

Podstawowe powody pojawienia się zjawiska FOMO są następujące:

- portal społecznościowy (jak Facebook) schlebia ego internauty, człowiek czuje, że jest wśród swoich: miłych i inteligentnych ludzi;
- w internecie jest gotowość do udzielenia wszelkich odpowiedzi;
- a jeśli się nie zagłębia do internetu, pojawiają się tęsknota i niepokój.

Dlatego *homo interneticus* ciągle coś sprawdza w telefonie i laptopie, przez co nie potrafi skupić się na uczeniu się i pracy. To go wykańcza i przygnębia w takim stopniu, że w skrajnych przypadkach może stać się konieczne zgłoszenie się do psychiatry – z nerwicą i depresją. Nawet w chwili odpoczynku, relaksu, gdy *homo interneticus* zamawia kawę, kładzie na stoliku gazetę i telefon... I nie skupia się na tym, co wokół niego się dzieje, nie rozmyśla – ogarnia go pustka, chaos: sięga po kawę, zerka na gazetę, ale zaraz bierze do ręki komórkę. Odstawia kawę, ale potem znów po nią sięga, przeglądając równocześnie Facebooka. Gazeta leży nietknięta – i wtedy czuje niepokój, że jej nie czyta, choć powinien. Więc zerka na tytuł i dalej szpera w komórce... W telefonie nic się nie dzieje, ale on i tak czuje strach, gdy tego nie sprawdzi.

W taki oto sposób pierwszym krokiem do analfabetyzmu funkcjonalnego jest rozproszenie (rozedrganie) poznawcze. Przecież w sieci dzieje się tyle ważnych i ciekawych rzeczy, że wręcz trudno obyć się bez stałego jej monitorowania, klikania, dopisywania swoich komentarzy, pokazywania siebie, swojego życia właśnie „tam”. *Homo interneticus* z syndromem FOMO nie jest w stanie skupić się na jednym wątku, jednej historii – świat wirtualny toczy się wielowątkowo,

a wszystkie trzeba przecież śledzić, przeskakiwać z tematu na temat, być na bieżąco.

Stąd każda praca ze studentami na bazie komunikatora internetowego oparta jest na rozproszeniu poznawczym, a przecież kształcenie to stałe skupienie poznawcze oparte na uwadze dowolnej, czyli kierowanej świadomie przez uczący się podmiot.

3) Rozproszenie poznawcze, które ujawnił COVID-19 w uczeniu się akademickim, prowadzi do sytuacji, w której studenci i nauczyciele akademicy nie wiedzą, co w treściach kształcenia jest ważne. Zanik ujednoczonego systemu wiedzy jest trzecim krokiem do analfabetyzmu funkcjonalnego.

Uzasadnienie. Naturalnym następstwem rozproszenia poznawczego jest zanik wartości wiedzy sensu stricto, a co za tym idzie – zanik rozumienia, umiejętności wiązania faktów, budowania zindywidualizowanej i spójnej wewnętrznie oraz zewnętrznie narracji świata. Przecież w sieci liczą się dosłowność i atrakcyjność przekazu informacji mierzone liczbą kliknięć („lajków”), a w kształceniu tak nie jest.

Od dawna było wiadomo, że samo uczenie się faktów, zdobywanie podstaw wiedzy jest niezwykle trudne we współczesnej szkole ze względu na to, że dla uczniów/studentów podstawowym źródłem wiedzy – i wyrocznią co do jej prawdziwości – jest internet. A tam wszystko ułożone zostało nie według logicznej zależności, struktur hierarchicznych, ale na zasadzie swobodnych skojarzeń hipertekstowych: hasło „1492” w internecie to zarówno odkrycie Ameryki przez Krzysztofa Kolumba, jak i tytuł filmu: *1492. Wyprawa do rajów*. I w zależności od tego, na jaką wiadomość się kliknie, taka będzie odpowiedź na pytanie: „Z czym ci się kojarzy rok 1492?”. W drugim wypadku wiedza historyczna sprowadzi się do fabuły filmu. Przy czym linków hipertekstowych do filmu jest zdecydowanie więcej i są one atrakcyjniejsze, gdyż zawierają ilustracje i kolejne filmy.

Już przed pełnym kształceniem zdalnym współczesna szkoła zupełnie nie radziła sobie z tym zjawiskiem, skoro w licznych sondażach młodzi dorośli, zwykle legitymujący się maturą, ujawniali rażące braki w wiedzy i erudycji. Z jednej strony w zależności od przyjętego modelu programy nauczania trzymają się obiektywnej, uznanej i uzasadnionej narracji (merytorycznej poprawności), z drugiej zaś – uczniowie na bieżąco są uczestnikami tej samej narracji występującej w sieci subiektywnie (prawda obiektywna została zastąpiona prawdą subiektywną – prawdziwe jest to, co uznałem za takie w momencie kliknięcia: to, co mi się w tym momencie spodobało). Pandemia COVID-19 spowodowała, iż dominująca stała się narracja internetowa.

Kształcenie zdalne ujawniło brak kompetencji krytyczno-kreatywnych zarówno po stronie studentów, jak i nauczycieli akademickich, a przez to zasadniczą trudność pełnego kształcenia w świecie wirtualnym, w którym istnieje wielość równoległych i równoważnych narracji kulturowych.

Wojciech Wałat

Odmienne kompetencje

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie – dlaczego badani studenci najczęściej wybierają odpowiedź wskazującą na „przeciętny” poziom przygotowania nauczycieli akademickich do nauczania online? – do wskazanych już (znaczących i trafnych) wyjaśnień, można dodać uzasadnienia uwypuklające element odwiecznego konfliktu pokoleń, wyrażony przeciwstawieństwem: „My” (uczniowie/studenti) i „Oni” (nauczyciele). Przeprowadzone badania własne i analizy środowiska edukacyjnego, uformowanego pod wpływem gwałtownych przemian technologicznych, zgodnie z przewidywaniami, zobrazowały pewien rozdźwięk między potrzebami, oczekiwaniami, aspiracjami podmiotów edukacji, uczniów i na-

uczycieli²³ – co w czasie pandemii COVID-19 mogło nabrać szczególnego wymiaru.

Studenci to pokolenie należące do kręgu kulturowego osób, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują podobieństwo kompetencji, postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości – zgoła inne, w porównaniu czy odróżnieniu, od pokolenia ich nauczycieli. To do młodych ludzi („nowego ucznia” ery ICT, czyli technologii informacyjno-komunikacyjnych) odnoszone są, odpowiednio do technologicznych przemian, różne określenia – takie jak: *Video Kids*, *Net Generation*, *Google Generation*, *MyPod Generation*, *@Generation*, *Screeny Generation* itd. – wskazujące wprost na ich kompetencje informatyczne i informacyjne. Niejako z definicji/założenia reprezentowany poziom kompetencji cyfrowych młodego pokolenia (*digital natives*) jest wyższy od kompetencji przedstawicieli pokoleń starszych (*digital immigrants*), ponieważ ten świat (wirtualna przestrzeń) należy do nich. Stąd zapewne uzyskane w badaniu odpowiedzi studentów: moje przygotowanie do uczenia się za pośrednictwem metod i narzędzi ICT jest na wyższym poziomie niż przygotowanie do nauczania online nauczycieli akademickich.

Sami też nauczyciele²⁴ (w tym i akademicy²⁵) nie mają zbyt wygórowanego zdania na temat własnych kompetencji informacyjnych i podejmowanych działań na rzecz wdrażania narzędzi ICT w swojej pracy. Uzyskane wyniki ujawniły, że poziom kompetencji informacyjnych nauczycieli w większości (81,6%) można było określić jako średni (połowa badanej grupy) lub wysoki (prawie trzecia część nauczycieli). Świadczyć to może o ogólnie dostatecznym i dobrym przygotowaniu nauczycieli do rozwiązywania zadań w zakresie operowania informacją. Podobnie też poziom korzystania przez nauczycieli z nowoczesnych metod i narzędzi ICT w większości (83,2%) możemy określić jako średni (dokładnie połowa badanych osób) lub wysoki (trzecia część analizowanej grupy).

Zatem w samoocenie nauczycieli najczęściej odnajdujemy wskazania na „przeciętność”, zarówno w odniesieniu do posiadanych wiadomości i umiejętności w zakresie nowoczesnych źródeł informacji (stosowania cyfrowych instrumentów w rozwiązywaniu zadań informacyjnych: w procesie poszukiwania, porządkowania, selekcjonowania, przechowywania, tworzenia i udostępniania informacji cyfrowych), jak i podejmowanych w praktyce działań (aplikowania narzędzi ICT: sprzętu teleinformatycznego, oprogramowania, technologii internetowych, multimedialnych materiałów dydaktycznych). Zatem wydaje się, że zdiagnozowany „przeciętny” poziom przygotowania nauczycieli akademickich trafnie opisuje rzeczywistość, praktykę nauczania online.

Na omawiany „przeciętny” poziom pewien obraz rzuca także ustalony wyraźny związek ($r \cong 0,71$, $r_2 \cong 0,50$) pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych (wynikami sfery poznawczej nauczycielskich osiągnięć) a poziomem wykorzystywania nowoczesnych narzędzi ICT (adekwatnymi zachowaniami w dziedzinie praktycznej)²⁶. Tak więc reprezentowany kompetencyjny poziom – tu: (za) niski – ma bezpośredni wpływ na podejmowanie – tu: na (za)niskim/„przeciętnym” poziomie – działań w praktyce edukacyjnej, a w dobie pandemii COVID-19 – przejawianie aktywności zapośredniczonej narzędziami online. To też kwestia odczuwanych potrzeb i motywacji, ukierunkowanych na wspólny edukacyjny cel. Na ile on jest „wspólny”?

Zasadnicze powody, dla których nauczyciele w swojej praktyce wykorzystują narzędzia ICT, tkwią w: 1) usprawnianiu i upracticznianiu podejmowanych zawodowych działań (korzyściach dla nauczyciela); 2) dużych możliwościach upracticzniania i uskuteczniania procesu nauczania i uczenia się (profitach dla nauczyciela i ucznia); 3) docenianiu ICT jako narzędzia, uniwersalnego i praktycznego instrumentu do różnorodnych podejmowanych prac (w walorach cyfrowych narzędzi)²⁷. Z kolei dzieci i młodzież w tym wzglę-

dzie wymieniają najczęściej motywy tkwiące w: 1) działaniach ukierunkowanych na operowanie informacją, głównie w zakresie jej pozyskiwania i weryfikacji oraz źródle pozyskiwania gotowych prac i materiałów; 2) aktywności obejmującej komunikowanie się, w tym narzędziach oferowanych przez media społecznościowe; 3) dostępie do źródeł wiedzy oraz narzędzi kształtujących i doskonalących umiejętności, sprawności i postawy; 4) rozrywce, szerokiej ofercie ulubionych narzędzi czy środowisk do grania; 5) instrumentalnej pomocy w odrabianiu lekcji i wypełnianiu obowiązków szkolnych²⁸.

Z rozważań nad motywami stosowania i nie-stosowania ICT w codziennej praktyce wynika, że nauczyciele w dominującym prakseologicznym myśleniu o swojej profesji, racji i argumentów stosowania ICT szukają w efektywnym wypełnianiu zawodowych zadań, głównie w sprawnym i optymalnym przygotowywaniu i realizowaniu zajęć dydaktycznych. Jednak zasadniczych motywów podnoszenia kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystywania ICT należy szukać w pełnej akceptacji roli zawodowej, w poczuciu obowiązku, a nawet presji, profesjonalnego wypełniania roli, nie zaś w zachwycie czy zainteresowaniu współczesną technologią²⁹.

Inaczej rzecz się ma w grupie młodych ludzi, którzy ujawniają wysoki poziom zainteresowania nowymi mediami, a wśród ustalonych powodów, dla których w codziennej praktyce wykorzystują ICT, w większości dominują argumenty odnajdywane w warstwie podmiotowej, szukające korzyści i profitów dla siebie i podejmowanych, praktycznych i celowych, działań w cyberprzestrzeni – co można w ogólnym ujęciu zobrazować w sformułowaniu (wykorzystuję ICT, ponieważ): JA chcę, potrafię i robię to dobrze – dla własnego pożytku, własnej rozrywki. W świetle potrzeb i oczekiwań nauczycieli i uczniów/studentów trudno więc mówić o „wspólnych” strategiach w kształceniu online.

Reasumując, rozbieżność sądów studentów na temat przygotowania nauczycieli akademickich do nauczania online (poziom „przeciętny”) i przygotowania własnego/studentów do uczenia się w sieci (poziom wyższy) może wynikać z: 1) niepokojącego „odseparowania” cyfrowego świata ludzi młodych (studentów) od wirtualnego świata starszego pokolenia (nauczycieli akademickich); 2) rozbieżności powodów praktycznego/codziennego stosowania metod i narzędzi ICT przez podmioty edukacji; 3) niedostatecznego poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli w zakresie aplikowania nowych mediów oraz celowego, krytycznego i skutecznego wykorzystywania ICT.

Eunika Baron-Polańczyk

Przypisy

- ¹ Projekt naukowo-badawczy, Nr PBN/3/2020 pt. „Społeczno-technologiczne aspekty edukacji akademickiej w okresie pandemii – perspektywa międzynarodowa”, finansowany ze środków Stowarzyszenia Edukacja Nauka Kultura. Realizacja kwiecień 2020 – marzec 2021. Realizacja projektu: Anna Babicka, Eunika Baron-Polańczyk, Aleksander Cywiński, Jarek Janio, Waldemar Lib, Krzysztof Łuszczek, Lidia Marek, Elżbieta Perzycka, Wojciech Walat, Tomasz Warzocha.
- ² K. Mroziwicz, *Moc, niemoc i przemoc*, Bydgoszcz-Warszawa 2005, s. 339–346.
- ³ Ibidem, s. 340.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ Ibidem, s. 341.
- ⁶ Ibidem.
- ⁷ Ibidem, s. 342.
- ⁸ W. Łukaszewski, *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód, czy krok wstecz?*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal” 2015, nr 1 (21), s. 33–38.
- ⁹ T. Sankowski, *Funkcjonowanie człowieka w sytuacjach zagrożenia związanych z aktywnością rekreacyjno-turystyczną*, źródło: papers.wsb.poznan.pl, data dostępu: 20.09.2020.
- ¹⁰ M. Heidegger, *The Question Concerning Technology and Other Essays*, New York 1977.
- ¹¹ J. Dewey, *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York 1916.

- ¹² P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 312.
- ¹³ W. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, przeł. M. Kacmąjor, A. Kacmąjor, Gdańsk 2007, s. 37.
- ¹⁴ E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin, 2008.
- ¹⁵ N. Luhmann, *The Reality of the Mass Media*, Stanford University Press 2000.
- ¹⁶ M.K.W. Schweer, J. Padberg, *Vertrauen im Schulalltag, Eine pädagogische Herausforderung*, Neuwied 2002; M.K.W. Schweer, *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern schaffen*, „Schulmagazin” 2003, nr 3.
- ¹⁷ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 268.
- ¹⁸ J. Czapiński, *Kapitał społeczny*, w: *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2007, s. 263.
- ¹⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, op. cit., s. 310.
- ²⁰ Miliony Europejczyków czy Amerykanów mimo zakończenia edukacji formalnej pozostają analfabetami w ścisłym tego słowa znaczeniu lub analfabetami funkcjonalnymi – co oznacza, że ze zdobytej wiedzy nie potrafią zrobić racjonalnego użytku. Źródła tego stanu rzeczy upatruje się przede wszystkim w dominującej dziś komunikacji sieciowej, stąd określa się współczesnego człowieka mianem człowieka podłączonego do internetu, czyli *homo interneticus (internetus)*.
- ²¹ Sytuacja z COVID-19 pokazała, iż samo podłączenie do sieci nie czyni człowieka kompetentnym w nawiązywaniu, podtrzymywaniu i utrwalaniu kontaktów społecznych – w tym prowadzenia zajęć ze studentami (przeciętny poziom kompetencji nauczycieli w uzyskanych wynikach badań), tak jak *homo typograficus* (człowieka czytającego) nie czyniła czytaniem sama umiejętność czytania i posiadanie wielkiej biblioteki. Istotą była, jest i będzie alfabetyzacja funkcjonalna!
- ²² Po raz pierwszy nazwał je i opisał Dan Herman w artykule *The Fear of Missing Out (FOMO)* (2010). O jego powszechności świadczy fakt, że hasło „FOMO” zostało dodane w 2013 roku do renomowanego Oxford Dictionary.
- ²³ Zob. E. Baron-Polańczyk, *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Zielona Góra 2018.
- ²⁴ Zob. prace: E. Baron-Polańczyk: *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*, Zielona Góra 2007, s. 162–218; *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Zielona Góra 2011, s. 177–329; „The New Educational Review” 2013, nr 2 (32), s. 324–334.
- ²⁵ Zob. T. Warzocha, *Technologie informacyjne a kompetencje społeczne nauczycieli akademickich*, Rzeszów 2017 (praca doktorska napisana pod kierunkiem dra hab. W. Walata, prof. UR).
- ²⁶ E. Baron-Polańczyk, *Teachers' Information Competence towards their Implementation of ICT Methods and Tools. Correlation Relationship and Differentiating Factors*, w: E. Baron-Polańczyk (red.), *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*, Zielona Góra 2013, nr 3, s. 15–37.
- ²⁷ E. Baron-Polańczyk, *Motives of ICT use in teachers' professional practice (research report)*, „Technika a Vzdelávanie” 2014, nr 2, s. 56–58.
- ²⁸ E. Baron-Polańczyk, *Reasons for using ICT by children and adolescents in their everyday life (research report)*, Zielona Góra 2019, s. 47–86.
- ²⁹ E. Baron-Polańczyk, *Teachers' training and self-education in the field of ICT (in the light of own research)*, E. Baron-Polańczyk (red.), *ICT in Educational Design. Processes, Materials, Resources*, Zielona Góra 2013, nr 7, s. 17–37.

Abstract

Letters in the Time of Pandemic

The authors of this article asked students around Poland how they assess their lecturers' preparation for online classes. The answers were as follows: 30 (4,42%) students rated the level of preparation as high, 172 (25,37%) – rather high, 294 (43,36%) – average, 126 (18,58%) – rather low and 56 (8,23%) – low (n=678). In the article the authors attempt to understand such assessment by using different perspectives. In their statements they write about fear, mobility, trust, cognitive distraction and competences. By using these categories they build a multi-voice narrative on education in the times of the COVID-19 pandemic.

Aleksander Cywiński

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prawnik, pedagog. W przeszłości kurator sądowy ds. dorosłych, obecnie nauczyciel akademicki. Zajmuje się problematyką praw człowieka, prawa rodzinnego, funkcjonowania kuratorskiej służby sądowej.

Lidia Marek

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: odpowiedzialność jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna, aktywność wolnoczasowa i jej aspekty pedagogiczne, promowanie działalności młodzieży w życiu publicznym, problematyka światowego obywatelstwa.

Jarek Janio

Profesor Santa Ana College School of Continuing Education. Od 1990 roku pracuje w Stanach Zjednoczonych na różnych stanowiskach w systemie edukacji. Uczy w kolegiach nauczycielskich, bierze udział w konferencjach międzynarodowych, prowadzi badania i publikuje na tematy związane z technologią nauczania.

Elżbieta Perzycka

Profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki. Posiada bogate doświadczenie w międzynarodowych programach badawczo-rozwojowych i edukacyjnych. Kierownik Zespołu Edukacji Medialnej. Odbyła szereg staży naukowych, między innymi w: Nesna University College, Norwegia; University of Kashmir, Indie; ELS Language Center, Toronto, Kanada; Pwani University, Kenia. Pełni funkcje eksperckie na arenie międzynarodowej i krajowej, między innymi w programie HORIZON 2020 o numerze referencyjnym EX2006C195445.

Wojciech Walat

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalności: pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna), profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jego zainteresowania badawcze obejmują teorię książki szkolnej, kształcenia technicznego i informatycznego oraz zasady funkcjonowania systemów oświatowych. Kieruje czasopismem naukowym „Edukacja – Technika – Informatyka”. Autor lub współautor ponad 300 publikacji naukowych i popularno-naukowych, w tym 27 monografii oraz 50 podręczników szkolnych, zeszytów ćwiczeń i programów nauczania techniki i informatyki dla szkół podstawowych i gimnazjów.

Eunika Baron-Polańczyk

Profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, doktor habilitowany w Instytucie Pedagogiki. Kierownik Zakładu Mediów i Technologii Informatycznych. Redaktor naczelny czasopisma „Edukacja humanistyczna” – półrocznika poświęconego zagadnieniom społecznym i pedagogicznym, wydawanego od 1999 roku. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Partnerstwa lokalnego na rzecz poradnictwa zawodowego i Komitetu redakcyjnego półrocznika „Problemy Profesjologii”. Zainteresowania naukowe: pedagogika medialna oraz zastosowania ICT w edukacji. Koordynator międzynarodowego projektu i redaktor naukowy cyklu wydawniczego: ICT in Educational Design – Processes, Materials, Resources (od 2011). Merytoryczny ekspert i koordynator projektów realizowanych przez Akademię Programowania i Robotyki.

Na dystans

Bogusław Śliwerski

Międzynarodowy barometr edukacji po pierwszej fali COVID-19

W niniejszym artykule przedstawiam najważniejsze wyniki pierwszych w Europie naukowych badań narodowych i międzynarodowych o stanie edukacji w okresie pandemii COVID-19. Naukowcy z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w kantonie Zug w Szwajcarii natychmiast po ogłoszeniu konieczności zamknięcia szkół w Szwajcarii, Niemczech i Austrii powołali zespół badawczy do monitorowania przebiegu i skutków wymuszonej powyższymi okolicznościami zdalnej edukacji. Już w połowie marca

2020 roku badacze mieli opracowane założenia zarówno metodologiczne, jak i organizacyjne, aby móc zamieścić na platformie cyfrowej pięć kwestionariuszy ankiet adresowanych do najważniejszych podmiotów odpowiedzialnych za edukację szkolną (samorządowych władz oświatowych, ośrodków doskonalenia nauczycieli, dyrektorów szkół) i do jej uczestników (nauczycieli, uczniów i ich rodziców). Tak szeroko zakrojonych badań nie przeprowadzono dotychczas w żadnym innym kraju.

Pedagogika vs wirus (innowacyjne badanie)

Badania przeprowadzane online mają wady, toteż ankiety starano się skierować do bardzo konkretnych osób, rozumiejących sytuację, w jakiej znalazły się w wyniku pandemii, i zdolnych do podzielenia się postawami i doznaniem z nią związanymi. Informacja o badaniach została przekazana do władz oświatowych trzech państw – następnie przekazano adres dostępu do platformy wskazanym powyżej podmiotom na zasadzie kaskadowej komunikacji. Badania były dobrowolne, a dzięki temu, że narzędzie diagnozy zostało opracowane w języku niemieckim, mogły mieć międzynarodowy zasięg, a nie tylko odnoszący się do jednego państwa. Nie wymuszano konieczności udzielania odpowiedzi na pytania, toteż zdarzało się, że ktoś przerywał i nie kończył ankiety. Nie zastosowano także presji czasu na udzielanie odpowiedzi. Ankieta online była dostępna na internetowej stronie: www.schul-barometer.net.

Diagnoza została przeprowadzona w dwóch fazach – w terminach: 24–29.03.2020 i 30.03–5.04.2020. Dzięki temu można było uchwycić zmieniające się nastroje, postawy czy doświadczenia respondentów. Zespół uczonych, pod kierunkiem profesora Stephana Gerharda Hubera, w składzie: Paula Sophie Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia A. Schneider, Jane Pruitt przygotował i opublikował raport z badań już na początku maja 2020 roku, a więc w okresie, kiedy szkoły nadal były niedostępne dla uczniów. Co ciekawe, zainteresowanie badaniami było nieprawdopodobnie wysokie, bowiem już w pierwszym tygodniu odnotowano 80 tysięcy wejść na portal z kwestionariuszami ankiet. Do analiz zakwalifikowano 7100 ankiet zgodnie z przyjętymi wymogami statystycznej reprezentatywności (2152 uczniów, 2222 rodziców, 655 dyrektorów szkół, 1949 nauczycieli, 58 urzędników oświatowych i 80 doradców nauczycieli).

Przedmiotem zainteresowania naukowców były następujące zagadnienia, które znalazły swoje odzwierciedlenie w pytaniach:

- 1) aktualna sytuacja życiowa uczniów w domu;
- 2) rodzaje obciążeń uczniów ze strony rodziców i szkoły;
- 3) problemy opiekuńcze;
- 4) przepływ informacji między: nadzorem szkolnym – dyrekcją szkół – nauczycielami – rodzicami i dziećmi;
- 5) format zdalnego nauczania-uczenia się;
- 6) osobiste doświadczenia, odczucia;
- 7) rola dyrekcji szkół;
- 8) znaczenie motywacji i kompetencji nauczycieli;
- 9) potrzeby, oczekiwania, aspiracje z punktu widzenia rodziców, nauczycieli, nadzoru szkolnego, doradców (coachów) itp.

Ankieta zawierała 32 otwarte pytania w ramach 6 do 8 obszarów tematycznych. Niektóre pytania były zaadresowane tylko do konkretnej grupy. Uczniowie mieli w ankiecie 13 otwartych pytań, nauczyciele – 22. Każda grupa miała też od 27 (nadzór szkolny i dyrekcja szkół) do 61 (uczniowie) zamkniętych pytań. Odpowiedzi w pytaniach zamkniętych były objęte skalą pięciostopniową: „nie zgadzam się”, „raczej się nie zgadzam”, „pół/na pół”, „częściowo się zgadzam”, „zgadzam się”.

Rozwarte nożyce (hipotezy)

Badacze przyjęli hipotezę metaforycznie określaną „efektem rozwartych nożyc”. Można było przypuszczać, że w wyniku braku bezpośrednich relacji nauczyciel – uczeń powstanie w odniesieniu tak do uczniów, ich rodziców, jak i między szkołami efekt pogłębiającego się stanu różnic w jakości kształcenia. Założono, że w sytuacji kryzysowej lepiej będą się sprawdzać szkoły, które przed kwartanną miały najwyższe osiągnięcia i standardy wymagań – w związku z tym istniejące różnice

między szkołami ulegną zwiększeniu („rozwarcie nożyc”). Przewidywano, że pogorszy się sytuacja w sferze tak zwanych dobrych lekcji, w tym w poziomie zaangażowania nauczycieli i uczniów, kooperacji między nauczycielami danej szkoły, w jakości pracy kadr kierowniczych itp. Zdaniem naukowców różnice się powiększą z czasem, jeśli uczniowie będą doświadczać niepowodzeń, nie będą współdziałać ze sobą i nie uświadomią sobie konieczności opanowania wiedzy na co najmniej minimalnym poziomie.

Przewidywano także, że im więcej będzie się oczekiwać od rodziców w wymuszonej na nich edukacji domowej, tym większe będzie „rozwarcie nożyc” w jakości uczenia się na końcu okresu kwarantanny. Innymi słowy, przewidywano nasilenie się różnego rodzaju niepowodzeń, porażek, strat. W tym okresie wszyscy będą w jakiejś mierze „przegranymi”. W następstwie długotrwałego zamknięcia szkół pojawią się ogromne problemy w związku z niesprawiedliwością szkolną i spadkiem szans edukacyjnych. Przegranymi edukacyjnie będą uczniowie, którzy byli w gorszej sytuacji socjalnej, ekonomicznej, wysoce zaniedbywani w środowisku domowym.

Dla szkół okres pandemii stał się zatem ogromnym wyzwaniem. Powody zidentyfikowanych różnic i możliwy „efekt rozwartych nożyc” to cechy, które współdziałają ze sobą. Dotyczy to następujących problemów: technicznych uwarunkowań (złe wyposażenie w media i aktualne oprogramowanie); sytuacji lokalowych (pomieszczeń domowych z wieloma osobami, a małą przestrzenią); czynników temporalnych związanych z czasem, jaki można poświęcić na edukację, i stanów emocjonalnych rodziców i/lub rodzeństwa, członków rodziny. Kwarantanna wymusiła wzięcie pod uwagę rodziców jako tymczasowych nauczycieli.

Jak wynika z opisywanych tutaj badań, uczniowie różnie radzili sobie z tą sytuacją. Wyróżniono dwie grupy uczniów:

- 1) tych, którym dzięki kwarantannie było dobrze, bo mogli pracować we własnym tempie i rytmie, w wygodnym dla siebie miejscu i klimacie, dzięki czemu uczenie się było bardziej efektywne – oni dobrze poradzili sobie z tą sytuacją;
- 2) pozostałych, mających problemy między innymi w ustrukturyzowaniu ich codziennego życia, w poradzeniu sobie z zadaniami szkolnymi i własną obniżoną motywacją do uczenia się.

Nietrudno było przewidzieć, że osiągnięcia uczniów z obu grup będą istotnie odmienne. Rolą szkoły po pandemii powinno być zatem kompensowanie powstałych deficytów.

Szkoła w domu (wyniki ankiet)

Jak wyglądała komunikacja? W przeważającej mierze wszystkie grupy były odpowiednio informowane przez władze oświatowe o czekających je zadaniach. Znacznie lepiej było w środowisku nauczycieli w szkołach, którzy – jak twierdziło 34 proc. – udzielali uczniom odpowiednich wyjaśnień. Część nauczycieli (13 proc.) miało niedosyt informacji. We wszystkich grupach (od 11 do 16 proc.), stwierdzono, że były one zbyt słabo informowane przez dyrektorów szkół.

Jaka była reakcja na zamknięcie szkół? Generalnie wszyscy wyrazili zrozumienie dla zaistniałej sytuacji i związanych z nią zagrożeń dla zdrowia i życia. Jedynie nauczyciele byli nią mniej zachwyceni (5 proc. nauczycieli nie zaakceptowało decyzji o zamknięciu szkół). 80 proc. nauczycieli, 92 proc. dyrektorów szkół i 85 proc. osób z nadzoru szkolnego odczuło ze strony rodziców pełne zrozumienie dla zamknięcia szkół. Wysoki był wskaźnik poparcia tej sytuacji przez rodziców, gdyż 78 proc. wyraziło jej zrozumienie, a dalsze 11 proc. raczej to zaakceptowało. Nieco gorzej odebrało brak edukacji w szkole 13 proc. rodziców, którzy wskazali, że mają z tego powodu złe odczucia. Negatywne postawy wyrazili także rodzice uważający, że są przez to silnie przeciążeni, podobnie jak ich dzieci.

Większa część badanych nauczycieli i dyrektorów szkół doświadczyła ze strony rodziców uczniów negatywnych reakcji z powodu zbyt dużego przeciążenia dzieci i konieczności sprawowania nad nimi opieki czy wspierania ich w uczeniu się. Wielu rodziców skarżyło się na zbyt dużą liczbę zajęć i zadań szkolnych, jakie spadły na dzieci w domu. Szczególnie negatywnie oceniali to rodzice wielodzietnych rodzin, którzy mieli pod opieką małe dzieci. Przeciążenia szkolne łączyły się z obciążeniami pielęgnacyjnymi nad młodszymi, a zarazem z obowiązkami zawodowymi. Krytyczne uwagi wobec rodziców podnosili dyrektorzy szkół i nauczyciele, a dotyczyły one braku umiejętności współpracy, niekonstrukttywnej krytyki, pretensji, żądań czy skarg oraz nieprzyjemnego stosunku i okazywania niecierpliwości.

Istotną rolę w edukacji na dystans odgrywa sytuacja domowa uczniów. Zdaniem około 1/5 badanych musieli oni załatwiać w domu wiele spraw swoim rodzicom: na przykład co dziesiąty uczeń musiał poświęcić swoją uwagę młodszemu rodzeństwu, a 16 proc. raczej nie zgodziło się z sądem: „bardzo mi się podoba, że teraz spędzam dużo więcej czasu z rodziną”. Zdaniem 30 proc. rodziców aktywność ich dzieci w domu była niepokojąca. Nieuczęszczanie do szkoły sprawiło, że raczej niechętnie wstawały rano, żeby regularnie realizować plan zajęć. Uczniowie przyznali się do tego w 37 proc. Także wielu uczniów wskazywało, że musiało więcej pracować w domu, niż wówczas, kiedy chodzili do szkoły. Zaskakujące było, że zdaniem uczniów w aktualnej sytuacji uczą się więcej, niż gdy chodzili do szkoły, „gdyż w czasie normalnych lekcji dużo czasu zajmuje nauczycielom omawianie zadań z osobami, które mają trudności”.

Od 10 do 24 proc. badanych nie było zadowolonych z edukacji domowej. Dla 1/3 rodziców było to prawdziwe wyzwanie, żeby pomóc swoim dzieciom w zadaniach szkolnych. Tylko 23 proc. rodziców potwierdziło, że zatroszczyło się o uczenie

Nauczyciele swoje kompetencje w zakresie stosowania digitalnej edukacji oceniali jako przeciętne. Tylko 40% potwierdziło, że łatwo przychodzi im zastosować w warunkach kwarantanny digitalne media, zaś około 30% raczej się nie zgodziło z taką tezą. O niskim stopniu profesjonalizmu świadczą także fakt, że tylko 15% nauczycieli nie postrzegало zamknięcia szkół jako szczególnego wyzwania.

się dzieci w domu. Co ciekawe, 37 proc. uczniów i rodziców podobała się forma edukacji cyfrowej. Podobnie wysoko to oceniał nadzór szkolny (40 proc.), zaś znacznie wyżej doceniały ten proces podmioty wspierające szkołę (62 proc.). Dyrektorzy szkół (27 proc.) i nauczyciele (22 proc.) szacowali, że dzieci są zadowolone z uczenia się w nowych warunkach. Natomiast około 50 proc. rodziców uważało, że dla dzieci jest lepiej, kiedy: a) uczą się w nowych warunkach i nowymi metodami, b) pracują bardziej samodzielnie w domu nad zadaniami szkolnymi; w tej sytuacji wymagają jednak wsparcia w radzeniu sobie z zadaniami szkolnymi.

Powróćmy do sytuacji uczenia się w domu w świetle opinii uczniów. Około 42 proc. rodziców nie zajmowało się domową edukacją dzieci. Połowa uczniów po trzech tygodniach od zamknięcia szkół uskarżała się, że tęskni za rówieśnikami. Większość uczniów (51 proc.) nie sądziło, że dzięki zdalnej edukacji więcej się uczą niż w czasie normalnych lekcji i że w przyszło-

ści, kiedy szkoła będzie otwarta, powinna ona toczyć się online, w domu. Częściowo jest to powodowane technicznymi warunkami uczenia się w domu. Ogólnie dzieci w tych trzech krajach są bardzo dobrze wyposażone w techniczne środki do zdalnej edukacji, ale około 10 proc. rodziców wskazało, że raczej są one niewystarczające, zaś 21 proc. uczniów wskazało na konieczność pożyczania sprzętu medialnego od rodziców lub rodzeństwa. Do tego 6 proc. uważało, że ich sprzęt nie spełnia najnowszych wymagań technicznych. Niewystarczające wyposażenie w sprzęt w domu stanowiło dla uczniów podstawowy powód braku osiągnięć szkolnych.

Jak w tej diagnozie sprawdził się profesjonalizm nauczycieli? Z wyjątkiem uczniów pozostali respondenci w większości potwierdzili, że nauczyciele mieli wysoką motywację do wprowadzenia w szkole digitalnej edukacji. Kompetencje nauczycieli do stosowania tych form są także przez nauczycieli oceniane jako przeciętne. Tylko 40 proc. nauczycieli potwierdziło, że „łatwo przychodzi im zastosować w warunkach kwarantanny digitalne media”, zaś około 30 proc. raczej się nie zgodziło z taką tezą. Mimo wszystko o niskim stopniu profesjonalizmu świadczył fakt, że tylko 15 proc. nauczycieli nie postrzegało zamknięcia szkół jako szczególnego wyzwania. Jak zatem wyglądało korzystanie z zasobów cyfrowej edukacji? W Szwajcarii znacząco więcej nauczycieli korzysta z materiałów zamieszczonych na platformach cyfrowych (81 proc.). Gorzej jest w tym zakresie w Austrii (57 proc.) i w Niemczech (43 proc.). Odmienne korzystanie z mediów cyfrowych wykazują uczniowie: w Szwajcarii (75 proc.) i Austrii (82 proc.) w porównaniu z Niemcami (do 31 proc.).

Kluczowa dla jakości edukacji na dystans jest komunikacja nauczycieli z uczniami, a ta także nie była najlepsza. Jak wynika z diagnozy 27 proc. nauczycieli uważało, że wszyscy uczniowie są osiągalni digitalnie, zaś 25 proc. twierdziło, że

tylko 5 proc. uczniów było poza ich zasięgiem. Tylko 12 proc. uczniów wskazało, że nie funkcjonują dobrze po 2 tygodniach kwarantanny. Wskaźnik ten zwiększył się do 17 proc. po kolejnych dwóch tygodniach. Jakie formy komunikacji sprawdzały się i były wykorzystywane w czasie pandemii? Do komunikacji z uczniami najczęściej była wykorzystywana poczta elektroniczna (uczniowie: 83 proc. wskazań, nauczyciele: 66 proc., dyrekcja szkół: 65 proc., a rodzice: 68 proc.). Podobne znaczenie przypisują ankietaowani innym mediom (komórka, platforma cyfrowa, strona internetowa szkoły, papierowe wydruki, zeszyty ćwiczeń). Z perspektywy uczniów platforma cyfrowa była bardziej wykorzystywana do komunikacji niż komórka czy strona szkoły. Nauczyciele wykorzystywali papierowe wydruki i zeszyty ćwiczeń.

Jak zatem wyglądało uczenie się? Prawie wcale nie było wideoprezentacji do przekazu wiedzy. Także bardzo rzadko odbywały się lekcje online. Więcej niż 1/3 nauczycieli prowadziła średnio przez 7 godzin tygodniowo lekcje online, zaś 60 proc. uczniów twierdziło, że większość nauczycieli prowadziła swoje lekcje właśnie w tym trybie. Zdaniem 30 proc. uczniów połowa lub niewielka część nauczycieli oferowała digitalne zajęcia, zaś tylko 10 proc. stwierdziło, że nie miało żadnych zajęć online. Połowa nauczycieli stwierdziła, że omówiła z uczniami tygodniowy plan zajęć. Większość nauczycieli, około 90 proc., wskazało, że uczniowie musieli pracować w łączności z nimi do 13 godzin tygodniowo. Zdaniem 31 proc. uczniów musieli oni pracować tygodniowo w domu 25 godzin i więcej, zaś 62 proc. wskazało, że pracowało mniej. Co trzeci z uczniów twierdził, że pracował poniżej 15 godzin tygodniowo, a mniej niż około 3 godzin dziennie. Jak jeszcze radzili sobie uczniowie w tej sytuacji? Wzrosła ich kognitywna aktywność, bowiem 30 proc. uczyło się razem ze swoimi najbliższymi kolegami, wykorzystując komunikatory społecz-

ne typu Skype. Niespełna 10 proc. uczniów zaznaczyło, że nie mogli na bieżąco zadawać pytań nauczycielom w sytuacji, gdy nie radzili sobie z nauką w domu.

Potrzeba kontaktu (wnioski)

Rodzice oczekiwali by więcej bezpośredniej wymiany komunikatów nauczycieli z ich dziećmi. Dotyczy to spraw związanych z zajęciami, ale i kwestii pozadydaktycznych, osobistych. W ich opinii nauczyciele powinni być osiągalni dla swoich uczniów i przejmować inicjatywę w sytuacjach trudnych egzystencjalnie. Uczniowie także zgłaszali potrzebę większej dostępności nauczycieli w bezpośredniej komunikacji z nimi. Niektórzy nauczyciele twierdzili, że rodzice wykazywali niski poziom zainteresowania nauką dziecka i mieli niskie poczucie odpowiedzialności w nowej sytuacji. To sprawiało, że nauczyciele mieli gorszy kontakt z ich dziećmi – a swoimi uczniami. Dyrektorzy szkół i nauczyciele dostrzegli pilną potrzebę, by rodzice podawali im swoje aktualne dane do kontaktu ze szkołą i by nie odrzucali korespondencji mejlowej ze szkoły.

Badania zostały powtórzone w maju, ale nie ma jeszcze raportu. Zespół badawczy przygotował też wersję anglojęzyczną ankiet – te mogą być dostępne jedyne w krajach, w których język angielski jest językiem ojczystym.

Podjąłem też próbę zainteresowania szwajcarskich badaczy poszerzeniem projektu badawczego o inne kraje, w tym Polskę i Czechy, ale dobiegający już końca okres kwarantanny i konieczność tłumaczenia narzędzi na inne języki narodowe stanowił poważną barierę organizacyjną i finansową. Stąd możemy dysponować jedynie wynikami badań porównawczych z niemieckojęzycznych krajów.

Bibliografia

Huber S.G, Günther P.S., Schneider N., Helm C., Schwander M., Schneider J.A., Pruitt J.: *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Münster – New York 2020.

Abstract

At a Distance

In this article the author discusses the results of Europe's first academic research on the state of education during the COVID-19 pandemic. The academics from the University of Teacher Education in the Zug canton in Switzerland appointed a research team to monitor the course and results of distance learning. The first methodological and organisational guidelines were ready as early as March 2020 so that five questionnaires could be placed on their online platform aimed at the most important entities responsible for school education in chosen countries.

Bogusław Śliwerski

Pedagog, profesor nauk humanistycznych na Uniwersytecie Łódzkim oraz w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor 28 monografii naukowych oraz ponad 600 artykułów z obszaru nauk o wychowaniu i kształceniu. Prowadzi blog: sliwerski-pedagog.blogspot.com.

Czego nas uczy *Ulica Sezamkowa?*

Ks. Krzysztof Łuszczek

Zdalna edukacja w czasie pandemii COVID-19

Pandemia znacząco wpłynęła na nowoczesne społeczeństwa w wymiarze globalnym. Przemodelowała charakter relacji interpersonalnych oraz style życia. W istotny sposób zmieniła także edukację. Z dnia na dzień, bez większego przygotowania, przeszliśmy na dydaktykę zdalną. Rozpoczął się wielki edukacyjny eksperyment, do którego zostaliśmy zmuszeni. Jego skala wykracza daleko poza granice jednego kraju. Podejmuje się już pierwsze próby oceny tego, co się stało i jak bieżące wydarzenia wpłyną na jakość edukacji. Poja-

wiają się rozważania nad tym, co należy przedsięwziąć, aby sprostać nowym zadaniom. Taką próbę podjęli także badacze skupieni wokół Zakładu Pedagogiki Mediów i Kultury Edukacji Instytutu Pedagogiki US. Zespół pod kierunkiem prof. US dr hab. Elżbiety Perzyckiej skupił badaczy z kilku polskich uczelni: Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Akademii Słupskiej, a także ośrodków zagranicznych, między innymi Santa Ana College w Kalifornii.

Nowa rzeczywistość

Edukacja przez wieki zakładała bezpośredni kontakt nauczyciela i ucznia. Nawet wprowadzane do szkoły nowe technologie miały raczej wspomagać tę naturalną i bezpośrednią relację. Sokrates zakładał, że jego uczniowie staną się zdolni do autentycznej, bezpośredniej rozmowy i to będzie podstawą transferu wiedzy. Stajemy dziś na swego rodzaju rozdrożu, próbując odpowiedzieć na pytanie: jaką drogą możemy lub musimy pójść? Czy możliwy jest powrót do sposobu kształcenia sprzed COVID-19? Czy nauczanie zdalne stanie się standardem obowiązującym? Czy czeka nas system mieszany (tak zwana formuła fleksi)? Wszystko wskazuje na to, że technologia będzie zwiększać swoją obecność w procesie nauczania-uczenia się i musimy znaleźć sposoby i procedury jej efektywnego wprzęgnięcia w cały proces edukacji.

Globalna epidemia COVID-19 wymusiła na ludziach zmianę dotychczasowego stylu życia – w wielu wypadkach dość radykalną. W znaczącym stopniu została ograniczona mobilność. To z kolei miało wpływ na zwiększony niepokój i stres oraz znaczące zawężenie aktywności fizycznej. Ludzie zostali pozbawieni wielu elementów interakcji społecznych, do których byli przyzwyczajeni.

Także edukacja, z dnia na dzień, została pozbawiona tego, co dotychczas wydawało się naturalne – przede wszystkim bezpośredniej komunikacji interpersonalnej. Pandemia COVID-19 daje nam możliwość przemyślenia nie tylko miejsca technologii w procesie nauczania-uczenia się, ale także podstawowych celów edukacji oraz tego, jak można wykorzystać odnowioną wizję edukacji dla budowania bardziej sprawiedliwych społeczeństw. Paul Gibbs z Middlesex Univeristy twierdzi, że jest szansa na przemodelowanie kształcenia uniwersyteckiego. Uniwersytet jawi się nam jako miejsce nauki, aksjologicznej wrażliwości, a przede wszystkim mądrości. Gibbs uważa, że dziś misja uniwersytetu została wypaczona przez

neoliberalne interesy wpływające na strukturę programu nauczania, swoiste samooszukiwanie się akademii oraz nadmierny wpływ na procesy decyzyjne specjalistów od marketingu. Brytyjski naukowiec mówi wprost, że uniwersytet po okresie pandemii powinien na nowo zwrócić uwagę na to, jak rozwijać przede wszystkim intelekt studentów, a nie drenować ich rachunki bankowe i uczyć, w jaki sposób to robić u innych.

Radhika Gorur z Deakin University w Australii uważa, że jest to szansa na powrót do badań interdyscyplinarnych. Pandemia pokazała, jak czasem indywidualne decyzje ludzi mają wpływ na przykład na globalne bezpieczeństwo zdrowotne, jak zmieniają klimat, czy w końcu: jak wpływają na edukację. Gorur uważa, że mimo iż od prawie pół wieku na uniwersytetach rozwija się działy zajmujące się wykorzystaniem technologii w edukacji, to nie jest to stały element szkolenia naukowców.

Ronald Barnett z London University również zwraca uwagę na potrzebę odkrycia na nowo technologii jako narzędzia edukacji. Daje to zupełnie nowe możliwości dialogu międzykulturowego. Ale Barnett uważa, że wiąże się to także z podjęciem pewnego ryzyka przez nauczyciela – i nie każdego będzie na nie stać. Chodzi o pewne wycofanie się w tło i zgodę na zmianę statusu nauczyciela, a także inne formy sprawowania kontroli i manifestacji autorytetu.

Technologia staje się – czy tego chcemy, czy nie – integralną częścią kształtowania procesu nauczania-uczenia się. Pandemia COVID-19 narzuciła nam nowe standardy, które w dużej części staną się naszą codziennością edukacyjną. Nie jest jednak tak, że technologia to cudowne lekarstwo, które z miejsca zreformuje system kształcenia. Wielu ma do niej wręcz romantyczny stosunek – widząc w każdym nowym narzędziu znak przełamywania ludzkich ograniczeń i otwierania nowych możliwości. Aby technologia mogła przynieść spodziewane efekty edukacyjne, musi

być w sposób właściwy zaaplikowana do procesu nauczania-uczenia się, a to wymaga spełnienia pewnych warunków. Spróbujmy się przyjrzeć najbardziej udanemu projektowi w dziedzinie telewizji edukacyjnej – *Ulicy Sezamkowej* – który już od ponad pół wieku gości na ekranach telewizorów dzieci na całym świecie.

Zaplecze badawcze mediów edukacyjnych

Ulica Sezamkowa nie była pomysłem specjalistów od marketingu telewizyjnego, którzy dostrzegli w dzieciach grupę docelową potencjalnego komunikatu reklamowego. Ten program to przede wszystkim owoc wspólnego działania specjalistów od mediów użytecznych społecznie, pedagogów, rodziców, a także efekt presji społecznej na rzecz mediów bardziej przyjaznych dzieciom. Przygotowania do emisji *Ulicy Sezamkowej* trwały kilka lat i zostały poparte odpowiednimi opiniami pedagogów i psychologów, które zebrał w całość raport Joan Ganz Cooney opublikowany w 1966 roku. Raport *The Potential Uses of Television in Pre-school Education* jest jednym z najważniejszych dokumentów dotyczących amerykańskiej telewizji edukacyjnej. Został wznowiony w formie cyfrowej w 2019 roku z nowym komentarzem twórców raportu i udostępniony na stronie <https://joanganzcooneycenter.org>.

Ulica Sezamkowa nie była pierwszym amerykańskim programem edukacyjnym. Większości zarzucano jednak komercjalizację, hałaśliwość i bezmyślność. Niektóre tylko, jak na przykład *Ding Dong School*, prezentowały pewien standard edukacyjny.

W tamtym okresie Cooney była producentką filmów dokumentalnych dla Channel 13. Nie znała się ani na pedagogice, ani na psychologii rozwojowej, ale chciała robić ambitną telewizję. Spotkała Lloydę Morrisetta, wiceprezesa Carnegie Corporation, który miał podobną opinię na temat ówczesnej telewizji amerykańskiej i widział

potrzebę zmian. Nie bez znaczenia stała się również obserwacja interakcji z mediami jego własnych dzieci. Dzięki Carnegie Corporation Cooney uzyskała środki na przeprowadzenie badań na terenie całych Stanów Zjednoczonych na temat wykorzystania telewizji w edukacji.

Większość ekspertów była zgodna co do potencjalnej wartości regularnie planowanego, telewizyjnego programu edukacyjnego. Program miał być adresowany do dzieci w wieku przedszkolnym. I tutaj rodzi się pierwsza trudność. Różnice w rozwoju trzy-, cztero- i pięcioletka mogą być znaczne. Twórcy programu musieli zadać sobie pytanie: jak pogodzić w jednym programie różne poziomy rozwojowe? Dzieci zazwyczaj wykazują duże zainteresowanie materiałem ze swojego poziomu rozwojowego lub wyższego. Założono, że dobrze przygotowany program powinien pozwolić na szybkie opanowanie materiału przez pięcioletki i utrzymanie wysokiego poziomu zainteresowania przez dzieci trzyletnie.

Uznano, że telewizja idealnie się nadaje do kształtowania percepcji wizualnej. Stąd też jest dobrym miejscem, by prowadzić zajęcia ze sztuki, rzemiosła i podejmować różne działania plastyczne. Jest także przydatna do prowadzenia zajęć z muzyki. Dzieci mogą wykonywać ćwiczenia przed telewizorem (jak rytmiczne klaskanie). Takie działania mogą aktywizować dzieci, co więcej: rozwijać język i rozumienie pojęć. Jednak najlepsze wyniki można osiągnąć w nauce liter, alfabetu, cyfr i prostych pojęć matematycznych. W raporcie sugerowano, że w każdym odcinku programu należy 5–6 minut programu poświęcić jednej literze lub cyfrze. Uznano, że byłoby dobrze, aby została opracowana osobna seria animowana – poświęcona poszczególnym literom i cyfrom. Po zakończeniu serii można ją powtarzać.

Raport Cooney przyniósł wskazówki dotyczące pracy realizatorów telewizyjnych. Montaż telewizyjny, respektując poziom rozwojowy odbiorców programu, powinien przede wszyst-

kim utrzymać ich uwagę na wysokim poziomie. Sposób realizacji powinien być podobny do tego, co dzieci w telewizji oglądają i do czego się przyzwyczyły, inaczej porzuca oglądanie. Sugerowano, aby program był nadawany od poniedziałku do piątku dwa razy dziennie – o 9.00 i 17.00. Każdy odcinek powinien zawierać kilka segmentów o długości od 5 do 15 minut. Cały odcinek powinien się rozpoczynać od opowiadania i rozmowy. W rozmowie powinna wziąć udział marionetka, która zaciekawi, ożywi i wypełni program humorem (Jim Henson, twórca Muppetów, stworzył całą serię postaci lalkowych dla *Ulicy Sezamkowej*). Zwrócono uwagę, że prowadzący program powinni być dobrze przygotowani do pełnienia swojej roli i odzwierciedlać przekrój społeczny amerykańskiego społeczeństwa.

Raport z 1966 roku postulował także stworzenie osobnej serii programów dla rodziców. Mogłyby one tłumaczyć znaczenie i możliwości edukacyjne *Ulicy Sezamkowej*, a jednocześnie zachęcać rodziców do działań, które podniosłyby efektywność programu i zawierałyby informacje o materiałach pomocniczych do każdej lekcji. Rodzice mogliby tym samym spełniać role domowych nauczycieli, tym bardziej że bohaterowie *Ulicy Sezamkowej* odwoływali się do ich autorytetu.

Raport Cooney zwrócił również uwagę na potencjalne zagrożenia dla programu. Trudności mogą wystąpić w rodzinach źle sytuowanych materialnie. Zazwyczaj domy takich rodzin są przepełnione, a telewizor jest włączony cały dzień. Są małe szanse, że rodzina stworzy dziecku właściwe warunki do nauki. Mimo tego rodzice z takich rodzin byli żywo zainteresowani nową produkcją i wykazywali się gotowością poprawienia szans edukacyjnych swoich dzieci. Cooney sugerowała, że w ramach lokalnych programów walki z ubóstwem należy w sposób właściwy wykorzystać telewizję edukacyjną, włączając w to matki-wolontariuszki, które mogłyby prowadzić niewielkie (6–7 dzieci) „klasy” w swoich domach.

Jak rósł Wielki Ptak? Elastyczność formuły

Raport Cooney umożliwił stworzenie koncepcji programu, który swoją premierę miał 10 listopada 1969 roku. Wielki Ptak z *Ulicy Sezamkowej* stał się najpopularniejszą postacią programu i jego ikoną. Już w następnym roku po premierze ukazał się na okładce „Time’a”, w numerze z 23 listopada. Dziś jest rozpoznawalny na całym świecie.

W początkowej fazie produkcji skupiano się na celach poznawczych, pozostawiając na drugim planie emocjonalne i społeczne. Zdaniem twórców było to uzasadnione wymogami szkoły oraz życzeniami rodziców. Cele skupiały się wokół kilku kluczowych kategorii, takich jak: procesy poznawcze, reprezentacja symboliczna oraz środowisko fizyczne i społeczne.

Wyprodukowano najpierw pięć jednogodzinnych odcinków, aby sprawdzić atrakcyjność programu. Zostały zaprezentowane grupom dzieci w Nowym Jorku oraz Filadelfii. Uwagę dzieci udało się ogólnie utrzymać na wysokim poziomie, jednak spadała, kiedy zaczynały z ekranu znikać Muppety. Stworzone przez Jima Hensona postaci znikwały, ponieważ producenci poszli za radą psychologów i pedagogów, którzy twierdzili, że dzieci mogą być zdezorientowane, kiedy na ekranie pojawiają się i ludzie, i Muppety. Producenci jednak, po obserwacji reakcji dzieci, zdecydowali się na inne rozwiązanie i dopuścili interakcje Muppetów i ludzi na ekranie. Szczególnie dotyczyło to dwóch postaci: Wielkiego Ptaka (*Big Bird*) oraz Oskara Zrzędy (*Oscar the Grouch*).

Po wyemitowaniu pierwszej serii zdecydowano się jeszcze na niewielkie zmiany w programie. Przede wszystkim pozwolono, aby dzieci w programie były bardziej spontaniczne, w wielu wypadkach rejestrowano improwizowane sceny.

Od początku lat 70. mamy do czynienia z dynamicznym wzrostem popularności programu i poszerzaniem jego zasięgu. To już wtedy, jak zauważył Michael Davis, *Ulica Sezamkowa* stała się

amerykańską instytucją. Wraz ze wzrostem popularności programu przybierało też problemów. Producent programu – Children Television Workshop – zaczął się borykać z problemami finansowymi. Oba dotychczasowe źródła finansowania – dotacja rządowa i środki z fundacji – okazały się niepewne. Pod koniec lat 70. producenci postanowili oprzeć finansowanie produkcji na licencjach, publikacjach i międzynarodowej sprzedaży. W latach 80. Federalna Komisja Komunikacji dokonała deregulacji funkcjonowania nadawców edukacyjnych, co umożliwiło im zwiększenie limitów reklam. Problemy finansowe miały często w tle naciski polityczne. Okazało się, że program dla dzieci też może się stać przedmiotem zabiegów politycznych. Dotyczyły one nie tyle bezpośrednio CTW, co publicznego nadawcy programu: Public Broadcasting Service.

Możliwości finansowania wynikały także z elastycznej formuły programu i tego, że można go było łatwo dostosować do różnych społeczeństw i krajów. Pierwsze międzynarodowe produkcje pojawiły się w 1972 roku w Brazylii (*Vila Sésamo*) i Meksyku (*Plaza Sésamo*). W 1994 roku Wielki Ptak zawędrował do Izraela, na Zachodni Brzeg i do Strefy Gazy. W 2000 roku pojawił się w Afryce Południowej. Następnie w Egipcie i Bangladeszu. W 2011 roku zadebiutował w Afganistanie jako *Baghch-e-Simsim*. Można już było mówić o globalizacji *Ulicy Sezamkowej*. Cztery lata później program docierał do 156 mln dzieci w 150 krajach świata. Powstało 39 międzynarodowych koprodukcji. Każda ma swoją lokalną nazwę i własne Muppety a także własne cele edukacyjne zaprojektowane dla lokalnych potrzeb. W polskiej telewizji amerykańska wersja była emitowana na antenie TVP2 w pierwszej połowie lat 90., a pierwsze odcinki polskiej wersji ukazały się w 1997 roku.

O elastyczności formuły programu świadczy również wprowadzanie go na nowe platformy. W związku ze zmieniającymi się nawykami dzieci i upowszechnieniem urządzeń mobilnych

w 2014 roku wprowadzono transmisję streamingową. Jednocześnie skrócono odcinki do 30 minut, a pełne wersje umieszczono na platformie internetowej Roku Channel.

Autystyczny Muppet. Niekończące się laboratorium edukacyjne

Najważniejszą i unikalną cechą *Ulicy Sezamkowej* jest oparcie jej realizacji na trwałej obecności specjalistów od edukacji, pedagogów i psychologów rozwojowych w zespole tworzącym program. Rozległe badania i raport Conney nie były w historii programu wydarzeniem incydentalnym. Badacze cały czas towarzyszyli programowi. Najważniejszym ekspertem w początkowej fazie produkcji był Gerald S. Lesser, profesor psychologii z Harvard University, pełniący funkcję przewodniczącego National Board Advisers. Rada aktywnie uczestniczyła w tworzeniu celów edukacyjnych i proponowała metody. W 1968 roku Lesser zorganizował pięć seminariów poświęconych planowaniu kształcenia w *Ulicy Sezamkowej*. Przyniosły one rozbudowaną listę tematów i celów. Jest też autorem pierwszej książki, która odsłaniała metody pracy nad programem i oceniała jego efekty edukacyjne. Do wydanej w 1974 roku *Children and Television. Lessons from Sesame Street* przedmowę napisała Cooney, a wstęp Morrisett – współtwórca programu.

Specjaliści z zakresu psychologii rozwojowej i pedagogiki byli niezbędni do konsultacji przy projektowaniu programów, które miały przekazywać trudne dla dzieci treści społeczne. W sezonie 1988 i 1989 pojawiły się tematy dotyczące miłości, małżeństwa i ciąży. Wykorzystano sytuację, że jedna z aktorek występująca w programie – Sonia Manzano wyszła za mąż i zaszła w ciążę. Wcześniej jednak przeprowadzono badania, jak dzieci w wieku przedszkolnym rozumieją miłość, małżeństwo i rodzinę. W pierwszej dekadzie XXI wieku w jednym z odcinków poruszono problem

zamachów z 11 września, w innym skutki huraganu Katrina. Muppety i aktorzy odwiedzili w Nowym Orleanie dzieci, które przeżywały traumę po ataku żywiołu (relacja dostępna na YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=5HX_bEbv_T8). W 2017 roku twórcy wprowadzili do programu lalkę Julie, Muppeta z autyzmem. Trzeba było sobie odpowiedzieć na pytanie: jak mówić o tym dzieciom? Lalkarką Julie została Stacey Gordon, matka autystycznego dziecka.

Stała obecność specjalistów, psychologów i pedagogów w programie stanowi o jego wielkiej wartości edukacyjnej i pokazuje, jak można wykorzystać możliwości współczesnej technologii, jednocześnie chroniąc proces kształcenia przed zdominowaniem go przez atrakcyjne narzędzie. Ewolucja innych programów dla dzieci w telewizji amerykańskiej pokazuje, jak jest to trudne i jak rzadko się udaje.

Oprócz stałej obecności wśród twórców programu psychologów i pedagogów co pewien czas starano się o pewien kompleksowy program badawczy. Takie badania przeprowadzono na przykład pod koniec XX wieku. W pewnej mierze były sprowokowane słabnącymi ocenami programu. W ich wyniku okazało się, że duża część widowni to dzieci poniżej 3 roku życia (podczas gdy grupę docelową stanowiły dzieci w wieku 3–5 lat). Zmienił się również kontekst medialny odbioru programu. Przybyło konkurencji, w domach pojawiły się kasety magnetowidowe, a sieci kablowe zalewały anteny programami trzydziestominutowymi.

W poszukiwaniu „nowej normalności” edukacyjnej

Ulica Sezamkowa została pomyślana jako program edukacyjny dla przedszkolaków, mający wyrównywać szanse edukacyjne amerykańskich dzieci. Niewątpliwie wykorzystanie technologii do edukacji na tym poziomie wymaga znacznie większego zaangażowania aniżeli na wyższych

etapach, które zakładają dużo większą autonomię ucznia czy studenta. Wydaje się jednak, że zaangażowanie psychologów, pedagogów, metodyków nauczania poszczególnych przedmiotów znacznie zwiększa skuteczność nauczania i pozwala na twórczą transformację tradycji edukacyjnych. Jest to także szansa dla kształcenia na poziomie wyższym. Badania szczyńskiego zespołu nad studentami i nauczycielami akademickimi w czasie COVID-19 już przy wstępnym opracowaniu wyników pokazały szereg ciekawych problemów, które trzeba rozwiązać przy zdalnym nauczaniu (na przykład sposób wykorzystania kamery internetowej, który wywołuje trudności zarówno o charakterze technologicznym, jak i społecznym). Być może jest to nowa szansa dla dydaktyki szkoły wyższej, której rozwój w pewnym momencie jakby stanął w miejscu (co mogło wynikać z przekonania, że niewiele można tu zmienić). Jak sugeruje Gibbs, zmiany w kształceniu wymuszone przez pandemię COVID-19 mogą nie tylko wpłynąć na nowe metody kształcenia na poziomie wyższym, ale również stanowić zachętę do przemyślenia na nowo misji uniwersytetu.

Doświadczenia *Ulicy Sezamkowej* wskazują również na potrzebę ustabilizowania finansowania tego typu projektów. Z braku takiego systemu inicjatywy szybko się komercjalizują. Kiedy w 2015 roku ogłoszono informację o podjęciu współpracy *Ulicy Sezamkowej* z HBO (co było wymuszone stratami finansowymi programu), wielu obywateli USA uznało to za zdradę ideałów. Zamknięcie dostępu do programu dla wielu dzieci, i to często z tych najbardziej potrzebujących rodzin, wywołało oburzenie. Neoliberalny system gospodarczy przykładą do wszystkiego, także do edukacji, miarę rynkową. Obrona przed takimi zakusami powinna należeć do rządów, ale także sieci obywatelskich organizacji *non profit*, których presja może być najskuteczniejsza.

Ważne jest też, aby tego typu inicjatywy uwolnić od wszelkiego rodzaju nacisków politycz-

nych i presji politycznej poprawności. *Ulica Sezamkowa* od samego początku podlegała różnego rodzaju naciskom. Co prawda nie bezpośrednio, ale pośrednio za sprawą nadawcy programu. To miało swoje przełożenie na przykład na poziom finansowania i dystrybucję.

Najbliższy czas pokaże, jak będzie wyglądała „nowa normalność” edukacji po okresie COVID-19 (a raczej w trakcie zmiennej dynamiki trwającej pandemii, której czas całkowitego wygaśnięcia trudno określić). Wydaje się, że nie ma możliwości powrotu do sytuacji sprzed 12 marca 2020 roku. W obecnej chwili znaczenie technologii wykorzystywanej w kształceniu wzrośnie, a co za tym idzie – niezbędna wydaje się refleksja psychologiczna i pedagogiczna nad kształtowaniem całego procesu i tworzeniem „nowej normalności” edukacyjnej. Priorytetem pozostaje dobro rozwojowe dzieci i młodzieży oraz przekazywanie im nowoczesnej wiedzy.

Bibliografia

- Borgenicht D.: *Sesame Street Unpaved*, New York 1998.
- Cooney J.G.: *The Potential Uses of Television in Preschool Education*, New York 2019, pierwsze wyd. 1966, <https://joangan-zcooneycenter.org>, data dostępu: 17.07.2020.
- Davis M.: *Street Gang: The Complete History of Sesame Street*, New York 2008.
- Fisch S.M., Truglio R.T. (red.): „G” is for Growing: *Thirty Years of Research on Children and Sesame Street*, Mahweh, New Jersey 2001.
- Gutherie M.: *Where „Sesame Street” Gets Its Funding – and How It Nearly Went Broke*, „The Hollywood Reporter” 2019, June 2, www.hollywoodreporter.com, data dostępu: 09.07.2020.
- Kwauk Ch., Petrova D., Robinson J.P.: *Sesame Street. Combining Education and Entertainment to Bring Early Childhood Education to Children. Around the World*, Washington, D.C. 2016.

Lesser G.S.: *Children and Television: Lessons from Sesame Street*, New York 1974.

Peters M.A., Rizvi F., McCulloch G., Gibbs P., Gorur R., Hong M., Hwang Y., Zipin L., Brennan M., Robertson S., Quay J. i in.: *Reimagining the New Pedagogical Possibilities for Universities Post-Covid-19*, „Educational Philosophy and Theory” 2020, www.researchgate.net, data dostępu: 18.07.2020.

Abstract

What Can We Learn from Sesame Street?

The author (a mathematics teacher) poses a question of the role of teaching maths at every stage of education and also considers the issues of teacher training. What competences should a modern teacher have? What are the expectations of his/her professional environment: the principal and other teachers? What are the expectations of parents and students themselves? What is the role of individual teachers in organising the teaching process? The author strives to answer these questions in the article.

Ks. Krzysztof Łuszczek

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką medialną oraz teorią mediów. Autor licznych artykułów oraz monografii, między innymi: *Nowoczesna telewizja, czyli bliskie spotkania z kulturą masową* (Tychy 2004), *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych* (Szczecin 2013), *Wolność i kontrola w internecie drugiej fali* (Szczecin 2015).

Nowe porządki

Anna Babicka-Wirkus

Kultura oporu szkoły jako stan wyjątkowy

„(...) gdzie jest władza, istnieje też i opór (...) nigdy nie znajduje się on na zewnątrz władzy”¹. Szkoła to przestrzeń, w której ścierają się dwa porządki: normatywny i nienormatywny². Pierwszy opiera się na ustanowionych (arbitralnie narzuconych) normach, zasadach, regułach, które są określane przez formalne dokumenty i nieformalne działania grupy dominującej, czyli urzędników MEN-u oraz nauczycieli i dyrekcję danej szkoły. Drugi natomiast stanowi opozycję do porządku normatywnego. Dochodzi w nim za zwyczaj do przekraczania narzuconych norm, zmieniania ich, ukazywania ich

arbitralności i często nieprzystawalności do realiów życia szkoły. Mimo kontradyktoryczności obydwu porządków współistnieją one ze sobą w codzienności szkoły, tworząc jej specyficzną kulturę. W artykule analizuję kulturę oporu szkoły z perspektywy stworzonej przez Giorgio Agambena kategorii stanu wyjątkowego. Ukazuję, w jaki sposób zawiesza ona narzucony przez kulturę dominującą szkoły porządek i jednocześnie – jak tworzy nowy ład. Wyjątkowość kultury oporu, jej „iwentowość”, jest wpisana w narzucony ład i jednocześnie ten ład przekracza, tworząc nową gramatykę działania szkoły.

Stan prawa i bezprawia w szkole

Szkoła ujmowana jest zazwyczaj jako miejsce, w którym uczniom przekazuje się system określonych wartości, przekonań i wiedzy. W tym aspekcie jest ona przestrzenią normatywną – przestrzenią praktykowania porządku społecznego, prawnego, aksjologicznego. Uczniowie w szkole uczą się, co jest „dobre”, a co „złe”, jakie zachowania są „właściwe” i akceptowane społecznie, a jakie nie³. Porządek tych relacji oparty jest na gramatyce szkoły⁴, zakorzenionej w utartych schematach postępowania, nauczania i uczenia się, dzielenia czasu i przestrzeni oraz zasadach i regułach kształtujących relacje dominacji – podporządkowania w szkole. Jest to zatem kultura dominująca szkoły, która jest typowa, formalna, skostniała i hegemoniczna.

Równoległe do niej w kulturze szkoły działa kultura oporu, która jest jednocześnie wpisana w kulturę dominującą i ją przekracza. Obydwie kultury stanowią elementy kultury szkoły, którą „tworzą materialne, niematerialne oraz symboliczne elementy działania organizacji”⁵. Kultura szkoły jest procesem⁶, który obejmuje pisane i niepisane zasady, normy, tradycje, oczekiwania, mające znaczenie dla codziennego życia wszystkich podmiotów związanych z tą instytucją.

Kultura oporu jest egzemplifikacją stanu wyjątkowego, w którym zawieszeniu ulega porządek prawny⁷. Stan wyjątkowy (*anomie*), według Agambena, to przestrzeń opróżniona z prawa (bezprawie), z którą związany jest jednak porządek prawny⁸. Autor twierdzi, że „to, co wyłączone, nie jest tym samym całkowicie pozbawione związku z normą, przeciwnie – wyjątek pozostaje z nią w relacji jako zawieszenie”⁹. Kultura oporu szkoły jest swoistym stanem wyjątkowym, złamaniem bądź naruszeniem obowiązujących reguł aksjono-normatywnych działania szkoły. Prowadzi zatem do transformacji, a niekiedy wręcz transgresji spetryfikowanych struktur szkoły¹⁰.

Zaistnienie kultury oporu wprowadza stan wyjątkowy. Stanu tego nie należy rozumieć jako chaosu czy anarchii, lecz jako zawieszenie dominujących zasad i norm oraz wyznaczonych przez nie relacji podporządkowania. Kultura oporu posiada różne wymiary, które charakteryzują się odmiennym potencjałem emancypacyjnym.

„Kultura oporu to struktura działań wynikających z poglądów, postaw i relacji bazujących na niezgodzie wobec dominującego porządku. Jest antystrukturą wyłaniającą się z opozycji do dominującej struktury szkoły (...)”¹¹. Zaistnienie kultury oporu wprowadza stan wyjątkowy. Stanu tego nie należy rozumieć jako chaosu czy anarchii, lecz jako zawieszenie dominujących zasad i norm oraz wyznaczonych przez nie relacji podporządkowania. Kultura oporu posiada różne wymiary, które charakteryzują się odmiennym potencjałem emancypacyjnym. Wyróżnić można następujące jej formy: subkultury, kontrkultury, kultury alternatywne oraz antykulturę. Każda z tych form znajduje się w innej relacji do kultury dominującej i posiada odmienny potencjał wywrotowy, a co za tym idzie, stanowi większe lub mniejsze zagrożenie dla ustanowionego ładu szkoły. Każda z tych form jednak wprowadza w określonym zakresie nowe reguły, które są stosowane, mimo iż nie są obowiązującą w szkole normą. Szkolna norma nadal obowiązuje, lecz traci swoją moc sprawczą,

co stanowi o specyfice stanu wyjątkowego. Dochodzi zatem do sytuacji, w której mamy „obowiązanie pozbawione znaczenia”¹². Prowadzić to może do zmiany dotychczas obowiązującej normy, bądź też danej grupy norm. Sytuacja taka skutkować będzie pojawieniem się nowej gramatyki działania szkoły.

Cechy kultury oporu

Kultura oporu szkoły jest zjawiskiem wielowymiarowym, które przyjmować może różne postaci. Jej określony kształt jest zależny od kształtu kultury dominującej. Jest to jednak zjawisko dynamiczne i reaktywne. Charakteryzuje się zatem wieloma cechami, których katalog pozostaje otwarty, ponieważ determinowany jest przez kontekst sytuacyjny¹³. Do podstawowych cech tej kultury zalicza się:

- „Iwentowość” i/lub procesualność: opór może przyjąć formę jednorazowego działania, które jest odpowiedzią na konkretną sytuację, określoną przez dane miejsce, czas, wydarzenie. Może to być także działanie inicjujące, stanowiące iskrę wznecającą płomień do kolejnych działań. Pojedynczy akt działania opozycyjnego może zainicjować cały proces, który swoim zasięgiem będzie obejmował coraz szersze kręgi. Taka sytuacja miała miejsce w 2019 roku w przypadku ogólnopolskiego strajku nauczycieli oraz solidaryzujących się z nimi uczniów i rodziców.
- Umiejscowienie pomiędzy: akty oporu mogą zachodzić w ramach porządku wyznaczonego przez kulturę dominującą i wykorzystywać typowe dla niej sposoby nadawania znaczeń i ich interpretacji. Działania oparte na niezgodzie mogą występować także poza dominującymi strukturami. Wówczas stanowią przejaw odrzucenia narzuconego porządku. Trzecią przestrzenią działania oporu jest przestrzeń sytuująca się pomiędzy całkowitą dominacją i całkowitym odrzuceniem. Lokalizacja ta

jest szczególnie istotna, ponieważ umożliwia demaskowanie narzuconych zasad i reguł oraz ukazanie ich arbitralności i nietrwałości. W przestrzeni pomiędzy następuje zawieszenie porządku aksjonormatywnego i wprowadzenie nowych reguł i norm, co w szczególności uzasadnia rozpatrywanie kultury oporu jako stanu wyjątkowego.

- Nierozzerwalny związek z kulturą dominującą: akty oporu stanowią wyraz niezgody wobec całości lub określonego aspektu działania kultury dominującej. Ich repertuar i potencjał wywrotowy zależne są od specyfiki kultury ujarzmiającej. Ograniczenia narzucane przez kulturę dominującą nie mogą być absolutne¹⁴, a zatem pozostawia ona pewien margines na działania oparte na niezgodzie. Jakość i potencjał emancypacyjny tych działań jest zatem zróżnicowany i w znacznym stopniu zależny od okoliczności, w jakich dochodzi do aktów niezgody. W niektórych szkołach uczniowie buntujący się traktowani są jako osoby „niegrzeczne”, „zdemoralizowane”, które należy w określony sposób „unieszkodliwić” podczas lekcji, na przykład przesadzając do ławek w ostatnich rzędach. W innych placówkach nauczyciele podejmują interakcje z takimi uczniami, na przykład poprzez wspólny śmiech z określonego aspektu rzeczywistości szkoły, bądź też podejmując działania mające na celu zmianę kontestowanego elementu struktury.
- Niezgoda (sprzeciw): działania wpisane w kulturę oporu oparte są na niezgodzie, rozumianej tu jako dyssens, który według Jacquesa Rancière’a¹⁵ wynika z rozbieżności w posługiwaniu się odmiennymi logikami. W takim wypadku niemożliwe jest rozsądzenie wyższości jednej z tych logik nad drugą, ponieważ brakuje reguł umożliwiających wydanie takiego sądu. Poprzez akt niezgody do dominującego w szkole dyskursu wprowadzana jest określona treść dyskursu niedostrzegalnego, niesłyszal-

nego, przez co może nastąpić zmiana wynikająca z krytycznej refleksji nad obowiązującym stanem rzeczywistości szkoły.

- **Kontekstowość:** znaczenie aktów oporu rozpoznawalne jest tylko w kontekście, w którym są one osadzone. Działania te, odwołując się do oficjalnych symboli i ich obowiązujących interpretacji, zmieniają je poprzez dokonywanie aktów subwersji. Procedury subwersyjne umożliwiają odczytywanie znaków na nowo, a zatem odmienne ich wykorzystanie w celu zmiany obowiązującego dyskursu.
- **Odsłanianie (demaskowanie):** cecha ta pozostaje w bliskiej relacji z umiejscowieniem pomiędzy. Kultura oporu ujawnia arbitralność przyjętych za „normatywne”, „naturalne”, „typowe” założeń stanowiących podstawę ładu szkolnego. Demaskacja tych struktur, podważa zasadność ich obowiązywania i stanowi przyczynek do refleksji nad obowiązującym stanem rzeczy. Jest zatem ważną cechą świadcząca o wpisywaniu się kultury oporu w koncepcję stanu wyjątkowego.
- **Krytyczność:** jest jednym z podstawowych wyznaczników działań oporowych. Krytyczna refleksja może dotyczyć zasadności podtrzymywania narzuconych ograniczeń oraz/lub kierunku ich zmian. Namysł nad rzeczywistością szkoły może stanowić bodziec do podjęcia działań opartych na niezgodzie. W wyniku tych działań, w grupie podmiotów – będących rzecznikami dominującego porządku – może pojawić się krytyczny namysł nad tym ładem, który skutkować będzie potencjalnością podjęcia przez nich działań zmierzających do jego zmiany.
- **Dynamika:** cecha ta wynika ze zmiany wpisanej w akty oporu. Może rozciągać się ona na kontinuum stagnacja – rewolucja i przybierać odmienne formy w różnych okolicznościach.
- **Praxis:** chodzi o podjęcie realnych działań, nawet jeżeli polegają one na unikaniu czy

ucieczce. Wycofanie się z interakcji stanowi w wypadku oporu pewną formę manifestu niezgody. Warunkiem jest tu jednak uświadomienie sobie przez podmiot motywów właśnie takiej reakcji.

- **Potencjał wyzwolenia:** każdy akt oporu niesie ze sobą potencjał emancypacyjny, jednak nie zawsze musi on być uwolniony i wykorzystany. Większy potencjał emancypacyjny mają działania świadome, zmierzające do konfrontacji z przeciwnikiem, niż te, które wyrażają się w zaniechaniu interakcji bądź ucieczce przed potencjalnością wejścia w nią.
- **Eksklawowy i enklawowy charakter:** niektóre formy kultury oporu mogą tworzyć eksklawy ulokowane wewnątrz dominującego nurtu. Stanowią wówczas swoiste wyspy sprzeciwu wyrażanego za pomocą działalności kontrkulturowej, która ogniskuje się na styku kultury dominującej i antykultury. Charakter enklawowy natomiast posiadają subkultury, które w głównej mierze akceptują wyznaczony przez strukturę dominującą ład i podważają tylko wybrane jego elementy.
- **Estetyczność:** odnosi się do postrzegania i interpretowania działań opartych na niezgodzie jako autonomicznego doświadczenia zmysłowego. Kultury oporu opierają się na pozorze estetycznym, który rozumieć można jako pewną rzeczywistość umiejscowioną obok „właściwej” (normatywnej) rzeczywistości, przy czym nie można jej zastąpić¹⁶.

Konkluzje

Kultura szkoły nie jest spetryfikowanym monolitem. Współtworzą ją dwie odmienne od siebie kultury, które pozostają w relacjach ze sobą nawzajem oraz ze światem zewnętrznym. Są one zatem wrażliwe na doświadczenia biograficzne członków tej społeczności, czynniki polityczne, kulturowe, gospodarcze, ekonomiczne czy też epi-

demiologiczne, które odzwierciedlają się w sposobach działania tej instytucji.

Stan wyjątkowy jest istotnym elementem działania szkoły, który przejawia się za pośrednictwem działań bezprawnych lub naruszających ujarzmiającą strukturę szkoły. Jest on szczególnie znaczący dla implementacji zmian obowiązującego w szkole w określonym czasie porządku aksjonormatywnego, ponieważ powoduje przejście od skostniałej gramatyki szkoły do jej bardziej dynamicznych form. Warto zaznaczyć, że każda nowa gramatyka ulega stopniowej petryfikacji i tym samym tworzy przestrzeń do praktykowania nowych sposobów działania, interpretacji i przeciwstawiania się obowiązującym regułom. Istotne jest jednak, aby podmioty współtworzące kulturę szkoły kreowały przestrzeń dla krytycznej refleksji nad jej kształtem, a także dla kontestacji jej przejawów, które są ujarzmiające dla określonych jednostek lub grup.

Przypisy

- ¹ M. Foucault, *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa 2000, s. 86.
- ² A. Babicka-Wirkus, *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 1 (73), s. 73–86.
- ³ Ibidem.
- ⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły, jej trwania i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły”*, „Czas Kultury” 2020, nr 1, s. 13–19.
- ⁵ A. Babicka-Wirkus, *Kultura szkoły w optyce metafory*, „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów. Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2018, nr 2 (10), s. 61.
- ⁶ I. Nowosad, *Kultura szkoły – w tygłu smaków i aromatów*, „Czas Kultury” 2000, nr 1, s. 7.
- ⁷ G. Agamben, *Stan wyjątkowy (Homo sacer II.1)*, przeł. M. Surma-Gawłowska, Kraków 2009.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2008, s. 30.

¹⁰ A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa 2019.

¹¹ Ibidem, s.12.

¹² G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, op. cit., s. 76.

¹³ A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, op. cit., s. 77–84.

¹⁴ D.C. Hoy, *Critical Resistance from Poststructuralism to Post-Critique*, Cambridge – Massachusetts – London 2004.

¹⁵ J. Rancière, *Dis-agreement. Politics and Philosophy*, przeł. J. Rose, Minneapolis 1998.

¹⁶ J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka jako polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007.

Abstract

New Order

The article discusses the specificity of the school's resistance culture as an element co-creating the culture of this institution. The features that constitute a culture based on disagreement are also listed and characterized. In order to show the significance of the suspension of the school order for the emergence of a new order, the analysis of the school's resistance culture is conducted through the prism of Giorgio Agamben's state of exception.

Anna Babicka-Wirkus

Profesorka uczelni, doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagożka i socjolożka, wykładowczyni w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Autorka i współautorka licznych publikacji z zakresu pedagogiki oporu, kultury szkoły, praw dziecka.

Każdy jest kreatywny

Izabela Bembenek-Kloc

Zdalne nauczanie jako inspiracja dla technik Design Thinking

Jedną z kluczowych myśli u progu pandemii było stwierdzenie, że świat po „wojnie” nie będzie już taki sam. Proroczy charakter tych słów znalazł swoje odzwierciedlenie także w edukacji. Polska szkoła musiała stawić czoła wyzwaniu zdalnego nauczania, ale także i uczenia się. Relacje mentor – uczeń nabrały więc szczególnego znaczenia, bo – jak wiemy – bez adresata zaangażowanego w proces lekcyjny nie istnieje tak szkoła, jak i więź, która winna w tej szkole być fundamentem kształcenia. To właśnie dlatego nauczyciel – ten, który wymaga także od siebie – podjął wyzwanie samokształcenia, by codziennie gromadzić w okienkach Teamsa czy innych platform wszystkich swoich uczniów, zaproszonych do niezwyklej podróży przez arkana kultury i literatury.

Szczepionka na znużenie

Każdy, kto ma różne pasje, szuka inspiracji w odległych często dziedzinach. Czy świat biznesu

może być atrakcyjny na przykład dla współczesnego polonisty? Jak najbardziej, zwłaszcza niektóre zaczerpnięte z niego elementy, rekomendowane przez sukcesy takich koncernów, jak Ikea czy Apple. Mam tu na myśli, nomen omen, myślenie projektanckie, które towarzyszy także takim branżom, jak architektura wnętrz, aranżacja ogrodów czy bankowość i zarządzanie. Design Thinking, jako metoda tworzenia innowacji i twórczego rozwiązywania problemów, pojawiła się także w metodologii zachodnich uczelni. Stając się cechą charakterystyczną kreatywnych zawodów, musiała także wkroczyć do szkoły – również polskiej.

Gdyby trzeba było ująć w pigułce metodę Design Thinking, należałoby wskazać jej sześć głównych etapów. Są to: empatia, diagnoza potrzeb, generowanie pomysłów, stworzenie prototypów i – na koniec – testowanie oraz wdrożenie. Można by zaryzykować stwierdzenie, że to proces, którego słowem-kluczem jest działanie. A tego właśnie

potrzebuje współczesny uczeń. Zdalna edukacja w pandemii miała przecież jeden poważny symptom: encyklopedyzm. „Otwórz plik, zrób notatkę, odeślij, jutro cię odpytam”. To komunikaty, które królowały w wielu polskich domach na ekranach monitorów. Nic gorszego dla zabicia kreatywności, inspiracji, wyzwań, których jak tlenu wymaga młody umysł. Tymczasem wystarczyło pokusić się o myślenie projektanckie. Skoro według amerykańskich badaczy metoda Design Thinking bije na świecie rekordy popularności, dlaczego nie uczyć jej już na poziomie szkoły średniej?

Język polski i narzędzia świata biznesu to nie antynomia. Przede wszystkim dlatego, że właśnie na tym przedmiocie, jak na żadnym innym, poznajemy ludzi sukcesu w typie Wokulskiego, dotkniętych psychosomatyką jak Raskolnikow czy pomysłodawców świata na opak w tonie Mroźka. Poznać – znaczy zrozumieć. Nie odtworzyć. Zrozumieć i przeżyć. W miejsce nużącego encyklopedyzmu proponujemy więc metodę opartą na empatii i kreowaniu. Wtedy będziemy bliżej człowieka, jego potrzeb, oczekiwań, marzeń i kluczowych wreszcie pasji. Nie ma nic bardziej druzgocącego dla nauczyciela niż uczniowskie, niby retoryczne pytanie: „A po co mi to?”. Aby temu zapobiec, wystarczy mieć pomysł i wdrożyć odpowiednią metodę. Jak bardzo zbawienną w zdalnym nauczaniu – przekonajcie się sami.

Od empatii do *insight*, czyli jak odczarować Wokulskiego?

Neurotyczny bohater Prusa zachorował na niešťęśliwą, niespełnioną miłość. Ale zaimponował nam umiejętnościami biznesowymi, logistyką działań, intelektem ekonomisty. Zdobył pieniądze – ten fakt dostrzegą uczniowie, którzy marzą o warszawskiej SGH. Wtedy mentor zada im pytanie: czy protagonista był szczęśliwy, spacerując paryskimi uliczkami? Czuł radość, smakując Cervantesa czy Schmidta? Czy doświadczał spełnienia, spoglądając

z balkonu na Krakowskim Przedmieściu ze wzrokiem utkwionym w pomnikach przeszłości?

Reakcja będzie do przewidzenia, ale znalezienie recepty na uzdrowienie tego romantycznego pozytywisty (lub jak kto woli – pozytywistycznego romantyka) nie będzie już takie proste. Wówczas z pomocą przybędzie nam Design Thinking. Przyglądając się nieszczęśliwemu kochankowi, dokonamy analizy danych zastanych, zdemaskujemy *insight*, wykreujemy prototyp człowieka spełnionego i na koniec poddamy testowaniu na sobie, naszych bliskich, przyjaciółach. W ten sposób język polski i omawianie obszernej lektury nabierze rumieńców, uczeń stanie się częścią grupy projektanckiej, odejdzie od monitora, przeprowadzi wywiady z domownikami, zbliży się do drugiego człowieka i tego człowieka spróbuje uszczęśliwić! Jestem pewna, że wówczas nie zada pytania: „A po co mi to?”.

Osobliwy profil Raskolnikowa w odślonie T-shape

Podobnie można postąpić z psychosomatyką Raskolnikowa. Dzięki myśleniu projektanckiemu możemy poddać Rodiona długofalowej terapii i tym samym pokazać współczesnej młodzieży uniwersalizm doświadczeń (w nawiązaniu do stanów nerwicowych i depresyjnych, jakie są udziałem pokolenia Z, a więc krótko mówiąc – naszych uczniów).

Ciekawym narzędziem Design Thinking jest T-shape. Kompetencje uniwersalne i specjalistyczne ma każdy z nas, choć często nam się wydaje, że tak niewiele potrafimy. Z psychologicznego punktu widzenia bohater Dostojewskiego jest kapitalnym materiałem na diagnozowanie potrzeb człowieka niezaspokojonego, niespełnionego w czynie, w skrajnym przypadku także zbrodniarza. Poetyka odwróconego kryminału sugerowała nam to już ponad wiek temu, dopiero jednak myślenie projektanckie pozwoliło postawić tezę, że każdy morderca, zanim popełni czyn

haniebny, powinien przeczytać *Zbrodnię i karę* i zastanowić się, czy jest gotowy na „zbrodnię” i czy się mu to opłaca (aspekt wychowawczy!). Nie znam uczniów, którzy wówczas nie podejmą wyzwania: „Jak sprawdzić się w czynie?”. Osobisty profil Rodiona pozwoli nam nazwać jego mocne strony, na których spróbujemy zbudować personę, by wiedzieć, czego oczekuje ktoś, kto marzy o spełnieniu. Śmiem twierdzić, że Design Thinking to najlepsza szczepionka na pandemiczny (i nie tylko) encyklopedyzm polskiej szkoły.

Designerska persona rodziny Mrożka

I wreszcie nasz rodzimy projektant, Mroźek. Popularny w sieci mem, w którym autor *Tanga* przeprosza maturzystów, że napisał taki dramat, można odczarować metodą myślenia projektanckiego. Rodzina Stomila jest bowiem dotknięta poważną chorobą. Starsi są anarchistami, a młodzi pragną powrotu tradycji. Ten świat na opak zagraża poczuciu bezpieczeństwa wszystkich, bo odnalezienie się w rzeczywistości, w której siła wygrywa z intelektem, jest po prostu niemożliwe.

Idąc tropem „lecznictwa Design Thinking”, próbujemy wspólnie zorganizować terapię dla rodziny Eleonory i Stomila. Wówczas okazuje się, że młodzi ludzie świetnie poruszają się w technikach behawioralnych czy psychoanalitycznych, bo sami, z uwagi na swoje problemy, są im poddawani. Diagnozujemy potrzeby. Solidaryzujemy się z Arturem, próbujemy bliżej poznać Alę, a w Eugenii poszukujemy tęsknot naszych dziadków. Lekcja nabiera tempa. Każdy opowiada o swojej rodzinie, o trudnej miłości, która w dobie pandemii została poddana druzgocącej próbie (tak, każdy pragnął powrotu do szkoły!). Nauczyciel rośnie w oczach ucznia – okazuje się bowiem, że on też potrafi słuchać, on też jest ojcem czy matką, on też ma swoje dzieci, które zamknięte w sąsiednich pokojach walczą o przetrwanie w zdalnej edukacji. W ten niebanalny, a jednocześnie bardzo prosty sposób

zbliżamy się do naszych podopiecznych. Im zaś chce się pracować, bo w końcu robią badania także na swoich rodzinach. Chyba nie ma lepszej recenzji naszej lekcji, jak wiadomość od rodziców, którzy doceniają działania projektanckie, bo żyje nimi cała ich rodzina. Z metody Design Thinking wybraliśmy podczas omawiania *Tanga* Mroźka diagnozę potrzeb i personę, takiego potencjalnego szczęśliwego „Artura”, dla którego wspólnie stworzyliśmy prototypy spełnienia.

Uczyńmy nasze zajęcia podróżą

Lekcja powinna być wyzwaniem dla obu stron. Mentor musi mieć pomysł i metodę. W zdalnym, kryzysowym, wyjątkowym stanie winien podjąć wyzwanie kreowania, nie odtwarzania. I właśnie tą uniwersalną szczepionką na wirusa encyklopedyzmu jest myślenie projektanckie. Niechaj przekonają nas sukcesy wielu światowych korporacji. Metody działań koncernów wskazują nam drogę do pracy także nad literaturą. Wówczas z dumą będziemy mówić: tak, jestem nauczycielem. Tak, jestem edukatorem Design Thinking. Tak, potrafię zaczarować moje zdalne lekcje. A jeśli dołączymy do naszych pomysłów rozwiązania wykorzystujące TIK, dopowiemy: tak, mam blisko 100% obecność uczniów na zajęciach. Ale to już temat na kolejny artykuł.

W sieci znajdują Państwo mnóstwo szkoleniowych ofert Design Thinking w edukacji. Działajcie!

Izabela Bembenek-Kloc

Nauczycielka języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Szczecińskiej Szkole Florystycznej.
Edukatorka Design Thinking, ekspertka TIK-u,
pasjonatka technologii informacyjno-komunikacyjnych.
Nauczycielka-ekspertka Zwolnionych z Teorii.
Propagatorka idei wymiany międzynarodowej i międzykulturowej Flex Program w Polsce.

Jak zostałam youtuberką

Jeannette Słaby

Doświadczenia autorki wideoblogu „Zeszyt do polskiego”

Ostatnie miesiące nauki zdalnej okazały się dużą szansą dla tych nauczycieli, którym narzędzia TIK nie są obce. Jako że zaliczam się do tej grupy, chciałabym się podzielić swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi prowadzenia kanału na YouTube „Zeszyt do polskiego”. Bodźcem do stworzenia go nie była pandemia, ale przemyślenia na temat nauczania, które wychodziłyby poza ramy szkolnych struktur, również tych fizycznych. Pewnego razu rozmyślałam bowiem o uczniach, którzy z różnych względów nie są obecni na moich lekcjach i nie mają możliwości wysłuchania czy obejrzenia tego wszystkiego, co na lekcji się

wydarzyło, o czym mówiliśmy i do jakich wniosków doszliśmy. Wszystko zaczęło się od wiersza Juliusza Słowackiego *Grób Agamemnona*, który nie należy do najłatwiejszych. Pomyślałam wtedy, jak dużym ułatwieniem byłoby posiadanie nagrania omówienia utworu i możliwość udostępnienia go uczniom nieobecnym w szkole, ale także tym, którzy chcieliby do wiersza wrócić i powtórzyć sobie pewne rzeczy. Ale najbardziej zależało mi na tym, by umożliwić uczniom swobodny dostęp do materiału, który sama stworzyłam. Jestem przecież odpowiedzialna za to, co przekazuję i w jaki sposób to czynię.

Nowy odbiorca

Powszechnie wiadomo, że w internecie można znaleźć wiele opracowań, jednak nie wszystkie są godne polecenia. Stąd też wziął się mój pomysł na utworzenie kanału na YouTube, poświęconego lekturom i materiałom przygotowującym uczniów do matury.

Za taką formą przekazywania wiedzy przemówiło coś jeszcze. Współczesny młody człowiek – z uwagi na fakt, iż od najmłodszych lat sprawnie obsługuje wszelkie urządzenia cyfrowe i coraz wcześniej ma dostęp do aplikacji internetowych, zwany cyfrowym tubylcem (*digital native*) – przywykł do innego sposobu przekazywania i utrwalania wiedzy. O wykorzystaniu nowych technologii w edukacji pisze między innymi Dominika Bućko w artykule *Jak efektywnie wykorzystywać teksty internetowe podczas lekcji języka polskiego jako obcego?* Według badaczki ten „nowy odbiorca” ma swoje oczekiwania: dostarczana mu wiedza powinna być przekazana ciekawie, przystępnie, z podpisem, obrazkiem, nawiązaniem do współczesnego serialu czy filmu. Z jednej strony ktoś może pomyśleć, że taka forma spłyca treść i przesłanie książek, z drugiej – nie ukrywajmy, że podstawa programowa z języka polskiego, szczególnie dla klas po ośmioletniej szkole podstawowej, zawiera bardzo wiele tekstów, które są trudne do przyswojenia, szczególnie jeśli uczeń próbuje to robić samodzielnie.

Uczniowie, których po wyemitowaniu pierwszych odcinków zapytałam o wrażenia, podkreślali, że forma bardzo im odpowiada. Jako argumenty przemawiające za kontynuacją projektu podawali między innymi: logikę i przejrzystość wywodu, atrakcyjny sposób dotarcia do uczniów, możliwość przerwania „lekcji” i powrotu do oglądania w dowolnym momencie, możliwość stałego kontaktu, dzięki czemu uczeń może w każdej chwili skontaktować się z nauczycielem, by wyjaśnić jakąś kwestię lub o coś dopytać.

Media społecznościowe dają możliwość interakcji z uczniami – stają się płaszczyzną porozumienia międzypokoleniowego, gdyż intensywniej niż tradycyjne formy nauczania docierają do młodszej grupy odbiorców. Korzystając z nich, zyskujemy szacunek uczniów, stajemy się dla nich partnerami nadążającymi za zmianami, które dzieją się na naszych oczach.

Podziękowanie za Mickiewicza

Z chwilą publikacji pierwszego filmiku, przy realizacji którego – co warto zaznaczyć – pomagali mi wychowankowie, powinnam była się liczyć z tym, że obejrzą go także inni uczniowie, a nawet rodzice czy nauczyciele. A to owocuje czymś, na co człowiek nieobyty z formą i działalnością YouTube’a może być nieprzygotowany – pojawiają się komentarze. Niektóre dobre, budujące, konstruktywne, inne mniej „inspirujące”.

Przyznam szczerze, że na początku w ogóle nie zakładałam, że obejrzą to osoby, dla których kanał ten nie był pierwotnie przeznaczony. Albo inaczej – idealistycznie myślałam, że będzie to kanał wybierany przez tych, do kogo jest adresowany, a więc uczniów klas liceum czy technikum przygotowujących się do egzaminu maturalnego. Ale ktoś, komu zależy na utrzymaniu widzów, nie może rozmyślać nad tym zbyt długo, bo ci, którzy zasubskrybowali kanał, czekają na nowe odcinki i na tym należy skupić swoją uwagę. Nie przeczę,

że nie sprawdzałam stosunku komentarzy pozytywnych do negatywnych także u innych youtuberów, jednak w porę dostrzegłam, że nieważne, co mówią i piszą, ważne, by oglądali i komentowali.

Było to dla mnie nowe doświadczenie. Przyznam, że preferuję kontakt osobisty, ale kanał „Zeszyt do polskiego” powstał właśnie po to, by dzielić się wiedzą z moimi uczniami, z którymi z różnych powodów nie mogę się spotkać. I tu pojawił się kolejny paradoks, gdyż okazało się, że największą grupę odbiorców stanowią osoby spoza mojej szkoły, niekiedy nawet z zagranicy. Niewątpliwie jest to bardzo budujące, gdy dostaję e-mail na przykład od nauczyciela języka polskiego ze szkoły w Kanadzie, który dziękuje za szczegółowe omówienie *Dziadów*.

Belfer naszych czasów

Zalet korzystania z możliwości, jakie oferuje YouTube, jest zdecydowanie więcej niż wad. Oprócz tego, że po zdobyciu określonej liczby wyświetleń i subskrypcji zaczyna się zarabiać na wyświetlanych reklamach (na początku nie są to duże kwoty), to nieoceniona bywa aktywność uczniów, która pozostaje z nami na dłużej niż rok szkolny czy nawet cały okres nauki w szkole średniej. Ponadto prowadzenie własnego kanału daje niezależność. Wiadomo, że podczas 45-minutowej lekcji należy przeprowadzić cały proces dydaktyczny – łącznie z celami lekcji, sprawdzeniem obecności czy zadaniem pracy domowej. W wypadku nagrań decyduje o tym, ile ma trwać odcinek, podejmuje się samodzielnie, podobnie jak indywidualny jest wybór treści i problematyki. Nikt nam nie narzuci, ile będziemy mówić o znaczeniu „szklanych domów”.

Najwyżej po emisji odcinka pojawiają się sygnały od widzów, na co położyć nacisk przy pracy nad kolejnym montażem.

Elementem demotywującym może być realny brak odbiorców w tak zwanym czasie rzeczywistym lub brak odpowiedzi oraz niemożność zobaczenia reakcji odbiorców. Tutaj z pomocą przychodzą organizowane co jakiś czas „live’y”, czyli transmisje na żywo, podczas których można uzupełnić brakujące informacje lub odpowiadać na pytania widzów.

Media społecznościowe, do których YouTube się zalicza, dają przede wszystkim możliwość interakcji z uczniami i dużo intensywniej niż tradycyjne formy nauczania docierają do młodszej grupy odbiorców; stają się płaszczyzną porozumienia międzypokoleniowego. Bez względu na to, z jakich mediów korzystamy, w oczach uczniów przestajemy być belframi nienadążającymi za zmianami, które dzieją się na naszych oczach – także w dziedzinie edukacji. Nowe technologie świadomie wykorzystywane przez nauczycieli mogą wzbogacić proces dydaktyczny, ułatwić przekazywanie wiedzy i uatrakcyjnić ją. Poza tym nauczyciel dzięki prowadzeniu kanału na YouTube zdobywa szacunek swoich uczniów, a to obecnie zjawisko bezcenne.

Jeannette Słaby

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, nauczycielka języka polskiego i hiszpańskiego w Zespole Szkół nr 1 w Goleniowie. Prowadzi kanał „Zeszyt do polskiego” na YouTube.

Paradoks szklanki

Helena Czernikiewicz

Edukacja a nowa (nie)rzeczywistość

Stan pandemii zaskoczył wszystkich. Spowodował zmiany w życiu całych społeczeństw, jak i jednostek. Można przypuszczać, że z punktu widzenia edukacji, rozwoju i codziennego funkcjonowania najbardziej negatywne skutki odczuli najmłodszy. W czasie pandemii młodzi ludzie często zachowywali się nieadekwatnie do sytuacji, popadali w stany depresyjne, lękowe lub wręcz przeciwnie – bagatelizowali problem, tworząc dostosowany do swoich potrzeb inny obraz niebezpiecznej rzeczywistości. Nie można jednak generalizować – byli i tacy, którzy świetnie poradzili sobie z ekstremalnymi wyzwaniami (do nich trzeba zaliczyć konieczność społecznej izolacji i przymusowe zamknięcie w domach): wirtualnie „chodzili” do szkoły i utrzymywali z rówieśnikami kontakty na odległość. Jak po pandemii będzie wyglądała codzienna edukacja? Czy szkoła zmieni się pod wpływem bieżących wydarzeń? I jak w tej sytuacji odnajdą się nie tylko uczniowie, ale także grono nauczycielskie i rodzice?

Życie na wizji

Na początku XXI wieku świat bardzo się zmienił. Ludzie mają powszechny dostęp do informacji i możliwość nieograniczonych kontaktów w świecie wirtualnym. Wysoki poziom nauki umożliwia diagnozę i skuteczne leczenie wielu schorzeń. Wzrosła również świadomość zdrowotna i poczucie bezpieczeństwa. Niestety, rozwój cywilizacji przyniósł ze sobą pewne zagrożenia. Przede wszystkim rozwój internetu ograniczył bezpośrednie kontakty, pogorszyły się relacje międzyludzkie.

Ludzie jako istoty społeczne coraz częściej korzystają z pomocy psychologów i psychiatrów, aby móc pokonać problemy związane z brakiem okazywania uczuć lub występowaniem agresji, hejtem, brakiem szacunku, jaki pojawia się w czasie kontaktów poprzez różne portale społecznościowe. Oczywiście wirtualnie także można przekazywać oznaki miłości, sympatii, poparcia. „Lajki” jednak nie zastąpią spojrzenia w oczy, uścisku czy przy-

tulenia. Nawet łącząc się na wizji, nie jesteśmy w stanie oddać swoich emocji tak, jakbyśmy chcieli. Często przed kamerą przybieramy maski, pozy, gramy, nie jesteśmy szczerzy. Niekiedy wstydzimy się swoich emocji, boimy się, aby ktoś nie zhakował naszego konta i nie przechwycił naszych szczerych reakcji czy komentarzy. Jeszcze gorzej czujemy się, gdy ktoś nas zdradzi, ośmieszy, pokazując nasze wpisy, zdjęcia czy filmiki niepowołanym osobom.

Nic dziwnego, że w ostatnim czasie tak wiele się mówi o kompetencjach miękkich – umiejętności współpracy, pomagania, tolerancji, altruizmu, dostrzegania potrzeb innych ludzi oraz świata przyrody. Niestety, te wartości często schodzą na drugi plan. We współczesnym świecie dominuje postawa konformizmu, stawiania na rozwój osobisty, pogoni za pieniędzmi. Przysłowiowy wyścig szczurów pojawił się wszędzie – w pracy, w szkole, w mediach, na ulicy, a nawet w domu. Widząc to zjawisko, we współczesnej szkole postawiono na kształtowanie kompetencji kluczowych. Uczniowie często pracowali w grupach, wykonywali projekty, udzielali się społecznie, organizowali różnorodne akcje charytatywne, dostrzegali konieczność dbania o środowisko, ojczyznę, czy odpowiedniego korzystania z multimediiów. Czy to się zmieni po pandemii?

Szkoła w domu

Umiejętności cyfrowe na pewno bardzo przydały się dzieciom i młodzieży w czasie nauczania zdalnego. Czy wszyscy mieli je rozwinięte na odpowiednim poziomie? Starsi uczniowie – zapewne. Młodszy jednak często musieli korzystać z pomocy rodziców lub innych członków rodziny. Nie zawsze uczniowie oceniani do tej pory najlepiej posiadali najwyższe kompetencje cyfrowe. Zdarzało się, że ci „średni” w czasie nauczania zdalnego osiągnęli lepsze wyniki w nauce, gdyż sprawniej radzili sobie z obsługą komputera, wyszukiwaniem informacji. Ich samoocena na pewno wzrosła. Co z prymusami, którzy nagle utracili rolę liderów?

Taki stan zapewne odbił się na ich psychice. Ambitni uczniowie, którzy zawsze byli bardzo aktywni na lekcjach, nie zawsze w czasie nauczania zdalnego mogli się popisać wiedzą i umiejętnościami, czuli się sfrustrowani. Dyskomfort odczuwali także „słabi” uczniowie, gdyż nie zawsze umieli poradzić sobie z trudnym materiałem, łatwo rozpraszały się w czasie zajęć. Nauka zajmowała im zbyt dużo czasu.

Ogólnie zdalne nauczanie – moim zdaniem – niekorzystnie wpłynęło na opanowanie materiału przewidzianego podstawą programową. Uczniowie mieli skrócony czas kontaktu z nauczycielem, utrudnioną możliwość zadawania pytań i zdobycia odpowiedzi na nie. Nauczyciel z kolei, nie widząc uczniów, nie był w stanie dostrzec, kto nie rozumie tematu, a kto nie uważa, zajmuje się czymś innym, nie notuje, czy nie wykonuje zadań. Uczniowie w czasie zdalnych lekcji zachowywali się w przeróżny sposób. Jedni sami pracowali, aby zrozumieć dane zagadnienie, inni prosili o pomoc rodziców lub nauczyciela, zwracając się do niego po lekcji, byli też i tacy, którzy lawirowali i praktycznie nic nie robili. W najgorszej sytuacji znaleźli się słabi uczniowie, którzy zostali pozostawieni sami sobie, a nie mieli odwagi, aby prosić kogokolwiek o pomoc. Każda z przedstawionych postaw na pewno niekorzystnie wpływała na psychikę dziecka. Budziła frustrację, a ta z kolei mogła powodować stany lękowe, prowadzić do depresji, zaniżać samoocenę.

Dodatkowym elementem negatywnie wpływającym na psychikę uczniów i nauczycieli w czasie zdalnego nauczania były problemy sprzętowe. Wielu z nas nie miało nowego oprogramowania koniecznego do zdalnych lekcji. Często łącza internetowe były przeciążone, następowały przerwy w przepływie sygnału. Rodziło to także frustrację. Zajęcia zdalne nie zawsze mogły być przeprowadzone na takim poziomie, jaki zaplanował nauczyciel. Uczniowie nie zawsze w pełni rozumeli to, co było przekazywane. Mieli problemy

z pisaniem sprawdzianów, wykonywaniem ćwiczeń na czas. Nie w każdym domu wszyscy mieli własny komputer lub tablet. Niekiedy na jednym sprzęcie pracowało kilka osób. W znacznym stopniu utrudniało to zdobywanie wiedzy, prowadziło do konfliktów, stresu, złego stanu psychicznego.

Warto też wspomnieć o postawie uczniów, którzy nie zawsze potrafili się wykazać uczciwością i sumiennością. Wykorzystywali fakt, że nauczyciel ich nie widzi i spisywali prace od innych lub dawali je do wykonania rodzicom. Niestety, nadal w szkole bardziej liczy się ocena niż stan wiedzy i umiejętności. Zasada „trzech z” – zakuć, zaliczyć, zapomnieć – od dawna znana studentom, została przejęta przez młodszych uczniów. Oczywiście młodzież jest w gorszej sytuacji, gdyż kończąc dany etap edukacyjny, zdaje sprawdzian ósmoklasisty i maturę. Mimo tej świadomości uczniowie często, gdy zaliczą daną partię materiału, wolą o niej zapomnieć.

Syndrom adaptacyjny

Uczniowie w czasie zdalnego nauczania wyrażali obawy o zdrowie swoich bliskich, szczególnie dziadków. Młodzi ludzie byli przerażeni tym, że nie mogą się spotkać z rodziną. Najbardziej odczuli to w czasie świąt i majówki. Później się okazało, że plany wakacyjne również muszą się zmienić, zwłaszcza te zagraniczne. Dzieci niepokoiły się także o rodziców pracujących w służbie zdrowia. Inni z kolei pracowali za granicą i nie mogli tam wrócić. W kraju też niektórzy zostali bez środków do życia. Niepewność jutra, brak stabilizacji również niekorzystnie wpłynęły na psychikę młodych ludzi.

Poza tym na początku pandemii bardzo ograniczona została realizacja naturalnej potrzeby ruchu dzieci. Ruch i kontakt z innymi dziećmi to niezbędne składniki prawidłowego rozwoju młodych organizmów. Bez odpowiedniej realizacji tych potrzeb nie nastąpi właściwe przygotowanie ich do życia w społeczeństwie.

Życie w pandemii dalej trwa. Najprawdopodobniej trzeba będzie się przyzwyczaić do obcowania z koronawirusem. Należy zadbać o siebie nawzajem, konieczne jest budowanie odpowiedniej atmosfery. Powinniśmy się wspierać, wykazać maksimum zrozumienia dla innych.

Myszę, że niezbędna jest także zmiana programów nauczania. Należy okroić podstawę programową, gdyż nauczyciele w okresie niepewności nie są w stanie przekazać wszystkich treści, natomiast uczniowie w czasie nauczania zdalnego lub hybrydowego nie opanują wszystkich zagadnień na odpowiednim poziomie. Poza tym unormowania wymaga sprawa egzaminów zewnętrznych. Nie może tak być, że termin i forma są ciągle zmieniane. Nic dziwnego, że tegoroczne wyniki matur i egzaminu ósmoklasistów stały na niskim poziomie. Doskonale wiemy, że wszystko, co celowe i zaplanowane, przynosi lepsze efekty niż robione w pośpiechu, w ekstremalnych warunkach.

Niestety, COVID-19 na pewno nas nie opuści w najbliższym czasie. Dobrze by było, gdyby wszyscy, którzy mają problemy psychiczne związane z pandemią – ostatnio pojawił się nowy termin w psychiatrii, „syndrom adaptacyjny” – mogli liczyć na pomoc specjalistów. W szkole konieczne jest wzmocnienie opieki psychologiczno-pedagogicznej. Postarajmy się optymistycznie patrzeć w przyszłość, aby w ten sposób minimalizować negatywne skutki pandemii. Ci, którzy uważają, że szklanka jest w połowie pełna, lepiej radzą sobie z rozwiązywaniem problemów życiowych. Spróbujmy tę zasadę zastosować do obecnej sytuacji i obok ograniczeń i zagrożeń zauważajmy to, na co wciąż mamy wpływ – jakość naszej pracy, zaangażowanie i zdobywanie nowych kompetencji.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie.

Nie wierzę już w szkołę transmisyjną!

Iwona Bondar

Kilka uwag o edukacji w czasach (po) pandemii

W mojej ocenie oświata już nie jest taka sama jak dawniej – zwłaszcza że pandemia nadal trwa, a nawet się nasila. Te ostatnie miesiące to naprawdę był „stan wyjątkowy”. Bardzo dużo energii kosztowało nas zdalne nauczanie, opanowanie platform edukacyjnych i nowych aplikacji.

Od 6 kwietnia wszystkie lekcje prowadziłam online. Robiłam to tak, jak umiałam. I okazało się, że nauczanie informatyki w szkole – w bezpośrednim kontakcie z uczniami – nie ma nic wspólnego z prowadzeniem lekcji na od-

ległość z wykorzystaniem internetu. To jak starożytność, która nie ma pojęcia o współczesnym świecie. Po 12 godzin na dobę spędzałam przy laptopie, żeby nauczyć się czegoś na temat narzędzi służących do zdalnego nauczania. Czy moje wysiłki korzystnie wpłynęły na proces nabywania wiadomości i umiejętności przez uczniów? Czy efekty moich zmagañ z kryzysową sytuacją można uznać za przynajmniej zadowalające? Chciałabym, żeby tak było! Bo przecież tak bardzo się starałam, że prawie zdarłam sobie gardło.

Transmisja wiedzy

Czy naprawdę rolę nauczyciela jest przekazywanie wiedzy? Tak przecież dzisiaj uczymy. Nauczyciel wchodzi do klasy i zaczyna „edukować”, przekazując informacje z zakresu danego przedmiotu. Nauczyciel jest źródłem i „transmituje” wiedzę. Czy jednak na pewno uczeń się wówczas, by tak rzec, czegoś uczy?

Neurodydaktyka podpowiada, że nie. Uczeń na takiej lekcji koszmarne się nudzi. Choć wiedza o człowieku oraz budowie, funkcjonowaniu mózgu bardzo się rozwinęła i trudno ją ignorować, nadal uczymy „po staremu”, tak jak uczono nas samych. Powielamy stare schematy. Wpadamy w rutynę, zamiast szukać nowych, lepszych rozwiązań.

Spróbujmy lepiej zrozumieć zasady pracy mózgu i mechanizmów uczenia się. Szukajmy metod aktywizujących, a najlepiej sami twórzmy ich autorskie wersje. Nie zmuszajmy dzieci do uczenia się na pamięć regulek, ale szukania informacji o nich i sposobów ich zrozumienia. Neurobiologia nam podpowiada, jak to robić, gdyż patrzy na edukację z perspektywy ucznia, jego aktywności i zaangażowania na lekcji. Poprawić proces edukacyjny można poprzez stwarzanie dobrych warunków do wzbudzania aktywności i wspieranie uczniów w zdobywaniu nowych umiejętności. Mózg lubi aktywność, zaangażowanie, ale żeby go pobudzić – trzeba ucznia czymś zainteresować. Dzieci uczą się głównie poprzez zabawę – im młodsze dziecko, tym jest ona ważniejsza. Nauka może się odbywać poprzez śpiewanie piosenek, tworzenie rytmu rapu, czytanie lub rysowanie komiksu, konstruowanie gry. Uczeń sam może je przygotować, wybrać sobie formę, która mu najbardziej odpowiada. To dobra okazja, aby zastosować metodę „odwróconej lekcji”.

Od dawna wiemy, że złe emocje i stres blokują uczenie się. Znamy to z autopsji. Czy zatem powinniśmy stawiać „jedynki” za brak zadania domowego czy też za brak wiedzy? Znane jest już

zdanie, że „ten, który wie, pyta tego, który nie wie”. Odpytujemy na ocenę, robimy niezapowiedziane kartkówki. Za niezadowolające nas odpowiedzi stawiamy złe oceny, bo tak funkcjonuje system oświaty i wszyscy są do tego przyzwyczajeni od lat. Potem niektórzy uczniowie poprawiają w kółko te słabe stopnie, bo takie mają prawo, bo tak działa system. W efekcie powstaje przekonanie, że szkoła nie jest od lubienia, ale od stosowania represji i nagród. Nie lubimy nauczyciela, nie lubimy przedmiotu. Do takiego systemu są przyzwyczajeni nie tylko uczniowie czy nauczyciele, ale i rodzice. Niemniej jednak często obserwuje się rosnące niezadowolone – złe jest odbierane, gdy nauczyciel stawia dużo jedynek, bo często pyta, sprawdza zadania domowe i robi kartkówki na ocenę. Gdy nauczyciel natomiast nie stawia wielu ocen, a w zamian udziela informacji zwrotnej – to też złe, bo rodzic wtedy nie wie, „na ile konkretnie” jego dziecko umie.

Nie uczymy, jak się uczyć

Dobry nauczyciel szuka mocnych stron i wspiera uczniów w nauce. Udziela informacji zwrotnej, podpowiada, czego i w jaki sposób się uczyć. I to jest niestety bardzo słaby punkt dzisiejszej szkoły. Prawie w ogóle nie uczymy, jak się uczyć. Nie przewidziano takiego przedmiotu jak „nauka uczenia się”, nie zatrudnia się w szkole specjalistów od „sposobów uczenia się”. Obszarem tym ma się zajmować wychowawca na lekcjach wychowawczych. Może niektórym nauczycielom udaje się zając tym tematem raz w półroczu – częściej się nie da, bo przecież trzeba jeszcze „przerobić” inne zagadnienia. Ale i tak warto. Zainteresowanym tą tematyką polecam książkę Radka Kotarskiego *Włam się do mózgu*.

Na lekcjach nie mamy czasu na budowanie relacji. Skupiamy się na realizacji programu i treściach podstawy programowej – „mamy dużo nauki, a czasu bardzo mało”. To, jak ważne są relacje, wypłynęło podczas zdalnego nauczania. Tam, gdzie

tych relacji nie było, nie było też zainteresowania i nauki. Uczeń siedział, słuchał wykładu i nic z tego nie wyciągał dla siebie. O relacjach i o tym, jak przejść od kultury nauczania do kultury uczenia się bardzo dużo pisze Marzena Żylińska. Polecam jej strony „Budząca się szkoła” i „Plan daltoński”.

Potrzebujemy usamodzielniania uczniów

Szkoła wymaga zmian i wiele osób już to widzi (na przykład Szkoła Minimalna Marcin Stiburski). Osobiście nie mam tu na myśli rzeczy, na które nie mamy wpływu w powszechnej, publicznej szkole, jak podstawy programowe, podręczniki, system klasowo-lekcyjny etc. Od czego można zatem zacząć? Odpowiedź jest prosta – od siebie. Nie musi to być rewolucja, to mogą być małe kroki. Większość ludzi zmian nie lubi i się ich obawia. Nowe budzi opór i lęk, bo zmusza nas do wyjścia ze strefy komfortu. I na dodatek związane jest to z koniecznością uczenia się nowych rzeczy, na przykład obsługi tablicy interaktywnej, która pojawiła się w klasie.

Jeżeli dostrzeżliśmy słabe strony naszego systemu, jeżeli czujemy wypalenie zawodowe, to jest to dobry moment na wprowadzenie zmian, dla własnego dobrostanu. Zaczijmy od przyjaznych kontraktów z uczniami, zmiany systemu oceniania z represyjnego na wspierający, przyjmijmy nauczanie na informacji zwrotnej. Zatrzymajmy się na chwilę, poświęćmy kilka minut na uważność i refleksję. Modyfikujmy to, co nie działa dobrze, wycofujmy się z tego, co się nie sprawdziło. Dajmy uczniom i sobie trochę czasu na wprowadzenie tych zmian, ale także prawo do

popelniania błędów. Odwracajmy lekcje, przenosząc ciężar nauki na ucznia. Zachęcajmy uczniów do samodzielnego robienia różnorodnych notatek, zamiast dyktowania treści punkt po punkcie. Pokażmy, jak tworzyć „sketchnotki” (notatki wizualne), mapy myśli. Współdziałanie, praca w parach, grupach, co zapewne w tradycyjnej szkole będzie utrudnione ze względu na konieczność zachowania dystansu, może się udać zdalnie. Do tematu lekcji koniecznie dodajmy cele lekcji, a kto już stosował ocenianie kształtujące, może w ogóle zrezygnować z tematów.

Wiem, że uczniowie mogą niezbyt chętnie przejmować odpowiedzialność za swoją naukę, bo dotychczas byli wolni od tego „ciężaru” – bo byli „nauczani”. Część z nich będzie wykorzystywać możliwość naszą niechęć do stawiania jedynek i nie przygotowywać się do lekcji. Wiem też, że moje pomysły nie spodobają się niektórym rodzicom i nauczycielom. Mimo wszystko jednak spróbuję pójść tą drogą, bo nie wierzę już w szkołę transmisyjną. Nauczyciel, w moim przekonaniu, powinien stać się przewodnikiem i mentorem, a nie wszechwiedzącym, nieomylnym i nieprzystępnym kaznodzieją.

Iwona Bondar

Nauczycielka biologii, przyrody, techniki, informatyki w Szkole Podstawowej nr 2 im. Henryka Sienkiewicza w Goleniowie. Oligofrenopedagog, trenerka edukacji ekologicznej.

Wymuszonez miany

Lilianna Janeczek, Agnieszka Murakami

Wpływ pandemii koronawirusa na edukację w ujęciu globalnym

W marcu 2020 roku pewien niebezpieczny wirus wywrócił do góry nogami życie szkół nie tylko w Polsce, ale we wszystkich zakątkach świata, między innymi w odległej Japonii. Tak jak i polski rząd, również rząd japoński wystosował bezprecedensowy apel: naglący do zachowywania dystansu społecznego, niewychodzenia z domów i zamknięcia dużych instytucji, przede wszystkim szkół, by powstrzymać rozszerzającą się pandemię. Sytuacja w polskim i japońskim systemie oświaty zmieniała się wraz z pojawianiem się kolejnych

przypadków zarażenia SARS-CoV-2 i rosnącą wiedzą epidemiologów na temat nieznanego do tej pory wirusa. Wprowadzano kolejne obostrzenia we wszystkich obszarach życia: pracy, usługach, spędzaniu czasu wolnego etc. W poniższym artykule przedstawiamy – oczywiście w pewnym skrócie – przebieg pierwszych kilku miesięcy pandemii, a także porównujemy nagłe przemiany, jakie w tym czasie dokonały się w systemach edukacji w Polsce i Japonii. Jak wpłyną one na szkołę i proces nauczania-uczenia się w niedalekiej przyszłości?

Polska

- 4 marca – pierwszy przypadek zakażenia koronawirusem w Polsce;
- 8 marca – wejście w życie ustawy w sprawie szczególnych rozwiązań związanych z koronawirusem;
- 9 marca – kontrole na granicach i wzrost liczby zarażonych;
- 11 marca – rząd podejmuje decyzję o zamknięciu placówek oświatowych;
- 13 marca – premier wprowadza stan zagrożenia epidemicznego;
- 20 marca – wprowadzenie stanu epidemii na terenie Polski;
- 24 marca – wprowadzenie ograniczenia przemieszczania się;
- 9 kwietnia – wprowadzenie obowiązku zasłaniania twarzy w przestrzeniach publicznych; podjęcie decyzji w sprawie przełożenia egzaminów maturalnych i ósmoklasisty;
- 24 kwietnia – Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje nowe daty matury i egzaminu ósmoklasistów;
- 15 maja – Unia Europejska przedłuża zamknięcie swoich zewnętrznych granic do 15 czerwca;
- 19 maja – Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje terminy egzaminów zewnętrznych i terminy rekrutacji do szkół;
- 25 maja – przywrócenie w klasach 1–3 szkół podstawowych zajęć opiekuńczo-dydaktycznych, zezwolenie na konsultacje z nauczycielami dla maturzystów i ósmoklasistów;
- 30 maja – zniesienie obowiązku zakrywania nosa i ust w przestrzeniach otwartych;
- 1 czerwca – zezwolenie na konsultacje dla wszystkich uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych;
- 8–29 czerwca – egzamin maturalny (bez części ustnej);
- 16–18 czerwca – egzaminy ósmoklasisty;
- 22 czerwca – 9 lipca – egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie.

Japonia

- 15 stycznia – pierwszy przypadek zakażenia u mieszkańca prefektury Kanagawa, który wrócił z podróży do Wuhan w Chinach;
- 27 lutego – premier Japonii, Shinzo Abe, zwraca się z apelem o tymczasowe zamknięcie szkół;
- 11–23 marca – przypadki zakażenia wśród osób, które powróciły z podróży do Europy i USA (zgodnie z informacją podaną przez Japoński Instytut Chorób Zakaźnych w Japonii rozprzestrzenił się głównie wirus pochodzący z Europy);
- 7 kwietnia – ogłoszony zostaje stan wyjątkowy dla Tokio oraz sąsiadujących prefektur;
- 16 kwietnia – stan wyjątkowy zostaje rozszerzony na całą Japonię;
- 14 maja – zniesienie stanu wyjątkowego z wyjątkiem Tokio i sąsiadujących prefektur;
- 25 maja – zakończenie stanu wyjątkowego w całej Japonii.

Rewolucja cyfrowa

Szkoły w Polsce z powodu pandemii zostały postawione w bardzo trudnej sytuacji, dokonane zostało bowiem nie „przejście”, lecz dosłownie „przeskok” z nauczania w kontakcie bezpośrednim na nauczanie zdalne. Zmiany podyktowane zaistniałą sytuacją następowały z dnia na dzień. Od momentu „zamknięcia szkół” systematycznie wprowadzano nauczanie na odległość – z wykorzystaniem różnorodnych aplikacji i platform wspierających edukację w czasie pandemii. Nauczyciele dość szybko dostosowali się do nowej, rzadko wcześniej stosowanej formy pracy. Przeszli swoistą rewolucję cyfrową, wiedząc, że inaczej się nie da. Zmieniająca się z dnia na dzień rzeczywistość zmusiła nauczycieli wszystkich przedmiotów do samodoskonalenia i przejścia przyspieszonych kursów posługiwania się technologią cyfrową.

Siła zdyscyplinowania

Japonia w sierpniu 2020 roku znalazła się w szczytowej fazie drugiej fali pandemii COVID-19. Liczba zakażonych osób przekroczyła 60 000, przybywa pacjentów w stanie krytycznym, codziennie odnotowywane są też przypadki śmiertelne (około 10 osób). W życiu codziennym Japończycy starają się kierować „zasadą 3C’s” (*avoid the three crowdedness*), która dotyczy unikania: zamkniętych przestrzeni ze słabą wentylacją, przeludnionych miejsc, bliskich kontaktów (rozmów w bliskiej odległości).

Podstawowym działaniem mającym zabezpieczyć przed zakażeniem jest higiena (mycie rąk) i noszenie masek, które w Japonii nie budzi żadnych kontrowersji – jest to powszechny zwyczaj stosowany w wypadku zwykłego przeziębienia.

Chociaż społeczeństwo japońskie jest bardzo zdyscyplinowane i ze zrozumieniem podporządkowuje się do rządowych rozporządzeń, zauważono przejawy dyskryminacji wynikające z lęku przed zakażeniem. Dotyczyły one rodzin osób zarażonych wirusem lub pracujących w służbie zdrowia. Szeroko komentowanym problemem była odmowa przyjmowania do przedszkoli dzieci personelu medycznego. Podkreśla się, by nauczyciele w odpowiedni sposób rozmawiali z uczniami, aby ci nie dokuczali i nie wykluczali z grupy dzieci dotkniętych wirusem. Niestety, w wielu szkołach dochodzi do takich sytuacji, co wywołuje bardzo negatywne skutki.

Przedszkola, szkoły podstawowe, średnie i wyższe organizują swoją działalność w zależności od sytuacji w danym regionie i po konsultacji z lokalnymi wydziałami oświaty. Około 90% szkół skróciło letnie wakacje niemal o połowę, by nadrobić zaległości związane z zawieszeniem zajęć.

Szkoły w Japonii starają się realizować założenia programowe przy jednoczesnym przestrzeganiu obostrzeń epidemiologicznych: noszenie masek, mierzenie temperatury, zachowanie dy-

stansu, redukcja zajęć pozalekcyjnych. Wielu nauczycieli obawia się, że może to wywoływać stres i frustracje u uczniów, a w rezultacie niechęć chodzenia do szkoły. Ograniczony kontakt z rówieśnikami sprawia również, że dzieci i młodzież spędzają więcej czasu przed komputerem i telewizorem, co rodzi niebezpieczeństwo uzależnienia.

Zdalne nauczanie w wersji polskiej

W Polsce od początku pandemii nauczyciele podchodzili do zdalnych narzędzi dydaktycznych jak do wyzwania, któremu trzeba było szybko sprostać. Pojawiały się pytania: jak zorganizować pracę online? Czy pracować według planu zajęć z trybu stacjonarnego? Jak wykorzystać różne media w nauczaniu? Czy lekcje powinny trwać 45 minut? Jak pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Jak i kto może pomóc dzieciom w pierwszym etapie izolacji? Jak poradzić sobie z realizacją podstawy programowej w warunkach edukacji zdalnej? Jak motywować uczniów? Jak nauczyć systematyczności i odpowiedzialności za własną naukę?

Edukacja zdalna stała się „pożeraczem czasu” – zarówno nauczycieli przygotowujących zajęcia, jak i uczniów realizujących wskazane zagadnienia samodzielnie. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej bardzo potrzebna, wręcz niezbędna okazała się pomoc rodziców. Szkoły umożliwiały uczniom dostęp do przygotowywanych zajęć i materiałów dydaktycznych, wykorzystując aplikacje i platformy, takie jak Librus czy Microsoft 365. Uczniowie kontaktowali się z nauczycielami za pomocą platform do edukacji zdalnej, poczty elektronicznej, komunikatorów internetowych, interaktywnych klas przy użyciu usługi Microsoft Teams oraz telefonicznie. Część uczniów wykazywała duży zapał i chęć do nauki, natomiast niektórzy „ukryli się”, licząc na przeczekanie. Uczniowie wskazywali, że brakowało im podczas uczenia się na odległość komunikacji i współpracy pomiędzy sobą.

Kreatywność nauczycieli, wzajemne konsultacje, liczne szkolenia dostępne w internecie, poszukiwanie przez nauczycieli najlepszych rozwiązań, korzystanie z platformy ORE *Doskonalenie w sieci*, wspieranie się w ramach sieci przedmiotowych, „Szkół Ćwiczeń” i „dobrych praktyk” oraz korzystanie z udostępnionych przez wydawnictwa pomocy dydaktycznych w interaktywnej formie sprawiło, że kierowane do uczniów materiały stawały się bardziej profesjonalne i atrakcyjniejsze. Nauczyciele i uczniowie szybko się zorientowali, że w pracy online niezbędne są choćby minimalne wymagania sprzętowe, bez których trudno się obejść, jak kamera internetowa, słuchawki z mikrofonem, skaner, drukarka, a przede wszystkim dobry internet. Okazało się również, że taka forma nauki wymaga od uczniów pewnych umiejętności i samodzielności.

Edukacja zdalna w Japonii

Nauka online nie została wprowadzona do szkół japońskich w powszechny sposób. Zgodnie z danymi przedstawionymi przez Ministerstwo Edukacji tylko około 10% szkół państwowych w okresie izolacji wprowadziło formę nauki online, na przykład poprzez nagrywanie lekcji i udostępnianie ich przez internet. Mniej niż 5% zorganizowało *live-stream* (przekaz „na żywo”). Przyczynami były zarówno brak umiejętności, jak i brak odpowiedniej bazy technicznej (nie wszyscy uczniowie mają dostęp do internetu). Dzieci jednak przez cały ten okres uczyły się samodzielnie. Nauczyciele zadawali im ćwiczenia dotyczące kolejnych rozdziałów z podręcznika czy też przygotowywali potrzebne materiały. Udostępniane były telefonicznie, emailem lub uczniowie odbierali je osobiście.

Bardzo istotny jest tu fakt, że rok szkolny w Japonii zaczyna się w kwietniu. Marzec to koniec roku szkolnego i czas przerwy wiosennej. W niektórych częściach Japonii szkoły były zamknięte tylko na krótki czas ze względu na niewielką liczbę przypadków koronawirusa. Przykładem jest tutaj

położona w północnej części Japonii prefektura Aomori, gdzie od początku pandemii odnotowano tylko 33 przypadki (na 1 200 000 mieszkańców).

W o wiele trudniejszej sytuacji znalazły się szkoły w Tokio i innych dużych miastach. Nawet kiedy zajęcia w szkole zostały wznowione, ze względu na zachowanie dystansu społecznego tylko część uczniów mogła brać udział w lekcjach. Uczniowie przychodzili do szkoły „rotacyjnie”, na przykład co drugi dzień. Jedną ze szkół średnich w Tokio (Daisan Sunamachi Junior High School) zobowiązała się do zapewnienia nieobecnym uczniom udziału w zajęciach za pomocą ZOOM-a. Jest to jednak raczej odosobniony przypadek.

Nieco korzystniej przedstawia się sytuacja w szkolnictwie wyższym. Wiele uczelni zdecydowało się na zorganizowanie zajęć w systemie online, wspierając jednocześnie studentów od strony technicznej: wypożyczano lub dofinansowano zakup komputerów. Przeprowadzono także odpowiednie szkolenia dla kadry profesorskiej. Przygotowania do wprowadzenia nauczania w systemie online opóźniły jednak start roku akademickiego z kwietnia na połowę maja (semestr wiosenny wydłużono do sierpnia).

Podsumowując ostatnie miesiące: można narzekać i złorzeczyć na los, który zmienił nam plany zawodowe i prywatne, ale w naszej opinii nie tędy droga – trzeba iść naprzód, mimo przeszkód, poszukując wszelkich możliwych rozwiązań mających zastosowanie w codziennej pracy szkoły w zmienionych przez SARS-CoV-2 warunkach.

Lilianna Janeczek

Doradczynie metodyczna ds. przyrody i biologii w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie.

Agnieszka Murakami

Pedagożka, nauczycielka języka angielskiego. Od 20 lat mieszka w Japonii.

Dlaczego sport jest ważny?

Agnieszka Beyer-Michon

Wychowanie fizyczne w okresie pandemii

Wszyscy znamy ten fakt z codziennego życia szkoły: lekcje WF-u, które powinny dawać radość i zabawę, przez większość uczniów są traktowane niczym przykra konieczność. Ostatnio wychowanie fizyczne znowu straciło i tak już słabe notowania. W trakcie pandemii osoby przygotowujące wytyczne bezpieczeństwa zapomniały, że sport jest jednym z czynników wpływających na poprawę stanu zdrowia. Przed nauczycielami wychowania fizycznego stanęło zatem niełatwe zadanie prowadzenia zajęć na odległość. Obecnie MEN zaleca, by ograniczyć gry zespołowe. W klasie uczennice

i uczniowie siedzą obok siebie w ławce, zaś na lekcji WF-u nie mogą grać w ulubione gry. Oznacza to zawieszenie piłki nożnej czy koszykówki? Teraz ma być więcej gimnastyki, lekkoatletyki i ćwiczeń indywidualnych. W wielu szkołach na domiar złego zamknięto sale gimnastyczne. Póki pogoda dopisuje, problem jest mniejszy – można ćwiczyć w terenie. W wypadku złej pogody wielu dyrektorów zaleca prowadzenie zajęć w klasie. Ale dzieci i młodzież potrzebują więcej przestrzeni, nie chcą ograniczać się do miejsca przy ławce, w której siedzą w ciągu dnia przez wiele godzin.

Pograć, ale razem!

Tedros Adhanom Ghebreyesus, dyrektor Generalny WHO, wśród zaleceń na czas pandemii wymienił znaczenie aktywności fizycznej. Dzieci powinny ćwiczyć przynajmniej godzinę dziennie. U osób, które regularnie ćwiczą – minimum 3 razy w tygodniu – poprawia się wydolność organizmu, dotlenia się mózg i komórki ciała oraz poprawie ulega stan zdrowia psychicznego.

Jako wuefści nie wyobrażamy sobie lekcji WF-u bez gier zespołowych. Nie da się prowadzić lekcji, szczególnie w młodszych klasach, bezkontaktowo. Lekcja bez ulubionych „berków” to duża strata atrakcyjności. Najgorsze jest to, że na lekcjach nie można grać w niektóre gry, a po lekcjach, na przykład w klubach sportowych, nikt tego nie zabrania. Brakuje zatem konsekwencji w wypadku tego rodzaju obostrzeń.

Zachowanie dystansu na zajęciach sportowych jest trudną sprawą. Dzieci są żywiołowe, potrzebują dużo ruchu i kontaktu rówieśniczego. Zalecenie, aby nauczyciele jak najczęściej zabierali dzieci na powietrze, jest jak najbardziej słuszne. Ale jeśli się ma grupę 20 uczniów, to zbiórka w szeregu z zachowaniem dystansu – pomiędzy pierwszą a ostatnią osobą – zajmuje przestrzeń około 30 metrów. To tylko jedna z wielu sytuacji, z jakimi nauczyciele WF-u będą musieli się zmagać w pandemicznej codzienności. Nie we wszystkich wypadkach da się przestrzegać wytycznych, jednocześnie zapewniając uczniom bezpieczeństwo. A jeśli się nie da – na pierwszym miejscu nauczyciel musi wybrać to drugie.

Osiem razy sport

Coraz więcej dzieci spędza swój wolny czas przed ekranem komputera, komórki czy tabletu, zamiast na podwórku czy boisku. Nikt nie ma wątpliwości, że taki tryb życia jest szkodliwy i nie rzutuje pozytywnie na przyszłość. Dlatego dzieci i młodzież powinny być aktywne fi-

zycznie? Poniżej zaprezentuję osiem głównych argumentów.

Po pierwsze – sport utrzymuje prawidłową wagę ciała. Wiele dzieci ma nadwagę, która bierze się stąd, że dostarczamy organizmowi większej ilości energii, niż zużywamy jej w ciągu dnia. Od marca wiele dzieci nie ruszało się prawie wcale i niestety wiele z nich przytyło. Po drugie – sport wzmacnia organizm. Szczególnie mięśnie, które nie tylko utrzymują ciało w odpowiedniej pozycji, ale zapobiegają przeciążeniom i urazom. Zajęcia na świeżym powietrzu zapewniają odpowiednią pracę układu odpornościowego. Przez sport wzmacniamy też swoje serce, przygotowując je do większych wysiłków. Duża aktywność fizyczna wpływa na nasz mózg i koncentrację. Po trzecie – sport uczy współpracy. Dziecko musi się nauczyć współdziałania i funkcjonowania w grupie. Uczy się w ten sposób szacunku do innych osób. Po czwarte – sport poprawia samoocenę. U dzieci trzeba szukać talentów. Każdy z nas chce i jest (czasami nie jest to po prostu odkryte) w czymś dobry. Po piąte – zajęcia sportowe to sposób na spożytkowanie nadmiaru energii w kontrolowanych i bezpiecznych warunkach. Dziecko po aktywności fizycznej jest spokojniejsze i mniej sfrustrowane. Po szóste – sport kształtuje charakter. Pozwala na wzmacnianie takich cech, jak wytrwałość i upór. Uczy cierpliwości i pokory oraz że niektórych rzeczy nie da się przyspieszyć. Sport pozwala przezwyciężyć pewne słabości, ograniczenia, wyzwala w nas pozytywną energię. Po siódme – sport sprawia radość. Uprawiając jakąś dyscyplinę, dziecko często jest szczęśliwsze. Czasami trzeba jedynie pomóc mu wybrać taką formę ruchu, jaką lubi. Po ósme – sport kształtuje zdrowe nawyki, które zostają z nami na zawsze.

Agnieszka Beyer-Michon

Nauczycielka wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej nr 74 w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. wychowania fizycznego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Lektura na kwarantannie

Sylwia Jaguszewska

Stan wyjątkowy w bibliotece szkolnej

Stan wyjątkowy w bibliotece szkolnej – to brzmi groźnie! Sięgnijmy do definicji z *Małego słownika języka polskiego* Elżbiety Sobol: stan wyjątkowy to „stan prawny, w czasie którego zostają zawieszane określone prawa i swobody obywatelskie, zagwarantowane przez konstytucję”. W takim stanie nic nie funkcjonuje „normalnie”. Co zatem robić, aby szkolna biblioteka, mimo zamknięcia wszystkich placówek oświatowych w kraju, nadal istniała w świadomości czytelników – uczniów, nauczycieli i rodziców? Rada jest tylko jedna – działać w sieci! Dawno już myślałam o tym, żeby założyć konto biblioteczne na Facebooku, ale zawsze było coś innego, pilniejszego do zrobienia. W marcu szybko doszłam do wniosku, że nie tylko chcę, lecz muszę to zrobić – i to jak najprędzej! Co proponowałam moim czytelnikom w ramach kontaktu zdalnego? Udało mi się wymyślić kilka takich aktywności, z którymi chciałabym bliżej zapoznać Czytelniczki i Czytelników „Refleksji”. Może będą one stanowiły źródło inspiracji na przyszłość.

Aktywności i zabawy

Jednym z moich pierwszych pomysłów było przedstawianie bajek w konwencji teatru kamishibai i głośne czytanie fragmentów książek dla młodszych czytelniczek i czytelników. Wszystko odbywało się zgodnie z prawami autorskimi – działania były poprzedzone kontaktami (zdalnymi) z twórcami i wydawnictwami.

Następna była akcja czytelnicza z okazji Międzynarodowego Dnia Książki dla Dzieci (2 kwietnia, w dzień urodzin Hansa Christiana Andersena) – prosiłam o podanie swojej ulubionej książki z dzieciństwa.

Kolejne było wyzwanie, polegające na nadsyłaniu tytułów książek: 1) które czytaliśmy całą noc, 2) w których występują smoki, 3) które dzieją się na innych planetach lub w wymyślonej krainie. Zaproponowałam także zabawę z wykorzystaniem „kości opowieści” – do jej przeprowadzenia zainspirowały mnie działania Miejskiej Biblioteki Publicznej we

Włodawie. Sama mam takie kości, więc prosiłam o wymyślanie historii inspirowanych zdjęciami, które przedstawiają kości z przykładowymi obrazkami. Każda taka opowieść miała się rozpoczynać od słów: „Dawno, dawno temu...” albo „Za górami, za lasami...” lub „Pewnego razu...”.

I jeszcze „Sonda czytelnicza” z okazji Światowego Dnia Książki i Praw Autorskich – pytałam w niej o książki przeczytane w czasie kwarantanny. Ponadto umieszczałam informacje o propozycjach kulturalnych oferowanych online przez różne instytucje, na przykład Miejską Bibliotekę Publiczną w Szczecinie czy Teatr Lalek „Pleciuga”.

Z okazji XVII Ogólnopolskiego Tygodnia Bibliotek pod hasłem „Zasmakuj w bibliotece” zaprosiłam do wspólnej „smacznej zabawy”, która polegała na dzieleniu się swoimi przepisami. Zamieściłam nawet fotografię swoich wypieków!

Biblioteka Zespołu Szkół Sportowych odpowiedziała także na wyzwanie #hot16challenge2 od Miejskiej Biblioteki Publicznej w Szczecinie. Jeżeli ktoś z Państwa chciałby zobaczyć wykonanie na żywo, to zapraszam do odwiedzenia na Facebooku profilu Biblioteki Zespołu Szkół Sportowych w Szczecinie. Nawiasem mówiąc, nigdy nie podejrzewałam siebie o takie zdolności literackie.

W czasie stacjonarnego nauczania jestem opiekunką gazetki szkolnej. W okresie pandemii udało nam się razem z uczniami stworzyć jeden numer – i uważam to za „mały sukces” w obliczu natłoku innych zadań i lekcji zdalnych.

W domowej scenografii

U początków zdalnego nauczania wpadłam na pomysł, aby przeprowadzić konkurs, który angażowałby dzieci i rodziców pozostających na czas kwarantanny w domu – uwielbiam teatr kamishibai, więc postanowiłam go w tym celu

wykorzystać. Zaprosiłam do współpracy Reginę Czekałę-Kil z Biblioteki Pedagogicznej ZCDN w Szczecinie i Monikę Dżugan z SP 45 z Oddziałami Integracyjnymi im. Księdza J. Twardowskiego w Szczecinie. Celem konkursu było zachęcenie do wspólnego tworzenia bajek w gronie rodzinnym oraz zainteresowanie tematyką teatru kamishibai. Uczestnicy mieli nadesłać filmy, na których zaprezentują bajki w tej konwencji. Oprócz tego trzeba było przesłać zdjęcia kart narracyjnych, czyli kart z ilustracjami.

Dzieci i rodzice wykazali się dużą wyobraźnią i pomysłowością, a wyniki konkursu pod tytułem „Nasza Rodzinna Bajka Kamishibai #Zostanwdomu”, którego organizatorami były Towarzystwo Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział Szczecin i Wydawnictwo Tibum, zostały ogłoszone przed zakończeniem tego jakże nietypowego roku szkolnego. Wydawnictwo Tibum ufundowało materiały związane z teatrem kamishibai, a placówki, w których pracują panie organizujące konkurs, nagrody książkowe.

Reasumując, wszystkie moje działania biblioteczne, które przeprowadziłam zdalnie, można przenieść do świata realnego – i za to właśnie kocham moją pracę! Dlatego z radością wróciłam do normalności.

Sylwia Jaguszewska

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej. Sekretarz Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział Szczecin.

Inspiracja do zmiany

Ewelina Brzóska

Dlaczego uczniom nie chce się uczyć?

Z czym większości uczniów kojarzy się szkoła? Chcielibyśmy, aby odpowiedzieli: z pasją, kreatywnością, wiedzą, rozwojem... Jednak z reguły mówią: „szkoła to nuda, stres, zadania domowe, więzienie”. Argumentujemy wtedy, że wiedza to klucz do szczęśliwego życia, dlatego sami często uczestniczymy w szkoleniach, podnosimy nasze kwalifikacje na studiach podyplomowych. Czy winę za niechęć dzieci i młodzieży do nauki należy rzucić jedynie na „ułańską fantazję” młodości i skwitować stwierdzeniem: „do wszystkiego trzeba dojrzeć”? Jak jednak połączyć to z tezami głoszonymi przez psychologów, że dzieci to mali geniusze, a ich mózgi są jak „gąbka”, która wszystko wchłania? I dlaczego w pokoju nauczycielskim wciąż padają takie stwierdzenia: „Nie uczą się”, „Nie uczestniczą aktywnie w zajęciach”, „Nie robią zadań domowych”, „Nie czytają lektur”, „Wciąż tylko telefon”? Co się stało z młodzieżą? Dynamiczny rozwój otaczającego świata i postępująca cyfryzacja spowodowały, że tradycyjnie rozumiana szkoła nie potrafi zmobilizować ucznia do pracy. Z bezradności motywujemy dobrymi

ocenami, a straszymy „jedynekami” i uwagami. I z rozpaczą stwierdzamy, że „to nie działa”, albo jest doraźne i rozwiązuje problem tylko na chwilę. W efekcie mamy zniechęconych uczniów, którzy naukę traktują jak zło konieczne.

Nudny materiał

Neurobiolodzy biją na alarm: „Mózg dziecka to nie szuflada, do której włożymy wiedzę, a ono to zapamięta, zachowa i wykorzysta w przyszłości”. Przymus, straszenie, brak poczucia bezpieczeństwa zabijają kreatywność i entuzjazm do działania. Nie na tym polega idea szkoły opierająca się na wszechstronnym rozwoju młodego człowieka.

Zatrwożona swoimi obserwacjami, postanowiłam podjąć takie działania, aby szkoła stała się miejscem, które inspiruje, zachwyca, przyciąga. Zaprosiłam młodzież do udziału w projekcie realizowanym metodą Design Thinking. Najpierw zapytałam uczniów, co ich zniechęca do nauki. Wymienili jednym tchem, że są to: niekonstruk-

tywna krytyka, przeciążenie zadaniami domowymi, niesprawiedliwe ocenianie. Poza tym: brak wsparcia, nieprzyjazna atmosfera, stres, wygórowane oczekiwania, niedocenianie sukcesów, przy jednoczesnym dostrzeganiu porażek. A także, niestety, nudny materiał.

Lekcje z życia wzięte

Ustalenie, co mobilizuje do pracy, nie zajęło mi wiele czasu. Wspólnie z młodzieżą udało się wypracować kilka narzędzi, które śmiało mogą zastąpić oceny.

Motywujący język i *feedback*. Młodzież stworzyła przykładowy słownik zwrotów motywujących. Większość z nas zna te sformułowania, a czasami nawet ich używa. Uczniowie i uczennice chcieliby otrzymywać taki *feedback* po każdej swojej aktywności. Chcieliby także, abyśmy dostrzegali, gdy robią coś dobrze. A jeśli im coś nie wychodzi, żebyśmy nie skupiali się tylko na tym. Chcieliby też otrzymać wskazówki, jak mają poprawić nie najlepiej wykonane zadania.

System nalepek/pieczątek/misji/sprawności. Uczniowie kochają takie formy, pewnie kojarzą im się z grami komputerowymi, lubią także rywalizację i zabawę. Nawet starsza młodzież stwierdziła, że taka forma im odpowiada. Nauczyciel musiałby tu sięgnąć po elementy grywalizacji. Zazdroścę twórcom gier komputerowych tego, że udało im się z taką łatwością pozyskać uwagę dzieci i młodzieży. Może my także powinniśmy się od nich uczyć?

Atrakcyjne lekcje. Czyli jakie? Młodzież odpowiada: z urozmaiconymi i praktycznymi zadaniami, „wziętymi z życia”, z wycieczkami po skończonym cyklu tematycznym, bez podręczników, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, z elementami zabawy, gier, konkursów, stymulujące różne zmysły, odnoszące się do współczesnego świata. Młodzież podkreśla, że lubi metodę projektów, pracę w zespołach (także

zróżnicowanych pod względem wieku i zainteresowań uczestników) i zajęcia pozalekcyjne, które pozwalają rozwijać ich pasje.

Współczesny uczeń chce wykorzystywać wiedzę w praktyce. Potrzebuje zmotywowanych nauczycieli, którzy zarażą entuzjazmem. Pragnie szkoły bez ścian i ławek, poczucia sprawczości i realnych zmian. Po omówieniu *Lalki* – wycieczki do Warszawy śladami Stanisława Wokulskiego i Ignacego Rzeckiego, a po analizie *Wesela* – wyprawy do podkrakowskich Bronowic. Gdy nauczyciel omawia na lekcji *Latarnika* – powinien pokazać współczesne problemy imigrantów, może stworzyć projekt, aby młodzież mogła teorię przekuć w praktykę i podjąć działania na rzecz imigrantów z Ukrainy czy Syrii. Opowieść wigilijna przestanie być jedynie utworem o fantastycznej metamorfozie Ebenezera Scrooge’a, gdy wzbogacimy ją o kontekst biograficzny czy historyczny, wspomnimy o podziałach społecznych i niesprawiedliwości w XIX-wiecznym Londynie. Jeśli natomiast dokonamy analizy tej lektury, poszukując analogii do współczesnego świata, mamy gwarancję, że młodzież zapamięta tę lekcję na długo.

Uczniowie podważają sens nadmiernego encyklopedyzmu. Czują, że w dobie internetu, łatwego dostępu do informacji wkuwanie większości pojęć jest zbędne. Powstaje paradoks: z jednej strony nauczyciele omawiają z uczniami bardzo rozbudowane programy, a z drugiej – dzieci twierdzą, że niczego się nauczyły.

Niestety, system oświaty nie wyciąga wniosków. Udaje, że nie dostrzega zmian zachodzących na świecie i kurczowo trzyma się wiedzy z zakresu rozmnażania paproci, złoż węgla w RPA oraz dopełnień bliższego i dalszego w zdaniu. Szkoda, że decydenci nie wsłuchują się w słowa mędrców, jak chociażby tych wypowiedzianych wiele lat temu przez Alberta Camusa, że „szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje”.

Wejść w buty ucznia

W trakcie realizacji projektu pojawiło się pytanie: skąd nauczyciel będzie wiedział, że jego lekcje są atrakcyjne? Kto nas oceni? Może my sami? Ale czy nie zabraknie nam obiektywizmu? Jednak spróbujmy. Może pomogą koleżanki i koledzy? Moglibyśmy umawiać się na koleżeńskie superwizje, zapraszalibyśmy się nawzajem na swoje lekcje. Konstrukttywne uwagi innych nauczycieli byłyby bezcenne.

Możemy także zrobić ewaluację wśród uczniów. Boimy się takich narzędzi, ale czasami moglibyśmy zapytać klasę: „Czego nauczyliście się na mojej lekcji? Co najbardziej Wam się podobało? Oceńcie moją lekcję w skali 1–6. Oceńcie moje przygotowanie do tematu”. Testowałyśmy te pytania z pomocą www.mentimeter.com. Odpowiedzi uczniów były przychylne, sympatyczne, pomocne. Oni naprawdę potrafią docenić nasz trud. Godne polecenia są także takie narzędzia, jak www.answergarden.ch (program pozwalający na uzyskanie szybkiej odpowiedzi od wielu osób jednocześnie) albo www.tricider.com – oprogramowanie pozwalające na przeprowadzanie szybkiego głosowania w połączeniu z popieraniem lub negowaniem i argumentowaniem głosów oddanych przez inne osoby.

W trakcie projektu zrodził się jeszcze jeden pomysł – „wejścia w buty ucznia”. Chodzi o zamianę ról na godzinę lub dwie albo na wszystkie lekcje danego dnia. Pozwoliłoby to na głębsze zrozumienie potrzeb dziecka.

Poza błędnym kołem

Czy jesteśmy gotowi na zmiany? Na pewno powinniśmy przygotować się do odejścia od tradycyjnego modelu nauczania z wykładową formą podawczą i wyuczonymi odpowiedziami na zadawane pytania. Tak bardzo zależy nam, aby uczeń dobrze zdał egzaminy, posiadał pewną wiedzę, że zaczynamy go

sami stymulować na różne sposoby. Motywacja zewnętrzna natomiast zabija motywację wewnętrzną i odbiera uczniom wrodzoną żądzę wiedzy i ciekawość. Tkwimy w błędnym kole.

Co możemy zrobić, by powstrzymać ten proces? Czy możemy to zmienić? Jednostka systemu nie odmieni. Ale bycie biernym oznacza, że tracimy prawo do narzekania i kwestionowania, że akceptujemy taki system. Na naszych oczach zmienia się rola nauczyciela – przestaje on być źródłem, nośnikiem czy przekaznikiem informacji, bo te funkcje przejęła sieć, a zaczyna pełnić rolę kogoś, kto, po pierwsze, uczy umiejętności wyszukiwania i selekcji tych wiadomości, po drugie, pomaga wiedzę wykorzystać praktycznie, czerpać z niej korzyści.

Czy szkoła bez ocen jest możliwa? Istnieją takie placówki. Ale jeśli nie popracujemy nad motywacją ucznia do nauki, taki projekt może się zakończyć porażką. Nie zrażajmy się jednak, nie traćmy zapału. Nauczanie i uczenie powinno sprawiać radość. Rezygnacja ze standardowego oceniania jest jednym z istotnych kroków ku takiej wizji.

Słuchajmy swoich uczniów, ich wypowiedzi mogą zawierać mądre wskazówki. O tym, jak jest to ważne, wspomniał Nick Fuhrmann w swoim wykładzie dla TEDx: świętuję porażki i błędy; oceniam siebie; komunikuję się z uczniami i nauczycielami; rozumiem.

Jeśli artykuł Państwa zainteresował, zachęcam do zerknięcia na blog: www.aniolkibezcharliego.pl. Być może znajdą tam Państwo inspirację do zmiany.

Ewelina Brzóska

Nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Edukatorka Design Thinking. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniolki Bez Charliego (www.aniolkibezcharliego.pl). Ambasadorka #wiosnaedukacji.

Dość sprawdzianom!

Aneta Radzik

Alternatywne formy weryfikacji wiedzy w nauczaniu szkolnym

„Jeżeli istnieje sposób, by zrobić coś lepiej – znajdź go”.

(Thomas Edison)

Zdalne nauczanie obnażyło jeden z największych problemów w polskiej szkole – sprawdziany! Śledząc różne wpisy na forach nauczycielskich i wypowiedzi tych, którzy chcieli, musieli albo powinni je przygotowywać, zastanawiałam się, po co w ogóle robić sprawdziany? Czy faktycznie one coś „sprawdzają”? Czy może są tylko dobrą wymówką dla nauczyciela i największą zmorą ucznia? Ja nie robię sprawdzianów, a na pewno nie w tradycyjnej formie. Oczywiście, zdaję sobie sprawę, że

nie da się ich całkowicie uniknąć, chociażby ze względu na konieczność przygotowania do egzaminów zewnętrznych i wdrożenia ucznia do samej formy weryfikacji wiedzy, ale poza klasami końcowymi – ósmą i maturalną – nie widzę dla sprawdzianów racji bytu. Jeżeli nie można ich całkowicie wyeliminować, to powinny być ostatecznością. „To niemożliwe!” – pewnie wiele osób tak zareaguje. Pokutuje przekonanie, że przecież „kartkóweczka”, sprawdzian, „teścik” czy klasówka to jedyne metody, żeby uczniowie się uczyli. Muszą mieć bat nad głową, żeby coś zrobić. Są leniwi z natury. Odrobina stresu z pewnością im się przyda.

Dlaczego mówię „nie” sprawdzianom?

Nie zgadzam się z takim podejściem. Według mnie uczeń wcale nie potrzebuje „bata”, nie jest leniwy i stres wcale mu nie służy. Sami przecież staramy się go unikać albo przynajmniej minimalizować! Uczeń chce przychodzić do szkoły i chce się uczyć, więcej wiedzieć, jednak nie wszystko, lecz głównie to, co go interesuje i ma wartość praktyczną tu i teraz lub ewentualnie w przyszłości. Gubi się jednak w zawiłościach podstawy programowej i potrzebuje przewodnika, który wskaże mu drogę do celu. No właśnie – przewodnika, a nie egzekutora i sędziego! I to właśnie jest nauczycielskie wyzwanie.

Ile razy, będąc uczniami, pytaliśmy, dlaczego tylko nauczyciel ma prawo do oceniania? Dlaczego musieliśmy mierzyć się z ocenami? Co one tak naprawdę znaczą dla naszej przyszłości? Ile razy, już jako nauczyciele, zastanawialiście się, co uczeń słyszy, czuje, myśli, kiedy wstawiacie mu do dziennika kolejną ocenę?

Nie chodzi tu o poczucie sprawiedliwości, tylko o empatię – to ona bowiem jest prawdziwym kluczem do współpracy między nauczycielem i uczniem. Kluczem do sukcesu i satysfakcji obu stron.

W książce *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców* Joachim Bauer pisze tak: „Dobre relacje między uczniem a nauczycielem są podstawą uzyskania oczekiwanych efektów nauczania. Jeżeli uczeń czuje, że jest akceptowany, czuje się bezpiecznie, a nauczyciel do jego problemów odnosi się z szacunkiem i zainteresowaniem, wówczas buduje się atmosferę powodującą pełne wykorzystanie potencjału ucznia (...) znacznie wzrasta efektywność nauczania oraz wewnętrzna motywacja, bez której nabywanie wiedzy przez człowieka nie byłoby możliwe”.

Skoro nauczyciel i uczeń mają wspólne cele, takie jak: sukces, satysfakcja, dobra lekcja, rozwój – to dlaczego nie mogą działać jak zespół?

Grać do jednej bramki, zamiast stać, jak w okopach, po dwóch stronach boiska?

Jeśli nie sprawdzian, to co?

Działanie, sprawdzanie aktywne! Wykorzystanie wiedzy i umiejętności w typowych i nietypowych sytuacjach. Po przerobieniu działu lub cyklu lekcji zamiast testu można zaproponować quiz. To przecież tradycyjny schemat pytanie – odpowiedź, ale w dużo przyjemniejszej formie. Niech uczeń sam zdecyduje, na które pytanie chce odpowiedzieć, zaś w zasadach punktacji można mu dać drugą szansę albo koło ratunkowe. Tablica wyników, choć ukazuje w jakimś sensie poziom wiedzy uczestników, pozytywnie kojarzy się z rywalizacją w duchu fair play, a nie ze stresem i pytaniem rodziców: „Jaką dostałeś ocenę? A co dostał Jasiu?”. Zadania typu „ruletka”, „dobierz w pary”, „dopasuj”, „uzupełnij luki”, „wskaż prawdziwą odpowiedź” – to tylko niektóre pomysły na sprawdzenie wiedzy i umiejętności i jednocześnie dobrą zabawę.

Bardzo dobre „efekty sprawdzające” dają minizadania projektowe, lapbooki czy portfolio – uczeń może według pewnych wytycznych, ale też trochę na własnych zasadach „ugryźć” temat, ośwoić go, a my możemy wychwycić, co już umie, a co powinien jeszcze doszlifować, czego nie rozumie, a czego po prostu nie wie lub nie chciało mu się sprawdzić. Taki sposób powtórki powoduje też, że uczeń musi wziąć odpowiedzialność za swoją wiedzę, formę i efekt końcowy, musi poszukać, wymyślić, przetworzyć, zaprezentować... Nie może tłumaczyć, że dostał złe pytania, że to nie ten dzień, że nauczyciel się uwziął. Uczniowie lubią, kiedy coś od nich zależy, mają znaczący wpływ na efekt końcowy, zwłaszcza, gdy z uwagą pochylimy się nad wynikiem ich pracy i zaangażowania. My przecież również to lubimy.

Kolejną formą sprawdzania wiedzy są zadania problemowe. Wymagają dobrego sformułowania, aby uniknąć odpowiedzi „kopiuj-wklej”,

Bardzo dobre „efekty sprawdzające” dają minizadania projektowe, lapbooki czy portfolio. Uczeń może tu „ugryźć” temat na własnych zasadach, oswoić go, a zadaniem nauczyciela jest wychwycenie, co uczeń już umie, a co powinien jeszcze doszlifować; czego nie rozumie, a czego po prostu nie wie.

choć nawet gdyby taka „metoda” się pojawiła – to jest to dobry moment na rozmowę o uczciwości i szkodzeniu sobie chodzeniem na skróty i oszustwem. Uczeń, wykonując je, musi wykazać się umiejętnością selekcjonowania informacji, formułowania odpowiedzi zgodnej z brzmieniem polecenia, czyli czytania ze zrozumieniem. Tę formę nazywam „sprawdzianem ze ściągą” – uczniowie dostają zadania do opracowania, mogą korzystać ze wszystkich dostępnych źródeł, łącznie z konsultacjami z innymi uczniami oraz ze mną. To naprawdę się sprawdza! Ważny jest *feedback*. Nie wolno nam o nim zapomnieć!

Wyjątkowo twórczą formą powtórzenia wiadomości i kształtowania ważnych i przydatnych kompetencji są debaty oksfordzkie – wymagające, ale sprawdzające oprócz wiedzy inne ważne umiejętności – pod warunkiem, że wcześniej uczniowie zostali szczegółowo zapoznani z formułą debaty. Wystąpienia publiczne, sztuka argumentacji i obrony własnego zdania to umiejętności konieczne w dorosłym życiu, a więc bardzo praktyczne. A „przy okazji” uczeń musi się do debaty

przygotować merytorycznie – przypomnieć sobie treści omawiane na lekcji, utrwalić je i wykazać, że zna problematykę zagadnień. Czyli jak na tradycyjnym sprawdzianie, ale w twórczy, kreatywny i mniej stresujący sposób.

A co z tradycją?

Wszystkie wymienione formy dają wiele korzyści ważnych z punktu widzenia zadań szkoły i roli oceniania, które pozwalają nauczycielowi stać się przewodnikiem ucznia, stworzyć przyjazne środowisko dla zdobywania wiedzy. Przestaje on być jedynie egzekutorem wiedzy, zaczyna zaś „przemycać” wszystko to, na co nie mamy zbyt wiele miejsca w czasie realizacji podstawy programowej, a co pozwala mu razem z uczniem osiągnąć sukces, zrobić krok w kierunku szkoły, do której i uczeń i nauczyciel będą „chcieli”, a nie „musieli” przychodzić.

Jeżeli ktoś nadal nie wyobraża sobie szkoły bez tradycyjnych sprawdzianów, to jedynym momentem, aby mogły zaistnieć, jest według mnie tak zwana poprawka albo egzamin sprawdzający, gdy ocena zostaje zakwestionowana. Wtedy może, z przyczyn często niezależnych od nas, bezpieczniej jest zdać się na „wystandaryzowany” arkusz.

Aneta Radzik

Nauczycielka, edukatorka Design Thinking. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 20 im. księdza Jana Twardowskiego w Szczecinie. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniołki Bez Charliego (www.aniolkibezcharliego.pl). Ambasadorka #wiosnaedukacji.

A ty poczywaj

Paulina Kuś

Nuda jako katalizator zmian epokowych

Nuda to efemeryczna siła, która czasami ogarnia każdego. Trudno z nią walczyć, kiedy zakrada się znienacka i dopada nas w wygodnej pozycji. Albo z wolna obejmuje nasz umysł w pracy, gdy przez dłuższy czas robimy to samo – wystukując jednostajny rytm. Skąd się nuda bierze? Z bezruchu, gdy dosłownie „nie ma co robić”. Może być mylona z innymi zjawiskami i stanami, na przykład z lenistwem. „Nie chce mi się” – mówimy często sami do siebie, gdy przed nami powstaje spiętrzona góra obowiązków i spraw do załatwienia.

Nuda jest inna – nie ma raczej związku z „chcieniem” czy „niechcieniem”. Może być przyjemna, na przykład wtedy, gdy nudzimy się na wakacjach, leżąc na plaży. Nuda bywa też katalizatorem zmian, siłą napędową, pustką, którą można (i się chce!) wypełnić produktywnym działaniem. Może być wstępem do wymyślenia, tworzenia, działania.

Czy nudę można wykorzystać do działań dydaktyczno-wychowawczych? Oczywiście – jeśli tylko będziemy potrafili w porę rozpoznać jej cechy charakterystyczne.

Persona non grata

Mawia się, że ludzie inteligentni się nie nudzą. Nawet uczniowie klas początkowych czasami zwracają na to uwagę swoim marudzącym rówieśnikom. Nuda zwykle przedstawiana jest w niekorzystnym świetle. To stan psychiczny niepożądany, niemile widziany w naszych domach i w szkole. Nuda w słowniku synonimów ma całą rzeszę koleżanek z tego samego grona semantycznego. Można by rzec, że to swoista subkultura, gang, od którego należałoby trzymać się z daleka. Co przyczyniło się do silnego ruchu antynudowego w społeczeństwie?

Od zarania dziejów ludzie parający się pracą stawiali się w opozycji do leniwych. Myślistwo, rolnictwo, rybołówstwo – jako podstawowe formy zapewniania bytu rodzinie – zaowocowały przysłowiami: bez pracy nie ma kołaczy; kto w lecie pracuje, w zimie nie głoduje itp. Mimo że wraz z upływem czasu i pogłębiania się nierówności społecznych pojawiali się myśliciele, doradcy królów, inteligencja – etos pracy nie schodził się piedestału. Efekty wkładanego wysiłku musiały być widoczne gołym okiem, by na ich podstawie można było ocenić pracowitość wytwórcy. Zdarzało się, że wynalazców czy inteligencję postrzegano jako tych, którzy nie parają się niczym istotnym dla społeczeństwa. Porzucając w tym miejscu dywagacje o przeszłości, przejdźmy do edukacji.

Do góry nogami

Zewsząd grzmią głosy: nauczycielu, co zrobisz, by zmotywować ucznia do nauki? Stań na głowie – zwrócisz uwagę, pokażesz jak działa grawitacja; upadniesz, pośmiejemy się, stworzą się nowe połączenia neuronalne – lekcja zostanie zapamiętana. Tak żyjemy obecnie. Nieważne, czy jesteśmy w roli rodzica czy nauczyciela. Projekt dziecko – czas start! Umysł jak gąbka. Najważniejsze pięć pierwszych lat (tu warto wspomnieć, że mózg roz-

wija się przez całe życie, choć tylko w początkowym okresie tak intensywnie).

Dziś jest poniedziałek – straciliśmy trzy tysiące synaps. Przeziębienie. Opuszczone lekcje karate, nauka pływania i plastyka dla smyka. To już koniec przedszkola. Panie nie podołały – tylko troje dzieci w całej grupie tańczy, a dwoje śpiewa. Dwudziestu straceńców. Miliony synaps do kosza. Może jeszcze w podstawówce coś uda się uzyskać. Tygodniowy grafik wypełniony jak plecak siedmiolatka. Lecimy na judo. Obiad w biegu. Wieczorem konwersacje po angielsku. Niemiecki też się przyda, więc w środy i piątki. Wyrównujemy szanse korepetycjami z matematyki. Nieważne, że można to było zrobić w domu na dywanie. Stop. Wakacje. Półkolonie tematyczne. Kolonie z bogatym rozkładem dnia. Wyjazd za granicę. Wycieczka do miasta. Zwiedzamy zamki, pałace, dwie wystawy i jeszcze jedną, bo „czasowa”. Fotografujemy rzeźby, pomniki, musimy przejść po tym i tamtym moście, „bo najśłynniejsze”... A na koniec dziecko prosi, by mogło nakarmić gołębie i przez chwilę poobserwować koniki polne.

Zebranie. Spotkanie wzajemnych oczekiwań. Padają propozycje wycieczki. Z jednej strony powinna być okazją do pogłębiania wiedzy szeroko pojętej. Dla niektórych dzieci to jedyna możliwość wyjazdu poza miejscowość, gdzie mieszkają i chodzą do szkoły. Z drugiej strony ma zacieśniać relacje koleżeńskie, integrować klasę, stworzyć warunki, w których uczniowie mogą pokazać się z innej strony. Abstrahując od obecnej specyficznej sytuacji – kiedyś ona w końcu minie – rozważmy opcje, argumentujmy, brońmy mało urozmaiconego programu, by uczniowie nie wspominali wyjazdów jako męczarni, biegania „od – do” i stania w kolejkach. Zapewnijmy im swobodę i czas. Ufajmy, że właściwie go zagospodarują.

Dlaczego dorośli często żartują sobie, że potrzebują tygodnia wolnego, by odpocząć po urlopie? To proste – zbyt intensywne wykorzystanie przerwy w pracy zawodowej prowadzi do

zmęczenia. Rzadko wsłuchujemy się w siebie i potrzeby swojego organizmu. Jako nauczyciele/nauczycielki jesteśmy w niezwykle komfortowej sytuacji, mając znacznie więcej czasu na odpoczynek. Pod koniec czerwca odkładamy na bok dokumenty i wyjeżdżamy. Regenerujemy się po niezwykle dynamicznej ze wszech miar pracy (choć wielu by z tym stwierdzeniem polemizowało!). Mija zaledwie tydzień, a już w naszych głowach rodzą się pomysły na lekcje, pomoce dydaktyczne. Kto z nas w trakcie wakacyjnych podróży nie patrzy z żalem na resztki materiałów, opakowania i kolorowe odpady z myślą „to dałoby się jakoś wykorzystać”... Jest to niezmiernie pożądany efekt uboczny długich tygodni relaksu. Złapanie oddechu, odcięcie się od dotychczasowych bodźców, „zamknięcie oczu na głucho” i tym samym otwarcie się na nowe, inspirujące do działania warunki.

Marionetki

Wbrew pozorom wychowujemy dzieci w sposób zewnętrzny: to zrób tak, tego nie rób. Sporadycznie pojawia się pytanie: a jak sądzisz? Zapewniamy udział w warsztatach, jednak znów od A do Z zorganizowanych. Poniekąd bezwiednie kształtujemy lenistwo myśli.

W szkole pędzimy z realizacją napuchniętej podstawy programowej. Rzucamy w uczniów wiedzą. Tyle tego, co złapie. Nie ma czasu na pytania, problemy, dyskusje. Do testu marsz. Dopiero na kołach zainteresowań mamy większe pole manewru i pole do popisu, i publikę, która z własnej nieprzymuszonej woli uczestniczy w zajęciach. Kierując bez przerwy ich ruchami, kształcimy marionetki, które wymagają naszej stałej obecności. A przecież samodzielne dochodzenie do wiedzy, rozwiązywanie konfliktów jest warunkiem niezbędnym do powodzenia w życiu osobistym i zawodowym. Umiejętność planowania, organizacji i zarządzania czasem to funkcje wykonawcze, które wymagają treningu. Niedojrza-

dorośli pozostawieni sami sobie będą oczekiwali, że ktoś za nich zorganizuje im życie.

Jako terapeutka mam przywileje. Nie uginam się pod ciężarem podstawy programowej. Mam czas. Właściwie mamy: uczeń i ja. (Po)wolno mi. Niczym lekarz kieruję się dewizą: po pierwsze nie szkodzić, a przede wszystkim pomóc. Stawiam więc często konstrukcję na środku gabinetu i gdy pada pytanie „co to?” – udaję, że nie wiem. Proponuję: wymyśl, co z tym można zrobić. Niektórzy od razu wpadną na pomysł, inni będą dążyli do rozwiązania zagadki małymi krokami. Niekiedy mam kaprys zapytać moich uczniów, na co mają ochotę w danym dniu. Zaskakujące, ilu z nich oczekuje prowadzenia za rękę, wręcz narzucenia mojej woli. Tu następuje konflikt interesów, gdyż nie mam takich intencji. Chcę nauczyć samodzielności – i w myśleniu, i w działaniu.

Czas na nudę

Uczenie dokonywania wyborów to jedno. Niezmiennie wracam jednak do tego, by dać dzieciom czas. Błogie „nicnierobienie”. Zignorujmy krzyżące zewsząd hasła o konieczności wykorzystania wszystkich szans i dajmy swobodę. Pokolenie lat 80. z rozrewnieniem wspomina podwórko, trzepak, skubanie słonecznika na ławce w parku, skakanie „w gumę” i „kablą”. Kiwa głową ze zdziwieniem, że obecnie młodzież nie zna tych rozrywek. Stawiając tezę o konieczności przeznaczenia czasu na nudę, dobieram argumenty, które ją potwierdzają.

Należy jednak wysunąć pewne „ale”. Niczym na krzywej Gaussa, żadna przesada nie jest wskazana. Z jednej strony zbyt wiele bezproduktywnej nudy może zaowocować marazmem, sięganiem po proste rozrywki, na przykład gry komputerowe, bezcelowe przeglądanie stron internetowych. Z drugiej strony zbyt krótki okres nudy nie zregeneruje synaps na tyle, by zwrócić naszą uwagę na pomijane dotąd aspekty życia. We wszystkim

szukajmy złotego środka i własnym przykładem ukazujemy możliwości.

Należy również wspomnieć, bardzo ogólnikowo, że odmienne typy osobowości różnie reagują na nudę. Dzieci o charakterze sportowca lubią porządek i grafik wypełniony po brzegi. Są pracowite, wytrwałe, dążą do celu. Słuchają trenera i całkowicie się mu podporządkowują. Podczas przymusowej kwarantanny miały trudności z zagospodarowaniem czasu, którego było znacznie więcej ze względu na odwołane zajęcia dodatkowe. Dla nich zburzony rytm dnia oznaczał chaos. Czas wolny je uwierał. W ich wypadku hasło „nudzi mi się” jest wyrażeniem oczekiwania na narzucenie czy też „podrzucenie” planu.

Całkowitym przeciwieństwem są dzieci chaotyczne, chwilowo zapalające się do pomysłów, które nieustannie przychodzą im do głowy. Nie lubią, gdy im się narzuca formę zabawy, posiadają umiejętności negocjatorskie, by dopasować otoczenie pod siebie. Ich kreatywność jest po części zaprzeczeniem zdobywania wiedzy szkolnej jako tej ograniczonej. Ten typ osobowości raczej nie będzie miał świadectwa z czerwonym paskiem, ale może nas zaskoczyć nagłym odkryciem, pytaniem bądź nietuzinkowym rozwiązaniem problemu.

Podczas kwarantanny niektórzy odkryli nowe pasje, umiejętności, zakurzone talenty. Nie musieli nigdzie biec, obowiązki służbowe zeszyły na dalszy plan. Zdalna edukacja zniechęcała do wpatrywania się w monitor po „lekcjach”. Wiele rzeczy – również odkrywanie, z czego czerpiemy małe przyjemności – dzieje się przez przypadek. Jestem przekonana, że prawo Archimedesesa powstało poniekąd z nudów, gdy już skóra na palcach zaczęła się marszczyć.

Biedronki

Dzieci w obecnych czasach często są nadreaktywne. Ich uwaga dowolna chowa się w cieniu mimowolnej, w związku z czym nie potrafią oddzielić

informacji pożytecznych od zbędnych, bodźców właściwych od dystraktorów. Wymagają wyciszenia i odpoczynku w ustronnym miejscu, gdzie będą mogły w spokoju oddawać się wymyślanym naprędce rozrywkom w odróżnieniu od hałaśliwego miasta między straganami z pamiątkami, gdzie własnych myśli nie słyszą. Niczym nieskrępowana zabawa rozwija wyobraźnię. Jako rodzice nie dajmy się zwariować. Mądrze selekcjonujmy to, czym nas „częstują” w telewizji i w internecie, byśmy nie skończyli jak ryby złapane w sieć. Obserwujmy pociechy i wychodźmy naprzeciw ich potrzebom. Stosunek spotkanych biedronek do liczby „zaliczonych” atrakcji czasami musi być ułamkiem niewłaściwym. Chcę wierzyć, że jako nauczyciele robimy wszystko, co dla dzieci najlepsze i w zasięgu naszych możliwości. Niekiedy kosztem nieomówionej lektury czy miejsca w rankingu. Uświadamiamy opiekunom, że priorytetem jest poniekąd dopasowanie środowiska do dziecka, a nie wciskanie go w ramy, gdyż każda przepychanka kiedyś się znudzi.

Historia języka polskiego zaczyna się od zdania: „Daj, ac ja pobruszę, a ty poczywaj”. Zdanie cenne nie tylko ze względu na leksykę, ale również znaczenie. Zawsze aktualne, niezależnie od miejsca i okoliczności. W wolnym tłumaczeniu na współczesny język oznacza: „Daj, ja pozmywam, a ty idź się ponudzić”. Pokażmy, że można, że trzeba odpoczywać. Leniwie obserwować otoczenie, kombinować, myśleć. Obowiązkiem dorosłych jest dbać o optymalny rozwój dzieci, więc w ten nowoczesny grafik wpismy niekonwencjonalnie zajęcia z zarządzania wolnym czasem. Wszak nuda również może mieć drugie imię, prawda?

Paulina Kuś

Logopeda, pedagog specjalny w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Nowoczesne doskonalenie

Ewa Zakrzewska

Warsztat pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

„Nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci”.

(Zofia Żukowska)

Do zadań szkoły, a więc i nauczyciela na każdym etapie edukacji należy przekazywanie uczniom wiedzy i kształcenie umiejętności potrzebnych w dalszej nauce oraz w życiu społecznym i zawodowym. Dynamiczny rozwój nauki, techniki i technologii informacyjnej wymaga postawy twórczej. Nauczyciel powinien nieustannie poszerzać

i aktualizować swoją wiedzę z zakresu nauczanych przedmiotów, a także tę dotyczącą zagadnień metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych oraz nowoczesnych technik i środków komunikacji. Poszukujący nauczyciel wykorzystuje w procesie nauczania-uczenia się nowoczesne metody i środki dydaktyczne, aby stworzyć uczniowi jak najlepsze warunki do rozwoju, mobilizować do twórczego wysiłku i wdrażać do samodzielnego rozwiązywania problemów, a także wyposażyć w użyteczne umiejętności, takie jak: kreatywność myślenia, współdziałanie w grupie, skuteczne komunikowanie się, korzystanie z różnych źródeł wiedzy i informacji.

Kształtowanie osobowości

Twórczy nauczyciel podnosi kwalifikacje zawodowe i zdobywa kolejne stopnie specjalizacji, wzbogacając tym samym swój warsztat pracy, który obejmuje bazę dydaktyczną, czyli wyposażenie sali lekcyjnej w urządzenia audiowizualne, a także kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze. Nauczyciel powinien posiadać umiejętności doskonalenia swojego warsztatu pracy poprzez uzupełnianie i unowocześnianie bazy dydaktycznej oraz modyfikowanie swoich działań w procesie edukacyjnym, weryfikowanie osiągniętych wyników i wprowadzenie poprawek pozwalających osiągnąć zamierzone cele kształcenia.

Organizacja warsztatu pracy nauczyciela jest szczególnie ważna w nauczaniu wczesnoszkolnym. W tym okresie edukacji dziecko ma bezwzględne zaufanie do nauczyciela i jest gotowe do utożsamiania się z nim. Od osobowości uczącego, od jego umiejętności pedagogicznych i sprawności dydaktycznych w dużej mierze zależy, czy dziecko polubi szkołę, czy zainteresuje się nauką, czy zostanie pobudzony jego potencjał twórczy, czy zostaną osiągnięte pożądane rodzaje zachowań. Uczeń na tym etapie edukacji jest podatny na oddziaływania wychowawcze i nauczyciel może mieć wpływ na kształtowanie jego osobowości, rozwój intelektualny i emocjonalny oraz osiągnięcia w kolejnych latach nauki.

Nauczyciel wspierający

W nauczaniu wczesnoszkolnym niebagatelną rolę odgrywa osobowość nauczyciela, przejawiająca się w relacjach między nim a uczniem. W literaturze pedagogicznej wymienia się różne cechy osobowe uczącego, które odpowiadają potrzebom dzieci. Najważniejsze z nich, moim zdaniem, to: sympatyczność, życzliwość, wyrozumiałość, opanowanie, pogodne usposobienie, schludny

wygląd. Poza tym nauczyciel powinien w trakcie zajęć tworzyć wśród uczniów atmosferę szczerości, zaufania, wzajemnej empatii. Powinien być przede wszystkim facylitatorem, czyli osobą wspierającą rozwój wychowanków. Jego zadanie polega na kierowaniu procesem uczenia się, pobudzaniu ciekawości poznawczej, motywowaniu do działania, wdrażaniu do samodzielnego lub grupowego rozwiązywania problemów.

Nauczyciel facylitator nie podaje gotowej wiedzy, ale pomaga do niej dojść, między innymi metodą prób i błędów. Pokazuje dzieciom drogi uczenia się, sposoby rozwiązywania problemów, ucząc analizowania, syntetyzowania, wnioskowania, interpretowania i oceniania. Wymienione przeze mnie kompetencje osobowościowe są nieodzownym elementem warsztatu pracy nauczyciela. Pozwalają mu się stać uczestnikiem procesu dydaktycznego i w ten sposób pobudzać twórczą aktywność ucznia.

Ważna w pracy nauczyciela jest umiejętność planowania zajęć dydaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do realizowanego bloku tematycznego. Temat bloku powinien wzbudzać ciekawość poznawczą, a zaplanowane przez uczącego wielostronne zadania edukacyjne muszą być adekwatne do poziomu rozwoju uczniów i stymulować ich rozwój w obszarze fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. W zależności od zamierzonych efektów kształcenia nauczyciel do realizacji celów kształcenia musi zaplanować metody i formy nauczania, które pozwolą w sposób interesujący, a jednocześnie odpowiedni do możliwości intelektualnych dziecka przybliżyć mu otaczającą rzeczywistość i kształcić użyteczne umiejętności.

Nowatorskie metody dydaktyczne

Istotnym składnikiem warsztatu pracy nauczyciela, który szczególnie powinien on doskonalić, są kompetencje merytoryczne. Nieustannie poszerzana i aktualizowana wiedza z różnych dziedzin

Nauczyciel, stosując gry i zabawy dydaktyczne i inne metody aktywizujące, czerpie z nich inspirację i odnajduje motywację do nowych wyzwań, odkrywa nieznane mu dotąd możliwości pedagogiczne i metodyczne. Zapobiega to niewątpliwie zjawisku wypalenia zawodowego, chroni przed naśladowaniem szablonów metodycznych oraz rutyną.

nauki jest niezbędna do realizowania w procesie edukacyjnym zamierzonych celów poznawczych, kształcących i wychowawczych. Niezwykle potrzebna nauczycielowi jest wiedza z pedagogiki i psychologii, szczególnie dotycząca diagnozy pedagogicznej, rozwoju psychicznego dziecka, przyczyn trudności w nauce oraz realizacji programów naprawczych. Rzetelna wiedza w tym zakresie pozwoli uczącemu na prawidłową ocenę stanu rozwojowego dziecka, wczesne wykrycie różnych deficytów i dysharmonii w tym względzie, a także opracowanie terapii, czyli działań naprawczych.

Znajomość metod diagnozowania znacznie ułatwi nauczycielowi opracowanie wskazań edukacyjnych, które będą wspomagały rozwój potencjalnych możliwości wychowanka. Pomoże też zaplanować pracę dydaktyczno-wyrównawczą z dziećmi, które mają trudności w opanowaniu wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej lub wykazują zaniedbania w róż-

nych sferach rozwojowych: motorycznej, umysłowej, emocjonalno-społecznej. Niezbędna jest również wiedza na temat nowoczesnych technologii, które można wykorzystać w edukacji. Należy ją nieustannie poszerzać i aktualizować, aby przygotowywać ciekawe materiały dydaktyczne i umiejętnie zastosować je podczas zdalnego nauczania.

Bardzo ważnym elementem warsztatu pracy nauczyciela są kompetencje dydaktyczno-metodyczne, czyli wiedza i umiejętności dotyczące metod i technik nauczania-uczenia się oraz wykorzystywania środków dydaktycznych. Uczący musi wykorzystywać nowoczesne metody nauczania, ale również, a może przede wszystkim, poszukiwać własnych sposobów optymalnych rozwiązań metodycznych w określonych sytuacjach edukacyjnych. W nauczaniu zintegrowanym niezwykle efektywne są metody aktywizujące, problemowe, które wymagają od ucznia samodzielnego dochodzenia do wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów o charakterze poznawczym, decyzyjnym lub praktycznym.

Jedną z takich metod są zabawy i gry dydaktyczne, które mogą się stać polem dla kreatywności. Dają możliwość tworzenia nowych koncepcji nauczania-uczenia się, przyjęcia w procesie dydaktycznym twórczej, kreatywnej postawy, występowania w roli doradcy, reżysera działań ucznia, a nie wszechwiedzącego autorytetu. Poza tym nauczyciel może opracować różne wersje danej gry lub zabawy (łatwiejsze lub trudniejsze), wykorzystać je zarówno w pracy indywidualnej, grupowej i zespołowej, modyfikować ich zasady i struktury – w zależności od zaplanowanych celów kształcenia. Nauczyciel, stosując gry i zabawy dydaktyczne i inne metody aktywizujące, odnajduje w sobie inspirację i motywację do nowych wyzwań, odkrywa nieznane mu dotąd możliwości pedagogiczne i metodyczne. Zapobiega to niewątpliwie zjawisku wypalenia zawodowego, chroni przed naśladowaniem szablonów metodycznych oraz rutyną.

Pomoce naukowe pobudzają myślenie

Warsztat pracy nauczyciela obejmuje również wiedzę i umiejętności dotyczące wykorzystywania podczas zajęć edukacyjnych środków dydaktycznych. Należą do nich urządzenia techniczne oraz przedmioty dostarczające uczniom bodźców sensorycznych, oddziałujących na wzrok, słuch i dotyk. Ułatwiają one bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości. Ten rodzaj kompetencji ułatwia uczącemu dokonanie właściwego wyboru środków dydaktycznych i umiejętnego ich wkomponowania do zastosowanych metod i form nauczania.

W skład warsztatu pracy nauczyciela wchodzi również wyposażenie sali lekcyjnej w środki dydaktyczne. Mają one wpływ na przebieg zajęć edukacyjnych, czynią je ciekawymi, interesującymi. Pełnią ważną rolę w rozwoju wyobraźni, myślenia, spostrzegania i pozwalają na lepsze i szybsze opanowanie przez ucznia wiadomości i umiejętności.

Ilość i jakość urządzeń technicznych, w które wyposażona jest sala, zależy przede wszystkim od możliwości finansowych szkoły. Powinny się tam znaleźć komputer i rzutnik lub tablica multimedialna. Nauczyciel musi zadbać o to, aby zgromadzić różnorodne środki i materiały dydaktyczne, które będzie mógł wykorzystać do realizacji konkretnych zadań edukacyjnych. Warto skorzystać z propozycji MEN-u zawartych w katalogu środków dydaktycznych. Sala lekcyjna przeznaczona dla edukacji wczesnoszkolnej powinna być wyposażona w takie pomoce naukowe, jak: alfabet ruchomy, tablice demonstracyjne, gry dydaktyczne, globus, mapy, tangramy, geoplany, liczydło, zegar demonstracyjny, instrumenty muzyczne itp. Niektóre pomoce naukowe można wykonać samemu, wykorzystując do tego celu komputer, na przykład prezentacje, karty pracy, filmy.

Podsumowanie

Współczesna szkoła powinna realizować zadania odpowiadające społecznym potrzebom i oczekiwaniom, które związane są przede wszystkim z postępowaniem technicznym, rozwojem nauki i technologii informacyjnej. Zmieniły się też oczekiwania wobec nauczyciela. Powinien posiadać rzetelną i szeroką wiedzę merytoryczną, być doskonałym dydaktykiem, umieć przekazywać wiedzę, rozwijać zainteresowania uczniów, kształcić umiejętność samodzielnego uczenia się. Nauczyciel, chcąc sprostać tym oczekiwaniom, musi nieustannie doskonalić swój warsztat pracy i podnosić kwalifikacje zawodowe.

Bibliografia

- Bereźnicki F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2010.
- Gruca-Miąsik U.: *Prognoza pedagogiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005.
- Ratajek Z.: *Osobowość nauczyciela. Poszukiwanie nowych perspektyw badawczych i nowego modelu kształcenia*, w: T. Gumuła (red.), *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w czasie studiów wyższych*, Kielce 2002.
- Strykowski W.: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Szokolak A.: *Osobowość nauczyciela klas początkowych jako wartość w procesie edukacyjnym*, w: „Nauczanie Początkowe” 2005, nr 1.

Ewa Zakrzewska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Jak spokojniej pracować w oświacie

Suplement

Elżbieta Małkiewicz

Nowe ćwiczenie na nowy rok szkolny

Szanowni Czytelnicy i Czytelniczki! W numerze 4 „Refleksji” z tego roku opublikowałam artykuł pod tytułem *Jak spokojniej pracować w oświacie. Techniki oddechowe, relaksacyjne i wizualizacje*. Tym razem chciałabym zaproponować już nie osobny tekst, ale raczej „małe” uzupełnienie do tamtego materiału. Ponieważ właśnie rozpoczął się nowy rok szkolny, pozwalałam sobie przekazać Państwu tekst ćwiczenia wizualizacyjnego, które „chodzi za mną” od kilku dni, a ma związek z czekającymi nas zadaniami, wymagającymi skupienia, odpowiedzialności i wysiłku. Powtórzyłam także i poszerzyłam fragment dotyczący ćwiczenia pod nazwą „Dobry stan umysłu” – warto do niego ponownie sięgnąć, przede wszystkim ze względu na relaksacyjne właściwości. Zachęcam do zapoznania się z opisami obu tych ćwiczeń, które – mam taką nadzieję – będą dla

wszystkich inspirujące, a także do sięgnięcia po wspomniany wcześniej artykuł, jako że razem z niniejszym „suplementem” tworzy on integralną całość.

Pożegnanie lata

Usiądź wygodnie lub się połóż. Wyobraź sobie, że stoisz na ścieżce na brzegu łąki. Przed Tobą rozciąga się rozległy krajobraz późnego lata. Pod stopami czujesz miękką trawę, oddychasz głęboko i spokojnie, powietrze pachnie rozgrzaną ziemią, kwitnącymi ziołami i kwiatami. Jest to łagodny, delikatny zapach przynoszący spokój i rozluźnienie. Na policzkach czujesz ciepłe promienie słońca. Zwracasz uwagę na niebo – błękitne z małymi wysepkami białych chmur – i słońce, oświetlające cały krajobraz, ciepłe, przyjazne i bezpieczne.

Przenosisz teraz uwagę na otaczający Cię krajobraz. Widzisz pola z zebrany zbożem, sady z drzewami uginającymi się od niezebranych jeszcze owoców. Łąka również pełna jest roślin: kwitnących o tej porze roku ziół, kwiatów, tworzących barwny, zielonozłoty dywan. Na brzegu lasu znajdującego się za łąką widzisz pierwsze kwitnące wrzosy. Jeśli to lubisz – czujesz płynący z lasu zapach pierwszych grzybów.

Odczuwasz spokój, rozluźnienie, głęboki kontakt z otaczającą Cię przyrodą, czujesz jej siłę, trwałość. Jesteś jej częścią, więc wszystkie te uczucia dotyczą także Ciebie i głęboko je przeżywasz.

A teraz siadasz na kocu wśród ziół, trawy, wrzosów i wspominasz mijające lato: wszystkie piękne, nawet najdrobniejsze chwile z wakacji. Dają Ci one wielką moc. Czujesz, że Twoje ciało jest silne, rozluźnione, wypoczęte, spokojne i gotowe na nadchodzące wyzwania.

Ten stan jest wzmacniany przez doznania płynące z przyrody: dotyk słońca i wiatru, otaczające Cię zapachy i krajobrazy. Oddychasz głęboko i spokojnie, każdy oddech daje Ci siłę, pewność siebie i przekonanie, że wszystkie czekające Cię zadania zostaną wykonane w spokoju, rozluźnieniu i przy minimalnym stresie.

A teraz wstań i wróć do codziennych zajęć.

Komentarz: możesz czytać tekst w całości lub we fragmentach, możesz też wyobrażać sobie opisany krajobraz. Rób to spokojnie, w rozluźnieniu. Nie oczekuj nadzwyczajnych efektów.

Dobry stan umysłu (ćwiczenie poszerzone)

Przy okazji zamieszczam rozszerzony tekst ćwiczenia na dobry stan umysłu. Ćwiczenie to zamieściłam w poprzednim tekście z komentarzem, który jest nadal aktualny.

Jest to technika pozwalająca przygotować się do trudniejszych zadań, na przykład do wystąpień publicznych. Technikę tę wykonujemy przez kilka

dni przed wyznaczonym zadaniem, na przykład codziennie wieczorem. Nie naciskamy na siebie, spokojnie czytamy lub wypowiadamy w myśli tekst instrukcji. Można ją też sobie nagrać i słuchać. Niczego nie oczekujemy, koncentrujemy się na tekście. Możemy z niego wybrać tylko te fragmenty, które nam się podobają.

Tekst ćwiczenia:

Wyobraź sobie, że idziesz ścieżką w przyjaznym i bezpiecznym lesie. Otacza Cię przyjemny krajobraz, słyszysz rozluźniające dźwięki lasu. Dochodzisz do polany ze strumieniem i drzewem. Dotykasz drzewa, czujesz jak pod korą pulsuje energia, napełniasz nią poprzez dłonie całe ciało.

Na polanie pojawia się strumień światła. Wchodzisz do jego wnętrza i napełniasz nim ciało i umysł. Światło budzi siłę Twojego umysłu. Rośnie koncentracja uwagi, poprawia się pamięć, zdolność myślenia, pojawiają się procesy twórcze. Towarzyszą temu pozytywne emocje i pozytywna motywacja do pracy. Poziom stresu jest minimalny i sprzyja wykonaniu zadania.

Z każdą godziną pracy umysłu ciało rozluźnia się coraz bardziej, tak że pod koniec pracy rozluźnienie jest większe niż na początku.

Procesy te rozpoczną się za chwilę, ale w pełni rozwiną się w czasie, w którym będziesz tego szczególnie potrzebowała (tu można wspomnieć dokładne miejsce i czas wykonywania zadania).

Policzę teraz od 5 do 1, kiedy powiem „jeden”, instrukcje zaczną działać w odpowiednim momencie.

(Inspiracja: Siek, 1985; Lazarus, 2002, Gawain, 1996; i inne)

Elżbieta Małkiewicz

Doktor psychologii. Starszy wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Prowadzi zajęcia w Pracowni Psychoedukacji i Terapii „Plus” Polskiego Towarzystwa Psychologicznego we Wrocławiu.

Pedagogika rezonansu

Jadwiga Szymaniak

Jak w szkole uniknąć obojętności

Na kształt pedagogiki wpływają przedstawiciele wielu różnych dziedzin nauki. Związki tej dyscypliny z filozofią są z pewnością najstarsze, choć obecnie zdają się – z różnych przyczyn – słabnąć. Bronią się natomiast w postaci pedagogiki dialogu czy pedagogiki spotkania. Rysują się też nowsze przymyslenia, na które postaram się wskazać, przynajmniej pobieżnie, w niniejszym artykule. „Pedagogika rezonansu” to jedno z bardziej nowatorskich pojęć, którym na użytek nauk o wychowaniu operuje współczesny

socjolog niemiecki – profesor Hartmut Rosa (ur. 1965), związany z Instytutem Socjologii Uniwersytetu im. Fryderyka Schillera w Jenie. Zetknęłam się z jego przymysleniami na Kongresie Pedagogicznym w Wolfsburgu, który odbył się w roku 2015. Obrady kongresowe dotyczyły między innymi szkoły jako przestrzeni rezonansu. Spróbujmy zatem przyjrzeć się autorowi i jego koncepcji. Jest ona – mam o tym głębokie przekonanie – wartościową propozycją teoretyczną na czas przemian i kryzysów współczesnej edukacji.

Kim jest autor pojęcia?

Związany urodzeniem z niewielkim miasteczkiem w niemieckim Schwarzwaldzie, Hartmut Rosa od dzieciństwa kochał muzykę, grał na organach w miejscowym kościele, w szkole zaś bliska mu była liryka i poezja. Dla niektórych to zapewne odległe światy, mające w sobie tajemnice, których nie da się do końca zrozumieć. Odnosi się to zresztą do całej sztuki. Ta kwestia – związków sztuki i edukacji – była podnoszona od dawna, szczególnie w pedagogice reformy, między innymi przez Johna Deweya, który apelowanie wyłącznie do intelektu w pracy szkolnej uważał za „średniowiecze” i budował poprzez kategorię doświadczenia swoją integralną koncepcję wychowania. Dewey pisał, że człowiek „staje się” w toku coraz bogatszych doświadczeń¹. Na tle współczesnej pedagogiki, szczególnie tej empirycznej – tak bardzo wspieranej ilościowymi badaniami – szukanie oparcia w sztuce, poezji czy religii wydaje się jednak zjawiskiem potrzebnym. I szczególnie trudno wobec tej problematyki przejść obojętnie nauczycielowi, który zajmował się szkolną humanistyką, recepcją literatury.

Jak przyznaje profesor Rosa, od młodości chciał badać, ale i nauczać. Ta potrzeba trwa do dzisiaj w jego pracy i w życiu. Prowadzi między innymi letnią Uczniowską Akademię Wiedzy (Deutsche Schüler Akademie) i wyznaje: „Działanie pedagogiczne może być niewiarygodnym spełnieniem”².

Do teorii rezonansu w pedagogice Hartmut Rosa dochodził intuicyjnie. Opierał się na kolejnych doświadczeniach, między innymi z Nowego Jorku, gdzie pisał pracę habilitacyjną i mieszkał w międzynarodowym hotelu dla badaczy piszących zaawansowane prace naukowe. Nakładało to obowiązek pomagania w nauce dzieciom ze środowisk wykluczonych, takich jak Harlem (Harlem Tutorial Program). Odkrył wtedy wiele możliwości – niektóre dzieci, otoczone opieką, stopniowo

„rozkwitały”. Określił to zjawisko rezonansem we wzajemnych stosunkach. W pracach naukowych rzadko napotyka się takie wyznania i ta nowość może urzekać w pracach Rosy. Przyznaje on: „Jeśli jestem z czegoś dumny, i będę dumny pod koniec życia, to nie będzie to książka, czy publiczne występy, ale Szkolna Akademia Wiedzy. Od wielu lat każdego lata pracuję z grupą 110 młodych ludzi o różnych zainteresowaniach parę tygodni i tak staram się tym kierować, aby na końcu powstało coś wspólnego”³. Jedna z koleżanek profesora określiła to tak: „Rzucasz w przestrzeń szczerby, odłamki szkła, a na końcu na stole stoi waza”.

Spróbujmy sprecyzować terminologię

Profesor Rosa stara się iść o krok dalej w pedagogicznym oddziaływaniu niż jego poprzednicy operujący pojęciem kompetencji. Kompetencje, jak ujmuje to współautor *Resonanzpädagogik*, Wolfgang Endres, to pewne techniki, które pozwalają w każdym czasie dysponować umiejętnością w jakimś zakresie. Natomiast rezonans to proces, który charakteryzuje stopniowe zbliżanie się do istoty sprawy. Kompetencje mają wiele wspólnego z przyswojeniem wiedzy i ćwiczeniem, a rezonans zakłada jednocześnie przemianę jednostki. Przemiana to więc jedno z podstawowych pojęć w teorii Hartmuta Rosy: „Rozumiemy przez to, że przyswajamy sobie jakiś fragment świata, jakiś materiał w ten sposób, że sami się przy tym zmieniamy”⁴. Było to marzenie wielu wcześniejszych pedagogów, także polskich dydaktyków, dla których lekcja miała być, między innymi, punktem wyjścia do dalszej samodzielnej pracy, także w domu⁵. Czy to tylko idealistyczne marzenie? Reinhard Kahl, autor posłownia do *Resonanzpädagogik*, przytacza dane świadczące o skuteczności wspomnianych 3-tygodniowych letnich szkoleń dla młodzieży, prowadzonych przez profesora Rosę. Wielu z dawniejszych uczestników z powodzeniem dziś studiuje. Przyznają oni, że właśnie

te wakacyjne przeżycia dały im coś, czego wcześniej nie zaznali w szkole. Zafascynowani, podczas letnich zajęć pracowali do późna w nocy, a policja sprawdzała, dlaczego w internacie, w którym mieszkali, tak długo paliło się światło...⁶ Brzmi to wszystko jak anegdota.

Cytowani autorzy, Rosa i Endres, wprowadzają też inne, rzadko w terminologii naukowej używane pojęcia, jak na przykład „oczarowanie” (*Begeisterung*). Jest ono ważniejsze niż inteligencja – stwierdza Rosa, łączy się z zaangażowaniem, zainteresowaniami i osobowością. Nie ma w nim miejsca na obojętność i rywalizację.

Radością napawa fakt, że w prowadzeniu letniej Szkolnej Akademii Wiedzy pomagają profesorowi Rosie młodzi naukowcy. Uczestnicy zajęć, pod ich kierunkiem, skupiają się na jednym temacie do wyboru: na przykład z dziedziny nauki o kulturze na jednym z kursów były to „Etyka dziennikarska w cyfrowym świecie” oraz „Dobrzy bohaterowie, źli bohaterowie”. Pod koniec szkolenia uczestnicy przekuwają uzyskaną wiedzę i umiejętności w kreatywne wytwory, jak obrazy, epizody filmowe, sztuki sceniczne. W czasie turnusu można skorzystać również z oferty zajęć „ponadkursowych”, jak chór, muzyka kameralna, sport, teatr. „Młodzi zanurzają się w atmosferę, która pozwala im, aby stawali się sobą” stwierdza autor posłowania. I przekraczają swoje możliwości. A więc następuje transgresja. Ale istotna jest też rehabilitacja ćwiczenia oraz cierpliwości, bo to „gramatyka sukcesu i ważne pojęcie dla pedagogiki rezonansu”. Oddziałują też sami „mistrzowie”. Na około 100 uczestników zajęć przypadało zwykle 13 docentów i specjalistów – na przykład osoba prowadząca chór.

Czy szkoła może być przestrzenią rezonansu?

Profesor Hartmut Rosa wypowiedział się na ten temat między innymi na wspomnianym już, organizowanym cyklicznie od wielu lat przez zasłużo-

ne wydawnictwo Beltz, Kongresie Nauczycielskim w Wolfsburgu⁷. Od roku 1996 ich przebieg koordynuje Wolfgang Endres, współautor *Resonanzpädagogik*. Rosa w swoim wystąpieniu pogłębił troskę o szkołę jako przestrzeń rezonansu. Określił to zjawisko, co warto przytoczyć, jako rodzaj związku między nauczycielem, uczniem i poznawanym materiałem. Omówił pojęcie trójkąta rezonansu, w którym mogą zachodzić wzajemne związki: na płaszczyźnie horyzontalnej (a więc poziomo, na przykład przez wspólne działanie), na płaszczyźnie wertykalnej, często przez transmisję treści, i diagonalnie (po przekątnej). W określonej szkolnej przestrzeni, klasy czy całej szkoły, ulegamy więc wpływowi pochodzącym z różnych stron. Rosa powołuje się na przemyślenia Wilhelma von Humboldta (1767–1835), niemieckiego językoznawcy, pisarza i polityka, przyjaciela Schillera i Goethego, wyznającego idee klasycznego humanizmu i broniącego pełnego rozwoju jednostki⁸. Rosa przedstawił w swoich materiałach kilka warunków, które sprzyjają jego idei kształcenia:

- wsłuchujemy się w głosy uczniów;
- nie pomijamy niepozornych, małych oznak rezonansu, jak uśmiech ucznia, kiwnięcie głową, spojrzenie;
- kształtujemy przyjazne uczeniu się środowisko, aby ono „przemawiało” – niech mówią obrazy, pamiątki, nasze wspólne wytwory;
- można wprowadzić hymn klasowy, ulubiony taniec, bo rezonans łączy się też z cielesnymi doświadczeniami;
- podtrzymujemy wzajemne zafascynowanie materiałem, treściami nauczania;
- wyrażamy sobie wzajemne uznanie, szanujemy wartości (doświadczanie lekceważenia hamuje rezonans).

Szkoła, jak podkreśla Rosa, może i powinna stać się przestrzenią rezonansu, choć niestety często istnieją w niej „strefy wrogości”. Odbiera się w nich świat jako zimny i sztywny. Przestrzeń staje się niema i głucha. Takie strefy mogą

funkcjonować nie tylko w szkole, ale i w rodzinie, w pracy, w organizacjach społecznych. Nic wtedy nie jest w stanie do nas przemówić, czujemy się słabi, przeżywając wewnętrzną pustkę. W przywoływanej książce *Resonanzpädagogik*, napisanej w formie dialogu między profesorem Hartmutem Rosą i wspomnianym dr Wolfgangiem Endresem, sprawy te uległy poszerzeniu. Dochodzi między innymi zagadnienie konfliktu, różnic poglądów, napiętej dyskusji. Przede wszystkim akcentują otwartość na nowe, dopuszczanie możliwości zmiany, nawet gdy proces ten okaże się niełatwy, czy wręcz bolesny. Wyrażają nadzieję, że szkoła przyjdzie tu z pomocą, będzie przestrzenią ochronną⁹. Jako wieloletnią nauczycielkę języka polskiego zainteresowało mnie wielokrotne odwoływanie się do roli poezji: „Wiersze mogą coś we mnie inicjować. Zdobywa się nie tylko kompetencje co do schematu rymów, rytmu, miary wierszowej, ale i informacje o poecie i epoce. To wystarczy na ocenę, ale nie wystarczy w ogóle. Szukam więcej. I nagle Rilke czy inny poeta mówi coś, czego jeszcze nigdy nie słyszałem, nie przeżyłem (...) Wiersz coś ze mną czyni” – wyznaje profesor Rosa¹⁰ i odwołuje się do swoich szkolnych wspomnień i ulubionego nauczyciela.

Przytoczę jeszcze jedno określenie rezonansu: „(...) to specyficzna forma stosunków, które można wyprowadzić z muzyki. Na przykład skrzypce i gitara – każdy instrument ma własny język, ale razem brzmią inaczej”¹¹. W ten sposób dziecko kształci w szkole, w sprzyjających warunkach, swój niepowtarzalny, własny „głos”. Sądzę, że można tu posłużyć się pojęciem tożsamości. Dorastający młody człowiek w szkole zaczyna wydobywać swój głos, a jednocześnie spotyka się z głosami innych; nie mogą to jednak być głosy wrogie. Dzieci, jak podkreśla się w dyskursie naukowym, są z natury zdolne do rezonansu. Przejawiają go już niemowlęta. U nich łatwo jest to zaobserwować – przypatrują się, szukają wzrokiem. Rosa powołuje się tu na badania profesora Joa-

chima Bauera, renomowanego lekarza, badacza z zakresu neurobiologii, pioniera badań nad rezonansem¹². Jeżeli jednak w szkole nic do dziecka nie przemawia, może ona się stać terenem walki i mobbingu. Zarówno profesor Joachim Bauer, jak i Hartmut Rosa akcentują trudności szkolne, na przykład to, że niektóre dzieci widzą w szkole tylko sygnały ostrzegawcze, nauczyciela postrzegają jako „repulsora”, który ich cofa, spycha do tyłu, więc schodzą mu z drogi, choć nie zawsze – czasami stawiają opór.

Z badań socjologicznych wynika zresztą, że dzieci agresywne zazwyczaj zaznały co najmniej silnego lekceważenia w domu, czasem głębokich zranień; musiały patrzeć, jak lekceważono ich rodziców czy rodzeństwo albo były zanedbywane, traktowane obojętnie¹³.

Jako elementy kojące, sprzyjające rezonansowi, wymienia się rozwiązania dotyczące przestrzeni szkolnej i pomysłów architektonicznych. Postulaty te wysuwane są zresztą od lat, choć – jak podkreślają cytowani autorzy – idealnych rozwiązań jeszcze nie wypracowano. Istotne rozważania autorzy poświęcają muzyce, także współczesnej, jej wpływowi na kolejne generacje. Nie brak nostalgicznych wspomnień. Zdaniem twórcy pedagogiki rezonansu wsłuchiwanie się w aktualnie tworzoną i odtwarzaną muzykę może nauczycielowi dużo powiedzieć o podopiecznych. Tu jednak, jak myślę, potrzebna jest specjalna wrażliwość, czy nawet muzyczne przygotowanie. Rosa i Endres nawiązują zresztą do różnych dziedzin kultury. Między innymi wspominają kultowy film *Stowarzyszenie umarłych poetów*¹⁴. Przede wszystkim jednak wielokrotnie podkreślana jest rola poezji: „Ona może zmienić sytuację w klasie, zmienić charakter” – przekonany jest Rosa¹⁵. Spełniony jednak musi być warunek, że nauczyciel zdoła przekazać swój entuzjazm uczącym się, a oni będą otwarci na treści, które obu stronom wydadzą się ważne, i – co istotne – będą się starali sprostać wyma-

Zdaniem Hartmuta Rosy najważniejsze jest samodzielne „próbowanie”, dyskretnie kierowana praca własna. Na szczycie „trójkąta rezonansowego” umieszcza się jednak nauczyciela, bo to od niego zależy, mówiąc górnolotnie, „rozpalanie płomienia” – to nauczyciel nadaje ton, „podaje głos”. Szkoła właśnie dlatego postrzegana jest jako przestrzeń, jądro, istota i serce pedagogiki rezonansu.

ganiom. Sądę, że momenty takie przeżywamy często w naszej nauczycielskiej praktyce, choć może nie zawsze zdajemy sobie sprawę z ich wagi. Niewykluczone też, jak akcentuje Rosa, że podczas lekcji rezonans może wywołać uczeń.

Rysuje się tu więc szereg zadań dla nauczycieli, których celem jest „ożywienie” materiału dydaktycznego, tak aby zaczął „przemawiać” do uczniów. Należy przy tym wierzyć w możliwość przemiany, odblokowania tego, co jest „nieme” i niezrozumiałe.

Jaka konkretnie forma nauczania powoduje najlepszy oddźwięk? Zdaniem Rosy najważniejsze jest samodzielne „próbowanie”, praca własna, która może być dyskretnie kierowana. Na szczycie „trójkąta rezonansowego” umieszcza się jednak nauczyciela, bo to od niego zależy, mówiąc górnolotnie, „rozpalanie płomienia” – to nauczyciel nadaje ton, „podaje głos”. Szkoła właśnie dlatego postrzegana

jest jako przestrzeń, jądro, istota i serce pedagogiki rezonansu. Choć, jak wynika z dialogu Rosy i Endresa, czasem trzeba przetrwać w klasie kryzys, konflikty, rozpoznawać momenty katartyczne. I okazuje się, że bardziej sprzyjająca może być irytacja niż jednostronność poglądów. Bez dyskusji, czy nawet oporu – rezonans, opada, „odpływa”, tak jak milknie – bez impulsu – struna gitary. Zjawisko to jest widoczne również, jak wynika z obserwacji Rosy, w dydaktyce akademickiej. Często po wykładach czy studenckich wystąpieniach nie ma pytań – żadna struna nie została „poruszona”.

Poczucie skuteczności i motywacja

Pedagogika rezonansu silnie akcentuje odczuwanie skuteczności. Dzieci, które mają jej poczucie, interesują się różnymi dziedzinami – chcą grać, muzykować, występować na scenie. Dla wielu z nich jednak szkoła staje się stopniowo niemą, obojętną przestrzenią, a one nie mają żadnych zainteresowań. Ratunkiem dla nich jest delikatne pobudzanie, aby uwierzyły, że mogą osiągnąć sukces, i zauważyły sens swojej nauki.

Endres przytacza zdanie niemieckiego pisarza Hermana Hessego (1877–1962), laureata literackiej Nagrody Nobla: „Chcemy, aby życie miało sens, ale ono ma dokładnie tyle sensu, ile my sami jesteśmy w stanie mu nadać”¹⁶. W szkole poszukiwanie sensu nauczyciel powinien realizować przede wszystkim poprzez odwoływanie się do zmysłów (posługiwanie się mikroskopem, doświadczenia chemiczne, obserwacje), posługując się pewnego rodzaju paternalizmem, a więc ojcowskim stosunkiem do wychowanków – dokonując selekcji ofert i zadań. Wybory uczniów powinny być trafne i adekwatne do ich możliwości, aby nie tracili energii i czasu. Przytaczani autorzy pedagogiki rezonansu uważają tę pomoc za jedno z ważnych zadań, budowanych na podłożu wzajemnego zaufania i dużego poczucia odpowiedzialności nauczyciela, jest bowiem pozba-

wione manipulacji i przedmiotowego traktowania wychowanków.

Dużą rolę odgrywa również informacja zwrotna – nie może ona jednak ranić i poniżać. To, co dzieje się w klasie, w pewnym sensie jest walką o uznanie, o poszanowanie wartości, o to, by „być zauważonym” – akcentuje profesor Rosa. Trzeba pamiętać, że prawie wszyscy ludzie, przede wszystkim dzieci i młodzież, mają egzystencjalny lęk, że nie są wystarczająco dobrzy¹⁷.

Sądzę, że dialog wspomnianych autorów wpisuje się w aktualnie toczące się dyskusje o źródłach depresji. Najbardziej boli krytyka ze strony tych, których cenimy. Zranieni – nie będziemy mogli odebrać krytyki konstruktywnie. Lekarstwem, zdaniem twórców pedagogiki rezonansu, pozostaje próba zrozumienia drugiej strony, odkrycia, w czym tkwi jej lęk. Niestety współczesna kultura szkolna często wzmacnia lęki. „Czy byłam super?” – pyta siebie uczennica po dokonanej prezentacji. W dyskusji Wolfganga Endresa i Hartmuta Rosy pojawia się porównanie do rozkwitającego kaktusa. Aby zakwitnąć potrzebował dużo słońca i wody. Ale są też kaktusy, którym tego zabrakło, więc wydały tylko kolce. Podobnie może się stać z uczniami, jeśli nie będzie wzajemnej afirmacji i zaufania. Zadaniem pedagogiki rezonansu jest więc udzielenie wystarczającego wsparcia, aby te trudne przypadki „zakwitły”.

Kompetencje i zaufanie w stosunkach rezonansu

Rezonans, jak już zaznaczano, wymaga zgłębiania istoty sprawy, a nie wrogości. Dotyczy to wszelkich relacji, nie tylko szkolnych. W pedagogice rezonansu to właśnie one stoją na pierwszym miejscu. Przemawiają przykłady zaczerpnięte z praktyki szkolnej odnoszącej się do kontaktu uczniów z poezją. Bywa, że uczniowie dojdą w tej dziedzinie do wirtuozerii w zakresie kompetencji – potrafią przyporządkować tekst epoce, zidenty-

fikują środki stylistyczne – ale tekst może mimo to nie przemówić. Wzajemne relacje między nauczycielem i uczniami mogą tu wiele pomóc; szczególnie ważne jest zaufanie i wynikające z niego uczucie, że się wzajemnie rozumiemy, jesteśmy dla siebie ważni. Rosa uważa zresztą zaufanie za podstawę działań pedagogicznych¹⁸. Opowiada się za udzielaniem dzieciom dużego kredytu zaufania. Uważa go za bazę dla rozwoju ich osobowości. Ten rodzaj wzięcia na siebie odpowiedzialności za swój rozwój pojawił się zresztą, z konieczności, w nauczaniu zdalnym. Okazywanie zaufania dzieciom, powierzanie im zadań może wzmocnić ich zaufanie do swoich sił. Są to subtelne środki wychowawcze, nasuwające skojarzenia z mądrością mitów czy baśni. Dyskutujący o pedagogice rezonansu i zaufania przytaczają w tym kontekście znany mit o Orfeuszu i Eurydyce. Orfeusz szukał ukochanej nawet w piekle. Ale niestety sam się pogrzebał, bo nie wierzył w siebie, za mało było w nim wiary.

Oczywiście, na co zwraca się tu dużą uwagę, zaufanie nie może być ślepe. Tak wytyczona droga nauczania to żmudny, czasem ryzykowny proces. Może się przecież zdarzyć, że uczniowie zaufania nadużyją. „Ale to się opłaca, ponoszenie tego ryzyka, i nawet jeśli poszło źle, można wspólnie sytuację przemyśleć”¹⁹. Nie wprowadzać natychmiastowych sankcji i kontroli, ale okazać zaufanie jeszcze raz, podarować je. W ten sposób, przez subtelny proces obustronnego dawania i brania, stabilizujemy się. Nieodparcie nasuwa mi się tu słynne Korczakowskie sformułowanie „Sąd wybacza” z opracowanych przez niego ustaw Sądu w warszawskich Domach Sierot²⁰.

W kontekście tym pojawiają się też nawiązania do poglądów współczesnej filozof niemieckiej Natalii Knapp, zajmującej się sytuacją człowieka w obecnie tak dynamicznie zmieniającym się świecie²¹. Mówi ona: „Pozwólcie nam budować most do świata, most, który będzie prowadził, niósł nas także wtedy, gdy świat się zmieni”²².

Takie mosty, łączące puste przestrzenie między ludźmi, pedagogika może starać się budować stale od nowa, choć ludzie się zmieniają i wydawałoby się, że coraz trudniej znaleźć wspólny język. Trzeba to jednak czynić.

Oparcie stanowić może wspomniany przez Rosę i Endresa „kompas rezonansowy” (*Resonanzkompass*), kierujący nas w stronę ludzi, wartości, szeroko pojętej kultury, nie tylko rzeczy i materialnych zasobów²³. Badania nad szczęściem pokazują przecież, że leży ono w dążeniu, a każde spełnione życzenie rodzic może następne. Wiele współczesnych dzieci marzy o markowych ubraniach, niezwykłych przygodach, dorastające dziewczęta – o atrakcyjnym makijażu. A dobre życie nie udaje się tylko poprzez rzeczy i przedmioty. Przypominają się tu nauki Ojca Świętego Jana Pawła II, szczególnie z encykliki *Sollicitudo rei socialis*: „(...) zrozumienie tego, że dobro, do którego wszyscy jesteśmy powołani, i szczęście (...) nie dadzą się osiągnąć bez wysiłku i zaangażowania”²⁴. A wspomniany „kompas rezonansu” bliski jest może temu, co Jan Paweł II określał jako „zmysł moralny”. On to decyduje, aby masa zasobów i możliwości nie obróciła się przeciwko człowiekowi jako zniewolenie²⁵.

Urodzeni w świecie cyfrowym

Rozważania twórców pedagogiki rezonansu odnoszą się szczególnie do pokolenia młodych, urodzonych w latach 1995–2010, już w świecie cyfrowym. Ich bardzo wczesne kontakty z elektronicznymi urządzeniami, zdaniem profesora Rosy, nie muszą być powodem do dramatyzowania. Smartfon może przybliżyć świat, włącznie z książkami, filmami, muzyką. Chodzi jednak o takie treści, które rzeczywiście „poruszają”. A przede wszystkim zawsze chodzi o człowieka – „nadającego na podobnych falach”. O „Spotkanie” (*Begegnung*) – w sensie, w jakim ujmował je Martin Buber (1878–1965), filozof społeczny, a więc o skierowanie się ku drugiemu

człowiekowi, nie tylko wynikające z chęci naśladowania go, ale aby doświadczać jego bliskości i niepowtarzalności. Na początku są to relacje rodzinne, ale potem rola szkoły może się okazać bardzo duża, na co już wskazywano. Choć nie zawsze tak jest. Pedagogika rezonansu zajmuje tu więc stanowisko, które można nazwać realistycznym. Urządzenia cyfrowe nie powinny się stać monokanałem łączącym nas ze światem. Niestety – rozwój współczesnych społeczeństw w tym kierunku jest nieodwracalny i może nasze kontakty zubażać. Do stwierdzeń takich prowadzi nie tylko obserwacja, ale także badania empiryczne, również polskie²⁶.

Kompetencje cyfrowe, tak ważne na rynku pracy, są niezbędne. Rolą szkoły natomiast jest, aby proces zdobywania ich nie prowadził do uzależnień, do uszczerbku na zdrowiu. Ta duża odpowiedzialność dorosłych za kontakty dzieci z cyfrowym światem jest sprawą oczywistą. Z tym większym szacunkiem przyjąć trzeba stanowisko twórców omawianej tu pedagogiki rezonansu, którzy zabiegają w tym kontekście o tworzenie przestrzeni szkolnej w sposób przyjazny dla wszystkich, którzy w niej przebywają.

Profesor Hartmut Rosa podtrzymał swoje stanowisko na kolejnym kongresie pedagogów w Weinheim²⁷, a jego idea i podejście przenikają do praktyki. Od dawna zresztą podkreślano w pedagogice, że przestrzeń szkolna to „trzeci wychowawca”, oprócz nauczyciela i nauczanych treści.

Podsumowanie

W rozważaniach twórców pedagogiki rezonansu imponuje wrażliwość na rolę kultury, sztuki – zwłaszcza poezji – w wychowaniu i kształceniu. Przemawia do mnie apel o dostrzeżenie kreatywności młodych, a także propozycje konkretnych rozwiązań. Terminologia, często z zakresu różnych sztuk, zachęcić może nauczycieli do wykorzystania swoich pasji i zamiłowań. Przede wszystkim jednak warto poznać założenia peda-

gogiki rezonansu, aby uniknąć obojętności i – co gorsza – wzajemnej wrogości w szkolnych relacjach. Apel o to, aby treści szkolne mogły „przemówić”, jest zawsze aktualny. Myślę, że wielu pedagogów od dawna intuicyjnie pracowało w myśl wskazań profesora Rosy, na myśl nasuwają mi się tu zwłaszcza ustalenia pedagogiki dialogu czy pedagogiki zaufania. A jednak warto się zastanowić raz jeszcze chociażby nad „kompasem rezonansu”, aby dostrzec sens swojej pracy.

Przypisy

- ¹ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki, wstępem opatrzyła I. Wojnar, Wrocław-Warszawa-Kraków 1978, s. XXXII.
- ² H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik*, Weinheim-Basel 2016, s.119.
- ³ Ibidem, s. 121.
- ⁴ Ibidem, s. 124.
- ⁵ Wystarczy wskazać na Krystynę Kuligowską, *Doskonalenie lekcji. Z problematyki optymalizacji kształcenia*, Warszawa 1984.
- ⁶ R. Kahl, Posłowie do *Resonanzpädagogik*, op. cit., s. 128.
- ⁷ H. Rosa, *Schule als Resonanzraum – Lehren und Lernen in Resonanzbeziehung*, Beltz Forum – Lehrer Bildungskongress 6. bis 8. November 2015 in Wolfsburg.
- ⁸ J. Chodera i M. Urbanowicz (red.), *Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, Warszawa 1973, s. 179.
- ⁹ H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik*, op. cit., s. 18.
- ¹⁰ Ibidem, s. 20.
- ¹¹ Ibidem, s. 22.
- ¹² J. Bauer, *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*, München 2006.
- ¹³ H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik*, op. cit., s. 39.
- ¹⁴ Dramat amerykański z roku 1989, w reżyserii Petera Weira. Na podstawie scenariusza tego filmu Nancy Kleinbaum napisała książkę o takim samym tytule. Premiera polska filmu odbyła się w grudniu 1990 roku. Jego bohaterem jest charyzmatyczny nauczyciel języka angielskiego, pracujący w konserwatywnym liceum.
- ¹⁵ H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik*, op. cit., s. 43.
- ¹⁶ Hesse był płomiennym pacyfistą, w Polsce znany jest z powieści *Wilk stepowy*, a przywoływany cytat pochodzi z jego listów *Ausgewählte Briefe* (Frankfurt 1974).
- ¹⁷ H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik*, op. cit., s. 68.
- ¹⁸ Ibidem, s. 88.
- ¹⁹ Ibidem, s. 89.
- ²⁰ J. Korczak, rozdział *Sąd Koleżeński*, w: *Wybór pism*, t. III, Warszawa 1958, s. 342–355.
- ²¹ N. Knapp (ur.1970.) – autorka książki *Der unendliche Augenblick. Warum Zeiten der Unsicherheit so vertvoll sind* (2013).
- ²² Cyt. za: H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik*, op. cit., s. 94.
- ²³ Ibidem, s. 96.
- ²⁴ Encykliki Ojca Świętego św. Jana Pawła II, Kraków 2017. Encyklika *Sollicitudo rei socialis*, rok 1987, s. 294.
- ²⁵ Ibidem, s. 296.
- ²⁶ W.M. Czerski, *Ogólnopolskie badanie „Młodzi cyfrowi”. Wybrane wyniki i rekomendacje – analiza raportu*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2020, nr 3, s. 42–46.
- ²⁷ H. Rosa, *Schule als Resonanzraum*, Beltz Forum. Grosser Beltz Forum – Lehrer Kongress, Weinheim 2016.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka wielu książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Fragmenty historii

Sławomir Iwasiów

O książce Andrzeja Dobrowolskiego *Dyrektorzy Liceum Ogólnokształcącego w Dębnie w latach 1945–1980*

Do naszej redakcji trafiła książka wyjątkowa: z jednej strony pokazuje ważny wycinek w historii edukacji na obszarze regionu Pomorza Zachodniego, a z drugiej strony ma niewątpliwą wartość dokumentu o charakterze osobistym. Autor tomu jest bowiem osobą związaną z oświatą, a biografia jego rodziny wypełniona jest życiorysami nauczycielskimi. Dlatego też tom pod tytułem *Dyrektorzy Liceum Ogólnokształcącego w Dębnie w latach 1945–1980* czyta się i jak słownik osób zarządzających na przestrzeni kilku dekad dębnowską szkołą, i jak swego rodzaju (auto)biografię, przykład relacji rodzinnej oraz „ukrytą” pod formułą publikacji naukowej opowieść o zmieniającej się powojennej rzeczywistości na tak zwanych Ziemiach Odzyskanych. Każdy zamieszczony tu biogram ukazuje zatem interesującą dla historycznego zmysłu autora postać,

ale też tej postaci nierzadko skomplikowane losy, a przede wszystkim daje pojęcie o tym, jak zmieniało się szkolnictwo i kultura regionu na tle szerszych przemian społecznych w okresie Polski Ludowej.

Od historii do słownika

Trzeba przyznać na wstępie, że Andrzej Dobrowolski wykonał solidną pracę historyczno-archiwistyczną, co widać dobrze w liczbie cytowanych źródeł i przytaczanych w wielu miejscach informacji z dokumentów (pochodzących między innymi ze zbiorów Instytutu Pamięci Narodowej). To jest prawdziwa wartość tego rodzaju przedsięwzięć, dzięki którym możemy poznać historię danej dziedziny – w tym wypadku oświaty regionalnej – „od podszewki”.

Poza tym, na co autor zwraca uwagę w słowie wstępnym, publikacja ma charakter okolicznościowy: została wydana na 75-lecie funkcjonowania Zespołu Szkół im. Juliusza Słowackiego w Dębnie. W związku z tym uzasadnione i poznawczo potrzebne wydaje się przedstawienie w formie poszerzonych biogramów postaci pierwszych dyrektorów szkoły: Józefa Fornagiela (1945–1951), Antoniego Dobrowolskiego (1951–1969), Stanisława Władysława Adamczyka (1969–1976) oraz Karola Winnickiego (1976–1980). Każdemu z nich Andrzej Dobrowolski poświęca osobny, kilkunastostronicowy artykuł, opatrzony informacjami biograficznymi i bibliograficznymi, fotografiami, skanami dokumentów oraz cytowanymi wypowiedziami, które w ten sposób zostają z pewnością ocalone od zapomnienia. Należy również podkreślić, że poszczególne losy bohaterów tej książki pokazują odmienne typy biografii, związane z takimi dużymi okresami i wydarzeniami historycznymi, jak dwudziestolecie międzywojenne, druga wojna światowa, okres okupacji i Zagłady, ale również kilka dekad formowania i rozwoju ustroju politycznego PRL-u.

Historyk (auto)biograficzny

Uwagę zwraca także wspomniany wcześniej osobisty wymiar pracy nad tą książką. Polega on i na tym, że Andrzej Dobrowolski opisuje postać swojego ojca (Antoniego Dobrowolskiego), i na tym, że sam był dyrektorem Zespołu Szkół im. Juliusza Słowackiego w Dębnie w latach 2006–2015. Pisze o ojcu tak: „Antoni Dobrowolski na stałe wpisał się w naszą regionalną historię, a pamięć o nim będzie trwać i przypominać młodym pokoleniom, że zawsze jest warto pracować na rzecz innych, pomagać gdy zachodzi taka potrzeba, pokazać właściwą drogę, jaką należy obrać w swoim życiu” (s. 37). Możemy sobie dopowiedzieć i to: sam Andrzej Dobrowolski, jako były dyrektor tej

szkoły, niejako „wpisuje się” w ten poczet zasłużonych postaci dyrektorów.

Czasami tego rodzaju bliskie relacje mogą przeszkadzać regionalistom, ale w tym wypadku trudno dostrzec jakiegokolwiek przejawy nieobiektywnego traktowania wydarzeń i zjawisk historycznych. Trzeba natomiast przyznać: łączenie warsztatu historycznego z nierzadko biografistycznym (i autobiografistycznym) nastawieniem stanowi wyraźną tendencję metodologiczną w piśmiennictwie współczesnym. Te nurty – z jednej strony dziedziny nauki, jaką jest historia, z drugiej strony publicystyki o zabarwieniu historycznym – przecinają się ze sobą, jednocześnie tworząc nową jakość badania i przedstawiania zamkniętych procesów dziejowych. Takich publikacji – osobistych, okolicznościowych, pisanych z prawdziwą pasją i zaangażowaniem – jest znacznie więcej i warto pokazywać je szerszemu gronu potencjalnych odbiorców. Szczególnie, że ich nakłady są realizowane nie przez duże i komercyjnie zorientowane oficyny wydawnicze, a z reguły w ramach własnych inicjatyw.

Podsumowując: należy polecić książkę *Dyrektorzy Liceum Ogólnokształcącego w Dębnie w latach 1945–1980* wszystkim miłośnikom historii regionu Pomorza Zachodniego, której ważną częścią było tworzenie struktur oświatowych. Ten tom dokumentuje jej przemiany, wzloty i upadki, kierunki rozwoju.

A. Dobrowolski, *Dyrektorzy Liceum Ogólnokształcącego w Dębnie w latach 1945–1980*, Dębno: Drukarnia POL-GRAF, J. Bładyniec i E. Kupka 2020, 77 s.

Publikacja jest dostępna w zbiorach Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej ZCDN w Szczecinie.

Sławomir Iwasiów

Redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Bezustanny stan

Sławomir Osiński

Dreptanie w miejscu, czyli skok bez tyczki

Stan wyjątkowy to paradoksalnie normalny stan w oświacie, która – będąc niezwykle odporną na zmiany – w ostatnim okresie zmianom ciągle podlega, zmieniając się w gruncie rzeczy nie bardzo i nierównomiernie.

Pojąć tę sytuację jest tak łatwo, jak nazwać prostym i przejrzystym obowiązujące przepisy dotyczące szkoły. Przeto ta instytucja nie-szczęсна jest nieustannie reformowana poprzez przekształcenia zarządzającego nią ministerstwa, notoryczne innowacje w kwestii obowiązujących przepisów, zmiany programowo-organizacyjne, finansowe i polityczne. Oprócz tego publicznego rozgardiaszu dokonuje się autentyczna modyfikacja systemu – inicjowana i wprowadzana w życie przez organizacje pozarządowe i postępowych nauczycieli oraz przywódców oświatowych. Jak jednak uczy doświadczenie, a potwierdzają uczeni mężowie,

tak naprawdę na najmniejszy nawet sukces każdej reformy ma wpływ sposób jej wprowadzania. Źle pomyślany, bezmyślnie wdrażany ukrzywdzić może nawet najbardziej godne i sprawiedliwe założenia i plany innowacyjne. Klęskę gwarantuje też towarzyszący działaniom pośpiech, brak pieniędzy i bezkrytycyzm wobec własnych działań. Tak się składa, że jest to przypadłość charakteryzująca powojenną rzeczywistość edukacyjną, co powoduje permanentny stan wyjątkowy.

Bardzo radośnie unaoczniał to element animalny zwany koronawirusem, który przepięknie nam uświadomił, jak wyjątkowe trzeba podejmować decyzje i działania w związku ze zmianą sposobu nauczania, a dzisiaj jeszcze dobitniej pokazuje logikę i sens działań wymierzonych w jego nad zdrowiem naszym panowanie.

Pierwszy stan, wywołany straszliwymi komunikatami o dwustu lub trzystu przypadkach zachorowań dziennie na mikroskopijne paskudztwo oraz ogólnoswiatową paniką, a także wynikającym z tych przesłanek zamknięciem szkół, dotyczył aspektów związanych z TIK, a zwłaszcza z nauczaniem zdalnym za pośrednictwem internetu i za pomocą różnych narzędzi elektronicznych. Mimo trudności oraz braku sprzętu, a także nie zawsze najwyższych kompetencji w tej materii, nauczyciele w większości sobie poradzili. Godne to pochwały w placówkach, gdzie szybki internet, nowoczesne laptopy, tablica interaktywna, tablety, nie wspominając o drukarkach 3D, to często jeszcze pieśń przyszłości. Przy okazji ujawnił się rozdźwięk między zacofaniem szkoły, a rzeczywistością, gdzie wspomniane trójwymiarówki to sprzęt powszechnie używany, wdraża się wykorzystanie technologii uczenia maszynowego w zarządzaniu i bankowości, ruszają do boju nanoroboty i roboty biologiczne zwane xenobotami, a komputery kwantowe pozbywają się niedoskonałości i pewnie wkrótce zstąpią pod strzechy.

Drugi stan wyjątkowy koronawirusowy dotyczy momentu ukazania się felietonu (choć w tak zwanym międzyczasie mogą zajść duże zmiany), gdy jest w miarę bezpiecznie przy około tysiącu zachorowań dziennie i trzeba dokonywać cudów organizacyjnych w pracy szkoły, żeby względne bezpieczeństwo uczniom i nauczycielom zapewnić. To także, nie bez trudności, w większości placówek się udaje.

Od lat trwa narzekanie na tak zwane podstawy programowe i egzaminy testowe. Zaprezentowane przez CKE przykłady sprawdzianów z biologii, chemii i fizyki powalają swym kreatywnizmem i oderwaniem od życia i użyteczności. I te twory, i podstawy przygotowane zapewne w dobrej wierze przez uczonych w piśmie i liczbie mądrych ludzi oraz dzięki pracującym w stanie najwyższej konieczności nauczycielom

nie paskudzą zbyt wielu uczniom w ich nauczaniu-uczeniu się. Tu zdecydowanie nadszedł czas na rewolucję, zamach stanu czy inną rebelię, którymi zwykle kończą się stany wyjątkowe. Piękna dla niektórych dziewiętnastowieczna erudycyjność i encyklopedyzm, wzbogacone pseudoromantyczną wizją historii i dziwaczny, nudny lekturami, nie mają racji bytu w nowoczesnej szkole. Podobnie jak oparte na średnich niedoważonych czy przeważonych ocenianiu cyfrowe zamiast kształtującej informacji zwrotnej, nie wspominając o arcyabsurdzie, czyli ocenie z zachowania.

Przy okazji, a czas dzisiaj dobry, gdyż reorganizacji władza się poddaje, warto pomyśleć o likwidacji ministerstwa teoretycznie zajmującego się sprawami szkoły. Ostatnie stany wyjątkowe obnażyły nieprzydatność tej instytucji, a w budżecie oszczędności się przydadzą. Wystarczy dobry dyrektor, dobra Rada Szkoły, hojny finansowo organ prowadzący i świetnie wykształcony, bardzo dobrze zarabiający nauczyciel. Wtedy być może edukacyjny stan wyjątkowy podrepta w zapomnienie.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Polifon i patefon

Część II

Małgorzata Peszko

Urządzenia do odtwarzania muzyki i inne eksponaty muzyczne w zbiorach Muzeum Narodowego w Szczecinie

W poprzedniej części artykułu została przedstawiona historia pierwszych urządzeń służących do odtwarzania muzyki oraz zarys kultury muzycznej przedwojennego Szczecina. Tym razem chciałabym się skupić na szczegółach i odnieść się do zbiorów muzealnych, dzięki którym można poznać muzyczną historię miasta. Choć nie posiadamy w zbiorach Muzeum Narodowego w Szczecinie fotografii przedstawiających urządzenia do odtwarzania muzyki we wnętrzach przedwojennych domów czy lokali usługowych, to jednak możemy mieć pewność, że były one tam używane

i uprzyjemniały życie niejednego mieszkańca Szczecina. Świadczą o tym chociażby stare fotografie przedstawiające zachwycające witryny sklepów muzycznych, wyposażonych w cały szereg urządzeń do odtwarzania muzyki, w które na miejscu mogli zaopatrzyć się kochający muzykę szczeciniańskie. Jednym z takich sklepów był Wilhelm Hofmeister Odeon Musikhaus, należący do sieci Odeon – wytwórni płytowej, założonej w 1903 roku przez niemieckich przedsiębiorców: Maxa Straussa i Heinricha Zuntza w tak niedaleko położonym przecież od Szczecina Berlinie.

Muzyczny rynek

Berliński Odeon miał swoje sklepy w wielu miastach niemieckich, w tym również w Szczecinie. Mieścił się on przy Münchenstrasse 10 (obecnie ul. Grodzka). Na starej fotografii przedstawiającej szczeciński sklep możemy przez szybę dorzeć na pięknej wystawie między innymi gramofony skrzynkowe bez tuby, które ze względu na swe niewielkie rozmiary i zamykaną obudowę w formie walizki, wyposażonej często w specjalne przegródki na kilka płyt, mogły być zabierane na przykład na plenerowe imprezy, przez co były bardzo popularne.

Obok Odeonu swój sklep muzyczny otworzyła w Szczecinie także inna słynna niemiecka wytwórnia płytowa – Parlophone Records, której twórcą był Carl Lindström.

Sklep muzyczny Parlophon Musikhaus mieścił się przy Schulzenstrasse 13 (obecnie ul. Sołtyśia) i zachęcał do odwiedzin mieszkańców miasta oświetlonym szyldem z napisem Musik; zaopatrzonego był, o czym świadczą fotografie, w bogaty wybór urządzeń do odtwarzania muzyki – od okazałych szaf grających, po mniejsze gramofony.

Wiele wynalazków związanych z odtwarzaniem muzyki, łącznie z powstaniem perforowanych płyt polifonowych, konstruowaniem coraz nowszych, bardziej „gadżeciarskich” modeli aparatury do odsłuchiwania utworów muzycznych oraz założeniem pierwszych i znaczących wytwórni płytowych (na czele z Deutsche Gramophon Emila Berlinera), wywodziło się z Niemiec. Naturalne było więc, że niemieckie wynalazki trafiały dość szybko i do szczecińskiej aglomeracji. Bliskość Berlina, w którym kumulowały się wszelkie tego typu nowinki techniczne oraz fonograficzne, powodowała, iż szczecinianie nie pozostawali w tyle, lecz na bieżąco i z niemalże taką samą intensywnością co ich berlińscy rodacy korzystali z dobrodziejstw muzycznych wynalazków. Gdy pierwsze pozytywki, polifony, gramofony i patefony pojawiły się w stolicy, niemal od razu docierały także i do Szczecina.

Przedwojenna playlista

A jakiej muzyki słuchali szczecinianie na nabywanych przez siebie urządzeniach do odtwarzania muzyki? Muzeum Narodowe w Szczecinie posiada w swych zbiorach, poza okazałymi maszynami z pierwszej połowy XX wieku (o czym szerzej poniżej), także oryginalne płyty polifonowe, na podstawie których możemy uzyskać informacje, jakie gusty muzyczne posiadali ówczesni Niemcy, w tym i szczecińscy melomani. Jeśli dodamy do tego jeszcze ogólnoeuropejskie trendy w muzyce interesującego nas okresu dziejowego, otrzymamy właściwie kompletną playlistę utworów i melodii słuchanych przez szczecińskich miłośników muzyki z pierwszych dekad XX stulecia.

Repertuar muzyczny w Szczecinie był podobny jak w całej ówczesnej Europie. Popularne, znane od Paryża, przez Berlin, po Moskwę utwory, które słuchane były na żywo, chętnie odtwarzano także na pozytywkach, polifonach, patefonach i gramofonach. Niegasnącą popularnością cieszyły się arie ze słynnych europejskich oper i operetek. W repertuarze klasycznym dominowała naturalnie twórczość muzyków niemieckojęzycznych, jak Beethoven, Haendel, Strauss, Schumann, lecz z czasem modne stały się także utwory innych kompozytorów, takich jak Czajkowski czy Strawiński. Często jednak gust muzyczny dyktowany był nie tylko modą, ale także bieżącą sytuacją polityczną w kraju. Ważnymi i chętnie słuchanymi utworami, zwłaszcza przed samym wybuchem i podczas trwania zarówno pierwszej, jak i drugiej wojny światowej były melodie wojskowe, szczególnie marsze, rozbudzające uczucia patriotyczne i mające zagrzewać do walki.

Po Wielkiej Wojnie doszło do rozkwitu całkiem nowych, rewolucyjnych wręcz gatunków muzycznych, takich jak jazz, blues i swing. Ludzie pragnęli odreagować trudny czas wojennej

Repertuar muzyczny szczecinian zmienił się dość istotnie po dojściu Hitlera do władzy. Muzyka oraz jej nośnik, czyli płyta, stały się narzędziem propagandowym nowej ideologii. Muzyka rozrywkowa, zwłaszcza ta bazująca na jazzie, była już niepożądana. Na czoło playlisty szczecinian w owym czasie wysunęły się monumentalne utwory niemieckich kompozytorów oraz pieśni wojskowe.

zawieruchy, a jedną z płaszczyzn, na której mogli to uczynić, była właśnie muzyka. Popularne stały się piosenki wesołe, frywolne i beztroskie, optymistyczne, przynoszące nadzieję, których teksty nie skupiały się na tym, co było, lecz na tym, co „tu i teraz”. Powstały też pierwsze kapele, których wykonania zaczęto rejestrować na płytach, a muzyka stała się żwawa i taneczna jak nigdy przedtem. Szczecinianie z pewnością słuchali wówczas przy pomocy patefonu czy gramofonu utworów najśłynniejszego jazzmana na świecie – Louisa Armstronga, a także tańczyli w domach czy knajpkach naładowanego energią swinga, opanowującego w latach 30. XX wieku cały świat, łącznie z III Rzeszą, której władze chłodno podchodzili przeciw do tego rodzaju swobodnej muzyki.

W dwudziestoleciu międzywojennym muzyka rozrywkowa była nierozdzielnie związana z przeżywającą rozkwit kinematografią. Szlagiery przedwojennych filmów, śpiewane także na scenach rewii, kabaretów i operetek,

były z powodzeniem przenoszone na płyty gramofonowe. Z pewnością znane były szczecinianom i chętnie przez nich odsłuchiwane zmysłowe utwory ich sławnej krajanki, zjawiskowej aktorki i piosenkarki – Marleny Dietrich. Te i podobne popularne piosenki rozrywkowe tłumaczono na różne języki, po czym stawały się one światowymi hitami. Na potrzeby odbiorców do piosenek obcej proveniencji lokalni autorzy tworzyli także nowe teksty i utwór zaczynał żyć własnym życiem.

Repertuar muzyczny szczecinian zmienił się dość istotnie po dojściu Hitlera do władzy. Muzyka oraz jej nośnik, czyli płyta, stały się narzędziem propagandowym nowej ideologii. Muzyka rozrywkowa, zwłaszcza ta bazująca na jazzie, była już niepożądana. Na czoło playlisty szczecinian w owym czasie wysunęły się monumentalne utwory niemieckich kompozytorów, takich jak ukochany przez Hitlera Wagner, oraz pieśni wojskowe, sławiące wielkość Germanii i potęgę Tysiącletniej Rzeszy.

Czego słuchali szczecinianie?

Przeglądając w zbiorach Muzeum Narodowego w Szczecinie blaszane płyty polifonowe firmy Symphonion Musikwerke oraz Polyphon Musikwerke, z zapisanymi pojedynczymi melodiami, jeszcze bez głosów ludzkich i instrumentów, oraz płyty patefonowe firmy Pathé, wykonane z szelaku, zapisane już dwustronnie i mogące pomieścić znacznie dłuższe utwory, słyszymy różnorodność gatunków i utworów muzycznych. Na płytach polifonowych, wybijanych na początku XX wieku, możemy odnaleźć – oprócz marszów, francuskich piosenek miłosnych, a także walców Johanna Straussa – jeszcze takie utwory, jak:

- *In lauschiger Nacht*, będący fragmentem operetki *Włóczędzy* z muzyką Carla Michaela Ziehlera, twórcy muzyki balowej oraz operetkowej, rywalizującego z dokonaniem muzycznymi rodziną Straussów;

- *Am wunderschönen Rhein*, autorstwa Rudolfa Foerstera, utrzymany w romantyczno-patriotycznym tonie zachwytu nad Renem, mówiący o miłości do spotkanej nad tą rzeką dziewczyny, opowiadającej dawne niemieckie baśnie;
- *Der Mai ist gekommen*, wychwalający uroki wiosny i młodości, energii i ciekawości, które wrywają głównego bohatera z rodzinnego domu, by poznać świat;
- *Just one girl*, z muzyką Lyn Udalla i słowami Karla Kennetta; utwór ten był bardzo popularny na przełomie XIX i XX wieku, wykonywany często w amerykańskich saloonach, na samogrających pianinach, czy przez górników pracujących w kopalniach. Był to ten rodzaj piosenki, której proste słowa o miłości do tej jedynej tłumaczono na wiele języków. W języku niemieckim tytuł utworu brzmiał *Du mein Girl*;
- *Pflaumen-Walzer*, autorstwa Adolfa Behlinga, będący popularną i frywolną przyspiewką na temat kobiecego ciała;
- *Pariser Einzugsmarsch*, będący marszem powstałym jeszcze w okresie napoleońskim, który z powodu swej antyfrancuskiej wymowy stał się popularny w okresie Republiki Weimarskiej i III Rzeszy oraz przybrał miano symbolu francusko-niemieckiej „dziedzicznej wrogości”;
- *Cavalleria rusticana*, będący fragmentem znanej opery *Rycerskość wieśniacza* autorstwa Pietro Mascagniego, która stała się pierwszą klasyczną operą werystyczną, popularną także ze względu na swą jednoaktowość.

