

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik
Oświatowy
od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Lipiec – Wrzesień 2023

Nr 3



Temat numeru

Między kanonem a przygodnością

Wywiad z Katarzyną Koszewską

**Mamy prawo do
popelniania błędów**

Piotr Mosiek

Nowe (od)czytanie?

Krzysztof Biedrzycki

**Czyją własnością są
lekcje języka polskiego?**

Katarzyna Nyczke-Klim

Złoty podział

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańka, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych,
Krzysztof Jaworski, Wiktoria Knap, Marta Kostecka,
Małgorzata Mikut, Krystyna Milewska, Piotr Mosiek,
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

Nakład

1000 egzemplarzy
czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

17 maja 2023 roku

Skład, druk

ZAPOL Sobczyk Sp. k.



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli



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

„Czyją własnością są lekcje języka polskiego?” – w jednym z głównych artykułów numeru tę kwestię poddaje pod rozwagę profesor Krzysztof Biedrzycki, polonista i dydaktyk z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Spytajmy inaczej: do kogo należy dzisiaj szkoła?

Za powyższym znakiem zapytania nie kryje się chęć zajęcia stanowiska politycznego, ale raczej racjonalna obawa przed tym, że szkoła zmienia swoje oblicze i ten wizerunek zaczyna odstawać od dobrze znanych ideałów wolności, równości, sprawiedliwości. Powiniennem uściślić: rozumiem tutaj szkołę jako zbiór zasad i praw, instytucję społeczną, odgórnie zarządzaną komórkę większego organizmu, zwykle nazywanego nowoczesnym społeczeństwem. Tylko i aż tyle.

Taką definicję trzeba oddzielić (ale czy zupełnie?) od ludzi w szkole pracujących; przede

wszystkim nauczycielek i nauczycieli na co dzień podejmujących tę jedyną w swoim rodzaju edukacyjną misję wychowawczo-dydaktyczną. To do nich w gruncie rzeczy należy szkoła – to oni (my!) mamy wobec szkolnej rzeczywistości prawa i obowiązki. Ponadto także dzieci i młodzież mogą domagać się uznania ich aktu własności nad szkołą. Uczennice/uczniowie powinni mieć swobodę w kreowaniu tej przestrzeni, decydowaniu o jej przyszłości. Do triady oświatowej sieci społecznego współistnienia, nazywanej kulturą szkoły, trzeba dołączyć rodziców – wtedy obraz jest pełny i trudno przeoczyć wniosek, że do nich wszystkich (do nas!) tak naprawdę należy szkoła.

Mam przekonanie, iż warto o tym przypominać i stąd też tytułowa formuła niniejszego zeszytu „Refleksji”. Znajdujemy się (wszyscy!) gdzieś MIĘDZY KANONEM A PRZYGDODNOŚCIĄ, w spektrum radykalizmów, zdani na łaskę chaosu krzyżujących się interesów, tak czy inaczej pojmowanych: ekonomicznych, politycznych, światopoglądowych.

Życzę dobrej lektury!

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

AKTUALNOŚCI

Krzysztof Jaworski	
Sięgając poza technologię	4

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Katarzyną Koszewską	
Mamy prawo do popełniania błędów	6

TEMAT NUMERU

Krzysztof Biedrzycki	
Czyją własnością są lekcje języka polskiego?	13
Piotr Mosiek	
Nowe (od)czytanie?	22
Adam Jagiełło-Rusiłowski	
Szkoła (dla) przyszłości	29

EDUKACJA INKLUZYJNA

Weronika Dwojakowska	
Pełne uczestnictwo	39

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Katarzyna Nyczke-Klim	
Złoty podział	42
Marta Kostecka	
Zrozumieć sztuczną inteligencję	46
Krzysztof Jaworski	
Cyfrowy ocean	50
Wiktoria Knap	
Podróże w czasie	54
Katarzyna Bielawna	
Szkoła niczego nie uczy?	57

Ewa Przybysz-Gardyza
Online czy offline? 64

Agnieszka Chabasińska
Mózg nie lubi nudy 68

Renata Lipińska
Dźwięki spokoju 70

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, Barbara Listek
Trening kreatywności 72

PEDAGOGICZNE HERSTORIE

Zofia Fenrych
Edukacja jako miłośnictwo 77

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak
Dydaktyka czytania 86

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Agnieszka Szczaus
Język edukacji szkolnej 96

Julia Burzawa, Weronika Ptaszek
Między asymilacją a integracją 102

STREFA MUZEUM

Aneta Popławska-Suś
Symulator mocnych wrażeń 106

FELIETON

Stawomir Osiński
Znajdą 110

Zbigniew Wojciechowicz
Ty mi tu nie filozofuj! 112

WARTO PRZECZYTAĆ

Zofia Fenrych
Jak uczyć (się) o przeszłości? 114



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Sięgając poza technologię

Krzysztof Jaworski

Re(we)lacja z targów edukacyjnych BETT 2023

Ponad 30 000 uczestników ze 120 krajów, przeszło 600 wystawców i 5000 spotkań oraz wykładów – to liczby, które wskazują, jak ogromnym wydarzeniem są trwające trzy dni targi edukacyjne BETT w Londynie. BETT to przede wszystkim bezmiar ludzi – wystawców, prelegentów i odwiedzających, oraz ogromna przestrzeń, trudna do uchwycenia nawet w czasie trzech dni intensywnego eksplorowania przygotowanych przez organizatorów propozycji i stanowisk wystawowych. Celem tego

wyjątkowego przedsięwzięcia jest popularyzacja technologicznych i cyfrowych rozwiązań w edukacji. Podczas rezerwacji darmowych biletów wstępu uwagę zwracają kluczowe obszary tematyczne: przywództwo, przyszłość, włączanie (inkluzja), dobrostan, kompetencje, innowacja. To wartościowa perspektywa, która – przynajmniej na poziomie komunikacji – pokazuje, że technologia nie jest Świętym Graalem edukacji, a klucza do wartości należy szukać poza oczywistymi obszarami jej oddziaływania.

Wspólnota doświadczeń czy marketingowe sztuczki?

Poszukując sposobu na wyciągnięcie z BETT jak najwięcej dla siebie, zdecydowałem się skupić na trzech tematach: inkluzji, kompetencjach i dobrostanie. Bez cienia żalu omijałem stoiska gigantów technologicznych prezentujących nowe urządzenia, takie jak tablety, laptopy czy drukarki 3D. Tym, co najbardziej mnie poruszyło, były rozmowy o edukacji z przedstawicielami fundacji, programów edukacyjnych dużych i małych firm oraz placówek edukacyjnych z całego świata. Pomimo pozornych różnic, wyzwania, wobec których stajemy w kontekście edukacji, są bardzo podobne: dotyczą statusu nauczyciela, wsparcia szkół oraz kondycji psychofizycznej dzieci i młodzieży.

W czasie prezentacji, które jednocześnie odbywały się w specjalnie przygotowanych do tego strefach oraz na większych stoiskach wystawców, można było podziwiać bogactwo sposobów wykorzystania technologii. Niektóre innowacje są już znane od pewnego czasu, na przykład roboty edukacyjne czy interaktywne quizy edukacyjne. Zdecydowanie bardziej interesujące były raporty dotyczące różnych obszarów edukacji, platformy do zarządzania treścią, wspierania procesu uczenia, wspomagania uczniów ze specjalnymi potrzebami. Przy proponowanych rozwiązaniach często pojawiała się informacja, że są one wspierane przez sztuczną inteligencję (AI). W niektórych przypadkach wносиło to widoczną wartość dodaną; w innych – postrzegałem ten dodatek jako dźwignię marketingową.

Potrzeba strefy ciszy

Odnalezienie swojej ścieżki zwiedzania w obliczu takiego ogromu propozycji jest wymagające i energochłonne. Dlatego dobrze, że na wybranych stanowiskach był dostęp do bezpłatnej wody, kawy, herbaty. Zabrakło natomiast przestrzeni pozwalającej

na regenerację i zacerpnięcie oddechu. Tylko nieliczni wystawcy zadbali o strefę ciszy i relaksu. Sami organizatorzy, posługując się w komunikacji wzniosłymi hasłami, mogliby poprzez utworzenie takich miejsc dać realny dowód, że ich działania mają na celu coś więcej, niż zwiększenie sprzedaży. Oczywiście, komercyjny charakter targów wymaga takiej, a nie innej gospodarki przestrzenią w centrum wystawowym ExCeL London. Wystarczyło jednak zmniejszyć o 1/3 powierzchnię przeznaczoną do networkingu i tam zlokalizować „strefy ciszy”.

Warto tego doświadczyć!

Odwiedziny na targach BETT rekomenduję każdej osobie zainteresowanej zagadnieniom technologii w edukacji. Ważnym warunkiem wyjazdu z pewnością jest umiejętność porozumiewania się w języku angielskim. Z jednej strony ten aspekt targów pokazuje, jak wiele możliwości ucieka nam i naszym uczniom, kiedy znajomość *lingua franca* jest na niskim poziomie. Z drugiej strony – wiele zasobów i rozwiązań edukacyjnych pozwala w praktyczny sposób rozwijać kompetencje językowe. Całe wydarzenie można potraktować jako mapę przedstawiającą nowe perspektywy związane z obecnością technologii w szkole. Spotkamy tam różne narracje, które można umieścić na osi pomiędzy technocentryzmem i humanocentryzmem. Decydując się na zatrzymanie się przy jakiejś pomocy dydaktycznej, dobrze wiedzieć, co jest dla nas ważne, i jeśli dane rozwiązanie nie spełnia naszych oczekiwań, to śmiało trzeba iść dalej; możliwości bowiem jest tak dużo, że z pewnością znajdziemy taką, która będzie odpowiednia dla nas i naszych uczniów.

Krzysztof Jaworski

Nauczyciel konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych kadry zarządzającej i nauczycieli w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Mamy prawo do popełniania błędów

z Katarzyną Koszewską rozmawia
Sławomir Iwasiów

Pani biografia nauczycielska jest zróżnicowana: od studiów polonistycznych na Uniwersytecie Szczecińskim i pracy w lokalnych szkołach, przez stanowisko wicekuratora, aż do piastowania ważnych funkcji w Ministerstwie Oświaty i Nauki. Jak kształtowała się pani droga zawodowa? Czy było tak, że na pewnym etapie życia odkryła pani powołanie do pracy w szkole?

Zaczynałam podobnie jak większość koleżanek i kolegów nauczycieli. Po otrzymaniu dyplomu magistra filologii polskiej trafiłam do jednej ze szczecińskich szkół podstawowych i tak wyglądał początek mojej przygody z uczeniem młodzieży. Nie mogę powiedzieć, że przyszło mi to z łatwością; osoby czytające tę rozmowę z pewnością doskonale znają jedyne w swoim rodzaju uczucie, kiedy po raz pierwszy trzeba stanąć przed klasą i wszystkie do tej

pory poznane teorie dydaktyczno-metodyczne nagle zderzają się z nieprzewidywalną szkolną rzeczywistością...

I chyba właśnie wtedy dotarła do mnie świadomość o konieczności podjęcia decyzji: czy chcę być nauczycielką, czy może jednak powinnam szukać innego zajęcia? Wybrałam oczywiście szkołę i z perspektywy czasu uważam tę decyzję za jedyną właściwą, ponieważ praca z młodzieżą zawsze dawała mi nie tylko ogromną satysfakcję, ale także możliwość obserwowania ich rozwoju. Towarzystwo młodym ludziom, gdy pokonują kolejne etapy edukacji, poszerzają wiedzę, rozwijają swoje kompetencje – to według mnie największa zaleta profesji nauczycielskiej. Tego rodzaju doświadczenia powinny utwierdzać nas w przekonaniu, że bycie nauczycielem można traktować przede wszystkim jako swego rodzaju powołanie.

**Słyszymy czasem taką opinię: studia nie-
wzupelnie przygotowują do ról, wyzwań i sytu-
acji, z jakimi nauczycielki/nauczyciele muszą
codziennie mierzyć się w szkole.**

Nie chciałabym generalizować, mogę jedy-
nie powiedzieć, co sądzę na ten temat. Przede
wszystkim ten problem dotyczy nie tylko nauczy-
cieli, ale też wielu innych zawodów. To przecież
„tylko” studia, a praktyki danego zawodu trzeba
się uczyć przez wiele lat, zdobywając kolejne
stopnie wtajemniczenia, ucząc się na własnych
błędach. W szkole też tak jest, choć pod pewny-
mi względami może się to wydawać trudniejsze:
generacyjnie uczniowie są inni, odchodzą i przy-
chodzą następne pokolenia, zmianie ulegają ich
potrzeby oraz aspiracje. Coś jeszcze wydaje
mi się w związku z tym istotne, a mianowicie
grono pedagogiczne, z którym wiążemy swoją
pracę zawodową. Ja miałam ogromne szczęś-
cie, ponieważ jako młoda polonistka trafiłam
na nauczycieli z doświadczeniem – doskonale
wiedzieli, jak efektywnie pracować z uczniami.
Gdy miałam jakiegokolwiek wątpliwości, to zwy-
czajnie mogłam zapytać, zwrócić się z prośbą
o radę i otrzymywałam bezinteresowne wspar-
cie. W tamtych czasach pomaganie młodszym
koleżankom i kolegom z grona pedagogicznego
było dość powszechną praktyką. Chodziłam na
lekcje do zaprzyjaźnionych nauczycieli z dużym
dorobkiem pedagogicznym i po prostu ich obser-
wowałam, jednocześnie krok po kroku budując
własny warsztat dydaktyczno-metodyczny.

**Przez pewien czas pracowała pani także
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonale-
nia Nauczycieli. Jak pani, jako osoba mająca
doświadczenie w kształceniu kadr oświato-
wych, postrzega kondycję współczesnej pol-
skiej szkoły? Często mówi się o tym, że nauczy-
ciele nie chcą pracować przy tablicy; młodszy
szybko tracą zapał do uczenia, a starsi, bardziej
doświadczeni, czują zmęczenie, pewnie także**

**niedowartościowanie, wynikające z niedo-
strzegania ich zaangażowania. Jak poprawić
status społeczny nauczycieli?**

To trudne pytanie, raczej bez jednoznacz-
nych odpowiedzi. Wśród moich znajomych
zdecydowaną większość stanowią nauczyciele
i oprócz tych doświadczeń zawodowych, które
pan wymienił, na co dzień żyję wszystkimi nawet
najmniejszymi problemami, ale też niekwestio-
nowanymi sukcesami środowiska oświatowego.
I proszę mi wierzyć, gremialnie się na tym zasta-
nawiamy, dlaczego dzisiaj mamy do czynienia
z bardzo wyraźnym „odpływem” kadry nauczy-
cielskiej. Niełatwo ten stan zdiagnozować, po-
trzebujemy dokładnych badań w tym obszarze,
ale jedno wydaje się pewne: praca nauczyciela
wymaga wielu poświęceń, ponieważ polega na
bezustannym kształtowaniu wiedzy, kompe-
tencji, a przede wszystkim charakteru młode-
go człowieka. Przy czym ten proces to ciągły
bilans zysków i strat – stres oraz wypalenie za-
wodowe stale towarzyszą nam w oświacie, wciąż
rosną wymagania, jakie stawia się nauczycielom
niemal z każdej strony, trzeba nadążać za rozpę-
dzoną nowoczesnością. Nie każdy jest w stanie
sprostać tak wysoko ustawionej poprzeczce.

Proszę zwrócić uwagę na jeszcze jedną
istotną sprawę. Otóż pytamy, jak to zrobić, żeby
nauczyciele z większymi chęciami wykonywali
swoją zawód, prawda? Jednocześnie powinniśmy
się zastanawiać nad innymi kwestiami: kim jest
i jakie ma cechy współczesny nauczyciel? Co
sprawia, że jedni się nadają do bycia nauczycie-
lami, a inni nie? Moim zdaniem tym „czymś” jest
przede wszystkim silna osobowość, wspierana
wysoko opanowanymi umiejętnościami komuni-
kacyjnymi. Trzeba umieć rozmawiać: z uczniem,
rodzicem, kolegami i koleżankami, z którymi sty-
kamy się w pracy. Więcej nawet, trzeba wszystkie
te osoby przekonać, że dążymy do osiągnięcia
mistrzowskiego poziomu, a naszą pracę traktu-
jemy tak samo poważnie, jak lekarze, prawnicy

czy inżynierowie; te profesje wciąż postrzegamy jako źródła postaw wartych naśladowania. Innymi słowy, nauczyciel musi ciągle walczyć o swój autorytet, a to już wyzwanie na poziomie nieomal życiowego celu. Kto znajdzie w sobie tyle sił i gotowości do poświęcenia? Kto będzie trwał przy swoich przekonaniach, a jednocześnie przez lata doskonalił swoje kompetencje? Kto wytrzyma napięcia, społeczne oczekiwania, pokonując przy tym wszelkie trudności? Dlatego nie przez przypadek wspominałam wcześniej o moich początkach pracy w szkole, kiedy poznałam „osobistych” mistrzów. Mogłam ich obserwować, pokazywali mi na swoim przykładzie, jak radzić sobie w krytycznych sytuacjach, jak uczyć się na własnych błędach. Czy to nie najlepsza droga do tego, żeby kształtować osobowość – zarówno swoją, jak i innych? Czy to nie jedyny sposób, aby stać się wzorem dla młodego człowieka, który uwierzy nam, gdy będziemy go przekonywać, że dzięki edukacji ma przed sobą szansę na dobre życie?

Ciekawe są badania, które pokazują stan społecznego poważania dla zawodu nauczyciela. Nie utrzymuje się ono na bardzo wysokim poziomie: w 2022 roku nauczyciel przegrał między innymi ze strażakiem, lekarzem, pielęgniarką, górnikiem czy informatykiem.

W marcu tego roku zorganizowałam Kongres Edukacji Klasycznej. Podczas obrad jeden z prelegentów postawił popartą przykładami tezę, że w obliczu rozwoju sztucznej inteligencji jest kilka zawodów, które nie tylko nie tracą dotychczasowego poważania, ale zyskują w oczach społeczeństwa większy szacunek, podając jako przykład nauczyciela. Jakby tego nie oceniać, to zawód nauczyciela ma przed sobą przyszłość – choćby jako alternatywa dla wciąż niedoskonalej sztucznej inteligencji, o czym ostatnio żywo dyskutuje się w mediach i na międzynarodowym forum nauki.

Oczywiście rola, jaką nauczyciel pełni w XXI wieku, uległa zmianie. To już nie dostarczyciel podręcznikowych reguł czy stojący za katedrą szkolną albo uniwersytecką przekaznik encyklopedycznej wiedzy. Dzisiaj na zadania pracy dydaktycznej i wychowawczej trzeba patrzeć inaczej niż dziesięć czy dwadzieścia lat temu. Zbyt często podsuwamy młodym ludziom proste odpowiedzi, a nie nakłaniamy ich do zadawania trudnych pytań. Uczył o tym Sokrates: nauczyciel to ktoś, kto nie tyle transmituje wiedzę, ile posiada umiejętność poddawania pod rozwagę istotnych kwestii i opiera swój autorytet nie na dawaniu gotowych rozwiązań, ale wspólnym ich dociekaniami z interlokutorem. I na tym, między innymi, polega wyraźnie dostrzegalna różnica pomiędzy sztuczną inteligencją a żywą dydaktyką; i dlatego, moim zdaniem, nauczyciele będą w niedalekiej przyszłości doceniani jako osoby wykonujące bardzo potrzebny i doceniany społecznie zawód.

W grudniu 2022 roku odebrała pani nominację na stanowisko Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty w Szczecinie. To nie pierwszy raz, kiedy przekroczyła pani progi kuratorium; w latach 2006–2008 pracowała pani jako wicekurator. Jak dzisiaj postrzega pani swoją rolę i jakie ma pani plany w związku z potrzebami oraz rozwojem oświaty na Pomorzu Zachodnim?

Jeszcze zanim przyjąłam zobowiązanie pełnienia tej funkcji, rozważałam, jak mogłabym wykorzystać dotychczasowe doświadczenia w zakresie edukacji i co trzeba zrobić dla oświaty w regionie. Chciałabym zrealizować kilka koncepcji; tu opowiem o jednej z nich.

Z moich rozmów z dyrektorami szkół wynika, że potrzebują oni znacznego wsparcia; jeżeli będziemy wzmacniali dyrektorów na ich stanowiskach, to bezpośrednio wpłynie to na warunki pracy nauczycieli i w efekcie na jakość edukacji w danej szkole. Krótko mówiąc, wszy-

scy zyskają, a najwięcej uczniowie. Ten punkt programu moich działań realizuję, między innymi, na spotkaniach zespołów dyrektorskich; wspólnie dyskutujemy, co jest dla nich ważne, czego potrzebują i jak mogę im pomóc w zakresie zadań wynikających z nadzoru kuratora oświaty. Dotyczą one na przykład takich kwestii, jak organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej, tak bardzo ważnej dla dobrostanu młodzieży, potrzebującej opieki w tym zakresie. Spotkania z dyrektorami mają prowadzić do przedyskutowania i – jeśli to konieczne – usprawnienia różnych obszarów działalności szkół. Poza tym ułatwiają one komunikację między kuratorium a szkołami. Co więcej, przy okazji mamy okazję się poznać i – wspólnie pracując – dowiadujemy się od siebie nawzajem, gdzie dostrzegamy problemy, co należy zmienić, na co przeznaczyć więcej uwagi, sił i środków.

Z tych spotkań w dużej mierze wynika potrzeba zorganizowania Kongresu Edukacji Klasycznej. Studiowanie antycznej filozofii, umiejętność prowadzenia elokwentnych debat, znajomość języka łacińskiego – to nie tylko wytyczne jednego z głównych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2022/2023, ale także racjonalne podejście, mające swoje uzasadnienie na tle rozwoju cywilizacji XXI wieku. Wracając do sztucznej inteligencji – czyż nie jest tak, że równolegle z szybkim rozwojem technologii cyfrowych powinno się zadbać o klasyczne formy wykształcenia? O znajomość retoryki, erystyki, języków i literatury należących do klasycznego kanonu? Naukowcy, także ci, którzy brali udział w naszym Kongresie, uważają tego rodzaju kompetencje za pomocne w przeciwdziałaniu wszelkim zagrożeniom, płynącym szerokim nurtem wraz z nowymi mediami i komunikacją cyfrową. Człowiek wykształcony klasycznie potrafi krytycznie myśleć, lepiej dostrzega niebezpieczeństwa, takie jak cyberprzemoc, umie się bronić

przed nieprawdziwymi informacjami w sieci czy manipulacją. Młodzież ma zbyt bliski „kontakt” ze swoimi smartfonami i zainstalowanymi na nich aplikacjami, nierzadko nadmiarowy, kompulsywny. Media społecznościowe „odciągają” od istotniejszych spraw, zabierają czas i siły do nauki – dlatego mamy problem z kształceniem w szkole takich kompetencji, jak stawianie tez, analizowanie, wyciąganie wniosków. Mało kto wśród młodzieży potrafi dzisiaj skonstruować wypowiedź, ustną lub pisemną, zbudowaną z trzech wyraźnie od siebie oddzielonych części: wstępu, rozwinięcia, podsumowania. Do tego trzeba uwagi, skupienia, a jak tu się skupić, skoro bez przerwy przeszkadza rozświetlony ekran smartfona? Nowoczesnych technologii mamy zdecydowanie za dużo, a brakuje nam właśnie tych tradycyjnych form i praktyk edukacyjnych, które mogłyby funkcjonować jako swego rodzaju przeciwwaga dla tego wszystkiego, co pochłania uwagę młodzieży.

Dlatego za tak ważne uważam wspieranie dyrektorów, ponieważ tylko oni mogą skutecznie działać w takich sytuacjach, rozpoznawać wymagające reagowania problemy i wdrażać efektywne rozwiązania, także te związane z edukacją klasyczną. Moje zadanie, jako kuratora oświaty, polega przede wszystkim na wyodrębnieniu ich oczekiwań oraz udzielaniu im wsparcia.

Według danych CKE za rok 2022 maturę w województwie zachodniopomorskim zdało 78% licealistów – niestety, to najsłabszy wynik w Polsce. Dlaczego tak się dzieje? W jaki sposób można tę statystkę poprawić?

To złożony problem. Na pewno pomocna może być właściwa diagnoza. Zobaczmy, co pokażą wyniki egzaminu dojrzałości z tego roku. Najbardziej interesuje mnie, jak te wyniki będą się kształtowały w kategoriach nie procentów, a stanin, ponieważ wtedy możemy mówić

o pełniejszym, porównawczym obrazie efektów nauczania na tle innych regionów. O dokładną analizę wyników z województwa zachodniopomorskiego poproszę Marcina Smolika, dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a potem rozważę wprowadzenie kompleksowych działań naprawczych, oczywiście na tyle, na ile będą one potrzebne. Dobrym rozwiązaniem jest na pewno skupienie się na bezpośrednich rozmowach z dyrektorami. Jeżeli w jakimś powiecie, w danej szkole, najłabsze będą wyniki z matematyki, to tam skierujemy wszystkie siły i zaproponujemy dyrektorowi konkretne działania, na przykład zapewnimy pomoc metodyka tego konkretnego przedmiotu. Indywidualizacja rozwiązywania problemów i udzielanie celowanego wsparcia to moim zdaniem znacznie lepsze podejście niż ogólnikowe potraktowanie zagadnienia wyników matur.

Proszę też zwrócić uwagę: mamy w regionie świetne szkoły, wspaniałych nauczycieli, zdolną młodzież, zapewne taką samą jak w innych częściach kraju. Czy jesteśmy słabsi na tle pozostałych regionów czy miast w Polsce? To zasadne pytanie, ale tak jak powiedziałam, bez dokładnych, wielokierunkowych, indywidualnie zorientowanych analiz nie wyciągałabym na razie pochopnych wniosków.

Nasza rozmowa zostanie opublikowana już po tegorocznych egzaminach dojrzałości. Nową formułę matury w ciągu ostatnich miesięcy żywo dyskutowano na łamach mediów oświatowych. Jak pani skomentowałaby zmiany w maturze 2023?

Formuła musiała się zmienić, trudno brać pod uwagę jakąkolwiek inną opcję. Skoro zmieniamy system kształcenia i realizujemy ośmioklasową szkołę podstawową oraz cztero- lub pięcioletnią szkołę ponadpodstawową, w której nauka kończy się maturą, to i sam egzamin trzeba zreformować. A jaki efekt to przynie-

sie w kategoriach długofalowych? Powiedzmy w ten sposób: ocenimy to dokładnie dopiero wtedy, kiedy możliwe będzie dokonanie sensownego porównania.

Jeśli chodzi o samą formułę matury 2023, to najwięcej emocji wzbudził egzamin ustny. Nie do końca to rozumiem, ponieważ nikt z tej formy egzaminu nie zamierzał rezygnować; rzeczywistość, ze względu na pandemię COVID-19 matura ustna została zawieszona, ale to działanie podjęte pod wpływem wyjątkowych okoliczności. Ustne zdawanie matury zostało po prostu „odwieszono” i trudno się temu dziwić. Poza tym z mojego punktu widzenia, jako polonistki, to nie tylko tradycyjna, historycznie uwarunkowana forma egzaminowania, ale także swego rodzaju przełomowe wydarzenie w życiu młodego człowieka, dzisiaj chyba zasadniejsze pod względem kulturowym niż kiedykolwiek wcześniej. Wiem to z własnego doświadczenia: kompetencje komunikacyjne młodzieży są, niestety, w nie najlepszej kondycji. I w takiej perspektywie ustna matura to nie tylko instytucjonalny przymus, ale przede wszystkim możliwość sprawdzenia oraz zaprezentowania własnych umiejętności w zakresie komunikacji. Czy w dorosłym życiu to nie jedna z najważniejszych kompetencji, którymi należy się legitymować? Na egzaminie ustnym trzeba, by tak rzec, „dobrze wypaść”, ale przecież nie tylko, bo zdana matura to wynik systematycznych przygotowań i ćwiczeń. Maturzysta dostaje dwa pytania, do których musi sobie ułożyć odpowiedzi, odpowiednio je skonstruować, najlepiej według trójdzielnej kompozycji. Budowanie wypowiedzi ustnej opartej na wstępie, rozwinięciu i podsumowaniu to przecież podstawowa kompetencja komunikacyjna. Szkoła musi abiturienta w tę umiejętność wyposażać! W kontekście różnych form egzaminowania trzeba wyraźnie podkreślić, że na przykład prezentacja była pomysłem zupełnie nietrafionym, ponieważ w gruncie rzeczy niczego nie sprawdzała, nie dawała realnie w życiu

potrzebnych kompetencji. Matura ustna wręcz przeciwnie, gdyż wymaga innego typu przygotowania, to z jednej strony, a z drugiej – przekłada się na prawdziwe w dorosłym życiu sytuacje. Na rozmowie o pracę też trzeba odpowiadać na pytania, argumentować, dbać o swój wizerunek. A że to bardzo stresujące? Oczywiście, ale czy znamy bezpieczniejszy i przystępniejszy sposób, żeby zakończyć formalną edukację? To trochę jak z prawem jazdy: dałoby się puścić ludzi na ulice bez zdawania egzaminu praktycznego, część z nich z pewnością świetnie by sobie poradziła za kierownicą, ale czy nie odbyłoby się to zbyt dużym kosztem?

Nade wszystko należy przypominać młodzieży, że zdawanie matury nie tylko ma być formą odgórnie narzuconej kontroli, ale przede wszystkim to najlepsza okazja do tego, żeby w praktyce sprawdzić posiadane umiejętności, porównać swoje osiągnięcia z rówieśnikami, zmierzyć się z pierwszym dorosłym wyzwaniem. W późniejszym, „pomaturalnym” życiu jest takich wyzwań znacznie więcej.

Jak pani ocenia poziom realizacji kierunków polityki oświatowej państwa, wskazanych przez MEiN na bieżący rok szkolny? Jakich priorytetów powinniśmy się spodziewać na rok szkolny 2023/2024? Czy ma pani jakieś przewidywania w tym zakresie? Czy będzie to raczej kontynuacja, czy nowe zagadnienia?

Jestem przekonana, że pierwszy priorytet nie zostanie zmieniony – wychowanie do prawdy, dobra i piękna można rozwijać na rozmaite sposoby. Pozostaje oczywiście kwestia, jakie rozwiązania praktyczne stosować w ramach tego kierunku, jakimi metodami pewne treści przekazywać, w jaki sposób je realizować w warunkach edukacji szkolnej. Od kilku lat pojawia się priorytet edukacji włączającej i myślę, że będzie on kontynuowany w kolejnym roku szkolnym – w różnych, być może nowych formach, dostosowa-

wanych do zmieniających się potrzeb społecznych i kulturowych. Nie mniej istotne są sprawy dotyczące kształcenia zawodowego; wchodzimy w program Branżowych Centrów Umiejętności, także z Pomorza Zachodniego zostały wysłane wnioski o utworzenie takich jednostek. Wcześniej pojawiały się też kierunki związane z nowymi technologiami i wywarły bardzo dobry wpływ na wyposażanie szkół w sprzęt informatyczny, a przede wszystkim na rosnące kompetencje nauczycieli w tym zakresie; sama technologia oczywiście nie wystarczy, trzeba jeszcze mieć dobre pomysły, jak z niej kreatywnie w edukacji korzystać. Myślę, że dzisiaj potrafimy implementować nowe media w edukacji wcale nie gorzej, niż robi się to w systemach oświaty innych krajów.

Na marginesie dodam, że zawsze martwiło mnie pomijanie przedmiotów humanistycznych jako tych, które nie potrzebują multimedialnych narzędzi metodycznych. Czemu dzisiaj nie wykorzystać sztucznej inteligencji na przykład do tego, żeby na lekcjach odtworzyć obrazy zawarte w opisach światów przedstawionych utworów literackich z różnych epok literackich? W ten sposób dałoby się pokazać na przykład miasto z czasów romantyzmu albo pozytywizmu, na moment „wejść” do rzeczywistości *Cierpień młodego Wertera* czy *Lalki*. To może być fascynujące dla uczniów doświadczenie, a dla nauczycieli nowatorski sposób na rozwijanie form dydaktyki.

W najnowszym numerze „Refleksji” podejmujemy tematykę kanonu i chciałbym wobec tego zapytać panią już nie tylko jako Zachodniopomorską Kurator Oświaty, ale przede wszystkim jako polonistkę z wieloletnim doświadczeniem: jak pani definiuje kanon literatury polskiej? Czy to konkretna epoka w historii literatury, czy wybrane utwory? A może, jeszcze inaczej patrząc na ten problem, kanoniczni twórcy, których dzieła czytają kolejne pokolenia?

Czym innym jest kanon prywatny – trudno byłoby mi wskazać jeden przykład, konkretny utwór, danego autora. Pewnie mam takich przykładów zbyt wiele... Czym innym natomiast jest kanon w znaczeniu arcydzieł literatury polskiej – to w moim przekonaniu rozmaite utwory, mające wpływ na kolejne epoki, zmieniające sposoby postrzegania świata, a nade wszystko wywołujące zdecydowane reakcje, czy to uwielbienia, czy krytycznego sprzeciwu. I autorzy tego rodzaju dzieł mogą liczyć na akces do tegoż kanonu. Weźmy taki przykład: Młoda Polska zrzucająca „płaszcz Konrada”. A zatem Słowacki, Mickiewicz, Krasiński, Norwid – to do nich odwołują się kolejne pokolenia, z ich wizjami świata dyskutują, choć przecież także się na ich twórczości wzorują. To oczywiście nie tylko tych kilku wzmiankowanych twórców, ale znacznie szerszy zbiór epok, nurtów, tematów, autorów i ich dzieł, układających się w skomplikowaną sieć relacji. I dlatego tak pojmowany kanon może być trudny w odbiorze, także dla współczesnego czytelnika, ponieważ i wciąż przyrasta, zmieniając swój skład oraz objętość, i zmieniają się zakresy jego interpretacji. Inne pytanie możemy sobie przy tej okazji zadać: czy te dzieła powinny być jednocześnie i kanoniczne, i łatwe? Chyba nie na przystępności przekazu polega wielkość, jaką im z reguły przypisujemy... Zresztą łatwych rzeczy w kulturze współczesnej, głównie w jej odmianach masowej i popularnej, mamy wkoło siebie aż nadto, a kanoniczna literatura – między innymi ze względu na niepowtarzalne właściwości estetyczne i światopoglądowe – kształtuje skupienie, myślenie, wrażliwość.

Zagadnienie kanonu ma też szerszy niż tylko literacki kontekst. Chodzi także o to, jakie postawy oraz poglądy uznajemy w edukacji za kluczowe i jakie w związku z tym wartości przekazujemy uczniom i uczniom.

Moim zdaniem to przede wszystkim kwestia konsekwentnego budowania etosu, czyli zbioru określonych wartości. Są to: wiarygodność, odpowiedzialność, prawdomówność. Ma to zastosowanie w praktyce. Jeżeli coś obiecuję, to dotrzymuję słowa. Jeśli ganię za spóźnianie się, to sama tego nie robię. Nie przeklinam przy uczniach, bo nie chcę, żeby tak mówili w innych sytuacjach. I staram się wszystkich oceniać według sprawiedliwych zasad. Zresztą w szkole inaczej nie można funkcjonować, a jeśli ktoś próbuje kombinować, to z reguły źle kończy. Klasa obnaża: minięcie się z prawdą, fałsz, słabość charakteru – to wszystko widać jak na dłoni. Co oczywiście nie znaczy, że nie mamy prawa do popełniania błędów. Mamy, jak najbardziej, ale do błędów trzeba umieć się przyznać.

Katarzyna Koszewska

Absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Szczecińskim. Nauczyciel dyplomowany języka polskiego z wieloletnim doświadczeniem dydaktycznym. Była dyrektorem Gimnazjum nr 26 w Szczecinie i wicedyrektorem ds. dydaktycznych w Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie. W latach 2006–2008 pełniła funkcję Zachodniopomorskiego Wicekuratora Oświaty. Pracowała jako nauczyciel konsultant w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W latach 2016–2021 dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego w Ministerstwie Edukacji i Nauki. Od grudnia 2022 roku Zachodniopomorski Kurator Oświaty.

Czyją własnością są lekcje języka polskiego?

Krzysztof Biedrzycki

Podstawa programowa języka polskiego i kanon lektur szkolnych wobec wymagań współczesności

Polonistyka (nie) dla wszystkich

O celach i przebiegu lekcji języka polskiego decydują poloniści, bo są specjalistami w tej dziedzinie – to oczywistość. Podobnie o lekcjach matematyki decydują matematycy, historii – historycy, wychowania fizycznego – wuefiści. Każdy zna się na swoim przedmiocie i wie, czego powinien uczyć. Czy można i warto tę regułę podważać?

W roku 2022 do matury w Polsce podeszło około 270 000 osób, w tym około 60 000 wybrało język polski jako przedmiot zdawany na poziomie rozszerzonym (dane z raportu CKE¹). Maturę na

poziomie podstawowym zdało (czyli osiągnęło przynajmniej 30% możliwych punktów) prawie 260 000 osób, co stanowi 96% ogólnej liczby abiturientów. Studia polonistyczne i pokrewne (jak edytorstwo, kulturoznawstwo i inne) w całym kraju rozpoczęło około 15 000 młodych ludzi (szacunek na podstawie danych z uniwersytetów). Z tej statystyki wynika, że niespełna 6% absolwentów szkół średnich kończących się maturą to przyszli poloniści (w bardzo szerokim rozumieniu tego pojęcia). To tylko 25% z tych, którzy zdawali język polski na poziomie rozszerzonym. Ten odsetek jest jeszcze niższy, gdy weźmie się pod uwagę całą populację,

a więc również osoby niezdające matury – w 2022 roku to około 350 000 (tytu uczniów skończyło gimnazja w 2019 roku)², a zatem poloniści to niewiele ponad 4% z nich.

Czemu przytaczam dane statystyczne? Żeby unaocznic, iż lekcje języka polskiego w szkole podstawowej mają być przeznaczone również (lub przede wszystkim) dla 96% uczniów z całej populacji, a w szkole średniej kończącej się maturą dla 94%, którzy niekoniecznie są zainteresowani przedmiotem. Oczywiście przyszłych polonistów trzeba otoczyć opieką, ale nie oni mają być głównymi adresatami dydaktyki języka polskiego.

Inżynier czyta Mickiewicza

Dwie sytuacje. Podczas jednej z dyskusji nad wymaganiami maturalnymi pada głos, żeby uniwersytety brały pod uwagę wynik matury z języka polskiego przy rekrutacji na wszystkie kierunki. Wtedy pewien profesor chemii ostro protestuje: „Mnie nie obchodzi, czy moi studenci wiedzą, co Mickiewicz miał na myśli, gdy pisał *Dziady*! Od polonistów nie wymaga się znajomości struktury polimerów”. Tak, w uszach polonisty brzmi to jak bluźnierstwo, a co najmniej jak wyraz ignorancji; gdy już jednak minie nasze święte oburzenie, powinniśmy się jednak zastanowić, z czego wynika ten opór. Druga sytuacja – dyskusja panelowa na temat roli języka polskiego w oczach pracodawców. Tutaj głosy odwrotne: wołające o kształcenie polonistyczne, ale nastawione na umiejętności komunikacyjne, czy szerzej – „umiejętności miękkie”. Tak więc nie tylko waga języka polskiego nie zostaje obniżona, lecz nawet zostaje podwyższona, tyle że nie *Dziady* znajdują się w centrum uwagi.

Tak widzą naszą polonistyczną rolę w szkole inni. Ustawiają nas w takiej perspektywie, jaka dla nich jest istotna. Patrzą na język polski jako na przedmiot, od którego można wymagać, ale którego roli – ich zdaniem – nie należy przeceniać.

Natomiast my sami postrzegamy lekcje języka polskiego jako szczególnie ważne, postawione w centrum, realizujące nasze, polonistyczne cele. Oczywiście mamy swoje argumenty i nie chodzi o to, żeby je zbijać. Ważne jest, żeby na nasz przedmiot spojrzeć z perspektywy innych i wyciągnąć z tego wnioski.

Ustawienie swojego przedmiotu w centrum to zresztą nie tylko nasza polonistyczna przypadłość. Zacytuję wstęp do podręcznika do fizyki dla siódmej klasy szkoły podstawowej: „(...) wybitny polski pisarz Stanisław Lem (...) w jednej ze swoich książek opisuje inwazję pozaziemskiej cywilizacji na naszą planetę. Wśród pierwszych działań obronnych podjętych przez władze Ziemi jest ukrycie w bezpiecznych schronach przedstawicieli nauk ścisłych – jako najcenniejszych członków ziemskiego społeczeństwa. (...) już teraz osoby wykonujące zawody związane z naukami ścisłymi są »w cenie«. Wszelkich specjalności inżynierowie: konstruktorzy, budowniczowie, elektrycy, informatycy, a także fizycy i wynalazcy to ludzie, dla których w nowoczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy nigdy nie zabraknie pracy. (...) Dobre podstawy pozwolą w liceum wybrać klasę o profilu ścisłym, a potem studia techniczne. (...) Pozostaje mi jeszcze zwrócić się do tych, którzy już teraz zakładają, że przedmioty ścisłe nie są dla nich. Spróbujcie, może jeszcze zmienicie zdanie! A jeśli nie, to wiedźcie, że humanista także powinien znać zasady funkcjonowania przyrody”³. Dlaczego przytaczam ten fragment? Żeby na tym przykładzie pokazać, na jakie niebezpieczeństwo naraża się osoba, która nie włącza samokrytycznego spojrzenia na swój przedmiot. Zaczyna od swoistego szowinizmu, polegającego na tym, że jako lepsi („najcenniejsi”) są pokazani przedstawiciele nauk ścisłych, cała zachęta skierowana jest wyłącznie do tych, którzy wykazują zainteresowanie właśnie tymi naukami; pozostałych traktuje się protekcyjnie – albo „jeszcze” się nie nawrócili na fizykę, albo pozostają humanistami, którzy mimo

wszystko mogliby poznać „zasady funkcjonowania przyrody”. Widzimy dobrze, że tok rozumowania autorki jest dokładnie odwrotny od tego, jaki powinien być. To wszyscy mają poznać odkryte przez naukę reguły rządzące naturą i po to jest fizyka (chemia, biologia, geografia) w szkole, a nie po to, żeby dzielić ludzi na najcenniejszych i mniej cennych (gorszy sort?); fizyka nie jest przeznaczona wszak wyłącznie dla inżynierów.

Tak samo jest z językiem polskim. On powinien być dla wszystkich uczniów, zwłaszcza nie-polonistów, gdyż to oni stanowią znakomitą większość – bo aż 96% populacji!

Stawiam zatem jednoznaczną tezę: lekcje języka polskiego nie mogą pozostać własnością polonistów, podobnie jak lekcje fizyki – fizyków, a lekcje angielskiego – anglistów. Perspektywa specjalistów jest ważna w pracy badawczej, gdy jednak przechodzimy do praktyki dydaktycznej, musimy być gotowi na konfrontację z odbiorcami, którzy wcale nie muszą podzielać naszych poglądów, hierarchii i potrzeb. Powiem nawet więcej: konfrontacja z innymi będzie pożyteczna i dla nas samych, żeby wyjść poza oczywiste dla nas, polonistów, obszary pojęć i drogi myślenia. Warto, a nawet trzeba wystawiać się na pytania i wątpliwości, żeby udzielać odpowiedzi nie zawsze oczywistych. Właśnie, na przykład: po co chemikowi *Dziady*? Tylko po to, żeby poznał kod kulturowy? Czy naprawdę bez *Dziadów* nie zdoła on zrozumieć historii Polski i współczesnej kultury? Spróbujmy sformułować przekonującą odpowiedź.

Od literatury do polityki (i z powrotem)

Przyjrzyjmy się pokrótce, dla kogo została opracowana licealna podstawa programowa do języka polskiego z 2018 roku. Gdy kilka lat temu analizowałem podstawę programową dla szkół podstawowych (z 2017 roku), sformułowałem tezę o jej protoakademickim charakterze – już w szkole podstawowej przygotowywano przyszłych stu-

dentów polonistyki⁴. Jak to wygląda w liceum i technikum?

Kształcenie literackie i kulturowe podporządkowane zostało historii literatury i poetyce. O ile ogólne cele nauczania literatury są słuszne – chodzi o uformowanie kompetentnego czytelnika (co najwyżej można się zastanawiać, czy kompetentny czytelnik, który nie jest literaturoznawcą, musi się posługiwać metodologią i terminologią naukową), o tyle wymagania szczegółowe pokazują, że ich celem jest nie tylko nadanie **wszystkim** niezbędnej ogłady humanistycznej, ale nade wszystko przygotowanie do studiów filologicznych.

Oczywiście, uczeń powinien poznać podstawy periodyzacji historycznoliterackiej, ale wymaganie, żeby problematykę utworów wiązał z programami epoki literackiej⁵ (I.1.9) już oznacza ściśle naukowe, filologiczne podejście do lektury. Podobnie konieczność czytania w rozlicznych kontekstach (wymienione są: historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny, mitologiczny, biblijny, egzystencjalny: I.1.15). Znajomość środków wyrazu artystycznego, a zwłaszcza umiejętność ich nazywania, jest potrzebna, ale nie wszystkie z nich muszą być rozpoznawane przez zwykłego czytelnika, na przykład eufonia czy epifora (I.1.4). Zapoznanie ucznia z niektórymi koncepcjami filozoficznymi jest dobrym pomysłem, jednak wymaganie charakteryzowania głównych prądów filozoficznych i określanie ich wpływu na kulturę epoki (I.2.5) oznacza pogłębioną (a zatem trudną lub wręcz niedostępną dla większości) znajomość dziejów myśli. Wiedza o teatrze starożytnym może być ciekawa dla wszystkich, ale refleksja o jego wpływie na rozwój sztuki teatralnej i zrozumienie kategorii *katharsis* (I.2.4) to już domena zainteresowanych historią kultury. Każde z tych wymagań ma swoje uzasadnienie i dobrze by było, gdyby przyszły lekarz, inżynier lub prawnik dużo o literaturze i kulturze wiedzieli. Zauważmy

jednak, że kształcimy w ten sposób czytelnika w pełni profesjonalnego, stosującego naukowy aparat analityczny, nie czytelnika zaangażowanego emocjonalnie w proces odbioru dzieła.

Najwięcej wątpliwości w tym kontekście budzi lista lektur, począwszy od liczby pozycji. Kilkadziesiąt utworów nie przytłoczy wytrawnego i wprawnego czytelnika, jednak dla wielu uczniów to zadanie ponad siły, zwłaszcza dla tych, którzy swoją przyszłość wiążą nie z filologią, ale z zupełnie innymi dziedzinami (nie miejsce tu na przedstawianie przyczyn współczesnego nie-czytania, ale oprócz dominacji przekazów elektronicznych odgrywa znaczącą rolę fakt obciążania młodych ludzi wiedzą tak w szkole, jak w całej infosferze). Inna sprawa, że z kolei aktywni czytelnicy zostają w ten sposób pozbawieni inicjatywy w samodzielnym doborze lektur.

Nie sama liczba tekstów jest jednak najważniejsza. Zwróćmy uwagę, co licealiści mają czytać. *Lament świętokrzyski*, *Legenda o świętym Aleksym*, wiersze Daniela Naborowskiego czy Adama Asnyka, *Gloria victis* Orzeszkowej i *Rozdziobią nas kruki, wrony...* Żeromskiego – to utwory interesujące wyłącznie dla historyków literatury. *Odprawa posłów greckich* Kochanowskiego może być ciekawa jako dramat polityczny, ale najpierw trzeba zrozumieć jej literalny i mitologiczny sens, a to z racji i języka dramatu, i jego retoryki, i odniesień kulturowych, historycznych, które dostępne są tylko w lekturze profesjonalnej. Teksty Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Piotra Skargi czy Stanisława Staszica ważne są dla historyka myśli politycznej, ewentualnie dla badacza dyskursu, dla nikogo więcej. To tylko przykłady. Wśród 85 pozycji lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych są teksty nie tylko warte lektury, ale godne uważnego i dłuższego zatrzymania się przy nich. Problem polega na tym, że większość z nich wymaga dużej kompetencji czytelniczej – od zrozumienia słów (nawet utwory sprzed stu lat stawiają dziś opór językowy) po rozliczne konteksty.

Zaproponowany spis lektur bez reszty podporządkowano historii literatury, przy czym zdecydowanie konserwatywnej jej wizji. Z pewnymi korektami (o charakterze światopoglądowym, na przykład większa reprezentacja utworów religijnych i zawierających jednostronną wizję patriotyzmu, a w przypadku literatury współczesnej o charakterze politycznym) to powtórzenie spisu lektur z lat 70. i 80. Wyraźnie zatem widać, że celem jest reprodukcja wiedzy literaturoznawczej. Chodzi o wiedzę i wyposażenie uczniów w kod kulturowy, tyle że kod jednoznacznie zinterpretowany i niekoniecznie stanowiący klucz do zrozumienia współczesnej kultury polskiej. Poza tym podporządkowany niezwyfikowanej przez dorobek ostatnich 50 lat wiedzy literaturoznawczej. Efektem nie jest czytanie lektur, ale ich nieczytanie, poznawanie za pośrednictwem audiobooków (z przyspieszonym tempem odtwarzania), streszczeń, bryków, ekranizacji, gotowych interpretacji podawanych na lekcji, zawartych w podręcznikach lub (częściej) na portalach internetowych, gdzie skomplikowany utwór literacki sprowadzony zostaje do kilkudzaniowej formuły.

Przed wszystkim kompetencje językowe i kulturowe

Jeśli chodzi o kształcenie językowe i tworzenie wypowiedzi, to zasadnicza część podstawy programowej została celnie zbudowana, nastawiona tak na refleksję o języku, jak praktyczne jego użycie. Ale i tu pojawiają się treści profesjonalne, które dla przeciętnego ucznia mogą być trudne. Znajomość i zrozumienie pojęć **znaku** językowego, **aktu** komunikacji językowej, **funkcji** tekstu, **wiralności**, wyjaśnianie oddziaływania na odbiorcę środków retorycznych, rozpoznawanie chwytów **erystycznych** w wypowiedzi – to już są zagadnienia akademickie, wymagające wiedzy z zakresu teorii komunikacji, retoryki, a nawet

psychologii odbioru. Z perspektywy świadomości komunikacyjnej co prawda przydatne, ale dla przeciętnego użytkownika języka – nazbyt specjalistyczne. A przecież, na przykład, nie powinno chodzić o pojęcie wiralności (jej definicję), lecz o dostrzeżenie zjawiska reklamy wiralnej; nie tyle o teoretyczne rozpoznawanie zabiegów erystycznych, ile o umiejętność bronienia się przed nimi.

To, co najważniejsze dla każdego ucznia, niezależnie od jego przyszłości, gdzieś w natłoku specjalistycznych treści znika lub jest słabo wyeksponowane. Przede wszystkim przecież trzeba ćwiczyć i rozwijać umiejętności komunikacyjne. Wiedza o języku czy zasadach retoryki ma służyć temu celowi, sama dla siebie staje się celem tylko dla uczniów zamierzających studiować filologię. Lekarz, adwokat, mechanik samochodowy, mistrz kuchni – muszą umieć formułować jasno myśli, skutecznie porozumiewać się w pracy, życiu rodzinnym i publicznym. To powinien być pierwszy cel przedmiotu o nazwie język polski.

Drugi cel to wyposażenie młodego człowieka w kompetencje kulturowe. Jednak sprowadzenie ich do wiedzy z historii literatury to pomyłka. Czytanie tekstów niezrozumiałych, w dodatku w dużej liczbie, jest kontrproduktywne. Oznacza wyposażenie w wiedzę powierzchowną, ale bez istotnego zaangażowania w doświadczenie kultury. Przecież jego fundamentem powinny być: przeżycie, zaangażowanie emocjonalne, próba zrozumienia. Literatura, jeśli ma nie być martwa, powinna coś ważnego mówić czytelnikowi. Szkoła nie może być muzeum pamiątek, bo w ten sposób nie wprowadza w świat kultury, tylko uczy nazwisk, zjawisk i tytułów.

Dlaczego potrzebujemy interpretacji?

I tutaj dochodzimy do największej chyba słabości nowej podstawy programowej, mianowicie zepchnięcia na margines interpretacji. Zredukowana została ona do dwóch punktów, które nie są

wyeksponowane. Jako 14 punkt w części I „Czytanie utworów literackich” pada sformułowanie „[uczeń] przedstawia propozycję interpretacji, wskazuje w tekście miejsca, które mogą stanowić argumenty na poparcie jego propozycji interpretacyjnej”. Prawie wszystkie z 16 punktów dotyczą wiedzy, a i ten związany z interpretacją wskazuje, że nie o samodzielność myślenia chodzi (o tej w ogóle nie ma mowy), ale o procedurę uprawomocnienia, co oczywiście jest ważne, ale nie można wyłącznie do tego sprowadzać całego aktu interpretacji. Drugi zapis pojawia się w części II „Odbiór tekstów kultury”, gdzie w punkcie 6 czytamy: „odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki”. Tutaj wymaganie brzmi bardzo ogólnie (a więc otwiera możliwość samodzielnego odczytania tekstu), zarazem jednak konkret dotyczy kodu, a zatem dla niejednego nauczyciela tylko to staje się wymierną treścią.

Oczywiście w centrum nauczania języka polskiego musi być literatura i to literatura o wysokich walorach. Jak jednak jej uczyć? Przede wszystkim na szczycie umiejętności musi być umieszczona właśnie interpretacja jako efekt racjonalnego zmierzenia się z tekstem⁶. Racjonalność to jednak tylko jedna droga odbioru. Polonistyka nie może odcinać się od emocji, przeżycia dzieła. Nie zapominajmy, że literatura jest nam potrzebna o tyle, o ile daje nam dostęp do siebie samych, wyraża to, co dzieje się w nas⁷. I oczywiście opisuje oraz nazywa świat⁸. Dlatego tak ważną rolę pełni samodzielną i twórczą interpretacją. Zresztą interpretacja literacka nie zatrzymuje się tylko na sobie – to nauka interpretowania świata, rzeczywistości, tego, co czytamy i słyszymy, to nauka rozumienia drugiego człowieka, nauka komunikacji⁹. Wiedza z zakresu historii literatury i poetyki ma uczniowi służyć jako narzędzie do analizy dzieła, która będzie pogłębiała jego interpretację, będzie nakładała na nią dyscyplinę. Dla nie-polonisty to właśnie narzędzie, nie cel sam w sobie.

Przekonanie, że Mickiewicz, Sienkiewicz i Żeromski stanowią fundament tożsamości polskiej jest naiwne, bo szkoła, jeśli z nimi uczniów zapoznaje, to za pośrednictwem narzuconej interpretacji. Przy mnogości lektur nie ma czasu na rozmowę, poważną dyskusję, a tym bardziej na twórczy spór z tradycją.

Jest paradoksem, że w książce stanowiącej teoretyczne uzasadnienie dla obowiązującej obecnie podstawy programowej języka polskiego Andrzej Waśko mocno upominał się o kształcenie umiejętności interpretacji, zarazem jednak w dalszym ciągu wywodu stawiał na konieczność wyposażenia ucznia w mocną polonistyczną wiedzę fachową. Ironicznie w tym kontekście brzmi fragment tytułu: „nie tylko dla polonistów”¹⁰. Interpretacja byłaby tu rozumiana jako profesjonalne dochodzenie do sensów dzieła pod kierunkiem nauczyciela. Celem byłby jednak nie sam kontakt z literaturą, ale wyniesienie wysoko jednej tylko z funkcji literatury, czyli kształtowanie silnej tożsamości narodowej.

Czytać, ale nie przeciążać

W tym momencie trzeba zadać pytanie o kanon lektur. Czy on jest w szkole niezbędny? I jak bardzo ma być rozbudowany? Czy ma stanowić odbicie dziejów literatury? Według jakiego ich rozumienia? Jaka ma być jego funkcja?

W obejmującej ostatnie sto lat historii dydaktyki literatury polskiej mieliśmy różne podejścia: w latach 30. (po reformie jędrzejewiczowskiej) lektura miała służyć wychowaniu patriotycznemu, podobnie jak dzisiaj; po wojnie z różnym natężeniem wykorzystywana była do indoktrynacji ideologicznej, bezwstydnie w pierwszej połowie lat 50., w połączeniu z elementami narodowymi w latach 60., w sposób zniuansowany w latach 70. i praktycznie bez ideologii w latach 80. Od lat 90. czasem śmieiej, czasem nieśmiało przekierowywano uwagę na uczenie samej lektury. W tle jednak pozostawała dokładniej czy mniej dokładnie wykładana historia literatury. Kanon bywał rozbudowany. Czasem, jak w latach 50., tak bardzo, że trzeba było go czym prędzej zredukować, bo okazał się fikcją. Nie zawsze jednak twórcy dokumentów nadających kształt edukacji polonistycznej kładli nacisk na liczbę czytanych pozycji, raczej punkt ciężkości przesuwali na jakość lektury. Tak było w latach 20., gdy ówczesny „program naukowy” gimnazjum przewidywał przeczytanie dwóch (!) lektur obowiązkowych rocznie i wybranych lektur dodatkowych, ale – co zaznaczano – „bez przeciążania uczniów”.

Podstawa programowa z 2008 roku nie była aż tak śmiała, ale też zredukowała liczbę lektur w stosunku do stanu z kilku poprzednich dekad: w szkole podstawowej miały to być co najmniej cztery pozycje rocznie, w gimnazjum co najmniej pięć pozycji, a szkole ponadgimnazjalnej co najmniej 13 utworów w całym cyklu nauczania. Rzecz ciekawa: według badania PISA w czasie obowiązywania tej podstawy programowej (pomiędzy rokiem 2009 a 2018) czytelnictwo wśród gimnazjalistów... wzrosło. Spadł odsetek zdecydowanie niechętnych czytać z 29% do 22%, a zwiększył się udział lubiących czytać z 36% w 2009 roku do 40% w 2018 roku. W roku 2018 więcej niż godzinę dziennie czytało 27% uczniów, w 2009 – 19%¹¹. Oczywiście trudno postawić jednoznacznie tezę, że owa zmiana stosunku do czy-

tania jest zasługą mniejszego obciążenia szkolnego w tym względzie, jednak na pewno redukcja liczby obowiązkowych lektur nie zaszkodziła, być może jednak pomogła tym, którzy samodzielnie wybierali książki i szukali w nich przyjemności, bo zostawiła im na to czas.

Dodajmy, że w wielu krajach o znacznie wyższym niż w Polsce poziomie czytelnictwa kanony lektur są ograniczone do kilku pozycji, w dużej mierze o wyborze poszczególnych utworów decydują nauczyciele, niekiedy w porozumieniu z samymi uczniami. W krajach o bogatej spuściźnie literackiej nie wykląda się w szkole historii literatury, natomiast wnikliwie czyta się wybrane arcydzieła (w Anglii jedynym bezwzględnie obowiązkowym autorem jest Szekspir, a we Włoszech – Dante).

Możliwa jest zatem szkoła bez rozbudowanego kanonu, a nawet bez kanonu w ogóle. Przekonanie, że Mickiewicz, Sienkiewicz i Żeromski stanowią fundament tożsamości polskiej jest naiwne, bo szkoła, jeśli z nimi uczniów zapoznaje, to za pośrednictwem narzuconej interpretacji. Przy mnogości lektur nie ma czasu na rozmowę, poważną dyskusję, a tym bardziej na twórczy spór z tradycją. Nie mówiąc już o zachęcaniu do samodzielnego czytania.

Równie ważne jak czytanie literatury powinno być ćwiczenie w szkole średniej umiejętności komunikacyjnych. Przyszły lekarz, prawnik, naukowiec, mechanik samochodowy czy fryzjer mają ze szkoły wynieść umiejętności rozumienia tekstu i jakiegokolwiek wypowiedzi (co wcale nie jest oczywiste), a także takiego mówienia i pisanie, żeby odbiorca właściwie odczytywał sens i intencję komunikatu. Szkoła nie może się ograniczyć do rozprawki na zadany temat i wyrecytowania odpowiedzi ustnej; powinna przygotować młodego człowieka do sprawnego posługiwania się różnymi gatunkami użytkowymi, do prowadzenia efektywnej rozmowy, publicznego wypowiedzenia się (również przed kamerą).

To, co powyżej, dotyczy 96% populacji. Natomiast dla 4%, czyli przyszłych polonistów (a może 20%, czyli potencjalnych humanistów z różnych dziedzin), przygotujmy ambitny i wymagający program przed-universytecki z rozbudowaną wiedzą o literaturze, nowoczesnymi metodami interpretacji, a także aktualną wiedzą o języku. Temu jednak ma służyć nauka w liceum na poziomie rozszerzonym.

Mniej lektur, więcej myślenia

Jak mogłaby wyglądać podstawa programowa do języka polskiego służąca wykształceniu młodego człowieka sprawnie, skutecznie i etycznie porozumiewającego się z innymi oraz samodzielnie, wnikliwie, twórczo obcujującego z dziełami literackimi (i nie tylko, bo przecież trzeba wprowadzać w świat twórczości w ogóle), nie stroniącego od czytania, potrafiącego swobodnie poruszać się w świecie kultury?

Padają różne propozycje. Mówi się zatem o konieczności przechodzenia od transmisyjnego do relacyjnego modelu edukacji¹². Zespół SOS dla Edukacji wskazał, że wystarczy, jeśli standardy nauczania oprze się na zestawie kompetencji kluczowych wypracowanych przez Parlament Europejski lub kompetencji zawartych w Polskiej Ramie Kwalifikacji¹³. Maciej Michalski zaprezentował konkretny projekt podstawy programowej opartej na PRK¹⁴. Również piszący te słowa sformułował propozycję alternatywnej podstawy programowej¹⁵. Żaden z tych projektów nie zawiera propozycji kanonu lektur. Nie dlatego, że nie przywiązuje się do niego wagi, ale z tej przyczyny, że jest on wtórny wobec zasadniczych celów edukacji polonistycznej. Właśnie – polonistycznej. Tym, którzy obawiają się, że w tej sytuacji nie dość będzie się kultywowało przywiązanie do tradycji polskiej, trzeba przypomnieć, że przedmiot nazywa się język polski, chodzi o porozumiewanie się w tym języku i że

uczeń ma być wprowadzany do kultury polskiej, ale ma być jej mądrym i aktywnym uczestnikiem, nie odtwórcą narzuconych odgórnie wzorców, których nie rozumie.

Na koniec powiedzmy, dlaczego tak ważne jest przekierowanie edukacji (w ogóle, ale polonistycznej może szczególnie) w stronę kształtowania kompetencji zamiast transmisyjnego przekazywania gotowej wiedzy.

Współcześnie znacznie więcej wiemy o funkcjonowaniu mózgu i procesach uczenia się. Stanislas Dehaene, opierając się na badaniach z dziedziny neuronauki i kognitywistyki, przedstawia cztery filary uczenia się¹⁶. Pierwszym z nich jest uwaga, gdyż pośród mnogości bodźców, jakimi bombarduje nas świat, musimy dokonywać selekcji informacji. A żeby jednak możliwe było wyłączenie uwagi, musi nastąpić alert, czyli obudzenie mózgu, zaciekawienie. Następnie trzeba nakierować uwagę w odpowiednią stronę; wreszcie mózg powinien tak zarządzić uwagę, by to, co poznane, zostało przeniesione do pamięci operacyjnej. Zobaczmy, jak w tym procesie ważną rolę odgrywa nauczyciel, który powinien tak pracować z uczniami, żeby nie tylko przykuwać ich uwagę do przekazywanych treści, ale nade wszystko kształcić ich umiejętność uważania. Drugi filar to aktywne zaangażowanie – gdyż bierny umysł nie uczy się. Dlatego szczególnie ważne jest rozbudzanie ciekawości. To ważne na lekcjach języka polskiego, gdzie uruchamiane są (lub powinny być) emocje. Trzeci filar to informacje zwrotne o błędach – uczeń ma prawo do popełniania błędów, bo w drodze do poznania nie da się ich uniknąć. Najważniejsze jest, żeby informacja zwrotna o błędzie nie była równoznaczna z karaniem, na odwrót – powinna ona wskazywać przyczynę potknięcia i drogę wyjścia w kierunku sukcesu. Czwarty filar to konsolidacja wiedzy. Dla polonisty ta wiedza o uczeniu się jest niezbędna. Mniej transmitowanej wiedzy (wedle łacińskiej sentencji *Multum non multa*), mniej lektur obowiązkowych, w zamian uczenie

uważności (na przykład w trakcie rozmowy, podczas czytania itd.), rozbudzanie ciekawości (czytanie angażujące, unikanie nudy, nawet trudny utwór z klasyki może wzbudzić ciekawość, jeśli pozwoli się go przeżyć z wszystkimi możliwymi emocjami, również negatywnymi), podejmowanie ryzyka błędu (na przykład w procesie interpretacji), wreszcie głębokie, niepowierzchowne konsolidowanie wiedzy.

Podstawowy kurs języka polskiego w szkołach średnich powinien być dostosowany do oczekiwań tych, którzy nie zamierzają studiować polonistyki. Pytajmy zatem chemików o to, czego by od nas oczekiwali. I na odwrót – bądźmy gotowi, że pewnego dnia o nasze oczekiwania wobec ich przedmiotu zapytają nas chemicy. A tak w ogóle to szkoła jest jedna, tak jak jeden jest świat. I literatura, i chemia, i matematyka mówią nam o nim, tylko każda z tych dziedzin robi to inaczej, i na co innego nakierowuje naszą uwagę. Toczył się kiedyś spór między malarzem a fizykiem o kolory: pierwszy poetycko je nazywał i upajał się ich pięknem, drugi mówił o długości fal. Oba języki – artyści i fizyka – są użyteczne, żaden z nich sam, w pojedynkę, nie wyczerpuje percepcji rzeczywistości.

Przypisy

- ¹ Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Sprawozdanie za rok 2020. Egzamin maturalny 2020. Język polski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, cke.gov.pl, data dostępu: 30.04.2023.
- ² Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w 2019 roku*, cke.gov.pl, data dostępu: 30.04.2023.
- ³ B. Sagnowska, *Wstęp*, w: B. Sagnowska, *Fizyka. Świat fizyki*. Podręcznik 7, Warszawa 2017, s. 6.
- ⁴ K. Biedrzycki, *Absolwent ośmioletniej szkoły podstawowej. Projekt wpisany w tekst podstawy programowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10, s. 67–75.

- ⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawa: liceum, technikum, szkoła branżowa I i II stopnia. Język polski*. Cyfry w nawiasach odnoszą się do numerów wymagań.
- ⁶ O wadze interpretacji w szkole pisali m.in.: B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; G. Tomaszewska, *Praktyki czytania: ponowoczesna interpretacja a szkoła*. Gdańsk 2019; D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019.
- ⁷ Istnieje bogata literatura na ten temat. Wskażmy tu tylko trzy pozycje, które są szczególnie ważne dla refleksji dydaktycznej ostatnich kilkunastu lat: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009; A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, w: K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2012, s. 15–29; K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017.
- ⁸ Inspirację można znaleźć w książkach: M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009; R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec – Katowice 2016.
- ⁹ O potrzebie, a nawet konieczności i konsekwencjach interpretacji w życiu politycznym pisze M.P. Markowski w książce *Wojny nowoczesnych plemion*, Kraków 2019.
- ¹⁰ A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.
- ¹¹ M. Sitek, B. Ostrowska (red.), *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*, Warszawa 2020, s. 63–64.
- ¹² *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość rozwoju kompetencji w Polsce*, red. zbiorowa, Kraków 2020.
- ¹³ *Szczyt edukacyjny. Podsumowanie debaty obywatelskiej: rozwiązania i rekomendacje*, red. zbiorowa, Warszawa 2023.
- ¹⁴ M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022, s. 178–182.
- ¹⁵ K. Biedrzycki, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 248–295, pressto.amu.edu.pl, data dostępu: 30.04.2023.
- ¹⁶ S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, przeł. D. Rossowski, Kraków 2021, s. 219–235.

Abstract

Who owns the lessons of Polish language and literature?

The thesis is: the main aid of teaching Polish language and literature at school is not transmission of professional knowledge in the domain of philology or humanities but preparing all students to the fit communication in native language and active participating in culture. Only 6% alumni of high schools chose Polish studies as their way at the university. At the same time the National Curriculum for high school is focused on the preparing all pupils to this kind of studies. We can notice the similar problem in the other subjects. The pragmatics of didactics is to take into consideration that the surplus of professional knowledge reduces the effectiveness of teaching.

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.

Nowe (od)czytanie?

Piotr Mosiek

Tropy pedagogiczne z dzieła Lecha Witkowskiego
Uroszczenia i transaktualność w humanistyce.

Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia

Jedną z najwartościowszych idei Floriana Znanieckiego o edukacyjnym charakterze jest postulowana przez tego wybitnego socjologa konieczność zmiany podejścia do praktyki wychowawczej, ukierunkowanej przede wszystkim na oddziaływanie na dzieci i dorosłych. Odnosząc się do pedagogicznych, a nawet systemowych peregrynacji Znanieckiego, Lech Witkowski przypomina zorganizowaną w 1929 roku w Kazimierzu nad

Wisłą konferencję pracowników oświatowych, w trakcie której uczonego postawił fundamentalną dla praktyki wychowawczej i oświatowej tezę (o wybuchowym charakterze!), iż wyłącznie dorośli mogą być przedmiotem intencjonalnego wpływu wychowawczego, tymczasem w odniesieniu do dzieci oraz młodzieży winno mieć miejsce tylko organizowanie działań (dopomaganie) wspierających samorozwój i samokształcenie.

W stronę cywilizacji oraz szkoły przyszłości

Przedstawiona przez Znanieckiego teza, żywo dyskutowana w czasie konferencji z innymi wybitnymi postaciami rodzimej pedagogiki i socjologii, w tym – Heleną Radlińską i Ludwikiem Krzywickim, nie rezonowała niestety później w pedagogicznym dyskursie, została w zasadzie niedoczytana, co podkreśla Lech Witkowski. Jej uzasadnienie stanowi trwałość zamkniętych układów w życiu dorosłym oraz nie zawsze przewidywalna dynamika rozwoju dziecięcej osobowości. Intencjonalne wpływanie na dziecko nie daje więc żadnych gwarancji osiągnięcia oczekiwanego rezultatu; w przypadku dorosłych wpływ wychowawczy może być znacznie trudniejszy, choć trwalszy i szerszy. Mając na uwadze wskazane dynamizmy wychowawcze, Znaniecki dochodzi do wniosku, iż w edukacji dzieci i młodzieży najbardziej eksponowanym celem (bardziej może jednak – zadaniem) winno być dążenie do wyzwolenia w nich potrzeby samokształcenia i samorozwoju jako postaw gwarantujących pomyślność dalszego przebiegu procesu inkulturacji i socjalizacji. Wartym zaznaczenia pozostaje fakt, iż uczony nie utożsamia „dążności samokształceniowych” dzieci z wychowaniem, oddziela te dwa procesy; wskazuje tu bowiem na rozwój „możliwości indywidualnych” (co może jednak wprowadzać nieco zamieszania do aparatu pojęciowego przynależnego naukom pedagogicznym).

Kazimierz Sośnicki również dostrzega dynamiczny i rozwojowy charakter tak postawionego zadania, choć jego perspektywa oglądu jest nieco inna. Dynamizm bowiem ów zestawia ze zmiennością życia społecznego i rozwojem społeczeństw. Ostatecznie jednak zakłada, iż: „opaniowywanie siebie i samokrytyka wychowanka odgrywają tu zasadniczą rolę i stąd celem wychowania jest właściwe wdrożenie do samowychowania. (...) Wtenczas też wdrożenie do samowychowania jest zarazem wdrożeniem do rozwijającego się, postę-

powego życia społecznego”¹. Szeroki kontekst edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej w rozważaniach Andrzeja Olubińskiego pozwala na sformułowanie w istocie zbieżnego z rozważaniami Sośnickiego stanowiska: „ostatecznym zadaniem edukacji wydaje się uświadomienie (jednostce – podkr. P.M.) potrzeby permanentnego samokształcenia w celu kierowania własnym, optymalnym rozwojem”². Autor osadza korzenie tej na wskroś humanistycznej idei kształcenia w czterech zaproponowanych w Raporcie dla UNESCO przez Jacques’a Delorsa filarach edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być³.

Samorealizacja to specyficzna właściwość człowieka, dzięki której jest w stanie osiągnąć szczęście, zrealizować własne marzenia, a przede wszystkim – optymalizować trajektorię rozwoju samego siebie (swoich talentów, zainteresowań, pasji życiowych). Kluczem podmiotowej aktywności człowieka staje się więc rozwój, długotrwały proces kierunkowych zmian, które mogą się spotkać z celowym oddziaływaniem wychowawczym instytucji zewnętrznych, zdaniem Znanieckiego, dopiero w dorosłym życiu.

Transgresja = rozwój

Aby jednak młody człowiek zdolny był do aktywności ukierunkowanej na siebie samego (bez względu na specyfikę jego zainteresowań, tętniących życiem pasji czy dojrzewających dopiero zamiłowań), konieczna jest wiedza o własnej osobie, czego *explicitie* Znaniecki raczej nie mógł jeszcze wyrazić. Znaczenie samowiedzy w procesie podejmowania decyzji tak uzasadnia Józef Kozielecki: „(...) w procesie wyboru człowiek integruje informacje o tym, co może się zdarzyć, z tym, jak wartościowe jest to, co może się zdarzyć. Czasem mówi się, że ostateczna decyzja jest funkcją wartości oraz prawdopodobieństwa osiągnięcia celu”⁴. Samowiedza to zatem warunek poznawania i kształtowania włas-

nej osobowości, kreowania konstruktywnych dla dalszego rozwoju działań typu „do”; to wreszcie funkcja świadomego procesu odkrywania własnych możliwości i konfrontowania ich ze środowiskiem zewnętrznym, w tym także – w dalszej kolejności – ze społecznymi potrzebami oraz rolami, które są i pozostają do objęcia.

Istnieje jednak pewien kluczowy warunek, którego odkrycie u Znanieckiego Lech Witkowski przypisuje Dzierżymirovi Jankowskiemu, a mianowicie – czynne, aktywne współdziałanie wychowanka z oddziaływającym na niego wychowawcą. Dopiero wzajemność i celowość interakcji obu partnerów stosunku wychowawczego prowadzić może do pożądaných rezultatów. Jak trafnie konkluduje Witkowski, odnosząc się do odkrytej przez siebie wcześniej idei „przymierza terapeutycznego” w opisie psychodynamiki⁵: „okazuje się, że analogicznie musi działać zasada postulowanego przeze mnie **przymierza edukacyjnego** (podkr. P.M.) w szkole lub rozwojowego w procesie wychowania, gdy pozyskanie do współdziałania oznacza »doprowadzenie wychowanka do gotowości« troski o siebie, tj. o swój własny rozwój i własną przyszłość”⁶.

Rozwój jest procesem dynamicznym, którego kinetyka dalece wykracza poza utrwalanie *status quo*. To zaprzeczenie stabilizacji, swoisty akt transgresyjny, którego istotą jest przechodzenie, a raczej przekraczanie poziomów niższych na korzyść wyższych. W procesie tym, określanym przez Kazimierza Dąbrowskiego dezintegracją pozytywną, istotną rolę odgrywa czynnik stymulujący siły instynktu rozwojowego, który jednocześnie osłabia i rozbija wąskie biologiczne tendencje i cele (tzw. siły prymitywne). „Odpowiedni potencjał rozwojowy, odpowiednie wychowanie powinny dać podstawę do przekroczenia cyklu biologicznego”⁷. Autor dostrzega w tym procesie swego rodzaju „misterium rozwojowe”, w którym wychowanek, dzięki własnym wysiłkom zorientowanym na autorozwój i troskę o siebie, przechodzi „od rozu-

mowania na usługach popędów prymitywnych do rozumowania na usługach osobowości”⁸.

Edukacja jako „efekt wybuchowy”

Wśród istotnych dla diagnozowania ułomności praktyk edukacyjnych wydaje się być kolejna, wyszukana przez Lecha Witkowskiego, refleksja Znanieckiego nad nauczycielskim sprawstwem rozwojowym, a w zasadzie – nad realnością procesu oddziaływania. Chodzi tu bowiem o „odróżnienie poziomu rozumienia treści od rozumienia znaczenia”⁹, zatem o sytuacje, w których akcentowane przez nauczyciela treści wymagają od wychowanka recepcji na poziomie analogii do własnych doświadczeń, jak również do ich znaczenia we własnym rozwoju, skutkującym zmianą nastawienia, które prowadzi do przemiany wewnętrznej.

Jaka jest zaś praktyka szkolna w tym względzie powszechnie wiadomo (choć oczywiście generalizacja nie ma tutaj charakteru jednoznacznie rozstrzygającego stwierdzenia). Z jednej bowiem strony proces reprodukcji wiedzy przeważa nad procesem jej przetwarzania, z drugiej zaś – orientacja kształcenia dla potrzeb testów i egzaminów (stanowiących nierzadko o selekcyjnej i stratyfikującej sile istniejących progów edukacyjnych) skłania nauczycieli do wymagania od uczniów bezrefleksyjnego, automatycznego i pamięciowego odtwarzania transmitowanych treści. Bezcenna wydaje się w tej sytuacji od lat już wdrażana inicjatywa warszawskiego Centrum Edukacji Obywatelskiej w zakresie upowszechniania w przestrzeni szkolnej strategii oceniania kształtującego w ramach programu „Szkoły Uczącej Się”. Jest ona oparta na następujących założeniach:

- 1) określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryterium sukcesu,
- 2) organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą,

- 3) udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają widoczny postęp,
- 4) umożliwianie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych,
- 5) wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się,
- 6) wzajemna koleżeńską obserwacja lekcji,
- 7) proces uczenia się jest widoczny dla ucznia i nauczycieli¹⁰.

Realizacji założeń oceniania kształtującego, czerpiącego inspiracje z programu KLT (*Keep Learning on Track*), służą specyficzne techniki sprzyjające wprowadzaniu strategii, takie jak chociażby: „nacobezu”, pytania problemowe, pozyskiwanie informacji od uczniów, informacja zwrotna, samoocena, samoewaluacja. Refleksyjne i metodycznie uzasadnione podejście do wspomagania procesu poznawczego u uczniów zbiega się tutaj z zastosowaniem przez nauczyciela strategii nadawania znaczeń analizowanym doświadczeniom i treściom. Niearbitralność semiotyczna jest tym bardziej znacząca, albowiem: „(...) nasz system pojęć nie jest czymś, z czego zwykle zdajemy sobie sprawę. W większości małych spraw dnia codziennego myślimy i postępujemy mniej więcej automatycznie, według pewnych utartych wzorów”¹¹.

Tymczasem w akcentowaniu przez nauczyciela przecinania się przestrzeni semantycznych chodzi o ujawnienie eksplozji znaczeniowych¹², w dalszej zaś konsekwencji – o generowanie „efektu wybuchowego” jako specyficznej formy dialogu przetwarzającego nastawienie poznawcze. Treści kulturowe nie są tutaj bowiem traktowane jako informacje, lecz jako źródła znaczeń, które odbiorca wpisuje w subiektywny sposób ich doświadczania i przetwarzania. Kryteria wybuchowości zawarte są w sekwencji/triadzie: przeżycie – przebudzenie – przemiana, zaświadczać jednocześnie o żywym stosunku odbiorcy/wychowanka do rozedrganą wielobarwnością znaczeń przestrzeni kulturowego dziedzictwa. Witkowski pisze: „(...) kształcenie nie oznacza i wymaga prze-

kształcania, więc ta przemiana wewnętrzna jest warunkiem egzystencjalnym duchowego spotkania otwierającego na nowy sposób istnienia”¹³. Sugerowane zatem przez Znanieckiego sprzężenie procesu posługiwania się z jednej strony treściami oraz z drugiej – weryfikowania ich znaczenia/ znaczeń nie wpisuje się z reguły w codzienny warsztat pracy nauczyciela, zorientowanego raczej na krótkowzroczność, doczesność oraz bezrefleksyjny automatyzm własnych oddziaływań edukacyjnych.

Kapitałna pozostaje myśl Znanieckiego (na którą zwraca uwagę Witkowski poprzez pryzmat analiz dzieł genialnego socjologa, dokonanych jeszcze w latach trzydziestych ubiegłego stulecia przez Ludwika Chmaja) o wymogu niearbitralności zdobywanej w szkole wiedzy, o konieczności przygotowania uczniów do wątplenia i dalszego poszukiwania, o konieczności rozwijania „niezadowolonej tęsknoty za tym, co jeszcze osiągnięte nie zostało: wszystko to przyczynia się do utrwalenia w ludzie tej zabójczej pewności siebie, która karze im wierzyć, że wszystko umieją i wszystko mogą krytykować”¹⁴.

A jeśli rzeczywiście nie trzeba (się) uczyć?

W swych pedagogicznych rozważaniach Znaniecki posuwa się do twierdzenia o konieczności przebudowy całego systemu kształcenia, który winien wskazywać ograniczoność sfery zastosowania poszczególnych prawd, jak również zaszczybiać w uczniu „przekonanie, że jakkolwiek być może ilość wiedzy, którą nabył, jest ona tylko kroplą w morzu nauki ludzkiej i nie upoważnia go do sądzenia niczym poza ciasnym zakresem zagadnień, które faktycznie nauczył się rozwiązywać”¹⁵. Tak rozumianą postawę poznawczą wybitny socjolog określa mianem „skromności umysłowej”, która dotychczas będąc przywilejem jedynie arystokracji ducha, powinna być upowszechniana, jego zdaniem, w systemie kształcenia powszechnego.

Myśl ta, w rozmaitych konstelacjach i poszerzeniach, pięknie przywoływana jest w otwierającym nowe horyzonty dla edukacji (nie) pedagogicznym dziele Tadeusza Sławka, zatytułowanym przekornie *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Doświadczanie świata nie zaczyna się wraz z przekroczeniem przez młodego człowieka bram szkolnych i nie kończy się w jej murach. Indywidualna ciekawość poznawcza to skłanianie do twórczych zwątpień i unikania charakterystycznej dla szkoły manieri segregowania wiedzy oraz opatrywanie jej nienaruszalnymi etykietami, albowiem „kształcenie (się) to rezygnacja z wszelkiego zamknięcia”¹⁶. Edukacja jest zatem *czytaniem*, uwolnieniem indywidualnych zainteresowań i wyswobodzeniem uwagi od krępujących więzów instytucjonalnej ciasnoty myśli i fragmentyzacji wiedzy, jest wreszcie „formą nieposłuszeństwa wobec tego, co narzucone”¹⁷.

Ze zbieżnej dla Znanieckiego i Sławka idei konieczności uwalniania człowieka od stereotypowych wyobrażeń i ujednociających modeli, wyrasta wybuchowa (a jakże!) myśl śląskiego humanisty o „pedagogice od-uczania (się)” jako skutecznej drodze do zbawiennego osłabiania poczucia pewności siebie. Zwarte dotychczas wyobrażenie o Akademii jako *instytucji (statuo* – zbudować, uważać za pewne) rozsadza znaczeniowo w rozważaniach Sławka traktowanie jej jako *destytucji (destituo* – pozostawić, opuścić). „Temu służy od-uczanie (się): opuszczeniu bezpiecznego schronienia, wystawieniu się na sztych ryzyka i samodzielnego, krytycznego myślenia”¹⁸. Chodzi o to, aby odnaleźć się w świecie nie kosztem świata, ani też nie kosztem samego siebie; pełna pokory wstrzemięźliwość, czy jak chciał Znaniecki – „skromność umysłowa”, prowadzić ma do uwalniania się od informacji jako faktu na rzecz nadawania jej wartościujących znaczeń. Ten emancypacyjny aspekt pobudzania cnoty odnajdywania się i lokowania w świecie dokonuje się na poziomie aksjologicznym oraz służy

(co u Znanieckiego jako socjologa wybrzmiewa nadto wyraźnie) budowaniu indywidualnej wolności dla demokratycznego, harmonijnego porządku społecznego, stanowiącego o sile „cywilizacji przyszłości”.

Wreszcie też i dla samej szkoły jako ważnej instytucji społecznego oddziaływania Znaniecki wysuwa istotne, modernizacyjne postulaty, na których znaczenie zwraca uwagę Witkowski. Chodzi zatem o trzy zmiany, mające prowadzić do dostosowania wychowania szkolnego do potrzeb dynamicznie przeobrażającego się społeczeństwa:

1. Zmiana programu szkolnego z uwagi na brak jego współbrzmienia z doniosłymi ideałami społecznymi.
2. Uczynienie ze szkoły ośrodka „twórczości teraźniejszego współuczestnictwa”, nie zaś czynienie z niej instytucji przygotowującej do współuczestnictwa w przyszłości.
3. Reorganizacja systemu klasowego w „system grup wytwórczych” służących odnalezieniu się w przyszłości przez uczniów w cywilizacji dorosłych¹⁹.

Szkoła, w myśl postulatów Znanieckiego o konieczności jej radykalnej przebudowy, ma stać się zatem swoistym laboratorium społecznym, którego mury pozostają szeroko otwarte na obserwację dynamiki społecznych przeobrażeń. Co więcej: ma czynnie pomóc w kreowaniu jednostek duchowo wyzwolonych, wszechstronnie twórczych i zdolnych do kulturowego wzbogacania oraz realnego przeobrażania otaczającego świata (co Zbigniew Kwieciński wpisywał w ramy emancypacyjnej funkcji szkoły²⁰).

Edukacja jako praktykowanie błędzenia

Znaniecki kapitalnie wychwytuje zanik stałości bytu społecznego na rzecz cywilizacyjnej płynności. Jak sugeruje jednak Elżbieta Ciżewska: „Płynność cywilizacji Znanieckiego nie jest płynnością cywilizacji Baumana, nie tylko dlatego, że

pierwsza to socjologiczne i filozoficzne marzenie, a druga to opis naszej współczesnej kondycji, ani też dlatego, że »procesualność« nie jest szczególną cechą nowoczesności, a po prostu kultury, wszechludzką zaś to nie globalizm²¹. Kluczowe jest to, że warunki społeczne zmieniane są przez ludzi – nie zaś odwrotnie; motorem tych zmian są tymczasem wybitne, twórcze jednostki (jako aktywne podmioty działające), a nie goniący za odmianą i zmiennością podniet włączęga, skory do ryzyka gracz, namiętnie kolekcjonujący nowe wrażenia turysta, czy uwikłany w nieważkość bytu, powierzchowność oraz „epizodyczność codziennych form współbywania” spacerowicz²².

Miejsce szkoły w przeobrażaniu/modernizowaniu świata i dopasowywaniu jego struktur do konstruktywnej demokracji jest u Znanięckiego – pedagoga niemałe, choć niejednoznacznie przez współczesnych oceniane (a może i niedocytane? – sugestia Witkowskiego). Pedagogiczne uroszczenia genialnego socjologa sprzed blisko wieku pozostają dla zadań stojących przed współczesną szkołą i edukacją aktualne, niektóre zaś stale świeże i wymagające roztropnego zastosowania oraz weryfikacji. Spoglądając przez pryzmat dogłębnej analizy dziedzictwa klasyków humanistyki oraz dostrzegając aktualne uwarunkowania funkcjonowania szkoły – Zbigniew Kwieciński precyzuje proste, choć doniosłe w swym sprawstwie wskazania: „1) kształtować myślenie krytyczne i sprzyjać pozyskiwaniu wiedzy o różnych kulturach; 2) pielęgnować uczucia wyższe, jak przyjaźń, miłość, bezwarunkowa życzliwość, przeżywanie piękna, wdrażać do poszanowania norm przyzwoitości, pracować ciągle nad eliminacją uczuć negatywnych; 3) stwarzać okazje do współdziałania i do czynów szlachetnych²³”.

W perspektywie indywidualnej rozwijanie myślenia krytycznego sprzyja pięknej praktyce błędzenia, poszukiwaniu środków wyrazu oraz możliwości śmiałego życia; w perspektywie społecznej – zapobiega bezradności wobec systemo-

wego zniewolenia oraz wytwarza mechanizmy emancypacyjnego protestu i obywatelskiej niezgody na jakąkolwiek formę niesprawiedliwości i ucisku. Jest nieodzowne w swym sprzężeniu z liberalnym porządkiem świata²⁴. Tak więc dawniej, jak i dziś w szczególności „potrzebna nam jest szkoła, która od początku uczy niebezwarunkowego dostosowywania się do uznanych sposobów organizacji świata, które oznaczałoby zgodę na jego obecny kształt, ale pobudza postawy rozumnej niezgody i konstruktywnego sprzeciwu²⁵”.

Warte pogłębienia...

Uwikłania Lecha Witkowskiego w odczytywanie potężnego dziedzictwa Floriana Znanięckiego noszą wartość uwypuklania impulsów²⁶, które dla współczesnej humanistyki (w tym – pedagogiki) rozbrzmiewają na nowo lub nawet zyskują wartość ideowego debiutu.

„Zależy mi na widzeniu w jego postaci i twórczości przesłanek myślenia zasługującego na podejmowanie, sygnalizującego idee warte pogłębienia, ciągle dopiero przebijające się w horyzoncie współczesnego rozumienia świata²⁷ – pisze Witkowski. W odniesieniu do wizji systemowej przebudowy szkoły – podkreślenia jej znaczenia dla budowania humanistycznej cywilizacji przyszłości, wskazywania roli nauczyciela w kształtowaniu procesów pogłębiających duchowość ludzką – wartość dziedzictwa idei Znanięckiego wydaje się być niepodważalna i bywa, choć czasami *implicite*, obecna we współczesnej teorii edukacyjnej i humanistyce.

Przypisy

- 1 K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 99.
- 2 A. Olubiński, *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*, Kraków 2018, s. 25.
- 3 J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

- ⁴ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 291.
- ⁵ L. Witkowski, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Toruń 2020, s. 138 i kolejne.
- ⁶ L. Witkowski, *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Kraków 2022, s. 199.
- ⁷ L. Witkowski, *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*, op. cit., s. 552.
- ⁸ D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014.
- ⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 2020, s. 38.
- ¹⁰ J. Łotman, *Kultura i eksplozja*, przeł. B. Żyłko, Warszawa 1999.
- ¹¹ L. Witkowski, *Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego*, „Orbis Idearum” 2021, nr 1 (9), s. 128.
- ¹² F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, Warszawa 2013, s. 99.
- ¹³ Ibidem, s. 100.
- ¹⁴ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021, s. 10.
- ¹⁵ Ibidem, s. 78.
- ¹⁶ Ibidem, s. 92.
- ¹⁷ L. Witkowski, *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*, op. cit., s. 191.
- ¹⁸ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 21.
- ¹⁹ E. Ciżewska, *Filozofia kultury w stanie wrzenia. Wstęp do Upadku cywilizacji zachodniej Floriana Znanieckiego*, w: F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej*, op. cit., s. 48.
- ²⁰ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- ²¹ Z. Kwieciński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Toruń 2019, s. 210.
- ²² E. Wasilewska-Kamińska, *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia*, s. 62 i kolejne.
- ²³ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, op. cit., s. 154.
- ²⁴ Kategorie impulsu przytaczam za: E. Balcerzan, *Literackość. Modele, gradacje, eksperymenty*, Toruń 2013. Autor wskazuje na cztery rodzaje impulsów literackości: formalno-językowy, emocjonalny, ideologiczny oraz naukowy.
- ²⁵ L. Witkowski, *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce*, op. cit., s. 191.

Abstract

(Re)reading anew?

The article attempts to continue reading Florian Znaniecki's academic works from a pedagogical perspective, which was undertaken at a large scale by Lech Witkowski in his latest book Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia (2022). An in-depth interpretation of the famous sociologist's works allows us to see important pedagogical premises for the development of the modern Polish school and education system. This text aims at emphasizing the most significant educational ideas, which may serve as a valuable source of inspiration for thinking about schools of the future and their effective modernization in these unstable times of liquid modernity.

Piotr Mosiek

Doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny. Wieloletni dyrektor Gimnazjum w Sierakowie i Zespołu Szkół Zawodowych w Rawiczu. Adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie. Autor wielu publikacji i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki. Autor książki *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)* (2004), współredaktor (z Andrzejem Radziejewiczem-Winnickim i Tadeuszem Frąckowiakiem) tomu *Spoleczne 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).

Szkoła (dla) przyszłości

Adam Jagiełło-Rusiłowski

Fińska edukacja w pułapce ekosystemu innowacyjności

W Polsce od lat jesteśmy pod wrażeniem fińskiego ekosystemu edukacji, uważając go za niedościgniony wzór, zwłaszcza w wymiarze wychowywania młodych pokoleń do innowacyjności. Podobnie na Finlandię patrzą kraje dalekowschodniej Azji. Finom mają czego pozazdrościć także Amerykanie i Brytyjczycy, których systemy edukacyjne, w ich własnych opiniach, są nieadekwatne do

poziomu współczesnych wyzwań rynku pracy i wykluczają spore grupy społeczne już od wczesnych lat życia¹. Z kraju o największej liczbie samobójstw wśród nieletnich Finlandia stała się najszcześliwszym miejscem na świecie, gdzie młodzież odczuwa realny wpływ na własny rozwój, może realizować swoje marzenia, a nawet pomagać innym osobom na całym świecie w osiągnięciu dobrostanu.

Dlaczego szkoła jest najważniejsza?

Finowie trzeźwo myślą o bliższej i dalszej przyszłości narodowej edukacji, uważnie analizując swój eko-system pod względem wyzwań i zagrożeń dla spójności i dobrostanu ogólnospołecznego. Innowacja rozumiana jako twórczy sposób zaspokajania pojawiających się ludzkich potrzeb i angażowania wszelkich zasobów na rzecz zrównoważonego rozwoju miała gwarantować Finom świetlaną przyszłość na przekór odwiecznym zmaganiom się z nieprzyjazną przyrodą, wrogimi sąsiadami i brakiem bogatych złóż naturalnych. System edukacji, postrzegany jako zabezpieczenie przyszłości, stał się priorytetem, dlatego tak wiele uwagi społecznej, debat oraz nakładów finansowych skierowano na uregulowanie prawa oświatowego, kształcenie i dobór kadr nauczycielskich, infrastrukturę, mechanizmy inkluzyjne, współpracę z otoczeniem.

Młodzież, rodzice, a nawet sami nauczyciele często wyrażają rozczarowanie szkolnictwem w swoim kraju i z wyprzedzeniem zgłaszają postulaty jego naprawy – od wczesnej edukacji po szkolnictwo wyższe. Protesty Finów mają różne formy: od wieców, flashmobów, po happeningi i strajki, a kwestie edukacji zazwyczaj łączone są z problemami klimatycznymi, ubożeniem społeczności lokalnej, wykluczeniem komunikacyjnym (na przykład wskutek cięć w transporcie publicznym) czy kulturowym.

Odpowiedź władz na głosy niezadowolonych jest zazwyczaj szybka i wielosektorowa. Na poziomie rządu zaangażowane są co najmniej dwa resorty: edukacji oraz spraw wewnętrznych, co świadczy o przekonaniu Finów, że kształcenie młodych pokoleń to nie tylko kwestia ich zatrudnialności, dobrostanu, rozwoju lokalnych społeczności, ale też spójności i bezpieczeństwa narodowego. Urzędnicy i politycy fińscy nie starają się więc gasić pożarów, ale robią wszystko, by na stałe wyeliminować jakiegokolwiek ryzyko

zachwiania stanu równowagi, w którym społeczeństwo ma autentyczne poczucie sprawowania kontroli i współdecydowania o swojej przyszłości. Za każdym razem w poszukiwanie lepszych rozwiązań angażowani są innowatorzy, organizowane są debaty, wysłuchania publiczne, hackathony, obozy innowacyjności itp. Do przygotowania i przeprowadzenia jednego z takich wydarzeń zostałem zaproszony przez wysokiej rangi urzędnika Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Finlandii. W tym artykule zamierzam się podzielić uzyskaną dzięki temu perspektywą.

Między polityką o szkołę (fiński system edukacji)

Na samym początku przedstawię główne podwaliny fińskiego systemu edukacji. Można je zwizualizować za pomocą dwóch piramid, które warto porównać do polskich realiów. Pierwsza pokazuje proporcje i priorytety nakładów na edukację, druga – strukturę wykorzystywanych w systemie zasobów.

„Odwrócenie” pierwszej piramidy polega na oparciu systemu na solidnie wynegocjowanej polityce oświatowej i regulacjach prawnych. Prawo





fińskie nakłada na rodziców obowiązek kształcenia dzieci przez minimum dziewięć lat, poczynając od 7 roku życia (do tego momentu priorytetem jest prawo do swobodnej zabawy). Państwo i władze lokalne są prawnie zobowiązane zapewnić bezpłatny dostęp do edukacji w tym wieku każdemu mieszkańcowi Finlandii, bez względu na indywidualne uwarunkowania, w tym specjalne potrzeby, status uchodźczy, kwestie kulturowe itp. Przed i po konstytucyjnym okresie kształcenia wszystkim Finom i przybyszom przysługuje też bezpłatne doradztwo, gwarantujące optymalny dobrostan i rozwój zgodny z indywidualnym potencjałem. Po 16 roku życia szkoły i poradnie zapewniają chętnym do rozwoju mentoring kompetencji potrzebnych do samorealizacji.

Prawo zapobiega jakiegokolwiek stygmatyzacji uczniów na podstawie rodzaju szkoły, do której uczęszczali. Między placówkami nie ma rywalizacji o zasoby, kadry nauczycielskie czy samych uczniów. Nie dokonuje się żadnych inspekcji, nie tworzy rankingów, nie testuje się uczniów poza ogólnokrajowym testem w 16 roku życia. Nie weryfikuje się nauczycieli, dyrektorzy szkół mają wysoką autonomię co do polityki rozwoju kadr oraz ewaluacji swoich placówek przy wsparciu władz lokalnych, autentycznie zainteresowanych jak najwyższą jakością kształcenia na swoim terenie.

Współpraca z rodzicami lub opiekunami musi się opierać na zasadzie równego traktowania i wzajemnego poszanowania, nawet tych niepodzielanych wartości. Oczywiście, dochodzi do licznych sporów, na przykład co do tego, jak można egzekwować swobodną zabawę najmłodszych, czy jak udzielać wsparcia w rozwoju pożądaných kompetencji młodzieży niezainteresowanej pozaobowiązkowym kształceniem.

O stabilności podstawy prawa oświatowego w Finlandii najlepiej świadczy fakt, że od 1994 roku ustawa edukacyjna i akty normatywne uchwalone przez Parlament nie uległy żadnym poważnym korektom. Prawo ma zatem charakter generatywny, zakłada wysoki kapitał społeczny realizujących je podmiotów i społeczności, a więc także otwartość na konstruktywne interpretacje i przełożenie na program kształcenia, który stanowi trzeci szczebel odwróconej piramidy.

Ważnym spoiwem między polityką a programem są kluczowe założenia i zasady edukacji. To one wyznaczają ramy interpretacyjne dla obu elementów systemu. Według Fińskiej Narodowej Rady Edukacji² kompetencje (wiedzę, umiejętności i postawy) budowane są zarówno indywidualnie, jak i grupowo poprzez doświadczenie i nadawanie tak osobistych, jak i kolektywnych znaczeń. Edukacja inkluzyjna to takie wspomaganie zmian w biografiach wszystkich uczących się oraz zbiorowej narracji, które służą dobrostanowi całej społeczności (bezpieczeństwu i zdrowiu, satysfakcji oraz poczuciu przynależności), bez względu na indywidualne, w tym kulturowe, różnice uczniów. Wszelkie działania w ramach edukacji fińskiej muszą uwzględniać następujące wartości:

- wolność – zapewnienie ochrony przed jakąkolwiek przemocą czy nadużyciem władzy, prawo do bycia podmiotem swojego kształcenia i kariery zawodowej, dokonywania wyborów, krytycznego myślenia i samorealizacji zgodnej z wyznawanymi wartościami czy tożsamością;

- równość – dostęp do takich szkół i edukacyjnych form wsparcia czy zawodowych ścieżek, które wybrane mogą być przez kogokolwiek, pomijając wszelkie ograniczenia (niepełnosprawność, pochodzenie, miejsce zamieszkania, stopień zamożności, płeć, religię itp.);
- prawa człowieka – respektowanie wszelkich potrzeb rozwojowych, w tym zabawy i ekspresji oraz swobodnego przemieszczania się do miejsc gwarantujących godne życie oraz poczucie przynależności;
- demokrację – prawo do bycia reprezentowanym w procesie podejmowania ważnych decyzji lokalnej i ogólnonarodowej społeczności, zabierania głosu dla dobra publicznego, przejrzystość w sposobie sprawowania władzy i przestrzegania prawa;
- różnorodność i wielokulturowość – docenianie i angażowanie do nauki i pracy wszelkich różnic międzyosobowych czy międzygrupowych jako służących innowacji, pokojowemu współistnieniu i dobrostanowi;
- zrównoważone środowisko – odpowiedzialne gospodarowanie zasobami przyrody z poszanowaniem jej bioróżnorodności, ograniczoności i piękna tak, by mogły się nią cieszyć następne pokolenia.

Program kształcenia w Finlandii opiera się na ogólnonarodowych zaleceniach spójności Fińskiej Narodowej Rady Edukacji z 2004 roku. Jest on zwięzłym opisem celów i uwzględnia różnorodne efekty kompetencyjne, a nie tylko treści. Jest uporządkowany według taksonomii Blooma, czyli klasyfikacji celów kształcenia, oraz daje dużą przestrzeń do integracji poprzez interdyscyplinarne projekty i współpracę z organizacjami pozarządowymi na rzecz lokalnej społeczności. Program sugeruje jedynie sieć niezbędnych pojęć dla wybranych przedmiotów. Wiedzę, umiejętności oraz postawy odnosi zaś do zakresu przyjętych przez wszystkie kraje OECD kompetencji kluczowych (lizbońskich).

Program zakłada decentralizację jego przekładania na specyficzne cele związane z rozwojem regionalnym i lokalnym. Tej aktualizacji mają pilnować samorządy. Kładzie także nacisk na budowanie inicjatywności i kreatywność uczniów jako podmiotów zmiany i innowacyjności. Uczniowie, rodzice, a nawet przestrzenie życiowe (jako „trzeci nauczyciel”) mają współtworzyć program, zapewniając poczucie sensu uczenia się i kulturę współpracy. Bez względu na rodzaj szkoły program promuje nabywanie kompetencji rozwiązywania problemów życia codziennego i doceniania jego piękna na poziomie sporządzania posiłków, aktywności fizycznej, ubioru, obcowania z naturą, kulturą materialną, intelektualną, estetyczną i duchową. Uczniowie muszą się nauczyć komunikowania w kilku językach, uważnie słuchać i wyrażać swoje pomysły na różne sposoby, tak by ich rozwiązania miały szansę być wykorzystane przez grupę. Państwo zapewnia spójne z programem materiały dydaktyczne, w tym podręczniki, ale – jak się domyślamy – to nie ich „przerobienie” gwarantuje dobre wykształcenie Finów.

Warte podkreślenia jest to, że realizacja programu kształcenia w Finlandii przez nikogo nie jest sprawdzana. Nauczyciele, uczniowie, rodzice, a nawet pracodawcy w ten program wierzą, ufają procesom jego aktualizacji, a przede wszystkim jego potencjałowi do generowania sytuacji „facylitujących” efekty kształcenia, czyli nabywania pożądanych kompetencji.

Mocne strony: nauczyciele i uczniowie

Specyfiką Finlandii jest oparcie edukacji na wysokiej jakości relacjach pomiędzy samymi uczniami, nauczycielami oraz innymi „interesariuszami”³. Nauczyciele darzeni są szacunkiem, zaufaniem, wysokim statusem materialnym i społecznym. Jest to zawód elitarny – wykonują go wybrańcy (jedynie 10% chętnych do takiej

pracy otrzymuje ją w wyniku wysoce selektywnego systemu potwierdzania kwalifikacji). Pedagodzy otrzymują też potężne wsparcie w rozwoju swojego warsztatu pracy przez całe życie, zwłaszcza metod zorientowanych na kształcenie kompetencji innowacyjności – zarówno własnych, jak i uczniowskich.

Najmocniejszą stroną fińskich nauczycieli jest, oprócz ich potwierdzonej inicjatywności, mistrzostwo w udzielaniu uczącym się informacji zwrotnej (*feedback/forward*). Po fachowej diagnozie nauczyciel kreuje liczne sytuacje edukacyjne i cierpliwie czeka, aż uczniowie zjawią się po wsparcie, ale tylko wtedy, gdy sami o tym zdecydują. Dzieje się tak dzięki wcześniejszym etapom (na przykład swobodnej zabawy i rozbieżnym zadaniom projektowym), kiedy to dzieci wyrabiają w sobie wystarczająco dużo samoregulacji oraz uwewnętrznionej motywacji do uczenia się poprzez twórcze rozwiązywanie wyzwań.

Nauczyciele zatem dbają przede wszystkim o ogólne wsparcie uczniów, uważając wszystkich za osoby niepowtarzalne, dostrzegają ich indywidualne zmagania i postępy, pomagają odpowiednio dobrać materiały, grupy rówieśnicze i zadania tak, by zapewniać optymalny rozwój. W systemie używa się pojęcia „podwójnej wyjątkowości” w przypadku osób, które ze względu na specyfikę swojego funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego czy fizycznego potrzebują podejścia specjalistycznego w organizowaniu ich kształcenia. Jak widać w odwróconej strukturze piramidy, nie oddziela się takich uczniów od grup rówieśniczych, a raczej daje możliwość współpracy ze specjalistami poprzez dodatkowe programy, przestrzenie, projekty. Tu też jakość związana jest z relacjami, jakie się podwójnie wyjątkowej młodzieży zapewnia bez ryzyka wykluczenia, ale też bez sprzedawania nadziei, gdy ograniczenia są realną przeszkodą w realizacji ich marzeń i edukacyjnych ambicji rodziców. System fiński nie pozwala definiować uczniów

poprzez ich deficyty, ale też nie daje złudnej wiary w cuda.

Ocenianie w Finlandii zajmuje najmniej uwagi ze wszystkich elementów eko-systemu. Finowie jakoś nie przejęli się utratą czołowej pozycji w rankingu PISA, przeprowadzanego w krajach OECD. Nie ulegli presji porównywania swoich absolwentów nie tylko do konkurencji w innych krajach, ale konsekwentnie pilnują, by uczniowie nie czuli się porównywani między sobą, nie chcieli rywalizować o swój status w grupie, demonstrować przewagi edukacyjnej w jakiegokolwiek sytuacji społecznej. Testowani są dopiero szesnastolatki i to też na zasadzie diagnostycznej. Wtedy rzeczywiście następuje pewne tąpnięcie w systemie, z którego wypada nawet do 8% młodzieży. Stanowi to, jak dotąd, nierozwiązywalny problem społeczny. Ogólne ambicje edukacyjne młodych Finów stały się ostatnio paradoksalnie niskie⁴, choć ich poziom wykształcenia i zdolność do zapewniania innowacyjności w różnych miejscach pracy nadal należą do najwyższych na świecie.

Nowa siła, czyli (re)konstruowanie wiedzy

Druga odwrócona piramida pomaga zwizualizować proporcje w eko-systemie fińskiej edukacji zagospodarowania zasobów uczenia się. Według podziału dokonanego przez autorów książki *New Power*, Jeremiego Heimansa i Henriego Timmsa, podczas gdy model sprawowania „starej władzy – waluty” działa odgórnie, liniowo, przekazując strzeżone pilnie zasoby tak, by zachować pełną nad nimi kontrolę, to „nowa władza – strumień” włącza jak najszerze kręgi, kanalizując ich energię i inicjatywność, rozprowadzając ją partycypacyjnie⁵. W największym uproszczeniu i kontekście technologii informacyjnych w starym modelu uczący się mają „downloadować” gotowe treści, a w nowym „uploadować” własne tak, by inni mogli się do nich odnieść i w ten sposób

W modelu fińskim pojęcie „szkoły” wraca do źródeł starożytnych. Nauka postrzegana jest jako odrywanie się od codzienności, zatracanie się w poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące uczniów pytania w różnorodnych tekstach, opracowaniach ciekawych przypadków, ale też w konstruktywnych relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, w tym ekspertami danej dziedziny wiedzy.

zasilać uczenie się całej sieci. Młodzież fińska docenia możliwości, jakie daje im takie odwracanie zasobów, ale coraz częściej wybiera ścieżkę kariery zwalniającą z presji tworzenia wartości dodanej. Widząc wokół siebie licznych założycieli startupów, chętnych do włączania w innowacyjność tych mniej przedsiębiorczych, spora część skupia się na swoich marzeniach z dzieciństwa i chce być strażakami, kolejarzami, kucharzami, kierowcami, farmerami, pilotami, ochroniarzami, fryzjerami. Zawody te wybierane są z pasji, a nie z braku dostępu do edukacji wyższej. Coraz więcej młodych Finów porzuca też uczelnie przed zdobyciem dyplomów, by rzucić się w wir zmieniania świata.

Model fiński to, oczywiście, system partycypacyjny, w którym uczący się rozpoznają wzajemne potrzeby, marzenia, pasje, motywacje, wyznawane wartości, ujawniają swoje różnorodne doświadczenia edukacyjne, źródła

wiedzy, sieci kontaktów z różnorodną społecznością uczącą się. Transparentność, zaufanie i gotowość do synergii uzupełniających się zasobów na tym etapie decydują o spójności całego systemu, który sam proponuje dalsze elementy organizacji uczenia się. Cele są ustalane jawnie, dynamicznie, wybierane i modyfikowane w odpowiedzi na ujawniane doświadczenia edukacyjne i potrzeby. Ich uszczegółowienie będzie indywidualizowane, tak by zwiększać zaangażowanie, fascynację wybranym wyzwaniem, poczucie przepływu, zwłaszcza w zadaniach rozbieżnych. Sieć jest głównym źródłem informacji zwrotnej co do jakości uczenia się, a poczucie sukcesu zapewnia obiektywny poziom wykonanych zadań, w tym ich twórczość czy innowacyjność – oceniona przez społeczność, w której także uczestniczą zainteresowani ciekawymi rozwiązaniami eksperci.

Fiński uczeń może się zatem kształcić w dowolnym miejscu, gdzie aktualnie przebywa. Zasoby online pozwalają dzieciom i młodzieży we własnym tempie zapoznać się z niezbędnymi pojęciami, wywodami logicznymi i procedurami, na przykład przeprowadzania eksperymentów, a potem aktywnie brać udział w (odwróconych) zajęciach/lekcjach. Coraz silniejszym trendem fińskiego (i szerzej nordyckiego) systemu edukacji jest też zapewnianie uczniom obcowania ze sztuką i procesem jej tworzenia. Uczenie estetyczne polega na wspomaganie wspomnianej wcześniej zmiany biograficznej poprzez działanie na metaforach, symbolach, przeżywaniu w rolach silnych emocji, przyglądaniu się pracy swoich zmysłów aktywowanych dziełami sztuki, stanom niepewności związanym z niejednoznacznym (rozbieżnym) wyzwaniem artystycznym i różnorodnością możliwych interpretacji.

W modelu fińskim pojęcie „szkoły” wraca do źródeł starożytnych – z greckiego, do przeszczeni „wolnego czasu”⁶. Studiowanie zatem to

odrywanie się od codzienności, zatracanie się w poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące uczniów pytania w różnorodnych tekstach, opracowaniach ciekawych przypadków, ale też w konstruktywnych relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, w tym ekspertami danej dziedziny wiedzy. Studiowanie to zobowiązanie przynależności do mądrej społeczności zapewniającej ciągły wzrost i radzenie sobie ze złożonością świata poprzez nieustanne „uploadowanie” własnego wkładu w naukę i postęp ludzkości. W kontraście do starożytnego modelu, gdzie dominuje jej bierny przekaz, w eko-systemie fińskim wiedza jest (re)konstruowana, pozwala na odkrywanie świata i siebie na nowo, zachęca studiujących do innowacji, zmieniania zastanej rzeczywistości, a nie tylko pochwalenia się nią na egzaminie czy rozmowie kwalifikacyjnej.

Paradoksy fińskiej edukacji

Właśnie w odniesieniu do miejsca studiowania w fińskim ekosystemie edukacyjnym chciałbym ujawnić pierwszy jego paradoks, związany z wszechobecną innowacyjnością. Zacznę od samych nauczycieli, ich rekrutacji na studia i procesu przygotowania do pracy w szkole.

Mitem jest to, że na studia pedagogiczne, tak jak na medycynę i prawo, przyjmowani są najlepsi absolwenci liceów. Zdaniem Pasi Sahlberg⁷ istnieje wręcz przeciwny trend – ponad 30% tych z najlepszymi wynikami z matur jest odrzuconych na egzaminach na kierunki nauczycielskie na przykład przez Uniwersytet w Helsinkach. Jedna z odrzuconych kandydatek na nauczycielkę mówiła, że mimo świetnego świadectwa, bardzo dobrego wyniku egzaminu wstępnego z rozumienia tekstu akademickiego, zaprojektowania wraz z innymi kandydatami zajęć z określoną grupą dzieci, nie przekonała komisji co do swojej motywacji do pracy pedagogicznej i nie wykazała się żadnymi wcześniejszymi doświadczeniami

(na przykład wolontariackimi) w tym kierunku. O przyjęciu na fińską pedagogikę decyduje więc rozmowa kwalifikacyjna, głównie pełna pasji prezentacja nastoletniego portfolio... nauczycielskiego. Przyszli pedagodzy dostają dość specyficzny przekaz, że nie o ich kompetencje akademickie, a nawet krytyczne myślenie będzie chodziło w ich przyszłej pracy, a o zdolność do empatii i inicjatywność w organizowaniu uczenia się innym.

Fińscy nauczyciele z pewnością kończą studia z solidnymi podstawami dydaktyki szczegółowej, psychologii, socjologii, technologii oraz projektowania edukacyjnego oraz z ogromnym doświadczeniem organizowania uczenia się w dowolnej przestrzeni. Zdecydowanie mniej orientują się w paradygmatach pedagogiki, filozofii czy ideologiach edukacyjnych. Nie znają historii pedagogiki własnej czy europejskiej ani systemów szkolnictwa innych krajów. Nie mają podstaw do spojrzenia na swoją zróżnicowaną klasę szkolną z lotu ptaka, zwłaszcza gdy nagle pojawiają się w niej uchodźcy, emigranci czy przybysze z innych krajów OECD. Kwestie integracyjne rozwiązują zazwyczaj same dzieci i system wsparcia socjalnego, ale „niefińska” młodzież może się często czuć niezrozumiana co do swoich ambicji i strategii edukacyjnych, rozdarta między oczekiwaniami rodziców i bezwarunkową akceptacją nauczyciela, a nawet całego ekosystemu.

Ciekawym paradoksem w funkcjonowaniu nauczycieli w Finlandii jest ich własna postawa wobec okazywanego im zaufania oraz systemowej autonomii. Skoro powierza się im grupę młodych ludzi, daje pełną swobodę w sposobie ich poznania, wyznaczania celów kształcenia, dobierania metod oraz zapewnienia optymalnego dobrostanu, skupiają się na byciu dla swoich uczniów uważnymi towarzyszami rozwoju i biorą za to pełną odpowiedzialność w bliskiej współpracy z rodzicami. Ignorują wszelkie naciski z zewnątrz, w tym próby ujednoczenia

działań edukacyjnych w szkole (na przykład ze względu na pandemię czy bezpieczeństwo publiczne). Są szczególnie wrażliwi na „nowinki” przychodzące do szkoły, jeśli ich promotorami nie są wieloletni sojusznicy z najbliższego otoczenia. Odrzucają często propozycje współpracy od fińskich uniwersytetów czy konsorcjów uniijnych, a nawet organizacji pożytku publicznego, w tym innowatorów społecznych. Nie włączają się w debaty publiczne, także dotyczące kompetencji innowacyjności.

W tej ostatniej kwestii, według badań Politechniki w Turku (TUAS), które miałem możliwość współprowadzić z zespołem INNOPEDA w 2017 roku, aż 76% nauczycieli liceów w Finlandii nie widziało potrzeby edukacyjnego wspomaganie młodzieży w byciu innowatorami, liderami transformacji społecznych itp. Własną kompetencję innowacyjności postrzegali przede wszystkim w kategorii autonomii właśnie oraz zaufania do innych jako podmiotów wszelkiej zmiany. Nie byli też zainteresowani zorganizowanym uczeniem się innowacyjności jako kompetencji, zwłaszcza na oddzielnych przedmiotach czy kursach. Z narracji badanych nauczycieli wynikało, że sami nigdy nie zastanawiają się, czy są innowacyjni, nie znają żadnych sposobów rozpoznawania wśród młodzieży potencjalnych innowatorów. Pojęcie innowacyjności uważają za przereklamowane i preferują skupianie się na aspekcie równościowym i problematyce zrównoważonego rozwoju.

Wsparcie poza ekosystemem

Szczyt Innowacji Społecznej „Waves”⁸, który współorganizowałem z ASHOKA Nordic w Helsinkach w 2022 roku, ujawnił, że Finlandia posiada wszelkie zasoby, by dokonywać transformacji społecznych dzięki pracy i przywództwu wewnątrznie zmotywowanych, głównie bardzo młodych liderów zmiany (*changemakers*). Spot-

kałem tam wielu świeżych absolwentów fińskich uczelni, często mających już w dorobku kilka dobrze prosperujących firm. Wszyscy uczestniczyli w Szczycie, by mówić o swojej misji zmieniania świata: włączania w system przedsiębiorczości tych mniej zdolnych czy cierpiących psychicznie, ograniczania cierpień zwierząt poprzez przechodzenie na weganizm, skupiania się na rozwoju wewnętrznym itp. Młodzi innowatorzy społeczni nie mieli większych problemów ze zorganizowaniem wsparcia społecznego, zgromadzeniem środków finansowych na swoje transformacje. Wiedzieli, jak docierać i przekonywać tych, od których decyzji dana transformacja może zależeć. Za nic nie obwiniali polityków czy bogaczy. Byli wyraźnie zdeterminowani, by poświęcić tyle czasu i osobistej energii, ile będzie potrzebne do osiągnięcia pożądanego zmiany, wpływu społecznego, transformacji systemowej.

Młodzi przedsiębiorcy, innowatorzy, którzy zabierali głos na Szczycie w Helsinkach, mówiąc o swoich wczesnych dokonaniach, dali silne świadectwo sukcesu edukacji fińskiej: są wysoce kompetentni, twórczy, głęboko empatyczni, dążący do równości, wolności i realizacji zrównoważonych celów dla całej ludzkości i przy tym skromni; nie szukają zewnętrznego uznania czy spektakularnych zysków finansowych.

Jednak przyznawali, że często czują, iż społeczeństwo nie w pełni docenia ich działania. To zaś rodzi niebezpieczeństwo popadania w pułapkę założeń, że wszyscy wspierają transformacje, wierzą w uczciwość i wewnętrzną motywację młodzieży, więc ta musi poradzić sobie bez specjalnego wsparcia, w tym przypadku specyficznego dla innowacji społecznych. Niepotrzebne są specjalne kursy innowacji, młodzież nie musi wybierać takiej ścieżki jako kariery zawodowej. Każdy Fin może zmieniać świat na lepszy jako amator, gdzie *amo* oznacza „kocham”. Nie pozwala to jednak zagospodaro-

wać potencjału, osiągnięcia punktów zwrotnych i rodzi ryzyko wypalenia. Dlatego są wysokie oczekiwania wobec nowo powstałej w Finlandii ASHOKA Nordic, jako sieci fachowców od przedsiębiorczości społecznej⁹. Fińska młodzież musi zatem szukać wsparcia poza własnym ekosystemem, który inspiruje cały świat, ale nie zauważa samotności własnego talentu.

Zgubiony telefon, czyli dlaczego zawsze może być gorzej

Przy okazji udziału w Szczycie Innowacyjności w Helsinkach w 2022 roku doświadczyłem czegoś niesamowitego. Rozpoczynając podróż do Polski, wysiadłem z pociągu na lotnisku i po kilku minutach zorientowałem się, że zostawiłem w nim telefon, a w jego etui dowód osobisty, karty kredytowe i banknot 100 euro. Wróciłem szybko na peron, pociąg jednak już odjechał. Pracująca na kolei Finka pocieszyła mnie, że następny będzie za trzy minuty. Gdy wyjaśniłem jej swoje położenie, natychmiast wykonała parę telefonów. Zjawili się młodzi ochroniarze i po uzyskaniu ode mnie kilku szczegółów zapewnili, że ich koledzy wejdą do pociągu na stacji Pasila i zabiorą z niego mój telefon. Tak też się stało, po kilku minutach wręczyli mi zgubę z pełną zawartością w etui. Osłupiałem próbowałem dziękować, wyciągnąłem banknot i nagle zauważyłem ich zmieszanie. Nikt wcześniej się tak tu nie zachował. Nie rozumieli, dlaczego chciałem im „dać znaleźć”. Pracownica kolei powiedziała, że przez te kilka minut modliła się, by nikt nie zabrał tego telefonu, a młodzi ochroniarze zapewnili mnie, jak bardzo lubią swoją pracę i cieszą się, gdy tylko mogą pomóc innym, zwłaszcza podróżnym. Gdy zapytali, z jakiego kraju jestem, nie mogli uwierzyć, że z Polski. Zdziwili się, że nie potrzebowałem do przekroczenia granicy paszportu. Musieli szybko sprawdzić, czy Polska jest (jeszcze) w Unii Europejskiej.

Według wskaźników ONZ oraz licznych rankingów, Finlandia jest od ponad pięciu lat najszczęśliwszym krajem na świecie. Powstało na ten temat wiele publikacji, reportaży, wywiadów itp., ale to nieoczywiste, dzięki czemu Finowie odczuwają takie zadowolenie. W kwestii edukacji jasne jest, że szczęście daje poczucie bezpieczeństwa i autonomii, wewnętrzna motywacja do rozwoju, satysfakcja z indywidualnie znaczących, dobrze spełnionych wyzwań oraz możliwość przynależności i uczenia się od różnorodnych grup.

Szczęście jest jednak związane z licznymi paradoksami. Im mniej szkoły, tym lepiej. Im mniej sprawdzania efektów uczenia się, tym więcej jakości i odpowiedzialności po stronie uczących się. Im mniej presji na innowacyjność, tym więcej twórczych, ale przede wszystkim zrównoważonych rozwiązań. Ale też im więcej autonomii, tym mniej ambicji co do poziomu wykształcenia.

Coraz więcej Finów wcześniej rezygnuje z ogromnych możliwości systemu, zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Im bardziej praktyczna i przydatna innym wydaje się ich praca, tym silniejsza z niej satysfakcja. W przypadku edukatorów – im więcej wolności, tym więcej sceptycyzmu wobec oferowanych systemowych transformacji, zwłaszcza w sferze innowacji społecznych. Im więcej ogólnego zaufania do etyczności społeczników, tym mniej udzielanego im wsparcia i nagłośnienia, tym więcej zagrożeń zmarnowania potencjału do kluczowych transformacji i obaw radzenia sobie z narastającą niepewnością przychodzącą spoza granic Finlandii.

Nadmiar „dobrego” i optymizmu, spoczęcie na laurach to potencjalne więzienie. Ważne, że Finowie mają do swojej szczęśliwości dystans i organizują debaty, na których zamartwiają się, że jest tak dobrze i dlatego paradoksalnie może być gorzej.

Przypisy

- ¹ P. Butler, *No grammar schools, lots of play: the secrets of Europe's top education system*, www.theguardian.com, data publikacji: 20.09.2016.
- ² UNESCO, FINLAND. *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe*, www.ibe.unesco.org, data dostępu: 22.03.2023.
- ³ A. Jagiełło-Rusiłowski, *Fiński model oceniania kompetencji społecznych*, Warszawa 2011.
- ⁴ *August brings schooling changes: Extended compulsory education, pre-school pilot*, „YLE”, yle.fi, data publikacji: 1.08.2021.
- ⁵ J. Heimans, H. Timms, *How Power Works in Our Hyper-connected World and How to Make It Work for You*, New York 2018.
- ⁶ J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Berlin 2019.
- ⁷ P. Sahlberg, *Facts and myths about Finnish schools*, pasisah-berg.com, data publikacji: 13.07.2022.
- ⁸ Strona poświęcona organizacji wydarzenia: <https://www.ashoka.org/sv-nrd/program/waves-summit-2022>.
- ⁹ ASHOKA zrzeszająca innowatorów na rzecz dobra publicznego jest według rankingu FORBES-a na 5 miejscu pod względem wpływu społecznego na świecie.

Bibliografia

- Heimans J., Timms H.: *How Power Works in Our Hyperconnected World and How to Make It Work for You*, New York 2018.
- Jagiełło-Rusiłowski A.: *Fiński model oceniania kompetencji społecznych*, Warszawa 2011.
- Jarvis P: *Learning to Be a Person in Society*, London 2009.
- Vilpola T., Harutyunyan M.: *Finnish Policies And Practices For Supporting Different Learners*, „Armenian Journal of Special Education”, nr 2 (2), s. 86–97.
- Vlieghe J., Zamojski P.: *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Berlin 2019.

Abstract

Schools for/of the future

The author of the article discusses the specificity of the Finnish educational system. According to UN data and multiple ratings, Finland has been the happiest country in the world for the past five years. When it comes to education, it is clear that happiness is created by a sense of security and agency, internal motivation for self-improvement, satisfaction from individually significant, well-fulfilled challenges, and the opportunity to belong to and learn from diverse groups. Happiness is, however, burdened with various paradoxes. The less schooling, the better. The less testing, the more quality and responsibility on the side of learners. The less pressure to be innovative, the more creative and sustainable solutions. But also, the more autonomy, the less ambition as to the level of education.

Adam Jagiełło-Rusiłowski

Innowator społeczny (Ashoka Fellow), absolwent Uniwersytetu Gdańskiego (magister filologii angielskiej, doktor nauk humanistycznych) oraz Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku (Community Developer). Obecnie doradza INNOCAMP PL, ASHOKA NORDIC (Finlandia), jest prezesem Fundacji Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju w Hadze (Holandia), gdzie kieruje międzynarodowymi projektami inkluzyjnego kształcenia i rekrutacji na uniijnym rynku pracy. Specjalizuje się w metodach opartych na sztuce, budujących prężność oraz kompetencje profesjonalnej niepewności (PUNC).

Pełne uczestnictwo

Weronika Dwojakowska

Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa

Statystyki i potrzeby

Pierwszy numer „Refleksji” w tym roku poświęcony był edukacji inkluzyjnej. Najpierw bardzo ucieszył mnie pomysł redakcji i zaproponowanie tego tematu, potem zaś fakt, że tak wiele osób zabrało głos, opisując szeroko swoje doświadczenia i wyrażając opinie na ten temat. Po wnikliwym przeczytaniu całego zeszytu chciałabym podzielić się kilkoma przemyśleniami.

Numer „inkluzyjny”, wcześniejsze pojedyncze artykuły oraz moje spotkania z nauczycielami, dyrektorami podczas szkoleń, warsztatów, konferencji, kongresów i konsultacji (jako nauczycielka konsultantka w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli pracuję od pięciu lat) pokazały, że edukacja inkluzyjna kojarzy się przede wszystkim z trudnościami. Konkretnie: z uczniem z orzeczeniem lub opinią, na które szkoła nie jest gotowa; z trudnymi uczniami, dla których trzeba przygotować dostosowania edu-

kacyjne (po które sięgamy bez entuzjazmu, bo niewiele o nich wiemy); z nadmiarem dokumentacji (do tego tematu odnosiliśmy się już z Karolem Pietrzykiem na łamach omawianego numeru „Refleksji”); z obniżonymi wynikami nauczania w szkole oraz zbyt licznymi klasami; z nieprzygotowanymi nauczycielami. W świetle tych wszystkich wątpliwości należy zadać jedno pytanie: czy jesteśmy w stanie uniknąć edukacji włączającej, nawet jeżeli szkoły nie są na nią w pełni gotowe?

Dane statystyczne jednoznacznie pokazują: w roku szkolnym 2020/2021 różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej objętych było ponad 31% dzieci, u 4,66% stwierdzono potrzebę kształcenia specjalnego, a 9% dzieci i młodzieży boryka się z zaburzeniami, które wymagają pomocy psychiatry lub psychoterapeuty. Co ciekawe – 68,7% dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi funkcjonuje w szkołach ogólnodostępnych i systemie integracyjnym. Placówki edukacyjne już teraz mają więc bardzo wielu uczniów,

którzy potrzebują wsparcia – jak wskazują dane, co trzeci uczeń potrzebuje pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Co więcej, edukacja włączająca dotyczy nie tylko dzieci z opinią czy orzeczeniem, ale także: uczniów z Ukrainy, uzależnionych lub z depresją i zaburzeniami psychicznymi. Liczba tych dzieci w szkołach jest ogromna, co bardzo wyraźnie pokazał najnowszy raport *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym* opublikowany przez fundację UNAWEZA. Jednocześnie nie możemy zapominać o uczniach zdolnych, których potrzeby często pomijamy, skupiając się na dzieciach z problemami. Z tym wszystkim musi się zmierzyć współczesna edukacja. Jak powinna więc wyglądać dobra, nadążająca za tymi różnorodnymi wyzwaniami szkoła?

Jak zmienić podejście?

W ramach odpowiedzi na powyższe pytanie cytuję Kōichirō Matsuurę, dyrektora generalnego UNESCO: „Dobra edukacja – to edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania”. Chciałabym wskazać, jakie wyzwania, ale i zalety niesie ze sobą inkluzja. Wierzę, że poprawnie zaplanowana, z uważnością prowadzona przez dyrektorów i grona pedagogiczne jest odpowiedzią i rozwiązaniem problemów współczesnej i przyszłej szkoły. Jednak żeby zaistniała, trzeba najpierw pokonać pewne trudności.

Dobrze rozumiana inkluzja nie zakłada, jak się z reguły przyjmuje, przygotowania osobnej ścieżki kształcenia dla jednego ucznia, ale – co jest bardzo ważne i wymaga podkreślenia – dąży do zaspokojenia indywidualnych potrzeb poprzez odpowiednio przemyślane i prowadzone zajęcia grupowe, włączające w życie klasy i szkoły wszystkich uczniów. Nie chodzi w niej o to, aby zakładać, że dany uczeń jest gotowy do nauki w szkole

ogólnodostępnej, lecz o to, by każda szkoła była gotowa do przyjęcia uczniów z różnymi specjalnymi potrzebami. To zaś wymaga między innymi dostosowania dydaktyki do potrzeb zróżnicowanych zespołów klasowych, opracowania pomocy, programów nauczania i zajęć edukacyjnych, by każdy uczeń mógł się nimi posługiwać lub z nich korzystać. Bardzo ważne jest też, żeby szkoła zapewniała bezpieczeństwo i opiekę wszystkim uczniom oraz dbała o ich harmonijny rozwój.

To pokazuje, że w edukacji włączającej nie chodzi głównie o dostosowania architektoniczne, dobór metod, przygotowanie innych wersji sprawdzianów, ale przede wszystkim o odpowiednie podejście, przełamanie barier – między innymi psychicznych, akceptację inności, problemów i podkreślenie wartości każdego ucznia. Pierwszym krokiem niezbędnym do prowadzenia szkoły w ten sposób jest odejście od modelu, według którego uczeń musi do niej przychodzić, bo taki ma obowiązek; ma również siedzieć cicho i odpowiadać na pytania zadane przez nauczyciela, a rolą nauczyciela jest „przerobienie” podstawy programowej i ocenianie, często surowe.

Wprowadzając edukację inkluzywną, musimy zmienić podejście na bardziej elastyczne, więcej uwagi poświęcić indywidualnym potrzebom uczniów, zamiast skupiać się na ich wiedzy, a jednocześnie zacząć dokładniej planować lekcje – z uwzględnieniem mocnych stron, trudności, charakteru oraz sposobu uczenia się każdego ucznia. Warto skorzystać z pomocy rodziców, specjalistów szkolnych, takich jak pedagog specjalny, psycholog, czy też nauczyciel współorganizujący.

Mając na uwadze wyzwania, które na nas czekają w tym zakresie, postanowiłam regularnie publikować artykuły na łamach „Refleksji” o edukacji inkluzyjnej, dając między innymi odpowiedzi, jak można organizować takie nauczanie; już w kolejnym numerze napiszę o tym, od czego zacząć oraz jak wyglądają dostosowania na egzaminach zewnętrznych.

Gotowi do inkluzji

Czas przejść do zalet – bo tylko wtedy, kiedy je dostrzeżemy, będziemy mogli poznać wartość inkluzyjnej placówki oświatowej, płynącą dla całego środowiska: uczniów, nauczycieli, rodziców.

Pierwszą zaletą jest dostrzeganie przez dzieci różnorodności ludzi: ich potrzeb i ograniczeń. Dzieci uczą się z nimi funkcjonować i im pomagać, uczą się tworzyć zespoły, co bardzo przydaje się w dorosłym życiu i w pracy zawodowej; zaczynają akceptować również swoje ograniczenia, radzić sobie z porażkami, które są nieodłącznym elementem procesu uczenia (się). Badania pokazują, że za tym idzie wzrost poczucia własnej wartości oraz łatwiejsze i pełniejsze funkcjonowanie w dorosłym życiu, a właśnie do tego chcemy przygotować młodzież, niezależnie od poziomu ich wiedzy. Nauczyciel pracujący w takiej szkole również wiele zyskuje: zdobywa wiedzę w zakresie psychologii, dodatkowe kompetencje; poznaje atrakcyjne i urozmaicone metody nauczania, które pozwalają odnieść sukces każdemu uczniowi; uwrażliwia się na indywidualne potrzeby. Dyrektor natomiast może pochwalić się szkołą: wyczuloną na potrzeby wszystkich uczniów, pełną akceptacji; współpracującą z różnymi placówkami, instytucjami, ośrodkami; stosującą ciekawe i różnorodne metody nauczania, dzięki którym każdy z uczniów może odnaleźć najlepszy dla siebie sposób nauki, takie jak: gamifikacja, plan daltoński, nowoczesne aplikacje, praca na zainteresowaniach.

Dojrzewanie do gotowości prowadzenia edukacji włączającej w placówce to długi proces. Takie rozwiązanie systemowe jest możliwe tylko wtedy, gdy całe grono pedagogiczne mentalnie zaakceptuje idee leżące u podstaw inkluzji. Zmiany w architekturze szkoły czy metodach pracy niewiele dadzą, jeśli nauczyciele i dyrektor nie stworzą chętniej do tego wyzwania społeczności. Oczywiście musi się zmienić też prawo, co pomału jest widoczne w systemie: w szkołach zwiększono liczbę godzin

pomocy psychologiczno-pedagogicznej, stworzono nowe stanowiska dla specjalistów, w tym pedagoga specjalnego, psychologa, terapeuty. Nie bez znaczenia są bezpłatne szkolenia dla dyrektorów i nauczycieli organizowane przez ORE. Przed nami jeszcze wiele nowości, między innymi diagnoza funkcjonalna prowadzona w szkole, powstanie Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej czy też wprowadzenie asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Czym jest szkoła (inkluzyjna)?

Trzeba zaznaczyć, że nie ma jednej drogi dla wszystkich szkół. Każda placówka musi znaleźć swój własny sposób, w zależności od uczących się w niej dzieci, nastawienia nauczycieli i rodziców. Wiem jednak, że już teraz zachodzi wiele zmian: powstają sale wyciszeń, gabinety integracji sensorycznej, są szkoły lub pojedyncze klasy prowadzone „bez ocen”. W swojej codziennej pracy dostrzegam bardzo wielu nauczycieli, którzy się szkołą, rozmawiają z uczniami, chcą i zmieniają najbliższe środowisko edukacyjne, co również pokazał „inkluzyjny” numer „Refleksji” (1/2023).

Na koniec, inspirując się książką Matta Wintera *Zespół Aspergera – co nauczyciel wiedzieć powinien*, chciałabym zostawić czytelniczkę/czytelnika z pytaniem: czym jest dla ciebie szkoła, czy miejscem zachęty, czy krytyki? Jestem przekonana, że każdy może propagować ideę edukacji włączającej, jeśli tylko ma odpowiednie podejście. Społeczność szkolna powinna się bowiem cieszyć z tego, że dzieli z uczniem jego oryginalne podejście do świata.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego i edukacji włączającej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Złoty podział

Katarzyna Nyczke-Klim

Najstarszy kanon estetyczny na zajęciach plastycznych

Sztuka i wszelkie aktywności w jej zakresie bardzo rozwijają dziecko – przede wszystkim w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dzięki zajęciom plastycznym kształtowane są: wyobraźnia, myślenie, sfera manualna oraz percepcyjna, a zdobywane w tym procesie doświadczenie dziecko przekształca w wiedzę właściwą dla swojego wieku¹. Wraz z kolejnymi etapami dorastania młody człowiek rozwija swoje

potrzeby, w tym te bardzo ważne z zakresu estetyki, czyli chęć obcowania ze sztuką i przeżywania doznań przyjemnych, fascynujących, stymulujących umysł. Niewątpliwie bardzo silnym wsparciem w formowaniu poczucia estetyki u dziecka jest edukacja plastyczna, gdyż warunkuje jego wrażliwość na sztukę, „postawę estetyczną”, a z biegiem czasu również odpowiada za wysoki poziom znajomości kultury.

Czym jest piękno?

Urszula Szuścik w szkicu *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka* pisze: „(...) żyjemy w świecie zdominowanym przez kulturę wizualną, przez język mediów, który stał się językiem informacji, komunikacji i promocji. Przenika on z łatwością w najdalszy zakątek świata, dzięki technice komputerowej, co daje możliwość poznania i asymilacji kultur. Jak w takim zróżnicowanym, stechniczowanym świecie ma się odnaleźć dziecko ze swoimi potrzebami, przeżyciami i twórczością?”². Jak w natłoku przekazu cywilizacji współczesnej, nacechowanej konsumpcjonizmem, nie podciąć młodemu człowiekowi skrzydeł wyobraźni? Jak pomóc mu odrzucić mierność, masowość i odkryć sztukę we właściwym jej znaczeniu?

Wydaje się oczywiste, że słusznym postępowaniem jest stwarzanie takich sytuacji, w których dziecko będzie mogło skorzystać z wszelkich dobrodziejstw ekspresji twórczej, rozwijać wyobraźnię oraz uczestniczyć w kulturze.

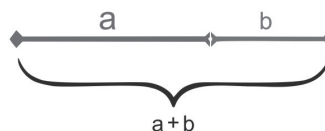
Nie mniej istotne, moim zdaniem, dla kształtowania umiejętności oceny i wartościowania estetycznego jest ukazanie młodemu człowiekowi źródła, czyli pierwszych prób poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czym jest piękno?

Divina proportio

Taką idealną harmonią – „boską proporcją” i najstarszym kanonem estetycznym – jest złoty podział. Z pewnością będzie on interesującym tematem na lekcjach plastyki. Dzięki niemu możemy dowieść, jak dziedzictwo sprzed wieków przenika do współczesnej sztuki: malarstwa, architektury, fotografii oraz szeroko pojętego projektowania graficznego.

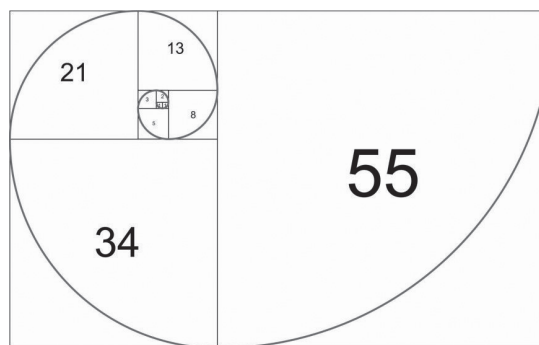
Złoty podział został wyznaczony i opisany w starożytności; wywodzi się bezpośrednio z obserwacji budowy systemu całego wszechświata i – jak dowodzą badania naukowe – stanowi

podstawę jego harmonicznej budowy; określa się go jako boską proporcję: *divina proportio*. To podział odcinka na dwie części tak, by stosunek długości dłuższej z nich do krótszej był taki sam, jak całego odcinka do części dłuższej. Stosunek, o którym mowa, nazywamy „złotą liczbą” i oznacza grecką literą φ (czyt. fi). Jej wartość wynosi w przybliżeniu: 1,618 (rys. 1).



Rys. 1. Złoty podział

Najprostszym sposobem zobrazowania tej zależności jest zastosowanie ciągu Fibonacciego (jest to seria liczb, którą w 1202 roku opisał włoski matematyk Leonardo Fibonacci). Sekwencja tych liczb jest sumą dwóch poprzedzających ją liczb: 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21... Zamieniając sekwencję liczb w kwadraty i układając je obok siebie, utworzymy prostokąty; tak zaczyna się formować spirala Fibonacciego (rys. 2).



Rys. 2. Spirala Fibonacciego³

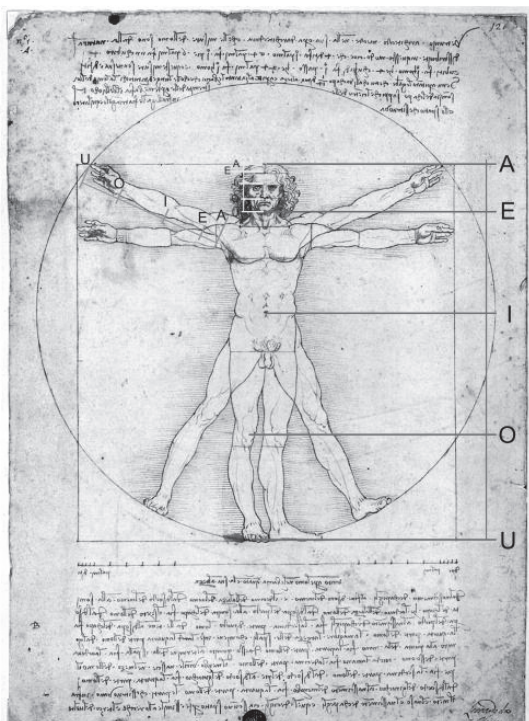
Można powiedzieć, że „złota spirala” jest wszechobecna. Odnajdujemy ją w otaczającej nas naturze: w budowie zjawisk (huraganów), zwierząt (muszle), roślin (kwiaty, brokuły), czy znacznie szerzej – w galaktykach i gwiazdozbiorach.

Złoty podział odnajdujemy również w proporcjach ludzkiego ciała. Liczbę ϕ , o przybliżonej wartości 1,618, u proporcjonalnie zbudowanego człowieka uzyskamy, dzieląc:

- wzrost człowieka przez odległość od stóp do pępka;
- długość nogi przez odległość od stopy do kolana;
- odległość od ramienia do końców palców przez odległość od łokcia do końców palców;
- wysokość twarzy przez szerokość twarzy;
- odległość od brwi do ust przez długość nosa⁴.

Uniwersalna zasada estetyczna

„Boskie proporcje” bardzo wnikliwie analizował jeden z najpopularniejszych włoskich renesansowych artystów i naukowców, Leonardo da Vinci (rys. 3).



Rys 3. Leonardo da Vinci, Człowiek witruwiański (1490)⁵

Złoty podział wyznacza idealną harmonię, zwłaszcza w proporcjach kształtów i figur, co zdecydowanie pomaga w projektowaniu bardziej estetycznych i przyjemnych dla oka prac. Może być również doskonałą inspiracją do działań plastycznych, a także do poznawania tajemnic natury i wszechświata.

Istnieje wiele sposobów na wprowadzenie dzieci w świat złotego podziału. Można zacząć od przykładów z życia codziennego, takich jak zastosowanie złotej proporcji w kształtowaniu architektury lub projektowaniu graficznym. Można również wykorzystać kreatywną aktywność dzieci, w takich technikach artystycznych, jak kolaż, rysowanie lub malarstwo, aby pomóc im zrozumieć, jak działa złoty podział.

Najważniejszą kwestią jest jednak wyjaśnienie złotego podziału i jego znaczenia. Dzieci powinny zrozumieć, że jest to uniwersalna zasada estetyczna, która pomaga nam uzyskać doskonałą harmonię we wszystkich dziedzinach sztuki. Dzięki temu będą one w stanie wykorzystać tę koncepcję we własnych pracach i projektach, poczuć się jednocześnie bardziej kreatywne i zjednoczone z naturą.

Przykładowe ćwiczenia plastyczne

Poniżej prezentuję wybrane ciekawe sposoby wprowadzenia złotego podziału na zajęciach plastycznych.

Portret – idealne proporcje

Technika wykonania: kolaż.

Do realizacji zadania potrzebne będą: wydruk maski twarzy idealnej, klej, nożyczki, różnorodne skrawki kolorowych papierów.

Studium ludzkiej twarzy – to świetna przestrzeń dla omówienia zasad złotego podziału. Na jego bazie stworzono maskę twarzy człowieka, określającą idealne proporcje. Wydruk maski należy wykleić kolorowymi papierami według własnej inwencji.

Portret – zasady Leonarda

Technika: rysunek.

Do wykonania zadania potrzebne będą: dowolna kartka, ołówek, pastele, kredki.

Leonardo da Vinci, wybitny artysta renesansu, dokonując wnikliwej obserwacji, rozpiisał ludzką twarz na czynniki pierwsze i na ich podstawie stworzył „Zasady Leonarda”:

- długość oczu powinna być taka sama jak długość obszaru między nimi i szerokość nosa;
- długość ust powinna być jednakowa z odstępem między tęczęwkami oczu;
- górna część uszu powinna być na tej samej linii co dolna część brwi;
- dolna część uszu powinna być na tej samej linii, co czubek nosa;
- oczy powinny znajdować się równo pośrodku wysokości głowy⁶.

Zadanie będzie polegać na narysowaniu portretu człowieka lub autoportretu w oparciu o powyższe zasady.

Złoty prostokąt i Mondrian

Technika: malarstwo.

Do wykonania potrzebne będą: dowolny papier, linijka, ołówek, farby.

Piet Mondrian, holenderski artysta, stworzył wiele abstrakcyjnych dzieł sztuki geometrycznej, wśród których, według historyków sztuki, można znaleźć liczne przedstawiające złoty prostokąt.

Na dowolnym (białym) papierze uczniowie wyrysowują „złoty prostokąt”.

Następnie za pomocą farb (stosując paletę barw Mondriana, kolory podstawowe) tworzą barwne wypełnianie „złotego prostokąta”. Prostokąty mogą zostać zduplikowane.

Poniżej znajduje się kod QR, który odsyła do mojej strony „ArtTutor. Odkryj w sobie artystę”. Można na niej znaleźć między innymi przykłady ćwiczeń dotyczących spirali Fibonacciego i złotego podziału. Zachęcam do zabawy!



Przypisy

¹ U. Szuścik, *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, w: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków 2002, s. 307–320.

² Ibidem.

³ *Boskie proporcje – złoty podział*, zpe.gov.pl, data dostępu: 1.03.2023.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Anna Belani, *Złoty podział według Leonarda da Vinci*, rodzice.lu, data dostępu: 1.05.2023.

Katarzyna Nyczke-Klim

Absolwentka studiów podyplomowych na Uniwersytecie Szczecińskim na kierunkach Pedagogika ogólna i szkolna oraz Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach. Autorka bloga „ArtTutor. Odkryj w sobie artystę”.

Zrozumieć sztuczną inteligencję

Marta Kostecka

Krótkie wprowadzenie (nie tylko) dla humanistów

Czym jest sztuczna inteligencja? Wikipedia podaje za Johnem McCartym, że to „inteligencja wykazywana przez urządzenia sztuczne” (w przeciwieństwie do inteligencji naturalnej). Co to znaczy? W informatyce mówimy o programach symulujących zachowania inteligentne. Do nich odwołuje się Słownik Języka Polskiego PWN, według którego sztuczna inteligencja to „dział informatyki badający reguły rządzące zachowaniami umysłowymi człowieka i tworzący programy lub systemy komputerowe symulujące ludzkie myślenie”.

Nie dysponujemy definicją prawną tego terminu. Twórcy dokumentu *Polityka dla rozwoju sztucznej inteligencji w Polsce od roku 2020* proponują definiować sztuczną inteligencję jako dziedzinę wiedzy obejmującą między innymi sieci neuronowe, robotykę i tworzenie modeli zachowań inteligentnych oraz programów komputerowych symulujących te zachowania, włączając w to również uczenie maszynowe (*machine learning*), głębokie uczenie (*deep learning*), jak również uczenie wzmacnione (*reinforcement learning*).

Władcy umysłów

Powyższe definicje odwołują się zatem zarówno do określonych dziedzin wiedzy, jak i do mechanizmów uczenia (się). W takiej perspektywie edukacja wydaje się więc być naturalną partnerką wszelkich rozważań na temat roli i funkcji sztucznej inteligencji.

I rzeczywiście, bardziej lub mniej wyposażone w informacje aplikacje wkraczają z hukiem na edukacyjne salony. Nie ucichły echa burzy, jaką wywołał DALL-E (aplikacja, dzięki której całkowity laik mógł wyczarować wizerunki niesamowitych pomysłów skrywanych w swojej wyobraźni), a już mamy ChatGPT oraz bazujące na sztucznej inteligencji coraz nowsze wersje wyszukiwarek internetowych od gigantów technologicznych (jak BING Microsoftu). Czy to oznacza, że w 2023 roku sztuczna inteligencja, którą straszyl nas futurologi i pisarze *science fiction*, rozpocznie nieodwracalny proces sterowania ludzkością, by w efekcie totalnie zawładnąć naszymi umysłami?

Oczywiście, że nie. Najstarsza książka o sztucznej inteligencji, którą można znaleźć w zbiorach Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej ZCDN w Szczecinie, została wydana w 1979 roku. W czasach, kiedy przeciętni Polacy i Polki nawet w najśmielszych wyobrażeniach nie zakładali, że w nie tak odległej przyszłości niemal w każdym gospodarstwie domowym będzie komputer, naukowcy na całym świecie już mieli świadomość, jak szybko i daleko zajdą sprawy. W rzeczony książce znajdują się zapisy rozmów, prowadzonych przez badaczy z komputerem „ELIZA”; był to stworzony przez Josepha Weizenbauma z MIT w Bostonie program symulujący rolę psychoanalityka. Czyli już wtedy istniała możliwość porozmawiania ze sztuczną inteligencją.

Badacze zakładali taką możliwość nawet wcześniej. W 1950 roku Alan Turing opracował swój słynny test, który pozwala stwierdzić, czy sztuczna inteligencja na tyle udatnie imituje

człowieka, że jest nie do odróżnienia od umysłu *homo sapiens*. Rzeczony test został zdany przez SI dopiero w 2014 roku.

Rozwój sztucznej inteligencji wyznaczają kolejne wydarzenia, pokazujące, jak szybko postęp technologiczny zmienia tę dziedzinę teorii i praktyki. W 1997 roku komputer pokonał mistrza świata w szachy. W 2017 wygrał w GO. Rok później pojawiła się pierwsza wersja kodu ChatGPT. Dopiero jego wersja 3 (obecnie mamy możliwość korzystania z 4) została „uwolniona” do powszechnego użytku. W tym momencie świadomość istnienia tak zaawansowanej sztucznej inteligencji trafiła pod strzechy i na przełomie lat 2022/2023 wywołała sporą panikę oraz liczne nieporozumienia.

Kto wielkim poetą był?

Uczniowie momentalnie się zorientowali, że Wikipedia i strony typu „Bryk” to przeżytek, bo teraz zadania domowe czy wypracowania może za nich napisać sztuczna inteligencja. Żaden program antyplagiatowy tego nie udowodni. Szkoły jeszcze nie wiedzą, jak walczyć z tym problemem; w niektórych zakazano korzystania z rzeczonych narzędzia, czy też z internetu w ogóle (sic!).

Oto próbka możliwości tej aplikacji, propozycja o omówienie motywów mesjanistycznych w romantyzmie polskim.

Motywy mesjanistyczne były ważnym elementem romantyzmu polskiego. Mesjanizm to przekonanie o wyjątkowej roli narodu w dziejach świata i przeznaczeniu do spełnienia jakiejś misji. W Polsce motyw mesjanizmu pojawił się w literaturze i kulturze w XIX wieku, a jego korzenie sięgają jeszcze dalej, do czasów powstania listów Jana Kochanowskiego i poezji Andrzeja Frycza Modrzewskiego, którzy prorokowali odrodzenie i przemiany w kraju.

W romantyzmie polskim motyw mesjanistyczny związany był przede wszystkim z ideą narodową i potrzebą odrodzenia narodu po 123 latach zaborów. Wielu twórców romantycznych, takich jak Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki,

Cyprian Kamil Norwid, uważało, że ich naród ma wyjątkowe przeznaczenie w dziejach świata i powołanie do odzyskania wolności i niepodległości. Motywy mesjanizmu pojawia się w ich utworach w formie prorocत्व, marzeń o przyszłości, nadziei na zbawienie narodu.

Mickiewicz, którego dzieła stanowiły ważny element polskiego romantyzmu, jest szczególnie znany z motywu mesjanizmu. W swoich utworach, takich jak *Dziady*, *Pan Tadeusz*, *Konrad Wallenrod* czy *Księżę Niezłomny*, pokazywał przeznaczenie narodu i jego misję mesjańską. Mickiewicz ukazywał, że naród polski jest narodem wybranym przez Boga i powołanym do walki o wolność i niepodległość.

Romantycy polscy byli przekonani, że naród polski ma wyjątkowe przeznaczenie w dziejach świata i że jego odrodzenie i niepodległość są nieuniknione. Motywy mesjanistyczne w ich twórczości stanowiły ważny element przyciągający czytelników i dostarczały im nadziei na lepsze jutro.

Jak wypada ta definicja na tle, niech tak będzie, Wikipedii czy internetowych ściągawek? Czy umiejętności syntetyzowania wiedzy przez SI zastąpią sięganie do encyklopedii czy słowników i leksykonów? Na ile mogą zastąpić „tradycyjne” formy podawczo-odbiorcze, znane od dawna w dydaktyce i metodyce nauczania szkolnego?

Czym jest budzący grozę nowy czat?

Z funkcjonalności ChatGPT Open AI (<https://chat.openai.com/chat>), uruchomionego jako prototyp 30 listopada 2022 roku, można korzystać za darmo (w wersji podstawowej). W ciągu pięciu dni zalogowało się na nim ponad milion użytkowników.

Jest to czatbot, czyli rodzaj programu komputerowego, stworzony po to, by prowadzić konwersację z człowiekiem w sposób naśladujący zachowania ludzkie. Bazuje na modelu języka GPT, w chwili pisania tego artykułu – na jego czwartej wersji. Został on opracowany na podstawie ogromnych zbiorów danych (nie ma stałego dostępu do internetu, więc nie może

aktualizować samodzielnie wiedzy na bieżąco) w taki sposób, by odpowiadać na pytania generowane przez użytkowników niezależnie do tego, czy interesują ich tematy ogólne, czy określone obszary wiedzy.

I rzeczywiście, prowadzenie konwersacji i podawanie informacji w przystępny sposób to jego mocne strony. Chatbot umie napisać wypracowanie, zdać maturę lub inny egzamin, przygotować scenariusz lekcji dla nauczyciela na dowolny temat. Gdzie tkwi haczyk? Kod ma tendencje do „halucynacji”, co jest wpisane w jego konstrukcję, czyli po prostu pisze nieprawdę. Dlatego, mimo gigantycznych ilości wpompowanych w niego danych, nie jest wiarygodnym źródłem informacji, więc trzeba pamiętać i uczułać na to innych, aby każdorazowo sprawdzać wygenerowane w ten sposób dane. Umiejętność myślenia krytycznego po raz kolejny okazuje się nieoceniona.

Nie zmienia to faktu, że może być niezwykle przydatnym narzędziem edukacyjnym. Osoby uczestniczące w jednym z organizowanych przez ZCDN w Szczecinie szkoleń poświęconych wykorzystaniu sztucznej inteligencji w edukacji wskazały między innymi takie zastosowania, jak: personalizacja procesu nauczania, analiza wyników testów i egzaminów, tłumaczenie trudnych zagadnień, nauka krytycznego myślenia, rozwijanie kreatywności, uatrakcyjnianie lekcji, powtórki, nauka przez zabawę i wiele innych.

Nie tylko ChatGPT

Sztuczna inteligencja szturmem wkracza w coraz to nowe obszary. Oprócz ChataGPT mieliśmy już wcześniej istniejące generatory obrazów na bazie SI, jak przywołany DALL-E czy Midjourney. Rozwiązania bazujące na funkcjonalnościach nowoczesnych czatbotów wprowadzają tacy giganci, jak Microsoft (BING) czy Google. Możliwości sztucznej inteligencji wykorzystuje coraz

więcej aplikacji, jak chociażby popularna Canva. Z SI możemy się również spotkać w (nie)codziennych sytuacjach – na przykład w warszawskim Centrum Nauki Kopernik „pracuje” robot Kopernik, który zastępuje muzealnika i odpowiada na pytania zwiedzających dotyczące prezentowanych w Centrum dziedzin wiedzy.

Kopernik to bardzo zaawansowany technologicznie robot humanoidalny. Jak czytamy na stronie Centrum: „Aby robot mógł reagować na swoich rozmówców, rozumieć pytania i odpowiadać na nie, potrzebnych jest kilka programów. Pierwszy z nich odpowiada za rozpoznawanie ludzkich twarzy oraz podążanie za nimi wzrokiem. Dzięki drugiemu Kopernik rozumie ludzką mowę, rozpoznaje język i zamienia usłyszane słowa na tekst. Kolejny program pozwala na interpretację tekstu oraz udzielenie odpowiedzi. Jest to tak zwana sztuczna inteligencja konwersacyjna (model GPT3). Osobna AI odpowiada za głos robota i stara się nadać mu jak najbardziej naturalne brzmienie oraz intonację. Ostatni program to tzw. *human behaviour module*, zapewniający Kopernikowi możliwość poruszania się – wykonywania ruchów imitujących oddech, delikatnego poruszania głową, rękoma, ustami. W wyniku synchronizacji wszystkich powyższych programów robotyczny Mikołaj Kopernik do złudzenia przypomina człowieka”.

Powinniśmy mieć świadomość, że to dopiero początek. Prawdziwe wyzwania, związane z powszechnym użyciem tych rozwiązań w edukacji, są dopiero przed nami. Sztuczna inteligencja rozwija się obecnie w takim tempie, że niektórzy wizjonerzy technologiczni postulują nawet spowolnienie prac nad jej rozwojem, sugerując, że świat nie jest jeszcze na to gotowy.

Czy sztuczna inteligencja zagraża edukacji?

Poniżej odpowiedź, jakiej natychmiast udzielił ChatGPT na tak sformułowane pytanie.

Sztuczna inteligencja (SI) ma potencjał do zmieniania systemu edukacji szkolnej na wiele sposobów, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

Z jednej strony, SI może być użyta jako narzędzie do personalizacji nauczania i ulepszenia jakości edukacji. Algorytmy SI mogą analizować dane na temat uczniów, ich postępów i potrzeb, co pozwala na dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb i poziomów każdego ucznia. SI może także ułatwić pracę nauczycielom poprzez automatyzację części pracy administracyjnej i pomoc w diagnozie potrzeb uczniów.

Z drugiej strony, istnieje ryzyko, że wykorzystanie SI w edukacji może prowadzić do degradacji roli nauczyciela i spadek jakości nauczania. Algorytmy SI mogą być używane w sposób, który ogranicza zaangażowanie uczniów w proces uczenia się, zastępując bezpośrednią interakcję nauczyciela z uczniem przez automatyczne narzędzia.

Aby uniknąć negatywnych skutków, ważne jest, aby podejście do wykorzystania SI w edukacji było zrównoważone i odpowiedzialne. Należy unikać automatyzacji całego procesu nauczania, a raczej korzystać z SI jako dodatkowego narzędzia, które pozwala na wsparcie procesu uczenia się, ale nie zastępuje roli nauczyciela. Poza tym ważne jest, aby uwzględnić potrzeby i cele nauczania, zapewnić nauczycielom odpowiednie przeszkolenie oraz kontrolować, jak algorytmy się zachowują i jakie efekty dają.

W kontekście edukacji ważne jest, aby pamiętać, że celem jest rozwijanie kompetencji uczniów i przygotowanie ich do życia w przyszłości.

Nie pozostaje mi nic innego, jak zgodzić się z „przedmówcą”.

Redakcja nie wprowadzała zmian językowych we fragmentach tekstu wygenerowanych przez sztuczną inteligencję.

Marta Kostecka

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

Cyfrowy ocean

Krzysztof Jaworski

Dlaczego nie należy się bać sztucznej inteligencji?

Dyskusja wokół wad i zalet sztucznej inteligencji (AI) toczy się w kilku obszarach i obejmuje szerokie spektrum zagadnień – od szczegółów technologicznych po kwestie związane z życiem społecznym. Jedną z nich, niewątpliwie, jest edukacja, która w związku z rozwojem technologii cyfrowych musi zredefiniować swoje cele i praktyki. Czy wciąż potrzebujemy nauczyciela w klasie, skoro aplikacja może odpowiedzieć

właściwie na każde pytanie ucznia? Jak kształcić w zakresie matematyki, literatury, języków obcych, nauk przyrodniczych, sztuki? Na ile grozi nam koniec dobrze znanych od dziesięcioleci systemów edukacji? To wszystko pytania niebezzasadne, choć należy uspokoić obawy: szkoła nagle nie zniknie, a sztuczna inteligencja – przynajmniej na razie – nie przejęła pełnej kontroli nad światem.

Rezerwat słoni

Masai Mara to jeden z najpiękniejszych rezerwatów na świecie. Znajduje się w Kenii, w północnej części ekosystemu Mara-Serengeti; zajmuje obszar o powierzchni 1510 kilometrów kwadratowych. W latach 2000–2010 głównym powodem śmierci słoni żyjących w rezerwacie było kłusownictwo. Ograniczone zasoby ludzkie i materialne nie były w stanie zapewnić bezpieczeństwa zwierzętom żyjącym w jego obrębie.

W ciągu ostatnich dwóch lat na terenie parku z rąk kłusowników nie zginął ani jeden słoń. Jak to możliwe? Okazuje się, że kluczowy w ochronie zwierząt jest czas – obecnie reakcja od stwierdzenia nieprawidłowości do wysłania strażników na miejsce incydentu zabiera kilka minut.

Głównym czynnikiem, który zmienił sytuację, było zastosowanie technologii AI, przetwarzającej dane z fotopułapek rozmieszczonych na terenie parku. Do roku 2010, kiedy rozpoczęto rozwijanie programu Mara Elephant Project¹ w oparciu o nowe technologie, proces pozyskiwania i analizowania danych obsługiwany był przez ludzi, co zabierało dużo czasu i nie pozwalało na działania adekwatne do dynamiki zdarzeń.

Wykorzystanie sztucznej inteligencji do wzmocnienia systemu monitoringu parku umożliwia rozpoznawanie obrazów, a także analizowanie olbrzymich ilości danych (między innymi z nadajników GPS). Dzięki temu niepożądanych gości i związane z nimi zagrożenia wykrywa się bardzo szybko, a ponadto analiza miejsca przebywania słoni na mapie pozwala przewidywać ich planowane wędrówki i zapobiegać ewentualnym niebezpieczeństwom.

Perkusista

Jason Barnes² od najmłodszych lat wystukiwał rytm na wszystkim, co się do tego nadawało. Rodzice zauważyli jego upodobanie i kupili mu

zestaw perkusyjny. Dzięki akceptacji jego zainteresowań przez rodzinę oraz profesjonalnemu instrumentowi mógł bez przeszkód rozwijać swoją pasję i wkrótce stał się wziętym perkusistą, muzyka zaś stała się jego całym życiem.

Gdy miał 22 lata, uległ wypadkowi, w wyniku którego stracił ramię. Niepełnosprawność odebrała mu możliwość robienia tego, co kochał. Mężczyzna popadł w depresję. Wszystko się odmieniło, kiedy odkrył działania badawcze realizowane przez Georgia Tech Center for Music Technology³. W ramach realizowanego w instytucie projektu stworzono ramię, wykorzystujące elektromiografię (EMG), która umożliwia odbieranie sygnałów elektrycznych pochodzących z kikuta Jasona przez czujniki na protezie. Podczas aktywacji mięśni, w celu zgięcia lub wyprostowania ramienia, proteza dłoni reaguje zgodnie z wolą użytkownika. Jest to wykonalne dzięki zastosowaniu uczenia maszynowego sztucznej inteligencji, która rozpoznaje impulsy elektryczne i w wyniku syntezy wprawia w ruch odpowiednie części protezy.

Jason Barnes dalej spełnia się jako muzyk, pobił nawet rekord Guinnessa pod względem szybkości uderzeń na minutę. Poza tym stale współpracuje z Georgia Tech Center i wspiera inne osoby w procesie rehabilitacji.

Badania naukowe

Codziennie na świecie publikowane są miliony treści, a wśród nich tysiące artykułów i raportów badań. Pojedynczej osobie, a nawet grupie badaczy, trudno być na bieżąco ze wszystkimi wartościowymi opracowaniami. Naukowcy z dziedziny biochemii, pracujący nad optymalizacją leków w terapii onkologicznej, wiele czasu poświęcają na analizę najnowszych publikacji i wyników badań. Sztuczna inteligencja okazała się dla nich wymiernym wsparciem – w startupie zajmującym się tym obszarem⁴ przygotowano platformę, która wyszukuje, analizuje, syntezuje oraz udostępnia

wyniki dotyczące literatury naukowej we wskaza-nej przez użytkownika tematyce.

Warto podkreślić, że decyzja dotycząca wyboru przeciwciała w terapii lekowej należy ostatecznie do badacza korzystającego z platformy. Samo narzędzie wspierane jest przez zespół merytoryczny, zbierający informacje zwrotne od użytkowników; ponadto zespół czuwa nad jakością danych dostarczanych w proponowanych zestawieniach literatury przedmiotu. Mocne strony narzędzia, wymieniane przez użytkowników, to: szybkość, przejrzystość, inspiracja do świeżego spojrzenia na dany problem medyczny.

Ramię w rAImie

Podobnych przykładów, jak te opisane powyżej, jest wiele i dotyczą one bardzo różnych dziedzin życia. Nie są to projekty nowe, lecz często rozwijane przez lata; należy jednak podkreślić, że możliwości wykorzystania AI stale rosną. Wszystkie przedstawione projekty łączy szczególna cecha. Każdy z nich bazuje na współdziałaniu na liniach: człowiek – człowiek i człowiek – maszyna. Bez umiejętności współpracy, kreatywności, krytycznego myślenia oraz komunikacji projekty te nie powstałyby, a ich wykorzystanie do wartościowych celów nie byłoby możliwe.

AI wnosi szybkość, moc obliczeniową, zdolność do treningu na podstawie niewyobrażalnego do tej pory zbioru danych i daje nam możliwość świeżego spojrzenia na wyzwania oraz innowacyjnego podejścia do zupełnie nowego narzędzia. Tego rodzaju współdziałanie wymaga porzucenia dotychczasowego stylu korzystania z technologii – tylko w ten sposób można wykorzystać jej atuty. Niezbędnym podmiotem tego ekosystemu (człowiek – maszyna) jest osoba potrafiąca dostrzegać i celebrować wartość pracy z innymi, krytycznie i etycznie posługująca się cyfrowym potencjałem. Humanistyczny wymiar staje się tu kluczowym czynnikiem, gdyż łatwo wymyka się automaty-

zacji, powtarzalności i wąskiemu postrzeganiu rzeczywistości. Jednocześnie bardzo mocno jest związany z etyczną stroną rozwijanych i wprowadzanych rozwiązań.

AI i edukacja

Przedstawiona próbka projektów – pomimo że realizowanych dzisiaj, to wyglądających jak z futurystycznej literatury – zmusza nas do rozważenia następującego problemu: jak dostosić edukację do bieżących zmian? Z jednej strony dobrze odpowiedzieć sobie na pytania: jakiego absolwenta potrzebujemy? Jakie kompetencje są niezbędne do tego, żeby młody człowiek kończący szkołę mógł się odnaleźć w świecie i w oparciu o dostępne technologie radzić sobie z napotykanymi wyzwaniami? Z drugiej strony trzeba zachować zdrowy rozsądek i dyskutować szerzej takie problemy, jak włączanie AI do procesu uczenia (się) czy przemiany kompetencji i ról pracujących na wszystkich etapach edukacji nauczycieli. Co możemy zrobić?

Przede wszystkim potrzebujemy rozwoju kompetencji nazywanych 4K. Typologii kompetencji jest więcej, jednak ten model dość dobrze obejmuje całe spektrum wiedzy, umiejętności i postaw, które są uniwersalne – niezależnie od zmieniających się technologii i uwarunkowań społecznych. Kiedy spojrzymy naprawdę głęboko, nie tylko pozostając na powierzchni znaczeń, można dostrzec, że obejmuje ona bardzo szeroką sferę funkcjonowania człowieka. Warto podkreślenia jest to, że pierwiastek ludzki nadaje kierunek rozwojowi i wykorzystaniu technologii, oraz że możliwość odkrywania i rozwijania go w rzeczywistości szkolnej jest niezbędna do wyjścia naprzeciw szansom, ale i zagrożeniom, jakie niesie sztuczna inteligencja.

Dyskusja dotycząca AI w edukacji nasiliła się po premierze usługi ChatGPT⁵ w listopadzie 2022 roku. Głosy krytyki dotyczyły problemów związanych z możliwością wykorzystywania tego

narzędzia do rozwiązywania zadań matematycznych czy tworzenia prac pisemnych. W związku z tym w niektórych placówkach pojawiły się regulaminy zakazujące korzystania przez uczniów i studentów z tego narzędzia. To jedynie powierzchowne i moim zdaniem szkodliwe rozpoznanie tego, czym AI jest i jaki wpływ może mieć na nasze codzienne funkcjonowanie. Takie myślenie o ChatcieGPT – ubrane tylko w obawę, restrykcje i ograniczone do niepokoju o nadużywanie tego rozwiązania przez uczniów – pokazuje, jak bardzo potrzebujemy kompetencji krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji, współpracy, aby w dojrzały sposób przyjąć możliwości i odpowiedzialność, które wiążą się z technologią AI.

Wyjście poza perspektywę kontrolno-zarządzającą procesu edukacyjnego pozwoli spojrzeć na narzędzia takie jak ChatGPT w odmienny sposób. Może przybliżyć do odpowiedzi na pytanie dotyczące edukacji i roli nauczyciela, wynikającej ze świadomego włączenia AI do procesu uczenia (się). Dzięki zasobom sieci oraz narzędziom AI faktem staje się dostęp do nieograniczonych zasobów, pozwalających rozwijać się w dowolnym kierunku.

To może być przytłaczające, ponieważ nasz mózg nie przystosował się do sytuacji nadmiaru wiedzy i danych. Dlatego – przed wypłynięciem na cyfrowy ocean – warto postawić sobie proste pytania: kim jestem? Co mnie interesuje? W czym jestem dobry? W czym jestem słabszy? Czego mi potrzeba? Co jest dla mnie ważne? W jakim świecie chcę żyć? W którą stronę chcę zmierzać i dlaczego? To nie są pytania, na które można po prostu odpowiedzieć; to pytania, które warto ponawiać w procesie ustawicznego uczenia (się). Pozwalają one w możliwie świadomy sposób decydować o własnej drodze rozwoju, podejmować decyzje w ważnych sprawach: dlaczego i jak chcemy się uczyć.

AI może towarzyszyć w procesie uczenia, dostarczając analiz, tworząc nasz profil, porządkując i tłumacząc rozwiązania, struktury, udostępnia-

jąc zasoby do działań twórczych i projektowych. AI jednak jest maszyną, a motywacja i rozwój kompetencji wymagają kontaktu z drugim człowiekiem. Spotkanie to może być bezpośrednio lub zapośredniczone przez maszynę. Na tego typu relacyjne podejście do uczenia potrzebne są warunki i czas. AI w edukacji może pomóc ten czas odzyskać, skupić się nauczycielom na tutoring, tworzeniu przestrzeni do uczenia się i budowaniu relacji. Będzie to możliwe, kiedy odrzucimy krótkowzroczne podejście do AI jako narzędzia pozwalającego oszukiwać na egzaminach, a poszerzymy perspektywę przynajmniej o zakres projektów, podobnych do tych, które opisałem na początku artykułu.

Stoimy przed zupełnie nowym rozdaniem, jednak recepty jego rozegrania już dawno są dostępne; ważne, żeby jak najszybciej zostały odkryte i wdrożone w nowoczesnym systemie edukacji.

Przypisy

- ¹ Mara. Elephant Project, maraelephantproject.org, data dostępu: 30.03.2023.
- ² Leading the Change, about.google, data dostępu: 30.03.2023.
- ³ Center for Music Technology, gtcmt.gatech.edu, data dostępu: 30.03.2023.
- ⁴ BenchSci, www.benchsci.com, data dostępu: 30.03.2023.
- ⁵ OpenAI, openai.com, data dostępu: 30.03.2023.

Krzysztof Jaworski

Nauczyciel konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych kadry zarządzającej i nauczycieli w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Absolwent programu Future Classroom Lab realizowanego przez European Schoolnet w Brukseli. Uczestnik międzynarodowych konferencji Scratcha w Budapeszcie (EPAM) i USA (MIT, Boston). W latach 2017, 2021, 2023 wpisany przez Szerokie Porozumienie na Rzecznictwo Umiejętności Cyfrowych na listę 100 osób, które szczególnie przyczyniły się do rozwojowi kompetencji cyfrowych w Polsce.

Podróże w czasie

Wiktoria Knap

Gogle wirtualnej rzeczywistości jako innowacyjne narzędzie dydaktyczne

Co to jest VR?

Nauczyciele często zastanawiają się nad sposobami radzenia sobie ze spadkiem motywacji uczniów do nauki. Problemem mogą być trudności w koncentracji oraz negatywne nastawienie, z którym uczeń trafia do szkolnej ławki. A może, szukając skutecznych rozwiązań, warto tak przygotować lekcję, aby wyglądała zupełnie inaczej niż dotąd? Sposobów na zmianę dydaktycznej rutyny jest wiele. Jeden z nich to wykorzystanie technologii VR.

VR (*virtual reality*) puka coraz śmielej do drzwi klas lekcyjnych (wcześniej trafiła na uczelnie wyższe, znalazła wykorzystanie w medycynie czy wojskowości). Uczeń, nakładając gogle wirtualnej rzeczywistości, może przenieść się w wybrane miejsce, obejrzeć niedostępny na co dzień

przedmiot czy „przeżyć” jakąś sytuację tak, jakby działa się na jego oczach. Technologia ta szybko zdobywa zainteresowanie dzieci i młodzieży. Co daje w zamian? Badania naukowe potwierdzają, że informacje przekazywane w postaci wirtualnej rzeczywistości pozwalają na efektywniejsze przyswajanie wiadomości niż przekazywane w tradycyjny sposób, z wykorzystaniem metod podających czy nawet obrazów dwuwymiarowych, na przykład na tablicy interaktywnej. Mając do czynienia ze światem trójwymiarowym, w którym występują formy przestrzenne, możemy analizować budowę komórki, atomu czy odbywać podróż w czasie i podziwiać starożytne budowle. Bardziej rozbudowane animacje pozwalają na interakcję z elementami wirtualnego świata. Jest to niezwykle atrakcyjna forma edukacji dla młodego pokolenia. Jest też skuteczna, co wynika z zasady, że im

bardziej emocjonalnie i intelektualnie uczestniczą nasi uczniowie w danym procesie, tym bardziej ich pamięć jest wzmocniona.

Pierwsze kroki

Jak rozpocząć pracę z wirtualną rzeczywistością? Kiedy mamy już zakupione do naszej pracowni gogle VR, warto sięgnąć po oprogramowanie załączone do wybranego modelu. Zazwyczaj znajduje się tam baza gotowych materiałów z podziałem na przedmioty szkolne. Warto dokładnie się z nimi zapoznać, a następnie wybrać te, z których chcemy korzystać, by stworzyć we własnej bibliotece zasobów już uporządkowane playlisty dla uczniów z zestawami materiałów. Internet obecnie oferuje dostęp do stron, gdzie samodzielnie możemy tworzyć takie materiały, na przykład przesłanie krótkiej formy własnego autorstwa na założone konto danej platformy umożliwi wysłanie ich do gogli VR. Dają one także możliwość kreacji własnych materiałów trójwymiarowych. To wprawdzie czasochłonne, ale przy odrobinie wprawy może wzbogacić nie tylko własny warsztat pracy, ale całą społeczność korzystającą z VR – podobnie jak w wypadku wielu już popularnych wśród nauczycieli aplikacji czy platform edukacyjnych. Co istotne, są one bezpłatne, na ogół w ograniczonym zakresie, jednak pozwalającym na swobodną pracę z klasą.

Minusem – szczególnie dla nauczycieli przedmiotów humanistycznych – jest to, że baza gotowych projektów skrojona jest pod podstawę programową krajów anglosaskich. Nauczyciele historii, a szczególnie języka polskiego, w dużej mierze muszą sami tworzyć niezbędne materiały. Z każdym rokiem jednak sytuacja się poprawia i już teraz dostępnych jest sporo atrakcyjnych pakietów do nauczania poszczególnych przedmiotów w dwóch wersjach językowych – oryginalnej i w tłumaczeniu na polski, co może stanowić interesującą propozycję dla szkół z klasami dwujęzycznymi.

Przygotowanie gogli

Jak wygląda wykorzystanie gogli VR w praktyce? Istotne jest ich przygotowanie do pracy z uczniami. Zazwyczaj szkoła dysponuje jednym zestawem – najczęściej to osiem par okularów lub ich wielokrotność w wypadku większych placówek. Warto zadbać, by w pakiecie z nimi była walizka ładująca. Pozwoli to nie tylko na szybkie ładowanie gogli po każdej lekcji, a więc większą efektywność ich wykorzystywania, ale i sprawne przemieszczanie się ze sprzętem po salach czy budynkach szkoły. W przeciwnym wypadku konieczne będzie zamontowanie szafy z miejscem na ładowarki i odkładanie gogli po każdej lekcji w jedno miejsce, co może być kłopotliwe i spowodować zmniejszenie częstotliwości korzystania z nich.

Druga kwestia to sieć internetowa – z praktyki wiem, że bardzo dobrym rozwiązaniem jest stworzenie wydzielonej sieci, wyłącznie na potrzeby pracy z goglami. Unikamy wówczas niedogodności związanych z długotrwałym oczekiwaniem na załadowanie materiałów z komputera nauczyciela. Ponadto w czasie lekcji uczniowie mogą wykonywać zadania w jednym tempie. Pamiętać należy o wcześniejszym przygotowaniu materiałów i wysłaniu ich do gogli, by się zapisały, lub wysłaniu bezpośrednio przed pracą z nimi (materiały ładują się w kilkadziesiąt sekund). Po kilku takich sesjach konieczne jest wyczyszczenie pamięci gogli. W tym może nas wesprzeć – podobnie jak w konfiguracji sieci – szkolny informatyk, jednak to po stronie nauczyciela leży kwestia zgłoszenia problemu zapewnienia gogli danymi, by w czasie lekcji uniknąć kłopotów z ładowaniem kolejnych materiałów.

Nowe wyzwanie

Po wprowadzeniu w zagadnienie i przypomnieniu uczniom zasad obsługi gogli można przystąpić do prezentacji treści VR. Ze względu na możliwe dolegliwości zdrowotne należy upewnić się, czy

nikt z danej klasy nie cierpi na klaustrofobię czy epilepsję. Bez względu na to, gdzie prowadzimy zajęcia – w specjalnie przygotowanej pracowni, czy też w tradycyjnej sali szkolnej – musimy zadbać o to, by uczniowie nie przemieszczali się, gdyż może to doprowadzić do urazów. Szczególnie wśród młodszych uczniów istnieje silna pokusa, by podążać wirtualnymi uliczkami, czy wdrapywać się na nierzeczywiste obiekty.

Nauczyciel musi na wstępie przygotować uczniów do pracy z goglami, a później czuwać nad bezpiecznym przebiegiem zadania. Często nauce z goglami towarzyszy radosna atmosfera, pisk, wrzawa i harmider – zwłaszcza przy pierwszym kontakcie z taką formą nauki. Należy mieć świadomość, że poziom zaangażowania jest naprawdę bardzo wysoki. Z czasem ulega on stabilizacji, ale nie wyczerpaniu.

Z doświadczenia wiem, że bardzo dobrym rozwiązaniem, które uwzględni również ocenianie kształtujące, jest praca w parach z wykorzystaniem gogli VR. Czas, który pozwoli na techniczne przygotowanie ogniwa lekcji, to nie więcej niż 15 minut (uruchomienie, ewentualne przesłanie materiałów). Cztery czy pięć krótkich animacji w zupełności wystarczy, jeśli są to formy pracy bardziej statyczne, na przykład podziwianie dzieła sztuki czy spacer w wirtualnej rzeczywistości. W wypadku bardziej rozbudowanych, takich jak uczestnictwo w bitwie, gdzie uczestnik może wchodzić w interakcje, wystarczą dwie formy, ze względu na zaangażowanie emocjonalne oraz możliwe wystąpienie dolegliwości nawet u uczniów, którzy wcześniej nie zgłaszali żadnych problemów. Ponadto wrażliwość może budzić edukacyjna wartość długiego czasu spędzonego w danym miejscu wirtualnej rzeczywistości.

Gogle VR sprawdzą się zarówno podczas wprowadzenia do nowego tematu lekcji, realizacji nowego materiału oraz jako rekapitulacja pierwotna. Proponuję – jako najbardziej efektywną formę wykorzystania czasu, uwzględniającą moż-

liwe problemy techniczne – pracować z goglami w ramach rekapitulacji pierwotnej. Po zakończonej pracy warto skorzystać z rozwiązania dostępnego na pulpicie nauczyciela i wyłączyć wszystkie gogle. W przeciwnym wypadku na następnej lekcji może się okazać, że część z nich ma rozładowaną baterię (czas ładowania – w zależności od modelu, z którym pracujemy – wynosi od 4 do nawet 12 godzin). W wypadku tych z dłuższym czasem ładowania warto zadbać, by w szkole znalazł się czasowy wyłącznik dostępu do prądu. Są to może kwestie mniej istotne, ale warto na nie zwrócić uwagę, by sprawy techniczne nie odciągały później uwagi od meritum, czyli efektywnego wykorzystania sprzętu w praktyce edukacyjnej.

Zastosowanie gogli VR – jak wiele nowych metod nauczania – może stanowić pewne wyzwanie w pracy nauczyciela. Jednakże warto je podjąć, bowiem nie tylko skutecznie podnosi jakość dydaktyki, ale pozwala również na efektywną i przyjemną naukę. Dlatego zachęcam, by otworzyć się na tę formę pracy.

Bibliografia

Mikołajczyk K.: *VR w edukacji – subiektywny przegląd możliwości*, „E-mentor” 2019, nr 2(79), www.e-mentor.edu.pl, data dostępu: 20.04.2023.

Szkolenie z innowacyjnych narzędzi do prowadzenia zajęć szkolnych, PAP, samorząd.pap.pl, data publikacji: 14.04.2023.

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”.

Szkoła niczego nie uczy?

Katarzyna Bielawna

Czyli kłamstwa, którymi się karmimy na temat edukacji

Pracuję w sferze, którą można nazwać obrzeżami edukacji. Nie jestem szkolną nauczycielką, nigdy nie byłam i być nie chcę. Wyznam za to zasadę, że obserwator ma lepszy punkt widzenia niż zawodnik i często może zobaczyć zjawiska, których nie widać, gdy się jest wewnątrz danej struktury. Często odnoszę wrażenie, że szkoła – w ogólnie przyjętym rozumieniu systemu oświaty – stała się pojemnym słowem-kluczem, pojęciem, w które bez zmiłowania wkładamy kolejne koncepty i obowiązki. Rodzice i nie-rodzice – a często i uczniowie –

kierują zarzuty, że „szkoła niczego nie uczy”, albo mają pretensje, że „przecież TEGO WSZYSTKIEGO (dobrego wychowania, sprzątanania, posługiwania się nożem i widelcem, naprawy samochodu itp.)” powinna nauczyć szkoła. Nauczyciele, oczywiście, nie pozostają dłużni i często poirytowani odparowują, że „TEGO akurat powinni nauczyć rodzice”. I tak obie grupy przerzucają się argumentami, czyja racja jest „słuszniejsza”, co nie pomaga rozwiązać patowej sytuacji, a całe obszary niezbędnej edukacji pozostają niezagospodarowane.

Czego chcemy od szkoły?

Od jakiegoś czasu zaczęliśmy oczekiwać od szkoły dosłownie wszystkiego. Że nie tylko nauczy dzieci i młodzież tego, co jest zapisane w podstawie programowej, ale też zaopiekuje się uczniem młodszym, a starszemu zapewni wsparcie psychiczne. Nauczyciel ma być jednocześnie przyjacielem, mentorem i trzecim rodzicem. Szkoła ma uczyć, bawić, wychowywać; wymagać dużo, ale jednak nie za dużo; z jednej strony zapewniać odpowiednią ilość nauki, z drugiej – zostawiać wystarczająco dużo czasu wolnego na rozwijanie pasji; ponadto nie zabijać tychże pasji, ale ukierunkować ucznia; nie zmuszać do niczego, ale jednocześnie reagować ostro, gdy coś niepożądanego się dzieje; uczyć tego, co przydatne, nie pominawszy sztuki i sportu; uczyć przy użyciu technologii, ale broń Boże, żeby dziecko miało siedzieć godzinami przed komputerem; zapewnić każdemu uczniowi pobyt w szkole od 7.00 do 17.00, „obciążając” go maksymalnie pięcioma lekcjami dziennie; powtarzać materiał, ale nie zadawać prac domowych; opiekować się uczniem zdolnym, uczniem mniej zdolnym, pochylić się indywidualnie nad każdym; prowadzić edukację włączającą, ale nie opóźniać realizacji materiału. Gdy szkoła nie wywiązuje się z któregoś tych obowiązków, jesteśmy przekonani, że mamy prawo do głośnego wyrażania pretensji.

W artykule podzielę się (niekompletną) listą mitów na temat edukacji i szkoły, którymi sami się karmimy (i które mogą być przyczyną naszej urazy względem niej), oraz wytłumaczę, dlaczego niekoniecznie są one „trafione”. Zanim jednak przejdę do omawiania tych mitów, czuję, że muszę poczynić pewne zastrzeżenie. Część z podniesionych przeze mnie kwestii z pewnością jest prawdziwa w określonych okolicznościach. Jestem również przekonana, że osoby wygłaszające prezentowane poniżej poglądy nie mają nic złego na myśli. Ale chcę się zabawić w adwokata diabła i pokazać, że mówiąc o edukacji, zbyt często posługujemy się

komunałami, bez zastanawiania się nad tym, czy naprawdę są one słuszne.

„Wiedza, której dzieci uczą się w szkole, nigdy do niczego im się nie przyda”

To chyba najbardziej wyświechtany, znany od dziesięcioleci i najczęściej powtarzany komunał związany ze szkołą. Nadużywanie tego wyrażenia doprowadziło do zupełnego wypaczenia jego pierwotnego znaczenia.

Oczywiście, nie każdy z nas korzysta na co dzień z informacji, które zmuszony został przyswoić w szkole; praca zdecydowanej większości osób nie wymaga znajomości budowy mitochondrium, interpretacji poezji młodopolskiej, zrobienia chromatografii czy obliczenia granicy funkcji kwadratowej. Ale też nie po to uczymy się w szkole tych rzeczy, by móc z nich korzystać codziennie, ponieważ szkolnictwo nie zostało zaprojektowane po to, aby dać uczniom tylko i wyłącznie to, co będzie im przydatne w życiu codziennym czy zawodowym. Podstawowym celem uczenia się przedmiotów na wysokim poziomie zaawansowania i abstrakcji jest nauczenie analitycznego, logicznego i abstrakcyjnego właśnie myślenia, a także wykształcenie zdolności szybkiego uczenia się, w tym uczenia się na pamięć, jakże przydatnych w dowolnym wykonywanym zawodzie.

Poza tym, jeżeli skupimy się wyłącznie na liceach ogólnokształcących, musimy pamiętać o ich podstawowym celu: kształceniu ogólnym, pozwalającym pójść na uniwersytet. To zaś oznacza, że każdy uczeń zetknie się z mnóstwem wiedzy, która go nie zainteresuje i nie będzie związana z późniejszymi studiami i karierą zawodową. Zbyt wczesne sprofilowanie nauczania powoduje, że dzieci muszą podejmować decyzje dotyczące kierunku kształcenia w wieku 14–15 lat, często nie mając jeszcze pojęcia, co lubią i do czego mają predyspozycje. Z dwojga złego już chyba lepiej, żeby nauczyły się za dużo niż za mało.

Nie oznacza to, że program nauczania jest idealny lub nawet bardzo dobry. Dlatego przy określaniu jego adekwatności należałoby zamiast słowa „przydatny” użyć terminu „aktualny”. Program nauczania należy stale aktualizować i uzupełniać zgodnie z najnowszym stanem wiedzy. Większym grzechem podręczników i nauczycieli jest to, że uczą rzeczy przestarzałych, często już obalonych przez naukę, niż to, że uczą rzeczy abstrakcyjnych.

„Dzieci nie potrafią PIT-a wypełnić/złożyć podania/wziąć kredytu!”

To chyba mój ulubiony nietrafiony zarzut względem szkoły, będący pochodną poniższego: szkoła uczy wyłącznie niepotrzebnych faktów, natomiast nie wyposaża uczniów w najpotrzebniejsze umiejętności życiowe. Stworzono wiele memów na ten temat – zwykle są one zestawieniem rzeczy, których szkoła uczy (czyli „absurdów” typu „jak powstają pseudopodia”), i tych, których szkoła nie uczy („nie umiem poprawnie napisać życiorysu ani CV”, „nie wiem, jak zapłacić podatki”, „nie wiem, jak założyć firmę”).

Dla osób podnoszących ten argument mam złą wiadomość: NIE DA SIĘ nauczyć nastolatków, jak się oblicza podatki, wypełnia się PIT, ZUS DRA lub wniosek kredytowy i nie ma to nic wspólnego z jakimikolwiek brakami kadr oświatowych. Szkoły nawet próbują to robić; zagadnieniu temu poświęcony jest osobny przedmiot – podstawy przedsiębiorczości. Zatem albo ci, którzy argumentują w ten sposób, nie wiedzą, że taki przedmiot istnieje, albo mieli kontakt z młodymi ludźmi, niemającymi pojęcia o rozliczaniu podatków lub płaceniu rachunków za prąd. Tak czy inaczej, jeżeli mamy przedmiot poświęcony przysłowiowemu „wypełnianiu PIT-a”, a młodzi ludzie nadal tego nie potrafią, to pozwolę sobie wyciągnąć wniosek, że uczenie tego typu konkretnych rzeczy nie ma sensu. Tak ulotnej i zmiennej

wiedzy nie można po prostu wykuć; nie jesteśmy w stanie zapamiętać, co należy wpisać w poszczególne rubryki formularza i następnie czerpać z tej krynicy wiedzy do końca życia – to raczej kwestia czytania ze zrozumieniem i logicznego myślenia. Przepisy podatkowe i same druki zbyt często się zmieniają, by temat lekcji „jak wypełnić PIT” można uznać za „przerobiony”.

Może to kontrowersyjne podejście, ale moim zdaniem szkoła musi uczyć rzeczy, których nie jest w stanie nauczyć nas samo życie. Edukacja ma nam dać to, co jest niedostępne na wyciągnięcie ręki dla większości z nas, czyli wiedzę akademicką.

„Szkoła powinna uczyć, jak działa rynek pracy/jak znaleźć dobrą pracę”

Tu oczywiście można by zadać bardzo zjadliwe (względem większości nauczycieli) pytanie: KTO ma tego nauczyć? Nauczyciele zwykle nie mają wielkiego doświadczenia, jeżeli chodzi o zdobywanie pracy; szkoła jest miejscem, do którego stosunkowo łatwo wejść i z którego dość trudno wyjść. Problem ten oczywiście można rozwiązać, zatrudniając specjalistów z obszaru doradztwa zawodowego.

Nierozwiązana pozostanie natomiast kwestia, czy będzie to wiedza aktualna. Nawet jeżeli pozwolimy najwybitniejszym specjalistom działu zasobów ludzkich opowiedzieć uczniom, jak należy szukać pracy, nie mamy żadnej gwarancji, że informacje te do czegokolwiek przydadzą się im za kilka lat, kiedy będą poszukiwać pracy. Żadna z porad, nawet najbardziej ogólna, nie jest uniwersalna w niestabilnej rzeczywistości, w jakiej przyszło nam żyć.

„Dzieci muszą się uczyć, jak korzystać z internetu, a nie uczyć się na pamięć”

Trudno obecnie wyobrazić sobie życie bez internetu i dostępu do nowoczesnych technologii.

Bardzo wiele prac (choć nie wiem, czy posunęłabym się do stwierdzenia „większość”) opiera się na korzystaniu z dobrodziejstw infrastruktury cyfrowej. Dlatego logiczne zdaje się oczekiwanie, aby uczniowie uczyli się kompetencji cyfrowych. Ale czym dokładnie są te „kompetencje cyfrowe”?

Zaryzykuję twierdzenie: kompetencji cyfrowych nie da się nauczyć w oderwaniu od rzeczywistej wiedzy opartej na faktach. Problem polega na tym, że idea kompetencji cyfrowych urodziła się w głowach osób już posiadających duży zasób wiedzy; dla nich nabranie się na rozpowszechniane w sieci *fake newsy* to oznaka naiwności lub nieumiejętności analizy czytanych treści. Przecież są one oczywistą nieprawdą! Co się jednak stanie, gdy na fałszywe informacje natknie się osoba wyposażona w niewystarczające pokłady wiedzy? Po czym konkretnie ma poznać, że na danej stronie napisano prawdę lub że ten czy inny youtuber jest wiarygodnym „źródłem” informacji? Jakie są oznaki prawdziwości jakiejś wiedzy i czy da się je przełożyć na rozdział w podręczniku informatyki? Nie. Nie ma czegoś takiego, jak ogólna i uniwersalna kompetencja odróżniania prawdy od fałszu; istnieje wiedza, którą już mamy, i tylko na jej podstawie możemy odsiewać fakty od bzdur.

Przypomina mi to sytuację, gdy (lata temu) wprowadzano nową maturę po gimnazjum. W myśl arkuszy zdający miał napisać rozprawkę według podanego fragmentu lektury obojętnej. Nauczyciele grzmieli wówczas, że to spowoduje, iż uczniowie przestaną w ogóle czytać lektury, ponieważ rozprawkę można napisać jedynie w oparciu o przedstawiony fragment tekstu. Po kilku przeprowadzonych maturach okazało się jednak, że znajomość jednego fragmentu w oderwaniu od całości treści nie wystarczy. Czy w takim razie uczniowie byli głupszy niż nauczyciele zakładali? Nie, po prostu nauczyciele nie mogli się postawić na miejscu

osoby, która nie zna danego tekstu, ponieważ oni mieli tę lekturę dawno (i wielokrotnie) przeczytaną. To, co dla nich jest reprezentatywnym fragmentem, ukazującym na przykład podejście szlachty do Wokulskiego, dla osoby nieznającej treści *Lalki* jest po prostu wyrwanym z kontekstu bełkotem z anonimowymi bohaterami, osadzonym w nieznanym realiach. Kompetencje nie istnieją w oderwaniu od wiedzy, a osoby, które tę wiedzę już posiadają, nie są dobrymi arbitrami w kwestii tego, czy osoba zupełnie „zielona” posiada odpowiednie umiejętności, nie mając teoretycznej bazy.

„Programy nauczania są przeladowane”

Jest to zdanie, które słyszę od momentu, gdy zostałam uczennicą (w roku 1991). Zawsze mówiło się, że w programach nauczania jest zbyt dużo treści i trzeba je odchudzić. I o ile jako uczennica byłam gotowa zgodzić się z tym postulatem, to jako osoba dorosła z kilkunastoletnim doświadczeniem w edukacji widzę to inaczej.

Z jednej strony na pewno trzeba przyznać temu mitowi po części rację. Wiedza się dezaktualizuje, pojawiają się nowe fakty. To, czego uczono w szkole w latach 90., pewnie nie jest już prawdą. Jednak odchudzenie programów nauczania czy reforma danego przedmiotu powinna być poprzedzona zastanowieniem, konsultacjami i konfrontacją z najnowszymi osiągnięciami nauki. Dzięki takiemu podejściu możliwe stanie się stworzenie nowej struktury nauczania, może „szczuplejszej”, może nie, ale za to sensownej. Niestety, zamiast takiego podejścia często wyrzucane są z programu treści, które ktoś po prostu uznał za zbędne lub zbyt trudne. Problem pojawia się wówczas, gdy okazuje się, że poszczególne elementy programu nauczania są ze sobą nierozzerwalnie powiązane i nie można wyekstrahować jednej rzeczy, nie doprowadzając do zawalenia całej budowli. Odchudzanie pro-

gramów nauczania przypomina próbę wyjęcia klocka z samego środka konstrukcji – z nadzieją, że będzie ona stała w bezruchu.

„Powinniśmy uczyć, jak odróżniać prawdziwe informacje od nieprawdziwych, uczyć kompetencji”

To kolejny nietrafiony argument, wynikający z jak najlepszych chęci. Rodzice widzą, jak dużo czasu dzieci i młodzież spędzają przed ekranem komputera i telefonu i (słusznie) martwią się o to, czy młody człowiek jest w stanie odpowiednio zrozumieć docierający do niego strumień danych. Ale, jak wspomniałam powyżej, kompetencje same w sobie nie istnieją, funkcjonują wyłącznie w kontekście określonej wiedzy.

Szkoła niczego innego nie uczy, jak tylko odróżniać informacje prawdziwe od nieprawdziwych. Cała idea szkoły właśnie na tym polega. Po to uczymy się w szkole faktów i definicji, aby potem móc popatrzeć na post na Facebooku i stwierdzić: „Z punktu widzenia fizyki to jest totalna bzdura”. Edukacja daje nam podstawy, dzięki którym mamy szansę orientować się w rzeczywistości. Być może szkoła nie umie „sprzedać” siebie jako instytucji kreującej kompetencje i gdybyśmy przedmiot o nazwie „biologia” nazwali „kompetencjami biologicznymi”, argument ten w końcu by upadł.

Bywa też i tak, że to my, osoby dumnie wygłaszające tezę o tym, że szkoła niczego nie uczy i potrząsające głowami nad niewiedzą współczesnej młodzieży, mylimy się. Jesteśmy sfrustrowani tym, że młodzi się z nami nie zgadzają. Tak mocno chcemy wierzyć, iż coś jest prawdą, że jesteśmy w stanie oskarżać ludzi wytaczających przeciwne argumenty o niewiedzę, ponieważ jest to łatwiejsze (a z pewnością przyjemniejsze dla naszego ego), niż przyznanie, iż padliśmy ofiarą teorii spiskowej, uprzedzeń lub dezinformacji.

„Szkoła nie uczy kreatywności/ zabija kreatywność/uczy myślenia pod klucz”

Być może tak jest. Ale też zadanie szkoły nie polega głównie na troszczeniu się o kreatywność. Jeżeli skupimy się na tym, że podstawowym zadaniem edukacji jest wyposażenie młodego pokolenia w wiedzę, to kreatywność niekoniecznie wpisuje się w ten obowiązek. Karmimy się tutaj kolejnym mitem o oryginalności i innowacyjności jako kluczach do współczesności, które – podobnie jak wcześniej wymienione kompetencje – mogą funkcjonować w oderwaniu od wiedzy. Tymczasem samą kreatywnością nic nie zdołamy, jeżeli nie jest ona oparta na bazie złożonej z faktów.

Mit dotyczący tego, że szkoła uczy tylko i wyłącznie myślenia „pod klucz”, jest bardzo stary, ale prawdziwy rozkwit przeżył, gdy wprowadzono nową maturę po trzyletnim liceum. Wówczas w celu ułatwienia egzaminatorom sprawdzenia egzaminów maturalnych publikowano szczegółowe klucze odpowiedzi, zawierające przykładowe sformułowania, jakie uczeń mógł zawrzeć na przykład w wypracowaniu. Rodzice, uczniowie i nauczyciele grzmieli: podcina to skrzydła i zabija jakikolwiek przejaw kreatywnego myślenia; przywoływano opowieść o tym, że komuś zabrano punkty, ponieważ napisał o Izabeli Łęckiej „zimna” zamiast „oziębła” (lub odwrotnie). Już wtedy wiadomo było, iż ów „klucz”, w który trzeba się „wstrzelić”, jest mityczny. Większość uczniów traciła punkty nie za to, że byli nazbyt kreatywni, a komisje egzaminacyjne nie doceniały ich geniuszu; tracili punkty, ponieważ nie czytali poleceń i robili nie to, czego wymagało od nich zadanie. A sprawdzanie, czy delikwent rozumie, co się do niego mówi, to przecież znakomity sposób przystosowania ucznia do prawdziwego życia, czyż nie? Czy nie tego domagamy się od szkoły?...

Zresztą problem ten już nie istnieje. Po którejś kolejnej reformie zarzucono szczegółowy klucz odpowiedzi i zastąpiono go ogólnymi wytycznymi do-

tyczącymi oceny, takimi jak „bogata argumentacja”, „funkcjonalne wykorzystanie kontekstów”, „usterki w podziale tekstu w skali ogólnej”. Zasady te zostały skrytykowane jako nazbyt ogólne i otwierające zbyt duże pole interpretacyjne dla egzaminatorów, co może spowodować subiektywną ocenę prac ucznia. Malkontentów po prostu nie da się zadowolić.

„Bill Gates rzucił szkołę i został multimilionerem”

Internet ma już znakomitą odpowiedź na ten zarzut: „Tak, ale Bill Gates rzucił Harvard, a nie szkołę branżową w Radomiu”. Z całym szacunkiem dla szkół branżowych w Radomiu, oczywiście. Osoba mówiąca to zdanie – najczęściej uczeń – ma zwykle na myśli, że edukacja (akademicka) nie jest kluczem do szczęśliwego i bogatego życia. Często przywołują tu przykłady znajomych – bliższych lub bardzo dalekich – zarabiających mnóstwo pieniędzy po ukończonej „zaledwie” szkole zawodowej lub technikum. Po drugiej stronie przedstawia się z kolei osoby mające tytuł naukowy (zwykle szkoły określanej pogardliwym mianem Wyższej Szkoły Gotowania na Gazie lub podobnym), które sukcesu nie osiągnęły, ponieważ pracują „na zmywaku w McDonalddie” lub „na kasie w Biedronce”. Z tych anegdotycznych przykładów jasno ma wynikać, że szkoła sukcesu nie zapewnia, a wręcz przeszkadza w jego osiągnięciu, jako że studia zabierają nam cenne lata życia, które moglibyśmy przeznaczyć na rozwój biznesu.

Czy jest to prawda? Częściowo tak. Dany kierunek studiów dla konkretnej osoby może się okazać nieadekwatny. Zdobycie wyższego wykształcenia niekoniecznie jest ambicją wszystkich – zresztą nie istnieje aż tak wiele znakomicie płatnych stanowisk, aby każdy mógł je zająć.

Od czego więc zależy ów sukces życiowy? Przede wszystkim od tego, jak go zdefiniujemy. Wedle niektórych definicji, jako doktor nauk humanistycznych, zajmująca się uczeniem polskie-

go i angielskiego dzieci, absolutnie nie odniosłam sukcesu. Moje życie jest porażką, ponieważ nie czynię użytku ze zdobytego stopnia naukowego. Jednak to, że nie korzystam na co dzień z teorii Michela Foucaulta i nie cytuję obficie Jacques’a Derridy, nie stanowi dla mnie osobiście problemu – pewnie dlatego, że prowadząc swe codzienne życie, nie porównuję permanentnie swojego statusu społecznego do statusu innych (które to podejście do życia bardzo polecam).

Ale gdzieś wokół tych wszystkich rozważań krąży widmo zjawiska, o którym absolutnie nie chcemy mówić: klasy, pochodzenia, potencjału kulturowego. Ze wszystkimi tymi rzeczami już się rodzimy, ponieważ nie wybieramy tego, w jakiej rodzinie przyszło nam żyć. Jeżeli któremuś z czytających „udało się” urodzić w rodzinie w klasie wyższej średniej, która wspierała jego edukacyjne zapędy i opłacała zajęcia dodatkowe – może poklepać się po plecach i pogratulować wylosowania szóstki w genetycznym i społecznym totolotku. Taka osoba może swobodnie wybrać drogę edukacji, praktycznie niezależnie od swoich zdolności. Jeśli jednak ktoś wylosował biedną wieś i rodzinę nierozumiejącą potrzeby kształcenia (lub niemającą na to wykształcenie stosownych środków finansowych), wówczas jego horyzonty edukacyjne są zdecydowanie zawężone i nie jest to winą braku talentu czy chęci do pracy. Wina tutaj leży po stronie systemu szkolnictwa, zamykającego oczy na wykluczenie edukacyjne tysięcy dzieci.

Jak to się ma do Billa Gatesa rzucającego szkołę? Ano tak, że powszechnie dostępna darmowa edukacja, dająca szerokie spektrum możliwości rozwoju, w dalszym ciągu pozostaje największą nadzieją społeczeństwa na lepszą, bardziej stabilną przyszłość.

„Wszystko przez to nauczanie zdalne”

Jest to ewidentnie najmłodszy z mitów na temat edukacji, ale chyba nie potrafię zliczyć sytua-

cji, gdy rodzice lub uczniowie tłumaczyli jakieś niepowodzenie nauczaniem zdalnym: a to nieznanostwo lektury, a to nieumiejtnostwo zaaklimatyzowania się dziecka w nowej szkole, a to niezrozumienie jakiegoz tematu, a to ogolne luki w wiedzy.

Wskutek pandemii COVID-19 w szkolnictwie przeprowadzono nagly eksperyment na zywych mlodocianych organizmach, czyli nauczanie zdalne. Pomijajac wszelkie aspekty związane z prerazeniem wywołanym szalejaca pandemią, z kwestionowaniem zasadnosci decyzji ministerstwa, z faktyczna implementacja nauczania zdalnego przez konkretne szkoły – czasami, sluchajac rodzicow, mialam ochote rozlozyc rece i zapytac: ale o co wam chodzi? Przeciez jest dokladnie tak, jak chcieliście: dzieci uczą się przy pomocy najnowszych technologii, maja szansę na wieksza kreatywnostwo i samodzielnostwo! Po raz pierwszy szkoła nie ogranicza uczniow, mogą robić to, co chcą: napić się herbaty w czasie lekcji, sluchac muzyki, wstac i przejść się. Dzieci miały swobode w sposobie realizacji projektow, dostaly ogromna wolnost dotyczaca tego, jak i kiedy maja się uczyc. Dlaczego, drodzy rodzice, tak bardzo wam się to nie podobalo?

Dzieci i mlodzięz różnie reagowali na koniecznostwo uczenia się z domu: niektorzy z radością uczyli się przez internet, dla innych wazna byla mozliwost wysypiania się i wylaczenia kamerki, jeszcze inni w ogole nie potrafili odnaleź się w nowej rzeczywistosci. Niemniej jednak spektrum reakcji na nauczanie zdalne bylo takie samo, jak w przypadku „normalnej” szkoły. Rodzice, patrzac na zaistniala w pandemii sytuacje, postanowili posluzyc się mocno zaostrzona brzytwą Ockhama, sprowadzajac wszystko do najprostszego wyjasnienia, czyli „zdalne nauczanie jest złe”, nie silac się w wiekszosci na jakakolwiek poglębiona analize szkoły w wersji online. A przeciez tego rodzaju zlozone sytuacje zwykle maja rownie zlozone przyczyny.

Trzeba kiedyz powiedziec „stop”, czyli podsumowanie

Mitow dotyczacych edukacji jest oczywiscie o wiele wiecej, ale w pewnym momencie nalezy skonczyc liste. Co najmniej kilka jeszcze komunalow chodzilo mi po glowie, gdy pisalam ten tekst („Moje dziecko bylo takie ciekawe swiata, zanim poszlo do szkoły, a szkoła zabila cala jego ciekawostwo” czy „Kiedyz w szkole to dopiero bylo trudno, teraz te dzieciaki maja wszystko na tacy podane”) i byc moze wrocę jeszcze kiedyz do rozwazan nad nimi. Chcialabym jednak w tym miejscu spróbować podsumowac to, co napisalam do tej pory.

Czy wymienione powyzej slogany w rzeczywistosci sa mitami, czy moze jednak tkwi w nich ziarno prawdy? Na pewno niektore zdecydowanie sa prawdziwe dla konkretnych osob w konkretnych okolicznosciach. Co jednak bardziej mnie interesuje, niz rozstrzygnięcie, kiedy uzycie danego mitu jest uzasadnione, a kiedy nie, to refleksja nad tym, jaki obraz edukacji one prezentuja. Najogolniej rzecz ujmujac, jesteemy – jako spolecznostwo – niezadowoleni z edukacji. Przestalismy postrzegac ja jako pewna droge do awansu spolecznego, a nauczyciele przestali byc autorytetami, na ktorych opinii mozna polegac i ktorych nalezy szanowac. Raczej stali się oni, wraz ze szkoła, kozlem ofiarnym, winnym wszystkim niedociagnięciom wspolczesnego swiata. Warto, myslę, przeanalizowac powody naszej niechęci do szkolnictwa i zadac sobie pytanie, czy wina na pewno lezy po stronie szkoły i nauczycieli, czy tez w zupelnie innym miejscu.

Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego. Korepetytorka języka polskiego.

Online czy offline?

Ewa Przybysz-Gardyza

O potrzebie powszechnie dostępnej edukacji cyfrowej i medialnej

Często słyszymy, jak wiele zagrożeń niesie ze sobą szybki rozwój technologii informacyjnej oraz mediów cyfrowych: cyberprzemoc, uzależnienie od aplikacji społecznościowych, manipulacje socjotechniczne. To wszystko może być udziałem dzieci i młodzieży – jak twierdzą badacze współczesnych mediów cyfrowych – cały czas „podłączonych” do sieci. Ale czy istnieje gdziekolwiek, w szkole i poza nią, przestrzeń dla nich całkowicie bezpieczna? Odpowiedź nasuwa się sama. Sztuka nie polega więc na unikaniu tego, co online, ale na odpowiednim przygotowaniu do świadomego korzystania z urządzeń cyfrowych i stawiania czoła ewentualnym zagrożeniom. Aby skutecznie przygotowywać młodych ludzi do bezpiecznego korzystania z internetu, powinniśmy się skupić na kształtowaniu prawidłowych postaw. To trudny i długotrwały proces, który trzeba dobrze przemyśleć i zaplanować.

Co młodzież „robi” w internecie?

Nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszystkich zagrożeń, na które może się natknąć użytkownik sieci, dlatego edukacja cyfrowa i medialna nie powinna się zaczynać od pokazywania niebezpieczeństw i straszenia. Lepszym rozwiązaniem jest położenie nacisku na wartości: rozsądek, życzliwość, uważność, ale też odwagę i siłę do prawidłowej reakcji w razie zagrożenia. Te wartości pomagają modelować pożądane postawy, są więc ważnym elementem procesu, którego efekty będą dostrzegalne zarówno w sieci, jak i poza nią – czyli w realnym życiu.

Za przebieg wspomnianego procesu odpowiedzialni są oczywiście rodzice, ale także w dużej mierze szkoła. Nie wystarczy jednak, aby wychowawca czy wychowawczyni od czasu do czasu przeprowadzili z klasą lekcję na temat bezpie-

czeństwa w sieci – to pozwoli uczniom i uczennicom zdobyć wiedzę, ale na pewno nie ukształtuje odpowiednich postaw. Do tego potrzebne są regularne, wręcz codzienne działania: rozmowy, analizy sytuacji, symulacje, wykorzystywanie internetu w projektach i refleksja nad tym, co i jak młodzi ludzie robią w sieci.

Wartości a edukacja cyfrowa

Przyjrzyjmy się bliżej wartościom ważnym z punktu widzenia edukacji cyfrowej i medialnej. Najpierw – rozsądek. Jest on nam potrzebny w każdej sytuacji życiowej, a jeśli myślimy o internecie, oznacza on, między innymi, rozsądne udostępnianie treści. Uczniowie i uczennice powinni wiedzieć, jakie informacje mogą publikować w sieci: dane o sobie, wartościowe i wiarygodne posty, sprawdzone wiadomości. Zanim to jednak zrobią, warto, aby odpowiedzieli sobie na kilka pytań: czy można pokazać publicznie to, że właśnie jesteśmy na tropikalnych wakacjach (w związku z czym nie ma nas w domu)? Czy ciekawostka, którą wrzucił w mediach społecznościowych nasz dobry znajomy, jest wiarygodna i trzeba ją udostępnić? Czy koleżance, która podzieliła się z nami swoim sukcesem, na pewno zależy na rozgłosie i chce, żebyśmy obwieścili to światu?

Kolejną wartością jest uważność, rozumiana jako bycie wyczulonym na próby wyłudzeń i oszustw, ale też jako chwila przemyślenia między zobaczeniem czegoś i naszą reakcją. Czy powinniśmy kliknąć w przesłany nam link lub uwierzyć w przeczytany post? Czy ktoś, przekazując nam daną wiadomość, robi to informacyjnie, czy próbuje modelować nasze zachowanie w określony sposób? Czy nasza emocjonalna reakcja na dany post jest uzasadniona?

Siła to z kolei umiejętność chronienia siebie – skuteczne zabezpieczenie swoich danych, ale też nie poddawanie się presji. Bycie silnym to tworzenie dobrych haseł i przechowywanie swoich

danych w bezpiecznym miejscu. W połączeniu z uważnością to także opieranie się manipulacji, której w sieci dużo – chociażby we wszechobecnych reklamach. Siła oznacza również wiarę we własne możliwości – nie arogancję czy zarozumiałość, ale wytrwałe podążanie za własnymi przekonaniem i realizację wyznaczonych celów.

Internet jest przestrzenią, w której stale dochodzi do interakcji międzyludzkich, dlatego ważna jest życzliwość. Ludzie często ulegają pokusie wyładowania emocji w sieci, na przykład poprzez negatywny komentarz pod czyjś postem. Łatwiej napisać przykre słowa w przestrzeni wirtualnej – pozornie bardziej anonimowej – niż powiedzieć je komuś prosto w twarz. Warto, aby dzieci były uczone życzliwości – wartości, która pozwala odnosić się do ludzi z szacunkiem, ale też rozumieć emocje własne i innych, by nie dawać się nimi bezmyślnie kierować. W połączeniu z uważnością życzliwość może zmieniać otaczający nas świat. Jeśli wiemy, że jesteśmy zdenerwowani – zaczekajmy, ochłóńmy, zanim zareagujemy, gdyż nasz negatywny komentarz nie tylko źle świadczy o nas samych, ale też wywołuje negatywne emocje w odbiorcach.

Ostatnią wartością, na którą chciałabym zwrócić uwagę, jest odwaga. Człowiek odważny reaguje, kiedy widzi niewłaściwe zachowanie. Jednocześnie sam nie boi się prosić o wsparcie, kiedy napotka trudności. W przypadku dzieci to szczególnie ważne, gdyż w sytuacji zagrożenia powinny się zwrócić o pomoc do kogoś zaufanego, z większymi możliwościami i bagażem doświadczeń. Pamiętajmy jednak, że odwaga nie ma nic wspólnego z brawurą. Dobrze mieć świadomość, że nie każde zdarzenie wymaga naszej reakcji, nawet jeśli wyjątkowo razi nas niesprawiedliwość danej sytuacji. Jeśli rozsądek podpowiada nam, że reakcja może przynieść więcej strat niż korzyści, nie warto się w to wplątywać. Ale odwagą jest już samo rozważenie reakcji i myślenie o konsekwencjach.

Cyfrowe obywatelstwo

Sieć jest przestrzenią zmienną, kształtowaną przez wszystkich jej użytkowników. To oczywiste stwierdzenie w przypadku internetowych twórców, którzy są autorami nowych treści. Decydując o tym, co udostępniają, jakiego języka używają i do kogo kierują przekaz, mają duży wpływ na przestrzeń wirtualną, ale nie tylko – często to, czego dowiemy się z internetu, przyczynia się do podejmowania konkretnych decyzji w ogóle niezwiązanych z siecią. Nasi uczniowie i uczennice powinni rozumieć ten proces i myśleć o konsekwencjach swoich wyborów.

Ci, którzy ograniczają się do bycia odbiorcami, wbrew pozorom, również mają wpływ na przestrzeń wirtualną – obserwując danych użytkowników, wspierają ich, zwiększają ich zasięgi, a w ten sposób przyczyniają się do rozpowszechniania konkretnych informacji i zachowań. Warto uświadamiać to dzieciom. Jeśli w wolnym czasie oglądają filmiki promujące patotreści, mają wpływ na popularność takich właśnie materiałów. Reagując zaś na treści propagujące życzliwość, ekologię, tolerancję – kształtują lepszy świat.

Czy odłączyć się od sieci?

Kształtowanie wspomnianych wartości nie musi się odbywać online. Obecnie internet przenika tak wiele płaszczyzn naszego życia, że czasami trudno jest odróżnić offline od online. Ponadto wartości, które wyznajemy, i nasze postawy powinny być kształtowane w obu przestrzeniach oraz wszędzie tam, gdzie świat wirtualny styka się z realnym. Oczywiście wydaje się, że rozmawiamy z uczniami i uczennicami o sieci wtedy, kiedy w niej razem jesteśmy – podczas wstawiania zdjęć do prezentacji, wyszukiwania informacji do zadania czy tworzenia konta bohatera literackiego w mediach społecznościowych. Mniej naturalne wydaje nam się rozmawianie

o internecie podczas aktywności offline, a jednak istnieje do tego wiele okazji. Jedną z nich jest omawianie współczesnej lektury, której bohaterowie korzystają z sieci. Możemy przeanalizować ich działania i zastanowić się, co mogliby zrobić inaczej. Warto też odnieść doświadczenia bohaterów do swojego życia i rozważyć, jak my zachowalibyśmy się w danej sytuacji.

Godne polecenia są publikacje, które powstały właśnie z myślą o edukacji cyfrowej i medialnej. Należą do nich opowiadania Fundacji Szkoła z Klasą: *Asy Internetu i Turniej* oraz *Asy Internetu i nowe wyzwania*. Ich bohaterowie i bohaterki doświadczają trudności typowych dla nastolatków: samotności, braku zrozumienia, hejtu; szukają wsparcia i pomysłów na rozwiązanie problemów dotyczących ich znajomych. Druga z wymienionych publikacji opisuje młodych ludzi postawionych w sytuacjach, w których mierzą się ze skutkami pandemii i edukacji zdalnej, doświadczają wielokulturowości i zderzają się z dezinformacją, a ich życie „w realu” jest związane z tym, co spotyka ich w internecie.

Asy Internetu i nowe wyzwania to zbiór pięciu opowiadań o wartościach: rozsądku, uważności, sile, życzliwości i odwadze, a właściwie o tym, jak te wartości pomagają bohaterom i bohaterkom pokonać trudności. Każdemu z nich towarzyszy zestaw zadań do zrealizowania podczas pracy indywidualnej z uczniem/uczennicą lub podczas lekcji w klasie. Opowiadanie może być przeczytane na głos w szkole lub zadane dzieciom do samodzielnej lektury w domu. Następnie jesteśmy zaproszeni do refleksji – indywidualnej lub przeprowadzonej jako dyskusja z innymi. Kolejną część to zadania do pracy w grupie, w których uczniowie i uczennice analizują swoją sytuację w kontekście opisanych wydarzeń. Ostatni fragment wychodzi poza opowiadanie i zachęca młodych ludzi do wykorzystania zdobytej wiedzy w swoim otoczeniu, na przykład poprzez zorganizowanie wydarzenia szkolnego lub akcji społecznej.

W opowiadaniu o uważności uczennica rozsyła na grupie klasowej nieprawdziwą informację, wywołując gwałtowną reakcję odbiorców. Ta sytuacja prowadzi do wielu nieporozumień, które wyjaśnione są dopiero wtedy, kiedy emocje opadną. Tekst *Post niezgody* jest okazją do głębszej refleksji nad tym, jak emocje wpływają na zachowania nasze i innych ludzi. Jesteśmy też zaproszeni do ćwiczenia, w którym wcielamy się w różne osoby doświadczające tej samej sytuacji, na przykład odwołania lekcji z powodu awarii w szkole: co mogą wtedy czuć uczniowie/uczennice, pracownicy/pracowniczki szkoły, rodzice? Kiedy młodzi ludzie uświadomią sobie, że każdy doświadcza danego zdarzenia w odmienny sposób – zależnie od sytuacji, charakteru, punktu widzenia i potrzeb – jest szansa, że będą się zwracać do innych z większą uważnością, empatią i życzliwością.

Autorami i autorkami opowiadań są: Justyna Bednarek, Bogusław Janiszewski, Ewa Przybysz-Gardyza, Zofia Staniszevska i Łukasz Wojtasik. Wszystkie opisane sytuacje są bliskie młodym ludziom i mogą być punktem wyjścia do rozmowy o wartościach, a zadania zaproponowane przez trenerki i trenerów *Asów Internetu* (Ewa Kempaska, Dominika Królikowska, Izabela Meyza, Mikołaj Pecheniuk, Marcin Zaród) pokazują dobry kierunek działania w celu kształtowania prawidłowych postaw online i offline. Publikację można bezpłatnie pobrać na stronie asyinternetu.pl.



QR kod do pobrania publikacji: *Asy Internetu i nowe wyzwania*.

Kolejną dobrą praktyką kształtowania wartości jest modelowanie pożądanych zachowań. Po zapoznaniu dzieci z wartościami i wykonaniu zadań – pomagających młodym ludziom zrozumieć, jak poszczególne wartości przekładają się na konkretne zachowania – warto pokazać wzorzec zachowań. Tu z pomocą przychodzą *Asy Internetu*, które kierują się w życiu rozsądkiem, uważnością, siłą, życzliwością i odwagą. Są nimi bohaterowie i bohaterki wspomnianych wyżej opowiadań, ale też wielu innych materiałów przygotowanych przez Fundację Szkoła z Klasą: podręczników, kart pracy, lekcji wideo oraz gry Interlandia.

Przykładem aktywności offline, które pomagają kształtować prawidłowe postawy – także w sieci – jest wykorzystanie zadań twórczych, pozwalających dzieciom na swobodną ekspresję i podsumowanie przemyśleń w nieszablonowej formie. Zaliczyć do nich można: plakaty z zasadami zachowania, kontrakty spisane w różnych formach, komiksy przedstawiające wydarzenia z życia dzieci, prace plastyczne, na których zobrazowany zostanie stosunek do internetu lub wybranych aspektów jego funkcjonowania.

Zagłębienie się w temat kształtowania wartości pozwala odkryć wiele możliwości edukacyjnych i wychowawczych. Jedna aktywność wywołuje pomysły na kolejne, a stałe działania w tym obszarze pozwalają zaobserwować zmiany w relacjach między dziećmi. Po jakimś czasie uczniowie i uczennice sami zaczynają zwracać uwagę na wartości w ich codziennym funkcjonowaniu.

Ewa Przybysz-Gardyza

Koordynatorka programów edukacyjnych, pasjonatka Design Thinking i Design for Change. Była nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego. Autorka artykułów edukacyjnych, blogerka, członkini grupy Superbelfrzy RP.

Mózg nie lubi nudy

Agnieszka Chabasińska

Metody aktywizujące i nowe technologie w dydaktyce

Jak twierdził Albert Einstein: „Szaleństwem jest robić wciąż to samo i oczekiwać różnych rezultatów”. Odnoszę jednak wrażenie, że dziś, gdybyśmy nawet chcieli wykonywać niezmiennie tę samą pracę, jest to po prostu niemożliwe. Od współczesnego człowieka wymaga się bowiem samodzielności, pewności siebie, krytycyzmu wobec informacji, a także aktywności i plastyczności, umiejętności dostosowywania się do wymagań innych i odporności na zmiany. W taki właśnie arsenał zalet powinien być wyposażony młody człowiek kończący szkołę. Tylko jak ma je kształcić u niego nauczyciel, który sam zmianom zachodzącym we współczesnym świecie przygląda się z niepokojem? Który z trudem zmienia od lat ustalony porządek lekcji na rzecz „nowinek technicznych” czy osiągnięć neurodydaktyki? Nowe czasy wymagają od nas innowacyjnych rozwiązań, otwartego spojrzenia na świat, w którym dorastają nasi uczniowie, lecz przede wszystkim świadomości, że to my jesteśmy dla nich, a nie oni dla nas.

Naturalny proces

Mózgi naszych uczniów nie lubią nudy. Kiedy jakiś temat wzbudza ich zainteresowanie, angażują się emocjonalnie, aktywuje się ich ciekawość poznawcza. Najnowsze badania pokazują też, że zajęcia dydaktyczne w ruchu pobudzają plastyczność mózgu, stwarzają warunki do stawiania czoła wyzwaniom poznawczym, dając możliwość samodzielnego, wielozmysłowego doświadczania i eksperymentowania; tym sposobem zaczynają działać substancje neurochemiczne, pozwalające na rozpoczęcie naturalnego procesu uczenia się.

Dlaczego więc nie pozwolimy naszym uczniom na uczenie się według powyższych zasad, na aktywne rozwijanie pożądanых we współczesnym świecie cech osobowości? Z powodzeniem można to robić, wykorzystując gry terenowe, przede wszystkim te, które sami możemy stworzyć – na przykład w darmowej aplikacji ACTIONBOUND (<http://en.actionbound.com>).

Skuteczne utrwalanie wiedzy

Za pomocą ACTIONBOUND można powtórzyć i utrwalić materiał, a także doskonalić umiejętności: rozumienia tekstu czytanego, myślenia krytycznego, analizy materiału ikonograficznego, kompetencje cyfrowe, pracy w zespole oraz orientacji w terenie. Aplikacja jest pomocna w walce z biernością i brakiem wewnętrznej motywacji do nauki, które dotyczą dużej części uczniów.

Jej wykorzystanie w procesie edukacji wymaga wcześniejszego przygotowania zadań dostosowanych do potrzeb naszych i uczniów. Jednak jeśli uda się nam stworzyć grę, która zainteresuje młodzież, możemy ją wykorzystywać w pracy z następnymi klasami czy rocznikami, udoskonalając ją w zależności od aktualnych wymogów.

Co ważne, grę w aplikacji ACTIONBOUND mogą stworzyć również uczniowie – indywidualnie, w parach lub grupach, wykorzystując wiedzę i umiejętności dotyczące danego zagadnienia. Wartością dodaną takiego zadania będzie aktywizowanie uczniów do działań, pobudzenie ich kreatywności, utwierdzenie w poczuciu sprawczości. Jak pokazuje stworzona na podstawie badań amerykańskiego Instytutu NTL (*National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science*) „piramida uczenia się”, nauka praktyczna i uczenie innych są co najmniej osiem razy efektywniejsze we wspieraniu zatrzymywania wiadomości niż transmitowanie wiedzy podczas wykładów.

Jak grać?

Po dokonaniu rejestracji w ACTIONBOUND przystępujemy do działania, umiejscawiając naszą grę w budynku szkolnym lub w terenie otwartym. Aplikacja ma kilka funkcji: „FIND SPOT” pozwala na stworzenie zadań z użyciem GPS; „QUIZ” umożliwia zadawanie punktowanych pytań, do których możemy dołączyć dowolny obrazek, zdjęcie, film lub plik dźwiękowy;

„MISSION” wymaga od grającego wykonania zadania poprzez wpisanie odpowiedzi, zrobienie i załączenie zdjęcia, filmiku, nagrania dźwiękowego; „SCAN CODE” polega na odnalezieniu ukrytych przez nas w określonym miejscu kodów QR i zeskanowaniu ich; „TOURNAMENT” umożliwia tworzenie wyzwań dla uczestników.

Do gry terenowej uczniom potrzebny jest jedynie smartfon z zainstalowaną aplikacją, dostępną w Google Play oraz w App Store. Aby urządzenie załadowało przygotowaną przez nas grę wystarczy zeskanować kod QR, który znajduje się na naszym profilu. Po zeskanowaniu kodu grupa lub gracz indywidualny wpisują swoje imiona i na ekranie smartfona zaczynają wyświetlać się przygotowane przez nas zadania. Co istotne, postępy w działaniach graczy – zdobyte punkty i nadesłane pliki – możemy obserwować w czasie rzeczywistym.

Zdaję sobie sprawę, że stworzenie gry w aplikacji wymaga od nauczyciela czasu. Pamiętajmy jednak, że to działanie rozwinię naszą wiedzę i umiejętności w zakresie TIK-u, pobudzi kreatywność. Ponadto lekcji opartych na grze terenowej nie organizujemy codziennie. Zapewniam, że każdy temat jest odpowiedni, aby wprowadzić go lub utrwalić za pomocą ACTIONBOUND. Jedynym ograniczeniem możemy być tylko my sami i nasze przyzwyczajenia.

Bibliografia

- Janicki B.: *Actionbound – smartfonowa gra terenowa*, www.superbelfrzy.edu.pl, data publikacji: 4.11.2017.
- Osobowość w XXI wieku*, bryk.pl, data dostępu: 9.03.2023.
- Spitzer M.: *Jak uczyć się mózg*, przeł. M. Guzowska, Warszawa 2007.
- The Learnig Pyramid*, www.educationcorner.com, data dostępu: 26.02.2023.

Agnieszka Chabasińska

Od 25 lat nauczycielka języka angielskiego w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach. Oligofrenopedagog, surdopedagog. Certyfikowana nauczycielka jogi.

Dźwięki spokoju

Renata Lipińska

Innowacyjne narzędzia do prowadzenia zajęć relaksacyjnych w świetlicy szkolnej

Panaceum na nadmiar bodźców

Dzieci, tak jak każdy, potrzebują odpoczynku i właściwej regeneracji. Zajęcia relaksacyjne mają pozytywny wpływ na ich rozwój oraz dobre samopoczucie. Większość uczniów i uczennic przebywa w szkole kilka godzin dziennie, co często prowadzi do fizycznego i psychicznego przeciążenia. Efektem bywa wzmożona nadpobudliwość, agresja czy trudność w koncentracji uwagi. Szczególnie narażone na przebodźcowanie są dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Dobrym miejscem do przeprowadzania zajęć relaksacyjnych jest świetlica szkolna, w której uczniowie i uczennice spędzają czas przed lub po swoich lekcjach. Dzięki tego rodzaju zajęciom dzieci uczą się, jak radzić sobie z nadmiarem bodźców i emocji.

W zależności od pory dnia oraz indywidualnych potrzeb dzieci, można prowadzić różne rodzaje zajęć relaksacyjnych. Po lekcjach, gdy uczniowie i uczennice są już zmęczeni doświadczeniami całego dnia, a muszą jeszcze spędzić w świetlicy trochę czasu, można zorganizować im takie formy aktywności, które umożliwiają głęboki relaks ciała i umysłu.

Przede wszystkim warto zadbać o to, aby otoczenie nie było zbyt rozprasające. Można przyciemnić światło (na przykład opuszczając rolety) i ograniczyć dochodzące do pomieszczenia dźwięki. W tym celu rozkładamy materace, duże pufy do siedzenia, przygotowujemy koce (w tym też obciążeniowe) i poduszki. Bardzo przydaje się pomoc innego nauczyciela/nauczycielki, którzy w tym czasie mogą masować leżące dzieci, wykorzystując różne rodzaje masaży.

Skupienie na zmysłach

Przed zaproszeniem grupy dzieci na zajęcia relaksacyjne powinniśmy poznać ich preferencje węchowe, słuchowe czy dotykowe. Warto uwzględnić zastosowanie olejku eterycznego, na przykład lawendowego czy miętowego, który po rozcieńczeniu możemy rozpylić w sali. Przygotowujemy magnetofon i muzykę relaksacyjną, na przykład odgłosy natury, które będą nam towarzyszyć podczas relaksu.

Na zajęciach można korzystać z dodatkowych instrumentów, których dźwięk pogłębi relaks, między innymi: dzwonek *koshi*, mis dźwiękowych, kijów deszczowych, dzwonek wietrznych, *hang drumów* lub innych o podobnym brzmieniu. Wykorzystanie takich instrumentów muzycznych podczas relaksacji wspiera jej skuteczność. Koncentracja na dźwięku uspokaja pozostałe zmysły, a tym samym cały układ nerwowy. Podążanie za dźwiękami sprzyja rozluźnianiu ciała.

Relaksacyjny wpływ tych instrumentów na ciało i umysł można połączyć też z inną aktywnością dzieci, na przykład dając możliwość, aby każdy sam zagrał na danym instrumencie, lub połączyć to z jakimś opowiadaniem relaksacyjnym. Kij deszczowy można wykorzystać podczas opowieści ruchowej o chmurce, kwiatach czy o kąpieli w ciepłym deszczu. Misy dźwiękowe uczą koncentracji. Każde dziecko może uderzać w nie po kolei i przekazywać je kolejnej osobie dopiero, gdy jej dźwięk ucichnie. Każdy może doznać drgań misy na własnym ciele, wybierając miejsce, gdzie chce ją sobie postawić (na rękę, na plecach, na brzuchu).

Również zajęcia plastyczne można połączyć z brzmieniem tych instrumentów i muzyką relaksacyjną, tworząc odpowiedni klimat do swobodnej kreatywności na dużych arkuszach papieru. Chodzi o spontaniczną twórczość i zabawę kolorami. Może to polegać na rysowaniu lub malowaniu: kropek, kresek, fal, bez konieczności skupiania się na detalach rysunku.

Wspaniały efekt wyciszający daje również słuchanie kołysanek, próba zaśpiewania ich z dziećmi lub tylko cichego nucenia. Jeśli będą to stałe zajęcia, istnieje duże prawdopodobieństwo, że dzieci „automatycznie” będą zapamiętywały melodie, a także niektóre powtarzające się rymy.

Wewnętrzna równowaga

Cykliczność zajęć relaksacyjnych sprawia, że dzieci chętniej angażują się w nie, gdyż czują się bezpiecznie ze względu na powtarzalność, co ma znaczenie zwłaszcza dla dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi.

Warto wspomnieć, iż dobór odpowiednich technik relaksacyjnych zależy od wieku, preferencji czy rozwoju intelektualnego dziecka.

Zajęcia relaksacyjne i muzykoterapia pomagają wyciszyć negatywne emocje, powodują odprężenie psychiczne i fizyczne, obniżają lęk, agresję, przywracają wewnętrzną równowagę, a co najważniejsze – dają zadowolenie. Myślę, że należy przeznaczyć na nie odpowiednią ilość czasu, planując pracę z dziećmi. Wachlarz form, technik relaksacyjnych jest bardzo szeroki, więc każdy może znaleźć coś ciekawego dla siebie oraz swoich podopiecznych.

Bibliografia

Wyrembak A.: *Relaksacja dla dzieci – 5 przydatnych narzędzi*, skarbyjogidladzieci.pl, data publikacji: 6.10.2022.

Renata Lipińska

Nauczycielka w świetlicy Zespołu Szkół Specjalnych nr 1 w Szczecinie.

Trening kreatywności

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, Barbara Listek

Jak w szkole rozwijać myślenie krytyczne?

Współczesny człowiek jest bombardowany różnymi informacjami, pochodzącymi z wielu – nie zawsze łatwych do zweryfikowania – źródeł. Właściwe przetwarzanie takiego natłoku wiadomości wymaga odpowiedniego przygotowania. Niewątpliwie jedną z ważniejszych umiejętności stanowi odróżnianie faktów od opinii i fake newsów¹. Do tego, między innymi, potrzebujemy krytycznego myślenia. Ministerstwo Edukacji i Nauki kładzie obecnie nacisk na rozwój tej kompetencji. Nauka krytycznego myślenia ma być jednym z głównych zadań dzisiejszej szkoły i całego systemu edukacji². Myślenie krytyczne jest „działaniem w kierunku zrozumienia, refleksji, uświadomienia sobie wszystkich danych, okoliczności, a nawet emocji związanych z obserwowaną, analizowaną sytuacją, po to, aby wyciągnąć wnioski, na podstawie których podejmę jedyną, możliwą w tej sytuacji decyzję, będąc świadomym jej możliwych konsekwencji”³.

Czym jest myślenie krytyczne?

W ogólnym zarysie myślenie krytyczne to umiejętność posługiwania się wiedzą, obserwacjami, poglądami. Jak twierdzi Michael Scriven, „krytyczne myślenie jest wprawą i aktywną interpretacją i ewaluacją tego, co obserwujemy, komunikatów, informacji i argumentów”⁴. Nie jest to oczywiście zupełnie nowa koncepcja; już John Dewey zauważył, że „refleksyjne myślenie jest czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś przekonania lub przypuszczalnej formy wiedzy – ze względu na podstawy, na których się opiera, oraz dalszych wniosków, do których doprowadza”⁵. Natomiast Edward Glaser napisał: „(...) myślenie krytyczne to postawa wyrażająca się w gotowości do rozpatrywania w przemyślany sposób problemów i przedmiotów, które wchodzą w zakres doświadczenia, znajomość logicznych metod rozumowania i dociekania, pewna wprawa w stosowaniu tych metod.

Postawa krytycznego myślenia wymaga nieustającego wysiłku rewidowania każdego przekonania czy innej przypuszczalnej formy wiedzy w świetle dowodów ją wspierających i dalszych konkluzji, do których ona prowadzi”⁶.

Projekt wdrożenia w ciągu czterech lat takiej innowacji w Polsce przygotował Instytut Krytycznego Myślenia. W naszym kraju odbyły się trzy międzynarodowe konferencje Fundacji TOC for Education, w latach: 2008, 2011, 2018. W zasadzie we wszystkich województwach organizowane są krajowe konferencje w tym zakresie.

Nieograniczone możliwości

Wszyscy mogą się nauczyć stosować zasady myślenia krytycznego w praktyce i dlatego nieustannie powinniśmy się w tym kierunku doskonalić. Najprościej warsztat krytycznego myślenia rozwijać poprzez zadawanie wielu pytań i szukanie na nie najtrafniejszych odpowiedzi. W ostatnich 30–40 latach stworzono wiele innych narzędzi myślowych⁷. Stosowane systematycznie pomagają dzieciom i dorosłym rozwijać krytyczne myślenie w: edukacji, biznesie, polityce, sztuce itd. Współcześnie koniecznością staje się też myślenie wizualne⁸. „Wszystko, co wizualne, staje się prostsze, szybsze, łatwiejsze w przyswojeniu. Dla wielu osób termin »narzędzia myślowe« stanowi pewnego rodzaju zagadkę, budzi niezrozumienie, czy jest po prostu zbyt abstrakcyjny pojęciem”⁹.

Prawdopodobnie jako pierwszy pojęcie to zastosował niemal 100 lat temu rosyjski psycholog Lew Wygotski. Jak możemy przeczytać na stronie Instytutu Krytycznego Myślenia, który powołuje się na tego autora: „(...) przez tysiące lat człowiek wynalazł wiele narzędzi, które zwiększyły nasze możliwości fizyczne, dzięki którym mogliśmy zbudować naszą cywilizację, infrastrukturę. Teraz jednak (początek XX wieku) już czas, aby człowiek zaczął wymyślać narzędzia myślowe, które zwiększą nasze możliwości poznawcze, intelektualne,

dzięki którym będziemy mogli lepiej, efektywniej myśleć, a zwłaszcza w obszarze rozwiązywania problemów, które stają się coraz trudniejsze do rozwiązania. Teraz, w XXI wieku, w erze globalnego internetu, zalewu informacji, wszechobecnej manipulacji, to właśnie narzędzia myślowe są tym, co może nam pomóc w zrozumieniu świata, a przede wszystkim rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu świadomych, dobrych decyzji”¹⁰. Czym więc są tak rozumiane narzędzia myślowe? Otóż mogą to być: mapy (także mapy myśli), grafy, schematy, tabele, zestawienia wizualne, rebusy, organizery i inne podobne rozwiązania¹¹.

Narzędzia krytycznego myślenia pomagają w podejmowaniu i organizacji myślenia oraz służą wyciąganiu wniosków. Sprzyjają szybkiej i opartej na syntezie analizie, co ułatwia, między innymi, dostrzeżenie panujących reguł¹². Na świecie funkcjonuje już około 150 opisanych narzędzi myślowych krytycznej dedukcji.

Rozpoznanie i zarządzanie (metody krytycznego myślenia)

Największą bazę narzędzi myślenia krytycznego w Polsce stworzył wspomniany Instytut Krytycznego Myślenia. Na swych stronach internetowych dzieli się nimi z wszystkimi potrzebującymi tego typu wsparcia. W ofercie ma również specjalistyczne szkolenia, kursy online, webinary i tutoriale kształcące w zakresie różnych narzędzi, rutyn i modeli myślenia krytycznego, przydatnych w edukacji dzieci i młodzieży, jak i w doskonaleniu się samych nauczycieli.

Można wyróżnić trzy podstawowe kategorie narzędzi, rutyn i modeli krytycznego myślenia, jakie nauczyciele mają możliwość stosować w polskiej szkole¹³.

Po pierwsze: „TOC dla edukacji” (TOC – *Theory of Constraints*), czyli teoria ograniczeń. Metodyka ta została stworzona przez Ellyahu Goldratta w latach 70. ubiegłego wieku. W Polsce jest

używana od 2006 roku. To program stworzony dla potrzeb biznesu, a dopiero potem trafił do edukacji. Jego celem jest „rozpoznanie i zarządzanie ograniczeniami występującymi w otaczającym nas świecie, przy czym ograniczenie rozumiane jest tu jako czynnik spowalniający nasze osiągnięcia, czy realizację wyznaczonego celu”¹⁴.

Uczniowie otrzymują narzędzia TOC do systematycznej analizy treści przedmiotowych. Nauczyciel realizuje przy ich pomocy podstawę programową i rozwija kompetencje kluczowe uczniów. Przebiega to łatwo, szybko i w zasadzie automatycznie. Uczniowie zmuszeni są przy tym do intensywniejszego myślenia i analizowania. Program „TOC dla edukacji” wspiera dzieci i młodzież nie tylko w procesie nauki i nabywania umiejętności. Pomaga też czytelnie komunikować się z innymi, określać i wyrażać własne potrzeby, skutecznie dążyć do postawionego sobie celu i przewidywać konsekwencje swych decyzji czy przyszłych zdarzeń. Do jego realizacji stworzono trzy narzędzia myślowe: (1) chmurkę, (2) logiczną gałązkę i (3) drzewko ambitnego celu. „Chmurka” służy do analizy i zrozumienia przyczyn konfliktów, z wykorzystaniem trzech etapów: rozpoznanie problemu (żądanie), określenie wynikających z tego potrzeb po obu stronach i na końcu doszukiwanie się wspólnego celu, który ma pogodzić obie zwaśnione strony. Dopiero „pełne zrozumienie konfliktu prowadzi do znalezienia kreatywnych rozwiązań”¹⁵. „Logiczna gałązka” pozwala natomiast odkryć i nazwać związki przyczynowo-skutkowe i określać logiczne konsekwencje różnych zdarzeń. W efekcie kształci umiejętność przewidywania następstw własnego zachowania oraz podejmowanych decyzji i czynów. Eliminuje więc negatywne i impulsywne zachowania jako te, które przynoszą złe skutki. Z kolei „drzewko ambitnego celu” ułatwia osiągnięcie wyznaczonego celu poprzez tworzenie strategicznego planu, z podziałem na etapy działania i określeniem wszelkich przeszkód, które uniemożliwiają osiągnięcie

nięcia celu oraz z podaniem sposobów pokonania tych przeszkód”¹⁶. To narzędzie wspomaga wyrobienie u dzieci i młodzieży umiejętności definiowania własnych celów, planowania dnia i w efekcie też przyszłego życia. Młodzi ludzie stopniowo przejmują odpowiedzialność za realizację celów osobistych i grupowych (społecznych).

Po drugie: mapy rozwiązywania problemów (*Problem Solving Map*). To trzy narzędzia stworzone przez Danilo Siriasa, profesora matematyki z Saginaw Valley State University. Autor chciał przybliżyć związki przyczynowo-skutkowe i możliwość wizualizacji problemu na lekcjach matematyki. Założenie opracowanych przez niego metod opiera się na procesach myślenia dedukcyjnego, indukcyjnego i rozkładaniu każdego problemu (zadania matematycznego) na części. Sirias stworzył trzy skuteczne mapy: (1) przykład-wniosek, (2) gałąź wielu reguł i (3) łamacz matematyczny. W pierwszej mapie uczniowie sami poszukują, odkrywają i definiują reguły matematyczne. W drugiej samodzielnie dobierają odpowiednie reguły matematyczne dobre do rozwiązania zadania i nadają im nazwy. W trzeciej dzielą duży problem matematyczny na małe etapy i samodzielnie tworzą strategię jego rozwiązania. Uczą się też na własnych błędach¹⁷.

Po trzecie: rutyny myślenia krytycznego. To narzędzia opracowane na Harvard University w USA w ramach tak zwanego *Project Zero*. Do Polski wprowadzono je w 2018 roku; od tamtej pory również nauczyciele i trenerzy Instytutu Krytycznego Myślenia stosują je w nauczaniu wszystkich przedmiotów. Prowadzą też szkolenia dla innych chętnych nauczycieli z polskich szkół. „Rutyna – to ustalony kodeks postępowania (myślenia) w grupie i radzenia sobie z konkretnymi problemami, wydarzeniami oraz sytuacjami, które chcemy przeanalizować. Rutyna reprezentuje zestaw wspólnych praktyk, które stanowią sposób działania grupy. Stanowią infrastrukturę klasy, kierującą większością działań, które się tam odbywają”¹⁸.

Rutyny myślenia krytycznego pomagają porządkować informacje, niwelują stres i niepewność oraz ukierunkowują aktywność uczniów na łatwe i/lub znane dla nich metody działania. Docelowo mają się stać wzorcami postępowania dla pojedynczych uczniów oraz ich grup i całej klasy. Uczniowie razem stosują w nauce znane im i wpojone rutyny myślowe i rutyny uczenia się. Pomaga im to moderować, nakierowywać i wzmacniać proces uczenia i krytycznego myślenia. Wśród rutyn myślenia krytycznego znalazły się proste narzędzia, używane powszechnie dla wspierania logicznego myślenia. Są tu również struktury umożliwiające indywidualne, jak i wspólne inicjowanie, badanie, dyskusowanie, dokumentowanie i zarządzanie myśleniem. Uczniowie uwewnętrzniają także odpowiednie wzory zachowania, które mają pomagać właściwie kształtować myśli, refleksje i rozum¹⁹.

Przydatne publikacje

Doskonały *Praktyczny przewodnik po myśleniu krytycznym w edukacji. Pierwsze w Polsce kompendium wiedzy z myślenia krytycznego opublikował Maciej Winiarek*²⁰. Bogaty zasób wiedzy na temat narzędzi do edukacji z wykorzystaniem krytycznego myślenia przedstawiła też Ewa Wasilewska-Kamińska w opracowaniu *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*²¹. Metody edukacji w oparciu o krytyczne myślenie opisuje również Iwona Czaja-Chudyba w książce *Myślenie krytyczne w edukacji – metodyka kształcenia w szkole podstawowej*²². Natomiast autorki Ewa Felczak, Edyta Kalinowska i Elżbieta Kubicka w publikacji *W drodze do samodzielności z wykorzystaniem rutyn myślenia krytycznego* załączyły do wykorzystania dla nauczycieli gotowe scenariusze zajęć²³. Godna uwagi pod tym względem jest również praca Katarzyny Zajączkowskiej *Krytyczne myślenie pozwala lepiej zrozumieć świat*, ponieważ zawiera gotowe ćwiczenia do wykorzystania na lekcjach²⁴. Takich publikacji jest zresztą

więcej. O strategii rozwijania krytycznego myślenia w polskiej szkole wypowiedziało się wielu innych polskich autorów²⁵.

Nauczyciel – moderator

Choć może się to wydawać trudne, rutyny myślenia krytycznego (dotąd opisano ich ponad 50) wcale nie wymagają wielogodzinnych szkoleń. Najlepiej, zwłaszcza na początku, używać tylko kilku wybranych. Kluczem do skutecznego ich stosowania jest oczywiście doświadczenie i korygowanie ewentualnych błędów.

Nauczyciele powinni mieć chęci i odwagę, żeby zajmować się myśleniem krytycznym. Jak zauważył Tomasz Kalbarczyk, „(...) współcześnie myślenia krytycznego nauczamy w szkołach wciąż bardzo ostrożnie, a w skrajnych przypadkach nie nauczamy go wcale. Odpowiedzialni za edukację obawiają się, że myślący krytycznie uczniowie zakwestionują autorytety, podważą sens edukacji rozumianej jako dobro narodowe, a dalej odrzucać cele państwa, może nawet zakłócić funkcjonowanie jego instytucji. Rodzice z kolei boją się, że takie nauczanie w analogiczny sposób rozbije spójność rodziny. Nauczanie myślenia krytycznego wymaga więc przełamania lęku i uprzedzeń wobec omawianego elementu wychowania”²⁶.

Ludzie często tkwią w różnych ograniczeniach, jak w przysłowiowej klatce. Odważmy się jednak i wprowadzajmy do polskich szkół nowoczesną kulturę myślenia krytycznego. Twórzmy jak najlepsze warunki do samodzielnego myślenia uczniów, do ich nieskrępowanej komunikacji i pracy samodzielnej, jak i zespołowej. Niech umiejętnie przetwarzają zdobywane dane i na tej podstawie tworzą kreatywne rozwiązania dla różnych problemów²⁷. Nauczyciel, jak mawiała Maria Montessori, powinien być jedynie moderatorem procesu edukacyjnego. Centralną postacią musi być uczeń – ze swoją logiką i umiejętnym myśleniem krytycznym²⁸.

Przypisy

- 1 M. Tyl, *Jak pomóc młodym ludziom unikać fake newsów i manipulacji mediów?*, „Polonistyka” 2022, nr 3, s. 38–43.
- 2 *Nauka krytycznego myślenia – dla uczniów i nauczycieli*, www.gov.pl, data dostępu: 27.03.2023.
- 3 Źródło: www.toc.edu.pl, data dostępu: 22.02.2023.
- 4 Ibidem.
- 5 Ibidem.
- 6 Ibidem.
- 7 M. Winiarek, *Myślenie krytyczne w edukacji – metodyka kształcenia w szkole podstawowej i ponadpodstawowej*, www.maciejwiniarek.pl, data dostępu: 28.03.2023.
- 8 P. Pilarska, *Moc krytycznego myślenia*, „Psychologia w Szkole” 2014, nr 2, s. 13–17.
- 9 Źródło: mysleniekrytyczne.edu.pl, data dostępu: 22.02.2023.
- 10 Ibidem.
- 11 I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w edukacji – metodyka kształcenia w szkole podstawowej*, Łódź 2020, s. 75–99.
- 12 J.P. Sawiński, *O strategii rozwijania krytycznego myślenia*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 6, s. 27–34.
- 13 Źródło: www.toc.edu.pl, op. cit.
- 14 Ibidem.
- 15 Ibidem.
- 16 Ibidem.
- 17 Ibidem.
- 18 Źródło: mysleniekrytyczne.edu.pl, op. cit.
- 19 D. Kamińska, *Jak rozwijać umiejętność myślenia krytycznego u dzieci z zastosowaniem narzędzi TOC?*, „Edukacja Pomorska, Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku” 2019, nr 94/95, s. 8–12.
- 20 M. Winiarek (red.), *Praktyczny przewodnik po myśleniu krytycznym w edukacji. Pierwsze w Polsce kompendium wiedzy z myślenia krytycznego*, Kielce 2022.
- 21 E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa 2016, s. 119–214.
- 22 I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w edukacji – metodyka kształcenia w szkole podstawowej*, Łódź 2020, s. 75–207.
- 23 E. Felczak, E. Kalinowska, E. Kubicka, *W drodze do samodzielności z wykorzystaniem rutyn myślenia krytycznego*, „Edukacja Wczesnoszkolna” 2021/2022, s. 85–104.
- 24 K. Zajączkowska, *Krytyczne myślenie pozwala lepiej zrozumieć świat*, „Kompetentny Nauczyciel” 2022, nr 2, s. 21–23.
- 25 J.P. Sawiński, *O strategii rozwijania krytycznego myślenia*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 6, s. 27–34; P. Henzler, *Kliknij, sprawdź, rozum – jak świadomie korzystać z informacji*, Warszawa 2018; I. Czaja-Chudyba, *Wspieranie predyspozycji do myślenia krytycznego*, „Życie Szkoły” 2008, nr 3, s. 10–15; I. Chudyba-Czaja, *Myślenie krytyczne w ujęciu psychopedagogicznym – w kierunku poznawczej samodzielności i odpowiedzialności jednostki*, „Argument – Biannual Philosophical Journal” 2010, nr 2 (10), s. 289–314.
- 26 T. Kalbarczyk, *Nauka krytycznego myślenia*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 7–17.
- 27 M. Winiarek, *Myślenie krytyczne w edukacji – metodyka kształcenia w szkole podstawowej i ponadpodstawowej*, op. cit.; I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w edukacji – metodyka kształcenia w szkole podstawowej*, op. cit., s. 30–41; M. Tyl, *Jak pomóc młodym ludziom unikać fake newsów i manipulacji mediów?*, op. cit.
- 28 M. Brzoskenewicz-Pierko, *Wielka lekcja. Część I. O życiu i praktyce pedagogicznej Marii Montessori (1870–1952)*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 1, s. 19–27.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina: zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie.

Barbara Listek

Nauczycielka matematyki i fizyki w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie.

Edukacja jako miłośnictwo

Zofia Fenrych

Wyminki z biografii Heleny Radlińskiej (1879–1954)

Przez swoich uczniów i wychowanków nazywana była „Babcią”. Nie wynikało to ani z jej wieku, ani tym bardziej nie miało związku z wyglądem. Według relacji wpływ na nadanie tego przydomku miała jej osobowość – serdeczna, opiekuńcza, ale i wymagająca. Miłośniczka porządku i faktów, estetka odrzucająca utarte schematy i powszechnie stosowane „pewniki”. Gigantka pracy,

mimo słabego zdrowia. Polityczka, której zależało przede wszystkim na dobru drugiego człowieka. Zwolenniczka podejmowania równoległe działań pedagogicznych i społecznych, co wynikało z jej przekonania, że tylko wtedy mają one sens i mogą być skuteczne. Kim była Helena Radlińska i czego mogą się od niej nauczyć współcześni nauczyciele i nauczycielki?

Osoby i postawy

Urodziła się 2 maja 1879 roku jako Helena Rajchman. Była córką Melanii z Hirszfeldów i Aleksandra Rajchmana. Miała dwóch młodszych braci – Ludwika i Aleksandra. Warto w tym miejscu dodać kilka słów na temat jej najbliższych – bowiem rodzina, w jakiej się wychowywała, z pewnością miała duży wpływ na jej biografie. Na podstawie przywołanych poniżej informacji możemy samodzielnie wyciągnąć wnioski, ile z tego, co dostała na wstępie bogatego życia uczuciowego, zaowocowało w dalszej jego części.

Melania Rajchman pochodziła ze spolonizowanej rodziny żydowskiej. Jako pisarce i publicystce niezwykle bliskie jej były wszelkie problemy kobiet – od usprawnienia ich pracy w domu, wychowywania dzieci, poprzez zaangażowanie w życie kulturalne i oświatowe, po obecność w gremiach rządzących (napisała książkę *Kobieta w Sejmie i Gminie*¹). Razem z mężem prowadziła też salon kulturalno-towarzyski, w którym bywały między innymi Maria Konopnicka i Eliza Orzeszkowa, a także wielu przedstawicieli i przedstawicielek arystokracji i mieszczaństwa. Była jedną z organizatorek zjazdu z okazji 40-lecia pracy Orzeszkowej, który stał się okazją do rozmów i dyskusji na temat praw kobiet i ich obecności w życiu publicznym. Duży wpływ na młodą Helenę miał brat Melanii, Bolesław Hirszfeld, bogaty przemysłowiec, przyrodnik i chemik, patriota i filantrop². We wspomnieniach przywołuje go jaką osobę, która swoją postawą inspirowała ją do udziału w różnych działaniach tajnej oświaty; dzięki jego finansowaniu wydawała także pierwsze publikacje³.

Ojciec Heleny, Aleksander (pseudonim „Mefisto”), również pochodził z rodziny spolonizowanej. Był dziennikarzem, krytykiem teatralnym, wydawcą. Redagował i wydawał między innymi „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”, w którym publikowała także Melania. Był inicjatorem i pierwszym dyrektorem Filharmonii

Warszawskiej, a także Opery Warszawskiej. Inicjatywy, mimo ich wielości, prowadził w sposób przedsiębiorczy i energiczny, choć spotykał się z krytyką niektórych środowisk, głównie z powodu ubogiego repertuaru polskiego⁴. Według syna, Ludwika, był konserwatystą i zwolennikiem współpracy z Rosją, co mogło rzutować, mimo ogromnego zaangażowania, na niepowodzenia w kierowanych przez niego przedsięwzięciach⁵. Oboje rodzice zmarli (matka w 1913, ojciec w 1915 roku), gdy Helena była już żoną Zygmunta Radlińskiego i aktywną działaczką.

Kilka słów należy się dwóm braciom. Ludwik Rajchman był lekarzem, bakteriologiem. Od 1910 roku do końca pierwszej wojny światowej pracował w Wielkiej Brytanii, łącząc funkcję wykładowcy i badacza (prowadził badania nad grypą hiszpanką i chorobą Heinego-Medina) z pracą dyplomatyczną na rzecz sprawy polskiej. Po zakończeniu wojny, gdy wrócił do Polski, stworzył Państwowy Zakład Higieny, którym kierował przez kolejne lata, nie rezygnując z międzynarodowego zaangażowania w walkę z pojawiającymi się epidemiami; współpracował z różnymi gremiami medycznymi Ligi Narodów i podróżował po całym świecie, między innymi do Chin. W czasie drugiej wojny światowej współpracował z rządem Władysława Sikorskiego, zajmując się na przykład uchodźcami polskimi. Po zakończeniu wojny był przedstawicielem Polski przy UNRRA, a następnie zainicjował powstanie Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci, czyli UNICEF-u, którym kierował przez pierwsze lata⁶.

Drugi z braci, Aleksander, był matematykiem. Studiował na Sorbonie, a po odzyskaniu niepodległości był wykładowcą w Wolnej Wszechnicy Polskiej i na Uniwersytecie Warszawskim. Działał w wielu gremiach naukowych, korespondował z wybitnymi matematykami. Współpracował także z Komunistyczną Partią Polski na rzecz obrony praw obywatelskich, zwłaszcza strajkujących i manifestujących. Na początku wojny został

aresztowany przez gestapo i zginął w obozie koncentracyjnym Sachsenhausen lub Dachau⁷.

Wielość inicjatyw i zaangażowanie rodziny na polu społecznym i naukowym, różne poglądy, otwartość na różnice w tychże – tworzyły ciekawy grunt, na którym dojrzewała Helena. Co ciekawe, z braćmi wielokrotnie polemizowała, różniła się w opiniach, ale zawsze utrzymywała serdeczny kontakt z nimi i ich rodzinami.

Sklonna do mistycyzmu

W 1902 roku Helena wyszła za mąż za Zygmunta Radlińskiego. To również ciekawa postać, człowiek bardzo zaangażowany w działalność społeczną i oświatową. Związał się z ruchem socjalistycznym, co skutkowało zesłaniem razem z żoną na Syberię w 1906 roku. Był chirurgiem, naukowcem, dydaktykiem z niezwykłym podejściem do ludzi. Bardzo mocno związany z ruchem wolnomyślicielskim, dał się poznać jako wielki zwolennik ateizmu, tworzenia gminy bezwyznaniowców.

Małżeństwo z Zygmuntem nie było do końca aprobowane przez rodziców Heleny – obawiano się radykalnych, rewolucyjnych poglądów narzeczonego córki. Dla niej było to swoiste uwolnienie od konwenansów, pozorów, wkroczenie na drogę niezależności⁸. Ich małżeństwo można określić jako partnerskie. Pod wpływem męża Radlińska skończyła kurs pielęgniarski. Dzięki temu mogła mu pomagać w czasie pobytu na Syberii, gdzie mimo braku narzędzi i leków otaczali opieką medyczną okolicznych mieszkańców i innych zesłańców. Zainteresowanie kwestiami medycznymi – szczególnie w takim wymiarze, jaki proponował Radliński: radykalnym i społecznym – pozwoliło jej poznać biedę, skutki patologii społecznej, często wynikające z działań zaborców wynaradawiających Polaków. Jej obserwacje i przemyślenia z tamtego okresu stanowiły ważny fundament dla idei pedagogiki społecznej. Nie przejęła natomiast męzkowskich poglądów na religię, nie uczestniczy-

ła w tym aspekcie jego życia. Postrzegano ją jako skłoną do mistycyzmu, ale nie zawsze odnajdywała się w strukturach kościelnych czy relacjach z księżmi. Określała się pojęciem „poszukująca”, bardzo zależało jej na postawie bezstronności – obojętnie czy w relacji z księdzem, czy komunistą. Szanowała każdy wybór⁹. Małżeństwo Radlińskich ostatecznie nie przetrwało, rozwiedli się w 1923 roku – powody nie są do końca znane. Helena nie związała się już z nikim, natomiast jej mąż ożenił się powtórnie, z Janiną z Morgulców, i miał córkę Wandę. Obie były lekarkami¹⁰. Radliński utrzymywał serdeczny kontakt z byłą żoną i sprawował nad nią opiekę medyczną do końca życia. Zmarł nagle w grudniu 1941 roku.

Kwestia zdrowia Heleny Radlińskiej niech będzie ostatnim elementem części poświęconej jej wątkowi osobistemu. Niemal całe życie zmagła się ona z różnymi słabościami – szczególnie z chorobami serca. Operacje przeprowadzane w młodości mogły mieć wpływ na jej bezpłodność. Ciekawe jest to, że słabość fizyczna zupełnie nie przełożyła się na jej zaangażowanie, otwartość wobec ludzi, wielość zadań, których się podejmowała. Co więcej, stan jej zdrowia paradoksalnie okazał się dobrą przykrywką podczas ukrywania się w czasie okupacji hitlerowskiej, o czym jeszcze będzie mowa.

Wydobywanie sił narodu

Bardzo ciekawym tematem jest droga edukacji Heleny Radlińskiej. W 1897 lub 1895 roku (podawane są dwie daty) ukończyła pensję Henryki Czarnockiej, która oprócz legalnej działalności prowadziła tajny, dwuletni kurs pedagogiczny. Radlińska ukończyła go również, a następnie podeszła do egzaminu rządowego uprawniającego ją do bycia nauczycielką prywatną języka polskiego (choć jak sama wspominała, w komisji nie było żadnego polonisty, a samego języka dotyczyło tylko jedno zadanie)¹¹. W tym samym roku – dzięki

pomocy wuja Hirszfelda – wydała swoją pierwszą publikację: *Kto to był Mickiewicz?*, która spotkała się z dużym uznaniem. Wtedy też zaczęła używać pseudonimu „H. Orsza”. W kolejnych latach pracowała w bibliotekach i pensjach, jednocześnie doksztalcając się na tajnych kompletach. W ten sposób poznała swoich pierwszych mistrzów – Ludwika Krzywickiego i Edwarda Abramowskiego. W 1905 roku brała udział w walce o polską szkołę. Krótco potem została zesłana z mężem na Syberię. Zygmunt Radliński został skazany na pięć lat, ale już po niecałym roku udało im się uciec. Zamieszkali wówczas w Krakowie.

Radlińska rozpoczęła studia historyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim pod kierunkiem kolejnego mistrza – prof. Stanisława Krzyżanowskiego. Początkowo była wolną słuchaczką, ale dzięki ciężkiej pracy uzyskała „prawo studiowania”. Twierdziła, że wybór kierunku nie wynikał z jej wielkiej pasji, ale z przekonania, że do realizacji swoich planów potrzebuje konkretnej metody badawczej – i że metoda historyczna będzie tu najlepsza. Choć nie łączyła swojej przyszłości z tą dziedziną, jeszcze w trakcie studiów wydała kilka broszur i opracowań źródłowych poświęconych różnym epokom historycznym, wykazując się przy tym dużym zacięciem dydaktycznym. Ważnym punktem odniesienia okazał się dla niej Hugo Kołłątaj. W 1912 roku wygłosiła referat zatytułowany *Kołłątaj jako pedagog* i wydała zbiór jego listów poświęconych wychowaniu¹². Wpływ jego myśli dostrzec można zarówno w piśmiennictwie pedagogicznym Radlińskiej, jak i poglądach na badania, nauczanie i popularyzację historii. Sama Radlińska twierdziła: „Najwięcej dla ukształtowania swych pojęć wzięłam z poglądów Kołłątaja na rolę oświecenia w wydobywaniu sił narodu, na bezpłodność nauczania nie związanego z przebudową życia, na stosunek wzajemny praw i powinności człowieka oraz na ogrom »straconej« spuścizny narodu”¹³. Mówiła o sobie, że jest rozmiłowana w faktach. Niezwykle ważne dla niej było, by nie

poprzestawać na „utartych prawdach i przekonaniach”, ale poszukiwać samodzielnie, oczyszczając fakty z naleciałości czyichś osądów. W ten sposób rozumiała też metodę historyczną. Kładła duży nacisk na myślenie i wyobraźnię historyczną.

Równoległe do studiów i pracy naukowej działała bardzo aktywnie na Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza, w Związku Nauczycielstwa Ludowego i przy wydawaniu „Ruchu Pedagogicznego” – dodatku do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”. Takie zaangażowanie było bardzo popularne w tamtym czasie (na początku XX wieku) wśród intelektualistów, przedstawicieli szeroko pojętej kultury i sztuki. Wynikało to z nastrojów socjalistycznych, demokratyzujących, równościowych, a nade wszystko patriotycznych i narodowowyzwoleńczych. Wydaje się jednak, że u Heleny Radlińskiej miało to jeszcze dodatkowy wymiar. W ten sposób kiełkowała jej myśl, która ostatecznie zaowocowała nową gałęzią pedagogiki – pedagogiką społeczną.

Skutkiem tego zaangażowania stała się także swoista aktywność polityczna. Radlińska sympatyzowała z ruchem socjalistycznym, z osobą i działaniami Józefa Piłsudskiego, a także z ruchem ludowym. Ostatecznie została członkinią PSL „Wyzwolenie”. Choć była w różnych gremiach i komitetach – również związanych z ruchem kobiecym (współpracowała z Zofią Moraczewską), nie zdecydowała się na większe zaangażowanie, na przykład nigdy nie chciała kandydować do parlamentu. Ważniejsza była dla niej praca na gruncie edukacyjnym i społecznym.

Wędka zamiast ryby

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku Radlińska wróciła do Warszawy i tam mieszkała do końca powstania warszawskiego. Okres międzywojenny obfitował w wielość działań naukowych i społecznych, a także w rozwijanie myśli ukonstytuowanych ostatecznie jako pedagogika społeczna. Po

krótkim epizodzie pracy w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz działalności jako oficer oświatowy do spraw walki z analfabetyzmem w czasie wojny polsko-bolszewickiej coraz mocniej angażowała się w życie naukowe.

W 1922 roku rozpoczęła pracę w Wolnej Wszechnicy Polskiej. Była to uczelnia prywatna, powstała w 1916 roku na fundamentach wcześniejszej szkoły działającej pod auspicjami Towarzystwa Kursów Naukowych. Uczelnia działała do 1952 roku, a z jej oddziału zamiejscowego w Łodzi powstał Uniwersytet Łódzki, z którym Radlińska również była związana. Markę Wolnej Wszechnicy tworzyli wybitni wykładowcy, jak również znakomici absolwenci. Po długich staraniach, w 1929 roku uczelnia została wpisana na listę szkół wyższych, co dawało jej prawa nadawania stopni i tytułów równoznacznych z nadawanymi przez uczelnie państwowe. Wszechnica wyróżniała się między innymi dużym stopniem demokracji i samorządności, a także wysokim odsetkiem studentek i przedstawicieli mniejszości żydowskiej. Być może te wszystkie czynniki powodowały, że miała opinię uczelni lewicowej¹⁴.

W 1925 roku Radlińska stworzyła, w ramach Wydziału Pedagogicznego Wszechnicy, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej. W tym samym roku uzyskała habilitację na podstawie pracy *Staszic jako działacz społeczny*. W Wolnej Wszechnicy miała tytuł profesora historii i organizacji oświaty pozaszkolnej oraz pełniła funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego¹⁵. Uzyskane stopnie i tytuły predestynowały ją do objęcia kierownictwa nad nowo powstałym Studium.

Co ciekawe, od kandydatów na studentów wymagano nie tylko wykształcenia średniego (ogólny wymóg Wszechnicy), ale jeszcze dodatkowo co najmniej dwuletnich studiów wyższych (jakiegokolwiek specjalności) i rocznej praktyki w działalności społecznej. Program obejmował cztery specjalizacje: „1) systematyczne kształcenie młodzieży pracującej i dorosłych; 2) organizacja życia społecznego

w zakresie urzędzeń kulturalnych profilaktyki społecznej, inspekcji pracy, opieki społecznej; 3) bibliotekarstwo w zakresie bibl. publicznych, dla młodzieży i specjalnych; 4) opieka społeczna (wychowawcza i higieniczna) nad dziećmi”¹⁶. Prócz wykładów i seminariów prowadzone były także hospitacje, zajęcia praktyczne; organizowano także zwiedzanie różnych ośrodków. Wśród wykładowców byli: Czesław Babicki (wychowanie dziecka opuszczonego), Stefan Boguszewski (potrzeby kulturalne ludności wiejskiej i ich zaspakajanie), Marian Godecki (dydaktyka pracy oświatowej, metodyka pracy instruktorskiej, sztuka żywego słowa, zasady obradowania), Józefa Kodisowa (podstawy naukowego myślenia, psychologia), Janusz Korczak (społeczeństwo dziecięce), Ludwik Krzywicki (socjologia), Zygmunt Zakrzewski (opieka nad macierzyństwem)¹⁷. Różnorodność tych przykładowych zakresów tematycznych pokazuje koncepcję pedagogiczną Radlińskiej: interdyscyplinarność i jednocześnie całościowe ujęcie zagadnień. Widać to między innymi w jej koncepcji pracy z rodziną. Dziś oczywista jest konieczność profilaktyki i resocjalizacji – wówczas była to nowość. Uważała, że sens ma jedynie równoczesna praca i z dzieckiem, i z rodzicami. Była zwolenniczką zaangażowania podopiecznych w proces zmiany, dawania przysłówiowej „wędkę” zamiast „ryby” – nie pochwałała pustej dobroczynności, jałmużny. Osoby, którym miała pomóc ona lub jej wychowankowie, stawały się członkami sekcji, wpłacały, choćby drobną, składkę. Takie podejście do pracy społecznej reprezentowała potem duża grupa osób związanych z Radlińską, a zwłaszcza wychowanek Studium. Anna Bikont, biografka Ireny Sendlerowej, opisywała grupę, która sama się określała jako „od Radlińskiej” – wśród nich była także bohaterka jej książki¹⁸.

„Różnorodność zadań pracy oświatowej sprawia, że różne typy ludzkie mogą znaleźć w niej możliwość rozpostarcia skrzydeł. Obok społeczników, którzy gotowi są zawsze żyć w gromadzie,

w pewnych robotach znajdują zastosowanie samotnicy (...)”¹⁹ – twierdziła Radlińska. Do Studium trafiała rzeczywiście bardzo niejednolita grupa – w różnym wieku, z różnym wykształceniem, doświadczeniami. Radlińska potrafiła powiązać wszystkich w harmonijną całość²⁰. Anna Bogusławska – jedna z absolwentek Studium, która wcześniej kończyła Uniwersytet Warszawski, wspominała dużą różnicę między tymi dwoma uczelniami. Tłumne zajęcia, często wręcz anonimowe relacje z wykładowcami na uniwersytecie przeciwstawiała atmosferze zaufania i rzetelności w Studium. Ważne było także praktyczne podejście do realizowanego programu. To nie była teoria dla teorii, którą należało zapamiętać, zaliczyć na egzaminie, by potem szybko zapomnieć. Radlińska „była przeciwna meblowaniu wiedzą pamięci, uważała, że trzeba ją uczynić swoją własnością, nauczyć się wykorzystywać dla rozwiązywania własnych problemów i dla lepszego poznawania rzeczywistości”²¹. Była zwolenniczką uczenia się przez całe życie, prowadzenia badań naukowych, rozwijania myślenia krytycznego. W tym pomagała jej także metoda historyczna – dowartościowywała dążenie do faktów, a nie bazowanie na powszechnie powielanych (wątpliwych) „pewnikach”.

Szkoła na miarę dziecka?

Razem ze studentami Radlińska prowadziła różnorodne badania: języka (w kontekście rozumienia się poszczególnych grup społecznych, w tym także dorosłych i dzieci), struktur oświatowych w terenie, wpływu bezrobocia rodziców na edukację dzieci, wtórnego analfabetyzmu, wynikającego według niej z niedoceny oświaty pozaszkolnej. Ten ostatni dział wiązał się z jej rozważaniami na temat roli książek i bibliotek. Uważała, że wśród ludności wiejskiej istnieje duży „głód książki”, który był zaspokajany przez tak zwaną powieść brukową. „Istnieje nieodparta potrzeba wyjścia z szarzyzny nędzy, z beznadziejności monotonnego trudu fizycznego.

Gdy nie jest zaspokojona przez książkę dobrą, szuka jakiegokolwiek. Zwrócono już przed wojną (pierwszą światową – przyp. Z.F.) uwagę na to, że powieści o szpiegach uczą odwetu za upokorzenie, którego doznaje w społeczeństwie ‘szary człowiek’, hodoją ‘piąte kolumny’ i donosiciele, – podobnie jak w początkach ostrej walki klasowej romanse detektywistyczne, idealizujące – za pieniądze kapitalistów amerykańskich – prowokatorów i łamistrajków” – pisała Radlińska w *Książce wśród ludzi*²².

Wielokrotnie też przestrzegała, by dostosowywać swoje idee i rozwiązania do okoliczności. Była przeciwniczką uogólnień w wielu sferach. Na przykład była krytyczna wobec sposobu wprowadzenia postępowej ustawy dającej prawa wyborcze kobietom – doceniając jednocześnie fakt jej przyjęcia. Uważała, że bez uprzedniej lub choć równoległej pracy edukacyjnej i uświadamiającej rzesze kobiet, ustawa sprzyjała środowiskom konserwatywnym (bo kobiety głosowały tak, jak nakazywali im mężowie lub księża), co hamowało wiele potrzebnych zmian²³. Choć sama wyprzedzała niejako swój czas i była otwarta na wiele nowoczesnych myśli na temat edukacji, potrafiła i na to spojrzeć z dystansem. W 1935 roku pisała: „Hasła psychologów dostosowania szkoły do miary dziecka, w zasadzie bardzo słuszne, budzą niepokojące pytanie: do jakiej miary? – Do miary dziecka pielęgowanego, wprowadzonego przez wszystkie wpływy swego środowiska w krąg zdobyczy kulturalnych, czy też do miary dziecka rosnącego jak dziczka, poza zasięgiem dóbr cywilizacji?”²⁴. Sprzeciwiała się także elitarnemu kształceniu potencjalnych przywódców. Uważała, że tworzenie dla nich specjalnych warunków odrywa ich od rzeczywistości, a kształtowanie jedynie wybranych zdolności powoduje zaniedbanie innych, które mogą być co najmniej równie ważne.

Studium w okresie międzywojennym opuściły setki absolwentów i absolwentek, podejmujących pracę w szkołach, bibliotekach, instytucjach socjalnych itd. Warto dodać, że Radlińska, zanie-

pokojona zmianami, jakie wprowadzały rządy sanacji w latach 30., nie zgodziła się na utworzenie katedry wychowania państwowego. Zaowocowało to między innymi problemami finansowymi.

„Wszyscy wiedzieliśmy, gdzie ona jest”

Podobnie jak wiele innych inicjatyw, działalność Studium Radlińskiej została brutalnie przerwana wybuchem II wojny światowej. We wrześniu 1939 roku siedziba Wszechnicy, w której miała niewielkie mieszkanie, uległa zniszczeniu, a sama Radlińska została ranna. Po krótkim pobycie w szpitalu trafiła do tak zwanego Szarego Domu sióstr urszulanek przy ulicy Gęstej na warszawskim Powiślu. Przełożoną zakonną była wówczas s. Pia Leśniewska, dawna uczennica Radlińskiej, absolwentka Studium Pracy Społeczno-Oświatowej.

Mimo „aryjskiego” wyglądu i polskiego nazwiska, Radlińska musiała się ukrywać, przede wszystkim ze względu na swoje żydowskie pochodzenie. Gruntownie to przemyślała i, mimo innych propozycji, wybrała budynek zakonny, uznając, że ukrywanie się w domu prywatnym byłoby zbyt dużym narażaniem ukrywającego. Być może już wówczas – na samym początku okupacji – wiedziała, że ma coś jeszcze do zrobienia.

W relacjach osób spotykających się z żyjącą w ukryciu Radlińską pewną konsternację budzą sformułowania typu „wszyscy wiedzieliśmy, gdzie ona jest”. Dlaczego dopuściła do tego? Jak to możliwe, że nikt jej nie aresztował i niemal do końca powstania warszawskiego tam pozostawała? Zapewne zadziałał splot różnych okoliczności. Radlińska rezydowała w pokoiku, z którego niemal nie wychodziła, z reguły leżąc w łóżku (czego wymagał stan jej zdrowia) i zajmując się robótkami na drutach. Już to było swoistą przykrywką. Mimo powszechności wiedzy na temat pobytu Radlińskiej u urszulanek, wszystkie działania były podejmowane w konspiracji. Wielość podziemnych nitek powiązań znanej pedagogiki paradoksalnie mogła zwiększyć jej szanse

na pozostanie w ukryciu. Warto także wspomnieć o specyfice miejsca – ukrywanie Radlińskiej nie było jedyną ryzykowną akcją urszulanek. Poza nią w Szarym Domu mieszkało jeszcze kilka, a niekiedy i kilkanaście osób pochodzenia żydowskiego. Pod opieką sióstr znajdowały się także ratowane z getta dzieci. Ponadto było to miejsce spotkań harcerzy, w których uczestniczył także ich kapelan, zaprzyjaźniony z urszulankami, ks. Jan Zieja. Przez całą wojnę mieściła się tu siedziba Wojskowej Służby Kobiet, kierowanej przez Marię Wittek²⁵.

Obecność Radlińskiej powodowała, że Szary Dom był punktem kontaktowym dla struktur politycznych Stronnictwa Ludowego. Dodatkowo profesorka organizowała tajne komplety, które odbywały się niejednokrotnie w jej małym pokoiku. Sama Radlińska była bardzo dobrze poinformowana o działalności Polskiego Państwa Podziemnego. Służyła pomocą potrzebującym kryjówki Żydom z getta lub konspiratorom z AK. Dużo pisała – podejmowała różne tematy, na przykład kwestie związane z Ziemią Zachodnią i Północnymi. Jej zaangażowanie miało także bardzo praktyczny wymiar. Jednym z pomysłów było opracowanie około 200-stronicowej publikacji na temat przerabiania ubrań, z jej własnymi, odręcznymi rysunkami ściegów i wzorów na drutach. Książka – bardzo potrzebna w warunkach okupacji – została prawie wydana (i to oficjalnie). Niestety, wybuch powstania spowodował, że oryginał i gotowe egzemplarze zostały zniszczone. Kolejny pomysł polegał na spisaniu jej wspomnień, o co poprosiła Marię Czapską, historyczkę literatury, eseistkę, siostrę Józefa Czapskiego. Większość notatek z rozmów Radlińskiej i Czapskiej również uległa zniszczeniu. Już po wojnie Maria Czapska spróbowała odtworzyć je z pamięci i opublikowała w formie własnych wspomnień z tych spotkań w paryskich „Zeszytach Historycznych”²⁶.

W czasie powstania warszawskiego Szary Dom stał się punktem sanitarnym i zaopatrzeniowym dla powstańców i ludności cywilnej. Na Powiślu były

prorowadzone ciężkie walki. Kilka siostr i kapelan zginęli, pomagając rannym. Ostatecznie dom spłonął²⁷. Siostry, wraz z podopiecznymi i ukrywanymi mieszkańcami, w tym prof. Radlińską, przenieśli się do Milanówka. Przepełnienie panujące w domu urszulanek w Milanówku wymusiło na Radlińskiej znalezienie dla siebie innego miejsca. Na jakiś czas trafiła do obozu przejściowego w Pruszkowie, a następnie do Schroniska dla Sierot Wojennych Rady Głównej Opiekuńczej w Skierniewicach. Od razu zaangażowała się tam w wiele inicjatyw, między innymi prowadziła kursy pedagogiczne, których absolwenci potem studiowali na Uniwersytecie Łódzkim. Miała także wpływ na metody pracy z dziećmi²⁸. W marcu 1945 roku pojechała do Łodzi, z którą związała ostatnie lata życia.

Po wojnie

Po zakończeniu wojny Łódź była ważnym punktem na mapie Polski. Po zniszczeniu Warszawy właśnie w tym mieście szukali swego miejsca dotychczasowi mieszkańcy stolicy. Organizowało się tu wiele struktur państwowych (jeszcze w ramach Polskiego Państwa Podziemnego), politycznych, społecznych, kulturalnych. Wtedy też powstawały zręby Uniwersytetu Łódzkiego – jak już wspominałam – na fundamentach oddziału Wolnej Wszechnicy. Radlińska, dzięki swojej pozycji i umiejętnościom, początkowo dostała dużo wolności i możliwości w tworzeniu Katedry Pedagogiki Społecznej. Wokół niej gromadzili się dawni i nowi uczniowie, między innymi Irena Lepalczyk, Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński. W 1947 roku wychowankowie i współpracownicy zorganizowali jubileusz jej 50-lecia pracy badawczej. Był to jeden z ostatnich akordów jej pracy zawodowej. W roku 1950 została zwolniona z uniwersytetu, a jej działalność określono jako utopijną, szkodliwą i krytyczną wobec rządu „demokratyczno-ludowego”, co – jak wiadomo – było wówczas z założenia naganne²⁹.

Warto jeszcze wspomnieć o jednej z ostatnich publikacji Radlińskiej – stworzonej wspólnie z Janem Hulewiczem. Były to *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*. Planowała napisanie 15 listów, ostatecznie zdążyła opracować 12. Znaleźć w nich można elementy wspomnieniowe, ale rzadko dotyczą jej samej. Hulewicz określił je jako „specyficzny rodzaj pamiętników o działalności pedagogicznej... Opory i hamulce wobec pisania pamiętników o własnym udziale w życiu politycznym działały nadal, nie istniały natomiast w stosunku do jej współuczestnictwa w ruchu pedagogicznym”³⁰. Listy ukazały się po jej śmierci (zmarła 10 października 1954 roku), w latach 60. – wydano je razem z innymi jej pismami pedagogicznymi.

Edukacja to relacja (podsumowanie)

Czego możemy się dziś nauczyć od Heleny Radlińskiej? Nie myślę tu tylko o ogromnym dorobku, o publikacjach, które pozostawiła, o uczniach, których wychowała. Z pewnością była tytanką pracy, podziwiano ją nie tylko za rzetelność, ale także tempo działania. Jednocześnie nie wyczuwało się oczekiwań przerastających możliwości uczniów. Wymagała przede wszystkim od siebie i to stanowiło dla innych wzór do naśladowania. Była wielką zwolenniczką ciągłego uczenia się, otwartości na różnorodne dziedziny. Określała to ciekawie, bo dyletantyzmem, miłośnictwem (od łacińskiego słowa ‘diligere’ – kochać, szanować, wyróżniać). „Specjalizację należy dopełniać miłośnictwem, rozszerzając krąg zainteresowań, wiadomości, umiejętności bogacących życie” – twierdziła³¹. Dzięki temu ludzkość może się rozwijać – korzystając z różnorodności odkryć nauki. Uważała otwarty umysł za niezbędny, by widzieć, że wszystko jest jednocześnie ważne – i dziecko z biednej rodziny, i jego rodzice; środowisko, w którym na co dzień żyje; i uczeń w szkole elementarnej, i dobrze wykształcony i przygotowany nauczyciel. Dziś powiedzielibyśmy, że „edukacja to relacja”, że ważne

są dwie strony – i uczeń, i nauczyciel, a także ich jednostkowy dobrostan.

Wielość działań, sfer zaangażowania, umiejętności ujęcia w słowa swoich teorii, wprowadzenie ich w praktykę – to naprawdę niewystarczające podsumowanie losów i dokonań tej postaci. Nie ukazuje ono bowiem kobiety, naukowczynie i nauczycielki, która potrafiła zafascynować tak wiele osób, tak wiele środowisk. Warto na zakończenie przywołać wspomnienie jej uczennicy i wielkiej admiratorki, Anny Boguszewskiej, która pisała: „Helena Radlińska szukała podobieństw, ale szanowała różnice. Niechęć do inności przezwyciężyła w sobie zupełnie. Odnosiła się do ludzi z tolerancją i z życzliwością przyglądała się im z mądrej, rozumiejącej postawy badacza, który dostrzega przyczyny i skutki. Było w tym wiele zawstydzonej dobroci, bo przecież nie każdy miał tak miłe dzieciństwo jak ona, takie warunki intelektualnego rozwoju w młodości i takie wzory. Z tej jej postawy wyływała możliwość przyjaźni z wieloma tak bardzo różnorodnymi ludźmi”³².

Przypisy

- 1 Publikacja dostępna online w serwisie polona.pl, data dostępu: 31.03.2023.
- 2 L. Maligranda, W. Piotrowski, *Aleksander Rajchman (1890–1940)*, „Wiadomości Matematyczne” 2017, nr 53 (1), s. 43–44.
- 3 I. Lepalczyk, *Helena Radlińska – życie i twórczość*, Toruń 2001, s. 10.
- 4 Biogram A. Rajchmana w Encyklopedii Teatru Polskiego, encyklopediateatru.pl, data dostępu: 31.03.2023.
- 5 I. Lepalczyk, *Helena Radlińska – życie i twórczość*, op. cit., s. 13.
- 6 Informacje pochodzą z biogramu Ludwika Rajchmana z „Internetowego Polskiego Słownika Biograficznego”, www.ipsb.nina.gov.pl, data dostępu: 31.03.2023.
- 7 Informacje pochodzą z biogramu Aleksandra Rajchmana z „Internetowego Polskiego Słownika Biograficznego”, www.ipsb.nina.gov.pl, data dostępu: 31.03.2023.
- 8 I. Lepalczyk, *Helena Radlińska – życie i twórczość*, s. 14–15.
- 9 Ibidem, s. 23–25.

- 10 „Internetowy Polski Słownik Biograficzny”, op. cit.
- 11 I. Lepalczyk, *Helena Radlińska – życie i twórczość*, op. cit., s. 11–12.
- 12 H. Radlińska, *Kołątaj jako pedagog. Hugona Kołątaja nieznanne listy o wychowaniu*, Lwów 1912.
- 13 Cyt. za: I. Lepalczyk, *Helena Radlińska – życie i twórczość*, op. cit., s. 39.
- 14 A. Bikont, *Sendlerowa. W ukryciu*, Wołowiec 2017, s. 61.
- 15 *Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1930, s. 315. Publikacja dostępna w Bibliotece Cyfrowej UMCS.
- 16 Ibidem, s. 317.
- 17 Ibidem, s. 318–319.
- 18 A. Bikont, *Sendlerowa*, op. cit., s. 62.
- 19 Cyt. za: A. Bogusławska, *Szkoła „jutrzejša” i jej kierowniczką*, „Zeszyty Historyczne” 1971, nr 19, s. 171.
- 20 Ibidem, s. 171.
- 21 Ibidem, s. 174.
- 22 Cyt. za: Ibidem, s. 177.
- 23 Ibidem, s. 180.
- 24 H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Cyt. za: A. Bogusławska, *Szkoła „jutrzejša” i jej kierowniczką*, op. cit., s. 178.
- 25 A.W. Kaczorowski, *W Szarym Domu*, „Biuletyn IPN” 2010, nr 11.
- 26 M. Czapska, *Rozmowy*, „Zeszyty Historyczne” 1971, nr 19, s. 98–128. Co ciekawe, w tym numerze „Zeszytów” prawie 100 stron zostało poświęconych Radlińskiej.
- 27 A.W. Kaczorowski, *W Szarym Domu*, op. cit.
- 28 I. Lepalczyk, *Helena Radlińska – życie i twórczość*, op. cit., s. 132.
- 29 Autor tej krytyki – Władysław Daszkiewicz – w referacie *Cele i zadania współczesnej pedagogiki społecznej* ukuł nawet termin „Radlińszczyzna” (!). Cyt. za: I. Lepalczyk, *Helena Radlińska – życie i twórczość*, op. cit., s. 151.
- 30 Ibidem, s. 155.
- 31 Cyt. za: M. Czapska, *Rozmowy*, op. cit., s. 107.
- 32 A. Bogusławska, *Szkoła „jutrzejša” i jej kierowniczką*, op. cit., s. 172.

Zofia Fenrych

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

Dydaktyka czytania

Jadwiga Szymaniak

Jak konstruktywnie wspierać kompetencje językowe dzieci i młodzieży?

W swoich rozważaniach chcę się zająć przede wszystkim czytaniem, bo zarówno na podstawie obserwacji, jak i w piśmiennictwie dostrzegam różne zjawiska dotyczące tej ważnej umiejętności. Jedno z dzieci w mojej rodzinie, uczeń drugiej klasy, zaczyna płakać, kiedy przychodzi czas na czytanie. Postanowiłam pochylić się nad tym problemem i spróbować mu pomóc. W literaturze spotykam rozbieżne stanowiska. Staram się sięgać zarówno do pozycji, które towarzyszyły mi od lat, jak i do tych najnowszych. Jest ich wiele, a zda-

nia są podzielone. Pocieszające jest to, że mimo wszystko przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych wierzą w osobotwórczą rolę lektury i obcowania z książką. I odwrotnie: wybitni znawcy przestrzegają, że rodzące się na tle trudności z czytaniem, ale też z pisaniami zaburzenia emocjonalne mogą spowodować nieprawidłowy rozwój osobowości, między innymi niską samoocenę, poczucie krzywdy, wyuczoną bezradność, poczucie braku perspektyw, niedostatek odwagi w podejmowaniu wyzwań¹.

Konstruktywne wspieranie

Istotne, że w wielu nowszych pracach poświęconych doskonaleniu czytania i pisania jako priorytetowe pojawia się pojęcie wsparcia. Poświęcono mu między innymi jeden z ostatnich numerów miesięcznika „Pädagogik”. Andrea Albers, członkini redakcji tego miesięcznika, wskazuje na kilka kryteriów charakterystycznych dla wspierania konstruktywnego. Są to:

- respekt i poszanowanie wartości,
- wsparcie indywidualne,
- klimat wychowawczy towarzyszący zajęciom,
- jakość informacji zwrotnych².

Krótko mówiąc, konstruktywne wspieranie wymaga wymiany dialogowej. Zwracali na to już wcześniej uwagę badacze nowozelandzcy, szczególnie John Hattie. Współcześnie na przykład psycholog Anna Dumont (2019) mówi o indywidualnym wsparciu, porównując je do pracy ogrodnika. Rośliny, które w ogrodzie otrzymują tę samą ilość wody i światła, reagują często inaczej. Ogrodnicy dają niektórym z nich podpórki, aż roślina będzie się pięła samodzielnie. Tę czynność „podpierania” w nauczaniu nazywa się *scaffolding* – budowaniem rusztowania.

Dbanie o dobry klimat w klasie czy grupie wydaje się oczywistą koniecznością dla utrzymania poczucia własnej wartości. Hattie w swoich metaanalizach wykrył, że dla optymalnego „klimatu” ważne jest zaufanie, tolerancja dla błędów, a także to, jak uczący się przeżywają pobyt w danym zespole. W potencjał dzieci radzi wierzyć, wypowiadający się na tych samych łamach, pedagog specjalny Frido Scharf. Podkreśla, że dzieci nie mogą być tylko obiektem wsparcia, ale same też powinny być aktywne³. Dobre wsparcie trzeba wspólnie zaplanować, gdyż powinno ono obejmować kompleks różnych kompetencji, fundament osiągnięć. Uwzględnia się w nim również współpracę z rodzicami, z różnymi nauczycielami, z innymi dorastającymi. Współpraca może się

także przyczynić do zwiększenia poziomu poszanowania wartości w zespole.

Nad strategiami (pojęcie to ulegnie jeszcze doprecyzowaniu), które nauczyciele mogą zastosować w „strefie tak zwanego najbliższego rozwoju”⁴, zastanawia się inny znawca nauk o wychowaniu, Gerald Brägger⁵. Opowiada się on za skuteczną informacją zwrotną. Już Hattie stwierdził, że informacja zwrotna, zorientowana na wsparcie, może być decydującym bodźcem. Taka informacja pokazuje mocne i słabe strony wykonanej pracy, uczeń dowiaduje się, w którym jest miejscu, „na czym stoi”. Co ważne, nie należy podopiecznych porównywać z rówieśnikami, ale z celami czy kryteriami danej formy pracy szkolnej.

Podzielę się teraz kilkoma uwagami dotyczącymi zadań pisemnych, bo poczynione na ich temat refleksje wydają mi się cenne. W pracach pisemnych nie powinno się zwracać uwagi tylko na cechy zewnętrzne (ortografię, formy gramatyczne czy słownictwo), ale szczególnie na tak zwane cechy głębokie tekstu. W opowiadaniu to na przykład niespodziewany zwrot, atrakcyjna treść, wszystko, co świadczy o osobowości piszącego, z czym można podjąć dialog⁶. Mało efektywne są zbyt ogólne informacje zwrotne, typu: „skoncentruj się na treści”, natomiast wzmacniają, dodają otuchy uwagi odnoszące się do tego, co było poprawne, a zwłaszcza bardzo udane. Sugestie, co do dalszej pracy, powinny się mieścić we wspomnianej „strefie najbliższego rozwoju” dziecka. Pomocna jest też „mowa ciała” – kontakt wzrokowy, prawidłowy dystans. Na uwagę zasługuje przywołanie przez autora tych rozważań – dialogu sokratejskiego, oczywiście wśród uczniów starszych, czy idei pedagogiki reformy, między innymi Marii Montessori, o której wspomnę obszerniej w innym miejscu. Podsumowując: dobre wsparcie jest dozowane, odpowiada na potrzeby uczniów, uwzględnienia jednak przede wszystkim zapewnienie im przestrzeni do własnych poszukiwań, by mogli „wziąć naukę w swoje ręce”. Warto dodać, że wsparcie można też pojmować ina-

czej, odwołując się do psychologów krytycznych. „Nakaz wspierania ludzi w ich rozwoju, pomimo pozytywnych intencji, posiada swoje drugie, mniej widoczne, za to bardziej opresyjne oblicze” – przestrzega pedagog Maksymilian Chutorañski⁷. Sądzę jednak, że właśnie konstruktywne ujęcie wsparcia zapobiega tej opresji.

Na specjalną uwagę zasługują dzieci i młodzież z różnorodnymi problemami w zachowaniu, mający trudności z czytaniem i posługiwaniem się językiem.

Metody pomocy wiążą się ściśle z problemem diagnozy stanu rozwoju jednostki. Przydatne są tu dane z poradni, uzyskane od profesjonalnej kadry, ale też z wywiadów anamnestycznych z rodzicami, a więc z rozmów dotyczących całej dotychczasowej „kariery” dziecka⁸.

Badanie płynności czytania

Badacze określają płynność jako konstrukt rozwijający się stopniowo, który obejmuje cztery wymiary:

- 1) dokładność dekodowania,
- 2) automatyzację,
- 3) szybkość,
- 4) prawidłowy akcent, intonację.

Kwestia płynności wiąże się z rozumieniem tekstu; większość dzieci po ukończeniu niższych klas szkoły podstawowej jest w stanie czytać ze zrozumieniem. Nie można jednak przeoczyć, że są dzieci, które tego poziomu nie osiągają. Dalej nie czytają płynnie, mają kłopot ze zrekonstruowaniem informacji w zdaniu i nie potrafią uchwycić związku między pierwszym a czwartym, czy piątym zdaniem. Ukazane powyżej wymiary płynności badano ostatnio na Uniwersytecie w Wuppertal⁹. Profesor Steffen Gailberger i jego współpracownicy zastanawiają się nad czytelnością socjalizacją dzieci, szczególnie w domu. W przyjaznej domowej atmosferze dziecko może budować pozytywny obraz siebie jako czytelnika. Nie ma jednak dróg uniwersalnych, służących wszystkim

dzieciom. Nowsze badania wskazują, że dorastanie do czytania przebiega od poziomu segmentacji liter, potem sylab, słów i zdań. Czytanie na poziomie zdań – to pierwszy element na drodze do zdobycia kompetencji czytania.

Jeśli chodzi o dokładne dekodowanie, to obserwacja diagnostyczna może objąć następujące problemy:

- Czy uczniowie opuszczają niektóre wyrazy i przeskakują je?
- Czy wstawiają tam inne wyrazy?
- Ile potrzebują czasu na przeczytanie nowego słowa (w języku niemieckim ustalono, że są to 3 sekundy)?

Automatyzacja natomiast oznacza osiągnięcie powiązań między literami, sylabami, słowami i zdaniami, tak że niepotrzebna jest dodatkowa koncentracja, wymagająca dodatkowego czasu. Chodzi o to, aby wytworzył się rozpoznawalny wzrokowo zasób słów, które „chwytane” są jednym spojrzeniem¹⁰. Trudność sprawiają na ogół dłuższe słowa, ich „deszyfryzacja”.

Szybkość czytania jest trzecim komponentem, obok dokładności i automatyzacji. Słabsi uczniowie czytają znacząco wolniej, często przy końcu tekstu zapominają, o czym czytali na początku. Wspomniani badacze z Wuppertal uważają, że stworzenie przeciętnej szybkości dla danego wieku jest problematyczne, choć w praktyce stosowanie testów na to nastawionych nadal się broni. W Niemczech na przykład przyjmuje się, że czytanie 100–150 słów na minutę przy końcu czwartego roku nauki i 200–250 słów na minutę w piątym i dalszych latach nauki – jest osiągalne¹¹. Normy polskie są tu inne, ze względu na specyfikę naszego języka.

Do uchwycenia akcentu potrzebne jest „ucho wewnętrzne”, tak zwane prozodyczne frazowanie; chodzi tu o wydobywanie przy głośnym czytaniu tekstu pauz, oddanie rytmu, modelowanie głosu. Uczniowie, którzy płynnie czytają, mogą się poświęcić całkowicie rozumieniu, skoncentrować się na treści, wydobyć jej głębsze znaczenie. „Płynne

czytanie stanowi więc ważną umiejętność dla czytania ze zrozumieniem” – stwierdza prof. Gailberger. Nie bez powodu badania z zakresu socjalizacji czytelniczey mówią o pierwszym, wczesnym kryzysie czytania. Niebagatelny może być tu dobór książeczek, choć to już odrębne zagadnienie.

W Polsce przez wiele lat funkcjonował *Test do badania techniki czytania głośnego dla klas I–VIII*. Przewidywał on odczytanie 22 wyrazów jednosylabowych na minutę pod koniec klasy I, 48 – pod koniec klasy II, 76 – w klasie III, 88 – w klasie IV. Można się z nim zapoznać na przykład w publikacji *Wybrane problemy nauczania języka polskiego*¹². Jest to test indywidualny, jedninutowy. Badany uczeń czyta głośno przez jedną minutę, wyłącznie w obecności nauczyciela. Test czytany jest zawsze od początku. Każde błędnie przeczytane słowo odliczamy od wyniku ogólnego. Z wyjątkiem klasy pierwszej, test powinien być używany również w różnych okresach roku szkolnego, jako sprawdzian postępów. Ostatnio stosuje się też czytanie wyrazów „sztucznych”, na przykład: łatysz, kleszrof, trapeklisz, sem... Niektóre wydawnictwa stanowią w tym zakresie ogromną pomoc¹³. Odrębny problem to diagnoza stopnia rozumienia tekstu. Aby jej dokonać, można na przykład wybrać z podręcznika prosty, niedługi tekst. Uczeń czyta, opowiada o nim; można zachęcać, aby powiedział, dlaczego warto poznać ten tekst, co opowiedziałby rodzicom, przyjaciółom, rodzeństwu. Badacze proponują też konstruowanie przez nauczycieli własnych kwestionariuszy, zgłębiających rozumienie wybranych pozycji, z użyciem pytań otwartych i zamkniętych¹⁴.

Wkład Marii Montessori w metody doskonalenia czytania

Aby poprawić płynność czytania, nadal poleca się tandemy, a więc dwuosobowe zespoły, składające się z dziecka czytającego słabo oraz dziecka czytającego dobrze, względnie dorosłego, który staje się modelem.

W Niemczech ostatnio potwierdzono, że wielokrotne czytanie w tandemach wpływa pozytywnie na płynność czytania, zarówno w niższych, jak i wyższych klasach. Badania takie przytaczają między innymi prof. Tobias Richter i dr Bettina Müller, psychologowie z Uniwersytetu w Würzburgu¹⁵. Teksty powinny wspierać zarówno wizualne rozpoznawanie słów, jak i prozodię, a więc akcent oraz intonację. Transfer na teksty, których jeszcze nie ćwiczono, jest silniejszy, gdy nowe teksty zawierają słowa z poprzednich. Jako efektywny, przeciętny czas ćwiczenia głośnego czytania przyjmuje się 15–20 minut dziennie¹⁶. W literaturze przedmiotu poleca się, aby teksty do głośnego czytania były dopasowane do umysłowego poziomu dzieci, nie zawierały zbyt wielu trudnych wyrazów i zbyt skomplikowanych zadań, a także tematycznie nawiązywały do szkolnej wiedzy. Obok powtarzanego czytania tekstów dysponuje się też pozytywnymi danymi w zakresie powtarzanego czytania pojedynczych słów czy jednostek leksykalnych. Jeden z badaczy zaleca to ćwiczenie w formie treningu z kartami, które się przykrywa i odkrywa. Znalazło to zastosowanie w licznych programach.

Podobnie postępowała Maria Montessori, znana włoska lekarka i pedagoga. Zaprojektowała ona ruchomy alfabet – litery wykonane były z drewna, na wzór pisanych kursywą, wysokie na 8 centymetrów, o grubości 0,5 centymetra. Były polakierowane na dwa kolory – spółgłoski na niebiesko, samogłoski na czerwono. Nauczyciel miał tylko jeden egzemplarz tego abecadła. Każdej literze odpowiadał obrazek na brystolu, tam też znajdowała się litera, do której można było przykładać egzemplarz ruchomy. Za pomocą tej metody uczyły się pisać, a potem czytać dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Dziecko, wybierając litery alfabetu, tworzyło słowa, kładąc jedną literę obok drugiej, na przykład na dywaniku. W ćwiczeniu łatwo jest zapobiec błędom lub je skorygować. Jest ono ciekawe dla dziecka, nie męczy go. Zajęcia takie w placówkach Montes-

sori prowadzono nawet z czterolatkami. Dzieci, na przykład, chętnie układały swoje imiona, gdyż jest to wpisane w ich naturalną wrażliwość. Wykazywały kreatywność i – jak zapisała Montessori – „rzeźbiły słowa w swojej pamięci, chłoneły je”¹⁷.

W pisaniu przeważają mechanizmy psychomotoryczne, a czytanie jest pracą czysto umysłową – podkreślała Montessori. Zakładała, że pisanie przygotowuje dzieci do czytania. Montessori przygotowywała również karteczki, na których napisane były dobrze znane dziecku słowa (litery miały wysokość 1 centymetra), na przykład nazwy sprzętu czy zabawki. Nauczyciel związał karteczki, mieszał i wkładał do pudełka. Następnie dzieci wyjmowały karteczki, odczytywały je i odnosiły do danego przedmiotu czy zabawki. Pracowały bardzo chętnie. Sporządzano mnóstwo karteczek, również z nazwami miast lub imionami. Charakterystyczne w placówkach Montessori było to, że dzieci czytały w większości po cichu, uważano bowiem, iż czytanie na głos jest dla dziecka jednym z najtrudniejszych zadań umysłowych. Materiały do pracy, jak już wspomniałam, były różnorodne, na przykład metalowe figury do obrysowywania zbudowane z linii prostych (kwadrat, prostokąt, trójkąt, pięciokąt, trapez) czy krzywych (okrąg, elipsa, owal). Inną pomocą dydaktyczną była tak zwana puszka do czytania. Zawierała figurki zwierząt (lew, lama, krokodyl, osioł) i przedmioty o krótkich, łatwych do zapisania nazwach (gumka, kredka). Dzieciom bardzo odpowiadały puszki tematyczne (zwierzęta, kwiaty, pojazdy)¹⁸. Ukazując wkład Marii Montessori, chciałabym podkreślić, że wyżej od czytania głośnego stawiała ona towarzyszące dzieciom zabiegi ruchowe, motoryczne i odnoszenie się do zainteresowań. Dodam, że w Polsce popularizatorem przemysłów Montessori był profesor Czesław Kupisiewicz. Oceniając stworzoną przez nią metodę nauki pisania i czytania jako niezwykle skuteczną, podkreślał jej autorski charakter¹⁹.

W trochę innym kierunku idą propozycje przywoływanych badaczy z Würzburga. Zachę-

ca się dzieci, aby systematycznie czytały książki w klasie, po cichu, zgodnie z zainteresowaniami. Może się w ten sposób wytworzyć postulowany łańcuch oddziaływań. Metoda ta nie jest jednak jeszcze dostatecznie zbadana empirycznie.

Warto dodać, że także ukształtowanie tekstu wywiera wpływ na jakość czytania. Dzieciom francuskim i włoskim w wieku 8–14 lat, mającym kłopoty z czytaniem, dano do czytania teksty z podwójnymi liniami i powiększonymi odstępami między literami. Dzieci odczytywały taki tekst o 0,3 sylaby na sekundę szybciej i robiły mniej błędów. Znaczące, ale jednak mniejsze efekty osiągnęli po takich zabiegach uczniowie uczący się języka hiszpańskiego. Można dodać, że studenci z obszaru języka angielskiego, którym proponowano takie praktyki, nie osiągnęli znacząco dodatnich efektów²⁰. Oznacza to konieczność poszukiwania innych form pomocy na tym etapie.

Kompetencje i strategie czytania

Ojcem pojęcia „kompetencje” został w roku 2001 niemiecki psycholog Franz Weinert. Pojęcie to zrobiło niespodziewaną karierę, również ze względu na to, że można je rozumieć na wiele sposobów. Najczęściej kompetencje pojmuje się jako osiągi mierzalne i poddające się ćwiczeniom²¹. Jeden z niemieckich badaczy, Wolfgang Lenhard, stworzył tak zwany sytuacyjny model czytania, dzieląc go na procesy niższego i wyższego rzędu. Procesy niższego rzędu to na przykład dekodowanie, a więc odczytywanie liter, potem rozpoznawanie całych słów albo ich większych części. Procesy wyższego rzędu obejmują interpretację i samoregulację tego procesu²². Dużą rolę odgrywają tu: pamięć, wiedza, zasób słów, płynność w zakresie korzystania z leksykonu semantycznego, świadomość fonologiczna.

W wypadku niższych procesów – przez ćwiczenia osiąga się wysoki stopień automatyzacji; procesy wyższe nie wymagają już takiej energii mentalnej, przerabia się tu większą ilość informacji. Rolę od-

grywają natomiast wiadomości o tekście, także o rodzajach tekstów (gatunek, styl). Im wyższe są zasoby wiedzy, tym łatwiej powinno się zrozumieć tekst – pisze profesor Maik Philipp z katedry dydaktyki języka niemieckiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zurychu. Chodzi o inferencję, a więc o budowanie pewności co do sensu tekstu.

Stosunkowo nowym pojęciem są „strategie”. Przez strategie rozumie się aktywne, poddane regułom, kognitywne roztrząsanie treści przekazu, jego przepracowanie²³. Strategia jest procesem świadomym. Ostra granica przebiega między strategią kognitywną i metakognitywną. Strategie kognitywne służą przepracowaniu informacji w oparciu o już posiadaną wiedzę, wyeliminowanie niejasności, na przykład objaśnianie niezrozumiałych słów. Metakognitywne przebiegają na wyższym poziomie i służą temu, aby sprawdzić wynik strategii kognitywnej. Tu przynależy też planowanie pracy, kontrola jej wyników. Strategie obejmują także wsparcie wewnętrzne i zewnętrzne. Wewnętrzne – to motywacja do czytania, gotowość do wysiłku, zaplanowanie czasu. Zewnętrzne – to wyposażenie otoczenia, dobór tekstów, praca z instytucjami (na przykład biblioteką), organizacja grup czy zwracanie się o pomoc. Już w szkole podstawowej można efektywnie wykorzystywać strategie czytania, udostępniając wiedzę o rodzajach tekstów, o motywacji, o sposobach czytania (jak „przerzucanie” tekstu, robienie notatek, podkreślanie).

Badania na ten temat prowadzone w Niemczech w klasach początkowych szkół ponadpodstawowych wykazały znaczący rozwój procesów rozumienia pod wpływem stosowanych strategii. Zwłaszcza w gimnazjach zauważa się wzajemne oddziaływanie strategii i wiedzy. Potwierdzają to też badania niderlandzkie w klasach VIII, IX i X nad rozumieniem tekstów w języku niderlandzkim i angielskim²⁴. Także w badaniach nad niemieckimi dziećmi wystąpiły pozytywne efekty po 4 latach stosowania strategii. Z badań wynika, że rozumienie ułatwiają słowa kluczowe czy kontr-

argumenty. Zauważono też, że te dzieci, które wcześniej osiągały gorsze wyniki, wykazywały się nimi niestety później, już jako młodzież.

Przykłady pracy: tandemy, teatrzyk, czytanie z kostką, metoda pięciu kroków

We wspomnianych ćwiczeniach głośnego czytania w dwuosobowych zespołach (tandemach) najpierw nauczyciel może odczytać tekst z dobrą interpretacją. Mówi się zresztą o sztuce głośnego czytania. Ważną rolę odgrywa tu wymieniona już prozodia. W zrozumieniu metody pomaga porównanie do sportu: lepiej czytający (uczeń lub rodzic) jest trenerem, a czytający gorzej – sportowcem, który wymaga treningu do poprawy swoich wyników. Ta analogia pomaga, bo buduje wiarę we własne siły. W omawianej metodzie można przyjąć trzy fazy:

1. Trener i „sportowiec” siedzą razem, patrzą w wybrany tekst. Rozpoczynają czytanie półgłosem (chóralnie). „Trener” pokazuje palcem słowa.
2. „Sportowiec” czyta już sam; jeśli się pomylił i nie poprawił, to poprawia go „trener”.
3. Dalsze samodzielne czytanie „sportowca”, o ile czyta już poprawnie i pewnie. „Trener” patrzy na tekst, prowadzi palcem.

Takie ćwiczenia należy organizować co najmniej 3 razy w tygodniu, przez 15–20 minut, ale nie dłużej, ponieważ czytanie w tak skoncentrowanej formie męczy. Z przeprowadzonych badań wynika, że przynosi dobre wyniki, poprawia też rozumienie tekstu²⁵.

Decydując się na teatrzyk, wybieramy krótki tekst, nadający się do przedstawienia (może być z dialogiem). Najpierw nauczyciel (lub rodzic) odczytuje go głośno, następnie dzieci (lub dziecko) przejmują role bohaterów. Starają się, używając różnych rekwizytów, powołać swoje postaci do życia, oddać ich uczucia. W mojej praktyce w pracy z klasą IV sprawdziła się baśń *Kot w butach*, zamieszczona w ówczesnie aktualnym podręczni-

ku. Dzieci, przygotowując się do odgrywania ról (tytułowego kota, młynarza, jego synów, śmierci, królowy), omawiały swoje interpretacje w grupach, aby dotrzeć do „wizyj”. W tej metodzie sprawdza się także wersja teatrzyku z kukiełkami.

Jeszcze innym sposobem jest czytanie z kostką do gry, na której są napisy: „Ja”, „Ty”, „My”. Do dyspozycji mamy wybrane teksty, podzielone na części. Długość tekstów zależy od płynności czytania dzieci, ale nie powinna przekraczać 30–50 słów. Dzieci siedzą w kręgu i rzucają kostką. Komu się trafi „Ja” – czyta pierwszy odcinek półgłosem (albo najpierw cicho). Inne dzieci też czytają cicho ten sam fragment ze swojego egzemplarza. Jeśli kostka wskaże „My”, dzieci czytają chóralnie.

Warto wrócić do strategii, mówiąc obrazowo, jako do „mentalnych narzędzi”, które czytający mogą uruchomić świadomie – pisze prof. Gailberger. W założeniu pozwolą one także słabszym czytelnikom osiągnąć wysokie rozumienie tekstu. Nadają się one przede wszystkim dla takich uczniów, którzy co prawda czytają płynnie, ale nie rozumieją treści, nie potrafią odczytać intencji autora. Steffen Gailberger, Gerrit Helm i Daniel Nix proponują podział strategii na porządkujące, służące wiązaniu tekstu z posiadaną już wiedzą i uczuciami oraz służące powtórkom. Porządkujące mają za cel wyłonienie na przykład kluczowych wypowiedzi, zmierzanie do nadania tytułów akapitom, szukanie celnych przykładów. Następne ze strategii to zwłaszcza oddawanie tekstu własnymi słowami (stawianie sobie pytań, formułowanie skojarzeń, umieszczanie w kontekście) oraz powtarzanie, a więc na przykład powtarzanie głośne odczytywanie czy przepisywanie wybranych fragmentów. Są to oczywiście zabiegi znane od dawna, okazują się jednak nadal pożyteczne i trudno się bez nich obejść.

Mówi się też o „Metodzie pięciu kroków czytania”²⁶. Kolejne kroki są następujące:

1. Uczniowie „przebiegają” wzrokiem po tekście, aby mieć ogólny wgląd i użytkować posiadane już wiadomości.

2. Na tej podstawie formułują pytania do tekstu.
3. Potem tekst jest czytany aktywnie; należy pamiętać, aby odpowiedzieć na pytania.
4. Uczniowie powtarzają treść własnymi słowami, a nauczyciel koryguje ewentualne pomyłki.
5. W oparciu o własne notatki uczniowie jeszcze raz powtarzają główne myśli, aby utrwalić swoje wrażenie.

Szansa poprawy, a tym celom służą wskazane strategie i metody, pojawia się, gdy aktywność tego typu prowadzi się przez dłuższy czas.

Czytanie ze zrozumieniem, cierpliwe przebijanie się przez teksty literackie i podręcznikowe nie wydają się być ulubionymi aktywnościami współczesnej młodzieży. Brakuje im kompetencji, ale i gotowości – podkreślają badacze młodzieży na świecie, jak na przykład profesor Jean M. Twenge z Uniwersytetu w San Diego czy niemiecki trener i doradca w zakresie kształcenia – Heinz Klippert²⁷. Aby praca służąca doskonaleniu czytania nie nużyła i zbyt nie obciążała, pamiętać trzeba o uatrakcyjnianiu toku zajęć i przede wszystkim o tym, aby zajęcia nie trwały zbyt długo.

Nowsze badania mózgu, szczególnie Manfreda Spitzera, niemieckiego psychiatry i neurobiologa, potwierdzają to stanowisko. Spitzer podkreśla, że dopamina – przyspieszająca uczenie się – wytwarzana jest szczególnie wtedy, gdy uczniowie w trakcie pracy czują się dobrze, doświadczają akceptacji, a ich wzajemne relacje są przyjazne. Zwracałam na to uwagę w jednym z poprzednich artykułów²⁸.

Badacze podkreślają rolę kompetencji jako funkcji wiedzy, umiejętności, ale i woli²⁹. W przywołanym artykule zaznaczałam, że jest to szczególnie ważne dziś, w społeczeństwie konsumpcyjnym, które tak bardzo chce się uwolnić od zmęczenia, ucieka w łatwy zysk, a także ulega hamującym wpływom niektórych nowych mediów. Błędem jest pozwalanie małym dzieciom na użytkowanie smartfonów. Polska, niestety, jest tu w światowej czołówce – 42% dzieci dostaje smartfon w wieku 7–8 lat. Nagminne korzystanie z niego wpływa na

funkcjonowanie mózgu – przestrzega Bogna Białecka, psycholożka, prezeska Fundacji Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii³⁰. Wspominany Manfred Spitzer podkreśla zaś, że mózg przyzwyczaja się do „chodzenia na skrót”, więc jeśli ktoś nadużywa elektroniki, to sięgnięcie po książkę będzie wymagało od niego bardzo dużego wysiłku³¹.

Czytająca Szkoła

Ostatnio wiele się mówi o „Czytającej Szkole”. Na szczególną uwagę zasługuje tu rola biblioteki. Nauczyciele bibliotekarze powinni tworzyć kulturę czytania w szkole, a nawet próbować wnieść tę kulturę do rodzin i grup rówieśniczych. „Czytająca Szkoła” próbuje na wszystkich poziomach wspierać kompetencje czytania. Jest to działanie wymagające cierpliwości, pracy „krok po kroku”, a także dalszego kształcenia nauczycieli w tym kierunku, dostarczania im potrzebnych narzędzi.

Swoimi doświadczeniami w tym zakresie chętnie dzieli się Iwona Pietrzak-Płachta, Nauczycielka Roku 2022, która bibliotekę w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Pliszczynie (w województwie lubelskim) nazywa „Wypożyczalnią Skrzydeł”. Jak podkreśla – misja biblioteki polega na tym, by podsunąć „właściwą książkę, właściwej osobie, we właściwym czasie”, „żeby uleczyć duszę lub dmuchnąć w skrzydła”³². Jako bibliotekarka szkolna wdraża idee Korczakowskie, organizuje „wyprawki czytelnice” dla uczniów klas pierwszych, zajęcia z elementami biblioterapii, pomocnej w podnoszeniu samooceny.

Także dorobek „Fundacji ABC XXI – Cała Polska Czyta Dzieciom” jest imponujący. Kampania ta działa od ponad 20 lat. Irena Koźmińska, założycielka oraz prezeska zarządu tej fundacji zapewnia, że kampania czytania będzie kontynuowana, „bo język, wiedza i prawy charakter powinny być podstawowym wyposażeniem człowieka”³³. Fundacja opracowała Złotą Listę Książek – pięknie napisanych, polecanych do czytania dzieciom.

Pozwolę sobie przytoczyć niektóre dane podane przez Koźmińską; wyrosły one z obserwacji poczynionych podczas jej pobytu w USA. Przez kilka lat badano tam, ile słów usłyszy dziecko do 4 roku życia. W rodzinach zamożnych było to 46 milionów słów, w rodzinach robotniczych – 26 milionów, a w przypadku osób bezrobotnych – tylko 13 milionów. Widać tu kolosalne dysproporcje. Szkoła ma również trudności z wyrównaniem tych braków. Kanon lektur nie przemawia do każdego dziecka. Istotą czytania jest rozumienie treści, a może do niego nie dochodzić, gdy uczeń „duka” lub sylabizuje. Do rozumienia dochodzi szczególnie wtedy, gdy z dziećmi się rozmawia, czyta wspólnie. Koźmińska podkreśla, że tam, gdzie wprowadzono codzienne czytanie przez uczniów, poprawił się poziom nauki, a nawet zachowanie dzieci. W Polsce, na Ursynowie, jak wskazuje inicjatorka akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom”, po kilku miesiącach codziennego czytania na lekcjach chłopcy sami bardzo chętnie powiedzieli do kamery jednej z telewizji: „Wolimy książki od komputera”.

Mądre towarzyszenie

Cornelia Glaser, profesor z zakresu psychologii wychowawczej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Heidelbergu, i Matthias Grünke, profesor pedagogiki specjalnej, prowadzą badania dotyczące uczniów przejawiających problemy w zachowaniu i specyficzne trudności w rozwoju mowy w kontekście nauki czytania. Zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją ICD do najbardziej rozpowszechnionych trudności w zachowaniu w początkach dzieciństwa i młodości (pod symbolami F-90 oraz F-94) zalicza się zakłócenia:

- hiperkinetyczne (na przykład w zakresie uwagi);
- zachowania społeczne (na przykład zachowania wyraźnie opozycyjne);
- dotyczące emocji (między innymi wystąpienie depresji);
- dotyczące wzajemnych relacji³⁴.

Jeśli dzieci nie przejawiają zakłóceń klinicznych, używa się określenia „problemy z zachowaniem”. Trudności te, jak już wspomniano, ujawniają się już na początku nauki szkolnej (słabsze osiągi w pisaniu, czytaniu i liczeniu). Niepoddane wsparciu, pozostać mogą w postaci zaległości do końca nauki szkolnej. Potwierdzają to badania wśród różnych narodowości. Wiemy, że dzieciom wyjątkowo ruchliwym czytanie tekstów przychodzi trudno. Nie mogą skupić uwagi; szczególnie starsi uczniowie nie potrafią zaplanować swojej pracy nad dłuższym tekstem. Wytwory stają się więc krótsze niż innych uczniów w tym samym wieku. Tacy młodzi ludzie nie nadążają przy dekodowaniu sensu. Zaległości mogą obejmować, jak podaje literatura anglojęzyczna, nawet 2 lata.

Jeśli chodzi o pomoc, sprawdzają się wspomniane różne formy tutoringu, a więc nadzoru i opieki, względnie uczenia się kooperatywnego. W badanych klasach na ogół dzielono dzieci na grupy z udziałem tutora, albo też wspierano indywidualnie, pamiętając o zainteresowaniach czy specyficznych potrzebach. Chociaż wsparcie pisania i czytania u dzieci i młodzieży z problemami w zachowaniu przynosiło przeważnie pozytywne wyniki, na kilka pytań badacze nie znaleźli jeszcze zadowolających odpowiedzi:

- Jaką rolę odgrywają w tych procesach nagrody i kary?
- Na ile złe zachowania wpływają na słabsze osiągi i czy nie należałoby przed terapią poprawić zachowanie?
- Czy pewne działania terapeutyczne prowadzone w nauczaniu „regularnym”, ze wszystkimi uczniami, powodują poprawę w zachowaniu uczniów „problemowych”?

Wspomniani badacze, Glaser i Grünke, zalecają przestrzeganie czterech zasad u uczniów ze sprzężonymi trudnościami w nauce i zachowaniu:

1. Pracować małymi krokami, zawsze uwzględniać tylko następny mały cel. Nie iść dalej, dopóki poprzednie umiejętności nie są opanowane.

2. Wiedzę i umiejętności przekazywać *explicite*, a więc jasno, wyraźnie, „bez ogródek”, najlepiej na przykładach; dobrze, jeśli nauczyciel może demonstrować daną umiejętność.
3. Następnym krokiem rozpoczynamy, gdy 95% zadań rozwiązano dobrze (na przykład przeczytano bez pomyłek).
4. Stosować natychmiastową korektę, aby błędy nie utrwaliły się w pamięci³⁵.

Istnieje też, jak wskazują badania, dość duża grupa dzieci (około 5–8% w każdym roczniku) mających trudności w rozwoju mowy. Erich Hartmann, szwajcarski badacz, profesor logopedii z Uniwersytetu we Fryburgu, podkreśla, że trudności te mogą być w pewnym stopniu pokonane jeszcze przed rozpoczęciem szkoły³⁶. Dodaje jednak także, że „serce tej pracy stanowi dobre nauczanie w pierwszych latach nauki” oraz intensywna współpraca nauczycieli, pedagogów specjalnych i rodziców³⁷.

Ważne jest bowiem mądre towarzyszenie i budowanie relacji. Te czynniki będą dawały poczucie bezpieczeństwa i łagodziły konflikty czy napięcia. Akcentują to też liczni polscy badacze, między innymi Jakub Placha, ekspert z Instytutu Profilaktyki Zintegrowanej³⁸.

Odrębną grupę stanowią z pewnością pomysły na terapię z wykorzystaniem zabawy. Warto im poświęcić w przyszłości odrębne rozważania i wskazać cenne pozycje³⁹.

Nie chciałabym, aby moje rozważania kończyły się pesymistycznie. Ostatnio prasa pedagogiczna donosi, że – jak wynika z międzynarodowego badania PIRLS 2021 – polscy czwartoklasiści czytają najlepiej w UE, dzieląc pierwsze miejsce z młodymi Finami, co niewątpliwie jest zasługą nauczycieli⁴⁰.

Przypisy

¹ M. Bogdanowicz, *Dysleksja problemem całego życia*, w: M. Sinica, A. Rudzińska-Rogoża (red.), *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*, Zielona Góra 2005, s. 7–19.

² A. Albers, *Lernen konstruktiv unterstützen*, „Pädagogik” 2022, nr 9, s. 6–13.

- ³ F. Scharf, *Lernbegleitung mit einer Förder-App*, „Pädagogik” 2022, nr 9, s. 24–28.
- ⁴ Okreslenie Lwa Wygotskiego (1896–1934), rosyjskiego psychologa, zajmującego się między innymi rozwojem pojęć u dzieci.
- ⁵ G. Brägger, *Lernforderlicher Feedback*, „Pädagogik” 2022, nr 9, s. 14–22.
- ⁶ Ibidem, s. 15.
- ⁷ M. Chutorański, *Wsparcie*, w: M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasów (red.), *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, Szczecin 2021, s. 172.
- ⁸ Przykład wywiadu znajduje się w książce H. Skibińskiej, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Bydgoszcz 1996, s. 151–156.
- ⁹ S. Gailberger, G. Helm, D. Nix, *Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe*, w: *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, Weinheim – Basel 2022, s. 38–93.
- ¹⁰ Ibidem, s. 48.
- ¹¹ Ibidem, s. 48–49.
- ¹² Tu artykuł: Cz. Zawichrowski, *Czynniki wywierające wpływ na trudności w czytaniu u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1978, s. 34.
- ¹³ Godna polecenia jest obszerna Teczka pracy z dziećmi i młodzieżą z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, wydana przez Forum Media Polska, Poznań 2017.
- ¹⁴ S. Gailberger, G. Helm, D. Nix, *Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe*, w: *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, op. cit., s. 61.
- ¹⁵ B. Müller, T. Richter, *Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse*, w: M. Philipp (red.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*, Weinheim – Basel 2017, s. 236–251.
- ¹⁶ Ibidem, s. 242.
- ¹⁷ Szerzej o metodach stosowanych przez M. Montessori piszę w artykule: J. Szymaniak, *Pedagogika M. Montessori – wspomnienie w 150 rocznicę urodzin i 70 rocznicę śmierci*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, Gdańsk 2021, s. 9–29.
- ¹⁸ Literatura o spuściźnie Montessori jest już bogata, ukazały się też ostatnio liczne przekłady jej dzieł. Cytowane przekłady pochodzą z obszernej monografii: E. Schumacher, *Montessori – Pädagogik. Verstehen, anwenden und erleben*, Weinheim – Basel 2020.
- ¹⁹ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów i praktyki wychowania*, Kraków 2018.
- ²⁰ B. Müller, T. Richter, *Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse*, op. cit., s. 243.
- ²¹ M. Philipp, *Lesen und Schreibkompetenz*, w: M. Philipp, *Handbuch Schriftspracherwerb*, Weinheim – Basel 2017, s. 38.
- ²² Ibidem, s. 42.
- ²³ M. Philipp, *Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse*, w: M. Philipp, *Handbuch Schriftspracherwerb*, op. cit., s. 68.
- ²⁴ Ibidem, s. 78.
- ²⁵ S. Gailberger, G. Helm, D. Nix, *Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe*, w: *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*, op. cit., s. 69.
- ²⁶ Ibidem, s. 75–76.
- ²⁷ J.M. Twenge, iGen. *Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, przeł. O. Dziedzic, Sopot 2019; H. Klippert, *Selbstständiges Lernen fördern*, Weinheim 2022.
- ²⁸ J. Szymaniak, *Samodzielność. Samokształcenie uczniów – korzyści i problemy. Nowy paradygmat*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 6, s. 102–111.
- ²⁹ A. Schubiger, *Lehren und Lernen*, Bern 2013.
- ³⁰ *Smartfon jak alkohol*, z B. Białecką rozmawia B. Falkowska, „Nasz Dziennik”, czerwiec 2022, nr 4–5, s. M2–M3
- ³¹ Cyt. za H. Klippert, *Selbstständiges Lernen fördern*, Weinheim 2022, s. 43.
- ³² P. Skura, „Nasza Pani ze skrzydłami”, „Głos Nauczycielski” 2022, nr 41, s. 4.
- ³³ *Książki muszą być mądre*, z Ireną Koźmińską rozmawia Katarzyna Piotrowiak, „Głos Nauczycielski” 2023, nr 10, s. 8.
- ³⁴ C. Glaser, M. Grünke, *Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten*, w: M. Philipp (red.), *Handbuch Schriftspracherwerb*, op. cit., s. 348.
- ³⁵ Ibidem, s. 356.
- ³⁶ E. Hartmann, *Kinder und Jugendliche mit spezifischer Sprachentwicklung*, w: M. Philipp (red.), *Handbuch Schriftspracherwerb*, op. cit., s. 367.
- ³⁷ Ibidem, s. 369.
- ³⁸ U. Wróbel, *W wirtualnej pułapce*, „Nasz Dziennik” 2023, nr 102 (7670).
- ³⁹ A. Kubala-Kulpińska, *Zajęcia korekcyjno-kompensujące w szkole podstawowej – pomysły na terapię zabawą*, „Życie Szkoły” 2023, nr 2–3, s. 27–33.
- ⁴⁰ P. Skura, *Profesjoniści na wagę złota*, „Głos Nauczycielski” 2023, nr 21–22, s. 6.

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).

Język edukacji szkolnej

Agnieszka Szczaus

Wyzwanie dla uczniów-imigrantów i ich nauczycieli

Po raz kolejny szkoły stanęły przed karkołomnym zadaniem wymuszonym nagłą potrzebą – w pandemii uczniowie i nauczyciele, mimo braku wcześniejszych przygotowań do takiego trybu pracy, musieli sobie poradzić z nauczaniem zdalnym i opanowaniem nowych technologii w procesie edukacji. Trwający zaś od ponad roku napływ uchodźców z Ukrainy wymusza na uczniach oraz nauczycielach zmierzenie się z językiem edukacji szkolnej (JES). Aby wyjść z tej sytuacji obronną ręką, ko-

nieczne jest zaangażowanie obu stron: uczniów i nauczycieli.

Uczniowie muszą być otwarci, chętni do współpracy i samokształcenia, do pogłębiania swoich kompetencji językowych nie tylko drogą immersji, ale także dzięki systematycznej, niekiedy żmudnej pracy. Natomiast nauczyciele muszą poszerzać swoje kompetencje glottodydaktyczne, pogłębiać świadomość różnic między odmianami polszczyzny, zwłaszcza komunikacyjną a edukacyjną.

Czym jest JES?

Język edukacji szkolnej (JES) to szczególna odmiana języka specjalistycznego, którą uczniowie posługują się w sytuacjach szkolnych, służąca im do zdobywania nowej wiedzy przedmiotowej i umiejętności. Jak za Mary J. Schleppegrell wyjaśnia Małgorzata Pamuła-Behrens, JES to:

- przedmiot nauczania, którego celem jest **rozwój kompetencji komunikacyjnej**, umożliwiającej funkcjonowanie w szkole, ale także w zwykłych codziennych sytuacjach;
- środek pozwalający na **zdobywanie wiedzy przedmiotowej**, między innymi za pomocą słownictwa specjalistycznego;
- narzędzie do **samorealizacji**, która opiera się na rozwoju indywidualnym i społecznym i odbywa się dzięki językowi. Brak znajomości języka opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo go uniemożliwia¹.

JES, znacznie bardziej złożony i skomplikowany od języka codziennej komunikacji², muszą przyswoić sobie w procesie edukacji zarówno rodzimi użytkownicy języka, jak i uczniowie imigrancy, jednak to ci drudzy mają znacznie więcej problemów z opanowaniem takiej odmiany języka. Jak pokazują badania, uczniowie imigrancy dość szybko opanowują język codziennej komunikacji, ale już poznanie języka edukacji szkolnej zabiera im od pięciu do siedmiu lat, na co mają wpływ różne czynniki: doświadczenie migracji, stres akulturacyjny, sytuacja ekonomiczna rodziny, poziom wykształcenia rodziców i inne³.

Przyswajanie sprawności językowych

Z polskim językiem edukacji szkolnej zostali skonfrontowani uczniowie-uchodźcy z Ukrainy, którzy przybyli do Polski po 24 lutego 2022 roku i z dnia na dzień zostali włączeni w nasz system edukacyjny. Zgodnie z przepisami⁴, osoby, które nie wykazują znajomości języka w stopniu umożli-

liwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, mogą przez dwa lata korzystać z nauki języka polskiego organizowanej w szkołach w różny sposób (albo w tak zwanych oddziałach przygotowawczych, albo w ramach dodatkowych zajęć). Zanurzanie się w języku polskim przez młodsze dzieci (klasy I–III), korzystające z dodatkowych zajęć językowych, może dokonywać się w miarę płynnie – uczniowie pochodzący z Ukrainy na tym etapie uczą się języka codziennej komunikacji i równolegle z uczniami polskimi przyswajają sobie skomplikowane leksykalne, gramatyczne i pragmatyczne zasady JES. W wypadku uczniów starszych (klasy IV–VIII szkoły podstawowej i szkoły ponadpodstawowe) problem jest bardziej złożony: o ile język ogólny mogą opanować w miarę szybko (czemu sprzyja choćby bliskość języków wschodniosłowiańskich i języka polskiego), o tyle pełne opanowanie JES i swobodne poruszanie się w dyskursie edukacyjnym jest niezwykle skomplikowane.

Uczniowie imigrancy równolegle z uczniami polskimi opanowują nowo wprowadzane na poszczególnych etapach kształcenia pojęcia i terminy specjalistyczne, ale równocześnie muszą nadrabiać zaległości językowe z wcześniejszych etapów nauki, uczyć się na przykład terminologii czy konstrukcji składniowych, które uczniowie polskojęzyczni mają utrwalone. Brak znajomości terminów, które były wprowadzane na wcześniejszych etapach, może hamować proces poznawania i uczenia się nowych pojęć.

Przyswajaniu sprawności językowych nie sprzyja też stres związany ze sposobem weryfikacji umiejętności nabytych w szkole. Jeśli założymy, że na opanowanie JES potrzeba minimum pięciu lat, to uczeń, który przebywa w Polsce od kilku miesięcy czy nawet od roku i wcześniej nie miał kontaktu z językiem polskim, nie ma szans na uzyskanie satysfakcjonującego go wyniku, na przykład na egzaminie ósmoklasisty (co może budzić frustrację uczniów), nawet jeśli polecenia i pytania

Nauczyciele – chyba jak zawsze w wypadku tej grupy zawodowej – podjęli wyzwanie i zaangażowali się w pracę z uczniami imigranckimi. W tym celu, niezależnie od wymogów formalnych, podjęli wysiłek podnoszenia/uzupełniania kwalifikacji zawodowych poprzez udział w różnego rodzaju szkoleniach czy webinarach organizowanych już od marca 2022 roku przez różne instytucje.

zamieszczone w arkuszach egzaminacyjnych były tłumaczone na język ukraiński. Odpowiedzi uczniów muszą być redagowane w języku polskim, co wymaga wysokich umiejętności produktywnych, na których wykształcenie i utrwalenie potrzeba więcej czasu, niż na wykształcenie sprawności receptywnych, takich jak rozumienie tekstu słuchanego i czytanego.

Bliska współpraca

Prawdopodobnie problem z opanowaniem JES jest jedną z przyczyn tego, że ponad połowa uchodźców z Ukrainy pozostaje w ogóle poza polskim systemem oświaty, a liczba uczniów, którzy korzystają z kształcenia w polskich placówkach w tym roku szkolnym, nieznacznie spadła wobec liczby uczniów, którzy uczyli się w polskich szkołach

w roku ubiegłym. Z danych Systemu Informacji Oświatowej wynika, że w roku szkolnym 2022/2023 w polskich szkołach i przedszkolach uczy się około 187 tysięcy uczniów wobec 193 tysięcy uczniów, którzy korzystali z polskiego szkolnictwa w roku 2021/2022. Widać też wyraźne dysproporcje w liczbie uczniów imigranckich uczęszczających do szkół różnego typu – znamienne, że w szkołach ponadpodstawowych (w których od uczniów oczekuje się już biegłego posługiwania się JES) uczy się zaledwie 27 tysięcy uczniów wobec 116 tysięcy w szkołach podstawowych i 43 tysięcy w placówkach prowadzących edukację przedszkolną⁵.

JES stanowi wyzwanie nie tylko dla uczniów imigranckich, ale też dla nauczycieli języka polskiego, którzy zostali zaskoczeni nagłym i tak licznym napływem uczniów z Ukrainy do polskich placówek edukacyjnych. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2020 r. poz. 1283 z późn. zm.), nauczyciele powinni się legitymować kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli uczących języka polskiego na odpowiednim etapie edukacyjnym. To znaczy, że uprawnienia do prowadzenia tych zajęć w klasach I–III szkół podstawowych mają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczyciele języka polskiego, a w klasach IV–VIII szkół podstawowych oraz w szkołach ponadpodstawowych kwalifikacje posiadają nauczyciele języka polskiego. Przepisy oświatowe nie nakładają na nauczycieli realizujących zajęcia z języka polskiego dla uczniów przybywających z zagranicy obowiązku posiadania jakichkolwiek dodatkowych kwalifikacji czy też kursów doskonalących w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Jest to zapewne bezpośrednio powiązane z brakiem prawnego uregulowania statusu polszczyzny w szkole jako języka obcego

i drugiego, choć postulaty w tej sprawie są zgłaszane przez środowisko glottodydaktyków polonistycznych już od wielu lat⁶.

Mimo braku regulacji dotyczących statusu polszczyzny w systemie szkolnym, na potrzeby edukacji przedszkolnej i szkolnej zostały opracowane i nieodpłatnie udostępnione programy nauczania języka polskiego jako obcego (obejmujące także zagadnienia nauczania JES)⁷, poradniki metodyczne⁸ i pierwsze, nowatorskie materiały dydaktyczne do nauki dla poziomu edukacji wczesnoszkolnej⁹, do matematyki¹⁰ oraz do przyrody¹¹. Autorki opracowania JES z zakresu przyrody podkreślają, że jest on bazą do nauczania języka edukacji biologicznej, chemicznej, fizycznej i geograficznej¹², ale te odmiany języka czekają jeszcze na przygotowanie. To niezwykle pilne zadanie, gdyż na wyższych poziomach edukacji (klasy IV–VIII oraz szkoły ponadpodstawowe) konieczne jest sprawne posługiwanie się polszczyzną specjalistyczną z różnych dyscyplin: matematyki, chemii czy fizyki itp., co może w znacznym stopniu przekraczać kompetencje nauczyciela-polonisty. W sytuacji braku materiałów pomocniczych do nauczania JES z zakresu przedmiotów ścisłych na wyższych poziomach edukacji, konieczna jest bliska współpraca polonisty z nauczycielami innych przedmiotów, w ramach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, określanego też jako przedmiotowe nauczanie języka, o czym coraz częściej piszą glottodydaktycy, a czego również nie dostrzegają przepisy. Znamienne, że w zespole pracującym nad podręcznikiem do nauki JES z zakresu przyrody pracowali właśnie nauczyciele języka polskiego, ale też przyrodnicy.

Wymiana doświadczeń

Brak regulacji statusu polszczyzny w szkole jako języka obcego i drugiego powoduje, że nie dostrzega się też specyfiki pracy polonisty-glottodydaktyka.

Glottodydaktycy podkreślają, że lepsze przygotowanie metodyczne do pracy z uczniem, dla którego język polski nie jest językiem rodzimym, mają nauczyciele języków obcych niż poloniści. Dla znacznej części nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli-polonistów, niemających przygotowania glottodydaktycznego, a zmagających się w ubiegłym roku szkolnym z nauczaniem języka polskiego jako obcego/drugiego, było to pierwsze tego typu doświadczenie zawodowe, co początkowo przekładało się na nerwowe poszukiwanie programów nauczania, materiałów i pomocy dydaktycznych.

Nauczyciele radzili (i radzą) sobie z taką sytuacją w różny sposób: przede wszystkim należy podkreślić, że (chyba tak jak zawsze w wypadku tej grupy zawodowej) podjęli wyzwanie i zaangażowali się w pracę z uczniami imigranckimi. Niezależnie od wymogów formalnych, podjęli wysiłek podnoszenia/uzupełniania kwalifikacji zawodowych, rozwijania umiejętności glottodydaktycznych poprzez udział w różnego rodzaju odpłatnych i nieodpłatnych szkoleniach stacjonarnych czy webinarach organizowanych już od marca 2022 roku przez rozmaite instytucje, na przykład przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Centrum Edukacji Obywatelskiej czy przez komercyjne wydawnictwa edukacyjne. Zainteresowanie tego typu szkoleniami nie spada – oferta webinarów i szkoleń stacjonarnych nadal jest poszerzana. Ponadto nauczyciele uzupełniają swoje kwalifikacje na studiach podyplomowych – wiele uczelni oferuje roczne lub dwuletnie studia dla nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego, co jest odpowiedzią na zapotrzebowanie środowiska i wyraźny wzrost od roku akademickiego 2022/2023 zainteresowania taką specjalnością (której, jeszcze raz podkreślę, nie dostrzega ustawodawca).

Nauczyciele języka polskiego aktywnie też wykorzystują internet jako platformę wymiany doświadczeń, dzielenia się materiałami glotto-

dydaktycznymi, w tym także materiałami przydatnymi w nauczaniu JES. Pomoce dydaktyczne mogą znaleźć na stronach internetowych instytucji (Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, Fundacji im. Mikołaja Reja, Urzędu do spraw Cudzoziemców czy bibliotek pedagogicznych), ale też dzielą się nimi na stronach osób indywidualnych czy na portalach społecznościowych. Przegląd nieodpłatnie dostępnych podręczników do pracy z dziećmi i młodzieżą znajduje się na przykład na stronie *Cup of Polish*, prowadzonej przez nauczycielkę języka polskiego, Dagmarę Sobiecką. Z kolei Beata Haładus na padlecie *Ukraińcy w naszej szkole* zamieściła informacje o najroźniejszych materiałach dla nauczycieli szkół podstawowych – podręcznikach, webinarach, rozmówkach i słowniczkach polsko-ukraińskich. Takich przykładów można przywołać więcej.

Intensywna praca i zaangażowanie

Po raz kolejny szkoły stanęły przed karkołomnym zadaniem wymuszonym nagłą potrzebą – w pandemii uczniowie i nauczyciele, mimo braku wcześniejszych przygotowań do takiego trybu pracy, musieli sobie poradzić z nauczaniem zdalnym i wykorzystaniem nowych technologii w procesie edukacji. Trwający zaś od ponad roku napływ uchodźców z Ukrainy wymusza na uczniach i nauczycielach zmierzenie się z językiem edukacji szkolnej. By wyjść z tej sytuacji obronną ręką, konieczne jest zaangażowanie obu stron: uczniów i nauczycieli.

Uczniowie muszą być otwarci, chętni do współpracy i do samokształcenia, do pogłębiania swoich kompetencji językowych nie tylko drogą immersji, ale także dzięki systematycznej, niekiedy żmudnej pracy. Natomiast nauczyciele muszą poszerzać swoje kompetencje glottodydaktyczne, pogłębiać świadomość różnic między odmianami polszczyzny. Nauczyciele-poloniści doskonale

zdają sobie sprawę z różnic między polszczyzną komunikacyjną a polszczyzną edukacyjną. Choć przepisy nie wymagają tego od polonistów, dobrze byłoby, gdyby uzupełnili także glottodydaktyczne przygotowanie do pracy.

Nauczyciele języków obcych, którzy również (choć rzadziej) są w szkołach zaangażowani w pracę z uczniami imigranckimi, powinni poszerzać swoje kompetencje w zakresie stylowych odmian polszczyzny i ich językowych oraz pozajęzykowych wykładników, zwłaszcza tych charakterystycznych dla JES. Nauczyciele innych przedmiotów, mimo że formalnie niezaangażowani w naukę języka polskiego jako obcego/drugiego, powinni ściśle i regularnie współpracować z glottodydaktykami, ustalać na przykład zakres słownictwa specjalistycznego, terminologicznego z różnych dziedzin, które uczniowie muszą opanować (co jest istotne zwłaszcza w sytuacji braku materiałów glottodydaktycznych do nauki JES na wyższych poziomach edukacji). Dla nauczycieli różnych przedmiotów powinny być organizowane warsztaty, które pozwoliłyby im uświadomić sobie, jak trudne (ze względu na język przekazu) są do zrozumienia i opanowania dla ucznia cudzoziemca treści merytoryczne poruszane na zajęciach. Ponadto nauczyciele przedmiotów uczestniczący w takich zajęciach mogliby poznawać techniki tworzenia materiałów edukacyjnych dostosowanych do językowych możliwości uczniów imigranckich.

Ponieważ sprawdzanie postępów w nauce w naszym systemie edukacyjnym odbywa się w formie pisemnej, niezwykle ważne jest zadbanie o kształcenie umiejętności poprawnego pisania i redagowania tekstów przez uczniów imigranckich. Dlatego też konieczne jest regularne ćwiczenie z uczniami na zajęciach *stricte* językowych różnych form wypowiedzi pisemnej, a na wszystkich zajęciach sprawdzanie zeszytów.

Dobre zaplanowanie, zorganizowanie i prowadzenie zajęć językowych dla uczniów imi-

granckich wymaga zaangażowania i intensywnej pracy, a nauczanie języka edukacji szkolnej jest prawdziwym wyzwaniem dla wielu osób. Opanowanie go nie jest jednak niemożliwe, daje zaś uczniom imigranckim możliwość pełnego skorzystania z polskiej oferty edukacyjnej, co w konsekwencji powinno prowadzić do tego, że w przyszłości obecna potężna fala migracyjna nie stanie się obciążeniem, ale szansą.

Przypisy

- 1 Definicja i charakterystyka JES zaproponowana przez M.J. Schleppegrell. Cyt. za: M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 178–179.
- 2 Wykaz różnic między JES a językiem codziennej komunikacji opracowały M. Pamuła-Behrens i M. Szymańska, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, Kraków 2019, s. 13–14. Por. też prace dotyczące dyskursu edukacyjnego – zestaw takich prac można znaleźć w: J. Nocoń, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, w: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Przewodnik po stylisycie polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, Kraków 2013, s. 111–140.
- 3 M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, op. cit., s. 179–180; B. Kyrk, *Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku*, „Polonicum” 2019, nr 31–32, s. 106–111.
- 4 Ustawa z dnia 8 czerwca 2022 r. o zmianie Ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw, art. 1, ust.17, art. 7.
- 5 Dane z lutego 2023 r. Źródło: A. Matłacz, *W polskich szkołach i przedszkolach uczy się 187,9 tys. dzieci z Ukrainy*, www.prawo.pl, data publikacji: 27.02.2023.
- 6 Por. P. Gębał, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018, s. 234.
- 7 A. Bernacka-Langier, E. Brzezicka, S. Doroszuk, P. Gębał, B. Janik-Płocińska, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia*, Warszawa 2010; B.K. Jędryka, *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 2015; M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, op. cit.; K. Szostak-Król, *Polski na dzień dobry. Program nauczania języka polskiego jako drugiego wspomagający nauczycieli w pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w oddziałach przygotowawczych w szkole podstawowej*, Warszawa 2020.
- 8 Przede wszystkim pomocna jest strona Metoda JES-Pl (<http://metodajes.pl>), na której znajdziemy omówienie metody JES, poradnik metodyczny oraz materiały do pracy.
- 9 M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (klasy I-III)*, Kraków 2017.
- 10 M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-Pl Matematyka*, Kraków 2018.
- 11 S. Chrostowska-Gałazka, *Język edukacji szkolnej – Przyroda. Program nauczania*, Warszawa 2020; K. Cisek, K. Chamienia, S. Chrostowska-Gałazka, B.K. Jędryka, K. Żoch, *Zestaw 40 kart pracy*, Warszawa 2020; B.K. Jędryka, *Test sprawdzający znajomość leksyki z zakresu przyrody*, Warszawa 2020.
- 12 S. Chrostowska-Gałazka, *Język edukacji szkolnej – Przyroda. Program nauczania*, op. cit., s. 12.

Agnieszka Szczaus

Polonistka, doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego. Lektorka języka polskiego w Szkole Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Szczecińskiego.

Między asymilacją a integracją

Julia Burzawa, Weronika Ptaszek

Zdawanie egzaminów w środowisku obcym kulturowo w perspektywie zeszłorocznej matury

Podstawowym elementem harmonijnego rozwoju psychicznego człowieka jest poczucie tożsamości, które pozwala na utworzenie systemu wartości oraz kształtowanie osobowości i własnych poglądów. „Częściami składowymi poczucia tożsamości jest poczucie przynależności i poczucie odrębności”¹. Rozumiemy przez to poczucie przynależności do narodu, rodziny, grupy społecznej, grupy rówieśniczej itd. Wiąże się to również z wytworzeniem więzi z narodem, wspólnotą czy rodziną, co jest niezbędnym czynnikiem dla zapewnienia młodzieży poczucia bezpieczeństwa.

Sytuacja młodzieży i dzieci w obliczu wojny

Od 24 lutego 2022 roku, czyli od dnia rozpoczęcia agresji Federacji Rosyjskiej na niezależną Ukrainę,

granice polsko-ukraińską przekroczyło około 8 mln uchodźców².

Wśród tych osób znajduje się również młodzież, która po wybuchu wojny została postawiona w bardzo trudnej sytuacji; między innymi zostali odseparowani od domu rodzinnego i „wrzuceni” w nieznanne środowisko.

Niezależnie od powodów przyjazdu do naszego kraju wszystkie dzieci cudzoziemców objęte są edukacją. Zapewnia to Konwencja o Prawach Dziecka, a także ustawowy obowiązek nauki i obowiązek szkolny.

Jeśli chodzi o kształcenie dzieci z Ukrainy w Polsce najważniejszą regulacją jest Ustawa z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa³ – zawiera ona szczegól-

ne rozwiązania prawne związane z kształceniem dzieci z Ukrainy oraz pracy nauczycieli realizujących zajęcia. Wszystkim dzieciom przybywającym z Ukrainy do Polski należy jak najszybciej zapewnić możliwość korzystania z przysługujących im praw, między innymi z niezbędnego wsparcia psychologicznego, opieki zdrowotnej oraz edukacji.

Według Komisji Europejskiej wszystkim dzieciom, czyli osobom poniżej 18 roku życia, uciekającym z Ukrainy przed wojną przysługuje w UE prawo do ochrony. Mają one prawo do:

- zarejestrowania swojej tożsamości natychmiast po przyjeździe do UE,
- uzyskania natychmiastowej opieki (w tym zakwaterowania), opieki zdrowotnej (w tym wsparcia psychologicznego) oraz edukacji,
- bycia wysłuchanymi i wyrażenia swojego zdania na temat wszelkich dotyczących ich decyzji (o ile pozwalają na to wiek i poziom dojrzałości).

Integracja vs. asymilacja

Psycholog i kulturoznawca John Berry w 1992 roku rozróżnił cztery sposoby „wchodzenia” imigrantów do społeczeństwa przyjmującego. Są to:

- 1) asymilacja – dotyczy działania prowadzącego do uznania przez migrantów kultury gospodarzy za własną, kosztem wyrzeczenia się swojej rodzimej kultury,
- 2) integracja – zakłada otwartość kraju przyjmującego na dziedzictwo kulturowe migrantów, którzy jednocześnie chętnie biorą udział w życiu społeczeństwa jako całości,
- 3) separacja oraz 4) marginalizacja – oznaczają odcięcie się migrantów od kultury kraju przyjmującego⁴.

Istotnym czynnikiem w rozumieniu problemu dotyczącego ochrony swojej tożsamości jest zauważenie różnicy między dwoma pierwszymi sposobami „wchodzenia” imigrantów: integracją a asymilacją. Proces asymilacji jest niestety bardzo często mylony z procesem integracji, a są

to odrębne pojęcia. Przyjmując młodzież z Ukrainy do polskich szkół, często – niestety – próbuje się ją poddawać procesowi asymilacji, zamiast integracji. Raport z badania jakościowego wykonanego w 2022 roku na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy* podaje, że „(...) nauczyciele i dyrektorzy doskonale rozumieją, że kluczem do skutecznej integracji w systemie edukacyjnym jest zapewnienie integracji kulturowej i społecznej. W ograniczonym zakresie przejawiana jest troska o unikanie asymilacji i zachowanie tożsamości kulturowej nowoprzybyłych”⁵.

Jedną z najpoważniejszych przeszkód w edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy jest bariera językowa: „(...) poczucie przynależności do grupy w wymiarze językowym jest kluczowe dla zapewnienia dobrobytu i bezpieczeństwa psychicznego jednostek w społeczności”⁶. Brak porozumienia między uczniem a nauczycielem może sprawić, że proces nauki będzie przerwany.

Integracja jest wpisana w proces edukacji międzykulturowej. „Proces ten ma polegać na współpracy w różnych dziedzinach życia, przy jednoczesnym przestrzeganiu prawa każdej osoby do zachowania odrębności. Uwzględnia się w nim i szanuje wewnętrzne różnice danego społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i kultury poszczególnych środowisk i jednostek. Respektując prawa człowieka, rezygnuje się z narzucania komukolwiek wartości jakiegokolwiek kultury, nawet tej dominującej”⁷. Zaburzenie procesu integracji może zostać poważnie zachwiane podczas przystępowania młodzieży z Ukrainy do testów kończących polską szkołę podstawową czy szkołę średnią.

Ponadto nie można zapominać o potrzebach młodych ludzi, którzy przeżyli traumę i często nie są w stanie sami sobie z nią poradzić. Należy zapewnić im profesjonalne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne. Polscy nauczyciele sami „zgła-

szają potrzebę rozwoju kompetencji w zakresie diagnozowania i reagowania na trudne emocje oraz rozpoznawania sytuacji zagrażających bezpieczeństwu emocjonalnemu uczniów czy wymagających specjalistycznej interwencji⁸. Ważną rolę we wsparciu odgrywają również rówieśnicy, którzy pomagają się odnaleźć w szkolnej rzeczywistości oraz bardziej rozumieją ich potrzeby niż osoby dorosłe.

Narzucanie egzaminów?

Choć uczniowie ukraińscy, którzy zostali przyjęci do polskich szkół, mają możliwość przystąpienia do matury i egzaminu ósmoklasisty, kwestia ta wywołuje wiele kontrowersji. Nie wzięto bowiem pod uwagę różnic między podstawami programowymi, mimo że treści tych dokumentów – obowiązujących w Polsce i w Ukrainie – znacznie odbiegają od siebie, co bez wątpienia ma duży wpływ na wyniki egzaminów. Narzucanie nowych warunków edukacji, sprawdzanie wiedzy z obcej kultury (między innymi literatury polskiej) bez uwzględnienia tożsamości tych młodych ludzi, stanowi dla nich poważny problem. Tym bardziej że niektórzy przystępujący do testów ósmoklasisty czy egzaminu maturalnego byli w Polsce dopiero od miesiąca.

Arkusze co prawda zostały przetłumaczone na język ukraiński, jednak uczniowie wypełniali je w języku polskim. Co więcej, podczas egzaminu z języka polskiego, musieli – tak jak polscy uczniowie – przeanalizować fragment tekstu literackiego (nieprzetłumaczonego na język ukraiński).

Uczniowie z Ukrainy mogą jednak liczyć na kilka ułatwień:

- mają do dyspozycji więcej czasu na rozwiązanie zadań,
- mogą korzystać ze słownika polsko-ukraińskiego,
- mogą liczyć na obecność tłumacza.

Bez wątpienia wszystko to może sprawiać, że uczniowie z Ukrainy czują się nieswojo oraz

niepewnie, że odczuwają niepokój podczas lekcji. Z badań wynika, że uczniowie i uczennice z Ukrainy (38%) znacznie częściej niż ich polscy rówieśnicy (24%) opuszczali lekcje, częściej również (o 8%) się spóźniali⁹.

Wracając do egzaminów: o ile zdawanie matury jest dobrowolne, to warunkiem ukończenia szkoły podstawowej jest przystąpienie do testów. Młodzież ukraińska, aspirująca do edukacji na kolejnym etapie kształcenia, nie miała wyboru. Biorąc pod uwagę doświadczenia wielu z tych młodych osób, wśród których trzeba wskazać na okrucieństwa wojenne czy utratę rodzinnego domu, takie traktowanie wydaje się pozbawione empatii i zrozumienia. Czy nie powinno zaś być tak, że państwo ma obowiązek stworzyć takie warunki dzieciom, aby mogły nie tylko się kształcić, ale również rozwijać tożsamość narodową, etniczną i religijną?

„Szanuj moje prawa, szanuj moją godność”

Nie powinno się zakładać, że wszyscy uchodźcy i migranci są grupą homogeniczną. „Należy pamiętać, że każda osoba ma bardzo różnorodną tożsamość, pochodzi z różnych grup społecznych, posiada różne wykształcenie i pracuje w każdym możliwym zawodzie. Są to osoby zróżnicowane pod względem orientacji psychoseksualnej, tożsamości płciowej, pochodzenia etnicznego, religii i politycznych przekonań¹⁰”.

Ważnym elementem tworzenia tożsamości jest doświadczanie swojej kultury w macierzystym kraju i przebywanie wśród rówieśników, których łączy wspólnota doświadczeń. Niestety młodzież uciekająca przed wojną ma ograniczone możliwości rozwijania tak rozumianej tożsamości. Tym samym ogromną rolę odgrywa grupa rówieśnicza, która „(...) tworzy warunki do rozwoju, a rodzaj relacji może stanowić czynnik wspierający lub utrudniający radzenie sobie w kryzysie. Rówieśnicy są ważnym elementem środowiska młodego

człowieka i jakość kontaktu z nimi może istotnie wpływać na zaradność w kryzysie”¹¹.

Warto wspomnieć o czynnikach sprzyjających integracji uczniów polskich i ukraińskich, której sprzyja: „stosowanie pracy w grupach mieszanych na lekcji, tworzenie okazji do spędzania czasu poza klasą (wyjścia, wycieczki, zajęcia pozalekcyjne – szczególnie sportowe i artystyczne)”¹². Natomiast czynnikami utrudniającymi tę integrację są: niesprawiedliwe traktowanie młodzieży a także niskie kompetencje w zakresie rozwiązywania konfliktów i przeciwdziałania dyskryminacji¹³.

Podsumowując: zdawanie egzaminów z wiedzy o obcej kulturze jest nie tylko problematyczne ze względów językowych, ale również może w niektórych przypadkach naruszać tożsamość narodową i etniczną uczniów pochodzących z Ukrainy. Szkoła powinna być miejscem, w którym poczują się bezpiecznie, a narzucanie im egzaminów z obcego języka to prosta droga do wzmaganie poczucia wyobcowania. Ponadto nauczyciel powinien rozumieć, że kluczem do stworzenia skutecznej integracji jest zapewnienie uczniom z Ukrainy warunków sprzyjających ich poczuciu tożsamości kulturowej. Jedna mała zmiana, dokonana przez nauczyciela, może przynieść wiele pozytywnych skutków dla dobrostanu i osobowości uczniów-uchodźców.

Przypisy

- 1 S.L. Stadniczenko, *Prawo dziecka do wychowania w rodzinie*, w: S.L. Stadniczenko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień* (artykuły i komentarze), Warszawa 2015.
- 2 Twitter: @Straz_Graniczna, data dostępu: 4.01.2023.
- 3 Dz.U. 2022 poz. 583 Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa.
- 4 J.W. Berry, *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, „Applied Psychology: An International Review” 1997, nr 46.
- 5 *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*, ceo.org.pl, data dostępu: 9.01.2023.
- 6 EDU4UKRAINE, *Odpowiedzialne wsparcie młodych uchodźców z Ukrainy. Praktyki integracyjne oraz edukacyjne do implementacji w Polsce przez organizacje pozarządowe*, 2022.
- 7 P.P. Grzybowski, G. Idzikowski, *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Bydgoszcz 2018, s. 43.
- 8 *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*, op. cit.
- 9 PISA, *Ukraine Country Note*, www.oecd.org, data dostępu: 28.12.2022;
- 10 Konwencja o Prawach Dziecka ONZ, Dz. U. z 23 grudnia 1991 r. Nr 120, poz. 526., 1989, www.edu4ukraine.org, data dostępu: 27.12.2022.
- 11 *Szanuj moje prawa, szanuj moją godność. Moduł IV – prawa uchodźców, uchodźczyń, migrantów i migrantek*, przeł. Amnesty International Polska, red. językowa Olga Ślifirska, Londyn 2018.
- 12 R.K. James, B. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, przeł. K. Mazurek, Warszawa 2006.
- 13 *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*, op. cit.
- 14 *Ibidem*, s. 4.

Julia Burzawa

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

Weronika Ptaszek

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

Symulator mocnych wrażeń

Aneta Popławska-Suś

Motoeksperymentarium „Smyk”, czyli interaktywnie o bezpieczeństwie i motoryzacji

Centra nauki, nazywane również muzeami edukacyjnymi bądź muzeami nauki, to instytucje, których zadaniem jest promocja nowoczesnej komunikacji naukowej. Ich początki sięgają przełomu XIX i XX wieku. Pierwsze interaktywne muzeum nauki i technologii – Muzeum Niemieckie w Monachium – powstało w 1903 roku dzięki Oskarowi von Millerowi (główna siedziba od 1925 roku mieści się w Berlinie), jednak muzea tego typu rozpropagował dopiero w roku 1969 amerykański fizyk, Frank Oppenheimer. Za zgodą lokalnych władz otworzył w Pałacu Sztuk Pięknych w San Francisco Exploratorium – muzeum nauk ścisłych. Na świecie działa obecnie około 2500 takich instytucji, zlokalizowanych głównie w Europie Zachodniej, Europie Środkowo-Wschodniej, Ameryce Północnej oraz Azji.

W Polsce instytucje promujące nowoczesną komunikację to między innymi Centrum Nauki Eksperyment w Gdyni, Hevelianum w Gdańsku, Centrum Nauki Eksperymentarium w Łodzi, Cen-

trum Nauki Kopernik w Warszawie, EC1 Łódź – Miasto Kultury, Podkarpackie Centrum Nauki „Łukasiewicz” czy otwarte niedawno Motoeksperymentarium „Smyk” w Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdni Sztuki w Szczecinie.

Zamierzeniem twórców centrów nauki jest aktywizacja samych zwiedzających, umożliwienie im samodzielnego przeprowadzania doświadczeń i badania zjawisk z różnych dziedzin nauk – przyrodniczych, ścisłych, społecznych i humanistycznych, a nawet sztuki. Wśród celów ich działalności możemy wyróżnić: rozbudzanie w społeczeństwie zainteresowań nauką, inicjowanie debat poświęconych nauce, wspomaganie samodzielnego uczenia się czy wspieranie systemu szkolnictwa.

Motoeksperymentarium „Smyk”

W Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdni Sztuki w Szczecinie 18 stycznia 2023 roku otwarto

interaktywną przestrzeń wystawienniczo-edukacyjną. Założeniem twórców Motoeksperymentarium było stworzenie stałej wystawy interaktywnej, która będzie przypominać stację kontroli pojazdów, gdzie zwiedzający w sposób bezpośredni będą obcować z nauką. Jak zakładają twórcy wystawy: „połączenie zabawy (naprawa samochodu), użycie symulatora jazdy w trudnych warunkach i pod wpływem substancji szkodliwych z pojęciami naukowymi (prawa fizyki, znajomość przepisów o ruchu drogowym, historia motoryzacji, historia techniki na Pomorzu) pobudzi ciekawość świata i zachęci do zrozumienia zmian zachodzących wokół nas”.

Motoeksperymentarium jako przestrzeń interaktywna nawiązuje do wystaw stałych oraz zgromadzonych w Muzeum eksponatów. Zwiedzający mają okazję do prześledzenia krótkiej historii motoryzacji, poznania zagadnień dotyczących historii (szczególnie gospodarczej i techniki) w samym Szczecinie i na Pomorzu, podstaw mechaniki pojazdowej, budowy maszyn, automatyki, wytrzymałości materiałów, a także poszerzenia wiedzy na temat podstawowych narzędzi wykorzystywanych w warsztatach samochodowych, typów zawieszenia, parametrów i dynamiki silników, podstaw elektryki samochodowej. Wystawa pokazuje relacje, jakie występują pomiędzy uczestnikami ruchu drogowego oraz zależności istniejące między człowiekiem a technologią.

Motoeksperymentarium otwiera interaktywna mapa Stettina/Szczecina. W zależności od wybranego okresu historycznego zwiedzający poznaje działające, zamknięte lub przekształcone zakłady przemysłowe, ich lokalizację oraz fotografie. Możemy odnaleźć tutaj informacje o: Stoczni Vulcan, Fabryce Stoewera, Browarze Bohrisch, Fabryce Papieru Szczecin-Skolwin czy Przedsiębiorstwie Przemysłu Cukierniczego „Gryf” S.A.

Na wystawie widoczny jest podział na trzy tematyczne części – mechaniczną, bezpieczeństwa oraz przepisów – i to zwiedzający decyduje o kolejności ich oglądania i doświadczania. *Poznajmy się* –

to początek podróży po tajnikach ruchu drogowego, motoryzacji oraz sportów motorowych w Polsce, które możemy podziwiać dzięki obrotowym tabliczkom w języku polskim, angielskim i niemieckim.

W strefie mechanicznej elementem dominującym jest makieta mikrosamochodu Smyk (oryginalny eksponat znajduje się w zbiorach Muzeum), do którego można wsiąść i poczuć się jak kierowca z epoki. Stanowisko to dodatkowo umożliwia: włączenie silnika, manewrowanie skrzynią biegów, sprawdzanie kontrolki na desce rozdzielczej, uruchomienie wycieraczki czy akumulatora za pomocą kabli, wymianę koła bądź żarówki. Ponadto można zajrzeć do bagażnika i sprawdzić wyposażenie mikrosamochodu. Na monitorze obserwujemy historię Smyka, który pod koniec lat 50. XX wieku miał być produkowany w Szczecińskiej Fabryce Motocykli (późniejsza nazwa – Fabryka Mechanizmów Samochodowych POLMO). W tej samej przestrzeni można się nauczyć zakładać łańcuchy na koła, napompować oponę, zrozumieć, jak działa dyferencjał (część układu napędowego, a dokładniej system kół zębatach, który umożliwia poruszanie się poszczególnych elementów z różnymi prędkościami). Na ekranie zobaczymy zdjęcie podwozia Smyka, na którym za pomocą latarki należy odnaleźć ognisko korozji. Ostatnim akcentem są reprodukcje archiwalnych plakatów reklamowych firmy Stoewer sprzed 1945 roku.

Dalej można przejść do strefy *Serce*, gdzie poznajemy budowę oraz działanie tłokowego silnika samochodowego. Odnajdziemy tutaj fragment dysytrybutora paliw w postaci węża z pistoletem, wlewu paliwa, bagnetu do mierzenia poziomu oleju, kluczyka w stacyjce, silnika samochodowego umieszczonego w gablocie. Dopelnieniem jest monitor, na którym można zobaczyć budowę oraz działanie silnika tłokowego. Można tu zatankować paliwo, zmierzyć poziom oleju, uruchomić silnik przez przekręcenie kluczyka w stacyjce. Dla wytrwałych nagrodą będzie możliwość zobaczenia w podświetlonej gablocie budowy i działania silnika.

Kolejna część strefy mechanicznej to *Dobry Układ*, który przybliży działanie mechanizmu różnicowego czy budowę oraz zasady działania dyferencjału. W części *FANTOM-AS*, na przykładzie żółtego bolidu wyścigowego Formuły Ester (wprowadzona w 1971 roku forma wyścigu rozgrywanego w krajach bloku wschodniego), zwiedzający poznaje budowę oraz części pojazdu. Na tablicy magnetycznej buduje połowę samochodu z następujących elementów: części przedniego skrzydła, felg, kierownicy, lusterka, opon. Dopełnieniem są fotografie samochodów oraz wyścigów rajdowych z okresu PRL-u. W ostatnim elemencie tej strefy, pod nazwą *Bądź Przyczepny*, zwiedzający, wybierając odpowiedni łańcuch, musi założyć go na koło umieszczone na ścianie. Za pomocą kompresora może również napompować koło. Wrażenie robi scenografia z umieszczonych na ścianie opon.

Następnie przechodzimy do strefy bezpieczeństwa. W części *Symulator Mocnych Wrażeń*, siadając na fotelu kierowcy rajdowego w okularach Gogle VR, zobaczymy dynamikę trasy – szybka zmiana otoczenia, nagłe przeszkody, zakręty. Dodatkowo ruchy fotela pokażą nam działanie siły odśrodkowej, nierówności czy wybicie. Nagłego hamowania doświadczymy poprzez przesunięcie się fotela do przodu. Na ekranie obok fotela możemy prześledzić informacje o funkcjach życiowych kierowców w ekstremalnych sytuacjach oraz co się dzieje z ludzkim ciałem w przypadku zderzenia. W *Kabinie Pilota* znajdujemy się we wnętrzu modelu samochodu Volkswagen T1 (produkowany w latach 1950–1967), gdzie dowiemy się, jaki wpływ na kierowców i ich reagowanie na bodźce zewnętrzne mają substancje psychoaktywne. W praktyce można porównać obrazy widziane przez kierowców trzeźwych i pod wpływem tych substancji. Dodatkowo można poczuć się jak kierowca, który mierzy się z różnymi warunkami atmosferycznymi. *Daleka Droga Do Domu* to zestaw czterech torów o różnym podłożu drogi hamowania. Poza częścią praktyczną można tu odna-

leźć informacje o wpływie prędkości na długość drogi hamowania, jeździe w nocy czy wpływie warunków atmosferycznych na bezpieczeństwo. Na monitorze obok umieszczono historię Junaka. *Zabawa W Zielone* daje możliwość sprawdzenia swojej reakcji na drodze za pomocą jak najszybszego dotknięcia podświetlanych przycisków przypominających światła sygnalizacji świetlnej.

W strefie ostatniej – *Przepisy* – rozpoczynamy przygodę od *Wyścigów Prawie Rowerowych*. Przemieszczając się po ulicach rowerem (dostępny jest model standardowy oraz dla osób z niepełnosprawnościami), przestrzegamy przepisów ruchu drogowego i znaków drogowych. *Krzyżówka Tylko Dla Dorosłych* umożliwia sprawdzenie wiedzy z zakresu przepisów ruchu drogowego. Zwiedzający czuje się tu niemal jak na egzaminie teoretycznym na prawo jazdy i kartę rowerową. W przedostatniej części, *Puzzle Docenta Miasteczko*, zwiedzający samodzielnie projektuje części miasta, gdzie musi uwzględnić potrzeby mieszkańców, układając tafelki z grafiką, która odpowiada poszczególnym elementom miasta. Może zaplanować przebieg ulic, chodników, ścieżek rowerowych, przejść dla pieszych, przystanków komunikacji miejskiej, znaków drogowych, terenów zielonych, budynków małej architektury miejskiej. W ostatniej części – *Wyścigówkce* – cofamy się do lat dzieciństwa, bowiem zwiedzający może się pościgać zdalnie sterowanymi samochodzikami oraz zapoznać się z planami najbardziej znanych torów wyścigowych oraz tras rajdów terenowych.

Stanowiska interaktywne pozwalają zwiedzającym na pełną samodzielność w eksperymentowaniu i zdobywaniu wiedzy z różnych dziedzin nauki. Umożliwiają również rozwijanie umiejętności miękkich, takich jak komunikacja czy współpraca w grupie. Wraz z instalacją dają one możliwość przeprowadzania doświadczeń czy testowania w oparciu o urządzenia mechaniczne typu *hands-on*, czego brakuje niestety w nauczaniu szkolnym. Wystawę w większości oparto na roz-

wiązaniach mechanicznych i mechatronicznych, rezygnując z multimediiów na rzecz zadań do wykonania, co było dobrym pomysłem.

Kto może (i powinien) przyjść do Motoeksperymentarium? Twórcy centrum naukowego zadbali tutaj o wszystkie grupy wiekowe, począwszy od przedszkolaków, a kończąc na seniorach.

Eksperymentarium jako oferta dla przedszkoli i szkół

Dział Edukacji Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdni Sztuki w Szczecinie jest w trakcie tworzenia oferty, która będzie uwzględniać przestrzeń wystawy interaktywnej Motoeksperymentarium. Jak nauczyciele mogą skorzystać z tej przestrzeni? Najlepiej poczują się w niej dydaktycy przedmiotów technicznych i ścisłych, ale tak naprawdę odnajdą się w niej wszyscy – bez względu na etap edukacyjny. Zaczynając od przedszkoli oraz klas 1–3 szkół podstawowych, największy nacisk w prowadzeniu zajęć warto położyć na bezpieczeństwo ruchu drogowego, które uwzględni kształtowanie czynnych postaw, wdrażanie do przestrzegania zasad bezpieczeństwa, konieczność przestrzegania zasad ruchu drogowego, a także uświadamiania, co zagraża zdrowiu i życiu.

W klasach 4–8 pierwszym z przedmiotów, w ramach którego warto zrealizować lekcje w przestrzeni Eksperymentarium, jest technika. Podstawa programowa dla tego przedmiotu już w klasie 4 przewiduje materiał związany z wychowaniem komunikacyjnym, gdzie uczeń zdobywa informacje, jak: bezpiecznie uczestniczyć w ruchu drogowym – jako pieszy, pasażer i rowerzysta; interpretować znaki drogowe dotyczące pieszego i rowerzysty; konserwować i regulować rower oraz przygotować go do jazdy z zachowaniem zasad bezpieczeństwa. Dodatkowo, uwzględniając specyfikę muzeum, uczniowie mogą poznawać na lekcjach lub warsztatach zagadnienia związane z dokumentacją techniczną, mechatroniką (konstruowanie,

między innymi z gotowych elementów, zabawek, robotów, modeli mechaniczno-elektronicznych, w tym programowalnych) czy technologią wytwarzania. W zakresie edukacji przyrodniczej (szkoła podstawowa i ponadpodstawowa) tematyka wystawy może być przydatna w zgłębianiu zagadnień związanych z organizmem człowieka (podstawa programowa przewiduje omówienie negatywnego wpływu na funkcjonowanie układu nerwowego niektórych substancji psychoaktywnych – alkoholu, narkotyków, środków dopingujących, dopalaczy, nikotyny oraz nadużywania kofeiny i niektórych leków). Nauczyciele fizyki mogą odnaleźć w tej przestrzeni praktyczne ujęcie takich zagadnień, jak: ruch i siła, energia, elektryczność.

Jako muzeum jest to oczywiście również doskonałe miejsce do przeprowadzenia lekcji historii – nauczyciele odnajdą na ekspozycji wiele możliwości, zwłaszcza łącząc ją z wystawą stałą. Dla tego przedmiotu kluczowe będą zagadnienia związane z rewolucją przemysłową, przemianami społeczno-kulturalnymi w XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem Pomorza Zachodniego.

Bibliografia

EKSPERYMENTARIUM Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdnia Sztuki w Szczecinie. Projekt koncepcyjny i scenariusz merytoryczny, Kraków 2021.

Kobielska M.: *Jakie współczesne muzeum historyczne?*, Sulejówek 2021.

Mularczyk S.: *Koncepcja funkcjonalno-użytkowa Eksperymentarium*, bip.muzeumtechniki.eu, data dostępu: 18.04.2023.

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 zespołu doradczo-konsultacyjnego Klubu Nauczycieli Historii przy Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku.

Znajdą

Sławomir Osiński

Dlaczego nie lubimy konkursów, rankingów, wyróżnień?

W dzieciństwie w różnych miejscach słyszałem, adresowane najczęściej do ambitnych rówieśników, zdanie: „Siedź w kącie – znajdą cię”. Nie wnikałem w przesłanie powiedzenia, ale fascynował mnie „kąć znajdą”. Cóż to jest, gdzie się znajduje i dlaczego trzeba tam siedzieć? Dzisiaj, mimo że wraz z napływem idei zachodnich, amerykańskich w szczególności, polskie nawoływania do skromności i niewychylania się na szczęście straciły wiele ze swojej mocy, to leżą one u podstaw wszelakich konkursów i rankingów. Zakodowane są również głęboko w świadomości osób uprawnionych do nagradzania i nominowania w przeróżnym współzawodnictwie. Wschodnie „tiszje jediesz, dalsze budiesz”, ciągle złowrogo brzmi w naszej ponoć zachodniej rzeczywistości.

Przez media i fora internetowe przechodzi co pewien czas fala krytyki związana z różnego rodzaju rankingami. Jeśli można jeszcze zrozumieć zarzuty wobec komercyjnych (głosowanie płatnym sms-em) przedsięwzięć organizowanych przez wydawnictwa pewnego koncernu paliwowego lub podobne mnożące się w telewizjach wszelakich, to nie do końca pojmuję potępienie w czambuł rankingów szkół organizowanego przez „Perspektywy”. Są tam jakieś kryteria, doceniona jest praca uczniów i nauczycieli oraz osiągnięte sukcesy (zapewne nie tylko dzięki korepetycjom), a – co ciekawe – w większości zgadza się to z opiniami na temat tych placówek w ich miejscowościach. Dzięki rankingowi wiele szkół zostało wyciągniętych ze swoich „znajdą” i za-

pewne są przez swe pozycje motywowane do dalszej dobrej edukacyjnej działalności. Szkodliwość rankingów polega przede wszystkim na tym, jakie wywołują skutki w odbiorze społecznym, gdy ich wyniki przyjmowane są bezkrytycznie. Ranking nie może być traktowany jako jedyne kryterium oceny szkoły, a tak niestety często się zdarza.

Podobnie bywa z konkursami, do których trzeba się zgłosić samemu lub być nominowanym przez władzę zwierzchnią. W pierwszym przypadku często mamy do czynienia z niską samooceną nauczycieli, którzy twierdzą, że niczego wybitnego nie dokonali, że są inni, lepsi i, kierując się takim „znajdątowym” rozumowaniem, nie proponują siebie do nagród i wyróżnień. Bywa też, że przeglądając listy laureatów z lat poprzednich, dochodzą do wniosku, że i tak nie liczą się osiągnięcia, ale układy, że wyróżniani są tylko pedagodzy ze szkół z czołówek rankingowych, że obowiązuje rozdzielnik regionalny (z każdego województwa trzeba kogoś nagrodzić), a często głupio im jest prosić dyrektora o zgłoszenie.

W tej materii pozwolę sobie na spojrzenie ogólnopolskie i lokalne, czyli wezmę pod uwagę zmagania o tytuł Profesora Oświaty i szczeciński konkurs dla najlepszego nauczyciela „Primus inter pares”. Obydwa tytuły przysparzają wyróżnionym zasłużonej dumy oraz idzie za nimi gratyfikacja pieniężna. Zadałem sobie trud przejrzenia dokonania nauczycieli obdarzonych tytułem Profesorów Oświaty i w ponad połowie przypadków są to nominacje uzasadnione, zasłużone i budzące podziw oraz czasem nutkę pozytywnej zazdrości. Niestety, dostrzegam także wspomniane już odchylenie rozdzielnikowe i niepełne przekonanie do merytorycznych zasług niektórych osób. Zauważyłem, że gdy z kuratorium X pochodzi kilkoro wybitnych kandydatów, tylko jeden, góra dwóch, otrzymuje tytuł, ale dostają go również kandydaci z innych ośrodków, niedorównujący osiągnięciami tym z kuratorium X. W wielu wypadkach nie wyróżniają się oni niczym od dobrze pracujących nauczycieli w znanych mi

szkołach. Takie podejście jest demotywujące i powoduje, że wielu woli siedzieć w „znajdące”, niż pisać wnioski, by potem odczuwać frustrację, gdy tytuł otrzymuje osobnik z innej części kraju, choć zupełnie niewybijający się ponad przeciętność.

Od początku istnienia konkursu „Primus inter pares” jestem w jego jury i boleję bardzo nad tym, że dyrektorzy nie zgłaszają nauczycieli do tego tytułu. Co ciekawe, nie są w nim miarą olimpijskie czy konkursowe osiągnięcia uczniów, ale wychodzące ponad codzienność pedagogiczną osiągnięcia, publikacje, organizowanie ważnych imprez, działalność na rzecz innych.

Jestem też ekspertem od awansu i wśród starających się o stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego spotkałem mnóstwo osób, które powinny być zgłoszone do tego konkursu. Głosy malkontentów, że kryteria są niejasne, że tytuły otrzymują tylko nauczyciele z jednego liceum, że przedszkola i małe szkoły nie mają szans, że nauczyciel nie ma laureatów wśród uczniów – są chyba tylko próbą usprawiedliwienia swojego zaniedbania w zgłaszaniu do nagrody. Gwoli wyjaśnienia: nauczyciele z rzeczonego liceum na 18 edycji zdobyli 7 nagród, ale dyrektor zgłasza, bardzo rzetelnie opisując osiągnięcia nauczyciela, co roku jedną lub więcej osób, za co mu chwala. Inni albo tłumaczą się jak wyżej, albo nie chce im się sensownie uzasadnić i wysłać wniosku lub mają inne zwykle niezbyt chwalebne motywacje. Marnują przy tym okazję, żeby pomóc zbyt skromnym lub nadmiernie samokrytycznym doskonałym nauczycielom i znaleźć ich w kącie oraz pokazać światu – a taka jest, między innymi, rola dobrego dyrektora.

Sławomir Osiński

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

Ty mi tu nie filozofuj!

Zbigniew Wojciechowicz

O potrzebie kształcenia (do) samodzielnego myślenia

Jestem szczęściarzem. Może nawet podwójnym. W dwójnasób. Po pierwsze: dyrektor szkoły średniej, do której miałem przyjemność uczęszczać, wprowadził dla naszej klasy dwa przedmioty spoza siatki godzin: prawoznawstwo i religioznawstwo. Prawoznawstwo – ta wiedza raczej już się zdezaktualizowała, bo prawo ulega zmianie, ale wtedy miała swój sens. Jednakże religioznawstwo... Jak to się mówi: odcisnęło na mnie swą pieczęć.

Wychowany w rodzinie „katolickiej” (świadomie użyłem cudzysłowu, bo „katolikiem rzymskim” stajemy się w momencie, którego właściwie nie jesteśmy świadomi), raptem stanąłem w obliczu innych religii. I okazało się, że tak naprawdę

niewiele się różnią od „mojej”. Ale ja nie o tym... Najważniejsze w tych lekcjach, chociaż wolę określenie „spotkaniach”, było to, że pozwalaliśmy sobie myśleć i wypowiadać się bez skrępowania. Już nie pamiętam, czy dostawaliśmy jakieś oceny. Zresztą, nawet jeśli, miało to drugorzędne znaczenie. Myśleliśmy, spieraliśmy się – to było ważne.

Jednak nie była to tylko rozmowa (choćby i najbardziej twórcza), ale również i przekazywanie przez nauczyciela konkretnej wiedzy o religiach: europejskich (znanych nam przynajmniej ze słyszenia), dalekowschodnich, ale też plemiennych afrykańskich wierzeniach. Bo jednak aby „rozruszać” nieco myślenie młodego człowieka – potrzebna jest baza oparta na rzetelnej wiedzy.

Dlatego trudno dziś mówić o poszerzaniu horyzontów młodzieży na temat religii (zwłaszcza wliczbie mnogiej), skoro w polskich szkołach uczy się tylko (o) jednej. Aż świerzbią mnie palce, by napisać kilka zgryźliwych słów na temat owego „uczenia”, ale się powstrzymam...

Wspomniałem, iż jestem szczęściarzem podwójnym, a to dlatego, że w jednej ze szkół, w których pracowałem, dyrektor pozwolił, bym prowadził zajęcia z filozofii. To było coś – żadnych ograniczeń, żadnej kontroli myśli, poglądów. Nikt nikogo nie oceniał. Chłonęliśmy mądrość Starożytnych i ze zdziwieniem przyjmowaliśmy, że wszystko jest boleśnie aktualne. Kto bowiem nie słyszał o „złotym środku”, o „miłości platońskiej”, o „platońskiej jaskini”. Może nie dosłownie, ale myśl, że należy obejrzeć się za siebie i zobaczyć prawdziwy świat, prawdziwych ludzi (również nas samych), nie jest nam obca.

Pamiętam, że właściwie zawsze, kiedy na lekcjach zadawałem pytanie: „czy dziś również są filozofowie?”, słyszałem jedną krótką odpowiedź: „nie!”. W przekonaniu młodzieży filozofowie to Platon, Sokrates, Arystoteles, a wraz ze starożytnością ich era się skończyła. Najlepsza zabawa zaczynała się wtedy, kiedy padały nazwiska współczesnych, no, może dla młodzieży to też już prehistoria, filozofów: Albert Einstein, Leszek Kołakowski, Karol Wojtyła. To zdziwienie uczniów, że jakże to, na przykład Einstein...?

Był to dobry moment, by przejść do tych postaci, które tworzyły pomost między czasami Sokratesa a współczesnymi. Należeli do tego grona: Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche. I wtedy okazywało się, że filozofia towarzyszy nam każdego dnia, a czasami – jak w przypadku Nietzschego – jeśli jest błędnie interpretowana, to może być wręcz niebezpieczna.

Jednakże największe poruszenie wśród uczniów wywoływał zawsze solipsyzm, choćby w wydaniu Gorgiasza. W pierwszym odruchu zazwyczaj reagowano dość sceptycznie, jednakże kiedy

padało pytanie, o czym jest *Matrix*, dostrzegałem błysk w oczach. To przecież opowieść o tym, że nic nie istnieje, a to, co widzimy, jest tylko złudą i wytworem naszej wyobraźni lub innych bodźców. Nawiązanie do tego filmu pozwalało mi przekonać uczniów, że do nawet tak odległych filozofów powraca się i dziś, także w kulturze masowej. Otwierało mi to ścieżkę, którą łatwiej było przeprowadzić młodych ludzi przez dość groźnie brzmiące pojęcia z obszaru filozofii.

A gdyby tak zaryzykować i pozwolić młodzieży myśleć? Może na etyce – w ramach której można przemycić wiele treści; może na religioznawstwie – bo ucząc się o religiach, uczymy się o etyce, dotykając filozofii? A może jednak, po prostu, na lekcjach filozofii? Ktoś zapyta: ale po co? Dla mnie to oczywiste: by poszerzyć horyzonty, by dostrzec coś więcej, niż własne małe poletko. By nie powiełać utartych schematów, by mieć szerszy ogląd. By wychowywać społeczeństwo o otwartym umyśle, tolerancyjne, krytyczne, a nie krytykanckie. Nie bójmy się samodzielności młodzieży w myśleniu, niech wyciągają własne wnioski na podstawie własnych przemyśleń. Naszą, nauczycieli, rolą jest towarzyszenie im w tych poszukiwaniach, choć często bywa to ryzykowne.

Czemu boimy się wyrażania przez uczniów własnych opinii? Bo są inne? Jeśli nie potrafimy zaakceptować ich do tego prawa, to zdecydowanie jest to nasz problem. Dlatego lekcjom filozofii mówię zdecydowane TAK. Dlaczego Sokrates został skazany? Bo uczył myśleć. Tylko i aż tyle.

Zbigniew Wojciechowicz

Filozof, etyk i informatyk. Z wykształcenia – polonista. Poeta śpiewający swoje piosenki. Ma na koncie cztery tomiki i trzy płyty. Ciągłe wierzy, że edukacja jest ważna.

Jak uczyć (się) o przeszłości?

Zofia Fenrych

O badaniu historii z dużą dozą prawdopodobieństwa

Edukacja historyczna zwykle kojarzy się z zapamiętywaniem tak zwanych kluczowych dat; wśród nich, rzecz jasna, znajdziemy: 966, 1410, 11 listopada 1918, 1920 i tak dalej. W podręczniku są one pięknie zapisane, często pogrubioną czcionką, opatrzone krótką notką, którą uczeń powinien zapamiętać: „Chrzest Polski”, „bitwa pod Grunwaldem”, „odzyskanie niepodległości”, „Cud nad Wisłą”. Dla części zainteresowanych – nauczycieli, uczniów, rodziców – na przyswojeniu daty kończy się znajomość ukrywających się za nią wydarzeń. Czy o to chodzi w uczeniu (się) historii? Czy „wykucie” kilku lub kilkadziesiątu dat uczy z naszych podopiecznych otwartych,

myślących obywateli? Dla autorki *Historii, której nie było* odpowiedź na powyższe pytania jest oczywiście przecząca.

Agnieszka Jankowiak-Maik, znana w sieci jako Babka od Histy, jest blogerką, vlogerką, aktywistką edukacyjną, trenerką i tutorką w wielu projektach edukacyjnych, ale przede wszystkim – co podkreśla – nauczycielką. W swojej pierwszej książce przedstawiła kilkanaście typowo podręcznikowych uproszczeń – choćby właśnie chrzest Polski czy „cud nad Wisłą”. W kolejnych rozdziałach tłumaczy, że kontekst „podręcznikowych faktów” jest znacznie szerszy i zdecydowanie nie znajduje się on poza zasięgiem mentalnym ucz-

niów. Dlatego warto zwrócić uwagę na szczegóły, które pomogą im zrozumieć wydarzenia, a nie będą uczyć bezmyślnego wkuwania i upraszczania naszych dziejów. Autorka słusznie zauważyła: to ostatnie jest bardzo niebezpieczne dla pojmowania trudnej historii naszego państwa, co wiąże się zarówno z przeszłością młodych ludzi, jak i społeczeństwa jako takiego. „Okazuje się bowiem, że w powszechnie znanej narracji historycznej utrwalamy stereotypy, eksponujemy wybrane wydarzenia, tworzymy mity lub wymownie milczymy. To zasługa polityki historycznej, która na ogół objaśnia świat w prosty sposób” (s. 12). Coraz częściej mówi się o tym, że młodzi nie są w stanie niuansować, co skutkuje tym, iż oceniają rzeczywistość zero-jedynkowo. Im szybciej zaczniemy im prezentować różnorodne punkty widzenia, tym łatwiej będzie im zaakceptować złożoność świata w późniejszych etapach rozwoju.

Babka od Histy zaprezentowała ciekawe wątki – tytułując je w sposób przyciągający uwagę, jak *Bitwy, których nie było, Jak rodzą się symbole czy Czego Churchill nie powiedział o Polakach*. W większości rozdziałów autorka nie podejmuje tylko jednego tematu, ale pokazuje inne podobne zjawiska w historii, co stanowi dużą wartość – uczy dostrzegać podobieństwa, przyczyny i skutki, a także procesy historyczne. Umiejętnie wplotła także swoje ulubione wątki herstoryczne. Za wyjątkową uważam część poświęconą rozprawieniu się z mitami antyżydowskimi, które niestety nadal bywają powielane. To zagadnienie pokazuje także cele książki Jankowiak-Maik – polegające na zobrazowaniu, jak żywe są niektóre procesy również współcześnie, a także jak wielu rzeczy uczy nas historia i wyciąganie z niej wniosków. Autorka, analizując mit o tzw. mordzie rytualnym, pisze: „Pamiętaj, proszę, że nie jest moją ambicją przeanalizowanie w tej części książki stosunków polsko-żydowskich na przestrzeni dziejów. (...) Chcę pokazać tylko, jak pogłoska, plotka, która z czasem urosła do rangi mitu, wpłynęła na te relacje i jakie konsekwencje

spowodowała. Używając języka współczesnego, należałoby napisać, że Żydzi mordujący dzieci na macę to klasyczny *fake news*, który ma naprawdę ogromną żywotność” (s. 321).

Warto dodać, że każdy wątek oparty jest na źródłach i literaturze naukowej. Nie ma przypisów, ale zważywszy na popularny charakter książki oraz młodego adresata jest to uwaga pozytywna. Co więcej, dla zainteresowanych konkretną opowieścią przeznaczona jest bibliografia. Każdy rozdział kończy się pięcioma najważniejszymi faktami związanymi z opisanym fragmentem historii. To zapewne zabieg skierowany do młodego czytelnika – krótkie podsumowanie, rodzaj *repetitio*, najważniejsze kwestie do zapamiętania.

Książka jest napisana lekko, choć niekiedy może nieco zbyt emocjonalnie, co wpływa na odbiór. Zauważalne jest to zwłaszcza w pierwszym rozdziale, dotyczącym chrztu Mieszka I. Słusznie krytykując narzucające jedną wizję podejście podręcznikowe, Agnieszka Jankowiak-Maik kilkakrotnie pisze, że „z całą pewnością czegoś nie było”. Tymczasem szczególnie najstarsze dzieje warto opisywać zawsze z dużą dozą prawdopodobieństwa. Na uwagę zasługują także ilustracje, układ książki i sposób jej wydania – publikacja przyciąga uwagę, oddziałuje na zmysły, pomaga w kojarzeniu i zapamiętywaniu informacji.

Przy tak wielu zaletach *Historii, której nie było* z pewnością warto rozważyć jej zakup do szkolnych bibliotek lub jako nagrody dla uczniów – nie tylko tych zainteresowanych historią.

A. Jankowiak-Maik, *Historia, której nie było*, Kraków: Wydawnictwo Otwarte 2022, 374 s.

Zofia Fenrych

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

Piszą dla nas

Krzysztof Biedrzycki

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

Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego. Korepetytorka języka polskiego.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina: zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie.

Julia Burzawa

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzi „Young Power”.

Agnieszka Chabasińska

Nauczycielka języka angielskiego w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach. Oligofrenopedagog, surdopedagog. Certyfikowana nauczycielka jogi.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego i edukacji włączającej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Zofia Fenrych

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

Adam Jagiełło-Rusiłowski

Prezes Fundacji Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju w Hadze (Holandia), gdzie kieruje międzynarodowymi projektami inkluzyjnego kształcenia i rekrutacji na uniwnym rynku pracy.

Krzysztof Jaworski

Nauczyciel konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych kadry zarządzającej i nauczycieli w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Wiktoria Knap

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

Marta Kostecka

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

Katarzyna Koszewska

Nauczyciel dyplomowany języka polskiego. Była dyrektor Gimnazjum nr 26 w Szczecinie i wicedyrektor ds. dydaktycznych w Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie. Od grudnia 2022 roku Zachodniopomorski Kurator Oświaty.

Renata Lipińska

Nauczycielka w świetlicy Zespołu Szkół Specjalnych nr 1 w Szczecinie.

Barbara Listek

Nauczycielka matematyki i fizyki w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie.

Piotr Mosiek

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

Katarzyna Nyczke-Klim

Nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach. Autorka bloga „ArtTutor. Odkryj w sobie artystę”.

Sławomir Osiński

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

Aneta Popławska-Sus

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

Ewa Przybysz-Gardyza

Koordynatorka programów edukacyjnych, pasjonatka Design Thinking i Design for Change. Była nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego. Autorka artykułów edukacyjnych, blogerka, członkini grupy Superbelrzy RP.

Weronika Ptaszek

Studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzi „Young Power”.

Agnieszka Szczauś

Polonistka, doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego. Lektorka języka polskiego w Szkole Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Szczecińskiego.

Jadwiga Szymaniak

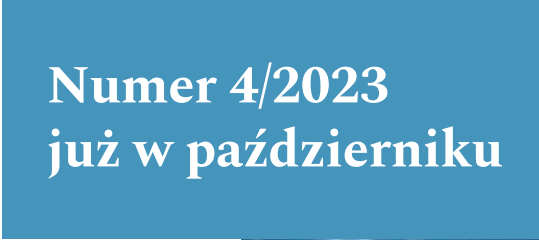
Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.

Zbigniew Wojciechowicz

Filozof, etyk i informatyk. Z wykształcenia – polonista. Poeta śpiewający swoje piosenki.

Refleksje

Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy



Numer 4/2023
już w październiku

Temat numeru

Dydaktyka
(w) przyszłości

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik Oświatowy
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl