

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik  
Oświatowy  
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Listopad / Grudzień 2022

**Nr 6**



Temat numeru

## **Młodzież teraz!**

Wywiad z Ireneuszem Miciułą

**Lekcja nowoczesności  
jest trudna do przecenienia**

Małgorzata Zalewska

**Czy to „już”  
molestowanie seksualne?**

Piotr Mosiek

**Edukacja  
a tożsamość młodzieży**

Dorota Łażewska

**Ponowoczesne  
dyslokacje**

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

## Współpraca

Zofia Fenrych, Marta Kostecka,  
Małgorzata Mikut, Krystyna Milewska,  
Sławomir Osiński, Jadwiga Szymaniak

## Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

## Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin

## Kontakt

tel. 91 435 06 34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)

## Strona internetowa

[refleksje.zcdn.edu.pl](http://refleksje.zcdn.edu.pl)

## Facebook

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

## Nakład

1000 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

## Numer zamknięto

16 września 2022 roku

## Skład, druk

SOFT VISION



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

**Tytułowym wykrzyknieniem chcemy zwrócić uwagę na potrzebę zajmowania się sprawami współczesnej młodzieży, która żyje w perspektywie wielu wyzwań i niepokojów. „Młodzież teraz!” – zdają się domagać przedstawicielki/przedstawiciele młodszych pokoleń, krytycznie postrzegając rzeczywistość.**

Pomysł tego tematu numeru narodził się podczas konferencji naukowo-dydaktycznej „Oni, one mówią – obalamy stereotypy dotyczące młodzieży”, która odbyła się 10 czerwca 2022 roku w ZCDN-ie. Wzięły w niej udział osoby tworzące Koło Naukowe Pedagogów Młodzieży „Young Power”, działające przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Studentki i studenci zdominowali tę konferencję, prezentując w referatach własne koncepcje i tezy pedagogiczne. O to chodziło w tym przedsięwzięciu: żeby i mówić o problemach młodzieży, i jednocześnie oddać głos młodym ludziom – badaczkom i badaczom! – którzy mogliby w ten sposób powiedzieć

o sobie. To praktyka przypominająca „odwróconą klasę”: w tym wypadku to nie profesorowie, ale młodszy naukowcy zajęli miejsce za katedrą. Inspiracją do tego działania była pośrednio, znana szerszemu gronu czytelniczemu, książka Justyny Suheckiej *Young power! 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat* (2020), w której to właśnie młodzież została przedstawiona jako nadzieja na lepszą przyszłość.

Zachowaliśmy w tym numerze „Refleksji” powyższy koncept, dając przestrzeń do wypowiedzi autorkom/autorom zainteresowanym pedagogiką młodzieży. Stąd też wyjątkowo pojawia się nowa rubryka, „Pedagogika młodzieży”, gdzie zostały zebrane, opracowane i zredagowane teksty studentek oraz jednego studenta, występujących podczas konferencji. Przy tej okazji warto podziękować za wsparcie dr Małgorzacie Mikut z Instytutu Pedagogiki US, opiekunce Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

Ponadto zachęcam do zapoznania się z tekstami w naszych stałych działach („Wywiad”, „Temat numeru”, „Opinie, refleksje, doświadczenia”), gdzie tematyka pedagogiki młodzieży znajduje swoje kontekstualizacje i kontynuacje. Jestem przekonany, że będą one stanowiły impuls do wielu przemyśleń i konstruktywnych wniosków.

**Sławomir Iwasiów**  
redaktor prowadzący

# Spis treści

## WYWIAD

---

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Ireneuszem Miciułą

**Lekcja nowoczesności jest trudna  
do przecenienia** 4

## TEMAT NUMERU

---

Piotr Mosiek

**Edukacja a tożsamość młodzieży** 9

Dorota Łażewska

**Ponowoczesne dyslokacje** 19

Małgorzata Zalewska

**Czy to „już” molestowanie seksualne?** 26

## PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

---

Małgorzata Mikut

**Wiedzieć, kim się jest** 38

Maja Wencierska

**Temat (bez) tabu** 44

Sylwia Pietrucha

**Czego nie wiemy o młodzieży?** 50

Magdalena Ciupa

**My i oni** 54

Ewelina Trzopek

**Przeżyć coś po swojemu** 59

Iwona Małas, Aleksandra Kozera, Małgorzata Hładoniuk

**Jak wyjść poza schemat?** 64

Julia Burzawa, Weronika Lewandowska, Weronika Ptaszek

**Ukraińskie nastolatki w polskich szkołach** 69

Piotr Walkowiak

**Historia pewnej sportsmenki** 74

## **OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA**

---

Zofia Fenrych <b>Od subiektywnego przeżycia do praktyki</b>	<b>79</b>
Justyna Ładczuk <b>Łowienie ryb</b>	<b>82</b>
Marta Kostecka <b>Uczmy się uczyć!</b>	<b>87</b>
Helena Czernikiewicz <b>Marzenia a rzeczywistość</b>	<b>90</b>
Elżbieta Jezierska-Andruszko <b>Wsluchać się w ich głos</b>	<b>94</b>

## **WARTO PRZECZYTAĆ**

---

Magdalena Górka <b>Młodzi inspirują</b>	<b>96</b>
--	-----------

## **STREFA MUZEUM**

---

Ewa Prądyńska <b>Broń nie tylko samurajów</b>	<b>98</b>
--	-----------

## **WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH**

---

Jadwiga Szymaniak <b>Samodzielność</b>	<b>102</b>
---	------------

## **FELIETON**

---

Paulina Kuś <b>(Nie)wygodne (s)poko – lenie</b>	<b>112</b>
--	------------



# Lekcja nowoczesności jest trudna do przecenienia

---

z Ireneuszem Miciułą  
rozmawia Sławomir Iwasiów

**W Plebiscycie Edukacyjnym 2021, który organizuje Polska Press, zdobył pan tytuł Nauczyciela Roku Województwa Zachodniopomorskiego 2021 w kategorii „Nauczyciel Akademicki”. Według jakich kryteriów przyznaje się to wyróżnienie?**

Konkurs jest zorganizowany według różnych kategorii, które stanowią przekrój całego systemu edukacji: od etapu przedszkolnego do szkół wyższych. Na pierwszym etapie nauczyciel zostaje zgłoszony do udziału w konkursie, przy czym zgłoszeni nie wiedzą, kto ich nominował. Głosowania odbywają się regionalnie. Nauczyciele akademicki wybierani są na drodze jednego głosowania w całym województwie, a pozostali nauczyciele – przedszkoli, podstawówek, techników i liceów – w dwóch głosowaniach: w miejscowości i województwie. Głosować na daną osobę można albo wysyłając SMS-y,

albo za pośrednictwem strony internetowej. Do tej pory byłem nominowany dwa razy. Rok temu zająłem na Pomorzu Zachodnim drugie miejsce, w tym roku pierwsze. Konkurs wciąż się rozwija, na przykład w tym roku po raz pierwszy zorganizowano etap ogólnopolski.

**Jak przebiegała pana kariera zawodowa w edukacji? Dlaczego zdecydował się pan na pracę badacza i dydaktyka uniwersyteckiego?**

To długa historia, ale spróbuję ją streścić... Właściwie nie nosiłem się z zamiarem pracy na uczelni. Mimo to w pewnym momencie doszedłem do wniosku, że praca naukowca i nauczyciela akademickiego to ciekawa perspektywa. Pierwszy dyplom zrobiłem na Politechnice Szczecińskiej z informatyki. Potem, podczas studiów doktoranckich na tej samej uczelni, miałem zajęcia ze studentami.

Był to obowiązkowy staż w wymiarze 45 godzin na semestr. I wtedy chyba po raz pierwszy naprawdę spodobało mi się uczenie, choć miałem wcześniej różne przygody z dydaktyką. W ciągu całej swojej kariery zawodowej przeszedłem bowiem wszystkie „szczeble” pracy w edukacji. Na Politechnice Szczecińskiej zrobiłem także studia nauczycielskie. Wtedy wymyśliłem sobie, że będę uczył w przedszkolu, ponieważ w trakcie praktyk poziom edukacji wybieraliśmy dowolnie. To było ciekawe wyzwanie! Uczyłem także matematyki w szkole podstawowej oraz informatyki w technikum, zgodnie zresztą ze swoim pierwszym wykształceniem. Uzyskałem również drugi dyplom z finansów i bankowości na Uniwersytecie Szczecińskim. W tym czasie system oświaty przeszedł wiele reform, a więc moje rozmaite doświadczenia mogą dzisiaj być, by tak rzec, nie w każdym aspekcie aktualne. Obecnie staram się godzić obowiązki nauczyciela akademickiego z pracą w Prywatnym Technikum w Szczecinie, gdzie uczę informatyki i zawodowych przedmiotów informatycznych. W badaniach prowadzonych na Uniwersytecie Szczecińskim łączę interdyscyplinarnie zagadnienia: ekonomii, finansów i bankowości oraz informatyki. To dzisiaj naturalny kierunek rozwoju tych dziedzin wiedzy.

**Zaglądam do pana biogramu naukowego. Można z niego wyczytać, że między innymi pracuje pan na Uniwersytecie Szczecińskim w Katedrze Finansów Zrównoważonych i Rynków Kapitałowych. Jak by pan szerzej opisał swoje zainteresowania badawcze?**

Tak jak wspominałem, charakterystyczne dla moich badań wydaje się łączenie różnych, ale nierzadko pokrewnych dyscyplin naukowych. Na podstawowym poziomie jest to związek ekonomii i informatyki. Z jednej strony zatem interesują mnie takie problemy, jak programowanie, automatyzacja czy robotyzacja, a z drugiej – ekonomia międzynarodowa, globalny system finansowy czy zarządzanie ryzykiem walutowym. Precyzując, chodzi między

innymi o zastosowanie konkretnych technologii cyfrowych w finansach, na przykład mogą to być polecenia przelewów w bankowości elektronicznej. Naukowo pasjonuję się także źródłami energii – i od strony technicznej, i ekonomicznej.

**Jakich przedmiotów pan uczy? Którą formę dydaktyki pan preferuje: ćwiczenia czy wykłady?**

Zakres przedmiotów, z których prowadzę zajęcia, jest bardzo zróżnicowany. Są to między innymi: zarządzanie przedsiębiorstwem, zarządzanie finansami, monitoring finansowy czy analiza ekonomiczno-finansowa. Na studiach inżynierskich prowadziłem także: grafikę inżynierską, automatyzację i robotyzację procesów produkcji, programowanie oraz inne zagadnienia informatyczne. Cały czas doszkałam się do obejmowania nowych przedmiotów. Jeśli chodzi o formę zajęć, to najczęściej prowadzę ćwiczenia i konwersatoria; na Politechnice Szczecińskiej były to jeszcze laboratoria. Natomiast dzisiaj dostrzegam zasadnicze zmiany w podejściu i prowadzących, i studentów na przykład do wykładu, który w praktyce często przybiera postać zajęć łączących elementy podawcze i ćwiczeniowe. Inna jest obecnie, mam wrażenie, relacja wykładowców i studentów, więcej się rozmawia, inaczej dyskutuje, wykonuje zadania, a nawet otwiera na wychodzenie poza mury uczelni. Oczywiście do wszystkich typów zajęć trzeba się indywidualnie przygotować – napisać sylabusy, programy zajęć i tak dalej. Sporo jest tej „papierkowej roboty”.

**Ciekawe, że wspomina pan o organizacyjnej stronie pracy na uczelni. To też coś, co łączy nauczycieli szkolnych i akademickich: mam na myśli rozprzestrzeniającą się biurokrację. Na ile odczuwa pan natłok obowiązków administracyjno-dydaktycznych?**

Biurokracja jest z mojego punktu widzenia najdotkliwsza w szkole ponadpodstawowej. To tutaj trzeba wypełniać najwięcej dokumentów, zabiera to dużo czasu i nierzadko brakuje wolnej chwili, żeby

skupić się na codziennej dydaktyce – przygotowaniu zadań, ćwiczeń – czy przemyśleć metodykę pracy. Na uczelni jest tych, nazwijmy to tak, „papierkowych” obowiązków trochę mniej, przynajmniej w zakresie dydaktyki, ale z kolei udokumentowanie działalności naukowej wymaga zaangażowania dodatkowych sił. Czasami łapię się na tym, że planowanie czy sprawozdawanie pochłania tyle samo energii, co realizacja konkretnego projektu naukowego. W moim odczuciu najpoważniejszym problemem dotyczącym tej kwestii są ciągłe zmiany i brak jakiegokolwiek stabilności reformowania szkolnictwa na wszystkich poziomach.

**Dużo się jednak ostatnio mówi na temat konieczności wprowadzania zmian w kształceniu na wszystkich etapach edukacji – zarówno szkolnej, jak i uniwersyteckiej – przede wszystkim z punktu widzenia postępu technologicznego oraz określonych uwarunkowań społecznych, takich jak pandemia czy migracje. Jakie metody pan stosuje w codziennej pracy dydaktycznej? Raczej tradycyjne czy też cyfrowe?**

W sprawach dydaktyki każdorazowo szukam złotego środka – dużo bowiem zależy od nauczanego przedmiotu. Na pierwszym miejscu jednak wystrzegam się popadania w rutynę, grożącą wszystkim nauczycielom, zarówno pracującym w szkołach, jak i na uniwersytetach. I jedno, i drugie wymienione przez pana metody mają swoje zalety, co nie znaczy oczywiście, iż równocześnie nie dałoby się wskazać ich wad. I oczywiście, w jakimś sensie ma pan rację, że pandemia sporo w naszym myśleniu o nauce i dydaktyce zmieniła w ciągu ostatnich, mniej więcej, dwóch lat. Coraz więcej prywatnych uczelni i szkół przechodzi na nauczanie hybrydowe. Niektóre przedmioty prowadzone są zdalnie, inne tradycyjnie – zwłaszcza przedmioty kierunkowe, na przykład przygotowujące do pracy w konkretnym zawodzie. Pewne zajęcia można jednak prowadzić zdalnie, choćby dodatkowe wykłady do wyboru. Ze swojej strony skłaniam się ku wykorzystywaniu

wszystkich dostępnych metod, ale preferuję te aktywizujące, inspirujące do myślenia i poszerzania kompetencji praktycznych. Jak mówiłem wcześniej, wszystko zależy od typu szkoły i przedmiotu. Coraz częściej mówi się w niektórych dziedzinach o przejściu na zdalne nauczanie. Moim zdaniem to może być dobry kierunek rozwoju szkoły i uniwersytetu w niedalekiej przyszłości, chociaż jestem przekonany, że wymagałoby to jednak „przełamania” pewnych przyzwyczajzeń i zrozumiałych oporów zarówno ze strony kadry dydaktycznej, jak i uczniów czy studentów.

**Nie wiem, czy pan zwrócił na to uwagę, ale w ostatnim czasie (rozmawialiśmy 12 lipca 2022 roku – przyp. S.I.) droga do nauczania hybrydowego i zdalnego raczej się zamyka, tak jakby cała nauka mobilnej dydaktyki z czasu pandemii szła na marne. Przede wszystkim ma to miejsce na uczelniach, gdzie mamy do czynienia z prawie całkowitym powrotem do tradycyjnych metod prowadzenia dydaktyki. Szkoły na niższych etapach edukacji są przywiązane do pracy stacjonarnej, co wydaje się zrozumiałe między innymi ze względów wychowawczych czy społecznych, ale uczelnie mogłyby przecież uczyć i prowadzić badania zdalnie.**

To prawda. Patrząc na to w ten sposób: szybciej nauczanie zdalne czy hybrydowe wprowadzają uczelnie prywatne, bo to w wielu aspektach działalność opłacalna. Uczelnie państwowe po prostu muszą te zyski dostrzec także dla siebie, żeby można było myśleć o długofalowym projekcie zmian w zakresie mobilności dydaktyki. Takich zysków może być wiele. Weźmy przykład studentów, którzy chcą godzić studia na jednym czy dwóch kierunkach z pracą zawodową. W systemie zdalnym, a nawet hybrydowym to nie tylko możliwe, ale też zwyczajnie wygodne. Tego rodzaju studiowanie jest przyszłością edukacji na wyższych etapach i może pomóc wielu osobom, czy to ze względów zawodowych, czy na przykład zdrowotnych. Gdybym miał przewidy-



wać, jak to będzie wyglądać, to powiedziałbym, że uczelnie wyższe wkrótce odczują znaczny wpływ studentów i w ciągu mniej więcej dziesięciu lat będą musiały przestawić swoją dydaktykę na system hybrydowy i zdalny.

**Kogo, jako nauczyciel pracujący w szkole i na uczelni, wymieniłby pan jako wzór do naśladowania? Na jakich koncepcjach pedagogicznych czy dydaktycznych opiera pan swój warsztat pracy?**

Od strony praktyki nauczania są to z pewnością różne osoby, które spotykałem na swojej drodze. Byli to magiŝtry i profesorowie tytularni – osoby z bardzo dużymi kompetencjami, wiedzą i doświadczeniem. Od nich nauczyłem się najwięcej. Jeśli chodzi natomiast o wybór konkretnej myśli czy idei pedagogicznej, to z pewnością progresywizm stanowi ciekawą koncepcję, opartą na współpracy między nauczycielem a uczniem oraz dbałości o dobrostan wychowanka, który ma być nie przedmiotem, a w każdej sytuacji podmiotem procesu dydaktycznego. Janusz Korczak jest dobrym przykładem takiego partnerskiego podejścia do ucznia; podobną myśl kształtowała bardzo dobrze wśród współczesnych nauczycieli znana Maria Montessori. Szacunek, współdziałanie, pragmatyka – to podstawowe założenia progresywizmu pedagogicznego. Nie do pominięcia są także dokonania Celestyna Freineta, który postulował współpracę między pedagogami a uczniami, polegającą przede wszystkim na konieczności przedyskutowania każdego tematu czy problemu do rozwiązania. Staram się o tym pamiętać w swojej codziennej pracy. Tego rodzaju partnerstwo edukacyjne sprawdza się także na uczelni, gdzie z jednej strony staramy się pozyskiwać młodsze pokolenia naukowców w poszczególnych dziedzinach, a z drugiej strony dzielimy się z nimi swoją wiedzą i doświadczeniami z realizowania badań. To obustronna relacja, w której wszyscy uczymy się od siebie nawzajem. Oczywiście praktyka często weryfikuje założenia teoretyczne. I na

odwrót – praktyki pedagogiczne powinny zmieniać się pod wpływem takiej czy innej teorii.

**Wiem, że to bardzo indywidualna kwestia, ale chciałbym zapytać o pana relacje z młodzieżą studencką i szkolną. Więcej oni uczą się od pana czy może raczej pan stara się na bieżąco uczyć od nich nowych rzeczy?**

Wspomniałem o pedagogicznym partnerstwie i w moim przekonaniu to chyba najlepsza recepta na udaną dydaktykę. To my „nauczamy”, ale przecież na każdym kroku uczymy się nowych rzeczy od naszych uczniów czy studentów. Otwarte nastawienie do obustronnej transmisji wiedzy pozwala nam zawsze być „na czasie”, nadążać za zmianami świata, nie odgradzać się od perspektyw na przyszłość. Tego rodzaju ciągle powtarzana lekcja nowoczesności jest trudna do przecenienia. Mimo wszystko zdaję sobie sprawę, że stawianie granic jest potrzebne. Partnerstwo edukacyjne to ważna idea, choć czasami rozgraniczenie na „ucznia” i „nauczyciela” może być niezbędne, choćby do efektywnego zbudowania relacji, o której tutaj mówimy. Jest to zdecydowanie bardziej niezbędne na ponadpodstawowym etapie edukacji. Kształcenie wyższe to mimo wszystko nieco inny poziom relacji – tutaj partnerstwo zaczyna się zamieniać w realną współpracę, na przykład nad projektami badawczymi.

**Często słyszę opinię, że kolejne pokolenia młodzieży, trafiające ze szkół na uniwersytety, prezentują coraz niższy poziom edukacyjnego zaawansowania. Jakie ma pan doświadczenia w tym zakresie? Rzeczywiście młodzież jest dzisiaj „słabsza”? A może to my nie nadążamy za ich potrzebami?**

Ujmę to w ten sposób: jeżeli nauczyciel ma w sobie wystarczająco dużo zaangażowania, to uczniowie będą w stanie okazać ze swojej strony większe zainteresowanie. I rzeczywiście dzisiaj bywa tak, że kolejne pokolenia młodzieży trudniej zachęcić do pracy, zaciekawic tematyką lekcji czy zajęć, na

dłużej przykuć uwagę ćwiczeniem czy nową metodą dydaktyczną. Są ku temu różne powody. Przede wszystkim oni działają zadaniowo, interesuje ich, jeśli tak to można nazwać, bardzo konkretny „zysk” płynący z wszelkich działań edukacyjnych, skupiają się tylko na tym, co ich najbardziej interesuje. Jeśli to jest matematyka czy informatyka, to przedmioty humanistyczne zostają zepchnięte na dalszy plan jako te mniej potrzebne, a nawet przeszkadzające w nauce ulubionych dziedzin. To w moim przekonaniu wyraz specyficznie rozumianego „buntu” wobec z góry ustalonych programów nauczania, które mają niejednokrotnie zbyt sztywne ramy. Natomiast jeśli okaże się uczniom czy studentom własne zainteresowanie daną tematyką, to taka postawa może być, w dobrym znaczeniu tego słowa, zaraźliwa. Pomagają w tym niełatwym zadaniu aktywizujące formy dydaktyki, przede wszystkim technologie cyfrowe. Wyświetlanie prezentacji na lekcji może dzisiaj nie wystarczyć do tego, żeby skupić uwagę młodzieży na przykład na problemach matematycznych do rozwiązania; oni potrzebują innych metod, odmiennych bodźców, które zachęcą ich do pracy. I to jest ten moment, kiedy sami siebie, jako nauczyciele i nauczycielki, powinniśmy pytać: czy rzeczywiście nadążamy za rozwojem współczesnej edukacji? Na ile potrafimy skorzystać z dostępnych środków dydaktycznych? Z jakim skutkiem pełnimy rolę już nie przekźników wiedzy, a raczej przewodników po świecie nauki i umiejętności?

**Mam wrażenie, że uniwersytet stoi dzisiaj na pograniczu dwóch światów: z jednej strony to instytucja mocno konserwatywna, hermetyczna, odcięta od rzeczywistości społecznej, a z drugiej strony uniwersyteckie sale wykładowe i laboratoria to mimo pewnych niedoskonałości przestrzeń wolności intelektualnej i wymiany myśli. Jak pan postrzega rolę, między innymi społeczną, współczesnej akademii?**

Widzę pozytywne zmiany w tym zakresie, to znaczy roli, jaką uniwersytet może pełnić w życiu

młodych ludzi. Inne jest dzisiaj podejście do kształcenia na uczelniach, środowisko studenckie ma większą swobodę działania, studia dają znacznie więcej okazji do innowacyjnego myślenia i realizowania kreatywnych projektów. Dobrym przykładem jest NiUS Radio na Uniwersytecie Szczecińskim, rozgłośnia tworzona w dużej mierze przez studentki i studentów naszej uczelni we współpracy z wykładowcami. Tego rodzaju inicjatywy to najlepszy sposób na rozbijanie hermetyczności systemu edukacji na poziomie wyższym. Akademia powinna być przecież miejscem rozwoju i wymiany myśli, a nie ciągłej walki z ograniczeniami zamkniętego systemu, w którym trudno podjąć jakiegokolwiek działania, bo z jednej strony zapał zabija biurokracja, a z drugiej strony efekty pracy naukowej i dydaktycznej z reguły są odroczone w czasie. To może, niestety, zniechęcać. Natomiast jeśli jesteśmy aktywni na wielu polach, to wtedy z reguły udaje się pokonać ograniczenia systemu. Gdybym miał sformułować receptę na udaną dydaktykę i naukę, to byłaby ona właśnie taka: spełnianie swoich pasji w nieustającym działaniu.

---

### Ireneusz Miciuła

Doktor nauk technicznych w zakresie informatyki. Adiunkt w Katedrze Finansów Zrównoważonych i Rynków Kapitałowych w Instytucie Ekonomii i Finansów Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel informatyki oraz wicedyrektor Prywatnego Technikum w Szczecinie. Prowadzi badania między innymi w obszarach: zarządzania finansami, wyceny przedsiębiorstw, cybernetyki ekonomicznej, mierników jakości życia, systemów wspomaganie decyzji, prognozowania i efektywności ekonomicznej energetyki. Autor i współautor ponad 200 publikacji w czasopismach naukowych oraz monografiach. Nauczyciel Roku Województwa Zachodniopomorskiego 2021 w kategorii „Nauczyciel Akademicki”.

# Edukacja a tożsamość młodzieży

---

Piotr Mosiek

## Konteksty obywatelsko-narodowe i lokalne

Próby odpowiedzi na pytania pedagogów o jakość funkcjonowania współczesnej rodzimej szkoły w warunkach permanentnej niestabilności i gwałtownej zmiany nie pozostawiają złudzeń. Przeobrażeniom rzeczywistości społeczno-kulturowej i gospodarczej winna przecież towarzyszyć transformacja struktur szkolnych, programów nauczania, form i metod pracy, rewitalizacja pełnionych przez nią funkcji czy zmiana paradygmatu kształcenia na-

uczycieli. Tymczasem szkoła nie radzi sobie z nabrzmiewającymi wyzwaniami i oczekiwaniami. Zamiast być awangardą społecznego rozwoju, sytuuje się raczej w roli ariergardy konserwatywno-nacjonalistycznego dyskursu władzy i wiedzy, a przecież stanowić powinna kluczowy element środowiska lokalnego pojmowanego w kategorii „małej ojczyzny”, będąc niejednokrotnie instytucjonalnym i kulturalnym centrum aktywizacji społeczności lokalnej.

## Patriotyzm i jego współczesne przewartościowanie

Jak wskazują pedagodzy społeczni, los człowieka kształtuje się zwykle na przecięciu rozmaitych wymiarów egzystencjalnej przestrzeni. Jej rozpiętość waha się pomiędzy perspektywą mikro a makro<sup>1</sup>; pomiędzy trudnymi do „oswojenia” (a często także do wyobrażenia) globalnymi kontekstami ludzkiego życia a swoistą oraz upodmiotowioną przestrzenią bliskości, bezpośredniego oddziaływania różnych czynników na człowiecze istnienie.

Bez względu na wymiar i kategorię przestrzeni, w której funkcjonuje człowiek, o kształcie jego społecznej biografii i sposobie pojmowania otaczającego świata decydują cztery wychowawcze dynamizmy: bios, los, etos i agos<sup>2</sup>. Dwa ostatnie mają istotny wpływ na kształtowanie się procesu socjalizacji, w tym – kształtowanie tożsamości społecznej. Jej istotnym komponentem jest permanentne szukanie porozumienia między światem zakorzenienia i dziedziczenia a światem postrzeganym oraz ustawicznie rekonstruowanym. Dlatego też tożsamość traktuje się jako twórczy wysiłek, mechanizm poznawania i społecznego odnoszenia do wspólnoty bliższej, jaką może być rodzina i środowisko lokalne, ale również do wspólnoty szerszej, którą stanowi naród lub ostatecznie – społeczeństwo globalne.

Teoretycy socjalizacji – dostrzegając związek, jaki zachodzi pomiędzy trwałością struktur społecznych a charakterem dominującego typu socjalizacji – wskazują na aktywność mechanizmów tak zwanej socjalizacji identyfikującej. Umożliwia ona jednostce „przejawianie względnie spetryfikowanych wzorów uczestnictwa stabilizującej ją w strukturze grup małych i makrostrukturze społecznej”<sup>3</sup>. Socjalizacja tego typu stabilizuje porządek społeczny, petryfikuje jego struktury, umożliwia jednostce jej historyczną, terytorialną i społeczną identyfikację. Życie we wspólnocie bowiem, jak pisze Jerzy Nikitorowicz, „oznacza

doświadczanie odwzajemnionych aktów popierania, ułatwiania, wspomagania, jak też współżycie poufałe, intymne, zamknięte w kręgu”<sup>4</sup>. Zygmunt Bauman posuwa się w socjologicznej analizie dalej: „tęsknimy za wspólnotą, ponieważ tęsknimy za bezpieczeństwem, jakością kluczową dla szczęśliwego życia, którą jednak zamieszkiwany przez nas świat w coraz mniejszym stopniu jest nam w stanie zaoferować i coraz powściągliwiej obiecuje”<sup>5</sup>. Patriotyzm jest więc próbą lokowania siebie w szerszej zbiorowości, stanowi próbę wyjścia poza własną indywidualność, kluczowym zaś jego elementem jest przywiązanie do grupy, z którą jednostka się identyfikuje.

Jak wielokrotnie akcentował Jan Nowak-Jeziorański, patriotyzm w samej swej naturze jest uczuciem, nacjonalizm zaś światopoglądem. Patriotyzm jest wysoką wartością moralną, stąd próby jego analizy w świetle teorii rozwoju poznawczego i moralnego Lawrence’a Kohlberga, w której możliwość zaistnienia łączy się z osiągnięciem przez człowieka poziomu postkonwencjonalnego<sup>6</sup>. Dlatego też patriotyzm przenika i wzajemnie uzupełnia się z wartościami uniwersalnymi, jakimi są chociażby: wolność, ludzka godność i spolegliwość, szacunek dla odmienności, dobro i odpowiedzialność za siebie oraz innych. Na bazie takich wartości mawia się zatem o patriotyzmie narodowym (poczucie więzi z własną grupą etniczną czy narodową), patriotyzmie państwowym (poczucie więzi z państwem, w obrębie którego funkcjonuje dana grupa etniczno-narodowa) czy też patriotyzmie cywilizacyjnym lub europejskim (poczucie więzi z kulturą, cywilizacją naszego kontynentu na bazie tradycji grecko-rzymskiej).

Warto zaznaczyć, iż w Polsce ukształtowały się dwa – warunkowane narodową historią – modele patriotyzmu: romantyczny i pozytywistyczny, których przesłanki oparte były z jednej strony na irracjonalnej wierze w zwycięstwo w bohaterskiej walce z zaborcą oraz mitologizacji odrodzenia mocarnej ojczyzny, z drugiej zaś na

racjonalizmie i pragmatyzmie, jako właściwych drogach do kształtowania niepodległego bytu narodowego. Wolne od jakichkolwiek tendencji nacjonalistycznych, ukształtowały one chlubne tradycje w pojmowaniu rodzimego patriotyzmu w kontekście wychowania narodowego i obywatelskiego, w traktowaniu dziejów polskiej (i nie tylko) kultury jako historii świadomości społecznej (koncepcja Bogdana Suchodolskiego)<sup>7</sup>.

W obliczu postępującego procesu globalizacji, a także unifikacji kulturowej, dynamicznie przeobrażającemu się społeczeństwu europejskiemu towarzyszy, zdaniem Agnieszki Cybal-Michalskiej, potrzeba ponownego zdefiniowania tożsamości narodowej i europejskiej oraz konieczność wdrażania mechanizmów wspomagających uświadomienie wartości kulturowych poszczególnych państw europejskich<sup>8</sup>.

Przekonanie to uzasadniają także nieodległe wyniki krajowych badań nad rozumieniem patriotyzmu przez młodzież, prowadzonych przez Evę Zamojską czy też Alinę Szczurek-Borutę<sup>9</sup>. Wskazują one, iż wśród młodzieży (głównie chłopcy, uczniowie liceów zawodowych, mieszkańcy wsi) dominuje konserwatywne, zgodne z narodową tradycją interpretowanie pojęcia „ojczyzna” jako miejsca urodzenia kojarzonego głównie z więzami krwi, a nie z więzami z wyboru. Na pytanie zaś o znaczenie patriotyzmu w dzisiejszych czasach 65% badanych (głównie uczniowie liceów zawodowych i mieszkańcy wsi) uznało, iż jest on obecnie niezbywalny, pozostali zaś uznali go za pojęcie przestarzałe. Trywializacji pojęcia patriotyzmu, pojmowanego w kategorii sentymentalno-romantycznej, coraz bardziej nachalnemu uaktywnianiu się tendencji nacjonalistycznych (niechlubna chociażby działalność ONR-u czy też funkcjonowanie Stowarzyszenia Marsz Niepodległości, organizacji Młodzież Wszechpolska i in.) oraz jego powierzchownemu rozumieniu towarzyszą ważne sygnały anachroniczności pojęcia oraz konieczności jego zasadniczego przewartościowania.

Uzasadniają tę potrzebę wyniki najnowszych badań Moniki Kwiecińskiej-Zdrenek nad obywatelską aktywnością i biernością młodych dorosłych. „Jest wśród nich znacząco mniej dojrzałych obywateli niż w pokoleniu ich rodziców i jednocześnie znacząco więcej osób, które nie tylko wyłączyły się ze sfery publicznej, ale także jest ona im obojętna. Mimo to chętniej niż ich rodzice włączają się w działania pozakonwencjonalne, głównie w sferze pozapolitycznej – angażując się w pomoc grupom i sprawom, które są poza radarem politycznych zainteresowań. Jeśli włączają się w sferę publiczną, to rzadziej z powodu presji kulturowej lub pod wpływem wdrukowanych przekonań o obowiązkach obywatelskich”<sup>10</sup> (co być może stawia w nieprzychylnym świetle edukacyjną rolę szkoły w tym obszarze). Autorka tych ważnych badań konstruuje tezę o uśpionym potencjale obywatelskim nieaktywnych młodych dorosłych, między innymi z uwagi na to, iż: inaczej definiują aktywność obywatelską, preferują inne niż tradycyjne formy demokracji, nie funkcjonują w próżni społecznej, mobilizują się, gdy ich interesy są zagrożone, poszukują przedstawicielstwa poza głównym nurtem polityki. Przyjmując założenie, że podmiotowość oraz odpowiedzialność podmiotowa są cechami wyuczalnymi, warto w projektowaniu kształtu przystającego do wyzwań szkolnego wychowania obywatelskiego wziąć powyższe wskazówki pod jakże dzisiaj potrzebną pedagogiczną rozważę.

Współczesny patriotyzm winien zatem w szczególności akcentować odpowiedzialność za wspólnotę bliższą i szerszą, nikogo nie wykluczającą; jego międzykulturowy charakter w szczególności koncentrować swoją uwagę musi na promowaniu akceptacji, tolerancji i jednoczeniu obywateli przynależnych do różnych grup narodowościowych, stanowiąc wypadkową patriotyzmu narodowego i obywatelskiego. Opierając się na stabilnych filarach emancypacyjnej pedagogiki obywatelskiego zaangażowania<sup>11</sup> – postawę sza-

cunku współczesnej młodzieży wobec dziedzictwa przodków uzupełniać powinna identyfikacja z ponadnarodowymi formami życia kolektywistycznego (wspólnota europejska, społeczeństwo globalne).

### **Społeczne konteksty kształtowania tożsamości młodzieży**

Wśród wskazanych przez Romana Lepperta typów autokoncepcji budowania przez młodzież przelomu wieków własnej tożsamości dominują te, które konstruowane są poprzez odniesienie do rodziny, roli ucznia czy też posiadanej płci; w dalszej dopiero kolejności sytuuje się narodowość, relacje społeczne, wiek i cechy charakteru<sup>12</sup>.

Wielowymiarowy, strukturalny proces budowania tożsamości młodego człowieka w „społeczeństwie ryzyka” (określenie Ulricha Becka) nie finalizuje się, jak wynika z badań, w okresie adolescencji, a znacznie później; ma ponadto charakter refleksyjny, uwzględniający alternatywność i różnorodność czynników go kształtujących, często nieprzejrzystych, nagłych i nieprzewidywanych. Poczucie braku oparcia w strukturach zewnętrznych i zmniejszająca się rola tożsamości społecznej proces niniejszy komplikuje, nierzadko stanowiąc punkt wyjścia dla somatyzacji tożsamości młodzieży (ekspozycji pierwotnej tożsamości związanej z ciałem, czego jednym z wyrazów może być na przykład tatuaż), ale także poczucia alienacji i nieokreśloności.

Nie do przecenienia pozostaje wówczas rola rodziny jako subiektywnego środowiska wychowawczego, które dostarcza „sposobów wprowadzenia nowych członków do otaczających ich struktur społecznych, wdrażania im nawyków, zachowań koniecznych do tego, aby stali się członkami danego społeczeństwa”<sup>13</sup> – w szczególności sposób podkreślana jest w nurcie socjologizmu pedagogicznego (czy jak chce Janusz Gnitecki – w pedagogice socjologicznej<sup>14</sup>), a także w psy-

chologii społecznej. Proces kształtowania człowieczej tożsamości w toku wychowania rodzinnego wyznaczany jest poprzez cztery podstawowe wymiary: wpływ przyrody, autokreację, socjokreację oraz enkulturację<sup>15</sup>. Jak zauważył Stanisław Kowalski – internalizacja podstawowych wartości i odpowiadających im postaw nie jest procesem o zunifikowanym charakterze dla całego społeczeństwa, by mogła stanowić dla niego wspólną płaszczyznę, na której podłożu miałyby wytwarzać się jego podkulturowe zróżnicowania; jedynie rodzina, dzięki swej wyjątkowej strukturze, taką możliwość zapewnia, odzwierciedlając jednakże w procesie socjalizacyjnym specyficzne dla danej podkultury uwarunkowania o charakterze klasowym, etnicznym czy też religijnym<sup>16</sup>. Dzięki temu, że wielopłaszczyznowy jest zakres relacji rodziny z innymi, szerszymi układami ludzkiego życia: mezoukładami społecznymi, makrostrukturami oraz społeczeństwem globalnym<sup>17</sup>, proces kształtowania tożsamości młodych pokoleń ma przede wszystkim znaczenie aksjonormatywne (poczucie tożsamości narodowej i obywatelskiej, dobro wspólne, tolerancja międzykulturowa i in.). „Pozostaje więc rodzina silnym ośrodkiem wpływów, mogących niweczyć wysiłki publicznych instytucji wychowawczych lub użyć im poparcia, często decydującego o skuteczności tych wysiłków”<sup>18</sup>.

Wśród licznych zadań dotyczących zaspokajania dziecięco-młodzieżowych potrzeb wymienia się te, które odnoszą się do sfery:

- „dziedzictwa kulturowego, przez wprowadzanie w świat wartości, normy współżycia społecznego i zagadnienia społeczno-polityczne oraz kształtowanie postaw patriotycznych (...),
- przygotowania do samodzielnego życia w rodzinie i w społeczeństwie”<sup>19</sup>.

Chodzi zatem o to, aby proces wychowawczy koncentrował się na przemianie dyspozycji psychicznych młodego człowieka z postaw egoistycznych na altruistyczne, zaś w wymiarze so-

cializacyjnym – z nastawienia nostycznego (egoistyczne „my”) na rzecz nastawienia illistycznego (wspólnotowe „oni”)<sup>20</sup>. Skuteczność realizacji tych zadań warunkowana jest tymczasem kształtem oraz intensywnością rodzinnego wychowania do wysiłku, któremu towarzyszyć winna atmosfera: intelektualnego i duchowego wzrostu, pracy i prawości, dyscypliny i miłości, pasji i ascezy, wreszcie też – odwagi, odpowiedzialności i zaangażowania. Będąc pierwszym i najbardziej nośnym polem aktywności życiowej człowieka, staje się środowisko rodzinne akceleratorem procesu poszukiwania wartości społecznych decydujących o tożsamości młodego człowieka; staje on, zdaniem Erika Eriksona, w obliczu problemów ideologicznych wyznaczających ramy funkcjonowania świata dorosłych, do którego bycia członkiem wkrótce pretenduje<sup>21</sup>. Warunkiem koniecznym zaś do podjęcia przez jednostkę uczestnictwa społecznego jest odpowiedni zakres posiadanych przez nią właściwości, ukształtowanych w procesie socjalizacji. Ich jakość i zakres tworzą wystarczającą (bądź też nie) przesłankę dla uznania jednostki za spełniającą wymagania umożliwiające jej inicjację uczestnictwa społecznego w pożądanej grupie/układzie społecznego odniesienia (mogą to być: status osiągnięć, sytuacja społeczna, lokalizacja w strukturze społecznej i odgrywane już role)<sup>22</sup>.

W procesie budowania patriotyzmu obywatelskiego i postaw proeuropejskich ważne jest zatem rodzinne/środowiskowe kształtowanie mechanizmów do posługiwania się przez młodego człowieka: zinternalizowanymi postawami pozbawionymi zabarwień ksenofobicznych i nacjonalistycznych, wysokim poziomem kompetencji międzykulturowych, doświadczeniami w zakresie funkcjonowania wolontariatu, organizacji pozarządowych, struktur samorządowych (w tym – w organach samorządu terytorialnego, jak chociażby młodzieżowe rady gmin) i uczestnictwa w projektach oraz programach obywatelskich czy międzynarodowych.

Świat społeczny jest emergentnym, wielopoziomowym układem strukturalnym, którego nieprzewidywalność stanowi źródło „płynnego lęku” jako egzystencjalnej niepewności w dobie Baumanowskiej „płynnej nowoczesności”. Kreowanie w jej odmetach tożsamości (również kulturowej, obywatelskiej) młodzieży zdaje się być jednym z kluczowych zadań, przed którym stoi współczesna rodzina oraz sieć instytucji (w szczególności – szkoła) wspierających ją w tych działaniach. Jak twierdzi bowiem Bauman – „tożsamość jawi się nam jako coś, co należy wytworzyć, a nie odkryć, jako przedmiot naszych wysiłków, cel, do którego należy dojść, jako coś, co musimy dopiero sklecić z części lub wybrać z dostępnych całości, a potem o to walczyć i chronić”<sup>23</sup>. W zdominowanej przez neoliberalny dyskurs nowoczesności istotną wagę powinno się przykładac do wdrażania praktyk demokracji bezpośredniej, do upowszechniania i uaktywniania struktur niehierarchicznych, horyzontalnych i kolektywnych<sup>24</sup>. To one generują energię społeczną, petryfikują solidarność wewnątrz małych grup społecznych (społeczności małych ojczyzn), tworzą przestrzeń dla budowania odpowiedzialności za siebie i innych, stanowią wreszcie o realnych możliwościach odpolitycznionego *lifestyle’owego* wyboru, patologicznie nieobecnych obywatelsko młodych ludzi.

### **Szkoła (uspołeczniona), transgraniczność a tożsamość młodzieży – hamulce i akceleratory**

„Szkoła w Polsce nie kształtuje odpowiednio standardów społeczeństwa obywatelskiego kraju należącego wszak do Unii Europejskiej, niewystarczająco reaguje też na potrzeby rynku pracy”<sup>25</sup>; nie rozwija kreatywności oraz innowacyjności myślenia, nie stawia na współpracę i rozwijanie kompetencji miękkich, często lekceważy rolę atmosfery szkolnej w kształtowaniu relacji interpersonalnych, koncentruje się na pozycjonowa-

---

*Bariery cielesności tracą na znaczeniu, topologię zastępuje technologia, doświadczeniem codzienności staje się wszechobecność i transgraniczność. Dlatego też dotychczasowe modele transmisji wiedzy i wartości, kultywowane przez dziesięciolecia strategie i style wychowania nabierają znamion dezaktualizacji, czasami zaś nawet – pedagogicznego anachronizmu.*

---

niu w rankingach poegzaminacyjnych, nie potrafi dostrzegać synergicznych wartości wynikających z wielopoziomowej współpracy środowiskowej, ograniczając ją li tylko do organizacji ludycznych przedsięwzięć (pikniki, festyny, celebracje świąt) i roszczeniowego nastawienia wobec podmiotów środowiskowych działań. Brak jaskrawej wizji swojej roli i znaczenia w sieci kooperujących środowiskowo instytucji, co często wynika niestety z nadmiaru stawianych przed nią zadań administracyjnych przez organy prowadzące i organy nadzoru pedagogicznego, skutkuje przede wszystkim zgodą na pobieżność realizacji cywilizacyjnie istotnych zadań/wyzwań.

Decentralizacja przed laty oraz regionalizacja polskiej szkoły stała się możliwa dzięki przemieszczeniu decyzji oświatowych ze szczebla centralnego i makroregionalnego do szczebla mikroregionalnego, gdzie prerogatywy bezpośredniej już władzy i nadzoru administracyjnego znajdują się w rękach organów samorządowych

(dziś jednak następuje niestety powrót do zwiększania roli kuratorów i nadzoru pedagogicznego w zakresie funkcjonowania szkół, nadawania im instrumentalnego znaczenia w procesie ideologicznej indoktrynacji uczniów – przy biernej akceptacji lub nierzadko karaniem sprzeciwowi podzielonego środowiska nauczycielskiego). „Jednak decentralizacja kierowania siecią szkół i placówek oraz zwiększenie ich autonomii, jakkolwiek może stanowić społeczną przesłankę regionalizacji szkolnictwa, samo w sobie nią nie jest. Jest tylko alokacją władzy oświatowej. A więc co najwyżej jest jedną z przesłanek – administracyjną – regionalizacji”<sup>26</sup>. Uspołecznienie szkoły nie jest wartością samą w sobie, nie stanowi zatem nadrzędnego dla edukacji celu. Może być natomiast środkiem prowadzącym ku podmiotowości dzieci i młodzieży, ku rozwojowi ich kompetencji obywatelskich oraz budowaniu społecznej tożsamości. Uspołecznienie jest więc rozumiane jako osiągnięcie znaczącego poziomu partycypacji wszystkich związanych ze szkołą komponentów lokalnego środowiska wychowawczego w realizacji jej funkcji edukacyjnych, budujących trwałe i aktualne podstawy dla realizacji wychowania obywatelskiego.

Szkoła o wysokim stopniu uspołecznienia, troszcząca się o wielostronny rozwój ucznia nie mogłaby zatem istnieć bez otwarcia się na struktury pozaszkolne (w których przecież procesy wychowania integralnego, czy edukacji równoległej – jak chcą inni – przyjmują dynamiczny charakter), tkwiące również w jej najbliższym otoczeniu<sup>27</sup> (struktury administracyjno-instytucjonalne, kulturowe, ekonomiczne, społeczne). Wszystkie one bowiem stają się rzeczywistą miarą wychowawczych transgresji i reorientacji obywatelskości, edukacji dla demokracji i poprzez nią w epoce płynnej wielokulturowości i rasizmu kulturowego. Gwarancją optymalizacji wspomnianych powyżej zadań, a jednocześnie swoistą formą uspołecznienia każdej szkoły jest jej regionalizacja. Nie doty-



czy ona wyłącznie realizacji działań zmierzających do przyswojenia wiedzy, preparowania i utrwalania wśród młodzieży postawy pietyzmu wobec dziedzictwa i tradycji regionu (temu służy realizowana przez szkoły edukacja regionalna). „Idzie bowiem o udział szkoły w szeroko rozumianym programie rozwoju regionalnego i lokalnego, obejmującym też uaktywnianie wszelkich edukacyjnych czynników ogólnego postępu, a zarazem o rozwijanie i umacnianie tożsamości regionu”<sup>28</sup>.

Sama teoria lokalności, o czym warto wspomnieć dla zachowania równowagi teoriopoznawczej i wynikających z tego rozwiązań praktycznych, posiada także oblicze o pejoratywnym zabarwieniu, jest bowiem szansą wyzwolenia, ale również (przy zachowaniu określonych warunków) pułapką prowincjonalności. „Coraz częściej stwierdza się, że transformacja ustrojowa w Polsce utrwaliła istnienie prowincji. W prowincjonalizacji kraju upatruje się jego degradacji. (...) Można więc stwierdzić, że lokalność jest zagrożeniem dla edukacji, jeżeli dominujące okazują się kolektywne formy gospodarowania. Aspiracje edukacyjne tych społeczności ograniczają się do szkolnictwa zawodowego i to na najniższym zawodowym poziomie, są pokoleniowo reprodukowane, a oczekiwania w rozwiązywaniu osobistych problemów adresowane są przede wszystkim do państwa. Sankcjonują więc podział na prowincję i centrum”<sup>29</sup>. Tak rozumiane usankcjonowanie lokalności współczesnej szkoły polskiej stanowi znaczne zagrożenie dla jej otwartości na kulturową proeuropejskość; jest fobicznym zakamulowaniem obaw o własną tożsamość, ciągłość i tradycję...

W propagowaniu więzi szkoły z otaczającym ją środowiskiem dla potrzeb budowania i umacniania wśród współczesnej młodzieży obywatelskiego patriotyzmu, transmitowaniu konieczności jej uspołecznienia poprzez regionalizację służyć ma więc takie myślenie o rozwoju społecznym, które zmierzać będzie w kierunku

przeobrażenia (modernizacji) otoczenia na lepsze i doskonalej urządzone. Nie jest więc prawdą, iż lokalność zawsze burzy myślenie globalne, zaś globalizacja – urzeczywistniając transterytorialną wizję zjednoczonego i ujednoliconego świata<sup>30</sup> – dyskredytuje kategorię „małej ojczyzny”. Szkoła w obrębie sprzecznych niejednokrotnie wyzwań tak konstruktywnie odbudować musi własną pozycję pośrednika postępu (przy akceptacji odejścia od kultury postfiguratywnej na rzecz kofiguratywnej i prefiguratywnej<sup>31</sup>), aby podejmowane przez nią zadania – osadzone w kontekście najbliższego otoczenia – uwzględniały perspektywy ponadregionalne, czasami zaś globalne/planetarne (postedukacja jako wyzwanie przyszłości/teraźniejszości<sup>32</sup>).

Wraz bowiem ze zniesieniem barier geograficznych i historycznych, stanowiących o człowieczej terytorialności i tożsamości historyczno-narodowej, staje się dziś człowiek mieszkańcem planety. „Jego bezpośrednim środowiskiem nie jest rzeczywistość lokalna, ale digitalna”<sup>33</sup>. Bariery cielesności tracą na znaczeniu, topologię zastępuje technologia, doświadczeniem codzienności staje się wszechobecność i transgraniczność. Dlatego też dotychczasowe modele transmisji wiedzy i wartości, kultywowane przez dziesięciolecie strategię i style wychowania nabierają znamion dezaktualizacji, czasami zaś nawet – pedagogicznego anachronizmu. Jeśli w obliczu tak radykalnych zmian cywilizacyjnych i przeobrażeń tożsamościowych, za którymi współczesna rodzima szkoła nie nadąży<sup>34</sup>, ba!, poprzez prowadzoną obecnie politykę oświatową zaczyna na oślep galopować w przeciwnym kierunku, wartą głębokiej refleksji staje się myśl Tadeusza Sławka, iż „kształcenie (się) to rezygnacja z wszelkiego zamknięcia”<sup>35</sup>. Rozwijanie krytycznego myślenia u uczniów (i nauczycieli!) możliwe jest w rzeczywistości wolnej od stereotypowych wyobrażeń i unifikujących modeli, możliwe jest tam, gdzie na znaczeniu zyskuje praktyka błędzenia. Eduka-

cja jest pięknym i wartościowym ryzykiem, którego podstawę stanowi „kształcenie delikatności myślenia”. Edukacja to wzbudzanie krytycznego osądu nad dziejami, to rozbudzanie zastrzeżeń i wątpliwości co do zasadności oraz niezbywalności takiego kształtu struktury społecznej, jaka właśnie nas otacza. „Potrzebna nam jest szkoła, która od początku uczy niebezwarunkowego dostosowywania się do uznanych sposobów organizacji świata, które oznaczałyby zgodę na jego obecny kształt, ale pobudza postawy rozumnej niezgody i konstruktywnego sprzeciwu”<sup>36</sup>.

### **Rozdroża edukacji obywatelskiej – refleksje końcowe**

Koniecznością, w obliczu rodzimej emanacji nastrojów nacjonalistycznych, prawicowego populizmu i ksenofobii, medialnych postprawd i manipulacji, staje się poszukiwanie odmiennych kontekstów w (re)definiowaniu pojęcia rodzimego patriotyzmu na czas blisko dwóch dekad po staniu się integralnym ogniwem łańcucha europejskich państw zjednoczonych (i jednocześnie w okresie zagrożenia dla stabilności tego statusu).

Niezbędne jest również stawianie przed rodziną i edukacją takich wyzwań, aby skrajnie nacjonalistyczne, z jednej strony, i ostentacyjnie globalne, z drugiej, formy myślenia mogły stanowić antyprzykład fałszywego wyobrażenia o otaczającym nas świecie, dla którego coraz trudniej odnaleźć jednoznaczne określenia. Jak sugeruje Tomasz Bajkowski: „(...) być może przekaz międzypokoleniowy powinien odbywać się w sposób mniej tradycyjny, o zmiennym wektorze przepływu, poszanowaniu własnej odrębności, w sposób bardziej komunikacyjny a nie tylko wykonawczy, bazujący na odpowiednim balansowaniu pomiędzy stałością a zmiennością, między integracją a transgresyjnością. (...) Potrzebna jest przy tym współpraca różnych podmiotów oddziaływań

wychowawczych. Środowiska otaczające młodego człowieka powinny się komplementarnie uzupełniać”<sup>37</sup>.

Pomimo faktu, iż rodzina nie stanowi, jak obrazują to wyniki badań cytowanego powyżej autora, źródła kompetencji komunikacyjnych koniecznych do funkcjonowania przez młodzież w nabrzmiałym wielością kontekstów kulturowych społeczeństwie, jest jednak kluczowym punktem odniesienia dla ich postaw życiowych. Poprzez uobecniany codziennością oddziaływań styl wychowawczy, poziom wykształcenia rodziców, czy chociażby socjalizacyjną rolę rodzeństwa – w dalszym ciągu pozostaje rodzina środowiskiem stymulującym do rozwoju poznawczego młodego człowieka, stanowiącego podstawę do właściwego rozwoju jego tożsamości w transekologicznej i multikulturowej rzeczywistości.

Szansy na budowanie właściwych postaw i zachowań obywatelskich – procesu inicjowanego poprzez wysiłek rodzinnej transmisji wartości, wykluczających między innymi uprzedzenia etniczne, światopoglądowe i religijne, Aleksander Zandecki upatruje w edukacji, różnicującej wyraźnie jakość człowieczego życia<sup>38</sup>. Z uwagi na zauważalny przez Jerzego Nikitorowicza fakt, iż „patriotyzm utracił prawo obywatelstwa w kulturze masowej, tym większa odpowiedzialność za prowadzenie edukacji patriotycznej ciąży na państwie, a przede wszystkim na szkole”<sup>39</sup>, edukacja patriotyczna wymaga nowych metod i form przekazu, a jednoczesnego odstąpienia od upowszechniania mitów dydaktycznej kreacji ku pokrzepieniu serc i unikania wątków etycznie wstydlivych, skwapliwie kamuflowanych kulturowym hermetyzmem o nierzadko nacjonalistycznym zabarwieniu.

Aktywne uczestnictwo współczesnej młodzieży w życiu lokalnej społeczności, poszanowanie tradycji i wartości kulturowych składających się na historię regionu, kraju i szerszej wspólnoty, jak również respektowanie prawa

istnienia i koegzystencji z odmiennymi kulturowo, etnicznie i wyznaniowo jednostkami i grupami społecznymi<sup>40</sup> – budują dzięki wsparciu rodziny i szkoły sens patriotyzmu obywatelskiego na miarę aktualnych wyzwań XXI wieku. Jego nieprzewidywalność, destrukcyjne okrucieństwo i globalny charakter zdarzeń (pandemia COVID-19, wojna w Ukrainie, kryzys ekonomiczny) wymagają z jednej strony tak potrzebnej rezyliencji<sup>41</sup> w każdym obszarze naszego życia, z drugiej natomiast ogromnej odpowiedzialności za kształt polskiej szkoły/edukacji, pozwalającej dramaty te minimalizować, wspierać ich ofiary, wznagać obywatelską niezgodę i bunt wobec wszelkich form ucisku oraz marginalizacji. Zgodnie z roztropną radą profesora Sławka: „Praktykuj solidarność. Solidarność to nic innego, jak chwile uważnego, troskliwego, nierutynowego, nieideologicznego spojrzenia na świat. W tych chwilach będziesz wiedział, co możesz zrobić dla innych”<sup>42</sup>.

#### Przypisy

- 1 A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, w: A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 1999.
- 2 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 171 i kolejne.
- 3 J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 37.
- 4 J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości narodowej?*, Kraków 2013, s. 32.
- 5 Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, przeł. J. Margański, Kraków 2008, s. 192.
- 6 Poziom niniejszy (postkonwencjonalny) pierwotnie dyktowany jest specyfiką źródła wartości tkwiącego w „umowie społecznej”. Za istotne uznawane są zatem te zasady/wzory postępowania i wartości, które są zinstytucjonalizowane i społecznie użyteczne. Finalnym zaś etapem rozwoju sądów moralnych będzie uznanie za najwyższą instancję decyzji własnego sumienia. Tutaj patriotyzm postrzegany będzie jako samoistna wartość moralna, spójna i uniwersalna. Jej definicja lokować się będzie w uniwersum moralnym człowieka, w którym kluczowy jest szacunek dla każdego człowieka wraz z jego subświatem (ewentualnej) odmienności światopoglądowej i kulturowej. Por. H. Jankowski (red.), *Etyka*, Warszawa 1979.
- 7 B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986.
- 8 A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań 2001.
- 9 Zob.: E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań–Toruń 1998; A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*, Kraków 2007.
- 10 M. Kwiecińska-Zdrenek, *Pokolenie (nie)obecne. Uwarunkowania i procesy obywatelskiej aktywności i bierności młodych dorosłych*, Warszawa 2022, s. 135.
- 11 Por. A. Olubiński, *Edukacja do oporu i (nie)posłuszeństwa. Ku emancypacji i demokracji*, Toruń 2021.
- 12 R. Leppert, *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie nasładowczym*, w: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wrocław 2005.
- 13 A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa 2008, s. 473.
- 14 J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1989, s. 97 i kolejne.
- 15 A.W. Janke, *Wychowanie rodzinne przedmiotem pedagogicznej refleksji*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1997, s. 96.
- 16 S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986, s. 119 i kolejne.
- 17 S. Kawula, *Rodzina*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 238 i kolejne.
- 18 A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982, s. 101.
- 19 B. Matyjas, *Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, tom 2, Warszawa 2007, s. 510.
- 20 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, op. cit., s. 170.
- 21 E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań 1997, s. 274.
- 22 J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, op. cit., s. 33. Autor wskazuje, iż „ten typ socjalizacji, który ma doprowadzić do uzyskania przez jednostkę statusu osoby kandydującej do udziału w życiu grupy społecznej, a który uruchamia ona wobec niej w celu doko-

- kania takiej specyficznie społecznej kwalifikacji, określam mianem socjalizacji antycypacyjnej, wyczekującej (anticipatory socialization)” (s. 33–34).
- <sup>23</sup> Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przeł. J. Łaszcz, Gdańsk 2007, s. 18.
- <sup>24</sup> R. Majka, *Teraźniejsze przyszłości. Współczesne wyobraźnie lewicowe*, Gdańsk 2019, s. 186 i kolejne.
- <sup>25</sup> M.J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2021, s. 101.
- <sup>26</sup> D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001, s. 27.
- <sup>27</sup> Już S. Kowalski taką formułę (ideę) pracy szkoły uznał za optymalną, pisząc o tzw. szkole rozwijającej planową współpracę ze środowiskiem (Szkoła w środowisku, Warszawa 1969). A. Kamiński natomiast, mając na myśli szkołę uwiklaną w swoiste relacje z najbliższym otoczeniem, komponuje wizerunek tzw. szkoły osiedlowej (*Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974).
- <sup>28</sup> D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, op. cit., s. 29.
- <sup>29</sup> K. Przyszczykowski, *Środowiskowe uwarunkowania edukacji. Lokalność prowincjonalnością czy szansą wyzwolenia*, w: K. Denk, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra*, Częstochowa 2001, s. 365 i kolejne.
- <sup>30</sup> Por. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.
- <sup>31</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Holówka, Warszawa 1978.
- <sup>32</sup> Zob. „Refleksje”, nr 3/2022, gdzie tematem są „perspektywy postedukacji”.
- <sup>33</sup> A. Finkielkraut, *Zagubione człowieczeństwo. Esej o XX wieku*, przeł. M. Fabjanowski, Warszawa 2022, s. 142.
- <sup>34</sup> Por. M.J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2021.
- <sup>35</sup> T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021, s. 10.
- <sup>36</sup> *Ibidem*, s. 154.
- <sup>37</sup> T. Bojkowski, *Tożsamość jako negocjowany społecznie projekt. Rodzinne uwarunkowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej młodzieży*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Kraków 2013, s. 241–242.
- <sup>38</sup> A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Toruń–Poznań 1999, s. 21.
- <sup>39</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, op. cit., s. 40. Por. także: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995.
- <sup>40</sup> Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, przeł. W. Mincer, Warszawa 2016.
- <sup>41</sup> A. Rzymek, *Wymiary resilience w naukach o wychowaniu*, Toruń 2020.
- <sup>42</sup> T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, op. cit., s. 174.

## **Abstract**

### ***Education and young people's identity***

*The author of the article considers the question of the relationship between young people's identity and reforming the status of contemporary education. To what extent is identity an acquired and socially constructed phenomenon? Can one "learn" identity? How does school, within its statutory educational tasks, tackle the most important 21<sup>st</sup> century problems: migration, pandemic, or war? All these issues significantly affect the identity of young people who often seek support in the authority of their teachers.*

---

### **Piotr Mosiek**

Doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny. Wieloletni dyrektor Gimnazjum w Sierakowie i Zespołu Szkół Zawodowych w Rawiczu. Adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie. Autor wielu publikacji i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki. Autor książki *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)* (2004), współredaktor (z Andrzejem Radziejewiczem-Winnickim i Tadeuszem Frąckowiakiem) tomu *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)* (2005), współautor (z Mirosławem Radolą) książki *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne* (2021).

# Ponowoczesne dyslokacje

---

Dorota Łażewska

## Rzecz o sensie życia i kształtowaniu charakteru

Wartości odgrywają dużą rolę w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Zaangażowanie w świat wartości daje poczucie sensu życia oraz rozwija potencjalną naturę osoby ludzkiej. W związku z tym, już od kilku lat, wychowanie do wartości to jeden z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa formułowanej przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.

Istotną kwestią w problematyce wartości jest ich hierarchia. Intensywnym czasem konstruowania hierarchii wartości jest młodość. Młodzież zdaje się

„dokonywać rzezi na wartościach”, które w porównaniu z jeszcze lepszymi, znajdującymi się w ich wyobraźni, wydają się być niczym<sup>1</sup>. Do pełni człowieczeństwa prowadzi urzeczywistnianie nie jakiegokolwiek wartości, lecz własnej i właściwej hierarchii wartości, której budowanie jest poprzedzone szacowaniem wartości i ich wyborem. Można nawet sformułować tezę, iż hierarchizowanie wartości jest wartością adekwatną do potrzeb oraz zainteresowań dzieci i młodzieży. Dłaczego? Próbą odpowiedzi na to pytanie jest niniejszy artykuł.

## Hierarchia wartości w kontekście zmian

Świat wartości podlega dziś dynamicznym przekształceniom. Współczesnym kontekstem edukacji, w dominującym obecnie „paradygmacie zmian”<sup>2</sup> jest permanentna zmiana. Można wręcz odnieść wrażenie, iż nad przebiegiem tych zmian nikt już nie panuje<sup>3</sup>. I tak, „(...) nasi dziadkowie znali jeden system wartości, który prawie się nie zmieniał. Nasi ojcowie znali dwa, trzy, które ulegały powolnym zmianom. My znamy kilkanaście, w szybkiej zmianie”<sup>4</sup>.

Na modyfikacje systemu wartości wpłynęła również pandemia. W jej wyniku co trzeci nastolatek zmienił osobistą hierarchię wartości. Najważniejsze stało się zdrowie, relacje rodzinne i przyjacielskie oraz wolność<sup>5</sup>. Dynamika zmian w systemach wartości nakłada się na dynamikę czasu dojrzewania, w której epicentrum znajduje się młodzież<sup>6</sup>.

Złożony fenomen transformacji świata wartości stanowi przedmiot badań wielu myślicieli, którzy przy użyciu właściwych sobie metod opisują przebieg i wskazują na skutki tego zjawiska. Ponadto rozważanie na temat wartości nie jest łatwe, gdyż termin „wartość” należy do grupy terminów wieloznacznych. Autorzy definicji akcentują różne aspekty i części składowe fenomenu „wartości”. I tak, wartością jest to, „co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”<sup>7</sup>. Przywołaną definicję można uzupełnić poprzez wskazanie powodów potrzeby posiadania systemu wartości. Swoiste pożądanie wartości jest nieuświadomionym pragnieniem realizacji swej potencjalnej natury ludzkiej<sup>8</sup>.

## Hierarchizowanie wartości jako wartość

Pomimo wielu różnorodnych koncepcji wartości, czyli zapisu rozumienia ich istoty, można

zgodzić się, iż świat wartości to system uporządkowany i zhierarchizowany. Na najkrótszej liście wartości znajdują się: prawda, dobro i piękno. Najprostszym podziałem wartości jest podział dychotomiczny, czyli zestawienie dwóch przeciwstawnych rodzajów wartości. Chodzi tu o wyróżnienie wartości samoistnych i przygodnych, negatywnych i pozytywnych, materialnych i duchowych, historycznych i aktualnych, trwałych i chwilowych.

Bardziej skomplikowaną budowlę hierarchicznie uporządkowanych wartości ukazał Max Scheler. Według tego myśliciela na dole struktury znajdują się wartości hedonistyczne. Nad nimi nabudowane są wartości witalne. Jeszcze wyższej lokują się wartości: duchowe, porządku prawnego, poznawcze. Najwyższą pozycję zajmują wartości religijne (świętość). Takie rozmieszczenie wartości jest umotywowane ich wzajemnymi powiązaniem oraz faktem, iż wszystkie stanowią integralny element ludzkiego życia. Tłumacząc ich pozycję w układzie, można zauważyć, że „wartość zajmuje tym wyższe miejsce w hierarchii, im jest bardziej trwała, daje głębszą radość i ma większą zdolność do nadawania sensu innym wartościom”<sup>9</sup>.

Wartości odgrywają szczególną rolę w procesach kształcenia i wychowania. Treścią oddziaływań pedagogicznych są zawsze wartości – wyselekcjonowane i wybrane przez społeczeństwo oraz jego przedstawicieli. Naturalną strategią wychowawczą jest zaś ukazywanie uczniom sensu wartości, pogłębianie rozumienia wartości oraz fascynowanie ich prawdą, dobrem i pięknem<sup>10</sup>, co potwierdzają słowa księdza Józefa Tischnera: „piękno porywa człowieka i unosi w górę po niewidzialnych stopniach hierarchii wartości. Wzlecieć w górę znaczy nie tylko widzieć szerzej i głębiej, ale przede wszystkim widzieć to, co jest najważniejsze (...)”<sup>11</sup>. W procesie przekazywania wartości wyjątkowe miejsce zajmuje zatem proces wartościowania. Jedne wartości są

akceptowane, inne odrzucane z racji takiej, a nie innej (za)wartości.

Proces wartościowania przebiega dość szybko, jeszcze przed wyborem i urzeczywistnieniem wartości. Intensywnym czasem wartościowania wartości jest młodość. Młodzież porównuje różne stany rzeczy z jeszcze lepszymi, znajdującymi się w ich wyobraźni. Poprzednie wydają się im niczym<sup>12</sup>. Gdyby jednak zwolnić tempo procesu wartościowania, można zauważyć, że na proces wartościowania składa się kilka skomplikowanych czynności, takich jak planowanie, przewidywanie i kontrola emocji<sup>13</sup>. Cenna poznawczo byłaby analiza dialogu pomiędzy intelektem a wolą<sup>14</sup>. Hierarchizowanie i „myślenie według wartości” jest przy tym czynnością naturalną, swoistą „metafizyczną matrycą” ukształtowaną pod wpływem klasycznej filozofii greckiej w wersji platońskiej<sup>15</sup>. Próba wytłumaczenia tego zjawiska wymaga przypomnienia treści „mitu o jaskini” – tej metafory Platona o wybitnej randze poznawczej z zakresu epistemologii<sup>16</sup>.

### **Hierarchizowanie wartości jako wartość adekwatna dla dzieci i młodzieży**

Dlaczego jednak hierarchizowanie wartości byłoby wartością adekwatną do potrzeb i zainteresowań dzieci i młodzieży? Odpowiadając na powyższe pytanie, można stwierdzić, iż wartości są cenne (wartościowe), ponieważ dzięki nim rozwija się osoba ludzka<sup>17</sup>. Człowiek „przez osiągnięcie określonych wartości realizuje swą ludzką istotę i osiąga pełnię bytu”<sup>18</sup>. Chodzi tu na przykład o wartość pracy lub wartość ekspresji samego siebie. Zaangażowanie w świat wartości daje zaś poczucie sensu życia, który jest wartością adekwatną do potrzeb człowieka. Każdy człowiek potrzebuje sensu. Jednym ze skutków utraty sensu jest wzrost przestępczości<sup>19</sup>.

Trzeba jednak pamiętać, iż „znaczące miejsce zajmują nie tylko pojedyncze wartości, ale (...)

fakt uhierarchizowania i zharmonizowania ich w procesie realizacji ludzkiego sposobu bycia”<sup>20</sup>. Precyzując, można dodać, iż do pełni człowieczeństwa prowadzi urzeczywistnianie nie jakiegokolwiek wartości, lecz urzeczywistnianie własnej i właściwej hierarchii wartości<sup>21</sup>. Dlatego też wspieranie ucznia w mądrym wyborze wartości jest podstawowym obowiązkiem nauczyciela<sup>22</sup>. Spełnienie tego obowiązku pozwala ukierunkować ucznia ku wolności (wychować do wolności), wolność zaś polega na zastępowaniu pierwotnych popędów wartościami moralnymi<sup>23</sup>.

### **Charakter jako efekt oddziaływania hierarchii wartości**

Efektom procesu wartościowania wartości jest charakter, nazywany „aksjologiczną stroną osobowości”<sup>24</sup>. Wartości bowiem, w pracy nad charakterem, odgrywają niebagatelną rolę. Wartości „wykuwają” charakter z „bezzacharakternej” osobowości będącej zlepkiem nieuporządkowanych pragnień i potrzeb. Osobowość wrodzona „zaczyna (przecież) żyć jako charakter” na skutek zmagania się z żywiołem owych pragnień. Z jednych rezygnuje, inne czyni celem zabiegów. Przebiega zatem proces wartościowania wartości, ich hierarchizowanie oraz wybór wartości godnych, aby o nie zabiegać<sup>25</sup>.

Zdolność do różnicowania dobra i zła, czyli myślenie binarnymi opozycjami (lepsze/gorsze), została uznana przez Abrahama Masłowa za oznakę „osobowości samorealizującej się”, to znaczy zaradnej i zorientowanej życiowo, mającej poczucie realizacji istotnej misji. Podstawą owego modelu życia są hierarchicznie uporządkowane potrzeby motywujące do działania. Przy czym „tylko jedna potrzeba jest w danym momencie najważniejsza, a każda z nich zależy od poprzedniej, która winna być zaspokojona”<sup>26</sup>. Potrzeby wynikają z różnorodnych niedostatków. Przykładem jest brak bezpieczeństwa

stwa, przynależności i szacunku. Potrzebą jest też pragnienie samorealizacji motywujące do zdobywania wiedzy, której każdy człowiek, na własną miarę, potrzebuje. Z kolei uświadomiona potrzeba jest zainteresowaniem<sup>27</sup>.

Proces wartościowania jest zjawiskiem naturalnym, a umiejętność wartościowania pełni istotną funkcję w procesie kształcenia charakteru. W związku z tym wskazówka: „(n)auczytel rzetelnie podchodzący do problematyki wychowania i wartości powinien jasno sobie zdać sprawę z tego, że nie ma wartości »właściwych«, tj. wartości »ogólnie« uznanych (...). Nie mogą one zatem stać się punktem ciężkości żadnego przekazu”<sup>28</sup> jest antypedagogiczna. Bardziej realistyczna wydaje się być teza Floriana Znanieckiego, który za nauczycielami praktykami twierdzi, iż „(m)łodzież, nawet ta zbuntowana i agresywna w istocie potrzebuje oparcia wśród ludzi starszego pokolenia. Ale szanse nawiązania prawdziwie bliskich kontaktów z młodzieżą mają tylko ludzie mądrzy i dobrzy (życzliwi)”<sup>29</sup>. Młodzież „lubi (pragnie) być kontrolowana”, nawet jeśli chce być samorządna. Organizując się według własnych planów, „ukradkiem spogląda” w stronę wychowawców<sup>30</sup>.

### **Szkolne strategie wprowadzania ucznia w świat wartości**

Misję wartościowania wartości pełni nauczyciel. W zrozumieniu owej pedagogicznej misji pomagają cenne poznawczo metafory Lecha Witkowskiego („drogi mistrz” i „mistrz drogi”) oraz Zbyszka Melosika („geodeta” i „geograf”).

I tak, „drogi mistrz” to „strażnik wartości”<sup>31</sup>, który nie zwątpił w ich sens, lecz wciąż o nich przypomina. Ceni wiedzę i mądrość. Posługuje się słowem logocentrycznym. Wypowiada się jasno i precyzyjnie. Posiada bogatą osobowość. Jest „miłośnikiem dusz ludzkich”<sup>32</sup>. Szkoła jest dla niego „warsztatem człowieczeństwa”<sup>33</sup>.

Uczy hierarchizować i wybierać. Wpaja uczniom uprzywilejowane punkty widzenia, czyli wskazuje na to, co jest dobre i złe, prawdziwe i fałszywe. Ugruntowuje w umyśle ucznia pojęcia dobra i zła. Ukazuje to, co jest godne kochania lub wymaga odrzucenia. Doskonali wolę i umysł wychowanka oraz wyrabia jego moralny charakter. „Mistrz drogi” natomiast raczej nie przekazuje wiedzy, lecz podpowiada. Daje do myślenia poprzez burzenie zastanych pewników oraz zachęcanie do samodzielnych poszukiwań własnych rozwiązań. Stawia ucznia w obliczu dylematów oraz wielu punktów widzenia. Uczy wyrzekać się przekonania, że ktokolwiek może mieć rację. Otwiera na pogranicze kulturowe. Nie uczy hierarchizować, lecz relatywizować<sup>34</sup>.

Tok myślowy w swoistej dyskusji nad wyższością jednego lub drugiego modelu wychowawczych strategii jest następujący: „Drogi mistrz” byłby „geodetą”, ponieważ wytycza granice i „walczy o miedzę”, czyli przekazuje prawdę, jego zdaniem, obiektywną. Jednak byłaby to pedagogika zaściankowa. Postawa „mistrza drogi”, który rezygnuje z bycia „pasmem transmisyjnym” wiedzy i mądrości, jest lepsza. „Mistrz drogi” nie wyznacza (jak geodeta) zatem granic wiedzy, lecz jest wieloznaczny. Otwiera na pogranicze i ukazuje uczniom rozległe horyzonty myślowe. Przypomina zatem geografa<sup>35</sup>.

Jednak w XXI wieku możemy odejść od wspomnianych metafor, ponieważ nauczyciel to dziś „nauczycielskie perpetuum mobile”. Przypomina raczej cyborga niż człowieka z krwi i kości. Posiada liczne obowiązki związane z planowaniem, wdrażaniem i raportowaniem<sup>36</sup>. Ucznia rozumie tak, jak majster Wiśnia z bajki o Pinokiu rozumiał śpiewający kawałek drewna. Majster ten to najbardziej współczesna z postaci zaludniających świat Pinokia. Kierował się marnymi i niskimi zamiarami. Był utylitarystą. Pragnął przemienić kawałek drewna w nogę od stołu. Udawał, że nie słyszy kwilenia i śpiewu



owego tajemniczego polana. Inaczej mówiąc, nie rozpoznał prawdy bytu. Również współczesny nauczyciel nie zawsze rozpoznaje ludzkie oblicza swego ucznia<sup>37</sup>.

Co może być przyczyną różnic pomiędzy strategiami wprowadzania ucznia w świat wartości? Przede wszystkim wpływ nurtów pedagogicznych, które „same z siebie” nie posiadają „mocy sprawczej”, lecz czerpią swą „żywotną siłę” z różnorodnych źródeł filozoficznych. Nauczyciel może zatem powiedzieć uczniom (postępując za poglądem wybranego filozofa), iż wartości nie istnieją, lub przekonywać, że wartości istnieją, lecz panuje wśród nich bałagan, a nawet ogłosić, że najważniejsze są dziś wartości konsumpcyjne, czyli „śmieciovne”. Wypowiedź nauczyciela będzie bowiem zależała od jego sposobu filozoficznego myślenia, który można porównać do języka. Od wyboru kodu językowego zależy przecież możliwość wypowiedzi. „Na przykład mówiąc po łacinie czy posługując się greką – tą najbardziej »mowną mową« – można wiele wyrazić. Język zbyt ubogi gramatycznie lub leksykalnie już na to nie pozwoli”<sup>38</sup>.

Wybór takiego, a nie innego stylu myślenia filozoficznego (języka filozoficznego) ma zatem swoje konsekwencje. I tak, jeśli chcemy opisywać „sytuacje graniczne” człowieka, jego lęki i nadzieje, samotność w świecie i absurd istnienia, możemy się posłużyć językiem filozofii egzystencjalnej. Z kolei oznaką posługiwania się językiem idealizmu jest snucie teorii bytów możliwych. Jednak, jak sądzi Stefan Swieżawski, „ani logiczny i analityczny neopozytywizm, ani intrawertyczno-etyczny egzystencjalizm, ani idealistyczna fenomenologia nie uwzględniają w filozofii tego, co w niej najważniejsze”<sup>39</sup>. Szczególnie wartościowy, do wypowiedziania się o wartościach, jest język realizmu filozoficznego (arystotelizm i tomizm). Posługując się tym językiem, można wyjaśnić rzeczywistość zgodnie z rzeczywistością, bez narzucania odgórnie

przyjętych schematów<sup>40</sup>. Filozofia realistyczna identyfikuje zatem odpowiednie (adekwatne) dla natury ludzkiej dobro osób. Wpierw bowiem, dzięki właściwym sobie metodom, rozpoznała, czym jest ludzka natura. I tak, teza artykułowana w ramach myślenia realistycznego może brzmieć następująco: „(...) dobrem człowieka jest on sam, a w bardziej szczególnym ujęciu stwierdzamy, że tym dobrem dla niego jest jego istnienie, tym istnieniem urealniona jest jego istota jako dusza i ciało, zarazem intelekt i wola, wyobrażenia i uczucia, harmonia działań jako zdrowie. Dobrem człowieka stają się też jego powiązania z osobami przez życzliwość i zaufanie oraz poszukiwanie tych powiązań nazywanych nadzieją”<sup>41</sup>. Wartością jest zatem to wszystko, co służy istnieniu, istocie, czyli duszy i ciału, intelektowi i woli, wyobrażeniom i uczuciom. I takie właśnie wartości są cenione i pożądane. Chronią bowiem ontyczną strukturę człowieka, jego zdrowie duchowo-fizyczne. Aktualizują potencjalną naturę osoby ludzkiej. „W tym, żeby stać się bardziej sobą, zawiera się zasadnicze dobro ludzkiego bytu”<sup>42</sup>.

## Podsumowanie

Proces wartościowania nie jest łatwy w warunkach współczesnej cywilizacji nazywanej „kłączem różni”. Metafora „kłącza różni” oznacza, że wszystko miesza się ze wszystkim, a po chwilowym połączeniu znów rozpada<sup>43</sup>. Klasyczna hierarchia wartości została rozchwiana i porzeczawiana. Obecnie preferowane są raczej wartości konsumpcyjne i hedonistyczne, które w tradycyjnej hierarchii wartości nie lokują się na zbyt wysokiej pozycji<sup>44</sup>.

Powodem dyslokacji w świecie wartości jest, jak sądzi Zbyszko Melosik, „wyparowanie” binaryzmów<sup>45</sup>. Inaczej mówiąc, zabrakło uprzywilejowanych punktów widzenia<sup>46</sup>. Coraz trudniej wyodrębnić to, co jest ważne, wartościowe. Czym jednak

są binaryzmy? To pary przeciwieństw, układy podporządkowania, takie jak: centrum/peryferie, dobro/zło, natura/kultura. Z binaryzmem łączy się binarny sposób myślenia, którego specyfiką jest ocenianie, wartościowanie, sążenie: coś jest lepsze lub gorsze, bardziej lub mniej wartościowe. Binaryzmy czynią świat czytelny. Dlatego też, po „zburzeniu binaryzmów,” czyli po rezygnacji z myślenia wartościującego, można odnieść wrażenie, że wszystko jest w tym samym stopniu ważne lub wszystko jest nieważne. Ostatecznie zaś może zabraknąć jasnego oglądu rzeczywistości, tak potrzebnego młodemu pokoleniu.

#### Przypisy

- 1 F.W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000, s. 32.
- 2 D. Ekiert-Oldroyd, *Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*, „Chowanna” 2006, nr 1 (26), s. 14–15.
- 3 J. Wadowski, *Problem godności człowieka w cywilizacji naukowo-technicznej*, „Nauka – Etyka – Wiara” 2011, s. 257–270.
- 4 J. Brezcko, *Dwa tysiące sześćsetletni poród. Wstęp do filozofii*, Białystok 2007, s. 156.
- 5 Źródło: [www.mindshareworld.com](http://www.mindshareworld.com), data dostępu: 20.02.2022.
- 6 M. Boni (red.), *Młodzi 2020 – w poszukiwaniu tożsamości. Raport*, Warszawa 2021.
- 7 M. Łobocki, *Pedagogika wobec wartości*, w: B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1993, s. 125.
- 8 M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, s. 90.
- 9 P. Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości. Polska, europejska czy uniwersalna?*, Lublin 2007, s. 23; 35; 48, 29–30; S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin 2006, s. 160–162.
- 10 L. Sałaciński, *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*, Zielona Góra, 2010, s. 67; W. Furmanek, *Miłość – zagubiona wartość współczesnej pedagogiki*, Rzeszów 2011, s. 235; 238.
- 11 J. Tischner, cyt. za: A. Kieszkowska, *Prawda, Dobro, Piękno w rozważaniach naukowych Profesora*, w: A. Kieszkowska (red.), *Prawda, dobro, piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi*

*Andrzejowi Baładynowiczowi z okazji 40-lecia pracy naukowej*, Warszawa 2015, s. 131.

- 12 F. W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, op. cit., s. 32.
- 13 J. Pastuszka, cyt. za: A. Lenzion, *Młodzież a wartości charakterologiczne*, Lublin 2012, s. 35–39.
- 14 M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków/Warszawa/Struga 1985, s. 77–79.
- 15 W. Zięba, *Dekonstrukcja metafizyki. Powstanie (J. Derrida) – Rozkwit – Niespełnienie (R. Rorty)*, Rzeszów 2009, s. 36–37.
- 16 G. Reale, *Historia filozofii starożytnej. T. II. Platon i Arystoteles*, przeł. E.I. Zieliński, M. Podbielski, Lublin 1997, s. 75–78.
- 17 K. Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998, s. 93.
- 18 A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1973, s. 72.
- 19 A. Baładynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, Warszawa 1996, s. 138.
- 20 A. Kieszkowska, *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Kraków 2012, s. 24.
- 21 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom – podmiotowe trudności realizacji w praktyce edukacyjnej*, w: W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*, Rzeszów 2005, s. 297.
- 22 S. Szuman, *Osobowość i charakter*, Warszawa 2014, s. 174; A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, op. cit., s. 71–73.
- 23 A. Baładynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, op. cit., s. 15–16.
- 24 J. Pieter, cyt. za: A. Lenzion, *Młodzież a wartości charakterologiczne*, op. cit., s. 13.
- 25 Ibidem, s. 60.
- 26 A. Kieszkowska, *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, op. cit., s. 110–111.
- 27 A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, op. cit., s. 73.
- 28 L. Sałaciński, *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*, op. cit., s. 116.
- 29 Cyt. za: A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, op. cit., s. 69–70.
- 30 E. Piskorzowa, cyt. za: A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, op. cit., s. 69.

- <sup>31</sup> B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków 2007, s. 99.
- <sup>32</sup> E. Walewander, *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Toruń 2012.
- <sup>33</sup> J. Pavlů, *Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracja dla andragogów*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, s. 294.
- <sup>34</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. (Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009, s. 16–17; 355.
- <sup>35</sup> Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1 (20), Katowice, s. 19–31.
- <sup>36</sup> Bonusso, *Felieton z cyklu Faux Pas, Wańka-Wstańka, ale nie perpetuum mobile*, „Dobre praktyki-innowacje w edukacji” 2013, nr 3 (3), s. 30.
- <sup>37</sup> M. Palmaro, *Stolarz tyci, tyciusienki*, w: A. Gnocchi, M. Palmaro, *Pinokio. Nie tylko bajka*, przeł. I. Burchacka, Warszawa 2003, s. 16–19.
- <sup>38</sup> D. Łażewska, *Bezużyteczna użyteczność filozofii*,  $\Sigma \Phi \Pi \Lambda$ . Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich 2015, nr 15, s. 287.
- <sup>39</sup> S. Swieżawski, *Dobro i tajemnica*, Warszawa 1995, s. 17–19.
- <sup>40</sup> M. Gogacz, *Istnieć i poznawać*, Warszawa 2013, s. 92.
- <sup>41</sup> M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, op. cit., s. 90.
- <sup>42</sup> K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Warszawa 2007, s. 7.
- <sup>43</sup> W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1998, s. 195.
- <sup>44</sup> E. Wysocka, *Młodzież a wartości – źródła rozchwiania aksjonomatywnego młodego pokolenia w świecie „bez wartości”*, w: W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Urzeczywistnianie wartości*, Rzeszów 2015; D. Łażewska, *Zdekonstruowany świat wartości XXI wieku miejscem (de)formacji charakteru młodego człowieka. Rzecz o młodości w labiryncie kłacza różni*, w: W. Furmanek, A. Długosz, *Młodzi Polacy wobec wartości*, Rzeszów 2016, s. 257–260.
- <sup>45</sup> Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, w: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec nieogódnego przyszłości*, Wrocław 2005, s. 13; 28.
- <sup>46</sup> J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*, Lublin 1995, s. 31.

## Abstract

### Postmodern dislocations

*The hierarchy of values holds a special place in the process of educating and upbringing. Involvement in the world of values gives a sense of meaning to life and develops the potential nature of a person. For it is the implementation of one's own, specific hierarchy of values, and not of just any value, that leads to full humanity. The process of evaluating values is a value in itself. Thus, it is a teacher's primary duty to support students in their wise choice of values. However, modern teachers feel a certain reluctance when it comes to indicating the right values and solutions to students. This reluctance is probably caused by the deconstructive way of thinking, for if we associate deconstruction with destruction, it frequently results in disturbing and dislocating the systems of values.*

---

### Dorota Łażewska

Doktor nauk teologicznych, w latach 2003–2019 adiunkt w Wyższej Szkole Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie na Wydziale Pedagogiki. Promotorka wielu prac magisterskich z zakresu pedagogiki. Autorka artykułów naukowych z zakresu pedagogiki i filozofii, między innymi: *Miejsca obecności i działania Logosu w sferze edukacji. Logos jako (nie)zapomniana kategoria pedagogiczna* (Wydawnictwo Uniwersytetu Karola w Pradze). Autorka podręczników akademickich, jak *Filozofia dla pracujących. Wzory na klasyczne i nieklasyczne sposoby filozoficznego myślenia*. Pracuje w Technikum Ekonomicznym nr 8 w Warszawie i w Szkole Podstawowej w Józefostawiu.

# Czy to „już” molestowanie seksualne?

---

Małgorzata Zalewska

## Definicje, sposoby rozpoznawania, kontakt z ofiarami, profilaktyka

Choć istnieje cały szereg sytuacji jednoznacznych, nie zawsze granice między żartami, wygłupianiem się, flirtem a molestowaniem seksualnym są ostro zarysowane, dlatego tak ważne jest asertywne komunikowanie sprawcy negatywnego odbioru jego postępków. Dużo zależy od okoliczności – konkretnej sytuacji społecznej, czasu, miejsca oraz relacji łączącej uczestników interakcji,

a także ich wrażliwości, a ta jest przecież zróżnicowana. Każdy/każda z nas ma nieco inny katalog zachowań, które są dla nas akceptowalne lub nie. Niemniej jednak uczenie się zasad współżycia społecznego i wychwytywania niuansów, a także kształtowanie wyczucia poprzez trening empatii, pozwolą nam unikać ranienia, nadwyreżania zaufania i naruszania cudzych granic.

## Dlaczego niewiele na ten temat wiemy?

Zastanówmy się, co łączy następujące sytuacje:

1) Lekarz wielokrotnie obnaża dzieci i dotyka je w miejscach intymnych, kryjąc się z owym procederem za parawanem – wszystko w obecności pielęgniarki, znajdującej się w tym samym gabinecie (kiedyś nie wymagano obecności rodziców). 2) Odrzucony przez koleżankę po fachu mężczyzna rozpowszechnia wśród swoich podopiecznych krzywdzące plotki dotyczące ceny mierzonej w drinkach za jedną noc z tą koleżanką. 3) Chłopiec fotografuje krocza dziewczyn pod spódnicą, gdy te pokonują schody. 4) Mężczyzna daje do zrozumienia kobiecie, że załatwi skomplikowaną sprawę, dotyczącą jej nastoletniego dziecka, gdy ta potraktuje łaskawie jego względy. 5) Grupa chłopców podbiega do innych chłopców i z rozbawieniem zdziera z nich dolną część garderoby. 6) Dziewczyna zajmuje kabinę toalety, ale ze względu na brak zasuwki, nie może skutecznie się odgrodzić od podglądającej ją osoby, która wygłasza uwłaczające godności komentarze. 7) Mężczyzna wydaje dziewczynie polecenie przeprowadzenia czynności porządkowej, a gdy ta odmawia, zgłasza pisemnie fakt odmowy do jej bezpośredniej przełożonej. Świadkowie twierdzą, że mężczyzna od początku swojego kontaktu z grupą zwracał uwagę na tę dziewczynę, uporczywie się jej przyglądając, i że w ich mniemaniu słusznie odmówiła wykonania czynności porządkowej, mając świadomość, że będzie wówczas bacznie obserwowana przez mężczyznę w sposób dalece odbiegający od profesjonalnego traktowania podopiecznych i ogólnych standardów.

Otóż wszystkie powyższe zdarzenia miały miejsce w szczecińskich szkołach na przestrzeni kilku ostatnich dekad. Można by potraktować je anegdotycznie, jako odosobnione osobliwe opowieści o różnym ciężarze gatunkowym, gdyby nie dotyczyły one wciąż aktualnego, powtarzalnego

i szeroko rozpowszechnionego zjawiska, jakim jest molestowanie seksualne, obniżające poczucie bezpieczeństwa i komfortu wielu osób na terenie szkoły, która w świetle obowiązujących przepisów powinna je zapewniać.

Niestety nie wszystkie z opisanych problemów zostały odpowiednio potraktowane przez pracowników, którzy powzięli o nich wiedzę, co spowodowało dyskomfort uczniów i utratę ich zaufania do instytucji.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że w twojej szkole zachowanie noszące znamiona molestowania seksualnego również może wystąpić, o ile już nie miało miejsca – i to nie jeden raz. Dlaczego zatem my, nauczyciele, tak niewiele o tym wiemy i często uważamy swoje macierzyste szkoły za wolne od tego problemu? Kluczem do zrozumienia odpowiedzi na to pytanie jest przeanalizowanie poziomu świadomości naszych uczniów i kadry nauczycielskiej odnośnie najróżniejszych przejawów molestowania seksualnego i adekwatnych sposobów reagowania. Niestety nie każdy/każda z nas zdaje sobie sprawę, że z pozoru błahie incydenty mogą się kwalifikować do tej grupy zachowań oraz jak należy się do nich odnieść.

Kolejne wyzwanie może stanowić opór poszkodowanych i świadków wobec ujawniania takich czynów, nawet jeśli zdają sobie sprawę z ich niestosowności czy wręcz przestępczego charakteru. W szkołach molestowanie seksualne jest na ogół tematem niewygodnym, drażliwym i rzadko poruszonym, czasem owianym złą milczeniem, gdy już do niego dojdzie. To poważny błąd, bowiem przeanalizowanie przyczyn pomoże nam zmienić postawy i ogólny klimat panujący wokół tej kwestii, zniechęcający dzieci i młodzież do zgłaszania problemów i poszukiwania wsparcia u nauczycieli poszczególnych przedmiotów szkolnych, wychowawców, pedagogów, psychologów szkolnych i dyrektorów placówek oświatowych.

## Molestowanie seksualne: definicje i przykłady

Zatem czym dokładnie jest molestowanie seksualne? Według ustawy równościowej, mającej na celu wdrożenie europejskich przepisów równościowych, molestowanie seksualne to „każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym wobec osoby fizycznej lub odnoszące się do płci, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności tej osoby, w szczególności przez stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery; na zachowanie to mogą się składać fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy”<sup>1</sup>.

Molestowanie seksualne może być długotrwałe i powtarzalne, ale może także wystąpić jednorazowo. Bardzo często w sytuacjach, które można tak scharakteryzować, sprawca wykorzystuje swoją dominację, przewagę (na przykład fizyczną, wynikającą z wieku) lub uprzywilejowaną pozycję wobec osoby poszkodowanej, czy też stosunek zależności (na przykład służbowej lub nauczyciel – uczeń). W tego typu zaburzonej interakcji istotne są zarówno kontekst, intencje molestującego, jak i odbiór zachowania przez osobę molestowaną. I to ten ostatni czynnik można wskazać jako ważniejszy niż intencje sprawcy: liczy się nie ocena wydarzenia przez sprawcę, często tłumaczącego się żartami, czy też opinia otoczenia, ale odbiór danego zachowania o podtekście seksualnym przez osobę, której to dotyczy – może jej to przeszkadzać, może odczuwać konsternację, dyskomfort, bezradność, zażenowanie, strach, niepewność, upokorzenie lub złość oraz utratę poczucia sprawczości i kontroli nad własnym położeniem i swoim ciałem.

Choć istnieje cały szereg sytuacji jednoznacznych, nie zawsze granice między żartami, wygłupianiem się, flirtem a molestowaniem seksualnym są ostro zarysowane, dlatego tak ważne jest asertywne komunikowanie sprawcy negatyw-

nego odbioru jego postępków. Dużo zależy od okoliczności – konkretnej sytuacji społecznej, czasu, miejsca oraz relacji łączącej uczestników interakcji, a także ich wrażliwości, a ta jest przecież różnicowana. Każdy z nas ma nieco inny katalog zachowań, które są dla nas akceptowalne lub nie. Niemniej jednak uczenie się zasad współżycia społecznego i wychwytywania niuansów, a także kształtowanie wycucia poprzez trening empatii, pozwolą nam unikać ranienia, nadwyrężania zaufania i naruszania cudzych granic.

Na pewno ważnym pojęciem, które powinniśmy sobie przyswoić, jest świadoma zgoda (*consent*) – na czym ona polega, kiedy powinno się ją stosować, jak się jej udziela, jak o nią pytać, czyli jak się upewniać, czy dane słowa lub zachowanie są stosowne i mile widziane, jak rozpoznać otwartość drugiej strony na odbiór danego gestu, słów lub czynów i, co bodaj najważniejsze, że zachodzi konieczność powstrzymania się od nich, gdy brak tej gotowości.

A oto zachowania mogące nosić znamiona molestowania seksualnego:

- niechciany dotyk i gesty o zabarwieniu seksualnym: dotykanie, głaskanie, ściskanie, podszczyptywanie, klepanie, obmacywanie, przytulanie, ocieranie się, łapanie za genitalia, rzekomo przypadkowe dotykanie pośladków, wulgarne ruchy i gesty;
- wymuszanie pocałunków;
- ściąganie z kogoś lub zadzieranie w górę garderoby, zakrywającej okolice części intymnych;
- niepożądane zainteresowanie o charakterze seksualnym, uporczywe przyglądanie się komuś, kierowanie wzroku w okolice intymne, na przykład zaglądnienie w dekolt, przyglądanie się obszarowi genitalnemu lub pośladkom;
- niechciane komplementy dotyczące wyglądu;
- cmokanie, gwizdanie na czyjś widok;
- wyśmiewanie i niestosowne uwagi na temat czyjegoś ogólnego wyglądu, części ciała lub ubioru – skierowane bezpośrednio do osoby, do której się odnoszą, lub do innych osób;

- naruszanie strefy intymnej (do 45 cm) i ściśle intymnej (do 15 cm), zarezerwowanej dla bardzo bliskich osób;
- używanie niechcianych pieszczotliwych określeń („kotku”, „kochanie”, „złotko”), zwłaszcza, jeśli osoby nie łączy bliska relacja;
- opowiadanie sprośnych żartów;
- wypytywanie o szczegóły z życia intymnego;
- rozsiewanie oszczerstw i plotek dotyczących czyjejs aktywności seksualnej i relacji intymnych, mających pokrycie w rzeczywistości i kompletnie lub częściowo wymyślonych;
- bezpośrednie szykany ze względu na orientację psychoseksualną/tożsamość płciową;
- publiczne stosowanie wulgarnych, seksistowskich i oczerniających określeń wiążących się z życiem intymnym danej osoby, jej tożsamością płciową lub orientacją psychoseksualną w formie ustnej, elektronicznej i pisemnej w różnym kontekście (na przykład napisy w toalecie);
- nagabywanie o przesłanie nagich fotografii;
- eksponowanie lub pokazywanie treści o zabarwieniu pornograficznym (zdjęć, filmów, rysunków, przedmiotów) w formie tradycyjnej lub elektronicznej;
- przekazywanie nieprzyzwoitych treści (werbalnych, wizualnych) w formie elektronicznej, telefonicznie lub listownie;
- przesyłanie niechcianych, nagabyjących wiadomości;
- podglądanie osobiście lub za pomocą sprzętu (na przykład w szatni, toalecie);
- obnażanie się w czyjejs obecności;
- namawianie do rozebrania się;
- filmowanie i fotografowanie osoby (lub nawet nieudane próby) pod ubraniem, podczas wykonywania czynności fizjologicznych czy higienicznych;
- rozpowszechnianie fotomontaży o zabarwieniu erotycznym lub seksualnym z udziałem jakiejś osoby;
- rozpowszechnianie w internecie lub udostępnianie innym cudzych filmów i zdjęć w wyrażnie seksualnym kontekście, nagich zdjęć osoby lub filmów z jej udziałem bez pytania lub wbrew jej woli, bez względu na to, czy osoba ta wcześniej zgodziła się na ich wykonanie, czy nie;
- składanie osobiście, telefonicznie lub drogą elektroniczną bezpośrednich propozycji jakiegokolwiek formy kontaktu seksualnego;
- symulowanie stosunku seksualnego z czyimś udziałem;
- wykonywanie czynności seksualnych w czyjejs obecności;
- zmuszanie do dotykania osoby nagabującej;
- stosowanie gróźb, przybierających również formę przemocy fizycznej (zagroźenie drogi, przyciśnięcie do ściany, przytrzymanie, wykręcanie rąk) w celu zmuszenia kogoś do czynności seksualnej.

### **Powszechność zjawiska i grupy narażone**

Autorzy wielu opracowań twierdzą, że oficjalne statystyki są niepełne i mocno niedoszacowane, zwłaszcza gdy mówimy o szkole, niemniej można się pokusić o pewne szacunki na bazie analizy CBOS z 2018 roku. Wynika z niej, że 25% pracowników i uczniów było w miejscu pracy/nauki świadkiem co najmniej jednej z czterech określonych w badaniu form molestowania seksualnego. 12% dorosłych deklaroowało bycie obiektem takich zachowań<sup>2</sup>. Brakuje informacji o nieletnich.

Kto jest szczególnie narażony na przemoc i molestowanie seksualne? Z raportów badaczy i licznych organizacji (Human Rights Watch, ONZ, organizacje pozarządowe) wynika, że są to przede wszystkim dziewczęta i kobiety. W oparciu o *Ogólnopolską diagnozę problemu przemocy wobec dzieci*, dotyczącą wybranych form wykorzystywania seksualnego, Monika Sajkowska podaje, że: „(...) retrospektywne deklaracje nastolatków w wieku 11–17 lat ujawniły, że 12,4% z nich padło

ofiara przynajmniej jednej formy wykorzystywania seksualnego. Zdecydowanie częściej wykorzystywanie było doświadczeniem dziewczyn (15,7%) niż chłopców (9,2%). Wykorzystywania seksualnego z kontaktem fizycznym doświadczyło 6,4% młodych ludzi, a bez kontaktu fizycznego – 8,9%<sup>3</sup>. Kolejną grupę narażoną stanowią osoby o orientacji psychoseksualnej innej niż heteroseksualna: biseksualne, homoseksualne, asekualne, podobnie osoby transpłciowe i niebinarne<sup>4</sup>.

Następnie mamy osoby z niepełnosprawnością, w szczególności intelektualną, i osoby ze spektrum autyzmu. Joanna Ławicka (pedagożka specjalna, doktor nauk społecznych, osoba ze spektrum autyzmu) wskazuje, że według badań autystyczne kobiety 3–4 razy częściej są ofiarami przestępstw seksualnych niż te neurotypowe<sup>5</sup>.

Autorzy opracowania *Violence against Women and Girls with Disabilities*, wydanego przez ONZ, wskazują, że dziewczynki i kobiety z niepełnosprawnościami padają ofiarą różnych form przemocy seksualnej co najmniej dwa razy częściej niż przedstawicielki tej płci w populacji ogólnej, a od 40 do 70% dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną zostanie wykorzystana seksualnie przed 18 rokiem życia<sup>6</sup>. Jeśli chodzi o dzieci, to zagrożone są przede wszystkim osoby niemogące liczyć na wsparcie społeczne, na przykład z doświadczeniem uchodźczym, z rodzin dysfunkcyjnych czy o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Posiadanie więcej niż jednej z wyżej wymienionych cech podnosi prawdopodobieństwo bycia ofiarą molestowania seksualnego<sup>7</sup>.

Jeśli w społeczeństwie i w naszym bezpośrednim otoczeniu istnieje przyzwolenie na molestowanie seksualne w formie werbalnej, zachodzi prawdopodobieństwo, że problem eskaluje i dojdzie do niechcianego dotyku lub jeszcze poważniejszych zdarzeń jak gwałt lub próba gwałtu. Dlatego przykładowo słowa: „Takie jak ty powinno się leczyć z niechęci do mężczyzn!” skierowane do nieheteronormatywnej dziewczyny, muszą spot-

kać się z naszą reakcją, gdyż naruszają godność molestowanej i mogą stanowić groźbę „gwałtu narpawczego”. Nie ma znaczenia, czy groźba zostanie kiedykolwiek spełniona; osoba jej poddana czuje się zastraszona i ma prawo liczyć na naszą ochronę.

Poniższy przykład wielopiętrowego molestowania seksualnego (fizycznego, werbalnego i pozawerbalnego) połączonego z szykanowaniem ilustruje pilną potrzebę wczesnej interwencji. Doniesienia medialne z 2015 roku<sup>8</sup> opisują historię Zuzy, 14-letniej gimnazjalistki z Sulejowa, której koleżanki spreparowały erotyczny anons i zamieściły go na jej profilu społecznościowym. Skutkiem tego w środowisku szkolnym zaczęto ją obrzucać wulgarnymi wyzwiskami, co matka poszkodowanej zgłosiła dyrekcji szkoły. Niestety nauczyciele tylko częściowo stanęli na wysokości zadania w zapobieganiu eskalacji molestowania uczennicy, stosując karę nagany jedynie wobec autorkę zniesławiającego anonsu. Zuzę uznano za donosicielkę. Szykany o charakterze seksualnym się nasilały, a pewien uczeń siłą przyciągnął jej twarz do swojego krocza. W wyniku wielomiesięcznego nękania uczennica doznała urazu psychicznego, zaczęła się samookaleczać, a w końcu miała myśli samobójcze. Z powodu braku reakcji nauczycieli i dyrekcji mama uczennicy zarzuciła dyrekcji lekceważenie sprawy i zgłosiła ją na policję. Według niej nauczyciele o wszystkim wiedzieli, ale nie interweniowali i jedynie radzili Zuzie, by unikała swoich dręczycieli. Choć dyrektorka placówki w późniejszej rozmowie z dziennikarzem uznała szkołę za bezpieczną, wolną od przemocy fizycznej i psychicznej, ustalenia wizytatorów kuratorskich, którzy przeprowadzili kontrolę w szkole, temu przeczyły. Stwierdzono, że uczennica nie uzyskała odpowiedniej pomocy, a pracownikom wydano szczegółowe zalecenia baczniejszej analizy zachowań uczniów i świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wykraczającej poza czysto administracyjne kroki. Zuzę jednak musiała zmienić szkołę.



Jak donosi Alina Synakiewicz na Portalu Oświatowym w artykule *Agresja na tle homofobii, czyli ukryta rzeczywistość w polskiej szkole*, powołującym się na raport KPH z 2011 roku, około 1/3 przemocy motywowanej homofobią, w tym tej o charakterze seksualnym, ma miejsce na terenie szkoły, a szkolni koledzy i koleżanki stanowią prawie połowę wszystkich sprawców<sup>9</sup>. Oto przeżycia homoseksualnego ucznia: „Działo się to w szkole podczas przerw między lekcjami. Kiedy szedłem korytarzem zaczepiano mnie, szarpano i popychano. Dochodziło również do »macanek« – zatrzymano mnie siłą i podszczypywano, kładziono dłoń na moje kroczę”<sup>10</sup>.

Na pracownikach szkoły spoczywa zatem ogromna odpowiedzialność za uważność i szybkie reagowanie na molestowanie seksualne. W raporcie z badań *Wykorzystywanie seksualne w dzieciństwie a konsekwencje w życiu dorosłym*, opracowanym przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę (FDDS), zwrócono uwagę na ogromny odsetek dzieci, które nie uzyskały pomocy w przypadku najcięższych naruszeń, oraz na konsekwencje: „Na 24 przypadki, w których udało się uzyskać dane o ujawnieniu, w 13 po pierwszym ujawnieniu ofiary nie otrzymały wsparcia, spotkały się z brakiem reakcji, brakiem wiary w słowa ofiary czy też przrzucaniem odpowiedzialności na ofiarę. Po takich reakcjach ofiary miały dwie strategie – albo nigdy już nikomu nic nie mówiły, również o kolejnych doświadczeniach przemocy, albo po jakimś czasie mówiły kolejnym osobom i od nich otrzymywały wsparcie. Jedynie w 6 przypadkach pierwsza osoba, której ofiara ujawniła wykorzystywanie, pomogła jej, najczęściej szukając terapeuty lub pomocy prawnej. W 5 przypadkach po ujawnieniu nastąpiła nieudana interwencja – która tylko pogorszyła sytuację dziecka – np. adresat ujawnienia (nauczycielka, ciocia) przekazał informację matce, która zareagowała agresją w stosunku do dziecka”<sup>11</sup>. Skoro w przypadku najcięższych form przemocy seksualnej wobec ma-

łoletnich reakcja otoczenia jest nieadekwatna lub niewystarczająca, tym bardziej należy uznać, że dziecko może mieć problem, zgłaszając „zwykłe” molestowanie seksualne.

Przeanalizujmy szczegółowo przyczyny, dlaczego tak wielu młodych ludzi go nie zgłasza. Jak piszą w raporcie *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek!* Iwona Chmura-Rutkowska i Anna Gulczyńska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Joanna Kowalska-Andrzejewska z Fundacji Rozwoju Motylarnia: „(...) przemoc i molestowanie seksualne bardzo często przez długi okres czasu nie są ujawniane z powodu tabu wokół seksualności, strachu przed naznaczeniem i wiktymizacją, braku wiedzy i kompetencji kadry pedagogicznej w zakresie rozpoznawania i reakcji na tego typu przemoc oraz dlatego, że wśród dorosłych istnieje przyzwolenie na wiele zachowań o charakterze seksualnym naruszających godność i granice ciała. Bywa i tak, że przemoc jest dostrzegana, ale w szkole nie ma wypracowanych strategii i procedur reagowania na nią”<sup>12</sup>.

Dodatkowo może występować obawa przed wysmianiem i otrzymaniem łatki „donosiciela” w grupie rówieśniczej oraz strach przed zemstą ze strony sprawców. Niektórzy uczniowie sądzą, że zgłoszenie nic nie da, a sprawa zostanie wyciszona, nawet jeśli oficjalnie istnieją jakieś procedury. Nauczyciele mogą nieświadomie stosować teorię usprawiedliwiania systemu, która po części wyjaśnia, jakie – obok niekompetencji osoby informowanej – są przyczyny tuszowania przypadków molestowania i przemocy seksualnej. Według niej ludzie pragną zachować porządek społeczny, nawet poświęcając dobrostan niektórych grup i prowadząc do ich wykluczenia i dyskryminacji<sup>13</sup>. Tak wydaje się po prostu wygodniej. Jednak jako osoby odpowiedzialne za bezpieczeństwo powierzonych nam dzieci i młodzieży nie możemy w ten sposób podchodzić do ich krzywdy. Maksyma Janusza Korczaka głosząca, że „dziecko ma

prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważenia”, powinna być naczelną zasadą towarzyszącą nam podczas rozwiązywania problemu molestowania seksualnego. Musimy zaopiekować się ofiarą, zrozumieć ją i zaspokoić jej potrzeby.

Przeciwdziałać powyższym problemom możemy poprzez edukowanie siebie i uczniów oraz trzymanie się odpowiednich standardów traktowania osoby poszkodowanej. Kluczową rolę we wspieraniu uczniów po wystąpieniu molestowania seksualnego odgrywa nasza wrażliwość i świadomość w tej kwestii, nasza postawa wobec samego zjawiska, sprawców, osób poszkodowanych czy ich rodziców. Dlatego tak ważne jest, aby dyrektor dbał o wyszkolenie kadry swojej placówki, o opracowanie standardów w tym zakresie i wdrożenie odpowiednich procedur w przypadku naruszeń tego typu. Świadomi, wyposażeni w skuteczne narzędzia nauczyciele nie tylko będą w stanie skutecznie reagować na wypadki molestowania seksualnego, ale również bez fałszywego wstydu podejmą działania edukacyjne o charakterze profilaktycznym. Z molestowaniem seksualnym wśród młodych bowiem należy nie tylko walczyć, ale także zapobiegać jego występowaniu. Uczmy zatem dzieci i młodzież rozpoznawać zachowania noszące znamiona molestowania i przemoc seksualnej.

### **Praktyczne porady**

Wsluchując się w relację ofiary, kieruj się delikatnością i empatią oraz wykazuj wspierającą postawę i profesjonalizm. Nie przerywaj, nie zaprzeczaj, nie neguj uczuć, nie podważaj wiarygodności, nie dramatyzuj i nie opowiadaj o sobie. Uwierz, uznaj niestosowność zachowania sprawcy i krzywdę ofiary. Powstrzymuj się od emocjonalnych, ocennych wypowiedzi w stosunku do osoby poszkodowanej. Absolutnie niedopuszczalne są negatywne lub w jakikolwiek sposób dyskryminujące

komentarze, wynikające z własnej niewiedzy lub uprzedzeń (ich przykłady można znaleźć poniżej).

Dołóż starań, aby rzetelnie wyjaśnić przebieg zdarzenia. Podejmij kroki wobec sprawcy. Jasno mu zakomunikuj, że jest to nieakceptowalne zachowanie. Nie pozwól, aby zrzucił odpowiedzialność na ofiarę za to, co sam zrobił. Wdróż procedury i wyciągnij konsekwencje. W zależności od powagi potwierdzonych zarzutów, mogą to być: obniżona ocena ze sprawowania, upomnienie lub nagana wychowawcy, nagana dyrektora szkoły, zawieszenie w prawach ucznia, usunięcie ze szkoły, zgłoszenie sprawy organom ścigania, przekazanie do sądu rodzinnego informacji o demoralizacji nieletniego. Poproś osobę pokrzywdzoną o niekasowanie wiadomości od sprawcy, prowadzenie kalendarium powtarzających się naruszeń i bieżące informowanie o nich zaufanych osób. Może to pomóc, gdy będzie konieczne podjęcie dalszych kroków. Zajmij się problemem, który wystąpił między uczniami lub uczniem a nauczycielem, nawet jeśli nie wystąpił on na terenie szkoły. Szczególnie należy wspierać osobę, która zgłasza molestowanie ze strony nauczyciela (niestety takie przypadki też się zdarzają), gdyż mierzy się ona nie tylko z trudnymi emocjami typowymi dla ofiar nadużyć, ale nie jest jej także łatwo zderzyć się z osobą ugruntowanej pozycji w społeczeństwie i postawioną wyżej w hierarchii szkolnej. Jeśli trudno ci od razu rozwiązać taki problem, poproś o czas, zapewniając jednocześnie bezpieczeństwo ofierze. Należy wówczas wdrożyć oficjalne działania, powiadomić dyrektora i pedagoga, a potem – monitorować sprawę.

Rozwijaj swoją świadomość, jak może reagować osoba skrzywdzona – biernością, gniewem, buntem, załamaniem. Wiedz, że czasem nie widać oznak reakcji emocjonalnej. Na co dzień buduj w uczniach postawę asertywności, a także poczucie bezpieczeństwa i zaufania. Samemu na co dzień szanuj granice uczniów oraz prezentuj pozytywny model postaw i zachowań. Nie używaj

seksistowskiego języka i reaguj na nieakceptowalne wypowiedzi i zachowania wśród uczniów i kolegów po fachu.

Zawczasu prowadź rzetelną edukację i poszerzaj świadomość podopiecznych odnośnie molestowania seksualnego, minimalizując tym samym ryzyko jego wystąpienia. Wyczułaj uczniów i uczennice, by byli uważni na to, jakie są ich własne granice. Ucz ich, że nie muszą być mili dla innych wbrew sobie i nie muszą się zgadzać na przedmiotowe traktowanie. Przypominaj, czym jest świadoma zgoda na jakiegokolwiek interakcje o zabarwieniu seksualnym (*consent*), w jakim środowisku i otoczeniu i z kim absolutnie nie można inicjować takich kontaktów nawet za czyjąś zgodą (na przykład przełożony z podwładnym, nauczyciel z uczniem, lekarz z pacjentem czy wykładowca ze studentem, także z osobą poniżej 15 roku życia), jakie zachowania są powszechnie nieakceptowalne, gdzie i u kogo szukać sojuszników i pomocy w sytuacji podbramkowej (przyjaciele, rodzice, nauczyciele, wychowawca, pedagog, psycholog szkolny, dyrektor szkoły, w poważnych przypadkach organy ścigania). Otwarta, odtabulizowana dyskusja na ten temat zapewni również potencjalną ofiarę, że może szukać u nas pomocy bez bycia stygmatyzowaną i szufladkowaną. Daj jej wiedzę, do kogo ma się zgłosić, gdy jej granice zostaną przez kogoś naruszone (dlatego w szkole muszą istnieć wyraźnie zdefiniowane ścieżki ubiegania się o wsparcie) oraz wyposaż ją w umiejętności radzenia sobie z natrętami. Krótkie, grzeczne, natychmiastowe komunikaty bez wdawania się w przewlekłą dyskusję wyrażą niezgodę, a być może także nie pozwolą na eskalację niepożądanego zachowania. Podaj proste argumenty, koncentrujące się na decyzyjności, integralności psychicznej i fizycznej oraz na niezbywalnym prawie do samostanowienia. Oto jak można asertywnie i stanowczo reagować werbalnie, jeśli ktoś narusza granice: „Przesadziłeś/-aś. Nie życzę sobie, żebyś tak mówił(a)/robił(a), a to,

co dzisiaj zrobiłeś/-aś/powiedziałeś/-aś, zgłaszam dyrekcji”; „Uważam, że przesadziłeś/-aś. Proszę tego więcej nie robić”.

Zapewnij ofiarę, że nigdy nie powinna się obwiniać o to, co się stało, gdyż to nie ona, a sprawca odpowiada za przekraczanie jej granic.

Dużą rolę w ucinaniu zjawiska odgrywają świadkowie. Ofiara molestowania seksualnego, które zaistniało w obecności osób trzecich, może mieć za złe tym ostatnim, jeśli pozostawały one bierne podczas zajścia lub po nim, nie wspierały ofiary albo, co gorsza, stanęły po stronie sprawcy, usprawiedliwiały go, pochwalały lub obwiniały ofiarę, a po wydarzeniu odsuwały się od niej. Oto, jak możemy przygotować przyszłych świadków (dla uproszczenia przypiszę ofierze płeć żeńską). Absolutnie nie dołączaj do sprawcy. Nie śmieję się, nie chichocz. Nie udawaj, że nic się nie stało. Jasno nazwij to, czego świadkiem byłeś/-eś:

„To jest molestowanie seksualne. Jeśli ona złoży skargę do wychowawcy, powiem, co widziałam”; „Zostaw ją. Ciekawe, czy twoja dziewczyna też ma takiego kolegę, który ją traktuje tak jak ty Iksińską?”; „Podobałoby ci się, gdyby któryś z nauczycieli (można wybrać konkretnego nauczyciela, silniejszego od napastnika) zrobił ci coś takiego? Nie? To dlaczego robisz to jej?”

Jeśli możesz, okaz wsparcie koleżance, którą ktoś tak potraktował, i porozmawiaj z nią spokojnie na osobności. Wysłuchaj, nie oceniaj, nie obwiniaj. Ostatnie, czego potrzebuje skrzywdzona osoba, to poczucie, że to ona ponosi odpowiedzialność za to, co się wydarzyło. Nawet jeśli lubisz sprawcę molestowania, nie usprawiedliwiaj go w rozmowie z osobą skrzywdzoną, tylko postaraj się zdystansować i nie ferować wyroków. Nigdy nie mów do ofiary: „Co, podobało ci się, jak cię dotykał(a)?”, bo to obraźliwe. Unikaj bagatelizujących sformułowań typu: „E tam, zdawało ci się. Nie przejmuj się, to nic takiego”. Nigdy nie obracaj tego, co się stało, w żart, zwłaszcza gdy widzisz, że zajście mocno dotknęło koleżankę. Szanuj jej

granice. Jeśli uważasz, że może potrzebować przytulenia w trudnej dla siebie sytuacji, zapytaj, czy możesz to zrobić, czy ona tego chce i potrzebuje. Nie wymuszaj bardziej szczegółowej opowieści o zajściu niż to, co chce ci sama opowiedzieć. Koleżanka ci zaufała i zwierzyła się z trudnego przeżycia, ale nie narzucaj rozwiązań i nie decyduj za nią, co ma z tym zrobić. Omów opcje i wspólnie rozważcie, co byłoby najlepsze w jej sytuacji: czy zgłosić zajście wyżej, a jeśli tak, to komu. Jeśli widzisz, że to dla tej osoby trudne, zapytaj, czy życzy sobie, abyś w jej imieniu zgłosiła to do wychowawcy, pedagoga szkolnego, psychologa, dyrektora szkoły lub czy potrzebuje innego wsparcia.

Jeśli osoba wydaje się przygnębiona przebiegiem zajścia i złym potraktowaniem, postaraj się dodać jej otuchy, pocieszyć ją, jednocześnie nie umniejszając rangi jej przeżyć. Nie rozpowiadaj innym, co się stało, w tonie sensacji, zwłaszcza jeśli osoba poszkodowana sobie tego nie życzy. Plotka może wymknąć się spod kontroli i w powszechnym odbiorze osoba pokrzywdzona może dodatkowo stać się ofiarą pomówień. Pamiętaj, że okazanie bezwarunkowego wsparcia pomoże koleżance zmniejszyć odczuwane poczucie krzywdy. Jeśli będziesz wspierać, być może sam(a) otrzymasz wsparcie od tej osoby w podobnej sytuacji. Pokaż sprawcy, że nie jest bezkarny. Nie pozwól, aby klasa stygmatyzowała i izolowała osobę pokrzywdzoną. Ponadto jeśli zgadzasz się, że molestowanie to nie są tylko niewinne wyglupy i że z gwałtu, molestowania i wykorzystywania seksualnego nie robi się żartów ani nie grozi się nimi innym osobom, zawsze reaguj, jeśli ktoś tak robi w twojej obecności. A jeśli sam(a) chcesz unikać nieświadomego przekraczania cudzych granic w sferze seksualnej, bądź uważna/-y, wnikliwie przeanalizuj własne zachowanie lub poproś o opinię bliskiej osoby: czy obserwując cię, ma czasem wrażenie, że naruszasz standardy?

## Nieakceptowalne reakcje i wypowiedzi nauczyciela

Jakie są więc najczęstsze błędy kadry nauczycielskiej, gdy uczeń lub uczennica zgłasza naruszenia w tym zakresie? Są to:

- powielanie stereotypów, zarówno usprawiedliwiających sprawcę (na przykład że wzorowi uczniowie na pewno nie mogli dopuścić się molestowania), jak i oceniających ofiarę (przekonanie, że długość spódnicy może być odczytywana jako sygnał przyzwalający komukolwiek molestować seksualnie inną osobę, podczas gdy w rzeczywistości osoba molestowana nie ponosi odpowiedzialności za decyzje i działania sprawcy);
- ignorowanie lub bagatelizowanie zjawiska i umniejszanie winy sprawców;
- oczekiwanie od osoby poszkodowanej określonego schematu reakcji, na przykład mamy określony stereotyp, jak „zachowuje się ofiara”, spodziewamy się, że nie może ona zwlekać z zawiadomieniem o zajściu, a musi to zrobić w konkretnym przedziale czasowym; że zawsze musi bezwarunkowo zaakceptować przeprosiny winowajcy; że musi zachować poufność, bo według nas dzieląc się swoją historią z innymi, naraża na szwank „dobre imię szkoły”; że musi odczuwać smutek, a nie złość czy gniew, którego nie pozwalamy jej okazywać, lub też że gdy oceniamy wydarzenie jako poważne naruszenie, osoba poszkodowana nie może tak po prostu „zachowywać się normalnie”, bo przecież ofiary molestowania seksualnego – a już na pewno jego ciężkiej formy – zawsze płaczą i nie potrafią bezproblemowo funkcjonować z powodu swojego strauumatyzowania (tymczasem w wyniku doznania szoku z powodu bycia molestowanym/-ną pojawiają się silne emocje, co może wyzwalać różne zachowania, na przykład histeryczny śmiech, mylnie pozytywany przez niektórych jako oznaka aprobaty mole-

stowania; później może pojawić się poczucie wstydu i winy, stąd niektórym poszkodowanym trudno zgłaszać naruszenie od razu<sup>14</sup>;

- niedawanie wiary osobie donoszącej o popełnieniu naruszenia wobec niej i ogólne podważanie jej wiarygodności w rozmowie o zajściu;
- nakłanianie ofiary do zmiany klasy lub szkoły;
- niezawiadomienie rodziców lub opiekunów prawnych obu stron o zaistniałej sytuacji;
- ignorowanie obowiązku zawiadomienia odpowiednich instytucji i organów ścigania, jeśli zachodzi taka konieczność, zniechęcanie do tego rodziców lub opiekunów prawnych.

Takie podejście bardzo często manifestujemy poprzez nieodpowiedni dobór słów w rozmowie z osobą poszkodowaną. Szczegółowa analiza zachowania lub ubioru osoby molestowanej, poniżanie, upokarzanie, zawstydzanie, ocenianie czy przrzucanie na nią odpowiedzialności za niedopuszczalne zachowanie sprawcy prowadzą do wtórnej wiktyimizacji, a jednocześnie oddalają naszą uwagę od sprawcy i ośmielają innych. Narażenie na stres nie tylko podczas samego wydarzenia, ale także w wyniku nieadekwatnej reakcji otoczenia, może powodować u ofiary trwałe lub czasowe konsekwencje dla zdrowia somatycznego oraz emocjonalnego. Nieprofesjonalne odnośnienie się do osób skrzywdzonych nie tylko może być przez nie odczytywane jako dawanie przyzwolenia na tę formę nadużycia, ale także niesie ogromny koszt emocjonalny nie tylko w przypadku samych ofiar, ale i kolejnych potencjalnych poszkodowanych. Jeśli uczeń zauważy, że otoczenie pobłaża sprawcy, nie akceptuje lub lekceważy krzywdę ofiary bądź podchodzi do niej oceniająco, może dojść do wniosku, że nie warto zgłaszać faktu doznania własnej szkody. Z kolei trzymanie w tajemnicy molestowania seksualnego z powodu – słusznego bądź nie – podejrzania, że nauczyciele nie zajmą się odpowiednio problemem, może prowadzić do zaniżonej samooceny, poczucia zdrady, krzywdy i niesprawiedliwości.

Oto przykłady niedopuszczalnych komentarzy, prowadzących do bezsilności ofiar i ich przekonania o niezaopiekowaniu lub przekierowujące choćby część winy właśnie na nie:

- „Nie powinnaś nosić krótkich spódniczek / tak się ubierać”.
- „Ale przecież ty nie miałaś na sobie stanika!”
- „Nie ubieraj się tak wyzywająco, wtedy nikt nie będzie cię zaczepiał”.
- „No cóż... Gdybyś się tak nie zachowywała / nie kokietowała / nie była pijana, to problemu by nie było”.
- „Prawdziwa dama jest zawsze szanowana”.
- „Porządnej dziewczynie nikt tego nie zrobi”.
- „Mam wątpliwości. Nie zachowujesz się jak ofiara”.
- „W tym wieku chłopcom buzują hormony”.
- „To są tylko końskie zaloty”.
- „Oni muszą się wyszumieć”.
- „On już taki jest, kiedyś mu przejdzie”.
- „Nie psuj mu opinii”.
- „Nie oczerniaj bezpodstawnie porządnego chłopaka”.
- „Widocznie mu się podobasz”.
- „Nie przesadzaj!”
- „Nie ma co się obrażać”.
- „Nie rób z igły widły”.
- „Nie rozpowiadaj o tym”.
- „Źle to odczytujesz. To przecież tylko niewinne żarty / niewinny flirt”.
- „Nie znasz się na żartach?”
- „Po co tam szłaś?”
- „Chyba ci się podobało, skoro tak się śmiałaś”.
- „Dlaczego się nie broniłaś, nie protestowałaś?”
- „Dlaczego pozwalasz, aby ktoś tak do ciebie mówił?”
- „Nie donoś!”
- „Wyołbrzymiasz. Przecież on ci tylko strzelił z biustonosza”.
- „Nie przejmuj się. To nic takiego”.
- „Sama tego chciałaś”.
- „Gadasz jak jakaś zideologizowana feministka”.

- „Następnym razem udawaj, że nie słyszysz, co do ciebie mówi”.
- „Widzisz? Nie powinnaś/nie powinieneś się tak obnosić”.
- „Chłopcy, ale dziewczynki podrywamy po lekcjach, nie w szkole” (tym samym sugerujemy, że poza szkołą niechciane zaloty są OK).

Gdy nie wiemy, jak reagować na wystąpienie molestowania seksualnego, aktywnie poszukujemy pomocy. Przeczeszmy dostępne artykuły na ten temat, poprośmy o wsparcie pedagoga szkolnego, psychologa, dyrektora szkoły lub poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Zadzwońmy na telefon wsparcia dla rodziców i nauczycieli w sprawie bezpieczeństwa dzieci: 800 100 100 (warto wcześniej sprawdzić godziny dostępności). Pod tym numerem telefonu psychologowie FDDS udzielają informacji rodzicom i nauczycielom, jak mogą przeciwdziałać i pomóc dzieciom przeżywającym kłopoty i trudności wynikające z problemów i zachowań ryzykownych, takich jak agresja i przemoc w szkole, cyberprzemoc i zagrożenia związane z nowymi technologiami, wykorzystywanie seksualne, kontakt z substancjami psychoaktywnymi, uzależnienia, depresja, myśli samobójcze, zaburzenia odżywiania (informacja ze strony fundacji). Uzyskane porady ukierunkowują nasze dalsze działania, mające na celu wsparcie podopiecznych. Sama kilkakrotnie korzystałam z tego doradztwa w przypadku trudności, z jakimi musieli się mierzyć moi uczniowie.

Róbmy wszystko, aby osoby poszkodowane nie musiały mówić o sobie z goryczą: „Kiedy zgłaszam – jestem aferzystką. Kiedy milczę – moja wina”<sup>15</sup> lub wypowiadały słowa świadczące o poczuciu winy jak w tym cytacie: „Pewnie go sprowokowałam, bo miałam krótkie spodenki i cienką bluzkę, spod której było widać stanik”<sup>16</sup>.

Uwrażliwiamy młodych na odczytywanie sygnałów, że ktoś narusza ich intymność. Uczulajmy, żeby oni tego nie czynili wobec innych, a gdy ktoś narusza normy, reagujemy adekwatnie

do przewiny. Jako nauczyciele jesteśmy współodpowiedzialni za tworzenie bezpiecznego środowiska rozwoju dzieci i młodzieży – również w zakresie zapobiegania i eliminacji niepożądanych zachowań na tle seksualnym. Zaopiekowanie się uczniami i uczennicami w tym zakresie może zaowocować tym, że w przyszłości oni sami będą wyczuleni na cudzą krzywdę jako policjanci, prokuratorzy, sędziowie, kuratorzy, pracownicy opieki zdrowotnej i społecznej, nauczyciele, opiekunowie, rodzice czy sąsiedzi oraz że wykonując swoje zawodowe i obywatelskie obowiązki, będą potrafili zareagować adekwatnie do powagi naruszeń, z jakimi się zetkną.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r., która weszła w życie 1 stycznia 2011 r., o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, Dz.U. 2010 nr 254 poz. 1700. Zgodnie z jej treścią, określa ona obszary i sposoby przeciwdziałania naruszeniom zasady równego traktowania ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną oraz organy właściwe w tym zakresie. Stosuje się ją m.in. w zakresie dostępu i warunków korzystania z oświaty i szkolnictwa wyższego. Ma ona zatem zastosowanie również w placówkach edukacyjnych. Ustawodawca wyjaśnia, że przez nierówne traktowanie rozumie się: „traktowanie osób fizycznych w sposób będący jednym lub kilkoma z następujących zachowań: dyskryminacją bezpośrednią, dyskryminacją pośrednią, molestowaniem, molestowaniem seksualnym, a także mniej korzystnym traktowaniem osoby fizycznej wynikającym z odrzucenia molestowania lub molestowania seksualnego lub podporządkowania się molestowaniu lub molestowaniu seksualnemu, oraz zachęcanie do takich zachowań i nakazywanie tych zachowań”. Zatem należy zauważyć, że każda forma molestowania seksualnego w jakimkolwiek środowisku – również szkolnym – to przejaw nierównego traktowania, które powinno być eliminowane z wszelkich sfer życia społecznego.
- <sup>2</sup> M. Feliksiak (oprac.), *Molestowanie seksualne*, „Komunikat z Badań” 2018, nr 98, www.cbos.pl, data dostępu: 18.08.2022.
- <sup>3</sup> M. Sajkowska, *Wykorzystywanie seksualne dzieci*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2017, nr 1 (16), s. 232–251.
- <sup>4</sup> Badania z roku 2015 i 2019 przeprowadzone przez Stowarzyszenie Uniwersytetów Amerykańskich wśród ponad 150 000

- i 180 000 studentów potwierdziły, że studenci LGBTQ doświadczają przemocy i molestowania seksualnego znacznie częściej niż osoby heteroseksualne. Por. D. Cantor i in., *Report on the AAU Campus Climate Survey on Sexual Assault and Misconduct*, Maryland 2020, [www.aau.edu](http://www.aau.edu), data dostępu: 18.08.2022.
- <sup>5</sup> M. Różański, *Grzeczne ofiary. Autyzm i przemoc seksualna*, niepełnosprawni.pl, data dostępu: 18.08.2022.
  - <sup>6</sup> *Violence against Women and Girls with Disabilities*, [www.un.org](http://www.un.org), data dostępu: 18.08.2022.
  - <sup>7</sup> *Bullying, Violence Common in Schools Worldwide*, [www.hrw.org](http://www.hrw.org), data dostępu: 18.08.2022.
  - <sup>8</sup> K. Wojna, *Gimnazjalistki z Sulejowa ukarane naganą za prześladowanie uczennicy*, „Dziennik Łódzki”, [polskatimes.pl](http://polskatimes.pl), data dostępu: 18.08.2022.
  - <sup>9</sup> A. Synakiewicz, *Agresja na tle homofobii, czyli ukryta rzeczywistość w polskiej szkole*, „Portal Oświatowy” z 1 marca 2012, [www.portaloswiatowy.pl](http://www.portaloswiatowy.pl), data dostępu: 18.08.2022.
  - <sup>10</sup> M. Gualdi i in., *Schoolmates. Znęcanie się w szkołach. Przewodnik dla młodzieży jak przeciwdziałać znęcaniu*, przeł. R. Biedroń, P. Kulka, Warszawa 2008, [kph.org.pl](http://kph.org.pl), data dostępu: 18.08.2022.
  - <sup>11</sup> J. Włodarczyk, *Wykorzystywanie seksualne w dzieciństwie a konsekwencje w życiu dorosłym. Raport z badań*, Warszawa 2016.
  - <sup>12</sup> M. Chustecka, E. Kielak, M. Rawłuszko (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*, Warszawa 2016.
  - <sup>13</sup> A.E. Łyś, *Przemoc seksualna a kultura. Osoby z niepełnosprawnościami jako ofiary przemocy seksualnej*, w: K. Bargiel-Matusiewicz, R. Dziurła, J. Kowalska (red.), *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, Warszawa 2018, s. 141–160.
  - <sup>14</sup> K. Czarnecka, *Molestowanie seksualne: jak sobie radzić z naruszeniem granic*, rozmowa z dr Agnieszką Mościcką-Teske, „Polityka” z 6 lutego 2018, [www.polityka.pl](http://www.polityka.pl), data dostępu: 18.08.2022.
  - <sup>15</sup> Napis obok bramy wejściowej Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie przez wiele lat dochodziło do haniebnego zachowania ze strony wykładowcy, niedawno zdemaskowanego przez media.
  - <sup>16</sup> Żytnicki, *Kierowca Bolta molestował nastolatkę z Poznania*. „Nie zrobiłem nic złego”, [poznany.wyborcza.pl](http://poznany.wyborcza.pl) z 22 lipca 2022, data dostępu: 18.08.2022.

## Bibliografia

- Jak zapewnić wsparcie ofierze wykorzystywania seksualnego?*, [www.1800respect.org.au](http://www.1800respect.org.au), data dostępu: 18.08.2022.
- Kalinowska-Sufinowicz B.: *Jak reagować na molestowanie seksualne? Poradnik wersja 2.0*, Poznań 2020.
- Synakiewicz A.: „Nie” znaczy „NIE!” – czyli co każdy wychowawca musi wiedzieć o przemocy seksualnej w szkole, [epedagogika.pl](http://epedagogika.pl), data dostępu: 18.08.2022.

Konsultacja merytoryczna – Maja Wencierska, psycholożka, seksuolożka, biegła sądowa w dziedzinie psychologii.

## Abstract

### *When does sexual harassment start?*

*The author of the article explains what sexual harassment is, how to recognize its signs and how to deal with its consequences. On the one hand, the presented real-life examples show the scope of this problem among school children and on the other hand, give an idea of how to prevent sexual harassment in the immediate environment, e.g. school or workplace.*

---

## Małgorzata Zalewska

Nauczycielka języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.

# Wiedzieć, kim się jest

---

Małgorzata Mikut

## Podstawowe zadania okresu dorastania

Dzieci rozpoczynające szkołę w roku 2022 jako siedmiolatki będą przechodzić na emeryturę w większości państw europejskich około roku 2080. Okres ich największej aktywności zawodowej przypadnie więc na drugą połowę XXI wieku. Dziś nikt nie ma pojęcia, jak świat będzie wyglądał za 10 lat, a tym bardziej pod koniec obecnego stulecia. Nie wiadomo, jaka wiedza będzie niezbędna, ponie-

waż pewne jej obszary zdezaktualizują się, a w ich miejsce – dzięki badaniom i odkryciom naukowym, ale też w następstwie zmian klimatycznych, pandemii, wojen, migracji – pojawią się nowe informacje i teorie. Nikt nie jest w stanie dać gwarancji, że zawód, który obecnie daje bezpieczeństwo finansowe, zapewni byt, a przede wszystkim pozwoli na spełnienie się w przyszłym, dorosłym życiu.



## Produkcja taśmowa

„Faktem jest, że praca, którą podjąłeś, bo jest dobrze płatna, może łatwo zniknąć w nadchodzącej dekadzie. Jeśli nie nauczyłeś się myśleć twórczo i zgłębiać swoich prawdziwych zdolności, co wtedy zrobisz?”<sup>1</sup> – pyta Ken Robinson. Dla osiągnięcia osobistego sukcesu w dowolnej dziedzinie niezbędne jest dokonywanie autonomicznych wyborów, których kierunek wyznaczają indywidualne zainteresowania, predyspozycje i umiejętności. Problem powstaje wtedy, kiedy człowiek nie zna siebie i swoich możliwości.

Dynamika zmian jest tak ogromna, że współczesna młodzież będzie musiała wielokrotnie w ciągu życia zadawać sobie podstawowe pytania egzystencjalne: kim jestem? Co chcę osiągnąć w życiu? Jak to zrealizować? W co się angażować? Jeszcze kilka dekad temu dorastający stawiali sobie te pytania głównie przed wyborem szkoły średniej i studiów – gdy wkraczali w dorosłość; do wielu z nich pytania te po raz podjętej decyzji o ścieżce zawodowej już nie powracały. Współcześnie to niemożliwe, egzystujemy bowiem w ciągłej niepewności. „Jak żyć w świecie, w którym absolutna niepewność to nie wada, lecz cecha? By przetrwać w takim świecie, potrzebne będą niezwykła elastyczność umysłowa i potężne rezerwy równowagi emocjonalnej. Trzeba będzie rezygnować z kolejnych rzeczy, które się świetnie zna, a przyzwyczajając się do tego, co nieznanne”<sup>2</sup>.

Istotne jest też aktualizowanie wiedzy o sobie i świecie dzięki „uczeniu się 4K”: krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Zdaniem Yuvala Noaha Harariego są to uniwersalne umiejętności życiowe, których powinno się uczyć w szkołach<sup>3</sup>. To jednak wymaga innego podejścia do edukacji, „4K” nie da się bowiem nauczyć z podręcznika ani oprzeć na czyimś doświadczeniu i wiedzy, ponieważ i doświadczenie, i wiedza mogą się szybko dezaktualizować. Świetnie pokazał to wybuch pandemii, gdy wszystkie pokolenia bez wy-

jątku doświadczyły po raz pierwszy izolacji społecznej na taką skalę.

Pewnych umiejętności nie da się osiągnąć w systemie edukacji wzorowanym na produkcji taśmowej, gdzie każdy przedmiot nauczania to inna rzeczywistość, często pozostająca bez związku z pozostałymi, gdzie uczniowie uczą się o świecie przewidywalnym, nazwanym, niezmiennym – zamiast współtworzyć wiedzę, uczestnicząc aktywnie w procesie poznawania świata, który jest namacalny, zmienny i pełen paradoksów oraz znaków zapytania. Młodzież często nie może liczyć na dorosłych, pomimo że większość z nich ma dobre zamiary; z reguły nie rozumieją oni nowego świata, głównie dlatego, że odebrali inną edukację. Co w takim razie można zrobić? Ważne jest poznanie siebie<sup>4</sup> i odkrycie swojego Żywiołu.

## Być w swoim Żywiole

Odnalezienie swojego Żywiołu, czyli swoich pasji i talentów, jest niezbędne dla osobistej samorealizacji, ale także efektywnego funkcjonowania grup społecznych i systemu edukacji. „Wszyscy rodzimy się z wyjątkowymi mocami wyobraźni, inteligencji, uczuć, intuicji, duchowości oraz fizycznej i zmysłowej świadomości. Przez większość czasu wykorzystujemy tylko ułamek tych mocy”<sup>5</sup>, a niektórzy nawet nie znają swoich uzdolnień; w ogóle siebie nie znają i to jest bardzo niekorzystne dla ich rozwoju i dla życiowego powodzenia.

„Żywioł jest miejscem, w którym spotykają się Twoje naturalne uzdolnienia i osobiste pasje”<sup>6</sup>. Kiedy ludzie są w swoim Żywiole, mają poczucie tożsamości, wiedzą, czego chcą i z większą łatwością precyzują cele życiowe. Jak odnaleźć swój Żywioł, jak dostrzec go w innych? Zdaniem Kena Robinsona w tej kwestii nie ma sztywnej reguły. U wielu osób Żywioł nie jest ograniczony do jednej cechy, pojedynczej pasji czy uzdolnienia, choć właśnie ta jedna może w niektórych przypadkach wypełniać życie człowieka w znaczący sposób. „Żywioł ma

dwie cechy i dwa warunki, by się w nim znaleźć. Cechami są uzdolnienie i pasja. Warunkami są postawa i możliwości. Kolejność jest mniej więcej taka: Pojąłem to; Kocham to; Chcę tego; Gdzie to jest?<sup>77</sup> – wylicza Robinson.

„Uzdolnienie jest naturalną łatwością do czegoś. Jest intuicyjnym poczuciem czy pojęciem, czym ta rzecz jest, jak działa i jak jej używać<sup>78</sup>. Ktoś może mieć naturalną łatwość uczenia się języków obcych, ktoś inny – naturalną grację w poruszaniu się w rytm muzyki, ktoś inny świetnie rachuje w pamięci. To osobiste rodzaje aktywności, które mogą być wysoce wyspecjalizowane, na przykład ktoś świetnie tańczy tańce latynoskie, ale nie cierpi tańca irlandzkiego. Ktoś specjalizuje się w bioinżynierii, inny uwielbia skomplikowane obliczenia matematyczne. Niektórych wykonywanie obliczeń matematycznych wciąga tak samo jak innych gra na instrumencie muzycznym. „Odkrycie i rozwijanie naszych twórczych sił jest niezbędną częścią stawania się tym, kim naprawdę jesteśmy. Nie wiemy, kim możemy być, dopóki nie dowiemy się, co możemy zrobić<sup>79</sup>. Na tym właśnie polega pierwszy etap „Pojąłem to” – odnajdujemy „to” dzięki działaniu, pełnym poczuciu sprawstwa i wolności robienia czegoś po swojemu.

Żeby być w swoim Żywiole, potrzeba czegoś więcej – czyli pasji. Jest to aktywność/czynność/działanie, wykonywanie której sprawia nam wielką przyjemność. Moją pasją jest na przykład taniec i nawet gdy jestem bardzo zmęczona, lecz nadarza się ku temu okazja – tańczę i to mnie wprowadza w euforię. Ken Robinson nazywa ten stan „Kocham to”.

Ludzie, którzy kochają to, co robią, często opisują siebie jako szczęściarzy. Ci, którzy uważają, że nie udało im się w życiu, mówią o pechu. „Ludzie, którzy osiągają wielkie rzeczy, łączą podobne postawy, jak wytrwałość, wiara w siebie, optymizm, ambicja i frustracja. To, jak postrzegamy okoliczności, w których się znajdujemy, i jak stwarzamy i przyjmujemy możliwości, zależy w dużej mierze od tego, czego od siebie oczekujemy<sup>80</sup>. Jeśli wiemy, co

jest naszą pasją (czy pasjami), to potrafimy pokonać dla niej wiele osobistych słabości, jesteśmy bardziej zdeterminowani w dążeniach, ale przede wszystkim wiemy, czego chcemy, bo to dla nas najważniejsze i czerpiemy z tego przyjemność.

„Bycie w swoim Żywiole oznacza często połączenie się z innymi ludźmi, którzy podzielają te same pasje i mają podobne poczucie zaangażowania. W praktyce oznacza to poszukiwanie możliwości, żeby zgłębić swoje uzdolnienia na różnych polach. Często potrzebujemy innych ludzi, żeby pomogli nam odkryć nasze prawdziwe talenty. Często możemy pomóc innym je odnaleźć<sup>81</sup>. Co to oznacza? Kiedy ten Żywioł się krystalizuje? Naturalnym okresem do odkrywania Żywiołu jest dzieciństwo, ale krystalizuje się on w okresie dorostania.

## Dorosnąć, ale do czego?

Dorastanie, które przypada na wiek nastoletni, jest szczególnie procesem rozwoju w przełomowym okresie życia, którego efektami mają być ukształtowane kompetencje do podejmowania zadań i ról w dorosłym życiu. Ten etap życia opisuje się jako kluczowy dla dalszych okresów, gdyż dochodzi w nim do ważnych rozstrzygnięć i punktów zwrotnych. W koncepcji Erika H. Eriksona dorastanie przypada na piątą fazę rozwoju (tożsamość vs. rozproszenie ról) spośród ośmiu, w których dokonuje się rozstrzygnięcie kryzysu rozwojowego. W tym okresie osoba „musi dokonać wyboru między dwiema ważnymi formami stosunków, jakie przejawia bądź chciałaby przejawiać do świata i siebie<sup>82</sup>. Młody człowiek „(...) dokonuje weryfikacji wszelkich identyfikacji i doświadczeń z poprzednich etapów życia i ich integracja w nową jakościową całość (...) pozwalałaby człowiekowi na dokonanie samookreślenia i swobodnego wyboru zaangażowania w te treści i wartości, które dorastający określa i ocenia pozytywnie<sup>83</sup>.

Określenie siebie i swojego miejsca w społeczeństwie przez dorastających wymaga czasu,

gdyż działania dokonują się na kilku płaszczyznach. Młody człowiek zestawia swoje dotychczasowe doświadczenia i osiągnięcia wyniesione z poprzednich okresów rozwojowych z nowymi problemami, składającymi się na tworzenie tożsamości. Integracja tych elementów odbywa się w okresie moratorium psychospołecznego, czyli zaprogramowanego opóźnienia wejścia w określone role społeczne osób dorosłych. Towarzyszy temu intensywne poszukiwanie grup odniesienia, eksperymentowanie z nowymi rolami.

Po pierwsze: dorastający w tym czasie dokonuje wyboru ideałów, które są mu bliskie, i odrzuca te, których nie akceptuje. Jest to konieczne do określenia siebie w sensie ideologicznym<sup>14</sup>. W tym zakresie dokonuje poszukiwań ludzi i idei, którym mógłby zaufać. Jest szczególnie wyczulony na indoktrynację, wszelką niezgodność i sprzeczne oczekiwania. Jeśli pewne wartości były mu narzucane siłą, a nie dostrzega ich obecności w praktyce życia ważnych dla niego osób, może całkowicie je odrzucić. W drodze poszukiwań właściwego punktu odniesienia może przystępować do nowych grup, porzucać dotychczasowe, którym przestał ufać. Staje się krytyczny, sceptyczny i nieufny, co może jawnie manifestować.

Po drugie: ważne jest osiągnięcie autonomii, niezależności emocjonalnej od znaczących dorosłych. Temu służyć może poszukiwanie możliwości dokonania czegoś z własnej woli, wyboru jednej z koniecznych dróg życiowych, zaangażowania się w jakąś działalność społeczną, czy też podjęcia się określonych obowiązków. Młody człowiek może zaangażować się też w role skrajne, negować pozytywne wartości i oczekiwania społeczne – jeśli czuje, że wybór taki „ochroni” jego wolę i niezależność. To typowe dla testowania ról i sprawdzania swoich „supermocy” w przypadku, gdy nowa rola wiąże się z chęcią osiągnięcia sukcesu.

Po trzecie: w okresie moratorium młody człowiek „powinien określić się w dziedzinie wyboru konkretnych autorytetów, które sam chce uznać i akceptować, oraz oceniać własne zdolności bycia

przywódcą”<sup>15</sup>. Wynika to z potrzeby inicjatywy i rozwijającej się wyobraźni. To dlatego może fascynować się przywódcami grup rówieśniczych lub starszych, dzięki którym może się spełniać potencjalnie lub realnie. Jednocześnie może się bronić przed rygorystycznymi ograniczeniami narzucanymi jego osobie i jawnie protestować i oskarżać innych, aby usprawiedliwić własne ekscesy. To testowanie granic własnych możliwości, ale i poszerzanie obszarów osobistej wolności. To także kontestowanie reguł życia społecznego, które nastolatkom wydają się absurdalne czy naruszające osobistą wolność. Dla niektórych to okazja do rozwoju poczucia sprawstwa w wybranych obszarach.

Po czwarte: „(...) poszukiwanie tożsamości zawodowej wiąże się z układaniem planów wymagających świadomego wyboru celu oraz systematycznego wysiłku. Nadzieja sukcesu zawodowego ułatwia podjęcie pracy i przełamywanie trudności z nią związanych”<sup>16</sup>. Tu ogromną rolę w wyborze ma poczucie satysfakcji i zaspokojenie własnych potrzeb. Problem pojawia się, gdy nastolatek siebie nie zna, nie ma sprecyzowanych zainteresowań i pasji. To może sprawić, że przez dłuższy czas będzie bierny, nie chcąc realizować czegoś, czego „nie czuje”. Tu bardzo potrzebne jest odkrycie swojego Żywiołu. Smutne, że po 12 latach obowiązkowej edukacji i kilku latach studiów spotykam młodych, którzy na pytanie: „Czym się interesujesz?”, ze smutkiem, a czasami wstydem odpowiadają, że nie wiedzą, a studia były przypadkowo wybrane. Czasami jest tak, że to, co uznajemy za nasz Żywioł, odkrywamy przypadkiem dzięki innym osobom. W niektórych rodzinach nie poświęca się wiele uwagi dzieciom i rozwijaniu u nich zainteresowań. Dominuje rutyna i brak sprecyzowanych pasji również u rodziców. Czasami szkoła jest jedynym miejscem, gdzie coś się dzieje, a ciekawie i nieszablonowo realizowana edukacja stanowi źródło inspiracji. W moim wypadku, gdyby nie szkoła i niektórzy nauczyciele, może nigdy nie przekonałabym się, że kocham takie miejsca kultury, jak filharmonia, teatr czy muzeum.

Wybory zawodów powinny mieć źródło w pasjach i zainteresowaniach. Wtedy decyzje dotyczące kolejnego szczebla edukacji czy pracy nie są problemem. Ważne, aby nie tworzyć hierarchii przedmiotów szkolnych ważnych i mniej ważnych. Jakże często nadal niejeden młody człowiek na pytanie rodzica: „Z czego i jaką ocenę otrzymałeś/otrzymałaś dzisiaj?”, odpowiadając „Z plastyki 5, z muzyki 6”, słyszy: „To nieważne; powiedz, co dostałeś/dostałaś z języka polskiego czy matematyki?”. Łatwo wyobrazić sobie, jaką krzywdę wyrządza się wówczas młodej osobie, która łączy swoją przyszłość właśnie ze sferami artystycznymi.

Poza tym bardzo istotne jest kształtowanie kreatywności. Dzięki niej rozwijamy elastyczność umysłową, a także przekraczamy pewne granice, wchodząc w potencjalny świat możliwości i innowacji. Wiele zawodów w niedalekiej przyszłości będzie wymagało zupełnie innego wykorzystania wiedzy. W pierwszym roku pandemii wielu ludzi straciło pracę. W nowych realiach najszybciej odnaleźli się ci, którzy mają pasje i nieszablonowe myślenie. Przykładem może być historyk mężczyzny, który stracił pracę, ale od lat robił piękne maski jaszczurów i dinozaurów dla swojego wnuka. Pokazano je w sieci i bardzo szybko to, co praktykował w wolnych chwilach jako pasję, stało się dla niego źródłem dochodu, ale również ogromnej satysfakcji z wykonywanej pracy. Ta historia pokazuje, jak ważne jest nade wszystko realizowanie tego, co uznajemy za swój Żywioł.

Po piąte: znaczące jest „przewidywanie osiągnięć, które są podstawą określenia tożsamości zawodowej. Bardzo ważne jest rozwijanie funkcji poznawczych, w tym procesów intelektualnych (interioryzacja, abstrakcja)”<sup>17</sup>, ale także poczucie pewności siebie, czyli zgodności między wiedzą i oceną dotyczącą własnej osoby a potwierdzającymi i akceptującymi te treści informacjami zwrotnymi od otoczenia. Co buduje pewność siebie? Możliwość przeżywania czegoś na swój sposób, działania z innymi, a przede wszystkim warunki do ekspery-

mentowania, próbowania się w różnych rolach. Niektórzy szybko odkrywają, co ich „kręci i nęci”. Inni potrzebują więcej czasu, aktywnego poszukiwania. Czasami działania nastolatków odbierane są jako „słomiany zapal”, bo młody człowiek na przykład zapisał się na zajęcia karate i po miesiącu je porzuca, potem zaczyna trenować piłkę nożną, ale też szybko rezygnuje, aż w końcu, będąc na jakimś meczu koszykówki, odkrywa, że to właśnie to i zaczyna się piękna przygoda ze sportem, czasami zwieńczona karierą sportową lub trenerstwem.

Ostatnim problemem, który musi rozstrzygnąć młody człowiek, jest identyfikacja seksualna. „Traktuje się ją jako warunek podjęcia roli seksualnej właściwej dla danej płci, zgodnej z normami kulturowymi i z płcią biologiczną. Dojrzewanie biologiczne (zmiany w proporcji ciała, rozwój seksualny) zwiększają wrażliwość osoby na problemy określenia siebie w tym zakresie”<sup>18</sup>.

### **Co zrobiła pandemia z młodzieżą?**

Doświadczenie pandemii, w tym realizacja przez długi czas edukacji na odległość i innych znaczących zdarzeń, wytworzyło w młodych pewne nawyki. Bardzo dobrą orientację w tym zakresie dają opracowane przez Laboratorium Innowacji Społecznych we współpracy z Fundacją Dbam o Mój Z@sięg kart do pracy z młodzieżą w ramach „Kampanii na rzecz młodzieży”, o której pisałam w jednym z poprzednich numerów „Refleksji”<sup>19</sup>.

Młodzież przyjmuje raczej rolę obserwatora (wydarzeń, informacji, rzeczywistości), co odbiera im sprawstwo i obniża ich podmiotowość. Wytworzyła nawyki nieprzywiązywania się do określonych grup społecznych<sup>20</sup>.

Młodzi zmagają się z problemami samoakceptacji i wycofują się z szerszego udziału w społeczeństwie. „Młode osoby zmagają się z niską samooceną, która może ograniczać ich działania i hamować aktywność w relacjach z innymi. Osoby te mają problemy z samoakceptacją, odczuwają strach

przed krytyką, a także nie doceniają samych siebie w wielu obszarach codziennego życia<sup>21</sup>.

Ich brak zaangażowania społecznego może być efektem niepewności, w co i po co się angażować. Odrzucanie podjęcia wielu ról dorosłych może z jednej strony wskazywać na retardację (od franc. *retarder* – opóźnić) procesu dorastania, a więc opóźniania osiągania kompetencji osób dorosłych. Z drugiej strony życie w świecie tak wielu niewiadomych nie zawsze zachęca do wyborów, które mogą skutkować zamknięciem szansy dla innych ważnych spraw.

Nieoceniona jest rola szkoły w udzielaniu pomocy w zakresie uzyskiwania odpowiedzi na ważne egzystencjalne pytania młodych. „Kontekst egzystencjalny edukacji wiąże się przede wszystkim z poznawaniem samego siebie, sztuką spotkania i dialogu z innymi, z uczeniem się przymierzania z rzeczywistością potencjalną; kształtowaniem orientacji ku sobie, ku innym, ku światu. W tym sensie powinności egzystencjalne edukacji zawierają się w prowadzeniu młodych od stanu większej niepewności do stanu mniejszej niepewności wobec świata i siebie, lecz nie odwrotnie<sup>22</sup>”.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> K. Robinson, *Uchwycić żywiol. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 30.
- <sup>2</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 339.
- <sup>3</sup> Ibidem, s. 335.
- <sup>4</sup> M. Mikut, *O stawianiu się sobą. Praktyki pedagogiczne oparte na teoriach wychowania antyautorytarnego*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2021, nr 2, s. 26–33.
- <sup>5</sup> K. Robinson, *Uchwycić żywiol. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, op. cit., s. 21.
- <sup>6</sup> Ibidem, s. 30.
- <sup>7</sup> Ibidem, s. 31.
- <sup>8</sup> Ibidem, s. 31.
- <sup>9</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>12</sup> A. Oleszkowicz, *Kryzys młodości – istota i przebieg*, Wrocław 1995, s. 20.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 20–24.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> M. Mikut, *Młodzi potrzebują mocy, a dorośli inspiracji*. UrbanLab Gdynia – ważna kampania na rzecz młodzieży, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 4, s. 44–47.

<sup>20</sup> Fundacja Dbam o Mój Z@sięg, Laboratorium Innowacji Społecznych, *Kampania na rzecz młodzieży*, 2022 (UrbanLab: karta A#01).

<sup>21</sup> Fundacja Dbam o Mój Z@sięg, Laboratorium Innowacji Społecznych, *Kampania na rzecz młodzieży*, 2022 (UrbanLab: karta B#02).

<sup>22</sup> R.M. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994, s. 16.

---

#### Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych, pedagożka, nauczycielka akademicka. Autorka publikacji z zakresu pedagogiki młodzieży i edukacji w wymiarze emancypacyjnym. Adiunktka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Rady Dydaktycznej Wydziału Nauk Społecznych US, szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a także Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Założycielka i opiekunka Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

# Temat (bez) tabu

---

Maja Wencierska

## Dlaczego dorośli nie rozmawiają z młodymi ludźmi o ich seksualności?

Czy można odkryć pozytywną stronę seksualności, gdy się było w domu uczonym, że jest to złe, brzydkie i wstydlive? Czy „wagina”, „srom”, „wulwa” i „cipka” znaczą to samo? Czemu tak trudno zaufać drugiej osobie? Jak poradzić sobie z traumą wykorzystania seksualnego w dzieciństwie? Co mam zrobić, jak chłopaki rozsyłają sobie mem z moimi piersiami? Jak określić swoją orientację seksualną i tożsamość płciową? Jak dziewczyny mogą się nauczyć masturbacji (chłopaki mają łatwiej)? Czy oglądanie filmów pornograficznych w wieku 11 lat może skrzywić na zawsze życie

seksualne? Jak sprawić, by mama znów mnie kochała, po tym jak jej powiedziałam, że nie jestem hetero? Jaki orgazm jest właściwy u kobiety? Co mam zrobić, jak mam nierówne wargi sromowe, a mniejsze są nieco większe? Czy chłopaków brzydzi krew miesięczkowa? O czym pamiętać przed pierwszym stosunkiem? Jak się nie zarazić chorobą weneryczną? Czy jestem normalny/-a?

To tylko niektóre pytania, jakie kieruje do mnie młodzież podczas psychoseksualnych warsztatów. Często przy tym dodają: „Bo wie pani, ja nie mam właściwie z kim o tym porozmawiać”.

## Kaganiec oświaty

Słowo „seks” to zlepek zaledwie czterech liter, a jednak od lat niezmiennie jest źródłem burzliwych debat, wynikających z mieszanki emocji: lęku, przerażenia, wstydu. Mimo globalizacji, rewolucji społecznych i kulturowych wyraz ten wciąż stanowi temat tabu, którego wiele osób obawia się dotknąć. Zostało upakowane w „kaganiec kulturowy” norm religijnych i prawnych, konfliktów ideologicznych i politycznych, stereotypów dotyczących sfery seksualnej młodych ludzi. Skoro osoby dorosłe często same mają obawy przed akceptowaniem własnej seksualności i rozmawianiem o niej, jak mogą skutecznie wspomagać rozwój psychoseksualny młodych ludzi?

Podczas indywidualnych spotkań w gabinecie psychoseksuologicznym czy też w trakcie warsztatów młodzież często dochodzi do wniosku, że pomimo szerokiego dostępu do źródeł wiedzy w mediach elektronicznych, zajęć wychowania do życia w rodzinie w szkole, dorastania w przyjaznym środowisku rodzinnym po prostu nie mają z kim porozmawiać o swojej seksualności. Przy czym młodzi ludzie posiadają niekiedy o wiele większą wiedzę z zakresu edukacji seksualnej niż ich rodzice i nauczyciele. Jak to możliwe?

### Wyjątkowość nastoletniej psychoseksualności<sup>1</sup>

Człowiek jest istotą psychoseksualną przez całe swoje życie, choć ekspresja jego potrzeb w tym zakresie zmienia się w zależności od wieku i wielu indywidualnych czynników (między innymi osobowościowych, wynikających z rozwoju emocjonalnego, intelektualnego, środowiska życia, wcześniejszych doświadczeń). U młodszych dzieci aktywność w sferze seksualnej wynika głównie z ciekawości, potrzeb poznawczych. U adolescentów – przede wszystkim

---

*Młodzi ludzie chcą rozmawiać o tych mniej oczywistych składowych popędu seksualnego: o bliskości, czułości, tworzeniu zdrowych relacji, odkrywaniu pozytywnej sfery swojej seksualności, tożsamości płciowej, fizjologii funkcjonowania organizmu, asertywności, zapobieganiu przemocy seksualnej, a nie o sypialnianej akrobatyce, jak często uważają osoby dorosłe.*

---

obok zmian fizycznych, biologicznych towarzyszących dojrzewaniu – związana jest z pojawieniem się popędu seksualnego.

Demonizowany tak często popęd seksualny obecnie nie jest traktowany w „tradycyjnym” ujęciu jako pragnienie obcowania seksualnego. Zawiera w sobie także identyfikację tożsamości płciowej, chęć zaspokojenia potrzeby intymności, ekspresji uczuć, czułości i miłości, tworzenia bliskich relacji<sup>2</sup>. Podobne refleksje mam po spotkaniach z młodymi ludźmi, którzy chcą rozmawiać właśnie o tych mniej oczywistych składowych popędu seksualnego: o bliskości, czułości, tworzeniu zdrowych relacji, odkrywaniu pozytywnej sfery swojej seksualności, tożsamości płciowej, fizjologii funkcjonowania organizmu, asertywności, zapobieganiu przemocy seksualnej, a nie o sypialnianej akrobatyce, jak często uważają osoby dorosłe.

## Jak młody człowiek uczy się o seksualności?

Matryca zachowań seksualnych („skrypty seksualne”) przyswajana jest w wyniku socjalizacji<sup>3</sup>, głównie nieformalnej. Źródłami „edukacji” seksualnej młodzieży są rówieśnicy oraz media elektroniczne (fora internetowe, filmy erotyczne i pornograficzne<sup>4</sup>)<sup>5</sup>.

Pod tym względem może wiele się nie zmieniło, bo przecież nastoletnią wiedzę o seksualności czerpaliliśmy/czerpałyśmy od bardziej „doinformowanych” kolegów i koleżanek czy z rubryki „Napisz do Kasi” w magazynie „Bravo”. Jednakże obecnie młodzi ludzie większość czasu spędzają w wirtualnym świecie. Coraz częściej młodzież przychodzi do mnie na konsultację „scenariusza pierwszego razu” (opartego na konfiguracji wymyślnych scen i pozycji z filmu pornograficznego), wątpliwościami odnośnie „normalności” w konfrontacji z „porno standardami”: skoro „aktorzy w pornosach” prezentują idealne penisy i wargi sromowe, erekcję trwającą kilkadziesiąt minut, nieustanną ochotę na seks, „uwielbiają” seks grupowy, kobiety „zawsze” mają orgazm, to muszę się leczyć, bo ja tak nie mam!

Według Krzysztofa Wąży: „Rodzice nie są najlepszymi partnerami do rozmów na ten temat, w szkołach nie ma rzetelnej edukacji seksualnej, a normy Kościoła są coraz trudniejsze do stosowania we współczesnym świecie. To wszystko sprawia, że głównym źródłem wiedzy na temat seksualności stają się kultura masowa i media”<sup>6</sup>. A jako źródła nie są niestety wybierane ani podręczniki rekomendowane przez psychologów i seksuologów, ani nawet Instagramowe czy TikTokowe profile promujące ciałopozytywność, rzetelną edukację seksualną i pozytywny stosunek do własnej seksualności.

Zatem definiowanie siebie jako istoty seksualnej przebiega w sposób niekontrolowany, często z wykorzystaniem źródeł wypaczających pozytywne spojrzenie na zdrowie i rozwój psy-

choseksualny, przepełnionych seksualizacją, seksizmem, przemocą seksualną i innymi niepożądanymi treściami<sup>7</sup>. Dziecko patrzy, obserwuje, uczy się przez modelowanie zachowań. I to od nas, osób dorosłych, zależy, jakie treści zobaczy, z jakimi osobami porozmawia na ważne dla siebie tematy. I tym samym, w jaki sposób ukształtuje swoją seksualność na resztę życia.

Istnieje wiele klasyfikacji w zakresie modeli edukacji seksualnej<sup>8</sup>, reprezentujących spektrum podejścia do wychowania seksualnego młodych ludzi: od modeli całkowitej abstynencji seksualnej po bardziej liberalne podejścia, afirmujące pozytywne podejście do cielesności i seksualności.

## Jaka jest skuteczność modeli wychowania seksualnego?

Szereg badań wskazuje na fakt, że modele „wszechstronnej edukacji seksualnej” skutecznie przeciwdziałają w zakresie występowania zachowań niepożądanych w odniesieniu do aktywności seksualnej młodzieży. Prawidłowo przeprowadzona edukacja seksualna wywiera korzystny wpływ w zakresie zmniejszania ryzyka wystąpienia niechcianych ciąży i chorób przenoszonych drogą płciową<sup>9</sup>. Ponadto nie tylko nie powoduje zwiększenia aktywności seksualnej, a opóźnia wiek inicjacji seksualnej<sup>10</sup>. Młodzi ludzie, ucząc się rozumienia swoich emocji, akceptacji własnego ciała i jego naturalnych potrzeb, empatycznej komunikacji w bliskich relacjach, asertywnego wyrażania swoich potrzeb i stawiania granic, odpowiedzialności związanych z podejmowaniem aktywności seksualnej – a zwłaszcza tego, że „porno standardy to fake standardy” – sami często decydują o przeżyciu pierwszego razu dopiero po znalezieniu „tej” osoby. Młode osoby chcą i potrafią podejmować odpowiedzialne decyzje, jeśli stworzy im się ku temu optymalne możliwości!

Dodatkowo nie ma dowodów, że jakikolwiek program oparty na abstynencji seksualnej



opóźnia inicjację albo redukuje liczbę partnerów seksualnych<sup>11</sup>.

Psycholodzy i seksuolodzy zwracają uwagę, że edukacja seksualna powinna być rozpoczęta przed inicjacją seksualną, czyli poprzedzać rozwój seksualny dziecka i stymulować go<sup>12</sup>. Ujęcie to jest zgodne ze znaną koncepcją Lwa Wygotskiego, dotyczącą związku między wychowaniem a rozwojem. Fakt ten budzi wiele obaw i niepokojów społecznych, jednak pamiętajmy, że edukacja seksualna nie jest tożsama z seksualizacją (por. Tabela 1). Oczywiście zajęcia powinny być przeprowadzone przez osobę przygotowaną do pracy z młodzieżą, wyposażoną w aktualną wiedzę naukową, ale także określone kompetencje osobiste (pozytywny stosunek do własnej cielesności i seksualności, postawa otwartości, akceptacji, tolerancji, elastyczności, empatii), umiejętności dostosowania języka wypowiedzi

i przekazywanych treści do wieku oraz poziomu rozwoju rozmówcy.

Niezwykle ważne jest, jaki świat wartości prezentuje nauczyciel, czy potrafi zachować w toku zajęć neutralność światopoglądową, jaki ma stosunek do zagadnień seksualności, czy chce i potrafi w sposób otwarty rozmawiać o tych zagadnieniach z uczniami<sup>13</sup>. Bo jak skutecznie wspierać rozwój psychoseksualny młodzieży, gdy samemu się czuje niechęć do własnego ciała i jego „nieczystych”, fizjologicznych potrzeb, a „te” sprawy wiążą się głównie z zażenowaniem i wstydem?

### **W czym pomaga rzetelna edukacja seksualna?**

Korzyści ze wspierania dojrzewania i holistycznego rozwoju młodego człowieka poprzez określone oddziaływania wychowawcze jest wiele.

Tabela 1. Różnica pomiędzy edukacją seksualną a seksualizacją. Opracowanie własne.

<b>Edukacja seksualna</b>	<b>Seksualizacja</b>
Bazuje na rzetelnej, aktualnej wiedzy naukowej.	Bazuje na przekazach medialnych.
Promuje holistyczne ujęcie seksualności, ze szczególnym uwzględnieniem pozytywnego rozwoju sfery uczuć i relacji.	Promuje popkulturowe wzory atrakcyjności fizycznej.
Odnosi się do seksualnych praw człowieka.	Odnosi się do treści generujących największy zysk medialny („lajki”), zatem często szokujących, kontrowersyjnych.
Uczy szacunku do samego siebie i drugiego człowieka.	Dopuszcza traktowanie osoby przedmiotowo, przez pryzmat walorów ciała.
Zapobiega zachowaniom ryzykownym młodzieży (przedwczesnej inicjacji, chorobom przenoszonym drogą płciową, przemoc seksualnej).	Promuje nierealne standardy „piękna”.
Wspomaga pozytywny rozwój psychoseksualności, jest adekwatna do wieku, poziomu emocjonalnego odbiorcy.	Ekspozuje zachowania seksualne zagrażające pozytywnemu rozwojowi seksualności.
Promuje ciałaopozytywność.	Generuje uczucia wstydu, niepokoju związane z subiektywnym poczuciem wybrakowania, niedoskonałości w odniesieniu do „standardów atrakcyjności”.

---

*Młodzi ludzie, ucząc się rozumienia swoich emocji, akceptacji własnego ciała i jego naturalnych potrzeb, empatycznej komunikacji w bliskich relacjach, asertywnego wyrażania swoich potrzeb i stawiania granic, odpowiedzialności związanych z podejmowaniem aktywności seksualnej – sami często decydują o przeżyciu pierwszego razu dopiero po znalezieniu „tej” osoby.*

---

Poprzez dostarczenie wiedzy oraz umożliwienie młodzieży rozmawiania w bezpiecznej przestrzeni – pełnej otwartości i akceptacji, nieoceniającego słuchania potrzeb nastoletniej osoby na tematy ważne – prawdopodobne staje się przezwyciężanie problemów i trudności dotyczących seksualności, ograniczenie skali ryzykownych zachowań seksualnych, dostarczenie wiedzy niezbędnej do budowania optymalnych relacji w związku intymnym, uczenie dbania o zdrowie seksualne i reprodukcyjne.

Tym samym taki rodzaj edukacji i komunikowania się z młodzieżą wpływa na ograniczenie niekorzystnych zjawisk, budzących niepokój osób dorosłych, związanych z przedwczesną inicjacją seksualną, jak: zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową STD (*Sexually Transmitted Diseases*), pornograficzna „edukacja seksualna”, cyberprzemoc (*online shaming*<sup>14</sup>, *revenge porn*<sup>15</sup>, wideochaty, seksting i in.), *grooming* (uwodzenie małoletniej osoby przez dorosłego w internecie) i wielu innych.

Dzięki zrozumieniu potrzeb młodych ludzi (także w zakresie zapewnienia im akceptacji i bezpieczeństwa w związku z posiadaną tożsamością płciową i orientacją psychoseksualną w szkole, co staje się już coraz częściej pewnym standardem w wielu placówkach, szczególnie w odniesieniu do osób transpłciowych), możliwe będzie także ograniczenie innych zjawisk w postaci zachowań autoagresywnych, stanów depresyjnych i lękowych, które przejawia wiele osób nastoletnich „hejtowanych” za psychoseksualną „inność”.

## **Podsumowanie**

Rozmawiania na „te” tematy trzeba się nauczyć, zaczynając od przełamania osobistego, seksualnego tabu, w którym większość z nas niestety została wychowana.

Jednak gdy nawiążemy pozytywny dialog z własną seksualnością, zweryfikujemy posiadaną wiedzę w oparciu o aktualne źródła informacji w sferze edukacji seksualnej, istnieje duże prawdopodobieństwo, że otworzymy się na różnorodność w spektrum seksualności, w postawie empatycznej otwartości, a młodzi ludzie znajdą w nas sprzymierzeńców w swym rozwoju psychoseksualnym. A przecież wszystkim nam zależy na wychowaniu szczęśliwych, spełnionych, akceptujących siebie i innych, wszechstronnie rozwijających się młodych ludzi.

## **Przypisy**

- <sup>1</sup> Dlaczego mówimy o psychoseksualności? Bo ludzka seksualność znajduje się bardziej „między uszami niż między nogami”, czyli najważniejszym organem seksualnym jest mózg!
- <sup>2</sup> Z. Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Kraków 2012.
- <sup>3</sup> Internalizacja przez jednostkę wartości, norm i zachowań, które otoczenie społeczne uznaje za ważne elementy roli kobiety i mężczyzny, zwłaszcza w odniesieniu do podejmowania aktywności seksualnej oraz relacji z partnerem. K. Wąż, *Socjalizacja seksualna i przemiany w obyczajowości seksualnej*

- młodzieży, w: Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *(Zbyt) młodzi rodzice*, Warszawa 2011.
- 4 Według Raportu NASK „Nastolatki 3.0” co czwarty nastolatek oglądał treści pornograficzne w internecie. Wśród dziewcząt co piąta ankietowana, a wśród chłopców co trzeci respondent miał kontakt z pornografią online. Aż 61,9% ankietowanych zadeklarowało, że ich koledzy i koleżanki oglądają treści pornograficzne w internecie, w tym 39% w szkole podstawowej i aż 83,1% w szkole średniej. Analiza ze względu na wiek pokazuje, że w ciągu kilku lat (pomiędzy 11–12 a 16–17 rokiem życia) następuje lawinowy przyrost doświadczeń związanych z pornografią internetową (11,6% – szkoła podstawowa; 45,8% – szkoła średnia). Wiedza rodziców o doświadczeniach ich dzieci w zakresie kontaktów z materiałami pornograficznymi w internecie jest bardzo ograniczona. *Co czwarty nastolatek oglądał pornografię. Najnowsze polskie badania*, twojasprawa.org.pl, data dostępu: 27.07.2022.
  - 5 K. Bulkowski, *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności. Raport z badania*. Warszawa 2015; H. Liberska, *Oczekiwania dotyczące własnej osoby i przyszłego partnera małżeńskiego w przededniu dorosłości*, w: H. Liberska, M. Matuszewska (red.), *Małżeństwo: męskość – kobiecość, miłość, konflikt*, Poznań 2001, s. 97–117.
  - 6 Kampania na Rzecz Świadomego Rodzicielstwa „Kiedy 1+1=3”. Więcej na ten temat: K. Wąż, *Znaczenie kultury popularnej w (re)konstruowaniu obyczajowości seksualnej*, w: D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, Kraków 2010, s. 417–431; K. Wąż, *Socjalizacja seksualna i przemiany w obyczajowości seksualnej młodzieży*, op. cit.
  - 7 Najmłodszą osobą, która trafiła do mnie z rodzicami po przypadkowym obejrzeniu treści pornograficznych w internecie, była ośmiolatka.
  - 8 Amerykańska Akademia Pediatrii. M. Dora, *Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 2, s. 102. Wyróżnia się 3 typy wychowania seksualnego: Typ A – wychowanie do czystości/abstynencji seksualnej, charakter proabstynencyjny i prorodzinny; Typ B – biologiczna edukacja seksualna, permissywna, skoncentrowana na biologicznych aspektach seksualności człowieka; Typ C – złożona, kompleksowa edukacja seksualna, zawierająca powyższe typy, wzbogacona o zagadnienia dotyczące zdrowia seksualnego i praw seksualnych.
  - 9 P.K. Kohler, L.E. Manhart, W.E. Lafferty, *Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teen pregnancy*, „Journal of Adolescent Health” 2008, nr 4 (42), s. 344–351.
  - 10 D. Kirby, *Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy (summary)*, „American Journal of Health Education” 2001, nr 6 (32), s. 348–355; D. Kirby, *Emerging Answers 2007: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexual Transmitted Diseases*. Washington 2007; M.A. Ott, J.S. Santelli, *Abstinence and abstinence-only education*, „Current Opinion in Obstetrics and Gynecology” 2007, nr 5 (19), s. 446–452.
  - 11 E. Ketting, *Sexuality education: the silent revolution in Europe*, „The European Journal of Contraception and Reproduction Health Care” 2018, nr 5 (23), s. 319–320.
  - 12 A. Długołęcka, *Wychowanie i edukacja seksualna*, w: Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka, *Edukacja seksualna*, Warszawa 2006.
  - 13 Z. Izdebski, K. Wąż, *Edukacja seksualna. Potrzeba, oczekiwania społeczne, realizacja*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2011, nr 1, s. 47–60.
  - 14 Zawstydzanie, poniżanie danej osoby w portalach społecznościowych ze względu na wygląd, zachowanie, „inność”.
  - 15 „Porno zemsta”, czyli rozpowszechnianie kompromitujących, intymnych zdjęć drugiej osoby w mediach elektronicznych w ramach „zemsty” za zakończenie związku.

---

## Maja Wencierska

Psycholożka, seksuolożka, neurokognitywistka, certyfikowana trenerka biznesu, terapeutka ACT, nauczycielka akademicka, biegła sądowa w dziedzinie psychologii. Prowadzi warsztaty i praktykę psychologiczną, wspierając dzieci, młodzież, dorosłych, osoby LGBT+ w zakresie: radzenia sobie z trudnymi emocjami; sytuacji kryzysowych; doskonalenia kompetencji osobistych, zawodowych oraz wychowawczych.

# Czego nie wiemy o młodzięży?

---

Sylwia Pietrucha

## Niektóre fakty i mity pomagające zrozumieć nastolatki

Współcześnie wiek młodzieńczy kojarzy się z buntem, łamaniem zasad i kolorowymi włosami. Postępy psychologów i badaczy coraz częściej uświadamiają nam, jak ważne na tym etapie życia są wpływy najbliższego środowiska oraz dynamiczne zmiany społeczno-ekonomiczne. Dlatego o dojrzewaniu należy rozmawiać z dziećmi jeszcze przed rozpoczęciem tego okresu, zaś głośniejszego trzaśnięcia drzwiami, zmiany stylu ubioru czy dziwnego za-

chowania nie traktować jako prowokacji, lecz zastanowić się, co jest ich przyczyną. Mityzacja zjawiska buntu i dokonywanie uproszczeń, niepoważne traktowanie młodzieży, sprowadzanie ich problemów do rangi choroby, którą należy stłumić w zarodku – to wszystko utrudnia zrozumienie, dlaczego młodzi ludzie zachowują się w określony sposób. Przyjrzyjmy się zatem wybranym przykładom postrzegania dojrzewania i dorastania przez dorosłych.

## **Nastolatek nie jest całkowicie normalny, albowiem przeżywa okres pełen „sztormów” i stresów, a te przecież są źródłem patologii; z tego się jednak wyrasta<sup>1</sup>**

Jest to jedno z wielu istniejących toksycznych nastawień wobec dorastania. Negatywnie je etykietuje, a jednocześnie bagatelizuje długość tego okresu, nadając mu ramę czasową porównywalną do „tygodniowego przeziębienia”. Takie stwierdzenie przypina dorastaniu negatywną łatkę patologii – odbierając tym samym buntowi jego naturalność i prawo do obecności na pewnym etapie życia każdego z nas.

„Taka opinia zniechęca dorosłych do podejmowania działań optymalizujących przebieg dorastania, a jednocześnie poszerza granice zachowań o charakterze zaburzeń, co tłumi czujność. (...) takie uwagi, kierowane pod adresem wrażliwego nastolatka, przyczyniają się do wzrostu lęku przed zmianami, których on doświadcza”<sup>2</sup>.

Dorastanie, które przypada na okres nastoletni, to czas, kiedy rozwój przybiera tak dynamiczny charakter – i to w każdej sferze życia młodego człowieka – że tempo zmian staje się zbliżone do rozwoju prenatalnego. Proces ten ma charakter przełomowy ze względu na istotne zmiany w sferze funkcjonowania biologicznego i psychicznego, dzięki którym nastolatki uzyskują dwie zasadnicze zdolności: do dawania życia i do samodzielnego kształtowania własnego życia<sup>3</sup>. Młodzi, aby przygotować się do tego ważnego etapu, potrzebują wsparcia ze strony dorosłych. Brak rzetelnej wiedzy rodziców oraz nauczycieli w tym zakresie może prowadzić do wielu nieporozumień i bagatelizowania stanów emocjonalnych nastolatków. Młodzi natomiast bez odpowiedniego przygotowania do tego, z czym będą się mierzyć, mogą nie rozumieć i nie akceptować dokonujących się zmian, które przecież są zupełnie naturalne. Obowiązuje tu ważna zasada – „wyprzedzania czasowego”, mówiąca o tym, że o dojrzewaniu i dorastaniu powinniśmy rozmawiać z dzieckiem zanim wejdzie ono w ten okres.

Pierwsza, biologiczna faza dorastania jest burzliwa i dynamiczna; wiąże się z ogólnym napięciem emocjonalnym, wyrażającym się w nadmiernej pobudliwości, co ma nade wszystko swoje źródło w intensywnej przemianie hormonalnej. „Dorastający stają się drażliwi, niespokojni ruchowo, dziewczęta często mają złe humory, są nadąsane, płaczliwe; chłopcy bywają agresywni, miewają wybuchy złości. Zarówno dziewczęta, jak i chłopców cechuje zmienność motywacji”<sup>4</sup>.

Młódzież w pierwszej fazie dorastania charakteryzuje się skrajnościami, chwiejnością emocjonalną i ambiwalentnymi zachowaniami: energią i lenistwem, radością i smutkiem, brawurą i nieśmiałością, towarzyskością i potrzebą samotności. Młódzież przeżywa wewnętrzny konflikt pomiędzy chęcią bycia dorosłym i zachowaniem przywilejów dziecka<sup>5</sup>, co świetnie obrazuje film animowany *To się w głowie nie mieści* (Disney/Pixar, USA 2015). Jeśli do tego dodamy obraz dynamicznie zmieniającego się ciała nastolatka, z którym próbuje oswoić się niejeden dojrzewający, w połączeniu w presją popkultury na osiągnięcie natychmiast („kultura instant”) ciała idealnego („kult ciała”)<sup>6</sup> – otrzymujemy sytuację ekstremalnie trudną.

## **Dojrzewanie jest okresem przejściowym w życiu, a przez to mniej ważnym<sup>7</sup>**

Ta opinia sprowadza dojrzewanie do stanu, który trzeba przechorować, i dodatkowo wyklucza jakąkolwiek kwestię pomocy dla nastolatka od rodziców czy nauczycieli. Dorastanie, jako okres przejściowy, uznawane jest za błahostkę – a więc rodzice i inne osoby dorosłe czują się zwolnieni z obowiązku wspierania nastolatka i bagatelizują związane z tym procesem kwestie.

Niemal każda faza rozwoju jest „przejściowa”, bowiem wszystkie są „przejściem” od mniej do bardziej złożonych form funkcjonowania. Nie oznacza to jednak, że nie są ważne. Dla dorastających to, co przeżywają, jest najważniejsze na świecie. Typowe

wyduje się przekonanie o oryginalności własnych przeżyć i doświadczeń; przy czym każdy czyn, gest, słowo jest przedmiotem ustawicznego oceniania.

Rodzice i wychowawcy powinni być świadomi nie tylko odmiennego dojrzewania dziewcząt i chłopców, ale także odmiennych skutków psychologicznych u obu płci. Stosunek dorosłych do procesu stawiania się kobietą czy mężczyzną determinuje przyszłe ustosunkowanie się dojrzewającego do zagadnień związanych z płcią. Na przykład reakcja dojrzewającej dziewczyny na wystąpienie pierwszej menstruacji zależy między innymi od tego, czy jej matka traktuje własną menstruację jako nieprzyjemne i uciążliwe utrudnienie życia, czy tylko jako normalne zjawisko związane z dojrzałością płciową kobiety<sup>8</sup>. Warto wiedzieć, że dziewczęta średnio o 2 lata wcześniej rozpoczynają proces dojrzewania od chłopców.

Dynamicznie zmieniające się ciało płata „figle”, bo niektóre reakcje nie są zależne od woli dojrzewającego – głos nagle zmienia ton, przydługie nogi i stopy zdają się płątać, ruchy wydają się niezgrabne, ciało intensywnie się poci w pewnych miejscach. Nastolatki na nowo uczą się z niego „korzystać”. Jedni niecierpliwie wyczekują zmian, inni nie akceptują ich i zaczynają ukrywać je pod obszerną odzieżą. To czas, kiedy nastolatki mogą odmówić odpowiedzi na środku sali przed całą klasą, unikają takich zajęć, gdzie muszą się eksponować, jak muzyka (śpiew) czy lekcje WF-u (problemem może być jednokowy strój dla wszystkich – z krótkimi nogawkami i białą koszulką, przez którą prześwituje biustonosz). Reakcje dorosłych wymagają tu ogromnej wrażliwości, empatii i taktu.

### **Wszystkie nastolatki są do siebie podobne<sup>9</sup>**

Ten stereotyp dotyczący dorastania odbiera nastolatkom tak cenne, zwłaszcza w tym okresie, poczucie wyjątkowości. W dalszej perspektywie może to doprowadzić do nieumiejętnego prosperowania sferą

emocjonalną i niską samooceną. Dochodzi tutaj także do generalizacji zachowań wszystkich nastolatków – pomimo tego, że dorastanie to najbardziej zindywidualizowany proces.

Taki pogląd ignoruje dążenia nastolatka, szczególnie w późniejszej fazie dorastania, do odróżniania się i poszukiwania swojej odrębności, kształtowania się poczucia tożsamości<sup>10</sup>. Wszystkie dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe, opanowane dotąd kompetencje, cała wiedza życiowa i szkolna oraz wszystkie umiejętności zgromadzone w rozmaitych okolicznościach w okresie dzieciństwa teraz przechodzą czas wielkiej próby. Konsolidują się i porządkują, są przez młodego człowieka poddawane próbie i eksperymentom, a wszystko po to, by: 1) określić granice własnej autonomii; 2) podjąć ważne dla dalszego życia decyzje dotyczące nauki i pracy oraz 3) wybrać taki obszar aktywności życiowej, w którym posiadane zasoby można jak najlepiej wykorzystać dla zaspokojenia swych osobistych potrzeb, ale jednocześnie dla spełnienia stawianych przez otoczenie wymagań i oczekiwań<sup>11</sup>.

### **Dojrzewanie przebiega w sposób ciągły, jednostajny i planowy<sup>12</sup>**

To nieprawda, ponieważ każdy ma indywidualne tempo rozwoju somatycznego, psychicznego i społecznego.

„Dorastanie jest okresem pełnym przeciwieństw i niespójności. Nastolatek zachowuje się w sposób zmienny, popadając ze skrajności w skrajność. Zwalcza coś, a następnie to akceptuje, na przemian kocha i nienawidzi rodziców, szuka autorytetów i neguje ich wartość, podziwia i odrzuca wypowiedzi nauczyciela. Zmienność zainteresowań, poglądów, deklarowanych wartości jest wpisana w budowanie tożsamości”<sup>13</sup>. Nie do przyjęcia są porównania z innymi czy odwoływanie się do stwierdzenia: „Ja w twoim wieku”. Nastolatki uznają, że to, co przeżywają i przez co przechodzą, jest wyjątkowe.

## Nastolatek jest wciąż dzieckiem<sup>14</sup>

Taka opinia na temat dorastania z góry przedstawia nastolatka jako system braków; to osoba, która jest „za mała”, żeby robić pewne rzeczy, ale i „za duża”, żeby się czymś na przykład interesować.

Stawiamy nastolatka pomiędzy światem dorosłych a światem dzieci, przez co często nie jesteśmy w stanie, jako dorośli, odpowiednio dostosować obowiązków do możliwości osoby nastoletniej. Takie braki skutkują później deficytem umiejętności brania odpowiedzialności za swoje czyny.

## Młodzi buntują się dla samego buntowania, bez celu i powodu<sup>15</sup>

Bunt to zjawisko jak najbardziej uzasadnione rozwojowo; pomaga określać granice, jakie powinniśmy stawiać samemu sobie, ale i innym wobec nas. Pomaga także w osiągnięciu niezależności emocjonalnej. Żadne zachowanie podczas dorastania nie bierze się znikąd, wszystko w większy lub też mniejszy sposób jest uzasadnione psychologicznie. „Dorastanie jest okresem krytycznym dla rozwoju i krystalizowania się dojrzałej formy psychologicznej niezależności”<sup>16</sup>. To zarazem jedno z zadań rozwojowych: osiągnięcie niezależności emocjonalnej, zwłaszcza od dorosłych, w tym rodziców i nauczycieli.

Dorastający już nie przyjmują bezkrytycznie informacji o świecie zewnętrznym, lecz bacznie rozważają, oceniają i selekcionują przekazywane wiadomości. Wzrost krytycyzmu nie wynika z niechęci do dorosłych ani ze złej woli dorastających<sup>17</sup>. Jest wynikiem zdolności umysłowych, reaktywności uczuć i zdobywanych doświadczeń i poszerzania wiedzy.

W ramach podsumowania warto dodać: młodzież nie jest homogeniczną grupą rozjuszonych nastolatków; każdy i każda z nas przechodzi przez okres dojrzewania na swój sposób, a sympatyzowanie z nastolatkami i cierpliwość wobec owego epizodu rozwojowego to najlepsze, co możemy młodzieży podarować. Nie bagatelizujemy nastoletnich

problemów i zmartwień, bo pewnie sami nie lubimy być bagatelizowani; starajmy się uczyć i nauczać zdrowych zachowań, umożliwiając nastolatkom jak najpełniejszy rozwój w sferze emocjonalnej.

### Przypisy

- 1 Z.B. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Warszawa, s. 5.
- 2 L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 128–129.
- 3 Ibidem, s. 12.
- 4 I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1986, s. 12.
- 5 Ibidem, s. 12–13.
- 6 Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2003.
- 7 Z.B. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, op. cit., s. 6.
- 8 I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, op. cit., s. 22.
- 9 Z.B. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, op. cit., s. 6.
- 10 L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, op. cit., s. 128.
- 11 M. Bardziejewska, A. Brzezińska, S. Hermanowski, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju młodzieży w okresie dorastania*, w: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec przemocy i agresji*, Warszawa 2004, s. 91.
- 12 Z.B. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, op. cit., s. 6.
- 13 L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, op. cit., s. 129.
- 14 Z.B. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, op. cit., s. 6.
- 15 Ibidem.
- 16 G. Klimowicz, J. Kościanek-Kukacka, W. Kozłowski, *Dylematy ucznia. Z doświadczeń dorastającej młodzieży*, Warszawa 1994, s. 49.
- 17 I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, op. cit., s. 12.

### Sylwia Pietrucha

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power” oraz Koła Naukowego Edukacji Plastycznej „Artpeak”. Aspirująca graficzka, odpowiedzialna za animację w filmie *Pieśń Bielika* Piotra Bińka.

# My i oni

---

Magdalena Ciupa

## Definicje, rodzaje i przejawy buntu młodzieńczego

Gdyby nie bunt młodzieńczy, być może niewiele by się zmieniło w życiu społeczeństw na przestrzeni wieków. Prawdopodobnie to właśnie młody człowiek, powodowany ciekawością świata, złamał nakaz życia w jaskini, przełamał lęk i odkrył piękno świata. Rozważając kwestie związane z buntem, myślę o opowieści o platońskiej jaskini i o tym, jak ważna jest droga oświecenia<sup>1</sup>. Zastanawiam się, czy gdyby nie bunt młodych – dochodziłoby do rewolucji, strajków, reform spo-

łecznych? Czyż to nie głównie młodzi, zwykle niesieni porywami namiętności, tego dokonywali?

Bunt rozumiany jest jako „świadoma niezgoda na ogólnie przyjęte zasady i normy, która wyraża się w określonych działaniach oraz zachowaniach, które mają wywołać zmiany korzystne z punktu widzenia jednostki lub grupy. Rozumiany jako jeden z elementów kontestacji, cechujący się ogromną dynamiką i siłą nastawioną w kierunku przyczynienia się do zmian”<sup>2</sup>.



## Cechy buntu młodzieńczego

Jak pisze Anna Oleszkowicz, autorka książki *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania, formy, skutki*, bunt młodzieńczy powinniśmy postrzegać jako potrzebę, czy też wyraźną chęć wyrażenia sprzeciwu wobec wszelkich ograniczeń<sup>3</sup>.

Bunt wyróżniają następujące cechy:

- jest efektem uzyskania przez jednostkę świadomości względem swoich praw;
- zawsze kierowany jest przeciwko czemuś lub komuś;
- zawiera negację, wyrażającą się w intencjonalnej destrukcji (zawsze skierowany jest przeciw czemuś) i aspekt twórczy, wyrażający się w próbach afirmacji bronionych wartości;
- wzbudza silne emocje, ponieważ jest związany z przeżyciami oraz doznaniem jednostki;
- zachodzi zarówno na płaszczyźnie wewnętrznej (przeżycia), jak i zewnętrznej (działania);
- spełnia ogromną rolę w kształtowaniu tożsamości<sup>4</sup>.

## Formy buntu

Bunt objawia się w wielu formach. Najprostszymi podziałem dzieli bunt na formy zewnętrzne i wewnętrzne.

Bunt zewnętrzny jest formą buntu jawnego, który charakteryzuje się wyrażaniem sprzeciwu i niezadowolenia z aktualnego stanu w sposób dosadny, zauważalny i zrozumiały dla otoczenia. Zachowania reprezentujące tę formę buntu dzielimy na aktywne i deklaratywne. Do form aktywnych zalicza się zachowania, w których wyraźnie dostrzegalna jest niezgoda względem autorytetów, łamanie wcześniej ustalonych reguł i norm, sprzeciw wobec oczekiwań otoczenia. Do deklaracyjnych form zalicza się zachowania, w których nie dochodzi do złamania lub zignorowania norm. Może to być głośne i gwałtowne wyrażanie niezadowolenia w formie werbalnej lub gestykulacji i mimiki.

Bunt wewnętrzny polega na nieukazywaniu swoich emocji światu, tłumieniu ich w sobie. Tłumienie emocji może wynikać z obawy przed karą, z przekonania o niemożności wprowadzenia zmian, z poczucia winy lub bezsensowności własnej postawy, a także przed strachem zranienia kogoś bliskiego, na przykład rodziców czy wychowawcy. Oznaką zewnętrzną mogą być niespecyficzne i niekojarzone z buntem aktywności. Przypomina to niezgodność między stanem negatywizmu i odczuciem niskiej gotowości do działań opozycyjnych.

Bunt jest też zróżnicowany pod względem działań. Może przyjąć formę czynną lub bierną. Do form czynnych zaliczyć należy aktywne przeciwstawianie się zasadom funkcjonowania systemu, podejmowanie działań nakierowanych na zmiany. Wiązać się może z chęcią wprowadzania radykalnych, zauważalnych zmian społecznych lub poszukiwaniem zgodnych z prawem alternatyw. Formą bierną buntu mogą być: izolacja od życia społeczno-kulturowego, ucieczka do własnego świata – zgodnego z wartościami jednostki, unikanie zobowiązań wynikających z przypisywanej przez system roli społecznej. Przykładem takiej formy jest przynależność do sekty, a w skrajnych przypadkach – samobójstwo.

Próba walki nastolatka o swoją niezależność, swobodę w podejmowaniu działań oraz poszanowania własnych praw przez najbliższe otoczenie – to również objaw buntu. Nakazy i zakazy wydawane przez dorosłych uznawane są za środek ograniczenia indywidualności. W odczuciu młodych odpowiedzialni za sytuację są zazwyczaj rodzice, którzy na przykład zakazują wyjścia na imprezę lub zmuszają do powrotu do domu o określonej godzinie. Bunt może mieć charakter sytuacyjny i reaktywny – pojawia się on w sytuacji zauważenia przez nastolatka zagrożeń w kwestii samostanowienia. Forma ta skupia się na zadbaniu o własne interesy nastolatka i wiąże się z dużą koncentracją na sobie, dlatego nazywana jest buntem egoistycznym<sup>5</sup>.

Są sytuacje i zjawiska, które bardzo poruszają młodych, bo godzą w najcenniejsze w ich mniemaniu wartości i są postrzegane jako niesprawiedliwość społeczna. Wynika to z niezadowolenia związanego z funkcjonowaniem świata; w ostrzejszej formie może powodować nawet strach przed funkcjonowaniem w danym układzie. Jako najważniejsze wartości postrzegane są tu przede wszystkim: wolność, tolerancja i solidarność, ale także sprawiedliwość. Główną cechą tej formy jest angażowanie się w obronę praw i interesów innych ludzi, nawet jeśli teoretycznie sam zbuntowany może w tych działaniach ucierpieć, dlatego tę formę buntu nazywa się altruistycznym<sup>6</sup>. Wiąże się to z typowym dla tego okresu idealizmem młodzieżowym, który wyraża się w solidarności ze słabszymi i skrzywdzonym<sup>7</sup>. Ta wrażliwość na innych, połączona rygoryzmem moralnym<sup>8</sup> oraz poszukiwaniem odpowiedzi na ważne egzystencjalne pytania, czasami sprawia, że młodzi z pobudek etycznych na przykład przechodzą na wegetarianizm lub weganizm, broniąc praw do życia zwierząt.

### **Jak objawia się bunt?**

Bunt może się przejawiać w różnych zachowaniach i spełniać różnorodne funkcje. Do typowych przejawów buntu zaliczyć można poniższe rodzaje postępowania i reakcji.

Zachowania agresywne – w tym wypadku bunt „(...) odnosi się do form aktywności, które przynoszą szkodę i cierpienie (innym lub samemu sobie), dzięki czemu jednostka może odreagować narastające pobudzenie i silne negatywne emocje lub też osiągać interesujące ją cele. Przykładowe zachowania to: dokuczanie ludziom lub zwierzętom, przemoc wobec innych, niszczenie przedmiotów, łamanie prawa, zachowania autoagresywne takie jak spożywanie alkoholu i narkotyków, palenie papierosów”<sup>9</sup>.

Ekspresja emocji negatywnych, dla których typowe są wyzwiska, kłótnie, podnoszenie głosu,

trzaskanie drzwiami, uderzenie pięścią w ścianę. Takie zachowania służą zdobywaniu przewagi w relacjach interpersonalnych oraz odreagowaniu napięcia. Częściej pojawiają się u tych, którzy takie wzorce otrzymali od znaczących dorosłych, ale czasami wynikają z frustracji spowodowanej zachowaniami dorosłych, którzy uparczywie trzymają się sztywno ustalonych zasad i są bezkompromisowi.

Sabotowanie poleceń i wymagań to zachowania służące przynajmniej częściowo odebraniu władzy osobie, która wydaje polecenia, a także wdrożenie własnych rozwiązań. Typowe zachowania to: ignorowanie poleceń, przekładanie ich na „zaraz”, „potem” lub wykonywanie ich bez dokładności i staranności, robienie na złość.

Rozładowywanie napięcia to zachowania, które pozwalają wyciszyć emocje negatywne w sposób akceptowalny społecznie. Służy temu: słuchanie muzyki, sport, spacer, gry na komputerze lub instrumencie, sen, modlitwa, nauka. Młodzież, którą targają sprzeczne emocje i uczucia, często mająca intensywne przeżycia, potrzebuje działań pozwalających na odreagowanie. To dobry czas na przekierowanie dużego ładunku emocji i energii na rozwój zainteresowań i pasji, które pozwolą znaleźć spełnienie i wyciszenie bądź odreagowanie. Ten rodzaj buntu pozwala zrozumieć, dlaczego młodzież poszukuje grup rówieśniczych, subkultur czy charyzmatycznych idoli.

Manifestacja własnych przekonań w postaci określonego stylu ubierania się, mówienia, odżywiania, sposobu bycia, wstępowania do subkultur, organizacji, ale także aktywny udział w manifestacjach i akcjach społecznych, co ma istotne znaczenie dla podkreślania własnej odrębności, obrony ważnych wartości i formowania się tożsamości. „Dorastający uczy się, że złożone sytuacje społeczne wymagają dużej plastyczności postępowania, a bezwzględne stosowanie wciąż tych samych zasad prowadzi do konfliktów”<sup>10</sup>. Młodzież jest bardzo wrażliwa na przepisy prawa, które ograniczają ich wolność i swobody obywatelskie, czego

przykładem był Strajk Kobiet w 2020 roku. Zaostrożenie prawa aborcyjnego spowodowało setki tysięcy Polek i Polaków do wyjścia na ulice w protestach przeciwko decyzji Trybunału Konstytucyjnego i do zaangażowania się w wiele innych działań wyrażających sprzeciw wobec nowego prawa. Wśród aktywnie uczestniczących w protestach co trzecia osoba (29%) to byli młodzi w wieku od 18 do 24 lat<sup>11</sup>.

Konstruktywne zachowania: dyskusje, debaty, uczestnictwo w legalnych protestach i marszach, pisanie pamiętników, wierszy, opowiadań, tekstów piosenek lub innych tekstów kultury, rozwijanie zainteresowań, pomimo sprzeciwu dorosłych<sup>12</sup>. To właśnie w tym okresie następuje eksplozja twórczości. Młodzież dzięki niej pokazuje innym, co i jak przeżywa, w co wierzy, co jest dla niej ważne, a na co się nie zgadza. Graffiti, tworzenie muzyki, taniec czy też noszenie określonych napisów, obrazów na ciele i odzieży to wyraz autoekspresji. Właściwie wystarczy bacznie obserwować, co tworzy i pokazuje młodzież, aby lepiej ją poznać.

### **Przeciw komu?**

Bunt zazwyczaj z czegoś wynika, choć zdarza się, że pojawia się bez przyczyny. Często jest reakcją na przebieg relacji z innymi ludźmi. Najczęściej są nimi najbliżsi (rodzina i rodzice), których zachowania jawią się nastolatkom jako ograniczające. Grupą, która żywo porusza młodych i wywołuje zachowania buntownicze, są nauczyciele, szczególnie ci postrzegani jako niesprawiedliwi w ocenianiu, źle traktujący uczniów, niewiarygodni. Do buntu może „zainspirować” każdy, kogo powszechnie uznaje się za osobę gardzącą godnością drugiego człowieka, narzucającą innym swoje poglądy<sup>13</sup>. Przedmiotem buntu są między innymi konkretne postawy i zachowania innych.

Młodzież nie żyje w społecznej próżni, więc kolejnym obiektem buntu jest rzeczywistość spo-

---

*Młodzież, którą targają sprzeczne emocje i uczucia, często mająca intensywne przeżycia, potrzebuje działań pozwalających na odreagowanie. To dobry czas na przekierowanie dużego ładunku emocji i energii na rozwój zainteresowań i pasji, które pozwolą znaleźć spełnienie i wyciszenie bądź odreagowanie.*

---

łeczna, a szczególnie stosunki międzyludzkie, zło tego świata, normy i tradycje. Młodzi buntują się przeciwko państwu, w tym polityce, organom i instytucjom, przeciwko religii (fundamentalizm, fanatyzmowi, nakazom i zakazom religijnym), losowi człowieka, warunkom życia, a zwłaszcza tym aspektom, które uznawane są za naruszające czy ograniczające osobistą wolność, godzące w godność człowieka, bądź są postrzegane jako zagrożenia, ograniczenia, rozbieżności<sup>14</sup>.

### **Jakie funkcje spełnia bunt?**

Bunt młodzieńczy pełni wiele funkcji w życiu i rozwoju młodego człowieka. Najważniejszymi specyficznymi wydają się funkcje: obrony, ekspansji i kreowania własnego „Ja”. Im bardziej ograniczone i zagrożone jest „Ja”, tym gotowość do buntu większa<sup>15</sup>. Dzięki buntowi młodzież kształtuje poczucie wewnętrznej spójności, do czego potrzebna jest wyraźna koncepcja samego siebie.

Bunt służy kształtowaniu poczucia własnej odrębności i „ma to miejsce wtedy, gdy staje się on najprostszym lub jedynym sposobem samopo-

znania, jak i wtedy, gdy służy jako narzędzie w nadawaniu znaczenia temu wszystkiemu, czym osoba nie jest lub nie chce być”<sup>16</sup>.

Dzięki buntowi nastolatek może osiągać autonomię poprzez zaangażowanie w prezentowanie siebie jako osoby niezależnej, podejmującej zabronione działania lub też nierealizującej oczekiwań lub wymagań innych ludzi. Bunt pozwala na zyskanie uwagi, a także odreagowanie przykrych emocji. Pobudza kreatywność.

Czasami buntowanie się nie ma żadnych źródeł – jest buntem dla samego buntu, czasami jest próbą zniszczenia *status quo*. Jest to reakcja na niezadowolającą atmosferę w domu, spowodowaną zaniedbaniami rodzicielskimi, napięciami czy też innymi ważnymi powodami<sup>17</sup>.

## Podsumowanie

Przedstawione wybrane aspekty charakteryzujące fenomen buntu młodzieńczego skłaniają do refleksji nad działaniami dorosłych i nastolatków. Ważne jest uświadomienie sobie, że relacje z dorastającymi powinny odbywać się w dialogu i poszanowaniu prawa do wyrażania własnych poglądów i samostanowienia.

Wszyscy dorośli, zwłaszcza nauczyciele i nauczycielki, powinni mieć świadomość, że przeżywanie buntu przez młode osoby jest naturalne. Jest on rozwojowo uzasadniony i jeśli jego konstruktywne formy pozwalają na osiągnięcie niezależności emocjonalnej od znaczących dorosłych (to jedno z podstawowych zadań rozwojowych tego okresu), to młody człowiek staje się autonomiczny w działaniach i wyborach życiowych.

Osoby, które nie przeszły buntu, mogą w późniejszym okresie życia przechodzić go ze wzmożoną siłą, co może objawiać się między innymi porzucaniem rodziny, rozwodem czy ucieczką przed tym, co jawi się jako „obce”.

## Przypisy

- 1 M. Bacchini, E. di Marco, *Tajemnicza Jaskinia*, przeł. A.M. Stefańska, Kraków 2008.
- 2 A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa 2006.
- 3 Ibidem, s. 60.
- 4 Ibidem, s. 72.
- 5 Ibidem, s. 71.
- 6 Ibidem.
- 7 I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996, s. 96.
- 8 Ibidem, s. 84.
- 9 A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, op. cit., s. 64.
- 10 I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, op. cit., s. 85.
- 11 K. Jaśko, *Aktywizm młodych: spontaniczność vs. zinstytucjonalizowanie, online vs. offline, powody radykalizacji*, w: K. Skarżyńska (red.), *Młodzi dorośli: identyfikacje, postawy, aktywizm i problemy życiowe*, Warszawa 2021, s. 65.
- 12 A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, op. cit., s. 65.
- 13 Ibidem, s. 69.
- 14 Ibidem, s. 69–70.
- 15 Ibidem, s. 108.
- 16 Ibidem, s. 109.
- 17 Ibidem, s. 110–111.

---

## Magdalena Ciupa

Studentka pierwszego roku pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

# Przeżyć coś po swojemu

---

Ewelina Trzopek

## Czyli o tym, jak powinniśmy rozumieć istotę kryzysu młodzieńczego

Jeszcze nigdy świat nie był przed młodymi otwarty tak, jak ma to miejsce dzisiaj. W dobie postępującej globalizacji oraz ogólnej tolerancji dla tego, co inne, następuje niespotykane dotąd przenikanie się wzorców kulturowych. W związku z tym trudno dziś mówić o jednym, klasycznym kanonie wartości – w celu zbudowania własnej tożsamości jednostka musi wybrać te najbardziej jej odpowiadające z szerokiego wachlarza. Powszechna znajomość

języka angielskiego, możliwość swobodnego przemieszczania się oraz dostęp do bezkresnych zasobów sieci sprawiają, iż ścieżki rozwoju wydają się nieograniczone. Wybranie jednak tej właściwej drogi jest zadaniem trudnym, a i porzucenie pozostałych nie wydaje się łatwiejsze. Takie dylematy mogą powodować niemało wątpliwości i zmartwień – a współczesnej młodzieży przychodzi się z nimi mierzyć niemal każdego dnia.

## Egzystencjalne niepokoje młodzieży

Przeżywanie niepokojów jest zjawiskiem naturalnym, wpisanym w etap kryzysu młodzieńczego. O jego istnieniu można orzec wtedy, gdy pojawia się „sprzeczność, w której cel (to, co potencjalne) ukierunkowuje i dynamizuje rozwój”. Pojawia się on w okresie dorastania, w którym „następuje wypracowanie nowych celów i wartości lub przyjęcie ich z zewnątrz, aby mógł rozpocząć się następny etap rozwoju”. Zanim to nastąpi, osoba musi przejść przez okres chaosu, wątpliwości, prób w podejmowaniu decyzji i poszukiwań, czyli przełom, nazywany przez Annę Oleszkowicz kryzysem młodzieńczym<sup>1</sup>.

W przeżywaniu kryzysu młodzieńczego ważną rolę odgrywają niepokoje różnej natury. Fundamentalne dla rozwoju tożsamości młodego człowieka są niepokoje egzystencjalne; szczególnie dały one o sobie znać wobec doświadczania kruchości życia w pandemii. Niepokój definiowany jest jako „stan psychiczny charakteryzujący się silnym napięciem, brakiem spokoju, równowagi”<sup>2</sup>. Niepokoje egzystencjalne dotyczyć mogą:

- 1) sensu życia, czyli tego: czym jest życie?, kim jest człowiek?, co to jest godne życie?;
- 2) projektowania własnej przyszłości, czyli próby odpowiedzi na pytanie „kim być?” – dotyczącego wyboru ról społecznych, sposobu interakcji z innymi ludźmi oraz kwestii: jak to osiągnąć?;
- 3) wartości w życiu człowieka, w szczególności postawy wobec innych, odkrywania przed sobą: czym jest miłość?, czym jest przyjaźń?<sup>3</sup>.

Udzielanie sobie odpowiedzi na te ważne pytania przez młodego człowieka jest istotnym elementem procesu tworzenia tożsamości. Przejawy tych egzystencjalnych wątpliwości znajdują się również w tekstach popkultury, których odbiorcami są często nastolatki. Tak oto w utworze *Czy Ty Słyszysz Mnie* śpiewa schafter, jeden z najmłodszych polskich raperów:

Co zrobić, żeby pomnożyć talent?

Żeby w krainie marzeń, przygotować mu fundament?

Żeby nie wahać się, gdy wszystko wokół takie same?

By nie odpowiadać „Zakopałem” na pytanie „Co zrobiłem z darem?”<sup>4</sup>

Pytania zawarte w tekście świetnie obrazują uwikłanie i trudności w dokonywaniu życiowych decyzji wielu młodych. Żyjemy w czasach nieograniczonego dostępu do informacji, a jednak – jak opisuje Natalia Hatałska – wielu ludzi jest osamotnionych (mimo licznych kontaktów) i niedoinformowanych (mimo nadmiaru informacji): czyli żyjemy w świecie paradoksów<sup>5</sup>. Grupa Operacyjna w stosunkowo kontrowersyjnym utworze sprzed 15 lat na pytanie „Nie wiesz kim być?” odpowiada „Bądź sobą”<sup>6</sup>, wskazując tym samym młodym na konieczność poszukiwania własnej tożsamości.

Niepokoje egzystencjalne to tylko jedno spośród wielu, jakie przeżywają w tym okresie rozwojowym adolescenci. Nastolatki, ale i nieco starsza młodzież przeżywają kryzys młodzieńczy w różnych obszarach podmiotowego życia. Młodych mogą nurtować zjawiska w różnych dziedzinach, co objawia się przeżywaniem lęków i niepokojów, wątpliwości czy trudności natury intelektualnej, moralnej, zdrowotnej czy seksualnej<sup>7</sup>. Ważne jest, aby nastolatek mógł w drodze poszukiwań odpowiedzi i znajdowania rozstrzygnięć dojść do nich samodzielnie, choć nie samotnie.

## Dorastać po swojemu, ale jak to zrobić?

W epigenetycznej koncepcji rozwoju człowieka Erika H. Eriksona przeżywanie kryzysów jest postrzegane jako immanentna cecha rozwoju. W swojej teorii Erikson wyróżnił osiem faz rozwojowych człowieka. W piątej z nich – przypadającej na okres adolescencji – młody człowiek powinien rozstrzygnąć konflikt na polu: tożsamość

vs. rozproszenie tożsamości, co jest bardzo istotne dla tworzenia się osobowości. Należy zaznaczyć, iż kryzys tożsamości w trakcie adolescencji jest zjawiskiem naturalnym. Może jednak przebiegać burzliwie, jeżeli kryzysy z wcześniejszych faz rozwoju nie zostały rozwiązane pozytywnie<sup>8</sup>.

Specyficzny okres między dzieciństwem a dorosłością, nazwany przez Eriksona moratorium, to zaprogramowane opóźnienie wpisane w rozwój, jak i status społeczny oraz zwyczaje kulturowe<sup>9</sup>. W tym czasie jednostka „próbuję” siebie w różnych rolach i sytuacjach. Moratorium jest potrzebne człowiekowi, aby sprawdzić, z jakimi działaniami, uczuciami i doświadczeniami się utożsamia i w ten sposób, stopniowo, rozwijać swoją tożsamość jako jednostka. To czas na poznawanie siebie i poszukiwanie odpowiedzi na ważne pytania, dylematy i niepokoje różnej natury. Człowiek najlepiej poznaje się w działaniu, podejmowaniu aktywności na różnych polach. Należy zaznaczyć, że niektórzy nastolatki mają w tym wieku już konkretne plany na przyszłość, znają swoje zainteresowania i preferencje i ten czas pożytkują na ich rozwijanie oraz realizację.

Dla młodych, którzy siebie jeszcze nie znają, jak i tych, którzy są ciekawi i otwarci na poznanie „nowego”, czy też odczuwają pewien dysonans, to czas eksperymentowania i inicjacji – wspomnianego wcześniej „próbowania” się w różnych rolach, poznawania swoich mocnych i słabych stron. Najlepiej gdy odbywa się to w warunkach, w których jest zagwarantowane prawo do popełniania błędów i przeżywania niepokojów, swoboda wyboru, poszanowanie praw: do prywatności, czasu wolnego, autoekspresji, bycia w grupie rówieśniczej. Ważne, aby młodzi w tym okresie mieli wiele okazji do samorządnych, spontanicznych działań w różnych obszarach życia. Zbierane w ten sposób doświadczenia i poszerzana wiedza są nieocenione dla tworzenia tożsamości. Nastolatek powinien – na ile to moż-

---

*Moratorium to czas eksperymentowania i inicjacji – „próbowania” się w różnych rolach, poznawania swoich mocnych i słabych stron. Najlepiej gdy odbywa się to w warunkach, w których jest zagwarantowane prawo do popełniania błędów i przeżywania niepokojów, swoboda wyboru, poszanowanie praw: do prywatności, czasu wolnego, autoekspresji, bycia w grupie rówieśniczej.*

---

liwe – swobodnie planować i zagospodarowywać również swój czas wolny.

Dla niektórych okres moratorium będzie czasem przygód, ucieczek z domu, konfliktów, a nawet poważnych wykroczeń. Tak reagują młodzi, którzy mają poczucie zniewolenia, niezrozumienia, doświadczający przemocy, żyjący w nieprzyjawnym środowisku. Dla nich bunt i kontestacja są ostatnimi „deskami ratunku”. Mogą przyjąć tymczasowo tożsamość negatywną – lepiej być tym złym niż nikim, nie takim, jak etykietują dorastającego dorośli. Czasami trzeba zboczyć z drogi, przeżyć coś mocno i niekoniecznie w akceptowalny sposób, aby przekonać się, że tak nie chce się żyć. Po takim doświadczeniu niektórzy zyskują dystans do swoich dotychczasowych doświadczeń, nabierają dojrzałości emocjonalnej i stają się innymi osobami.

Inni przeżyją go w sposób bierny, wycofując się z aktywnego życia i izolując od otoczenia. Jest im to potrzebne, aby dokonać ważnych przemyśleń, nabrać dystansu do różnych spraw. Po tym czasie człowiek powinien być jednak gotowy do podjęcia zobowiązań wobec siebie i społeczeństwa<sup>10</sup>.

Istnieją różne sposoby radzenia sobie z kryzysem młodzieńczym. Wyróżnić można następujące rodzaje aktywności podejmowane przez adolescentów:

- aktywność fizyczna;
- apatia, zubożenie;
- konformizm wobec wymagań i nacisków otoczenia;
- formułowanie celów życiowych;
- autorefleksja;
- tendencje samobójcze;
- pasje życiowe;
- przeczekanie kryzysu;
- zaangażowanie w religię lub ideologię;
- stosowanie środków odurzających;
- organizowanie, planowanie wolnego czasu;
- ucieczka w marzenia;
- poszukiwanie wsparcia społecznego;
- poszukiwanie wsparcia wyobraźniowego (literatura, film)<sup>11</sup>.

Niektóre rodzaje działań mogą być sklasyfikowane jako konstruktywne czy też pozytywne (pasje życiowe), inne zaś to przykłady zachowań ryzykownych (stosowanie środków odurzających). Wśród wymienionych są też takie, których nie można jednoznacznie zaklasyfikować do pierwszej bądź drugiej grupy bez dokładnej analizy przypadku (zaangażowanie w określoną religię lub ideologię).

Istnieją również pewne czynniki hamujące realizację zadań rozwojowych w okresie adolescencji związane ze środowiskiem rodzinnym. Można wśród nich wyróżnić:

- nadopiekuńczy styl wychowania;
- relacje wychowawcze wykluczające konflikty;

- brak akceptacji zmian rozwojowych zachodzących u nastoletnich dzieci;
- nadmierne obciążenia rodziców pracą;
- wymuszanie uległości i posłuszeństwa przez stosowanie nakazów i zakazów;
- trudne sytuacje życiowe (rozstanie, rozwód rodziców, choroba, śmierć bliskiej osoby)<sup>12</sup>.

## Jak wspierać młodzież w kryzysie?

O kryzysie mówimy wtedy, gdy sytuacja napotkana przez jednostkę jest trudna do rozwiązania za pomocą zestawu zachowań stosowanego przez nią dotychczas<sup>13</sup>. Współcześnie, doznając ogromnej dynamiki zmian, ale też w wyniku doświadczenia edukacji na odległość i izolacji społecznej z powodu pandemii, wielu młodych kryzys młodzieńczy przeżywa dotkliwiej. Warto się zastanowić, jak należy towarzyszyć młodzieży podczas przeżywania trudności.

Można wyróżnić sześć głównych etapów interwencji kryzysowej:

- 1) zdefiniowanie problemu;
- 2) zapewnienie bezpieczeństwa;
- 3) wsparcie;
- 4) rozważenie możliwości;
- 5) układanie planów;
- 6) uzyskanie zobowiązania od klienta (tu: nastolatka)<sup>14</sup>.

O czym należy pamiętać, próbując wspierać? Oto wybrane podstawowe reguły pomagania, które wskazuje Tomasz Bilicki:

- 1) jeśli u osoby, której pomagasz, zauważasz ostrą reakcję na stres, najpierw pomóż jej się uspokoić – czyli pozwól się „wygadać”, zapewnij o wsparciu, zadbaj o bezpieczeństwo.
- 2) zawsze akceptuj fakt, że ktoś przeżywa trudne emocje, kryzys, że cierpi; nie neguj tego i nie trywializuj;
- 3) nie zaprzeczaj uczuciom; nie mów komunikatów w rodzaju: „nic się nie stało”, „inni mają gorzej”, „zaraz będzie dobrze”;



- 4) wyraż swoje uczucie i nazwij to, co obserwujesz, na przykład: „widzę, że bardzo cierpisz”;
- 5) powiedz osobie, czego lepiej nie robić w kryzysie – na przykład pić alkoholu, brać narkotyków, podejmować ważnych decyzji;
- 6) zaproponuj, co natomiast można robić w kryzysie – zachować swój rytm dnia, nie koncentrować się tylko na negatywach, rozmawiać z ludźmi czy stosować techniki relaksacyjne;
- 7) omów dostępne opcje i przygotuj wspólnie z osobą plan postępowania; motywuj do jego realizacji;
- 8) bądź dyspozycyjny; rób to jednak z uwzględnieniem swoich granic i potrzeb, a także zwróć uwagę, by osoba w kryzysie nie utraciła samodzielności i nie stała się roszczeniowa;
- 9) jeśli sytuacja tego wymaga, skieruj osobę w kryzysie do profesjonalisty; dodawaj odwagi, nigdy nie strasz specjalistami<sup>15</sup>.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> A. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, Wrocław 1995, s. 18.
- <sup>2</sup> *Niepokój*, Słownik języka polskiego PWN, sjp.pwn.pl, data dostępu: 30.06.2022.
- <sup>3</sup> A. Klentak, M. Waliszewska, *Egzystencjalne pytania i wątpliwości*, w: M. Czerepaniak-Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków 1997, s. 75.
- <sup>4</sup> Daria Zawiałow, schafter, Ralph Kamiński, *Czy Ty Słyszysz Mnie?*, 2020, www.tekstowo.pl, data dostępu: 02.07.2022.
- <sup>5</sup> N. Hatałska, *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Kraków 2021.
- <sup>6</sup> Grupa Operacyjna, *Bądź sobą*, 2007, teksciory.interia.pl, data dostępu: 02.07.2022.

- <sup>7</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków 1997.
- <sup>8</sup> D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, w: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, t. XIV, Lublin 2007, s. 78–81.
- <sup>9</sup> A. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*, Wrocław 1995, s. 24.
- <sup>10</sup> Ibidem, s. 81–82.
- <sup>11</sup> L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 17.
- <sup>12</sup> Ibidem, s. 23.
- <sup>13</sup> K. Ambroziak, *Interwencja kryzysowa w Telefonie Zaufania dla Dzieci i Młodzieży 116 111*, „Dziecko krzywdzone” 2010, nr 2 (31), s. 44.
- <sup>14</sup> Ibidem, s. 50.
- <sup>15</sup> T. Bilicki, *Pierwsza pomoc psychologiczna*, w: J. Suchecka (red.), *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, Warszawa 2022, s. 22–23.

---

#### Ewelina Trzopek

Studentka pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego oraz członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Naukowo interesuje się zjawiskami związanymi z funkcjonowaniem młodzieży oraz psychologią. W wolnych chwilach radość przynoszą jej muzyka oraz podróże.

# Jak wyjść poza schemat?

---

Iwona Małas, Aleksandra Kozera, Małgorzata Hładoniuk

## Kreatywność i twórczość w czasie pandemii COVID-19 z perspektywy młodzieży

Według Kena Robinsona „kreatywność jest największym darem ludzkiej inteligencji. Im bardziej złożony staje się świat, tym i my musimy być bardziej kreatywni, aby sprostać jego wyzwaniom”<sup>1</sup>. Krzysztof Schmidt, profesor nauk społecznych, pedagog, autor wielu książek i artykułów z zakresu pedagogiki twórczości, w swojej książce *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych* pisze, że podstawą kreatywności jest ciekawość, gdyż to dzięki niej podejmujemy wszelkie działania badawcze. Jakie wnioski można wyciągnąć z tych hipotez? Między innymi takie, że człowiek, zamiast biernie spostrzegać różne rzeczy i rzeczywistość, podejmuje odpowiednie rodzaje aktywności intelektualnych i wynikające z nich działania, aby je poznać, zrozumieć i przyswoić.

### Czym jest kreatywność?

W przywołanej książce czytamy: „(...) kreatywność jest zdolnością człowieka do tworzenia wytworów nowych i wartościowych; wartościowych – to znaczy cenniejszych pod jakimś względem (estetycznym, praktycznym, naukowym, itd.) od tego, co było do tej pory. Cechą definiującą kreatywność, obok nowości, jest wartość – człowiek kreatywny wobec tego to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią nasz świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym”<sup>2</sup>. Ponadto, według autora, „kreatywność to zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania)”<sup>3</sup>.

Osoba kreatywna potrafi dzięki określonym cechom i umiejętnościom samodzielnie formułować problemy, tworzyć oryginalne idee i niestandardowe rozwiązania, a jednocześnie właściwie wykorzystuje je w różnych okolicznościach. Kreatywność jest więc rodzajem postawy twórczej; jako trwała dyspozycja życiowa przejawia się w różnorodnych zachowaniach innowatora i odnosi się do osobowego wymiaru twórczości<sup>4</sup>.

Kreatywność uznawana jest przez Yuvala Noaha Hararię za jedną z kluczowych umiejętności życiowych w kontekście uczenia się kompetencji 4K, to jest komunikacji, kreatywności, kooperacji i krytycznego myślenia<sup>5</sup>. Dzięki rozwijaniu tych umiejętności w szkołach uczennice/uczniowie mają większe szanse na lepsze rozumienie siebie i świata, ale także utrzymania kontroli na swoim życiem.

Jednak rozwijanie kreatywności w ramach systemu edukacji wymaga szczególnego podejścia do realizacji podstawowego zadania szkoły, jakim jest przygotowanie podopiecznych do życia w otaczającym ich świecie.

### **Kreatywność w polskiej szkole?**

Jak pokazuje raport z badań zamówionych przez Ministerstwo Przedsiębiorczości i Technologii<sup>6</sup>, polska szkoła nie rozwija kreatywności uczniów. Na przeszkodzie stoją między innymi takie problemy, jak: powierzchowne uczenie się, polegające na pamięciowym przyswajaniu dużych partii materiału; podział na przedmioty; faworyzowanie w szkole uczniów zdyscyplinowanych i potulnych; zabijanie spontaniczności w działaniu. Uczniowie nie stosują myślenia kreatywnego, obawiają się wychodzenia poza schematy i współpracy z innymi<sup>7</sup>.

Według autorów raportu barierą powodującą braki w rozwoju kreatywności jest system szkolnictwa, postrzeganie jego roli, ale także problemy związane z motywacją nauczycieli, ich czasem i kompetencjami. Głównymi przeszkodami w rozwoju kreatywności są schematyzm i algorytmizacja

kształcenia – w takim podejściu zadania domowe mają najniższą rangę, najwyższą sprawdziany i prace klasowe, często w postaci testów, które nie mierzą rzetelnie wiedzy; przewaga metod podających nad poszukującymi – brak pracy w grupach i współpracy z otoczeniem społecznym. Wśród form edukacyjnych dominuje instruktaż, natomiast nie są doceniane starania i uzdolnienia ucznia w przedmiotach artystycznych, traktowanych jakby były najniższe rangą, oraz uczenie się „pod klucz” odpowiedzi.

### **Kreatywność i kompetencje proinnowacyjne**

Niektóre systemy edukacji na świecie stawiają na rozwijanie kompetencji proinnowacyjnych i mocno promują kreatywność. „Kompetencje proinnowacyjne to umiejętności i postawy, których niezależnie od posiadanej wiedzy i wykonywanego zawodu młodzi ludzie będą potrzebowali w przyszłości, by skutecznie działać – w życiu prywatnym, na rynku pracy i w sferze aktywności społecznej”<sup>8</sup>.

W Wielkiej Brytanii na przykład powołano Narodowy Doradczy Komitet ds. Kreatywnej i Kulturalnej Edukacji, który podkreśla, że XXI wiek wymaga czegoś więcej niż tylko rozwijania umiejętności językowych i matematycznych<sup>9</sup>. „Ciekawość poznawcza jest rozbudzana w uczniach w Wielkiej Brytanii poprzez uświadamianie im ich silnych stron i talentów. Unika się zachowań opresyjnych, które są znacznie bardziej powszechne w systemie koreańskim. Dialog i konwersacja są bardzo ważnym elementem procesu wychowawczego. W szkołach jest zapewniona swoboda myślenia, lecz uczniowie sprawiający kłopoty wychowawcze są dyscyplinowani. Promowane jest podejmowanie ryzyka i odwaga”<sup>10</sup>.

Aktywność twórcza wynika z tendencji hubrystycznej, będącej duchową i psychiczną potrzebą dążenia do doskonałości, potwierdzenia i powiększenia własnej wartości. Pozwala przekraczać granice, zmierzać ku temu, co nowe. Współcześnie

kompetencje proinnowacyjne rozwija się przede wszystkim w systemach edukacji takich krajów, jak: Dania, Finlandia, Irlandia, Izrael, Japonia, Korea Południowa czy Niemcy<sup>11</sup>.

### **Kreatywność w pandemii**

Pandemia COVID-19 rozpoczęła się w 2019 roku i wciąż odczuwamy jej konsekwencje. W celu zmniejszenia liczby zakażeń zarządzano kwarantanny, zamknięcie przestrzeni publicznych, kulturalnych czy społecznych<sup>12</sup>. Podczas lockdownu młodzi nie mogli się spotykać z najbliższymi oraz znajomymi. Przyjęte zasady skutkowały brakiem ruchu, ograniczonymi możliwościami uprawiania sportu i poczuciem nudy. Sprawilo to regres kompetencji społecznych oraz pojawienie się trudnych przeżyć emocjonalnych<sup>13</sup>.

Pozytywnym aspektem jest to, iż młodzież otrzymała wolną rękę w zakresie samodoskonalenia oraz poszukiwania w sobie zainteresowań. W zaciszu domowym młodzi ludzie więcej czasu niż zwykle przeznaczali na rozwijanie kreatywności i twórczości. Pobudziło to ich wyobraźnię oraz możliwości wyrażania siebie. Dzięki temu młodzież otrzymała przestrzeń do poszukiwania nowych pasji i twórczego spędzania czasu wolnego<sup>14</sup>.

Z badań prowadzonych wśród lubelskiej młodzieży ostatnich klas szkoły podstawowej i pierwszych klas szkoły ponadpodstawowej wynika, iż „60% badanych stwierdza, że podczas lockdownu ma więcej czasu na rozwijanie swoich zainteresowań, a ponad 43% z nich pandemia nie stanęła na przeszkodzie w rozwoju edukacyjnych możliwości, które mogą mieć znaczenie dla ich przyszłości. Zdaniem 6 na 10 uczniów nauczyciele doceniają ich kreatywność”<sup>15</sup>. Można więc wysnuć wnioski, że zainteresowania rozwijają się w warunkach większej swobody i możliwości zagospodarowania czasu zgodnie ze swoim rytmem. Nauczyciele, jako profesjonalisci w zakresie rozwoju dzieci i młodzieży, powinni wspierać i motywować uczniów do

tworzenia, między innymi poprzez przywiązywanie większej uwagi do właściwej oceny i dostrzeganie ich kreatywności.

### **Nasze doświadczenia**

W tej części artykułu chcielibyśmy opisać, jak sytuacja związana z obostrzeniami wynikającymi z zagrożenia zachorowania na COVID-19 wyglądała z naszej perspektywy oraz w jaki sposób izolacja społeczna wpłynęła na nas w kontekście twórczości i kreatywności.

Przed pierwszym lockdownem byliśmy zaangażowane w życie kulturalne naszych lokalnych społeczności i chętnie pomagałyśmy przy ich organizacji. Działania te były unikatowym sposobem na nasz rozwój osobisty, twórczy, jak i społeczny. Pandemia sprawiła jednak, iż owe wydarzenia nie mogły się odbywać. Miałyśmy zatem więcej czasu na zajęcie się tworzeniem nowych prac czy dokończeniem tych rozpoczętych. Zaczęłyśmy się także interesować nowymi dziedzinami sztuki, na które wcześniej nie zwracałyśmy uwagi.

W 2020 roku rozpoczęłyśmy naukę na Uniwersytecie Szczecińskim, na nowo powstałym kierunku pod nazwą edukacja artystyczna. Pierwszy rok był dla nas swego rodzaju wyzwaniem, ponieważ wszystkie zajęcia prowadzono w trybie zdalnym. Było to dla nas szczególnie trudne z uwagi na praktyczny, artystyczny charakter tego kierunku. Brakowało nam bezpośredniego kontaktu z wykładowcami i innymi studentami.

Dużym wyzwaniem okazało się ocenianie prac w trybie zdalnym. Jak, między innymi, poradzić sobie z aberracjami ekranu? Monitor komputera niestety dość znacznie zmienia rzeczywisty wygląd prac plastycznych. Zmodyfikowane kolory czy perspektywa nie ułatwiały tego zadania. Z trudem dyskutowało się o naszych dziełach – każdy widział je trochę inaczej wskutek zniekształceń. Inne odcienie barw czy zwiększony kontrast zakłócały nam trafną ocenę. Był to dla nas niełatwy czas i mamy świa-

domość tego, iż nasz warsztat mógłby być lepszy, gdyby zajęcia odbywały się stacjonarnie.

Kolejnym problemem była komunikacja. Kłopoty z dostępem do internetu w znacznym stopniu utrudniały nam zdobywanie wiedzy. Na jednym przedmiocie, aby otrzymać zrozumiałą dla nas korektę, musiałyśmy dzwonić na prywatny numer telefonu wykładowcy, ponieważ wciąż pojawiały się problemy z łącznością.

Po pewnym czasie dopuszczono możliwość realizowania studiów w trybie stacjonarnym. Uważamy, że dopiero wtedy mogliśmy w pełni rozwinąć swój potencjał. Otrzymywane rady były adekwatne do tego, co robiliśmy – gdyż wszyscy widzieliśmy to samo, bez zniekształceń. Większość z nas dzięki studiowaniu w trybie bezpośredniego kontaktu ma szansę udoskonalić swój warsztat i w pełni wykorzystać możliwości, jakie dają nam zajęcia. Dzięki temu, że tworzyłyśmy razem w jednej pracowni, miałyśmy szansę otrzymywać cenne uwagi i rady od znajomych z kierunku, a nie tylko od wykładowców.

Pandemia była dla nas trudnym okresem. Przebywanie w samotności nie wpłynęło pozytywnie na naszą motywację do tworzenia. Podczas pierwszego lockdownu co prawda znalazłyśmy czas na rozwój naszych pasji i odkrywanie nowych zainteresowań, jednak z miesiąca na miesiąc, podczas izolacji, zaczęło brakować nam weny.

### **Jak pomóc młodzieży rozwijać kreatywność?**

W czasie pandemii twórczość i kreatywność w pewnej mierze zostały zaniedbane przez zdalne nauczanie. Skutki tej sytuacji dostrzec można zarówno w twórcach, jak i ich dziełach. Pedagodzy, świadomi tych zaniedbań, powinni z wrażliwością podchodzić do kreatywności uczniów, wspierać ich w twórczości i zachęcać do samorozwoju.

Młodych należy wspierać, zwłaszcza w trudnym czasie pandemii, ale nie tylko. Nauczyciele powinni pamiętać o rozmowie z uczniami na temat ich doświadczeń z czasu pandemii. Warto

zwrócić uwagę na to, co udało się zrobić inaczej, jak przełamywano dotychczasowe schematy. Warto zapytać, czego się nauczyli i co pomogło im w tworzeniu nowych rzeczy. Może była to wyobraźnia? Może inspiracje z zewnątrz? Z uwagi na ograniczony kontakt wynikający z lockdownu rozmowa z podopiecznymi zacieśnia tak potrzebne więzi społeczne. Nauczyciel może zacząć od pytania, w jaki sposób dana sytuacja wpłynęła na samopoczucie i kreatywność młodzieży.

Organizacja zajęć kreatywnych lub konkursów też są dobrymi okazjami do wsparcia twórczości. To czynniki motywujące dla podopiecznych, zachęta do autoekspresji i rozwoju wyobraźni. Tematem przewodnim mogą być rzeczy, doświadczenia czy umiejętności wyniesione z pandemii. Służą temu celowi: organizacja konkursów, wydarzeń, akcji w wybranej przestrzeni szkolnej, dających możliwość dzielenia się pasjami, zainteresowaniami, umiejętnościami. Można także zaproponować uczniom, aby przystroili według własnego uznania salę lub korytarz. Będzie to przestrzeń wyrażania siebie, co sprawi, że młodzież będzie się lepiej czuła w otoczeniu szkolnym. Organizacja pracy w grupach na przedmiotach artystycznych też może być wsparciem dla rozwoju kreatywności, a dodatkowo dla kontaktów i więzi w klasie<sup>16</sup>.

Specjaliści opracowujący karty w ramach „Kampanii na rzecz młodzieży” wśród rozwiązań podają ponadto następujące propozycje: „Angażuj uczniów w twórcze myślenie, myślenie abstrakcyjne, wymyślanie historii i różnych zakończeń pewnych zdarzeń. Pomogą w tym różne gry i zabawy, dostosowane tematycznie do wieku uczniów, np. kalambury. Stwarzaj sytuacje edukacyjne – omawiaj z uczniami nieprzewidziane wydarzenia, rozmawiaj o możliwych scenariuszach rozwiązania sytuacji”<sup>17</sup>.

Jak trudno przetrwać bez kontaktu z innymi, nasze pokolenie doświadczyło na własnej skórze. Pierwszy rok studiowania edukacji artystycznej odbył się w trybie zdalnym, spędziliśmy go w domach. Nie był to łatwy czas, ale w zaciśnięciu do-

owym powstało wiele świetnych prac. Wystawa roczna pokazała, że nie poddałiśmy się: kreatywność, zdolności manualne, rysunkowe i malarskie, dzięki wsparciu naszych wykładowców, dzięki naszemu zacięciu, mimo długiego okresu spędzonego w czterech ścianach, rozwijały się z tygodnia na tydzień, z miesiąca na miesiąc.

### Przypisy

- <sup>1</sup> K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Gliwice 2016.
- <sup>2</sup> K.J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2013, s. 22–23.
- <sup>3</sup> Ibidem, s. 24.
- <sup>4</sup> Ibidem, s. 25.
- <sup>5</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 335.
- <sup>6</sup> Urząd ten istniał do roku 2019.
- <sup>7</sup> J. Fazlagić, *Kreatywność w systemie edukacji*, Warszawa 2019, s. 37.
- <sup>8</sup> *Szkola dla innowatora. Kompetencje proinnowacyjne*, szkoladla-innowatora.ceo.org.pl, data dostępu: 22.06.2022.
- <sup>9</sup> J. Fazlagić, *Szkola dla innowatora. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*, Kalisz 2018, s. 7.
- <sup>10</sup> Ibidem, s. 78–79.
- <sup>11</sup> Ibidem.
- <sup>12</sup> Pandemia COVID-19, pl.wikipedia.org, data dostępu: 22.06.2022
- <sup>13</sup> *Młodzież w czasie epidemii. Wyniki sondażu „AKCJA NAWIGACJA – chroń siebie, wspieraj innych”*, przeprowadzonego przez Instytut Profilaktyki Zintegrowanej w dniach 2–7 kwietnia 2020, www.ipzin.org, data dostępu: 23.06.2022.
- <sup>14</sup> Fundacja Dbam o Mój Z@sieć i Laboratorium Innowacji Społecznych, *Kampania na rzecz młodzieży*, data dostępu: 23.06.2022.
- <sup>15</sup> A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje s@amopoczucie w e-szkole. Raport z badań*. Realizacja: zespół badawczy Katedry Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej UMCS, Lublin 2020, s. 20, phavi.umcs.pl, data dostępu: 23.06.2022.
- <sup>16</sup> Fundacja Dbam o Mój Z@sieć i Laboratorium Innowacji Społecznych, *Kampania na rzecz młodzieży*, op. cit.
- <sup>17</sup> *Kampania na rzecz młodzieży*, op. cit.

---

### Iwona Małas

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Edukacji Plastycznej „Artpeak” oraz Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Pracuje w Niepublicznej Szkole Plastycznej Ars Atelier z grupą wiekową 12–15 lat. Prowadzi zespoły muzyczne: dziecięcy i młodzieżowy, śpiewa, gra na instrumentach, fotografuje, prowadzi warsztaty tematyczne, interesuje się wszelkimi działaniami artystycznymi, a swoimi umiejętnościami dzieli się z innymi na portalach społecznościowych ([www.instagram.com/malasowka\\_art](http://www.instagram.com/malasowka_art)).

---

### Aleksandra Kozera

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Doświadczenie badawcze zdobywała na praktykach opiekuńczo-wychowawczych. Interesuje się grafiką, malarstwem oraz makramą. W wolnych chwilach uczęszcza na wernisaże, wystawy muzealne oraz odwiedza teatr. Sprzedaje prace graficzne lub malarskie wykonane na zamówienie. Swoje dzieła prezentuje w mediach społecznościowych ([www.instagram.com/olki\\_bazgrolki/reels](http://www.instagram.com/olki_bazgrolki/reels)).

---

### Małgorzata Hładoniuk

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Kobiecej Drużyny Pożarniczej Zwierzyn. Zastępczyni przewodniczącego Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Aktywnie działała w wydarzeniach kulturalnych Choszczeńskiego Domu Kultury i pomagała w ich organizacji. Interesuje się szeroko pojętą sztuką, psychologią oraz historią. Tworzy prace plastyczne i publikuje je w mediach społecznościowych ([www.facebook.com/artgosia.hladoniuk](http://www.facebook.com/artgosia.hladoniuk)).

# Ukraińskie nastolatki w polskich szkołach

---

Julia Burzawa, Weronika Lewandowska, Weronika Ptaszek

## Jak pomagać młodzieży uchodźczej w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych?

Wojna w Ukrainie zainicjowała falę migracji. W krótkim przedziale czasu przyjechało do Polski wielu obywateli pochodzenia ukraińskiego w poszukiwaniu schronienia i bezpieczeństwa. Wśród nich także dzieci i młodzież w wieku obowiązku szkolnego – grupa szczególnie traumatyzowana, migrująca często wbrew własnej woli. Przybycie do obcego kraju, zaaklimatyzowanie się w nieznanym środowisku,

często bez znajomości języka – to duże wyzwanie. Świadomość tego jest ważna dla lepszego zrozumienia sytuacji, w jakiej znaleźli się bardzo młodzi uchodźcy i uchodźczynie.

Ponadto przysłuchując się wypowiedziom ukraińskich nastolatków o ich obecnej sytuacji, można wywnioskować, że wielu z nich bardzo tęskni i martwi się o swoich ojców, którzy musieli zostać na froncie.

## Ukraińscy uczniowie i uczennice w polskim systemie edukacji

Od 24 lutego 2022 roku, czyli dnia rozpoczęcia agresji Rosji na niezależną Ukrainę, granicę polsko-ukraińską przekroczyło ponad 3,85 mln uchodźców. W większości są to kobiety oraz dzieci<sup>1</sup>. Jednym z ważniejszych obszarów, na który przychodzi czas po znalezieniu bezpiecznego dachu nad głową, jest edukacja.

W polskim systemie oświaty jest blisko 200 tysięcy dzieci będących obywatelami Ukrainy, natomiast – według Tomasza Rzymkowskiego, wiceministra edukacji i nauki – 540 tysięcy dzieci z Ukrainy, które przebywają w Polsce, korzysta z ukraińskiego systemu oświaty w formie zdalnej<sup>2</sup>.

Znacząca część tych dzieci nie zna języka polskiego, dlatego z reguły boją się poprosić swojego nauczyciela o pomoc; obawiają się, że nie zostaną zrozumiani. Agresja, do której doszło w Ukrainie, sprawiła, że polscy nauczyciele znaleźli się w nowej dla nich sytuacji. Nie tylko nie znają języka ukraińskiego, ale również nie posiadają kompetencji potrzebnych do pracy z dziećmi obcojęzycznymi ani osobami z traumą. To może bardzo utrudniać nawiązanie prawidłowych relacji nauczycieli z takimi uczniami, a ryzyko potencjalnych błędów, ważących na sytuacji psychicznej, jest duże.

Ukraińskie dzieci zmagają się z traumą, którą trudno rozpoznać na pierwszy rzut oka; najczęściej objawia się ona milczeniem lub smutkiem. Oczywiście nie zawsze przygnębienie wywołane jest traumą, dlatego nauczyciel, w miarę możliwości, powinien porozmawiać z dzieckiem oraz z jego rodzicami, żeby rozpoznać sytuację. Trzeba mieć świadomość, że ukraińskie nastolatki zostawiły w ojczyźnie „cały swój świat”. Pomimo że mieszkają w Polsce, to sercami i umysłami nadal są w swoim kraju, z najbliższymi i przyjaciółmi.

### Tato został na froncie

W przypadku każdego nowego ucznia i uczennicy, którzy przychodzą do naszej szkoły, należy się

upewnić, czy nie przeżywa on/ona traumy związanej ze stratą lub strachem o życie swojego taty. W opowieściach ukraińskich nastolatków słychać przede wszystkim ból oraz pragnienie, aby tato wrócił cały i zdrowy do domu, co przedstawione zostało w jednym z wydań „Dużego Formatu”<sup>3</sup>.

Wład, 16 lat: – Mój tata jest ranny. Tydzień temu koledzy przetransportowali go do szpitala w Dniepropietrowsku. Grozi mu utrata nogi. Rozmawiamy przez telefon, ale chciałbym być z nim. Walczyć. Mama się nie zgodziła. Nie chcę być w Polsce, nie dlatego, że tu jest źle, tylko chciałbym być tam. Powinienem być tam. Jestem mężczyzną, a dla mamy małym dzieckiem. Nie rozmawiam już z mamą o tym, bo o czym tu rozmawiać. Wisimy na telefonie z tatą albo zajmuję się siostrami. Moje siostry to bliźniaczki, mają po sześć lat. Uczę je grać w piłkę, co mam robić. Biorę jeszcze syna pani Polki, u której mieszkamy. On ma 12 lat, dobrze gra, pomaga mi z małymi.

Tatiana, 15 lat: – Mój tata przygotowuje obronę Kijowa, wyrabia też kamizelki kuloodporne, bo ich brakuje. Po prostu mam nadzieję, że to wszystko szybko się skończy i wrócimy. Mieszkamy u Polki, Agnieszka jest studentką psychologii. Ma dużo kwiatów w domu. Zabrała mnie wczoraj do Centrum Nauki Kopernik. Mama mówi, że nie powinnam tam iść, bo nie mamy pieniędzy, a Agnieszka i tak ma z nami dużo kłopotu. Pokłóciłyśmy się o to trochę. Jak Agnieszka wychodzi z domu, mama od razu każe mi sprzątać i gotować. Ja sprzątam, ale mama cały czas krzyczy: to nie tam stało, tego nie dotykaj. Zdeenerwowana jest, ale to trudne. Jak usiadłam do telefonu, żeby popisać z koleżankami, mama od razu wymyśliła szorowanie kafelków w łazience. W Kijowie taka nie była. Agnieszka jest bardzo miła, ale nie zna ukraińskiego ani rosyjskiego, więc z moją mamą trudno jej porozmawiać. My dwie dogadujemy się po angielsku, mama nie zna angielskiego<sup>4</sup>.

To tylko dwie spośród wielu wypowiedzi tych młodych, skrzywdzonych ludzi. W przeciągu kilku chwil musieli zmienić swoje otoczenie, rozstać się



z rodziną oraz opuścić najlepszych przyjaciół, a mają zaledwie kilkanaście lat. Znaczna część chłopców czuje się zobowiązanych, aby przejąć rolę głowy rodziny i zaopiekować się mamą oraz młodszym rodzeństwem. Wielu z nich chciałoby dołączyć do mężczyzn na froncie, by walczyć u ich boku za swoją ojczyznę. To straszne, że tak szybko musieli dorosnąć.

## Miały swoje życie

Każdy uczeń przekraczający próg szkoły wnosi ze sobą jakąś historię: wyjątkowe przeżycia, różne doświadczenia, jedyną w swoim rodzaju rodzinę i przyjaciół. Do biografii wielu młodych Ukraińców historia dopisała ucieczkę z ojczyzny, często w pośpiechu i bez planu, z wieloma obawami i znakami zapytania o przyszłość. To dużo jak na kogoś, kto powinien w tym wieku żyć beztrudnie, dopiero wcielać marzenia w życie. Poruszające są historie Romana, Perto i Nataszy.

Roman, 15 lat: – Jestem piłkarzem. Mój przyjaciel z drużyny, Wowa, mieszka teraz w Rzeszowie, też uciekli z mamą. Namawiam mamę, żebyśmy przeprowadzili się z Warszawy do Rzeszowa, do nich, ale mama mówi, że nie ma już siły i na razie musi szukać pracy tutaj. Wiem, tam nie ma warunków, najważniejsze, żebyśmy mieli gdzie mieszkać. Pomagam mamie szukać pracy w internecie, tłumaczę jej oferty na Google Translator. Słyszeliśmy z Wową, że część rodzin z Ukrainy wyjeżdża teraz do Hiszpanii. Szykujemy nasze nagrania z meczów i będziemy wysyłać do klubów w Hiszpanii. Mama mówi, że jakby mnie gdzieś przyjęli, to wtedy ona ze mną pojedzie.

Petro, 15 lat: – My jesteśmy z Mariupola. Naszego bloku już nie ma. Zdołałem wziąć moją gitarę do Polski, ale nie miałem jak wziąć komputera. W komputerze miałem wszystko. Co konkretnie? Bity muzyczne, które kolekcjonowałem latami, pasjonuje mnie muzyka elektroniczna. Zdjęcia. Różne rzeczy, które przysyłali mi koledy albo dziewczyna. Gry. Mogę znowu zainstalować „Minecrafta”, ale nie odzyskam tego całego świata, który tam zbudowałem.

Natasza, 15 lat: – W domu w Krzywym Rogu zostały moje łyżwy. Były drogie, kosztowały 100 dolarów, bo trenowałam jazdę figurową na lodzie. Mam nadzieję, że zaraz wojna się skończy i wrócimy. Wątpię, żeby mama mogła kupić mi tutaj takie łyżwy, zresztą nie wiadomo, czy tutaj bym trenowała, na razie o tym nie myślę. Rozciągam się wieczorami, żeby nie stracić formy. Dziwne to jest. Miałam jechać na zawody do Kijowa i bardzo się martwiłam strojem (pożyczałam od starszej koleżanki z klubu) i tym, czy technicznie wszystko mi wyjdzie, co powie trenerka. A teraz już nawet nie myślę o tym, że te zawody się nie odbyły, że nie trenuję. Daleko to jakoś<sup>5</sup>.

Pasja odgrywa bardzo ważną rolę w życiu młodego człowieka. Uciekając ze swojego kraju, ci nastolatki musieli porzucić wszystko, łącznie ze sprzętem umożliwiającym im dalszy rozwój zainteresowań, którym poświęcali mnóstwo wolnego czasu. Całe swoje dotychczasowe życie musieli spakować w jedną walizkę, a czasami nawet na to nie było czasu. W nowej rzeczywistości wielu z nich myślami nadal jest w Ukrainie i tęskni za życiem sprzed wojny. Ci nastolatki zostali wyrwani z korzeniami z miejsc, które były i są ważne dla ich formującej się tożsamości. Znaczna część nie może sobie pozwolić na kontynuowanie hobby, gdyż zazwyczaj wymaga to dużego nakładu finansowego, na który w tej chwili nie mogą sobie pozwolić ich rodzice. Bolesna jest także utrata rzeczy, które mają wartość sentymentalną.

## Nastolatki wolą rozmawiać z nastolatkami

Jak już zostało wcześniej wspomniane, kontakt między ukraińskimi nastolatkami a nauczycielami jest utrudniony z uwagi na barierę językową. Wielu młodych na szczęście zna język angielski i dzięki niemu mogą porozumiewać się zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami.

Większość młodych ludzi woli zaufać osobie w podobnym wieku niż osobie dorosłej, ponieważ mają świadomość, że rówieśnicy widzą świat w podobny sposób. Ponadto mają zbliżone poglądy oraz zmagają

się z podobnymi problemami. W okresie dorastania to grupa rówieśnicza jest najważniejsza. „U źródeł silnego zaangażowania nastolatka w grupę rówieśniczą leży dążenie do uzyskania akceptacji kolegów, istotnej dla potwierdzenia własnej wartości”<sup>6</sup>. Wielu nastolatków z Ukrainy ma potrzebę opowiedzenia swojej historii rówieśnikom, dla których mogą być równie traumatyzujące, gdyż nie posiadają wiedzy o udzielaniu pomocy. Tomasz Bilicki, nauczyciel wiedzy o społeczeństwie i terapeuta oraz interwent kryzysowy, pisze: „Trauma dotyka nie tylko osobę, która bezpośrednio przeżyła jakiś dramat, ale także osoby, mające z nią kontakt”<sup>7</sup>.

Trauma może więc dotknąć również tych, którzy na pierwszy rzut oka z trwającą wojną nie mają nic wspólnego. Bilicki przestrzega, że trauma ma zdolność do pionowego i poziomego replikowania się. Tłumaczy, iż życie osoby strauumatyzowanej wcale nie musiało być zagrożone; mogło być zagrożone życie osoby jej bliskiej. Każdy może doświadczyć traumy. Może dotknąć ona również tych, którzy dziś zaprzyjaźnią się z osobami z Ukrainy. Wtedy mówi się o tak zwanej traumie pośredniej.

Podobnie traumą – fachowo nazywaną zapożyczoną – zagrożeni są między innymi: nauczyciele/nauczycielki, pedagodzy, psychologowie, psychoterapeuci, wolontariusze w punktach recepcyjnych, czyli wszyscy ci, którzy w związku z wykonywaniem swoich czynności zawodowych mają kontakt ze strauumatyzowanymi ludźmi. O konieczności wyposażenia tych osób w wiedzę z zakresu pierwszej pomocy psychologicznej pisze między innymi Tomasz Bilicki<sup>8</sup>:

### **11 zasad bezpiecznego pomagania rówieśnikom**

1. Zaczniście od siebie. Upewnijcie się, czy to, że pomożecie koleżance lub koledze, nie będzie dla was ryzykowne.
2. Trzeba się zastanowić, czy sprawa, z którą ktoś się do ciebie zwraca, nie spowoduje u ciebie kryzysu.
3. Wtedy trzeba zaproponować wsparcie kogoś innego – podobnie jak ktoś, kto nie umie pływać, biegnie po ratownika.
4. Kiedy pomaga się innym, trzeba pamiętać o swoich granicach, nie można panikować, potrzebna jest stabilność.
5. Masz prawo odmówić nawet najbliższym przyjaciołom.
6. Czujesz, że tracisz dystans? Nie możesz myśleć o niczym innym niż o problemie, z którego ktoś ci się zwierzył? Wtedy bezwzględnie trzeba zaproponować inne rozwiązanie.
7. Jeśli czujesz się na siłach, by komuś pomóc, zachowaj czujność.
8. Jeśli widzisz, że twój rozmówca jest roztrzęsiony, przestraszony, zestresowany – daj mu się wygadać, zapewnij o swoim wsparciu, ale nie bagatelizuj i nie pomniejszaj jego problemu, bo każdy przeżywa inaczej. Nie jest dozwolone wypowiadanie takich zdań, jak: „Co to niby za dramat, że dziewczyna go rzuciła, przecież będą następne”; „Jak można płakać przez jedynkę z matematyki? Weź się w garść”; „Inni mają gorzej”.
9. Problemy mogą być różnego kalibru. Ktoś może powiedzieć, że nie potrafi się cieszyć, że się tnie, myśli o śmierci, etc. Mówienie: „Wszystko będzie dobrze” – to za mało; bo co się może wydarzyć, jeśli nie będzie dobrze? – pyta Tomasz Bilicki. Wtedy ważne jest wsparcie w kryzysie, choćby poprzez opisywanie danej osobie tego, co słyszymy i widzimy: „Widzę, że bardzo cierpisz”; albo: „Zastanówmy się, co zrobić, by było ci lepiej” – to może mieć wielkie znaczenie.
10. Jeśli coś obiecasz, to koniecznie zrób to. Jeśli powiesz koledze: „Zawsze możesz do mnie napisać albo zadzwonić”, to liczy się z tym, że może to zrobić zawsze. Nawet o trzeciej w nocy.
11. Dlatego obiecując, musimy pamiętać o swoich granicach i potrzebach. O tym, że musimy zadbać o siebie, a osoba, która korzysta z naszego wsparcia, może się od niego wręcz uzależnić (...) Może przywiązać się tak mocno, że bez ciebie

nie będzie już w stanie żyć. To oczywiście sytuacja dysfunkcyjna i pomagacz nie powinien na to pozwolić” – podkreśla Tomasz Bilicki<sup>9</sup>.

## Szkolne sytuacje

Jak w praktyce wygląda praca z młodzieżą ukraińską? Zdarzą się różne sytuacje. Dlatego należy się zastanowić: czy reakcja na niektóre zachowania powinna być taka sama w stosunku do uczniów z Ukrainy i z Polski?

Przytoczymy tu sytuację z pewnej szkoły: w trakcie zajęć dziewczynce z Ukrainy zadzwonił telefon. Uczennica wstała i wyszła z klasy, aby porozmawiać. Kiedy wróciła do sali, usłyszała od nauczyciela, że podczas zajęć nie można wychodzić i rozmawiać przez telefon oraz że jakiegokolwiek korzystanie z telefonu podczas lekcji jest zabronione. Nasuwa się pytanie: a jeśli to była jedyna możliwość porozmawiania z rodziną, która została w Ukrainie? Czy gdybyśmy mieli możliwość porozmawiania z kimś bliskim, może ostatni raz, czy nie to byłoby dla nas ważniejsze od przyjętych zasad?

Kolejna niepokojąca sytuacja, która zwróciła naszą uwagę, miała miejsce podczas lekcji na temat rodziny. Nauczyciel prowadzący zajęcia zapytał chłopca z Ukrainy, czy mógłby opowiedzieć o swoich rodzicach. To jeden z tematów, które mogą być drażliwe, a nawet przykre dla niejednego młodego człowieka, którego ojciec musiał pozostać na froncie w Ukrainie. Musimy pamiętać, że ci uczniowie być może stracili kogoś bliskiego lub po prostu nie chcą o tym rozmawiać.

Podczas pracy z młodzieżą ukraińską powinniśmy mieć na uwadze fakt, przez co ci młodzi ludzie przeszli. Musimy wykazać się wrażliwością i empatią, która jest im w obecnej sytuacji bardzo potrzebna.

### Przypisy

<sup>1</sup> *Ilu uchodźców z Ukrainy jest w Polsce?*, 300gospodarka.pl, data dostępu: 06.06.2022.

<sup>2</sup> *Ile dzieci z Ukrainy uczy się w polskich szkołach?* Wiceszef MEiN podał najnowsze dane, polskieradio24.pl, data dostępu: 29.04.2022.

<sup>3</sup> A. Szyłło, *Ukraińskie nastolatki w Polsce: Przyszłość? Jaka przyszłość?*, „Duży Format”, 4 kwietnia 2022.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?*, Warszawa 2009, s. 89.

<sup>7</sup> Justyna Suchecka w rozmowie z Tomaszem Bilickim z dnia 28 maja 2022, *Adam z 8b nie był w Ukrainie, a może mieć traumę wywołaną wojną. I ty też*, tvn24.pl, data dostępu: 28.06.22.

<sup>8</sup> T. Bilicki, *Pierwsza pomoc psychologiczna*, w: J. Suchecka (red.), *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, Warszawa 2022.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 16–19.

---

## Julia Burzawa

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Interesuje się sztuką, szczególnie rysunkiem oraz fotografią. Wolne chwile spędza nad dobrą książką.

---

## Weronika Lewandowska

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Interesuje się historią Europy XX i XXI wieku oraz pedagogiką społeczną. Aktywnie działa w wolontariacie. W wolnym czasie czyta książki.

---

## Weronika Ptaszek

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Jej zainteresowania to taniec i pedagogika resocjalizacyjna. Działa aktywnie w wolontariacie.

# Historia pewnej sportsmenki

---

Piotr Walkowiak

## Dlaczego posiadanie zainteresowań i pasji może wszystko zmienić?

Funkcjonowanie człowieka w systemie społecznym wiąże się z uwikłaniem w relacje międzyludzkie oraz interakcje, które dokonują się w toku poszerzanych kontaktów, zwłaszcza w nowym otoczeniu. Szczególnie dotyczy to młodzieży decydującej się na uprawianie sportu poza miejscem zamieszkania.

W okresie adolescencji sportowcy starają się planować swoją przyszłość, nie zapominając o rozwoju na płaszczyźnie somatycznej (pod względem predyspozycji i umiejętności wykazy-

wanych w danej dyscyplinie sportowej) oraz psychologicznej (pod względem optymalnego funkcjonowania, pracy nad sobą, rozwoju naukowego). Kształcenie tworzy złożone relacje ze sportem. Połączenie naukowej drogi z kwalifikowanym wysiłkiem, ukierunkowanym na pracę zawodową, może okazać się dla młodych adeptów świata sportu nieodłączną częścią ich życiowej drogi. Obserwacja zawodników daje pojęcie o ich zaangażowaniu, determinacji czy też emocjonalności.

## Wprowadzenie

Zmiana środowiska życia codziennego w przypadku młodych sportowców ugruntowana jest chęcią dalszego rozwoju, wyznaczania nowych celów oraz ich osiągania. W ujęciu zmiany otoczenia istotną rolę odgrywa kontakt społeczny, który wychodzi poza ramy przelotności oraz jednorazowości<sup>1</sup>. Ważnym procesem w nowym miejscu dla sportowców jest więc aklimatyzacja oraz sfera ekspresyjno-integracyjna. Człowiek bowiem, podobnie jak wszystkie żywe istoty, poszukuje bezpiecznego schronienia, a przy tym pragnie wyrażać uczucia, odczuwać więzi z innymi oraz aktywnie uczestniczyć we wspólnocie<sup>2</sup>.

Odnalezienie się w nowej rzeczywistości, zwłaszcza w okresie dojrzewania, nie należy do łatwych doświadczeń. Często należy modyfikować zachowania pod wpływem własnych przeżyć oraz obserwacji relacji międzyludzkich i otaczającej przestrzeni. W perspektywie społecznej ważne jest także poczucie autonomii, które może się przyczynić do znalezienia swojego miejsca w społeczności – najważniejszym wymiarze ludzkiej egzystencji, czyli wymiarze społecznym<sup>3</sup>.

W niniejszym tekście chciałbym się skupić na zagadnieniu rozwoju sportowego piłkarki nożnej w okresie dojrzewania. Zawodniczka pochodzi z Koszalina. Kierując się chęcią rozwoju i pasją do piłki nożnej, postanowiła przeprowadzić się do Szczecina. Na potrzeby metody badawczej, która rozumiana jest jako określony, powtarzalny sposób uzyskiwania pewnego typu informacji, przyjęte zostało studium indywidualnego przypadku<sup>4</sup>. Jako narzędzie badawcze zastosowany został wywiad, który definiuje się jako rozmowę kierowaną, w której udział biorą co najmniej dwie osoby: ankieter, inaczej badacz, oraz respondent<sup>5</sup>.

## Wyjazd ze środowiska życia codziennego

Młoda zawodniczka, poświęcająca sporą część budżetu i czasu na treningi, podbudowana efektami

pracy oraz dobrymi wynikami w sporcie, zapragnęła dalszego rozwoju. W Koszalinie, ze swoją macierzystą drużyną, piłkarka grała w młodzieżowych rozgrywkach, z większym udziałem chłopców. W jej świadomości pojawiły się marzenia o osiągnięciu sukcesów w drużynie rywalizującej w rozgrywkach kobiecych. Jednocześnie badana zawodniczka myślała o skutecznym połączeniu sportu z nauką, która jest dla niej istotna z uwagi na potrzebę zaspokojenia ambicji zawodowych w dorosłym życiu. Najbliższa profesjonalna, doświadczona drużyna kobieca funkcjonowała w Szczecinie. Rozmówczyni podkreśliła, że przeprowadzka okazała się jedną z najważniejszych decyzji w jej życiu – szczególnie ze względu na młody wiek.

Zawodniczka pochodzi z rodziny wielodzietnej, funkcjonalnej, o charakterze indywidualistycznym, która ukierunkowana jest na przyjmowanie krytyki, podejmowanie działań oraz jednostkową odpowiedzialność<sup>6</sup>. W tym przypadku duży wpływ na podjęcie decyzji miała socjalizacja pierwotna oraz ugruntowanie w sporcie. Ponadto decyzja o wyjeździe podejmowana była w konsultacji z najbliższymi. Rodzice po rozważeniu pomysłu córki postanowili się zgodzić na jej wyjazd do Szczecina. Mimo że nie było im łatwo, postanowili nie zatrzymywać dziewczyny w Koszalinie, lecz wesprzeć ją w procesie zmiany miejsca zamieszkania oraz realizacji planów. Należy zauważyć, że sport nie tylko buduje więzi międzyludzkie, także rodzinne, ale również je umacnia.

Odnosząc się do teorii socjologicznej *push-pull theory* autorstwa Everetta Lee, można zauważyć, że w środowisku życia codziennego zawodniczki pojawiły się czynniki wypychające (*push*), skoncentrowane wokół sytuacji jej dalszego rozwoju sportowego (brak kobiecej drużyny piłkarskiej na terenie Koszalina). Z kolei czynniki przyciągające (*pull*), w kwestii wyjazdu do Szczecina, stanowiły: kobiecy zespół, szkoła oraz internat. Decyzja o wyjeździe była poparta solidnymi argumentami, a przy tym towarzyszył jej znaczący bodziec, stanowiący o sile podjętej decyzji<sup>7</sup>.

## Początki funkcjonowania w Szczecinie

Personalne wyzwania są wpisane w biografie wielu ludzi. W tym przypadku badana zawodniczka musiała się zmierzyć z funkcjonowaniem w Szczecinie, który pod względem demograficznym znacząco różni się od jej rodzinnego miasta. Koszalin liczy 105 801 tysięcy mieszkańców, a jego obszar wynosi 98,3 km<sup>2</sup>. Dla porównania: liczba ludności w Szczecinie wynosi 396 472 tysięcy mieszkańców przy powierzchni 300,6 km<sup>28</sup>. Zawodniczka zauważyła, że średni czas przejechania autobusem przez cały Koszalin zajmuje tyle, co podróż autobusem w Szczecinie z internatu do szkoły.

Ułatwieniem w procesie aklimatyzacji w nowym mieście okazało się właściwe zarządzanie czasem. Piłkarka rozpoczynała dzień od wczesnej pobudki – samodzielnie przygotowała śniadanie i odbywała krótki trening przy szkolnym internacie. Po lekcjach jechała na boisko na popołudniowy trening. Po aktywnościach sportowych przychodził czas na naukę i chwilę dla siebie.

Na właściwe funkcjonowanie młodej zawodniczki w dużym mieście wpływ miał również szkolny internat. Piłkarka doceniła jego dogodną lokalizację, szczególnie z racji mieszczącego się obok boiska piłkarskiego. Internat, jego stan techniczny oraz kubatura spełniał oczekiwania zawodniczki pod względem socjalnym. Pokoje w internacie były w pełni wyposażone i przystosowane do nauki, a dużym ułatwieniem okazały się łazienki znajdujące się w każdym z nich.

Podczas mieszkania w internacie piłkarka rozwinęła się w zakresie samodzielności oraz brania odpowiedzialności za swoje decyzje. Należy zauważyć, że doświadczenie emigracyjne przyspiesza proces dojrzewania do samodzielności oraz weryfikuje poglądy oraz świadomość na temat otaczającego społeczeństwa<sup>9</sup>.

Ze sportowej motywacji zawodniczki można odczytać kierowanie się jedną z teorii socjologa Roberta K. Mertona dotyczącej anomii. Merton uważa,

że sukces jest ogólnie dostępny i każdy powinien do niego zmierzać. Ewentualne niepowodzenia towarzyszące procesowi jego osiągania nie świadczą o przegranej. Zamiast się poddawać, należy wyciągnąć wnioski, przeanalizować plusy i minusy podejmowanych decyzji, zmodyfikować swoje działania i nadal dążyć do celu. Prawdziwą przegraną jest rezygnacja z dalszej drogi do osiągnięcia sukcesu<sup>10</sup>. Osoby podążające śladami przytoczonej teorii są w mniejszym stopniu narażone na zachowania dewiacyjne oraz uzależnienia behawioralne i uzależnienia od substancji i środków psychoaktywnych.

## Drużyna piłkarska jako grupa społeczna

Grupa społeczna to zbiór jednostek, w którym wspólnota społecznie istotnych cech wyrażana jest w tożsamości zbiorowej; towarzyszą jej kontakty, interakcje oraz stosunki społeczne, a pomiędzy jednostkami występuje więź obiektywna, subiektywna i behawioralna<sup>11</sup>. W kontekście teorii funkcjonalno-strukturalnej drużyna piłkarska stanowi złożony system, którego jednostki współpracują ze sobą w celu promowania solidarności, a przy tym występuje w nim względnie stabilny wzorzec zachowań społecznych. Podejście to jest zbieżne z teorią Auguste'a Comte'a, który zwrócił uwagę na potrzebę jednoczesnego utrzymywania jedności społeczeństwa, kiedy upadło wiele tradycji. Émile Durkheim, który był współinicjatorem utworzenia socjologii na francuskich uniwersytetach, także oparł swoją pracę na tym podejściu. Trzecim pionierem funkcjonalno-strukturalnym był socjolog Herbert Spencer, który porównał społeczeństwo do ludzkiego ciała. Podobnie jak części ludzkiego ciała – szkielet, mięśnie i różne narządy wewnętrzne – funkcjonują współzależnie, aby umożliwić całemu organizmowi przetrwanie, tak struktury społeczne współpracują ze sobą, aby zachować społeczeństwo<sup>12</sup>.

Gdy badana zawodniczka dołączyła do nowej grupy społecznej, jaką była dla niej drużyna piłkarek

---

*Zainteresowania wpływają na rozwój osobisty młodych osób, a w wielu przypadkach wyznaczają ich życiowe cele. Zwiększają determinację i zaangażowanie w kierunku doskonalenia umiejętności, pozyskiwania wiedzy, oraz zakres pracy nad sobą. Zainteresowania pomagają zagospodarować budżet czasu, dostarczyć emocji oraz stanowią o sile wsparcia w trudnych chwilach.*

---

nożnych, pojawił się proces socjalizacji wtórnej. Piłkarka stwierdziła, że komunikacja z koleżankami z drużyny odbywała się na dobrym poziomie i miała charakter dwukierunkowy. Fundamentem solidnej współpracy i rówieśniczych relacji okazało się wspólne mieszkanie z większością koleżanek z drużyny w internacie i uczęszczanie do tej samej szkoły. Dodatkowo zauważony został kontakt z trenerką, która w oczach badanej postrzegana była jako pedagogożka, do której można się zwrócić zarówno z problemami sportowymi, jak i tymi ze sfery prywatnej oraz społecznej. Warto zaznaczyć, za Charlesem Wrightem Millsem, że poprzez interakcje z drugą osobą jesteśmy w stanie lepiej zrozumieć siebie i otaczający nas świat, a przy tym pokonywać liczne bariery oraz zrozumieć swoje działania<sup>13</sup>.

### **Budżet czasu wolnego**

Zestawiony okres czasu, który nie jest zajęty przez pracę, kształcenie czy wykonywanie obowiązków,

definiuje się jako budżet czasu wolnego<sup>14</sup>. Ważną odskocznią od codziennych zajęć jest odpoczynek, który charakteryzuje się pasywną formą wypoczynku, pozbawioną aktywności fizycznej oraz umysłowej<sup>15</sup>. Do jednych z najbardziej preferowanych zajęć w czasie wolnym badanej zawodniczki należały wyjścia z koleżankami do centrów handlowych. Młodzież, realizując potrzebę kontaktu z rówieśnikami, często odwiedza takie miejsca nie tylko po to, żeby zrobić zakupy, ale przede wszystkim ze względu na interakcje z innymi ludźmi oraz spontaniczność towarzyszącą młodemu pokoleniu.

Piłkarka zwróciła także uwagę na kontakt z przyrodą, który należy do najbardziej pożądanых w związku z potrzebą odstresowania się, wypoczynku oraz zdystansowania się od problemów dnia codziennego<sup>16</sup>.

Obfitość zasobów naturalnych w mieście wpływa na polepszenie funkcjonowania człowieka w sferze biologicznej, a także psychicznej<sup>17</sup>. Stolica województwa zachodniopomorskiego posiada naturalne walory w postaci zieleni oraz jezior. Jako przykłady wymienić można Puszcę Bukową, Las Arkoński czy Jezioro Dąbie, gdzie czas wolny spędzają osoby w różnym przedziale wiekowym.

### **Kształtowanie postawy poprzez zainteresowania – wnioski**

Zainteresowania często wpływają na rozwój osobisty młodych osób, a w wielu przypadkach wyznaczają one życiowe cele. Zwiększają przy tym determinację i zaangażowanie w kierunku doskonalenia swoich umiejętności, pozyskiwania wiedzy, oraz zakres pracy nad sobą. Zainteresowania także pomagają zagospodarować budżet czasu, dostarczyć emocji oraz stanowią o sile wsparcia w trudnych chwilach. Pierwsza styczność z daną dyscypliną sportową często rozwija u młodych osób zainteresowania, które przekładają się na stawianie kroków w wybranym przez siebie kierunku, a w późniejszym okresie może ewoluować w pasję.

W trakcie dostosowywania się do warunków panujących w nowym miejscu w jednostce wzrasta umiejętność spojrzenia na pewne sprawy z krytyczną refleksją, a przy tym uaktywnia się spojrzenie na personalne i społeczne kwestie ważne w naszym życiu<sup>18</sup>. Wzrastaniu świadomości sprzyja przyjęty styl życia, który w przypadku sportowców charakteryzuje się wzmożoną aktywnością fizyczną oraz wygodnym strojem towarzyszącym w codziennym funkcjonowaniu i podnoszącym autonomię jednostek w świetle ich rówieśników.

Interakcje, zaufanie oraz współpraca z partnerami w drużynie sportowej umacnia więzi społeczne, a w ich obrębie poczucie tożsamości zbiorowej typu „my”<sup>19</sup>. Badana jednostka – zarówno w indywidualnych, jak i zbiorowych relacjach – działała celowo-racjonalnie, orientując się na cel, środki i skutki uboczne<sup>20</sup>. Całokształt funkcjonowania oraz takie czynniki, jak: preferowany styl życia, podejmowane decyzje, samodzielne działania, przynależność do grupy społecznej oraz relacje i współpraca w zbiorowości, również umacniały poczucie indywidualnej tożsamości badanej zawodniczki.

Świat społeczny kieruje naszymi życiowymi wyborami w podobny sposób, w jaki pory roku wpływają na wybór odzieży<sup>21</sup>. Kiedy w nowym miejscu uda nam się poznać najbliższy świat społeczny, to lepiej będziemy się w nim poruszać, funkcjonować i wykorzystywać jego walory zarówno indywidualnie, jak i dla społeczeństwa.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 49.
- <sup>2</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 414.
- <sup>3</sup> P. Sztompka, *Dziesięć tez o socjologii*, „Nauka” 2012, nr 4, s. 14.
- <sup>4</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 237.
- <sup>5</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i badań społecznych*, Katowice 1995, s. 120.
- <sup>6</sup> B. Piasecka, *Uwzględnianie kontekstu kulturowego w rozumieniu funkcjonowania rodzin*, w: B. Piasecka, *O rozwoju mimo ograniczeń*.

*Procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, Kraków 2011, s. 194–195.

- <sup>7</sup> E. Lee, *A theory of migration*, „Demography” 1966, nr 1 (3), s. 47–57.
- <sup>8</sup> Źródło: polskawliczbach.pl, data dostępu: 09.06.2022.
- <sup>9</sup> B. Cieślińska, *Emigracje bliskie i dalekie. Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego*, Białystok 2012, s. 319.
- <sup>10</sup> R.K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, New York 1968, s. 198–259.
- <sup>11</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, op. cit., s. 143.
- <sup>12</sup> J.J. Macionis, *Sociology*, New Jersey 2012, s. 44–45.
- <sup>13</sup> Ibidem, s. 34.
- <sup>14</sup> J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki 2014, s. 11–12; 18–20.
- <sup>15</sup> Ibidem, s. 13–14.
- <sup>16</sup> Ibidem, s. 38.
- <sup>17</sup> H. Molotch, *The city as a growth machine: toward a political economy of place*, „American Journal of Sociology” 1976, nr 2.
- <sup>18</sup> C.W. Mills, *The Sociological Imagination*, New York 1959, s. 25–50.
- <sup>19</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, op. cit., s. 134.
- <sup>20</sup> A. Anter, *Max Weber's Theory of the Modern State. Origins, Structure and Significance*, Basingstoke 2014, s. 80–95.
- <sup>21</sup> J.J. Macionis, *Sociology*, op. cit., s. 34.

---

#### Piotr Walkowiak

Student pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego. Wykładowca w szkole policealnej ŻAK w Szczecinie. Przewodniczący Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Komentator sportowy. Zainteresowania naukowe i badawcze: socjologia, pedagogika społeczna. Szczególnie interesuje go funkcjonowanie, działania i relacje ludzi i grup społecznych w przestrzeni miejskiej oraz wiejskiej, relacje między ludźmi a gołębiami, a także formy aktywności i turystyka w perspektywie socjologii czasu wolnego.



# Od subiektywnego przeżycia do praktyki

---

Zofia Fenrych

## Zastosowanie cyklu Kolba w edukacji

Podstawą kształcenia dorosłych jest tak zwany cykl Kolba, czyli model uczenia (się) przez doświadczenie (*Experiential Learning Model*). David Kolb (ur. 1939), amerykański teoretyk metod nauczania, nie tyle stworzył ten model jako propozycję metody, co opisał rzeczywistość. Człowiek uczy się bowiem, bazując na osobistym doświadczeniu, które po przemyśleniu i osadzeniu w teorii zaczyna stosować w życiu. Proszę się zastanowić – czy ten model odnosi

się również do mnie? Pomocne mogą tu być następujące pytania: czy przeczytanie instrukcji obsługi (teoria) daje mi poczucie, że umiem się posłużyć sprzętem? Czy pomaga mi (dodaje pewności) doświadczenie z podobnym przedmiotem? A może pomocne jest przypomnienie i analiza (refleksja) własnych lub cudzych błędów z przeszłości? Czy połączenie takich składowych nie daje nam pewności w obsłudze wymaganego urządzenia (zastosowanie)?

## Zgrzyt w głowie

Z wykształcenia jestem nauczycielką i trenerką osób dorosłych. By móc tak o sobie powiedzieć, ukończyłam odpowiednie studia, zdobyłam konkretną wiedzę i umiejętności. Cykl Kolba był omawiany na niemal wszystkich zajęciach, w jakich uczestniczyłam; był analizowany z różnych stron – stąd moje przekonanie, że każde szkolenie z dorosłymi należy budować zgodnie z zasadami tej metody. W trakcie zajęć zawsze powinno być miejsce na doświadczenie (w rozumieniu przywołania jakiegoś przeżycia z przeszłości lub ćwiczenia, które takie doświadczenie wywoła), na refleksję (przemyślenie, dyskusję wokół tego), na obudowanie całości teorią i wreszcie wyciągnięcie wniosków na przyszłość. Wbrew pozorom nie jest to sztywny schemat – poszczególne elementy mogą występować w różnej kolejności, mogą się przeplatać, powtarzać itd. Ważne jest, by pojawiły się wszystkie.

Początkowo, prowadząc zajęcia, bardzo tego pilnowałam, sprawdzałam po kilka razy, analizowałam – czy na pewno cykl zachodzi. Teraz, projektując szkolenie, nie myślę o tym, co Kolb zaproponował, czy właściwie opisał, tylko na koniec sprawdzam, czy jego cykl ma odbicie w scenariuszu. Przyznam, że zawsze ma – bo to naprawdę bardzo naturalny sposób uczenia (się). Ponadto wynika z niego kolejne przykazanie trenerów: zadbaj o bezpieczeństwo uczestników szkolenia (by chcieli rozmawiać, dzielić się doświadczeniem), bazuj na tym, co wiedzą, co umieją, co przeżyli – na tym buduj trening kompetencji; wtedy zobaczą przydatność, praktyczność tego, co chcesz przekazać, i będą chcieli współpracować.

Wszystko brzmi wspaniale, co więcej: naprawdę sprawdza się w praktyce. Przyznam jednak, że gdy zapoznawałam się z tą metodą, pojawił się w mojej głowie mały „zgrzyt”. Dlaczego takie myślenie o uczeniu (się) zarezerwowane jest tylko dla dorosłych? Dlaczego tak niewiele z tej taktyki jest w dydaktyce szkolnej? Czy młody człowiek

nie przyłoży się bardziej do nauki czegoś, w czym dostrzeże przydatność – nawet odsuniętą w czasie? Czy nie będzie się uczył lepiej i łatwiej, gdy stworzymy mu sytuację bezpieczną – relację, w której będzie chciał się podzielić swoimi myślami/doświadczeniem, a tym samym lepiej przyswoić, zapamiętać, nauczyć się tego, czego od niego oczekujemy? Oczywiście, że młodzież i dzieci nie mają tak licznych doświadczeń jak dorośli, z reguły to wiek przydaje nam kolejnych przeżyć. Wpływ ma na to także rozwój mózgu, szczególnie jego „najświeższego” ewolucyjnie elementu, czyli kory przedczołowej. Ale to nie oznacza, że młodzi nie mają żadnego bagażu doświadczeń, że nie mogą się do niczego odwołać.

## Świat i jego tajemnice

„Nie ma dzieci – są ludzie” to jedno z częściej cytowanych słów Janusza Korczaka. Ich siła tkwi w tym, że przypominają nam o prawach dziecka – tego małego i nieco starszego. W kontekście niniejszego artykułu warto przypomnieć sobie ciąg dalszy tej wypowiedzi: „Nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”. Wszystko w młodszych umysłach jest więc inne niż u dorosłych. Może warto pochylić się nad tym, o czym myślą – a właściwie przypomnieć sobie, co czuliśmy, gdy sami byliśmy w ich wieku – by na oswojonej przez młodego człowieka strukturze pojęciowej zakotwiczyć wiedzę i umiejętności, które chcemy im przekazać? Wymaga to oczywiście czasu, a także pewnego wysiłku. Ale warto, bo to może nas zbliżyć do młodzieży i będziemy w stanie wyobrazić sobie trud, jaki muszą włożyć na tym etapie życia, by zrozumieć nasz system pojęć, nasze doświadczenie, nasze emocje.

Jak cykl Kolba może wyglądać w szkolnej praktyce? To wcale nie musi być skomplikowane. Doświadczeniem może być obejrzenie fragmentu filmu, wysłuchanie nagrania (na przykład relacji

świadka historii), może to być ćwiczenie dramatyczne, eksperyment lub doświadczenie z dziedziny nauk przyrodniczych. Mile widziana jest także burza skojarzeń, własnych wspomnień uczniów na dany temat. Ważne, by po tej fazie nastąpiła refleksja – w formie dyskusji, zapisu obserwacji, rozmowy na temat tego, co się przeżyło; może to być też komentarz przedstawiciela klasy i/lub nauczyciela.

Ponieważ cały czas musimy myśleć o obowiązku realizacji podstawy programowej – przechodzimy do etapu teorii. Możemy do tego wykorzystać miniwykład, pogadankę czy fragment filmu – grunt, by z jednostkowego doświadczenia przenieść uczniów do pewnego stopnia ogólności.

Pozostaje ostatni element, czyli zastosowanie praktyczne. To przede wszystkim namysł nad tym, do czego omówione zagadnienie może nam być przydatne, co możemy zrobić z nabytą w ten sposób wiedzą lub umiejętnościami. Pomocna jest tu odpowiedź na pytanie „co mi się podobało?” (szczególnie w młodszych klasach, ale nie tylko) – dzięki niemu uczniowie układają i utrwalają sobie najświeższe informacje w pamięci. W ten sposób przechodzimy płynnie do kolejnych etapów cyklu: od subiektywnego przeżycia, poprzez jego analizę oraz dodanie teorii, po zobiektywizowaną praktykę realnego życia.

Kiedy cykl Kolba realizujemy z dorosłymi, wówczas dbamy o ich bezpieczeństwo, psychiczny komfort, swobodę wypowiedzi, prawo do nieszablonowego myślenia i własnych wniosków – również innych, niż proponujemy my, jako trenerzy. Wykazujemy zainteresowanie tym, co uczestnik mówi, bo może się to okazać dla nas, prowadzących, ciekawe, nowe i pouczające. To samo dotyczy nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą. Ich spostrzeżenia mogą być także odkrywczymi, ich kreatywność (czasem zabawna) jest poszukiwaniem, które może być oryginalne także dla nas. Co prawda nie zdobywamy wiedzy tak jak uczniowie (choć wiedzę o uczniach już tak), lecz mamy szansę poznać różną wrażliwość na fakty,

obserwacje, interpretacje. To rozwijające dla obu stron, a dodatkowo konsoliduje relację, w której jesteśmy towarzyszami we wspólnej podróży poznawania świata i jego tajemnic.

## **Dydaktyczna kajzerka**

Warto pamiętać, że kolejność realizacji punktów według cyklu Kolba nie musi, a niekiedy nawet nie powinna być sztywna. Są sytuacje, dziedziny, tematy, w których próby i eksperymenty powinniśmy poprzedzić choć krótkim wstępem teoretycznym. Bez niego, w najlepszym razie, doświadczenia mogą się okazać tresurą, nie nauką czy wychowaniem, a w najgorszym – będą niebezpieczne dla życia i zdrowia.

Warto zwrócić uwagę, że cykl Kolba ma kształt okręgu, a nawet – jak się niekiedy określa – „kajzerki”, jeśli założymy, że elementy mogą się przeplatać i powtarzać. Nie ma też przeszkód, by w ciągu jednej lekcji zrealizować więcej niż jeden cały cykl – poszczególne etapy nie muszą trwać długo. Można również rozłożyć go na kilka jednostek lekcyjnych – na przykład w sytuacji, gdy stosujemy metodę projektu. Istotne jest, by być go świadomym, by w każdej chwili lekcji móc określić, w którym miejscu cyklu jesteśmy. W ten sposób o wiele łatwiej będzie nam także odpowiedzieć na pytania młodzieży, typu „Po co musimy się tego uczyć? Po co to robimy?”. Szansa na satysfakcję z przebiegu zaplanowanych działań jest wówczas o wiele większa, czego – rzecz jasna – wszystkim nauczycielkom i nauczycielom życzyć!

---

## **Zofia Fenrych**

Doktor nauk humanistycznych. Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka historii i trenerka.

# Łowienie ryb

---

Justyna Ładczuk

## Aktywność jako psychofizyczna potrzeba dziecka

Dobrze znana jest sentencja Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż, a zapamiętam. Pozwól działać, a zrozumieć”. Można ją rozumieć jako pochwałę wszelkich przejawów aktywności w edukacji. Nauczanie tą drogą nie formułuje człowieka, ale pozwala na twórcze myślenie i działanie, uszanowanie dziecięcej skłonności do tworzenia. Metody stymulowania aktywności twórczej

dzieci polegają na podążaniu za dzieckiem przy jednoczesnym delikatnym kierowaniu i ukazywaniu mu ciekawych treści. Twórczość młodszych dzieci związana jest ściśle z własnym, konkretnym doświadczeniem i stanowi równocześnie załączek postawy badawczej. Wystarczy zatem stworzyć korzystniejszą sytuację dydaktyczną, a wiedza skutecznie i na długo dotrze do uczniów.

## Aktywność własna

Podstawową właściwością każdej żywej istoty jest aktywność. Wincenty Okoń rozumie przez to pojęcie „samorzutną chęć działania wywołującą zewnętrzne i wewnętrzne przejawy działalności”<sup>1</sup>. Działanie jest biologiczną potrzebą dziecka, ponieważ kieruje ono jego myśleniem. Stwarza korzystne warunki do powstawania sytuacji problemowych, w których uczeń musi sobie radzić. Wyrabia nawyki ładu i porządku, kształci umiejętności i sprawności, budzi chęć pokonywania trudności, daje zadowolenie z samodzielnie osiągniętego celu i budzi wiarę we własne siły. Działanie stwarza naturalne warunki do poznania rzeczywistości i kształtowania postaw moralno-społecznych<sup>2</sup>.

Aktywność własna jest jednym z podstawowych czynników we współczesnej teorii rozwoju osobowości. Według Stefana Szumana aktywność można nazwać własną, gdy w pewnej choćby mierze „podejmujemy coś z własnej inicjatywy, podejmujemy osobiście, stawiamy sobie określony cel, kierujemy naszą pracą i wykonujemy ją na własną odpowiedzialność, realizujemy nasze poczynania ku własnemu zadowoleniu, a nie tylko dla uzyskania czyjejś aprobaty, żywo i czynnie reagujemy uwagą, uczuciem i myślą na rozmaite bodźce, sytuacje, zadania, przejawiamy zainteresowania w aktywności zewnętrznej, polegającej na dążeniu do poznania, zbadania i opanowania rzeczy i faktów, które nas zaciekały”<sup>3</sup>.

## Multisensoryczność

Bardzo ważne dla zrozumienia procesów uczenia się są prace naukowców z końca XX wieku, które udowodniły, że na zapamiętywanie informacji zapisywanych w mózgu wpływ mają emocje towarzyszące konkretnym wydarzeniom. Z działaniem współpracuje więc pamięć ucznia, która tą drogą gromadzi więcej informacji, gdyż w proces poznawczy zaangażowane są zmysły i uczucia.

W metodach aktywizujących dąży się do wykorzystania wszystkich zmysłów, przez co informacje w mózgu kodowane są w sposób multisensoryczny. Integrujemy wówczas działanie obydwu półkul mózgowych. W metodach tych proces nauczania i wychowania traktowany jest łącznie. Umożliwiają one pełny rozwój osobowy ucznia, pozwalają stać się osobą aktywną, która samodzielnie radzi sobie z nowymi problemami, potrafi sprawnie wykorzystać wiedzę<sup>4</sup>.

Najlepsze wyniki osiągnąć można przy zaangażowaniu jak największej liczby zmysłów. Nauczyciel powinien się starać tak dobierać metody, by były one różnorodne, by angażowały do pracy wszystkie zmysły. Uczniowie posiadają rozmaite strategie uczenia się i odbierają świat w indywidualny sposób. „Inaczej odbiera świat dziecko, które jest wzrokowcem, inaczej to, u którego najważniejszą funkcję odgrywa słuch, a jeszcze inaczej preferujące doświadczenia kinetyczne. Inne metody uczenia się cenią sobie introwertycy (bardziej ustrukturalizowane), a inne ekstrawertycy (twórcze, aktywizujące). Poznanie sposobu uczenia się dzieci umożliwia nauczycielowi właściwy dobór metod i technik pracy”<sup>5</sup>.

Istota efektywności tkwi zatem nie w samej „aktywności” metod, lecz osób, które pracują daną metodą. To nie metody są aktywne same w sobie, lecz aktywizują do poszukiwania, myślenia, badania itp. Każda metoda może być realizowana w sposób „aktywny”, jak również „bierny”. Wszystko zależy od nauczyciela, który – pracując daną metodą – pozwala uczniom na samodzielność poszukiwania czy badania oraz na aktywność (lub ją ogranicza). Istotą metod aktywizujących jest „przenoszenie akcentu” z procesu nauczania na proces uczenia się, uczenie uczniów uczenia się i ponoszenia odpowiedzialności za jego efekty. Rzecz w tym, by metody te dopasować do potrzeb, możliwości i preferencji uczniów, a także w tym, by odejść od roli nauczyciela-mistrza czy nauczyciela-mentora i podjąć funkcję doradcy bądź trenera edukacyjnego<sup>6</sup>.

---

*Istotą metod aktywnych jest to, by nie podawać uczniom encyklopedycznej wiedzy, ale wyposażyć ich w podstawowe umiejętności radzenia sobie ze zmianami w świecie, nauczyć ich sięgania do źródeł wiedzy, zdobywania i selekcjonowania potrzebnych wiadomości. To ważne tym bardziej, że w XXI wieku nauka trwa przez całe życie, a zdobyta wiedza szybko się dezaktualizuje.*

---

### **Dziecko jako twórca**

Niezwykle istotna dla nas aktywność własna może mieć charakter twórczy bądź odtwórczy: „Aktywność jednostki, przejawiająca się na zewnątrz w formie czynności, tzn. reakcji, działań i działalności, może polegać na przystosowaniu się do istniejącej rzeczywistości, względnie może mieć na celu jej przekształcenie oraz tworzenie nowej. W rezultacie aktywności (...) działający podmiot osiąga również samorealizację”<sup>7</sup>.

Aktywność, której celem i istotą jest wychodzenie poza posiadane informacje, a także tworzenie lub odkrywanie nowych, nazywamy twórczością. „Wszelka twórczość, w tym dziecka, jest formą aktywności, która angażuje i rozwija całą osobowość człowieka, tzn. sferę poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i sprawczą (działaniową). Twórcze działanie jest równocześnie najlepszym i niekiedy jedynym sposobem zaspokajania coraz

to nowych potrzeb człowieka. Dlatego od przedszkola i klas początkowych szkoły trzeba wdrażać wychowanków do chętnego i odważnego podejmowania problemów, które wzbudzając twórczą lub badawczą postawę, pozwalają im osiągnąć coś dla siebie nowego i zarazem pożytecznego”<sup>8</sup>. Stosowanie metod aktywizujących w kształceniu zintegrowanym jest niezbędne, ponieważ stanowi wyjście naprzeciw naturalnym potrzebom rozwojowym dzieci w tym wieku: „Dziecko w sposób naturalny jest twórcą. Mogą temu zaprzeczyć jedynie ci, którzy nigdy nie obserwowali swobodnej zabawy małych dzieci, albo ci, którzy ją oglądali w postaci już wypaczonej przez przymusowe oddziaływanie otoczenia”<sup>9</sup>.

Małe dziecko, które nie uczęszcza jeszcze do szkoły, uczy się samodzielnie przez naśladowanie i eksperymentowanie. Niestety bardzo często w momencie przekroczenia progu szkoły działalność poznawcza dziecka zostaje ograniczona do minimum<sup>10</sup>. Skoro aktywność należy do grupy psychofizycznych potrzeb dziecka, trzeba założyć, iż przy spełnieniu odpowiednich warunków aktywność ta się ujawni. Zadaniem nauczyciela jest więc stworzyć takie warunki dziecku i tak ukierunkować jego aktywność, by stanowiła ona potencjał twórczy, a nie źródło konfliktów i kłopotów wychowawczych. Metody te nadal napotykać na opór ze strony nauczycieli. Powodów jest kilka. „Praca metodami aktywizującymi niekiedy sprawia wrażenie chaosu. Uczniowie w poszukiwaniu potrzebnych pomocy swobodnie chodzą po klasie. Czasami siedzą w kręgu. Czasem łączą się w małe zespoły i pracują w kąciakach sali. Bywa, że każdy zespół pracuje nad innym zadaniem. To utrudnia jednolitą ocenę ich pracy”<sup>11</sup>.

Ponadto nauczyciele często uważają metody aktywizujące za coś ryzykownego, co obniży dydaktyczną efektywność lekcji. Boją się odejść od ścisłej realizacji programu nauczania na rzecz uwzględnienia zaobserwowanych aktualnych potrzeb dzieci, takich jak na przykład naturalna po-

trzeba mówienia i działania<sup>12</sup>. A wystarczy przecież zmienić metodę nauczania, pozwolić dzieciom osiągnąć zamierzone przez nas cele w inny sposób. „Aktywność człowieka ma określony kierunek wyznaczony przez cel, któremu podporządkowany zostaje jej przebieg. Im bardziej cel jest atrakcyjny i ciekawy, tym większą wywołuje motywację i zainteresowanie uczniów. Uczniowie uczą się w trakcie własnej aktywności. Chodzi o to, by potrzebną wiedzę i umiejętności nabywali w sposób trwały, skuteczny i przyjemny”<sup>13</sup>.

## Geneza i definicje

Metody aktywizujące powstały na wskutek zmian w świecie i edukacji. Kiedyś nauczyciel był praktycznie jedynym dawcą wiedzy. To on decydował, czego, kiedy i w jaki sposób będzie uczył. Do niego należała wiedza, władza i autorytet. Był arbitrem, oceniającym myślenie i działanie uczniów.

Głównym celem nauczania był mierzalny efekt zewnętrzny w postaci poprawnej odpowiedzi, dobrego wypracowania czy rozwiązane zadania. Dominowało przyswajanie nowych wiadomości, przetwarzanie wiadomości znanych i opanowanie umiejętności poznawczych i motorycznych w systemie klasowym lub indywidualnym. Panowało nagradzanie indywidualne i rywalizacja. Jest to tak zwany tradycyjny model nauczania, odpowiadający trzem z pięciu podstawowych modeli proponowanych przez Bruce’a R. Joyce’a i Marshę Weil, kolejno modelom: podajacemu, nauczania pojęć i bezpośredniemu. Alternatywę stanowią dwa pozostałe: model uczenia się we współpracy oraz model poszukujący. Służą one wspomaganie uczniów w rozwiązywaniu problemów, w nauce stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi i rozwiązań. Zgodnie z nimi uczniowie mają szansę zetknięcia się z problemem, często rozwiązują go w grupach. Nagradzanie grupowe stwarza warunki do współdziałania. Zamiast nakazów nauczyciel stosuje propozycje, dzieli się z uczniami do-

świadzczeniami, zaprasza do refleksji i wspólnych poszukiwań, wspomaga i wspiera proces uczenia się uczniów, którzy biorą odpowiedzialność za efekty uczenia się, mają duży wpływ na to, czego będą się uczyli, kiedy i w jaki sposób. Zdaniem pedagogów są to najskuteczniejsze sposoby pracy nauczycieli<sup>14</sup>.

Powyższe metody pracy z uczniem możemy nazwać aktywnymi. Ich istotą jest to, by nie podawać uczniom encyklopedycznej wiedzy (w dobie zaawansowanych technologii, kiedy mamy dostęp do internetu i nieograniczonych zasobów informacji, jest to bezsensowne), ale wyposażyć ich w podstawowe umiejętności radzenia sobie ze zmianami w świecie, nauczyć ich sięgania do źródeł wiedzy, zdobywania i selekcjonowania potrzebnych wiadomości (to ważne tym bardziej, że w XXI wieku nauka trwa przez całe życie, wiedza raz zdobyta szybko staje się nieaktualna)<sup>15</sup>. Świetnie obrazuje to pewne indiańskie przysłowie, które mówi: „Daj mi rybę, a będę miał co jeść przez cały dzień. Naucz mnie łowić ryby, a będę miał co jeść przez całe życie”. Nie można nikogo zmienić, nie można przekazać mu gotowych doświadczeń. Zalecanie zmian, jak również tak zwane dobre rady pozostają nieskuteczne. Można natomiast stworzyć atmosferę szczególnie sprzyjającą rozwojowi człowieka, konstruktywnym zmianom w jego zachowaniu, w jego osobowości<sup>16</sup>. „Aby umożliwić uczniowi uczenie się w działaniu, nauczyciel zobowiązany jest tworzyć jak najwięcej sytuacji bogatych w przeżycia, które będą angażowały aktywność ucznia. Takich doświadczeń i sytuacji edukacyjnych niewątpliwie dostarcza stosowanie aktywizujących metod i technik nauczania. Tradycyjne metody stosowane w szkole sprowadzają się do słuchania, podporządkowania się z ograniczonym przyzwoleniem na poruszanie się. (...) Zadaniem nauczyciela jest kreowanie przestrzeni dla aktywności ucznia (...)”<sup>17</sup>.

Uczenie się przez doświadczenie to fundament najnowszych koncepcji pedagogicznych.

Musi iść ono jednak w parze z analizą i refleksją. Dobry przykład stanowi bardzo często cytowany w literaturze przedmiotu cykl Kolba, który przedstawia fazy całościowego systemu uczenia się. Przy uczeniu metodami aktywizującymi konieczne jest zachowanie tego cyklu.

## Podsumowanie

Ja uczę się każdego dnia wraz z moimi uczniami. Codziennie poznaję ich umiejętności i potrzeby. Odkrywam nowe metody dotarcia do nich, metody skutecznego wspomaganie ich w naturalnym rozwoju. Uczę się bycia nauczycielką na miarę naszych czasów – kompetentną, otwartą. Staram się wspierać i inspirować twórcze myślenie moich uczniów, stwarzając im sprzyjające do niego warunki. Stwarzam również sytuacje współpracy i współdziałania, często stosując formę pracy w grupach. Uważnie przysłuchuję się dzieciom, okazuję uznanie dla wymyślanych przez nie oryginalnych rozwiązań. Zachęcam moich uczniów do dialogu.

W tych wszystkich staraniach opieram się na metodach aktywnych. To dzięki nim zrozumiałam, że „sztuka nauczania to sztuka asystowania w uczeniu się uczniów”<sup>18</sup>. Mam nadzieję, że ten artykuł ukazał, że stosowanie metod aktywizujących w procesie kształcenia dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest efektywne. Nie powinno zależeć ono od wyboru i chęci nauczyciela. Powinno być obowiązkiem wynikającym z troski o prawidłowy rozwój dziecka w wielu sferach.

### Przypisy

- 1 W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975, s. 14.
- 2 M. Kościowa, *Moje metody pracy w klasie pierwszej*, Warszawa 1991, s. 225.
- 3 S. Szuman, *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7–14 lat*, „Nowa Szkoła” 1956, nr 6, s. 566.

- 4 Zob.: A. Kowalewska, *Metody aktywizujące – dlaczego warto je stosować?*, „Lider” 2000, nr 10, s. 24.
- 5 M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009, s. 19–20.
- 6 Por. B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2004, s. 77–78.
- 7 Por. J. Kujawiński (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, Warszawa 1990, s. 42–45.
- 8 Ibidem.
- 9 R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, Warszawa 1988, s. 57.
- 10 K. Walczykowska, *Zaproszenie do wspólnych poszukiwań*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 1, s. 24.
- 11 I. Dzierzgowska, M. Kotowska, *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa 2007, s. 48.
- 12 Por. M. Durda, *Proste sposoby rozwijania aktywności u dzieci*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 10, s. 23–24.
- 13 K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów*, Poznań 2000, s. 19–20.
- 14 J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część 1*, Suwałki 1998, s. 13; 38; J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część 2*, Suwałki 2000, s. 14–15.
- 15 Por. I. Dzierzgowska, *Jak uczyć metodami aktywnymi*, op. cit., s. 6–7.
- 16 J. Grochulska, *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, w: *Gestalt. Wydanie specjalne. Psychoedukacja. Psychopedagogika. Profilaktyka*, Kraków 1992, za: J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część 1*, op. cit., s. 23., op. cit., s. 6–7.
- 17 J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część 1*, op. cit., s. 23.
- 18 J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź 2008, s. 16–18.

---

## Justyna Ładczyk

Nauczycielka w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezzreczu.



# Uczmy się uczyć!

---

Marta Kostecka

## Czy (i jak) influencerzy mogą pomóc młodym ludziom w edukacji?

Na obrazie Hieronima Boscha *Leczenie głupoty* widzimy niepokojącą scenę próby uleczenia tytułowej przypadłości za pomocą noża, lejka (pełniącego funkcję nieco ekstrawaganckiego nakrycia głowy) i oleju, przygotowanego, by wlać go do głowy operowanego nieszczęśnika. Czy wiedza jest olejem, a nauczyciel przy użyciu ostrego narzędzia powinien wmusić go w uczniów, by zmniejszyć ich stan niewiedzy? Obraz powstał w XV wieku i nawet wtedy jego znaczenie nie było tak dosłowne. Większą głupotą wydaje się wykazywać „medyk” niż pacjent, który kieruje zrezyg-

nowane spojrzenie w naszym kierunku. Na szczęście współcześni nauczyciele to nie pseudomedycy, lecz specjaliści wciąż doskonalący swoje umiejętności oraz poszukujący metod, by swoim wychowankom dobrze przekazać wiedzę oraz wspierać ich w procesie edukacji. W czasach internetu i mediów społecznościowych wykorzystują je również jako narzędzie dydaktyczne. Wsparciem mogą być także influencerzy i influencerki. Co więcej, nauczyciele i nauczycielki sami coraz częściej bywają gwiazdami internetu. Oczywiście w dziedzinie wiedzy i edukacji.

## Rola nauczyciela/ucznia

Jaka jest rola nauczyciela w procesie edukacji? Zapytałam o to grupę uczestników i uczestniczek jednego z moich szkoleń. Wyraźnie wynika z ich odpowiedzi, że widzą siebie przede wszystkim w roli przewodników, osób, które motywują, ale i wychowują.

Z całą pewnością nauczyciel NIE JEST po to, aby uczeń się nauczył. Już Wincenty Okoń kładł nacisk na to, że uczenie się nie może zachodzić wyłącznie na lekcjach.

Uczeń musi nauczyć się sam. Jakie zadanie zatem stoi przed nauczycielem? Według Sebastiana Leitnera powinien on: poinstruować uczniów, jak mają się uczyć; dobrze zaprezentować i wytłumaczyć materiał wymagany do nauczenia; pomagać przy powtórkach i korygować błędy.

Zapytałam tę samą grupę osób o to, które z powyższych zadań wykonują najczęściej na lekcjach.

Z ankiety wynika, że na instruowanie uczniów, jak mają się uczyć, poświęcają najmniej czasu. To oczywiście jest uzasadnione – nie musimy uczyć, jak się uczyć, na każdej lekcji. Ale warto pamiętać, że oprócz przekazywania wiedzy naszym zadaniem jest też wskazanie uczniowi sposobów na to, jak ją może najłatwiej przyswoić.

Według profesora Geralda Hüthera, neurobiologa, proces uczenia się staje się efektywny wtedy, gdy to właśnie uczeń jest odpowiedzialny za naukę i ukierunkowanie swojego rozwoju. Rolą nauczyciela zaś powinno być udzielanie uczniowi wsparcia oraz monitorowanie jego postępów.

Jak jednak przekonać młodych ludzi (a czasem i ich rodziców czy opiekunów), że nauczyciel może przekazać wiedzę, ale ostateczne jej opanowanie należy do nich samych? Z pomocą mogą nam przyjść... influencerzy.

## Jak się uczyć i od kogo?

Wydawnictwo Altenberg to oficyna, której założeniem jest – jak czytamy na stronie [altenberg.pl](http://altenberg.pl) – że

książki „muszą wnieść do życia czytelnika porcję przydatnej wiedzy lub umiejętności”. Co ciekawe, autorami tomów wydawanych przez Altenberg są wyłącznie influencerzy, czyli osoby, które osiągnęły sukces w internecie i mają realny wpływ na wybory swoich followersów. Są to między innymi: Radek Kotarski, twórca kanału Polimaty w serwisie YouTube, w którym prezentuje treści edukacyjne; Dawid Myśliwiec, prowadzący kanał popularnonaukowy o przekornym tytule „Naukowy bełkot”; Arlena Witt, anglistka prowadząca kanał „Po cudzemu”; czy Paulina Mikuła, polonistka, twórczyni kanału „Mówiąc inaczej”.

Poniżej przedstawiam książki, które warto zaproponować naszym uczennicom i uczniom, jeżeli chcemy ich wesprzeć w nauce w zakresie tego, jak się uczyć. Warto mieć świadomość, że nazwisko znanego youtubera na okładce może skutecznie zachęcić do lektury.

*Włam się do mózgu* / Radek Kotarski

„Radek Kotarski wziął pod lupę setki naukowych artykułów i książek, a następnie przeprowadził na sobie serię eksperymentów, aby sprawdzić przeróżne metody uczenia się. Wszystko po to, aby wytypować skuteczne techniki, za pomocą których można w nowoczesny i przyjemny sposób zdobywać wiedzę lub umiejętności. To one mogą się okazać wytrychami, którymi włamiemy się do naszych mózgów! W końcu przez całe życie mamy jeszcze sporo do zapamiętania” – czytamy na okładce książki. Jest ona idealna na początek przygody z samodzielnym uczeniem się i poszukiwaniem najefektywniejszej dla siebie techniki.

*Nic bardziej mylnego* / Radek Kotarski

„Czy naprawdę wykorzystujemy tylko 10% możliwości swojego mózgu, a Kolumb odkrył Amerykę? Radek Kotarski rozprawia się z 58 popularnymi mitami. Przekonaś się, między innymi, że szczepionki NIE powodują autyzmu, człowiek NIE pochodzi od małpy, a Jezus NIE urodził się 25 grudnia” – czytamy w materiałach promocyjnych wydawcy. Od siebie dodam, że nic tak nie zaostrza

apetytu na samodzielne pogłębianie wiedzy, jak krytyczne myślenie. Lektura obowiązkowa dla wszystkich, którzy chcą doskonalić tę sztukę.

*Przepis na człowieka* / Dawid Myśliwiec

„Jeżeli kiedykolwiek zastanawiałeś się, jacy naprawdę jesteście, albo fascynują Cię genetyka i ewolucja, to ta książka jest dla Ciebie. Lektura pomoże zrozumieć, co tak naprawdę odkrywają naukowcy na całym świecie i jak te odkrycia składają się na nasze życie. Będziesz świadomy, że nasze geny nie wydały na nas wyroku i że to, czym jest człowiek, to efekt oddziaływania genów ze środowiskiem” – tak zachęca nas do lektury opis. I rzeczywiście, jest to pozycja, która z pewnością trafi do osób, których apetyt na wiedzę rozbudziło przeczytanie poprzednich pozycji.

*LiteraTOURa* / Paulina Miłkuła

„Wiele osób twierdzi, że szkoła zabija w nas radość czytania przez sztywne interpretacje, narzucone i przestarzałe teksty. Książka *LiteraTOURa* wskazuje, jak odczarować czytanie i zakochać się w książkach. Czytać dla przyjemności, przeżyć, emocji, własnych wniosków lub skojarzeń” – czytamy na okładce. Paulina Miłkuła zabiera nas w podróż własną, intymną ścieżką doświadczenia lektur, zachęcając do odnajdywania własnych dróg ich poznawania.

*Gramy to nie drama* / Arlena Witt

„Książka odczarowuje język angielski i udowadnia, że każdy może się nauczyć używać go poprawnie. Obejmuje 100 rozdziałów z najpopularniejszymi zagadnieniami z angielskiej gramatyki – od najłatwiejszych do ekstremalnie trudnych zagadnień. Okiełznasz gramatykę dzięki prostym objaśnieniom po polsku i po ludzku, współczesnym przykładom na miarę XXI wieku i ponad 300 ćwiczeniom” – zachęca opis. To inny niż wszystkie podręcznik gramatyki angielskiej, bazujący na prostocie i odwołaniach do cytatów z popularnych książek i seriali.

*Władaj i gadaj* / Arlena Witt

W tej publikacji anglistka postanowiła ułatwić wszystkim naukę angielskich słówek. Wy-

korzystuje do tego dialogi z popularnych filmów i seriali, ćwiczenia na skuteczne zapamiętywanie nowych słów oraz ciekawostki z kultury Wielkiej Brytanii i USA.

## **Podsumowanie: nie tylko rozrywka**

Wszystkie wymienione wyżej pozycje są dostępne do wypożyczenia w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej przy Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Zachęcam do samodzielnego sprawdzenia ich potencjału edukacyjnego i popularyzującego naukę. Nie bójmy się też polecać, obok tych książek, kanałów internetowych ich twórców – znajdziemy na nich wiele z treści przekazanych w publikacjach i często wiele nowych.

Warto też spojrzeć przychylnym okiem na media społecznościowe, które naprawdę mogą być sprzymierzeńcami nauczycieli i nauczycielek w nauczaniu sposobów efektywnego uczenia się. Influencerzy i influencerki to nie tylko autorzy czołowych treści rozrywkowych – znajdziemy w ich gronie także osoby pasjonujące się nauką i samorozwojem. Dlatego zaglądamy na YouTube’a, na TikToka i inne media społecznościowe – nie tylko dla rozrywki. Z pewnością wyłowimy w strumieniu filmików istne samorodki, które potem możemy wskazać naszym uczniom.

---

## **Marta Kostecka**

Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Edukatorka, polonistka, bibliotekarka. Specjalizuje się w edukacji cyfrowej i medialnej.

# Marzenia a rzeczywistość

---

Helena Czernikiewicz

## Jakiej szkoły chcą dzisiaj młodzi ludzie?

Szkoła marzeń od lat jest ulubionym tematem wypracowań szkolnych oraz utworów literackich. Wizje placówek edukacyjnych przyszłości najczęściej pojawiały się w związku z ważnymi wydarzeniami dziejowymi, na przykład końcem stulecia, wprowadzeniem reformy edukacji czy koniecznością nauczania zdalnego w czasie pandemii. Zapoznając się z pracami uczniów, pisanymi przy rozmaitych okazjach, możemy poznać ich marzenia dotyczące szkoły, zdobywanej wiedzy, dorosłego życia. Czy mają one odzwierciedlenie w rzeczywistości?

Jak można rozumieć ich znaczenie? Czy pragnienia dzieci i młodzieży mają szansę się spełnić w przyszłości?

O szkole marzeń wiele mówi się też z okazji Dnia Edukacji Narodowej lub gdy omawiane są lektury poruszające problemy życia społeczności uczniowskiej, jak *Szyfowe prace* Żeromskiego, *Feliks, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi* Kosika czy *Szatan z VII klasy* Makuszyńskiego. Uczniowie, poznając systemy edukacyjne w różnych epokach, porównują je i snują wizje wymarzonego miejsca nauki.

## Jak wygląda szkoła marzeń?

W szkole podstawowej, wypowiadając się na temat edukacji, dzieci i młodzież przede wszystkim skupiają się na infrastrukturze szkoły i relacjach międzyludzkich. Wszyscy chcieliby się uczyć w nowoczesnych, dobrze wyposażonych szkołach. W budynku powinno znajdować się wiele klasopracowni. Uczniowie podkreślają konieczność posiadania swojej sali, gdzie dana klasa mogłaby odbywać większość zajęć. Przejście do innego miejsca następowałoby tylko w wypadku lekcji wymagających odpowiednich pomocy naukowych. Oczywiście w szkole powinny się znajdować: hala sportowa, basen, aula, świetlica – dla młodszych uczniów, miejsca wypoczynku z wydzieloną strefą ciszy – dla starszych. W klimatyzowanych salach, gdzie ławki i wygodne fotele ustawiane byłyby zgodnie z życzeniem uczniów, uczniowie bez ograniczeń korzystaliby z: tablic multimedialnych, tabletów oraz komputerów. Uczniowie mogliby sami wybierać sobie miejsca i ozdabiać ściany. Klasopracownie, w razie potrzeby, powinny zamieniać się w safari, ogród botaniczny, pole bitwy czy laboratorium naukowe. Wiedzę uczniowie zdobywaliby przede wszystkim praktycznie, ewentualnie korzystając z programów multimedialnych, które pozwalałyby przenieść się w określonej wirtualnej przestrzeni. Nauczyciele powinni jak najrzadziej sprawdzać wiedzę poprzez testy, sprawdziany, prace klasowe i kartkówki. Nauka powinna być bezstresowa, czyli najlepiej byłoby zrezygnować z ocen.

Nauczyciele wykazywaliby się ogromną cierpliwością, wyrozumiałością i empatią, umieliby nawiązać odpowiednie relacje z uczniami, rozmawialiby i rozwiązywali uczniowskie problemy. Oczywiście w idealnej szkole nie występowałaby przemoc. Uczniowie byłiby koleżeńscy, zaangażowani społecznie, chętnie włączaliby się w akcje charytatywne, pomagali słabszym i potrzebującym. W wielu wizjach pojawia się też pomysł dnia z pupilem. Organizowane byłyby spotkania z interesującymi ludźmi: sportowcami, literatami, aktorami, muzykami.

Lekcje powinny być ciekawe, materiał związany z rzeczywistością, dający się wykorzystać w życiu codziennym. Na zajęciach często wykorzystywane byłyby nowoczesne technologie i programy multimedialne. Uczniowie (niestety) nie lubią pisać, więc najchętniej zrezygnowaliby z prowadzenia tradycyjnych zeszytów. Notatki, według nich, powinny być sporządzane elektronicznie – na tabletach lub komputerach.

Wokół budynku powinno być dużo zieleni i wiele obiektów sportowych, które umożliwiłyby prowadzenie ciekawych zajęć oraz zapewniały wypoczynek uczniom. Niektórzy (miłośnicy przyrody) widzieliby przy szkole ogródki warzywne i rabaty kwiatowe, w których chętnie by pracowali.

Młodzi ludzie nie myślą zbyt wiele o tym, czego powinni się uczyć i co powinny obejmować programy nauczania. Najistotniejszą sprawą jest użyteczność nauki w codziennym życiu i swoboda w wyborze zajęć. Uczniowie chcieliby mieć nie tylko zajęcia obowiązkowe, ale też alternatywne (i to niezależnie od profilu klasy czy szkoły).

## Szkolna rzeczywistość

Szkoła XXI wieku zdecydowanie różni się od szkoły ubiegłego stulecia. W większości placówek multimedia stały się nieodzownym elementem nauczania. W klasopracowniach ważne miejsce zajmują komputery, tablice multimedialne lub rzutniki, które umożliwiają wykorzystanie najnowszych technologii na lekcjach. Zajęcia stały się ciekawsze, pozwalają wykorzystać informatyczne zainteresowania uczniów, a tym samym aktywizują ich do pracy. Dzienniki papierowe zostały wyparły przez wersje elektroniczne, które umożliwiają szybką komunikację, natychmiastowe przekazywanie ważnych informacji. Uczniowie i rodzice na bieżąco mogą sprawdzać wyniki nauczania, porozmawiać z nauczycielami o problemach, uzyskać informacje o formach pomocy. Na portalach społecznościowych klasy tworzą grupy, wymieniają się informacjami, pomagają sobie, nawiązują relacje.

Nauczyciele także tworzą grupy, na których zachęcają uczniów do kontaktu, objaśniają trudne zagadnienia, podają dodatkowe źródła informacji, aby uczniowie mogli przyswoić trudne treści nauczania.

Większość nauczycieli w procesie edukacyjnym wykorzystuje nowoczesne technologie. W sieci można znaleźć wiele pomocy naukowych, programów multimedialnych. Wydawnictwa także oferują wiele narzędzi, a nauczyciele chętnie z nich korzystają: tworzą prezentacje, sprawdziany, zadania i ćwiczenia. Dzięki temu zajęcia stają się ciekawsze, a uczniowie poznają nowy materiał z wykorzystaniem różnych form i metod pracy. Na pewno ułatwia to przyswojenie materiału zawartego w podstawie programowej. Uczniowie angażują wiele zmysłów, co korzystnie wpływa na opanowanie treści nauczania. W każdej szkole znajdują się pracownie komputerowe, choć ich wyposażenie oczywiście znacznie się różni.

Pandemia spowodowała, że w wielu placówkach pojawiły się tablety, które często są wykorzystywane przez nauczycieli w czasie zajęć stacjonarnych (w czasie nauczania zdalnego były one wypożyczane uczniom). Sprawdziany tworzone i przeprowadzane z wykorzystaniem sprzętu informatycznego ułatwiają pracę nauczycielom (szybkie sprawdzenie zadań) oraz są mile widziane przez uczniów, którzy nie muszą wówczas pisać w tradycyjny sposób. Wykonywanie ćwiczeń z wykorzystaniem programów komputerowych także ułatwia pracę nauczycielowi oraz urozmaica przebieg lekcji.

Infrastruktura również wygląda coraz lepiej. Stare szkoły są remontowane, rozbudowywane. Nie spotkamy już placówki bez sali gimnastycznej i boiska. Dzięki funduszom europejskim pojawiły się nowoczesne kompleksy sportowe. Projekty ministerialne i lokalne umożliwiły wyrównanie szans uczniów po nauczaniu zdalnym. Wielu nauczycieli realizuje autorskie programy nauczania, umożliwiające wszechstronny rozwój uczniów, wspierające rozwój talentów uczniów zdolnych lub pomagające w nauce uczniom mającym specyficzne trudności w nauce.

## Blaski i cienie współczesnej szkoły

Mimo coraz lepszego wyposażenia szkół, bogatej oferty edukacyjnej, wykorzystania najnowszych metod i form nauczania oraz technologii – wyniki nauczania nie są zadowalające. Uczniowie nie wykazują się odpowiednią wiedzą i umiejętnościami w czasie egzaminów zewnętrznych, ich wyniki są coraz niższe.

Ostatnio głośno było o jednej ze szkół w Tomaszowie Mazowieckim, w której żaden uczeń nie zdał matury. Co przyczyniło się do takiego stanu rzeczy? Myślę, że w dużym stopniu pandemia i nauczanie zdalne oraz przeładowanie podstawy programowej. Młodzi ludzie muszą się uczyć wielu rzeczy, które są dla nich czystą abstrakcją. Gdy omawiam z uczniami trudne pojęcia z gramatyki, stylistyki lub teorii literatury (na przykład rozbiór logiczny i gramatyczny zdania, rozróżnianie personifikacji i antropomorfizacji), często słyszę pytanie: „Proszę pani, po co my się tego uczymy? Po co nam to?”. Oczywiście powtarzam wtedy slogany: „Jako Polacy musicie znać język ojczysty. Podstawy gramatyki są niezbędne, aby mówić i pisać poprawnie. Należy być rozumnym czytelnikiem, wiedzieć, co poeta miał na myśli. Trzeba znać i właściwie odczytywać utwory wybitnych twórców”. Uczniowie bez słowa patrzą na mnie i widzę, że ich nie przekonałam. Muszę, niestety, przyznać im rację; aby na co dzień posługiwać się poprawną polszczyzną nie trzeba odróżniać części mowy i części zdania, wiedzieć, jaki środek stylistyczny został zastosowany w danym zdaniu.

Następną kwestią, podejmowaną przez moich uczniów, jest kanon lektur. Młodzi ludzie chcieliby czytać książki, które związane są z ich zainteresowaniami, poruszające aktualne tematy, mające odzwierciedlanie w rzeczywistości. Większość uczniów nie jest w stanie wyobrazić sobie świata przedstawionego w wielu utworach znajdujących się na liście lektur obowiązkowych. Dochodzi do tego archaizm języka tych pozycji. Uczniowie nie rozumieją wielu utworów. Praktycznie każdą lekturę z kanonu lektur obowiązkowych znajdujących

się w podstawie programowej klasy siódmej i ósmej trzeba młodzieży streszczać; inaczej uczniowie nie są w stanie wyłowić wszystkich wątków, powiązać ich ze sobą (najmniej problemu przysparzają lektury posiadające nierozbudowaną fabułę: *Zemsta* Fredry czy *Opowieść wigilijna* Dickensa). Na pewno programy nauczania wymagają reformy. Warto, aby ich autorzy zasięgnęli opinii uczniów w tworzeniu ich treści. Umożliwili nauczycielom większą swobodę w doborze lektur (jak było w poprzednich latach). W XXI wieku, gdy możemy korzystać z różnych źródeł informacji bez ograniczeń czasowych i przestrzennych, w edukacji chodzi przede wszystkim o naukę korzystania z nich. Na pewno w dalszym ciągu należy kłaść nacisk na argumentację, wyrażanie własnego zdania i umiejętność uzasadniania go, samodzielność myślenia, rozwój kreatywności. Uczniowie powinni umieć stawiać tezy i bronić ich (tu nasuwa się pewne pytanie – czy uczeń ma prawo napisać, że nie podoba mu się *Pan Tadeusz*, skoro to dzieło naszego wieszczą narodowego?).

Media społecznościowe ułatwiają kontakty, pomagają w kształtowaniu odpowiednich relacji międzyludzkich, ale często są przyczyną problemów wychowawczych. Na forach internetowych uczniowie nierzadko dają upust swoim emocjom, szydzą, poniżają, kpią z niektórych osób. Dochodzi do konfliktów. Nie zawsze są one rozwiązywane w konstruktywny sposób. Najczęściej dochodzi do przemocy grupy w stosunku do jednostki. Rodzice zwykle obwiniają szkołę o sytuację swoich dzieci. Wyobrażają sobie, że nauczyciele wiedzą o wszystkim, co dzieje się w klasie i poza nią. Nie rozumieją, że pedagodzy nie ingerują, gdyż nie mają jak: nie znają problemu, nie należą do grupy na portalu społecznościowym, a ofiary przemocy często nie informują pracowników szkoły o doświadczanej agresji.

Bogata oferta zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych na pewno wpływa na wszechstronny rozwój uczniów, jednak ci, którzy mają specyficzne trudności w nauce, coraz rzadziej chcą korzystać z form pomocy oferowanych przez szkołę. Ogrom zajęć obo-

wiązkowych i nauki przytłacza ich, w związku z tym nie mają już siły i ochoty, aby uczęszczać na zajęcia wyrównawcze. Poza tym musieliby korzystać z zajęć wyrównawczych niemalże w ramach każdego przedmiotu, co jeszcze bardziej przeraża dzieci i młodzież. Można było zaobserwować to zjawisko w ubiegłym roku, kiedy wielu rodziców nie wyraziło zgody na udział dzieci w projekcie „Pomorze” skierowanym do uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce i wychowaniu.

### Kilka refleksji na koniec

W szkole zaszło wiele pozytywnych zmian. Raczej nie można narzekać na bazę placówek oświatowych. Wykorzystywane są najnowocześniejsze technologie, metody i formy nauczania aktywizujące uczniów, wykorzystujące ich zainteresowania. Nauczyciele doksztalcają się, wykorzystują w swojej pracy różne narzędzia, programy informatyczne, aby likwidować dystans między pokoleniem X i Z. Oferta edukacyjna jest bogata. Państwo wspiera uczniów i rodziców w procesie nauczania – darmowe podręczniki, wyprawka szkolna, projekty edukacyjne. Nauczyciele stosują podstawy pedagogiki humanistycznej, aby atmosfera w szkole była jak najlepsza. Dzięki temu współczesna szkoła – mam taką nadzieję – odzworowuje wyobrażenia uczniów.

Niestety, są też słabe strony polskiej edukacji – przede wszystkim przeładowane i sztywne programy nauczania. Warto by było pochylić się nad nimi i dostosować ich zapisy do oczekiwań uczniów i nauczycieli. Jako wieczna optymistka wierzę, że niebawem to nastąpi. Ponoć wiara czyni cuda...

---

**Helena Czernikiewicz**

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

# Wysłuchać się w ich głos

---

Elżbieta Jezierska-Andruszko

## Czy współczesna szkoła jest dostosowana do potrzeb młodego pokolenia?

Na powyższe pytanie trudno będzie odpowiedzieć jednoznacznie, bo ilu zainteresowanych tą problematyką, tyle różnych sposobów postrzegania tej kwestii. Należy się zastanowić: jakie są potrzeby dzisiejszej młodzieży i jej oczekiwania względem szkoły jako placówki oświatowej, ale i miejsca interakcji ze środowiskiem rówieśniczym? Czy współczesna szkoła jest w stanie spełnić oczekiwania każdego młodego człowieka? W XXI

wieku, w dobie niespotykanego dotąd poziomu tempa rozwoju cywilizacji, nieograniczonego dostępu do internetu, być może trudniej sprostać wymaganiom młodzieży? Wraz z całym otoczeniem zmienia się również gmach szkoły, który jest unowocześniany, reformowany, „remontowany”. Ale przecież szkołę tworzą przede wszystkim ludzie, począwszy od dyrektora, poprzez nauczycieli, a skończywszy na pracownikach obsługi.



Moim zdaniem niełatwo zmienić poglądy „starego belfra”, zmodyfikować program nauczania, znaleźć nowe rozwiązania w skostniałym systemie edukacji. Często słyszymy: „Och, ta dzisiejsza młodzie! My w ich wieku byliśmy inni!”. A przecież to nieprawda! Też byliśmy roszczeniowi, buntowaliśmy się, przechodziliśmy burzę hormonów, nie chciało nam się uczyć i chodzić do szkoły, zakuwać nudnych dat na historii czy nazw pierwiastków na chemii. Też pytaliśmy dorosłych: „do czego nam się to przyda w przyszłości i czy w ogóle będziemy to wszystko pamiętać?”.

Jednocześnie większość nauczycieli uważa, że ich przedmioty są najważniejsze. Zdarza nam się wręcz lekceważyć inne obszary wiedzy.

Wielu doświadczonych nauczycieli od lat nie zmienia metod pracy z młodzieżą, a może czas się zastanowić, jak realizować zagadnienia z podstawy programowej w nowy, ciekawszy sposób? Czy program, który realizujemy od 20 lat, nie powinien zostać poddany znacznym modyfikacjom? Może lekcje trzeba rozpocząć od rozmowy z uczniami, od poznania ich samych, ich poglądów oraz potrzeb? Jeżeli będziemy znali opinie młodych ludzi na różne tematy, łatwiej nam będzie się pracowało. Według mnie prawie wszystko może ulec zmianie, trzeba tylko konsekwentnie dążyć do celu.

Młodzi ludzie, wybierając szkołę średnią, często nie wiedzą, kim chcą być w przyszłości i jaki zawód chcieliby wykonywać. Nie mają pojęcia, na naukę których przedmiotów położyć nacisk, by dostać się na studia. Często szukają wsparcia, rady w precyzowaniu swoich planów na przyszłość zarówno w nauczycielach, jak i literaturze.

W tym zazwyczaj pierwszym w ich młodzięcym życiu tak trudnym wyborze, uczniowie i uczennice nie wiedzą, czym się kierować, dlatego najczęściej decydują się na licea ogólnokształcące, które – w ich przekonaniu – mogą otworzyć im drogę na studia. Ale dla patrzących praktycznie nie jest to najlepsza opcja, ponieważ z liceum wychodzi się przecież „bez zawodu”.

W szkole średniej, na przykład na lekcjach ekonomii czy przedsiębiorczości, mamy często spotkania z pracownikami z Urzędu Pracy, którzy informują o potrzebach na rynku zatrudnienia. Zdobyte informacje pomagają w decyzjach dotyczących wyboru studiów lub dalszej drogi kariery. Młodzi ludzie dużą uwagę zwracają na zarobki w danym zawodzie, są bardziej świadomi realiów ekonomicznych, dlatego często po skończeniu szkoły średniej, zamiast na studia, wybierają się do pracy za granicę.

Patrząc wstecz, dziś wiem, że wybierając szkołę średnią w małym miasteczku, nie byłam do końca samodzielną; w tej decyzji pomogli mi rodzice. Co prawda w tamtych czasach było to prestiżowe liceum, które otwierało drogę do dalszej kariery. Ale jednak nikt mnie nie pytał, jakie są moje potrzeby. Mieliśmy oczywiście zapewnione podstawowe potrzeby w szkole: była pielęgniarka, stomatolog, ale jeśli na przykład chcieliśmy się uczyć języków obcych, to trzeba było zapłacić za prywatne lekcje. Naszym obowiązkiem było uczenie się, posłuszeństwo względem rodziców i nauczycieli, którzy – jak nas zapewniano – „lepiej wiedzieli”, co jest dla nas dobre.

Dziś zadając pytanie młodemu człowiekowi, czy współczesna szkoła jest dostosowana do jego potrzeb, słyszę skrajne odpowiedzi, na przykład: „Szkoła to pusty i nudny budynek, lepiej byłoby spędzić czas zupełnie inaczej”; „w szkole można dużo się nauczyć, zdobywać wiedzę i umiejętności przydatne w przyszłości, kształcić w swoim zawodzie”. Uważam, że we współczesnej szkole trudno sprostać oczekiwaniom młodego człowieka; dziś młodzi ludzie są bardziej świadomi, mają jasno sprecyzowane pragnienia, konkretne marzenia, choć przecież nie zawsze wiedzą, co będą robić w przyszłości. I w tym zakresie możemy, a nawet powinniśmy ich wspierać.

---

### Elżbieta Jezierska-Andruszko

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 11 w Policach.

# Młodzi inspirują

---

Magdalena Górka

## Dlaczego warto przeczytać książki Justyny Sucheckiej

Reaktor służący do oczyszczania wody z leków, opaska chroniąca przed zaśnięciem za kierownicą oraz robot badający stan gleby – to przykłady osiągnięć bohaterów i bohaterek *Young Power! 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat* (2020) Justyny Sucheckiej. Dziennikarka pracująca w TVN24 zajmuje się głównie tematem edukacji i od dawna walczy o to, aby młodych ludzi wspierać, dodawać im otuchy i traktować poważnie.

Na książkę składa się trzydzieści jeden historii o tym, jak pasja prowadzi do stworzenia przydatnych urządzeń czy przyczynia się do ochrony środowiska. Opisanie zostały postaci, które swoimi działaniami mogą zainspirować rówieśników, po-

nieważ wszystko zaczęło się u nich od zwyczajnych zainteresowań (artystycznych, sportowych czy naukowych). Są to osoby zarówno rozpoznawalne (jak Viki Gabor czy Iga Świątek), ale i nieznane większemu gronu. Mimo że nie zawsze było im łatwo, gdyż początkowa nieśmiałość czy hejt utrudniały realizację zamierzonych celów, to dzięki swojej nieustępliwości i determinacji udowodnili, jak wiele są w stanie zdziałać w tak młodym wieku.

Jedną z bohaterek, Ania Skierska, pierwszy projekt badawczy zaczęła przygotowywać jako czternastolatka. Nie lubiła wtedy występować publicznie, jednak postanowiła spróbować swoich sił. Zainteresował ją temat budowania paneli słonecz-

nych z nietypowych materiałów – nie słyszała, by ktoś robił panele z buraków. Następnie postawiła na barwniki produkowane w laboratorium, a poszukując najlepszego ogniwa słonecznego, przez cztery lata nie poddawała się i jeździła na konkurs dla młodych naukowców E(x)plory. W 2019 roku projekt jej autorstwa zdobył główną nagrodę. Swoją przygodę skomentowała w następujący sposób: „W szkole często uczy się nas, że powinniśmy być perfekcyjni. Najlepiej, żeby nasze rozwiązania były idealne od razu. Gdy się nie udaje, przychodzi załamanie i zniechęcenie. Ale dzięki nauce i pracy w laboratorium wiem, że to tak nie działa. Już nie przeżywam, gdy coś mi nie wychodzi. Nie myślę: »O rany, nie mam do tego talentu«. Tylko próbuję dalej. Nauczyłam się nie tylko chemii i fizyki, ale przede wszystkim wyrozumiałości dla siebie”.

Dla Justyny Suheckiej samo napisanie tej książki to tylko część przygody. Po jej wydaniu autorka odwiedziła wiele szkół oraz uczestniczyła w spotkaniach literackich wraz z bohaterkami i bohaterami książki. Dziennikarka nie ze wszystkimi z nich rozmawiała na żywo podczas pracy nad książką, więc teraz, kiedy tylko ma okazję, spotyka się z tymi, których nie widziała wcześniej, oraz wspiera ich dalszy rozwój i działania, co można zobaczyć na jej profilach w mediach społecznościowych. Ponadto inspiruje nauczycielki i nauczycieli do wykorzystania *Young Power!* na lekcjach. Książka ta jest często typowana przez edukatorki i edukatorów jako ważna propozycja zakupu do biblioteki czy upominku dla uczniów na zakończenie roku szkolnego.

Mimo że są to opowieści napawające optymizmem, to jednak nie można zapomnieć o trudnościach, z jakimi zmagają się młodzi. Przykładami mogą być presja z wielu stron czy bycie osobą autystyczną. Jedna z bohaterek, trenująca tenis, opowiadała o otrzymanej profesjonalnej pomocy. Historia jej psycholożki pojawiła się w kolejnej książce Justyny Suheckiej – *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze* (2022). To kilkanaście historii, jednak tym razem bohaterkami i bohaterami

są nie tylko nastolatki. Można przeczytać o osobach udzielających pomocy psychologicznej oraz zmagających się z chorobami czy zaburzeniami zdrowia psychicznego. Przy niektórych opowieściach znajdują się informacje (skonsultowane ze specjalistkami i specjalistami) dotyczące na przykład tego, gdzie szukać pomocy, czy wskazujące na podstawowe reguły pomagania osobie znajdującej się w kryzysie psychicznym. Mimo że ta książka, podobnie jak poprzednia, skierowana jest przede wszystkim do młodego czytelnika, to zapewne może uświadomić wiele rzeczy również dorosłym.

Pozycja ta pokazuje, jak ważna jest opieka psychologiczna i psychiatryczna, oraz zwiększa świadomość dotyczącą doraźnej reakcji; w niektórych sytuacjach może ona się okazać konieczna. Mówi o tym jedna z bohaterek, Agnieszka Bartoszewska: „Reagujmy, rozmawiajmy, to może być ktoś, z kim na co dzień spędzamy mnóstwo czasu, a czasami rozmowa może uratować życie (...). Nie bójcie się reagować w przypadku zagrożenia życia bliskiej wam osoby, nawet jeśli jesteście zmuszeni zadzwonić na numer 112”. Ponadto autorka podkreśla, jak ważne jest mówienie o wielu aspektach związanych ze zdrowiem psychicznym oraz pamiętanie o odpowiednim doborze słownictwa (na przykład unikanie stwierdzenia: „wszystko będzie dobrze”). Opisane historie są często trudne, ale mogą dać nadzieję, przekonać, że warto szukać pomocy, ale przede wszystkim dodać innym odwagi.

J. Suhecka, *Young Power! 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*, Kraków: Znak 2020, 192 s.

J. Suhecka, *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, Warszawa: W.A.B 2022, 224 s.

---

### Magdalena Górka

Studentka ostatniego roku filologii polskiej na Uniwersytecie Szczecińskim.

# Broń nie tylko samurajów

---

Ewa Prądyńska

## „Piękno i śmierć. Opowieść o azjatyckiej broni białej” – wystawa czasowa Muzeum Narodowego w Szczecinie

W Muzeum Narodowym w Szczecinie, w gmachu przy ulicy Wały Chrobrego 3, w okresie wakacyjnym otwarta została nowa wystawa czasowa przygotowana przez Dział Kultur Pozaeuropejskich zatytułowana „Piękno i śmierć. Opowieść o azjatyckiej broni białej”<sup>1</sup>. Zaprezentowano na niej zbiór ponad trzydziestu okazów broni białej z Japonii, Turcji, Chin, Indonezji, Laosu, Nepalu, Indii, pochodzących ze zbiorów Muzeum.

Broń biała, przeznaczona do walki wręcz, wykorzystywana była przez człowieka od czasów najdawniejszych. Aż do XVI wieku stanowiła podstawowy rodzaj broni bojowej, myśliwskiej i sportowej. W Azji broń biała używana jest powszechnie do dzisiaj, nie tylko w sferze codziennej, ale również symbolicznej. Występuje w wielu mitach założycielskich, jest ważna w religiach wyznawanych na kontynencie.

## Materialne świadectwa historii

Choć prezentowane na wystawie przykłady broni były przede wszystkim skutecznymi narzędziami niosącymi śmierć, ekspozycja kładzie nacisk na artyzm i pietyzm, z jakim zostały wykonane. Broń biała, poza naczelną funkcją bojową, jest też niezwykle nośnikiem kultury i tradycji swoich twórców oraz użytkowników. Miecze, szable, sztylety – często są wyznacznikiem statusu, mogą być obdarzone nadnaturalnymi mocami, są świadectwem historii i wielkich czynów przekazywanym w rodzinie z pokolenia na pokolenie, dowodem niezwyklej umiejętności twórców.

Artyzm oraz detale prezentowanej broni, wykonanej z wielką dbałością o szczegóły, można podziwiać dzięki wysiłkom pracowników Działu Konserwacji Zbiorów<sup>2</sup>, którzy podczas swojej pracy posługiwali się nowoczesnymi urządzeniami, zakupionymi przy okazji realizacji projektu „Konserwatorskie Niebo”<sup>3</sup>. W trakcie przywracania obiektom dawnej świetności konserwatorzy wykonali też podstawowe badania, pozwalające poznać i zrozumieć budowę eksponowanych okazów broni. Rezultaty tych badań w postaci zdjęć rentgenowskich można obejrzyć na prezentacji towarzyszącej ekspozycji.

Dzięki różnym warstwom poznawczym wystawa „Piękno i śmierć. Opowieść o azjatyckiej broni białej” może zainteresować nie tylko miłośników militariów, ale również koneserów sztuki, amatorów różnorodności kulturowej oraz wszystkich pragnących poznać tajniki pracy konserwatorów dzieł sztuki.

### Co można obejrzeć na wystawie?

Wszystkie prezentowane na wystawie eksponaty zasługują na uwagę. W trakcie zwiedzania wystawy, polecam zatrzymać się przy każdym i uważnie przyrzeć się detalom. W tekście, ze względu na jego ograniczenia, skupię się tylko na kilku wybranych obiektach.

W pierwszej gablocie przy wejściu zaprezentowano cztery tureckie jatagany z XIX wieku. Są to przykłady jednosiecznej broni białej, doskonale wyważonej i pozbawionej gardy (jelca), czyli elementu chroniącego dłoń przed ciosami przeciwnika, który umieszczany jest między rękojeścią a głownią. Jatagany używane były na Bliskim Wschodzie od XVI wieku. Pełniły funkcję broni bojowej oraz paradnej. Ich rękojeści mają charakterystyczny kształt, przypominający wyglądem fragment baraniej kości udowej. Są pięknie zdobione. Niegdyś były wysadzane szlachetnymi kamieniami, wciąż zresztą widać po nich ślady, zostały ich jednak pozbawione prawdopodobnie w czasie drugiej wojny światowej. Do dziś zachowały się tylko paciorki wykonane z koralu szlachetnego (*Corallium rubrum*) na jednym z egzemplarzy. Ostrze jednego z jataganów jest czarne, ozdobione znakami – prawdopodobnie cytatem z Koranu. Tego typu ostrza były rzadkością i przypisywano im magiczne moce. Na metalowej rękojeści innego z jataganów, w trzech miejscach widnieje pieczęć biblijnego króla Salomona (według arabskiej nomenklatury – Sulejmana), która zgodnie z tradycją okultystyczną dawała mu władzę nad demonami.

Dla podkreślenia związków jataganów z religią islamu w gablocie umieszczono również najstarszy rękopis arabski znajdujący się w polskich zbiorach muzealnych. Jest to manuskrypt sury Koranu z IX–X wieku. Na pergaminowym folio wykalgigrafowany został fragment VII sury zatytułowanej *Wzniesione krawędzie*. Sura ta przestrzega przed złem, przedstawia historię niektórych proroków, mówi o ostatniej godzinie, o jedyności Boga oraz o ciałach niebieskich podporządkowanych Jego rozkazowi.

Snując opowieść o azjatyckiej broni białej, nie sposób pominąć japońskiego oręża. W Japonii bowiem miecz stał się insygnium władzy cesarskiej i zyskał ogromny prestiż. Noszenie miecza było wyróżnieniem, niosącym pewne przywileje,



W pasie obi – podczas warsztatów „Z wizytą w Japonii. Katana i wakizashi – czyli co gra w duszy samuraja”.  
Fot. Dorota Baumgarten-Szczyrska.

a biegli w sztuce posługiwania się nim cieszyli się powszechną sławą; kowale eksperci, wciąż doskonalący swoją sztukę, cieszyli się ogromnym szacunkiem. Mieczom oddawano w Japonii cześć boską, przypisywano moce i magiczne zdolności znikania, latania i widzenia. Niektórym, szczególnie doskonałym, nadawano miana bóstw.

Na wystawie japońska broń biała reprezentowana jest zarówno przez miecze, jak i broń drzewcową. W gablocie można podziwiać trzy miecze: *iaitō*, *tachi* oraz *wakizashi*.

*Iaitō* to nowoczesny miecz treningowy pozbawiony krawędzi tnącej, używany do ćwiczenia *iai* oraz *battō* (płynnego wyciągania miecza z pochwy i zadawania ciosu). Prezentowany egzemplarz wykonany został w Polsce i pochodzi z prywatnej kolekcji.

*Tachi* (nazwa oznacza dosłownie „długi miecz”) to broń sieczna noszona przez samuraja w feudalnej Japonii. Rękojeść i pochwa wykonane zostały z kości słoniowej, misternie rzeźbionej. *Tachi* to pierwszy typowy miecz japoński. Zawieszany był

przy boku na rapciach (*obi-tori*) ostrą krawędzią ostrza (główni) skierowaną w dół. Pochwa *tachi* ma ryfki (*ashi-kanamono*) w kształcie zaciśniętych dłoni – do nich to właśnie przypinano rapcie (w omawianym egzemplarzu nie zachowały się), na których miecz wisiał u pasa. Jest to ważny szczegół, ponieważ katana czy *wakizashi* – miecze japońskie spopularyzowane przez popkulturę i najbardziej kojarzone z wizerunkiem samuraja – zatykane są za pas ostrą krawędzią tnącą skierowaną w górę. Zdobione, dekoracyjne – pochwa i rękojeść eksponowanego na wystawie *tachi* wskazują na jego ceremonialną rolę, gdyż oprawy użytkowe, wojskowe były

z reguły dużo prostsze i solidniejsze.

W gablocie poświęconej mieczom japońskim prezentowany jest również krótszy miecz *wakizashi*. Dzięki dokładnym badaniom, wykonanym w 1999 roku, odnaleziono na głowni (w miejscu oprawionym w rękojeść) znaki, które rzeczoznawca (*tookoo ekspert*), Tsukamukae z Muzeum Narodowego Miasta Gyoda w Prefekturze Saitama w Japonii, odczytał jako „wykonał to Yasunori z okolicy Musashi Kasumigaseki<sup>4</sup>” i na tej podstawie określił dokładne lata powstania miecza (1772–1780)<sup>5</sup>. Dla nas, muzealników, takie odkrywanie ważnych szczegółów i dokładne poznanie historii obiektów, którymi się opiekujemy, jest bardzo ważne, ale też niezwykle ekscytujące. Można je chyba porównać do zakończonego sukcesem śledztwa detektywistycznego. *Wakizashi* wraz z dłuższą od niego kataną tworzy zestaw o nazwie *daishō*, do którego noszenia miał prawo tylko samuraj. Samego miecza *wakizashi* mogli używać również zamożniejsi chłopcy, w przeciwieństwie do katany czy *tachi*, niedostępnych dla nich.

Obok gabloty zawieszono zostały przykłady japońskiej broni drzewcowej: dwie włócznie *yari* oraz *naginata* ze zrekonstruowanym ostrzem. Ta broń datowana jest na przełom XVIII i XIX wieku, a ich drzewca zostały pięknie ozdobione masą perłową.

Bardzo dobrze reprezentowane są na wystawie krisy – sztylety charakterystyczne dla Indonezji oraz Malezji. W obu tych krajach odgrywają ważną rolę, do tego stopnia, że w Malezji stały się narodowym symbolem, a w Indonezji w 2005 roku zostały proklamowane jako Arcydziało Ustnego i Niematerialnego Dziedzictwa Ludzkości i w 2008 roku wpisane na listę niematerialnego dziedzictwa UNESCO.

Prezentowane na wystawie krisy pochodzą z Indonezji i datowane są na przełom XVIII i XIX wieku. Kris to sztylet obosieczny o ostrzu prostym lub falistym (wężowym). Tuż przy nasadzie rękojeści posiada zadziory, które miały rozdzierać głębokie rany. Krisy pojawiły się na Jawie w IV wieku, ale charakterystyczny falisty kształt uzyskały dopiero około XIII wieku. Ostrza krisów częstokroć skute są z kilkunastu cienkich blaszek podobnie jak szable damasceńskie. Do ich wykonania niejednokrotnie używa się płatków stali pochodzenia meteorytowego jako mającej specjalne właściwości magiczne. Badania przeprowadzone przez muzealnych konserwatorów faktycznie potwierdziły bardzo dobrą jakość stalowych kling muzealnych okazów. Dla mieszkańców Jawy (jednej z wysp indonezyjskich) krisy to broń magiczna, a dodatkowo świętość rodowa, przekazywana z ojca na syna, pozostająca pod pieczę opiekunów demonów. Takiego sztyletu nie wolno wyjmować z pochwy bez potrzeby, ponieważ zawsze przy tej okazji musi zostać przelana krew.

Oprócz szczegółowo opisanych w tekście jaganów, krisów i mieczy japońskich na wystawie można podziwiać też: miecze *dha* z Laosu, *rudusy* z Indonezji (związane z Malajami wyznającymi islam, mieszkającymi na Sumatrze), indyjską *flyssę*, szable *liuyedao* i *dao* z Chin, szable *talwary* i noże *kukri* z Nepalu.

## Oferta edukacyjna

Dział Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie przygotował do wystawy interesującą ofertę

edukacyjną, skupioną głównie na kulturze i tradycji Japonii. Składają się na nią zajęcia skierowane do przedszkoli oraz szkół, zatytułowane „Z wizytą w Japonii. Katana i *wakizashi*, czyli co gra w duszy samuraja”. Przeprowadzane są zarówno w formie lekcji (60 minut), jak i warsztatów (120 minut).

Tematyce azjatyckiej poświęcone są również wybrane zajęcia odbywające się w weekendy w ramach dwóch muzealnych Akademii: Malucha – dedykowanej dzieciom w wieku 5–7 lat („Z wizytą w kraju samurajów”) oraz Juniora – nastawionej na małych odbiorców w wieku 7–12 lat („Podróże przez kontynenty: Azja. Z wizytą w Japonii”). Rodziny z dziećmi skorzystać mogą z warsztatów weekendowych „W kraju kwitnącej wiśni i wschodzącego słońca”.

Szczegóły dotyczące całej oferty można znaleźć w *Informatorze edukacyjnym Muzeum Narodowego w Szczecinie na rok szkolny 2022/2023*<sup>6</sup>.

### Przypisy

- <sup>1</sup> Kuratorem wystawy jest Michał Pozorski. Wystawę można będzie oglądać do 5 marca 2023 roku.
- <sup>2</sup> Szczególne wyrazy uznania należą się Julii Soroko oraz Pawłowi Bosemu.
- <sup>3</sup> Projekt „Konserwatorskie Niebo” (nr POIS.08.01.00-00-0085/17) finansowany był ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Województwa Zachodniopomorskiego.
- <sup>4</sup> Musashi Kasumigaseki to dawne Edo, a współczesne Tokio.
- <sup>5</sup> Ekspertyzę udało się uzyskać dzięki współpracy ze szczecińskim Towarzystwem „Klub Polsko-Japoński”.
- <sup>6</sup> Informator można pobrać na stronie: <https://muzeum.szczecin.pl/edukacja/aktualnosci-edukacyjne/1693-informator-edukacyjny-na-rok-szkolny-2022-2023.html>. Wszystkie zajęcia prowadzi Dorota Baumgarten-Szczyrska.

---

### Ewa Prądzińska

Kierowniczka Działu Kultur Pozaeuropejskich Muzeum Narodowego w Szczecinie.

# Samodzielność

---

Jadwiga Szymaniak

## Samokształcenie uczniów – korzyści i problemy. Nowy paradygmat

Na rok szkolny 2022/2023 Ministerstwo Edukacji i Nauki zaproponowało dziewięć podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. Na plan pierwszy wysunięto „Wychowanie zmierzające do osiągnięcia ludzkiej dojrzałości poprzez kształtowanie postaw ukierunkowanych na prawdę, dobro i piękno”. W dokumencie mówi się też o „(...) podnoszeniu jakości kształcenia oraz dostępności i wsparciu udzielanym

dzieciom i uczniom w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych”<sup>1</sup>. Niedawne doświadczenia – związane z izolacją uczniów podczas pandemii – wskazują na pewne braki w zakresie kształcenia umiejętności samodzielnej pracy dzieci i młodzieży. Lecz nie tylko obawa o to, że zagrożenie izolacją może się powtórzyć, skłaniać powinna do zajęcia się zagadnieniem pracy samodzielnej uczniów.



## Pojęcie samodzielności

Samodzielność zdobywa wysoką rangę we współczesnej, także międzynarodowej dyskusji, szczególnie w zakresie pedagogiki szkolnej<sup>2</sup>. Jednak, co może zdumiewać, w niektórych leksykonach pedagogicznych brak pojęcia „samodzielność” lub omówione jest one bardzo skrótowo.

Przypomnę kluczowe stanowiska. Wincenty Okoń, nasz czołowy dydaktyk, przez samodzielność rozumiał formę pracy opartą na właściwym zaplanowaniu, wykonaniu i skontrolowaniu swojej działalności przez uczniów – pod ogólną opieką i kontrolą nauczyciela<sup>3</sup>. To lapidarne ujęcie nakłada jednak na nauczyciela konkretne obowiązki, wiążące się z przygotowaniem tego typu zajęć. Niejednokrotnie łatwiej, jak sędzę, przygotować nauczycielowi informacje, które przekaże on sam, niż przemyśleć przydział zadań i przewidzieć tok zajęć opartych na samodzielnej pracy uczniów. Należy jednak pamiętać, że taki styl uczenia się sprzyja myśleniu – rozwija się ono przy próbie formułowania problemów, poszukiwaniu pomysłów ich rozwiązania, a następnie ich wdrażaniu. Czasem także przy próbach stosowania ich w praktyce. Zależy to oczywiście od przedmiotu, wieku uczniów i od stopnia już osiągniętej samodzielności – podkreślał Okoń.

Podobnie Czesław Kupisiewicz akcentował znaczenie aktywności i samodzielności uczniów – nie tyle samorzutnej, co raczej ukierunkowanej przez nauczyciela, i łączył samodzielność z nowoczesnym modelem kształcenia<sup>4</sup>.

Współczesny niemiecki leksykon pedagogiczny pojmuje samodzielność inaczej – jako gotowość i umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach, także codziennych, bycie niezależnym od pomocy innych<sup>5</sup>. Wskazywałoby to na niezbędność opracowywania w szkole zagadnień nie tylko teoretycznych, ale i bliskich życiu, co nie jest zresztą postulatem nowym. Hans Werner Heymann, profesor nauk o wychowaniu z Uniwersytetu w Siegen,

zastanawia się, jak wyznaczyć granice w stosunku do wychowania. Przypomina o realizacji humanistycznych idei, a więc uznawaniu dzieci za osoby samodzielne, którym należy zapewnić wolność, wzmacniać ich „Ja”, okazywać zaufanie, dodawać otuchy, ale przede wszystkim towarzyszyć w ich samodzielnym działaniu<sup>6</sup>. Samodzielność nie jest jednak cechą daną wszystkim. Są ludzie genialni, ale bardzo „wycofani”.

Dzieci w sposób naturalny dążą do samodzielności w wielu dziedzinach. Niestety w wieku szkolnym może to częściowo zanikać pod wpływem zbyt wielu negatywnych informacji zwrotnych czy braku zaufania ze strony pedagogów – zaznacza Heymann.

Wielcy pedagogowie, jak Jan H. Pestalozzi, Maria Montessori czy Celestyn Freinet, nawiązywali wydatnie do samodzielności w swoich koncepcjach wychowawczych. Także psychologowie są zgodni, że aby doszło do motywacji wewnętrznej w toku samodzielnych działań, uczeń powinien:

- doświadczać autonomii;
- mieć poczucie kompetencji i własnej skuteczności;
- doświadczać społecznych więzi – oparcia w zespole i u nauczyciela.

Oczywiście nie jest to łatwe do jednoczesnego spełnienia. Heymann podkreśla, że samodzielne uczenie się hartuje się też przez przezwyciężanie trudności; chodzi oczywiście przede wszystkim o sytuacje dydaktyczne. Ciekawe są wypowiedzi samych uczniów. Doświadczający systematycznie tego typu pracy 14- i 15-latkowie zajmują różne stanowiska. Akcentują zwłaszcza, że informacje zwrotne nauczycieli muszą być uczciwe, bez nadmiernej pochwały. Na przykład przy samodzielnym pisaniu tekstów, dotyczących przekonań, informacje nauczyciela mogą nawet przeszkadzać. Potrzebne są też warianty tematów do opracowania zgodne z zainteresowaniami młodzieży<sup>7</sup>.

Warte poznania badania przeprowadzono na Uniwersytecie w Greifswaldzie, w katedrze peda-

gogiki szkolnej. Zreferowała je Sabine Schweder<sup>8</sup>. Relacje pochodzą między innymi ze szkół, które kładą nacisk na samodzielną pracę uczniów już od kilku lat, wdrażając uczenie się przez odkrywanie i przeżywanie. Z obserwacji badawczych wynika, że obie strony potrzebują „otuchy”. Nauczyciele, aby znaleźć w sobie odwagę do organizacji lekcji poświęconych poszukiwaniom i obmyślenia metod dotarcia do tych dzieci, które nie zadają pytań, są bierne. Organizuje się w tym celu godziny „badawcze”, a na ogół od klasy siódmej – „tygodnie badawcze” (w każdym półroczu jeden tydzień). Istotne jest zaaranżowanie takich zajęć, aby uczniowie mogli wystąpić w roli „nauczających” (wiąże się to z pojęciem samokształcenia). Uczniowie mogą pisać „biografię badacza” lub „dziennik badacza”, co może wzmocnić ich motywację wewnętrzną. Nauczyciele sporządzają dokumentację przeprowadzonych zajęć.

## Samokształcenie

Optymalny poziom osiąga samokształcenie wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową – stwierdzał Okon<sup>9</sup>. Początki oczywiście sięgają czasów dzieciństwa. Pedagogowie i przedstawiciele innych dziedzin współczesnej nauki są zgodni co do jego wielkiego znaczenia.

Zdaniem psychologów samokształcenie jest naturalną ludzką potrzebą. Stanowisko takie zajmował między innymi Władysław Spasowski (1877–1941), polski pedagog i filozof, nauczyciel i działacz lewicy nauczycielskiej. „Istotnym elementem postawy aktywnej wychowanka byłaby gotowość do samokształcenia” – pisał<sup>10</sup>. Przemyslenia swoje dedykował starszym już uczniom, po klasie szóstej, oraz nauczycielom. Łączył samokształcenie i samowychowanie, postulował stawianie się sobą, zdobywanie się na szczerłość, odwagę i entuzjazm. Podkreślał, że otrzymujemy podwójne wychowanie, jedno od swoich wychowawców, drugie – ważniejsze – od samego

siebie. Zaznaczał mobilizującą rolę przeszkód, co dziś nazywa się rezyliencją. Warto podkreślić, że Spasowski wpisał się w toczące się do dziś dyskusje o indywidualności słowami: „Niech twoja indywidualność wniesie coś nowego w życie społeczeństwa, narodu i ludzkości”<sup>11</sup>. Jest to szczególnie ważne w procesie wrastania we współczesne społeczeństwo demokratyczne, które wymaga pracy dla wspólnego dobra. Co ważne – nie powinno się ono ograniczyć jedynie do kręgów rodzinnych.

Po wielu latach tę samą myśl podjął Heliodor Muszyński – apelując o tworzenie dobra zbiorowego<sup>12</sup>. W zakresie metodyki pracy umysłowej prowadzonej samodzielnie Spasowski podkreślał, że „kto umysłowo pracuje gruntownie, ten jednocześnie doskonali się moralnie”<sup>13</sup>. Czy podoba temu współczesna młodzież nazwana „generacją iGen”?<sup>14</sup>. Profesor psychologii Jean M. Twenge z Uniwersytetu w San Diego nie pisze co prawda o samodzielnym uczeniu się młodzieży, ale ustosunkowuje się do takich pojęć, jak indywidualizm czy duchowość. Mówi o młodych urodzonych po roku 1995, którzy dorastali z telefonem komórkowym i nie pamiętają czasów sprzed internetu (skrót „iGen” od „iGeneracji” oznacza pokolenie internetu). W świetle badań przytaczanych przez Twenge, także jej własnych, generacja ta jest bardziej znerwicowana, zagrożona depresją, ale też bardziej tolerancyjna, otwarta i postępową, choć samotna i uzależniona od telefonów. Może zmiana kultury szkolnej na bardziej nastawioną na samodzielność i na pracę w grupach – pomoże młodym w powrocie do stabilności?

Warto tu przypomnieć piękną tradycję samokształceniową, wypracowaną przez naszą rodzimą pedagogikę społeczną i teorię wychowania. Mam na myśli Aleksandra Kamińskiego, pedagoga społecznego i pisarza, autora *Kamieni na szaniec*. Pojęcie „samokształcenia” używał on w znaczeniu zajęć „miłośniczych”, ale też ogólnorozwojowych, związanych z wykonywanym zawodem i codziennym zajęciem. W świetle badań współczesnych według

Kamińskiego w Polsce w latach sześćdziesiątych samokształcenie szło w parze z wykształceniem. Czy jest tak nadal?<sup>15</sup>

Na przestrzeni lat, jak wspomniano, pojęcie samokształcenia bogaciło się stopniowo w kręgu pedagogiki społecznej i w innych dyscyplinach pedagogicznych. Zawsze jednak podkreślano, że łączy się ono ze stawaniem się kimś lepszym dzięki wysiłkowi. I może ogarnąć całe grupy społeczne, poprzez czytelnictwo, dyskusje, obserwacje, zwiedzanie, uczestnictwo w życiu kulturalnym, działania społeczne<sup>16</sup>. Szczególnie teoria wychowania wypracowywała, obok pojęcia samokształcenia, zagadnienie samowychowania, określając je jako „czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju”, poprzez dobrowolnie przyjęte wzory lub system wartości<sup>17</sup>. Wkładem teorii wychowania były próby ukazania struktury aktywności samowychowawczej (wybór wzoru, analiza sytuacji, poznawanie i ocena siebie, podjęcie decyzji, kierowanie sobą, autokontrola)<sup>18</sup>. Maria Dudzikowa mówiła w tym kontekście o „autokreacji”<sup>19</sup>.

Obecnie jednak, jak podkreśla Aleksander Nalaskowski, porzuciliśmy wpajanie tych dyspozycji młodzieży i dzieciom. A jak wynika z prowadzonych pod jego kierownictwem badań eksperymentalnych – szczególnie samodzielne czytanie ze zrozumieniem prowadzi do intelektualnej wydajności<sup>20</sup>.

### **Jak przezwyciężyć minimalizm i powierzchowność w poznaniu?**

Pandemia pokazała, że samodzielne uczenie się jest niezwykle istotne. Dla wielu uczniów to jednak zadanie trudne – zarówno na co dzień, jak i w nauczaniu zdalnym. Brakuje kompetencji, ale i gotowości – podkreśla aktualnie Heinz Klippert, z wykształcenia ekonomista, trener i doradca w zakresie kształcenia, autor książki, która stać się może dużą pomocą dla nauczycieli i rodziców<sup>21</sup>. Zaczepnę z niej kilka przykładów. A sprawa jest

ważna, bo wielu uczniów popada w pasywność, unika wysiłku, zdobywa wiedzę powierzchowną.

Książka Klipperta stanowi ostrzeżenie przed intelektualnym „wygodnictwem”, przypomina nowoczesne cnoty (określenie tak ostatnio w Polsce kontrowersyjne, a jednak dalej w pedagogice na świecie stosowane), czyli: własną inicjatywę, motywację, zaufanie do siebie, odporność psychiczną. W procesach socjalizacji młodzi uczą się niestety często omijania trudności. Według ostatnich badań, ludzie przeciętnie przyswajają tylko 20–30% tego, co słyszą czy widzą, ale aż 70% tego, co samodzielnie sformułowali (czy przekazali innym) i nawet 90% tego, co robią i doświadczają zmysłami<sup>22</sup>. Autor powołuje się tu na wyniki badań Jeana Piageta, który udowodnił, że szczególnie do 11 roku życia dzieci potrzebują działania praktycznego, aby uczyć się skutecznie. Wyniki te potwierdził Hans Aebli (1923–1990), uczeń Piageta.

Walczący o konstruktywistyczne ujęcie amerykański psycholog Jerome Bruner (1915–2016) również potwierdzał, że dzieci uczą się najefektywniej wtedy, gdy same coś odkrywają. Dlatego opowiadał się za silnym wspieraniem uczenia się przez doświadczanie.

W Polsce samo broni się od dawna wielostronne podejście do kształcenia i pracy pedagogicznej, reprezentowane przez przywoływanego już profesora Okonia<sup>23</sup>. Jego zdaniem, wbrew pozorom, teoria wielostronnego kształcenia należy nie tylko do dydaktyki, jest to też teoria wychowania. Podkreślał, że do wiedzy należy dochodzić poprzez samodzielny wysiłek intelektualny i twórczy. Akcentował takie wartości, jak: Prawda, Dobro i Piękno, Sprawiedliwość oraz Sacrum. Poszerzył więc klasyczną triadę. Dydaktyka, która stawia tylko na poznanie, jest niewystarczająca – zaznaczał. Jej głębsze pojmowanie uwzględnia zawsze – obok strony intelektualnej – także emocjonalno-przeżyciową, a więc również tworzenie odpowiedniej atmosfery, wzajemnych relacji<sup>24</sup>.

---

*W nowym paradygmacie kształcenia, gdzie kompetencje ujęte są jako funkcja wiedzy, umiejętności i woli, wymaga się, aby na koniec określonego okresu nauki uczniowie potrafili coś zrobić, czegoś dokonać. Takie podejście jest charakterystyczne dla zorientowanej na kompetencje pracy nad kształceniem.*

---

Nowsze kierunki z zakresu badań mózgu, szczególnie badania Manfreda Spitzera, niemieckiego psychiatry i neurobiologa, potwierdzają to stanowisko. Podkreśla się, że dopamina – przyspieszająca uczenie się – wytwarzana jest szczególnie wtedy, gdy uczniowie w trakcie pracy czują się dobrze, doświadczają akceptacji, a ich wzajemne relacje są przyjazne. Nie można tu nie zauważyć, że jest to bliskie ustaleniom Johna Hattiego. Ten dobrze już znany w Polsce nowozelandzki badacz oparł się na ogromnej ilości studiów szczegółowych i stwierdził, między innymi, że dzieci, które uczą się aktywnie i zespołowo, w toku sprzyjających relacji, oraz dysponują dobrze wyjaśnionymi strategiami uczenia się – uczą się skuteczniej i więcej zapamiętują<sup>25</sup>. Te strategie uczenia się proponuje nauczyciel, on zachęca do wzajemnego tłumaczenia sobie materiału, do ćwiczeń, do refleksji. Dotyka w ten sposób czterech podstawowych składników wiedzy – opisu, wyjaśnienia, oceny, normy (profesor Okoń omawia je dokładnie w udzielonym wywiadzie). Hattie traktował wspieranie tych inicjujących pracę uczniów procesy

jako naczelną misję, wręcz posłannictwo szkoły. Oczywiście w dydaktyce podkreśla się, że ocen dotyczących poznanych faktów nie należy narzucać. Klippert zwraca natomiast uwagę także na wspomniane już trudności i związany z nimi poważny problem: współcześnie wiele dzieci pragnie osiągać dobre stopnie, ale – w miarę możliwości – bez podejmowania wysiłku. Temu nieporozumieniu trzeba przeciwdziałać. I tu zbliżamy się do bardzo ważnego pojęcia kompetencji.

### **Kompetencje i wpływ nowych mediów. Indywidualizacja**

Między etykami, filozofami i pedagogami panuje tu konsens: im wcześniej i bardziej konsekwentnie młodzi ludzie będą prowadzeni w kierunku samodzielności, w celu zdobywania odpowiednich kompetencji, postaw i wyobrażeń o wartościach, tym proces ten będzie efektywniejszy. Za Howardem Gardnerem mówi się zwłaszcza o partycypacji, solidarności i innych potrzebnych dziś cechach, które trudniej wykształcić w tradycyjny sposób. Wymaga to zmiany nauczycielskich zachowań, odmiennej dydaktyki. Inaczej nie osiągnie się celów kształcenia związanych ze zmianami w nowoczesnej gospodarce, technice czy polityce<sup>26</sup>.

Do lat siedemdziesiątych – jak przypominają pedagogowie – samodzielne działanie ze względu na centralne sterowanie w wielu krajach było raczej źle widziane. Ale ten paradygmat uległ zmianie. Do głosu dochodziło stopniowo pojęcie kompetencji, także w zakresie wykonywanego zawodu i związanymi z nim wiedzą i umiejętnościami, również społecznymi. Pełna respektu współpraca w każdej dziedzinie wymaga inicjatywy, otwartości, wytrwałości i zdolności do samokrytyki – wymienia Klippert. Szkoła i instytucje kształcące nauczycieli starają się sprostać zadaniu budowania kompetencji. Przed laty próbowałam brać udział w dyskusji na ten temat<sup>27</sup>. Debata obracała się między innymi wokół dociekania prawdy i „myślenia walczącego”

w pracy pedagogicznej<sup>28</sup>, czy ujmowania dydaktyki wręcz jako praktyki moralnej<sup>29</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że jeden z badaczy, chcąc ująć sprawę lapidarnie, sformułował „równanie”: ujął tu kompetencje jako funkcję wiedzy, umiejętności i woli<sup>30</sup>. Jest to nowy paradygmat kształcenia – wymagający, aby przy końcu jakiegoś okresu kształcenia uczniowie potrafili coś zrobić, czegoś dokonać. Ten poszerzony obraz kształcenia jest jądrem i znakiem firmowym zorientowanej na kompetencje pracy nad kształceniem – pisze Klippert. Metodycznie może to oznaczać pracę w zespołach, z projektem, prowadzenie zeszytów obserwacji, a wśród uczniów starszych i studentów – sporządzanie studium przypadku, prowadzenie debaty, pisanie i wygłaszanie referatów (popartych przykładami), udział w zajęciach warsztatowych. Stało się to szczególnie ważne dziś, w społeczeństwie konsumpcyjnym, które tak bardzo chce się uwolnić od zmęczenia, ucieka w łatwy zysk, o czym wspomniano. Niezmiernie istotna jest też rola rodziców – czy stwarzają oni okazje do samodzielności, czy też ochraniają dzieci nadmiernie, a tym samym podcinają im skrzydła.

Trzeba zaznaczyć też, co jest oczywiste, hamujący wpływ nowych mediów, które z jednej strony dają duże możliwości dla samodzielnego zdobywania informacji, z drugiej jednak umacniają mogą wspomniane nastawienia konsumpcyjne. Błędem jest na przykład dawanie smartfonów małym dzieciom. Polska jest w światowej czołówce w tej dziedzinie – 42% dzieci dostaje smartfony w wieku 7–8 lat; 2% otrzymuje je, mając zaledwie 3–4 lata. Korzyścianie z nich wpływa na funkcjonowanie mózgu – przestrzega Bogna Białecka, psycholożka, prezeska Fundacji Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii<sup>31</sup>. Przebudźcowane elektroniką dziecko może mieć różnorodne problemy, nie tylko te najbardziej znane, związane ze wzrokiem. Wspominany już Manfred Spitzer w *Cyfrowej demencji* wskazuje, że mózg przyzwyczaja się do „chodzenia na skróty” i jeśli nadużywamy elektroniki, to za chwilę sięg-

nięcie po książkę będzie wymagało bardzo wielkiego wysiłku. Chodzi tu nie tylko o skutki mentalne, ale i o towarzyszącą temu samotność dzieci. „Dla kultywowania samodzielnej pracy może to być trucizna” – podkreśla Klippert<sup>32</sup>.

I jeszcze kilka słów o indywidualizacji. Łączono z nią wielkie nadzieje. Miała „uskrzydlić” proces kształcenia, zwłaszcza samodzielne uczenie się. Jednak badania wykazują, że współcześnie wielu uczniów traktuje zindywidualizowane oferty nauczycieli jako pretekst do mniej dogłębnego traktowania zadań i oczekuje większej pomocy. „Przykrawanie”, dopasowywanie zadań do możliwości konkretnych dzieci nie jest proste, może w dużym stopniu obciążać nauczających. Ale chodzi jeszcze o coś innego. Z jednej strony hipotezy socjologów, że stajemy się stopniowo społeczeństwem składającym się w dużym stopniu z jednostek przekonanych o tym, że są jedyne w swoim rodzaju i wyjątkowe – wydają się słuszne. Z drugiej strony, trzeba też starać się zrozumieć ludzi, którzy w swojej skromności usiłują się nie wyróżniać z „tłumu”. Nie muszą to przecież być ludzie przeciętni czy konformistyczni – zwraca uwagę Klippert. Procesy te zaczynają się w szkole i wiążą się z samodzielnością. Dyskusyjna jest też, między innymi, kwestia samodzielnego sporządzania notatek po zajęciach. Wydaje się, że na każdym etapie nauczania troska nauczyciela o ich prawidłową redakcję jest konieczna. Notatki bogacą słownictwo, pomagają operować słowami kluczowymi, wpływają na zapamiętywanie pojęć, często stanowią podstawę do powtórzeń, szczególnie przed egzaminami.

Indywidualizacja wymaga więc konsekwentnych i przemyślanych form pracy, najlepiej dających możliwość wyboru. Na przykład: uczniowie wybierają sobie podręcznik, książkę, tekst, antologię poezji, komiks, a następnie piszą pracę, w wybranej przez siebie formie, zgodnej jednak z założeniami programowymi na danym etapie kształcenia. Powinny to więc być czynności mo-

tywowane chęciami sprostania zadaniom, nie zaś ukierunkowane na „przetrwanie” kolejnej lekcji. Nie da się ukryć, że niektórzy uczniowie mogą temu nie podołać. I dlatego ważna jest troska o kompetencje społeczne w grupie, o wzajemną pomoc. Hattie mówi tu o aktywnym czasie uczenia się, a niemiecki psycholog Franz Weinert (1930–2001) o samodzielnym *Wissenaufbau*, a więc o „montowaniu”, budowaniu swojej wiedzy<sup>33</sup>. Wiedza taka będzie się różniła od wiedzy „martwej”, stanowiącej balast dla pamięci. Dodajmy, że uczniowie mogą na tej drodze być wzmocnieni także w domu. Do elementarnych, ale ważnych technik pracy, począwszy od dzieci młodszych, można zaliczyć (pozwolę sobie to jeszcze raz przytoczyć):

- wycinanie, klejenie, porządkowanie;
- pracę z przyborami (liniał, kredki, cyrkiel i inne);
- przejrzyste prowadzenie stron w zeszycie, utrzymywanie porządku w miejscu pracy, oszczędzanie materiału;
- sprawdzanie wiadomości w różnych źródłach;
- formułowanie pytań do tekstu, tabel, spisu treści;
- stopniowe przygotowywanie referatu (prezentacji), wygłaszanie tych treści;
- udział w debacie;
- szukanie w internecie<sup>34</sup>.

Warto zwrócić uwagę na podstawowe techniki interakcji, jak: swobodne opowiadanie w kręgu, aktywne słuchanie i powtarzanie, utrzymywanie kontaktu wzrokowego z partnerem, udzielanie pomocy tym, którzy nie nadążają, czy próby przeprowadzania wywiadu. Techniki te są zwłaszcza ważne dla uczniów słabszych, bo bez dostatecznego oparcia w zespole mogą pozostać w tyle, czy wybrać wygodną drogę omijania trudności. Po raz kolejny trzeba tu też zaznaczyć rolę rodziców, przestrzec ich przed tolerowaniem zaniedbań.

Nie wystarczy natomiast, by uczniowie pracowali w sposób „dowolny”, o wiele bardziej potrzebne jest stosowanie objaśnionych strategii uczenia się. Więcej niż 2/3 uczniów deklaruje po roku pracy

wspierającej metody samodzielnego uczenia się, że czują się pewniej<sup>35</sup>. Oczywiście rola nauczyciela sprowadza się też do tego, aby realizować materiał systematycznie, nie wybiórczo – by nie dopuścić do luk. Znaczący zalecają tu wspomniane już treningi metod, proponując 1–2 tygodnie w ciągu roku szkolnego na ich opanowanie. Nowością jest propozycja „spirali treningowej” (*Trainingsspirale*), o której wspomnę teraz obszerniej.

## Spirale treningowe

Stara się je przybliżyć Heinz Klippert w wielokrotnie już przywoływanej książce. Wiadomo, że spirala – jako narzędzie – draży. W dydaktyce poświęcona jest na ogół jednej metodzie służącej samodzielnemu zdobywaniu wiedzy i pogłębianiu jej, zawiera instrukcje ze strony nauczyciela, a przede wszystkim fazy ćwiczeniowe<sup>36</sup>.

Spirala nadaje się na przykład do wdrożenia pracy nad referatem czy prezentacją. Ważne jest, aby nauczyciele danej szkoły porozumieli się co do metod pracy samodzielną uczniów na danym etapie, można wtedy ćwiczyć podobne techniki pracy. Informacje należą się też rodzicom. Zaleca się, aby udane przykłady pracy dokumentować, archiwizować. Pożądane są zróżnicowane środki i techniki działania uczniów; w przeciwnym wypadku jedni są przeciążeni, inni zaś się nudzą. Pomóc tu może w miarę osiągalne dostosowanie pracy do osobistych mocnych stron uczących się. Zupełna jednak indywidualizacja pracy może się okazać utopią, na co już wskazywano. Mogłaby też wzmocnić egocentryzm niektórych uczących się. Pomocne zaś będzie tu wykorzystanie dobrych relacji społecznych.

„Dzieci stabilne w zachowaniu wychowują te trudniejsze, kreatywne inspirują, elokwentne mobilizują milczących” – pisze Klippert. „Współpraca jest znakiem rozpoznawczym spirali” – stąd jest on zwolennikiem grup mieszanych, co nie wyklucza tego, że czasem uczniowie pracują w zespołach

zgodnych ze swoimi zainteresowaniami. Chodzi o wglębianie się w dane treści przy pomocy zadań, problemów, środków. Spirala oznacza konstruktywne uczenie się, bo służy pracy, która zmierza w głąb, jest produktywna, refleksyjna, w czasie której zachodzą wielowarstwowe interakcje. Spirala obejmuje też, co trzeba podkreślić, celowe instrukcje nauczyciela. Odnośnie nowego tematu może to wyglądać następująco:

1. Krótkie wprowadzenie nauczyciela (treść przekazywanych informacji zależy od stopnia kształcenia).
2. Rozmowy wyjaśniające w grupach.
3. Sporządzanie szkiców, map mentalnych na temat treści (każdy uczeń sporządza je sam).
4. Powtarzanie treści (na przykład w zespole, w kręgu).
5. Wybrani w grupie uczniowie prezentują wiadomości na plenum (na forum całej klasy).
6. Sporządzanie kartki z pytaniami w toku pracy (na przykład z partnerem).
7. Gra pogłębiająca treść typu „pytanie – odpowiedź” (na plenum).
8. Refleksja i ocena osiągnięć<sup>37</sup>.

Taki styl pracy gwarantuje zaangażowanie wszystkich uczniów, nikt nie jest pozostawiony sam sobie. Ponadto poszczególni uczniowie mogą wnieść własne talenty (szkicować, kierować dyskusją, brać udział w grze) – dzięki temu mają one szansę przeniknąć do wytworów. Jest to, w mniemaniu autora pomysłu, „dodające otuchy nauczanie pracy, które nie zostawia żadnego ucznia w tyle”. Niektóre dzieci odzyskują zaś szansę – na przykład gdy uczeń nie skupił się w czasie prezentowania informacji przez nauczyciela lub się spóźnił, czy też był nieobecny przez dłuższy okres. Sprawdzono, że spirale tego typu można stosować na różnych przedmiotach, posługując się podręcznikami, innymi tekstami, filmami, notatkami. Warto dodać, że Klippert opracował i opublikował 80 prototypowych spirali<sup>38</sup>. Ważne, aby uczniowie uczyli się „pielegnować” wybrane

metody, może to bowiem zapobiegać „nicnierobieniu”, umożliwia sprawdzenie siebie. Nie jest to więc „praca wolna”, wręcz przeciwnie. Sprzyja wychowaniu, dyscyplinie, gotowości do wysiłku. Oczywiście, co słusznie podkreśla autor pomysłu, spirala nie jest dogmatem, jest narzędziem. Ma dodawać otuchy, służyć też słabszym. Nie może istnieć bez fazy nauczycielskiej instrukcji.

Tę instrukcję wprowadzającą określa się w pedagogicznej literaturze pojęciem *Advance Organizers*. Rozumie się przez to nie tylko instrukcję, ale uprzednio daną pomoc w nauce, która będzie stanowiła pomost między wiedzą już posiadaną, czynionym doświadczeniem i nowymi treściami. Hattie, autor analiz niezmiernie bogatego materiału dydaktycznego, stwierdził w tym zakresie wpływ nader pozytywny. Klippert precyzuje: „Aby samodzielne uczenie się przebiegało sprawnie i przybrało strukturę, jest konieczne, aby nauczyciel od początku pracy dokonywał przeglądu treści, którymi będzie można się posłużyć. Przegląd ten uwidoczni znaczenie tych treści, także wskaże, jakie przewiduje się metody i kroki w pracy i jakie cele wiążą się z pracą”<sup>39</sup>. Niektórzy dydaktycy uważają, że powinno się od razu „wypunktować” główne myśli. Oprócz nauczyciela dużą rolę mogą odgrywać uczniowie – eksperci w danym temacie. Chodzi o budowę kognitywnego rusztowania, w które wbudowuje się sprawy już znane. Podstawowe idee uzasadnił amerykański psycholog David Ausubel (1918–2008), który wykazał empirycznie pozytywny wpływ wstępnych informacji nauczycielskich na początku lekcji. Badania jego są wciąż aktualne.

Na uwagę zasługuje wspomniana już różnorodność działań uczniów – notują, szukają, zaznaczają, pytają, odpowiadają, prezentują, współpracują, nakleją. Im częściej to czynią, tym samodzielniejsi się stają; decydujące jednak jest to, aby nie były to czynności przypadkowe. Spirale umożliwiają redundancję, a więc pewną nadmiarowość treści w stosunku do tego, co mi-

nimalne. Jest to szczególnie istotne dla uczniów zdolnych. Ważną cechą spirali jest akcentowanie wspólnego uczenia się z nastawieniem na pomoc. W przypadku niektórych dzieci jest to konieczne. Potwierdzi to każdy, kto kiedykolwiek udzielał korepetycji. Pomaga to jednak też uczniom udzielającym pomocy. Ich wiedza się konsoliduje, mogą okazać empatię, uczą się precyzji w argumentacji. Uczą się też przejmować odpowiedzialność. W badaniach PISA, jak pamiętamy, często dobre wyniki osiągała Finlandia, gdzie stwierdzono, że uczniowie pomagający innym osiągają lepsze oceny od tych, którzy zawsze pracują tylko sami. Nawet przeciętni uczniowie mogą stopniowo stać się „doradcami”, współwychowawcami. Ważne, aby uczniowie znali katalog reguł dotyczących pozytywnej pracy, szczególnie w grupach:

- dobry początek,
- wszyscy współpracujemy,
- akceptujemy przekonania innych,
- pomagamy sobie wzajemnie,
- otwarcie omawiamy problemy.

Do rytuałów należy na przykład pełen uznania aplauz po prezentacji na plenum, wygłaszanie sprawozdań w imieniu grupy, używanie umówionego sygnału na znak, że należy zakończyć wypowiedź. Warto jeszcze raz przypomnieć ważne wskazówki udzielane zarówno przez dydaktyków, jak i badaczy mózgu:

- uczyć się przy wykorzystaniu różnych zmysłów, głośno myśleć,
- objaśniać, relacjonować na zmianę,
- silniejsi pomagają słabszym, starsi młodszym (*peer tutoring*),
- dawać informacje zwrotne, sporządzać samoocenę,
- zachowywać porządek (miejsce pracy, zeszyty, materiały),
- sporządzać notatki, słowniki, zbierać argumenty, idee,
- sporządzać wytwory (folie, tabele, plakaty, rękodzieła),
- zaznaczać w tekście,

- wykorzystywać mnemotechniki (skojarzenia ułatwiające zapamiętanie),
- regularnie powtarzać i ćwiczyc, również z partnerem<sup>40</sup>.

Osiągi zależą nie tylko od indywidualnej aktywności, ale też od społecznych i emocjonalnych więzi w klasie. Jest faktem, że samodzielność i kooperacja uczniów to dwie ważne gwarancje udanego rozwoju kompetencji w szkole i w domu – podkreśla Klippert.

## Podsumowanie

W podtytule tego artykułu znalazło się odniesienie do paradygmatu, a więc teorii, która w pewnym okresie dostarcza modelowych rozwiązań<sup>41</sup>. Rozważania o samodzielności zasługują na baczną uwagę, choćby ze względu na zmiany zachodzące w gospodarce i polityce, wymagające odpowiedzialności i samodzielnych decyzji. Stąd też mowa o kompetencjach i cechach niezbędnych w demokratycznym społeczeństwie – inicjatywie, wytrwałości, samokrytyce. Proponowane rozwiązania metodyczne wydawać się mogą drobiazgowo i zbyt czasochłonne. Nie ulega wątpliwości, że wymagają nakładu czasu. Ale są tylko ofertą, w żadnym razie nie dogmatem.

Na czoło, jako pedagog, wysunęłabym jednak także jeszcze inne zagadnienie, które lapidarnie ujął Jesper Juul (1948–2019), duński terapeuta rodzinny, który powiedział: „Interakcja pomiędzy dorosłymi a dziećmi to proces wzajemnego uczenia się. Im bardziej szanujemy godność drugiego człowieka, tym więcej każdy z nas zyskuje”<sup>42</sup>.

## Przypisy

<sup>1</sup> *Kanon edukacji klasycznej plus prawda, dobro i piękno*, „Głos Nauczycielski” 2022, nr 29–30, s. 9.

<sup>2</sup> W roku 2015 na łamach miesięcznika „Pädagogik” nr 2 toczyła się dyskusja na temat samodzielności, która zaowocowała wieloma konkretnymi propozycjami. Będę się do nich odwoływać.



- <sup>3</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 268.
- <sup>4</sup> C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 101–102.
- <sup>5</sup> H.-E. Tenorth, R. Tippelt (red.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2007, s. 650.
- <sup>6</sup> H.W. Heymann, *Selbstständigkeit erwächst aus Selbstständigkeit und Selbstvertrauen*, „Pädagogik” 2015, nr 2, s. 6–9.
- <sup>7</sup> Interesujące rozmowy z uczniami w 8 i 9 roku nauki przeprowadziła H. Boldt, *Über selbstständiges lernen sprechen*, „Pädagogik” 2015, nr 2, s. 14–17.
- <sup>8</sup> S. Schweder, *Selbständiges Lernen als schulisches Prinzip*, „Pädagogik” 2015, nr 2, s. 24–27.
- <sup>9</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 269.
- <sup>10</sup> W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*, wstęp i przypisy W. Wojtyński, Warszawa 1959, s. 32.
- <sup>11</sup> Ibidem, s. 47.
- <sup>12</sup> H. Muszyński, *Wychowanie i opieka w okresie Polski Ludowej. Próba diagnozy*, „Neodidagmata XX” 1991, s. 14.
- <sup>13</sup> W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*, op. cit., s. 160.
- <sup>14</sup> J. M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, przeł. O. Dziedzic, Sopot 2019.
- <sup>15</sup> A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław – Warszawa 1960, s. 179 i nast.
- <sup>16</sup> T. Aleksander, *Samokształcenie*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 251–252.
- <sup>17</sup> *Samowychowanie*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 716–717.
- <sup>18</sup> H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- <sup>19</sup> M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985.
- <sup>20</sup> A. Nalaskowski, *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?*, Kraków 2020, s. 36.
- <sup>21</sup> H. Klippert, *Selbstständiges Lernen fördern. Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*, Weinheim, 2022.
- <sup>22</sup> Ibidem, s. 21.
- <sup>23</sup> Por. wywiad z W. Okoniem, „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie” 2000, s. 29–45.
- <sup>24</sup> Ibidem, s. 38.
- <sup>25</sup> H. Klippert, *Selbstständiges Lernen fördern. Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*, op. cit., s. 192.
- <sup>26</sup> Ibidem, s. 29.
- <sup>27</sup> J. Szymaniak, *Dlaczego bronię kompetencji?*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. II, red. U. Szuścik i B. Oelszlaeger-Kosturek, Katowice 2014, s. 34–48.
- <sup>28</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, s. 235 i nast.
- <sup>29</sup> M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Gdańsk 2006, s. 109 i nast.
- <sup>30</sup> A. Schubiger, *Lehren und Lernen*, Bern 2013.
- <sup>31</sup> *Smartfon jak alkohol*. Z B. Białecką rozmawia B. Falkowska, „Nasz Dziennik” czerwiec 2022, nr 4–5, s. M2–M3.
- <sup>32</sup> H. Klippert, *Selbstständiges Lernen fördern. Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*, op. cit., s. 43.
- <sup>33</sup> F. Weinert, *Lehren und Lernen für die Zukunft*, Bad Kreuznach, 2000.
- <sup>34</sup> H. Klippert, *Selbstständiges Lernen fördern. Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*, op. cit., s. 73.
- <sup>35</sup> Ibidem, s. 85.
- <sup>36</sup> Ibidem, s. 200.
- <sup>37</sup> Ibidem, s. 110.
- <sup>38</sup> H. Klippert, *Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht. 80 Bausteine zur Förderung selbständigen Lernens*, Weinheim/Basel 2015.
- <sup>39</sup> H. Klippert, *Selbstständiges Lernen fördern. Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*, op. cit., s. 189.
- <sup>40</sup> Ibidem, s. 133.
- <sup>41</sup> *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 4, Warszawa 1996, s. 771.
- <sup>42</sup> J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko*, przeł. B. Hellmann i B. Baczyńska, Kraków 2011, s. 87.

---

## Jadwiga Szymaniak

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

# (Nie)wygodne (s)poko – lenie

---

Paulina Kuś

## Czego zazdrościmy młodzieży, ale nie potrafimy się do tego przyznać?

Jak to możliwe, że dzisiejsza młodzież ma zarazem tak dużo i tak niewiele do powiedzenia? Ich „osobliwy” stan umysłu pewnie dałoby się wytłumaczyć w ten sposób, że o dzieci dbano nawet w średniowieczu, na dowód czego możemy w muzeach oglądać ich drewniane czy kamienne zabawki, natomiast młodzież jakby zawsze pomijano. Okres adolescencji stanowił krótki pomost na drodze do szybkiej dorosłości, obowiązku pomagania starszym w pracy i kontynuowania tradycji. To nie był czas w życiu nieopierzonego podlotka na spełnianie zachcianek, rozwijanie zainteresowań i prób szukania swojego miejsca na świecie, lecz ciężkiej pracy, również nad sobą. Czy Marek Hłasko, pisząc o „pięknych dwudziestoletnich”, miał na myśli właśnie młodzież czy już „młodych dorosłych”?

Co ciekawe, młodych ludzi doceniono w okresie wojny, gdy pokazali swoją niezłomność, hart ducha i odwagę w walce o Ojczyznę. Czy współczesną młodzież stać by było na taką ofiarności?

### Lenie?

Patrząc na nastolatków przez pryzmat pracy w szkole, można odnieść wrażenie, że to grupa zblazowanych, znudzonych życiem ludzi, którym nic się nie chce. Gremialnie prezentują „tumiwizizm”: nie odrabiają prac domowych, nie podchodzą do wakacyjnej poprawki ostatniej szansy, lekceważą wszelkie dobre rady dorosłych dotyczące ich przyszłości.

Wystarczy jednak wyjść poza teren szkoły, by zobaczyć ich szerokie horyzonty. W „swojej” przestrzeni – gdzie nie ogranicza ich podręcznik czy program nauczania – kręcą filmy, angażują się w akcje charytatywne, pielęgnują psy w schronisku, udzielają się w wolontariacie, przerabiają używane ubrania. To właśnie ci niepokorni lepiej zdają egzamin z życia, mimo że często treści wymagane na maturze są im obce. Im więcej wymagamy od uczniów, zgodnie z programem, tym mniej wynoszą ze szkoły. Mam wrażenie, że przez natłok zajęć są zaprogramowani

jak roboty na „trzy razy zet” (zawsze aktualne!) i tylko czekają na zakończenie edukacji. Nie angażują się w nieliczne już projekty edukacyjne, gdyż ciekawsze atrakcje czekają na nich poza murami szkoły. Wielu pełnoletnich twierdzi, że dopiero po ukończeniu formalnej edukacji zaczęło realizować swoje pasje.

## Spoko!

Generalnie młodzi ludzie czerpią z życia pełnymi garściami, dokładnie tak jak my w ich wieku. Nie mają ochoty zajmować się polityką, chociaż przyszło im żyć w skomplikowanych czasach. Z jednej strony nie powinni przejmować się szalejącą inflacją, brakiem węgla czy zagrożeniem wojną, ponieważ to sprawy dorosłych. Z drugiej strony znaleźli się w samym środku nawałnicy zachodzących zmian, a informacje płynące z massmediów nie napawają optymizmem na progu dorosłości. Niech więc bawią się teraz, kiedy mogą być przez chwilę beztroscy, wolni od obowiązków. Oni, tak jak my, powinni mieć co wspominać w przyszłości i chcieć wracać do tego właśnie okresu, a nie myśleć o latach nauki jako o bezsensownym wkuwaniu, zabijającym cenny czas młodości.

Obecnie nastolatki są wychowywane zupełnie inaczej niż trzydzieści lat temu i nie możemy jeden do jednego porównywać ich doświadczeń do naszych. Nieśmiertelne „ja w ich wieku” lub „za moich czasów” straciło na aktualności. Przez ostatnie trzy dekady zaszło prawdopodobnie więcej zmian niż przez wcześniejszych trzysta lat. To, co jest aktualne, za trzy lata może odejść do lamusa. Nie mamy więc prawa wymagać, by życie i nastawienie młodych ludzi były takie same jak nasze – nawet sprzed lat. Jesteśmy jednak zobligowani do tego, by swoją postawą przekazywać im wartości, szlifować charakter i pomagać realizować ICH cele i pasje, wykorzystując doświadczenie poprzednich pokoleń. Dawanie za przykład pomagania w polu wujkowi Gienkowi nie sprawi, że nastolatki porzucą TikToka i pobięgną „na traktory”.

Jako dorośli musimy przede wszystkim stwarzać młodym okazje do tego, by sprawdzili siebie, swoją dyscyplinę, wytrwałość i charakter w sytuacjach życiowych. Oni naprawdę nie potrzebują znaczącego pocztu królów Polski czy nazewnictwa geologicznego. Powinni natomiast dowiedzieć się od nas, w jaki sposób rządzić, jak mądrze gospodarować środkami i czasem, jakie mechanizmy sprawdziły się w przeszłości i na jakim podłożu można zbudować dom, by się nie rozpadł po kilku latach. Wydaje mi się, że im więcej encyklopedycznej wiedzy próbujemy wtłoczyć do ich głów, im więcej przekazać rzekomo koniecznych do życia informacji, tym mniej nas słuchają i tym bardziej tracimy w ich oczach. Wiedzą przecież doskonale, że takie rzeczy można „wygooglować”. Grunt, żeby wiedzieli, gdzie szukać. Mało wiarygodny dla ucznia jest nauczyciel, który twierdzi, że cosinusy stanowią sens istnienia...

## Wygodni...

Niepokojącym zjawiskiem jest hedonistyczny styl życia. Jako osoba dorosła zdaję sobie sprawę, że kultura ciała to domena młodości. Wiem jednak, że coraz częściej za fasadą wyprasowanego filtrem oblicza kryje się krucha istota.

Strachem napawa mnie także fakt, że młodzież obecnie jest bardzo skupiona na sobie i swoich potrzebach. „Ja, mnie, moje” odmienione przez wszystkie przypadki. Żyjemy w czasach dualizmu: dążenia do powierzchownej doskonałości, gdzie wszelkiego rodzaju odchylenia od normy są niepożądane, a z drugiej strony szerzy się nurt *body positive*. To wszystko sprawia, że młodzi idą na skróty i albo poprawiają to i owo, albo przestają dbać o zdrowie. Rzekomo akceptują każdą odmienność, a tak naprawdę nie tolerują niedoskonałości u siebie. Ten kołowrotek postaw świadczy o ich zagubieniu lub dopiero poszukiwaniu samych siebie. Pęd życia oraz brak wyraźnych granic oddzielających dobro od zła sprawiają, że zachowują się jak księżniczki na ziarnku grochu: drobnostka sprawia, że kręcą nosem

i rezygnują. Często są niepewni siebie, nieodporni na krytykę, a wszelkiego rodzaju uwagi odbierają na tyle osobiście, że prędzej porzucą kolejną pracę, niż zastanowią się, jak naprawić błąd. I tu, myślę, tkwi sedno sprawy.

Zarówno w szkole, jak i w domu rzadko daje się uczniom prawo do popełniania błędów. Ocenianie każdorazowo wykazuje mocne i słabe strony. Nawet jeśli eksperymentalnie stosuje się ocenianie kształtujące, opisowe, rodzice lub sami uczniowie pytają, na jaką konkretnie ocenę zasłużyli. Młodzi ludzie powinni wiedzieć, że popełnianie błędów jest naturalną drogą do sukcesu. Boli mnie, gdy stopień jest tak naprawdę porównaniem wyniku ucznia do wzorca, a nie odbiciem jego postępów. Rzadko zdarza się, że ocena jest docenieniem wkładu pracy, wysiłku i poświęcenia ucznia, co powinno być priorytetem w kształtowaniu charakteru młodego pokolenia. Tylko w ten sposób pozwolimy młodzieży wzrastać na miarę ich możliwości, bez wciskania ich na siłę w stworzone przez dorosłych ramy. Jeśli nowatorska interpretacja wiersza na maturze zostaje ukarana oblaniem ucznia, jak to o nas świadczy? Czy na tym polega edukacja – na niedawaniu pola do dyskusji, indoktrynowaniu, negowaniu istoty wymiany poglądów? Wkrótce nikt nie będzie chciał z nami rozmawiać.

### **(Nie)!**

Jak byśmy nie określili młodzieży – pokolenie X, Y, Z, millenialsi, hipisi – wszystkich ich cechuje silne dążenie do wolności i bunt. Głośno zastanawiamy się, co z nich wyrośnie; czy mieliby dość odwagi, by przeciwstawić się w sytuacji zagrożenia i zjednoczyć w obronie kraju? Czy sami nie stwarzamy podstaw do tych obaw, gdy bezceremonialnie negujemy wszystko, co sobą reprezentują? Czy naprawdę przeszkadza nam zielony irokez i kolczyk w nosie? Myślę, że bardziej powinniśmy się bać tych, którzy bezmyślnie klepią cytaty z podręcznika niż zadziornego szesnastolatka prowokującego nas do niewy-

godnej wymiany zdań. Nauczmy się prowadzenia konstruktywnego dialogu i mądrej argumentacji, zamiast wykrzykiwać swoje bezdyskusyjne racje.

Snując rozważania na temat dzisiejszej młodzieży, stawiam więcej pytań, niż daję odpowiedzi. Okoliczności sprawiają, że w praktyce teoria oporu staje się aż nazbyt widoczna i wszechobecna. Jako społeczeństwo straciliśmy poczucie bezpieczeństwa, a nadzieją na odzyskanie go jest właśnie młodzież. Dojrzewanie to czas na usprawiedliwiony bunt na pokładzie tonącego statku. Oni już wiedzą, że autorytet nie nosi garnituru, tylko t-shirt i trampki. To właśnie oni wypunktują światowych liderów lecących na zjazd ekologiczny prywatnymi odrzutowcami i znajdują niedorzeczności w wypowiedziach polityków. Nie dadzą sobie w kaszę dmuchać – jeśli nauczymy ich asertywności i odwagi w nieskrępowanym wyrażaniu własnej opinii. Pokażmy im, że darząc szacunkiem innych i będąc wytrwałymi i kompetentnymi w swojej dziedzinie, można spełniać swoje postanowienia i osiągnąć sukces.

Czy my, nauczyciele, mając doświadczenie i wiedzę, przypadkiem trochę nie zazdrościmy młodzieży tej odwagi w zdobywaniu świata? Hart ducha i odporność na przeciwności losu stają się przekleństwem, gdy sprawiają, że zgadzamy się na kolejne ziarna podkładane pod materac. Czy nie powinniśmy wreszcie wziąć przykładu z naszych uczniów? Połączmy siły. Oddajmy im głos, wyposażając w pewność siebie, systematyczność, umiejętność krytycznego myślenia, poszukiwania rozwiązań, patrzenia z szerszej perspektywy i możliwość wyrażania siebie. Uczmy się od siebie nawzajem.

Jak długo będziemy klęczeć na tym grochu?

---

### **Paulina Kuś**

Pedagog specjalny i logopeda w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi im. kpt. ż. w. Mamerta Stankiewicza w Świnoujściu.

## Piszą dla nas

---

### **Julia Burzawa**

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzięży „Young Power”. Interesuje się sztuką, szczególnie rysunkiem oraz fotografią. Wolne chwile spędza nad dobrą książką.

### **Magdalena Ciupa**

Studentka pierwszego roku pedagogiki specjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzięży „Young Power”.

### **Helena Czernikiewicz**

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

### **Zofia Fenrych**

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

### **Magdalena Górka**

Studentka ostatniego roku filologii polskiej na Uniwersytecie Szczecińskim.

### **Małgorzata Hładoniuk**

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Kobiecej Drużyny Pożarniczej Zwierzyn. Zastępczyni przewodniczącego Koła Naukowego Pedagogów Młodzięży „Young Power”. Interesuje się szeroko pojętą sztuką, psychologią oraz historią.

### **Sławomir Iwasiów**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

### **Elżbieta Jezierska-Andruszko**

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 11 w Policach.

### **Marta Kostecka**

Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Edukatorka, polonistka, bibliotekarka. Specjalizuje się w edukacji cyfrowej i medialnej.

### **Aleksandra Kozera**

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzięży „Young Power”. Interesuje się grafiką, malarstwem oraz makramą. W wolnych chwilach uczęszcza na wernisaże, wystawy muzealne oraz odwiedza teatr. Sprzedaje prace graficzne lub malarskie wykonane na zamówienie.

### **Paulina Kuś**

Pedagog specjalny i logopeda w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi im. kpt. ż. w. Mamerta Stankiewicza w Świnoujściu.

### **Weronika Lewandowska**

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzięży „Young Power”. Interesuje się historią Europy XX i XXI wieku oraz pedagogiką społeczną. Aktywnie działa w wolontariacie. W wolnym czasie czyta książki.

### **Justyna Ładczuk**

Nauczycielka w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezrzeczu.

### **Dorota Łażewska**

Doktor nauk teologicznych, w latach 2003–2019 adiunkt w Wyższej Szkole Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie na Wydziale Pedagogiki. Promotorka wielu prac magisterskich z zakresu pedagogiki. Autorka artykułów naukowych z zakresu pedagogiki i filozofii, między innymi: *Miejsca obecności i działania Logosu w sferze edukacji. Logos jako (nie)zapomniana kategoria pedagogiczna* (Wydawnictwo Uniwersytetu Karola w Pradze). Autorka podręczników akademickich, jak *Filozofia dla pracujących. Wzory na klasyczne i nieklasyczne sposoby filozoficznego myślenia*. Obecnie pracuje w Technikum Ekonomicznym nr 8 w Warszawie i w Szkole Podstawowej w Józefosławiu.

### **Iwona Małas**

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Edukacji Plastycznej „Artpeak” oraz Koła Naukowego Pedagogów Młodzięży „Young Power”. Pracuje w Niepublicznej Szkole Plastycznej Ars Atelier z grupą wiekową 12–15 lat. Prowadzi zespoły muzyczne: dziecięcy

i młodzieżowy, śpiewa, gra na instrumentach, fotografuje, prowadzi warsztaty tematyczne.

#### **Ireneusz Miciuła**

Doktor nauk technicznych w zakresie informatyki. Adiunkt w Katedrze Finansów Zrównoważonych i Rynków Kapitałowych w Instytucie Ekonomii i Finansów Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel informatyki oraz wicedyrektor Prywatnego Technikum w Szczecinie. Prowadzi badania między innymi w obszarach: zarządzania finansami, wyceny przedsiębiorstw, cybernetyki ekonomicznej, mierników jakości życia, systemów wspomagania decyzji, prognozowania i efektywności ekonomicznej energetyki. Autor i współautor ponad 200 publikacji w czasopiśmie naukowych oraz monografiach. Nauczyciel Roku Województwa Zachodniopomorskiego 2021 w kategorii „Nauczyciel Akademicki”.

#### **Małgorzata Mikut**

Doktor nauk humanistycznych, pedagoga, nauczycielka akademicka. Autorka publikacji z zakresu pedagogiki młodzieży i edukacji w wymiarze emancypacyjnym. Adiunktka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Rady Dydaktycznej Wydziału Nauk Społecznych US, szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a także Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Założycielka i opiekunka Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

#### **Piotr Mosiek**

Doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny. Wieloletni dyrektor Gimnazjum w Sierakowie i Zespołu Szkół Zawodowych w Rawiczu. Adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie. Autor wielu publikacji i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki. Autor książki *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)* (2004), współredaktor (z Andrzejem Radziejewiczem-Winnickim i Tadeuszem Frąckowiakiem) tomu *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)* (2005), współautor (z Mirosławem Radołą) książki *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne* (2021).

#### **Sylwia Pietrucha**

Studentka edukacji artystycznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży Young Power oraz Koła Naukowego

Edukacji Plastycznej „Artpeak”. Aspirująca graficzka, odpowiedzialna za animację w filmie *Pieśń Bielika* Piotra Bińka.

#### **Ewa Prądyńska**

Kierowniczka Działu Kultur Pozaeuropejskich Muzeum Narodowego w Szczecinie.

#### **Weronika Ptaszek**

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Jej zainteresowania to taniec i pedagogika resocjalizacyjna. Działa aktywnie w wolontariacie.

#### **Jadwiga Szymaniak**

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

#### **Ewelina Trzopek**

Studentka pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego oraz członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Naukowo interesuje się zjawiskami związanymi z funkcjonowaniem młodzieży oraz psychologią. W wolnych chwilach radość przynoszą jej muzyka oraz podróże.

#### **Piotr Walkowiak**

Student pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego. Wykładowca w szkole policealnej ŻAK w Szczecinie. Przewodniczący Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Komentator sportowy. Zainteresowania naukowe i badawcze: socjologia, pedagogika społeczna.

#### **Maja Wencierska**

Psycholożka, seksuolożka, certyfikowana trenerka biznesu, terapeutka ACT, nauczycielka akademicka, biegła sądowa w dziedzinie psychologii. Prowadzi warsztaty i praktykę psychologiczną, wspierając dzieci, młodzież, dorosłych, osoby LGBTQ+ w zakresie: radzenia sobie z trudnymi emocjami; sytuacji kryzysowych; doskonalenia kompetencji osobistych, zawodowych oraz wychowawczych.

#### **Małgorzata Zalewska**

Nauczycielka języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.

# Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 1/2023  
już w styczniu



Temat numeru

**Dylematy**  
**inkluzji**

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Od 1991 Roku

---

[www.refleksje.zcdn.edu.pl](http://www.refleksje.zcdn.edu.pl)