Płyty patefonowe, pochodzące z okresu między 1905 a 1928 rokiem, choć zestawione z urządzeniem wyprodukowanym i prawdopodobnie używanym poza Niemcami, zawierają pewne utwory wspólne dla ogólnego europejskiego kanonu muzycznego pierwszych dekad XX wieku. Znajdują się na nich między innymi takie utwory, jak (według oryginalnego zapisu znajdującego się na płycie):

- *Es ist ein "Ros" entsprungen – mit Orchester – Chor der KGL. Hofoper – Berlin*;
- *Stille Nacht. Heilige Nacht – mit Orchester – Chor der KGL. Hofoper – Berlin*;
- *La Forza del Destino. La Vergine degli angeli, a Cori della Scalla, Cant. Dal Sopr. Boninsegna*;
- *Ave Maria (Cherubini) v. acc. D'orgue et vidon. Ch té par Vaguet*;
- *La Marseillaise. (Rouget de l'Isle.)*;
- *La Muta di Portici – Sinfonia. – (Banda) the Anglo Italia, Milano. Genowa*;
- *Les 2 Petits Pinsons. Polka p-Xylophone*.

Mimo że Muzeum Narodowe w Szczecinie nie posiada go w swych zbiorach, na osobną uwagę zasługuje utwór stworzony jeszcze w drugiej połowie XIX wieku przez związanego ze Szczecinem kompozytora, który doczekał się wydania zarówno na płytach polifonowych, jak i gramofonowych (te drugie zostały wydane przez wspomnianą wytwórnę Odeon z Berlina). Chodzi o melodię nawiązującą do ludowego tańca – polki i odznaczającą się szybkim tempem, autorstwa Siegmunda Schlichtinga, pyrzyżanina, czynnego artystycznie w Szczecinie. Jego partyturę opublikował w 1883 roku szczecinianin Paul Witten, nadając jej tytuł *Stettiner Kreuzpolka*. Utwór ten znany był w całych Niemczech.

Ekspozycje muzyczne

Skoro wiemy już, gdzie i w jaki sposób słuchali muzyki szczecińscy melomani pierwszej połowy XX wieku oraz jak wyglądał ich prawdopodobny gust muzyczny, czas przyjrzeć się z bliska urządzeniom do odtwarzania muzyki, które znajdują się w zbiorach Muzeum Narodowego w Szczecinie.

Pozytywka płytowa Polyphon Musikwerke, MNS/E/4839

Pozytywka, pochodząca ze zbiorów Działu Etnografii Pomorza MNS, została wyprodukowana w końcu XIX wieku przez firmę z Lipska –

Polyphon Musikwerke, która początkowo była fabryką produkującą tylko pozytywki. Została założona w 1889 roku przez byłych pracowników innej, konkurencyjnej lipskiej firmy – Symphonion Musikwerke: Gustava Adolfa Brachhause-na oraz Ernsta Paula Riessnera i szybko zastąpiła produkcją całej gamy polifonów, czyli szaf grających. W 1885 roku nastąpił przełom w produkcji pozytywek poprzez umieszczenie w nich blaszanej płyty perforowanej, skonstruowanej przez Paula Lochmanna z Symphonion Musikwerke. Wynalazł on płytę zaopatrzoną w zadziorki, która podczas obrotu krążka przenosiła impulsy szarpnięć na zęby grającego grzebienia, wydając dźwięki. Tak zbudowany mechanizm odniósł od razu sukces, ponieważ pozwalał na łatwe i częste zmiany płyt. Płyty perforowane początkowo robiono na zamówienie, z dowolnie wybranym repertuarem, jednak wyparły je fabrycznie wybijane dyski z ustalonym zestawem utworów (po jednym utworze na każdej płycie). Szybko znalazły one zastosowanie w szafach grających.

Pozytywka ze zbiorów muzeum posiada kształt płaskiej, czworokątnej skrzynki, a melodię wygrywa specjalnie nacinana metalowa płyta. Do urządzenia dołączona jest tylko jedna taka płyta, z krótką melodią Air de Luis XIII – Gavotte Henri Geys. Mechanizm posiada żeliwny korpus z układem walców zębatych. Dźwięk uzyskuje się poprzez szarpanie cienkich płytek przy pomocy specjalnego zestawu „zębów”, które haczą o zaczepy płyty, wygrywając w ten sposób melodię. Płyty umocowuje się na specjalnym trzpieniu i przytrzymuje metalowym ramieniem z zaczepem. Naciąg sprężynowy znajduje się w przedniej części skrzynki. Obudowa posiada zamykane na zatrzask wieko z papierowym malunkiem bachistycznym. Ekspонат trafił do Muzeum Narodowego w Szczecinie w latach 70. XX w. Został wytworzony z drewna, żelaza, kości słoniowej oraz mosiądzu. Jego wymiary wynoszą: wys. 14,3 cm, szer. 25,7 cm, gł. 26 cm.

Szafa grająca Poliphon Musikwerke MNS/E/3633

Szafa grająca dwuczęściowa (polifon), pochodząca ze zbiorów Działu Etnografii Pomorza MNS, została wyprodukowana około 1900 roku – również przez lipską firmę Polyphon Musikwerke. Polifon był urządzeniem mechanicznym do odtwarzania płyt perforowanych, zaopatrzonych w specjalne zaczepy. Podczas obrotu płyty zaczepy te przenosiły impulsy szarpnięć na zęby grającego grzebienia za pośrednictwem kółek z zaokrąglonymi ząbkami.

Polyphon Musikwerke został liderem na rynku szaf grających dzięki zdobyciu złotego medalu na Światowej Wystawie w Paryżu, deklasując swego najpoważniejszego konkurenta – Symphonion Musikwerke. Obie firmy produkowały zresztą perforowane płyty, których nie można było odtworzyć na urządzeniu „przeciwnika”, ponieważ minimalnie różniły się one wielkością. Polyphon sprzedawał swe produkty w kilkudziesięciu państwach świata. Jego siedzibą od 1918 roku stał się Berlin. W latach 20. i 30. XX wieku firma przestawiła się na produkcję coraz popularniejszych gramofonów. Polyphon posiadał do dziś rozpoznawalne, charakterystyczne logo w postaci Erato – greckiej muzy poezji miłosnej, z kitarą lub harfą w lewej dłoni oraz wieńcem laurowym na głowie i w prawej dłoni, a także kometą w kształcie gwiazdy z ogonem.

Szafa grająca ze zbiorów muzeum jest modelem w eklektycznej obudowie fornirowanej orzechem. Górę szafki, zaopatrzoną w drzwiczki z szybą, obwiedziono gzymsem kanelowanym z płaskorzeźbionym i złożonym napisem POLYPHON w centrum. Po bokach szafki występują prostokątne, profilowane otwory wypełnione ażurową blachą, tak, aby dźwięk był lepiej słyszalny. U dołu obudowy znajduje się wysuwana szuflada na wrzucane monety, zamykana na kluczyk. Z boku umieszczono otwór wrzutowy na monetę 5-fenigową oraz korbkę do nakręcania. Dolna szafka zaopatrzona została uchylanymi do przodu drzwiczkami, za którymi znajdują się drewniane przegródki na zapasowe płyty. Podstawą pracy

urządzenia jest mechanizm sprężynowy z regulatorem wiatrakowym, nakręcany korbą. Wewnątrz umieszczono dwa pionowe grzebienie stalowe, po bokach zaś dwa zestawy po osiem metalowych dzwonek (prostokątne płytki), uderzanych od spodu młoteczkami. Polifon posiada komplet 15 perforowanych, wykonanych z blachy cynkowej płyt o średnicy 62,5 cm, z odlanym napisem POLYPHON oraz logo firmy. Urządzenie, przyjęte do zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie w latach 70. XX wieku, zostało wykonane z drewna, żelaza, metali kolorowych i lustra. Jego wymiary wynoszą: wys. 208 cm, szer. 77 cm, gł. 43.

Szafa grająca Poliphon Musikwerke MNS/H-5

Pionowa szafa grająca (polifon), znajdująca się w zbiorach Muzeum Historii Szczecin, została wyprodukowana na początku XX wieku także w lipskiej wytwórni Poliphon Musikwerke. Model ten posiada drewnianą obudowę w formie szafki. Między nóżkami, pod cokołową płytą, podwieszono zamykaną na kluczyk szufladę na monety. Drzwiczki, które zostały przeszklone prostokątną szybą o półkolistym zakończeniu, zajmują całą przednią część trzonu szafki. Na ich górnej listwie wyryto złożony napis POLYPHON. W bocznej ścianie szafki umieszczony został otwór wrzutowy na monety 5-fenigowe. U dołu znajduje się korbka wprawiająca w ruch mechanizm poprzez naciągnięcie sprężyny umieszczonej w stalowym bębnie. Napęd, przenoszony przez regulator wiatrakowy na koło zębate, wprawia w ruch płytę o średnicy ok. 63 cm. Górna część mechanizmu składa się z umieszczonych na pręcie kółek zębatach, obracanych zadziorkami płyty, oraz dwóch stalowych grzebieni. Płytę pozytywkową, wykonaną z blachy cynkowej i zaopatrzonej w zaczepy na spodniej stronie, które wyprofilowano w wyniku mechanicznego perforowania, mocuje ruchome, metalowe ramie dociskowe. Polifon został wykonany z drewna, żelaza oraz szkła. Jego wymiary wynoszą: wys. 145 cm, szer. 81 cm, gł. 42 cm.

Patefon Pathé, MNS/H-95/1

Patefon, znajdujący się w zbiorach Muzeum Historii Szczecin, został wyprodukowany między 1905 a 1928 rokiem przez francuską wytwórnię Pathé. W 1894 roku Charles Pathé zakupił egzemplarz fonografu Edisona i zaczął kopiować to urządzenie w swoim zakładzie. Od nazwiska Francuza pochodzi nazwa wytwarzanych przez niego urządzeń.

Patefon był przenośnym urządzeniem z mechanicznym napędem, za pomocą którego odtwarzano muzykę z płyt patefonowych. Często określenie gramofon i patefon stosowano wymiennie, jednak były to dwa różniące się od siebie urządzenia. Odtwarzanie płyt na patefonie nie odbywało się za pomocą igły, jak w przypadku gramofonu, lecz za pomocą kulki osadzonej na ramieniu, która eliminowała szумы powstające w czasie tarcia igły gramofonu o obracającą się płytę. Charles Pathé wraz z braćmi założył przedsiębiorstwo fonograficzne, później zaś kinematograficzne, zwane Pathé Freres, w którym produkowano patefony oraz kamery filmowe, a także przeprowadzano projekcje filmów zsynchronizowanych z dźwiękiem odtwarzanym z płyt.

Patefon ze zbiorów muzeum to skrzynkowy model F, niestety bez metalowej tuby pełniącej rolę głośnika. Pod membraną znajduje się napis REPRODUCTEUR POUR DISQUE PATHE, BREVETE S.G.D.G. Zapis płyty odtwarzany jest od strony wewnętrznej do zewnętrznej, przy pomocy igły z okrągłym zakończeniem, umieszczonej w ruchomym ramieniu. Urządzenie posiada napęd sprężynowy, obracający płytę z prędkością od około 90 do 100 obrotów na minutę. Na patefonie umieszczony został napis FRANCE ETRANGER, świadczący o tym, iż wyprodukowano go poza granicami Francji, być może w Rosji. Firma braci Pathé już pod koniec XIX wieku otworzyła kilka filii w Europie.

Do patefonu należy 21 płyt z czarnego szelaku (surowiec naturalny pozyskiwany z wydzieli-

Wszystkie urządzenia do odtwarzania muzyki, jakie znajdują się w zbiorach Muzeum Narodowego w Szczecinie, zachwycają nie tylko swoją funkcjonalnością i sposobem działania, ale także pięknem wykonania. To prawdziwe perełki, świadczące o kunszcie ich wytwórców, jak też wyrafinowanym guście i zapotrzebowaniu zamawiających.

ny owadów), o średnicy 29 cm, zapisanych dwustronnie i nagranych systemem zapisu wgłębne- go. W centrum każdej płyty znajduje się otwór do umieszczania jej na patefonie, wokół którego wytłoczono numer katalogowy, tytuł utworu, wykonawcę oraz dane producenta. Płyty patefono- we przypominały płyty gramofonowe, jednak odtworzenie tej pierwszej na gramofonie powo- dowało jej uszkodzenie. Do dzisiaj zachowało się niewiele nagrań na płytach patefonowych.

Patefon ze zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie przywieziono do Szczecina z Wilna w latach 60. XX wieku. Został on wykonany z drewna oraz metalu. Jego wymiary wynoszą: wys. 14 cm, szer. 27 cm, gł. 27 cm.

Gramofon MNS/E/5748

Gramofon, znajdujący się w zbiorach Działu Et- nografii Pomorza MNS, został wyprodukowany w pierwszej połowie XX wieku (prawdopodob-

nie przed 1930 rokiem) przez nieznaną nam wytwórnię.

Gramofony wyewoluowały z fonografu i odziedziczyły jego zasadę działania, odtwarza- jąc dźwięk zapisany na nośniku. W tym wypadku była to obracająca się płyta gramofonowa z wyzło- bionymi spiralnymi rowkami z zapisaną melodią, w które wprowadzano igłę, wprawianą w ruch nie- równomiernościami tych rowków. Duże znacze- nie dla jakości dźwięku miała właśnie jakość igły. Pierwotnie były one stalowe, później szlifowane z szafiru lub diamentu, a do ich przechowywania służyły specjalne pudełeczka. Do prawidłowego odczytu płyt niezbędna była również stabilność gramofonu, stąd też ich obudowy wykonywano z materiałów o dużej masie, jak szkło, metal czy lite drewno. Istotnym elementem urządzenia była metalowa tuba, pełniąca rolę głośnika, którą z czasem zastąpiono chowanym kanałem.

Za twórcę gramofonu uważa się Niemca – Emila Berlinera, który w 1887 roku wynalazł płytę gramofonową. Wkrótce otworzył on fabrykę gra- mofonów w USA, a następnie w ojczystym kraju. Aby móc produkować gramofony i nagrywać od razu do nich płyty, Berliner założył wytwór- nię płytową z siedzibą w Hanowerze pod nazwą Deutsche Grammophon, stanowiącą pierwszą na świecie wytwórnię zajmującą się wyłącznie tłocze- niem płyt. W ten sposób niemiecki wynalazca stał się ojcem przemysłu fonograficznego.

Gramofon ze zbiorów muzeum posiada formę drewnianej walizki, obciążonej ceratą z drukowanym wzorem roślinnym. Na zewnątrz widać ozdobne metalowe zapinki, otwór na korbkę, wprawiającą w ruch napęd gramofonu oraz skórzaną rączkę. W środku znajduje się pokryty filcem talerz na płyty oraz metalowa rączka wraz z igłą i wbudowanym mikrofonem. Na wewnętrznej ścianie wieka znajdują się przegródki na płyty przytrzymywane skórzanym paskiem. Niestety do urządzenia nie ma dołączonych płyt.

Gramofon ze zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie przywieziony został do Szczecina z Harbina w Mandżurii. Urządzenie zostało wykonane z drewna, ceraty, metalu, filcu, ebonitu oraz skóry. Jego wymiary wynoszą: wys. 16,5 cm, szer. 36 cm, gł. 30 cm.

Płyta gramofonowa (brak nr inwentarzowego)

Płyta gramofonowa, znajdująca się w zbiorach Muzeum Historii Szczecina, wytworzona w 1928 roku, zawiera w środkowej części po obu stronach wydrukowane na papierze słynne logo wytwórni płytowej Deutsche Grammophon Emila Berlinera. W tym miejscu warto wspomnieć, iż popularność wynalazku Berlinera osiągnęła szczyt dzięki trikowi reklamowemu. Pewien angielski malarz stworzył obraz odziedziczonego po swym zmarłym bracie psa imieniem Nipper. Foksterier uwieczniony został w momencie, gdy uważnie i z zaskoczeniem słuchał głosu swego zmarłego pana, odtwarzanego z tuby fonografu. Po ukończeniu dzieła artysta zgłosił się do Berlinera i zaproponował swój malunek jako chwyt reklamowy dla wytwórni fonograficznej. Berliner zgodził się, lecz na jego prośbę fonograf na obrazie został zamieniony na gramofon, po czym zarejestrowano malunek z foksterierem oraz napisem *His master's voice* jako znak towarowy wynalazku Berlinera i jego wytwórni płytowej.

Co ciekawe, handel detaliczny płytami początkowo odbywał się w sklepach z zabawkami, z czasem jednak przeniósł się do sklepów z instrumentami muzycznymi. Płyty sprzedawano i przechowywano w papierowych kopertach lub albumach przystosowanych do określonego nagrania – często firmowych lub o charakterze reklamowym.

Płyta ze zbiorów muzeum zawiera po jednym utworze na każdej ze stron. Są to: *Heinrich der Vogler* słynnego szczecińskiego kompozytora Carla Loewego oraz *Die beiden Grenadiere* Roberta Schumanna. Znajduje się ona w papiero-

wym opakowaniu, na którym widnieje reklama niemieckiej firmy Telefunken, założonej w 1903 roku w Berlinie, słynącej z produkcji aparatury radiowej, później zaś telewizyjnej. Płyta wykonana jest z czarnego szelaku lub winylu. Jej średnica wynosi 30 cm.

Wszechobecna muzyka

Wszystkie urządzenia do odtwarzania muzyki, jakie znajdują się w zbiorach Muzeum Narodowego w Szczecinie, zachwycają nie tylko swoją funkcjonalnością i sposobem działania, ale także pięknym wykonaniem. To prawdziwe perełki, świadczące o kunszcie ich wytwórców, jak też wyrafinowanym guście i zapotrzebowaniu zamawiających. Są również symbolem mieszczańskiego dobrobytu, a także postępu technicznego, który w pierwszej połowie XX wieku towarzyszył niemal każdej dziedzinie życia i który nie został zatrzymany nawet przez dwie światowe wojny.

Dziś wielu z nas nie wyobraża sobie życia bez muzyki, która jest wszechobecna i łatwo dostępna. Mamy ją w telefonach, komputerach, słyszymy ją w telewizji, radio, w centrach handlowych, lokalach usługowych czy gastronomicznych. Szczecinianie z pierwszych dekad XX wieku nie posiadali aż takiej dostępności do muzyki, lecz korzystali ze wszystkich możliwych w ówczesnych czasach sposobów, by jej słuchać tak często, jak było to możliwe. I choć przyszło żyć im w nader burzliwym okresie dziejowym, to jednak chcemy wierzyć, że muzyka w wielu chwilach osładzała im gorzkie momenty, dodawała otuchy i nadziei na to, iż szalejący świat wreszcie się opamięta.

Małgorzata Peszko

Asystent w Muzeum Narodowym w Szczecinie, p.o. kierownika Muzeum Historii Szczecina.

Sztuka na pograniczu kultur

Dariusz Kacprzak

Skarby Kowna w Muzeum Narodowym w Szczecinie

Tytuł prezentowanej jesienią bieżącego roku w Muzeum Narodowym w Szczecinie wystawy *Piękność twą widzę. Od Čiurlionisa do Kairiūkštisa – sztuka litewska pierwszej połowy XX wieku*, będący nawiązaniem do słów Mickiewiczowskiej *Inwokacji* otwierającej polską epopeję narodową, jest prowokacją i zaproszeniem do refleksji jednocześnie. „Piękność twą widzę” – to naturalna reakcja gościa witanego w przestrzeni wystawy w Muzeum Narodowym w Szczecinie przez *Dziewczynę w żółci*, dzieło Antanasa Samuolisa. Jednak, w nieskromnym przekonaniu kuratorów wystawy, sprawa zdaje się być dalece poważniejsza – tytuł odnosi się bowiem szerzej, do sztuki litewskiej. Wciąż niezmiennie w powszechnej opinii sztuka ta postrzegana jest przez pryzmat romantycznych wyobrażeń i literackich stereotypów. Tymczasem dzieła litewskich twórców oferują zgoła odmienny obraz kultury naszych sąsiadów. Także w historii sztuki, w mówieniu o sztuce litewskiej częstokroć wykorzystywane są „postromantyczne” narzędzia,

metody badawcze i kategorie estetyczne. Jakże jest to niedoskonała ścieżka próbuje wykazać wystawa. Pokazuje ona również, jak bardzo skromna jest wiedza w Polsce o sztuce za miedzą.

Wizualny leksykon

Przygotowywana przez Muzeum Narodowe w Szczecinie w ścisłej współpracy z Muzeum Narodowym im. M.K. Čiurlionisa w Kownie (Nacionalinis M.K. Čiurlionio dailės muziejus) wystawa sztuki litewskiej pierwszej połowy XX wieku jest pierwszą w Polsce tak bogatą, panoramiczną prezentacją zjawisk artystycznych w sztuce litewskiej, intensywnie rozwijającej się równoległe do polskiego modernizmu i wczesnej awangardy. Wystawa – odbywająca się w reprezentacyjnym, wczesnomodernistycznym gmachu Muzeum Narodowego w Szczecinie, którego stulecie świętowaliśmy przed kilkoma laty¹ – stanowi swoiste preludium do przyszłorocznego jubileuszowego

święta Muzeum Narodowego im M.K. Čiurlionisa w Kownie, które powstało 14 grudnia 1921 roku – wówczas Sejm Założycielski przyjął ustawę o utworzeniu w Kownie Galerii M.K. Čiurlionisa², kładąc prawne podwaliny pod ochronę nie tylko dorobku Čiurlionisa, ale szerzej sztuki litewskiej.

Szczecińska ekspozycja pomyślana została jako wizualny leksykon sztuki litewskiej, obejmujący dwudziestu czterech twórców działających w pierwszej połowie minionego wieku – przedstawicieli dwu generacji: urodzonych w latach siedemdziesiątych i głównie osiemdziesiątych

čius, Adomas Varnas, Pranas Domšaitis, Petras Kalpokas, Petras Rimša, Jonas Šileika, Juozas Zikaras) oraz tych, którzy przyszli na świat w pierwszej dekadzie dwudziestego stulecia (Vladas Drėma, Stasys Ušinskas, Adolfas Valeška, Adomas Smetona, Adomas Galdikas, Antanas Gudaitis, Elena čiūtė, Victoras Vizgirda, Leonardas Kazokas, Kazys Šimonis czy przywołany wcześniej Antanas Samuolis). Kuratorzy zdecydowali się zaprezentować blisko 100 starannie wyselekcjonowanych ze zbiorów kowieńskich dzieł sztuki, głównie obrazów, ale także kilka bardzo interesujących prac rzeźbiarskich. Nie zabrakło także reprezentacji twórczości uznawanego za narodowego wieszca – Mikalojusa Konstantinasa Čiurlionisa³ oraz znanego w Polsce, urodzonego w Sejnach Vytautasa Kairiūkštisa, którego poszukiwania artystyczne nakierowane były na polską i europejską awangardę.

W czasie swego krótkiego życia Čiurlionis – przedstawiciel środkowoeuropejskiego symbolizmu, uważany za prekursora abstrakcji – poszukując charakterystycznej dla *fin de siècle*'u syntezy malarstwa i muzyki, stworzył indywidualny język i styl wypowiedzi artystycznej. Artysta, nawiązując do starych litewskich bajek i opowiadań, w komponowanych na wzór utworów muzycznych malarskich poematach krajobrazu starał się przedstawić archetypiczne poczucie związku

Litwinów z naturą. Skomponował około 400 utworów oraz namalował 300 obrazów, liczne grafiki, rysunki i szkice, a także stworzył wiele utworów literackich – wiersze oraz prozę poetycką. Ostatnio ukazał się pierwszy tom korespondencji artysty w dwujęzycznej, polsko-litewskiej wersji⁴.

Odmienności i analogie

W dziełach twórców litewskich obecnych na wystawie można prześledzić proces kształtowania się narodowej sztuki litewskiej, co wydaje się szczególnie interesujące w kontekście odzyskania przez Litwę niepodległości i ogłoszenia 16 lutego 1918 roku Aktu Niepodległości Republiki Litwy. Interesująca jest również możliwość przyjrzenia się wyraźnym koincydencjom stylistycznym i formalnym ze sztuką zachodnioeuropejską: wyrosłą z postimpresjonistycznej tradycji sztuką francuską i niemieckim ekspresjonizmem, i – co zważywszy na wielowiekowe bliskie sąsiedzkie więzy dość oczywiste – ze sztuką Młodej Polski. O tych licznych europejskich powinowactwach można się było dobitnie przekonać podczas niedawnej, zorganizowanej z wielkim rozmachem wystawy symbolizmu krajów nadbałtyckich w paryskim Musée D'Orsay⁵.

Przyglądając się dziełom prezentowanym w Muzeum Narodowym w Szczecinie, dostrzec można również – obok cech narodowej sztuki litewskiej, licznych odmienności, ale także analogii ze sztuką polską – rozmaite biograficzne wątki związane z Polską, których, jak choćby u obu twórców pojawiających się w tytule wystawy, nie brakuje. Dość wspomnieć o warszawskich studiach Mikalojusa Konstantinasa Čiurlionisa w pracowni Ferdynanda Ruszczyca i Kazimierza Stabrowskiego, jego licznych polskich przyjaźniach, a w przypadku Vytautasa Kairiūkštisa o zorganizowanej przez niego wspólnie z Władysławem Strzemińskim w Wilnie pierwszej Wystawie Nowej Sztuki i związkach artysty z ugrupowaniami Blok i Praesens.

Czar Kowna

W kontekście Pomorza Zachodniego oraz dawnych zbiorów szczecińskich warto odnotować obecność na wystawie dzieł Pranaso Domšaitisa (Franza Domscheita) – interesującego ekspresjonisty, wystawiającego początkowo z Maksem Liebermannem, Edvardem Munchem, Käthe Kollwitz i Lovisem Corinthem. Po dojściu do władzy nazistów dzieła Domšaitisa uznane zostały za sztukę zwyrodniałą, wówczas zostały skonfiskowane bądź usunięte ze zbiorów muzealnych – także w Szczecinie (Museum der Stadt Stettin). Wystawiający w latach dwudziestych i początkach lat trzydziestych XX wieku między innymi w Berlinie, Hamburgu, Lubece i Szczecinie Pranas Domšaitis w 1939 roku wyjechał do Austrii, a w 1949 roku wyemigrował do Kapsztadu.

Z Pomorzem Zachodnim związana jest także symboliczna scena przedstawiona na obrazie Stasysa Ušinskasa upamiętniającym lot samolotu „Lituanika”. Dwaj litewscy piloci, Steponas Darius i Stasys Girenas, pracujący na co dzień w amerykańskim lotnictwie cywilnym, postanowili pobić rekord długości lotu bez międzylądowania, pokonując trasę o długości ponad siedmiu tysięcy km – z USA do Kowna. Niestety przelot zakończył się tragicznie. Po 37 godzinach od startu i pokonaniu 6411 km samolot rozbił się w nocy 17 lipca 1933 roku w pobliżu miejscowości Kuhdamm – obecnie Pszczelnik, oddalonej od Szczecina o nieco ponad 80 km. Obaj piloci zginęli; ich ciała przewieziono do Kowna. Darius i Girenas stali się bohaterami Litwy.

Ulegając czarowi międzywojennego Kowna, poznając skarby wielooddziałowego i wielodyscyplinarnego Narodowego Muzeum im. M.K. Čiurlionisa, z pewnością uda się, choć w części, odkryć bogactwo kultury litewskiej XX wieku. Być może przyczyni się do tego również wystawa Muzeum Narodowego w Szczecinie i towarzysząca jej, wydana w transgranicznej nadodrzańskiej metropolii, bogato ilustrowana, trójjęzyczna polsko-niemiecko-litewska publikacja⁶.

Przypisy

- ¹ *100 lat muzeum w Szczecinie / 100 Jahre Museum in Stettin*, red. S.P. Kubiak, D. Kacprzak, Muzeum Narodowe w Szczecinie, Szczecin 2013; *1913. Święto wiosny. Katalog wystawy jubileuszowej w stulecie otwarcia Gmachu Głównego Muzeum Narodowego w Szczecinie / 1913. Frühlingsweihe. Katalog der Ausstellung zum hundertjährigen Jubiläum der Eröffnung des Hauptgebäudes des Nationalmuseums Stettin*, red. S.P. Kubiak, D. Kacprzak, kat. wyst. Muzeum Narodowe w Szczecinie 21.06–8.08.2013, Szczecin 2013.
- ² *Nacionalinis M.K. Čiurlionio dailės muziejus. Lobynas. Tapyba / Treasures of the M.K. Čiurlionis National Museum of Art. Painting*, red. O. Daugelis, Vilnius 2009; *Nacionalinis M.K. Čiurlionio dailės muziejus 1921–2011: Istorijos štrichai*, red. K. Valstybinis, Kaunas 2011; *Kolekcijų istorijos: Nacionalinis M.K. Čiurlionio dailės muziejus / Collection stories: M.K. Čiurlionis National Museum of Art*, red. D. Kamarauskienė, Kaunas 2013.
- ³ M. K. Čiurlionis, *Litewska opowieść / M.K. Čiurlionis, Lithuanian Tale*, red. A. Błasiak, kat. wyst. Międzynarodowe Centrum Kultury 15.10.2015–31.01.2016, Kraków 2015.
- ⁴ R. Okulicz-Kozaryn, N. Adomavičienė, P. Kimbrys, *Mikalojus Konstantinas Čiurlionis. Korespondencija. I tomas: 1892–1906 / Mikalojus Konstantinas Čiurlionis. Korespondencija. Tom I: 1892–1906*, Kaunas 2019.
- ⁵ *Ames sauvages. Le symbolisme dans les pays baltes*, red. R. Rappetti, katalog wystawy Musée d’Orsay 10.04.–15.07.2018, Paris 2018.
- ⁶ *Piękność twą widzę. Od Čiurlionisa do Kairiūkštisa – sztuka litewska pierwszej połowy XX wieku / In deiner Schönheit prangst du vor mir. Von Čiurlionis bis Kairiūkštis – litauische Kunst der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts / Nūn tave vaizduoju. Nuo Čiurlionio iki Kairiūkščio – lietuvių* es men, red. [Osvaldas Daugelis], Dariusz Kacprzak, katalog wystawy Muzeum Narodowe w Szczecinie 4.09.–29.11.2020, Szczecin 2020 (w druku).

Dariusz Kacprzak

Historyk sztuki, muzealnik i muzeolog, wykładowca akademicki. Doktor nauk humanistycznych, kustosz dyplomowany. Od 2008 roku zastępca dyrektora ds. naukowych w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Jego zainteresowania badawcze ogniskują się wokół nowożytnej i dziewiętnastowiecznej sztuki europejskiej, zagadnień technologii i konserwacji-restauracji dzieł sztuki, badań proveniencyjnych dzieł sztuki, historii kolekcjonerstwa, muzealnictwa oraz współczesnej muzeologii.

Piszą dla nas

Babicka-Wirkus Anna

Profesorka uczelni, doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagogka i socjolożka, wykładowczyni w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Autorka i współautorka licznych publikacji z zakresu pedagogiki oporu, kultury szkoły, praw dziecka.

Baron-Polańczyk Eunika

Profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, doktor habilitowany w Instytucie Pedagogiki. Kierownik Zakładu Mediów i Technologii Informacyjnych. Redaktor naczelny czasopisma „Edukacja humanistyczna”.

Beyer-Michon Agnieszka

Nauczycielka wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej nr 74 w Szczecinie. Konsultantka ds. wychowania fizycznego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Bembenek-Kloc Izabela

Nauczycielka języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Szczecińskiej Szkole Florystycznej. Edukatorka Design Thinking, ekspertka TIK-u, pasjonatka technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nauczycielka-ekspertka Zwolnionych z Teorii.

Bondar Iwona

Nauczycielka biologii, przyrody, techniki, informatyki w Szkole Podstawowej nr 2 im. Henryka Sienkiewicza w Goleniowie. Oligofrenopedagog, trenerka edukacji ekologicznej.

Brzóska Ewelina

Nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Edukatorka Design Thinking. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniołki Bez Charliego.

Cywiński Aleksander

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prawnik, pedagog. W przeszłości kurator sądowy ds. dorosłych, obecnie nauczyciel akademicki. Zajmuje się problematyką praw człowieka, prawa rodzinnego, funkcjonowania kuratorskiej służby sądowej.

Czerepaniak-Walczak Maria

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Czernikiewicz Helena

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie.

Iwasiów Sławomir

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Jaguszewska Sylwia

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

Janeczek Lilianna

Doradczyni metodyczna ds. przyrody i biologii w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie.

Janio Jarek

Profesor Santa Ana College School of Continuing Education. Od 1990 roku pracuje w Stanach Zjednoczonych na różnych stanowiskach w systemie edukacji. Uczy w kolegiach nauczycielskich, bierze udział w konferencjach międzynarodowych, prowadzi badania i publikuje na tematy związane z technologią nauczania.

Kacprzak Dariusz

Historyk sztuki, muzealnik i muzeolog. Doktor nauk humanistycznych, kustosz dyplomowany. Od 2008 roku zastępca dyrektora ds. naukowych w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Jego zainteresowania badawcze ogniskują się wokół nowożytnej i dziewiętnastowiecznej sztuki europejskiej, zagadnień technologii i konserwacji-restauracji dzieł sztuki, badań proveniencyjnych dzieł sztuki, historii kolekcjonerstwa, muzealnictwa oraz współczesnej muzeologii.

Kuś Paulina

Logopeda, pedagog specjalny w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Łuszczek Krzysztof

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką medialną oraz teorią mediów.

Marek Lidia

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: odpowiedzialność jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna, aktywność wolnoczasowa i jej aspekty pedagogiczne, promowanie działalności młodzieży w życiu publicznym, problematyka światowego obywatelstwa.

Małkiewicz Elżbieta

Doktor psychologii. Starszy wykładowca w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Prowadzi zajęcia w Pracowni Psychoedukacji i Terapii „Plus” Polskiego Towarzystwa Psychologicznego we Wrocławiu.

Murakami Agnieszka

Pedagożka, nauczycielka języka angielskiego. Od 20 lat mieszka w Japonii.

Osiński Sławomir

Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Peszko Małgorzata

Asystent w Muzeum Narodowym w Szczecinie, p.o. kierownika Muzeum Historii Szczecina.

Perzycka Elżbieta

Profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki. Posiada bogate doświadczenie w międzynarodowych programach badawczo-rozwojowych i edukacyjnych. Kierownik Zespołu Edukacji Medialnej. Pełni funkcje eksperckie na arenie międzynarodowej i krajowej, między innymi w programie HORIZON 2020.

Pyżalski Jacek

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się tradycyjnymi i nowymi zachowaniami ryzykownymi młodzieży, jak hazard oraz cyberprzemoc. Uczestnik i koordynator blisko 60 krajowych i międzynarodowych projektów badawczych. Autor wielu publikacji.

Radzik Aneta

Nauczycielka, edukatorka Design Thinking. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 20 im. księdza Jana Twardowskiego w Szczecinie. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniołki Bez Charliego.

Słaby Jeannette

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, nauczycielka języka polskiego i hiszpańskiego w Zespole Szkół nr 1 w Goleniowie. Prowadzi kanał „Zeszyt do polskiego” na YouTube.

Szymaniak Jadwiga

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka wielu książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Śliwerski Bogusław

Pedagog, profesor nauk humanistycznych na Uniwersytecie Łódzkim oraz w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Autor blogu: sliwerski-pedagog.blogspot.com.

Walat Wojciech

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalności: pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna), profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jego zainteresowania badawcze obejmują teorię książki szkolnej, kształcenia technicznego i informatycznego oraz zasady funkcjonowania systemów oświatowych. Kieruje czasopismem naukowym „Edukacja – Technika – Informatyka”.

Zakrzewska Ewa

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



Numer 1/2021
już w styczniu

Temat numeru

Innowacje
pedagogiczne

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl