

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik
Oświatowy
od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Kwiecień – Czerwiec 2023

Nr 2



Temat numeru

Umiejętności a nowa matura

Wywiad z Krzysztofem Biedrzyckim

**Nie powinniśmy
rezygnować ze szkoły**

Marcin M. Chrzanowski
Agnieszka Siporska

Nowa matura z chemii

Maria Groenwald

**Egzamin jako
zdarzenie krytyczne**

Sylwia Małecka

**Od eseju do ujęcia
holistycznego**

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych, Waldemar Howil,
Dawid Edmund Kędzierski, Marta Kostecka,
Małgorzata Mikut, Krystyna Milewska,
Sławomir Osiński, Jadwiga Szymaniak

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Zdjęcia na okładce

Depositphotos

Adres redakcji

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

Kontakt

tel. 91 435 06 34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1000 egzemplarzy
czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

10 lutego 2023 roku

Skład, druk

ZAPOL Sobczyk Sp. k.



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

Debata wokół nowej formuły egzaminu maturalnego stanowi dobrą okazję do poruszenia innych zagadnień, takich jak: zasadność oceniania, potrzeba reformowania programów nauczania czy przyszłość szkolnictwa wobec postępu cywilizacyjnego. Dyskutujemy o nich przeważnie wtedy, gdy zbliża się wiosenna sesja maturalna.

Powiązanie matury i umiejętności, co zostało ujęte w temacie przewodnim niniejszego numeru „Refleksji”, także nie jest dziełem przypadku. Tym samym chcemy zadać pytanie o to, czego bardziej dzisiaj potrzebujemy: wiedzy czy umiejętności? Teorii czy praktyki? Myślenia czy działania? W obliczu faktycznych „końców nowoczesności” to kwestie jedynie pozornie retoryczne: umiejętności wynikają z wiedzy, a wiedza jest wartością dodaną umiejętności. „Umiem, więc jestem!” – tak mogliśmy z pełnym przekonaniem twierdzić do tej pory.

Tę antropocentryczną pewność (a może arogancję?) studzi ekspansja sztucznej inteligencji

i jej prognozowany wpływ na edukację: czy rzeczywiście komputery mogą zastąpić nauczycieli? Jaki sens mają sprawdziany i egzaminy, skoro bot może napisać pracę czy zaliczyć test? Czy system oświaty załamie się pod wpływem rewolucji technologicznej? Co znaczy „umieć”, kiedy aplikacja rozwiąże za człowieka (prawie) każdy problem?

Natłok pytań, często bez jednoznacznych odpowiedzi, porządkują autorki i autorzy zamieszczonych tutaj tekstów. Nie należy popadać w panikę, raczej trzeba zachować zdrowy rozsądek. „Nie powinniśmy rezygnować ze szkoły” – mówi profesor Krzysztof Biedrzycki, dydaktyk literatury z Uniwersytetu Jagiellońskiego, który patrzy w przyszłość z pewną dozą optymizmu. Szkoła się zmienia, to bezsprzeczne, więc trzeba z tej sytuacji jak najlepiej skorzystać.

À propos zmian: także „Refleksje” się im poddają. Od tego numeru nasze czasopismo to kwartalnik, choć oczywiście taka właśnie częstotliwość wydawania kolejnych zeszytów nie będzie miała wpływu ani na profil, utrzymany na pograniczu popularyzacji nauki i publicystyki oświatowej, ani na bliską szkolnej rzeczywistości tematykę poszczególnych artykułów.

Życzę dobrej lektury!

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – wywiad z prof. Krzysztofem Biedrzyckim

Nie powinniśmy rezygnować ze szkoły 4

TEMAT NUMERU

Maria Groenwald

Egzamin jako zdarzenie krytyczne 13

Marcin M. Chrzanowski, Agnieszka Siporska

Nowa matura z chemii 20

Sylwia Małecka

Od eseju do ujęcia holistycznego 33

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Rezyliencja w edukacji 38

Dominika Sikora

Czas na *resilience* 42

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Piotr Mosiek

Głęboki kryzys oświaty? 46

Joanna Sadłowska

Pozytywna mobilizacja 53

Wiktoria Knap

Co nowego na maturze z historii? 56

Marek Popławski

Dobry, lepszy, najlepszy 59

Anna Woszczyńska

Czym są umiejętności? 64

Dorota Wawer
Zgodna współpraca 66

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Joanna Nawój-Połoczańska
Jak przygotować (się) do dorosłości? 68

Zuzanna Brodzik
Nie wiedzą, co wybrać 76

Anna Popławska-Suś
Być jak Keating 82

DYDAKTYKA MATEMATYKI

Dawid Edmund Kędziński
Pojęcie osi liczbowej w koncepcji nauczania spiralnego 86

STREFA MUZEUM

Szymon Piotr Kubiak
Szczeciński horyzont 99

FELIETON

Waldemar Howil
Trochę sztuczna ta inteligencja... 102

Sławomir Osiński
Epizody edukacyjno-egzaminacyjne 104

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak
Kluczowe pojęcia nauki o wychowaniu 107



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Nie powinniśmy rezygnować ze szkoły

z profesorem Krzysztofem Biedrzyckim
rozmawia Sławomir Iwasiów

Zacznijmy od autobiografii. Jak pan profesor wspomina swój egzamin dojrzałości? Zdał pan celująco...?

Maturę wspominam bez rozrzewnienia. Jako olimpijczyk byłem zwolniony z języka polskiego, natomiast z języka rosyjskiego i matematyki osiągnąłem rezultaty słabe, co nie spowodowało większych kłopotów, ponieważ laureatom konkursu olimpijskiego zapewniano indeksy na studia. Niemniej jednak emocjonalnie, ale także ambicjonalnie, było to dla mnie przykre doświadczenie. Każde niepowodzenie edukacyjne, a maturalne może najbardziej, pozostaje w pamięci na dłużej... Po latach, kiedy zacząłem się zajmować zawodowo edukacją oraz ściśle właśnie problematyką egzaminowania, te osobiste doświadczenia szkolne ułożyły mi się w koherentną całość.

W książce Daniela Koretza *Measuring Up. What Educational Testing Really Tells Us* został

sformułowany ważny problem: jaki sens ma testowanie czy też w ogóle egzaminowanie w świecie szybkich przemian komunikacyjnych? Test działa jak termometr: pokazuje wycinek rzeczywistości, pozwala uchwycić jej ulotną momentalność, taką jak zmienna temperatura. Tak pojmowane testowanie to narzędzie powierzchowne – w pewnym tylko zakresie mówi o umiejętnościach człowieka podchodzącego do egzaminu „tu i teraz”, nie do końca pokazując głębiej ukrytych: wiedzy, predyspozycji, kompetencji. Czy test uwzględnia stany emocjonalne zdających? Na ile bierze pod uwagę okoliczności towarzyszące egzaminowi? Czy każdy test nie jest tylko sprawdzaniem samej umiejętności zdawania testów?

Jeszcze raz sięgnę po własne doświadczenie maturalne: do egzaminu podchodziłem jako nieśmiały młodzieniec, potwornie tym wyzwaniem wystraszony. Czy ta moja cecha, nieśmiałość właś-

nie, nie miała znaczącego wpływu na wyniki? Dziś mam przekonanie, że właśnie tak było.

Zazwyczaj się nie analizuje, w jakim stopniu uczennice i uczniowie są predysponowani do zdawania egzaminów; ich osobowość nie jest brana pod uwagę jako parametr przebiegu procesu edukacji. Nieśmiały uczeń? Cóż, nic nie poradzimy, w szkole ma „gorzej”.

Właśnie, być może dlatego źle wspominał maturę czy, ogólnie, lata szkolne. „Odżyłem” dopiero na studiach. I nieco na przekór zacząłem się zajmować edukacją, głównie pod wpływem zajęć doktora Stanisława Bortnowskiego, który pokazał nam, że uczenie innych może być swego rodzaju sztuką. Doktor Bortnowski zaraził nas, studentów polonistyki, takim właśnie niestandardowym myśleniem o dydaktyce. Jego podejście do edukacji mnie ujęło, a że moje szkolne doświadczenia nie były najlepsze, to zacząłem się zastanawiać nad tym, jak to zrobić, żeby szkoła dla młodszych pokoleń – pomimo wszystkich związanych z nią trudności – nie była przeżyciem uciążliwym.

Zdałby pan nową maturę z języka polskiego? Jak pan ocenia swoje siły?

Mierzę się na bieżąco z wszelkimi testami oraz zadaniami maturalnymi, ponieważ współpracuję z Centralną Komisją Egzaminacyjną. I czasami rzeczywiście mam wrażenie, że mógłbym nie zdać na sto procent... No, może na trzydzieści dałbym radę!

W tym roku szkolnym po raz pierwszy do matury przystąpią absolwenci reaktywowanego w wyniku reformy Anny Zalewskiej czteroletniego liceum. To osoby urodzone w XXI wieku, wychowane w otoczeniu mediów cyfrowych, należące do „IGen”, jak nazywają ich niektórzy socjologowie, czyli pokolenia internetu. I to jego przedstawiciele niedługo przyjdą na pana zająca. Będzie pan z nimi pracował inaczej niż

z wcześniejszymi generacjami studiującymi polonistykę?

Rewolucja dokonała się kilka lat temu, kiedy na studia zaczęli przychodzić „cyfrowi tubylcy”. Mimo wszystko – i to jest oczywiście moje, wynikające z codziennych zajęć dydaktycznych przeświadczenie – na polonistykę trafia młodzież specyficzna: oni wciąż łączą cyfrowe życie z analogowymi nawykami obcowania z literaturą. Większość z nich studiuje polonistykę nieprzypadkowo, zapisują się na te studia z określonymi planami, pomysłami na swoją przyszłość zawodową. W poprzednim roku akademickim egzaminowałem studentów, którzy realizowali program szkoły średniej podczas pandemii. Pomyślałem sobie: wezmę pod uwagę okoliczności nie dla wszystkich przecież najłatwiejszej nauki zdalnej, potraktuję ich tym razem ulgowo. Co się okazało? W opiniach ewaluacyjnych wiele osób było zdziwionych zbyt niskim, w ich przekonaniu, poziomem wymagań. Interpretuję to w ten sposób: ci młodzi ludzie nie oczekują taryfy ulgowej.

Inna sprawa, na ile potrafimy znaleźć z nimi wspólny język – to kwestia, którą trzeba poruszyć w odniesieniu do pańskiego pytania o metody pracy ze studentami. Ich kod kulturowy jest bez wątpienia inny niż nasz, profesorów, choć oczywiście te kody czasami się przecinają. Młodsze pokolenia mają inne doświadczenia, stosują odmienne praktyki: lekturowe, informacyjne, estetyczne. Kiedy podczas zajęć słucham z nimi piosenek Marcina Świetlickiego, to odbierają go jako „dziadę” i – co może się wydawać szokujące – wolą kogoś z literackich zaświatów, na przykład pocziwego Mickiewicza. Z jakim zdziwieniem przyjmują fakt, że Świetlicki miał status poety kontrkulturowego! Podsiadło jest dla nich natomiast kimś, nazwijmy to tak, lirycznie zbyt „dojrzałym”, choć mam tu na myśli nie Jacka Podsiadłę – poetę, podobnie jak Świetlicki należącego do pokolenia „bruLionu” – a piosenkarza, Dawida Podsiadłę... Zaskakujące, prawda? Wniosek może być i taki: jakiegokolwiek

uogólnienia nie zawsze są w zakresie tak zwanych różnic pokoleniowych zasadne.

Ciśnie mi się na usta pytanie o drugą, równie ważną społeczną warstwę polskiej edukacji, czyli o nauczycielki i nauczycieli. Ta grupa zawodowa się starzeje: średni wiek to blisko 50 lat. Poza tym publiczna oświata stanowi obszar niedoceniany pod względem społecznym i finansowym. Jesienią 2022 roku kraj obiegły newsy, że więcej nauczycieli chce odchodzić ze szkół, niż podejmować w nich pracę. „Głos Nauczycielski” przeprowadził wtedy ankietę, z której wynikało, że 87 procent nauczycieli zna kogoś, kto chce odejść ze szkoły albo właśnie jest w trakcie przebranzowienia. Na Facebooku funkcjonuje grupa pod nazwą „Nauczyciel zmienia zawód. Grupa wsparcia” – należy do niej ponad 33 tysiące osób, co stanowi wcale niemały procent, jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę około 600 tysięcy nauczycieli pracujących w polskich szkołach. Wygląda to wszystko tak, jakbyśmy stali u progu nadciągającej katastrofy edukacji. Jaka przyszłość czeka szkołę?

Powiedziałbym, parafrazując Miłosza, że przed nami jest *Jądro ciemności*... Rzeczywiście, za kilka lat może nas zaskoczyć sytuacja, w której zabraknie chętnych do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Co wtedy?

Gdybym należał do tej grupy Facebookowej, o której pan wspomniał, to właśnie jako osoba znająca kogoś, kto rozważa zmianę profesji. Rezygnują dzisiaj bardzo dobrzy dydaktycy, to jest duży problem! Wzrost tej tendencji mogą powstrzymać jedynie radykalne zmiany w oświacie, przede wszystkim wpływające na społeczną pozycję nauczycieli. Fundamentalna jest kwestia zbyt niskich wynagrodzeń. Jeśli początkujący nauczyciel zarabia tyle samo, co personel zajmujący się utrzymaniem w szkole porządku – przy całym szacunku dla pracowniczek i pracowników spoza kadry pedagogicznej – to trudno oczekiwać, że

do zawodu będą się garnąć najzdolniejsi, nawet ci z „poczuciem misji”. Za co mają utrzymać rodzinę, kupić mieszkanie? Alternatywy zawodowe znajdują zwłaszcza w dużych miastach, gdzie rynek pracy daje więcej możliwości zatrudnienia. Jeśli chodzi o moich absolwentów polonistyki, to trafiają do różnych miejsc: firm, banków, agencji reklamowych. Nie muszą pracować w szkołach, co oczywiście należałoby postrzegać jako stratę dla publicznej edukacji.

Pieniądze to jednak, by tak rzec, nie wszystko. Drugą alarmującą sprawą jest leżący w gruzach społeczny prestiż zawodu nauczycielskiego. Medialne nagonki zdecydowanie temu nadszarpniętemu wizerunkowi nie pomagają, a wśród nich chyba najbardziej dojmujące są nieporozumienia związane z liczbą etatowych godzin w tygodniu. Nawet politycy nie potrafią dostrzec, że 18 godzin pracy przy tablicy nie oznacza 18 godzin pracy „w ogóle”. To tak jakby powiedzieć, że Lewandowski pracuje raz na jakiś czas przez 90 minut – czyli tyle, ile trwa mecz – ale zapomnieć o tych wszystkich rzeczach, które robi na co dzień: trenuje, przygotowuje się, doskonali. Nauczyciele, podobnie, mają także pozatablicowe obowiązki, jak sprawdzanie prac czy opracowywanie scenariuszy lekcji, no i ciągłe doszkalanie się. Obawiam się, że i 40 godzin to za mało na rzetelne wypełnienie ich wszystkich.

Wróćmy do matury: jak twierdzi pytany przez dziennikarzy minister Przemysław Czarnek, w tym roku egzamin ma być trudniejszy. Moim zdaniem to jedynie sztuczne podkreślenie wymagań, oparte na przekonaniu, że młodzież trzeba trzymać w ryzach, bo inaczej będzie się głośno domagać swoich praw na ulicach albo, co gorsza, samodzielnie myśleć. Ironizuję, ale pod spodem mam ukryte poważne pytanie: do czego w ogóle nam dzisiaj potrzebne jest egzaminowanie? Pytam o to pana profesora jako dydaktyka języka polskiego, ale też jako nauczyciela. Po co sprawdzać wiedzę?

Egzamin pełni różne funkcje, w tym „selekcyjną”. Nawet Finlandia – kraj uchodzący za najbardziej w kwestiach praktyk oświatowych postępowy, gdzie z wielu form egzaminowania w ciągu lat zrezygnowano – wciąż utrzymuje swój odpowiednik matury, kończący edukację szkolną, otwierający drogę na uniwersytet. Nie znam państwa, w którym nie byłoby podobnej do matury formy egzaminowania na koniec szkoły średniej czy ponadpodstawowej. Co by się stało, gdybyśmy dzisiaj zrezygnowali z matury? Wtedy zapewne trzeba by przywrócić powszechne egzaminy na studia. A co jeśli nie byłoby ani matury, ani egzaminów wstępnych do szkół wyższych? Być może pierwszy rok studiów byłby takim rozciągniętym w czasie „egzaminem”, co jednak ze względów organizacyjnych i finansowych stanowiłoby nie lada problem.

Natomiast inną zupełnie kwestią jest to, jak egzaminy mają być zorganizowane i co rzeczywiście powinny sprawdzać. I tutaj pojawia się wątek nowej matury, ostatnio ostro krytykowanej. Przede wszystkim formuła egzaminu maturalnego wynika z zapisów modyfikowanej w ostatnich latach podstawy programowej; zmieniła ona perspektywę nauczanych treści w kierunku, nazwałbym to w ten sposób, „akademickim”. Widać to wyraźnie na przykładzie cyklu kształcenia języka polskiego, ponieważ już od podstawówki uczymy: gramatyki, zasad retoryki czy historii literatury, kształcąc niemalże przyszłych filologów. I matura, przynajmniej takie jest założenie, ma tę wiedzę sprawdzać. Kłopot polega na tym, że test historycznoliteracki na egzaminie z języka polskiego na pierwszy rzut oka wydaje się trudny, a równocześnie sprawdza wiedzę bardzo powierzchownie. Weźmy taki hipotetyczny przykład: uczeń dostaje pytanie o Księgę Koheleta, słynne „marność nad marnościami”, motyw wanitatywny i tak dalej. A co jeśli przeczyta całego Koheleta? Od deski do deski? Wtedy zobaczy, że ten tekst, interpretowany w szerszej niż *vanitas* perspektywie, bliższy jest

epikureizmowi, a młody człowiek, według autora, nie powinien się smuć, a nade wszystko doceniać młodość właśnie dlatego, że wokół niego wszystko przemija. Albo, weźmy inny przykład, uczeń ma odpowiedzieć na pytanie związane z treścią i przesłaniem Księgi Hioba. Po lekturze całości nawet proste pytanie może być wyzwaniem, bo przecież ten tekst kończy się afirmacją stworzenia. To paradoks: Hiob cierpi, a Bóg próbuje go przekonać o pięknie świata. Jeśli uczeń to w całości przeczyta i przemyśli, to pytania testowe mogą mu sprawić nie lada trudność, ale nie dlatego, że ten uczeń nie zna odpowiedzi, tylko dlatego, że pytania testowe nie sprawdzają – tak jak w tym wypadku – umiejętności wnioskowania na podstawie przeczytanego utworu, nie wspominając o niuansach interpretacyjnych tekstów wymagających nie tylko konkretnej wiedzy, ale też wrażliwości literackiej. Inaczej jeszcze rzecz ujmując: nowa matura, oparta na testowaniu, ogranicza inwencję interpretacyjną. Test sprawdza, jak już powiedzieliśmy, ogólną orientację w kulturze, na zasadzie: Kohelet to „marność”, a Hiob to „cierpienie”.

Samodzielność ma być sprawdzana na maturze w rozprawce, ale i tutaj można mieć pewne obawy, ponieważ zostaną podane dwa tematy, przy czym według zapisów w najnowszym *Informatorze o egzaminie maturalnym w formule 2023* jednak dość ogólne. Czy maturzysta będzie potrafił samodzielnie dobrać teksty, którymi się posłuży jako przykładami? Do jakich kontekstów się odwoła? Czy tylko do kanonu szkolnego czy może szerzej – do lektur nieobowiązkowych albo do zasobów kultury popularnej? Duża odpowiedzialność będzie spoczywała w takim razie na egzaminujących. Kłopot polega na tym: pozornie odchodzimy od „klucza” odpowiedzi, ale to właśnie egzaminator będzie „kluczem”, decydującym o tym, jakie odpowiedzi ucznia uznać za właściwie.

Dopowiem jeszcze jedną rzecz, anegdotyczną. W tym roku na egzaminie ósmoklasisty pewna uczennica otrzymała zero punktów za zadanie,

które polegało na rozpoznaniu fotosu z *Zemsty* oraz wskazaniu trzech przykładów komizmu. Dziewczyna opisała je, ale ich nie nazwała – były one określone w treści pytania, więc uznała to za zbędne. Komisja odrzuciła odwołanie, argumentując w ten sposób: „Uczennica nie napisała, że te sytuacje są zabawne”. To dokładny cytat. Czy uczennica faktycznie nie dostrzegła komizmu? Czy egzaminator może oczekiwać czegoś, czego nie tylko nie ma w „kluczu”, ale także nie zostało zawarte w standardach oceniania? W jakiej roli ma występować? Kogoś w rodzaju sędziego, i to na Sądzie Ostatecznym? Nie dziwię się zatem, gdy nauczyciele-egzaminatorzy buntują się przeciwko nowej formule egzaminu maturalnego, a także innym niejasnym formom oceniania.

Zapadła mi w pamięć scena z filmu *Piękny umysł*. Genialny matematyk, John Nash, w tej roli Russell Crowe, przychodzi na swoje pierwsze zajęcia ze studentami. Co robi? Bierze podręcznik i demonstracyjne ciska nim do śmietnika. Oczywiście, to efekciarstwo filmowe, przesada, ale jednak wyraźna sugestia: schematyczne uczenie nie rozwija umiejętności, a powtarzalność zabija inwencję. Na ile potrzebujemy dzisiaj takich wskazówek, jak podręczniki, podstawy programowe czy listy lektur, które na danym etapie edukacji dzieci i młodzież muszą opanować?

Postrzeganie szkoły jako duchowej kontynuacji Akademii Platona byłoby jednak czymś w rodzaju utopii późnej nowoczesności. Sama idea wydaje się oczywiście pociągająca: już na starcie nie krępują naszych edukacyjnych poczynań żadne nakazy i zakazy, do szkoły przychodzimy z własnej woli, dodatkowo reprezentujemy różne środowiska społeczne, przy czym mimo oczywistych różnic – predyspozycji, umiejętności, planów – wspólnie ćwiczymy umiejętność myślenia oraz egalitarnie dążymy do negocjowania prawdy. Czy współczesne społeczeństwo jest gotowe na taką, może zdrową, ale jednak anarchię edukacyjną?

Powiedziałbym tak: dobry nauczyciel może spokojnie podręcznik „wyrzucić”. Nie musimy być niewolnikami podstawy programowej; oczywiście, powinniśmy pamiętać o egzaminach, ale do nich można przygotowywać niejako przygodnie, „obok” realizowania autorskich programów nauczania. To jest w zasięgu możliwości właśnie tego wspomnianego nauczyciela-artysty, ale nie wszyscy w ogólnodostępnej szkole wydają się być takimi „artystami”. Zresztą to też już powiedzieliśmy: artyści tej profesji odchodzą ze szkół, bo często po prostu źle się w nich czują. Jeśli ktoś rzeczywiście wyrzuci podręcznik do kosza, to może być za ten gest upomniany: przez kuratorium, dyrektora, rodziców. Nawet przez uczniów, którzy powiedzą: „Dobrze, ale jak ja mam się teraz uczyć?”. Większość nauczycieli to jednak rzemieślnicy, lepsi lub gorsi, choć mimo wszystko ten zawód wykonujący z zachowaniem pewnych zasad. Dlatego z jednej strony utopijna wizja Akademii Platona jest mi jakoś bliska, ale z drugiej – mam świadomość, iż rzeczywistość czasem brutalnie tego rodzaju koncepcje weryfikuje.

Zrobiliśmy w IBE badanie, które miało sprawdzić, jak funkcjonowały w gimnazjach zapisy poprzedniej podstawy programowej – przewidywała ona między innymi znacznie mniejszą niż wcześniej liczbę lektur obowiązkowych. Jedna czwarta nauczycieli stwierdziła, że tych wskazanych tytułów literackich jest... za mało. Zastanawiająca konstatacja, przecież mieli możliwość wyboru innych lektur niż tylko tych zawartych w ministerialnym wykazie. Czy nie jest tak, że potrzebowali wskazówek? I dlaczego część nauczycieli w Polsce pozytywnie przyjęła reformę Anny Zalewskiej? Ponieważ wreszcie dowiedzieli się, czego i jak mają uczyć? Nowa podstawa programowa może być postrzegana jako rodzaj pomocy dydaktycznej, a nauczyciel – lekcja po lekcji – dzięki niej jest w stanie realizować konkretny plan. Dlatego jestem sceptyczny jeśli chodzi o rozwiązania radykalne, czyli na przykład całkowite odrzucenie

podstaw programowych. Raczej zastanawiałbym się, jak taka podstawa powinna wyglądać, a dzisiaj dobre punkty odniesienia w tym zakresie mamy różne, począwszy od – uchodzącej za wzorcową – podstawy fińskiej.

Inspirujące przykłady zaczerpniemy też z historii polskiej edukacji. Mało kto pamięta, że w roku 1922 wydano *Program naukowy szkoły* – przewidywał on dla każdej klasy gimnazjum tylko po dwie lektury obowiązkowe, do tego listę tekstów do wyboru. Zawarto tam zapis: „bez zbędnego obciążania uczniów”. To było sto lat temu! Dzisiaj nazwano by to pewnie lewackim anarchizmem, który doprowadzi do kształcenia ludzi nierozumiejących narodowego kodu kulturowego. A mówimy tylko o lekturach, prawda? W tym samym 1922 roku jako cele edukacyjne z zakresu języka polskiego wymieniano umiejętności: myślenia, interpretowania, oceniania. Czy nie chodzi nam o takie same pojęcia, gdy chcemy wprowadzać alternatywne rozwiązania dydaktyczne czy metodyczne?

Mam w związku z tym, o czym pan profesor mówi, następującą refleksję: kształcenia tego rodzaju podstawowych kompetencji – komunikacyjnych, interpretacyjnych, warsztatowych, dzięki którym można na przykład napisać poprawnie tekst dziennikarski, literacki czy esejistyczny – brakuje nie tylko na poziomie edukacji szkolnej, ale także na uniwersytetach. Powiem wprost: do szkół wyższych trafiają osoby, które nie mają opanowanych rudymenarnych umiejętności czytania i pisania.

W roku 2014 IBE zrobiło badanie przedstawiające wprowadzenie nowego wówczas modelu egzaminu maturalnego. Uczniowie drugich klas w czerwcu pisali coś w rodzaju próbnej matury, żeby sprawdzić swoje kompetencje. Zależało nam, aby przede wszystkim zweryfikować warunki i metody przeprowadzania samego egzaminu – wtedy między innymi dodano interpretację jako

jedno z zadań do wyboru. Uczniowie podczas tego badania mieli zinterpretować, choć dodajmy, że nie musieli tego robić, wiersz Stanisława Barańczaka. I nauczyciele, na zorganizowanym później spotkaniu, podnieśli taką kwestię: uczniowie nie mogli poprawnie wykonać tego zdania, bo jeszcze nie omawiano na lekcjach ani życiorysu autora, ani poetyki Nowej Fali. To było zaskakujące: duża grupa nauczycieli nie była w stanie przetrwać tego, że interpretacja polega na spotkaniu z tekstem, a niekoniecznie musi być bezwolnym recytowaniem z pamięci biografii poety. Więcej nawet, odradzali uczniom zadanie interpretacyjne, bo sądzili, że z założenia jest ono za trudne lub zbyt łatwe jako ucieczka przed rzetelną wiedzą. Bo czym, w ich pojęciu, jest interpretacja? To tylko jakieś skojarzenia, luźne dywagacje, które nie wiadomo jak będą oceniane. Lepiej przeczytać gotowe omówienia, bo one pokazują, jak można i należy tekst poetycki czy w ogóle literacki rozumieć. Nic zatem dziwnego, że na polonistykę, ale też na inne kierunki studiów, trafiają potem osoby, które nie potrafią interpretować, nie tylko zresztą tekstu literackiego. Nie potrafią też twórczo pisać.

W roku szkolnym 2022/2023 na maturze z języka polskiego będzie więcej „testowania” uczniowskiej wiedzy. Jak pan ocenia taki wariant egzaminu maturalnego z języka polskiego, opartego na udzielaniu z góry określonych odpowiedzi? Jaki sens ma dzisiaj edukacja polonistyczna „pod klucz”?

Warto rozróżnić dwa stanowiska. Nauczyciele podczas każdego w gruncie rzeczy egzaminu, choć w największej mierze dotyczy to rozmowy, na przykład ustnej części matury, mogą te stanowiska zająć. Pierwsze z nich polega na tym, że próbujemy wydobyć to, co w uczniu najlepsze, dociekamy, czym dana osoba się wyróżnia – może to być wiedza, mogą być zdolności, umiejętności, zainteresowania. Drugie stanowisko, odwrotnie, przejawia się dążeniem do obniżenia poziomu

niewiedzy zdającego. Na maturze, jeśli ktoś odpowie w stu procentach na pytania testowe, to będzie znaczyło, że ma opartą na stereotypach ogólną wiedzę o kulturze i trudno temu zaprzeczyć. Rozpozna Kochanowskiego, odróżni jego utwory, dajmy na to, od przykładów z twórczości Słowackiego. Jednym słowem: wie! Ale czy taki wynik egzaminu powie nam, jaką jest osobą? Jakie naprawdę ma kompetencje, oprócz tych kilku wykutych na pamięć faktów, nazwisk i dat? Inną kwestią pozostaje pytanie, czy matura służy zaprezentowaniu siebie z jak najlepszej strony? A jeśli nie, to czy przypadkiem nie szkodzimy w ten sposób edukacji, tym bardziej polonistycznej? Jasne, młody człowiek o zainteresowaniach literackich i tak pójdzie na studia polonistyczne, więc taka czy inna formuła matury jemu czy jej nie zaszkodzi. Natomiast 99 procent zdających język polski to ludzie, którzy nie będą polonistami. Lekarz, inżynier, hydraulik czy mechanik samochodowy zakończą wprawdzie obowiązkową dla wszystkich edukację polonistyczną – w najlepszym razie ze stereotypową wiedzą na temat literatury, ale w małym stopniu związaną z ich doświadczeniami kulturowymi. Szkoła pokazuje kulturę wysoką jakoś nudnego, „płaskiego”, nieciekawego, czego trzeba się nauczyć na pamięć i zdać egzamin. To kultura masowa jest dla młodych ludzi pociągająca, jako świat do tej kultury nauczanej w szkole równoległy. I dzisiaj to, co obserwujemy, to nawet nie konserwatywna wizja szkoły, bo jak mówiłem, już sto lat temu stawiano edukacji zupełnie inne cele. Język polski obecnie oznacza wiedzę do opanowania i odtworzenia, co dla uczniów jest obowiązkiem przyjmowanym jako dopust boży, bez uzasadnienia, dlatego tego wszystkiego się uczymy, skoro to nie ma związku z naszym codziennym doświadczeniem. Przy okazji: w 1922 roku zalecano, żeby uczniom tłumaczyć, po co mają się uczyć, bo najważniejsza w nauce jest motywacja. To niekoniecznie musi być zrozumiałe dla każdego, kto nie wybiera się

na studia humanistyczne. Oni zadają pytanie: jeśli mam być inżynierem, to co mnie obchodzi, co Słowacki miał na myśli?

Wyobraźmy sobie taką sytuację: na maturze wprowadzamy obowiązkowy egzamin z chemii. Większość uczniów nie wyraża zainteresowania tym przedmiotem, więc uczą się na pamięć nazw pierwiastków i przebiegu reakcji. Na drugi dzień po maturze o tym wszystkim zapominają. Jak nazwać cel takiego uczenia i egzaminowania? Takiej edukacji? Dla większości uczniów język polski jest właśnie taką narzuconą chemią. Na czym więc powinna polegać efektywna nauka nie tylko chemii, ale także innych przedmiotów? Na inspirowaniu do poznania i rozwijaniu myślenia. Ja na przykład miałem dobrą nauczycielkę biologii; potrafiła z pasją opowiadać o genetyce, zresztą tym obszarem wiedzy zawodowo się zajmowała. I dlatego do dzisiaj te zagadnienia nie są mi obce, ale ani się specjalnie ich nie uczyłem, ani nie zdawałem z biologii matury. Wystarczy pasja nauczyciela i przekonanie, że wiedza rozszerzy moje horyzonty poznania świata.

Podobnie powinno być z językiem polskim. Mniej istotna jest wiedza historycznoliteracka, ważniejsze jest zainspirowanie do czytania. Celem nauki jakiegokolwiek przedmiotu powinno być zafascynowanie młodego człowieka danym zagadnieniem czy problematyką naukową. Tak też mogłoby być w edukacji polonistycznej – niech ona coś młodziźnie powie o tym, kim są i w jakim świecie żyją; niech uświadomi, że w zrozumieniu współczesności mogą im równie dobrze pomóc i tradycja, i kultura wysoka. Niech czytają Koheleta, zgoda, ale z całą jego wieloznacznością. Więcej nawet: niech się uczą o tym wszystkim z mediów społecznościowych, filmów, seriali, gier komputerowych, bo to też kultura, która do nas jakoś przemawia, coś o nas samych mówi.

W tej chwili przed polonistą stawia się wymagania ogromne, bo wprowadza on do świata kultury, i to tej „wysokiej”. Z całym szacunkiem

dla *Odprawy posłów greckich* – kto dzisiaj ten tekst zrozumie? Mimo że jest bardzo aktualny politycznie, to co on nam powie o realiach współczesnego życia społecznego, skoro znaczenie co drugiego słowa trzeba sprawdzać w przypisie? Czy da się to zrobić na jednej czy dwóch lekcjach...? I nie mówię tu nawet o *Dziadach* czy *Kordianie*, którym pewnie trzeba by poświęcić wielotygodniowe cykle rozważań i dyskusji. Włosi przez jedną klasę w liceum studiują *Boską komedię*. Anglicy mają jednego tylko obowiązkowego pisarza, Szekspira, plus oczywiście dodatkowe lektury. A my, kogo byśmy wybrali? Od razu okazałoby się, że ktoś jest zabroniony, to znowu kogoś innego trzeba koniecznie przeczytać. Dlaczego Słowackiego, a nie Mickiewicza? Albo na odwrót? Kiedy w 2008 roku Żeromski nie tyle nawet, że wypadł z kanonu, ile nie był autorem „ogwiazdkowanym”, to w „Dzienniku” na pierwszej stronie nagłówek ostrzegwał: „Żeromski zakazany!”. A gdyby zrobić właśnie tak, jak w Wielkiej Brytanii, czyli układać kanon w systemie rotacyjnym: trzy lata Mickiewicza, trzy lata Słowackiego, kolejne trzy – Norwida, a dalej Gombrowicza. Czy i wtedy pojawiłyby się głosy sprzeciwu?

W najnowszym wykazie tekstów obowiązkowych do matury z języka polskiego na rok 2023 znalazło się opowiadanie Olgi Tokarczuk pod tytułem *Profesor Andrews w Warszawie*. To wybór ściśle polityczny: pokazuje Tokarczuk wcale nie jako autorkę nie-realistyczną, emancypacyjną, ekokrytyczną czy feministyczną, a z tymi zagadnieniami jest dzisiaj najczęściej kojarzona, ale noblistkę, która pisze opowiadanie, moim zdaniem, dla jej twórczości niereprezentatywne, o wprowadzeniu w Polsce stanu wojennego. Dlaczego nie *Prawiek i inne czasy*? Albo *Lalka i perła*? Dlaczego nie *Bieguni*...? Czy dałoby się w takim razie pomyśleć o szkole bez kanonu? I na ile ta modyfikowana raz na jakiś czas „lista” to jedynie przejaw „polityki literatury”?

Tak, *Profesor Andrews w Warszawie* to nietypowy przykład twórczości Tokarczuk; opowiadanie wprawdzie niezłe, bo to dobra pisarka, ale raczej stawiałbym je w drugim szeregu, nawet biorąc pod uwagę inne teksty z tomu *Gra na wielu bębenkach*, z którego pochodzi. W ten sposób o Tokarczuk uczeń niewiele się dowie i jeśli nie pozna innych jej utworów, to uzna, że to kolejna opowiadająca o historii nudziara. Chyba że tekst trafi na ucznia wnikliwego, dostrzegającego zawartą w nim niejednoznaczność...

A jak będzie wyglądała recepcja tego utworu? Pewnie powierzchownie, na zasadzie: do Polski przylatuje cudzoziemiec, akurat zaczyna się stan wojenny, on nic z tego nie rozumie. Koniec. Inna rzecz, że to przecież tekst wcale nienowowy, bo sprzed blisko ćwierć wieku. Czy ma to być jeden z przykładów „nowej” literatury?

Nauczyciele krytykują większość zmian w egzaminie maturalnym, które zapowiedziało Ministerstwo Edukacji i Nauki jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego 2022/2023. Przemek Rojek, polonista z Krakowa i egzaminator maturalny, napisał na Facebooku 26 listopada 2022 roku: „Uczę. Kocham. Nie egzaminuję”. Podpisał się pan pod tym postem-apelem?

Ten apel jest radykalny w jednym aspekcie: młodzi ludzie muszą zdać maturę, czy nauczyciele tego chcą, czy nie, w obecnym systemie prawnym nie ma od tego ucieczki. I wolałbym, szczerze mówiąc, żeby jednym z egzaminatorów jednak był Przemek Rojek, a nie na przykład nauczyciel szukający problemu w tym, że uczennica nie dostrzegła śmieszności *Zemsty*. Zastanawiam się zatem, co się stanie, jeżeli nauczyciele z doświadczeniem, inteligentni zaczną rezygnować z pracy w komisjach? A co jeśli wśród egzaminatorów zostaną tylko osoby oceniające w sposób mechaniczny? Jak to wpłynie na wyniki matury? Zwłaszcza dotyczy to wypracowania, bo w teście, bardzo zero-jedynkowym, trzeba odpowiedzieć w konkretny sposób.

Proszę zauważyć: martwimy się tym, że ci naj-
lepsi egzaminatorzy nie chcą egzaminować; najlep-
si nauczyciele odchodzą ze szkół publicznych, a ci,
którzy kończą studia, nie chcą pracować w zawo-
dzie. A chciałoby się, żeby jednak było odwrotnie: to
oni wszyscy powinni egzaminować, uczyć, przygo-
towywać się na studiach nauczycielskich do pracy
w szkole. Jestem przekonany, że nie powinniśmy
tak po prostu rezygnować ze szkoły.

**W epicentrum COVID-19 napisał pan na
łamacz „Tygodnika Powszechnego”: „Po pan-
demii nie ma powrotu do szkoły, jaką znaliśmy.
Nauczanie online obnażyło bezsens dydaktyki
opartej na transmisji wiedzy, którą umocniła
ostatnia reforma PiS”. Nie wiem, czy pan się
zgodzi z tym twierdzeniem, ale mam wraże-
nie, że niewiele nas w gruncie rzeczy nauczy-
ły doświadczenia ostatnich dwóch, trzech lat:
raczej obserwujemy „dokręcanie śruby” wyma-
gań, odwrót od nauczania zdalnego, powrót nie
zawsze dobrych przyzwyczajęń dydaktyczno-
metodycznych, jak przymus oceniania czy sche-
matyczność sprawdzania poziomu osiągnięć.
Rzeczywiście nie możemy się pozbyć nawyku
transmitowania wiedzy?**

Tak naprawdę to, co teraz się dzieje w oświa-
cie, przypomina jakąś postać restaurowania modelu
nauczania przed pandemią, a – jak wiadomo z hi-
storii – „restauracja” budzi konotacje negatywne.
W dużej mierze decydenci, ale w nie mniejszym
stopniu nauczyciele w szkołach publicznych i na
uniwersytetach, potraktowali to tak, jakbyśmy wró-
cili do pracy po zwolnieniu na grypę. Uczniowie
są „odmienieni”, nauczyciele również, ale wszyscy
udajemy, że jak zwykle nic złego się nie wydarzyło.

Jako „boomer” muszę jednak przyznać: nie
lubię nauczania zdalnego, bo dla mnie ważny jest
kontakt osobisty. Mimo to rozumiem i nawet do-
ceniam zalety nauczania zdalnego w różnych sytu-
acjach, mniej lub bardziej krytycznych. W moim
przekonaniu istotna jest tu dobrze pojmowana

elastyczność. Są takie przedmioty, które lepiej
sprawdzają się w trybie online, są i takie, które
można przeprowadzić właściwie tylko w kontak-
cie bezpośrednim.

Co innego wydaje mi się w tym wszystkim
ważne: po przejściu na nauczanie zdalne nastąpił
wymuszony skok w zakresie kompetencji cyfro-
wych społeczeństwa. Z tym związane są nie tylko
kwestie techniczne, ale też – tak to chyba trzeba
nazwać – aksjologiczne. Szkoła czy uniwersytet
nie stanowią dzisiaj głównych źródeł wiedzy.
Informacje płyną zewsząd, szerokim nurtem.
I szkoła musi nauczyć dwóch rzeczy: przekształ-
cania informacji w wiedzę – do tego potrzeba
kompetencji społecznych, krytycznego myśle-
nia, interpretowania faktów. Druga rzecz to hier-
archizowanie źródeł. Należałoby zatem w szkole
pokazywać, że nie każde źródło jest wiarygodne,
mało tego – niektóre z nich mogą być zwodni-
cze. I na tym polegałoby chyba zadanie stojące
przed współczesnym polonistą, wprowadzającym
ucznia do świata kultury.

Krzysztof Biedrzycki

Doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny w Katedrze
Krytyki Współczesnej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu
Jagiellońskiego oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych
w Warszawie. Autor książek: *Świat poezji Stanisława
Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie*
(1999), *Wariacje metafizyczne* (2007), *Poezja i pamięć* (2008),
a także podręczników do języka polskiego dla liceów:
Opowieść o człowieku (2002–2004) oraz *Świat do przeczytania*
(2012–2014). Autor ponad stu publikacji naukowych
i krytycznoliterackich. Redaktor książek naukowych.
Badacz edukacji. Krytyk literacki i filmowy.

Egzamin jako zdarzenie krytyczne

Maria Groenwald

Przypadek matury, czyli o ocenianiu, testowaniu, kontrolowaniu

Egzamin – zdarzenie wszystkim dobrze znane, wręcz oswojone. Wpisane w edukację jako jej niemal immanentny element, który – jeśli prześledzić historię – towarzyszy społeczeństwom od tak dawna, że w odniesieniu do niego można użyć określenia „już starożytni”. Dziś system egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych, a także instytucji egzaminacyjnych, cechuje silne ugruntowanie

w polskim systemie oświaty. Dlaczego wobec tego analizować je z perspektywy zdarzenia krytycznego, skoro i tak udział w nich (czasem wielokrotny) jest nieunikniony? Odpowiedzi na tak sformułowane pytanie, z racji złożoności podejmowanej w niniejszym opracowaniu problematyki, nie wyczerpują jej; są głosem włączającym się do debaty o egzaminach i ich przypadku szczególnym – maturze.

O zdarzeniu krytycznym jako schemacie myślenia

Niech punktem wyjścia do refleksji o maturze jako zdarzeniu krytycznym będzie definicja tego pojęcia wprowadzona przez Davida Trippa; autor ten nadaje mu kilka znaczeń:

- punktu zwrotnego w losach osoby, instytucji, partii, w procesie społecznym;
- wydarzenia przynoszące ważne konsekwencje i dlatego wartego pogłębionej refleksji oraz (ewentualnie) podjęcia decyzji o wprowadzeniu zmian do dotychczasowego działania;
- zdarzenia „typowego” na pierwszy rzut oka, które dopiero w toku analizy, ujawniającej tkwiące u jego źródła tendencje, motywy i struktury, odsłania swoje krytyczne znaczenie¹.

Zauważmy, że w każdą z odmian rozumienia zdarzenia krytycznego jest wpisany aspekt wartościowania oraz zapowiedź możliwości odwołania się do różnych, subiektywnie dobieranych kryteriów w formułowaniu osądów. Te kryteria znajdują odzwierciedlenie w każdym z czterech etapów składających się na model analizy zdarzenia krytycznego, określanych przez Trippa mianem osądów. I tak:

- 1) osąd praktyczny zazwyczaj jest formułowany doraźnie, na potrzebę chwili;
- 2) osąd diagnostyczny optymalnie przyjmuje formę pełnej diagnozy specjalistycznej; punktem wyjścia do niej może być osąd diagnostyczny;
- 3) osąd refleksyjny, w którym zostają zaprezentowane bardziej osobiste racje, odczucia, oceny moralne zdarzenia; to rodzaj „spojrzenia w głąb siebie”;
- 4) osąd krytyczny to etap odnoszenia powyższych osądów do ustaleń nauki, ich ponownego interpretowania przez pryzmat teorii i badań empirycznych².

Ten porządek przyjmuję w refleksji o egzaminie szczególnej doniosłości, jakim jest matura.

Matura jest od zawsze, czyli o oczywistości osądów praktycznych

W codziennym, potocznym myśleniu o maturze nie podważa się jej zasadności, przeciwnie – przyjmuje się ją jako wydarzenie oczywiste, zamykające pewien etap kształcenia. Jest po prostu powszechnie akceptowana i postrzegana w kategoriach nieusuwalnego elementu w życiu uczniów liceów lub techników, swoistego rytuału w ich biografii.

Choć wiedza potoczna to nie najlepsze źródło wiedzy o maturze, gdyż często budowana jest na podstawie zdrowego rozsądku, intuicji, stereotypów, obiegowych opinii rozpowszechnianych przez media itd., to jednak ludzie często po nią sięgają, bo jest zawsze „pod ręką”, niezawodna w gotowości wyjaśniania zawilosci egzaminacyjnego świata w sposób przystępny³. Niestety, jest także obudowana rozlicznymi mitami o maturze, jak na przykład przeświadczenie, że zadania testowe: mierzą osiągnięcia uczniów dokładnie, są bardzo dobrej jakości, pozwalają na obiektywną ocenę pracy nauczycieli i szkół, umożliwiając tym samym ich porównywanie⁴. Dopiero osąd diagnostyczny, w którym pojawiają się pytania między innymi o istotę egzaminu, jego znaczenie i skutki, przedstawia złożone oblicze matury.

Poznać i zrozumieć maturę, czyli w stronę osądu diagnostycznego

Osąd diagnostyczny, idąc tropem modelu Trippa, okazuje się pomocny w lepszym zrozumieniu egzaminów, osiąganym dzięki pogłębionym, profesjonalnym analizom weryfikującym osądy praktyczne. W tym opracowaniu, w ramach krótkiej rekonstrukcji podstawowych teorii egzaminu i matury, skupię się przede wszystkim na przywołaniu ich definicji, genezy oraz nadawanych im powszechnie znaczeniach.

Zatem, wychodząc od rozumienia egzaminu, zauważę, że od czasów klasycznej definicji Józefa Pietera aż do dziś w zasadzie niewiele się ono zmieniło, gdyż nadal jest on opisywany jako „planowane i społecznie kontrolowane sposoby sprawdzenia zdobytych przez uczniów pewnych całości wiedzy szkolnej, (...) umiejętności, sprawności”⁵, aby na tej podstawie oceniać je dla celów selekcyjnych lub dydaktycznych, przy czym w rozwinięciu tego pojęcia większy nacisk Pieter kładzie na funkcje selekcyjne. Ponadto wzmiankuje o wpływie zawilego, wzajemnego oddziaływania osobowości egzaminatora oraz egzaminowanego, które w sytuacji egzaminu przyrównuje do swoistej walki⁶.

Interesujące jest dopełnienie tych określeń przez Wincentego Okonia o pojęcie matury, opisywanej jako rodzaj egzaminu końcowego, zorientowanego na sprawdzenie ogólnego przygotowania uczniów do życia i studiów w szkole wyższej⁷; stąd nazwa – egzamin dojrzałości używana do 2004 roku w liceach i do roku 2005 w technikum. Charakteryzując maturę współcześnie, Łukasz Remisiewicz zwraca uwagę na kilka jej własności, między innymi takich, jak:

- dokonywane w jej ramach ocenianie i stopniowanie wiedzy i umiejętności egzaminowanych ze względu na uzyskany wynik ma charakter formalny (instytucjonalny), odbywa się za pomocą narzędzi – arkuszy egzaminacyjnych;
- osoby wyżej zhierarchizowane oceniają osoby zajmujące niższą pozycję;
- wyniki mają charakter znaczący dla egzaminowanego, umożliwiając przejście do kolejnego etapu kształcenia (lub pracy zawodowej);
- każdy z egzaminów odbywa się seryjnie w danym miejscu i czasie, posiada jednakową formę, program, treść, przebieg, zawartość⁸.

W powyższych określeniach na pierwszy plan ponownie wysuwa się selekcyjna funkcja matury, przybierająca formę rytualnej stratyfikacji, wpi-

sanej w egzaminy od wieków. A historia ich jest naprawdę imponująca, gdyż sięgają XXX wieku p.n.e w Mezopotamii i Grecji oraz X wieku p.n.e w Chinach. W Europie zaczęły się rozwijać od średniowiecza, ale znaczące zmiany odnotowano w XX wieku w związku z wprowadzeniem egzaminów zewnętrznych – ocenianych i kontrolowanych przez władze państwowe⁹.

Na ziemiach polskich egzamin dojrzałości pojawił się w szkołach zaboru pruskiego w XVIII wieku, a w Księstwie Warszawskim – w szkołach departamentowych w roku 1812¹⁰. W przeszłości był on źródłem rozlicznych emocji najsilniej doświadczanych przez uczniów. W broszurze *Precz z maturą!* Władysław M. Kozłowski w 1926 roku pisał: „Matura – ohydne słowo, nasiąknięte łzami setek pokrzywdzonej młodzieży, krwią samobójców, jękami obłąkanych, kaszlem suchotników, rozpaczą i przekleństwami rodziców, oburzeniem całego społeczeństwa, które nie przestaje zapytywać corocznie z uczuciem grozy: dla kogo i w jakim celu wykonywa się ta bezecna tragedia? Dla kogo i po co tyle ofiar, tyle zawodów?”¹¹.

Obecnie, podobnie jak w przeszłości, świadomość znaczenia maturalnego wyniku sprzyja nadawaniu temu egzaminowi znaczenia wydarzenia o dużej randze, o czym świadczą liczne wypowiedzi nie tylko ich uczestników, ale też badaczy zajmujących się naukowo kwestiami oceniania i egzaminowania. Dla ich zilustrowania przywołam niektóre; na przykład Bolesław Niemierko nazywa go ocenianiem doniosłym, a dla podkreślenia jego wyjątkowości – egzaminem wysokich stawek o długofalowych konsekwencjach¹². Agnieszka Gromkowska-Melosik zaznacza, że egzaminacyjny wynik, zwłaszcza ten uzyskany na maturze, jest warunkiem odniesienia sukcesu akademickiego oraz społeczno-zawodowego, ponieważ stanowi podstawowy szczebel drabiny prowadzącej do życiowego spełnienia¹³ i osiągnięcia poziomu „dobrego życia”¹⁴ (cokolwiek on dla poszczególnych uczniów znaczy).

Obecnie, podobnie jak w przeszłości, świadomość znaczenia maturalnego wyniku sprzyja nadawaniu temu egzaminowi znaczenia wydarzenia o dużej randze, o czym świadczą liczne wypowiedzi nie tylko ich uczestników, ale też badaczy zajmujących się naukowo kwestiami oceniania i egzaminowania.

Różnorodność znaczeń nadawanych tym egzaminom jest przedstawiana podczas Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, organizowanych od lat przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. Choć tematycznie poświęcono im dwie: w roku 2008 – „Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli” i w 2007 – „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów”, podczas każdej tematyka matury jest obecna, ukazując jej zalety i wady¹⁵. Trzeba jednak zaznaczyć, że wokół oceniania i egzaminów koncentruje się wiele innych konferencji, na ich temat opracowuje się niezliczone publikacje, a wszystko to świadczy o niesłabnącym od lat zainteresowaniu tematyką egzaminów i nadawaniu im znaczenia wydarzenia niezwykle ważnego w edukacyjnej biografii człowieka.

Maturalne korzyści i dobra – osąd refleksyjny

Zgodnie ze schematem Trippa, na kolejnym etapie, czyli refleksji o egzaminach – zwłaszcza o maturze – pojawiają się przemyślenia o charakterze bardziej osobistych racji, przemawiających za wyborem najlepszej drogi prowadzącej finalnie do otrzymania maturalnego świadectwa.

W formułowane argumenty zostają wplecione wartości indywidualnie wybierane i hierarchizowane z punktu widzenia egzaminacyjnego dobra i zła¹⁶.

Aczkolwiek w przypadku matury to dobro ma charakter osobliwy, bo wymierny – posiada odgórną (i anonimową) ustaloną wartość liczbową (!) określającą próg zdawalności na zenująco niskim poziomie 30% punktów możliwych do uzyskania. Trzeba jednak zaznaczyć, że dla wielu uczniów wyższy rezultat jest ze wszech miar pożądany. Czy za wszelką cenę?

Podczas osądu refleksyjnego przedmiotem oceny stają się między innymi indywidualnie przez uczniów (lub ich rodziców) wybierane środki najskuteczniej prowadzące do uzyskania maturalnego dobra. Stąd pozytywne wartościowanie zyskuje ogrom czasu poświęconego indywidualnie na uczenie się zorientowane głównie na rozwiązywanie egzaminacyjnych zadań (i w domu, i na lekcjach). Jako dobre jest również postrzegane rozwijanie uczniowskiej wiedzy czy kreatywności, ale w zakresie przewidzianym przez wymagania szczegółowe podstawy programowej, nadające uczeniu się wymiar utylitarny. W ślad za tym niemal obowiązkowe stają się korepetycje pobierane nie tylko przez uczniów z trudnościami w spełnieniu wymagań programowych, ale przez osoby tych zaległości nieposiadające, a uczęszczające na korepetycje po prostu dla zyskania większej pewności dobrego przygotowania do egzaminu. Skala korepetycji jest trudna do ustalenia, gdyż milczy o nich większość i uczniów, i nauczycieli-korepetytorów. Choć z jednej strony określa się je mianem „szarej strefy edukacji”¹⁷, z drugiej nadaje się im wartość kształcenia dobrego, gdyż przybliżającego ku kolejnemu dobru – maturalnemu wynikowi.

Przywołane sytuacje są w istocie dylematami wymagającymi dokonania wyboru takiego postępowania, które zdaniem decydujących (uczniów, nauczycieli, egzaminatorów) okaże się w sytuacji

matury najlepsze, najbardziej wartościowe. Bywa jednak, że wybory – choć w pierwszej chwili wydają się dobre – to jednak po głębszej refleksji, w moralnej ocenie okazują się niejednoznaczne, co utrudnia podjęcie ostatecznej decyzji.

Osąd krytyczny jako impuls do zmian

Na etapie osądu krytycznego ma miejsce ponowne spojrzenie na maturę przez pryzmat teorii, literatury przedmiotu, opinii profesjonalnych badaczy. Wraz z kolejną interpretacją dokonanych wcześniej osądów pojawia się możliwość jej powtórnego oglądu, być może zakwestionowania, bądź uświadomienia popełnionych błędów w myśleniu o tym egzaminie, albo pogłębienia wiedzy o nim, czy znalezienia rozwiązania jakiegoś egzaminacyjnego problemu. Co więcej, bez krytycznego spojrzenia na maturalne realia niemożliwa staje się ich naprawa.

Tę dość ogólną charakterystykę osądu krytycznego zilustruję przykładem zastosowania modelu zdarzenia krytycznego w krótkiej analizie wybranych aspektów matury z geografii. W dość powszechnym przeświadczeniu (etap osądu praktycznego) popularna jest opinia o geografii jako przedmiocie zdawanym bezproblemowo, gdyż zadania sprawdzające wiedzę z tego przedmiotu są łatwe.

Osąd diagnostyczny oparty na danych empirycznych – *Sprawozdaniach* systematycznie publikowanych przez CKE – dostarcza danych liczbowych potwierdzających popularność geografii na maturze wybieranej przez około ¼ licealistów i ⅓ uczniów technikum. Ale równocześnie to samo źródło danych uświadamia błędność owego myślenia, pokazując uzyskane przez uczniów rezultaty na egzaminie. Wynika z nich, że tylko 26,7% zadań zostało rozwiązanych poprawnie na tyle, by osiągnąć wymagany poziom 30% i więcej, zaś 73,3% zadań tego poziomu wymagań nie spełniło¹⁸. Wniosków, jakie tu się nasuwają, jest kilka, na przykład:

- uczniowie są zbyt słabo przygotowani do matury (na co pewien wpływ miało między innymi zbyt długo trwające kształcenie zdalne będące skutkiem wprowadzonych obostrzeń w związku z pandemią COVID-19);
- geografia jako przedmiot szkolny jest realizowana w zbyt małym wymiarze godzin (zwłaszcza w technikach)¹⁹;
- arkusze maturalne są nieodpowiedniej jakości, aczkolwiek systematycznie prowadzi się prace nad ich udoskonaleniem²⁰.

Przyczyn zewnętrznych, znacząco wpływających na maturalny wynik, jest więcej, ale czy tylko one o nim decydują?

Pogłębienie spojrzenia na problemy związane z maturą na poziomie osądu refleksyjnego pozwala dostrzec, że obok istotnych egzogenicznych uwarunkowań kształcenia²¹, istnieją także trudności „wewnętrzne”:

- nieadekwatność nauczania na lekcjach, realizowanego tradycyjnie i w oparciu o zwyczajowo stosowane środki dydaktyczne (podręcznik, atlas), przy równoczesnej zbyt małej obecności technologii informacyjno-komunikacyjnych²²;
- niechęć do zajęć terenowych odbywanych incydentalnie²³;
- niezadowalające przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela.

W ramach osądu krytycznego skupię się na jednym z przywołanych powyżej problemów nawiązujących bezpośrednio do matury – na teście, aby dokonać analizy trafności zadań²⁴ w oparciu o model trafności unitarnej Samuela Messicka²⁵. Jego zastosowanie ujawnia, że niektóre zadania cechuje między innymi:

- błędny dobór sprawdzanych treści;
- sprawdzanie umiejętności prostych z pominięciem bardziej złożonych, wymagających zadań otwartych trudniejszych w ocenianiu i wpływających na obniżenie rzetelności testu²⁶;
- źle skonstruowany schemat odpowiedzi;
- wadliwa punktacja uczniowskich rozwiązań²⁷.

Zakończenie

Spojrzenie na maturę przez pryzmat schematu zdarzenia krytycznego umożliwia pogłębienie analizy roli, jaką ten egzamin odgrywa w procesie edukacji. Już z etapu osądu praktycznego wynika, że do nadania tego statusu egzaminu doniosłego przyczyniają się dwie grupy osób weń uwikłanych: pierwszą stanowią egzaminatorzy, nauczyciele, korepetytorzy, którzy z racji wykonywanej profesji sytuują go na szczycie egzaminacyjnej hierarchii; drugą – uczniowie i ich rodzice, kształtujący swoje opinie o nim w oparciu o własne doświadczenia i zasłyszane informacje. Osąd diagnostyczny, bazując na dowodach wywiedzionych z badań empirycznych i teorii egzaminu, przedstawia opinie o maturze bardziej (niż w osądzie praktycznym) wyważone i pogłębione, a analiza „jej dziejów” pozwala na ostrożną antycypację przyszłych kierunków zachodzących w jej obrębie zmian.

Naturalną kontynuacją osądu diagnostycznego staje się osąd refleksyjny, ale w przypadku matury dominują dwa rodzaje namysłu:

- 1) refleksyjność ograniczona²⁸, która ma miejsce wówczas, gdy zakres myślenia uczniów, nauczycieli i egzaminatorów o sensie matury cechuje silne podporządkowanie edukacyjnej normatywności: wymaganiom programowym i egzaminacyjnym, a także oświatowym regulacjom formalnoprawnym;
- 2) refleksyjność pęknięta²⁹, pojawiająca się wówczas, gdy rozważane argumenty, myśli, emocje nie prowadzą do podjęcia decyzji i działania, lecz oddziałują dezintegrująco, prowadząc do dezorientacji podmiotu.

Na etapie osądu krytycznego, najwyraźniej ze wszystkich osądów, matura zostaje ukazana jako punkt zwrotny w losach zwłaszcza tych uczniów, którzy egzaminacyjnemu wynikowi nadają znaczenie życiowego „być albo nie być”. Równocześnie poprzez ów osąd możliwe staje się odsłonięcie złożonego oblicza tego egzaminu – z jego zale-

tami, wadami i długofalowymi konsekwencjami. Świadomość ich istnienia wpływa na postrzeganie sensu matury, uruchamia proces jej indywidualnego wartościowania.

Odsłony matury, dokonane w tym opracowaniu z wykorzystaniem modelu zdarzenia krytycznego, są ledwie przykładem – jednym z wielu – jej możliwych interpretacji. Niewykluczone, że jest ich tyle, ilu interpretatorów formułujących opinie o niej w spektrum od pełnych zachwyty po krytyczne kontestacje.

Przypisy

- ¹ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu: kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1996.
- ² Ibidem, s. 47.
- ³ W. Sztumski, *Mądrość ludu*, „Sprawy Nauki” 2017, nr 4 (219), sprawynauki.edu.pl, data dostępu 10.01.2023.
- ⁴ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2021, s. 245.
- ⁵ J. Pieter, *Egzaminy*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 182.
- ⁶ Ibidem, s. 183.
- ⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 65.
- ⁸ Ł. Remisiewicz, *Egzamin w perspektywie socjologicznej*, Gdańsk 2016, s. 17–18.
- ⁹ Ibidem, s. 36.
- ¹⁰ J. Lipiński, *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych, 1812*, cyfroteka.pl, data dostępu: 10.01.2023; J. Lipiński, *Plan nauk szkół departamentowych, 1812*, pbc.up.krakow.pl, data dostępu: 10.01.2023.
- ¹¹ K. Sanojca, *Kłopoty z maturą. „Afery” maturalne w okresie Drugiej Rzeczypospolitej (na przykładzie Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego)*, w: G. Pańko, J. Wojdon (red.), *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie podstawowym*, Toruń 2003, s. 519.
- ¹² B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, op. cit., s. 243.
- ¹³ A. Gromkowska-Melosik, *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2007, s. 46.
- ¹⁴ M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011, s. 61.
- ¹⁵ Konferencje Diagnostyki Edukacyjnej (KDE, ptde.org;

- „Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli”; „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów”. W 2023 roku tematem KDE będzie „Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego”).
- ¹⁶ M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, op. cit., s. 169–178.
- ¹⁷ E. Putkiewicz, *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Warszawa 2005; M. Bray, *Korepetycje – cień rzucany przez szkoły*, przeł. K. Chodzińska, Warszawa 2012.
- ¹⁸ *Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin maturalny. Geografia*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, www.oke.poznan.pl, data dostępu: 10.01.2023.
- ¹⁹ B. Dzieciół-Kurczoba, A. Chrzastowska-Wachtel, *Zmiany wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2015–2020*, w: A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Poznań 2021, s. 225.
- ²⁰ *Informatory o aktualnych egzaminach zewnętrznych oraz arkusze sprzed lat są dostępne w Archiwum na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Umożliwiają one prześledzenie zmian w zakresie treści i konstrukcji egzaminacyjnych narzędzi. Źródło: <https://cke.gov.pl/arkusze>, data dostępu: 01.02.2023.*
- ²¹ M. Groenwald, *Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych*, w: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, „Studia Pedagogiczne” 2011, nr LXIV, s. 51–72.
- ²² M. Urbańska i in., *Digital media in soil education*, „Geography and Tourism” 2019, nr 1 (7), s. 41–52.
- ²³ P. Charzyński i in., *A global perspective on soil science education at third educational level; knowledge, practice, skills and challenges*, „Geoderma” 2022, nr 425, www.elsevier.com, data dostępu: 10.01.2023.
- ²⁴ M. Groenwald, J. Sypniewski, *Znaczenie trafności dla jakości zadań sprawdzających uczniowskie umiejętności*, w: A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Poznań 2021, s. 139–155.
- ²⁵ S. Messick, *Trafność oceny psychologicznej*, przeł. M. Zakrzewska, w: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, Gdańsk 2005.
- ²⁶ E. Szkurlat, E. Majewska, A. Ramotowska, *Zakres i dobór umiejętności sprawdzanych na maturze z geografii*, w: A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Poznań 2021, s. 220.
- ²⁷ J. Rodzoś, B. Dzieciół-Kurczoba, J. Górny, *Zasady oceniania i punktowania zadań na maturze z geografii w latach 2015–2020*, w: A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Poznań 2021, s. 243–253.
- ²⁸ M. Chrost, *Refleksyjność wyzwaniem współczesnego świata*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2018, t. 21, nr 4, s. 61.
- ²⁹ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. LIV.

Abstract

Exam as a critical event

The author of this article presents the issue of the final school exam (matura) which ends the most important stage of common education. This issue is part of a broader reflection on the functioning of postmodern society which is technologically advanced, culturally diverse, and atomized in terms of interpersonal relations. Is matura important today? We still recognize that it is. It is important because we view it as such – as teachers, parents, and students.

Maria Groenwald

Doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor Akademii Ateneum w Gdańsku, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Autorka badań i publikacji z zakresu pedeutologii, dydaktyki ogólnej i dydaktyki geografii, w tym książek: *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych* (2011), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja znaczeń* (2021).

Nowa matura z chemii

Marcin M. Chrzanowski, Agnieszka Siporska

Ewolucja, rewolucja czy kolaps?

„Wpływ egzaminów zależy przede wszystkim od funkcji, jakie wypełniają w krajowym systemie ewaluacji i oceniania”¹. Oznacza to, że egzaminy mogą pomagać w poprawie umiejętności, ale tylko wtedy, gdy nacisk na nie jest skojarzony z innymi elementami zmian w systemie edukacji. Autorzy niniejszego tekstu przeprowadzili badanie ankietowe wśród 110 nauczycieli przygotowujących uczniów do egzaminu maturalnego z chemii, z których ponad połowa pracuje od co najmniej 20 lat w szkole. Większość z nich przygotowała do egzaminu z chemii 200 i więcej maturzystów, a ponad 25% – ponad 400. Nauczyciele wypełnili ankietę po 21 grudnia 2022 roku, biorąc pod uwagę zawartość arkuszy maturalnych: pokazowego, diagnostycznego oraz Informatora i Aneksu do egzaminu maturalnego w Formule EM23.

Nowości egzaminu maturalnego w Formule 2023 (EM23)

EM23 będzie przeprowadzany na podstawie wymagań egzaminacyjnych, które nie są tożsame z podstawą programową: w Informatorze zapisano wprost, że zadania będą poprzedzone odpowiednim materiałem źródłowym, o ile związane byłyby z treściami wykraczającymi poza wymagania podstawy programowej. Dodatkowo w latach 2023 i 2024 Informator należy czytać łącznie z Aneksem². Aneks zawiera między innymi spis wiadomości i umiejętności określonych w rozporządzeniu ministra edukacji i nauki o wymaganiach egzaminacyjnych obowiązujących w 2023 i 2024 roku oraz informacje o treściach Informatora, które nie obowiązują na egzaminie w roku 2023 i 2024³. Dużymi zmianami są również:

- nowe treści podstawy programowej przedmiotu chemia, między innymi: chemia jądrowa i elektrochemia;
- wprowadzenie nowego nazewnictwa w chemii organicznej;
- obecność w arkuszach zadań za 4 lub 5 punktów;
- szerokie wykorzystanie aparatu matematycznego;
- wykorzystanie elementów barwnych w arkuszu maturalnym;
- różne zmiany w zasadach organizowania i przeprowadzania egzaminu maturalnego w Formule 2015 (dla absolwentów 3-letniego liceum i 4-letniego technikum) oraz w Formule 2023 (dla absolwentów 4-letniego liceum i 5-letniego technikum);
- mnogość dokumentów, z którymi muszą się zapoznać uczniowie i nauczyciele: podstawa programowa z chemii; wybrane wzory i stałe fizykochemiczne na egzamin maturalny z biologii, chemii i fizyki; komunikat o nazewnictwie; Informator o egzaminie maturalnym z chemii; próbne arkusze maturalne oraz Aneks związany ze szczególnymi wymaganiami wobec maturzystów zdających egzamin w latach 2023 i 2024 – z 13.06.2022 i aktualizacją z 26.08.2022. W Aneksie znalazło się również 17 anulowanych zadań „z powodu niezgodności treści zadania z wymaganiami egzaminacyjnymi”.

W Informatorze EM23⁴ zapisano: „Tylko realizacja wszystkich wymagań z podstawy programowej, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych, może zapewnić wszechstronne wykształcenie chemiczne uczniów, w tym – ich właściwe przygotowanie do egzaminu maturalnego”.

Co więc uległo zmianie? W tabeli 1 porównano zapisy z Informatorów o egzaminie maturalnym od roku 2015 oraz od roku 2023 dotyczące zadań w arkuszach egzaminacyjnych.

W porównaniu z zadaniami z dotychczasowych arkuszy maturalnych, nowe zadania mają dotyczyć znacznie szerszego obszaru tematycznego, a w szczególności:

- nowoczesnych technik badawczych, na przykład metod spektroskopowych, technik separacyjnych i elektrochemicznych,
- nowoczesnej syntezy organicznej,
- umiejętności związanych z optymalizacją procesów chemicznych i uwzględnianiem aspektów ekologicznych.

Opinie doświadczonych nauczycieli

Badani nauczyciele podchodzą krytycznie do zadań zawierających treści spoza podstawy programowej. Aż 86% wskazało, że ich wprowadzenie nie jest dobrym pomysłem. Podkreślili, że jest to materiał obowiązujący w programie studiów, a nie szkoły ponadpodstawowej – 92% nauczycieli wskazało, że zawarte w nich zagadnienia nie odpowiadają zapisom podstawy programowej z chemii. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli:

„Zadania ze spektroskopii wykraczają poza podstawę programową, a informacje wstępne do tych zadań są dla uczniów niezrozumiałe”.

„Zagadnienia te powinny zostać dla studentów, a nie dla uczniów szkół średnich, którzy i tak mają ogromny materiał do opanowania”.

„W realiach szkoły średniej nie będzie można efektywnie nauczyć tych zagadnień”.

„Podstawa programowa jest tak szeroka, że nie ma sensu jej poszerzać. Studenci też się czegoś nowego muszą uczyć”.

„W obudowie dydaktycznej (...) nie ma nigdzie spektroskopii”.

91% nauczycieli zwróciło uwagę na brak czasu na realizację tych zagadnień (75% ankietowanych ma co najwyżej dwie dodatkowe godziny w cyklu kształcenia) oraz brak odpowiedniego sprzętowania oraz obudowy dydaktycznej. Podkreślali:

„Za mało godzin w cyklu, aby wszystko dobrze zrealizować”.

„Za mało czasu, żeby tego wszystkiego nauczyć moich uczniów”.

Tabela 1. Porównanie zawartości Informatorów o egzaminie maturalnym przeprowadzonym w latach od 2015 i od 2023. Pogrubiono elementy wspólne.

INFORMATOR o egzaminie maturalnym z chemii w Formule 2015 od roku szkolnego 2022/2023	INFORMATOR o egzaminie maturalnym z chemii w Formule 2023 od roku szkolnego 2022/2023
Zadania w arkuszu egzaminacyjnym:	Zadania w arkuszu egzaminacyjnym:
będą dobrane w taki sposób, aby reprezentowały różnorodne wymagania ogólne i szczegółowe z podstawy programowej,	będą dobrane w taki sposób, aby reprezentowały różnorodne wymagania ogólne i szczegółowe opisane w podstawie programowej,
będą sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym umiejętność myślenia naukowego, projektowania doświadczeń i analizy wyników,	będą sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym umiejętność rozumowania, wnioskowania, wykorzystywania informacji, projektowania doświadczeń chemicznych, wykonywania obliczeń chemicznych, myślenia naukowego oraz interpretacji i krytycznej analizy przedstawionych danych lub uzyskanych wyników (również w odniesieniu do nowoczesnych technik badawczych, np. metod spektroskopowych, technik separacyjnych i elektrochemicznych, nowoczesnej syntezy organicznej – poprzedzone odpowiednim materiałem źródłowym, o ile związane byłyby z treściami wykraczającymi poza wymagania podstawy programowej), formułowania wypowiedzi argumentacyjnej oraz umiejętności związane z optymalizacją procesów chemicznych i uwzględnianiem aspektów ekologicznych,
będą różnicowane pod względem sprawdzanych wiadomości i umiejętności, poziomu trudności, a także sposobu udzielania odpowiedzi,	będą różnicowane pod względem sprawdzanych wiadomości i umiejętności, poziomu trudności, a także sposobu udzielania odpowiedzi.
będą miały formę zamkniętą lub otwartą,	
w zadaniach zamkniętych, np. wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, na dobieranie, zdający wybiera jedną z podanych opcji odpowiedzi, natomiast w zadaniach otwartych – zdający samodzielnie formułuje odpowiedź związaną na przykład z podaniem wzorów chemicznych, równań reakcji chemicznych, obliczeń, wypowiedzi słownych; w arkuszu będą przeważały zadania otwarte, będą występowały pojedynczo lub w wiązkach tematycznych, będą odnosiły się do różnorodnych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu, np. przedstawionych wykresów, rysunków, tabel, schematów itp.	będą występowały pojedynczo lub w wiązkach tematycznych; będą odnosiły się do różnorodnych materiałów źródłowych – informacji przedstawionych m.in. w formie wykresu, rysunku, schematu, tabeli, opisu, wzoru czy równania chemicznego – z których część będzie zawierała barwne ilustracje, przedstawiające doświadczenie, zdjęcia substancji, mieszaniny substancji albo zestawu laboratoryjnego.

„W większości szkół uczniowie nie widzieli nigdy i nigdy nie wykonali miareczkowania, więc po co mówić o zaawansowanych techni-

kach analitycznych? Jest to abstrakcja nieprzy-
stająca w żaden sposób do polskiej biednej
szkoły”.

„Brak wiarygodnych nieoczywistych przykładów do ćwiczeń dla uczniów i nauczycieli w podręcznikach szkolnych i zbiorach zadań”.

„Brakuje mi wsparcia. To, że spektroskopii nie ma w podstawie programowej, wpłynęło na podręczniki i oprawę dydaktyczną”.

„Nie ma żadnych szkoleń ani materiałów do tych zagadnień”.

Nauczyciele nie czują się również wystarczająco przygotowani do realizacji nowych zagadnień (96%), a co piąty nauczyciel nie realizował ich w czasie studiów.

„Uczę się sama. Wymieniam się doświadczeniem z innymi nauczycielami. Pewne sprawy konsultuję z wykładowcami na politechnice”.

„Trudno jest się przestawić (...) po ponad 20 latach pracy (...)”.

„Studia kończyłam 25 lat temu, wtedy zaledwie »liznęliśmy« spektroskopię”.

„Zagadnienia z metod analizy związków organicznych, jądrowych powinny być dla studentów na studiach. Uczeń w liceum ledwo kojarzy wzory ze strukturami, a metody analizy wymagają wyższych umiejętności”.

Nowe nazewnictwo

Jak już zasygnalizowano powyżej, w zadaniach arkuszy maturalnych pojawi się nowe nazewnictwo z chemii organicznej, zgodne z wytycznymi Międzynarodowej Unii Chemii Czystej i Stosowanej (IUPAC). W rozwiązaniach zadań najbliższego egzaminu uznawane będą również poprawne nazwy utworzone według obowiązujących poprzednio zasad⁵, ale powoduje to kolejne komplikacje w nauczaniu i tak trudnych zagadnień nazewnictwa związków organicznych.

Około 60% nauczycieli uznało, że wprowadzenie nowego nazewnictwa związków organicznych w zadaniach maturalnych z chemii nie jest dobrym pomysłem i nie czują się dobrze przygotowani do realizacji tych zagadnień. Jedynie co

piąty nauczyciel wskazał, że otrzymał bezpłatne wsparcie w przygotowaniu się do nauczania nowego nazewnictwa. Wiele pytań ankiety dawało możliwość zamieszczenia własnego komentarza, ale najwięcej przemyśleń nauczycieli odnosiło się właśnie do wprowadzenia nowego nazewnictwa, co świadczy między innymi o tym, że czas i sposób tej zmiany nie były z nimi skonsultowane. Nauczyciele podkreślają w szczególności, że:

- nie rozumieją sensowności i przyczyn wprowadzenia kolejny raz nowego nazewnictwa,
- brakuje im dobrego, bezpłatnego wsparcia,
- powstało jedno opracowanie z nowym nazewnictwem, ale jest niewystarczające i płatne,
- w zbiorach zadań i podręcznikach wykorzystywane jest stare nazewnictwo,
- niektórzy nauczyciele pracują jeszcze w szkole ponadgimnazjalnej (technikum) i mają jednocześnie używać dwóch systemów,
- nowe nazewnictwo wprowadza niepotrzebny chaos w pracy nauczyciela i uczniów.

Przykładowe wypowiedzi nauczycieli:

„Zmiany nazewnictwa związków organicznych zostały wprowadzone »kuchennymi drzwiami« – nauczyciele błądzą w tym nazewnictwie jak we mgle. Nie ma dobrego podręcznika do chemii organicznej – niestety”.

„Obecnie dobrze by było zdecydować się na jeden system nazewnictwa, bo mieszające się dwa systemy są przyczyną powstawania bałaganu”.

„W podręcznikach różnych wydawnictw jest różne nazewnictwo, brak wsparcia dla nauczycieli w tym temacie”.

„Dowiedziałem się o nowym nazewnictwie tylko dlatego, że należę do jednego z forów chemicznych. Myślę, że wielu nauczycieli nawet nie wie, że to nazewnictwo ma się zmienić”.

„Kurs, na którym byłam, sama opłacałam, książkę również. Obecnie w starszych zadaniach, na których uczniowie ćwiczą, mają stare nazewnictwo, nawet w zbiorach, które mają 2 lata”.

„Nowe zasady w przypadku związków bardziej złożonych są pokrętne, niezrozumiałe i trudne do zapamiętania”.

„Po raz trzeci w mojej karierze zawodowej zmienia się nazewnictwo. Pomijając ten fakt, wszystkie podręczniki i zbiory są na »starym«. Nie wyobrażam sobie pracy na »nowym«”.

„Jest mi bardzo trudno przestawić się na nowe nazewnictwo, ponieważ uczę równolegle jeszcze w klasach ponadgimnazjalnych”.

Pojawiły się również nieliczne pozytywne wpisy dotyczące wprowadzenia nowego nazewnictwa na egzaminie maturalnym, na przykład:

„Uczestniczyłam w dwóch szkoleniach oraz zakupiłam z własnych środków dedykowany temu zagadnieniu podręcznik. Uważam, że ujednolicenie nomenklatury związków organicznych to dobry pomysł, bo wszystkie zasady są opisane w jasny i jednoznaczny sposób”.

„»Nowe« nazewnictwo zostało oficjalnie wprowadzone dekadę temu, więc powinno obowiązywać wszędzie”.

Nowe zagadnienia zawarte w podstawie programowej i w EM23

Obowiązująca podstawa programowa została rozszerzona w stosunku do poprzedniej o zagadnienia związane z szeroko pojętą elektrochemią oraz dotyczące chemii i fizyki jądrowej. Zadania z tych obszarów pojawiły się zarówno w Informatorze maturalnym, jak i w próbnych arkuszach maturalnych. Nauczyciele są podzieleni w opinii na wymienione wyżej tematy.

Według około połowy nauczycieli rozszerzenie podstawy programowej o zagadnienia z elektrochemii i chemii jądrowej było dobrym pomysłem. Zdecydowana większość nauczycieli (około 70%) czuje się dobrze przygotowana do realizacji tych zagadnień i miała podczas studiów odpowiednie zajęcia. Niespełna 60% uważa, że zadania dotyczące tych zagadnień odpowiadają

zapisom podstawy programowej chemii, a mniej niż połowa (45%) twierdzi, że w cyklu kształcenia chemii ma wystarczającą liczbę godzin do realizacji tematów dotyczących tych zagadnień. Mniej niż 40% uznaje jednak wprowadzenie zadań dotyczących tych zagadnień za dobry pomysł.

Umiejętności sprawdzane podczas EM23

„Egzaminy sygnalizują, które umiejętności są ważne i na które należy położyć szczególny nacisk w nauczaniu. Za pomocą testów zaczęto nie tylko weryfikować umiejętności, ale też kształtować to, czego uczy się w szkole i co uznaje się za niezbędne minimum. Nie chodzi tu wyłącznie o zwiększenie motywacji uczniów i nauczycieli. Tworząc system egzaminacyjny, decydenci muszą zdecydować się, które przedmioty i jakie obszary wiedzy i umiejętności powinny być testowane, a które z nich powinny być obowiązkowe”⁶.

W Informatorze EM23⁷ znajduje się zapis: „W zadaniach egzaminacyjnych szczególny nacisk zostanie położony na sprawdzanie umiejętności związanych z:

- rozumowaniem, argumentowaniem, wnioskowaniem i formułowaniem opinii;
- zastosowaniem do rozwiązywania problemów informacji zawartych w różnorodnych materiałach źródłowych, w tym barwnych ilustracji, zamieszczonych w arkuszu;
- oceną wiarygodności przedstawionych danych lub otrzymanych wyników;
- projektowaniem doświadczeń chemicznych oraz interpretacją ich wyników;
- konstruowaniem wykresów, tabel, schematów;
- zasadami bezpiecznego posługiwania się sprzętem laboratoryjnym, odczynnikami chemicznymi i wykonywania doświadczeń chemicznych;
- ochroną środowiska;
- zastosowaniem narzędzi matematycznych do opisu i analizy zjawisk i procesów”⁸.

Wzorcowe zadania, znajdujące się w Informatorze, a także w arkuszach pokazowym i diagnostycznym, odnoszą się do wymagań ogólnych podstawy programowej dla poziomu rozszerzonego, a nie do powyższych wymagań zacytowanych z Informatora. Wymagania ogólne podstawy programowej⁹, w zestawieniu z odpowiadającymi im zapisami z Informatora, przytacza tabela 2.

Cele przedstawione w tabeli 2 realizowane są w różnym stopniu przez zadania zawarte w Informatorze (niezależnie od tego, czy analizowany jest cały Informator czy też z pominięciem zadań wymienionych w Aneksie) oraz w arkuszach pokazowym i diagnostycznym. Widoczne jest to szczególnie w celach I.1) i II.4) oraz II.1) i III.2). W przypadku pierwszej pary – znacząco większy nacisk charakteryzuje Informator, w przypadku drugiej – arkusze, co prezentuje wykres na rycinie 1.

Dane przedstawione na rycinie 1 mogą budzić pewne wątpliwości.

Umiejętność wymieniona jako trzecia z tych, na które w zadaniach egzaminacyjnych ma zostać położony szczególny nacisk, to ocena wiarygodności przedstawionych danych lub otrzymanych wyników – wymaganie ogólne I.2) podstawy programowej. Brakuje zadań sprawdzających tę umiejętność w arkuszach, zaś cztery zadania są zawarte w Informatorze.

Piąta z wymienionych umiejętności, na którą ma zostać położony szczególny nacisk, czyli konstruowanie wykresów, tabel, schematów, kompatybilna z wymaganiem I.3) podstawy programowej, nie jest sprawdzana przez zadania w zaprezentowanych przez CKE arkuszach wystarczająco – w każdym z nich znajduje się tylko jedno zadanie dotyczące tego obszaru.

Zaskakuje brak zadań sprawdzających wiedzę związaną z ochroną środowiska (umiejętność wymieniona jako siódma z tych, na które w zadaniach egzaminacyjnych ma zostać położony szczególny nacisk, odpowiadająca wymaganiom ogólnym II.2) i II.3) podstawy programowej). Obecne są jedynie

dwa zadania w Informatorze, ale zostały one anulowane Aneksem.

Wskazana jako ósma umiejętność, związana z zastosowaniem narzędzi matematycznych, niewątpliwie sprawdzana będzie podczas wykonywania obliczeń – wymaganie ogólne II.7) podstawy programowej. Procentowy udział zadań obliczeniowych w Informatorze oraz arkuszach pokazowym i diagnostycznym jest zbliżony i wydaje się być odpowiedni.

W związku z tym, że chemia jest przedmiotem eksperymentalnym, niezwykle duży nacisk położony powinien być na kształtowanie i sprawdzanie umiejętności związanych z tym jej doświadczalnym charakterem, czemu odpowiada III obszar wymagań ogólnych podstawy programowej. W arkuszach pokazowym i diagnostycznym zadania sprawdzające opanowanie umiejętności praktycznych stanowią około 20% wszystkich zadań, a w Informatorze niestety znacząco mniej – poniżej 10% (rycina 2).

Wśród ośmiu wymienionych w Informatorze umiejętności, na które ma zostać położony szczególny nacisk, są dwie związane ściśle z III obszarem wymagań ogólnych podstawy programowej: czwarta, związana z projektowaniem doświadczeń chemicznych i interpretacją ich wyników, odpowiadająca wymaganiu ogólnemu III.2), oraz szósta, związana z zasadami bezpiecznego posługiwania się sprzętem laboratoryjnym, odczynnikami chemicznymi i wykonywania doświadczeń chemicznych, związana z wymaganiami III.1) i III.4). O ile umiejętność czwarta została ujęta w zadaniach arkuszy, o tyle szósta już nie. Brak sprawdzania tej umiejętności podczas egzaminu, a zatem zapewne i mniejszy nacisk położony na bezpieczne eksperymentowanie podczas realizacji procesu uczenia się, budzi niepokój.

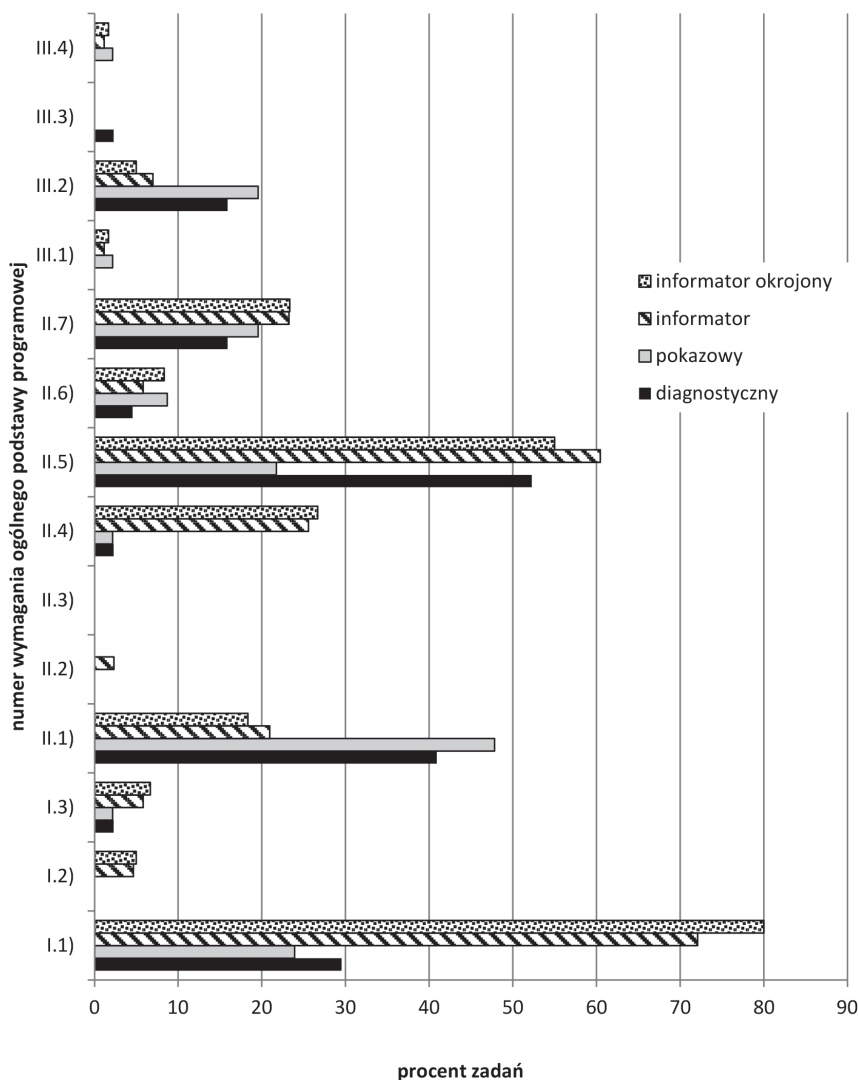
Zgodnie z wytycznymi podstawy programowej ważne jest rozwijanie umiejętności rozumowania i myślenia naukowego. Najdobitniej obrazuje to wymaganie ogólne III.3) – uczeń stosuje

Tabela 2. Wymagania ogólne podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia zestawione z analogicznymi zapisami w Informatorze.

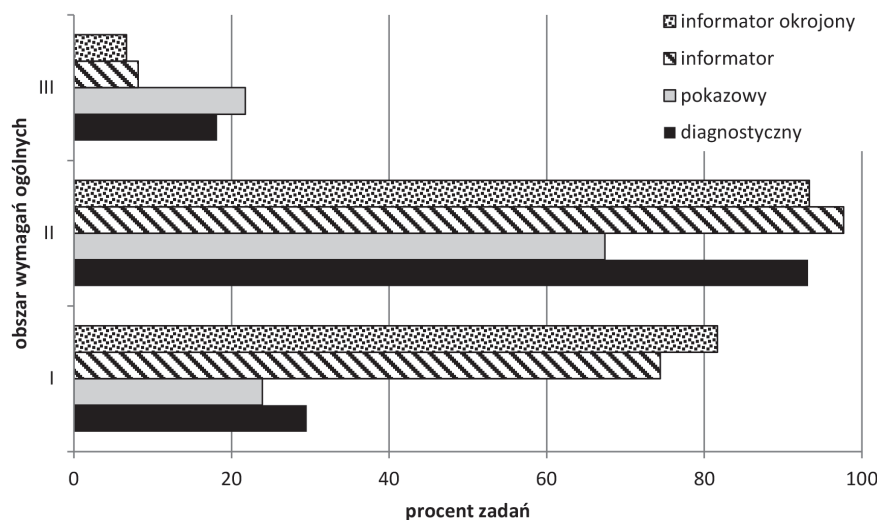
Zapisy z podstawy programowej, zakres rozszerzony	Zapisy z Informatora
Cele kształcenia – wymagania ogólne	
	(1) rozumowanie, argumentowanie, wnioskowanie i formułowanie opinii,
I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. Uczeń:	
1) pozyskuje i przetwarza informacje z różnorodnych źródeł z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych,	(2) zastosowanie do rozwiązywania problemów informacji zawartych w różnorodnych materiałach źródłowych, w tym barwnych ilustracji, zamieszczonych w arkuszu,
2) ocenia wiarygodność uzyskanych danych,	(3) ocena wiarygodności przedstawionych danych lub otrzymanych wyników,
3) konstruuje wykresy, tabele i schematy na podstawie dostępnych informacji.	(5) konstruowanie wykresów, tabel, schematów,
II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów. Uczeń:	
1) opisuje właściwości substancji i wyjaśnia przebieg procesów chemicznych,	
2) wskazuje na związek właściwości różnorodnych substancji z ich zastosowaniami i ich wpływem na środowisko naturalne,	(7) ochrona środowiska,
3) reaguje w przypadku wystąpienia zagrożenia dla środowiska,	(7) ochrona środowiska,
4) wskazuje na związek między właściwościami substancji a ich budową chemiczną,	
5) wykorzystuje wiedzę i dostępne informacje do rozwiązywania problemów chemicznych z zastosowaniem metody naukowej,	
6) stosuje poprawną terminologię,	
7) wykonuje obliczenia dotyczące praw chemicznych.	(8) zastosowanie narzędzi matematycznych do opisu i analizy zjawisk i procesów,
III. Opanowanie czynności praktycznych. Uczeń:	
1) bezpiecznie posługuje się sprzętem laboratoryjnym i odczynnikami chemicznymi,	(6) zasady bezpiecznego posługiwania się sprzętem laboratoryjnym, odczynnikami chemicznymi i wykonywania doświadczeń chemicznych,
2) projektuje i przeprowadza doświadczenia chemiczne, rejestruje ich wyniki w różnej formie, formułuje obserwacje, wnioski oraz wyjaśnienia,	(4) projektowanie doświadczeń chemicznych oraz interpretacja ich wyników,

3) stosuje elementy metodologii badawczej (określa problem badawczy, formułuje hipotezy oraz proponuje sposoby ich weryfikacji),	
4) przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy.	(6) zasady bezpiecznego posługiwania się sprzętem laboratoryjnym, odczynnikami chemicznymi i wykonywania doświadczeń chemicznych.

Ryc. 1. Realizacja wymagań ogólnej podstawy programowej przez zadania zamieszczone w arkuszach pokazowym¹⁰ i diagnostycznym¹¹ oraz Informatorze (pełnym)¹² i okrojonym (z pominiętymi zadaniami wskazanymi w Aneksie)¹³.
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych w wymienionych powyżej publikacjach CKE.



Ryc. 2. Realizacja trzech obszarów wymagań ogólnych podstawy programowej przez zadania z arkuszy pokazowego¹⁴ i diagnostycznego¹⁵ oraz Informatora (pełnego)¹⁶ i okrojonego (z pominiętymi zadaniami wskazanymi w Aneksie)¹⁷. Źródło: opracowanie własne na podstawie danych w wymienionych powyżej publikacjach CKE.



elementy metodologii badawczej (określa problem badawczy, formułuje hipotezy oraz proponuje sposoby ich weryfikacji). Jednakże ten cel nie znalazł swojego miejsca w arkuszu pokazowym, a towarzyszył jedynie zadaniu 12.2 arkusza diagnostycznego, w którym pojawił się termin: hipoteza. Mimo tak wielu zadań w analizowanych arkuszach, jedno z kluczowych pojęć metodologii naukowej – problem badawczy – w ogóle się nie pojawiło. Nie została ta umiejętność wyszczególniona wśród najważniejszych sprawdzanych przez egzamin maturalny EM23, co dziwi i niepokoi. Rozwijanie tych umiejętności jest ważne w dobie społeczeństwa informacyjnego i nieograniczonego praktycznie dostępu do informacji, często wątpliwej jakości, w której szeroka jest obecność pseudonauki¹⁸ i fake newsów¹⁹ w mediach.

Należy podkreślić, że zadania realizujące II obszar wymagań ogólnych podstawy programowej, związane z pierwszą z wymienionych w Informatorze umiejętności, na które ma zostać położony szczególny nacisk, czyli rozumowaniem, są licznie reprezentowane w arkuszach i Informatorze (rycina 2).

Obszar I wymagań ogólnych podstawy programowej także jest dość licznie reprezentowany (rycina 2), choć olbrzymia dysproporcja pomiędzy Informatorem a arkuszami może budzić wątpliwości. Druga z wymienionych w Informatorze umiejętności, na które ma zostać położony szczególnie nacisk, związana jest z zastosowaniem do rozwiązywania problemów informacji zawartych w różnorodnych materiałach źródłowych, co jest kompatybilne z wymaganiami I.1) podstawy programowej i jest wystarczająco silnie reprezentowana w opublikowanych arkuszach (rycina 1).

Umiejętności a zapisy preambuły podstawy programowej

„Egzaminy motywują uczniów, nauczycieli i szkoły do osiągnięcia pożądanego efektów. Egzaminy spełniają w ten sposób ważną funkcję regulacyjną. Egzaminy sygnalizują, które umiejętności są ważne i na które należy położyć szczególnie nacisk w nauczaniu. Regulacyjna funkcja jest też ważną funkcją z dydaktycznego punktu

widzenia i wiąże się z samoregulacją uczenia się dzieci i młodzieży”²⁰.

Opisane wcześniej umiejętności są niezwykle istotne z punktu widzenia zapisów zawartych w preambule do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. W szczególności arkusz EM23 powinien umożliwić sprawdzenie najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum, a w tym: myślenia, czytania, kreatywnego rozwiązywania problemów z różnych dziedzin i samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania i rzetelnego korzystania ze źródeł. Należy jednak przyjąć następujące założenie: zadania powinny być dostosowane do realnego poziomu wiedzy uczniów, a także samych nauczycieli. Jedynie 16% nauczycieli wskazało, że arkusz EM23 jest dla nich samych prosty do rozwiązania (sic!).

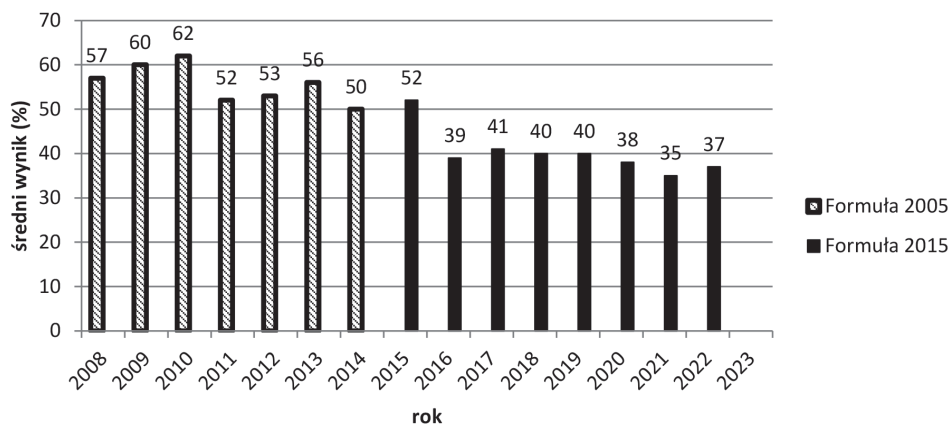
Na wyniki uczniów na maturze, a w zasadzie na pracę uczniów w szkole ponadpodstawowej, bardzo wpływa ich wiedza z chemii (rozumiana jako wiadomości i umiejętności), jaką wynoszą z zajęć ze szkoły podstawowej. Nauczyciele podnosili kwestię wycofania się Ministerstwa Edukacji i Nauki z egzaminów końcowych z przedmiotów przyrodniczych po szkole podstawowej. Ponad połowa respondentów wskazała, że rezygnacja z egzaminu z chemii nie była dobrym pomysłem, a brak egzaminu z danego przedmiotu to zmniejszenie motywacji do jego uczenia się. Odpowiedni poziom motywacji powinni mieć również uczniowie, którzy zamierzają zdawać egzamin maturalny. Egzamin stanowi bowiem rodzaj motywacji zewnętrznej dla uczniów, nauczycieli i szkoły do osiągnięcia odpowiednich efektów kształcenia. Istnieje jednak pewien problem. Otóż Monique Boekaerts²¹, na podstawie licznych badań, podaje, że uczniowie:

1) są bardziej zmotywowani, gdy czują się kompetentni, by zrobić to, czego się od nich oczekuje,

- 2) mają większą motywację, aby zaangażować się w uczenie, jeśli dostrzegają stały związek pomiędzy konkretnymi działaniami a osiągnięciami,
- 3) mają większą motywację, aby zaangażować się w uczenie, gdy cenią przedmiot nauki i mają jasne poczucie celu,
- 4) są bardziej zmotywowani, by zaangażować się w uczenie, gdy doświadczają pozytywnych emocji wobec działań z nim związanych,
- 5) kiedy doświadczają emocji negatywnych, nie koncentrują się na uczeniu się,
- 6) uwalniają zasoby poznawcze dla celów uczenia się, gdy mają wpływ na intensywność, czas trwania oraz ekspresję swoich emocji,
- 7) wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, kiedy mogą zarządzać swoimi zasobami oraz skutecznie radzić sobie z trudnościami,
- 8) mają większą motywację, aby zaangażować się w uczenie się i wykorzystywać strategie regulacji emocji, kiedy postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce.

W przypadku egzaminu maturalnego ważny wydaje się podpunkt drugi. Umiejętności sprawdzane na maturze powinny korelować ściśle z zapisami podstawy programowej oraz tym, czego uczniowie faktycznie uczą się na zajęciach w szkole. W innym przypadku może być tak, że niezależnie od tego, ile uczeń włożył wysiłku w przygotowanie się do matury, jego wyniki mogą być słabe. Taka sytuacja może prowadzić do zjawiska wyuczzonej bezradności. Niestety, według blisko 90% ankietowanych nauczycieli zaproponowana formuła EM23 nie zwiększa motywacji uczniów do pracy, 75% z nich twierdzi, że nie zwiększa motywacji ich samych do pracy z uczniami, a aż 96% z nich wskazało, że poziom jej trudności nie jest adekwatny do możliwości poznawczych uczniów i jest wyższy w porównaniu z arkuszami z poprzednich lat. Jednocześnie ponad 99% z nich wskazało, że arkusz maturalny powinien sprawdzać wiedzę na różnych stopniach trudności, wynikającą w całości z podstawy programowej.

Ryc. 3. Średnie wyniki matury z chemii na poziomie rozszerzonym w latach 2008–2022. W formule 2015 możliwe było zdawanie tylko na poziomie rozszerzonym. W formule 2005 możliwe było zdawanie zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, a przed rokiem 2008 można było także wybrać, czy przedmiot będzie zdawany jako obowiązkowy czy dodatkowy. Źródło: opracowanie własne na podstawie danych w publikacjach CKE²².



Trudność i porównywalność matur

Średnie wyniki egzaminu maturalnego z chemii są z roku na rok coraz niższe. O ile w formule 2005 wyniosły ponad 50%, to w formule 2015 (z wyjątkiem roku 2015, dla którego wartość ta wyniosła ponad 50%) oscylowały wokół 40%, a dla ostatnich trzech roczników – wyraźnie poniżej 40% (rycina 3). Jak bardzo zmieni się średnia wyników matury z chemii w 2023 roku? Czy rzeczywiście istnieje faktyczna potrzeba dalszego zwiększania trudności arkuszy maturalnych z chemii, skoro średnia arytmetyczna wyników zdających z ostatnich lat nie przekracza 40%?

Przemysław Czarnek o nadchodzącym egzaminie maturalnym w Programie I Polskiego Radia powiedział²³: „Przyszły rok pokaże nam nową maturę z tego względu, że to będą pierwsi absolwenci systemu 8+4, który wprowadziliśmy. W związku z tym więcej będzie można wymagać od absolwentów szkół ponadpodstawowych na egzaminie maturalnym i w tym kierunku to musi pójść. Wymogi egzaminacyjne, zwłaszcza z języka polskiego, muszą być na wyższym poziomie”. Minister dodał jeszcze, że jego zdaniem „siatka

godzin i nowe podstawy programowe pozwalają uczyć jeszcze efektywniej niż do tej pory”.

I tu trzeba zapytać: kim są uczniowie zdający jako pierwszy rocznik maturę EM23, o których mówił minister Czarnek? Roczniakiem pilotażowym czy rocznikiem testowym? Trzeba zwrócić uwagę na to, w jakich warunkach uczyli się od początku swojej edukacji: wcześniejsze (w wieku 6 lat) rozpoczęcie nauki w szkole, ośmioletni cykl nauczania w szkole podstawowej, czteroletni w szkole ponadpodstawowej, blisko 3 semestry nauki zdalnej w szkole ponadpodstawowej²⁴, wiosenny strajk nauczycieli w 2019 roku. W związku z tym trzeba również zadać pytanie: czy uczniowie ci mieli możliwość nabycia stosownych kompetencji w czasie trwania ich nauki w szkole?

Jakie są zatem realia? Pozwalamy sobie również przytoczyć jeszcze jeden cytat prasowy, tym razem z „Gazety Wyborczej”²⁵: „Nauczyciel poradził uczniom, żeby na prawdziwą maturę załatwili sobie przedłużony czas pisania, bo inaczej nie zdążą. Część uczniów myśli o rezygnacji z tego egzaminu. Nauczyciel: niech rezygnują! Na informację, że przestraszeni uczniowie myślą o rezygnacji ze zdawania chemii, Dudek-Różycki

odpowiada: – Niech rezygnują! Co za problem? Cieszymy się, że uczniowie samodzielnie i świadomie podejmuje decyzję. Całe szczęście, że mieli okazję rozpoznać temat i być może dojść do wniosku, że matura z chemii nie jest jednak dla nich. To żadna katastrofa. Nie trzeba na siłę iść na medycynę, gdy nie ma się w tym kierunku predyspozycji, a tylko rodzice pchają. W ogóle nie trzeba iść na studia i nie trzeba mieć matury. To nic złego, zwłaszcza w kraju, w którym bez matury można również bardzo dobrze zarabiać. Przekonałem się o tym niedawno przy wizycie hydraulika w domu. Tymczasem w Polsce większość chce studiować, czy się do tego nadaje, czy nie. A my zniszczyliśmy system kształcenia zawodowego, grożąc dzieciom »jak się nie będziesz uczył, skończysz w zawodówce«. I co z tego, że skończy? Po co nam tyle ludzi po studiach z maturą polegającą na kolorowaniu modelu atomu”.

Tę wypowiedź pozostawimy bez komentarza.

Podsumowanie

Ewolucja, rewolucja czy kolaps? To pytanie zadaliśmy w podtytule niniejszej publikacji. Trudno podać na nie jednoznaczną odpowiedź. W reformie systemu egzaminacyjnego można odnaleźć elementy uzasadniające użycie każdego z tych terminów. Niektóre założenia, w szczególności dotyczące kształtowania i sprawdzania ważnych umiejętności, z całą pewnością są trafne i zasadne. Czy jednak sprawdzanie ich nie następuje za szybko?

Zmiany edukacyjne wymagają czasu – zarówno danego uczniom, jak i nauczycielom. Wytyczne egzaminacyjne pojawiły się zbyt późno (*Informator o egzaminie maturalnym z chemii od roku szkolnego 2022/2023* został opublikowany przez CKE w 2021 roku, a *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z chemii w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024* – w czerwcu 2022 roku z aktualizacją w sierpniu 2022 roku). Nauczyciele nie mieli szans

odpowiednio przygotować uczniów, a wydawnictwa nie mogły nadążyć za zmianami. Zabrakło też odpowiednio bogatego materiału ćwiczeniowego i wydajnego systemu bezpłatnych, wartościowych szkoleń dla pedagogów. Wydaje się oczywistym, że jedyną dobrą ścieżką wprowadzenia zmian w egzaminach jest odpowiednio wczesne poinformowanie uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Wyniki wprowadzonych zbyt pośpiesznie zmian poznamy już w lipcu bieżącego roku.

Podziękowania

Autorzy bardzo dziękują wszystkim nauczycielom chemii, którzy podzielili się swoimi spostrzeżeniami i przemyśleniami.

Przypisy

- ¹ M. Sitek, *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej*, w: R. Dolata, M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 2015.
- ² *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z chemii w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024*, cke.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ³ *Egzamin maturalny w roku 2023 oraz 2024 – prezentacja o najważniejszych zmianach*, bip.cke.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ⁴ *Informator o egzaminie maturalnym z chemii od roku szkolnego 2022/2023*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2021, cke.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ⁵ Informacja dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dotycząca nazewnictwa związków organicznych w arkuszach egzaminu maturalnego z chemii, CKE, 15 listopada 2022, cke.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ⁶ M. Sitek, *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej*, w: R. Dolata, M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, op. cit.
- ⁷ *Informator o egzaminie maturalnym z chemii od roku szkolnego 2022/2023*, op. cit.
- ⁸ Wymienione umiejętności zostały ponumerowane na potrzeby poniższej analizy. Nie ma zapisu w Informatorze wskazującego na to, że wymienione umiejętności różnią się ważnością.

- ⁹ Dz.U. 2022 poz. 622, Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.
- ¹⁰ *Chemia. Egzamin maturalny z chemii poziom rozszerzony. Arkusz pokazowy*, MCHP-R0-100-2203, CKE, 04.03.2022, cke.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ¹¹ *Chemia. Poziom rozszerzony. Test diagnostyczny*, MCHP-R0-100-2212, CKE, 21.12.2022, cke.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ¹² *Informator o egzaminie maturalnym z chemii od roku szkolnego 2022/2023*, op. cit.
- ¹³ *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z chemii w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024*, op. cit.
- ¹⁴ *Chemia. Egzamin maturalny z chemii poziom rozszerzony. Arkusz pokazowy*, op. cit.
- ¹⁵ *Chemia. Poziom rozszerzony. Test diagnostyczny*, op. cit.
- ¹⁶ *Informator o egzaminie maturalnym z chemii od roku szkolnego 2022/2023*, op. cit.
- ¹⁷ *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z chemii w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024*, op. cit.
- ¹⁸ M.M. Chrzanowski, P. Ściślewska, E.B. Ostrowska, *Jak rozumiemy pojęcie pseudonauka?*, w: M. Wójcik, A.E. Gajus-Lankamer, I. Żeber-Dzikowska (red.), *Kształtowanie kompetencji kluczowych w edukacji przyrodniczej od przedszkola po studia wyższe. Refleksje, aplikacje, inspiracje*, Lublin 2023.
- ¹⁹ P. Ściślewska, B. Ostrowska, M.M. Chrzanowski, *Edukacja a fake newsy*, w: M.M. Chrzanowski, I. Żeber-Dzikowska, J. Chmielewski (red.), *Doskonalenie dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Warszawa 2022.
- ²⁰ M. Sitek, *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej*, op. cit.
- ²¹ M. Boekaerts, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, w: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*.
- ²² Wartości dostępne w sprawozdaniach umieszczonych na stronach: cke.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ²³ *Szef MEiN o maturach 2023: będą zdawać pierwsi absolwenci systemu 8+4. Przychylam się do obowiązkowej matematyki*, Polska Agencja Prasowa, 16.05.2022, www.pap.pl, data dostępu: 03.02.2023.
- ²⁴ Źródło: www.gov.pl, data dostępu: 03.02.2023.

- ²⁵ O. Szpunar, *Bardzo trudna chemia na próbnej maturze. Nauczyciel: „I dobrze. Po co nam matura z kolorowania modelu atomu”*, „Gazeta Wyborcza Kraków” z dn. 18.01.2023.

Abstract

New final exam in chemistry

What is new in the 2023 final exam (matura) in chemistry? What important skills is the matura exam supposed to test? To what extent are the requirements compatible with the core curriculum and the schedule of hours? Are they precise enough? It seems that teachers should implement the core curriculum with students, and its implementation will be sufficient to prepare students for the final exam. In the publication, we discuss all these issues and complement them with the voice of long-time teachers who have been preparing students for the final exam in chemistry for many years.

Marcin M. Chrzanowski

Z wykształcenia chemik, fizyk, doktor nauk technicznych. Kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii na Wydziale Biologii Uniwersytetu Warszawskiego, współautor licznych publikacji dydaktycznych. Nauczyciel chemii, matematyki i edukacji dla bezpieczeństwa w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym DobraTU im. Tosi Kozłowskiej w Warszawie. W latach 2010–2017 specjalista badawczo-techniczny w Zespole Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych Instytutu Badań Edukacyjnych.

Agnieszka Siporska

Doktor nauk chemicznych. Kierownik Laboratorium Dydaktyki Chemii na Wydziale Chemii Uniwersytetu Warszawskiego. Uczyła chemii w gimnazjum i liceum. Prowadzi i recenzuje prace dyplomowe między innymi z zakresu dydaktyki chemii. Jest wnioskodawcą oraz realizatorem projektów edukacyjnych, organizatorem konferencji dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, autorem publikacji dydaktycznych.

Od eseju do ujęcia holistycznego

Sylwia Małecka

Najważniejsze zmiany egzaminu maturalnego z biologii do roku 2023

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat próbowano wielokrotnie reformować polski system maturalny – raz z lepszym, raz z gorszym skutkiem dla abiturientów i ich dalszych losów w murach uczelni wyższych. Od kiedy w 1982 roku matematyka została usunięta z listy obowiązkowych przedmiotów maturalnych, jednocześnie pojawiła się możliwość zdawania obowiązkowej pisemnej matury

z biologii. Przez 25 lat jedynie 20% abiturientów wybierało na maturze matematykę jako przedmiot obowiązkowy¹, zaś zdecydowanie większa część zdających wybierała spośród takich przedmiotów, jak: biologia, historia, chemia, fizyka czy język obcy. Nieco później rozszerzono ofertę maturalną o kolejne przedmioty: geografii, wiedzę o społeczeństwie, filozofię czy język antyczny.

Odczuwalne skutki

Wycofanie obowiązkowej matematyki na maturze odbiło się szerokim echem w polskim systemie szkolnictwa na długie lata. Uczniowie byli mniej zmotywowani do nauki nie tylko tego przedmiotu, ale także innych nauk ścisłych czy przyrodniczych. Konsekwencją takiego stanu rzeczy było pogorszenie u dzieci i młodzieży procesów powiązanych z: logicznym myśleniem, konstruktywnym rozwiązywaniem problemów i umiejętnością analizowania związków przyczynowo-skutkowych. Miało to swoje odbicie we wszystkich przedmiotach przyrodniczych, w tym również biologii. Uczelnie techniczne z roku na rok odnotowywały znaczny spadek liczby osób aplikujących na poszczególne kierunki.

Matura z biologii do roku 2004

W latach 1982–1997 w arkuszach maturalnych z biologii znajdowały się trzy zadania opisowo-problemowe. Abiturient dokonywał wyboru jednego z nich i analizował problem w formie eseju, wzbogacając również pracę w różne formy graficzne: schematy, tabele, grafy, wykresy. W każdym okręgu egzaminacyjnym maturzyści mieli zróżnicowane pytania na maturze z biologii.

W 1998 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna zmieniła nieco formułę matury z biologii i w arkuszu maturalnym pojawiły się dwa pytania problemowe; zrezygnowano z trzeciego pytania na rzecz pakietu ponad 30 zadań z różnych zagadnień biologicznych, jak między innymi: rozmnażanie płciowe organizmów, genetyka, ekologia z ochroną środowiska.

Warto dodać, że do 2004 roku obowiązywał model egzaminowania w systemie wewnętrznym i nauczyciel biologii, edukujący uczniów przez cztery czy pięć lat, przyjmował rolę egzaminatora i to on wystawiał ocenę. Na świadectwie maturalnym widniały wówczas dwie oceny cyfrowe – z części pisemnej i z części ustnej. Zdarzało

się, że maturzyści byli zwolnieni z części ustnej matury, ale pod warunkiem, iż z części pisemnej uzyskali przynajmniej ocenę bardzo dobrą, a w ostatnich dwóch latach nauki mieli wpisana na świadectwie promocyjnym co najmniej ocenę dobrą z tego przedmiotu. Uzyskany bardzo dobry wynik z matury nie dawał jednak przepustki na wymarzone studia wyższe i maturzyści byli zobligowani zdawać dodatkowo egzaminy pisemne i ustne podczas rekrutacji.

Arkusze maturalne z biologii od 2005 roku

Rewolucja maturalna w polskim systemie edukacji rozpoczęła się w 2005 roku, kiedy do matury mieli przystąpić pierwsi absolwenci gimnazjów oraz 3-letniego liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Wówczas na maturze pojawiły się arkusze z pakietem zadań otwartych i zamkniętych, a egzaminy w całym kraju zostały ujednoczone². W 2006 roku po raz pierwszy „nową maturę” zdawali też absolwenci 4-letniego technikum.

Już dwa lata przed wprowadzeniem zmian, czyli od 2003 roku, Okręgowe Komisje Egzaminacyjne zaczęły organizować szkolenia na egzaminatorów zewnętrznych. Wielu nauczycieli, ze stażem powyżej siedmiu lat, skorzystało z tej oferty kursowej, ubiegając się tym samym o uzyskanie tytułu egzaminatora maturalnego.

Od 2005 roku „nowa matura” z biologii miała już tylko formułę pisemną (zrezygnowano z części ustnej), a na świadectwie pojawił się wynik wyrażony w procentach. Od tego momentu obowiązywała też zasada anonimowości – prace maturzystów były kodowane, aby egzaminator zewnętrzny nie wiedział, czyją pracę maturalną sprawdza.

Na stronie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej publikowane są rokrocznie wyniki szkół, szczegółowe raporty maturalne i tendencje rozwojowe szkół. Z raportów tych dowiadujemy się, że co roku biologię, jako przedmiot maturalny, wybiera od 44 do 47 tysięcy maturzystów, co sta-

nowi 16–17% ogółu zdających. W rankingu popularności stawia to biologię na drugim miejscu po geografii³.

Od 2010 roku, wraz z przywróceniem matematyki jako przedmiotu obowiązkowego, biologia na maturze zyskała status przedmiotu dodatkowego; przestał również obowiązywać próg zdawalności na poziomie 30%.

W latach 2005–2014 arkusz maturalny z biologii był podzielony na dwie części – na zakres podstawowy i rozszerzony. Maturzyści dokonywali wyboru między nimi w zależności od wymogów rekrutacyjnych wyższych uczelni, na których chcieli studiować. Większość uczniów techników czy liceów ogólnokształcących w klasach o profilach humanistycznym, matematyczno-fizycznym czy lingwistycznym zdecydowanie wybierała biologię na maturze w zakresie podstawowym, natomiast w zakresie rozszerzonym najczęściej zdawali maturę uczniowie klas biologiczno-chemicznych. Arkusz maturalny składał się z pakietu około 30 zadań zamkniętych i otwartych.

W latach 2005–2006 matura z biologii przebiegała dwuetapowo dla uczniów zdających zakres rozszerzony; najpierw uczniowie w ciągu 120 minut wypełniali arkusz z zakresu podstawowego, a po przerwie przez kolejne 150 minut pracowali z arkuszem z zakresu rozszerzonego. Uczniowie piszący maturę w zakresie podstawowym podchodzili jedynie do pierwszego etapu. W 2007 roku zmodyfikowano wariant arkuszy i maturzyści podchodzili jednoetapowo – albo do zakresu podstawowego, albo do zakresu rozszerzonego. Od roku 2012 do szkół ponadgimnazjalnych weszła reforma programowa, która położyła się cieniem na przedmiotach z bloku przyrodniczego. W siatce godzin biologii została wtedy zredukowana ich liczba z czterech do jednej we wszystkich profilach, oprócz klas biologiczno-chemicznych. Uważam, że te zmiany nie były korzystne dla polskich nastolatków, gdyż w mojej opinii 15–16-letnia młodzież rzadko jest w stanie

dokonać trafnego wyboru profilu kształcenia. Ilu uczniów/uczennic już na starcie liceum czy technikum jest pewna swoich wyborów dotyczących przyszłych zawodów?

Wraz z nową reformą przyszedł czas na przebudowę arkusza maturalnego z biologii i pojawiła się koncepcja holistycznego ujęcia problemów w zadaniach maturalnych, która obowiązuje do dzisiaj.

Arkusz maturalny z biologii od 2015 roku

Od 2014 roku egzaminatorzy maturalni byli zobowiązani do odbycia kursu doszkalającego, przygotowującego do oceniania arkuszy według nowych zasad egzaminacyjnych i zapoznającego z konstrukcją nowego arkusza maturalnego, który zaczął obowiązywać rok później. Arkusze maturalne od 2015 do 2022 roku zawierały 20–25 zadań, a łączna liczba punktów do uzyskania wynosiła 60. Arkusze maturalne zaopatrzone były w większą liczbę zadań z obszernym tekstem naukowym; ich źródła stanowiły podręczniki akademickie i czasopisma popularnonaukowe. Zadania takie były bardzo wymagające dla abiturientów, gdyż sprawdzały umiejętność czytania tekstu ze zrozumieniem i analizowania związków przyczynowo-skutkowych. Pojawiły się zadania w wiązkach, obejmujące cztery podpunkty – często w tych opisowych następowało łączenie faktów i terminologii z różnych działów biologii.

Można też było odnotować większy udział w arkuszu maturalnym zadań z czasownikiem operacyjnym „wyjaśnij”. Ten typ zadań następczo maturzystom zawsze najwięcej problemów, gdyż wymagał opisanie trzech elementów: przyczyny, skutku oraz drogi od przyczyny do skutku. Jako egzaminatorka maturalna, pracująca w wielu sesjach na przestrzeni lat 2005–2022, zauważyłam duży wskaźnik niepowodzenia w zadaniach problemowych z użyciem czasowników: „opisz”, „wyjaśnij”, „wykaż”, ponieważ najczęściej maturzyści

Doświadczenia i obserwacje będą oparte na bardziej skomplikowanych opisach. Obowiązywać będzie więcej zadań, do których rozwiązania niezbędna jest umiejętność integrowania i wykorzystania wiedzy z różnych działów biologii, jak również innych dyscyplin naukowych. Spodziewamy się także nowego typu zadań sprawdzających umiejętności formułowania opinii z możliwymi odpowiedziami: „tak”, „nie” i „trudno powiedzieć”.

udzielali odpowiedzi dobrych, lecz nie stosowali pełnych zapisów.

Te doświadczenia utwierdziły mnie w przekonaniu, że na lekcjach biologii już na II etapie edukacyjnym należy zacząć wprowadzać więcej zadań typu „wyjaśnij” w trakcie powtórek czy też na sprawdzianach. Z kolei na III etapie edukacyjnym powinno się kontynuować doskonalenie umiejętności uczniów/uczennic w tym zakresie. W zadaniach sprawdzających umiejętności przeprowadzania doświadczeń i obserwacji biologicznych zawarte były polecenia zapisu problemu badawczego, hipotezy i wskazania próby badawczej lub kontrolnej wraz z krótkim uzasadnieniem. Dlatego nieodzowne jest przeprowadzanie eksperymentów i obserwacji na lekcjach biologii, na zajęciach fakultatywnych czy na zajęciach kół biologicznych.

Dodatkowymi umiejętnościami, sprawdzanymi na maturze, były zadania z poleceniami: przedstawi tabelę, narysuj wykres liniowy, słupkowy, schemat lub dorysuj strzałkę. Z analizy wyników maturalnych, przeprowadzonych w latach 2015–2022, można wywnioskować, że arkusze maturalne z biologii w tym wariantcie okazały się trudniejsze w porównaniu do matur z okresu 2005–2014, gdyż odnotowano spadek średnich wyników punktowych z biologii we wszystkich okręgowych komisjach egzaminacyjnych⁴.

Warto jeszcze nadmienić, że od 2019 roku w szkołach ponadpodstawowych liczba godzin biologii wzrosła w siatce godzin, co powinno zaowocować w przyszłości lepszymi wynikami maturzystów.

Arkusze maturalne z biologii od 2023 roku

W formule 2023 arkusz maturalny z biologii przypomina w dużym stopniu ten, który obowiązywał od 2015 roku, ale pojawią się w nim pewne zmiany. W 2023 i 2024 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna zrezygnuje jeszcze z zaplanowanego progu zdawalności na poziomie 30%, ale zasada ta zostanie wprowadzona w 2025 roku⁵.

Egzamin maturalny będzie prowadzony na podstawie wymagań egzaminacyjnych, a nie na podstawie wymagań podstawy programowej biologii na III etapie edukacyjnym⁶. W zadaniach otwartych pojawią się nowe czasowniki operacyjne: „rozstrzygnij”, „udowodnij”. Arkusze będą nacechowane wyższym poziomem trudności zadań, co oznacza więcej skomplikowanych tekstów źródłowych, między innymi pochodzących z publikacji naukowych, w których używa się specjalistycznej terminologii biologicznej. Zadania będą bardziej rozbudowane, gdyż w wiązkach zadań pojawi się nawet sześć podpunktów. Doświadczenia i obserwacje będą oparte na bardziej skomplikowanych opisach. Obowiązywać będzie więcej zadań, do których rozwiązania niezbędna jest umiejętność

integrowania i wykorzystania wiedzy z różnych działów biologii, jak również innych dyscyplin naukowych. Spodziewamy się także nowego typu zadań sprawdzających umiejętności formułowania opinii z możliwymi odpowiedziami: „tak”, „nie” i „trudno powiedzieć”. W arkuszach maturalnych będą obowiązywać kolorowe ilustracje do zadań, chociaż barwne schematy pojawiły się już na maturze z biologii w 2022 roku. Zupełną innowacją będą typy zadań z zakresu analizy statystycznej, czyli obliczanie średniej arytmetycznej, średniej ważonej, mediany i odchylenia standardowego.

Za zadania zamknięte maturzysta będzie mógł uzyskać 10–15 punktów, z łącznej puli 60 punktów. Należy się spodziewać 14–17 zadań otwartych i tutaj maturzysta będzie mógł uzyskać aż 45–50 punktów. Wśród zadań zamkniętych znajdują się: zadania wyboru wielokrotnego, zadania typu prawda-fałsz i zadania na dobieranie. Wśród zadań otwartych będą obecne: zadania z luką, wymagające uzupełnienia zdania albo zapisania odpowiedzi jednym lub kilkoma wyrazami oraz zadania krótkiej odpowiedzi, wymagające napisania tekstu⁷.

Uczniowie klas maturalnych w całym kraju mieli okazję zapoznać się z pokazowym arkuszem maturalnym z biologii w *Aneksie do Informatora*, opublikowanym na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w marcu 2022 roku, oraz zmierzili się z formułą nowej matury 2023 po raz pierwszy 20 grudnia 2022 roku, podczas zorganizowanego przez CKE testu diagnostycznego. Analiza statystyczna wyników próbnej matury powinna wykazać wnioski i rekomendacje do dalszej pracy nauczyciela z uczniami. Czas pokaże, czy nowe zmiany na maturze z biologii okażą się owocne. Z dużym prawdopodobieństwem należy się spodziewać, że wraz z wprowadzeniem na maturze z biologii od 2025 roku prognozy zdawalności, większa część uczniów klas maturalnych, w obawie porażki, zrezygnuje z pisania niełatwej przecież matury z biologii na poziomie rozszerzonym.

Przypisy

- ¹ ZD, *Dlaczego matematyka jest obowiązkowa na maturze?*, czestochowskie24.pl, data dostępu: 17.01.2023.
- ² KAS, *Matury sprzed lat – tak wyglądali maturzyści 10, 20 i 60 lat temu*, „Głos Wielkopolski”, gloswielkopolski.pl, data dostępu: 17.01.2023.
- ³ Źródło danych: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, oke.poznan.pl, data dostępu: 17.01.2023.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ Informacje na temat egzaminu maturalnego w formule 2023 ze strony Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: cke.edu.pl, data dostępu 17.01.2023.
- ⁶ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Biologia*, cke.gov.pl, data dostępu: 17.01.2023.
- ⁷ *Informator o egzaminie maturalnym z biologii od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021, cke.gov.pl, data dostępu: 17.01.2023.

Abstract

From an essay to a holistic approach

This article is a historical review of the changes in the final biology exam (matura). The author presents the most significant modifications and directions in the development of this exam that have happened since the 1980s. Is the final exam in biology now easier or more difficult? How often is this subject chosen by students? What are the principles of the latest 2023 formula of the exam? The author answers these questions and shows how teachers can prepare students for the end of high school education.

Sylwia Małecka

Nauczycielka doradczyni metodyczna w zakresie biologii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Egzaminatorka maturalna biologii. Nauczycielka dyplomowana biologii w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie.

Rezyliencja w edukacji

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Jak budować odporność psychiczną w stresujących sytuacjach szkolnych?

Tegoroczni maturzyści stają przed podwójnym wyzwaniem: nie tylko muszą podejść do egzaminu, który warunkuje ich dalszą karierę edukacyjną, lecz także mają świadomość, że egzamin ten jest niewiadomą dla ich nauczycieli. Choć wydaje się, że matura niekoniecznie stanowi sytuację traumatyczną, wielu młodym ludziom sprawdzian maturalny kojarzy się z wygórowanymi oczekiwaniami społecznymi i presją wywieraną przez dorosłych. Zarówno uczniowie, jak i ich rodzice wyrażają przekonanie, że od matury zależy dalsze życie; że kształtuje ona, niejako ostatecznie, podejmowane wybory edukacyjne, zaś poziom jej zdania umożliwi (lub nie) dostęp do satysfakcjonującej ścieżki zawodowej, a co za tym idzie – do udanego życia. Skutkuje to długotrwałym wysokim poziomem stresu u młodzieży.

Pod kloszem

Błędne przekonanie o „ostateczności” egzaminu maturalnego, połączone z poczuciem wstydu przed ewentualną porażką, sprzyja temu, by już na etapie

przygotowania do egzaminów szukać wymówek na wypadek niepowodzenia. Usprawiedliwiają się nie tylko uczniowie i uczennice, lecz także ich nauczyciele i nauczycielki. A dobrym pretekstem tłumaczącym trudności są zmiany zasad prowadzenia egzaminów – „kozłem ofiarnym” wszelkich niepowodzeń na maturze stanie się więc reforma.

Abstrahując od ciągłych reform i wyzwań, które stają przed nauczycielami i uczniami, faktem jest, że życie nie stanowi pasma ciągłych przyjemności, lecz wiąże się z koniecznością stawiania czoła zmianom i nieustannym rozwiązywaniem problemów. W obliczu nadchodzącej matury warto więc przyjrzeć się uczniom i uczennicom pod kątem posiadanej przez nich odporności psychicznej, gdyż radzenie sobie z sytuacjami stresującymi, a do tych należą także egzaminy, to ważna umiejętność niezbędna do zachowania zdrowia psychicznego. Szczególnie że pokolenie współczesnych rodziców, nazywanych helikopterowymi, świadomie i celowo ogranicza swoim dzieciom dostęp do sytuacji, w których będą one musiały sprostać trudnościom. Pozbawiają oni młodych ludzi okazji do tego, by

sprawdzili siebie i swoje możliwości w niekomfortowych warunkach, a także by doświadczili niepowodzenia i mieli szansę przeanalizować jego przyczyny. Rodzice helikoptery zmniejszają odporność psychiczną swoich dzieci, wierząc, że czynią to w imię ich szczęśliwego życia.

Przed maturą

Przygotowanie do egzaminu, który ktoś uznaje za ważny w swoim życiu – a takim z pewnością jest matura – powinno być realizowane dwutorowo. Pierwszy aspekt przygotowań to kwestie merytoryczne. Włożenie wysiłku w naukę przedmiotów egzaminacyjnych, rozwiązywanie zadań i testów, ćwiczenie tych umiejętności, które są niezbędne do sprawnego poradzenia sobie z zadaniami w przewidywanym czasie. W tym zakresie konieczne jest wypracowanie nawyków skutecznego uczenia się, w tym między innymi: planowania pracy, dzielenia materiału na części, systematycznego powtarzania, tworzenia okazji do sprawdzania poziomu nabytej wiedzy i umiejętności. Wiele tych kwestii biorą na siebie nauczyciele przedmiotów maturalnych, gdyż prowadząc lekcje lub zajęcia dodatkowe, umożliwiają uczniom metodyczne nabywanie, powtarzanie i testowanie wiedzy. Działania te są pomocne, ale warto mieć świadomość, że nierzadko zdejmują z uczniów i uczennic poczucie odpowiedzialności za ich własny proces uczenia się – a to stanowić będzie kolejną okazję, by w razie niepowodzenia lub niesatysfakcjonującego wyniku matury obarczyć odpowiedzialnością kogoś innego (na przykład nauczyciela, a nie siebie).

Drugim ważnym aspektem przygotowań do egzaminu powinno być wzmocnienie odporności psychicznej młodzieży.

Czym jest rezyliencja?

W kontekście dobrostanu uwzględnia się odporność organizmu jako warunek niezbędny do

tego, by mógł on funkcjonować w zdrowiu. Analogicznie do zdrowia fizycznego dbać trzeba także o zdrowie psychiczne. Dla tej sfery życia człowieka ważna jest odporność psychiczna.

Już w latach 80. XX wieku Norman Garmezy¹ prowadził badania dotyczące stresu i odporności psychicznej. Zauważył, że niektóre dzieci, pomimo tego, iż wychowują się w trudnych, niesprzyjających rozwojowi warunkach, mają łatwość adaptowania się do życia zgodnie z normami społecznymi i osiągają sukcesy. Przywołany autor zwrócił uwagę na pewne zasoby indywidualne człowieka, które sprzyjają jego odporności. Należą do nich: wysoki poziom zdolności poznawczych i zdolności kierunkowych oraz świadomość ich posiadania, gotowość do rozwiązywania problemów, która jest elementem kreatywności, a także umiejętności społeczne. Nie mniej ważne jest posiadanie celu w życiu i takie cechy, jak: wiara, optymizm, zaufanie do ludzi, poczucie humoru czy chęć dostrzegania w sobie i w otoczeniu pozytywnych wartości. Pomocne w budowaniu odporności psychicznej są właściwości środowiska, w tym posiadanie bliskiej osoby, wsparcie rodziny, dobre relacje z rówieśnikami oraz autorytety wśród osób dorosłych (nauczycieli czy trenerów). Ważny jest także wysoki poziom nadziei, która sprawia, że osoba osiąga lepsze wyniki akademickie i sportowe, oraz umiejętność wypracowania strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Odbieranie przeciwności jako wyzwania, a nie zagrożenia, sprawia, że poszukiwane są drogi rozwiązania ewentualnych problemów, a nie unikanie ich. Przy tym zdolność do tworzenia więzi społecznych i dobrych relacji z innymi pomaga zwiększyć odporność na sytuacje trudne, stresujące, a nawet traumatyzujące².

Odporność psychiczna jest interpretowana przez psychologów zarówno jako cecha, która pozwala sobie radzić z trudnościami i sprawnie funkcjonować wśród ludzi, ale też jako właściwość niezbędna do tego, by przepracować traumatyczne wydarzenia i zachować przy tym zdrowie psychiczne.

Angielskie pojęcie *resilience* na stałe weszło do kanonu badań psychologicznych. Mające swoje źródło w zjawiskach fizyki, oznacza elastyczność, sprężystość i odporność na odkształcenia, zaś w pedagogice jest pojmowane jako dobre dopasowanie, adaptacja i zdolność do rozwoju w kontekście stresu i niesprzyjających warunków życiowych.

„Edukacyjna” odporność psychiczna

Chociaż badania nad odpornością psychiczną dotyczyły głównie dzieci wychowujących się w bardzo trudnych warunkach (na przykład w rodzinach alkoholowych albo z osobą bliską dotkniętą chorobą psychiczną), to jednak sytuacje szkolne także mogą być traktowane jako trudne i wymagające posiadania *resilience*.

Rozwój młodego człowieka w kontekście jego obowiązków edukacyjnych zawiera szereg kryzysowych momentów, takich jak przejście do czwartej klasy, które może się wiązać nie tylko z dużym poziomem stresu, lecz także z obniżeniem zdolności twórczych. Kolejnym przełomowym momentem edukacyjnym są egzaminy po ósmej klasie oraz będący nie mniejszym wyzwaniem wybór szkoły ponadpodstawowej. Również rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej szkoły średniej to moment przełomowy – odnoszący się do adaptacji w nowym środowisku społecznym, do „dorosłych” wymagań nauczycieli, a także bardzo częstego obniżenia wyników edukacyjnych (ocen). Dlatego uczniowie na przestrzeni całej kariery edukacyjnej powinni mieć okazje, by do takich trudnych momentów móc się przygotować psychicznie. Stwarzanie nowych warunków, które nieznacznie wykraczają poza strefę komfortu oraz trening konkretnych umiejętności – niezbędnych, by sobie w takiej sytuacji poradzić – pomaga dziecku kształtować poczucie sprawstwa oraz umiejętność adekwatnej samooceny.

Przykładowo, świetnym treningiem przed egzaminami jest udział w konkursach. Jednak

nie chodzi o to, by dorośli (szczególnie rodzice) wzbudzali w dziecku niezdrowe aspiracje („Musisz wygrać!”), lecz by pokazali, że rywalizacja wymaga przygotowania się i gotowości do zrozumienia i zastosowania się do konkretnych reguł. Pomoc rodziców powinna się ograniczać do wsparcia organizacyjnego, logistycznego (na przykład podwiezienie na konkurs) oraz psychicznego, zaś po stronie młodej osoby powinna być odpowiedzialność za poziom przygotowania się do rywalizacji, w tym, o ile to możliwe, współpracę z nauczycielem.

Moje badania wśród rodziców dzieci zdolnych pokazują, że wielu dorosłych stara się wyręczyć dziecko w przygotowaniu do konkursu, zaś w przypadku niepowodzenia – przekonują, że winne jego porażki są inne osoby (nauczyciele, komisja, inni uczniowie) lub warunki („ten konkurs był głupi”). A konkursy są przecież okazją, by zobaczyć związek pomiędzy pracą (wysiłkiem) a efektem, by porównać się do innych i kształtować swoją samoocenę – adekwatną, a nie zaniżoną lub zawyżoną; by nauczyć się pracy, która w budowaniu sukcesów jest ważniejsza niż posiadany talent. Systematyczne przygotowywanie się do konkursów (lub zawodów sportowych) i branie w nich udziału procentuje na egzaminach zewnętrznych: umiejętnością planowania czasu, który trzeba przeznaczyć na wykonanie zadania, radzeniem sobie ze stresem, rozumieniem, że jest to wydarzenie jedno z wielu w przebiegu edukacji. Daje to młodemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa – i nawet jeżeli uzyska wynik, który nie będzie go do końca satysfakcjonował, skupi się na budowaniu strategii doskonalenia siebie, a nie na obarczaniu winą za niepowodzenie innych osób.

Obniżanie lęku

Chociaż strategii budowania odporności psychicznej jest wiele, warto tu wspomnieć o najważniejszej, związanej z obniżeniem poziomu lęku, który

towarzyszy różnym wydarzeniom. Podane powyżej przykłady konkursów, odnoszące się do „hartowania” psychiki, oswajają sytuacje trudne i przygotowują scenariusze zachowań (tworzenie planu „B”). Jednak nie mniej ważne jest rozmawianie o tym, co i dlaczego budzi lęk. Taka rozmowa może być sposobnością do uświadomienia sobie przez młodzież, w czym tkwi istota problemu i jak sobie z nim poradzić. Warto podkreślić, że rozmowy zwiększające świadomość własnych zasobów, ograniczeń i poziomu odporności powinny być prowadzone przez rodziców, lecz mogą je moderować również nauczyciele lub pedagog czy psycholog szkolny.

Obniżeniu poziomu lęku służy także traktowanie problemów w kategorii wyzwań, a nie losowych przeciwności, na które nie ma się wpływu. Pozbawienie człowieka sprawstwa tworzy warunki do budowania wyuczonej bezradności i niechęci do tego, by podejmować wysiłek w każdej sytuacji, która okazuje się niekomfortowa. Z kolei rozumienie, że sytuacja problemowa może zostać rozwiązana – poprzez zastosowanie odpowiednich działań i wykonanie pracy – umożliwia skupienie się na rozwiązaniach, a nie na unikaniu trudności.

Matura to nie wyrok

„Do matury zostało już tylko kilka miesięcy” – co roku te słowa powtarza duże grono uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

Osoby o niskiej odporności psychicznej będą poszukiwały sposobów, by stworzyć narrację dla uzasadnienia ewentualnego niepowodzenia. Jeżeli były to ich dotychczasowe strategie radzenia sobie ze stresem, nie można oczekiwać, że będą teraz postępowały inaczej. Jednak otwiera to dla rodziców, nauczycieli i pedagogów możliwości przepracowania z takimi uczniami i uczennicami zarówno sposobów na to, by obniżyć poziom niepokoju, jak też by uświadomić im, jak bardzo efekty zależą od ich nastawienia, wysiłku i pracy. Nawet potencjalne niepowodzenie na egzaminie

może być traktowane jako sposobność do tego, by zastanowić się nad swoimi celami, mocnymi stronami i możliwymi strategiami działań. Bo przecież niepowodzenia edukacyjne nie są „wyrokiem”, a jedynie chwilową niedogodnością.

Przypisy

- ¹ N. Garmezy, A.S. Masten, A. Tellegen, *The Study of Stress and Competence in Children. A Building Block for Developmental Psychopathology*, „Child Development” 1984, nr 1 (55), s. 97–111.
- ² P. Salovey, A.J. Rothman, J.B. Detweiler, W.T. Steward, *Emotional States and Physical Health*, „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 110–121.

Abstract

Resilience in education

Resilience is a notion that appears increasingly more often in the context of educational activities. To what extent does the school develop students' psychological resilience to stress and how do these activities affect their educational outcomes? The author of this article considers the issue in view of stressful situations, e.g. school-leaving exams.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Autorka wielu publikacji naukowych i popularyzatorskich. Jest ekspertką zewnętrzną w warszawskim programie WARS i SAWA. W ramach współpracy z WCiES prowadzi szkolenia i konsultacje dla nauczycieli szkół warszawskich. Zainicjowała, współorganizowała i prowadziła wieloletni cykl szkoleń dla nauczycieli polskich szkół na Litwie w ramach projektu „Orły nie wchodzą po schodach”. Kierowała projektami badawczymi oraz wdrożeniowymi z zakresu pedagogiki zdolności i pedagogiki twórczości.

Czas na *resilience*

Dominika Sikora

Dlaczego w szkole potrzebna jest odporność psychiczna?

Czas egzaminów maturalnych i kolejne fazy: przygotowawcza, konfrontacji, oczekiwania na wyniki, wyników są niewątpliwie źródłem stresu i napięcia u młodzieży. Wiąże się to z faktem, że zdana matura jest przepustką na uczelnię wyższą, a w dalszej perspektywie umożliwia wymarzoną karierę zawodową. Ostatnie klasy szkoły średniej to ważny okres w życiu młodych ludzi – jest to czas kształtowania się postaw i przekonań wobec rzeczywistości i własnej tożsamości. Niewątpliwie presję potęgują wymagania, jakie młody dorosły sam sobie stawia, a także jego oczekiwania wobec społeczeństwa, rodziny, nauczycieli czy znajomych. Dlatego należy się przyjrzeć temu, co wzmacnia i uodparnia młodzież, dodaje im motywacji. Warto też zastanowić się, co powoduje, że niektórzy ludzie są bardziej elastyczni i potrafią się przystosować do trudnych czy stresujących warunków. Odpowiedzi można poszukiwać w fenomenie *resilience*.

Szerokie ujęcie *resilience*

Termin *resilience* wywodzi się od łacińskiego *resilire* (odskakiwać, odbić, powrócić do poprzedniego stanu) oraz *salire* (powstawać, sprężynować)¹. Wśród polskich badaczy termin ten jest tłumaczony w różny sposób, między innymi jako: sprężystość, sprężystość psychiczna, elastyczność, prężność, pozytywna adaptacja, odporność psychiczna. Można się też spotkać ze spolszczoną wersją – rezyliencja. Jednak w literaturze przedmiotu podkreśla się, że żaden z tych terminów w pełni nie oddaje tego, czym jest *resilience*. W celu uniknięcia chaosu terminologicznego w niniejszym artykule używane będzie angielskie słowo *resilience*.

Resilience w szerszym ujęciu jest postrzegana jako dynamiczny proces, odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć. Procesualne rozumienie

resilience składa się z dwóch wymiarów – czynników ryzyka bądź narażenia na nie oraz czynników chroniących. Czynniki ryzyka definiowane są jako niepomysłne, niekorzystne warunki życia, nieszczęście, przeciwności losu, chroniczny stres lub sytuacje i wydarzenia traumatyczne, które mogą mieć wpływ na zaburzenie funkcjonowania jednostki. W problematyce *resilience* najczęściej wymienianymi czynnikami ryzyka są: niski status socjoekonomiczny, choroby psychiczne rodziców, wcześniactwo, rozwód lub separacja rodziców, działania wojenne, przemoc fizyczna i psychiczna, odrzucenie przez rówieśników². Do czynników ryzyka zaczęto również uwzględniać zdarzenia znajdujące się na liście stresujących wydarzeń życiowych (HRLSI) autorstwa Thomasa Holmes'a i Richarda Rahego, między innymi: śmierć bliskiego członka rodziny, ciężka choroba lub wypadek z uszkodzeniem ciała, trudności seksualne, konflikty w rodzinie, rozpoczęcie lub zakończenie nauki czy znacząca zmiana kontaktów towarzyskich³. Badacze podkreślają, że dopiero współwystępowanie kilku czynników ryzyka znacząco zakłóca funkcjonowanie jednostki.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy grupy czynników chroniących, a ich podział został dokonany ze względu na źródło pochodzenia. Pierwszą grupę stanowią czynniki indywidualne, do których zaliczamy na przykład: poczucie własnej skuteczności, wysoką samoocenę, dobre funkcjonowanie edukacyjne, wiarę, pogodne usposobienie lub towarzyskość. Drugą grupą czynników chroniących są czynniki rodzinne, takie jak: bliskie relacje między członkami rodziny, spójność i zgodność rodziny, ciepło, dobra sytuacja materialna, brak konfliktów rodzicielskich i małżeńskich. Trzecią wymienianą grupą są czynniki zewnętrzne: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji, posiadanie mentora, uczęszczanie do pozytywnie funkcjonującej szkoły. Norman Garmezy jako czynniki chroniące wymienia również: dobre relacje z rówieśnikami

oraz posiadanie kompetencji osobistych. Natomiast Michael Rutter podaje: pozytywny klimat szkoły, odpowiednie praktyki rodzicielskie, dobre relacje ze znaczącymi dorosłymi, kontrolowanie sytuacji stresowych i punkty zwrotne w karierze⁴.

Garmezy zaproponował trzy modele wzajemnego oddziaływania czynników ryzyka i czynników chroniących: 1) równoważenia ryzyka, 2) redukcji ryzyka oraz 3) uodparniania na ryzyko. W pierwszym modelu zakłada się, że czynniki chroniące równoważą czynniki ryzyka. W drugim – że czynniki chroniące mają kluczową rolę, stanowią one swego rodzaju parasol ochronny przed czynnikami ryzyka. W trzecim modelu oddziaływania przyjmuje się, że jednostka powinna stale odczuwać pewien poziom stresu. Zbyt niski jego poziom może powodować spadek mobilizacji i motywacji w działaniu, natomiast zbyt wysoki – może doprowadzić do pojawienia się zaburzeń w zachowaniu. Według Garmezy średni poziom odczuwanego stresu uodparnia na działanie szkodliwych czynników i spełnia rolę adaptacyjną⁵.

Resilience jako właściwości osobowe

Resilience może być również interpretowane jako cecha osobowości o charakterze trwałym, choć stale rozwijającym się – mówimy wtedy o *ego-resiliency*. Termin ten został wprowadzony i rozwinięty przez Jeanne i Jacka Blocków. *Ego-resiliency* jest to zdolność jednostki do skutecznego radzenia sobie zarówno w sytuacjach traumatycznych, jak i z wydarzeniami dnia codziennego. Zatem *ego-resiliency* ujmowane jako zasób osobisty to zespół właściwości osobowościowych, kompetencji i umiejętności, dzięki którym jednostka ma zdolność do twórczego zmagania się z przeciwnościami, oderwania się od negatywnych doświadczeń, a także do wzbudzania pozytywnych emocji⁶. Znaczącymi umiejętnościami bezpośrednio związanymi z *resiliency* są: odwaga w radzeniu sobie ze stresem i problemami, elastyczność w stosowaniu

zachowań zaradczych, umiejętność przewartościowania i reinterpretacji znaczenia wydarzeń. Jak podaje Helena Sęk: „Tak też osoby o właściwościach *resiliency* nie da się złamać, potrafi nagiąć swoje schematy poznawcze i wykorzystać wiedzę w sposób elastyczny, mając nadzieję na korzystny wynik radzenia sobie z przeciwnościami życia”⁷. Z badań Barbary Fredrickson wynika, że doświadczanie afektu o charakterze pozytywnym koreluje dodatnio z *resiliency*. Osoby o wysokim nasileniu *resiliency* starają się dostrzegać pozytywne we wszystkich sytuacjach, a z porażek i błędów wyciągnąć wnioski na przyszłość. Także według Fredrickson jednym z fundamentów budowania *ego-resiliency* są pozytywne emocje⁸.

Wymiar edukacyjny *resilience*

Resilience odnosi się do wielu sfer życia; jedną z nich z pewnością jest przestrzeń edukacyjna, w której *resilience* rozumiemy jako „zwiększone prawdopodobieństwo sukcesu w szkole oraz innych osiągnięć w życiu, mimo doświadczania przeciwności spowodowanych przez wrodzone cechy jednostki, jej warunki życiowe oraz doświadczenia”⁹. Uczniowie mający wysoki poziom *resilience* wyróżniają się motywacją i wytrzymałością, a także cechują mniejszym ryzykiem porzucenia nauki. Na wzmacnianie *resilience* u uczniów niewątpliwie ma wpływ klimat szkoły i klasy oraz wymiar rodzinny. Niekiedy wymiar szkolny może działać jako substytut lub uzupełnienie płaszczyzny rodzinnej; w literaturze wymienia się trzy jego elementy: 1) wsparcie emocjonalne, zarówno nauczycieli, jak i rówieśników; 2) wsparcie logistyczne – dotyczy ono warunków materialnych szkoły, jej wyposażenia i infrastruktury; 3) ostatnim wymienianym elementem wsparcia *resilience* w wymiarze edukacji jest wzorzec *resilience*; odnosi się on do osoby nauczyciela, który z pewnością swoją postawą może być wzorcem i mentorem ucznia¹⁰. Badania Andrew J. Martina

i Herberta W. Marsha wykazały, że wzmocnienie *resilience* w obszarze edukacji przynosi efekty zarówno edukacyjne, jak i psychologiczne w obszarach takich, jak: radość ze szkoły, zaangażowanie w życie klasy, a także wzrost poczucia własnej wartości¹¹. Środowisko szkolne jest niewątpliwie ważnym aspektem budowania *resilience*, wzmacniania i wspomagania rozwoju osobowości typu *resilient*, jest to bowiem miejsce pierwszych porażek i sukcesów, ale również kształtowania się tożsamości jednostki.

Osoba *resilient*

Mimo wielowymiarowości zjawiska *resilience* możliwe jest podjęcie próby scharakteryzowania osoby o wysokim poziomie *resilience*; dotyczy ono zarówno elementów poznawczych, behawioralnych oraz emocjonalnych. Z pewnością, zgodnie z większością definicji, osoby *resilient* cechują się skutecznością w radzeniu sobie ze stresem, napięciami i negatywnymi emocjami, wykazują zdolności adaptacyjne i elastyczność w nowych sytuacjach, niekiedy trudnych czy problematycznych.

Poziom *resilience* pełni istotną rolę w funkcjonowaniu jednostki, między innymi w: pozytywnym i optymistycznym podejściu do życia; ciekawości i otwartości na nowe wyzwania i doświadczenia; poczuciu sensowności działań; poziomie autonomii. W relacjach osoby te przejawiają wyższe umiejętności interpersonalne, posiadają większą łatwość w nawiązywaniu ciepłych i serdecznych relacji, a także charakteryzuje je większa ugodowość¹². Uczniowie cechujący się wysokim poziomem *resilience* są pilniejsi, posiadają większą zdolność do koncentracji i uważności oraz wykazują większe skłonności do współpracy i pomocy. W literaturze przedmiotu wysoki poziom *resilience* wymieniany jest również jako czynnik chroniący przed podejmowaniem zachowań ryzykownych i szkodliwych dla zdrowia¹³.

Podsumowanie

W niniejszym artykule podjęto próbę analizy fenomenu *resilience*, zarówno pod względem procesualnego ujęcia *resilience*, jak i jako cechy osobowości, a także przedstawienia go w płaszczyźnie edukacji. Wydaje się, że koncepcja ta (w jakimkolwiek ujęciu) jest bardzo istotna dla funkcjonowania i dobrostanu psychicznego jednostki.

Egzaminy maturalne to czas intensywny dla młodych ludzi, dlatego ważne jest, aby ich wspierać i jak najlepiej przygotować na czekające ich wyzwania. Należałoby budować i rozwijać *resilience* już od najmłodszych lat dziecka; podstawowym i najważniejszym środowiskiem jest w tym zakresie rodzina, lecz równie istotne znaczenie ma wpływ szkoły i innych instytucji edukacyjnych oraz podejmowanych w nich działań pedagogicznych. Kluczem może być wspieranie wszystkich czynników chroniących, a także rozwijanie i kształtowanie umiejętności osobowych, aby młodzi ludzie osiągnęli sukcesy szkolne i osobiste, a w przyszłości stworzyli społeczeństwo *resilient*.

Przypisy

- 1 A. Błasiak, E. Dybowska, *Wzmacnianie rezyliencji w rodzinie – współczesną potrzebą*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13, nr 4 (49), s. 59–72.
- 2 A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2018, t. 12, s. 590.
- 3 T. Holmes, R. Rahe, *The Social Readjustment Rating Scale*, w: „Psychosomatic” 1967, nr 11, s. 213–218.
- 4 M. Boczkowska, *Pojęcie resilience w ujęciu tradycyjnym i współczesnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, t. XXXVIII, z. 4, s. 134–135.
- 5 M. Rutkowska, *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*, „Studia i Badania Naukowe” 2015, Rok IX, nr 1, s. 43–44.
- 6 A. Bzymek, *Rezyliencja w wybranych kontekstach pedagogiki społecznej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2021, t. 42, nr 2, s. 99–113.

- 7 H. Sęk, *Udział pozytywnych emocji w osiągnięciu zdrowia*, w: I. Heszen, J. Życińska (red.), *Psychologia zdrowia w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji*, Warszawa 2008, s. 78–80.
- 8 M. Rutkowska, *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*, op. cit., s. 30.
- 9 Cyt. za: M. Smulczyk, *Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych*, „Forum Oświatowe” 2016, nr 28(2), s. 203–222.
- 10 M. Smulczyk, *Problematyka academic resilience – teoria, badania i praktyczne zastosowanie*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016, nr 2 (23), s. 165–194.
- 11 Podaję za: M. Smulczyk, *Problematyka academic resilience – teoria, badania i praktyczne zastosowanie*, op. cit.
- 12 A. Falewicz, *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie” 2016, nr 23, s. 263–275.
- 13 N. Ogińska-Bulik, M. Zadworna-Cieślak, *Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 2 (19), s. 7–24.

Abstract

It's time for resilience

Will resilience become one of the trends in modern education or will it be quickly forgotten as yet another fad? The author of the article shows resilience from different perspectives: psychological, social, and educational. According to the research conducted so far, resilience is a multidimensional phenomenon and should be perceived as such by school didactics and educational practices.

Dominika Sikora

Absolwentka studiów magisterskich na kierunku familiologia na Uniwersytecie Szczecińskim. Członkini Koła Naukowego „Famili-Art”.

Głęboki kryzys oświaty?

Piotr Mosiek

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania” (Leszno, 19 listopada 2022)

Jak wskazują badania naukowe, krytyczne studia nad stanem oświaty, a nade wszystko praktyka i obserwacja codziennego życia szkoły – różne są drogi ubiegania się o jej dobre i skuteczne funkcjonowanie. Odbywa się to między innymi poprzez sprawowanie nad szkołą wielopłaszczyznowego nadzoru przez instytucje do tego uprawnione (nadzoru rozumianego jako realna troska o: przestrzeganie praw dziecka, demokratyzację procesu kształcenia czy też autonomię programową szkoły

– jak chciał przed laty Tadeusz Pilch¹); jak również poprzez aktywną i symbiotyczną współpracę ze środowiskiem jej lokalnego funkcjonowania; głównie jednak poprzez zamysł i refleksję środowisk ją współtworzących – nauczycieli, rodziców i samych uczniów z jednej strony, z drugiej zaś przedstawicieli organów prowadzących i nadzorujących (o nierzadko niestety rozbiegających się trajektoriach interesów² oraz ideologicznych wizjach szkolnego porządku i wypełnianych funkcji³).

Antynomie i wykluczenia (wprowadzenie)

Czy wskazane drogi uwzględniają: niefortunne rozwiązania organizacyjne na poziomie ministerialnym, niestabilność egzystencjalną współczesnej rodziny polskiej, atrofie relacji społecznych i odczuwaną relatywizację fundamentalnych wartości etycznych, niedoskonałości systemu wspierania i przygotowania nauczycieli do zawodu oraz wiele innych, jak chociażby selekcyjne uwarunkowania procesów edukacyjnych? Wszystkie one, choć w różnorodnym natężeniu, odciskają jednak swoje – z reguły niekorzystne – piętno na codziennym funkcjonowaniu instytucji oświatowych.

Skoro niezmiennym celem edukacji było, jest i będzie również w przyszłości – zdaniem Zygmunta Baumana – przygotowanie młodych ludzi do życia w otaczającej ich rzeczywistości⁴, to zasadnym wydaje się pytanie: jak zatem w tych warunkach odnajdywać ma się szkoła z przypisanymi jej funkcjami? Na ile jej struktura, kształt organizacyjny, a przede wszystkim: klimat, kultura edukacyjna (a w zasadzie – dynamika procesu rekulturacji⁵), realizowane treści programowe, poziom uspołecznienia i demokratyzacji, charakter współpracy z otaczającym środowiskiem lokalnym⁶, otwartość wobec aktualnych osiągnięć naukowych oraz zdolność do samorozwoju pozwalają sprostać stale ewoluującym wymaganiom współczesności?

Nie sposób w dyskusji o szkole pominąć czynników zewnętrznych, formujących jej organizacyjną oraz instytucjonalną tożsamość. Burzliwe otoczenie – przesiąknięte konfliktami, politycznym radykalizmem i populizmem oraz negacją, wydawać by się mogło, że trwałych wartości – nie służy edukacji. Postępujące procesy de-demokratyzacyjne (określenie Charlesa Tilly'ego⁷), indoktrynacja polityczna, znajdująca swoje odzwierciedlenie w dokonywanej (de)reformie oświatowej, ograniczanie autonomii szkół, dyktowane fatalnym prawem oświatowym, de-

strukcyjna polityka społeczna, zideologizowanie szkoły – służą kształtowaniu postaw konformistycznych, oportunistycznych, ksenofobicznych, czy też agresywno-destrukcyjnych⁸.

Wpisana w narrację kultu narodowości niechęć do pluralizmu i różnorodności złowieszczo wybrzmiewa w kolejnych regulacjach prawnych, których swoistym symbolem stało się „Lex Czarnek” (projekt ustawy nowelizacji prawa oświatowego, znany pod nazwą „Lex Czarnek 2.0”, został zawetowany 15 grudnia 2022 roku przez prezydenta Andrzeja Dudę; ministerstwo zapowiedziało kolejną wersję nowelizacji – przyp. red.). Dokonywany się w kontekście epistemologicznym proces redukcji kulturowej ustanawia kategorię marginalizacji jako opis „(...) typowego mechanizmu poznawczej reakcji adaptacyjnej na kontakt z innowacją, zwłaszcza widzianą jako obcość. Skoro obce jest wszystko, co znajduje się poza sferą mojego uprzedniego przyzwolenia, oswojenia, co narusza moje kryteria istotności i normy, to moja struktura esencjalna, jeśli nią się kieruje jako daną, od razu eliminuje istotność, a więc spycha na margines zainteresowania, uznania wagi, otwarcia na znaczenie, w ogóle widoczności, a więc przeciwdziała chłonności, blokuje proces wymiany symbolicznej, naznacza dystansem odpychającym poza krąg równoprawności⁹”. W taki oto sposób konstytuowana jest logika socjalizacji jako stanowienie edukacyjnego centrum oraz peryferii, dialektyka zawłaszczania i wywłaszczania, przemieszczania na obrzeża widzialności innego, obcego.

Magdalena Środa, charakteryzując procesy symbolicznej asymilacji i eksterminacji społecznej, wskazuje na historycznie wypracowane mechanizmy wykluczania: stereotypizacji (obcy jako symbol), biologizacji (obcy jako abiekt), orientalizacji (obcy jako obiekt), eksterminacji (obcy jako ciało) i obojętności (obcy jako nikt)¹⁰. „Być może to, co najściślej definiuje nowoczesność, to antynomia między europejskim zaangażowaniem w świat a obojętnością wobec niego, między

Wyraźnie akcentowana edukacja obywatelska i antydyskryminacyjna, osadzona w bezwarunkowej akceptacji prawa każdego ucznia i każdej uczennicy do wolności, szacunku i samostanowienia, winna być jedną z dróg zdecydowanego i skutecznego zabiegania o równouprawnienie człowieka we wszystkich układach relacyjnych.

głoszonymi i eksportowanymi powszechnymi normami moralnymi a radykalnym, opartym na nieusuwalnym dualizmie wykluczeniu¹¹.

Czy funkcjonując w otoczeniu tak chybotliwym i przesiąkniętym antagonizmami, ma zatem współczesna polska szkoła (i edukacja) szansę na stanie się przestrzenią uznania, krytycznej refleksji w działaniu i nad działaniem¹², miejscem rozwoju każdego człowieka (bez względu na jego orientację seksualną, pochodzenie, kolor skóry, narodowość czy światopogląd) oraz budowania jednostkowej i wspólnotowej tożsamości¹³?

Tak postawionym problemom i wielowątkowym zagadnieniom poświęcona została Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa „Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania”. Jej organizatorem była Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, współorganizatorami zaś – Powiat Leszczyński i Urząd Miasta Leszna.

Konferencję otworzyła uroczyście prof. WSH dr Gabriela Andrzejewska, Dziekan Wyż-

szej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, która podkreśliła wielowymiarowość podejmowanej przez prelegentki i prelegentów tematyki oraz konieczność organizacji konferencji/szkoleń/warsztatów zorientowanych na palące problemy edukacyjne w okresie postpandemicznym. Istotność, praktyczną użyteczność oraz swoistą odwagę w podejmowaniu konferencyjnej problematyki podkreślali w swych wystąpieniach przedstawiciele współorganizatorów przedsięwzięcia: Maciej Wiśniewski – Wicestarosta Leszczyński oraz Robert Fryz – Naczelnik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Leszna.

Własny vs. inny

Otwierający wykład, pod tytułem *O niektórych konsekwencjach/paradoksach procesów marginalizacji i wykluczenia w rodzimej błędnej i uproszczonej interpretacji komunitaryzmu publicznego Johna Rawlsa*, wygłosił prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki (Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski – *emeritus*, członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN). Stanowił on próbę omówienia wybranych aspektów rodzimej kultury politycznej oraz życia publicznego, pojmowanego jako ciąg wydarzeń będących wypadkową powtarzalności pewnych procesów, a także ich całkowitej spontaniczności oraz nieprzewidywalności. Matrycą interpretacyjną dla rozważań prelegenta była teoria komunitaryzmu publicznego Johna Rawlsa, amerykańskiego filozofa politycznego. Wielowątkowość wykładu podkreślona została dodatkowo analizą kluczowych pojęć i procesów, mających istotne znaczenie dla prowadzonego wywodu: anomii i marginalizacji, rezyliencji, apatii politycznej i obskurantyzmu, traumy/politraumy i resentymentu, a także kodów językowych Basila Bernsteina. Szeroki kontekst socjologiczny stanowił teoretyczne odniesienie i uzasadnienie dla obecnych w masowej narracji socjotechnicznej rządzących narzucanych stereotypów i obskuran-

ckich haseł. Rzekomo sprawiedliwa demokracja socjalna, dychotomiczny i perswazyjny podział: swój (nasz, własny) vs. obcy (wrogi, inny), jednostronność emitowanych nachalnie komunikatów medialnych – skutkują nienawiścią, antagonizmami i sprzecznościami w rodzimej przestrzeni publicznej.

Obecna zatem w Polsce apatia i stagnacja polityczna przemawiają, zdaniem Radziejewicza-Winnickiego, za „(...) pilną rolę kultury i modernizacji społecznej oraz międzydyscyplinarnej współpracy. One właśnie kryją w sobie mechanizmy, które stałyby się siłą motywującą na rzecz wolności, prawnie dopuszczonej demokratycznej egzystencji w przyjaznym obywatelowi kraju o stałym rozwoju ekonomii państwa w ramach spójności wspólnoty i postępującej integracji państw Unii Europejskiej”.

Autorkami kolejnego wystąpienia, zatytułowanego: *Szara strefa. Zachowania o charakterze molestowania seksualnego w codzienności szkolnej*, były prof. UAM dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska oraz prof. UAM dr hab. Katarzyna Waszyńska. Poparta bogatym materiałem badawczym oraz mnogimi egzemplifikacjami językowymi, odnawianymi w przestrzeni szkolnej, prezentacja stanowiła punkt wyjścia dla wieloaspektowej charakterystyki dyskryminacji płciowej, nierzadko zakamuflowanej przemocy symbolicznej i realnie doświadczanego molestowania seksualnego. Wyraźnie zaś akcentowana edukacja obywatelska i antydyskryminacyjna, osadzona w bezwarunkowej akceptacji prawa każdego ucznia i każdej uczennicy do wolności, szacunku i samostanowienia, winna być jedną z dróg zdecydowanego i skutecznego zabiegania o równouprawnienie człowieka we wszystkich układach relacyjnych.

Tematem wystąpienia dr Izabeli Czerniejewskiej (reprezentującej Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu) było *Dziecko z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w szkole*. Prelegentka omówiła prawne i społeczne aspekty statusu mi-

grantów, zwracając uwagę na stan niepewności, zachwiania bezpieczeństwa i depryzację wielu potrzeb w przypadku migrantów wojennych. Podkreślona została rola szkoły i właściwie przez nią prowadzonego procesu integracji (nie zaś asymilacji czy też inkulturacji). Szczególne znaczenie przypisane zostało dbałości szkoły o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży ukraińskiej, budowanie ich relacji z polskimi rówieśnikami, jak również dbałość o rzetelną komunikację językową; wskazane zostały także praktyczne działania w wielokulturowej przestrzeni szkolnej (gazetki, ogłoszenia w językach obcych, projekty i konkursy klasowe oraz szkolne, wycieczki i spacerki po okolicy, dysponowanie pakietami powitalnymi i in.).

Szkoła wobec odmienności

W kolejnym wystąpieniu, zatytułowanym *Afirmacja tożsamości jako podstawa oporu*, prof. UŚ dr hab. Ewa Bielska omówiła wybrane konteksty władzy i oporu, koncentrując się na: ideologiach edukacyjnych (model neoliberalny vs. model obywatelski), charakterze treści ulokowanych w programach edukacyjnych, jak również instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym pozycjonowaniu szkoły w sieci społecznej. Przedstawione zostały wybrane ujęcia teoretyczne oporu (teoria władzy, teoria tożsamości, teoria transgresji i emancypacji), znajdujące ponadto swoje odzwierciedlenie w późnonowoczesnych krytycznych kontekstach różnorodnych koncepcji i teorii (nowych ruchów społecznych, feministycznej, krytycznej teorii rasowej, w teorii LGBT i teorii queer, w studiach nad migracjami i uchodźstwem, czy też nad niepełnosprawnością). W dalszej części wykładu prelegentka zoperacjonalizowała pojęcie afirmacji, zwracając uwagę na konteksty koherencji, uznania moralnego, poczucia kompetencji i stabilności oraz omówiła wybrane strategie afirmacji tożsamości: działania infrapolityczne, mikroopór, dezidentyfikację, transgresję i performans.

Zagadnieniu *Nauczyciel i rodzic wobec zaburzeń lękowych i ataków paniki u dzieci i młodzieży* poświęcone zostało wystąpienie prof. UAM, WSH dr hab. Ewy Karmolińskiej-Jagodzik. Punktem wyjścia wykładu była analiza mapy pojęciowej, uwzględniająca charakterystykę: ataków paniki oraz zaburzeń lękowych, a także fizjologię stresu i traumy. Tak zarysowana siatka pojęciowa pozwalała prelegentce na określenie koniecznych/niezbędnych kompetencji współczesnego nauczyciela w zakresie udzielania wielopostaciowego wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z niniejszymi zaburzeniami.

Tematyka *Poczucia bezpieczeństwa uczniów (z różnych kultur w środowisku szkolnym)* poruszona została przez dra Mirosława Radołę (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Pojęcie bezpieczeństwa potraktował on jako punkt wyjścia dla wszelkich praktycznych działań szkoły oraz instytucji współokreślających jej organizacyjny kształt (kuratoriów oświaty, organów prowadzących placówki oświatowe). Zasadność postawionego przez prelegenta pytania: „czy edukacja ma w tej kwestii coś do zrobienia?” – wydaje się bezsprzeczna. Uzasadnienie stanowi mnogość obszarów codziennej praktyki zabiegania/upominania się o bezpieczeństwo ucznia (regulowanej licznymi aktami prawnymi). Są to: droga do szkoły, pierwsza pomoc, klimat szkoły, bezpieczny wypoczynek, zapobieganie agresji i przemocy, profilaktyka uzależnień, czy też promocja zdrowego stylu życia. Sprawcza reaktywność szkoły w tych obszarach stanowi zatem o jej systemowym przygotowaniu do zapewnienia dobrostanu każdemu uczniowi – bez względu na odmienne potrzeby edukacyjne.

Zamykający konferencję wykład dra Bogusława Dziecioła (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) poświęcony został zagadnieniu *Szkoła wobec społecznej odmienności*. Stanowił on próbę refleksji nad rozwojem człowieka i jego humanistycznego potencjału poprzez modelowany kontakt ze społeczeństwem w kontekście obowią-

zującego w pedagogice paradygmatu społeczno-personalistycznego. W niniejszym wystąpieniu, odwołującym się do teorii kontroli i ładu społecznego oraz teorii funkcjonalnej, odmienność potraktowana została jako zjawisko aksjologicznie normalne o szczególnym znaczeniu dla praktyki funkcjonowania instytucji oświatowych. Prelegent wskazywał na fakt, iż w przyjętym autorskim modelu badawczo-eksplikacyjnym odmienność fizyczna, społeczna i kulturowa uczniów, nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły – jako pojedyncze zjawisko – generuje szeroką problematykę do dalszej analizy (jak należy postrzegać odmienność?, jak ona się wpisuje w ład społeczny szkoły?, jakie mechanizmy kontroli mogą wpływać na traktowanie uczniów odmiennych w szkole?, jakie potrzeby metodyczne i organizacyjne wspierają szkolny ład i prawidłowe traktowanie odmienności?). Bogusław Dziecioł, wskazując na konieczność partnerstwa w stosunku wychowawczym oraz konieczność obecności w nim pluralizmu i tolerancji (idea *unitas multiplet*), konkluduje: „Szkoła, jako podstawowa agencja kontroli społeczno-wychowawczej w okresie dorastania musi reagować na wszystkie zachowania uczniów, a nawet na sposób ich rozumowania, wartościowania, motywowania, samosankcjonowanie, samowychowanie, które to procesy się w ich mentalności utrwalają i będą rzutować na postawy i zachowania w przeszłości”.

Jakie alternatywy?

Podsumowania przebiegu konferencji dokonał prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, kładąc nacisk na dwie zasadnicze konkluzje: 1) wzrastające znaczenie Wielkopolski i jej ośrodków akademickich (w tym głównie Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz instytucjonalnie dużo młodszej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie dla rozwoju rodzimej pedagogiki oraz rozbudzania inicjatyw edukacyjnych o znaczą-

cych walorach praktyczno-poznawczych i badawczych; 2) wielką wartość spotkań przedstawicieli świata nauki oraz świata praktyki edukacyjnej, na mnogość postaw/przekonań/doświadczeń, które mają sobie wzajemnie do zaoferowania, a które nie wykluczają ich w żadnym stopniu z przestrzeni udanej współpracy, na której zyskać mogą obie strony, włącznie ze szkołą, jako instytucją ich wspólnej uwagi i troski.

Konferencja „Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania” stanowiła istotny element szerszej refleksji nad prakseologią codziennych zmagani edukacyjnych z dynamiką zachodzących zmian gospodarczych i społeczno-kulturowych, warunkującą między innymi: postępowanie wielowymiarowości przestrzeni życia i środowisk wychowawczych, a także różnicowanie szans życiowych osób i grup wykluczonych, zmarginalizowanych oraz dyskryminowanych.

Płaszczyzny niniejszej ekskluzji przyjmują i mozolnie wykuwają swój bolesny kształt również w rzeczywistości szkolnej, która z definicji przecież powinna być przesiąknięta na wskroś tolerancją – dopełnioną wzajemnym szacunkiem¹⁴, zrozumieniem odmienności, życzliwością oraz kulturą współpracy (jako podstawową przesłanką dla edukacji kooperacyjnej¹⁵), spolegliwością i wsparciem dla każdego, kto niniejszej pomocy wymaga.

Tymczasem pobieżna chociażby obserwacja szkolnych korytarzy, sal lekcyjnych, placów, boisk i pokojów nauczycielskich rodzi nierzadko krytyczne refleksje nad praktykami oświatowego egalitaryzmu i sprawczością wychowawczą szkoły jako instytucji dobra publicznego. Jej głęboki kryzys nie rezonuje samoistnie – jest bowiem przejawem upadku społeczeństwa polskiego, jego przegranej szansy na systemowy przełom i zmierzanie w kierunku demokracji zachodnich, liberalnych i obywatelskich, uznających własną różnorodność i pielęgnujących pluralizm¹⁶. Opóźnienie kulturowe, kryzys demokracji, głębokie

dziedzictwo posttotalitaryzmu, nasze narodowe, silnie zakorzenione przyzwyczajenia, a ponadto upadek etosu inteligencji i uniwersytetu – rysują przed polską szkołą fatalne perspektywy rozwojowe, dla których nadzieja staje się towarem deficytowym.

Czy istnieje zatem alternatywa i w jakich działaniach upatrywać można szansę? Próbę rozstrzygnięcia dylematu podejmuje Zbigniew Kwieciński, wskazując na konieczność: 1) kształtowania myślenia krytycznego i sprzyjania pozytywności przez uczniów wiedzy o różnych kulturach; 2) pielęgnowania uczuć wyższych oraz 3) stwarzania okazji do współdziałania i do czynów szlachetnych¹⁷. Wbrew przecież niesprzyjającym okolicznościom społeczno-kulturowym i politycznym współczesna polska młodzież dopomina się uznania jej otwartości na świat i europejskie wartości, odnosi sukcesy naukowe na arenie międzynarodowej, daje liczne dowody swojego altruizmu i przywiązania dla humanitaryzmu oraz postaw krytyczno-emancypacyjnych¹⁸.

Z tego właśnie powodu tematyka zorganizowanej konferencji żywo korespondowała i odpowiadała na potrzeby stałego podnoszenia jakości wypełnianych przez współczesną szkołę funkcji. Obecni na wydarzeniu dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, nauczyciele, a także studenci i osoby zainteresowane funkcjonowaniem rodzimych oświaty uczestniczyli w dyskusji nad postrzeganiem współczesnej szkoły, uwikłanej w różnorodne relacje i zależności mające niekwestionowany wpływ na jakość organizowanych w niej procesów edukacyjnych. Dawali tym samym dowód potrzeby wzajemnej relacji, wymiany poglądów oraz doświadczeń budujących niekoniernie antagonistyczny, a raczej dopełniający się obraz przeobrażającej się szkoły w zetknięciu z ponowoczesnymi warunkami życia; warunkami, w których doświadczenie inności/odmienności otwiera przestrzeń dla rozumnego budowania tożsamości zakotwiczonej w afirmacji uczestnictwa w wielokulturowym świecie.

Przypisy

- ¹ T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999.
- ² Stefan M. Kwiatkowski nawołuje do reformy ponad podziałami, a nawet opracowania i powszechnego respektowania przez kolejnych decydentów oświatowych „paktu o edukacji”. Patrz: S.M. Kwiatkowski, *Zmiana edukacyjna jako naturalne źródło konfliktów*, w: I. Nowosad, K. Pietrań, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?*, Toruń 2016, s. 29.
- ³ Por. B. Śliwerski, *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020.
- ⁴ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przeł. P. Poniadowska, Wrocław 2012.
- ⁵ Zob. I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Kraków 2019. Autorka podkreśla, iż „(...) każda próba udoskonalenia lub poprawy pracy szkoły pomijająca jej kulturę będzie oznaczać bezproduktywną działalność, która wprawdzie wprowadza zmiany, ale takie, które nie przyczyniają się do wzrostu uczniowskich osiągnięć. (...) Najczęściej są one powierzchowne i dotyczą fasady, a nie istoty funkcjonowania szkoły – jej kultury” (s. 147).
- ⁶ Por. P. Mosiek, M. Radoła, *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne*, Toruń 2021.
- ⁷ C. Tilly, *Demokracja*, przeł. M. Szczubiałka, Warszawa 2008, s. 69 i kolejne.
- ⁸ A. Olubiński, *Edukacja do poru i (nie)posłuszeństwa. Ku emancypacji i demokracji*, Toruń 2021.
- ⁹ L. Witkowski, *O paradoksach marginalizacji. Dwa przejawy zmiany statusu marginesu w społeczeństwie i w naukach społecznych*, w: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 23–24.
- ¹⁰ M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020.
- ¹¹ Ibidem, s. 297.
- ¹² H. Mizerek, *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?*, Kraków 2021.
- ¹³ Niektórym z tych zagadnień poświęcone jest opracowanie: M.J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2021.
- ¹⁴ Zdaniem Michaela Walzera tolerancja jest relacją opartą na nierównoważnej pozycji stron, dlatego też: „(...) tolerowanie kogoś innego jest oznaką siły; bycie tolerowanym to zaakceptowanie własnej słabości. Powinniśmy zatem dążyć do stworzenia jakiejś lepszej formuły, czegoś, co wykracza poza wymogi tolerancji – czegoś takiego jak wzajemny szacunek”. M. Walzer, *O tolerancji*, przeł. T. Basznia, Warszawa 1999, s. 68.
- ¹⁵ Kooperatywne formy edukacji mają wpływ na wiele płaszczyzn funkcjonowania szkoły, w tym na kształtowanie się procesu uczenia (się). Por. B. Śliwerski, *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Warszawa 2022.
- ¹⁶ J.-W. Müller, *Strach i wolność. O inny liberalizm*, przeł. P. Masłowski, Warszawa 2020.
- ¹⁷ Z. Kwieciński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Stary Toruń 2019, s. 210.
- ¹⁸ Problematyce młodzieży poświęcony został nr 6/2022 Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje” opatrzony tytułem „Młodzież teraz!”.

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 Radziewiczem-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).

Pozytywna mobilizacja

Joanna Sadłowska

Polonistka przygotowuje (się) do matury

Na kilka miesięcy przed egzaminem w mojej klasie maturalnej trwa pełna mobilizacja. Doczytujemy obowiązkowe teksty z literatury współczesnej, powtarzamy informacje o epokach, bezustannie ćwiczymy właściwą budowę argumentów. Wśród uczniów staram się być spokojna, opanowana, pogodna. Wewnątrz od miesięcy trwam w pełnym napięciu. Matura jest trudna, wy-

magająca psychicznie i fizycznie, a czas prawdziwego, rzetelnego przygotowania można zawęzić w zasadzie do ostatniego roku, gdy skończyło się nauczanie zdalne. Czy podjęte przeze mnie działania przyniosą efekty? Układam z nich z konieczności niepełną listę i po raz kolejny rozważam, co udało się zrealizować, na co jeszcze mam czas, a czego z pewnością zrobić nie zdążę.

Priorytety i wymagania

Najważniejsze było pogodzenie się z nowym stanem rzeczy. Przyjęłam do wiadomości fakty: uczniowie czeka trzyczęściowy arkusz egzaminacyjny, na którego napisanie mają 4 godziny – język polski w użyciu z notatką syntetyzującą, test historycznoliteracki, wypowiedź argumentacyjna na minimum 300 słów. Oprócz tego egzamin ustny – dwie wypowiedzi monologowe: pierwsza, dotycząca pytań z puli tematów jawnych, odwołująca się do listy lektur obowiązkowych, druga, z zestawu nieujawnionego, związana z załączonym materiałem literackim, ikonycznym bądź językowym. Czas przygotowania: 15 minut, czas wypowiedzi: 10 minut, czas na rozmowę: 5 minut. Po dokładnym zapoznaniu się z wymaganiami egzaminacyjnymi i proponowanymi arkuszami moim priorytetem stało się oswojenie z nimi uczniów. Jeśli mają się czegoś obawiać – to nie tego, że nie wiedzą, co ich czeka.

Przy tak szerokim materiale oraz obszernych wymaganiach musiałam podjąć decyzję, jakim elementom poświęcić najwięcej czasu. Kluczową częścią egzaminu jest praca literacka – to 58% procent całościowej oceny w 2023 i 2024 roku, więc nie mogę wypuścić z sali ucznia, który choć raz nie napisał samodzielnie poprawnie zbudowanej wypowiedzi argumentacyjnej. Nacisk położyłam na argumentowanie przyjętego stanowiska i funkcjonalne wykorzystanie tekstów literackich. Funkcjonalne – to słowo klucz. Tępiłam streszczenia, wypowiedzi nie dotyczące tematu, przywoływanie informacji bez związku z argumentacją. Jeśli odwołujesz się do faktów z lektury, to celowo, analizuj je, wyciągaj wnioski, rozważaj różne aspekty zagadnienia. Prace pisaliśmy na lekcji, etapami, głośno odczytując fragmenty. Stawiałam klasie pytania: dlaczego ten akapit jest niepoprawny? Czego brakuje? Jak zredagować go ponownie? Gdy uzyskałam pierwsze naprawdę dobrze skonstruowane prace – od tych uczniów, którzy po-

czątkowo zupełnie nie radzili sobie z tą częścią egzaminu – nabrałam nadziei. Konteksty? Tylko dla najmocniejszych. Uczniowie słabsi muszą się skupić na właściwym wykorzystaniu tekstów obowiązkowych, gdyż nawet najlepiej dobrany kontekst nie zapewni im pozytywnego wyniku na maturze; z niektórymi więc ćwiczę tylko to, co niezbędne. Musiałam pozbyć się złudzeń, że od uczniów o mniejszych możliwościach wciąż mogę wymagać więcej.

A jeśli rzeczywiście nie zachwyca?

Co z pozostałymi częściami egzaminu? Do rozwiązania testu historycznoliterackiego niezbędna jest znajomość epok, lektur i pojęć. Każdy sprawdzian buduję na wzór egzaminacyjny, oczywiście uszczegóławiając punktację i rozbudowując konkretne elementy. Przyzwyczajam do jego formuły, ale nie obawiam się go, gdyż umiejętności potrzebne do jego napisania ćwiczę na każdych zajęciach. Język polski w użyciu to przede wszystkim kilka lekcji na rzetelne zaznajomienie ze sposobem budowania notatki syntetyzującej i powracanie co jakiś czas do tego ćwiczenia. Inne umiejętności potrzebne do napisania testu uczniowie kształcą na każdych zajęciach i na różnych przedmiotach. Jeśli do klasy czwartej dotarł uczeń, który wciąż nie radzi sobie z czytaniem ze zrozumieniem, to najprawdopodobniej niewiele już dla niego zrobię, a mogę zaniedbać o wiele ważniejsze elementy egzaminu. Wybór jest oczywisty.

Kilkadziesiąt lektur obowiązkowych – to kolejne wyzwanie. Przede wszystkim ważne jest, by uczniowie znali ich tytuły i umieli przyporządkować je do odpowiednich autorów i epok literackich. Wśród nich wyróżniłam teksty literackie poznawane w całości, a następnie te, które stanowią trzon lekturowego kanonu „od zawsze”, bez względu na maturalne zmiany. Zwróciłam też uwagę na teksty zupełnie nowe, a przede wszystkim na literaturę współczesną. Nie sposób

przecenić też tekstów powstałych w XIX wieku, a stanowiących zawsze mocną reprezentację na egzaminie.

Przy pisaniu pracy literackiej uczeń powinien się odwołać do swoich ulubionych, najlepiej znanych tytułów. Czy każdy z nich może stworzyć swój prywatny kanon 7–8 lektur, które są mu naprawdę znane? Powinien. Mobilizuję uczniów do zaproponowania takiej listy, konsultujemy ją, a potem od każdego ucznia wymagam szczegółowej wiedzy dotyczącej wybranych lektur. Jak opanować pozostałe teksty? Bazowałam na jawnej liście pytań do matury ustnej. Poświęcałam część lekcji, fakultetów na głośne odczytanie zagadnień do konkretnego tekstu czy tekstów z epoki. Uczniowie wynotowywali pojawiające się w zagadnieniach motywy, przyporządkowywali je do odpowiednich lektur. Nie oczekuję znajomości każdego zagadnienia, ale nie mogę pozwolić, by jakikolwiek tytuł z listy lektur był im obcy. Gdy zdarza się, że jakiś tekst został przez klasę kompletnie zapomniany, muszę się zatrzymać, przypomnieć jego główne wątki, rozdać karty pracy, poprosić o przygotowanie prezentacji, a przede wszystkim bezustannie, przy każdej okazji, powtarzać.

Repetitio est mater studiorum

Lekcja bez powtórki to lekcja stracona, dlatego każdą warto rozpocząć od rozgrzewki. Rzucić uczniom hasło: „pojęcie”, „bohater”, „utwór”. Jeśli nie pamiętają, niech sprawdzą w swoich naturalnych materiałach, zeszytach, repetytoriach, notatkach.

Nie lekceważę internetu. Wskazuję uczniom najwartościowsze strony, najlepsze powtórzenia online, odpowiednie filmy na YouTube. I tak tam zajrzą, niech więc robią to z głową. Urządzam quizy, zlecam prezentacje grupowe, proszę maturalistów o stworzenie gry planszowej/karcianej do danego utworu, epoki, zagadnienia. Pytam, angażuję, umożliwiam uczniom samodzielną pracę

nad konkretnym zagadnieniem. Wielokrotnie przekonałam się, że jeden dobrze przygotowany uczniowski projekt może być efektywniejszy niż moja popisowa lekcja, nawet na chwilę przed maturą. Ostatnie tygodnie przed egzaminem – to tylko powtórki. Obiecałam je sobie i uczniom.

Głęboki oddech

Czy czasami opanowuje mnie bezsilność? Niejednokrotnie. Gdy jestem zmęczona, gdy zdarzają się sytuacje konfliktowe, gdy sprawdzian wypadł słabo, gdy kolejną godzinę podczas weekendu spędzam na sprawdzaniu prac literackich... Ale po zrobieniu tej listy, tego rachunku sumienia na kilka tygodni przed maturą, świadomie decyduję się tylko na pozytywną mobilizację – i uczniów, i samej siebie. Zrobiłam tyle, ile mogłam, nie zmarnowałam czasu, więc oddycham głęboko, powściągam emocje...

Jak to rzekł Marek Aureliusz? „Nie ma żadnej innej sytuacji w życiu tak odpowiedniej do uprawiania filozofii, jak ta, w której się znajdujesz”. Pewien rodzaj ulgi sprawia mi teraz postawienie matury 2023 w takim właśnie świetle. A Tobie?

Joanna Sadłowska

Nauczycielka doradczyni metodyczna w zakresie języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Polonistka w VII Liceum Ogólnokształcącym im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Szczecinie.

Co nowego na maturze z historii?

Wiktorія Knap

Najważniejsze zmiany, zmodyfikowane zadania, przykładowe tematy

Wielkimi krokami zbliża się nowa matura w formule 2023. Mogą przystąpić do niej osoby, które uczęszczały do 8-klasowej szkoły podstawowej, a następnie ukończyły 4-letnie liceum lub 5-letnie technikum lub drugą klasę szkoły branżowej II stopnia, absolwenci ponadpodstawowej szkoły średniej sprzed 2005 roku oraz osoby, które ukończyły szkołę średnią za granicą (bez uprawnień na studia). Maturę z historii w 2023 roku będzie można zdawać wyłącznie w formule rozszerzonej.

Egzamin odbędzie się 18 maja i będzie trwać 180 minut, z możliwością wydłużenia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz cudzoziemców. Zdający będą mogli uzyskać maksymalnie 60 punktów. Wyniki zostaną ogłoszone w lipcu.

W latach 2023 oraz 2024 egzamin maturalny z historii będzie przeprowadzany na podstawie wymagań egzaminacyjnych określonych w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 10 czerwca 2022 roku.

Egzamin w nowej formule

Bezpośrednie przygotowania do matury z historii w 2023 roku (pośrednie trwają właściwie już od klasy 4 szkoły podstawowej) warto zacząć od lektury *Informatora o egzaminie maturalnym z historii od roku 2022/2023*, dostępnego na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Maturze z roku 2023 odpowiada kolor fioletowy, jest też dostępna formuła z roku 2015 – kolor pomarańczowy. W czasie przygotowań do egzaminu warto skorzystać ze starszej formuły, gdyż spośród zamieszczonych tam zadań, które odpowiadają kryteriom nowej matury, mogą zostać wybrane zadania na najbliższy egzamin.

Podczas przygotowań istotne jest, by skupić uwagę nie tylko na *Informatorze*, ale także na *Aneksie do Informatora o egzaminie maturalnym z historii w Formule 2023 obowiązującego w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024* oraz *Arkuszach pokazowych na rok 2023 z historii*.

Oczywiście tylko pełna realizacja podstawy programowej daje możliwość odpowiedniego przygotowania do egzaminu maturalnego.

Do jakich zmian trzeba się przygotować?

Aby przyjrzeć się zmianom w praktyce, warto sięgnąć do istotnych w pracy nauczyciela arkuszy pokazowych: dla uczniów bez niepełnosprawności i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla zdających z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, dla zdających słabosłyszących i słabowidzących, niewidomych, niesłyszących, z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym. Przyjrzyjmy się najpierw – zgodnie z kolejnością w arkuszu egzaminacyjnym – zadaniom zamkniętym. Ich treści będą zgodne z wymaganiami egzaminacyjnymi; szczegółowe znajdują się we wspomnianym już *Aneksie do Informatora o egzaminie maturalnym z historii w Formule 2023* – najnowsza aktualizacja z 26

sierpnia 2022 roku. Zadania oraz zmiany – zgodnie z *Informatorem* – których powinniśmy się spodziewać na najbliższej maturze, to:

- zadania dotyczące porównywania stylów architektonicznych, bazujące na fotografiach lub ilustracjach; znane uczniom, wydają się być tymi sprawiającymi mniej trudności;
- więcej zadań bazujących na tekstach źródłowych i jednocześnie wymagających wiedzy historycznej, umiejętności porównywania, wnioskowania, argumentowania, uzasadniania, czyli dbałości o funkcjonalność wypowiedzi;
- zadania typu prawda/fałsz – nadal trzy opcje;
- zadania, w których należy dokonać analizy ilustracji;
- zadania zawierające fragmenty biogramów postaci historycznych;
- zadania zawierające fragmenty wypowiedzi postaci historycznych.

Z powodu niezgodności treści z wymaganiami egzaminacyjnymi anulowano zadania: 3, 6.2 oraz 14.2 z *Informatora* (odpowiednio strony: 18, 24, 41).

Zatem przygotowując młodzież do nowej matury z historii – zarówno podczas zajęć lekcyjnych oraz tworząc sprawdziany – warto sięgać po ilustracje, rysunki satyryczne, zapoznawać z biogramami omawianych postaci historycznych czy proponować zadania typu prawda/fałsz. Duży nacisk należy położyć w bieżącej pracy na funkcjonalność wypowiedzi ucznia, gdyż umiejętności wnioskowania, łączenia faktów czy oceniania są kluczowe na nowej maturze z historii.

W kwestii wypowiedzi argumentacyjnej: na maturze 2023 będą do wyboru trzy, a nie pięć tematów zróżnicowanych pod względem problematyki, ale nie zawsze epok historycznych. Wypowiedź argumentacyjna polegać ma na rozważeniu trójelementowej tezy i zawierać co najmniej 300 słów – maksymalnie zdający może zdobyć 12 punktów za argumentację oraz 3 punkty za konstrukcję pracy. Suma 15 punktów przy liczbie 60 możliwych – czyli 25 procent

ogólnej punktacji do zdobycia na egzaminie – sprawia, że zadanie rozszerzonej odpowiedzi ma wyjątkowe znaczenie. Należy zwrócić tu uwagę na nową konstrukcję poleceń, problemowy charakter zagadnień oraz kluczowe w nowej formule funkcjonalne wykorzystanie wiedzy historycznej, jak też na punktację: konstrukcja pracy – praca spójna, logicznie uporządkowana – 3 punkty; drobne zaburzenia w zakresie spójności – 2 punkty; istotne zaburzenia w zakresie spójności – 1 punkt. Zależnie od liczby błędów merytorycznych, będą za nie odejmowane punkty: 2 błędy merytoryczne – 1 punkt; 3 do 5 błędów merytorycznych – 2 punkty; powyżej 5 błędów merytorycznych – 3 punkty.

Przykładowe tematy:

- 1) Główną przyczyną upadku republiki rzymskiej był rozrost terytorialny tego państwa. Zajmij stanowisko wobec powyższej tezy i je uzasadnij, uwzględniając w argumentacji aspekt polityczny, społeczno-gospodarczy i kulturowy.
- 2) Karol Wielki zasługuje na miano prekursora zjednoczonej Europy. Zajmij stanowisko wobec powyższej tezy i je uzasadnij, odnosząc się w swojej argumentacji do politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalnych dokonań tego władcy.
- 3) To reformację – w dużo większym stopniu niż odkrycia geograficzne – należy uznać za prawdziwy przełom pomiędzy średniowieczem a nowożytnością. Odnies się do przytoczonej tezy, uwzględniając aspekt kulturowy, polityczny i ekonomiczny.

Pojawiły się też nowe zagadnienia w wymaganiach egzaminacyjnych na przynajmniej następne dwa lata. Treści dodane do wymagań egzaminacyjnych na lata 2022/2023 i 2023/2024 na poziomie podstawowym i rozszerzonym zostały zawarte w *Aneksie do Informatora o egzaminie maturalnym z historii w Formule 2023*, do którego odsyłam wszystkich zainteresowanych.

Podsumowanie

Egzamin maturalny to ważne wydarzenie nie tylko dla uczniów, ale również ich rodziców, nauczycieli, dyrektorów. Uczniowie przystępujący do matury w tym roku szkolnym doświadczali wielu nietypowych w procesie edukacji sytuacji: izolacji w czasie pandemii COVID-19, nauki zdalnej, zmian programowych. Trwający od ponad roku kryzys, wywołany konfliktem zbrojnym za wschodnią granicą, również wpływa na emocje i efektywność uczenia się. Za nami wymagający i trudny okres, dlatego podczas przygotowań do egzaminu warto zadbać nie tylko o przygotowanie merytoryczne, ale również wsparcie emocjonalne uczniów podchodzących do egzaminów, postrzeganych symbolicznie jako wejście w dorosłość.

Życzę, aby w tym wyjątkowym czasie udało się odnaleźć Państwu i Państwa uczniom i uczennicom satysfakcję z pokonywania kamieni milowych na drodze przygotowań do matury z historii, a później radości z wyników egzaminu. Powodzenia!

Artykuł opracowano na podstawie Informatora o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2022/2023 oraz materiałów ze szkolenia ORE dla doradców metodycznych dotyczącego Nowej Matury w 2023 roku z historii, opracowanych przez Roberta Śniegockiego (Warszawa 2022).

Wiktoria Knap

Nauczycielka doradczyni metodyczna w zakresie historii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach. Nauczycielka etyki w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie. Uczestniczka projektów edukacyjnych, między innymi „Niepokorny Szczecin” czy „Szkoła z TVP”.

Dobry, lepszy, najlepszy

Marek Popławski

Wielowymiarowa ocena uczniów w procesie kształcenia przedmiotów zawodowych

Podobieństwo to cecha, która w szkole używana jest prawdopodobnie od samego początku jej istnienia. Gdy popatrzymy na ocenę, którą otrzymuje uczeń, możemy wskazać, że dochodzi do porównania jego wiedzy (umiejętności) względem wzorca. Wspomniane porównanie jest miarą odległości. Uczeń w procesie dydaktycznym zdobywa wiedzę, a następnie ocenę zgodną z wzorcem programowym. Tym samym proces oceniania ucznia wykonywany jest celem wyznaczenia wartości kolejnych atrybutów w danej dziedzinie, co docelowo pozwala na klasyfikowanie. Uczniowie w trakcie nauki zdobywają

wiedzę i umiejętności, które przesuwają ich indywidualny wektor informacyjny względem wzorca – także opisanego w postaci wektora informacyjnego – zgodnego z opisem podstawy programowej. Z punktu widzenia informacyjnego proces nauki i zdobywania umiejętności kończy się z chwilą, gdy wektor informacyjny ucznia zgodny jest z wektorem podstawy programowej. Cechę charakterystyczną tej formy opisu stanowi docelowo uzyskanie minimalnej odległości pomiędzy opisanymi wyżej wektorami, co równoznaczne jest z uzyskaniem wiedzy (umiejętności) w danej dziedzinie (obszarze, temacie).

Budowa wektora informacyjnego – studium przypadku

Zasadnicze pytanie brzmi: jak zbudować wektor informacyjny? Jak ten wektor porównać względem innych wektorów? Czy istnieją jakieś zależności w tej formie opisu?

Wektor informacyjny składa się ze zbioru atrybutów. W procesie edukacyjnym mamy do czynienia z ciągłym wydłużaniem tego wektora. Celem lepszego wyjaśnienia problemu ograniczono niniejsze rozważania do jednego przypadku.

Uczniowie klasy 4 technikum informatycznego (podstawa programowa 2019) kończą proces dydaktyczny z zakresu przedmiotów zawodowych egzaminem zawodowym EE.09. Zdają egzamin teoretyczny i praktyczny, nazwany „Programowanie, tworzenie i administrowanie stronami internetowymi i bazami danych”, który potwierdza zdobyte kompetencje w zawodzie. Podstawa programowa tej kwalifikacji wymaga od ucznia opanowania materiału w zakresie działań: 1) Programowanie aplikacji; 2) Tworzenie i administrowanie bazami danych; 3) Tworzenie stron i aplikacji internetowych. Przedstawiony

zakres tematyczny przekazywany jest uczniom w postaci odpowiednich przedmiotów. Poniżej w tabeli przedstawiono fragment podstawy programowej dla klasyfikacji EE.09.

Prezentowany dział składa się z dwunastu wymagań, dotyczących umiejętności, które uczeń powinien zdobyć. W dziale tym pojawiają się między innymi następujące terminy: algorytmika, algorytm, programowanie, edytor, kompilator, typy danych, instrukcje, funkcje, procedury, język, dane, kod źródłowy, testy, dokumentacja. Prezentowane hasła stanowią wyłącznie przykłady i mogą być pod względem ilościowym zwiększane lub zmniejszane.

Kolejny krok algorytmu budowy wektora informacyjnego wymaga zakodowania poszczególnych atrybutów jako zbiór termów. W tym przypadku uzyskano następujące wyniki: t0 – algorytmika, t1 – algorytm, t2 – programowanie, t3 – edytor, t4 – kompilator, t5 – typy danych, t6 – instrukcje, t7 – funkcje, t8 – procedury, t9 – język, t10 – dane, t11 – kod źródłowy, t12 – testy, t13 – dokumentacja. Na tej podstawie uzyskano ogólny wektor informacyjny, składający się w tym przypadku z 14 termów. Wektor ten, jak wspo-

1. Programowanie aplikacji
Uczeń: 1) stosuje podstawy algorytmiki; 2) stosuje zasady algorytmicznego rozwiązywania problemów; 3) stosuje podstawowe zasady programowania; 4) wykorzystuje środowisko programistyczne: edytor i kompilator; 5) korzysta z wbudowanych typów danych; 6) tworzy własne typy danych; 7) stosuje instrukcje, funkcje, procedury, obiekty, metody wybranych języków programowania; 8) tworzy własne funkcje, procedury, obiekty, metody wybranych języków programowania; 9) kompiluje i uruchamia kody źródłowe; 10) stosuje gotowe rozwiązania programistyczne; 11) testuje tworzoną aplikację i modyfikuje jej kod źródłowy; 12) dokumentuje tworzoną aplikację.

Tabela 1. Fragment podstawy programowej dla klasyfikacji EE.09. dla działu programowanie aplikacji.

D/t	t0	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9	t10	t11	t12	t13
D0	80	90	75	100	100	20	5	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 2. Zbudowany wektor informacyjny dla klasyfikacji EE.09. dla działu programowanie aplikacji, przykład wartości.

mniano wyżej, może być zarówno wydłużony, jak i skrócony. Pod pojęciem wydłużenia rozumiemy w tym konkretnym przypadku wprowadzenie kolejnych termów, opisujących na przykład działy: 2) Tworzenie i administrowanie bazami danych; 3) Tworzenie stron i aplikacji internetowych. Warty podkreślenia jest fakt, że wektor informacyjny można także rozbudować na podstawie informacji z profilu osobowego, zainteresowań, ocen w dzienniku z innych przedmiotów.

W tabeli 2 przedstawiono przykładowy wektor informacyjny ucznia, zbudowany z termów t0–t13, zakodowany jako dokument 0 (D0), dla którego zastosowano procentową skalę. Wektory informacyjne mogą być także kodowane w postaci logicznych (0/1) przynależności do zbiorów. Dopuszcza się także mieszane wektory informacyjne. Interpretacja zaproponowanego wektora, który zapisano w dokumencie (tabela 2), może być następująca: Uczeń zdobył wiedzę w zakresie t0 – algorytmiki na poziomie 80%, t1 – algorytm na poziomie 90%, t2 – programowanie na poziomie 75%, t3 – edytor oraz t4 – kompilator na poziomie 100%; dla termów t7–t13 otrzymał zerową wartość procentową. W trakcie nauki poszczególne terminy będą się zmieniać. Natomiast na zakończenie nauki w tym obszarze, w szczególnym przypadku, gdy uczeń osiągnie pełny zakres wiedzy, wszystkie powinny osiągnąć wartość 100%. Gdy popatrzymy na klasę jako na zbiór 10 uczniów, opisywanych na przykład przez dokumenty D0–D9, to tabela z danymi może wyglądać jak ta zamieszczona obok.

W tabeli 3 przedstawiono różne wartości wektorów informacyjnych, obrazujące stan pracy uczniów na wybrany dzień roku szkolnego. Należy zwrócić uwagę na sytuację, gdzie uczniowie mają zerowe wartości termów, co oznacza, że ich wiedza w tym zakresie jest zerowa. Analogicznie 100 procent oznacza pełną przynależność. Zaś biorąc pod uwagę przypadek osoby opisanej dokumentem D1, wiemy, że mamy do czynienia z bardzo dobrym uczniem, który znacznie szybciej osiągnął cele względem innych.

Wybrane metody miar odległości

Podstawową zależnością, jaka zachodzi w opisie porównującym wektory informacyjne, jest miara podobieństwa, nazywana także miarą odległości (*distance*). Miary odległości spełniają następujące zależności (aksjomaty) dla wektorów p i q w zbiorze wektorów D:

	t0	t1	t2	t3	t4	t5	t6	t7	t8	t9	t10	t11	t12	t13
D0	80	90	75	100	100	20	5	0	0	0	0	0	0	0
D1	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	0	0	0	0
D2	10	20	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D4	20	20	20	5	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D5	5	10	5	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D6	80	90	75	90	90	20	70	80	75	80	0	0	0	0
D7	70	60	20	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D8	80	90	75	90	90	20	5	0	0	0	0	0	0	0
D9	30	30	30	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 3. Zestawienie wektorów informacyjnych opisujących dokumenty D0–D9, przy pomocy 14 termów (t0–t13).

$$\begin{aligned} \text{distance } D \times D &\rightarrow [0, \infty] \\ \text{distance}(p, q) &= 0 \Leftrightarrow p = q \\ \text{distance}(p, q) &= \text{distance}(q, p) \end{aligned}$$

Odległość Euklidesa – najpopularniejszą metodą mierzenia odległości wektorów jest metoda Euklidesa, która jest odległością geometryczną w przestrzeni wielowymiarowej. Odległość ta najczęściej wybierana jest ze względu na prostotę implementacji. Odległość Euklidesa obliczamy zgodnie ze wzorem:

$$\text{distance}(p, q) = \sum [(p - q)^2]^{(1/2)}$$

Odległość miejska – odległość jest sumą różnic mierzonych wzdłuż wymiarów. Uzyskane

w ten sposób wyniki, względem miary Euklidesowej, uzyskują mniejszą wartość ze względu na brak potęgi. Odległość miejską obliczamy zgodnie ze wzorem:

$$\text{distance}(p, q) = \sum |(p - q)|$$

W tabelach 4 oraz 5 przedstawiono zestawienie uzyskanych wyników wzajemnej odległości wektorów informacyjnych, w zależności od wybranej metody odległości. Należy zwrócić uwagę, że zależność:

$$\text{distance}(p, q) = 0 \Leftrightarrow p = q$$

to znaczy odległość wzajemna dwóch takich samych wektorów równa jest zeru. W macierzach

d(Dp,Dq)	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
D0	0,00	215,75	185,61	192,87	170,51	188,28	151,16	139,10	14,14	153,13
D1	215,75	0,00	304,30	310,00	293,81	307,00	100,25	100,25	216,22	282,13
D2	185,61	304,30	0,00	17,32	18,03	15,81	232,27	232,27	175,07	42,43
D3	192,87	310,00	17,32	0,00	27,87	7,07	238,33	238,33	183,03	50,00
D4	170,51	293,81	18,03	27,84	0,00	25,98	221,08	221,08	159,92	32,02
D5	188,28	307,00	15,81	7,07	25,98	0,00	234,84	85,73	178,47	45,28
D6	151,16	100,25	232,27	238,33	221,08	234,84	0,00	198,62	150,50	208,69
D7	139,10	271,66	78,74	90,00	69,46	85,73	198,62	0,00	150,50	50,99
D8	14,14	216,22	175,07	183,03	159,92	178,47	150,50	150,50	0,00	142,30
D9	153,13	282,13	42,43	50,00	32,02	45,28	208,69	50,99	142,30	0,00

Tabela 4. Zestawienie miar wzajemnych odległości dla odległości Euklidesowej.

d(Dp,Dq)	D0	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
D0	0	530	430	450	395	440	320	290	20	350
D1	530	0	960	980	925	970	250	820	550	880
D2	430	960	0	30	35	30	710	140	410	80
D3	450	980	30	0	55	10	730	160	430	100
D4	395	925	35	55	0	55	675	125	375	65
D5	440	970	30	10	55	0	720	150	420	90
D6	320	250	710	730	675	720	0	570	300	630
D7	290	820	140	160	125	150	570	0	270	80
D8	20	550	410	430	375	420	300	270	0	330
D9	350	880	80	100	65	90	630	80	330	0

Tabela 5. Zestawienie miar wzajemnych odległości dla odległości miejskiej.

wyników widoczne to jest jako diagonalą o zerowej wartości. Ponadto należy zauważyć, że macierze mają charakter symetryczny, względem diagonali. W trakcie przeglądania uzyskanych wyników rodzi się pytanie: co prezentują uzyskane wartości? Przedstawiona metoda postępowania wymaga dalszych prac, celem przedstawienia otrzymanych klastrow informacyjnych, czyli zbiorów danych o podobnych odległościach informacyjnych.

Warto podkreślić, że uzyskane wyniki w zależności od użytej metody różnią się czułością w zakresie odległości. Zastosowanie różnych miar odległości tożsame jest z efektem skalowania poszczególnych wektorów względem siebie. Wektory, których wartości względem siebie są duże, na przykład: $d(D6, D3)=730$ dla metody miejskiej oraz $d(D6, D3)=238,33$ dla metody Euklidesa należy interpretować tak, że badane wektory informacyjne względem siebie nie posiadają cech podobnych. Wektor D3 reprezentuje ucznia, który uzyskuje wartości:

D3	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Natomiast, uczeń reprezentowany przez wektor D6:

D6	80	90	75	90	90	20	70	80	75	80	0	0	0	0
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---	---	---	---

Przedstawione wyżej wektory D3 oraz D6 jednoznacznie prezentują odbiegające od siebie wartości.

Podsumowanie

Zastosowanie metod analizy wielowymiarowej pozwala na budowanie długich wektorów informacyjnych zarówno w oparciu o podstawę programową, jak i w oparciu o cechy na przykład profilu osobowego ucznia.

Analiza wielowymiarowa pozwala na porównywanie poszczególnych wektorów informacyjnych względem siebie. W przypadku, gdy wektory są takie same, ich odległość wzajemna wynosi 0.

Natomiast gdy wektory informacyjne znacznie się różnią, to odległości wzajemne w skrajnym wypadku dążą do nieskończoności. Wybór metod miar odległości pozwala na skalowanie modelu wzajemnej odległości: przybliżanie, bądź oddalanie wektorów. Cecha ta niezbędna jest w przypadku bardzo bliskich odległości wzajemnych.

Zaprezentowana metoda mogłaby z pewnością rozszerzyć możliwości oceny i klasyfikacji ucznia jako dodatkowa funkcjonalność elektronicznego dziennika lekcyjnego. Uzyskane wyniki w ten sposób pozwalałyby na ocenę uczniów na przykład względem innych klas (byłych – dane historyczne lub obecnych), a nawet względem innych szkół o identycznej podstawie programowej. Dalszym etapem związanym z prezentowanym przypadkiem jest uzyskanie klastrow (prezentacja klastrow) informacyjnych, które z pewnością pozwolą na szybką klasyfikację ucznia względem wzorca lub wyszukiwanie uczniów najlepszych, dobrych, słabych.

Bibliografia

- Balicki A.: *Statystyczna analiza wielowymiarowa i jej zastosowania społeczno-ekonomiczne*, Gdańsk 2013.
- Brandt S.: *Analiza danych. Metody statystyczne i obliczeniowe*, Warszawa 1999.
- Gajek L., Kałuska M.: *Wnioskowanie statystyczne. Modele i metody*, Warszawa 1993.
- Panek T., Zwierzchowski J.: *Statystyczne metody wielowymiarowej analizy porównawczej teoria i zastosowania*, Warszawa 2013.

Marek Popławski

Doktor inżynier nauk technicznych w dyscyplinie elektronika. Starszy wykładowca na Wydziale Elektroniki i Informatyki w Katedrze Inżynierii Komputerowej Politechniki Koszalińskiej. Nauczyciel przedmiotów zawodowych (obszar programowania) w Zespole Szkół nr 9 w Koszalinie. Zainteresowania naukowe i zawodowe dotyczą obszaru informatyki w zakresie programowania, przetwarzania danych, implementacji bloków wnioskowania.

Czym są umiejętności?

Anna Woszczyńska

Kilka uwag na temat skuteczności edukacji w kontekście zdawania egzaminów

Biorąc pod uwagę reformę systemu edukacji, jak również zmiany, które zostały na nas wszystkich wymuszone ze względu na pandemię, osobiście uważam, że maturę oraz jej wynik można rozpatrywać dwojako. Z jednej strony – przez pryzmat osób, które starały się wykorzystać zmiany i czerpać z zajęć prowadzonych zdalnie możliwie najwięcej. Było to niejednokrotnie ułatwione ze względu na małą liczbę osób biorących czynny udział w lekcjach oraz możliwości związane z nauką poprzez praktykę oraz aktywne doświadczanie, po rozwiązywaniu zadań na kilka

możliwych sposobów, nie tylko w oparciu o sztywne zasady wpojone na zajęciach. Z drugiej strony – wszyscy mamy świadomość, że dla niektórych uczniów i uczennic zmiany stanowiły zdecydowanie negatywny bodziec, doprowadzając niejednokrotnie do depresji czy też do problemów związanych z realizacją materiału. Należy zaznaczyć, że wiele osób w trakcie nauczania zdalnego posiłkowało się gotowymi, w dużej mierze ułatwionymi materiałami, a prowadzenie zajęć było utrudnione, co rzutowało nie tylko na nauczycieli, ale i na uczniów oraz ich rodziców.

Rozmyślając nad umiejętnościami w kontekście matury, należy zadać sobie podstawowe pytanie: jak rozumiemy słowo „umiejętności” i do czego tak naprawdę je odnosimy?

Należy podkreślić, że w obecnej sytuacji – mam na myśli przepelnione klasy oraz sztywne ramy, w które nie tylko uczeń, ale i nauczyciel ma obowiązek się wpisać – mówienie o kształceniu umiejętności ucznia do kreatywnego myślenia oraz samodzielnej nauki jest trudne. Mimo że szkoły inwestują w nowe pomoce naukowe oraz rozwój nauczycieli, to często sama podstawa programowa, system oceniania oraz wymagania stawiane na egzaminie maturalnym utrudniają rozwój umiejętności. Jak możemy przeczytać na stronie Budzącej się Szkoły: „Tam, gdzie liczą się głównie wyniki, traci się z oczu człowieka”.

Jak pisze Edward Nęcka w książce *Psychologia twórczości* (2001): „(...) wiedza przekazywana w szkole nie sprzyja twórczości, ponieważ (1) rzadko zawiera pytania, najczęściej ograniczając się do przekazywania twierdzeń; (2) nie pokazuje perspektyw rozwoju danej dziedziny; (3) jest mało implikatywna, to znaczy niewiele z niej wynika ponad to, co już jest w niej zawarte; wreszcie (4) operuje mało kreatywnym językiem, na przykład unika analogii, porównań i metafor, które są potężnym narzędziem twórczego myślenia”.

Ocena jako wskaźnik umiejętności ucznia nabrała nowego wymiaru; to nie motywator lub wizualny opis umiejętności, a coś, co warunkuje nie tylko opinię o uczniu, ale także jego przyszłość. Umiejętności schodzą w tym momencie na dalszy plan.

Czym więc są umiejętności i jak je współcześnie rozumiemy? Dla niektórych sprowadzają się one do zdolności ucznia do wpisania się w sztywne ramy, tworzone przez osobę z zewnątrz w formie klucza odpowiedzi – jedyne właściwego wskaźnika wiedzy. Taśmowe rozwiązywanie testów sprawdzających, bez zrozumienia całości zagadnienia i analitycznego, krytycznego podejścia do tematu, jest obecnie również postrzegane jako umiejętność.

O ile ma to przełożenie na przedmioty ścisłe, gdzie zazwyczaj jeden wynik jest właściwy, o tyle w zakresie przedmiotów humanistycznych takie działanie ogranicza możliwość rozwoju umiejętności ucznia i motywowania go do twórczych, kreatywnych zajęć, odbiegających od sztywnych norm podręczników i klucza odpowiedzi.

W roku 2023 matura opierać się będzie w dużej mierze na pytaniach otwartych, dających uczniowi możliwości swobodnego wypowiedziania się w sposób krytyczny i analityczny. Krytyczne myślenie i kreatywne podejście do zadanych tematów w wielu szkołach są już praktykowane, dzięki czemu młodzież uczy się odchodzić od utartych wzorców prezentowanych w podręcznikach i tworzyć na przykład dłuższe wypowiedzi pisemne z zastosowaniem zasad, ale też jednoczesnym użyciu rozszerzonego słownictwa lub argumentów.

Biorąc pod uwagę czynniki i bodźce, na jakie wystawieni są nasi uczniowie i uczennice, uważam, że analizując temat umiejętności i matury, należałoby najpierw odpowiedzieć sobie na pytanie, na co jesteśmy nakierowani i co jest naszym głównym celem: czy chcemy przede wszystkim osiągać wyniki, narażając siebie i swoich podopiecznych na stres i „wyścig szczurów”? Czy okres przygotowań do matury to będzie czas, w którym jako nauczyciele wspierać będziemy rozwój młodego człowieka, jego umiejętności analitycznego, krytycznego i twórczego myślenia, nie zapominając jednocześnie o spontaniczności i czerpaniu radości z procesu uczenia (się)? Czy tym samym ukształtujemy człowieka świadomego, zdolnego do postawy krytycznej, stanowiącej podstawę funkcjonowania społeczeństwa? To pytanie pozostaje, w moim przekonaniu, otwarte.

Anna Woszczyńska

Nauczycielka języka angielskiego i fizyki. Wicedyrektorka Liceum Ogólnokształcącego Leonardo SVS w Szczecinie.

Zgodna współpraca

Dorota Wawer

Dziecko z orzeczeniem: perspektywa nauczyciela i rodzica

W poprzednim numerze „Refleksji” został poruszony temat edukacji inkluzyjnej. Chciałabym się przyłączyć do podjętych w tym zakresie rozważań i zaprezentować własny punkt widzenia. Nurtuje mnie bowiem pytanie: na ile edukacja włączająca sprawdza się w realiach polskiej szkoły? Jak rodzice reagują na współistnienie w jednej klasie dzieci o innych potrzebach? Jaką rolę w związku z tym przyjmują nauczyciele? Różne perspektywy powodują odmienne postrzeganie danej sytuacji, a tym samym wpływają na różnice w sposobie naszego działania. Moja wypowiedź, oparta na własnych doświadczeniach, nie jest zatem oceną, a jedynie zwróceniem uwagi na to, że mimo różnych podejść wszystkim zaangażowanym w proces wychowania i edukacji chodzi o dobro dziecka.

Nauczyciel, który ma w klasie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zobligowany jest do opracowania dostosowań, wynikających z orzeczenia, a przede wszystkim do zapoznania się z zaleceniami wskazanymi przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Jeżeli dotyczy to dziecka w szkole ogólnodostępnej, sytuacja zdecydowanie nie jest łatwa, nawet jeśli nauczyciel przedmiotu współpracuje z pedagogiem współorganizującym proces kształcenia. Poza uczniami z orzeczeniami są jeszcze te, które posiadają opinie, i takie, które nie mają żadnych dokumentów, ale wymagają dużego wsparcia ze strony nauczyciela. Tak wygląda rzeczywistość edukacyjna we współczesnej szkole – liczna klasa, uczniowie z różnymi problemami psychologicznymi i edukacyjnymi,

a między nimi dziecko o specyficznych trudnościach i specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nie można również zapomnieć o uczniach zdolnych, których warto potraktować jako osobną grupę.

Perspektywa nauczyciela przedmiotu jest zapewne inna niż pedagoga współorganizującego, ale przyświeca im wspólny cel, który łączy ich działania. Klasa to różnorodny organizm, w którym każdy uczeń ma prawo do swojego miejsca.

Jeszcze inaczej rzeczywistość szkolną postrzega rodzic. Nauczyciele nierzadko mówią o postawie roszczeniowej, niedocenianiu wkładu pracy i zaangażowania pracowników szkoły, wytykaniu niedociągnięć, żądaniu natychmiastowej realizacji wytycznych zawartych w orzeczeniu, rozliczaniu z form pracy – wynikających z opracowanego Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego. Rodzice często analizują szkolną rzeczywistość jedynie na podstawie relacji dziecka i wglądu w jego zeszyt. Uważają, że orzeczenie i formy pomocy zalecone przez zespół pedagogiczno-psychologiczny w szkole dają podstawę do stawiania wymagań, do traktowania ich dziecka indywidualnie we wszystkich niemal sytuacjach szkolnych. Zapominają, że kluczową sprawą jest zgodna współpraca na linii rodzic – nauczyciel, bowiem tylko wspólne działanie jest realnym wspieraniem dziecka w dążeniu do osiągnięcia sukcesu na miarę jego możliwości.

Warto się zastanowić, skąd bierze się taka postawa rodziców. Okres diagnozowania dziecka to stresujący i bardzo trudny proces dla całej rodziny. Nawet jeżeli pominiemy drogę, jaką przebywa rodzic z dzieckiem do uzyskania dokumentu – biorąc pod uwagę wizyty u psychologów, psychiatrów, decyzje związane z wdrożeniem leczenia farmakologicznego – to czas zaakceptowania swego rodzaju odmienności w funkcjonowaniu dziecka bywa długi. Kolejne etapy godzenia się z niepełnosprawnością są tożsame z fazami wychodzenia z kryzysu (faza szoku, rozpacz, przystosowania pozorne, konstruktywnego przystosowania się).

Rodzice zachowują się adekwatnie to etapu, jaki obecnie przechodzą, dlatego wspieranie dziecka tylko w szkole jest niewystarczające – niezbędna jest praca z całą rodziną.

Bardzo często bywa tak, że z problemami dziecka boryka się tylko jeden z rodziców. Po długim etapie diagnozowania, a często też po wielu trudnych sytuacjach szkolnych, rodzic jest sfrustrowany, rozżalony i szuka zrozumienia. Nieraz skutkuje to tym, że gdy dostaje orzeczenie, przerzuca obowiązki – które powinien przyjąć razem ze szkołą, aby usprawnić ścieżkę edukacyjną i jednocześnie osiągnąć pożądane efekty – na grono pedagogiczne. Ponadto stresująca jest też sama terapia, problemy w funkcjonowaniu dziecka, negatywne informacje przekazywane od terapeutów i nauczycieli, rezygnacja z pracy jednego z rodziców, by móc opiekować się dzieckiem. Nadmierne, choć zrozumiałe skupienie rodziców na dziecku może wywołać kryzys w małżeństwie, jest powodem braku czasu rodziców dla siebie – na relaks, pasję, spotkania z przyjaciółmi.

Warto więc, abyśmy spojrzeli na postawę „roszczeniowego” rodzica przychylniej, z większym zrozumieniem. Nie zapominajmy, że czas uczęszczania do szkoły to tylko etap przejściowy dla rodziny, a rodzic i dziecko zostają ze sobą na długo po jej ukończeniu – na całe życie. Należy więc z nieco większym zrozumieniem odbierać informacje zwrotne od rodzica, mając na uwadze fakt naszej chwilowej obecności w życiu ucznia lub uczennicy.

Dorota Wawer

Nauczycielka języka polskiego i nauczycielka wspomagająca w Szkole Podstawowej nr 5 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Piasecznie.

Jak przygotować (się) do dorosłości?

Joanna Nawój-Półczyńska

Obszary wsparcia młodzieży w czasach turbulencji i zmęczenia

Przygotowanie do podejmowania decyzji, także edukacyjnych i zawodowych, jest procesem złożonym i wielopłaszczyznowym. Gotowość decyzyjna tworzy się dzięki wiedzy i doświadczeniom – a to wymaga czasu. W tekście zostaną omówione fragmenty wyników badań retrospektywnych, przeprowadzonych wśród studentek i studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Wydział Studiów Edukacyjnych) i Uniwersytetu Szczecińskiego (Wydział Humanistyczny), które ujmują doradztwo zawodowe w szerokiej perspektywie wsparcia społecznego.

Tym samym powstała sieć splecionych problemów; ich złożoność uniemożliwia podjęcie prostych, jednorazowych interwencji. Potrzeby w zakresie doradztwa zawodowego pozostają więc w ścisłej relacji z innymi niezaspokojonymi potrzebami młodzieży. Celem przywołanych badań stało się wyłonienie i opisanie katalogu problemów, które w perspektywie rozwoju młodzieży jawią się jako ważne i wymagające wsparcia ze strony osób dorosłych i instytucji, ale zdają się być pomijane lub wręcz tabuizowane. Retrospekcja dotyczyła doświadczeń ze szkół ponadpodstawowych.

Edukacja i wsparcie

Szkoła jest przestrzenią, w której ogniskują się napięcia społeczne, mające swe źródło w aktualnych sporach i konfliktach między nurtami politycznymi, instytucjami (jako filarami konstrukcji społeczeństwa) i wreszcie samymi uczniami i uczennicami. To miejsce, gdzie krzyżują się drogi myślenia o nauczaniu i wychowaniu (i choć tych dwóch procesów nie można oddzielić, próby takie nieustannie są podejmowane). Oczekiwania wobec szkoły naznaczone są wieloma sprzecznościami.

Immanentną cechą edukacji szkolnej jest dbałość o proces dydaktyczny, ale i odpowiedzialność za organizację warunków sprzyjających kształtowaniu postaw, budowaniu tożsamości, systemów wartości, czyli przygotowanie uczniów i uczennic do podejmowania różnorodnych ról w przyszłości, poprzez stworzenie warunków do poznawania świata – najbliższego, lokalnego otoczenia, aż po przestrzenie globalne – i konsekwentnego nabierania poczucia sprawstwa.

Środowisko, także to szkolne, powinno umożliwić uczniom i uczennicom próbowanie sił w różnych rolach, czyniąc łatwiejszym płynne przejście z systemu szkolnictwa na studia lub rynek pracy, a także zaangażowanie w życie społeczne. Tranzycja w dorosłość, podjęcie odpowiedzialności za własną edukację, życie osobiste czy zawodowe wymaga wieloletniego przygotowania w oparciu o zdobytą wiedzę i doświadczenie wzbogacone o refleksję. Czy w rodzimym systemie edukacji takie warunki są zapewnione? Odpowiedzi na to pytanie miały dostarczyć badania retrospektywne w oparciu o tak sformułowany problem: „Podczas edukacji szkolnej realizowane są zadania związane z nauczaniem (zadania wynikające z podstawy programowej dla poszczególnych przedmiotów). Równocześnie szkoła realizuje określony program wychowania. Zarówno młodzież, jak i dzieci przeżywają różnego rodzaju problemy i napięcia, o których chcieliby porozmawiać. Jakiego obszary

tematyczne są Pani/Pana zdaniem ważne dla dzieci/młodzieży – z perspektywy Pana/Pani doświadczeń – a które są pomijane przez nauczycieli i pedagogów szkolnych na poszczególnych etapach edukacji?”.

Próbkę badawczą stanowiły wypowiedzi 101 respondentów (95 kobiet i 6 mężczyzn). W głównej mierze były to osoby, które tuż po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej podjęły studia. W większości pochodzą z małych miast i wsi województwa zachodniopomorskiego i wielkopolskiego (ok. 85%). Opinie badanych odnosiły się do doświadczeń ze szkoły ponadpodstawowej. Poniżej zostały przedstawione (i ujęte w ośmiu kategoriach) wszystkie ujawnione przez respondentów zagadnienia i problemy – wskazane przez młodzież jako ważne, ale pomijane przez szkołę lub objęte tabuizacją. Niektóre z nich występowały zdecydowanie częściej.

1. Sfera fizyczna – wskazane problemy: współżycie młodych ludzi; odkrywanie swojej seksualności; seks i seksualność; samoobrona; informacje dotyczące różnych chorób.
W okresie pełnoletniości nasila się potrzeba zdobycia rzetelnej wiedzy o seksualności i seksie, a także o różnego rodzaju chorobach, które mogą wiązać się z podejmowaniem nowych ról.
2. Sfera emocjonalna – wskazane problemy: samookaleczenie, myśli samobójcze; zdrowie psychiczne uczniów – stany lękowe, niepewność, problemy emocjonalne, rozterki; samopoczucie związane z natłokiem obowiązków; wdrażanie psychoterapii; radzenie sobie ze złością; rozmowy na temat trudnej sytuacji rodzinnej – na przykład rozwód rodziców; szukanie własnej tożsamości; radzenie sobie z niepowodzeniami szkolnymi; zawód miłosny.
Poczynione wcześniej przez dorosłych zaniebdania w zakresie wsparcia emocjonalnego prowadzą do pogłębienia się kryzysów. Nasilają się zachowania autodestrukcyjne, zagubienie, któremu towarzyszy lęk. Druga grupa proble-

mów emocjonalnych wynika z trudnych sytuacji rodzinnych (rozwód) i osobistych (porażki miłosne).

3. Sfera intelektualna – wskazane problemy: przygotowanie do matury; brak wsparcia przy chęciach rozwoju większych niż przeciętne; unikanie manipulacji; problemy społeczno-gospodarcze w kraju.

Młodzież u progu pełnoletniości oczekuje merytorycznej wiedzy, która będzie stanowiła rodzaj ochrony przed manipulacją i umożliwi dobre przygotowanie do egzaminu maturalnego, jak również rozpoznanie i zrozumienie sytuacji społeczno-gospodarczej w kraju.

4. Sfera duchowa – wskazane problemy: odnalezienie swojej drogi w dorosłym życiu; wartości w dorosłym życiu: jak świadomie je wybierać i podążać za nimi.

W sferze duchowej rozpoczynają się poszukiwania własnej drogi życiowej w zgodzie z preferowanymi wartościami – to wyzwania dorosłości, o których młodzież chciałaby rozmawiać w szkole.

5. Sfera społeczna – wskazane problemy: nauka odpowiedzialności, brania spraw w swoje ręce, konsekwencje własnych czynów; nauka samodzielności; kształtowanie postaw obywatelskich (zachęcanie do wyborów, omawianie programów wyborczych poszczególnych partii); pełnoletniość/dorosłość/odpowiedzialność; sprawy codzienne dorosłego życia (rachunki, macierzyństwo, poród, bilansowanie diety); jak poruszać się w dużym mieście; rozmowy z policją na temat bezpiecznej jazdy samochodem; rozmowy na temat banków, kredytów, prowizji, kosztów ubezpieczenia; biurokracja, czyli co, jak i gdzie (w którym urzędzie) załatwić: dokumenty, meldunki, wypełnianie druków, jak pisać podania; wypełnianie PIT-ów; polityka; męskość/kobiecość; seksualność; dorastanie; miłość i rodzina (zakładanie rodziny); radzenie sobie w życiu.

Zbliżająca się tranzycja z systemu szkolnictwa na rynek pracy lub uczelnie wyższe wiąże się z podjęciem nowych ról. Młodzież, mając tego świadomość, oczekuje od szkoły wsparcia przede wszystkim w obszarze nabywania samodzielności i podjęcia ról obywatelskich (71% respondentów), w tym: rozumienia polityki, przygotowania do wyborów, znajomości struktury i zadań poszczególnych instytucji i urzędów. Drugim obszarem pozbawionym wsparcia przez szkołę jest przygotowanie do pełnienia ról w wątku osobistym.

6. Profilaktyka problemów – wskazane problemy: depresja; problemy psychiczne; problemy z adaptacją w nowym środowisku; cyberprzemoc; uczniowie wykluczeni; tematy związane z używkami, dopalaczami, alkoholem (rozmowa z osobą, która przez to przeszła); prostytutka; hejt; małoletni rodzice, niechciane ciążę; informacje o instytucjach udzielających wsparcia; eurosieroctwo; dyskryminacja ze względu na wygląd; niepełnosprawność (wysmiewanie, poniżanie). Na etapie szkoły średniej ujawnia się szerokie spektrum problemów wymagających wsparcia: od problemów natury psychicznej (depresja), po uzależnienia, cyberprzemoc, wczesne rodzicielstwo etc. Młodzież oczekuje informacji o instytucjach udzielających pomocy w sytuacjach kryzysowych.
7. Rozwój zainteresowań – wskazane problemy: samorozwój – co zrobić, gdzie się udać, by poznać/rozwinąć swoje umiejętności, poznać inspirujących ludzi; różnego rodzaju warsztaty pomagające określić, w czym jest się dobrym; rozwijanie inwencji twórczej; wstępne profilowanie pod kątem predyspozycji i zainteresowań. W szkole średniej młodzież potrzebuje narzędzi intelektualnych, które pomogłyby w konstruowaniu planów samorozwoju, a także określeniu w sposób świadomy profilu predyspozycji i talentów w kontekście podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych.

8. Wybór zawodu – wskazane problemy: wybór przyszłej ścieżki kariery zawodowej (spotkanie z osobą, z którą można by omówić na przykład wybór kierunku studiów); przygotowanie do pisanie listów motywacyjnych i życiorysów; BHP i rodzaje umów o pracę, prawo pracy; co zrobić, gdy nie zda się matury; jak znaleźć pracę; kariera i wykształcenie; pieniądze; doradztwo zawodowe; wybór kierunku studiów; nasza przyszłość; pomoc w zrozumieniu wyboru kierunku studiów pod kątem przyszłej pracy; rynek pracy. Ten obszar dotyczy profesjonalnego przygotowania do podjęcia studiów i/lub pracy. Tu brakuje konkretnych informacji związanych z prawem pracy, uwarunkowaniami rynku pracy, typami karier, charakterystyką kierunków kształcenia akademickiego.

Dlaczego i jakimi środkami należy wspierać młodzież?

W tabeli poniżej zostały ujęte główne obszary problemowe wymagające wsparcia i równocześnie uznane przez młodzież za ważne i mające znaczący wpływ na jakość przejścia w dorosłość. W odpowiedzi na zarysowane potrzeby sformułowany został zakres wsparcia.

Katalog zarejestrowanych w trakcie badań problemów, objętych marginalizacją lub tabuizacją, świadczy o tym, że przed szkołami stoi wyzwanie związane z realizacją założeń programu wychowawczego. Resort edukacji, wraz z podległymi mu organami, kreuje politykę edukacyjną, ponosząc odpowiedzialność za kształt i funkcje jednej z najważniejszych instytucji przygotowujących kolejne pokolenia do życia w społeczeństwie, tworzenia kultury i kreowania scenariuszy przyszłości. Wyłania się zasadnicza strategia chowania głowy w piasek: jeśli nie mówimy o problemach i nie pokazujemy ich – niektóre z nich są nieobecne w podręcznikach szkolnych, pozostałe zaś jedynie wzmiankowane – to dzieci ich nie doświadczają.

Zbliżająca się tranzycja z systemu szkolnictwa na rynek pracy lub uczelnie wyższe wiąże się z podjęciem nowych ról. Młodzież, mając tego świadomość, oczekuje od szkoły wsparcia przede wszystkim w obszarze nabywania samodzielności, w tym: rozumienia polityki, przygotowania do wyborów, znajomości struktury i zadań poszczególnych instytucji i urzędów.

Tak zdefiniowane podejście powoduje zepchnięcie potrzeb i problemów do przestrzeni tabu: wszyscy wiemy, że one istnieją, ale umawiamy się, że nikt o nich nie mówi. To strategia znacznie bardziej destrukcyjna niż ta oparta na jasno sformułowanych zakazach, przeciwko którym można się zbuntować. Tabuizacja zabiera tę możliwość, pozostawiając uczniów w poczuciu osamotnienia i bezradności. Choć niewątpliwie człowiek rozwijający się musi się czuć okresowo źle, muszą go dręczyć smutki, niepokoje, depresje, konflikty wewnętrzne. Bez takich stanów nie ma rozwoju, nie ma wzrostu świadomości; jak twierdzi Kazimierz Dąbrowski, ciąży na nas, dorosłych, moralny imperatyw wspierania młodszych pokoleń i zapewnienia im dostępu do pomocy instytucjonalnej.

Martwimy się o bliżej nieokreśloną przyszłość, między innymi o to, czy absolwenci szkół będą dobrymi pracownikami, a równocześnie tracimy

Pole problemowe	Potrzeby młodzieży i zakres wsparcia
Doradztwo społeczne	<p>Komunikacja interpersonalna – nauka zasad komunikacji międzyludzkiej warunkująca skuteczne porozumiewanie się w grupie rówieśniczej, budowanie więzi, a w przyszłości związków intymnych i relacji w środowisku pracy; potrzebę dobrego komunikowania się młodzież podkreślała na każdym z etapów edukacyjnych (była to najbardziej wysyciona kategoria).</p>
	<p>Przygotowanie do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, zapoznanie ze strukturą instytucjonalną państwa, przygotowanie do racjonalnego dokonywania wyborów (także politycznych), stworzenie możliwości angażowania się w lokalne inicjatywy, wolontariat, także poprzez działania na rzecz szkoły, samorządu i instytucji pozarządowych.</p>
	<p>Ochrona przed przemocą – zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, wskazanie praw i możliwości w kontekście zadbania o własne dobro, zapewnienie dostępu do informacji na temat instytucji niosących wsparcie oraz bezpośredniej pomocy ze strony szkoły.</p>
	<p>Edukacja seksualna – wiedza o rozwoju psychoseksualnym człowieka, informacja o granicach interpersonalnych a także prawnych, zabezpieczająca przed: nadużyciami ze strony dorosłych, chorobami, przedwczesnymi ciążami; przygotowanie do zakładania rodziny i pełnienia nowych ról na jej gruncie.</p>
	<p>Promowanie postawy otwartej na inność, dalekiej od dyskryminacji i nienawiści, a w szczególności osłona obszarów „szczególnie wrażliwych” związanych z: odmiennym zapleczem socjalno-bytowym i kulturowym rodzin, niepełnosprawnością, różnicami międzykulturowymi, różnicami na tle rasowym i religijnym etc.</p>
	<p>Dbłość o zdrowie i higienę psychiczną uczniów i uczennic, zapewnienie dostępu do profesjonalnej opieki (lub informacji o tym, gdzie ją uzyskać), stworzenie warunków do rozmów o tym, jak radzić sobie z depresją i problemami rodzinnymi, pomoc w konstruowaniu tożsamości (także seksualnej), profilaktyka szeroko definiowanych zachowań autodestrukcyjnych.</p>
Doradztwo edukacyjne i zawodowe	<p>Komunikacja intrapersonalna – wprowadzanie kategorii pojęciowych oraz narzędzi umożliwiających młodzieży samopoznanie, budowanie adekwatnej samooceny, poszukiwanie własnej tożsamości, a w efekcie pogłębianie samoświadomości będącej podstawą, między innymi, racjonalnych decyzji dotyczących przyszłości edukacyjnej i zawodowej.</p>
	<p>Wspieranie rozwoju zainteresowań poprzez stwarzanie możliwości i zachęcanie dzieci i młodzieży do poznawania siebie podczas różnorodnych doświadczeń; ukazanie zależności między zainteresowaniami, talentami i pasjami a przyszłymi wyborami edukacyjnymi i zawodowymi; wzbudzenie refleksji nad własnym profilem predyspozycji; profesjonalna pomoc w zakresie określenia systemu wartości, cech osobowości i talentów.</p>

	<p>Doradztwo edukacyjne opierające się na zapewnieniu dostępu do informacji na temat systemu szkolnictwa, warunkach rekrutacji, a także typach szkół i uczelni, kierunków kształcenia etc. Wskazanie zależności między decyzjami edukacyjnymi a przyszłymi wyborami zawodowymi. Informacje o możliwościach wsparcia finansowego (stypendia) oraz indywidualizacji ścieżki rozwoju i wsparcie merytoryczne dla uczniów o przyspieszonym rozwoju i szczególnych uzdolnieniach. Przygotowanie do edukacji całościowej.</p>
	<p>Informacja zawodowa nawiązująca do uwarunkowań współczesnego świata pracy, a więc oparta na rzetelnej wiedzy zawodoznawczej (jak najszerszej – katalog zawodów znanych młodzieży jest zbyt wąski), raportach na temat tzw. zawodów przyszłości, zawodów deficytowych i nadwyżkowych, informacji prawnych, obejmujących rodzaje umów o pracę, warunki wynagrodzeń, przeciwwskazania do pracy etc. Przygotowanie do przejścia na rynek pracy (jak i gdzie szukać pracy, jak ją utrzymać, jak przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej, opracować dokumenty aplikacyjne, jak założyć i prowadzić własną działalność gospodarczą etc.).</p>

perspektywę najbliższej codzienności. Tworząc politykę edukacyjną, określamy warunki, w których dzieci spędzają w ławkach po kilka godzin każdego dnia przez 10 miesięcy w roku, nie mając wpływu na zastaną rzeczywistość szkolną. Młodzi ludzie biorą udział w swoistej grze edukacyjnej, skonstruowanej przez starsze pokolenia i na zasadach bardziej nawiązujących do przeszłości niż teraźniejszości. Niekiedy okazuje się, że fabuła tej swoistej role-playing game staje się dramatyczna – i niczym w Igrzyskach śmierci – zamienia się w arenę walki o przetrwanie. Rzecznik Praw Dziecka bije na alarm ze względu na wzrost zachowań samobójczych dzieci i młodzieży¹ i równoczesny brak dostępu do opieki i pomocy specjalistów. „Psychiatria dziecięca jest w chronicznym kryzysie. Na 400 tys. dzieci z zaburzeniami przypada 416 specjalistów”². Tworząc koncepcję społeczeństwa wiedzy dla konkurencyjnej gospodarki – i poniekąd wpisując w nią szkołę – zapomnieliśmy o człowieku (bez względu na wiek), który potrzebuje nieustannie nadawać sens życiu, poszukiwać własnej tożsamości i nadążać za gwałtownie przeobrażającą się rzeczywistością.

Podsumowanie i wnioski

Każdy/każda z nas nosi w sobie wspomnienie świata widzianego z perspektywy pierwszych piętnastu lat życia. Spróbujmy przypomnieć sobie ten specyficzny stan umysłu: jak nastolatek patrzy na świat, czego oczekuje od siebie i rówieśników, od szkoły i od rodziców. W jaki sposób podejmuje decyzje, zaczynając od zakupu obuwia (nowe airmaxy, model wytropiony na aukcji w internecie, czy czarne martensy na 18 oczek), po wybór szkoły ponadpodstawowej; jak buduje swoje relacje z otoczeniem (Snapchat, Instagram czy wspólny spacer?), aż wreszcie, na ile świadomie i poważnie antycypuje swą przyszłość zawodową (jak znaleźć pracę w mennicy – inspirując się kultowym już serialem?). Czy w wieku piętnastu lat można podjąć racjonalną, dobrze uargumentowaną decyzję o wyborze profilu zawodowego, widząc siebie na końcu ścieżki edukacyjnej ściskającego dyplom ukończenia szkoły i radośnie spoglądającego na szyld wymarzonego zakładu pracy?

Chyba większość z nas ma poczucie, że taki prosty, linearny model wyboru kariery już nie funkcjonuje ze względu na dynamiczne tempo zmian, zwłaszcza w obrębie rozwijających się i wdrażanych do codziennego użytku technologii, które doprowadziły do przeobrażeń świata (i życia zawodowego); współcześnie, aby nadążyć i zalogować się w cywilizacji, trzeba być odpowiednio przygotowanym do zmian i „biec dwa razy szybciej”. Kluczowym staje się pytanie, jak przygotować młodzież do owych zmian i wyzwań przyszłości, aby terażniejszość była znośna, a tempo biegu dostosowane do naszych możliwości.

Od 2018 roku w klasie VII i VIII szkoły podstawowej prowadzone są 10-godzinne kursy doradztwa zawodowego. Nasuwa się wątpliwość, czy 20 godzin lekcyjnych to czas wystarczający na przygotowanie młodzieży do podjęcia pierwszych decyzji edukacyjnych i dokonania wyboru między kształceniem zawodowym w szkole branżowej lub technikum, a kształceniem ogólnym w liceum.

Zastanówmy się, z jaką wiedzą o świecie pracy i z jakimi doświadczeniami młodzież przystępuje do zajęć z doradztwa zawodowego (wspomnieć należy, że od 2018 roku w treści z zakresu doradztwa zawodowego zostały włączone w podstawę programową, zaczynając od edukacji przedszkolnej). Odwołam się do książki wydanej w 1964 roku: „Współczesna cywilizacja nie sprzyja prawidłowemu rozwijaniu młodzieży w usługach (w znaczeniu: w prostych działaniach na rzecz innych – przyp. J.N-P). Postępuje zmechanizowanie gospodarstwa domowego przy braku innego terenu zajęć. (...) W sytuacji, gdy prace domowe mogą być spełniane lekko i szybko, nie istnieje ani ekonomiczna, ani organizacyjna konieczność wciągania dzieci w proces usług. W domu jest idealnie czysto, zawsze posprzątane, wywietrzone, czysta pościel i bielizna. Prace domowe (rodzice – J.N-P) dzielą między siebie. Matka gotuje, ojciec zmywa naczynia. Mimo tej dobrej organizacji pracy wychowanie dzieci nie

przebiega w należyty sposób. Zarówno ojciec jak i matka nie wciągają dzieci do pracy. Tak więc dzieci mają przed oczyma w pewnym sensie wzorowo zorganizowaną pracę w domu, ale same nie biorą w niej udziału, rosną w sposób wygodny. Zarówno ojciec, jak i matka mają ambicje, aby ich dzieci nie pracowały tak ciężko jak oni. Chcieliby im oszczędzić wysiłku, tymczasem narażają je na wiele nieprzyjemnych przeżyć w przyszłości. Przyzwyczajają bowiem swe dzieci do czystości i życia domowego na wysokim poziomie organizacyjnych, ale bez wkładu ich własnej pracy”³.

Tadeusz Nowacki przestrzegał nas przed zawłaszczaniem nawet prostych domowych czynności przez dorosłych: dzieci w ten sposób są izolowane od „pracy” na rzecz innych, nie mają okazji do doceniania ich wysiłku, a przede wszystkim nie mają pola do zwykłego, codziennego działania w obrębie domu i rodziny, a przez to poznawania czynności o charakterze zawodowym. Trudno spodziewać się, że nastolatek, mający ograniczone możliwości działania praktycznego, przy cząstkowej wiedzy o własnych predyspozycjach, znający zaledwie kilkanaście zawodów z najbliższego otoczenia (podczas badań dzieci przedszkolne wymieniają kilka zawodów, nastolatki – kilkadziesiąt; przy czym formalnie w 2022 roku mieliśmy w kraju zarejestrowanych blisko 2500 zawodów i specjalności), będzie gotowy do podjęcia decyzji edukacyjnej, rzutującej na jego dalsze życie.

Stymulując aktywność poznawczą nastolatka, warto podjąć wysiłek w kierunku:

- 1) zapoznawania z różnorodnością środowisk pracy (można pokazać, jak bardzo mogą być od siebie różne, na przykład: miejsce pracy psiej trenerki, spawacza, instruktorki jogi, snycerza, piekarza, fizjoterapeuty, laborantki etc.) – zabierzmy nastolatków w miejsce pracy naszych znajomych, by mogły obserwować ich prace i szukać dla siebie inspiracji; zapewnimy wsparcie;

- 2) zapewnienia możliwości zaangażowania w wolontariat lub podjęcia pracy zarobkowej – obecnie w ramach umowy o pracę jest to możliwe od 15 roku życia, a wcześniej, czyli do 14 roku życia, w ramach umów cywilnoprawnych – umowy zlecenia i umowy o dzieło – za zgodą odpowiednich instytucji;
- 3) uczestnictwa w kołach zainteresowań (nawet jeśli jest ich dużo, a zainteresowania wygasają po krótkim czasie; jeśli dziecku znudzi się gra na gitarze basowej, może płynnie przejść do hodowli mrówek (formikarium) – wszak jest to czas prób i błędów; argumenty o braku czasu w życiu uczniów i uczennic na rozwój zainteresowań są niebezpieczne – tworzą wokół szkoły aurę miejsca izolującego (na wzór zakładów penitencjarnych), które zawłaszcza czas i energię, uniemożliwiając poznawanie siebie i szukanie inspiracji edukacyjno-zawodowych poza nią;
- 4) fantazji zawodowych i wyborów na próbę: jeśli dziecko planuje zostać pracownikiem zakładu oczyszczania miasta – warto porozmawiać z nim o roli osób wywożących śmieci, uświadamiając wiele różnych aspektów związanych z ich pracą;
- 5) pobudzania namysłu poprzez rozmowy o codziennych doświadczeniach i odczuciach z nimi związanych; im bardziej dziecko pozna siebie, tym łatwiej będzie mu podjąć dobrą, wewnętrznie spójną decyzję edukacyjną;
- 6) poznawania siebie – proces pogłębiania wiedzy o sobie samym (preferowanych wartościach, predyspozycjach, zainteresowaniach, posiadanych ograniczeniach zdrowotnych, specyficznych potrzebach, na przykład: rytm dobowy, nadwrażliwość na dźwięki) leży u podstaw wewnętrznych decyzji edukacyjnych;
- 7) popełniania błędów: nie tworzymy atmosfery grozy wokół decyzji edukacyjnych – zawsze można je zmienić; system edukacji jest w Polsce drożny, co oznacza, że człowiek na każdym

etapie życia może podjąć lub kontynuować naukę; współcześnie coraz częściej zdarza się, że kilka razy zmieniamy/uzupełniamy kwalifikacje, a pracę – kilkanaście razy.

Reasumując: skuteczność doradztwa zawodowego (także nieformalnego, rodzicielskiego) zależy od wielu czynników, wśród których najważniejsze zdaje się być pogłębianie wiedzy o sobie oraz poznawanie przez dzieci i młodzież świata (pracy) w działaniu i aktywnym uczestnictwie w różnego rodzaju zajęciach – w domu, w środowisku lokalnym, w przestrzeni cyfrowej etc. Wówczas szkolne zajęcia z doradztwa będą czasem przeznaczonym na budowanie refleksyjności, pogłębianie komunikacji intrapersonalnej, uporządkowanie doświadczeń, a także wprowadzenie specjalistycznych pojęć, ułatwiających poruszanie się w obszarze edukacji i pracy.

Przypisy

- ¹ K. Klinger, P. Otto-Duszczyk, *Czarne statystyki. Coraz więcej prób samobójczych*, „Gazeta Prawna”, serwisy.gazetaprawna.pl, data publikacji: 29.05.2019.
- ² M. Müller, *Psychiatria dziecięca w odwrocie*, „Tygodnik Powszechny”, www.tygodnikpowszechny.pl, data publikacji: 1.04.2019.
- ³ T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1964, s. 78–79.

Joanna Nawój-Połoczańska

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Licencjonowana doradczyni zawodu. Autorka wielu artykułów naukowych oraz książek, między innymi: *Ku czemu doradzać? O projektach uczniów szkół ponadgimnazjalnych* (2014), *Metoda projektu w doradztwie zawodowym* (2018), a także bloga poświęconego doradztwu zawodowemu „Przed siebie”.

Nie wiedzą, co wybrać

Zuzanna Brodzik

Z jakimi lękami życiowymi zmagają się młodzi ludzie?

Wprowadzenie

W kwestii lęku polskiej młodzieży przed maturą niewiele się zmieniło od ponad 200 lat¹. Zmienia się, oczywiście, otaczający młodzi świat. Współcześni młodzi nie żyją w realiach sprzed 200 lat, to pewne. Jednak, co zasługuje na podkreślenie, nie żyją oni nawet w rzeczywistości sprzed 3 lat. Od 2020 roku na świecie miały miejsce wydarzenia, których nikt się nie spodziewał. W tym czasie młodzież dotknęły liczne problemy, będące skutkami: pandemii COVID-19, zmian klimatycznych i wojny w Ukrainie. Nagle przerwany został wieloletni stan stabilizacji, w którym nasze społeczeństwo żyło bez bezpośredniego, ogólnego zagrożenia. Te punkty zwrotne wywołały potężny stres, będący wyzwaniem dla psychiki młodych osób, co nie pozostało obojętne dla ich dobrostanu².

Stan zdrowia psychicznego młodzieży w Polsce i na świecie pogorszył się. Pandemia i wojna w Ukrainie zapoczątkowały serie dynamicznych zmian politycznych, społecznych, ekonomicznych. Dodatkowym tłem tego pesymistycznego obrazu jest trwający od jakiegoś czasu kryzys klimatyczny. Fundamenty bezpieczeństwa młodzieży zostały naruszone ze wszystkimi tego konsekwencjami.

W ich codzienności obecne są: lęk klimatyczny³ oraz niepokoje dotyczące przyszłości. Przed nimi: matura i decyzje rzutujące na przyszłość. Od dorosłych słyszą, że „mają całe życie przed sobą” lub „cały świat należy do nich”. Zadają sobie jednocześnie pytanie: „jakie będzie to życie i w jakim świecie dane im będzie funkcjonować?” oraz „co wybrać?”, biorąc pod uwagę dynamikę zmian.

Rzeczywistość nastolatka

Dorośli często uważają, że młodzi ludzie nie mają „prawdziwych” problemów, bo: nie muszą zapewnić sobie lub innym warunków bytowych, nie są za nikogo prawnie odpowiedzialni, często tylko częściowo odpowiadają karnie za swoje działania, nie muszą płacić podatków i podejmować życiowych decyzji. Czy to jednak oznacza, że nastolatki prowadzą życie wolne od zmartwień i stresu? Wręcz przeciwnie. Młodzież w XXI wieku jest narażona na wiele czynników, które mogą prowadzić do niepokojów. W tym okresie młodzi ludzie przechodzą intensywne zmiany wynikające z procesów dojrzewania, które też nie są obojętne dla ich samopoczucia i zachowań. Młodzi ponadto doświadczają dużych nacisków: ze strony rodziców, którzy często mają wysokie wymagania, i społeczeństwa, co może prowadzić do poczucia niepewności i lęku. Jednym z czynników prowadzących do niepokojów u młodzieży jest brak równowagi pomiędzy życiem osobistym a szkolnym. Wielu nastolatków jest jednocześnie zaangażowanych w naukę i pracę, co może prowadzić do dużego napięcia. Młodzi ludzie mogą również odczuwać presję, by osiągać wysokie wyniki w szkole lub w pracy, co z kolei powoduje poczucie bezradności i brak satysfakcji.

Innym ważnym czynnikiem, wywołującym niepokoje u młodzieży, jest brak wsparcia ze strony rodziców i innych dorosłych. Wielu młodych czuje się zagubionych i niepewnych siebie, a znikoma emocjonalna podpora, brak uwagi i zainteresowania ze strony dorosłych może pogłębić te uczucia. Do tego dochodzi przemęczenie: młodzi po wielu godzinach spędzonych w szkole odrabiają lekcje i uczą się, wypełniają obowiązki domowe, uczestniczą w życiu rodzinnych, towarzyskim, starają się znaleźć czas na realizację pasji i zainteresowań.

Młodzież nie posiada tak szerokiej perspektywy jak osoby dorosłe. Bycie akceptowa-

nym w szkole stanowi jeden z filarów poczucia własnej wartości. Często definiują siebie na podstawie sposobu, w jaki (w ich opinii) postrzegani są w środowisku rówieśniczym, niezależnie od tego, czy jest to zgodne z rzeczywistym ich obrazem. Brakuje im świadomości, że osoby, które je w tej chwili definiują, za dwa lub trzy lata mogą nie mieć z nimi kontaktu. Dodatkowo niektórzy żyją w rodzinach dysfunkcyjnych, nietolerancyjnych, toksycznych lub przemocowych. Nastolatek jest wówczas w gorszej sytuacji niż osoba dorosła, gdyż na wielu płaszczyznach zależy od opiekuna, co może skutkować bezradnością.

Szczególnych trudności dostarczają młodzieży media społecznościowe. Funkcjonując w *social mediach*, młodzież chce zyskać popularność; jednocześnie narażona jest na wszystko, co ona z sobą niesie: ocenę i krytykę. Natomiast brak popularności może się wiązać z uczuciem pominięcia, odrzucenia, niedowartościowania. Decydując się na rezygnację z tych mediów, nastolatek może odczuwać FOMO (*fear of missing out* – „lęk przed wypadnięciem z obiegu”), czyli silną obawę, że coś istotnego mu umknie, kiedy nie będzie online. Problem ten dotyczy znacznej liczby polskich internautów – 14% z nich cechuje się wysokim poziomem FOMO, a kolejne 67% doświadcza go w średnim nasileniu. W grupie młodych ludzi w wieku 15–19 lat wysoki i średni poziom FOMO odczuwa aż 94%⁴.

Młode pokolenie dorasta w czasach postępu cywilizacyjnego. Parafrazując Zofię Nałkowską: warto pracować tak, aby mój sufit był podłogą dla moich dzieci⁵. Jednak pokoleniom, które przeżyły biedę, wojnę, komunizm zdecydowanie łatwiej było to osiągnąć, głównie ze względu na zmiany społeczno-ekonomiczne, przejście z okresu wojny do wolności i życia w demokracji. Młodzi mogą pracować na to, by mieć „więcej”, ale efekt nie będzie aż tak widoczny, a nawet może im się to nie udać.

Co po maturze?

Rezultaty osiągnięte na egzaminie maturalnym otwierają lub zamykają drzwi do świata akademickiego – to może być stresujące. Młodzież wie, że złe wyniki z matury mogą negatywnie wpłynąć na ich przyszłe życie (nie dostaną się na wymarzone studia, będą przyczyną niskich zarobków), przede wszystkim jednak boją się reakcji otoczenia.

Uczniowie łącznie przez kilkanaście lat spędzają większość życia w szkole, a dużą część czasu „wolnego” w domu przeznaczają na przygotowanie się do testów i sprawdzianów. Efektem jest nauka dla ocen, zaliczenia przedmiotu, nie zaś dla zdobycia wiedzy czy rozwoju. Gratyfikacja to ocena. Stąd młodzież, przygotowując się do matury, za cel obiera sobie wynik. Ich czas spędzony na nauce, dyscyplina, którą nabyli, wiedza, którą przyswoili, determinacja, którą w sobie mieli, wszystkie poświęcenia, na które się zdobyli, rzeczy, z których rezygnowali, codzienne zwalczanie lenistwa – to wszystko nie jest dla nich wartością; podobnie dla nauczycieli. Liczy się jedynie wynik, procenty na maturze. Droga do celu nie jest ważna, tylko osiągnięcie go. Dookoła matury budowana jest dodatkowa otoczka arcyważności. Młodzi odbywają więcej próbnych matur niż prób czegokolwiek w życiu. Szkoła nie przewiduje natomiast próbnej rozmowy o pracę, próbnego podpisania ważnej umowy kupna/sprzedaży/najmu, próbnych mediacji w ważnej życiowej sprawie.

Postawy wspierające to postawy proaktywne dla rozwoju młodzieży, dlatego warto rozważyć wykorzystywanie pedagogiki pozytywnej. „Hanna Hamer w książce *Klucz do efektywności nauczania* pokazuje zależność między stawianymi uczniom wyzwaniem a udzielanym im przez nauczyciela wsparciem. Najlepsze efekty osiąga się, kiedy uczeń otrzymuje duże wsparcie, ale stawia mu się też duże wymagania. Kiedy pomoc jest za mała, a cele ambitne, rozwój ucznia jest zablokowany, bo popełnia on wiele błędów, co jest zniechęcające.

Brak efektów uczenia występuje także wówczas, gdy wyzwania są zbyt małe i uczeń nie otrzymuje wsparcia (następuje stagnacja) oraz kiedy wsparcie jest duże, ale wymagania są niewielkie (uczeń nie musi się w ogóle wysilać)”⁶.

Dobry wybór

Uczniowie, którzy zdali maturę, muszą podjąć kolejne ważne decyzje. Czy iść na studia? Jeśli tak, to na jakie? Może jednak lepiej podjąć pracę, ale gdzie? A może pozwolić sobie na *gap year*? Tylko co robić w tym czasie? Czy rodzina wyrazi na to zgodę i wesprze mnie przez ten rok? Ci, którzy nie dostaną się na wymarzone studia z uwagi na zbyt słabe wyniki, rozważają: może warto poprawić maturę?

Podjęcie wyborów jest kluczową umiejętnością, potrzebną do osiągnięcia zadowolenia z życia. Umiejętność wyboru najlepszej opcji jest cechą ewolucyjną. Na sposób podejmowania decyzji mogą mieć wpływ wcześniejsze doświadczenia – jeśli w dzieciństwie dziecko po podjęciu złej decyzji otrzymywało wsparcie bliskich osób, w okresie dorastania nie będzie bało się wyboru. Ważnym elementem, niezbędnym do trafnego decydowania, jest znajomość własnych potrzeb, bo dla każdego co innego może być odpowiednie. Co ważne, „nieznajomość” siebie może wynikać z tego, że wcześniejsze wybory były dokonywane pod presją otoczenia. Młoda osoba nie potrafi wówczas odpowiedzieć na pytania: „kim jestem” i „czego chcę”. Określenie priorytetów również bardzo ułatwia podejmowanie decyzji. W przypadku wyborów edukacyjnych przydatne są odpowiedzi na pytania: „czego oczekuję od moich studiów?”, „po co chcę studiować?”, „jakie są moje motywacje?”.

Młodemu człowiekowi przyda się też otwartość na kompromisy. Trudno wybrać, gdy żadna z opcji nie odpowiada nam w pełni. Dlatego ważne okazują się elastyczność i dostrzeganie pozytywów w każdej z możliwości. Jeśli nie uda się nam podjąć właściwej decyzji, warto pamiętać o powo-

dach danego wyboru. W ten sposób dobre myślenie o sobie i „samozaufanie” zostaną podtrzymane. Ostatecznie dla samorozwoju lepsze jest podjęcie samodzielnej „złej” decyzji, w zgodzie z samym sobą, niż podjęcie „dobrej”, ale wymuszonej przez środowisko.

„Jeśli nie podejmę próby, nie zaryzykuję – uniknę przegranej”. Na taką strategię też decyduje się część młodzieży. Przyjmując postawę obojętności, nie narażamy się na krytykę otoczenia po porażce oraz na przyznanie przed samym sobą, że pomimo wszelkich starań i trudu nie wyszło nam. „Pod względem poziomu napięcia nerwowego polska młodzież zajmuje jedno z pierwszych miejsc w zjednoczonej Europie. Rezultaty badań dotyczących prokrastynacji młodzieży pokazały, że głównym katalizatorem mogącym przyczynić się do podjęcia decyzji o zwlekaniu są perfekcjonizm, czynniki rozpraszające, brak pewności siebie, lęk przed porażką oraz unikanie dyskomfortu”⁸. Rozwiązaniem może być edukacja pozytywna: należy unikać krytykowania, karania; zamiast tego warto chwalić i nagradzać, a zwracając uwagę na błąd lub pomyłkę, wskazywać również na pozytywny element pracy ucznia.

Lęk o przyszłość

Jeden z głównych niepokojów współczesnej młodzieży wynika z lęku o stan środowiska. Wiedzę na temat zmian klimatu młodzi czerpią głównie z portali informacyjnych i serwisów społecznościowych. Potwierdzają, że dociera do nich dużo fake newsów związanych z zagrożeniem klimatycznym. Narażenie na przewlekły związek z nim stres w okresie dorastania ma długotrwały wpływ i zwiększa ryzyko wystąpienia problemów ze zdrowiem psychicznym w przyszłości. W 2021 roku przeprowadzono badania dotyczące lęku klimatycznego występującego u młodzieży. Osoby w wieku 16–25 lat, zapytane o własne przekonania dotyczące przyszłości, odpowiadały między

innymi: „Waham się, czy mieć dzieci”; „Ludzkość jest skazana na zagładę”; „Przyszłość jest przerażająca”; „Nie będę miał dostępu do tych samych możliwości, jakie mieli moi rodzice”; „Bezpieczeństwo mojej rodziny będzie zagrożone”; „Rzeczy, które cenię najbardziej, zostaną zniszczone”⁹.

Długotrwałe skutki pandemii

W czasie pandemii COVID-19 powstało wiele raportów dotyczących pogorszenia się stanu zdrowia psychicznego młodzieży w wyniku długotrwałej izolacji, zmiany porządku społecznego, naruszenia poczucia bezpieczeństwa. Otwieranie i zamykanie szkół, dystans społeczny i zakłócenia w opiece medycznej negatywnie wpłynęły na zdrowie i samopoczucie młodzieży. Istniejące w rodzinach konflikty eskalowały w wyniku długotrwałej izolacji. Wiele dzieci było świadkami lub doświadczyło bezpośrednio przemocy ze strony członka rodziny. Zadowolone z życia u młodych osób spadło, wzrosły zaś tendencje samobójcze i liczba okaleczeń. W czasie pandemii odsetek młodzieży, która odczuwała często lub przez cały czas poczucie osamotnienia, wzrósł z 21 do 28%, a 32,2% uczniów przyznaje, że w trakcie pandemii koronawirusa ich relacje z kolegami raczej lub zdecydowanie pogorszyły się, 61% uczniów wycofało się z kontaktów z rówieśnikami, 75% wykazało brak motywacji do działania, 83% raportowało obniżenie nastroju, 53% odczuwało samotność¹⁰.

Liczba dzieci z otyłością lub nadwagą od 2018 roku wzrosła z 32 do 35%. Według rodziców dzieci w czasie pandemii spędzały prawie 44% czasu w ciągu dnia w tygodniu i 37% czasu dnia w weekendy przed ekranem komputera; 61% nastolatków przyznało, że brakuje im kontaktów rówieśniczych. Nastąpił znaczny wzrost przemocy domowej, szacuje się, że nawet o 50%. Niemal 8% dziewczynek i 6% chłopców wykazuje objawy depresji; 33% młodych w wieku 13–17 lat negatywnie

ocenia swoje zdrowie psychiczne, a 31% z nich przyznaje, że ich stan pogorszył się w ostatnich dwóch latach. Problemy z zasypianiem ma co piąty nastolatek, brak energii – co trzeci¹¹.

Statystyki pokazują, jak ogromny stres wywołały obostrzenia, w tym edukacja zdalna. 16 marca 2020 roku to dzień, który zapisze się na kartach historii polskiej oświaty jako dzień rozpoczęcia edukacji na odległość¹². Wszystkie placówki oświatowe w ciągu 5 dni musiały dostosować się do rozporządzenia wprowadzającego edukację zdalną. Szkoły nie otrzymały dokładnych instrukcji postępowania, algorytmu rozwiązywania problemów, informacji, jak stworzyć uczniom warunki do edukacji zdalnej. Dodatkowo nikt – ani nauczyciele, ani rodzice, ani uczniowie – nie został zapytany o wyrażenie zgody czy nawet o opinię. Jak w związku z tymi zmianami przedstawiała się sytuacja polskiej młodzieży? Korzystając z edukacji zdalnej, młodzież zmuszona była uczestniczyć w lekcji w przestrzeni prywatnej. Własny pokój był najbardziej komfortową opcją, ale nie każdy miał taką możliwość. Niektórzy uczniowie dzielą pokój z rodzeństwem, w niektórych przypadkach nawet z rodzicami lub dziadkami. W takiej sytuacji młodemu człowiekowi pozostawała kuchnia lub nawet łazienka. Takie rozwiązanie umożliwiało odseparowanie się od reszty domowników w pewnym stopniu, choć włączony mikrofon zbierał dźwięki z domu: szczekanie psa, płacz dziecka, kłótnie, prywatne rozmowy.

Po trudnych dwóch latach zmagania się młodych ludzi z pandemią za naszą wschodnią granicą rozpoczęła się wojna – Rosja zaatakowała Ukrainę. Wraz z eskalacją walk wzrasta poziom stresu i niepokoju ludzi nie tylko tych bezpośrednio związanych z konfliktem; szczególnie dotyczy to dzieci i młodzieży. Ignorowanie lub unikanie tematu może sprawić, że dzieci poczują się zagubione, samotne, co nie pozostaje bez wpływu na ich zdrowie i samopoczucie. Dla małych dzieci informacje o wojnie, które czytają w internecie, słyszą w mediach lub w szkole od kolegi/koleżanki z Ukrainy,

są wręcz przerażające. Również młodzież martwi się sytuacją, na bieżąco śledząc przebieg wojny. Do ich klas dołączyli uczniowie z Ukrainy, którzy są w jeszcze gorszej formie psychicznej. Polscy uczniowie współodczuwają ich stres oraz wyrażają chęć pomocy, choć temat jest dla nich zbyt obciążający, a oni sami nie mają często możliwości, by pomóc na tyle, żeby znacząco zmienić sytuację nowych ukraińskich przyjaciół. Doświadczają traumy zastępczej, nazywanej też traumą zapożyczoną lub wtórnym zespołem stresu pourazowego; to zjawisko dotyczące osób opiekujących się tymi, którzy doświadczyli traumatyzacji. W jego wyniku osoby będące opiekunami doświadczają podobnych objawów, co osoby, które przeżyły tragiczne wydarzenia. Są to: lęk, niepokój, problemy emocjonalne, odczuwanie gniewu, smutku. Dlatego tak ważne jest, o czym pisze między innymi Tomasz Bilicki, wsparcie młodych w postaci udzielania pierwszej pomocy psychologicznej¹³.

Konkluzje

Młodzież – wbrew pozorom, jakie stwarza – boi się różnych rzeczy i z wieloma problemami sobie nie radzi. Prawie każdy nastolatek doświadcza lub doświadczył kryzysu, rozumianego „(...) jako naturalny moment przesilenia, związany z trudnością podejmowania ważnych życiowo decyzji i przeżywanych wraz z nimi rozterek. W sytuacjach tak rozumianego kryzysu ważne jest jego rozpoznanie i nabycie odpowiednich umiejętności poradzenia sobie, adekwatnych do sytuacji i dotychczasowych kompetencji osobistych (...). W okresie młodości – szczególnie dynamicznej i nieliniarnie przebiegającej adolescencji – kryzys związany jest najczęściej z próbą osiągania samodzielności i decyzyjności w ważnych dla młodego człowieka kwestiach życiowych”¹⁴.

W jaki sposób rozpoznać, że dana osoba odczuwa lęk, stres lub niepokój? To złożona kwestia. Nieradzenie sobie ze stresorami może się objawiać

na wiele sposobów. Osoby gwałtownie wybuchające złością oceniamy jako te, które sobie nie radzą z emocjami, ale warto pamiętać, że ten problem może również dotyczyć osób skrytych, nieokazujących lęku czy – w skrajnych sytuacjach – rozpacz. W strategiach radzenia sobie z lękiem wymienione są reakcje unikające i konfrontujące „usunięcie zagrożenia przez jego likwidację lub wycofanie się z sytuacji (także agresja obronna), jak najszybsza konfrontacja, upewnienie się, że zagrożenie nie istnieje, podjęcie kroków obniżających prawdopodobieństwo urzeczywistnienia niebezpieczeństwa, zabezpieczenie się przed negatywnymi skutkami materializacji zagrożenia; przygotowanie się na wystąpienie danej sytuacji – zwiększanie zasobów, wyobrażeniowe nastawienie na określony sposób myślenia i odczuwania; działania irracjonalne mające realnie usunąć źródło lęku”¹⁵.

Dlatego, aby wskazać metodę przydatną w neutralizowaniu niepokoju, trzeba w pierwszej kolejności poznać daną osobę i jej sytuację. Wiedza psychopedagogiczna stanowi ważny element w wychowywaniu młodzieży narażonej na kontakty z licznymi stresorami. Jednak równie istotna jest uważność na młodego człowieka, otwartość na jego potrzeby, wartościowa rozmowa, pełna empatii i zrozumienia. Kluczowe w dobrej rozmowie jest zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania, chęć wysłuchania drugiej osoby, brak oceniania i wspierająca atmosfera. Komunikacja bowiem to środek do nazwania i zrozumienia problemu, co z kolei jest niezwykle ważne w udzielaniu realnej pomocy.

Przypisy

- 1 A. Winiarz, *Stanisława Staszica koncepcja organizacji szkolnictwa w teorii i praktyce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2016, nr XLV, s. 63.
- 2 M. Dębski, J. Flis, *Zdrowa szkoła. Ocena jakości relacji szkolnych w świetle ogólnopolskich wyników badań uczniów i nauczycieli. Raport z badań – Część 1*, Gdynia 2022, dbamomozasieg.pl, data dostępu: 10.02.2023.
- 3 I. Chmura-Rutkowska, A. Kozłowska, *Młode wartości. Jakiego świata chce pokolenie Z reprezentujące obszar ICT i STEM?*

Raport Fundacji Edukacyjnej Perspektywy i Fundacji Citi Handlowy im. Leopolda Kronenberga, 2022, s. 74.

- 4 A. Jupowicz-Ginalska, M. Kisilowska, J. Jasiewicz, T. Baran, A. Wysocki, *FOMO 2019. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań*, Warszawa 2019, s. 42.
- 5 Z. Nałkowska, *Granica*, Warszawa 1935, s. 37.
- 6 E. Wojtyra, *Sztuka Motywowania*, supernauczyciel.pl, data dostępu: 29.01.2023.
- 7 *Gap year* jest przerwą między ważnymi życiowymi krokami. Najczęściej trwa rok i pozwala na złapanie oddechu, zastanowienie się nad tym, co robić dalej; ma na celu inwestycję we własny rozwój.
- 8 M. Kolber, *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 160.
- 9 *Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change*, „Lancet Planetary Health” 2021, pubmed.ncbi.nlm.nih.gov, data dostępu: 29.01.2023.
- 10 Fundacja Dbam o Mój Zasięg i Laboratorium Innowacji Społecznych, *Kampania na rzecz młodzieży*, UrbanLab, Gdynia 2021, KARTA_A #06.
- 11 *Zdrowie dzieci w pandemii COVID-19, 2022; Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce, 2022*.
- 12 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.
- 13 T. Bilicki, *Pierwsza pomoc psychologiczna*, w: J. Suchecka, *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, Warszawa 2022.
- 14 J. Suchodolska, *Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, A. Gancarz (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym. Teoria i praktyka*, Toruń 2016, s. 102.
- 15 M. Janowski, *Radzenie sobie z lękiem, smutkiem, złością*, „Chowanna” 2005, nr 1, s. 97.

Zuzanna Brodzik

Studentka Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, absolwentka kierunku pedagogika I stopnia. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Naukowo interesuje się zagadnieniami z zakresu pedagogiki, psychologii i psychoterapii.

Być jak Keating

Aneta Popławska-Suś

Jakiej szkoły potrzebuje dziś młodzież?

Życie współczesnej młodzieży to nieustanny ruch, poszukiwanie pomysłu na siebie, wychodzenie poza schematy, które narzucają dorośli i instytucje. Powyższe cechy są coraz bardziej zauważalne dla nauczycieli i nauczycielek, którzy na każdym kroku doświadczają wynikających z nich zmian i starają się spotkać z młodzieżą w połowie drogi pomiędzy obowiązującymi, racjonalnymi zasadami a ich postrzeganiem świata. Gdy zastanawiałam się nad zagadnieniami dotyczącymi współczesnej młodzieży, przypomniała mi się książka *Stowarzyszenie*

umarłych poetów autorstwa Nancy H. Kleinbaum, napisana na podstawie scenariusza głośnego filmu pod tym samym tytułem, a zwłaszcza postać nauczyciela języka angielskiego, profesora Johna Keatinga. Postanowiłam przyjrzeć się bliżej temu bohaterowi i zestawić jego metody nauczania z potrzebami współczesnej młodzieży. Czy jego postawa może wydawać się atrakcyjna dla pokolenia TikToka? Czy jednak profesor Keating jedynie częściowo pasuje do obecnych czasów? Czy może istnieje on pod postacią nauczyciela-antropologa?

Carpe diem

Nancy H. Kleinbaum nakreśliła przed laty sylwetkę profesora Keatinga pracującego w Akademii Weltona (prestiżowej szkole dla chłopców), który bardzo dobrze odnalazłby się, moim zdaniem, we współczesności. Przeciwny starej wizji szkoły, między innymi zbędnemu wpajaniu definicji, stawia na naukę kreatywności oraz samodzielnego myślenia. Kocha poezję i stara się ukazać jej piękno uczniom. Zwłaszcza w tym zakresie warto brać z niego przykład – każdy nauczyciel może przecież w taki niecodzienny sposób pokazywać piękno swojego przedmiotu. Ponadto otacza swoich uczniów troską, próbuje zrozumieć ich potrzeby i problemy. Wskazuje, że w życiu warto się kierować zasadą rzymskiego poety Horacego – i chwytac dzień.

Jaki jest profesor Keating? Oczytany, charyzmatyczny, chętny do działania; wyróżnia się na korytarzu szkoły. Udowadnia swoim uczniom, że każdy z nich posiada jakiś talent i tylko chęci sprawia, że będą w stanie zrealizować swoje marzenia. Uświadamia ich, że każdy decyduje sam o swojej przyszłości i o tym, co pragnie robić w życiu. Trafne ujęcie jego postawy zawiera się w zdaniu „widział przed sobą żywe, myślące istoty, a nie jedynie podstawę programową, uczył nie tylko treści zawartych w książkach, ale przygotowywał do prawdziwego życia”¹.

Szkoła tradycyjna vs. szkoła współczesna?

Zadam przewrotne pytanie – czy uczeń nadal jest uczniem, czy może już klientem w rozumieniu współczesnego rynku? Mamy XXI wiek, postęp technologiczny, zmianę stylu życia. Czy w tym wszystkim jest jeszcze miejsce dla tradycyjnego stylu nauczania i polskiej wizji szkoły? Stajemy przed dylematem, którą szkołę wybrać: dyrektora Nolana (tradycyjną, schematyczną) czy profesora Keatinga (współczesną, otwartą)?

Szkoła dyrektora Nolana to postępowanie na co dzień według określonych zasad: dyscypliny, honoru, tradycji i dążenia do doskonałości. Ta wizja uwzględnia dostanie się na studia, a następnie podjęcie dobrze płatnej pracy – marzenie każdego młodego człowieka. Ale szkoła ta ma drugie dno. Uczniowie stają się ludźmi, owszem, wzorowymi – niemal doskonałymi, ale jednak podporządkowanymi rodzicom i nauczycielom, funkcjonującymi pod pełną kontrolą. W tak zaaranżowanej przestrzeni nie mają okazji do popełniania błędów, które przecież są naturalnym elementem życia. Cały swój czas poświęcają na lekcje, bezrefleksyjne wkuwanie regułek; nie mają chwili dla siebie i swoich pasji. „Czy w pogoni za wszechwładnym bogiem sukcesu nie pogubili swoich chłopięcych marzeń?”² – zdaje się mówić Keating do swoich uczniów, pokazując absolwentów szkoły.

Tak postrzegana, tradycyjna szkoła bardzo mocno przypomina mi tę opisaną przez socjologa amerykańskiego, George’a Ritzera, w książce *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. Autor wprost pisze o szkołach jako tych, które „usiłują wcisnąć uczniów w ciasne ramy przepisów i regulaminów. (...) Uczniowie przestrzegający przepisów uważani są za dobrych, uczniowie, którzy je łamią, zyskują sobie opinię złych. Generalna zasada jest taka, że do szkół wyższych trafiają uczniowie, którzy zdołali się podporządkować systemowi. Uczniom wpaja się nie tylko posłuszeństwo wobec autorytetów, ale i zracjonalizowaną procedurę nauki pamięciowej i obiektywnych egzaminów. Co gorsza, spontaniczności i inwencji twórczej nie nagradza się, lecz zgoła gani, a więc jest to nauka uległości”³. Takie podejście widoczne jest chociażby w charakterze egzaminów czy matur, gdzie kreatywność, własne przemyślenia i interpretacja ustąpiły miejsca szablonowym odpowiedziom „pod klucz”.

Po przeciwnej stronie mamy szkołę profesora Keatinga, gdzie nauka kojarzy się ze spokojem, okazywaniem dobra, otwartością, odwagą,

samodzielnością, kreatywnością, możliwością popełniania błędów. Idąc dalej, to lekcje poza murami szkoły i wymykanie się szablonowej edukacji. Keating wzbudza szacunek, zaufanie i sympatię. Próbuje być przyjacielem uczniów i faktycznie tak ich traktuje. Zawsze znajduje czas, aby z nimi porozmawiać. Jego podejście do nauczania jest niekonwencjonalne, każda z lekcji ma określony cel i przesłanie. Dla niego edukacja to nauczanie samodzielności myślenia, odpowiedzialności za czyny, poszerzanie horyzontów czy pokonywanie własnych słabości. On sam jawi się jako nauczyciel z pasją, który wybrał zawód zgodnie z powołaniem. Uważa, że nauka powinna polegać na czymś więcej niż tylko mechanicznym przyswajaniu informacji, by zdobyć satysfakcjonujące wyniki na egzaminach, a w przyszłości dobrze płatny zawód.

Profesorowi Keatingowi bardzo dobrze wychodzi łączenie przedmiotów, zdawać by się mogło odległych od siebie, czyli języka angielskiego i wychowania fizycznego (przed oddaniem strzału na bramkę każdy z uczniów recytował fragment otrzymanego wcześniej wiersza). Ma silną potrzebę prowadzenia lekcji według własnych metod nauczania, a nie zgodnie ze schematami przyjętymi w Akademii Weltona. Wie, że pracę nauczyciela ograniczają takie czynniki, jak podstawa programowa, oczekiwania rodziców czy wytyczne systemu edukacji. Ale kieruje się również tym, że to on – jako nauczyciel – kreuje lekcję i zgodnie z własnymi przekonaniami ma prawo do ukazywania uczniom różnych perspektyw.

Paweł Sporek pisze o Keatingu, że otwiera on przed swoimi uczniami świat, do którego „(...) wchodzić należy z odwagą, z samodzielnością myślenia, wrażliwością na drugiego człowieka, pragnieniem realizacji młodzieńczych marzeń”⁴. To świat „(...) z którym jednocześnie trzeba się zmagać, gdy zagrożona zostaje wolność jednostek, tracących prawo do samostanowienia i samodecy-

dowania o sobie, ograniczonych instytucjonalnie na drodze do poznawania siebie i podmiotowego rozwoju własnej osobowości”⁵. Sam Keating twierdzi: „zawsze uważałem, że kształcenie polega na tym, by uczyć prawa do własnego zdania”⁶. Dystansuje się od szkoły opartej na tradycji, werbalizmie oraz powielaniu schematów, wiedzy bezkrytycznej oraz bezrefleksyjnej. Jego niekonwencjonalne sposoby kształcenia szokują innych nauczycieli. Nieszablonowa praca dydaktyczno-wychowawcza nie jest pozbawiona porażek – największa z nich to samobójstwo jednego z uczniów. Należy jednak przyznać, że swoim podopiecznym otworzył „drzwi do wolności – samodzielnych i świadomych wyborów”⁷.

I jeszcze jedno: szkoła Keatinga sprzeciwia się funkcjonującej współcześnie racjonalności formalnej, pojęciu stworzonemu przez Maxa Webera, niemieckiego socjologa. Czym ona jest? Są to „(...) prawa, przepisy i szersze struktury społeczne, które pouczają ludzi, jak znaleźć optymalne środki do osiągnięcia danego celu. W tej kwestii jednostki nie są już zdane na własne siły. (...) ludzie nie muszą już sami odkrywać optymalnych środków do osiągnięcia danego celu”⁸. Można rzec, że stają się maszynami, w których wciąż jednak płynie ludzka krew.

Myszę, że współczesnej młodzieży potrzebny jest nauczyciel pokroju profesora Keatinga, który nie postępuje według szablonu, a wręcz przeciwnie – poszukuje niekonwencjonalnych sposobów kształcenia pożądanymi umiejętnościami. Z jednej strony potrzebne jest wyjście poza schematy, otwarcie się na różne punkty widzenia, z drugiej zaś młodzież musi poznać i nauczyć się funkcjonować w świecie, w którym obowiązują reguły życia społecznego. Pozwólmy nauczycielom być Keatingami! Może powinni czasem rzec do swych uczniów: „zaryzykujcie, postawcie stopę na ziemi nieznaną”⁹ i przekształcić lekcję w podróż lub ukazać dany temat z innej perspektywy, gdzie niezbędne będzie oderwanie się od

ziemi, a popełnianie błędów będzie wpisane w „scenariusz” lekcji.

Czy Keating to współczesny antropolog?

„Antropologowie są miniaturzystami nauk społecznych. W małej skali mają nadzieję znaleźć to, co umyka im w wielkiej”¹⁰. Przywołany przeze mnie fragment książki Roberta Deliége’a, francuskiego antropologa, tłumaczy moje postrzeżenie Keatinga jako połączenie antropologa i nauczyciela. Dlaczego zestawiłam w jednej osobie dwie pozornie odmienne profesje? Ponieważ będąc antropologiem i nauczycielem, dostrzegłam pewne podobieństwa do omawianego bohatera w moim podejściu do nauczania.

Czy połączenie tych dwóch dyscyplin to z mojej strony błąd, naciąganie, *faux pas*? Czy może jednak dostrzeżenie czegoś więcej niż tylko sterty papierów, potwierdzających ukończenie studiów wyższych? Zwróćmy uwagę, że zarówno pedagog, jak i antropolog funkcjonują w społeczeństwie (społeczności lokalnej), które poznają, obserwują, analizują, wyciągają wnioski i dyskutują. Dla antropologa szkoła, a tym bardziej dzieci i młodzież, to bardzo dobry teren badawczy, który ciągle się zmienia pod wpływem zjawisk społecznych i przemian kulturowych. To teren, który wymaga niezwykle elastyczności i wychodzenia poza wszelkie szablony. Mając w zanadru obcowanie z różnymi ludźmi oraz teorię, może on konfrontować to wszystko „przy tablicy”. A nauczyciel? Czy jest po części nieświadomym antropologiem? Owszem, jest nim, bowiem obserwuje, opisuje i wyciąga wnioski. Szuka rozwiązań problemów, odwołuje się do teorii i badań innych pedagogów.

I nauczyciel, i antropolog na co dzień prowadzą obserwację uczestniczącą, wchodząc w relacje, dostosowują się, słuchają, notują. Poznają i uczą się innych oraz siebie. Mogą, stanąć na „ziemi nieznanej”, do stąpania po której namawiał profesor Keating.

Przypisy

- ¹ *Trudna sztuka życia* – Nancy Horowitz Kleinbaum „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” – Recenzja, spacerwrosdslow.blogspot.com, data dostępu: 03.04.2018.
- ² N.H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, przeł. P. Laskowicz, Poznań 2008, s. 98.
- ³ G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. L. Stawowy, Warszawa 1997, s. 188.
- ⁴ P. Sporek, *W poszukiwaniu lekturowego oddechu. Film i książka „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” jako pozycja uzupełniająca w klasach siódmych i ósmym*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Lin-guae Polonae Pertinentia” 2018, nr 9, s. 198.
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ N.H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, op. cit., s. 114.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, op. cit., s. 49.
- ⁹ N.H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, op. cit., s. 59.
- ¹⁰ R. Deliége, *Historia antropologii. Szkoły, autorzy, teorie*, przeł. K. Marczevska, Warszawa 2011, s. 123.

Aneta Popławska-Suś

Doktor nauk humanistycznych, antropolożka, historyczka, muzealnica. Nauczycielka biologii, historii i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 18 im. gen. Józefa Bema w Szczecinie. Członkini grupy roboczej nauczycieli z Polski i Niemiec przy Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Od kilku miesięcy prowadzi profil na Facebooku „Historia z Amongusem”. Zainteresowania badawcze: antropologia kulturowa, społeczna, medyczna; powiązania antropologii z pedagogiką szkolną; *oral history* (historia mówiona); pamięć historyczna; pogranicze; Pomorze Zachodnie po 1945 roku; etyka badań terenowych; muzealnictwo.

Pojęcie osi liczbowej w koncepcji nauczania spiralnego

Dawid Edmund Kędzierski

Artykuł z cyklu *De doctrina mathematica*

Koncepcja nauczania spiralnego opiera się na powtarzaniu treści nauczania, przy ich każdorazowym rozszerzeniu w kolejnych etapach edukacji. W niniejszym artykule przedyskutujemy, jak pojęcie osi liczbowej doskonale wpasowuje się w program nauczania spiralnego, poczynając od nauki dodawania i odejmowania liczb całkowitych, podzielności liczb

całkowitych, aż po geometryczny aspekt wartości bezwzględnej. Formalnie oś liczbową definiujemy jako prostą skierowaną, na której zaznaczono jednostkę. Warto zauważyć, że odchodzi się od wymogu zaznaczania na osi liczbowej punktu odpowiadającego liczbie zero, gdyż w przypadku operowania na dużych liczbach jest to niepraktyczna uciążliwość.

Kilka słów o osi liczbowej

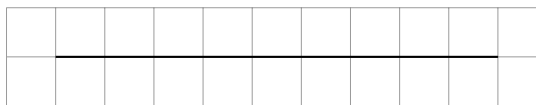
Oś liczbową jest geometryczną interpretacją zbioru liczb rzeczywistych, która umożliwia przedstawienie w prosty i pozbawiony formalizmu matematycznego sposób pojęcie zbioru liczb rzeczywistych. Dodatkowo interpretacja ta zachowuje naturę tego zbioru oraz pozwala uczniowi zaobserwować podstawowe własności, na przykład nieskończoność, uporządkowanie lub zasadę ciągłości. Odnotujmy również, że uczeń podczas nauki zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej nie poznał definicji zbioru liczb rzeczywistych, co jeszcze bardziej podkreśla znaczenie osi liczbowej w edukacji matematycznej.

Przy wprowadzaniu nowego pojęcia matematycznego dobrym nawykiem jest odniesienie się do znanych już uczniowi obiektów lub pojęć. W przypadku osi liczbowej takimi obiektami mogą być linijka, miarka lub miara krawiecka, choć niewątpliwą ich wadą jest to, że obrazują tylko liczby dodatnie. Jeszcze kilkanaście lat temu idealnym przykładem osi liczbowej, pochodzącym z życia codziennego, był termometr słupkowy, lecz za sprawą rozwoju technologicznego termometry te powoli stają się reliktem przeszłości. Ponieważ odniesienie się do znanych uczniom „osi liczbowych” jest w dzisiejszych czasach trudniejsze, wymusza to na nauczycielach konieczność bardziej pomysłowego wprowadzania tego pojęcia niż w przypadku klasycznej metody podającej. W konsekwencji w podręcznikach coraz częściej można spotkać wprowadzenie osi liczbowej z wykorzystaniem metod aktywizujących, nakierowanych na działanie ucznia. Jedną z takich form jest definicja zapisana w postaci czynnościowej.

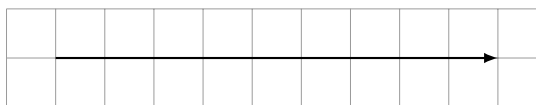
Oś liczbową

Jeżeli chcemy narysować oś liczbową, to postępujemy zgodnie z instrukcją:

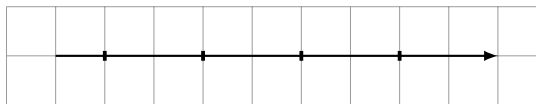
1) rysujemy linię prostą, przy użyciu linijki,



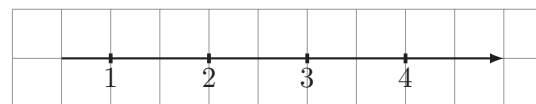
2) zaznaczamy na niej kierunek przy pomocy strzałki,



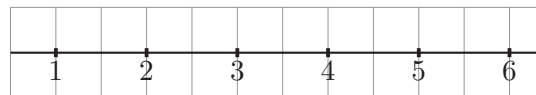
3) zaznaczamy na prostej kolejne punkty w tej samej odległości,



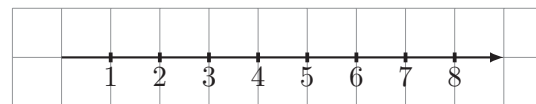
4) podpisujemy zaznaczone punkty kolejnymi liczbami.



Aby na osi liczbowej zaznaczyć więcej liczb, rysujemy dłuższą linię



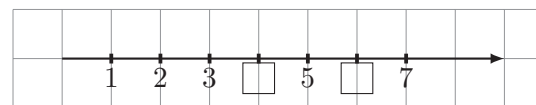
lub zaznaczamy liczby w mniejszej odległości od siebie.

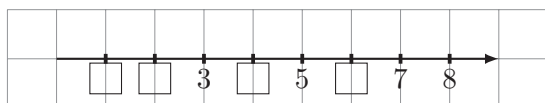
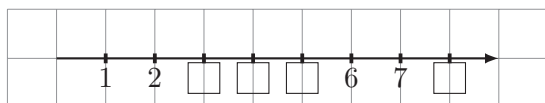


Warto przećwiczyć pojęcie osi liczbowej, wykonując poniższe ćwiczenia.

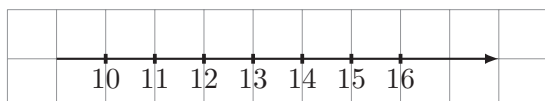
Zadanie 1.

Uzupełnij oś liczbową, wpisując odpowiednie liczby w puste kwadraty.

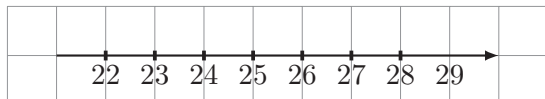




Poprzednie osie liczbowe zaczynały się liczbą 1. Możemy również zacząć podpisywanie od innej liczby, na przykład od liczby 10

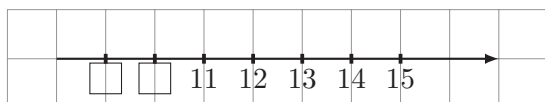
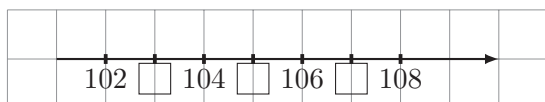
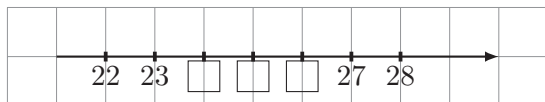
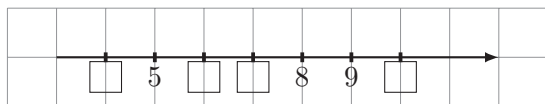
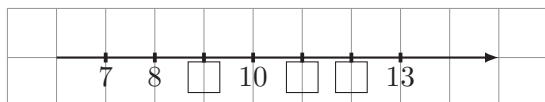


lub od liczby 22.

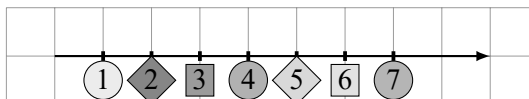


Zadanie 2.

Uzupełnij osie liczbowe, wpisując odpowiednie liczby w puste kwadraty.



W przypadku podanej definicji czynnościowej nie musimy się ograniczać do prostego zapisu na tablicy kolejnych kroków wraz z rysunkiem, lecz możemy wspólnie z naszymi podopiecznymi wcielić się w rolę konstruktorów osi liczbowej. W tym celu wystarczą nam kolorowe kartki i klej. Na kartkach piszemy kolejne liczby osi liczbowej, aby po przyklejeniu w zeszytych powstała kolorowa oś liczbowe.



Skonstruowanie w ten sposób osi liczbowej jest bardziej czasochłonne niż jej narysowanie, lecz podczas dobierania kolorów kartek, wpisywania na nich liczb i naklejania ich aktywizuje się większa część mózgu ucznia, wskutek czego samo pojęcie osi liczbowej lepiej zapadnie uczniom w pamięć.

Uwagi

- 1) Przytoczone przykłady zostały umieszczone w kratkach, w celu nauczania uczniów – poprzez naśladownictwo – rysowania linii prostej i jednostek w kratkach, a nie pomiędzy nimi.
- 2) W poprzednich przykładach ograniczenie do kolejnych liczb naturalnych było zabiegiem celowym i przemyślanym. Powodem takiego postępowania jest fakt, że podpisywanie kolejnych elementów odpowiada zliczaniu (ewentualnie od pewnego miejsca) obiektów, więc nie powinno nastęrczać trudności uczniom.

Zaprezentowana definicja i ćwiczenia mają charakter wprowadzający. Następnie należałoby przeciwzyć rysowanie osi liczbowej i wzbogacić umiejętności uczniów poprzez ćwiczenia zaproponowane poniżej.

Zadanie 3.

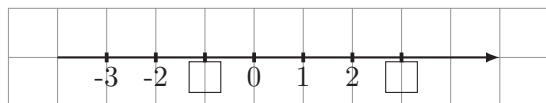
Narysuj oś liczbową, na której zaznaczone są liczby naturalne od 3 do 7.

W następnej kolejności należałoby rozszerzyć pojęcie osi liczbowej na zbiór liczb całkowitych,

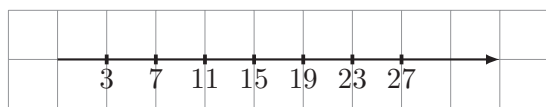
co możemy osiągnąć następującymi przykładami (po wcześniejszym wprowadzeniu i wyjaśnieniu).

Zadanie 4.

Uzupełnij oś liczbową, wpisując odpowiednie liczby w puste kwadraty.



Ostatnim elementem do opanowania jest zaznaczanie na osi liczbowej dowolnych postępów arytmetycznych, na przykład:



W dalszej części artykułu będziemy zakładali, że uczniowie:

- 1) wiedzą, czym jest oś liczbowa;
- 2) potrafią narysować oś liczbową i zaznaczyć na niej kolejne liczby całkowite lub fragment postępu arytmetycznego złożony z liczb całkowitych;
- 3) potrafią odczytywać zaznaczone liczby całkowite na osi liczbowej;
- 4) potrafią uzupełniać brakujące liczby na osi liczbowej, również dopisywać poprzednie i następne liczby na osi liczbowej.

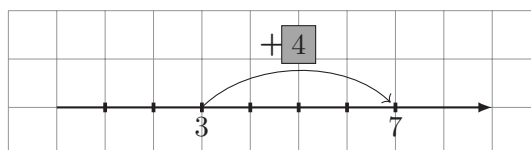
Dodawanie i odejmowanie liczb na osi liczbowej

Za moich czasów szkolnych przed tematem dodawania i odejmowania liczb całkowitych mieliśmy wykonać zadanie polegające na monitorowaniu codziennej temperatury powietrza i odnotowywaniu różnicy temperatur w kolejnych dniach. Ten tygodniowy eksperyment był przeprowadzony zimą, więc pozwalał w praktyce zaobserwować dodawanie i odejmowanie liczb ujemnych na osi liczbowej, którą reprezentował termometr słupkowy. Niestety, brak termometrów słupkowych oraz brak ujemnych temperatur podaje w wąt-

pliwość sens przeprowadzenia tego eksperymentu w dzisiejszych czasach. Jednakże w dalszym ciągu dodawanie i odejmowanie liczb wspólnie realizuje się na osi liczbowej. Rozważmy poniższe przykłady.

Przykłady

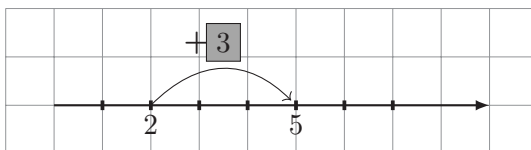
Na osi liczbowej w miejscu liczby 3 stoi żabka. Po wykonaniu jednego skoku znalazła się na liczbie 7. Odczytajmy z rysunku, jak długi skok wykonała żabka.



Żaba skoczyła o 4, gdyż:

$$3 + \boxed{4} = 7$$

Podobnie: jeżeli najpierw żabka stała na miejscu liczby 2, następnie przeskoczyła na liczbę 5,

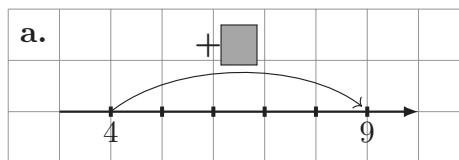


to wykonała skok o 3, gdyż:

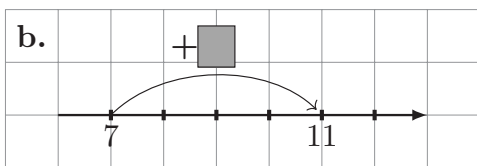
$$2 + \boxed{3} = 5$$

Zadanie 5.

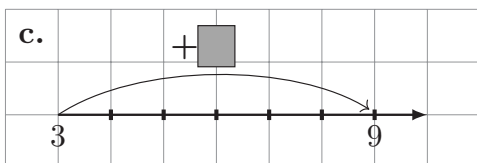
Jak długi skok wykonała żabka? Odpowiedź zapisz w kwadratach.



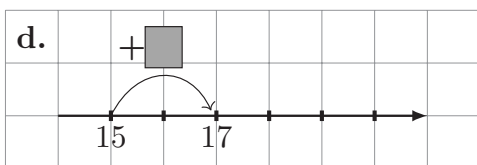
$$4 + \boxed{} = 9$$



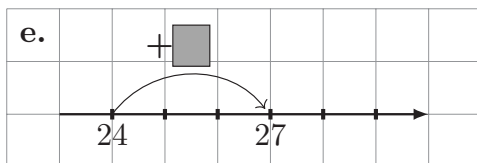
$$7 + \square = 11$$



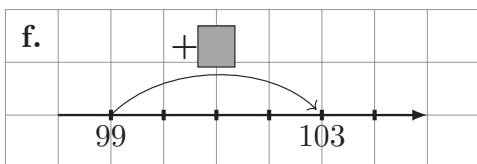
$$3 + \square = 9$$



$$15 + \square = 17$$



$$24 + \square = 27$$



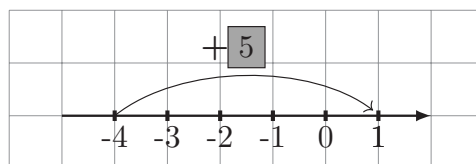
$$99 + \square = 103$$

Zaproponowany przykład i ćwiczenie mają uzmysłowić uczniom, że dodawanie liczb naturalnych jest poruszaniem się w prawo po osi liczbowej. Następnie, w podobny sposób, możemy zaznajomić uczniów z faktem, że odejmowanie liczb naturalnych odpowiada przesuwaniu się w lewo po osi liczbowej.

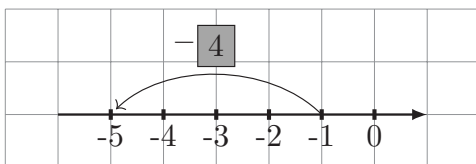
Uwaga

W obu tych przypadkach ograniczenie się do zbioru liczb naturalnych ma ułatwić uczniom zrozumienie tego zagadnienia. Kiedy opanują oni już „skakanie” po osi liczbowej w zakresie liczb naturalnych, to możemy rozszerzyć zakres poruszania się żabki do zbioru liczb całkowitych – zarówno w prawo, jak i w lewo.

Przykłady



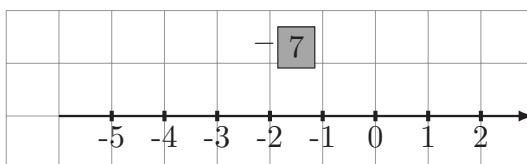
$$-4 + \square = 1$$



$$-1 - \square = -5$$

Dobrym pomysłem byłoby również przeciwieństwo z uczniami zadania odwrotnego, w którym uczeń dla równania zaznacza na osi liczbowej realizację tego rachunku:

$$2 - \square = -5$$



Celem takiego podejścia jest nadanie geometrycznej interpretacji działaniom arytmetycznym dodawania i odejmowania:

- 5) która wspomże ucznia w rachowaniu w zbiorze liczb całkowitych;
- 6) z której uczniowie będą wielokrotnie korzystali w dalszej edukacji matematycznej.

Odnotujmy, że w zaproponowanych przykładach dodawaliśmy i odejmowaliśmy liczby całkowite dodatnie. W przypadku liczb nieujemnych możemy przyjąć, że

+ i – jest tym samym co –
oraz
– i – jest tym samym co +,

czyli zachodzą zależności:

$$2 + \boxed{-3} = 2 - \boxed{3}$$

oraz

$$2 - \boxed{-3} = 2 + \boxed{3}$$

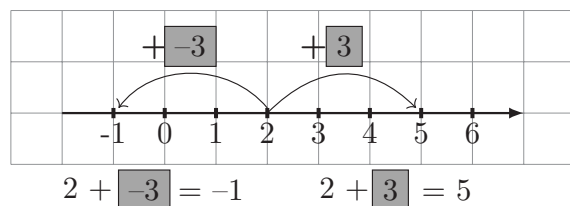
Z drugiej strony, możemy przyjąć zasadę, że liczba ujemna zapisana w kwadracie nakazuje nam iść w przeciwnym kierunku niż dotychczas, czyli zapis

$$2 + \boxed{-3}$$

odczytujemy jako dodawanie – skok w prawo – ale o wartości ujemnej, 3, więc przesuwamy się w lewą stronę o 3.

Przykład

Zmiany kierunku skoku przy liczbie dodatniej i ujemnej:



Następnym krokiem byłyby wykonanie serii ćwiczeń, podobnych do poprzedniego przykładu, aby utrwalić różnicę w obu przypadkach. Analogicznie ćwiczymy odejmowanie liczb ujemnych.

W celu skutecznego przećwiczenia tego sposobu myślenia, należałoby wykonać dla uczniów karty pracy z narysowanymi osiami liczbowymi. Każdorazowe rysowanie osi liczbowej stałoby się uciążliwe i zajmowałoby bardzo dużo czasu, a co ważniejsze, odwracałoby uwagę uczniów od umiejętności, które mają zdobyć. Ponadto na lekcję ćwiczeniową z rachunków postaci

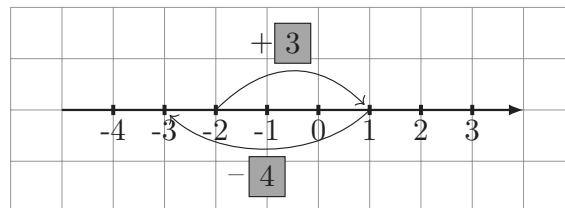
$$2 + (-3), 4 - 7, 5 + (-3), \dots$$

warto polecić naszym podopiecznym, aby przygotowali w domu do ich indywidualnego użytku makietę osi liczbowej w zakresie „od do”. W ten sposób utrwalimy metodę poruszania się po osi liczbowej. Uczniowie, nabierając z czasem wprawy w takich rachunkach, będą w stanie rachować bez tej makiety.

Odnotujmy, że po opanowaniu przez uczniów pojedynczych działań warto przejść do bardziej skomplikowanych obliczeń.

$$\begin{aligned}
 -2 + 3 + (-4) &= \underbrace{(-2 + 3)}_{=1} + (-4) = \\
 &= 1 + (-4) = -3.
 \end{aligned}$$

Tak wygląda graficzna ilustracja tego rachunku:

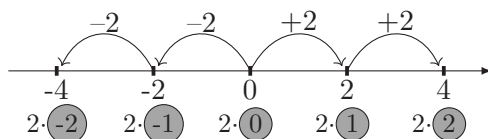


Wielokrotności na osi liczbowej, czyli wstęp do podzielności

Poprzez „skakanie” po osi liczbowej o stałą wartość naturalną uczniowie mają możliwość zaznajomienia się z teorią podzielności w zbiorze liczb całkowitych. Z wykorzystaniem osi liczbowej możemy intuicyjnie wprowadzić pojęcia: wielokrotności, podzielności oraz reszty z dzielenia, nadając tym pojęciom geometryczny charakter.

Przykład

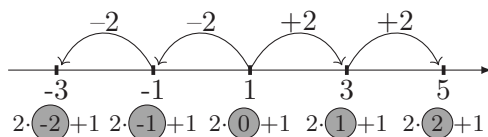
Zaznaczmy na osi liczbowej liczby parzyste, czyli liczby podzielne przez 2:



Widzimy, że liczby te występują co dwa na osi liczbowej, zatem są postaci $2 \cdot (k)$, gdzie k oznacza liczbę „skoków” od 0, przy czym dla liczb dodatnich poruszamy się w prawo, a dla liczb ujemnych – w lewo.

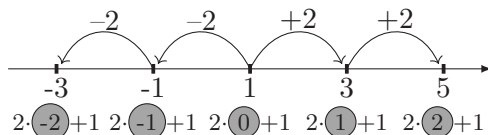
Przykład

Podobnie na osi liczbowej możemy zaznaczyć liczby nieparzyste,



które są postaci $2 \cdot (k) + 1$, gdzie k ponownie oznacza liczbę „skoków”, zaczynając tym razem od liczby 1.

Analogicznie: przedstawienie na osi liczbowej wielokrotności liczby 3



umożliwia nam zaobserwowanie, że są one postaci $3 \cdot (k)$, gdzie k jest ponownie liczbą „skoków”. Podobnie możemy przedstawić na osi liczbowej liczby postaci $3k+1$ i $3k+2$. W ten sposób naturalnie pojawia się pojęcie reszty z dzielenia. Geometryczne podejście umożliwia naszym podopiecznym zaobserwowanie twierdzenia o dzieleniu z resztą, tzn. zauważeniu, że dla dwóch liczb całkowitych a i b , gdzie $b \neq 0$ istnieją liczby całkowite q (iloraz częściowy) oraz r (reszta) takie, że $a = q \cdot b + r$, gdzie $r \in \{0, 1, 2, \dots, |b| - 1\}$.

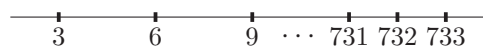
Rozważmy przykład zadania, dla którego przedstawienie wielokrotności na osi liczbowej będzie praktyczne i wygodne.

Zadanie 6.

Ile jest naturalnych wielokrotności liczby 3 pomiędzy 151 a 733?

Rozwiązanie:

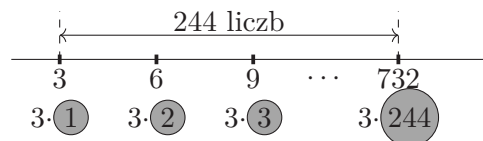
W pierwszej kolejności wyznaczmy naturalne wielokrotności liczby 3 mniejsze od 733. Narysujmy oś liczbową:



Wiemy, że jedna z liczb 731, 732 lub 733 jest podzielna przez 3. Ponieważ $7 + 3 + 2 = 12$, to liczba 732 jest podzielna przez 3. Obliczmy:

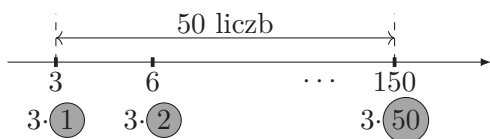
$$\begin{aligned} \frac{732}{3} &= \frac{300 + 300 + 120 + 12}{3} = \\ &= 100 + 100 + 40 + 4 = 244. \end{aligned}$$

Przypomnijmy, że wielokrotności liczby 3 możemy ponumerować.



Zatem naturalnych wielokrotności liczby 3 mniejszych od 733 jest 244.

Podobnie możemy pokazać, że wielokrotności liczby 3 mniejszych od 151 jest dokładnie 50, bo:



Wynika stąd, że wielokrotności liczby 3 pomiędzy 151 a 733 jest dokładnie

$$244 - 50 = 194$$

O ciekawym wykorzystaniu osi liczbowej w dowodzeniu własności arytmetyki możemy przeczytać w poprzednim artykule w tym cyklu (*Niepodzielnie o arytmetyce*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2023, nr 1, s. 69–83) w części *Trzy kolejne liczby naturalne*.

Zbiór liczb rzeczywistych jako oś liczbową

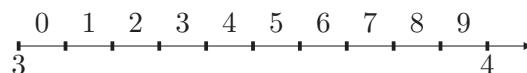
W szkole podstawowej zbiór liczb rzeczywistych R przedstawia się jako sumę teoriomnogościową dwóch rozłącznych zbiorów: zbioru liczb wymiernych Q i zbioru liczb niewymiernych IQ , gdzie liczby wymierne są uczniom dobrze znane jako ułamki zwykłe, zaś zbiór liczb niewymiernych określa się jako liczby rzeczywiste, które nie są ułamkami. Tłumaczenie takie jest oczywiście przysłowiowym masłem maślanym i nie wyjaśnia uczniowi natury obu tych zbiorów, a tym bardziej nie wskazuje przesłanek do ich istnienia. Dzieje się tak, gdyż klasyczne definicje/konstrukcje zbioru liczb rzeczywistych (definicja aksjomatyczna, konstrukcja z wykorzystaniem podziałów Dedekinda, konstrukcja Cantora) są za trudne dla uczniów w szkole podstawowej.

W ostatniej klasie szkoły średniej na poziomie rozszerzonym możemy się pokusić o przedstawienie konstrukcji Cantora zbioru liczb rzeczywistych, lecz na tym etapie jest to już tylko ciekawostka.

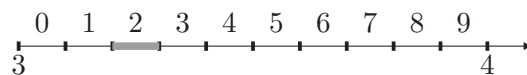
Celem tego podrozdziału jest wyjaśnienie pojęcia zbioru liczb rzeczywistych; punkt wyjścia stanowi pojęcie osi liczbowej. Choć podejście to może budzić formalne wątpliwości, to pozwala na uchwycenie podstawowych własności zbioru liczb rzeczywistych, chociażby jego istnienie. W pierwszej kolejności przypomnijmy, że chcąc zaznaczyć ułamek na osi liczbowej, przedstawiamy go w postaci:

$$3,21 = 3 + 0,2 + 0,01$$

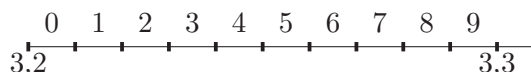
Zatem liczba jest przesunięta od liczby w prawo najpierw o dwie dziesiąte, a następnie o jedną setną. Chcąc zaznaczyć tę liczbę na osi liczbowej, musimy podzielić przedział na dziesięć równych części.



Cyfra w rozwinięciu dziesiętnym liczby oznacza, że liczba ta znajduje się w drugiej z wyznaczonych części (zgodnie z podpisem nad osią), którą pogrubiono na poniższym rysunku.



Następnie dzielimy ten fragment ponownie na dziesięć równych części:



Cyfra części setnych oznacza, że liczba będzie zaczynała pierwszą z nowych części:



Przykład ten ukazuje dwie rzeczy. Po pierwsze każdy ułamek skończony dziesiętny można przedstawić na osi liczbowej. Po drugie każdy punkt osi

liczbowej ma pewne rozwinięcie dziesiętne – o ile dopuścimy rozwinięcia nieskończone. Z drugiej strony wiemy, że punkty, które mają rozwinięcia skończone lub okresowe, odpowiadają liczbom wymiernym. Zatem punkty, których rozwinięcia są nieskończone nieokresowe, możemy nazywać niewymiernymi. W ten sposób otrzymaliśmy konstrukcję zbioru liczb rzeczywistych, która nie zmusza do przekazywania uczniom niepełnych informacji.

Geometrycznie o wartości bezwzględnej

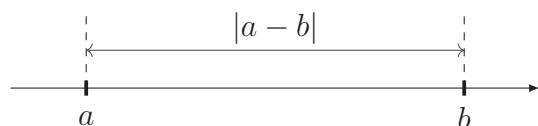
Potrzeba mówienia o geometrycznej interpretacji wartości bezwzględnej najlepiej uwidacznia się przy rozwiązywaniu nierówności postaci:

$$|x - a| - b < c,$$

gdzie uczniowie podczas rozwiązywania metodą algebraiczną często mylą spójniki logiczne, przez co popełniają błędy. Natomiast rozwiązanie geometryczne tej nierówności nie tylko jest bardzo proste, ale również eleganckie. Zaproponujemy sposób wprowadzenia tego pojęcia oraz metody geometrycznego rozwiązywania równań i nierówności z wartością bezwzględną.

Definicja

Liczbę $|a - b|$ nazywamy odległością liczby a od liczby b na osi liczbowej.



Ponieważ odległość liczb a od b jest taka sama jak odległość liczby b od a , to zachodzi równość:

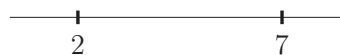
$$|a - b| = |b - a|$$

dla dowolnych $a, b \in \mathbb{R}$.

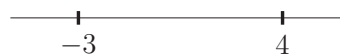
Zadanie 7.

Oblicz odległość pomiędzy zaznaczonymi punktami.

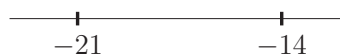
a.



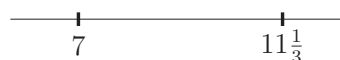
b.



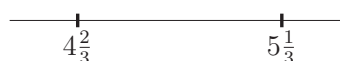
c.



d.



e.

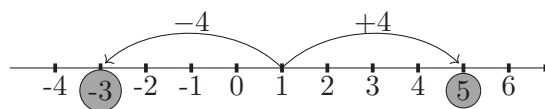


f.



Przykład

Zaznaczmy na osi liczbowej punkty, które są w odległości 4 od liczby 1. Wtedy:

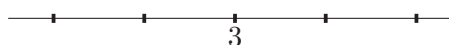


Zatem w odległości 4 od liczby 1 znajdują się liczby 5 i -3.

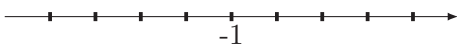
Zadanie 7.

Zaznacz na osi liczbowej punkty leżące:

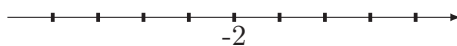
a. w odległości 2 od liczby 3



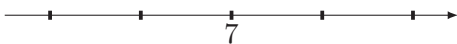
b. w odległości 4 od liczby -1



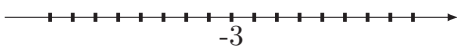
c. w odległości 3 od liczby -2



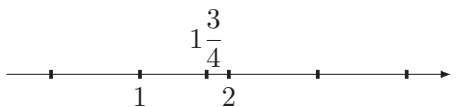
d. w odległości 1 od liczby 7



e. w odległości 7 od liczby -3



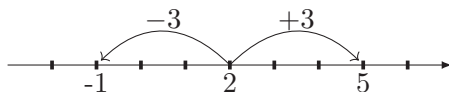
f. w odległości 2 od liczby $1\frac{3}{4}$



Przykład

Rozwiążmy równanie $|x - 2| = 3$.

Geometrycznie równanie to oznacza, że odległość x od 2 jest równa 3. Zatem rozwiązanie graficzne polegać będzie na zaznaczeniu na osi liczbowej liczb odległych o 3 jednostki od liczby 2.

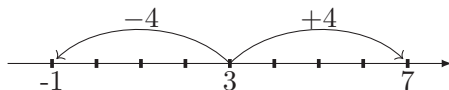


Rozwiązaniem równania są $x \in \{-1, 5\}$.

Przykład

Rozwiążmy równanie $|3 - x| = 4$.

Geometrycznie równanie to oznacza, że odległość 3 od x jest równa 4. Zatem rozwiązanie graficzne polegać będzie na zaznaczeniu na osi liczbowej liczb odległych o 4 od liczby 3.



Zatem rozwiązaniem równania są liczby $x \in \{-1, 7\}$.

Zadanie 8.

Rozwiąż graficznie równania:

$$x - 1| = 4$$

$$\text{b. } |x - 4| = 5$$

$$2 - x| = 3$$

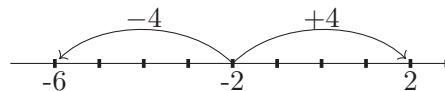
$$\text{d. } |7 - x| = 13$$

Przykład

Rozważmy równanie $|x + 2| = 4$. Lewą stronę równania możemy przekształcić

$$|x + 2| = |x - (-2)|$$

Zatem równanie to opisuje liczby x odległe o 4 od liczby -2.



Stąd rozwiązaniem są $x \in \{-6, 2\}$.

Zadanie 9.

Rozwiąż graficznie równania:

$$|x + 1| = 4$$

$$\text{b. } |x + 4| = 5$$

$$|x + 2| = 3$$

$$\text{d. } |x + 7| = 13$$

Na tym etapie uczniowie potrafią rozwiązywać proste równania z wartością bezwzględną. Następnie warto przeciwstawić z nimi rozwiązywanie tych równań, wzbogacając je o przykłady postaci

$$(*) 2 - 3|x - 1| = 1,$$

w których uczeń musi najpierw doprowadzić równanie do postaci $|x - a| = 6$, a następnie rozwiązać. Równanie (*) sprawia wielu uczniom problem, gdyż bardzo często próbują oni wymyślać wyrażenie $x - 1$ przez -3, traktując wartość bezwzględną jak zwykły nawias. Warto również przeplatać ze sobą przykłady, gdzie rozważamy odległość od liczby dodatniej i ujemnej, aby wyrobić w uczniach nawyk zwracania uwagi na ten istotny szczegół. Ostatnim elementem, który powinniśmy zawrzeć w ćwiczeniach, są równania sprzeczne, na przykład

$$|x - 1| = -2$$

Kolejnym krokiem do wprowadzenia są równania, gdzie jedna wartość bezwzględna jest zagnieżdżona w drugiej:

$$||x - a| - b| = c.$$

Przykład

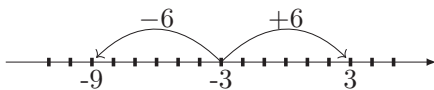
Rozwiążemy następujące równanie:

$$||x - 2| + 3| = 6.$$

Położmy $t = |x - 2|$. Wtedy otrzymujemy równanie z niewiadomą t :

$$|t + 3| = 6$$

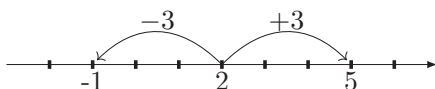
Rozwiązując to równanie graficznie, otrzymujemy:



rozwiązania $t = -9$ i $t = 3$. Wracając do zmiennej x , mamy

$$|x - 2| = -9 \text{ lub } |x - 2| = 3.$$

Pierwsze równanie jest sprzeczne. Rozwiązując drugie, otrzymujemy:



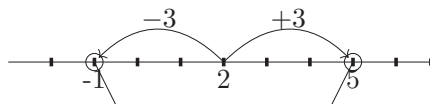
dwa rozwiązania $x \in \{-1, 5\}$

Po przykładzie warto rozwiązać tutaj kilka zadań, na podstawie których uczniowie będą mogli zaobserwować, że tego typu równanie może mieć jedno, dwa, trzy, cztery rozwiązania lub być sprzeczne. Kiedy uczniowie opanują rozwiązywanie równań, możemy analogicznie wprowadzić rozwiązywanie nierówności.

Przykład

Rozwiążemy nierówność $|x + 2| < 3$.

Geometrycznie nierówność ta oznacza, że odległość x od 2 jest mniejsza od 3. Zatem rozwiązanie graficzne polegać będzie na zaznaczeniu na osi liczbowej liczb odległych o 3 jednostki od liczby 2, a następnie wyznaczeniu zbioru liczb w odległości mniejszej od 3.



Rozwiązaniem nierówności są $x \in (-1, 5)$.

Analogicznie możemy wprowadzić rozwiązywanie nierówności postaci:

$$|x - a| > b, |x - a| \leq b, |x - a| \geq b$$

Na zakończenie przedstawimy przykład rozwiązania nierówności z zagnieżdżoną wartością bezwzględną.

Przykład

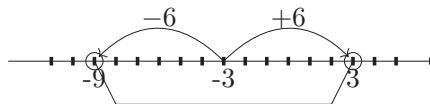
Rozwiążemy następującą nierówność

$$||x - 2| + 3| < 6.$$

Położmy $t = |x - 2|$. Wtedy otrzymujemy nierówność z niewiadomą t

$$|t + 3| < 6.$$

Rozwiązując tę nierówność graficznie,

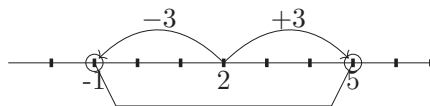


otrzymujemy, że rozwiązania $t \in (-9, 3)$, zatem $-9 < t$ i $t < 3$

Wracając do zmiennej x mamy

$$-9 < |x - 2| \text{ i } |x - 2| < 3.$$

Pierwsza nierówność jest tożsamościowa. Rozwiązując drugą nierówność,



otrzymujemy, że rozwiązania $x \in (-1, 5)$.

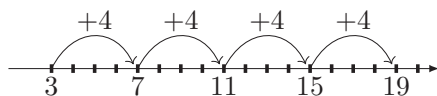
Odnotujmy, że zagadnienie rozwiązywania graficznego równań i nierówności z wartością bezwzględną nie jest skomplikowane. Dodatkowo doskonale nadaje się do sporządzenia kart pracy wraz z objaśnieniami, dzięki którym większość uczniów będzie w stanie opanować to zagadnienie samodzielnie lub z minimalną asystą nauczyciela.

Geometrycznie o ciągach arytmetycznych

Oś liczbowa wspaniale nadaje się do zobrazowania pojęcia ciągu arytmetycznego. Po wprowadzeniu pojęcia ciągu arytmetycznego oraz zapoznaniu uczniów z kilkoma prostymi przykładami, możemy zademonstrować działanie ciągu arytmetycznego na osi liczbowej. Dla przykładu ciąg

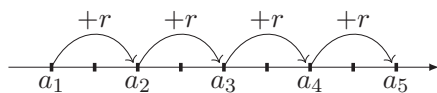
$$3, 7, 11, 15, 19$$

możemy przedstawić na osi liczbowej w postaci



Na rysunku widzimy, że każdy następny wyraz powstaje z poprzedniego poprzez dodanie liczby 3, zatem ponownie, mówiąc o ciągu arytmetycznym, będziemy „skakali” po osi liczbowej. W tym przypadku w oczywisty sposób nasuwa się skojarzenie z omawianymi wcześniej wielokrotnościami liczb naturalnych. Jednakże dla ciągów arytmetycznych dopuszczamy „skakanie” o niecałkowite liczby.

Podejście takie świetnie nadaje się do wprowadzania własności ciągu arytmetycznego. Zaczniemy od wzoru na n -ty wyraz ciągu arytmetycznego. Zaznaczymy na osi liczbowej kilka początkowych wyrazów ciągu arytmetycznego a_n o różnicy r .



Na tym rysunku widzimy, że drugi wyraz otrzymamy, „skacząc” z pierwszego a_1 o r . Zatem:

$$a_2 = a_1 + r$$

W celu otrzymania trzeciego wyrazu a_3 z pierwszego a_1 musimy „skoczyć” dwa razy o różnicę r . Stąd:

$$a_3 = a_1 + 2 \cdot r$$

Podobnie po trzech skokach z a_1 otrzymamy a_4 , zatem:

$$a_4 = a_1 + 3 \cdot r$$

Pytając uczniów, na jakim wyrazie zatrzymamy się po 7 „skokach”, otrzymamy zależność:

$$a_8 = a_1 + 7 \cdot r$$

Odwrotnie, zadając pytanie, ile „skoków” należy wykonać, aby z wyrazu pierwszego otrzymać wyraz 27, zauważymy zależność:

$$a_{27} = a_1 + 26 \cdot r$$

Prowadząc w ten sposób dyskusję, pozwalamy naszym podopiecznym na odkrycie zależności:

$$a_n = a_1 + (n - 1) \cdot r \text{ dla } n \geq 2,$$

która mówi, że po $n - 1$ „skokach” z wyrazu pierwszego otrzymamy wyraz a_n .

Wzór na n -ty wyraz ciągu arytmetycznego jest bardzo wygodnym narzędziem, lecz czasami uczniowie stosują go niepotrzebnie. Dla przykładu rozważmy zadanie:

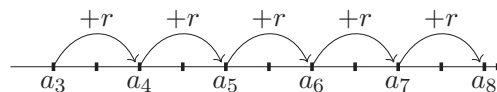
Zadanie 10.

Wyznacz różnicę ciągu arytmetycznego a_n , wiedząc, że $a_3 = 8$ i $a_8 = 11$.

Wielu uczniów podczas rozwiązywania tego zadania zapisuje dwa równania $a_3 = a_1 + 2r$ i $a_8 = a_1 + 7r$, a następnie rozważa układ równań, wyznaczając zarazem pierwszy wyraz a_1 oraz różnicę r . Oczywiście jest to poprawny sposób rozwiązania, lecz niepotrzebnie komplikujący sprawę. Zaproponujmy rozwiązanie bazujące na przedstawionej wcześniej koncepcji „skakania” po osi liczbowej.

Rozwiązanie

Zaznaczymy wyrazy tego ciągu na osi liczbowej, poczynając od a_3 , a kończąc na a_8 .



Na rysunku widzimy, że z trzeciego wyrazu a_3 do ósmego a_8 należy wykonać 5 skoków. Zatem:

$$a_8 = a_3 + 5 \cdot r$$

Podstawiając początkowe wartości $a_3 = 8$ i $a_8 = 11$, otrzymujemy równanie

$$11 = 8 + 5 \cdot r,$$

z którego wynika, że $r = 3/5$.

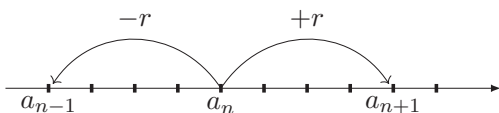
Przedstawione podejście jest szczególnie przydatne przy rozwiązywaniu następnego zadania.

Zadanie 11.

Wyznacz różnicę ciągu arytmetycznego a_n , wiedząc, że

$$\begin{cases} a_5 + a_{11} = 45 \\ a_8 \cdot a_7 = -16 \end{cases}$$

Podobnie jak przy wyznaczaniu wzoru na n -ty wyraz ciągu arytmetycznego możemy pokazać powód, dlaczego ciąg arytmetyczny nazywamy właśnie arytmetycznym. W tym celu rozważmy następujący rysunek:



Z tego rysunku możemy łatwo wywnioskować, że:

$$a_{n-1} = a_n - r \text{ i } a_{n+1} = a_n + r$$

Stąd, dodając wyrazy a_{n-1} i a_{n+1} , otrzymujemy:

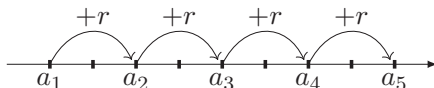
$$a_{n-1} + a_{n+1} = a_n - r + a_n + r = 2 \cdot a_n$$

Zatem zachodzi równość:

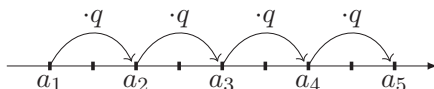
$$a_n = \frac{a_{n-1} + a_{n+1}}{2},$$

która ukazuje, że środkowy wyraz jest średnią arytmetyczną dwóch sąsiadów.

Odnotujmy, że geometryczna interpretacja ciągu arytmetycznego może zostać naturalnie przeniesiona na ciąg geometryczny, zastępując dodawanie różnicy przez mnożenie przez iloraz q . Wtedy rysunek:



w przypadku ciągu geometrycznego przyjmie postać:



Zaś przedstawione rozumowania dla ciągu arytmetycznego, w przypadku ciągu geometrycznego, będą zupełnie analogiczne.

Dwuwymiarowy odpowiednik osi liczbowej

Od XVII wieku za sprawą Kartezjusza potrafimy punkty na płaszczyźnie utożsamiać z parami liczb. Jest to możliwe poprzez zadanie na płaszczyźnie kartezjańskiego układu współrzędnych, który jest złożony z dwóch prostopadłych do siebie osi liczbowych. Wtedy dwuwymiarowym odpowiednikiem zaznaczania liczb na osi liczbowej jest zaznaczanie punktów w układzie współrzędnych. Zaś koncepcja „skakania” po osi liczbowej w wersji dwuwymiarowej realizuje się jako przesunięcie o wektor (translacja). Pojęcie wektora oraz translacji o wektor jest bardzo ważne w edukacji matematycznej uczniów. Dla przykładu, umożliwia elementarny sposób wyprowadzenia wzoru na środek odcinka, dowodu twierdzenia o odcinku środkowym zarówno w trójkącie, jak i w trapezie, dowodu twierdzenia o środkowych w trójkącie, wyprowadzenie postaci kanonicznej funkcji kwadratowej lub ogólniej zależności na wzór funkcji w przesunięciu o wektor.

Na zakończenie odnotujmy, że pojęcie osi liczbowej i intuicji, która temu pojęciu towarzyszy, może być wykorzystane w wielu zagadnieniach matematyki szkolnej, a również w poznawaniu tajników matematyki wyższej. Z tego powodu oś liczbową jest warta wnikliwego studiowania.

Dawid Edmund Kędzierski

Doktor nauk matematycznych, adiunkt w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel matematyki w V Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Asnyka w Szczecinie.

Szczeciński horyzont

Szymon Piotr Kubiak

Wystawa Wyspy szczęśliwe? Sztuka II Rzeczypospolitej ze zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie

Jak zauważyła profesor Maria Poprzęcka, zazwyczaj nie lubimy sztuki z czasów młodości naszych rodziców. Mamy żywy stosunek do sztuki współczesnej, jeśli się nią w ogóle interesujemy, i z sentymentem wracamy do sztuki naszych dziadków. To zwykłe zjawisko walki starych i młodych, widoczne w każdej epoce, skutkujące cyklicznymi powrotami idei, stylów itd. Takie pokoleniowe, obejmujące jedną generację prawidłowości zauważyć możemy zwłaszcza w epoce nowoczesnej, szczególnie w XX wieku – pewnie dlatego, że stosunkowo

najwięcej o niej wiemy. Zatem kiedy pojawia się potrzeba całościowego przyjrzenia się jakiemuś okresowi w krótszej lub dłuższej perspektywie, musimy sobie zdawać sprawę z naszej pozycji. Ma ona zresztą nie tylko określone współrzędne czasowe, ale i przestrzenne. Bo kiedy proponujemy spojrzenie na sztukę swoich dziadków, robimy to w miejscu, w którym oni swojej młodości nie przeżywali – przyglądamy się sztuce polskiej w mieście, które w momencie jej powstawania znajdowało się w innym państwie. I na dodatek nie robimy tego jako pierwsi.

Sztuka w międzywojniu

Polska sztuka międzywojenna pokazywana była w niemieckim Szczecinie już w 1936 roku. W gmachu Muzeum Miejskiego na Tarasie Hakena Mieczysław Treter, dyrektor Towarzystwa Szerzenia Sztuki Polskiej wśród Obcych, zaprezentował wybór dzieł artystów współczesnych. Tego typu zagraniczne ekspozycje odbywały się od dekady, gromadząc przede wszystkim przykłady tradycyjnych i umiarkowanych nowoczesnych nurtów.

W Szczecinie, w momencie krótkiego dyplomatycznego zbliżenia między rządami II Rzeczypospolitej i III Rzeszy, wystawa była szczególnie dostosowana do konserwatywnych gustów nazistowskich polityków kulturalnych. Pokazano 23 stare ludowe drzeworyty zestawione z grafiką 50 współczesnych artystów, głównie także drzeworytowa; do tego rysunki architektoniczne Stanisława Noakowskiego, ilustracje Zofii Stryjeńskiej, drewniane głowy wawelskie Xawerego Dunikowskiego, także figurki z Państwowej Szkoły Przemysłu Drzewnego w Zakopanem, a także tkaniny ze Spółdzielni Artystów Plastyków Ład: kilimy, żakardy i jedwabie z Milanówka. Tak jak w innych miejscach, całości patronowało brązowe popiersie marszałka Piłsudskiego autorstwa Alfonsa Karnego. Okładkę katalogu zdobyła grafika Władysława Skoczylasa – ojca narodowej szkoły drzeworytu, przedstawiająca głowę starego Górala.

Estetyka i kontrkultura

Kiedy po zakończeniu II wojny światowej w Szczecinie osiedlali się pierwsi polscy artyści, ich walizki były zazwyczaj puste. Nawet jeśli przywieźli ze sobą jakieś ocalałe prace, te dla nich samych niewybitniejsze spłonęły podczas pierwszej wystawy lokalnego środowiska w grudniu 1945 roku. Niebawem okres II Rzeczypospolitej stał się negatywnym punktem odniesienia dla władz komunistycznych, toteż nikt nie myślał w muzeum o kolekcjonowaniu

międzywojennej sztuki. Ta, z wyjątkiem „lewicowej” awangardy, wydawała się *passé* jak polityka sanacji; w okresie stalinowskim nawet awangardę oskarżono o burżuazyjne sympatie.

Zmianę poglądów estetycznych przyniosła odwilż, a zwłaszcza lata 70. Dla nowego powojennego pokolenia wyobrażenie o „szalonych latach” sprzed połowy wieku pasowało do oficjalnych festiwali Edwarda Gierka, ale i kontrkulturowych prywatek: w modzie, makijażu, rytmie charlestona Haliny Kunickiej, Danuty Rinn i Urszuli Sipińskiej. Kiedy Jadwiga Najdowa, kustoszka Muzeum Narodowego w Szczecinie, przygotowywała w 1978 roku dla rostockiej Kunsthalle wystawę polskiej sztuki międzywojennej ze zbiorów własnych, instytucja mogła się już pochwalić ponad setką obrazów, rysunków i grafik, ułożonych według tendencji stylistycznych i ugrupowań artystycznych. To też był pokaz oficjalny, podkreślający przede wszystkim zainteresowanie Najdowej i jej pokolenia tradycją polskiego koloryzmu. Na okładce katalogu znalazł się natomiast drzeworyt – tym razem nie Skoczylasa, lecz jego ucznia, wciąż żyjącego wówczas Tadeusza Kulisiwicza.

Made in Szczecin

Aktualna wystawa *Wyspy szczęśliwe?*, prezentowana w tym samym gmachu, co wybór Tretera, nie jest ani pokazem współczesnej sztuki narodowej, schlebającym zagranicznym gustom, ani formalistycznym, uciekającym od polityki przegładem tendencji, lecz świadomym dwóch poprzednich ekspozycji krytycznym przyczynkiem do studiów nad posiadaną kolekcją. I częściowo, mamy nadzieję, także samą epoką. Szczeciński horyzont zarysowuje już sam tytuł, zaczerpnięty z wiersza Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Prośba o wyspy szczęśliwe* (1930). *Makáριοi Nésoi* – archipelag wiekuiętego spokoju miał się wynurzyć po latach wojny i zaborów. Antyczna sielanka, obraz Arkadii, dawały poczucie stabilizacji i przynależ-

ności do starej kultury. Dziewicze gaje z pracowni artysty zamieszkiwały boginki o ciałach odpowiadających greckim (lub barokowym) idealom. W tym sztucznym raju, na łonie ojczyzny, ciało narodu doświadczone walką zbrojną, chorobą i biedą wyglądało oczywiście zupełnie inaczej niż w wizjach większości twórców. Zwróćmy tu tylko uwagę na stiukową rzeźbę Zbigniewa Dunajewskiego – antykizujący akt kobiecy w krótkiej, trwale ondulowanej fryzurze *moderne*. Autor tego eskapistycznego dzieła sam poruszał się na wózku inwalidzkim od wieku dziecięcego. Toteż liczne przykłady tego gatunku „komentuje” na naszej wystawie sztandar lokalnego związku inwalidów. Wyhaftowano tu sylwetkę rannego żołnierza i specyficzne panoplia-wota: broń oraz ludzkie kończyny. Innego rodzaju otrzeźwienie zapewni spojrzenie na ceny czasopisma „Pani” (z okładkami autorstwa naczelnego idealisty II RP Wacława Borowskiego) ponad witryną z monetami i banknotami lub na gwasz „pięknej” Stryjeńskiej – tym razem ukazującej żebraczkę.

Warto pamiętać, że materialny status mają także same obrazy, niekiedy bardzo „poręczne” – jak w wypadku niewielkich martwych natur szkoły krakowskiej z lat 30. (Józefa Pankiewicza, Jerzego Fedkowicza, Marka Żuławskiego, Jana Cybisa) lub widoków „polskiego” Bałtyku (Stefana Filipkiewicza, Wojciecha Weissa, Wacława Wąsowicza, Michaliny Krzyżanowskiej). Pokazywany wśród tych ostatnich model transatlantyku „Polonia” zyskał zupełnie inny status niż na specjalistycznych pokazach historii żegluga: istotna jest nie tylko wizualizacja państwa morskiego, ale i datowanie samego obiektu – wykonanego z całą pewnością w okresie międzywojennym i pochodzącego najprawdopodobniej z prywatnego Muzeum Morskiego hrabiego Ledóchowskiego w Warszawie.

Równie „rzeczowe” hasło *Made in Poland* kończy naszą wystawę, a dotyczy oczywiście przedmiotów wyprodukowanych w tamtej Rzeczypospolitej wielu narodów. Kiedy dziś patrzymy



Stanisław Rzecki, *Femina*, ok. 1930.
Fot. Studio R. Robert Stachnik

na pejzaże huculskie, kilimy z Glinian i ceramikę z Pacykowa, odnoszące ogromne sukcesy na zagranicznych rynkach przed II wojną światową, nie wolno zapomnieć o wojnie toczącej się obecnie na tych terenach – obfitujących w kulturę o bogatej, także międzywojennej tradycji, w Ukrainie. Kluczem do wyboru drzeworytów była lista nazwisk reprezentowanych na szczecińskiej wystawie w 1936 roku (obok Skoczylasa i Kulisiewicza między innymi: Edmund Bartłomiejczyk, Stanisław Ostoja-Chrostowski, Stanisław Jakubowski, Stefan Mrożewski, Paweł Steller). Dawne akwizycje Najdowej uzupełniają zaś ostatnie nabytki Muzeum Narodowego w Szczecinie – formistyczne dzieło Andrzeja Pronaszki i kolorystyczna kompozycja Tytusa Czyżewskiego.

Szymon Piotr Kubiak

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki. Pracownik naukowy Muzeum Narodowego w Szczecinie, kierownik działu Sztuki Europejskiej 1800–1945. Adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Sztuki Akademii Sztuki w Szczecinie.

Trochę sztuczna ta inteligencja...

Waldemar Howil

Cykl felietonów *W biegu*

Pomyślałem, że skoro nie mogę już awansować, bo jestem najlepszy i najwybitniejszy, to napiszę o awansie zawodowym nauczycieli. Usiadłem przy komputerze, zrobiłem sobie *latte* na owsianym i po dwóch minutach miałem gotowy tekst.

„Awans zawodowy nauczycieli to ważny temat, który dotyczy zarówno samych nauczycieli, jak i całego środowiska edukacyjnego. Awans zawodowy stanowi nie tylko wyraz uznania dla osiągnięć zawodowych nauczycieli, ale także może być motywacją do dalszego rozwoju i podnoszenia kwalifikacji.

Nauczyciele, podobnie jak inni pracownicy, mogą ubiegać się o awans na wyższe stanowisko lub stopień zawodowy poprzez odbycie odpo-

wiednich szkoleń i spełnienie określonych kryteriów. W przypadku nauczycieli awans zawodowy może dotyczyć zarówno zmiany stanowiska, jak i podniesienia stopnia zawodowego. W Polsce nauczyciele mogą otrzymać awans na stanowisko dyrektora szkoły, wicedyrektora lub kierownika zespołu nauczycielskiego.

Awans zawodowy nauczycieli jest również ważny z perspektywy całego systemu edukacyjnego, ponieważ pozwala na rozwijanie kompetencji i umiejętności nauczycieli, co przekłada się na jakość kształcenia i wiedzy przekazywanej uczniom. Nauczyciele, którzy otrzymali awans zawodowy, mogą być także bardziej zaangażowani w pracę i motywowani do dalszego rozwo-

ju, co może mieć pozytywny wpływ na atmosferę w szkole i efektywność pracy całego zespołu nauczycielskiego.

Oczywiście, awans zawodowy nie jest rozwiązaniem na wszystkie problemy i trudności, z jakimi borykają się nauczyciele. Wymaga on również dodatkowych wysiłków i zaangażowania ze strony nauczycieli, a także odpowiedniego wsparcia ze strony szkoły i dyrekcji”.

Wszystko fajnie, ale...

Nie zawsze udaje mi się tak szybko napisać zgrabny tekst. Zazwyczaj długo lustruję biel wordowskiego papieru, żeby ułożyć kilka sensownych zdań. Tym razem jednak poszło szybko.

I może byłbym zadowolony z tego felietonu, gdyby nie jedno drobne zastrzeżenie.

Nie ja jestem jego autorem.

Edgar Allan Poe napisał w połowie XIX wieku: „Nie wierz w nic, co słyszysz, i tylko w połowę tego, co widzisz”. Od momentu wydrukowania tych słów wiele się zmieniło. Dzisiaj nawet w połowę tego, co się widzi, nie można już wierzyć.

Kiedyś było łatwiej. Nauczyciel dostawał od ucznia wypracowania, czytał, a jeśli nabierał podejrzeń co do samodzielności wywodu, wpisywał losową frazę do najpopularniejszej wyszukiwarki i po chwili dowiadywał się, skąd uczeń czerpał zbyt wielką inspirację.

Dzisiaj jest znacznie trudniej, bo niby intuicyjnie nauczyciel będzie wiedział, że praca uczniowska nie jest samodzielna, ale nie będzie mógł udowodnić plagiatu.

Ściągi, streszczenia, opracowania? Po co się męczyć przeszukiwaniem internetu, skoro można skorzystać ze sztucznej inteligencji, która napisze wypracowanie za ucznia.

Początkowy fragment mojego tekstu stworzyła właśnie sztuczna inteligencja, której poleciłem napisać felieton o awansie zawodowym nauczycie-

li. Wiem, nie jest on ani wybitny, ani nie porywa do intelektualnych debat, ale został „napisany” w miarę poprawnie i przede wszystkim na temat.

Zjadamy własny ogon?

Nasi uczniowie, prawdopodobnie dość często, korzystają ze sztucznej inteligencji. Pewnie wiele siostr Polonistek i braci Polonistów czytało już wypracowanie podpisane przez ucznia i napisane przez sztuczną inteligencję, chociaż nie zdawali sobie z tego sprawy. Jakby się nad tym zastanowić, to jest to jednak przerażające. Uświadomienie sobie, że właśnie byt zero-jedynkowy napisał coś, pod czym podpisuje się *homo sapiens*, który przyznaje jednocześnie, że sztuczna inteligencja przewyższyła tę naturalną, to rzecz mrożąca krew w żyłach.

Zanim kazałem napisać sztucznej inteligencji felieton, poleciłem jej napisanie baśni o księciu i złej księżniczce, tematu opowiadania z egzaminu ósmoklasisty oraz jednego z wymagań na stopień nauczyciela mianowanego. Baśń zdobyłaby wyróżnienie w szkolnym konkursie, ósmoklasista otrzymałby znaczną część punktów za wypracowanie, a nauczyciel zaliczyłby wymaganie.

Jeżeli chcecie się Państwo przekonać, jak bardzo sztuczna inteligencja może przemodelować nasze myślenie o pisaniu, sprawdzaniu i ocenianiu, wejdźcie na stronę chat.openai.com. Nie ma znaczenia, czy jesteście polonistami, uczycie fizyki, czy zastanawiacie się, jak opisać wymagania na kolejny stopień awansu zawodowego. Zobaczycie przyszłość.

Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. Ks. Barnima I w Żabnicy. Prowadzi jednoosobową działalność edukacyjną.

Epizody edukacyjno- -egzaminacyjne

Sławomir Osiński

Dlaczego potrzebujemy „nowej nowej” matury i prawdziwej reformy edukacji?

Egzaminy sprawdzające wiedzę istotną i ważną, popularnie zwaną „twardą”, jednocześnie często nadające uprawnienia, potwierdzające fachowość itp., sięgają najdawniejszych czasów. Tym było i jest: wyzwolenie czeladnika na mistrza, specjalizacja lekarska, egzamin adwokacki czy nawet zdobycie zwykłej karty rowerowej lub uzyskanie uprawnień operatora wózka widłowego. Jeżeli przebieg egzaminów odbywa się rzetelnie, według jasnych kryteriów, gwa-

rantując przy tym profesjonalizm tych, którzy egzamin zdali – przeważnie nie budzą one wątpliwości. Sprzeciw co do sensu egzaminowania pojawia się wtedy, gdy sprawdzanie wiedzy czy umiejętności praktycznie nie służy niczemu (na przykład sprawdzian ósmoklasisty) albo zostało wynaturzone tak, że egzamin można zdawać bez efektu pozytywnego kilkadziesiąt razy (prawo jazdy!). Taka weryfikacja wiedzy i umiejętności wymaga zmiany lub likwidacji.

Po co komu egzaminowanie?

Matura, niegdyś zwana także egzaminem dojrzałości, na początku XIX wieku zastąpiła mniej lub bardziej magiczne rytuały przejścia, mimo że dzisiaj raczej groteskowo wypada jako symbol dojrzałości zjawisko polegające na utestwowionym dla pozorów równości w pisaniu i liczeniu na czas ocenianym według nie zawsze przemyślanych schematów. Egzamin maturalny mówi dziś odrobinę o chwilowej znajomości języka polskiego, matematyki, języka obcego i innych przedmiotów oraz o umiejętności rozwiązywania specyficznych testów w wyznaczonym czasie, nie wspominając o bardzo przydatnym szczęściu przy zadaniach zamkniętych. Smętną parodią matury jest egzamin po klasie ósmej.

Cały ten system szybkimi krokami zmierza do edukacji opartej na bezrefleksyjnym wykonywaniu poleceń typu: „znajdź, kopiuuj, wklej”. Gdy uzupełnić to usankcjonowanymi prawnie dość osobliwymi procedurami egzaminacyjnymi, wydawanymi informatorami (na przykład ponad 200 stron o maturze z języka polskiego) i obowiązkami narzuconymi dyrektorom szkół i nauczycielom, dojdziemy do wniosku, że być może egzaminy służą przede wszystkim utrzymywaniu CKE i jej regionalnych oddziałów oraz wydawaniu ogromnych pieniędzy na procedury i wzmacnianie bezproduktywnych biurokratycznych struktur.

Teoretycznie wspomniane egzaminy mają być przepustką do szkoły średniej lub na studia. Jeśli chodzi o test po podstawówce: owszem odgrywa on pewną rolę, ale „dobre” licea i tak robią swoje sprawdziany, równoważne ogólnopolskiemu egzaminowi.

Z maturą jest podobnie. Na pewno nie do końca weryfikuje, jakie ktoś ma predyspozycje i umiejętności, nie stanowi też rzetelnej wskazówki ani tego, w jakim kierunku może, czy powinien się dany młody człowiek kształcić, ani czy w ogóle jest odpowiednim kandydatem na wybra-

Na ziemiach polskich egzamin dojrzałości zaczął obowiązywać od 1812 roku, a po odzyskaniu niepodległości siedmioletni obowiązek szkolny (do 14 roku życia) został wprowadzony na terenie całej Polski na mocy dekretu z roku 1919 (potwierdzony ustawą w roku 1932). Zatem opowieści o wiekowej tradycji egzaminu maturalnego, którymi szermują czasami jego fanatyczni zwolennicy, należy włożyć między bajki.

ne studia. „Wynik matury w rekrutacji na studia jest tak miarodajny, jak widok przez dziurkę od klucza podczas kupowania domu. Coś tam widać, więcej jednak pozostaje ukryte” – że posłużę się zasłyszaną kiedyś wypowiedzią. Warto przeto zrezygnować z traktowania wyników matury jako kryterium naboru na studia.

Matura jednak (nie) dla wszystkich

Za moich licealnych czasów matura budziła nie tylko wielkie emocje, ale też ambicje, motywacje. Dziś wiele osób nadal twierdzi, że egzamin ten otwiera drogę do awansu społecznego. Rzeczywiście, matura miała zastąpić kapitał, którym było pochodzenie, dziedzictwo finansowe i intelektualne. Ono bowiem przez wieki dawało znajomości i powiązania towarzyskie w grupach wspólnych interesów, zapewniało poparcie i protekcję oraz

umożliwiało awans do intratnych zawodów oraz pełnienia ważnych funkcji społecznych.

Upowszechnienie szkół kończących się maturą oraz edukacji akademickiej nie zdołało zneutralizować roli kapitału kulturowego. Polityka równości miała doprowadzić do osłabienia wpływów tradycyjnej inteligenckiej elity, zmniejszyć dystanse społeczne między ludźmi oraz jawnie i bardziej sprawiedliwie gwarantować powszechny dostęp do edukacji i wykształcenia. Realizacja, głównie dzięki testomanii i rozbudowanej standaryzacji, przyniosła skutki odmienne od zamierzonych. Tak popularna dziś polityka inkluzji opiera się bowiem na ludowym, populistycznym rozumieniu równości, interpretowanej jako „jednakowość”. Tymczasem ludzie nie są sobie równi. Różnią się zdolnościami, wytrwałością, pracowitością, przedsiębiorczością, inteligencją i nie każdy nadaje się do tego, aby być lekarzem, prawnikiem czy nauczycielem. Oferując wszystkim standardową edukację, w myśl hasła o zapewnieniu równych szans edukacyjnych, zaniedbano zupełnie merytoryczne i intelektualne treści samego kształcenia.

Egzaminy to także symbol przymusu edukacyjnego – zrodzonego z myśli Lutra i doktryny posłuszeństwa absolutyzmowi państwa. Warto przypomnieć, że władca Prus, król Fryderyk Wilhelm I, zapoczątkował pierwszy system przymusowego szkolnictwa w Europie. Dzieło kontynuował jego syn, Fryderyk Wielki, który umocnił zasadę przymusu uczęszczania do szkół państwowych, wprowadzając w 1788 roku również egzamin dojrzałości. Na ziemiach polskich zaczął on obowiązywać od 1812 roku, a po odzyskaniu niepodległości siedmioletni obowiązek szkolny (do 14 roku życia) został wprowadzony na terenie całej Polski na mocy dekretu z roku 1919 (potwierdzony ustawą w roku 1932).

Zatem opowieści o wiekowej tradycji egzaminu maturalnego, którymi szermują czasami jego fanatyczni zwolennicy, należy włożyć między bajki.

Edukacja = rewolucja

Przyszłością edukacji jest uczenie się przez całe życie oraz indywidualizacja zamiast masowości; uczenie się ludzi, nie zaś nauczanie przedmiotów. Jak wynika z badań, informacje zdobyte w szkole stanowią niecałe 40 procent wiedzy, którą posiada młody człowiek. To oznacza, że pozostałe ponad 60 procent uczniowie zdobywają ze źródeł spoza edukacji szkolnej, przede wszystkim z internetu. W tej sytuacji matura staje się anachronizmem (nie wspominając o kuriozum egzaminacyjnym po ósmej klasie), zwłaszcza jeśli miałaby się ona sprostować do umiejętności rozwiązywania testów, następnie zaś zastępować konkursowy egzamin wstępny na wyższe uczelnie.

Wypada się zatem zgodzić z poglądem dra hab. Marka Konopczyńskiego, że „(...) należałoby się więc zastanowić się nad formułą edukacyjną i na pewno nad formułą szkoły jako instytucji. Czy ona ma służyć do tego, żeby przetrzymać dzieci po osiem, dziewięć godzin poza domem, a potem zmuszać je do tego, aby również w domu poświęcały kolejne godziny (często z pomocą korepetytorów) na samodzielnej nauce. Doszliśmy do momentu, w którym pomysł nie tylko na maturę, ale i szkołę, czyli kształcenie młodzieży należy szukać od początku”. Czas zatem skończyć z truizmami typu „edukacja nie lubi rewolucji” – zmianę całego systemu należy przeprowadzić jak najszybciej, zwłaszcza, że od wielu lat próbują to robić oddolnie liczni pedagodzy i organizacje pozarządowe.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Kluczowe pojęcia nauki o wychowaniu

Jadwiga Szymaniak

Krytyczne rozważania nad genezą ustaleń i zastosowań

We wrześniowym numerze „Pädagogik” z roku 2022 ukazała się zapowiedź nowej ważnej pozycji wydawniczej dla studentów, pracowników dydaktycznych i naukowych, nauczycieli oraz wszystkich, którzy interesują się naukami o wychowaniu. Jest nią zbiór pojęć kluczowych z tej dziedziny¹. Polskie biblioteki naukowe i uczelniane gromadzą słowniki nie tylko w rodzimym języku, mam więc nadzieję, że publikacja ta będzie dostępna dla szerszego grona odbiorców.

Redaktorzy książki, będący zarazem jej współautorami, wywodzą się z jednego środowiska naukowego – Uniwersytetu Eberharda Karola w Tybindze. Na całość składa się 57 rozpraw, dotyczących zarówno terminów, które niektórzy uważają za dobrze „zadomowione” w naukowym dyskursie – na przykład: kształcenie, dyskurs, wychowanie, uczenie się, jak i też nowych pojęć, które mogą być pomocne w obserwacji i nazywaniu zmian, jakie zachodzą w polu pedagogicznych działań.

W nowym ujęciu

Autorzy i redaktorzy haseł, z prof. Markusem Riegerem-Ladichem na czele, ustosunkowują się często krytycznie do genezy ustaleń i zastosowań omawianych pojęć. Książka poprzez nowoczesne ujęcie staje się – w moim odczuciu – atrakcyjnym poradnikiem, ale też źródłem idei dla czytelnika. Zaznaczę jednak już na wstępie – czytelnika gotowego na zmaganie się z tekstem niełatwym w odbiorze.

W minionych latach w obszarze niemieckojęzycznym wskazać można kilka wydawnictw z tej dziedziny. Autorzy haseł występują często w kolejnych pozycjach i starają się rzucić nowe światło na referowane wcześniej zagadnienie². Poznajemy poglądy zarówno wywodzące się z dorobku przedstawicieli szkoły frankfurckiej, jak i ich przeciwników, którzy zajmują stanowisko bardziej umiarkowane. W polityce i w nauce, jak stwierdzają redaktorzy, toczy się walka o hegemonię. „Nauki o wychowaniu powinny się stać ważnym medium pojęć” – akcentują we *Wprowadzeniu* (s. 10). Konstatują też: „Pedagogiczne słownictwo ostatnio uległo ożywieniu (...) W latach 60. już szukano impulsów w różnych naukach społecznych, obecnie widzimy otwarcie w kierunku nauk o kulturze, rośnie instrumentarium pojęciowe” (s. 11). I choć pozostały niektóre starsze terminy, jeszcze z czasów Herbarta, to na seminariach, szkoleniach, w pracach absolwentów czy na konferencjach naukowych pojawiają się nowe – wymagające refleksji, często prowokujące.

Pochodzą na ogół z anglojęzycznych zasobów, odnoszących się do bardzo różnych dyscyplin (dyskurs kulturowy, kontekst prawniczy, medycyna). Przewijają się też przez różne obszary nauki o wychowaniu, nabierając nowych znaczeń. Obserwacje te legły u podstaw zainicjowania projektu omawianej książki. Publikację wsparło wielu pedagogów, zebrano w niej ponad 60 nazwisk autorów haseł. Każdemu z haseł towarzyszy ob-

szerna literatura. Jak podkreślają redaktorzy, nie-rzadko są to głosy młodszych badaczy, zaproszenia kierowane bowiem nie tylko do reprezentantów starszego pokolenia. Całość nie pretenduje do „zupełności”. Może jednak z pewnością pobudzić do krytycznych rozważań.

Co ciekawe, obok tekstów naukowych pojawiają się w literaturze odniesienia do filmów – na przykład przy hasle „inkluzja” można znaleźć refleksje dotyczące *Lotu nad kukulczym gniazdem* Miloša Formana z roku 1975. Niektórzy autorzy wskazują na seriale, songi czy całe płyty, mając nadzieję, że książka będzie nie tylko służyć rozwojowi teorii, ale także obroni się w praktyce.

Teoria i dyskurs

W niniejszym omówieniu, które też nie pretenduje do wyczerpania tematu – hasła dotyczą różnych dyscyplin pedagogicznych; można nawet odnieść wrażenie, że całość zdominowało spojrzenie socjologiczne – wyjdę od „teorii”. Co prawda ze swojej praktyki nauczycielskiej pamiętam, że młodzi poszukują przede wszystkim rozwiązań praktycznych, jednak bez teoretycznego rozeznania trudno podjąć badania pedagogiczne.

Autorem hasła *Theorie* (s. 427–436) jest prof. Wolfgang Meseth z Uniwersytetu we Frankfurcie nad Menem, prowadzący badania nad wychowaniem. Korzenie pojęcia „teoria”, jak większości pojęć, są greckie; łączą się z „oglądaniem”, przyglądaniem się danemu zjawisku. Nauka o wychowaniu opisuje proces kształcenia, edukacji, przygotowania do życia w języku na ogół innym niż potoczny. Dochodzi też problem rozumienia, dociekania właściwych odpowiedzi na postawione pytania. Zdaniem autora tych rozważań, nauka żyje i rozwija się dzięki pluralizmowi i konkurencji różnych teorii (s. 430). Mówi się o odmiennych „szkołach naukowych”, z którymi wiązać się określone teorie. W niektórych prezentowanych tu teoriach, które udało mi się zgłębić, wyczuwa się

wpływy szkoły frankfurckiej, dziś związanej z rewolucją kulturową. Meseth słusznie podkreśla, że ważne jest to, co dzięki danej teorii widzimy, a czego nie dostrzegamy.

Intensywne dyskusje teoretyczne toczyły się w świecie nauki zwłaszcza w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. Przypomnijmy: w Polsce ukazywały się wtedy podstawowe prace prof. Heliodora Muszyńskiego *Ideal i cele wychowania* (1972) oraz *Zarys teorii wychowania* (1976). Dla nauki o wychowaniu, jak wynika z historii dyscypliny, długo typowa była orientacja na teorie hermeneutyczno-rozumiejące. Dopiero w połowie lat 90., zwłaszcza pod wpływem międzynarodowych badań PISA, zyskały na znaczeniu teorie oparte na pomiarze, szczególnie w pedagogice szkolnej (s. 432).

Nauka o wychowaniu nadal uchodzi za dziedzinę o nieostrych granicach, zależną od obcych nauce oczekiwań politycznych czy gospodarczych. Niklas Luhmann (1927–1998), znany niemiecki przedstawiciel socjologicznej teorii systemów, przypomina główne rozróżnienie badań na podstawowe i stosowane. Nauka nie może więc ograniczać się jedynie do poszukiwania prawdy. Oczekuje się od niej, aby „wytworzyła” pożyteczną wiedzę, także dla innych społecznych obszarów. Dyscyplin z zakresu nauki o wychowaniu dotyczy to szczególnie. Stwierdzenia z pozoru słuszne. Jakże jednak mogą być tego konsekwencje? Czy można tu określić granice? Przestrzegał przed tym Ojciec Święty Jan Paweł II w niektórych swoich encyklikach, szczególnie w *Veritatis splendor*. Pisał, co pozwolił sobie przytoczyć, że „w głębi serca człowiek stale tęskni za absolutną prawdą i pragnie w pełni ją poznać”. Dostrzegał też kryzys wokół zagadnienia prawdy, którą łączył z sumieniem³.

Myślę, że pojęcie prawdy powinno ulec doprecyzowaniu w wydawnictwie tego typu, z założenia mającego służyć kształceniu akademickiemu. Nie znajdziemy tu jednak odrębnego hasła, choć w wielu rozprawach autorzy posługują się pojęciem prawdy.

Inkluzja, digitalizacja, kształcenie obywatelskie, wychowanie dla środowiska – to tylko niektóre tematy, zintegrowane z podziwu godną szybkością z działalnością badawczą. Wymagają jednak nadal pogłębionej teorii. Luhmann podnosi tu problem empirycznej weryfikacji i dokładności pojęć⁴. „Inflacja w tym zakresie jest jak gorączka, jest niebezpiecznym symptomem (...). Bo tematy przychodzą i odchodzą. I na każdy temat się bada, pisze, tworzy teoretyczne wypowiedzi, które (...) nierzadko przedstawia się jako teorie, ale one jeszcze nimi nie są” – podkreśla niemiecki socjolog⁵.

Pojęcie teorii łączy się z dyskursem. W omawianym tomie pojęcie to objaśniają profesor Daniel Wrana i Charlotte Spellenberg z Uniwersytetu Marcina Lutra w Halle i Wittenberdze (s. 111–118). Wyraz dyskurs pochodzi z łaciny i pierwotnie oznaczał tyle co „biec ku komuś” (przypomina się polskie „kursować”). Jako pojęcie naukowe funkcjonuje od lat 60. ubiegłego wieku i szybko przyjęło się w różnych dyscyplinach. Dziś mówi się o teoriach dyskursu i teoriach analizy dyskursu, na przykład postmodernistycznych czy z punktu widzenia teorii systemów. Autorzy przypominają głośny w latach 80. dyskurs związany z AIDS, obecnie toczy się on szczególnie wokół pandemii – jej przyczyn, skutków, szczepień. Wyraz stał się produktywnym neologizmem. Autorzy przywoływanej tu rozprawy skupiają się na dwóch sprawach – etyce dyskursu, miarodajny jest tu niemiecki filozof Jürgen Habermas (ur. 1929), oraz teorii dyskursu sformułowanej przez Michela Foucaulta (1926–1984). Istotna jest recepcja ich stanowisk w nauce o wychowaniu. Habermas określił jako dyskurs produktywnie społecznie wynegocjowanie tego, co prawdziwe, co ma obowiązywać i co należy czynić (s. 112)⁶. Jest tu więc wymóg normatywny: dyskurs podlega określonym regułom i ma być wolny od przemocy. Znaczy to, że tylko i wyłącznie lepszy argument prowadzi do konsensusu. Etyka dyskursu wydaje się szczegól-

W języku potocznym kanon dotyczy głównie wykształcenia ogólnego, zwłaszcza w odniesieniu do dzieł literackich, muzycznych, z zakresu filozofii, przyrody, czy treści historycznych. Wylania się jednak problem, jak to pogodzić z pluralizmem wartości, charakterystycznym dla współczesnego społeczeństwa, coraz bardziej naznaczonego współobecnością przedstawicieli różnych kultur.

nie ważna dla demokracji, gdyż skłania do realizacji dobra. Bardzo istotna jest też etyka dyskursu dla nauki o wychowaniu, umożliwia emancypację oraz przyczynia się do powstania wiedzy i orientacji moralnej, nie tylko wywiedzionej z tradycji pedagogiczno-filozoficznej.

Teoria dyskursu zawdzięcza swój rozwój wspomnianemu Michelowi Foucaultowi, ale również Judith Butler (ur. 1956), amerykańskiej filozofce feministycznej, profesorce literatury porównawczej i retoryki Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley, współtwórczyni teorii *queer* (omówionej w tym tomie), znanej w Polsce z pracy *Uwikłani w płęć*. Między dyskursami, podobnie jak między teoriami, jak zaznaczają Spellenberg i Wrana, odbywa się walka o prawdę. Na przykład dyskursy o szkole toczą się nie tylko w sferze jej pojmowania jako instytucji dobrej i wspierającej, ale też dyscyplinującej, wkraczającej w sferę normatywną.

Autorzy omawianej tu rozprawy o dyskursie są przekonani, że mimo trudności teorie dyskursu mogą mieć duży wkład w walkę o prawdę. I to nie tylko w mediach klasycznych, ale i w przestrzeni poszerzonej. Istotne są tu stanowiska, które prezentują wiedzę (s. 116). Zaznaczają też, że dyskurs w czasie pandemii uległ demokratyzacji, co było zauważalne w powszechnym wypowiedaniu się ludzi i popularyzowaniu wiedzy. Wylania się więc zagadnienie jej relatywizacji i zagadnienie wartości. Istnieje już obszerna literatura, jak wykazują Spellenberg i Wrana, na temat obiektywizmu, szczególnie dotyczy to pojęć kontrowersyjnych. A takich w omawianym kompendium nie brakuje (między innymi pojęcie *gender*).

Kanon i generacja

Terminem budzącym dyskusje w nauce o wychowaniu jest też kanon. Zajmują się nim Katharina Vogel z Uniwersytetu w Getyndze oraz Johanna Brauns ze Szkoły Wyższej w Bremie, badaczka programów szkolnych. Czy w interesującej nas dziedzinie istnieje niezbędny kanon pojęć i nazwisk myślicieli i badaczy? Autorki podają: „Kanon opisuje te zasoby wiedzy, które w danej społeczności są uznawane za centralne i które należałoby przekazać kolejnym dorastającym generacjom”⁷. W języku potocznym kanon dotyczy głównie wykształcenia ogólnego, zwłaszcza w odniesieniu do dzieł literackich, muzycznych, z zakresu filozofii, przyrody, czy treści historycznych. Wylania się jednak problem, jak to pogodzić z pluralizmem wartości, charakterystycznym dla współczesnego społeczeństwa, coraz bardziej naznaczonego współobecnością przedstawicieli różnych kultur.

Znalezieniu konsensusu co do zasobów wiedzy towarzyszy też nowa dyskusja tocząca się w obrębie orientacji na kompetencje.

Autorki rozprawy dotyczącej kanonu proponują dwa konteksty poszukiwań – podręczniki

i klasycy oraz studia wyższe i programy szkolne. Podręczniki odsyłają raczej do wiedzy pewnej, sprawdzonej, a więc w jakimś sensie konserwatywnej, do podstawowych pojęć i jednoznacznych teorii oraz pól tematycznych, które wydają się prowadzić do konsensusu (s. 237). W zakresie nauki o wychowaniu dobry przykład stanowią podręczniki niemiecko-austriackiego pedagoga Wolfganga Brezinki (1928–2000)⁸ czy Theodora Litta (1880–1962), niemieckiego filozofa kultury i pedagoga. W debacie z Wilhelmem Diltheyem i Ernstem Cassirerem wypracował on niezależne podejście w filozofii kultury i antropologii.

Wyłania się tu również pytanie: kto już nie należy do kanonu? Za klasyków uważa się Rousseau, Komeńskiego, Herbarta, Pestalozziego, ale czy też Kanta? Jakie kryteria należałoby przyjąć? Wyniki ankiety skierowanej w roku 2001 do badaczy procesów wychowania, zawierającej prośbę o wymienienie najważniejszych publikacji pedagogicznych XX wieku, przyniosły 626 różnych tytułów i 421 autorów (s. 237)! W pierwszej dziesiątce znaleźli się między innymi: Dewey, Litt, Key, Adorno, ale też Anton Makarenko, przedstawiciel socjalistycznego systemu wychowania. Drugi kontekst poszukiwań dotyczy treści kształcenia pedagogicznego na poziomie licencjatu i magisterium. W Polsce istniała duża autonomia uczelni w tej dziedzinie. Zbytńia otwartość jest jednak także krytykowana. Reforma europejskiego obszaru kształcenia na początku XXI wieku, znana jako proces boloński, umożliwiła restrukturyzację treści kształcenia akademickiego, w wyniku której oczekuje się, że absolwenci będą potrafili porównać teorie, przeanalizować je krytycznie, również pod kątem praktyki (s. 242).

W dziedzinie kompetencji trudno o konsensus. W 13 wybranych podręcznikach z zakresu wiedzy o wychowaniu na poziomie licencjatu znaleziono 119 różnych kompetencji – podają autorki omawianej rozprawy. Vogel i Brauns odniosły się do wyników szeregu badań empirycznych.

Niektóre zagadnienia jednak nadal pozostają tu otwarte. A na ile są istotne – wskazuje nasz rodzimy przykład związany nauczaniem nowego przedmiotu historia i terażniejszość.

Pojęcie generacji opracowała Pia Rojahn z Uniwersytetu w Wuppertal, zajmująca się filozofią i polityką kształcenia. Autorka nie ograniczyła się tylko do uporządkowania historycznego tego zagadnienia, ale starała się ukazać nowe perspektywy. Warto tu przypomnieć stanowisko Kanta, który mówił o sztuce wychowania, realizowanej przez starsze pokolenie (s. 183). Inny wybitny myśliciel niemiecki, przedstawiciel protestantyzmu, Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834), podkreślał odpowiedzialność etyczną starszych wobec młodszych, a także rolę pedagogiki w kontekście polityki. Pedagogikę i politykę uważał za filary państwa, jego etyczną bazę. Stąd, jego zdaniem, jedna teoria objąć powinna wychowanie rodzinne i państwowe. Wydaje się interesujące, że Hannah Arendt, uznana za najwybitniejszą intelektualistkę żydowską XX wieku (1906–1975), podjęła myśl Kanta i Schleiermachera, ale skupiła się raczej na młodej generacji, wnoszącej nowe spojrzenie. Starsze pokolenie ponosi odpowiedzialność za to, jaki jest świat, a młodzi odpowiadają za przyszłość. W odróżnieniu od poprzedników Arendt skupiała się na dziedzinie życia prywatnego, choć pociągała ją „demokracja uczestnicząca”; z entuzjazmem obserwowała wybuch aktywności obywatelskiej w Ameryce w czasie wojny w Wietnamie. Krytykowała porażenie konsumpcją. Nadzieję wiązała z jedynie ludzką zdolnością przebaczenia⁹. Dodać można, że Arendt sformułowała wiele ważnych i chwytliwych aforyzmów, na przykład „Teoria stała się hipotezą, a sukces hipotezy stał się prawdą” lub „Jeżeli wszystko stało się wątpliwe, to przynajmniej wątpliwe jest pewne i rzeczywiste”¹⁰. Poruszała sprawę autorytetu pedagogicznego starszych, przeciwstawiała go edukacji progresywnej – amerykańskiej pedagogice reformy,

Samostanowienie, stawanie się – jak podkreślał Theodor Adorno – to kategorie dynamiczne, stanowiące ustawiczne zadanie, którego nigdy nie można uznać za zakończone. Dlatego tak bardzo krytykował, podobnie jak Hannah Arendt, kulturę masową, jej formy zniewolenia odbiorców. Wartości dostrzegał w sztuce autentycznej, skupionej przede wszystkim na wartościach estetycznych.

zacierającej granice między uczniem a nauczycielem, kładącej nadmierny nacisk na metody – zamiast na treści intelektualne. I właśnie te punkty krytyczne czynią poglądy pedagogiczne Arendt interesującymi, wiążą się z kryzysem w wychowaniu. Uczucie się kompetencji bez specyficznych treści oraz uczenie się szkolne uwolnione od wychowania i pedagogicznego autorytetu uznano w tej rozprawie za przyczynę zagubienia młodych (s.187).

Autorka rozważań o generacji nawiązuje też do popularnego dziś hasła „Fridays for Future”. Pod jego auspicjami Greta Thunberg jesienią 2018 roku zainicjowała ruch pociągający za sobą regularne protesty przeciw nieefektywnej polityce klimatycznej. Pojawia się pytanie: czy ruch ten, będący apelem młodych do starszej generacji o przekształcanie wspólnego świata, jest oznaką tego, że starsze pokolenie straciło zaufanie młodych? Pia Rojahn podkreśla, że decydującą rolę

odgrywa tu pedagogika. Chodzi o pośredniczenie między generacjami, co ma podtrzymać dialog, aby umożliwić obietnice, przebaczenie, wychowanie i nauczanie (s. 188). W podsumowaniu swoich rozważań badaczka stwierdza, że pojęcie generacji jest dla ogólnej wiedzy o wychowaniu centralne.

Wychowanie i cielesność

Wychowanie, jako jedno z głównych pojęć z zakresu pedagogiki, roztrząsane jest z punktu widzenia jego normatywności czy deskryptywności. Autorem rozprawy jest prof. Arnd-Michael Nohl, pracujący na Helmut-Schmidt-Universität w Hamburgu. Pojęcie wychowania „napędza” rozwój naszej dyscypliny, jest jej semantycznym generatorem – stwierdza Nohl. Od lat 70. pojęcie wychowania istniało jednak w cieniu innych terminów, zwłaszcza socjalizacji, potem kształcenia. Poszukiwania empiryczne były tu również uboższe w porównaniu z socjalizacją, kształceniem czy badaniem wyników nauczania – podkreśla autor rozważań. Wychowanie uważane jest szczególnie za fenomen rodzinny (*familiales Phänomen*), na co zwracała też uwagę Arendt. Niewiele mówi się o wychowaniu w szkole *explicite*, a więc jasno i wyraźnie. Sądzę jednak, że z punktu widzenia polskiej teorii wychowania należy dyskutować z tym stanowiskiem. Przydatne w dyskursie może być jedno z nowszych określeń wychowania: „Jako wychowanie uznać można te środki, przedsięwzięcia i procesy, które prowadzą człowieka do autonomii, samostanowienia i samoodpowiedzialności (*Mündigkeit*). Pomagają mu, aby zaktualizował on wszystkie swoje siły i możliwości oraz kształtował siebie jako samodzielną osobę”¹¹.

Nohl w swoich rozważaniach powraca do Kantowskiej „sztuki wychowania”, ale też do oświeceniowej tezy o „odwadze używania swego rozumu”. Przytoczona definicja sięga jednak też do przemyśleń postmodernistycznych. Przywoły-

wany jest Theodor Adorno (1903–1969), filozof, socjolog i muzykolog, jeden z przedstawicieli szkoły frankfurckiej. Podkreślał on w tym kontekście, że samostanowienie, stawanie się – to kategorie dynamiczne. A więc jest to ustawiczne zadanie, którego nigdy nie można uznać za zakończone. Dlatego tak bardzo krytykował, podobnie jak Arendt, kulturę masową, jej formy zniewolenia odbiorców. Wartości dostrzegał Adorno w sztuce autentycznej, skupionej przede wszystkim na wartościach estetycznych. Tu widział teren, na którym najlepiej może wykształcić się jednostkowy bunt wobec zła i wyrazić ludzkie cierpienie, którego sam dotkliwie doświadczył jako emigrant z nazistowskich Niemiec¹². W omawianej rozprawie kładzie się na te przemyślenia Adorna duży nacisk, przestrzega przed konformizmem, wyczuwalne jest opowiadanie się za wychowaniem do umiejętności stawiania czoła przeciwnościom. Zaznacza się jednak także inne stanowiska.

Na swój sposób próbował zdefiniować wychowanie wspomniany już Wolfgang Brezinka, związany z Uniwersytetem we Fryburgu, akcentujący nie tylko wzmiankowaną tu już pełnoprawność i samoodpowiedzialność jednostek, ale i cele kulturowe oraz społeczne. Ich wspólną cechą jest długotrwała poprawa osoby, czy też umocnienie jej cech prawidłowych, oraz zapobieganie negatywnym dyspozycjom. Zastanawiano się też w dyskursie, w jakim stopniu cele i intencje wychowawców przekształcają się w rezultaty. Niklas Luhmann wątpił w skuteczność wychowawczego oddziaływania; w tym kontekście pojawia się określenie „deficytu technologicznego” w wychowaniu (s. 157). Tym bardziej że efekty w tej sferze trudniej uchwycić empirycznie niż w dziedzinie kształcenia. Rozprawę Nohla kończą słowa Wilhelma Augusta Flitnera (1889–1990), niemieckiego pedagoga, przedstawiciela pedagogiki kultury. Tworzył ją jako dyscyplinę hermeneutyczno-pragmatyczną, opartą na przemyśleniach etycznych zaczerpniętych z tradycji¹³. Flitner był przekonany,

że „intencja w wychowaniu to jednak decydujący fenomen – zarówno w naiwnym myśleniu, w obyczaju, jak i w bezpośrednich stosunkach” (s. 157).

Pragnę podkreślić, że autor rozprawy o pojęciu wychowania starał się wniknąć w różne stanowiska, pogodzić odmienne szkoły filozoficzne, stworzyć atmosferę dialogu, czego zresztą wielu pedagogów dziś oczekuje, zwłaszcza zastanawiając się nad tak kluczowymi pojęciami, jak właśnie, między innymi, wychowanie.

Podobne wrażenie odnosi się przy lekturze rozprawy poświęconej kontrowersyjnemu pojęciu cielesności (*Leiblichkeit*) (s. 268–276). Autorką rozważań jest prof. Käte Meyer-Drawe z Uniwersytetu w Bochum, znana pedagogom z przytaczanego tu także obszernego leksykonu z zakresu pedagogiki: *Beltz Lexikon Pädagogik*. Opracowując obszernie hasło, dotyczące pedagogiki fenomenologicznej, już tam dotknęła zagadnień cielesności. Podkreśliła, że zachowuje ona dystans wobec kierunków konstruktywistycznych i z zakresu teorii systemów. Istnieje bowiem sfera „pomiędzy” (*Zwischensphäre*), w której splata się ciało i inne sfery poznania (*Leib und Geist*). Uzasadniała swoje poglądy, odwołując się do przemyśleń takich pedagogów i filozofów kultury, jak niemiecki badacz Otto F. Bollnow (1903–1991), francuski fenomenolog Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) i Emmanuel Levinas (1906–1995), myśliciel z kręgu emigrantów żydowskich, łączący inspiracje fenomenologiczne z przemyśleniami religijnymi¹⁴. Wszyscy oni podkreślali nieabsolutną wolność człowieka.

Pojęcie cielesności, jak zaznacza Meyer-Drawe, ma długą tradycję w różnych dyscyplinach naukowych. Oprócz pedagogiki zajmują się nią medycyna, ostatnio dietetyka, terapia, a także teologia. Meyer-Drawe podejmuje rozważania z punktu widzenia estetyki i wychowania przez sztukę – dziedziny dobrze w Polsce rozwiniętej. Wspomnę prace prof. Stefana Szumana (1889–1972), lekarza i psychologa, czy niedawno zmarłej prof. Ireny Wojnar (1924–2021)¹⁵. Meyer-Drawe odwołuje się

do szeroko pojętego piśmiennictwa, obejmującego też literaturę (Homer), a także sięga do malarstwa ukazującego wieloznaczność ciała. Niektóre aspekty wyłaniają się tu stale i od nowa (s. 268), jak choćby ćwiczenie ciała, jego relewancja dla całego kształcenia. Z historii wiemy, że w demokratycznych Atenach piękna walka i umiarkowane życie były w cenie. Inaczej w Sparcie. Autorka przytacza celne i barwne sformułowania, jak Platonskie „ciało może być karczerem dla duszy...”, czy Arystotelesowskie „Duch to ukształtowana siła, która jest potrzebna ciału, aby się ono urzeczywistniło” (s. 268).

Kluczem do rozważań autorki może być stwierdzenie, że o tożsamości w różnych kulturach decyduje sposób życia (*Lebensweise*), który ćwiczy się w rodzinie, w szkole, w przestrzeni publicznej. Jednak, mimo różnic, cechuje nas ludzka tęsknota za spokojem. Kiedyś mówiono tu o spokoju duszy, dziś o potrzebach psychicznych w tym zakresie. Meyer-Drawe przytacza starożytne pojęcie ataraksji (*ataraksia*), łączone z Demokrytem i stoikami – spokój ducha, niepoddawanie się namiętnościom, troskliwe obchodzenie się z lękami. Autorka nie zakłada, że cielesność ludzkiej egzystencji jest czymś, co można łatwo porzucić. Decydujące jest tu pytanie, na ile można ją sprowadzić pod głos rozsądku. „Sąd etyczny rozciąga się dlatego stale na logos”, pisze Meyer-Drawe (*logos* to z greckiego słowo, nauka, u Arystotelesa także rozum, a w filozofii wczesnochrześcijańskiej – druga osoba boska, Syn Boży)¹⁶. Powszechnie znane są przecież biblijne wersety: „Na początku było Słowo, a Słowo było Bogiem”. Autorka odwołuje się więc do różnych tradycji. Nie pomija też pytania o szczęście. Epikur mówił o wsłuchiwanie się w głos ciała, natomiast u stoików szczęście oznaczało rezygnację z tego, czego nie możemy osiągnąć (s. 270). I tu *logos* może nas wesprzeć, abyśmy nie popadli w zwątpienie, nie ulegli naciskom czy złym wzorom. Inni starożytni mówili o ćwiczeniu cnót, nie ignorowali zmysłowości, ale podkreślali jej opanowywanie – tak jak

opanowuje się grę na instrumencie, aby służył on właściwemu muzykowaniu.

Przez wieki roztrząsano więc sprawy ciała – czy są „darem bożym”, czy dziełem „złych mocy”. Autorka przywołuje stanowiska różnych myślicieli, także św. Augustyna, który określał człowieka jako „Duszę rozumną posługującą się ciałem”¹⁷.

W czasach nowożytnych, jak wskazuje Meyer-Drawe, sztuka i nauka „pracują ręką w rękę”. Przykładem jest Leonardo da Vinci. Rozumienie ciała kieruje się więc w kierunku obiektywizmu w poznaniu.

Przedstawiciele oświecenia zalecali raczej dyscyplinowanie ciała, tworząc rozwiniętą naukę o moralności. Stanowisko Kanta i jego surową moralność można tu jednak uzupełnić o przemyślenia Fryderyka Schillera (1759–1805), najwybitniejszego przedstawiciela niemieckiego klasycyzmu, szczególnie zawarte w jego *Listach o wychowaniu estetycznym człowieka*¹⁸. Schiller wprowadza w nich, najkrócej mówiąc, imperatyw „pięknej duszy”, rysuje sylwetkę człowieka, który jest „indywidualistą z charakterem”, charakter określa granice temperamentowi (*List XII*)¹⁹. To „estetyczne wychowanie”, którego Schiller był jednym z pionierów, stać się może „refugium” dla cielesności – pisze Meyer-Drawe. I jest w tym chyba wiele słuszności.

Autorka w omawianej rozprawie nie unika też momentów tragicznych. Przypomina przemiany zachodzące w społeczeństwach ulegających gwałtownemu rozwojowi przemysłu w wieku XIX i na przełomie stuleci. Towarzyszyły temu często katastrofalne warunki życia. Ciasnota w robotniczych dzielnicach, choroby i bieda. Dało to powody do nowej fali zainteresowania się cielesnością. Działaczka Ellen Key wprowadziła pojęcie „stulecie dziecka”, ale równolegle rodziły się też podstawy eugeniki. Włoska lekarka i pedagoga Maria Montessori walczyła w robotniczych dzielnicach Rzymu o kształcenie zmysłów u dzieci, nie zaniedbując jednak ich duchowego, również reli-

gijnego rozwoju. W Niemczech zrodził się narodowy socjalizm i takie hasła, jak „ciałem należy bronić i podtrzymywać naród” czy „ciało obiecuje podtrzymywanie rasy”. Stało to niestety w centrum niektórych pedagogicznych starań – podkreśla autorka (s. 275). Nie odnosi się jednak do pojęć i zagadnień z tego zakresu dziś istotnych (na przykład *gender*). Rozważania te pojawiają się jednak w innych rozprawach, którym należałoby poświęcić odrębne miejsce.

Przy lekturze całości towarzyszyły mi różne odczucia, co jest zrozumiałe przy tak szerokim spektrum zagadnień. Z uznaniem przyjmuję, co zasługuje na podkreślenie, szeroki dobór piśmiennictwa i rzetelność w jego referowaniu.

Przypisy

- ¹ M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, K. Wortmann (red.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 2022, s. 471.
- ² S. Andresen i in. (red.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 2009, s. 924; H.-E. Tenorth, R. Tippelt (red.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2012, s. 786; J. Rekus, Th. Mikhail (red.), *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, Weinheim/Basel 2013, s. 423.
- ³ *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 2017, s. 455–541.
- ⁴ Na język polski przetłumaczono pracę: N. Luhmann, *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*, przeł. G. Skąpska, Warszawa 1994.
- ⁵ N. Luhmann, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a/M 1998, cyt. za: W. Messeth, *Theorie*, op. cit., s. 434.
- ⁶ W Polsce najbardziej znana jest *Teoria działania komunikacyjnego*, przeł. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999 (t. I), oraz Warszawa 2002 (t. II).
- ⁷ J. Brauns, K. Vogel, Kanon, w: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, K. Wortmann (red.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, op. cit., s. 236.
- ⁸ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, przeł. J. Kochanowicz, Kraków 2005.
- ⁹ W Polsce znana jest z książki *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2010.
- ¹⁰ *Ibidem*, s. 313–314.

¹¹ Tu: s. 154, cyt. za: W. Böhm, *Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme*, Stuttgart 2019, s. 222.

¹² J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, Kraków 2004, s. 264.

¹³ *Beltz Lexikon Pädagogik*, op. cit., s. 251.

¹⁴ Prace wymienionych myślicieli były tłumaczone na język polski: O.F. Bollnow, *Rozum a siły irracjonalne*, przeł. M. Pulkowska, „Znak” 1979, nr 11 (tam też szereg innych tekstów tego autora); E. Levinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przeł. A. Kuryś, Gdynia 1991.

¹⁵ S. Szuman, *Sztuka dziecka*, Warszawa 1927; S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962; I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964; I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966.

¹⁶ Podobnie ujmuje to *Słownik wyrazów obcych* PWN pod. red. J. Tokarskiego, Warszawa 1980, s. 435.

¹⁷ J. Hartman, *Słownik filozofii*, op. cit., s. 269.

¹⁸ F. Schiller, *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska i J. Prokopiuk, Warszawa 1972.

¹⁹ J. Szymaniak, *W poszukiwaniu „indywidualności przyjaznej”*, w: Cz. Plewka (red.), *Edukacja. Tradycje, rzeczywistość, przyszłość*, Szczecin 2005, s. 99–103.

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).

Piszą dla nas

Krzysztof Biedrzycki

Doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny w Katedrze Krytyki Współczesnej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Zuzanna Brodzik

Studentka Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, absolwentka kierunku pedagogika I stopnia. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

Marcin M. Chrzanowski

Chemik, fizyk, doktor nauk technicznych. Kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii na Wydziale Biologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Maria Groenwald

Doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor Akademii Ateneum w Gdańsku, gdzie pełni funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. Ks. Barnima I w Żabnicy.

Dawid Edmund Kędziński

Doktor nauk matematycznych, adiunkt w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel matematyki w V Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Asnyka w Szczecinie.

Wiktoria Knap

Nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach.

Szymon Piotr Kubiak

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki. Pracownik naukowy Muzeum Narodowego w Szczecinie, kierownik działu Sztuki Europejskiej 1800–1945.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Jest ekspertką zewnętrzną w warszawskim programie WARS i SAWA.

Sylvia Małecka

Nauczycielka dyplomowana biologii w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie.

Piotr Mosiek

Doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny. Adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie.

Joanna Nawój-Połoczańska

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Sławomir Osiniński

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Aneta Popławska-Suś

Doktor nauk humanistycznych, antropolożka, historyczka, muzealnica. Nauczycielka biologii, historii i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 18 im. gen. Józefa Bema w Szczecinie.

Marek Popławski

Doktor inżynier nauk technicznych w dyscyplinie elektronika. Starszy wykładowca na Wydziale Elektroniki i Informatyki w Katedrze Inżynierii Komputerowej Politechniki Koszalińskiej.

Joanna Sadłowska

Nauczycielka języka polskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Szczecinie.

Dominika Sikora

Absolwentka studiów magisterskich na kierunku familiologia na Uniwersytecie Szczecińskim. Członkini Koła Naukowego „Famili-Art”.

Agnieszka Siporska

Doktor nauk chemicznych. Kierownik Laboratorium Dydaktyki Chemii na Wydziale Chemii UW.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.

Dorota Wawer

Nauczycielka języka polskiego i nauczycielka wspomagająca w Szkole Podstawowej nr 5 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Piasecznie.

Anna Woszczyńska

Nauczycielka języka angielskiego i fizyki. Wicedyrektorka Liceum Ogólnokształcącego Leonardo SVS w Szczecinie.

Refleksje

Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy



Numer 3/2023
już w lipcu

Temat numeru

**Między kanonem
a przygodnością**

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik Oświatowy
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl