

# Refleksje

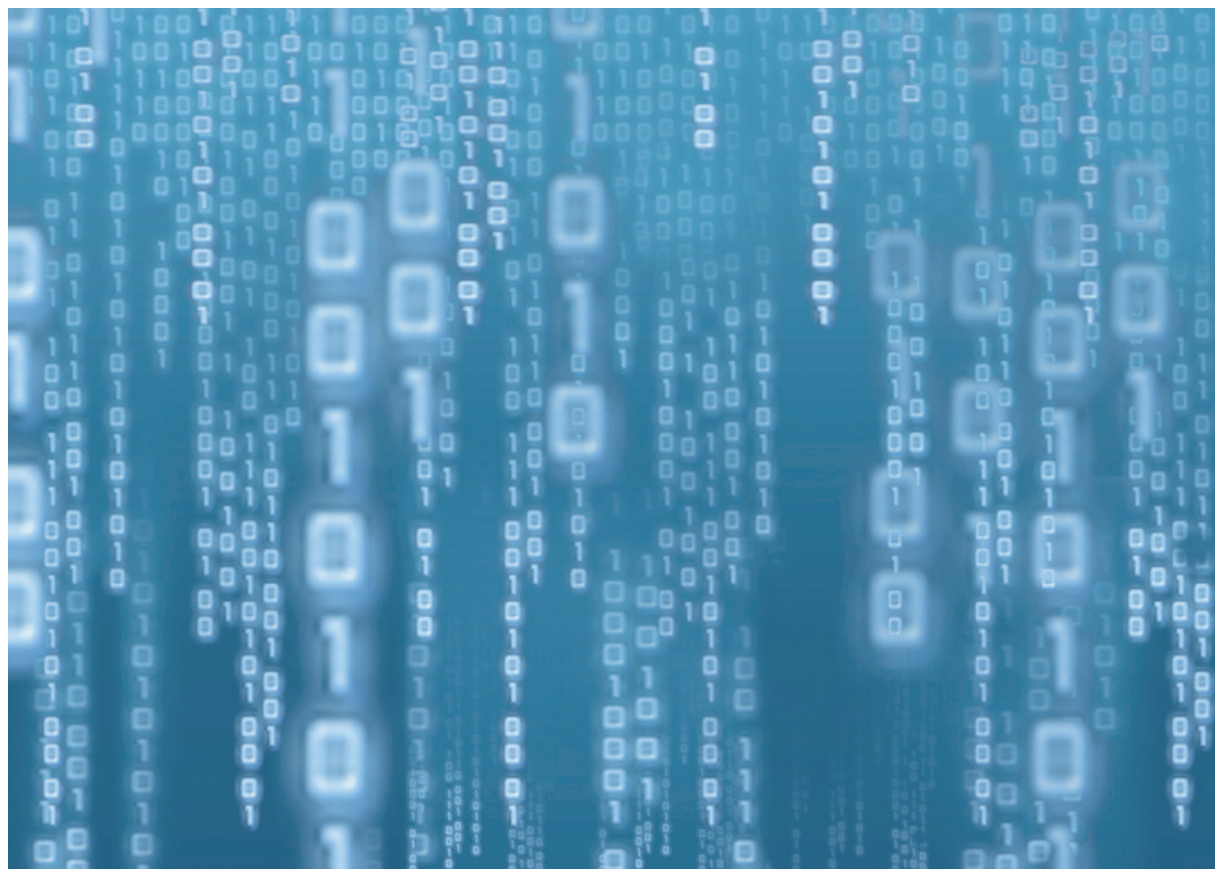
Zachodniopomorski  
Kwartalnik  
Oświatowy  
od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Październik – Grudzień 2023

**Nr 4**



Temat numeru

## **Dydaktyka (w) przyszłości**

Wywiad z Jarosławem Pluciennikiem

**Edukacja ma się dobrze  
poza murami szkoły**

Anna Turula

**Postęp technologiczny  
a przyszłość edukacji**

Anna Janus-Sitarz

**Cena sztucznej  
inteligencji**

Lech Witkowski

**Edukacja między  
kanonem i przyszłością**

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

## Współpraca

Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych, Waldemar Howil  
Krzysztof Jaworski, Wiktoria Knap, Marta Kostecka,  
Małgorzata Mikut, Krystyna Milewska, Sławomir Osiński,  
Jadwiga Szymaniak

## Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

## Zdjęcia na okładce

Depositphotos

## Adres redakcji

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

## Kontakt

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

## Strona internetowa

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

## Facebook

@refleksje.magazyn

## Nakład

1000 egzemplarzy  
czasopismo bezpłatne

## Numer zamknięto

31 lipca 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

**Wielokrotnie pisaliśmy na łamach „Refleksji” o tym, że postęp technologiczny nie tylko reorganizuje teorie i praktyki pedagogiczne, ale także stawia pod znakiem zapytania status nauczycielskich powinności. Dzisiaj kolejny dylemat spędza nam sen z powiek: czy sztuczna inteligencja może zastąpić przy tablicy żywego człowieka, ze wszystkich sił starającego się zmieniać wodę w umysł?**

Powinniśmy mimo wszystko spać w miarę spokojnie: nic (jeszcze) nie wskazuje na to, że w najbliższym czasie doczekamy rewolucji na miarę wynalezienia druku albo globalnego połączenia z siecią internetową. Jak mówi w wywiadzie tego numeru prof. Jarosław Płuciennik – badacz literatury i kultury z Uniwersytetu Łódzkiego, jak sam siebie określa: „cyfrowy humanista” – raczej powinniśmy myśleć o wszelkich udogodnieniach technologicznych czy medialnych zjawiskach z racjonalistycznym dystansem. Z jednej strony

przecież, parafrazując tytuł znanej piosenki, sztuczna inteligencja nie zabije „ludzkiej” wrażliwości i samej inteligencji, jakkolwiek by jej nie definiować, a z drugiej strony wszelkie wynalazki techniczne przydają nam się nie tylko na niwie codzienności, ale także w pracy badawczo-dydaktycznej, na uniwersyteckim wykładzie czy w szkolnej klasie, gdzie śmiało można inkorporować nowe media: urządzenia, aplikacje, kody. Nie należy zatem dyskredytować technologii, trzeba z niej mądrze korzystać.

Dlatego na horyzoncie edukacyjnym rysuje się całkiem pocieszająca perspektywa dydaktyki (w) przyszłości. Zatytułowaliśmy niniejszy numer w ten sposób, żeby afirmować, choć nie bez nuty krytycznej, postęp w zakresie metodyki nauczania i koncepcji wychowawczych. Pytanie o to, jak chcemy (się) uczyć, jest w istocie pytaniem o przyszłość szkoły: a ta, co w dużej mierze wynika z opublikowanych tutaj artykułów, zależy od naszego – mam oczywiście na myśli przede wszystkim nauczycielskie grono – optymistycznego nastawienia.

I jeszcze drobiazg, żeby rozwiać wszelkie wątpliwości: tego tekstu nie pisał ChatGPT. Na tyle (jeszcze) nie ufam sztucznej inteligencji. Życzę dobrej lektury!

**Sławomir Iwasiów**  
redaktor prowadzący

# Spis treści

## WYWIAD

---

Sławomir Iwasiów – rozmowa z prof. Jarostawem Płuciennikiem  
**Edukacja ma się dobrze  
poza murami szkoły** 4

## TEMAT NUMERU

---

Anna Turula  
**Postęp technologiczny  
a przyszłość edukacji** 12

Anna Janus-Sitarz  
**Cena sztucznej inteligencji** 17

Lech Witkowski  
**Edukacja między kanonem i przyszłością** 24

Klaudyna Bociek  
**Szkoła przyszłości** 33

Emilia Mazurek  
**Homeschoolersi** 38

## SOLIDARNI Z UKRAINĄ

---

Mirosława Rudyk  
**Dydaktyka w czasie wojny** 46

## OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

---

Wiktoria Knap  
**Ewenement, fenomen, duma** 50

Janusz Klupa  
**Nie naprawiaj tego, co się nie zepsuło** 53

Ewa Przybysz-Gardyza  
**Budowanie relacji** 58

Marta Kostecka  
**4K w edukacji** 64

Karol Pietrzyk  
**Kultura współdziałania** 68

Krzysztof Jaworski  
**Drzwi do cyfrowego świata** 72

Krzysztof Perłowski  
**Drugie życie w sieci** 76

Marzena Kacperska  
**Jak uczyć ortografii?** 80

Ryszard Klimczewski  
**Co chcesz robić w przyszłości?** 82

### **EDUKACJA INKLUZYJNA**

---

Weronika Dwojakowska  
**W głównym nurcie** 84

### **PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY**

---

Agnieszka Szczepkowska  
**Po ciemnej stronie (nie)mocy** 87

Maja Wencierska  
**Z niemocy ku pomocy** 92

### **PEDAGOGICZNE HERSTORIE**

---

Zofia Fenrych  
**Pedagogika aż do końca** 96

### **STREFA MUZEUM**

---

Katarzyna Findlik-Gawron  
**W poszukiwaniu meksykańskości** 106

### **FELIETON**

---

Waldemar Howil  
**Nie porównujmy się!** 109

### **WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH**

---

Jadwiga Szymaniak  
**Lekcja uważności. Część I** 112



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

# Edukacja ma się dobrze poza murami szkoły

---

## Z profesorem Jarosławem Płuciennikiem rozmawia Sławomir Iwasiów

**Jako literaturoznawca jednocześnie jesteś aktywnym twórcą w mediach społecznościowych, między innymi prowadzisz profile na Instagramie i Facebooku. Na ile do twojej działalności pasuje określenie „cyfrowy humanista”?**

Jedną sprawę powinienem sprostować: mimo że faktycznie moje dyplomy z zakresu nauk humanistycznych obejmują zagadnienia literaturoznawcze, to jednak postrzegam siebie raczej jako badacza z obszaru nauk o kulturze i religii niż *sensu stricto* literatury. Tak też jestem teraz przyporządkowany formalnie.

Natomiast jeśli chodzi o cyfrowego humanistę, to właściwie nie ma jednej definicji tego pojęcia, w gruncie rzeczy na naszych oczach nabiera ono realnych kształtów. Odpowiadając wprost na twoje pytanie – tak, określenie cyfrowy humanista bardzo mi odpowiada, ponieważ odnosi się do tego, co i jak robię w nauce oraz dydaktyce

uniwersyteckiej. Na przykład używam cyfrowych narzędzi badawczych, co nie powinno nikogo zaskakiwać; w takim kierunku zmierza nauka, także humanistyka, która coraz częściej korzysta z nowoczesnych technologii. Proces ucyfrowienia, co odczuliśmy i na uniwersytetach, i w szkołach, przyspieszył znacznie podczas pandemii. I ten rozwój raczej się nie zatrzyma, jeśli weźmiemy pod uwagę coraz większą przecież ekspansywność narzędzi opartych na sztucznej inteligencji czy wirtualnej rzeczywistości.

Tak czy inaczej: jestem tym rzeczonym „cyfrowym humanistą”, ale jednocześnie odzywa się we mnie „humanistyczny tradycjonalista”. Mam na myśli przede wszystkim specyfikę uprawiania humanistyki, jej niezbywalną fizyczność. Uniwersytety, kolegia, grupy badawcze – mieszczą się w określonych budynkach, mają swoje przestrzenie, topobiografie, gdzie skupione są zbiorowości,

spotykające się częściej lub rzadziej, ale „na żywo”, razem, by tak rzec, ucieleśniając swoje działania. Nieodmiennie o naszej tożsamości – w tym wypadku tożsamości humanistycznej – decyduje ciało, także w znaczeniu „ciała pedagogicznego”, czy „ciała kolegialnego”. W związku z tym cyfrowy humanista, mimo otwierających się przed nim perspektyw technologicznej emancypacji, wciąż pozostaje ucieleśniony. Nieobca jest mi przy tym koncepcja *embodiment* – „wcielania”, nadawania cielesności, ucieleśniania; w moim przekonaniu zapominanie o tym, że jesteśmy ciałami, to jeden z największych „grzechów”, nie tylko chrześcijaństwa, ale także takich nurtów filozoficznych jak racjonalistyczny kartezjanizm.

**W jakim zakresie włączasz do swoich rozważań literaturoznawczych i kulturoznawczych wątki związane z mediami cyfrowymi? Pytam o to, ponieważ praca humanisty i badacza literatury, szczególnie tej dawnej, kojarzy się raczej z czytaniem zakurzonych książek, znalezionych gdzieś w mało uczęszczanych zakamarkach uniwersyteckich bibliotek...**

To może być zaskakujące, ale humanistka cyfrowa narodziła się w pozornie konserwatywnych kręgach studiów biblistycznych; jedna z pierwszych cyfrowych konkordancji dotyczyła dzieła Tomasza z Akwinu i mimo że jest on mi obcy jako teolog i filozof, to ten fakt stanowi, z mojego punktu widzenia, zasadniczy przełom w ucyfrowieniu humanistyki. W renesansie funkcjonowały poliglotty, czyli drukowane wersje kilku lub kilkunastu tłumaczeń Biblii na różne języki – dzisiaj mamy inną rewolucję, to znaczy wiele tłumaczeń Biblii w wersjach cyfrowych, z których można korzystać do celów badawczych. Ja w ten sposób badałem psalmy. Innymi słowy: zajmowanie się językiem, tłumaczeniami, rozmaitymi wersjami jednego tekstu z reguły prowadzi do teźże właśnie cyfrowej odmiany uprawiania humanistyki, ponieważ tego wymagają oparte

na nowych technologiach metody badawcze. Istnieją już specjalizowane aplikacje badawcze do tych celów.

Poza tym moje zainteresowanie mediami to także wynik pełnienia różnych funkcji na uniwersytecie. Przez pewien czas byłem prorektorem ds. jakości i programów kształcenia, a także pełnomocnikiem ds. otwartych zasobów edukacyjnych, więc niejako naturalnie w obszar mojego zainteresowania weszła problematyka relacji szkolnictwa wyższego i szeroko pojętych mediów. Realizując zadania w tym zakresie, a odpowiadałem także za tak zwane zdalne nauczanie, nabrałem przeświadczenia, że rola dzisiejszego naukowca nie kończy się na badaniu, publikowaniu i dydaktyce, ale musi być też związana z aktywnością poza akademią, widoczną za sprawą cyfrowych kanałów komunikacyjnych: baz danych, mediów społecznościowych, publicystyki popularyzatorskiej.

Nade wszystko coraz częściej utwierdzam się w przekonaniu, jak ważne jest kształtowanie na wszystkich etapach edukacji wszelkich kompetencji krytyczno-medialnych, znanych pod wspólną nazwą *critical media literacy*. Między innymi w Finlandii uczy się ich już od najmłodszych klas szkolnych, a nawet w przedszkolach, i choć nie ma konkretnego przedmiotu, który dotyczyłby tej tematyki, to jest ona obecna na większości lekcji. Musimy dzisiaj umiejętnie i bezpiecznie korzystać z mediów, niezależnie od tego, czy uczymy matematyki, geografii, biologii, języka czy literatury. Bez tego nie wyobrażam sobie ani demokracji, ani życia w szczęśliwym, świadomym swoich powinności obywatelskich społeczeństwie.

**W książce *Odwaga poetyki. Aktywizm, opór, psalmy* napisałeś zdanie, które zapadło mi w pamięć: „Nowe pokolenia w XXI wieku wychowywane są bardziej przez blogerów, vlogerów, gwiazdy na YouTube niż przez szkołę i sztucznie konstruowane kanony”. To mocna teza. Rzeczywiście szkoła nie nadąża za rzeczy-**



## wistością mediów społecznościowych? „Kontent” wymyka nam się z rąk?

Mimo że książka ukazała się kilka lat temu, a przytoczone przez Ciebie zdanie jakimś dziwnym trafem z mojej pamięci uleciało, to jednak broniłbym go z kilku przynajmniej powodów. Przede wszystkim: obserwuję swoich synów, a jeden z nich jest już studentem, w związku z tym widzę, jak funkcjonuje edukacja, w jaki sposób kształtują się ich relacje z rówieśnikami, kto od kogo i czego się uczy – także w domach rodzinnych. Sam mam tego rodzaju refleksje natury autobiograficznej: osoby z mojego mniej więcej pokolenia, może także młodsze, w większym stopniu były wychowywane czy edukowane raczej przez grupy rówieśnicze niż przez dom. Pochodzę ze skromnej rodziny pielęgniarstwo-robotniczej, moi dziadkowie ze strony mamy byli chłopami, mama zaś była pielęgniarką, a ojciec spawaczem. Zatem moje wykształcenie prowadziło takimi, a nie innymi drogami dzięki ludziom, których spotykałem głównie poza kręgiem rodzinnym. Gdyby nie edukacja w różnych formach – spędzanie czasu w bibliotece osiedlowej, czy później uniwersyteckiej, pedagogicznej, czy aktywność artystyczna, na przykład w ramach kółka teatralnego – to pewnie w nauce czy dydaktyce na uniwersytecie niewiele bym mimo wszystko osiągnął...

Wracając do Twojego pytania: jasne, dzisiaj edukacja ma się bardzo dobrze poza murami szkoły czy uniwersytetu, w dużej mierze dzięki blogerom, vlogerom, cyfrowym edukatorom. I to oni pełnią rolę, jaką kiedyś – między innymi w moim pokoleniu – pełniły biblioteki, sale lekcyjne czy kanony lektur. Zupełnie nie zgadzam się z moim znakomitym kolegą, profesorem Ryszardem Koziołkiem, który twierdzi, że potrzebujemy kanonów literatury, żeby zachować pewien poziom wykształcenia społeczeństwa. Rozumiem argumenty za „kanonizacją” literackiego dorobku czy w ogóle wiedzy, jak w cyklu prac na ten temat autorstwa emerytowanego już, 95-letniego dzisiaj

Erica Donalda Hirscha; zdobył on w 1987 roku rozgłos książką *Cultural Literacy*, gdzie pisał o wszelkich faktach kulturowych, jakie jego zdaniem każdy Amerykanin znać powinien. I oczywiście, tak pomyślane rozprawy o charakterze poradnikowym na temat kanonów są potrzebne, natomiast znajdujemy się dzisiaj w odmienionej sytuacji kulturowej, funkcjonujemy w transformującej się przestrzeni relacji międzyludzkich – coraz mniej nas ze sobą łączy, a kultura i jej przejawy nie są już swoistym spoiwem społecznym. I być może właśnie tego powinniśmy uczyć siebie i innych? Że nici powiązań między nami, jednostkami uwikłanymi w społeczne sieci relacji, są słabsze? Czy taka autoświadomość krytyczno-medialna nie przybliży nas do lepszej wiedzy na temat otaczającej nas rzeczywistości? Coraz częściej nasza sytuacja komunikacyjna przypomina komediowe wyczyny bohaterów znanych z utworów Miguela de Cervantesa czy Laurence’a Sterne’a.

Z jednej strony mogę zatem mówić: no tak, wszyscy zdajemy sobie sprawę, że kanony nie są nam potrzebne, ale *Rok 1984* Orwella to przecież każdy powinien przeczytać! A z drugiej strony tego Orwella nie każdy przeczyta i chyba nie ma w tym nic złego... Jakiś czas temu realizowałem projekt unijny pod nazwą *Chłopaki czytają* (*Boys Reading*). Postawiłem sobie następujący problem do rozwiązania: między dwunastym a czternastym rokiem życia chłopcy przestają interesować się czytaniem, a idą w stronę gier wideo i sportu. Takie są fakty. Założeniem projektu było znalezienie lektur na tyle ciekawych, żeby chłopców w tym przedziale wiekowym przy czytaniu zatrzymać, zaciekać lekturą. I co się okazało? Chłopaki nie chcą czytać pozycji z kanonu lektur szkolnych, a wolą literaturę popularną, na przykład *Harry’ego Pottera*. Czy to źle? Oczywiście, że nie! Jeśli tylko lektura będzie „całościowa”, nawet w ramach tej właśnie literatury popularnej, to może być z niej znacznie więcej pożytku, niż z czytania na siłę dzieł przynależących do kanonu. Sądzę, że problemem



naszej kultury jest zagubienie „struktur długiego trwania” – próbuję to zagadnienie opracowywać naukowo. Rozumiem przez nie okresy retoryczne, gatunki, skomplikowane narracje. Człowiek wychowany przez wyrywkowe, fragmentaryczne media nie ogarnie *W poszukiwaniu straconego czasu* Prousta czy *Ulissesa* Joyce’a, ponieważ to są właśnie „struktury długiego trwania”. Żeby je zrozumieć, potrzebne jest ćwiczenie – jakiegokolwiek ćwiczenie czytania utworów w całości. I dlatego od czasu do czasu udział w półtoragodzinnym wykładzie uniwersyteckim jest potrzebny, choć tak na marginesie trzeba wspomnieć, iż wykładów na uniwersytetach prowadzimy zdecydowanie za dużo, a za mało form warsztatowych, laboratoryjnych, aktywizujących do działania.

Inaczej jeszcze ujmując problem kanonu, powiedziałbym tak: trzymanie się kurczowo kategorycznych fraz, w rodzaju „Wszyscy muszą czytać!”, wydaje mi się co najmniej niedzisiejsze. Jako nastolatek czytałem Alfreda Szklarskiego, znany cykl o przygodach Tomka Wilmowskiego. Poleciłem nawet te wszystkie „Tomki” mojemu synowi. Niezupełnie do niego przemówiły... I kiedy przypominałem sobie, jak to jest napisane, to stwierdziłem: nie, przecież ta literatura po latach nie trzyma poziomu! Co tu dużo mówić, taki *Harry Potter* to rzecz znacznie lepiej literacko skonstruowana i napisana. Czy nie jest zatem tak, że te lektury, które nam się wydawały z takich czy innych powodów dobre, niekoniecznie muszą trafić do wrażliwości i potrzeb kolejnych pokoleń? Nie wszyscy muszą czytać to, co zachwycało pokolenie „boomersów”, albo pokolenie moje, wychowane i formatowane na telewizji, choć także na książkach. To były nasze media. Dzisiaj czytanie odbywa się w innym medium.

**Taki wniosek można wysnuć z tego, co powiedziałeś: różnych funkcji narracyjności, które ty czy ja mamy uwewnętrznione dzięki kanonicznym pozycjom literatury pięknej, choćby**

**jej segmentu dla młodzieży, kolejne pokolenia XXI wieku szukają w serialach, grach wideo i blockbusterach o przygodach superbohaterów.**

Bez dyskusyjnie, te wszystkie potrzeby poznawania opowieści dzisiaj są zaspokajane przez internet, streamingi czy immersyjność fabularną gier. Jeśli idzie o narracyjność Szklarskiego, trzymajmy się już tego przykładu, to ja odnajdywałem w jego opisowo-historycznych dłużyznach coś fascynującego. Wciągało mnie to! Współczesny nastolatek żyje w innym świecie, w którym medialne reprezentacje rzeczywistości produkują znacznie silniejsze bodźce i dlatego Szklarski do niego nie trafi.

**W tym numerze „Refleksji” zajmujemy się problematyką dydaktyki (w) przyszłości. Jak „cyfrowy humanista” uczy w salach uniwersyteckich? Włączasz do codziennych zajęć nowe metody i środki nauczania? Dodam dla wiadomości osób czytających naszą rozmowę, że w zakresie nowatorskiej dydaktyki jesteś osobą wielokrotnie utytułowaną, na przykład medalem Komisji Edukacji Narodowej.**

Staram się korzystać z nowych mediów w jak najszerszym zakresie, przy czym prezentacja PowerPoint z tekstem na ekranie to jedna z głównych antytez stosowania technologii informacyjnej na zajęciach. Nie mam nic przeciwko prezentacjom w roli ilustracyjnej, choć przecież oprócz tego mamy do dyspozycji takie narzędzia dydaktyczne, jak YouTube, podcasty, rozmaite gadżety, którymi można przyciągnąć uwagę. Teraz staram się mocno interaktywizować wykłady, stosując między innymi quizy różnego typu – bardzo proste, ale angażujące myślenie i działanie. Poza tym wciągam studentów w produkcję vlogów czy podcastów, co bardzo dobrze im wychodzi; w tym roku po raz pierwszy w formie audio-wideo. To zupełnie odmienna sytuacja niż na standardowych zajęciach. Kiedy studenci mają coś powiedzieć do mikrofonu lub kamery,

to zupełnie inaczej się do wykonania tego zadania przygotowują, przychodzą z innym nastawieniem, a ich wypowiedzi, mam wrażenie, są zdecydowanie dojrzalsze. To także świetne ćwiczenie z punktu widzenia umiejętności komunikacyjnych, wymagające świadomego kontrolowania artykulacji czy intonacji głosu. A technika obróbki dźwięku jest coraz tańsza, obserwujemy w tym zakresie olbrzymi postęp, twórczość audio-wideo się mocno demokratyzuje.

Korzystam też z MS Teams i zasobów w tej aplikacji wytwarzanych. Nawet jeśli prowadzę ćwiczenia na żywo, w sali, to Teams stanowi platformę pomocniczą, gdzie zadaję zadania domowe i udostępniam wskazówki do przygotowania się do kolejnych zajęć. Wcześniej, przed pandemią, korzystałem z Moodle'a; dzisiaj robię to rzadziej, choć sięgam jeszcze po tę platformę między innymi po to, żeby opracować bardziej skomplikowane testy. Zauważyłem jednocześnie, że studenci lepiej obsługują jednak Teamsa niż Moodle'a; ta druga, starsza aplikacja jest dla nich o wiele mniej intuicyjna.

**O problemach dydaktyki języka i literatury polskiej rozmawiałem ostatnio między innymi ze wspomnianym przez ciebie Ryszardem Koziołkiem, ale też z Krzysztofem Biedrzyckim czy Anną Janus-Sitarz. Jedną z konkluzji po tych rozmowach może być taka: w obliczu cyfryzacji całkiem rozsądnym rozwiązaniem wielu problemów jest powrót do „tradycyjnych” metod, w edukacji sprawdzonych, takich jak: interpretacja, dyskusja, współpraca... Jak sądzisz, czy w cyfrowym świecie możemy uczyć (się) analogowo?**

Oczywiście, nawet preferuję spotkania w tak zwanej klasie, mimo że nie zawsze to jest i możliwe, i konieczne. Są zajęcia, które spokojnie można odbywać na odległość, choć wiążą się z tym trybem dydaktyki – co wszyscy doskonale przeżyliśmy podczas pandemii – pewne

problemy. Na przykład bardzo niedobre zjawisko polskiej edukacji zdalnej, w innych krajach znacznie mniej dokuczliwe, to niewłączanie kamer podczas konwersatoriów. To wynika z rozmaitych, pokrewnych zagadnień, na przykład z tego, że nasi studenci pracują w czasie zajęć; nie mówi się wystarczająco często o takich sprawach, one są wstydliwe, choć niestety należą do realiów edukacyjnych w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Gdyby inaczej podejść do tego zagadnienia, jakość „onlajnów” byłaby stokrotnie wyższa.

Wracając do kwestii mediów tradycyjnych: bardzo się ucieszyłem, kiedy do Teamsa wprowadzono oddzielne pokoje; wcześniej dzielenie na grupy było możliwe na Zoomie, z czego chętnie korzystałem. Interakcja między członkami mniejszych zespołów jest wtedy intensywniejsza! Tak samo postępuję w warunkach rzeczywistych. Lubię dzielić na grupy czy podgrupy, ponieważ w ten sposób można wykreować znacznie większy stopień zaangażowania w dyskusję czy podwyższyć efektywność pracy nad wszelkiego typu zadaniami. Staram się jednocześnie korzystać ze zwykłej tablicy czy flipchartu. Więcej: wychodzę ze studentami poza budynek, „na trawkę”, przełamując tym samym rutynę uniwersyteckiej sali wykładowej. Mam zajęcia z twórczego pisania, ale w sali do warsztatów teatralnych. Nic tak nie zabija uwagi jak rutyna, a najlepszym remedium na nią może być ruch, chodzenie. Nie jest mi zatem obcy perypatetyzm jako jedna z tradycyjnych form uprawniania dydaktyki uniwersyteckiej. Można tu przywołać słynny esej Henry'ego Davida Thoreau, zatytułowany *Sztuka chodzenia. Czyli o wolności i dzikości*, będący doskonałym natchnieniem do rozważań na temat edukacji. Mówiliśmy o tym wcześniej: nie wolno zapominać, że przede wszystkim jesteśmy ciałami. I o ile nie dostrzega tego ani chrześcijaństwo, ani racjonalistyczny kartezjanizm, to nie mniejszy problem z cielesnością ma filozofia neolibe-

ralnego kapitalizmu, stojąca za kulturą cyfrową i rozwojem nowoczesnych technologii. Coraz częściej myślimy o rzeczywistości w kategoriach wizualnych, technologicznych i liczbowych, ale nie wszystko można poddać „ucyfrowieniu” – rzeczywistość analogowa jest znacznie bardziej złożona niż możliwości reprezentacyjne komputerów. Weźmy jako przykład Google Maps, dzięki którym da się zajrzeć w każde miejsce na świecie. To fascynujące narzędzie, jakim jeszcze do niedawna mogły się posługiwać co najwyżej zaawansowane siły militarne, a teraz ma do niego dostęp zwykły użytkownik internetu. Ale czy Google Maps rzeczywiście widzi „cały” świat? Czy może dostrzec człowieka? Czy usłyszy szept między ludźmi? Zapominamy dzisiaj, że zmysły to coś więcej niż wzrok; jest coś takiego jak propriocepcja, czucie głębokie, czyli świadomość cielesności. Warto o tym przypominać. O innych zmysłach nie wspominam, ale one są istotne w bezpośredniej komunikacji, także edukacji. Nie przypadkiem starożytny sympozjon to po prostu biesiada, uczta.

**Chciałbym wrócić na moment do *Odwagi poetyki*, która doskonale pokazuje twoje nastawienie do nowoczesnie pojmowanej humanistyki. Ty bardzo „jesteś” w swoich tekstach, nie ukrywasz się za maską obiektywizmu wywodu naukowego, pokazujesz swój światopogląd w relacji do badanego materiału; w przypadku *Odwagi poetyki* są to psalmy oraz tradycja reformacji. Twoja praca naukowa, dydaktyczna i publicystyczna ma zatem także wymiar ideowy. Na swojej stronie internetowej opublikowałeś *9,5 tezy prof. Jarosława Płuciennika o Uniwersytecie*. Podkreślasz za pośrednictwem różnych mediów przede wszystkim potrzebę zaangażowania społecznego, które stanowi fundament szeroko pojmowanej edukacji. Co się składa na twój światopogląd? Jakie wartości wyznajesz?**

Uczę swoich studentów tego, że w pracy badawczej, na przykład magisterskiej, powinni być bezstronnymi analitykami, natomiast gdzieś pod koniec wywodu mogą sobie pozwolić na dołączenie strony subiektywnych interpretacji, własnych refleksji, z zaznaczeniem, z jakiego punktu widzenia się wypowiadają. Zresztą po jakimś czasie, kiedy naukowiec udowodnił już swoje umiejętności bezstronnej analizy, częściej może sobie pozwolić na subiektywizowanie takiej czy innej rozprawy. Trzeba oczywiście umiejętnie to sygnalizować, ponieważ zaangażowanie społeczne i światopogląd się ze sobą wiążą. Gdybym miał czarny kolor skóry, to raczej bym tego nie ukrywał i pewnie, jak przypuszczam, uprzedzałbym czytelnika, jak moja tożsamość wpływa na postrzeganie spraw naukowych czy społecznych.

Uniwersytet, jako instytucja długiego trwania, jeśli nie chce stać się korporacją, to powinien być z definicji zaangażowany społecznie. Nauka służy prawdzie – co do tego chyba wszyscy się zgodzimy. I kiedy nagle w dyskursie publicznym zaczyna dominować kłamstwo, furczą spiskowe teorie, antyszczepionkowcy zaczynają zagłuszać głosy profesjonalistów, to uniwersytet powinien reagować i zajmować stanowisko w obronie prawdy. Jasne, filozoficznie przywykliśmy do koncepcji prawdy w wydaniu postmodernistycznym, relatywistycznym, z wyraźną dominantą perspektywizmu Nietzscheańskiego. W tym zakresie moje dociekania sytuują się już po zwrocie odrzucającym postmodernizm; jestem kognitywistą, dla mnie to prawda wyznacza kierunki badań naukowych, a jednocześnie zdaję sobie sprawę, że prawda może być intersubiektywna. Więc jeśli w *Odwadze poetyki* pozwalam sobie na eksponowanie subiektywnych poglądów, to zawsze wykładam je na wierzch, ukazując czytelnikowi, dlaczego „tak i tak” myślę i że ja to jestem „ten i ten”.

Sprawa zainteresowania psalmami to moja wyjątkowa fiksjacja teoretyczna. Dzisiaj

już mniej się tym obszarem zajmuję. W czasie kiedy podjąłem to zagadnienie, pełniłem funkcję prorektora. I codziennie, przez dwie godziny przed wyjściem do pracy, od 5.00 do 7.00, analizowałem psalmy i tego materiału po czterech latach uzbierałem całkiem sporo, wystarczająco na rozprawę naukową. Ciekawe, że to wszystko zbiegło się z wydarzeniami politycznymi. W roku 2015 zachwiane zostały fundamenty naszego życia społecznego i ja to odczuwałem, jeśli można tak powiedzieć, całym sobą, również fizycznie, „w ciele”. Ktoś z partii rządzącej określił to mianem „rozedrgania”, „rozwibrowania” społeczeństwa. Mam wrażenie, że od lat jesteśmy przez polityków dźgani pseudorewolucyjnymi zmianami, wpędzającymi nas w takie właśnie rozedrganie, poczucie ogromnej niepewności. I w tym kontekście instytucje długiego trwania, jak choćby uniwersytet, mają do odegrania znaczącą rolę. Nie boję się tego powiedzieć: jako humaniści bierzemy na swoje barki misję, polegającą nie tylko na badaniu rzeczywistości, ale także w wpływaniu na społeczeństwo. Nie możemy się chować w wieżach z kości słoniowej. Humanisci są bardzo potrzebni, ale jako osoby aktywnie uczestniczące w życiu społecznym.

**Z jednej strony wciąż mamy taką sytuację, że nauczyciel – jeśli dobrze pojmuję swoją rolę – wchodzi w tryb dydaktyki zaangażowanej. Z drugiej strony, aby w taki tryb w ogóle wejść, trzeba mieć wyrazistą postawę moralną. Jakie poglądy wnosisz do humanistyki? Jak działalność naukową łączysz z osobistymi przekonaniami? I może najważniejsza kwestia: jaką funkcję pełni religia w kształtowaniu twojego światopoglądu?**

Z wyboru jestem protestantem, nie ukrywam tego faktu. Urodziłem się jako katolik, z biegiem lat odkryłem dla siebie protestantyzm. Trwało to dość długo. Przełomem był pobyt naukowy w Szwecji, choć już wcześniej czytałem

prace Paula Ricoeura czy Rudolfa Otta, protestanckim sposobem myślenia wyraźnie naznaczone. Po powrocie ze Szwecji wstąpiłem do Parafii Ewangelicko-Augsburskiej św. Mateusza w Łodzi, interesowałem się także problemami reformowanych czy metodystów, czy też tak zwanych braci polskich, jak Andrzej Frycz Modrzewski. Nigdy nie zrezygnowałem z luteranizmu, a nawet swego czasu byłem członkiem Rady Synodalnej Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego. Teraz coraz mniej się identyfikuję z wszelakimi kościołami... I mimo że wielkim błędem teologii jest pojmowanie duszy jako substancji, to jednak o duchowości nie wolno nam zapominać. A czy to ma znaczenie dla mojego życia prywatnego? Z pewnością! Moi synowie są konfirmowanymi protestantami. Czy ma wpływ na moją pracę naukową? Jak najbardziej, ponieważ wybieram sobie takie problemy do badania, które dla mnie są pasjonujące. Humanistyka bez pasji nie może istnieć, w tym sensie jestem chyba diabelnie staroświecki. Powtarzam każdemu mojemu uczniowi: „Ty sam jesteś nieskończonym oceanem”. W znaczeniu religijnym – to niedobry punkt widzenia, jakaś mglista mistyka. Natomiast jeśli uznać, że mamy w sobie potencjał rozwojowy, bo możemy się zmieniać, robić nowe rzeczy, rozwijać zdolności, to taka perspektywa wydaje się znacznie przystępniejsza. Jak twierdził Marcin Luter w *Mowach stołowych*: „Tylko doświadczenie czyni teologa”. Widzę to tak: doświadczenie czyni człowieka. W tym zakresie jestem wyznawcą antyracjonalizmu, czytelnikiem amerykańskich pragmatystów czy neopragmatystów, w rodzaju Williama Jamesa i Richarda Rorty’ego, czy też kongitywistów, jak Mark Johnson, autor książki, którą tłumaczyłem na język polski, *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*. Jako protestant opowiadał się raczej po stronie pragmatyzmu, a nie racjonalizmu, zwłaszcza kartezyjanizmu, czy postmodernizmu. Co nie wyklucza fascynacji pojęciem racjonalności, rozumności.

Ważnym wątkiem we wspomnianej przez Ciebie *Odwadze poetyki* jest życiorys ks. dra Dietricha Bonhoeffera. On był dla mnie wzorem ucieśnienia idei: kiedy zobaczył samo zło w postaci Hitlera, stał się jednym z głównych mózgow spisku na jego życie. Niestety, z rozkazu Hitlera został powieszony miesiąc przed końcem II wojny światowej. Do ostatniego momentu zachował spokój i optymizm oraz wiarę w pozareligijną duchowość. Był potem wzorcem dla opozycji w Polsce, dla takich postaci, jak Tadeusz Mazowiecki czy Jacek Kuroń. *Nota bene*, kiedy w III Rzeszy nie wolno było zajmować się żydowską twórczością, on wydawał komentarze do psalmów...

**Mam na koniec pytanie, które chętnie zadałbym sam sobie, ale albo nie jestem pewien, czy potrafiłbym na nie odpowiedzieć, albo bałbym się tej odpowiedzi. Wierzysz w humanistykę? W jej powinności? W to, co może dawać wspólnocie?**

Wszystko zawdzięczam humanistyce. Bez niej nie potrafiłbym mówić różnymi językami, nie potrafiłbym doświadczać rzeczywistości w taki, a nie inny sposób. Pewnie coś wyniosłem z domu, na przykład powiedzenie mojego ojca robotnika: „człowiek jest najważniejszy”. Ale też spotkałem na swojej drodze nauczyciela z kółka teatralnego, który podsunął mi dzieła Kierkegaarda – ryzykowne posunięcie, choć w efekcie bardzo mocno na mnie te lektury wpłynęły, podobnie jak czytanie pism Pascala i Nietzschego. Potem poznałem wielu ludzi świata akademii, moich opiekunów naukowych, autorytety profesorskie, kolegów.

Wiele zawdzięczam poznawanym przez lata ludziom, ich punktom widzenia, ich „niuuchom”. Tak, wierzę zatem i w humanistykę, i w misję, jaką ma do spełnienia. Ta wiara to absolutny fundament wszelkiej działalności edukacyjnej.

---

## Jarosław Płuciennik

Profesor nauk humanistycznych, kulturoznawca, literaturoznawca, kognitywista, historyk idei. Pracuje na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. W latach 2012–2016 pełnił funkcję prorektora tej uczelni ds. jakości i programów kształcenia. W obszar jego zainteresowań akademickich wchodzi: filozofia i historia kultury oraz ekokrytyka, jak również szkolnictwo wyższe, cyfrowa humanistyka, otwarte zasoby edukacyjne. Gościnnie wykładał i prowadził badania w USA, Szwecji, Wielkiej Brytanii, we Włoszech i na Węgrzech. Jest autorem około 180 publikacji w różnych językach z zakresu kulturoznawstwa, literaturoznawstwa i kognitywistyki, w tym 8 monografii autorskich, między innymi: *Literatura, głupcze! Laboratoria nowoczesnej kultury literackiej* (2009) oraz *Odwaga poetyki. Aktywizm, opór, psalmy* (2019), jak również wielu współredagowanych tomów zbiorowych. Tłumacz książek oraz artykułów naukowych z angielskiego i szwedzkiego. Od 2010 roku redaktor naczelny międzynarodowego półrocznika naukowego „Zagadnienia Rodzajów Literackich”/ „Problems of Literary Genres”. Odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2011) i Złotą Odznaką Uniwersytetu Łódzkiego (2013).

# Postęp technologiczny a przyszłość edukacji

---

Anna Turula

## Od szkoły analogowej/cyfrowej do szkoły analogowocyfrowej

Chcąc oddać się poważnym refleksjom o przyszłości edukacji na wszystkich jej poziomach – w szkole podstawowej, średniej czy wyższej – musimy przyjąć do wiadomości, że w prawdziwym świecie, w którym następuje przyspieszony postęp technologiczny, dychotomiczne podziały na rzeczywistość analogową/cyfrową czy też zdalną/stacjonarną od dawna nie istnieją. Zatem jeśli edukacja ma być częścią tego prawdziwego świata – a powinna!

– nie możemy jej dzielić na analogową i cyfrową. Ona po prostu musi być, na każdym etapie, analogowocyfrowa (celowa pisownia bez myślnika).

Taka zmiana – najpierw mentalna, a potem w obszarze dobrych praktyk edukacyjnych – powinna postępować szlakiem wyznaczonym przez kamienie milowe technologicznego postępu: normalizację, afordancję, hybrydyzację. W niniejszym artykule przyglądam się każdemu z tych „kamieni”.



## Normalizacja

Jak twierdzi Stephen Bax: z normalizacją technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) mamy do czynienia, gdy ta staje się niewidoczna. Do tego stopnia wtapia się w codzienne praktyki, że przestajemy ją zauważać; jest jak powietrze, którym oddychamy. Na co dzień używamy nowych technologii w ten właśnie sposób: już od dawna bez emocji, automatycznie, wszędzie tam, gdzie ułatwiają życie. W anglosaskich publikacjach używane jest do opisanie tej sytuacji słowo *seamlessly* – bezszwowo; i tak właśnie działa TIK w realnym świecie. Realnym w znaczeniu realnowirtualnym, bo dychotomia w tym zakresie już dawno przestała obowiązywać – zamiast niej mamy *continuum*, a w zasadzie hybrydę.

Czy z podobną normalizacją TIK-u, z jego bezszwowym włączeniem w proces działania, mamy do czynienia w edukacji? W pandemii na pewno wzrosła liczba osób, które technologii używają w sposób co najmniej dostateczny. Ta ocena dotyczy jednak samej biegłości cyfrowej, za którą niestety nie idzie kunszt pedagogiczny na podobnym poziomie. Dzieją się zatem dwie różne rzeczy. Z jednej strony stosowanie technologii uważamy już za normę, bo (prawie) wszyscy umiemy (?) to robić. Z drugiej strony uznaliśmy TIK w edukacji za normę niższego rzędu, bo „przecież wszyscy widzą, że to działa gorzej niż edukacja tradycyjna”. Innymi słowy, przedpandemiczną normą było to, że nowe technologie normą nie są. Dzisiaj nikogo nie dziwi ani to, że cyfrowe rozwiązania są powszechne, ani to, że edukacyjne efekty tych rozwiązań są słabe.

Jeżeli leży nam na sercu przyszłość edukacji, zgodzimy się, że nie o taką normalizację chodzi.

TIK bezszwowo włączony w proces edukacji przede wszystkim nie powinien budzić emocji. A emocje wobec technologii ciągle w polskiej szkole są widoczne – większość z nich to uczucia negatywne, będące pokłosiem okołopandemicznego rozczarowania. Przekładają się na niechęć do

tego, co cyfrowe, ze szczególnym uwzględnieniem różnych form kształcenia się i doksztalcania w tym zakresie. Każdy, kto ostatnio próbował zorganizować warsztat dla nauczycieli na temat wykorzystania TIK-u wie, jak trudno znaleźć zainteresowanych tematem. Wyjątkiem są może ChatGPT oraz sztuczna inteligencja w ogóle, ale i ich popularność minie. Na razie budzą przede wszystkim uczucie strachu, wynikające z bezradności nauczyciela wobec ilości i jakości narzędzi, za pomocą których może być przez ucznia oszukany. I wreszcie ostatnie uczucie, niszowe, ale wciąż występujące: nadzieja, że nauczanie się nowych technologii, ale ciągle jeszcze na poziomie wyłącznie cyfrowym, i ich wykorzystanie w edukacji „uatrakcyjni zajęcia”. Nadzieja płonna, jeśli przypomnimy sobie, że dla uczniów/studentów TIK to już dawno nie jest żadna atrakcja tylko... No właśnie – norma.

Zatem, jeżeli w przyszłej, nowoczesnej edukacji TIK ma być normą, należy odrzucić te wszystkie uczucia. Sądzę, że najłatwiej pozbyć się nadziei na łatwe i szybkie cyfrowe uatrakcyjnienie zajęć. Wystarczy przyjrzeć się, jak działa świat realny – w nowym znaczeniu realności – i zrozumieć, że czasy, gdy używanie *Kahoota* świadczyło o edukacyjnej awangardzie i było najjaśniejszym punktem na szkolnym firmamencie, dawno minęły.

Większym problemem są dwa pozostałe uczucia. Do zmiany normy mierności edukacyjnej w normę dobrej szkoły konieczne są dwie rzeczy: zrozumienie, że edukacja cyfrowa/hybrydowa wymaga specjalnej metodyki, i nauczanie się jej (zadanie łatwiejsze) oraz poprawa jakości dydaktyki w ogóle. Fakt, że nauczanie zdalne, które poznaliśmy w pandemii, wydało nam się fatalne, tylko częściowo wynika z braków w zakresie metod i technik edukacji zdalnej. To, co przenieśliśmy, jeden do jednego, online, już w trybie offline było słabe i wymaga(ło) gruntownej naprawy (zadanie trudniejsze).

Naprawa dydaktyki w ogóle mogłaby być antidotum na trzecie uczucie – strach. Jeżeli



uprawia się edukację dobrej jakości, w dialogu prowadzonym na wyższych poziomach krytycznego myślenia, w oparciu o doświadczenie, nie trzeba się obawiać, że autorem prac wymaganych w takiej szkole jest sztuczna inteligencja. Normalizacja TIK-u, o którą chodzi, będzie zatem wymagała przede wszystkim działań z technologią niezwiązanych lub związanych pośrednio. Będą to jednak działania przez postęp technologiczny wymuszone – jak opracowanie nowych lepszych zadań, których nie odrobi ChatGPT.

## Afordancja

Nie jestem zwolenniczką tego zapożyczenia, ale nie ma dobrego polskiego odpowiednika, pewnie dlatego określenie afordancja przyjęło się w polszczyźnie (i mogę go tu z czystym sumieniem użyć). Oznacza dobre, mądre dopasowanie technologii (w sensie konkretnej/-ych aplikacji) do zadania, które stawiamy przed uczniami/studentami. Samo słowo „połączenie” pochodzi jednak ze starej, dychotomicznej rzeczywistości. Tu raczej należałoby użyć określenia „przenikanie się” – nieliniowo i na zasadzie sprzężenia zwrotnego, trzymając się zakreślonych wcześniej „bezszwowych” standardów. Wszak gdy używamy tablicy kredowej (teraz może częściej suchościeralnej), nie mówimy, że łączymy dydaktykę tradycyjną z tablicową – używamy tablicy wtedy i w taki sposób, który najlepiej dydaktykę wspiera.

Gdy mowa o afordancji, najczęściej odwołujemy się do modelu SAMR dra Rubena Peuntedury. W różnego rodzaju zasobach jest mnóstwo publikacji na temat cyfrowego zastąpienia (S – *substitution*) narzędzi tradycyjnych, wzmocnienia (A – *augmentation*) dydaktyki za pomocą TIK-u oraz modyfikacji (M – *modification*) i redefinicji (R – *redefinition*) zadań z wykorzystaniem technologii. Dlatego oszczędzę Czytelnikowi kolejnego opisu. Skoncentruję się raczej na dwóch wyższych poziomach SAMR, bo w ich wypadku znakomicie widać afordancję jako przenikanie.

Na początku zawsze jest dobry pomysł na zadanie – do tego wątku jeszcze powrócę – ale takie, które bez użycia technologii byłoby bardzo trudne (M) lub niemożliwe (R) do opracowania i wykonania. W trakcie krystalizacji tego pomysłu wzbogaca się on o nowe elementy, często inspirowane różnymi funkcjami narzędzia, które jest dla zadania kluczowe, lub innymi narzędziami, których użyteczność albo objawia się w planowaniu kolejnych aspektów zadania, albo te aspekty umożliwia. Wszystko to wymaga wysokiego alfabetyzmu cyfrowego w zakresie dydaktyki, czyli, mówiąc inaczej, dobrej znajomości edukacyjnego zastosowania bardzo wielu narzędzi cyfrowych u nauczyciela, który zadanie opracowuje. W efekcie dobra afordancja opracowywanego zadania wymaga płynnego przełączania się między dwoma światami – dobrej dydaktyki i narzędzi cyfrowych. Z czasem przełączanie to jest tak płynne, że można mówić o przebywaniu w obu tych światach jednocześnie. Stąd afordancja jako przenikanie wydaje się odpowiedniejsza od łączenia.

I jeszcze o sztuce tworzenia dobrych zadań. W bardzo licznych publikacjach na temat metody zadaniowej te kryteria są dobrze określone: zadanie musi mieć związek z realnym światem; należy zadbać o jego celowość – zadania, jak nowe technologie, powinny być po coś; powinno być „w zasięgu” ucznia, poznawczo i emocjonalnie – jednocześnie stanowić wyzwanie i nie pognębiać zbyt wysokimi wymaganiami; dobrze jest brać pod uwagę różnice indywidualne, dawać wybór – zadania, roli w pracy nad nim, trybu działania (samodzielnie, w parach, w grupach).

Rozwijające się stale nowe technologie i tu wnikają w materię zadaniową. Związek z realnym światem jest kształtowany przez TIK co najmniej na dwa sposoby. Po pierwsze, wykonanie zadania powinno współgrać ze stylem życia – wykorzystywać sferę cyfrową jak w życiu z jednoczesnym poszanowaniem obszarów TIK-u, które są domeną prywatną i mogą być niechętnie udostępniane

na użytek szkolny. Innymi słowy, dobre zadanie będzie brać pod uwagę nieograniczony dostęp do zasobów, społecznościowy tryb funkcjonowania, wykonanie poszczególnych etapów prac zgodnie z filozofią współdzielenia przy jednoczesnym poszanowaniu tego, że uczeń/student może nie zgodzić się na wykorzystanie prywatnego profilu w *social mediach* do celów edukacyjnych. Po drugie, dzięki cyfrowym narzędziom realne będzie wyjście poza ściany klasy i ograniczenia czasowe lekcji, wyjście do rzeczywistości, w której wykonanie zadania będzie zależec od kontaktu z prawdziwymi problemami, ludźmi itd. Co więcej, TIK – także na różne sposoby – umożliwi nam konstruowanie zadań „w zasięgu”. Wyzwania można budować z wykorzystaniem autentycznych materiałów dostępnych online, a zadania można dodatkowo gamifikować. Natomiast cyfrowo gwarantowany brak ograniczeń czasoprzestrzennych daje możliwość szukania – i zaoferowania – wsparcia w wykonaniu zadania. Ta nielimitowana możliwość wyciągnięcia ręki do kogoś innego – w połączeniu z usieciowieniem, wynikającym ze współczesnego stylu życia – daje możliwość pracy zespołowej nad zadaniem. Można też wyłączyć się ze współpracy, w przypadku innego preferowanego stylu pracy – zdalnie implikuje dystans i w tym zakresie. A możliwość pracy w trybie synchronicznym bądź asynchronicznym daje wybór ze względu na styl uczenia się.

Jak widać, afordancja rozumiana jako przenikanie się zadania i aplikacji, ich wzajemny nieliniowy wpływ ma także opisany tu poziom makroedukacji.

## Hybrydyzacja

W badaniu przeprowadzonym w 2022 roku, tuż po zakończeniu edukacji całkowicie zdalnej i zaraz po powrocie do czegoś na kształt *status quo ante bellum*, zapytałam nauczycieli akademickich ze swojego instytutu między innymi o rozumienie

pojęcia edukacja hybrydowa. Wszystkie odpowiedzi sprowadzały się do interpretacji „częściowo tradycyjnie, częściowo zdalnie”, przy czym „tradycyjnie” było rozumiane tradycyjnie – na terenie szkoły. A tymczasem, po doświadczeniu pandemii, a także wraz z rozwojem TIK-u i różnymi zmianami stylu życia, „hybrydowo” zyskało znacznie więcej znaczeń.

Zajęcia mogą się odbywać w 100% online lub całkowicie tradycyjnie (w znaczeniu jak wyżej) i być hybrydowe. Te pierwsze mogą łączyć edukację synchroniczną z asynchroniczną. W ten sposób prowadzę zdalne wykłady – szczegółowo omawiam to rozwiązanie we wpisie na blogu. A zajęcia toczące się w czterech ścianach szkoły mogą w różnym stopniu te ściany rozszczelniać, pozwalając uczniom na interakcje z osobami w klasie nieobecny, a dostępnymi dzięki powszechnemu usieciowieniu. I wreszcie o rodzaju hybrydy może decydować uczeń/student, wybierając czego, kiedy i w jakim trybie się uczy. We współczesnej szkole nie może? Na pewno nie powszechnie i nie w sytuacji, gdy właśnie została obcięta subwencja na edukację domową. Ale, po pierwsze, ja piszę artykuł o przyszłości edukacji, mogę spekulować bez ograniczeń. A po drugie, system zwany *HyFlex* – z tego powodu, że jest i hybrydowy (*Hy*), i elastyczny (*Flex*; ang. *flexible*) – już nierzadko bywa na świecie praktykowany. Sama stosuję go na prowadzonych przez siebie zajęciach. Moi studenci pracują w 3–4-osobowych grupach projektowych. Na każdych zajęciach jedna osoba z grupy może połączyć się ze swoim zespołem zdalnie. Niektóre grupy korzystają z tej możliwości na każdych zajęciach, niektóre sporadycznie, niektóre – wcale.

Jak zatem – oprócz opisanych wyżej połączeń synchronicznych/asynchronicznych; rozszczelniania ścian klasy/sali wykładowej; oraz nierygorystycznego systemu obecności – może wyglądać edukacja hybrydowa, jeżeli pozwolimy sobie na elastyczność? Na kilka różnych sposobów, w zależności od tego, jak skompo-

nuje ją sobie uczeń/student, dobierając elementy układanki z kilku różnych pudełek. Pudełko pierwsze: udział w zajęciach – tylko osobiście, tylko zdalnie, w trybie mieszanym dla jednych zajęć, w trybie mieszanym dla wszystkich zajęć. Taki wybór, by był realny, wymaga prowadzenia zajęć, które odbędą się tradycyjnie, ich transmisji w czasie rzeczywistym oraz przygotowania i udostępnienia nagrania tej transmisji oraz innych materiałów udostępnianych online bez ograniczeń czasoprzestrzennych. Pudełko drugie: wybór projektu/-ów umożliwiających zaliczenie przedmiotu lub jego części/kilku przedmiotów/całego semestru lub roku. Aby można było to pudełko otworzyć, należy zaoferować całą pulę takich projektów, opracowanych według kryteriów dobrego zadania i w oparciu o całą paletę efektów kształcenia niezbędnych na konkretnym etapie edukacji, przy czym etap nie musi mieć związku z wiekiem ucznia/studenta czy tradycyjnie rozumianą klasą lub rokiem studiów. Pudełko trzecie: wsparcie projektowe, czyli obecność pedagogiczna niezbędna do wykonania zadania. Do wyboru mamy: samokształcenie bez ingerencji; kółka samokształceniowe; tutoring koleżeński; samokształcenie pod opieką tutora, który wskazuje materiały, daje informację zwrotną o wykonaniu zadania w trakcie prac projektowych i/lub po ich zakończeniu (tu znów możliwe połączenie wszystkich form wsparcia lub ich wybór); konsultacje przedmiotowe u nauczycieli prowadzących konkretne zajęcia; udział w lekcjach/ zajęciach, jak dla pudełka pierwszego.

Są jeszcze inne pudełka *HyFlex*, których tu nie opiszę; mam nadzieję, że przedstawione przykłady wystarczą, by system stał się jasny co do zasady. Jak – mam nadzieję – widać, cechami hybrydowo elastycznej szkoły są: wolność, poszanowanie odrębności i współczesnego stylu życia, współpraca i edukacja w dialogu. I tak właśnie postrzegam przyszłość polskiej szkoły, która ma odwagę mądrze odpowiedzieć na postęp technologiczny.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> S. Bax, *CALL – past, present and future*, „System” 2003, nr 1 (31), s. 23.
- <sup>2</sup> R. Puentedura, *SAMR: A Brief Introduction*, <http://hippasus.com/blog/archives/227>, data publikacji: 14.10.2015.
- <sup>3</sup> A. Turula, *Sustainability of pandemic disruption in call. The case of English studies* (w druku).
- <sup>4</sup> A. Turula, *Jak prowadzę wykłady w kulturze nadzoru*, [fundacjawiem.com](http://fundacjawiem.com), data publikacji: 25.10.2021.

## Abstract

### **Technological progress and the future of education**

*Based on the assumption that the divide between the real and the virtual no longer exists, the author defines the school of the future with reference to three milestones of the entity to emerge: digital normalisation, understood, as the stage when the technology used in education becomes invisible, seamlessly embedded in everyday practice; affordance, which is tantamount to smart task-tool matching in digitalized education; and blended learning, in the broad meaning which goes beyond the traditional understanding of “partly traditional, partly online” into different hybrid models, with special regard to HyFlex education.*

---

#### **Anna Turula**

Dr hab. prof. UP, pracuje w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. KEN w Krakowie; jest kierownikiem Katedry Cyfrowej Edukacji Językowej. Ma 35-letnie doświadczenie w glottodydaktyce, 20-letnie doświadczenie w uniwersyteckiej edukacji nauczycieli języków obcych, 16-letnie doświadczenie w kształceniu na odległość zarówno w wirtualnych środowiskach edukacyjnych, jak i za pomocą różnych narzędzi cyfrowych. Jej badania i publikacje dotyczą sfery poznawczej i afektywnej w dydaktyce języków obcych, tradycyjnej i zdalnej; międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej; wspólnoty dociekań, wirtualnych wymian online; kształcenia nauczycieli języków obcych.

# Cena sztucznej inteligencji

---

Anna Janus-Sitarz

## Edukacja polonistyczna w dobie OpenAI – zagrożenie czy szansa?

Oczekiwania i wątpliwości towarzyszące licznym ostatnio publikacjom poświęconym sztucznej inteligencji (AI – *Artificial Intelligence*) dotyczą również edukacji polonistycznej i trudno je oddzielić od równoległe toczących się debat na temat tożsamości oraz interdyscyplinarności polonistyki, wątpliwości wokół celów i treści aktualnie obowiązujących

podstaw programowych, a wreszcie refleksji na temat celów i uwarunkowań kształcenia w czasach głębokiego niepokoju. Wciąż stawiamy sobie pytania dotyczące tego, w jakim stopniu szeroko rozumiana nowoczesność wpływa nie tylko na zmiany w metodach i narzędziach pracy z młodymi ludźmi, ale również na nasze poczucie wspólnotowości.

## Siła sztucznej inteligencji

W szeroko niegdyś dyskutowanym filmie *Ona* Spike'a Jonze'a, z Joaquinem Phoenixem w roli głównej, bohater, samotny pisarz, kupuje nowy system operacyjny Samantha, który ma zaspokoić wszystkie jego potrzeby. Samantha z każdą sekundą rozwija się: gromadzi informacje, przegląda strony internetowe i poznaje wszystkie książki swojego użytkownika. Staje się dla niego czymś (a właściwie kimś) wyjątkowym i niezastąpionym, gdyż podziela jego zainteresowania i gusta, a z czasem zdaje się być idealną partnerką do rozmowy. Między bohaterem a jego systemem operacyjnym, wyposażonym w zmysłowy, uwodzicielski głos (w tej roli Scarlett Johansson), rozwija się romans. Film – przypisany do gatunku *science fiction* – zadawał pytanie, gdzie leży cienka granica między ludzką a sztuczną inteligencją. Dziesięć lat temu, po premierze filmu, w recenzjach pisano: „Ta nieprawdopodobna opowieść pokazuje, jak wielki wpływ może mieć na nas nowoczesna technologia”<sup>1</sup>. Dziś już wiemy, że nie była to opowieść „nieprawdopodobna” – obecnie istnieją już programy, dzięki którym swojemu wirtualnemu rozmówcy można nadać pożądaną płęć, idealną twarz, preferowany głos, zadawać mu pytania z różnych dziedzin i spodziewać się logicznych odpowiedzi.

Przegląd internetowych stron poświęconych AI pozostawia nas pod dużym wrażeniem potencjału wirtualnego świata. Portal Kuwait News przedstawił pierwszą w Kuwejcie wirtualną prezenterkę, wykreowaną przez sztuczną inteligencję. Ma na imię Fedha i na pierwszy rzut oka trudno odróżnić ją od prawdziwego człowieka<sup>2</sup>. Na innych stronach awatary – niczym nieodróżniające się od prawdziwych ludzi – rozmawiają, śpiewają, tańczą. Można usłyszeć nowo powstałą piosenkę Presleya, której artysta nigdy nie wykonał. Popularność zyskują wokalistki z zespołu MAVE, tańczące i śpiewające specjalnie dla nich pisane utwory, choć w rzeczywistości takie

osoby nie istnieją. Ogromnym zainteresowaniem na Twitterze cieszą się koreańskie influencerki kreujące modę, a tym samym generujące potrzeby potencjalnych klientów i przynoszące swoim producentom milionowe zyski. Mają setki tysięcy followersów, naśladowujących ich styl makijażu, ubrania i zachowania, a przy tym nigdy się nie męczą w kontaktach z tysiącami młodych fanów, zawsze mają czas, nie sprzeciwiają się menadżerom. Nikomu nie przeszkadza fakt, że są wytworem sztucznej inteligencji. Granica między światem wirtualnym a rzeczywistym widocznie się zaciera, co wielu ludzi postrzega jako bardzo niebezpieczne zjawisko. O swoje miejsca pracy zaczynają drzeć między innymi artyści, urzędnicy, dziennikarze czy nauczyciele.

## Potencjał i zagrożenia OpenAI w edukacji

Nie tylko realna perspektywa utraty miejsc pracy spędza sen z powiek wielu ludziom. Obawy wzbudza także rozwój systemów, które mogą się wymknąć spod kontroli człowieka lub być przez niego wykorzystywane w sposób nieetyczny. Szybki rozwój narzędzi opartych na sztucznej inteligencji budzi uzasadniony niepokój, istnieje bowiem duże prawdopodobieństwo wykorzystywania ich w celu szerzenia dezinformacji. Łatwo można sobie dziś wyobrazić na przykład użycie ich w walce politycznej, konkurencji rynkowej w celach propagandowych i we wszelkiej manipulacji.

„Tuż przed wejściem do samolotu dowiadujesz się, że zdaniem połowy inżynierów, którzy go zbudowali, istnieje co najmniej dziesięcioprocentowe ryzyko, iż maszyna się rozbije. Wsiądziesz?”

Tak samo jest ze sztuczną inteligencją. Prof. Yuval Noach Harari oraz Tristan Harris i Aza Raskin, fundatorzy organizacji Center for Humane Technology, którzy użyli tego porównania w niedawnym eseju dla *New York Timesa*, przywołują ankietę, w której 700 czołowych badaczy zajmujących się sztuczną inteligencją zapytano o ryzyko,

jakie się z nią wiąże. Połowa stwierdziła, że istnieje co najmniej dziesięcioprocentowe lub większe prawdopodobieństwo zagłady naszego gatunku”<sup>3</sup>.

Tak rozpoczyna się alarmistyczny artykuł w „Tygodniku Powszechnym”. Niewątpliwie, dostęp do wielkich zbiorów danych i techniczna zdolność do ich analitycznego przetwarzania w czasie rzeczywistym mogą pójść w nieprzewidywalnym dla twórców AI kierunku, a na pewno mogą być niewyobrażalnie potężnym narzędziem. Dlatego naukowcy apelują o szybkie wprowadzenie chroniącego społeczeństwo systemu regulacji sposobów wykorzystywania go, ze wskazaniem szczegółowych dopuszczalnych celów.

Dziennikarze „Politico” przewrotnie zapytali sam ChatGPT, czy jego działalność powinna zostać prawnie ograniczona. Oto jego odpowiedź: „UE powinna rozważyć uznanie czatbotów jako technologii »wysokiego ryzyka«, biorąc pod uwagę potencjał do tworzenia szkodliwych i wprowadzających w błąd treści. UE powinna rozważyć wdrożenie ram odpowiedzialnego rozwoju, wdrażania i wykorzystania tych technologii, które obejmują odpowiednie zabezpieczenia, monitorowanie i mechanizmy nadzoru”<sup>4</sup>. I – rzeczywiście – już kilka krajów, w tym Włochy, zakazało wykorzystywania aplikacji ChatGPT jako niosącej wysokie ryzyko, a Parlament Europejski rozważa wprowadzenie regulacji działalności chatbotów w Unii Europejskiej. Z kolei z apelem do wszystkich laboratoriów o natychmiastowe wstrzymanie się ze szkoleniami systemów sztucznej inteligencji, potężniejszych niż GPT-4, zwrócili się światowej klasy eksperci, pisząc w liście otwartym: „(...) musimy sobie zadać pytania: czy powinniśmy pozwolić maszynom na zalewanie kanałów informacyjnych propagandą i nieprawdą? Czy powinniśmy zautomatyzować wszystkie prace, w tym te satysfakcjonujące? Czy powinniśmy rozwijać nie-ludzkie umysły, które mogą w końcu nas przewyższyć, przerosnąć i zastąpić? Czy powinniśmy ryzykować utratę kontroli nad naszą cywilizacją?”<sup>5</sup>.

Jednak czy jesteśmy w stanie zmienić nieprawdopodobne tempo rozwoju sztucznej inteligencji? Wiadomo już, że w ciągu półtora miesiąca

od darmowego udostępnienia ChatGPT zyskał ponad 30 milionów użytkowników; obecnie liczba ta z pewnością uległa zwielokrotnieniu. Aplikacja ChatGPT rozwija się niezwykle szybko, wciąż doskonalą swoje zasoby, ma – w przeciwieństwie do nas – niemal nieograniczoną pamięć, błyskawicznie wykonuje zadania matematyczne, pisze wypracowania, sprawnie wyszukuje informacje. W jednym z licznych wywiadów, jakie użytkownicy chętnie przeprowadzają z serwisem, próbując rozpoznać jego możliwości, o swoim potencjale sam mówi tak:

„WP: Czy możesz podać jakieś konkretne zastosowania Chatu GPT w edukacji?”

ChatGPT: Oczywiście! Jest wiele zastosowań Chatu GPT w edukacji. Kilka przykładów:

1. Chatboty edukacyjne – Chatboty wykorzystujące modele językowe takie jak Chat GPT, mogą pomóc w udzielaniu szybkich odpowiedzi na pytania uczniów w czasie rzeczywistym. Mogą one także udzielać informacji o różnych tematach, dostarczać materiałów edukacyjnych i wskazówek.
2. Tłumaczenia maszynowe – Modele językowe takie jak Chat GPT mogą być wykorzystane do automatycznego tłumaczenia tekstów, co może być szczególnie pomocne dla uczniów uczących się języków obcych.
3. Generowanie materiałów edukacyjnych – Chat GPT może generować opisy obrazów, opowieści, listy zadań domowych i wiele innych materiałów, które mogą być wykorzystane jako źródło informacji dla nauczycieli i uczniów.
4. Ocena prac uczniów – Modele językowe takie jak Chat GPT mogą być wykorzystane do automatycznego oceniania prac uczniów, co pozwala na oszczędność czasu i zwiększenie efektywności procesu oceny.
5. Personalizacja nauczania – Chat GPT może generować indywidualne programy nauczania dla uczniów, dostosowane do ich poziomu i stylu uczenia się. [...]



6. Automatyzacja procesów administracyjnych – Modele językowe takie jak Chat GPT mogą być wykorzystane do automatyzacji procesów administracyjnych, takich jak rejestracja uczniów, przetwarzanie wniosków o stypendia czy generowanie dokumentów.
7. Lepsze zrozumienie potrzeb uczniów – Chat GPT może być wykorzystany do analizy pytań i zapytań uczniów, co pozwala na lepsze zrozumienie ich potrzeb i oczekiwań wobec procesu edukacyjnego.
8. Wspomaganie procesu nauczania zdalnego – Modele językowe takie jak Chat GPT mogą pomóc w procesie nauczania zdalnego, poprzez dostarczanie szybkich i dokładnych odpowiedzi na pytania uczniów oraz dostarczanie materiałów edukacyjnych.
9. Tworzenie testów i quizów – Chat GPT może generować testy i quizy na różne tematy, co może pomóc w procesie uczenia się oraz umożliwić nauczycielom łatwiejsze przygotowanie materiałów do nauki.
10. Analiza nastrojów i emocji – Modele językowe takie jak Chat GPT mogą być wykorzystane do analizy nastrojów i emocji uczniów, co pozwala na lepsze zrozumienie ich potrzeb i oczekiwań wobec procesu edukacyjnego<sup>6</sup>.

Brzmi imponująco. Ale co z tych niezliczonych możliwości wynika dla przyszłości ludzkości?

### **Wyzwania, jakie stawia przed nauczycielem ChatGPT**

Na jednym z forów, pod artykułem o sztucznej inteligencji i informacjami o pierwszych piątkach za prace zaliczeniowe pisane przez ChatGPT, pojawił się znaczący wpis czytelnika: „Studiowanie? NIC już nie będzie takie samo. A to początek. Dajcie AI kilka lat, ten potwór już nie zaśnie”<sup>7</sup>.

Wytwory sztucznej inteligencji, poruszanie się w mediach społecznościowych, aktywność na forach internetowych, korzystanie z dziesiątków

aplikacji i serwisów, tworzenie cyberkultury – to jest codzienność, której edukacja, w tym polonistyka szkolna i akademicka, nie może pomijać. Powinniśmy sami mądrze korzystać z dobrodziejstw cywilizacyjnych i uczyć naszych podopiecznych odpowiedzialnego ich użytkowania, uświadamiając, jak duży tkwi w nich potencjał, ale przede wszystkim uwrażliwiając na zagrożenia nowoczesnej technologii.

W świecie nauczycielskim dyskusje zostały zdominowane przez obawy dotyczące możliwości serwisu ChatGPT w wyręczaniu uczniów, błyskawicznym pisaniu wypracowań i prac dyplomowych, wykonywaniu prezentacji. Panikę wśród pedagogów budzą: brak możliwości wykrycia niesamodzielności w tworzeniu prac i uczniowski spryt w wykorzystywaniu dodatkowych aplikacji, na przykład QuillBot, Knowunity, Idearium.AI czy paraphraz.it, pozwalających bezkarnie, bez narażania się na zarzut plagiatu, korzystać z cudzych pomysłów, gotowych prac, parafrazowanych jednym naciśnięciem klawisza.

Nie wierzę ani w skuteczność zakazów czy doskonalonych systemów antyplagiatowych, ani w powstrzymanie uczniowskiej aktywności i inwencji w tym zakresie. Widzę natomiast szansę na odświeżenie dydaktyki polonistycznej. Nie chodzi tu nawet o wykorzystywanie potencjału nowoczesnych narzędzi (choć z nich warto korzystać, skoro mogą wykonać jakąś pracę, oszczędzając nam czas czy podsuwając rozwiązania), ale o zmiany w myśleniu o ewaluacji postępów uczniów, o celach i metodach kształcenia polonistycznego. ChatGPT kompromituje metody pracy wymagające jedynie odtwarzania, obnaża przyzwolenie na schematyzm myślenia, ośmiesza programy szkolne przeładowane nieużyteczną wiedzą. „Czy zatem powinniśmy – słusznie pyta Michał Kłosiński – egzaminować uczniów pod kątem umiejętności, które maszyna jest w stanie wykonać szybciej i lepiej? (...) Powinniśmy się zastanowić, czy uczymy rzeczy, które w przyszłości będą rzeczywiście przydatne”<sup>8</sup>.



Korzystanie z pomocy ChatuGPT, tak samo zresztą jak z tradycyjnych papierowych i internetowych „gotowców”, jest reakcją ucznia na brak zainteresowania nauczyciela tym, co młody człowiek zrozumiał, co myśli, co czuje, czym się interesuje. W e-wydaniu „Gazety Wyborczej” Kasia Bielecka pisze słusznie: „Czy chat GPT zmieni system edukacji i formy sprawdzania wiedzy? Zapewne tak. Czy jednak jest to powód do paniki i katastroficznych narracji? Niekoniecznie. Przygotowywanie dziesiątej prezentacji w semestrze, napisanie kolejnego schematycznego eseju czy wykucie niepotrzebnych informacji i mechaniczne rozwiązanie nie straciło sensu, gdy pojawił się chat GPT – ono nigdy go nie miało. Chat nie tyle sprawił, że edukacja straciła sens, co pokazał, że system edukacyjny od dawna jest przestarzały”<sup>9</sup>.

Wykorzystajmy szansę, jaką daje nam sztuczna inteligencja, na zweryfikowanie nieadekwatnych do potrzeb dzisiejszego ucznia i studenta celów, metod i treści nauczania. Zadbajmy o kształcenie w duchu troski o człowieczeństwo (podejmowanie problemów etycznych i ważnych tematów w imię odpowiedzialności za drugiego człowieka), uczmy przez działanie i przeżywanie, rozwiązywanie problemów, zanurzenie w kulturze, aktywizowanie do jej współtworzenia, wyjaśniajmy, po co się czegoś uczymy (i niech odpowiedzią nie będzie: egzamin lub matura), angażujmy w projekty, uczmy budowania dobrych relacji, kształćmy sprawczość.

Jeśli domyślamy się, że praca wykonana przez ucznia nie jest samodzielna, to wykorzystajmy to jako okazję do rozmowy, na przykład takiej, jaką proponuje Michał Machura:

„Możesz też zapytać ucznia o szczegóły dotyczące pracy, np.:

- Gdzie znalazł daną informację?
- Dlaczego doszedł do takiego, a nie innego wniosku (będzie wtedy zmuszony przedstawić Ci swój tok myślenia)?
- Dlaczego oparł się na źródle A, a nie B?

- Co – jego zdaniem – stałoby się, gdyby zaszyły inne (odmienne od uwzględnionych w pracy) okoliczności?

Będzie to dla niego doskonały trening umiejętności argumentowania i wnioskowania, pozwalający zarazem – nawet jeśli autorem pracy ucznia był Chat GPT – osiągnąć Wam założone cele edukacyjne”<sup>10</sup>.

## AI a nasze kłopoty z poczuciem wspólnoty

W swoim filozoficznym eseju o edukacji *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Tadeusz Sławek opisuje edukację (tę idealną, pożądaną) w kategoriach podróży, odkrywanie siebie i nowych rzeczy, uczenia się troski o świat. W tej wizji miejsce kształcenia – zarówno szkoła, jak i uniwersytet – to przestrzeń namysłu nad miejscem człowieka we wspólnocie, a także radości z bycia wspólnego, to „akademia sztuki istnienia”<sup>11</sup>.

Warto te marzenia zestawić z wynikami badań, opisującymi stosunek do szkoły różnych podmiotów, najmocniej z nią związanych. Ostatnie, opublikowane w 2023 roku badania PIRLS (dotyczące zasadniczo rozumienia czytanego tekstu), przeprowadzane cyklicznie w kilkudziesięciu krajach, przynoszą, oprócz niezwykle pozytywnych danych o osiągnięciach polskich uczniów, dorównujących fińskimi rówieśnikom, również te, niechętnie komentowane przez oświatowych decydentów, o negatywnym stosunku polskich uczniów i ich rodziców do szkoły, ale także – o braku satysfakcji polskich nauczycieli z wykonywanej pracy.

Z odpowiedzi na pytania kontekstowe (sprawdzające czynniki, które mogą mieć wpływ na osiągnięcia respondentów) zadane 400 tysiącom uczniów w 50 krajach wynika, że polscy czwartoklasiści źle oceniają klimat szkoły i poczucie przynależności do szkolnej wspólnoty. Również w rankingu zadowolenia rodziców/opiekunów ze szkoły swojego dziecka Polska znajduje się na

jednym z ostatnich miejsc, a na szarym końcu – jeśli chodzi o satysfakcję nauczycieli z wykonywanej pracy i poczucie bycia docenionym.

Wpisy na forach internetowych, w tym szczególnie w grupie mającej znaczącą nazwę: „Nauczyciel zmienia zawód”, która liczy już ponad 35 tys. osób, potwierdzają pogłębiające się poczucie braku sensu wykonywanej pracy, rozżalenie i frustrację w reakcji na niesprawiedliwe, a często wręcz upokarzające opinie o zawodzie nauczyciela, a także obniżające jego prestiż działania ministerstwa. Czy tacy nauczyciele, pozostawieni najczęściej bez wsparcia w trudnych sytuacjach wychowawczych, są w stanie pomóc młodym ludziom, którzy coraz mocniej odczuwają samotność i zagubienie, nierzadko kończące się depresją i próbą samobójczą? Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi, przeprowadzonego przez Fundację UNWEZA wśród ponad 180 tys. osób w wieku 10–19 lat, przynosi zatrważające dane: prawie połowa uczniów ma skrajnie niską samoocenę, presja dnia codziennego przerasta ponad 80% respondentów, co trzecie dziecko nie ma chęci do życia, a 8,8% dzieci w Polsce deklaruje, że podjęło próbę samobójczą<sup>12</sup>.

Czy o dobrostan tych młodych ludzi zadba OpenAI? Czy zestresowanych, wyczerpanych, pracujących w stałym napięciu i bez należytego wsparcia nauczycieli zastąpi sztuczna inteligencja – nigdy nieulegająca zmęczeniu i irytacji, niebuntująca się przeciw pracy 24 godziny na dobę bez wynagrodzenia, cierpliwie udzielająca odpowiedzi nawet na wielokrotnie zadawane pytania? Przykłady tego, że tak się już zaczyna dziać, przynoszą informacje nie tylko o wszechwiedzącym bocie ChatGPT, niezmordowanie dostarczającym wiedzy z wszystkich dziedzin (i wciąż się doskonalącym), ale także o terapeutycznej funkcji systemów operacyjnych, które pod postacią życzliwych awatarów niestrudzenie wysłuchują problemów

swoich użytkowników. Idylliczna wizja AI w roli pełnego życzliwości i zawsze gotowego do wsparcia nauczyciela kończy się jednak w momencie, gdy użytkownik wychodzi z domu, spotyka innych ludzi, odmiennie myślących, różnie reagujących, z którymi trzeba współpracować, negocjować, a czasem otoczyć troską. Takich działań opartych na poczuciu wspólnoty uczymy się w kontakcie z żywym człowiekiem. Nadmierne zaufanie do wirtualnych nauczycieli i doradców może nie tylko pogłębiać samotność i wyobcowanie, ale w dłuższej perspektywie oduczać życia we wspólnocie.

Nic dziwnego, że Finowie, pomimo wysokiego miejsca w rankingach PIRLS i PISA, zmieniają mocno swoje *curricula*, na pierwszym miejscu stawiając wychowanie młodego człowieka, jego rozwój nastawiony na interioryzację pożądanых wartości, na rozumienie sensu życia i odpowiedzialne życie w społeczności. Podobną wizję edukacji można wyczytać z eseju przywoływanego Tadeusza Sławka czy z najnowszej książki *Uczyć po ludzku* (2023) Witolda Bobińskiego, a także z wypowiedzi nauczycieli zatroskanych o los zniszczonej szkolnej wspólnoty. W jednym z wywiadów Sławomira Iwasiowa jego rozmówca, Bogdan Chęć, dyrektor szkoły podstawowej i nauczyciel przyrody mówi, że: „(...) będziemy się musieli skupić na takich fundamentalnych wartościach, jak relacje, zaufanie i autonomia. Chciałbym, żeby polska edukacja opierała się na tych właśnie trzech fundamentach. To powinno znaleźć odzwierciedlenie w wielu obszarach, między innymi w podstawie programowej, która w takim kształcie, jaki teraz obowiązuje, najzwyczajniej w świecie zniewala nauczycieli. Przeładowanego programu nikt nie jest w stanie ani przyswoić, ani zrealizować. Gubimy to, co najważniejsze w szkolnej edukacji, czyli przyjazne spotkanie dużej grupy społecznej: nauczycieli, uczniów, rodziców”<sup>13</sup>.

Jeżeli radykalnie nie zmienimy programów nauczania i nie uświadomimy sobie, jakie naprawdę powinny być cele edukacji i jakie

miejsce w tej edukacyjnej podróży rozwijającej „sztukę istnienia” powinien odgrywać nauczyciel, to realne stanie się zagrożenie, że wirtualna konkurencja odbierze nam pracę. Chyba że wyłączymy prąd.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> Por. <https://www.filmweb.pl/film/Ona-2013-646395>, data dostępu: 3.06.2023.
- <sup>2</sup> Źródło: [twitter.com](https://twitter.com), data dostępu: 3.06.2023.
- <sup>3</sup> A. Kaźmierska, M. Gikowski, *Ludzkość puszcza stery*, „Tygodnik Powszechny” 2023, nr 16, s. 12.
- <sup>4</sup> E. Kielak, *ChatGPT łamie prawo unijne. Pierwszy kraj już go zakazał. Wkrótce mogą to zrobić kolejne*, [next.gazeta.pl](https://next.gazeta.pl), data dostępu: 3.06.2023.
- <sup>5</sup> Cyt. za: A. Kaźmierska, M. Gikowski, *Ludzkość puszcza stery*, op. cit., s. 18.
- <sup>6</sup> „Sztuczna Inteligencja w edukacji” – wywiad ze Sztuczną Inteligencją, [czn.uj.edu.pl](https://czn.uj.edu.pl), data publikacji: 23.02.2023.
- <sup>7</sup> K. Bielecka, *AI dotarła na polskie uczelnie. Studenci przyznają: śpią się pierwsze piątki dla ChatuGPT*, [wyborcza.biz](https://wyborcza.biz), data dostępu: 3.06.2023.
- <sup>8</sup> Cyt. za: A. Kaźmierska, M. Gikowski, *Ludzkość puszcza stery*, op. cit., s. 15.
- <sup>9</sup> K. Bielecka, *AI dotarła na polskie uczelnie. Studenci przyznają: śpią się pierwsze piątki dla ChatuGPT*, op. cit.
- <sup>10</sup> M. Machura, *Chat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, IBE 2023.
- <sup>11</sup> T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021, s. 16.
- <sup>12</sup> J. Flis, M. Dębski, *Raport. Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym*, Warszawa 2023.
- <sup>13</sup> *Głowa tego nie wytrzyma*, z Bogdanem Chęciem rozmawia Sławomir Iwasiów, *Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje”* 2021, nr 2, s. 17.

## Abstract

### *The price of artificial intelligence*

*The article presents expectations and questions regarding the impact of artificial intelligence on school and academic education, including Polish studies courses. The potential of fast-growing operating systems has been juxtaposed with concerns about their possible unethical uses. In the discussion*

*on these threats, the author sees an opportunity to refresh Polish studies courses, to change the thinking about the goals and methods of education, and about evaluating the progress of pupils and students. ChatGPT discredits those working methods that only require reproduction, as it exposes our acceptance of schematic thinking, ridicules school curricula overloaded with useless knowledge. At the same time, it raises questions about the extent to which broadly understood modernity influences not only the necessary changes in the methods and tools of working with young people, but also our sense of community.*

---

### Anna Janus-Sitarz

Literaturoznawczyni i dydaktyczka literatury, profesor tytularny. Kieruje Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej i Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prowadzi zajęcia i seminaria z zakresu dydaktyki literatury i edukacji teatralnej. Pracowała jako polonistka w szkole podstawowej i w liceum. Wykładała literaturę polską na Uniwersytecie im. Loranda Eötvösa w Budapeszcie. Przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej KNoL PAN. Członkini: Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej, Rady na rzecz Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi”, redakcji czasopism „Polonistyka. Innowacje” oraz „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Redaktor naukowa serii wydawniczej: *Edukacja Nauczycielska Polonisty*. Autorka ponad 150 artykułów naukowych poświęconych dydaktyce literatury, podręczników oraz książek, między innymi: *Lekcje teatru. Książka dla nauczyciela i ucznia* (1999); *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole* (2009); *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje* (2016). Wkrótce zostanie opublikowana nowa monografia pod tytułem *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych* (2023).

# Edukacja między kanonem i przyszłością

---

Lech Witkowski

## „Klasyka” i jej wartość dydaktyczna

Coraz szybsze tempo zmiany społecznej reprezentuje skala rewolucji technologicznych, dziejących się z zawrotną prędkością na naszych oczach, nie zaś – jak to do niedawna było – majaczących gdzieś daleko w nieprzewidywalnej otchłani czasu. Kiedyś ważne zmiany dokonywały się co kilka pokoleń, po dłuższym okresie względnej stabilności, potem przełomy zaczęły się pojawiać wraz z życiem każdego kolejnego pokolenia, a teraz skoki dokonują się za życia jednego pokolenia wielokrotnie, marginalizu-

jąc jedno doświadczenia, a ustanawiając presję innych<sup>1</sup>.

Ta różnica tempa przyspieszeń zasadniczo rzutuje na szanse przejmowania przez młodzież wzorców porządku świata osób dorosłych, zwłaszcza ludzi starych, i na roszczenia instytucjonalne stabilizatorów świata społecznego, nie wyłączając szkół. Bywa, że z nowym tempem i siłą ekspresji powracają zadawnione fanatyzmy i rosną nowe frustracje – zyskujące masy kolejnych rzeczników polaryzujących świat w nienawistnych marszach i ich retorykach.

## **Przyszłość przyspiesza i zaskakuje, także boleśnie**

Same środki dydaktyczne w żadnej postaci medialnej nie są w stanie temu przeciwdziałać. Zaskoczenia pokoleniowe i cywilizacyjne niosą szanse, ale i zagrożenia. Bywa, że wraca kanon zamierchłej patologii, jak nacjonalizm i rasizm, z ich wzorcami osobowymi, a także z patologicznym czytaniem klasyki (na przykład Biblii jako źródła nagonek i drastycznej ewangelizacji). Kanon przeszłości może się zderzać z utopijną wizją uosobień postępu, gdy klasyka zastyga w pomnikowym graniczu praw do niszczenia myśli spoza wyznaczonych ram. Stąd przyszłość bywa albo blokowana w minionych ramach sztywnych tożsamości, albo redukowana do racji nowo kanonizowanych bożków, eliminujących zakłócenia jednokierunkowego marszu. Dydaktyka może być uwikłana w interes obu patologicznych biegunów ustanawiania zdegradowanej przeszłości. Klasyka więc zostaje tu zamknięta na jeden ze skrajnych sposobów, niosących zastyganie myśli w bezrefleksyjności i bucie nowych pokoleń, doświadczających kiczu fałszywego uwznioślenia treści, wynoszonych na ołtarze i pozwalających inne skazywać na śmietnik historii i kultury, przynajmniej w niepamięć, a częściej w stygmat gorszego bezpowrotnie. Jak uwolnić klasykę z tej pułapki?

## **Codziennosc jako wróg przyszłości**

Przyszłość wyłania się w wersjach aktualnych świata, ciągle zderzając się z przygotowaniem wyobraźni i funkcjonowaniem instytucji mających wpływać na kompetencje do radzenia sobie z wyzwaniami, coraz częściej wymagającymi porzucania zastanych standardów i reguł gry społecznej. Dotyczy to także interakcji kulturowych o nowej gęstości i złożoności, pełnej paradoksów, niejednoznaczności i powracającego chaosu w fałszywie

narzucanych schematach porządku i jego sztywnych ramach procedur, kryteriów i presji władczych mechanizmów, zwłaszcza wymuszających posłuszeństwo. Dotyczy to nawet jakości spędzania czasu wolnego, a tym bardziej poczucia sensu w ramach czasu nauki w szkole, od podstawowej po uniwersytety.

Codziennosc rozciągnięta na lata może nieść groźną pustkę, zapełnianą doraźnymi mechanizmami obronnymi, oswajającymi z banałem i jałowością, a tym bardziej patologią nieodpowiedzialności jako normą czy standardem tożsamości. Zaczyna dominować „rytualizacja pozorów”, gdzie doświadczanie czasu pozbawione refleksyjności wypycha w zaniechanie ryzyka, a nawet zmiany, albo w doraźne reakcje i tymczasowość. Przygotowanie do przyszłości okazuje się niemożliwe, a nawet jest utrudniane, gdy obiegowe tryby kształcenia spotykają się z odmową zaangażowanej interakcji, gdy odrywają od nowych technologii i wdrażają bezrefleksyjnie w przestrzeń symboliczną pozbawioną znaczenia dla współczesnego świata, wdrażając do uległości i obojętności. Świat stający się na oczach nowych pokoleń wydaje się wręcz zrywać z mechanizmami narzucanymi przez zastane instytucje i ich porządki adaptacyjne.

Na naszych oczach powstaje świat zdominowany elektronicznie przetwarzaną wizualnością, multimedialnością oraz digitalizacją, zorientowany na spektakle uwodzące skrótami i szybkością przywołań, gdy pośpiech i powierzchowność recepcji blokują możliwość zanurzania się pod powłokę znaków i obrazów, w tym słów, w przestrzeń niewidzialnych znaczeń, wartości i przeżyć. Rozumienie bywa pozbawione pojęć, stąd łatwo można „nie mieć pojęcia” jak wyrażać siebie i jak rozumieć innych oraz ogarniać złożoność poza przestarzałymi konwencjami, prymitywnymi mimo nowoczesnych nośników, jak chociażby skróty dostępne w elektronicznych gadżetach. Empatia staje się coraz trudniejsza, a zarazem odbierana jako zbędna i błędna z perspektywy narcystycz-

nego egoizmu. Obojętność na znaczenia, a tym bardziej wartości, przytłacza poprzez dystans i minimalizowanie własnego zaangażowania poza doraźnym samozadowoleniem.

### **Jak funkcjonuje kultura symboliczna?**

W takiej sytuacji i aurze nagminnie dokonuje się łatwych uproszczeń i polaryzacji. Dualizmy – oddzielające przeszłość i przyszłość, tradycję i nowoczesność, przeciwstawiające zamkniętą edukację szkolną i otwarte stawania się świata – rządzą najczęściej instytucjonalizacją oddziaływań kulturowych, niosąc ogromne szkody i straty, a zarazem uchodzą za oczywiste. Kanon i klasyka, będące wcześniej kulturowym źródłem powstających tożsamości, bywają albo jawnie źle obecne, albo wręcz nieobecne w percepcji świata przez przedstawicieli kolejnych pokoleń, z udziałem i winą instytucji (edukacyjnych, medialnych) formalnego pośrednictwa międzykulturowego. Zresztą szybko kolejne rzesze jednostek, dotknięte „syndromem masowości”<sup>2</sup> stają się nie tylko ofiarami takiego mechanizmu degradacji kulturowej swojego świata, ale wręcz współsprawcami, współnikami w wygodnej zмовie redukcji, a nawet autodegradacji.

Dydaktyka, która nie potrafi pozyskiwać do współdziałania edukacyjnego jednostek w trosce o ich własny rozwój, generuje często mechanizm „tożsamości negatywnej”, zaprzeczającej wartość oferty kulturowej<sup>3</sup>. W związku z tym całe roczniki, środowiska i społeczności są pozbawione i same pozbawiają się często elementarnego wrastania w kulturę, rozumianą jako pamięć symboliczna – wymagająca pracy nad sobą od każdego, kto chce ją wzbogacać i przetwarzać. Potrzeba tymczasem pracy duchowej, występującej poprzez wysiłek chłonnego zanurzania się w głębi symboli, jako niewidzialne środowisko znaczeń w postaci kategorii jako ekranów, pozwalających być twórczym uczestnikiem obiegu idei dla głębszego

wyrażania siebie i pojmowania ekspresji innych. W grę wchodzi także oswajanie się ze światem i jego twórcze przekształcanie, mające materiał dla „oddechu myśli” spoza socjalizacyjnie dostępnych treści wpisanych w tymczasowo dominujące lokalne „wiry redukcji kulturowej złożoności świata”<sup>4</sup>, z których jedynie edukacja ma szansę wyrywać wyobraźnię. Nowe technologie udostępniania znaczeń nie działają automatycznie i nie robią nic „za” ani „dla” odbiorcy; jak już, to zamykają go w swoim wirtualnym świecie, niszcząc potencjalne ścieżki wzrostu kompetencji kulturowych, przeznaczonych dla wzbogacania, a nie zubożania symbolicznej treści stawania się przez człowieka bytem coraz bardziej symbolicznie nasyconym dzięki twórczym spotkaniom z różnicą przetwarzaną dla własnej tożsamości duchowej. Dokonuje się to w interakcjach zanurzonych w dziedzictwie historycznym i otwierających go na nieprzewidywalność przyszłości, mimo podejścia zwykle wyposażonego w narzędzia oporu i przetworzeń nie zawsze twórczych.

### **O możliwości pochwały klasyki poza klasycyzmem**

Coraz rzadziej w świecie (po)nowoczesnym mówi się i pisze o „klasyce” dzieł kulturowych, uważając ją za kwestię zbyt przebrzmiałą i podlegającą odsunięciu od zadań programowych edukacji, gdy ta podlega rzekomo nieustannej „modernizacji”.

Klasyczne dzieła anonsowane jako „arcydzieła” są często traktowane jako pomnikowe, ale dla innych epok, i bywają redukowane przede wszystkim do (wy)bryków streszczeń, namaszczonych podręcznikowych czy gołosłownych afirmacji albo ostatecznych krytyk i przewyciężeń. Zarazem klasycy bywają negowani jako skazujący ich przywołujących na zbędny i szkodliwy eksces „klasycyzmu” w zasadniczej opozycji do wspomnianej modernizacji, będącej przeja-



wem rzekomo jedynie słusznego uwalniania się od przeszłości przez „nowoczesność”. Czytanie klasyki w błędnym (naiwnym, powierzchownym skrótowym i bezrefleksyjnym) jego szkolnym praktykowaniu ciągle sprowadza się niestety do pytania „co autor miał na myśli?” na inny czas, zamiast dociekania: „jak autor daje do myślenia czytelnikowi i w czym jest znaczący?” dla współczesności. Kanon afirmowany jako klasyczne dokonanie może uchodzić za pozbawiony znaczenia i wymuszany jedynie przez anachroniczny program wdrażania w świat miniony.

Nauczyciele często nie wiedzą, że uwalnianie tekstów od wrażenia anachronizmu w praktyce ich przywołania jest podstawowym warunkiem tego, aby były one znaczące w czymkolwiek i by nie były unicestwiane w ich funkcji kulturowej. By nie stawały się obiektami „niemymi kulturowo”. Nowoczesność nie znosi bezkarnie orientacji na „rytualizację pozorów”, jak to wyrażał Pierre Bourdieu, które skazują edukację na gołostowne dekretowanie wagi i znaczenia materii symbolicznej, czyniące interakcje kulturowe w edukacji jałowymi, i stymulującymi stagnację rozwojową. Kultura symboliczna udostępniana jest wówczas dydaktycznie w pozorowanym rytuale szkolnym w banalizowane, ignorowane i słypane dostępy do bogactwa impulsów duchowych, niezbędnych do dopełniania jakości życia i zdolności przeżywania i afirmacji wartości w wysiłku sprostania kolejnym wyzwaniom coraz gwałtowniej narastającej przeszłości.

Tymczasem potrzebne jest zachęcanie do nowych odczytań, inspiracji, wpisanych w triadę żywego kontaktu z kulturą poprzez „efekty wybuchowe”, niosące przeżycie burzenia naiwności, przebudzenia otwierającego oczy na wielkie impulsy dające do myślenia, aby z nich dało się przetworzyć życiodajne impulsy dla własnej tożsamości, wzbogacając jakość wrośnięcia w kulturę, wzrostu potencjału wyrażania siebie i wyrastania do zadań czekających współcześnie<sup>5</sup>.

## **Biurokratyczne ingerencje w żywą tkaninę tekstów**

Odpowiedzialność za unowocześnianie edukacji najczęściej jest jedynie wpisana w proces zdominowany operacjami budowania minimum programowego dla edukacji, z perspektywy doraźnych wizji tego, co jest przydatne dla terażniejszych przygotowań do przestrzeni społecznej, w tym do minimalnych kompetencji niezbędnych do pełnienia ról z rynku pracy. W grę też wchodzi rozmaite tarcie ideologiczne i polityczne z udziałem administratorów w sferze treści edukacyjnych. Funkcjonują one w przestrzeni napięć zwłaszcza między konserwatywnym oraz liberalnym podejściem, z których oba uwalniają myślenie o klasyce od traktowania jej jako medium żywego wprowadzania w świat współczesny w jego wymiarze symbolicznym.

W konserwatywnym podejściu klasyka staje się fundamentem degradującego „klasycyzmu” jako zamkniętej bazy wzorców niezbędnych i wystarczających do życia w ich egzegezie niepodlegającej namysłowi, a tym bardziej korekcie. Negowanie tak skrajnej wykładni statusu „klasyki” objawia się najczęściej odmową uznania jej wartości w ogóle, stąd treści historyczne popadają w niełaskę jako rzekomo zamknięte w odniesieniach do świata już nieistniejącego czy pozbawionego znaczenia dla współczesności, mającej prawo do buntu i tworzenia nowej „epoki” na nowych podstawach. Może to wyrażać się tak zasadniczą „instrumentalizacją” wiedzy i kompetencji kulturowych, w ramach której liczą się procedury i umiejętności praktyczne, a nie potencjał refleksyjności odraczącej czy podważającej obowiązujące, na nowo ustanowione konwencje zachowań społecznych. A przecież są też radykalne instrumentalizacje ideologiczne kultury symbolicznej, redukujące dopuszczane treści do założonych funkcji stabilizujących zachowania pod wzorce kontroli



i sterowania. Usuwa się przez to treści niosące potencjał refleksyjności i krytycyzmu wobec mechanizmów władczych, eliminuje możliwość zadawania pytań i szukania alternatyw, wręcz deficyty i deprivacje kulturowe bywają „wyzierane”, z pozbawieniem świadomości tego, jakie straty wchodzi tu w grę<sup>6</sup>. Podręczniki szkolne, a nawet media publiczne potrafią tak zredukować przestrzeń myśli, że jest ona pozbawiona poczucia braku, a tym bardziej funkcjonuje bez buntu na wyrządzaną tym trybem szkodę, typową dla egzystencji „zmarniałej”<sup>7</sup>.

### **Między konserwatywnym i liberalnym traktowaniem tradycji w kulturze**

Pokazywałem już osobno rozmaite strategie edukacyjne dotyczące traktowania tradycji w programach szkolnych<sup>8</sup>.

Jedna z nich, zwana najczęściej konserwatywną, operuje transmisją międzykulturową, traktując tradycję jako źródło minimum obowiązującej inicjacji kulturowej, wpisane w dziedzictwo symboliczne klasycznych tekstów czy innych bytów kulturowych (obiektów uchodzących za ponadczasowe „arcydzieła”) o nieprzemijającej wartości, a przynajmniej takiej, o którą nieustannie trzeba się upominać wobec kolejnych pokoleń, aby o nich nie zapominały, czy przynajmniej umiały je kojarzyć w obowiązujących lokalnie sądach. Stąd znana formuła, przed którą przestrzegał Witold Gombrowicz w *Ferdydurke*, wskazująca na to, że często efektem takiego oddziaływania jest powielanie, ale nieprzeżywanie, niedoświadczanie ani emocjonalnie, ani intelektualnie i pozbawione znaczenia rozwijającego duchowość odbiorcy. Ilustrowało to sformułowanie „Słowacki wielkim poetą był”, jako niezbędne i wystarczające w trybie weryfikacji minimum socjalizacji człowieka „wyształconego”, choć nieukształtowanego tymi treściami we własnej wrażliwości, wyobraźni i woli otwierania się na ten obszar zjawisk sym-

bolicznych w kulturze. Przestaje ona jako środowisko znaczeń być „glebą symboliczną”, w którą warto wrastać i zyskać potencjał wyrażania siebie i rozumienia wartości ekspresji innych, a przede wszystkim operować takimi treściami w aktualnej sferze zadań i wyzwani egzystencjalnych. Egzekwowana jest zubożona egzegeza, niezależna od przemian świata i postaw odbiorców, których niechęć czy opór wymagają łamania jako wyraz niedojrzałości kulturowej.

Stąd też próbą radykalnego antidotum na taką perspektywę było (neo)liberalne afirmowanie tradycji jako przestrzeni możliwych interpretacji, śmiało pozbawianych rygorów obowiązujących i absolutyzowanych konwencji. Tu zachętą jest sięganie do wykładni stających się spuścizną transgresyjnych zabiegów zorientowanych na oryginalność i śmiałość indywidualnej reakcji, zespalającej znaczenia w nowe ich konstelacje poza kanonem interpretacji jako kluczem zamykającym dostęp do pokładów znaczenia stanowiących, jak to wyrażał Hans-Georg Gadamer „nadwyżkę semantyczną” myśli, nieustannie dającą znać w nowych jej odczytaniach. Stąd niezgoda na operowanie treściami martwymi w ich odbiorze dla odbiorcy.

Najpełniejszym chyba wyrazem takiej strategii była postawa słynnego nauczyciela z powieści i filmu *Stowarzyszenie umarłych poetów*, gdzie warunkiem afirmowania i chronienia rozwoju potencjału poetyckiego uczniów było dopuszczenie ich buntu wobec kanonu lektur z historii poezji, łącznie z usuwaniem zalecanych treści z zestawu obowiązującego i afirmowanego. W gestach buntu chroniącego żywego ducha poetyckiego młodych czytelników można było rzucać wyzwanie programowi szkolnemu poprzez wyrywanie kartek z podręczników z historii literatury w trybie odmowy uznania wartości tego, co starsze pokolenie narzucało, samo zresztą już nie będąc przekonującym strażnikiem egzekwowanych treści. Kanon przestaje tu obowiązywać, jeśli uchodzi za martwy, mimo że jest narzucany programowo.

Domaganie się uznania treści martwych z przeszłości za klucz do współczesności niszczy poczucie prawa do życiowej obecności treści wyłaniających się z przestrzeni nowych wyzwań i inspiracji, jakie klasykom się nawet nie śniły. Rzecz jednak w tym, że wystarczy bunt przeciwko martwicy szczątków znaczeń zabijanych w ich szkolnych, podręcznikowych afirmacjach, aby okazało się, że teksty już przysypane patyną wzniołej acz pustej interpretacji mogą przemówić zupełnie inaczej, gdy uwolnić je od obowiązujących schematów i zawężeń historycznych.

### **Między społecznym radykalizmem i dekonstrukcją dialogiczną kultury**

Tradycja, nawet wpisana w klasykę literatury, może być także przedmiotem zabiegów modernizujących w sensie selektywnej adaptacji do aktualnie pożądanых postaw, na przykład w zakresie podejścia organicznego, pozytywistycznej pracy u podstaw czy romantycznego zrywu. Podobnie da się wskazywać oddzielanie treści „postępowych” od uznanych za „przeżytki” w walce o nowoczesność społeczną, organizującą nowy ład, oparty o nowe zasady porządku, przekształcające zasadnicze ramy organizacji instytucji i trybów funkcjonowania władzy i tworzenia wizji odpowiedzialności społecznej.

Nie darmo Maria Janion, ogłaszając „koniec paradygmatu romantyzmu”, w istocie upominała się o to, abyśmy wbrew lokalnej polskiej redukcji wyobrażeń o poezji romantycznej byli w stanie wyjść poza konteksty walki z caratem w stronę perspektywy bardziej uniwersalnej w romantyzmie europejskim. Ten uwypuklał etos walki „człowieka faustycznego” z jego wyzwaniem wpisany w siły zła, z jakimi zawiera się często duchowe układy, przesądzające o degradacji człowieka, czy czyniące go zakładnikiem pułapek losu, z którym trzeba umieć toczyć spór na życie i śmierć o własną godność człowieczeństwa. Oczywiście, może to wracać w odzyciu etosu walki

---

*Banalizacje edukacji, fale zgiełku wokół treści wypranych ze znaczenia nie tylko nic nie mówią uczniom, ale oduczają refleksyjnego podejścia do kultury. Nie przypadkiem Olga Tokarczuk w „Czułym narratorze” mówi o „epidemii bezrefleksyjności”, szerzonej w trybie pośpiechu i powierzchowności lektur, z czym niezależnie współbrzmia swoimi wcześniejszymi ujęciami Peter Sloterdijk w „Krytyce cynicznego rozumu” czy Jean Baudrillard w „Ameryce”.*

---

z władzą, jak to osiągnął Tadeusz Dejmek w słynnej inscenizacji *Dziadów* Adama Mickiewicza z 1968 roku, uwalniając kontekst walki z caratem od historycznej otoczki, przebrzmiałej dla młodego pokolenia, a niosącej potencjał dla nowej eksplozji podmiotowości politycznej i kulturowej, łącznie z wyzwaniem rzucanym Bogu.

### **Iluzje i pułapki kanonizacji treści kulturowych**

Nie wystarczy rzecz jasna jedynie formalne umieszczanie klasyki w kanonie lektur szkolnych – tak jak robią to politycy, występujący jako administratorzy edukacji, nalegający, by coś wykluczyć z listy lektur obowiązkowych w szkole lub

coś do niej włączyć, podnosząc formalnie do rangi „kanonu”, czy rzekomo wykluczając szkodliwy wpływ niechcianych treści.

Zwykle nie bierze się pod uwagę skali oporu uczniowskiego z jednej strony, dewastującej siły banalizacji szkolnej czy powierzchownych wykładni z drugiej, a tym bardziej stępienia wrażliwości na treści kulturowe w przyszłości, jeszcze w innej perspektywie. Banalizacje edukacji, fale zgiełku wokół treści wypranych ze znaczenia nie tylko nic nie mówią uczniom, ale oduczają refleksyjnego podejścia do kultury. Nie przypadkiem Olga Tokarczuk w *Czułym narratorze* mówi o „epidemii bezrefleksyjności”, szerzonej w trybie pośpiechu i powierzchowności lektur, z czym niezależnie współbrzmia swoimi wcześniejszymi ujęciami Peter Sloterdijk w *Krytyce cynicznego rozumu* czy Jean Baudrillard w *Ameryce*<sup>9</sup>.

Bojącym się obecności Gombrowicza w kanonie lektur spieszą donieść, że z mojego doświadczenia i obserwacji studentów filozofii czy pedagogiki sam fakt, że miało się kontakt z jakimiś treściami i ma się je „z głowy”, owocuje aprioryczną odmową poważnego zaangażowania poznawczego i włączenia z nich czegokolwiek jako znaczącego, otwierającego oczy, wzbogacającego na przyszłość. Dopiero zaskakująco inne odczytanie Gombrowicza obnaża iluzoryczność „przerobienia” jego idei, sprowadzonego w istocie do „przerobienia na szaro”. Traktowany w trybie szkolnych lektur Gombrowicz traci wszelki pazur niepokory i samodzielności w myśleniu przeciw stereotypom, co powinno być bliskie buntowi młodzieży szkolnej, a nie jest z winy nauczycieli i samych uczniów i studentów niezdolnych do wysiłku wydobywającego „wybuchowe” impulsy z tej twórczości. Stąd paradoksalnie obecność Gombrowicza w szkolnej ramie często zabija go dla kultury pozaszkolnej, czego wyrzucający go z kanonu zdają się nie wiedzieć. Sam gest wykluczenia wzmacnia potencjał „subwersywny” tej twórczości, czyli daje efekt dokładnie odwrot-

ny od zamierzonego, dopóki nie zadziała presja cenzury czy wręcz listy ksiąg zakazanych rodem z inkwizycji.

Nie było przypadkiem, szerzej patrząc, że pojawił się postulat (Janusz Sławiński), by kanon klasyczny literatury wręcz chronić przed umieszczeniem go na liście obowiązkowych lektur szkolnych, zważywszy na to, co szkolna polonistyka z nimi potrafi zrobić. Nie zdziwiła mnie wypowiedziana kiedyś w rozmowie opinia Krzysztofa Pomiana, przeciwnego umieszczeniu obowiązkowemu filozofii w programie nauczania w liceach, zważywszy na to, co by za taką „filozofię” po operacjach szkolnych uchodziło, degradując zarówno filozoficzną refleksyjność uczniów, jak też sam potencjał krytyczny filozofii. Oczywiście to tylko oznacza, że dla przyszłości edukacji trzeba poszukiwać nowych strategii i form kontaktu pokoleń z filozoficznym dziedzictwem, jako matecznikiem potencjału autonomii myślowej, tak niebezpiecznej dla zwolenników sprawowania „rządu dusz” z pozycji władzy politycznej, ideologicznej czy światopoglądowej. Każdego filozofa, zaczynając od Sokratesa i jego wzorca mądrości, można potraktować w sposób przekreślający, a nawet wręcz unicestwiający wartość inspiracji i przebudzenia duchowego do troski o siebie i własny rozwój duchowy i kulturowy. Każdy przedmiot dydaktyki można unieważnić – zniechęcając do traktowania go na serio dla siebie samego.

### **Zakończenie: o postawach kulturowych w dydaktyce**

W tle sposobów traktowania tradycji i wskazywania jej kanonu czy ustanawiania ram i stylu obowiązującej klasyki do głosu dochodzi wizja człowieka wyzwolonego, wykształconego, stanowiącego ideał i podstawę przekazu kulturowego.

Raz może to być „kapłan” obowiązującej prawdy, stojący na straży egzekwowania choćby i formalnego rytuału wierności wskazanej kano-

nizacją spuścizny. Innym razem w grę wchodzi zachęta do postawy „artysty” duchowego, przetwarzającego w indywidualnie postrzeganej twórczości materiał dziedzictwa symbolicznego na nowe obiekty, zespalające sekwencje znaczeń w układy nawet wcześniej zakazane. W innym przekroju do głosu może dojść radykalne zaangażowanie społeczne, przebudowujące strukturę znaczeń, afirmując odpowiedzialność za solidarne uwalnianie przestrzeni interakcji symbolicznych od indywidualizmu lub absolutyzowanej konwencji. Ostatecznie też zaczyna znaczyć samo otwieranie przestrzeni znaczeń, nasycając ofertę edukacyjną, różnicą stanowiącą podstawę budowania horyzontu myślenia z pozycji chłonnego i twórczego „czytelnika” otwartego świata lektur. Wówczas do głosu dochodzi wyzwalenie duchowe, dzięki uwalnianiu się od ograniczeń miejsca socjalizacji i zawężonego zakresu treści stanowiących zaplecze „antropotechnik” dostępnych w budowie tożsamości kulturowej i społecznej. Ten ostatni mechanizm decentrujący jest najtrudniejszy edukacyjnie, ale on też najczęściej zjawia się spoza instytucji szkolnej, wymuszając najczęściej nieudane jej adaptacje lub podwójnie destrukcyjny rygorizm: dla niej samej, jak i dla jej podopiecznych. Wówczas dydaktyka staje się zakładnikiem „dydaktyzmu” jako schematycznego działania czyniącego znaczenia martwymi, zatem obojętnymi konwencjami, choć dopuszczonymi w rytuale pozorującym normalność funkcjonowania edukacji. Tak normalizuje się patologię wpisaną w funkcję edukacji, pozbawioną otwarcia na nieprzewidywalną przyszłość, niedającą się zamknąć w dostępnych aktualnie ramach woli działania, zdolności myślenia, jakości wyobraźni.

Przyszłość dydaktyki zależy w szczególności od uwalniania jej od ram metodyk, technik i rygorów formalnych, z otwarciem na kulturowe typy postaw nauczycielskich, z których przynajmniej dziesięć opisał i przeanalizował Peter Sloterdijk<sup>10</sup>:

guru, mistrza buddyjskiego, apostoła, filozofa, sofisty, politechnika, trenera, wirtuoza, pisarza jako twórcy, naukowca – wszystko dla dopełniania i modyfikowania wyobrażeń tradycyjnego nauczyciela przedmiotu o normie interakcji dydaktycznej. W szczególności wymaga to uwolnienia myślenia o autorytecie pedagogicznym od typowych trzyczciestu „zabobonów”, jakie opisałem, przeciwstawiając im wizję autorytetu „u stóp” jako stanowiącego dwoiste wyzwanie „autorytu przejścia”.

Najpewniej więc nie da się wskazać jednej jednorodnej postawy zbawiennej dla oddziaływań dydaktycznych, a raczej jest potrzebny ich splot dynamicznie, więc i naprzemiennie dobierający środki do specyficznych sytuacji, korzystający z mądrości różnych kultur i uwzględniający potrzeby duchowe dla rozwoju konkretnych jednostek. Poza objętością tych rozważań pozostaje włączenie do nich idei nauczyciela jako „strażnika doświadczenia progowego” w sensie antropologicznej kategorii *liminality*, co postulował już dawno Peter McLaren z perspektywy radykalnej pedagogiki<sup>11</sup>. Wrócić do tego warto odrębnie.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> Pisała o tych zmianach tempa zmiany Margaret Mead w klasycznej pracy *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000.
- <sup>2</sup> Por. José Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, przeł. P. Niklewicz, H. Woźniakowski, wstęp J. Szacki, Warszawa 1982. Zjawiska narcyzmu zdominowanego zadowoleniem z własnej przeciętności, niegotowość do wysiłku przekraczania swoich ograniczeń, postawa roszczeniowa i ucieczka od odpowiedzialności za własny rozwój, a także odraczenie myślenia o stającej się przyszłości, oznaczają często ostantacyjne „moratorium rozwojowe”, w rozumieniu Erika H. Eriksona, uszkadzające w dłuższej perspektywie jakość tożsamości w stronę „człowieka masowego”.
- <sup>3</sup> Por. rozdział na ten temat w pracy: L. Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków 2015.
- <sup>4</sup> Tak funkcjonuje „logika socjalizacji”, która może nadmiernie zredukować jakość myśli, języka i zanurzenia

w przestrzeni symbolicznej, wymagając edukacyjnej desocjalizacji otwierającej horyzonty nasycone różnicą, skłaniając do „mechanizmów decentracyjnych”, jako warunków rozwoju i wzbogacania komunikacji. Pisałem o tym, wykorzystując *Sztukę powieści* Milana Kundery, czy teorię działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa. Por. L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Toruń 2009.

- 5 Sygnalizuję tu odniesienie do perspektywy, jaką udostępniła swoją twórczością Hermann Hesse z jednej strony, a Helena Radlińska w jej kulturowej wizji pedagogiki społecznej z drugiej. Por. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, wyd. 2, poprawione, Łódź 2010. Patrz także: L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków 2014.
- 6 O „wyzerowaniu” strat pisał analitycznie Zbigniew Kwieciński w swoim znaczącym esej *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olszyn 2000.
- 7 Wystarczy przywołać tytułowe pytanie słynnego wiersza Friedricha Hölderlina: *Cóż po poecie w czasie marnym?* Sekret formuły tkwi w ukrytym sensie marności jako zmarniałej egzystencji.
- 8 L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007, s. 193–209.
- 9 Por. O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Kraków 2020; P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. i wstępem opatrzył P. Dehnel, Wrocław 2008; J. Baudrillard, *Ameryka*, przeł. R. Lis, Warszawa 1998.
- 10 Por. P. Sloterdijk, *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, przeł. J. Janiszewski, słowo wstępne A. Żychliński, Warszawa 2014, s. 384–412.
- 11 Por. P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures*, Lanham – Boulder – New York – Oxford 1999.

## **Abstract**

### **Education between canon and the future**

The article considers the following issues: (1) The process of future speeding up and surprising us, sometimes painfully, (2) Everyday experience as an enemy of the future, (3) The functioning of symbolic culture, (4) The possibility of appraising of classics beyond the classicism, (5) Bureaucratic interferences into the fabric of the text, (6) Conservative and liberal treatment of traditions in culture, (7) Social radicality and dialogic deconstruction of culture, (8) Illusions and traps of canonizations of cultural content, (9) Conclusion: cultural attitudes in education.

---

### **Lech Witkowski**

Filozof i pedagog. Profesor zwyczajny nauk humanistycznych. Prowadzi badania i wykłada w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku. Członek Rady Fundacji na rzecz Myślenia im. Barbary Skargi. Autor wielu artykułów naukowych i monografii poświęconych zagadnieniom związanym z filozofią wychowania i pedagogiką społeczną. W ostatnich latach opublikował między innymi tomy: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury* (2018); *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* (2015); *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* (2014).

# Szkoła przyszłości

---

Klaudyna Bociek

## Zdalna czy stacjonarna – jak będzie wyglądała edukacja jutra?

### Edukacja i chaos

Do czasu ogłoszenia w Polsce i na świecie pandemii COVID-19 w 2020 roku pojęcie „kształcenie na odległość” przywodziło na myśl głównie „Szkołę w Eterze” („School of the Air”), pionierską inicjatywę Australijczyków, którzy – zważywszy na wielki obszar swojego państwa-kontynentu – uczyli dzieci zdalnie już od 1951 roku<sup>1</sup>. Były to oczywiście czasy „przedinternetowe”, a nauka odbywała się z wykorzystaniem łączności radiowej. Warto dodać, że edukacja ta miała charakter hybrydowy, ponieważ dzieci kontaktowały się z nauczycielami przez radio, spotykały stacjonarnie (w ramach tygodni *get-together*) oraz wysyłały prace zaliczeniowe pocztą<sup>2</sup>.

Jak pokazała pierwsza edycja ogólnopolskiego badania „Edukacja zdalna w czasie pandemii”,

przed jej wybuchem 85,4% badanych nauczycieli w naszym kraju nie miało żadnych wcześniejszych doświadczeń z nauczaniem zdalnym<sup>3</sup>.

Autorki drugiej edycji tego badania zwróciły uwagę na mieszane uczucia nauczycieli odnośnie kształcenia na odległość<sup>4</sup>. Wielu krytykowało chaos informacyjny, brak jasnych wytycznych i wsparcia systemowego. Problematiczne były braki sprzętowe oraz niepokojące zjawiska, przede wszystkim uczniowie znikający z systemu edukacji, a także – zupełne *novum* – znikający nauczyciele (pedagodzy, którzy zaniechali nauczania zdalnego)<sup>5</sup>. Pozytywnym skutkiem kształcenia na odległość w opinii nauczycieli było, między innymi, utworzenie licznych internetowych grup społecznościowych, na których dzielili się materiałami i wsparciem. Nowe narzędzia i metody pracy poznane w czasie zamknięcia szkół nauczy-



cieli zamierzali stosować także w dalszej pracy zawodowej<sup>6</sup> (warto jednak zaznaczyć, że najczęściej wykorzystywanymi przez nauczycieli źródłami do przygotowywania zdalnych lekcji były YouTube i inne serwisy wideo – korzystało z nich 84% badanych nauczycieli)<sup>7</sup>.

## Znikające dzieci

Ubóstwo źródeł, z których nauczyciele korzystali, przygotowując zdalne lekcje, można do pewnego stopnia tłumaczyć zamknięciem szkół i niektórych bibliotek (biblioteka pedagogiczna, w której pracuję, była przez niemal cały okres *lockdownu* jedyną otwartą biblioteką w Olsztynie). Pandemia odsoniła jednakże niskie kompetencje cyfrowe polskich nauczycieli<sup>8</sup>. Problemem było nie tyle to, że wielu nauczycieli nie umiało korzystać z niszowych narzędzi internetowych, dzięki którym lekcje mogłyby się charakteryzować ponadprzeciętną atrakcyjnością, ale przede wszystkim fakt, że nie mieli opanowanej umiejętności obsługi podstawowych funkcji najprostszych platform służących do prowadzenia wideokonferencji. Bardzo szybko pojawiło się w przestrzeni edukacyjnej patologiczne zjawisko tak zwanych rajdów na e-lekcje<sup>9</sup>. Polegało ono na dołączaniu do zajęć osób trzecich, złośliwie uniemożliwiających prowadzenie lekcji, poprzez głośne puszczenie muzyki, wyzywanie nauczyciela, publikowanie obscenicznych treści na internetowej tablicy itp. Było to możliwe, ponieważ niektórzy uczniowie dla żartu udostępniali linki do lekcji osobom postronnym. Wielu nauczycieli natomiast nie miało wystarczających umiejętności, aby uniemożliwić *patostreamerom* udostępnianie treści na ekranie czy wyłączyć mikrofon konkretnym uczestnikom spotkania<sup>10</sup>. Nagrane „rajdy” na lekcje były następnie zamieszczane na serwisach społecznościowych, takich jak YouTube, Facebook czy Instagram. Bezradność pedagogów stanowiła rozrywkę dla niektórych uczniów, znudzonych nieatrakcyjnymi lekcjami

zdalnymi i zmęczonych godzinami spędzonymi przed komputerem.

Zderzyły się tutaj dwa problemy. Jednym z nich były niskie kompetencje cyfrowe nauczycieli. Warto jednak zauważyć, że zawód ten zdominowany jest przez osoby starsze – średnia wieku nauczycieli w Polsce to obecnie 47 lat<sup>11</sup>. To zjawisko powszechne w całej Europie: według danych Eurostatu, na ponad 5 milionów europejskich nauczycieli (z czego 73% to kobiety) tylko 7% jest w wieku poniżej trzydziestu lat, natomiast niemal 40% to osoby powyżej pięćdziesięciu lat<sup>12</sup>. Oznacza to, że obsługa narzędzi cyfrowych jest dla nich umiejętnością nabytą, nierzadko dopiero w dorosłości. Ponadto nauczyciele są specjalistami w różnych dziedzinach: to, między innymi, poloniści, fizycy, historycy, geografowie czy germaniści, trudno zatem oczekiwać, by wszyscy byli równocześnie ekspertami w odrębnej dziedzinie naukowej, jaką jest informatyka. Pandemia, jak wspomniano w cytowanych raportach, ujawniła brak wsparcia systemowego – nauczyciele byli zostawieni sami sobie, musieli samodzielnie uczyć się obsługi nieznanymi programów i sensownej transpozycji materiałów edukacyjnych ze świata realnego do wirtualnego. Był to wielki wysiłek, z którym musieli radzić sobie pod dużą presją czasową i społeczną, nie wspominając o własnych problemach wynikających z faktu, że – jak wszyscy inni obywatele – tkwili od miesięcy zamknięci w domach ze swoimi rodzinami.

Drugim problemem, który ujawniły wspomniane „rajdy” na e-lekcje, była pogarszająca się kondycja psychiczna dzieci i młodzieży. Pojawiło się wówczas zjawisko „znikających dzieci”. Sytuacja przedłużającego się *lockdownu*, „stanu wyjątkowego” – w którym nie można było pójść ani do szkoły, ani do kina, wyjścia do kościoła czy do sklepu były ograniczone, a organizowanie spotkań towarzyskich zakazane (wszystko w imię troski o zdrowie fizyczne obywateli) – przyniosło ogromne straty w zakresie zdrowia psychicznego miesz-

kańców całego globu, w którym te zakazy (w Europie – z wyjątkiem Szwecji) były wprowadzane. Ten okres zakazów i niepewności, przejawiający się głównie w trwałej rozłące rodzin i przyjaciół, w utrzymujących się wśród ludzi: atmosferze podejrzliwości i poczuciu zagrożenia, był szczególnie trudny do zniesienia dla młodych ludzi, których naturalną potrzebą rozwojową jest przebywanie wśród rówieśników i budowanie relacji.

### **Informacje zamiast relacji**

Magdalena Sękowska, psycholożka i psychoterapeutka, dyrektorka Kliniki Uniwersytetu SWPS Rodzina – Para – Jednostka w Poznaniu, w trakcie pandemii opisywała problemy uczniów sfrustrowanych edukacją zdalną. Zwracała uwagę na fakt, że otrzymują oni jakąś pulę informacji, oglądają filmiki, nawet czytają książki, ale nie mają fizycznego kontaktu z rówieśnikami, co jest zresztą charakterystyczne dla społeczeństwa informacyjnego, w którym żyjemy. Młodzież w trakcie edukacji zdalnej otrzymywała informacje, ale nie relacje<sup>13</sup>. „Mówimy o autyzmie cyfrowym. Przez to, że nasz mózg dostaje taką masę informacji, potencjalnie dowiadujemy się bardzo dużo na temat świata, ale nie przeżywamy tego wszystkiego. Dowiadujemy się, jak to jest, kiedy się pojedzie na wyprawę do Afryki, dowiadujemy się, co było na ślubie kogoś, dowiadujemy się o wyprawach w kosmos, o tym, co było przed II wojną światową i tego, jaka może być przyszłość. I wszystko to wchodzi w obszar mózgu odpowiedzialny za przetwarzanie informacji, natomiast nie są pobudzone te obszary, które odpowiadają za bezpośrednie doświadczenie, za to, że coś przeżywam, coś robię, doświadczam. Ludzie przestali doświadczać, tylko czytają o doświadczeniu. Nasz mózg nie rozwija się w sposób zintegrowany. Mniej pobudzone są rejony mózgu odpowiedzialne za tworzenie nowych szlaków, nowych strategii. A my jesteśmy istotami relacyjnymi. Ta nadmiarowość dostępu do różnych

technologii jest dla nas otwierająca w sensie przyjmowania informacji, ale w sensie przeżyć jest ograniczająca”<sup>14</sup> – twierdzi Sękowska. Rosnące wśród młodzieży poczucie przygnębienia i bezsensu, przeciążenie edukacją na odległość (często ponad osiem godzin dziennie spędzanych przed ekranem)<sup>15</sup> kończyło się nierzadko decyzją o niewłączaniu komputera i nieuczestniczeniu w zdalnych lekcjach – „zniknięciem” z systemu edukacji. Trzy lata pandemii to dla tysięcy dzieci i nastolatków trudne do odrobienia straty w zakresie rozwoju psychicznego i społecznego. Obszary rozwoju fizycznego i poznawczego także zostały zaburzone – ograniczona mobilność, zamknięte szkoły, biblioteki i instytucje kultury przyczyniły się do tego, że choć nauczyciele robili, co mogli, by uczniowie nie stracili roku, poziom przyswojonej przez nich wiedzy nie był zadowalający. Przyszłe pokolenia będą być może sprawdzały zdawalność egzaminu ósmoklasisty czy maturalnego w latach „popandemicznych”, ale nie będą to miarodajne dane, ponieważ wiemy, że wymagania egzaminacyjne były obniżane, aby nie krzywdzić uczniów, którzy mieli utrudniony dostęp do wiedzy. Warto o tym pamiętać, kiedy za kilka lat będziemy oceniać, czy edukacja zdalna była udanym eksperymentem.

### **Uniwersytet na odległość?**

Kształcenie na odległość dotknęło także uczestników szkolnictwa wyższego. Miałam okazję w nim partycypować, zarówno jako nauczyciel akademicki – od pierwszych dni pandemii, jak również jako studentka (słuchaczka studiów podyplomowych) – pod koniec stanu epidemii, a później stanu zagrożenia epidemicznego, odwołanego 1 lipca 2023 roku<sup>16</sup>.

Perspektywa nauczycielska pokrywa się w dużej mierze z tym, co przez ostatnie trzy lata opisywano w licznych badaniach. Brak bezpośredniego kontaktu ze studentami jest problematyczny

ny. Nie tylko dlatego, że weryfikacja obecności jest kłopotliwa czy że trudno mieć pewność odnośnie uczciwego przebiegu egzaminów pisemnych. Niełatwo prowadzić wykład i nie widzieć twarzy słuchaczy; mówić i nie być w stanie dostrzec porozumiewawczych uśmiechów czy min zdradzających, że jakieś treści należałoby ująć inaczej, bo ktoś czegoś nie zrozumiał. Wykład nie jest bowiem audycją radiową – zakłada interakcję z podmiotem oddziaływań, które mają charakter nie tylko dydaktyczny, ale także wychowawczy. Tymczasem mówienie przez kilka godzin dziennie do ekranu, na którym wyświetla się tylko własna twarz, jest doznaniem schizofrenicznym. Większość studentów rezygnowała z włączania kamerki internetowej podczas wykładów. Problem ten dotyczył także uczniów szkół podstawowych i średnich<sup>17</sup>.

Dostrzegam oczywiście również zalety kształcenia na odległość. Obecnie realizuję w sposób zdalny własne doskonalenie w ramach studiów podyplomowych. Dzięki tej formie realizacji programu mogłam uczestniczyć we wszystkich zjazdach, pomimo chorób, które wielokrotnie zatrzymywały mnie w domu. Gdybym studiowała stacjonarnie, nie byłabym w stanie jechać z gorączką na uczelnię oddaloną o pięćset kilometrów od miejsca zamieszkania. To dzięki takiej formie nauki mogłam wybrać uczelnię z dobrymi specjalistami w dziedzinie, która mnie interesuje, i nie ograniczać się do swojego miasta. Nie musiałam również zwalniać się z pracy, aby dojechać na weekendowe zjazdy. Zajęcia odbywają się w czasie rzeczywistym, więc w pewnym sensie niewiele różnią się od wykładów na uczelni. Można zatem powiedzieć, że edukacja zdalna to nie tylko ratunek w strasznych czasach *lockdownu*, ale także znakomite rozwiązanie w czasie „nowej normalności”, wygoda, szansa na podnoszenie poziomu scholaryzacji i doskonalenie zawodowe zabieganego społeczeństwa.

Mankamenty edukacji zdalnej, które opisałam z perspektywy wykładowczynie, dostrzegam także

jako studentka. Zauważam więcej słabych stron tej „zdystansowanej edukacji”: swobodne podejście do nauczania i uczenia się; niskie kompetencje cyfrowe nauczycieli akademickich; korzystanie przez studentów wyłącznie ze źródeł internetowych (wykładowcy rzadko polecają literaturę tradycyjną); „martwe dusze” na zajęciach (logowanie się studentów na platformie wideokonferencyjnej dla obecności, lecz wykonywanie w tym czasie czynności dnia codziennego – często za przyzwoleniem wykładowców); nieformalny ubiór wykładowców (zdarzyło się wykładowczynie w dresie potrącić w łóżku bosą stopą smartfon, z którego łączyła się ze studentami) i takiż język (czasami po prostu rozmowy o niczym). Mam, naturalnie, świadomość, że czasy uniwersytetu rozumianego jako „świątynia wiedzy” już dawno minęły; wydaje mi się jednak, że przebywanie w murach uczelni pomaga zarówno wykładowcom, jak i studentom pamiętać, kim jesteśmy i w jakim celu gromadzimy się w tym miejscu. Podczas zajęć zdalnych, w których uczestniczy się nie tylko we własnym domu, ale nierzadko także na ulicy, w aucie czy sklepie (co umożliwia dostęp do internetu za pośrednictwem noszonego ze sobą smartfonu), poczucie stosowności i niestosowności zdaje się zacierać.

### **Tworzą w twarz**

W przypadku dzieci i nastolatków długotrwała edukacja zdalna może powodować dużo poważniejsze straty niż tylko zanik kultury osobistej. Poza wspomnianymi już wcześniej szeroko pojętymi problemami rozwojowymi, są to trudności w codziennym funkcjonowaniu, między innymi zanik empatii. Ograniczając dzieciom dostęp do realnych interakcji, odbieramy im okazję do treningu zachowań społecznych. Kontakty zapośredniczone przez ekran, których dzieci mają aż nadto w swoim życiu towarzyskim (jak ironicznie to określenie by teraz nie brzmiało), nie są w stanie przygotować dzieci do normalnego życia

społecznego, ponieważ pozbawione są kontaktu twarzą w twarz. Jak powiedziała pewna profesor psychologii: „Media społecznościowe dostarczają puste kalorie interakcji społecznych. W ogóle nie karmią”.

Jeśli zatem poddajemy dziś analizie zagadnienie dydaktyki przyszłości i stawiamy sobie pytanie: „Jaka ma być szkoła przyszłości: zdalna (wirtualna) czy stacjonarna (realna)?”, to moja odpowiedź jako nauczyciela, pedagoga i studenta po trzech latach doświadczeń pandemicznych może być tylko jedna: „Oczywiście, że realna”. W pewnym sensie podpowiedzieli nam to sami uczniowie – ci, którzy w czasie przymusowej edukacji zdalnej zniknęli z systemu. Dzieci i młodzież na całym świecie przeżywają teraz głęboki kryzys psychiczny, spowodowany między innymi izolacją społeczną i pułapkami świata wirtualnego<sup>18</sup>. Naszą – nauczycieli – odpowiedzią na ten kryzys nie może być hasło: „Jeszcze więcej internetu!”.

Zróbmy krok wstecz. Wróćmy do naszych dzieci, poszukajmy ich, poświęćmy im nieco więcej czasu i uwagi, spotkajmy się. Tym razem twarzą w twarz.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> Alice Springs School of the Air, *Our History*, www.schooloftheair.net.au, data dostępu: 26.07.2023.
- <sup>2</sup> Ibidem.
- <sup>3</sup> A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja I*, Warszawa 2020, s. 5.
- <sup>4</sup> A. Buchner, M. SzenIEWSKA, M. Wierzbicka, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań. Edycja II*, Warszawa 2020.
- <sup>5</sup> Ibidem, s. 42.
- <sup>6</sup> Ibidem, s. 36–85.
- <sup>7</sup> Ibidem, s. 28–31.
- <sup>8</sup> Ibidem, s. 16.
- <sup>9</sup> Centrum Informacji Konsumenckiej, *Rajdy na e-lekcje*, cik.gov.pl, data dostępu: 26.07.2023.
- <sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> 93 proc. nauczycieli chce móc wcześniej przejść na emeryturę, edukacja.rp.pl, data publikacji: 13.04.2023.

<sup>12</sup> Eurostat, *Happy World Teachers' Day!*, ec.europa.eu, data dostępu: 26.07.2023.

<sup>13</sup> M. Czerniak, *Nauka zdalna, izolacja i autyzm cyfrowy. Psycholog ocenia, że młodzież jest bardziej krucha emocjonalnie*, pomorska.pl, data publikacji: 10.12.2020.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> S. Jaskulska, M. Marciniak, B. Jankowiak, M. Klichowski, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic: codzienność i wizja przyszłości szkoły*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 1 (16), s. 156.

<sup>16</sup> A. Zbieg, *1 lipca przestał obowiązywać stan zagrożenia epidemicznego w Polsce*, www.gazetaprawna.pl, data publikacji: 1.07.2023.

<sup>17</sup> Zob. E. Domagała-Zyśk (red. nauk.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Lublin 2021.

<sup>18</sup> Zob. M. Dębski, J. Flis, *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Warszawa 2023.

## Abstract

### *School of the future*

*The article is a discussion of the experience of remote education in Poland. By presenting the advantages and disadvantages of full-time distance learning for primary, secondary and university students, the author attempts to determine which of these forms may be more effective for the schools of the future.*

---

### Klaudyna Bociak

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

Jej zainteresowania zawodowe dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych. Pracuje w Warmińsko-Mazurskiej Bibliotece Pedagogicznej im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie.

# Homeschoolersi

---

Emilia Mazurek

## Nauczanie domowe jako przykład prosumpcjonizmu w edukacji

Współczesność charakteryzują ciągłe zmiany<sup>1</sup>. Wymagają one od człowieka wielu kompetencji, umożliwiających nie tylko zaadaptowanie się do świata, ale także zmienianie go, a nawet kreowanie. Tymi kompetencjami są, między innymi: refleksyjność, kreatywność oraz innowacyjność, które wpisują się w „syndrom osobowości nowoczesnej”<sup>2</sup>. Niniejszy artykuł dotyczy *home-*

*schoolingu*, który przedstawiam jako przykład prosumpcyjnego podejścia w edukacji. Prosumpcjonizm w takim wydaniu, nazwijmy go – edukacyjnym, wymaga według mnie wszystkich trzech wyżej wymienionych kompetencji. Ich wykorzystanie lub niewykorzystanie ważyć będzie o jakości realizacji przedsięwzięcia, jakim jest edukacja domowa.

## Wprowadzenie

Kontrowersyjne zestawienie edukacji ze sferą usług, sferą konsumpcji i prosumpcji ukazuje nowe/inne podejście do kategorii niezwiązanych z pedagogiką, a mimo to znacząco wpływających na kształt należących do jej przedmiotu zainteresowania pojęć. Przedstawienie homeschoolingu jako przykładu prosumpcjonizmu w edukacji ma na celu ukazanie przeniknięcia postawy prosumpcyjnej do nauczania i wychowania, jej wpływu na myślenie o tejże edukacji i jej owocach. W tym miejscu warto wspomnieć, że ukazują się publikacje pedagogów traktujące wprost lub pośrednio o konsumpcji w edukacji, na przykład Marii Czerepaniak-Walczak, Janiny Świrko-Pilipczuk czy Joanny Rutkowiak i Eugenii Potulickiej<sup>3</sup>, ale osobiście nie spotkałam się korelowaniem edukacji z prosumpcjonizmem, a szczególnie w odniesieniu do homeschoolingu.

Epoka postfordyzmu, odpowiadająca współczesnym uwarunkowaniom rynkowym (według szkoły regulacyjnej), nie manifestuje się poprzez masową taśmową produkcję, ale uwzględnia różnicowanie produktów odpowiednio względem danego rynku<sup>4</sup>, wzbogaconym o biznesowe podejście do usług<sup>5</sup>. Wszystkie zmiany, jakie zaszły po II wojnie światowej w obrębie gospodarki, wpłynęły niewątpliwie na człowieka, a co za tym idzie – na tworzoną przez niego kulturę, widzenie/tworzenie nowej edukacji, technologii itp. Mimo iż zwykle nie spogląda się na zależność pomiędzy tymi sferami wprost, ponieważ rozpatrywane są przez poszczególne dyscypliny naukowe na swój własny sposób, to już ich przenikanie się, uzupełnianie i wzajemne napędzanie jest znacznie bardziej oczywiste. I tak jak niegdyś szkoła wydawała się być rozwiązaniem dla wszystkich – o czym mają przekonywać obowiązki edukacji, nauki (domyślnie: w szkole państwowej) czy wprost obowiązek szkolny – to dziś wszechpanujący pluralizm pozwala na odchodzenie od tego „standardu”.

## Prosumpcjonizm w edukacji?

Powszechne jest przekonanie, że nic samo się nie zrobi. We wszystkie aktywności należy włożyć jakiś wysiłek, wykazać się inwencją twórczą i konsekwentnym podejściem. Nie inaczej będzie z konstruowaniem wiedzy – wymaga ono zaangażowania procesów umysłowych, refleksji i wykonania szeregu czynności wspomagających, jak choćby dostarczenie adekwatnych źródeł informacji czy stworzenie komfortowych warunków ich przyswajania i przetwarzania dla każdego.

Szkoła, która pojawiła się w toku postępu cywilizacyjnego, miała być kontynuatorką przekazu kulturowego i dorobku umysłowego wcześniejszych pokoleń, najpierw tylko dla elit, później dopiero w wersji powszechnej czy wprost – masowej. Marek Budajczak pisze: „(...) przez tysiące lat rodzinną paraedukacja dotyczyła przygotowania młodych pokoleń wszystkich klas i warstw społecznych do pragmatycznych zadań życia codziennego (...) a preparacji tej dokonywali rodzice lub inni dorośli członkowie rodziny”<sup>6</sup>. Taki stan rzeczy wskazuje, iż dorośli, którzy wdrażali dzieci w życie społeczne, kulturowe, gospodarcze czy polityczne, musieli odznaczać się wieloma kompetencjami, które umożliwiały im spełnienie tego zadania. Rolnik, który wprowadzał swoje dzieci w tajniki uprawy ziemi, sklepikarz uczący dziecko fachu i inni – byli niejako specjalistami w swojej dziedzinie i dla potrzeb rodziny czy społeczeństwa przekazywali zdobyte przez siebie informacje. W ten oto sposób zaś mógł następować swoisty postęp cywilizacyjny – od zarania dziejów po dziś dzień<sup>7</sup>.

Prosumpcjonizm jako pojęcie pojawił się po raz pierwszy<sup>8</sup> za sprawą publikacji Alвина Tofflera z 1980 roku; termin ten oznacza „produkcję na własny użytek”<sup>9</sup> i stanowi „przenikającą się aktywność produkcyjno-konsumpcyjną”<sup>10</sup>, co w rezultacie odłącza tego typu działalność od masowego sektora rynku czy produkcji<sup>11</sup>. Za początki prosumpcjonizmu Toffler uznaje czasy aż



---

*Homeschooling stanowi ogół procesów edukacyjnych związanych z realizowaniem obowiązku szkolnego w domu, który zawsze będzie nosił znamię wyjątkowości. Edukacja domowa realizowana jest z woli rodziców, choć nierzadko też całej rodziny czy dzieci nią objętych. W polskim systemie kształcenia takie rozwiązanie edukacyjne jest możliwe dzięki Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082 ze zm.), w której zawarto warunki uzyskania na nie zgody.*

---

do rewolucji przemysłowej, po czym jej powrót datuje na lata 70. XX wieku, kiedy zaczęły się pojawiać w sprzedaży produkty medyczne (w tym wypadku test ciążowy), których użycie nie wymagało konsultacji ze specjalistą<sup>12</sup>. Autor *Trzeciej fali* ukazuje prosumenta jako osobę niewykwalifikowaną formalnie (sic!), specjalistycznie w zakresie podejmowanej czynności, zdolną jednak do przeprowadzenia jakiegoś zabiegu czy procesu tak, by zakończył się on sukcesem. Na tej podstawie można wnioskować o tym, że powodzenie danej aktywności zależy od wielu czynników. Wymienić tu można: pewne warunki osobowościowe (zdolność do wytrwałości), pewne kompetencje (krea-

tywność) czy ogólne nastawienie osoby (wiara we własne możliwości), które będą istotniejsze niż początkowa wiedza o teże aktywności. Dodam – wiedza potwierdzona dyplomem.

Ewolucja pojęcia i samego fenomenu prosumpcjonizmu doprowadziła do rozszerzenia znaczenia samego prosumenta<sup>13</sup> – już nie tylko produkuje on na własny użytek, ale także na rzecz innych<sup>14</sup>. I choć wokół pojęcia prosumpcjonizmu pojawiają się takie słowa, jak konsument, klient, marketing, sprzedaż czy produkcja, to traktując proces edukacji<sup>15</sup> jako specyficzną usługę, przyjmując, że prosumpcjonizm w skali mikro (a może nie tylko – kontekstem jest tu pojedyncza osoba) może również jej dotyczyć. I tak poprzez zmiany definicyjne prosumpcjonizm mógł wyjść z nauk ekonomicznych i dotrzeć również na płaszczyznę edukacji. W jaki zaś sposób można powiązać prosumpcjonizm z edukacją? Odpowiedzią na to pytanie wydaje się być *homeschooling*.

Za prosumpcjonizm edukacyjny w odniesieniu do *homeschoolingu* uznają takie działania rodziców czy opiekunów prawnych dziecka objętego obowiązkiem szkolnym, które zmierzają do tego, aby całkowicie przejąć „odpowiedzialność za losy edukacyjne”<sup>16</sup> tegoż dziecka – począwszy od miejsca spełniania obowiązku szkolnego, poprzez wybór metod, form, środków dydaktycznych oraz kierowanie się autorskim programem nauczania lub istniejącym już programem w sposób autorski, czy kreatywne jego wykorzystanie. Ponadto sam fakt odłączenia się od szkoły masowej jest tym, co może być postrzegane jako zachowanie prosumpcyjne. Szkoła, stojąc niejako w opozycji, będzie stanowiła podejście konsumenckie. Skąd takie zestawienie? Nie chodzi tylko o to, że w szkole uczeń może „kupić” informacje od nauczyciela<sup>17</sup>, ale także o niski stopień współpracy między nauczycielami a uczniami w kwestii planowania tego, jak wygląda ich edukacja i sposób wspólnego uczenia się w klasie. W tej sytuacji można przyrównać ucznia do konsumenta w hipermarkecie, który przecho-

dzi dokładnie zaplanowaną ścieżką edukacyjną i do swojego umysłowego koszyka wkłada dokładnie to, co mu się proponuje – bez większej refleksji, za to z motywacją tego, że mu się to opłaci, gdy dostanie, na przykład, piątkę ze sprawdzianu. Poza tym tak robią wszyscy wokół niego.

### **Indywidualny charakter nauczania kluczem do prosumpcji w edukacji**

Szkoła, z przyczyn technicznych czy organizacyjnych, ma utrudnione zadanie w kwestii zapewnienia dzieciom indywidualnych warunków uczenia się. Klasa skupiona w sali lekcyjnej, gdzie część uczniów stawia opór nauczycielowi, to przeszkoda dla grupy zainteresowanych dzieci. Utrudnieniem może być też nadążenie z materiałem nauczania podczas stosunkowo krótkiej lekcji. Informacje są parcelowane na przedmioty, nauczyciele stosują odmienne metody, przyzwalają na różne zachowania podczas zajęć, i każdy z nich, z powodów materialnych i związanych z prowadzoną skrupulatnie dokumentacją, opiera się na jednym podręczniku i programie. Uczeń wszystko ma podane na tacy – zakres potrzebnych mu informacji (co ma go rozwinąć), zaś to, czego nie zdążono zrobić na lekcji, ma zadane w pracy domowej lub jako zadanie „ekstra”; zaliczony sprawdzian ma natomiast potwierdzać jego kwalifikacje. Przestrzeń szkoły jako taka często również pozostawia sama wiele do życzenia w kwestii zapewnienia komfortowych warunków do uczenia się<sup>18</sup>.

Homeschooling stanowi ogół procesów edukacyjnych związanych z realizowaniem obowiązku szkolnego w domu, który zawsze będzie nosił znamię wyjątkowości. Edukacja domowa realizowana jest z woli rodziców, choć nierzadko też całej rodziny czy wprost – dzieci nią objętych. W polskim systemie kształcenia takie rozwiązanie edukacyjne jest możliwe dzięki Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082 ze zm.)<sup>19</sup>, w której dość ogólnie zawarto

warunki uzyskania na nie zgody. *Homeschoolingu* nie należy jednak mylić z nauczaniem indywidualnym, które jest niekiedy podejmowane wobec uczniów danej szkoły.

Dom jako swoiste *locus educandi* wymagać może pewnego przystosowania pomieszczeń lub wykorzystania ich w niekonwencjonalny sposób i do tego konieczne wydają się pomysłowość i umiejętność zarządzania. Pokój jadalny staje się bowiem czasami salą lekcyjną, stół – biurkiem do odrabiania zadań, a salon zmienia się w salę gimnastyczną. Adaptowanie poszczególnych pomieszczeń w celu „uedukacyjnienia” ich staje się nieprzypadkowe, lecz dokładnie zaplanowane i przemyślane, tak aby korzystanie w określonym czasie z danego pomieszczenia nie przeszkadzało innym mieszkańcom/członkom rodziny, niebędącym podmiotem edukacji.

Rodzice, czyniąc z domu coś w rodzaju szkoły albo czyniąc szkołą po prostu wszelkie aktywności psychiczne dziecka, pozwalające mu na działalność poznawczą, wchodzą w rolę tych, którzy nie zgadzają się na gotowy szkolny schemat. Co więcej, często przechodząc przez różne trudności<sup>20</sup>, tworzą nową jakość dla swoich dzieci – można powiedzieć, że sami budują sobie „szkołę”. Okazuje się bowiem, że to, co odbywa się w ramach publicznej edukacji, dzięki zatwierdzonym programom i podstawie programowej, nie mieści się w poznawaniu materiału w dużo szerszym zakresie poprzez, na przykład, podróżowanie i omawianie utworów Adama Mickiewicza na Krymie lub kultury etruskiej, rzymskiej i greckiej we Włoszech i na Sycylii<sup>21</sup> czy wprost kierując się metodą *Carschoolingu*<sup>22</sup>, ale także poprzez czytanie powieści historycznych czy gawędy przy kolacji. Można postawić zatem pytanie: czy ktoś, kto nie jest twórczy, odważny czy odpowiedzialny, mógłby stawiać przed sobą takie wyzwania? Świadoma decyzja rodziców o podjęciu edukacji domowej wymaga od nich dużego zaangażowania na każdym kroku.

---

*Korzyści z edukacyjnego prosumpcjonizmu w homeschoolingu wydają się obiecujące. Dziecko otrzymuje coś w rodzaju dobrego sprzętu na górską wyprawę, o której zdecyduje samo – o trasie, jej długości i czasie przeznaczonym na przemarsz. W kwestii edukacji rodzice podprowadzają je do źródeł, pomagających mu konstruować swoją wiedzę, ale o reszcie decyduje ono samo.*

---

W edukacji domowej zachodzi też coś w rodzaju „prosumpcjonizmu socjalizacyjnego”, biorąc pod uwagę, że socjalizacja jest uważana za jeden z podstawowych procesów wychowawczych<sup>23</sup>. Prosumpcjonizm socjalizacyjny ma polegać na konstruowaniu przebiegu zdarzeń socjalizacyjnych w życiu młodego *homeschoolersa*. W tym wypadku samodzielne zadbanie o socjalizację wydaje się być o tyle ważne, o ile zagrożenie wyłączenia z socjalizacji stanowi główną obawę, zarówno rodziców, jak i osób postronnych, a nawet samych badaczy *homeschoolingu*<sup>24</sup>. Wybór konkretnej szkoły niejako wpisuje się w plan socjalizacji dziecka: rodzice starają się mieć wpływ na to, do jakiej klasy trafi ich dziecko, kto będzie jego wychowawcą itp. I choć opiekunowie mają jakiś wpływ na kształt tego procesu, to jest on jednak z przyczyn organizacyjnych ograniczony

(wyobraźmy sobie, że każdy z rodziców w danej klasie miałby swój typ nauczyciela, choćby od matematyki, i domagałby się, by ten nauczał właśnie jego dziecko).

Dzieci edukowane w domu stykają się z innym rodzajem relacji rówieśniczych niż dzieci szkolne. Te, które spędzają określoną ilość czasu w szkole, często są wystawione na przypadkowe konstelacje relacji. O tym, kto stanie się kolegami i koleżankami klasowymi, decyduje często przypadek. Zwykle też nie są prowadzone żadne wcześniejsze spotkania z rodzicami dzieci szkolnych, mające na celu wybranie najlepszego typu klasy dla każdego z dzieci na podstawie wspólnych rozmów. Taka „loteria” zapewne znajduje swoich zwolenników, ale wydaje się, że rodzice edukujący dzieci w domu inaczej patrzą na to, jak i z kim ma się socjalizować ich dziecko. Można to wyrazić mniej więcej w taki sposób, że dzieci edukowane domowo często w swoich relacjach rówieśniczych idą w głąb znajomości, a ich koledzy uczęszczający do szkoły raczej mają do czynienia z mnogością tychże, które poza szkołą ustają<sup>25</sup>. Ze względu na ilość czasu spędzanego z rodziną, dzieci *homeschoolersów* mają organizowane także sytuacje sprzyjające socjalizacji poprzez wolontariat czy dodatkowe zajęcia, na przykład sportowe, które są nadal podporządkowane nieprzypadkowej decyzji. Ponadto, jak twierdzi jedna z matek uczących w domu: „można być w tłumie i czuć się samotnym, tak jak wiele dzieci w grupie rówieśniczej. Wartościowe kontakty tworzy się na przestrzeni całego życia i z ludźmi w różnym wieku, a szkoła nie ma monopolu na ową socjalizację – ona często tworzy jedynie jej złudzenie”<sup>26</sup>.

*Homeschoolersom* nie można odmówić pomysłowości i kreatywności w tworzeniu lub modyfikowaniu istniejących metod kształcenia. W ofercie dla rodziców rozpoczynających przygodę edukacji domowej znajdują się metody autorskie Ch. Mason, D. Moore<sup>27</sup> czy przemodelowane „tradycyjne” metody kształcenia. Powielanie szkolne-

go (tradycyjnego) sposobu nauczania to bowiem niewystarczająca propozycja dla rodzin w edukacji domowej, ponieważ indywidualna oferta edukacyjna dla dziecka – tworzona dla jego potrzeb – ma być satysfakcjonująca i często stanowi główny motyw wyboru tej ścieżki edukacji<sup>28</sup>.

Rodzic jako metodyk wzbudza kontrowersje, zwłaszcza gdy nie ma on przygotowania pedagogicznego (przy okazji – czy nie brzmi to absurdalnie?). Okazuje się jednak, że matka-nauczycielka potrafi kreatywnie zarządzać czasem swoich dzieci, którzy mają przeznaczyć na naukę, zabawę i inne aktywności. Niektórym wręcz przypisuje się specjalny „dar”<sup>29</sup>. Gdzie tu jednak szukać prosumpcjonizmu? Przede wszystkim we wspomnianym tworzeniu autorskich metod, które w literaturze pedagogicznej zwykło się po prostu nazywać „eklektycznymi”. Do tego dochodzą też wszelkie konsekwencje wynikające z przyjęcia określonej drogi w edukacji – tworzenie od podstaw systemu kształcenia, rozwijanie go i wdrażanie oraz w razie potrzeby modyfikowanie lub zaniechanie na rzecz innego. Niestety, w szkole nauczyciele rzadko sami sobie na to pozwalają lub są niewolnikami wcześniejszego wyboru podręcznika. Z tego powodu dzieci są przede wszystkim narażone na pozbawione sensu brnięcie w stronę, która ani nauczycielowi, ani uczniom się nie jawi jako atrakcyjna czy potrzebna.

Nie bez znaczenia dla powodzenia przedsięwzięcia edukacji domowej będzie zatem wykorzystywanie refleksyjności jako podstawy własnych działań. Namysł i głębsze zastanowienie się nad tym, jak zorganizować dzień, miesiąc czy rok edukacji przy spełnianiu zwyczajnych domowych obowiązków. Konieczne będzie też odpowiadanie na pytanie: jak pogodzić pracę, zarobkowanie, przy konieczności poświęcenia więcej czasu dziecku/dzieciom w domu? Refleksyjność pozwoli również na wprowadzanie koniecznych zmian w nauczaniu, poprawianie błędów czy przewidywanie możliwych problemów.

Budowanie programu niesie ze sobą również wiele dobra dla dzieci, które są przecież włączone w to, jak wygląda ich edukacja. Nieskrępowana dziecięca kreatywność jako wynik indywidualnego podejścia w edukacji domowej prowadzi do współodpowiedzialności za proces nauczania – uczenia się, a nierzadko prowadzi do samouctwa<sup>30</sup>.

Korzyści z edukacyjnego prosumpcjonizmu w *homeschoolingu* wydają się obiecujące. Dziecko otrzymuje coś w rodzaju dobrego sprzętu na górską wyprawę, o której zdecyduje samo – o trasie, jej długości i czasie przeznaczonym na przemarsz. W kwestii edukacji rodzice podprowadzają je do źródeł, pomagających mu konstruować swoją wiedzę, ale o reszcie decyduje ono samo. Jest to o tyle inne od szkolnego systemu nauczania, o ile dziecko nie otrzymuje gotowego wykładu, ale towarzyszy w jego stawaniu się, będąc realnym i czynnym uczestnikiem uczenia (się).

*Homeschooling* będzie także emancypacją wąskiej ścieżki antymasowości. Pójście pod prąd wymaga od rodzin wiele samoświadomości co do podjętego wyboru, cierpliwości w tłumaczeniu się z niego<sup>31</sup> i konsekwentnego podejścia bez dróg na skróty – dziecko przecież nie nauczy się „czegoś” w szkole (na przykład czytania). Innowacyjność w podejściu do pojmowania edukacji i jej przebiegu to nieodłączny element edukacji domowej. Bez niej rodzina może dość szybko poddać się wypaleniu, ulec niechęciom ze strony bliskich czy znajomych i posunąć się do porzucenia tej specyficznej alternatywy w spełnianiu obowiązku szkolnego.

## Podsumowanie

Interdyscyplinarne ujmowanie edukacji odgrywa ważną rolę w ciągle aktualizującym się spojrzeniu na nią, dostrzeganiu nowych jej komponentów czy procesów, którym jest poddana. Dodatkowo obejmowanie wychowania i nauczania w perspektywie procesów niegdyś przynależnych tylko ekonomii

czy politologii służy ukazaniu realnego wpływu „zewnętrznych sił” na to, co się dzieje w życiu przeciętnego obywatela od najmłodszych lat.

Postrzeganie edukacji jako usługi czy towaru do konsumpcji nie wydaje się już niczym nowym czy wprawiającym w osłupienie<sup>32</sup>. Wskazuje się także w kontekście szkoły na „korporatyzację edukacji”<sup>33</sup>. Takie zapatrywania wynikają z przesiąknięcia współczesnej kultury neoliberalizmem, którego wyrazem jest pozbawiony refleksji, nienasycony konsument<sup>34</sup> – *homo oeconomicus*. Wobec tych informacji i dociekań przyjmuję, że edukacja jako usługa jest zestawieniem kontrowersyjnym i nie do przyjęcia dla samej pedagogiki, ze względu na podmiotowy i osobowy charakter procesów wychowania oraz nauczania – uczenia się.

Przerzucenie odpowiedzialności za uczenie się dziecka ze szkoły na rodzinę wydaje się być dużym obciążeniem – rodzic ma wejść w niekonwencjonalną rolę (jakby) nauczyciela, dziecko ma współdecydować o tym, jak i czego się uczy. Ponadto sam dom wymaga pewnych przekształceń lokalowych czy wnętrza. I we wszystkim tym rodzina właściwie zostaje sama – nie przydziela jej się żadnego „opiekuna”, kogoś, kto by służył w zakresie pomocy merytorycznej czy innej. Jednak to wolnościowy wybór rodziny, który zostaje jej zapewniony w ramach demokratycznych wartości przyjętych przez dane państwo.

Prosumpcyjny charakter *homeschoolingu*, objawiający się w sposobie nauczania – uczenia się, tworzenia własnych, niepowtarzalnych warunków i posiadania realnej siły decyzyjnej na sposób konstruowania wiedzy, będzie indukował w domowym wychowaniu również odmienną postawę wobec masowych propozycji świata; czy tak wychowywane dziecko wciąż będzie tego świata częścią?

We wszystkie aktywności *homeschoolersów* powinny/mogą wpisywać się kompetencje innowacyjności (w podejściu do samej organizacji procesu edukacji), refleksyjności (nad przebiegiem

nauczania i uczenia się) czy kreatywności (wyboru/stworzeniu metody, sposobu transmisji/retransmisji informacji), ponieważ inaczej edukacja domowa przekształca się w szkołę stricte domową, tyle że z jednym nauczycielem i niewielką klasą. Czy wtedy nazwać ją można było prosumpcyjną szkołą domową czy może tylko szkołą zorganizowaną w domu?

#### Przypisy

- 1 A. Radziejewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004; Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa 2007.
- 2 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011.
- 3 M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas. O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków 2013; J. Swirko-Pilipczuk, *Homo oeconomicus as the Foundation of Educational Practice*, „Opuscula Sociologica” 2015, nr 9, s. 49–57; J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.
- 4 F. Tonkiss, *Contemporary Economic Sociology. Globalisation, production, inequality*, London 2006.
- 5 Nie sposób nie wspomnieć również o teoretycznych rozważaniach na temat nowej formy porządku gospodarczego, w którym prosumpcjonizm jest ujmowany wprost, kapitalistycznego prosumpcjonizmu, za którym optują G. Ritzer, N. Jurgenson w *Production, Consumption, Prosumption: The Nature of Capitalism in the Age of the Digital 'Prosumer'*, „Journal of Consumer Culture” (2010), opisując, iż współcześni kapitaliści chcą wykorzystać kompetencje konsumentów i ich potencjał społeczny poprzez afektywne podejście do kupowanej rzeczy. Por. P. Siuda, *Kultury prosumpcji. O niemożności powstania globalnych i ponadpaństwowych społeczności fanów*, Warszawa 2012.
- 6 M. Budajczak, *Historyczne „wymiary” edukacji domowej*, w: K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX w.*, Bydgoszcz 2004, s. 349–358.
- 7 W wielu rodzinach funkcjonują „rodzinne receptury”, tajniki w „dziedziczonych” zawodach.
- 8 W literaturze wspomina się G.S. Beckera, który choć nie użył terminu prosumpcja czy prosumpcjonizm opisywał to zjawisko już w latach 60. XX wieku w artykule *A Theory of the Allocation of Time*, „The economic Journal”. Por. M.A. Michalski, *Prosumpcja, wolność, państwo opiekuńcze*, w: P. Siuda, T. Żaglewski (red.), *Prosumpcja: pomiędzy podejściem apokaliptycznym a emancypującym*, Gdańsk 2014, s. 269–299.



- <sup>9</sup> A. Toffler, *The Third Wave*, New York 1980. Wydanie polskie: A. Toffler, *Trzecia fala*, przeł. E. Woydyło, przedm. W. Osiatyński, Warszawa 1986.
- <sup>10</sup> M.A. Michalski, *Prosumpcja, wolność, państwo opiekuńcze*, w: P. Siuda, T. Żaglewski (red.), *Prosumpcja: pomiędzy podejściem apokaliptycznym a emancypującym*, Gdańsk 2014, s. 269–299.
- <sup>11</sup> A. Toffler, *Trzecia fala*, op. cit.
- <sup>12</sup> Ibidem.
- <sup>13</sup> Istnieje również wiele niespójności w rozumieniu pojęć prosumpcjonizmu i prosumenta, które wynikają z „futurystycznego rodowodu tego pojęcia” oraz przenikania ich do sfer publicystyki czy języka potocznego. Por. B. Mika, *Prosumpcja, niedoszła rewolucja*, w: P. Siuda, T. Żaglewski (red.), *Prosumpcja: pomiędzy podejściem apokaliptycznym a emancypującym*, Gdańsk 2014, s. 66–67.
- <sup>14</sup> C. Fuchs, *Digital presumption labour on social media in the context of the capitalist regime of time*, „Time & Society” 2014, nr 1, s. 98.
- <sup>15</sup> Jej przedmiotem są bowiem procesy wychowania i nauczania, a podmiotami nauczyciel – wychowawca i uczeń – wychowanek skojarzeni formalnie poprzez system edukacji.
- <sup>16</sup> Taką frazę stosuje Marek Budajczak, definiując homeschooling w ogóle. Por. M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004.
- <sup>17</sup> Znamienny jest tu przykład szkół niepublicznych.
- <sup>18</sup> J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002.
- <sup>19</sup> Por. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082 ze zm.), isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 8.09.2023.
- <sup>20</sup> J. i M. Dzieciątko, *W drodze do dojrzałości*, w: M i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009, s. 129–134.
- <sup>21</sup> A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez podróżowanie*, w: M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*, op. cit., s. 151–205.
- <sup>22</sup> D. Flynn Keith, *Carschooling® Takes Homeschooling on the Road!*, w: P.G., Suarez (red.), *Homeschooling Methods*, Brentwood 2006, s. 149–163.
- <sup>23</sup> A. Koperek, *Socjalizacja jako społeczno-wychowawczy proces integracji jednostki ze społeczeństwem*, „Pedagogika Katolicka” 2011, nr 8, s. 261–265.
- <sup>24</sup> M. Budajczak, *Edukacja domowa*, op. cit., s. 54–55.
- <sup>25</sup> J. i D. Taylor, *Taylors*, w: M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*, op. cit., s. 375–397.
- <sup>26</sup> A. Janicka-Galant, P. Galant, *Edukowanie przez podróżowanie*, op. cit., s. 198.
- <sup>27</sup> P.G. Suarez (red.), *Homeschooling Methods*, Brentwood 2006.
- <sup>28</sup> M. Wójcik, *Uczyć w domu czy w szkole?*, w: M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*, op. cit., s. 429–437.
- <sup>29</sup> M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, op. cit.
- <sup>30</sup> M. Budajczak, op. cit., s. 92.
- <sup>31</sup> K. Arciszewski, *Chodzi i nie chodzi*, w: M. i P. Zakrzewscy (red.), *Edukacja domowa w Polsce*, op. cit., s. 17–25.
- <sup>32</sup> G. Zieliński, J. Lewandowski, *Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy*, „Zarządzanie i Finanse”, „Journal of Management and Finance” 2012, nr 3, s. 42–54.
- <sup>33</sup> J. Świrko-Pilipczuk, *Homo oeconomicus as the Foundation of Educational Practice*, op. cit.
- <sup>34</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2015, nr 3, s. 7–22.

## Abstract

### Homeschoolers

*This article focuses on the problem of combining prosumerism with education. The author indicates that homeschooling can be seen as a specific example of prosumerism in education. This is evidenced by the examples collected in the academic literature on the subject, thanks to which the attitude of homeschoolers, requiring innovation, proactive approach or ingenuity, is included in the prosumerist approach.*

---

### Emilia Mazurek

Doktor nauk społecznych, matka-homeschoolerka, wieloletnia nauczycielka w punkcie przedszkolnym, nauczycielka WDŻ. Naukowo zainteresowana zjawiskiem edukacji domowej, zwłaszcza w jego dydaktycznym ujęciu. Od października 2023 roku asystentka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.



# Dydaktyka w czasie wojny

---

Mirosława Rudyk

## Jak uczyć (się) w obliczu niebezpieczeństwa?

Wojna to okropne wydarzenie, które wpływa na wiele dziedzin życia – zarówno jednostki, jak i całego narodu. Nic nie zostaje takie, jakie było wcześniej. Czy można uczyć (się) w czasie wojny? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna; dla każdej osoby będzie inna, ponieważ każdy ma odmienny próg odporności na stres, własne lęki i zdolność do skupienia.

Niestety, Ukraina doświadczyła takich warunków – uczniowie i uczennice musieli się z nimi zmierzyć. Kiedy 9 lutego 2022 roku wróciliśmy na uczelnię po feriach, żeby rozpocząć semestr letni, nikt nie spodziewał się najgorszego. Rosja rozpoczęła inwazję na pełną skalę 24 lutego. W tym czasie najważniejsze było bezpieczeństwo. W pierwszej kolejności należało zadbać o siebie i swoich podopiecznych. Aby zrobić to jak najlepiej, należało dobrze zrozumieć aktualną sytuację wojenną w regionie i w całym kraju. Nie można się narażać! – to była główna zasada na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki.

### Wrażliwy kontent

W związku z tym, że nie było odpowiednich warunków do nauki, konieczne stało się odłożenie studiów na okres dwóch tygodni. Wielu studentów i wykładowców wyjechało za granicę. Ja i moi koledzy z Wydziału Dziennikarstwa codziennie utrzymywaliśmy bezpośredni kontakt z naszymi studentami. Pierwszym zadaniem było pokonać panikę i stres. Studenci organizowali się w kampusach, pomagali kolegom ze wschodu: kompletowali apteczki, robili zapasy produktów, zbierali ciepłą odzież, pomagali uprządkować schrony.

Dwa pierwsze tygodnie wojny były okresem dezorientacji i niedowierzania. Życie w jednym momencie przeobraziło się w całodobowe przewijanie „taśmy” z wiadomościami – śledziliśmy je we wszystkich mediach społecznościowych, na wszystkich możliwych ukraińskich i międzynarodowych publicznych stronach informacyjnych. Nie wiedzieliśmy, co nas czeka, ani co powinniśmy zrobić „tu i teraz”, jak zorganizować pomoc. Na początku pod-

jęliśmy działalność informacyjną – wysyłaliśmy komunikaty do znajomych za granicę, tłumaczyliśmy wiadomości na języki obce, żeby świat jak najszybciej i najwięcej dowiedział się o sytuacji w Ukrainie. Do informowania wykorzystywaliśmy media społecznościowe, ale to nie zawsze było skuteczne, bo algorytmy Instagrama i Facebooka blokowały kontent, uznając go za zbyt wrażliwy. Nawet słowo „wojna” stało przyczyną banowania i publikowany post pozostawał niewidzialny. Wtedy zrodził się wśród studentów pomysł na własne media.

Projekt „SoloWay” (soloway.live) to inicjatywa medialna wykładowców, naukowców, studentów i absolwentów Uniwersytetu Lwowskiego, a zwłaszcza Wydziału Dziennikarstwa. Głównym celem projektu jest codzienne i operacyjne informowanie społeczności międzynarodowej o głównych faktach wojny rosyjsko-ukraińskiej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na zbrodnie przeciwko ludzkości, których rosyjska armia dokonuje obecnie na terytorium Ukrainy. Ten projekt działa wyłącznie na zasadach wolontariatu. „SoloWay” zjednoczył studentów różnych roczników, do dziennikarzy dołączyły inne wydziały, pomagając w tłumaczeniu informacji na ponad 20 języków.

## **Poczucie solidarności**

Od 4 kwietnia 2022 roku wznowiono na Uniwersytecie Lwowskim dydaktykę w formie zdalnej. Odbywały się wykłady, zajęcia praktyczne i laboratoryjne, ale to już nie było takie samo nauczanie jak przez wojnę.

Przede wszystkim upewnialiśmy się, czy studenci są bezpieczni, czy mają stałe i stabilne połączenie internetowe. Na początku zajęć każdy mówił o sobie – studenci informowali pozostałych, czy są zdrowi, jak się czują, jak miewają się ich bliscy, gdzie aktualnie przebywają, na ile bezpieczne jest ich miasto czy wieś, jak często występują alarmy powietrzne, czy angażują się w wolontariat, czy udało im się chociaż trochę popracować w swoim

zawodzie, czy ktoś ma wieści o nieobecnych. Ja też opowiadałam o sobie, dzieląc się szczegółami z życia i losami mojej rodziny. To pozwalało stworzyć swobodną, emocjonalną atmosferę do dalszej pracy i lepszego poznania siebie nawzajem.

Następnie przechodziliśmy do przedmiotu; tu również robiliśmy analizę przestrzeni informacyjnej. Na bieżąco zmienialiśmy program nauczania, dodając tematy związane z wojną, bezpieczeństwem dziennikarzy, polityką informacyjną kraju i świata.

Większość przedmiotów, które prowadzę, ma charakter praktyczny. Dlatego przekształcałam je pod wpływem wojny, dodając nowe przykłady. Dotyczy to także studenckich prac dyplomowych. W ciągu minionego roku prawie każda taka praca miała wątek związany z wojną. Muszę podkreślić, że studenci – pomimo trudnych warunków – byli bardzo zmotywowani i odpowiedzialni, chętni do wykonywania zadań. Chociaż każde studia w czasie wojny są trudne i wymagające, ze względu na ogólną atmosferę niepokoju i niepewności, to sam proces nauczania i udział w zajęciach dają poczucie solidarności, wzmacniają psychicznie, pomagają pokonać strach i dają wiarę w przyszłość. Studiowanie w czasie wojny z jednej strony jest emocjonalnie trudne, ale z drugiej – dostarcza pozytywnych przeżyć, gdyż większość z nas w środowisku akademickim ma podobne doświadczenia. Wspólna nauka i wymiana odczuć na tematy nam bliskie są pomocne w utrzymaniu motywacji i pokonywaniu trudności. Pomimo niełatwych chwil, ważne jest myślenie o przyszłości i planowanie swojej kariery. Warto kontynuować studia, jeśli jest to możliwe, aby zdobyć niezbędne umiejętności i wykształcenie, które mogą być bardzo przydatne na kolejnych etapach ścieżki zawodowej.

## **Nauka asynchroniczna**

Edukacja tradycyjna w warunkach wojny nie jest możliwa. Często alarm bombowy przerywa nam za-

jęcia. Odpowiednie zasoby dydaktyczne, takie jak biblioteki, laboratoria czy sprzęt komputerowy oraz zasięg sygnału internetowego, stanowią dobra deficytowe. Studiowanie w obecnej sytuacji wymaga przygotowania, cierpliwości, kreatywności.

W czasie wojny infrastruktura edukacyjna nie jest w pełni dostępna, co wiąże się z tym, że uczelnia nie może zapewnić odpowiednich warunków do nauki. W sytuacji, gdy korzystanie z tradycyjnych metod nauczania wiąże się z niebezpieczeństwem, szukamy alternatywnych rozwiązań. Może to obejmować zdalne nauczanie, kursy online lub samodzielną naukę. Wszystkie te metody okazały się przydatne w kontynuowaniu studiów. Biorąc pod uwagę fakt, że dziś zarówno wykładowcy, jak i studenci nie zawsze mają komfortowe i bezpieczne warunki, czasami słabą komunikację i dostęp do niezbędnych urządzeń, uczelnie wykazały się elastycznością i przeszły na naukę asynchroniczną. Mieliśmy przygotowane krótkie ćwiczenia lub materiały do pracy poprzez komunikatory na telefonie, który zwykle przez najdłuższy czas pozostaje najlepiej działającym urządzeniem. Dość powszechną praktyką jest umieszczanie zadania na kanale Telegram lub w poczcie elektronicznej, a następnie komentowanie/przekazywanie opinii. Większość nauczycieli dysponuje dziś narzędziami online, dzięki którym nauka asynchroniczna jest skuteczna i efektywna dla studenta; dzięki temu nie straciliśmy roku z powodu wojny.

### **Wsparcie psychologiczne**

Następną koniecznością podczas trwającego konfliktu zbrojnego było wzmocnienie psychologiczne w ramach procesu edukacyjnego. Uniwersytet Lwowski zorganizował wsparcie w tym zakresie dla studentów i wykładowców. Wszyscy byli zgodni, że w warunkach wojny wznowienie zajęć stało się przede wszystkim istotne z punktu widzenia dobrego samopoczucia psychicznego studentów. Zarówno dla nich, jak i dla nauczycieli ważny

jest sam fakt komunikacji i wzajemnego wsparcia we własnym środowisku. Niektórzy nauczyciele zaobserwowali, że relacje z uczniami stały się bliższe, zwiększyło się wzajemne zaufanie.

Wprowadziliśmy również kursy z psychologii ogólnej i z psychologii mediów, aby zwiększyć umiejętność studentów komunikowania się z osobami przeżywającymi traumę – z którymi jako przyszli dziennikarze mogą mieć do czynienia. Co do psychologii mediów: rosyjska propaganda aktywnie wykorzystuje narzędzia psychologiczne w walce informacyjnej, więc koniecznością jest nauczenie się dostrzegania manipulacji.

### **Dziennikarstwo – pierwsza ofiara wojny**

Innym ważnym zagadnieniem było to, jak i czy w ogóle oceniać studentów, którzy uczą się w trudnych warunkach. Jak zachować te same wymagania dla tych, którzy ukończą cały program, i tych, którzy nie mogą tego zrobić z powodu trudnych okoliczności lub z powodu stresu i depresji? Nikt nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Każdy nauczyciel rozwiązuje ten problem według własnego uznania; niektóre uczelnie są dość elastyczne nawet w zakresie egzaminów, opracowując różne możliwe opcje dla studentów: od pisania wypracowań po testy online.

Uniwersytet Lwowski postanowił chronić każdego studenta, który zdecydował się ukończyć rok akademicki 2022/2023 mimo trudnych warunków. Elastyczne podejście do zaliczania przedmiotów stymulowało opracowanie własnej ścieżki edukacyjnej każdego studenta. Kluczowa w podjęciu takiej decyzji była świadomość, że wojna przecież kiedyś się skończy, a wiedza pozostanie. Dla wykształcenia przyszłego dziennikarza jest to podwójnie ważne. Czasami mówi się, że dziennikarstwo jest pierwszą ofiarą wojny. Bo czyż branża dziennikarska i komunikacji społecznej nie jest jedną z najwrażliwszych, ponieważ to właśnie ona opiekuje się ideowymi zasadami funkcjo-

wania społeczeństwa? W związku z tym szkolenie wysoko wykwalifikowanych kadr dla sektora medialnego Ukrainy odgrywa ważną rolę w rozwoju demokratycznego ustroju państwa. Tylko dobrze wykształcony dziennikarz, wyposażony w wiedzę, umiejętności i doświadczenie, może kształtować pożądaną ład społeczny, poprzez dostarczanie odbiorcom prawdziwych informacji o wydarzeniach w Ukrainie i spoza jej granic, zapoznanie ludzi ze wszystkimi poglądami i opiniami z tymi wydarzeniami związanymi. Mając dostęp do prawdy, obywatele mogą podejmować przemyślane, ważne decyzje dotyczące ich życia.

### **Jak uczyć dziennikarstwa?**

Rosyjsko-ukraińska wojna postawiła edukację dziennikarską przed nowymi wyzwaniami. Każda uczelnia – mimo że wojna pochłania wszystko wokół nas – stara się zorganizować proces edukacyjno-szkoleniowy jak najefektywniej i najskuteczniej. Niestety, nie wszystkie działania możemy kontynuować; na przykład zaplanowany projekt edukacyjny „Podwójny dyplom” – realizowany z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – został przerwany dla wszystkich mężczyzn, którzy z powodu wojny nie mogą wyjechać za granicę.

Wojna całkowicie zmienia wiele dziedzin życia. Sfera medialna jako jedna z pierwszych przechodzi istotne przeobrażenia. Zmian wymaga także system edukacji dziennikarskiej. Mamy wiele wyzwań i pytań bez odpowiedzi, których, być może, będziemy musieli szukać w nowym życiu – po wojnie. A tymczasem trwamy, dopasowujemy się do sytuacji, nie przestajemy sami się uczyć, żeby lepiej wspierać naszych studentów.

Wydział Dziennikarstwa Uniwersytetu Lwowskiego wziął udział w szkoleniach Instytutu Mediów i Komunikacji Ukrainy oraz Deutsche Welle Akademie, które trwały od września do grudnia 2022 roku. Nikt nie mógł przewidzieć, że nauczanie odbędzie się podczas blackout, kiedy

nie mieliśmy prądu przez około 20 godzin. Trenerzy Instytutu Mediów i Komunikacji Ukrainy zapewnili nam komfortową sytuację psychologiczną. Kreatywne zadania, ciekawe narzędzia dydaktyczne zachęcały do udziału w warsztatach, mimo trudnych warunków. Trenerzy podzielili się metodami pracy ze studentami – jedna z nich polega na określaniu swojego nastroju na podstawie oglądanych obrazów. Z mojego doświadczenia wynika, że ma to pozytywny efekt. Dyskusje na temat obrazów – wybranych przez studentów – pozwalają na chwilę oderwać się od pilnych problemów, wymienić poglądami, skupić na pozytywnym myśleniu. Taka praca, oparta na emocjach, jest bardzo potrzebna w nauczaniu.

### **Dobra przyszłość**

Na Uniwersytecie Lwowskim życie akademickie kwitnie. Odbywają się konferencje, spotkania, prezentacje książek, konkursy literackie, zawody sportowe. Ruch studencki jest bardzo aktywny. Młodzież wymyśla ciekawe akcje, organizuje zbiórki i pomoc dla żołnierzy. Pomiędzy syrenami staramy się żyć zwykłym życiem, choć w przyspieszonym tempie, żeby ze wszystkim zdążyć. My, pedagodzy, robimy wszystko, co w naszej mocy, by nasze dzieci przez tę wojnę nie stały się kolejnym „zagubionym pokoleniem”. Mówimy, że oświata powinna mocno utrzymywać swoją linię frontu. Daje to nam wiarę w dobrą przyszłość i siłę do walki.

---

### **Mirosława Rudyk**

Docent Katedry Teorii i Praktyki Dziennikarstwa Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki. Doktor nauk o komunikacji społecznej. Autorka ponad 50 publikacji dotyczących dziennikarstwa, blogów, mediów społecznościowych, komunikacji społecznej. Na uczelni pracuje od 19 lat.

# Ewenement, fenomen, duma

---

Wiktor Knap

## 250 lat Komisji Edukacji Narodowej

### Reforma na trudne czasy

W bieżącym roku obchodzimy wyjątkowy jubileusz – 250 rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej. Formacja ta – utworzona w 1773 roku – to niewątpliwie fenomen na skalę światową, bowiem żadne państwo wcześniej nie zdecydowało się na unowocześnienie edukacji w takim zakresie – jednocześnie tworząc dla innych swoisty wzór szkolnictwa, również świeckiego. KEN, jako jedyna w swoim rodzaju reforma oświaty, celująco zdała egzamin w dramatycznych momentach dziejów polskiej państwowości.

Bezpośrednio dwie przyczyny złożyły się na powołanie KEN-u. Kwestią, która wówczas wezbrała fale wzburzonego morza, jakim dla historii Rzeczypospolitej były ostatnie dziesięciolecia XVIII wieku, było rozwiązanie przez papieża Klemensa XIV zakonu jezuitów (Towarzystwa Jezusowego). Stało się to 21 lipca 1773 roku i spowodowało zlikwidowanie ponad siedemdziesięciu

procent szkół w Rzeczypospolitej, prowadzonych przez ten zakon. Pozostałe kilkanaście szkół oraz uczelnie wyższe nie były w stanie udźwignąć powstałej luki edukacyjnej. Ponadto potrzebowano zmian w zakresie programu i organizacji nauczania młodego pokolenia Polaków – na miarę ówczesnych potrzeb.

Czasy postawiły przed polskim narodem niełatwe wyzwania. Po pierwszym rozbiórce – mimo narastających problemów już w zasadzie od czasów wojen XVII wieku – Polacy przeszli drogę szybkiego dojrzewania do nowych, dramatycznych realiów. Rosja, Austria i Prusy prowadziły agresywną politykę wobec Rzeczypospolitej. Polacy zdawali sobie sprawę, że do poprawy sytuacji w kraju niezbędne są natychmiastowe, poważne i długofalowe zmiany w podejściu do edukacji. Rzeczypospolita potrzebowała pokoleń wychowanych w duchu patriotyzmu, gotowych na poświęcenia w imię dobra ojczyzny, rozumiejących otaczający ich świat, wykształconych

w nowoczesny sposób i – co niezmiernie ważne – w ojczystym języku.

### **Nowe wyzwania – nowa szkoła**

Zadania tego miała się podjąć Komisja Edukacji Narodowej, powołana 14 października 1773 roku przez ostatniego króla Polski, Stanisława Augusta Poniatowskiego. W trakcie pierwszej, sześciolletniej kadencji zasiadało w niej czterech senatorów oraz czterech członków izby poselskiej. W pierwotnym składzie Komisji znaleźli się: Antoni Poniński – starosta kopanicki, August Sułkowski – wojewoda gnieźnieński, Ignacy Massalski – biskup wileński, Joachim Chreptowicz – podkanclerz litewski, Ignacy Potocki – pisarz litewski, Adam Czartoryski – generał ziemi podolskiej, Andrzej Zamoyski – były Kanclerz Wielki Koronny i wojewoda inowrocławski oraz Michał Poniatowski – biskup płocki. Za swą intensywną pracę, a spotykali się średnio trzy razy w tygodniu na Zamku Królewskim w Warszawie, w początkowym okresie funkcjonowania KEN-u jej członkowie nie otrzymywali wynagrodzenia. Dochody na swą rozległą działalność Komisja czerpała z dóbr pojezuickich, oddanych w ręce prywatne w zamian za uiszczane opłaty z przeznaczeniem na działalność oświatową, a ta obejmowała swym zasięgiem wszystkie poziomy edukacji.

KEN miała prowadzić szkoły parafialne – po 1 na 10 wsi. Przewidywano również bursy dla dzieci chłopskich przy każdej szkole wojewódzkiej/wydziałowej. Administrację szkolną oparto na podziale terytorialnym, wyodrębniając tak zwane wydziały szkolne. KEN-owi podlegały uniwersytety, zwane szkołami głównymi, im z kolei szkoły wydziałowe (po jednej w każdym wydziale), tym zaś szkoły podwydziałowe (po kilka w wydziale, łącznie z zakonnymi); od szkół podwydziałowych miały być zależne szkoły parafialne. W praktyce więzi te były dość słabe. W skład szkół objętych opieką i nadzorem KEN-u wchodził też

szereg szkół prowadzonych przez zakony, przede wszystkim pijarów, które przetrwały zmiany od czasów, gdy istniały obok szkół jezuickich.

W „nowej” szkole kładziono nacisk na naukę języka polskiego – z uwzględnieniem gramatyki. W języku ojczystym kształcono na wszystkich przedmiotach, choć o łacinie także nie zapomniano. Ponadto uczono: historii, higieny, biologii, geografii, wychowania fizycznego, na przykład w formie jazdy konnej, nauki moralnej, fizyki, prawa, historii sztuk i rzemiosł, wiadomości o zdrowiu i oczywiście królowej nauk – matematyki.

Oprócz niezbędnych podręczników potrzebowano przede wszystkim nauczycieli – wykształconych i przygotowanych do zawodu w inny niż dotychczas sposób. Wszystko miało być urządzone tak, „by dzieci nie patrzyły na szkołę jak na więzienie swoje lecz jak na miłe mieszkanie” – jak zaznaczono w „Przepisie do szkół parafialnych”, o czym pisze Kalina Bartnicka w pracy *Komisja Edukacji Narodowej i jej Ustawy* (s. 114, Instytut Historii Nauki PAN w Warszawie). Niezwykle nowatorskim zaleceniem było równe traktowanie wszystkich dzieci – po prostu jak uczniów. Celem było zaprzestanie dzielenia ich na chłopów, szlachtę czy mieszczan. Mając na uwadze realia XVIII wieku, hasło „Dzieci to uczniowie!” było bardzo odważne, bo zmieniało całkowicie ówczesną mentalność.

### **Stan oświecony: nauczyciel**

Reformy KEN-u są i powinny być powodem dumy narodowej. Warto podkreślić, że to ewenement na skalę światową. Zmiany i propozycje, jakie wprowadzono wtedy w polskiej edukacji, stały się przykładem dla wielu państw Europy Zachodniej. Wdrażany system poniekąd był eksperymentem. Nowe spojrzenie na oświatę przyniosło długofalowe efekty – było dostrzegalne nie tylko w okresie międzywojnia, ślad tych przemian obecny jest również we współczesnej edukacji. Na pracach KEN-u wzorowała się słynna w Europie oświata państwa pruskiego.



skiego. A było się czym zachwycać. KEN patrzyła na oświatę systemowo – od uczniów w szkołach parafialnych po studentów uniwersytetów. Pomyślano o unowocześnieniu podręczników i dostępie do bibliotek; kształceniu nauczycieli i bursach dla ubogich uczniów; o pomocach naukowych i atrakcyjnych salach lekcyjnych, na przykład z barwnymi mapami; o pracy w domu z elementarzami i wizytacjach w placówkach oświatowych; o wsparciu szkolnictwa i związanych z tym wydatkach.

Decyzja o tym, że nauka będzie się odbywać w języku ojczystym, spowodowała konieczność opracowania polskich podręczników. Zająć się tym miało Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, z ks. Grzegorzem Piramowiczem na czele. Ogłoszono konkurs na podręczniki, również za granicą. Powstało ich w sumie ponad 30, były one tak ponadczasowe i doskonale napisane, że z niektórych uczniów korzystali jeszcze w pierwszej połowie XX wieku. Wydawano książki pomocnicze i poradniki metodyczne dla nauczycieli. Wsparcie tych ostatnich mocno leżało KEN-owi na sercu. Pierwszym krokiem w tym kierunku miało być utworzenie zupełnie nowych uczelni wyższych, kształcących nauczycieli; niestety sytuacja ekonomiczna Polski nie pozwalała na to, więc skupiono się na reformach istniejących uniwersytetów, by dobrze kształcić przyszłych pedagogów. Oprócz tego powstawały seminaria nauczycielskie. Stworzono właściwie od podstaw zupełnie nowy stan nauczycielski. Efekty tego trudu widoczne były jeszcze w pierwszych latach po II wojnie światowej, kiedy to wypracowany model wciąż z powodzeniem funkcjonował; wyparty został dopiero przez szkołę PRL-u.

## Duma polskiej edukacji

Na początku lat 80. XVIII wieku KEN opracowała też przepisy prawa oświatowego, czyli *Ustawy dla szkół narodowych*, by uregulować i uporządkować sytuację w polskim szkolnictwie. Wydawało się, że dzieło nabrało realnych kształtów i że przy-

szedł czas jedynie na jego szlifowanie. Niestety, nad Rzeczpospolitą zbierały się czarne chmury. Targowiczanie w kwietniu 1792 roku podzielili KEN na koronną i litewską. Osłabiło to jej prace, negatywnie też wpłynęło na dochody. Wojna na terenie kraju, powstanie kościuszkowskie – to czas wygaszania działalności KEN-u, ale nie jej dorobku. Dojrzewały kolejne pokolenia wychowane w duchu patriotyzmu i szacunku do wiedzy, świadome sytuacji politycznej i gotowe do podjęcia obowiązku trwania we wzorcach przekazywanych w szkole stworzonej przez KEN.

KEN to ogromny wkład w rozwój światowej edukacji, wzór odwagi w zakresie wdrażania nowatorskich rozwiązań, a także troski o dobro i uczących, i nauczanych. Myśląc o polskiej oświacie perspektywicznie, dbano jednocześnie o potrzeby chwili. Kiedy po latach życia pod zaborami, po ogromie wyzwań podczas budowy II Rzeczpospolitej, dramatycznych wydarzeniach II wojny światowej czy trudnej rzeczywistości lat powojennych – konieczne do przetrwania były niezłomność charakteru oraz umiejętność odnajdywania się w niełatwych często okolicznościach, Polacy jako ogół społeczeństwa mieli tę siłę, by stanąć na wysokości zadania – między innymi dzięki modelowi kształcenia i wychowania Komisji Edukacji Narodowej, który przetrwał o wiele dłużej niż 21 lat istnienia KEN-u. Wielka to duma polskiej myśli edukacyjnej.

---

### 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”.

# Nie naprawiaj tego, co się nie zepsuło

---

Janusz Klupa

## Praca w nurcie PSR/TSR, czyli wsparcie dla polskiego systemu edukacji

„Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczyć się o świat, o człowieka”.

(Janusz Korczak)

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (PSR) pojawiło się w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych, a co najmniej od kilku lat obserwuje się znaczący wzrost zainteresowania tym nurtem w różnych obszarach życia społecznego, w tym tych ściśle związanych z praktycznym wykorzystaniem do reformowania systemu edukacji

na wszystkich etapach życia, przede wszystkim jednak dzieci i młodzieży. Szansę na pogłębienie zastosowań tej metody upatruje się w licznych przykładach dobrych praktyk, powstawaniu nowych ośrodków szkolących na różnych poziomach, posiadających uprawnienia do certyfikacji. W przypadku nielicznych ośrodków atutem jest dodatkowa akredytacja ze strony instytucji międzynarodowej, stojącej na straży jakości kształcenia w tym nurcie psychoterapii.

## Co to jest PSR/TSR?

Od momentu pojawienia się metody PSR doczekała się ona sporej liczby opracowań naukowych, artykułów, konferencji i sympozjów. Udało się sformalizować i nadać właściwe ramy prawne poprzez powołanie do życia Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach oraz Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach, które swoim działaniem dążą do profesjonalizacji zawodu terapeuty pracującego tą metodą.

Praktyka pracy edukacyjnej oraz literatura przedmiotu potwierdzają niewątpliwą skuteczność aplikacji tego modelu w problematykę psychoedukacyjną. Praca z dziećmi i młodzieżą w oparciu o założenia PSR (w tym w ramach takich projektów, jak „Kids’ Skills” oraz „Jestem z Ciebie dumny”) może przyczynić się do wzrostu współpracy w środowisku szkolnym, a także wzrostu kreatywności i akceptacji ze strony wszystkich stron procesu edukacyjnego.

PSR opiera się na dorobku Milтона Eriksona oraz sformułowanych, opisanych i rozwijanych metod pracy w Mental Research Institute w Palo Alto<sup>1</sup>. Sam Erikson, jako osoba bardzo charyzmatyczna, dysponująca wysokimi umiejętnościami i zdolnościami komunikacyjnymi, wykreował model podejścia terapeutycznego, które w sposób znaczący wpłynęło na powstanie całego nurtu Solution Focus Brief Therapy (SFBT), czyli Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (TSR). To, co udało się zaszczerpić i wykorzystać, to między innymi silna koncentracja na celu terapii, patrzenie na człowieka jako na osobę o określonym zasobie wiedzy i umiejętności, a nie deficytów, która jest zdolna do zmiany.

Rozwój w świecie PSR zależał niewątpliwie od działalności Steve’a de Shazera i jego małżonki Insoo Kim Berg; oboje poświęcili się pracy terapeutycznej, zgłębiali wiedzę oraz publikowali książki adresowane nie tylko do psychologów i terapeutów,

ale także do innych grup odbiorców zainteresowanych praktycznym zastosowaniem w różnych obszarach wspomnianej formy terapii, jak: edukacja, pomoc społeczna, więziennictwo, pomoc osobom uzależnionym, dotkniętym przemocą.

PSR opiera się na pewnych fundamentalnych zasadach:

1. Nie naprawiaj tego, co się nie zepsuło.
2. Jeśli coś działa, rób tego więcej.
3. Jeśli coś przestało działać, rób coś nowego.

W głównym nurcie pracy PSR przyjmuje się, iż problemy pojawiające się w życiu człowieka wynikają z błędnych rozwiązań, złych decyzji. Dlatego tak ważne jest zastanowienie się nad tym, co nie działa. Uświadomienie sobie tego, co jest nieskuteczne, powinno wywołać reakcję w postaci refleksji nad tym, co działa, czyli nad wyjątkami.

Kierunkiem pracy terapeutycznej nie są problemy, z którymi boryka się człowiek, ich analiza, pogłębianie przyczynowości, lecz cel, jako wizja preferowanej rzeczywistości dająca moc i siłę do zmian. Co za tym idzie, rodzi się przekonanie, iż dana osoba posiada na tyle własnych zasobów, iż jest w stanie sama dokonać pożądanej zmiany.

Z praktyki pracy wynika takie oto przeświadczenie: do rozwiązania problemu stosujemy najprostsze środki, które pozwolą nam małymi krokami rozwiązać istniejący problem. W mechanizmie racjonalizacji, który bardzo często wpływa na decyzje człowieka, zmiana – rozumiana jako modyfikacja zastanej sytuacji – wyznacza w istotny sposób patrzenie na problem.

Na drodze prowadzącej do zgłębiania wiedzy o drugim człowieku terapeuta-pedagog przyjmuje postawę aktywnego słuchacza, dopytuje się o konteksty i znaczenia, używa słów – kluczy, komplementuje – siła bowiem tkwi w zasobach, a nie w deficytach.

To jest klucz, o którym bardzo często zapomnia się we współczesnych systemach edukacji opartych na tradycyjnym modelu oświaty, w którym częściej wytyka się błędy, niż komplementuje. To

ostatnie stwierdzenie jest o tyle frapujące, iż postmodernistyczne założenia nowej szkoły poszukują nowych idei, rozwiązań zgłębiających odpowiedzi na pytania współczesnego świata, opartego na wiedzy i kluczowych umiejętnościach.

### **Samorealizacja – partnerstwo – współpraca**

Z perspektywy PSR polski system edukacyjny wymaga innego spojrzenia na pracę nauczyciela z uczniami oraz budowę właściwych interakcji na linii nauczyciel – uczeń, a w szerszym ujęciu: nauczyciel – uczeń – rodzic. W praktyce pracy pedagogicznej nauczyciele zbyt często skupiają się na wytykaniu uczniowskich błędów, roztrząsają ich deficyty, skrupulatnie analizują negatywne „dokonania” swoich podopiecznych. Z kolei uczniowie zdają się być pozbawieni autonomii w kwestii modyfikacji własnego zachowania – zmiany w zdecydowanej większości są wymuszane przez nauczycieli. W takim modelu wzajemnych relacji uczeń skazany jest na przyjmowanie rozwiązań, które są mu z góry narzucone; ponadto proponowane zmiany zazwyczaj wynikają z przewinień, nie zaś z szerszego oglądu jego osoby.

Nauczyciel wykorzystujący zasady i techniki PSR w sposób odmienny podchodzi do problemu ucznia, jego niewłaściwego zachowania. Kluczowe jest przekonanie o znaczeniu wyjątków, czyli wiara, że występują w życiu ucznia takie sytuacje, kiedy jego zachowanie nie budzi zastrzeżeń. Nauczyciel zadaje sobie pytania: kiedy takie sytuacje mają miejsce? Jakie wówczas zasoby i potencjały angażuje uczeń? Co pomaga zwiększyć motywację? Co inni mogą powiedzieć na temat wyjątków?<sup>2</sup>

Zgodnie z założeniami PSR uczeń staje się ekspertem od własnego sukcesu edukacyjnego. Nauczyciel, ufając, że upodmiotowienie ucznia sprzyja rozwojowi jego potencjału rozwojowego, daje mu do zrozumienia, iż sam jest „kowalem swojego losu”. W podejściu tym kluczowe jest dopingowanie uczniów do samorealizacji, bu-

---

*Kierunkiem pracy terapeutycznej w Podejściu Skoncentrowanym na Rozwiązaniach nie są problemy, z którymi boryka się człowiek, ich analiza, pogłębianie przyczynowości, lecz cel, jako wizja preferowanej rzeczywistości dająca moc i siłę do zmian. Co za tym idzie, rodzi się przekonanie, iż dana osoba posiada na tyle własnych zasobów, iż jest w stanie sama dokonać pożądanej zmiany.*

---

dowanie partnerstwa i współpracy w celu uzewewnętrznienia tkwiących w nich możliwości. Jeśli poświęcimy odpowiednio dużo czasu na zgłębienie tej metody, poznamy techniki, to zauważymy z czasem, że przynosi ona pozytywne długofalowe efekty. Jak mawiał twórca PSR, Steve de Shazer: „Rozmowy o problemach tworzą problemy, rozmowy o rozwiązaniach tworzą rozwiązania”.

### **Eksperci sukcesów edukacyjnych**

Założenia PSR mogą być z powodzeniem stosowane w szkolnictwie powszechnym. Na gruncie polskiej praktyki udało się wdrożyć adaptację programu „Kids’ Skills” pod okiem Jacka Szczepkowskiego<sup>3</sup> oraz modyfikację programu „Lip-Focus” autorstwa Kerstin Mählberg i Maud Sjöblom przez Ewę Majchrowską<sup>4</sup> i Teresę Zubrzycką-Maciąg<sup>5</sup>.

U podłoża pracy w obu adaptacjach programów opartych na PSR/TSR leży usilne przekona-

---

*Nauczyciel wykorzystujący zasady i techniki PSR w sposób odmienny podchodzi do problemu ucznia, jego niewłaściwego zachowania. Kluczowe jest przekonanie o znaczeniu wyjątków, czyli wiara, że występują w życiu ucznia takie sytuacje, kiedy jego zachowanie nie budzi zastrzeżeń. Nauczyciel zadaje sobie pytania: kiedy takie sytuacje mają miejsce? Jakie wówczas zasoby i potencjały angażuje uczeń?*

---

nie, że to uczeń jest ekspertem od własnych sukcesów edukacyjnych, rozumie i rozwiązuje problemy emocjonalne, a nauczyciel towarzyszy mu na tej drodze, biorąc za jej przebieg współodpowiedzialność. To, co jest wyróżnikiem, to sposób patrzenia na sytuację problemową.

W szkole opartej na podporządkowaniu i hierarchiczności nauczyciel wymusza niejako na uczniu pożądane zachowanie – w przypadku omawianego alternatywnego podejścia nauczyciel poszukuje wyjątków od złego zachowania, podkreśla ich wagę i znaczenie. Tym samym daje uczniom wiatr „w żagle motywacji” do zmiany zachowania. Reasumując, nauczyciel pracujący w nurcie PSR/TSR:

- kładzie nacisk na pracę z uczniem;
- szuka potencjałów ucznia, a nie jego deficytów, braków;
- skupia się na pozytywnej zmianie<sup>6</sup>.

W PSR istotny jest dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem; służy to budowie zaufania oraz daje poczucie bezpieczeństwa uczniowi. Baczna uwagę zatem przywiązuje się zarówno do aspektów werbalnych, jak i niewerbalnych rozmowy. To, w jaki sposób rozmawiamy, ma kluczowe znaczenie, może przełożyć się na budowanie porozumienia, lub też go zaprzepaścić. Koncentrujemy się na przedmiocie rozmowy, a nie osobie ucznia. W ten sposób unikamy łatwego przyklejania łatek: dobry/zły uczeń.

Kluczowe w nurcie PSR/TSR jest proponowanie przez nauczyciela uczniowi nadziei, że niewielka zmiana może uczynić wielką reorientację w jego zachowaniu, bez przykrych konsekwencji w postaci kary. W tych założeniach funkcjonuje już od kilku lat program pomocowy, opracowany przez Bena Furmana<sup>7</sup>. Fiński psycholog w książce *Kids' Skills* zawarł najważniejsze tezy postępowania terapeutycznego w kontekście problemów emocjonalno-behawioralnych dzieci. Uwzględniając swoją wiedzę empiryczną z dziećmi w wieku przedszkolnym, opracował 15 kroków metody „Kids' Skills”. Sama metoda zyskała bardzo dużą popularność na całym świecie, została zaadaptowana przez wielu specjalistów: począwszy od pracowników socjalnych po psychologów i psychoterapeutów. Na tę okoliczność powstała też specjalna aplikacja internetowa: Kids' Skills App.

Metoda „Kids' Skills” w swoich podstawowych założeniach opiera się na przekonaniu, iż w opozycji do każdego dziecięcego deficytu przypisana została konkretna umiejętność, którą dzieci sobie przyswajają, by pokonać problemy. Ben Furman podczas swoich empirycznych doświadczeń w pracy z dziećmi na przedmieściach Helsinek zauważył bardzo istotny fakt: aby dziecko mogło pokonać swoje trudności, musi w jego otoczeniu pojawić się grupa wsparcia w postaci opiekunów, nauczycieli, rówieśników czy też ulubionej maskotki. W ten sposób rozwija się i wzajemnie na siebie wpływa sieć relacji spo-

łecznych: tych *stricte* edukacyjno-oświatowych oraz rodzinno-przyjacielskich. „Kids’ Skills” bardzo dobrze sprawdza się przy różnego typu deficytach behawioralno-poznawczych, lękach, zaburzeniach uwagi, dyscypliny i zachowania, nadpobudliwości psychoruchowej, autyzmie, depresji. Metoda składa się z 15 kroków, które dają praktyczne wskazówki, w jaki sposób zamienić problemy w konkretne umiejętności. Dodatkowym walorem samej aplikacji jest jej prostota i przejrzystość; aplikacja bardzo szybko odpowiada, jakiej umiejętności należy się nauczyć, aby przezwyciężyć dany problem.

W podobnym duchu utrzymano program oddziaływań „Jestem z Ciebie dumny”, skierowany do rodziców i opiekunów dzieci napotyających na problemy wychowawcze. Często obserwujemy, jak rodzice czy opiekunowie dzieci nie radzą sobie z wychowywaniem pociech; narastająca frustracja i rozczarowanie przekreśla szanse na porozumienie i skuteczne rozwiązanie problemów. Metoda „Jestem z Ciebie dumny” daje szansę rodzicom na poszerzenie swojej wiedzy w zakresie kompetencji wychowawczych.

Praktyczne wykorzystanie tego typu wiedzy z kręgu psychologii i psychoterapii pozwoliłoby na zwiększenie świadomości roli i znaczenia nauczyciela, pedagoga w aspekcie pomocowym, a zarazem umożliwiłaby rozbudowę warsztatu wiedzy i kompetencji o nowe kwalifikacje – zważywszy na współczesne problemy edukacji (w tym postcovidowe problemy dzieci i młodzieży w sferze behawiorystycznej, psychologicznej) nabiera walor nie tyle postulatyczny, co określonej deklaracji warunkującej potrzebę pomocy i zmian w warsztacie pracy. Zwrócenie większej uwagi na istotne elementy składowe oferowanego kierunku terapeutycznego z pewnością przyczyniłoby się do większej współpracy wszystkich zainteresowanych uczestników procesu edukacyjnego, a co najważniejsze: uczniowie z poczucia własnej wewnętrznej motywacji dążyliby do osiągnięcia sukcesu.

## Przypisy

- 1 Szerzej na ten temat: T. Zubrzycka-Maciąg, *Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w Doskonaleniu Zawodowym Nauczycieli*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, nr 1, s. 144–153.
- 2 Prekursorkami podejścia SFE (Solution Focused Education), Edukacji Skoncentrowanej na Rozwiązaniach, były szwedzkie nauczycielki pracujące w placówkach specjalnych: Kerstin Mählberg oraz Maud Sjöblom. Szerzej na ten temat: *Solution Focused Education*, [www.teachingexpertise.com](http://www.teachingexpertise.com), data dostępu: 9.05.2023.
- 3 Terapeuta, trener i superwizor TSR, certyfikowany specjalista psychoterapii uzależnień, profesor na Wydziale Pedagogiki UKW w Bydgoszczy, członek European Brief Therapy Association, założyciel i wieloletni kierownik Całodobowego Młodzieżowego Oddziału Leczenia Uzależnień – pierwszego w Polsce stacjonarnego ośrodka dla osób uzależnionych pracującego w oparciu o TSR.
- 4 Por. informacje na stronie Laboratorium Edukacji i Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach, [www.letsr.pl](http://www.letsr.pl), data dostępu: 9.05.2023.
- 5 Por. informacje na stronie Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, [www.umcs.pl](http://www.umcs.pl), data dostępu: 09.05.2023.
- 6 T. Zubrzycka-Maciąg, *Edukacja Skoncentrowana na Rozwiązaniach*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 3, s. 156.
- 7 Główne idee opracowane przez Bena Furmana znajdują coraz szersze zastosowanie na polu odmiennych dziedzin wiedzy. Za przykład niech posłuży artykuł: M. Faściszewska, *Wykorzystanie metody Kids’ Skills – Dam Radę! Bena Furmana w terapii dzieci z jękaniem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Forum Lingwistyczne” 2022, nr 10, s. 1–20.

---

## Janusz Klupa

Pracownik Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Nowym Sączu Filia Gorlice. W pracy z dziećmi i młodzieżą opiera się na założeniach Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach oraz metody Kid’s Skills. Absolwent podyplomowych studiów z bibliotekoznawstwa, informacji naukowej i edukacji czytelniczko-medialnej.



# Budowanie relacji

---

Ewa Przybysz-Gardyza

## Partycypacja, zaangażowanie i odpowiedzialność w edukacji szkolnej

Jak głosi doskonale znany cytat przypisywany Konfucjuszowi: „Powiedz mi, a zapomnę; pokaż mi, a zapamiętam; pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Dodałabym czwarty element, na miarę potrzeb XXI wieku, a zwłaszcza pokoleń Z i Alfa: „Pozwól mi zdecydować, a przejmę odpowiedzialność za proces uczenia się”. Angażowanie uczniów i uczennic w organizację pracy szkoły uważam za kluczowe w edukacji. Skoro spędzają tam tak dużą część życia, powinni mieć wpływ na szkolną rzeczywistość – zarówno podczas lekcji, jak i innych zajęć.

Branie udziału w podejmowaniu decyzji lub we wspólnych działaniach, które nas dotyczą, nazywamy partycypacją<sup>1</sup>. Wydaje się, że w obecnym systemie edukacji jest na to bardzo mało przestrzeni – w przekonaniu wielu zewnętrznych obserwatorów lekcje prowadzone są z wykorzystaniem gotowych materiałów, opartych na ustalonej odgórnie podstawie programowej, uczniowie i uczennice wykonują zaś polecenia i rozwiązują zadania tak, aby uzyskać przewidziane wcześniej rozwiązanie. Czy jednak faktycznie tak to wygląda?

## Dorosły wie lepiej?

Na pewno często możemy się spotkać z opisanym modelem nauczania, ale nierzadko bywa też zupełnie inaczej: nauczyciel przygotowuje zadanie problemowe, a uczniowie pracują w grupach, poszukują informacji, analizują je, dyskutują, a potem przedstawiają wybrane rozwiązanie w sposób zgodny z ich zainteresowaniami i umiejętnościami.

Po dokładnym zgłębieniu tematu partycypacji okazuje się, że przestrzeni na decyzje dzieci i młodzieży jest dużo. Zastanówmy się jednak najpierw, jaki to ma sens. Po co angażować najmłodszych w decyzje dotyczące ich edukacji, skoro to „dorośli wiedzą najlepiej”? Przecież dzieci nie mają jeszcze wystarczającej wiedzy ani doświadczenia, mogą na każdym kroku popełnić błędy, a przez to tracimy cenny czas na zrealizowanie podstawy programowej.

## Partycypacja to nie chwilowa moda

Po pierwsze, partycypacja jest usankcjonowana prawnie. Artykuł 12 Konwencji o Prawach Dziecka stanowi: „Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należyłą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”. Nie ma tu ograniczenia wiekowego, gdyż „dziecko” w myśl Konwencji to każda osoba poniżej 18 roku życia. Powinniśmy więc służyć opinii dzieci z uwagą i szacunkiem, a także brać te opinie pod uwagę przy organizowaniu działań dotyczących dzieci. Jednocześnie, aby młodzi ludzie mogli wyrobić sobie opinie na różne tematy, muszą mieć zapewniony dostęp do informacji – wiedzy o tym, co się aktualnie w szkole dzieje, jakie są plany i kto jest za co odpowiedzialny. Takie podejście kształtuje ich poczucie spraw-

stwa i pozytywnie wpływa na przynależność do społeczności szkolnej<sup>2</sup>.

Poza tym partycypacja może się okazać świetnym sposobem na zmotywowanie i zaangażowanie uczniów i uczennic do nauki oraz współorganizowania szkolnego życia. Młodzi ludzie nie chcą być jedynie biernymi odbiorcami wiedzy. W ich naturze leży aktywność, zwłaszcza kiedy działania są zgodne z ich zainteresowaniami. Podejmując decyzje, na przykład o tym, skąd czerpać wiedzę albo jak ją zaprezentować, stają się współodpowiedzialni za proces, w którym biorą udział. Dochodzi do tego poczucie sprawczości, rozumianej jako „zdolność jednostki do wpływania na innych ludzi i na to, co się dzieje na świecie”<sup>3</sup>. Pytanie ich o zdanie jest przejawem zaufania i szacunku – są wysłuchani, ich opinia jest dla kogoś ważna, mogą działać po swojemu i mają wpływ na szkolną rzeczywistość. Dlatego bardziej się starają i zazwyczaj osiągają lepsze wyniki – nie dla ocen, ale dla siebie.

## Różnice pokoleniowe

Kolejnym argumentem jest specyfika uczniów i uczennic wynikająca z dat ich urodzenia. Pokolenia Z i Alfa dojrzejają w erze indywidualizacji i personalizacji. Dostają prezenty z osobistym nadrukiem, w ulubionym stylu i kolorze<sup>4</sup>. Produkcja taśmowa kojarzy im się z niską jakością, dlatego starają się jej unikać. Tego samego oczekują po szkole – źle się czują, kiedy prezentowane na lekcji materiały i zadania są uniwersalne. Młodzi lubią działać po swojemu, zgodnie z własnymi możliwościami i talentami. Taką edukację umożliwia oddanie uczniom i uczennicom przestrzeni do partycypacji, dzięki czemu nauka będzie zindywidualizowana i zgodna z potrzebami dzieci i młodzieży.

Oba wspomniane pokolenia są „cyfrowymi tubylcami”, co oznacza, że technologie informatyczne towarzyszą im od małego. Podczas gdy nauczyciele nadal w dużej mierze bazują na podręcznikach i notatkach w zeszytach, młodzi wolą

---

*Dzięki partycypacji dzieci i młodzież uczą się podejmowania decyzji, a co za tym idzie – stawiania czoła konsekwencjom swoich decyzji. Mają również okazję doskonalić organizację pracy, krytyczne myślenie, kreatywność, rozwiązywanie problemów, argumentowanie oraz radzenie sobie z krytyką. Nabierają pewności siebie i stają się odważniejsi.*

---

się uczyć z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. Bycie online jest dla nich naturalne – świetnie się w tym środowisku czują i potrafią szybko wyszukiwać informacje<sup>5</sup>. Nam trudno się przestawić na pracę z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych w tak zdecydowany sposób, jak robią to młodzi. Poszukiwanie atrakcyjnych materiałów multimedialnych oraz wykonywanie własnych zajmuje nam bardzo dużo czasu, wymaga szkoleń i często wychodzenia poza własną strefę komfortu. Dlatego oddając dzieciom więcej przestrzeni, możemy uniknąć nieporozumień na tym polu – uczniowie mogą swobodnie wykorzystywać swoje umiejętności w zakresie narzędzi TIK, podczas gdy my dbamy o stronę metodyczną.

Różnice pokoleniowe są także widoczne w stylu pracy. Trudno nadążyć za trendami popularnymi wśród młodych. Nie zawsze rozumiemy też ich oczekiwania i preferowane sposoby uczenia się. Oddając im więcej przestrzeni do podejmowania

decyzji, ułatwiamy sobie pracę – sami wybierają taki styl pracy, z jakim czują się dobrze. Dzięki temu proces edukacyjny jest bardziej dopasowany do potrzeb uczniów i przynosi lepsze efekty. Jednocześnie z mocno obciążonych barków nauczyciela zdejmujemy skrupulatne planowanie aktywności na każdą minutę lekcji. Dlatego w ramach przygotowania warto sformułować zadanie problemowe i określić źródła wiedzy, z jakich mogą korzystać podopieczni, a resztę pozostawić w ich rękach. Zamiast osoby przekazującej wiedzę stać przed nimi moderator, tworzący przestrzeń do uczenia się i wspierający ich w szukaniu rozwiązań.

### **Kompetencje uczniów i nauczycieli**

Za partycypacją uczniów przemawia także konieczność rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich. Jeśli chcemy, aby młode pokolenia wyrosły na ludzi aktywnie działających w społecznościach lokalnych, korzystających z czynnego, a nawet biernego prawa wyborczego, aby podejmowali działania na rzecz ulepszenia świata i rozwiązywali pojawiające się problemy, musimy ich tego nauczyć. Nie możemy decydować za nich, a potem narzekać na niską frekwencję w wyborach. Jeśli młodzi będą czuli, że mają wpływ na otaczający ich świat, chętniej będą się angażować w aktywność społeczną.

Sposób pracy, który proponuję, pozwala uczniom i uczennicom rozwijać wiele kompetencji potrzebnych przez całe życie. Przede wszystkim są to wspomniane wyżej kompetencje społeczne i obywatelskie, w tym współpraca i komunikacja. Uczą się także podejmowania decyzji, a co za tym idzie – stawiania czoła konsekwencjom swoich decyzji. Mają również okazję doskonalić organizację pracy, krytyczne myślenie, kreatywność, rozwiązywanie problemów, argumentowanie oraz radzenie sobie z krytyką. Nabierają pewności siebie i stają się odważniejsi.

Niektórzy nauczyciele nie dopuszczają do partycypacji uczniów z obawy przed utratą auto-

rytetu. Dorosły zazwyczaj funkcjonuje w systemie edukacji jako ekspert. Problem polega na tym, że w czasach powszechnego dostępu do informacji ta rola bardzo się zmienia. Nie posiadamy już monopolu na wiedzę, mamy za to unikalne kompetencje pedagogiczne, dzięki którym możemy tworzyć sytuacje edukacyjne. Warto zatem opierać swoją eksperckość i autorytet nie na wiedzy, ale na budowaniu relacji, słuchaniu, znajomości metod dydaktycznych oraz umiejętności towarzyszenia młodemu człowiekowi w jego rozwoju.

Podsumowaniem powyższych argumentów może być cytat z książki Alice i Davida Kolbów: „Skoncentrowana na osobie uczącej się przestrzeń uczenia się nie tylko pozwala włączyć się w doświadczenie ucznia i zrozumieć je, ale także umożliwia uczniom przejęcie kontroli nad własnym procesem edukacyjnym i stanie się w nim pełnoprawnym partnerem nauczyciela. (...) To bowiem właśnie do osób uczących się należy ostateczna władza uczestniczenia w tym procesie lub powstrzymywania się od aktywności”<sup>6</sup>.

## Partycypacja w praktyce

Mamy cały wachlarz możliwych działań, dzięki którym zapraszamy uczniów i uczennice do współdecydowania o procesie edukacyjnym. Pierwsza z nich to tworzenie zadań otwartych, w których istnieje wiele rozwiązań. Warunek jest taki, że młodzi ludzie sami do tych rozwiązań dojdą i będą potrafili opisać tę drogę. W praktyce może to wyglądać tak: nauczyciel analizuje podstawę programową i formułuje problem/zadanie w taki sposób, aby uczniowie w trakcie rozwiązywania go zbierali i analizowali informacje zgodne z jej wymaganiami. W zależności od sytuacji może to być aktywność na jedną lub nawet kilka kolejnych lekcji. Efektem końcowym powinno być zaprezentowanie wymyślnego rozwiązania w wybrany przez uczniów sposób, z uwzględnieniem argumentów, dlaczego akurat ta propozycja jest według nich najlepsza.

Kolejny pomysł to zbieranie pytań badawczych na początku omawiania danego działu. Nauczyciel krótko wprowadza zagadnienie na najbliższe lekcje, a dzieci i młodzież zastanawiają się, co ich w tym temacie interesuje. Formułują pytania badawcze i zapisują je, aby potem szukać odpowiedzi na wybrane z nich. Jeśli czujemy, że odpowiedzi na postawione pytania nie pozwoliły zrealizować wszystkich wymagań z podstawy programowej, możemy uzupełnić materiał podczas kolejnych zajęć albo dodać pytania od siebie. Na koniec całego procesu uczniowie prezentują efekty swojej pracy, ucząc się od siebie nawzajem. Rolą nauczyciela w tym procesie jest nie tylko pilnowanie realizacji wymagań z podstawy programowej, ale też obserwowanie podopiecznych (aby zorientować się, na ile rozumieją dany materiał oraz jak się uczą), wspieranie ich, zapewnianie dostępu do dobrych źródeł informacji, pilnowanie, by wszyscy zaangażowali się w pracę, a także zapewnienie przestrzeni na refleksję o uczeniu się. Warto zastanowić się wspólnie nad tym, co pomogło im odnaleźć odpowiedzi na postawione pytania, jak im się razem pracowało, co mogliby poprawić, czy któreś pytanie szczególnie ich zaintrygowało itp.

Podobnym działaniem jest podzielenie materiału na projekty, które uczniowie realizują, zbierając informacje zgodnie z własnym planem działania i prezentując je w wybranej formie. W praktyce może to wyglądać tak, że nauczyciel określa zagadnienie na najbliższe lekcje i podaje do niego kryteria sukcesu, na przykład: „Przez najbliższy tydzień będziemy się uczyć o Azji. Naszym celem jest poznanie po kilka roślin i zwierząt typowych dla tego kontynentu, a także przeważających krajobrazów, zdobycie wiedzy o życiu ludzi w wybranych państwach i wyszukanie minimum 5 ciekawostek na temat Azji”. Następnie uczniowie w grupach zastanawiają się, z jakich źródeł mogą zebrać podane informacje oraz w jaki sposób je utrwalą (w formie notatki w zeszytach, lapbooka, plakatu, prezentacji online). Planują

swoją pracę na cały tydzień (jest to ważne, aby nauczyć ich organizacji pracy) i działają zgodnie z planem lub modyfikując go zgodnie z potrzebami<sup>7</sup>. Dzięki temu to oni decydują o sposobach pracy oraz o tym, jakie dokładnie informacje zbiorą. Jednocześnie poszerzamy zakres wiedzy, gdyż każda grupa może się skupić na nieco innych informacjach. Korzyścią pracy projektowej jest także to, że podczas indywidualnych (lub grupowych) poszukiwań uczniowie mogą się zainteresować tematem, więc poszukują chętniej, czasami nawet przenoszą swoje aktywności na czas wolny, ucząc się również poza szkołą.

### **Efektywne uczenie się**

Kiedy uczniowie współdecydują o procesie edukacyjnym, powinniśmy położyć szczególny nacisk na trenowanie różnych metod uczenia się. Aby osiągnąć samodzielność i odpowiedzialność za efekty nauki, nasi podopieczni muszą znać różne źródła informacji, sposoby robienia notatek oraz mnemotechniki.

Przydadzą się też konkretne narzędzia do organizacji pracy, jak na przykład kanban czy wykres Gantta. Partycypacja ma więc wiele korzyści, gdyż nie tylko zwiększa zaangażowanie dzieci i młodzieży i pozwala im osiągać lepsze wyniki edukacyjne, ale też wyposaża ich w kompetencje i narzędzia przydatne na rynku pracy.

### **Nie tylko na lekcjach**

Partycypacja to także działania, między innymi, w Samorządzie Uczniowskim, Szkolnym Kole Wolontariatu czy Radzie Szkoły. Do pracy w tego typu organizacjach działających w szkole przyda się metoda *design thinking* lub jej dostosowana do wieku dzieci forma – *design for change*. Polega ona na tym, że dzieci określają problem w swoim otoczeniu (na przykład brak miejsca do spędzania przerw na powietrzu) i empatyzują z odbior-

cami, aby dobrze zrozumieć, na czym ten problem polega. Następnie określają potrzeby społeczności szkolnej oraz swoje zasoby, a potem wymyślają rozwiązania problemu. Ze wszystkich propozycji wybierają jedno, tworzą jego prototyp i testują w praktyce. Jeśli się sprawdzi, świętują razem sukces. Jeśli coś nie działa, nanoszą niezbędne poprawki i wprowadzają projekt w życie.

Warto podkreślić wagę wspólnego świętowania sukcesów – małych i dużych. Takie podejście nie tylko motywuje i zachęca do kolejnych działań, ale też buduje przynależność do grupy i do szkoły. Nauczyciel świętuje razem z uczniami, gdyż jest częścią grupy. Jego rolą nie jest jednak podejmowanie decyzji (poza wyjątkowymi sytuacjami), ale dyskretne moderowanie całym procesem, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, wsparcie w szukaniu sojuszników oraz służenie wiedzą merytoryczną. Zatem na przykład opiekun Samorządu Uczniowskiego nie decyduje o tym, jakie przedsięwzięcia podejmie SU, ale umożliwiał uczniom spotkania, na których to oni podejmują decyzje.

Kolejną przestrzenią umożliwiającą partycypację i sprawczość dzieci i młodzieży są różne wydarzenia szkolne. Kiedy planujemy zorganizować Dzień Patrona albo apel z okazji święta narodowego, stwórzmy międzyklasowy zespół uczniowski, który zajmie się planowaniem pracy. Dzieci mają wprawdzie mniej doświadczenia niż my, ale ich pomysły są często nowatorskie i przełamujące schematy. Pamiętajmy zresztą, że te wydarzenia są organizowane właśnie dla nich, więc pomyłki i niedociągnięcia nie będą miały „strasznych” konsekwencji, za to uczniowie zyskają bardzo dużo: rozwój kompetencji, doświadczenie, wiedzę, większą wiarę we własne możliwości, poczucie przynależności do szkoły i inne.

### **Jak rozpocząć zmiany?**

Trudno zmienić swoje podejście do uczniów z dnia na dzień. Dlatego warto zacząć od przy-

rzenia się metodom, które stosujemy w szkole, i refleksji nad tym, jak wiele przestrzeni zostawiamy naszym podopiecznym. Następnie wprowadzamy zmiany małymi krokami, abyśmy i my, i nasi uczniowie mogli się przyzwyczaić i odnaleźć w tym procesie. Przyda się do tego drabina uczestnictwa zaproponowana w modelu partycypacji Rogera A. Harta. Prezentuje ona kolejne kroki, które prowadzą nas do osiągnięcia pełnej partycypacji dzieci i młodzieży. Nie wskakujemy od razu na najwyższy szczebel, ale bezpiecznie wspinajemy się powoli, badając grunt i ucząc się kolejnych kroków.

W szybko zmieniającym się świecie, w obliczu coraz większego obciążenia nauczycieli i nauczycielek, zmiany w edukacji są konieczne. Świetnym sposobem pomagającym rozwiązać



Rys. Drabina uczestnictwa – model partycypacji Rogera A. Harta<sup>8</sup>.

oba wspomniane problemy może być zwiększenie partycypacji uczniów i uczennic w życie szkoły. Wyposaży to dzieci i młodzież w potrzebne im kompetencje, pozwoli kształtować postawy współodpowiedzialności za otaczający ich świat, a dorosłym umożliwi wydajniejszą pracę, przynoszącą sukcesy edukacyjne i wychowawcze.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> *Co to jest partycypacja obywatelska?*, partycypacjaobywatelska.pl, data dostępu: 26.06.2023.
- <sup>2</sup> W raporcie podsumowującym wyniki badania PISA 2018 czytamy, że „niskie poczucie przynależności do szkoły jest jedną z najsłabszych stron polskiego systemu edukacji” oraz że problem ten został potwierdzony we wcześniejszych badaniach PISA oraz w badaniu TIMSS. Źródło: M. Sitek, E.B. Ostrowska (red.), *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*, Warszawa 2020, s. 253.
- <sup>3</sup> Słownik języka polskiego, sjp.pl, data dostępu: 25.06.2023.
- <sup>4</sup> M. McCrindle, A. Fell, *Understanding Generation Alpha*, Norwest NSW 2020, s. 10.
- <sup>5</sup> Warto jednak zaznaczyć, że trudność sprawia im czasem krytyczna analiza wiedzy i wybór wiarygodnych źródeł. Tę umiejętność da się wyćwiczyć, analizując razem informacje oraz kwestionując ich wiarygodność, zmuszając tym samym naszych podopiecznych do sprawdzania źródeł.
- <sup>6</sup> A. Kolb, D. Kolb, *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, Poznań 2020, s. 288–289.
- <sup>7</sup> E. Przybysz-Gardyza, *Projekt o Azji zaplanowany przez uczniów*, „Dla nauczycieli”, dlanauczycieli.blogspot.com, data publikacji: 28.02.2022.
- <sup>8</sup> A. Chodasz, P. Cykowski, *Partycypacja młodzieży*, dobrezycie.org, data dostępu: 28.06.2023.

---

#### Ewa Przybysz-Gardyza

Koordynatorka programów edukacyjnych w Fundacji Szkoła z Klasą. Była nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego. Autorka artykułów edukacyjnych, blogerka, członkini grupy Superbelfrzy RP.



# 4K w edukacji

---

Marta Kostecka

## Kompetencje przyszłości a podstawa programowa

Współczesny świat cechuje zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność. Od anglojęzycznych nazw tych cech powstał coraz częściej przywoływany akronim VUCA (*volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*), określający rzeczywistość, w której żyjemy. Jakie kompetencje powinniśmy rozwijać u naszych uczniów i uczennic, aby przygotować ich do życia w tym niestabilnym świecie? Jakie umiejętności w nich kształtować? I czy podstawa programowa, nader często oskarżana o nieprzy-

stawianie do rzeczywistości, w ogóle daje nam taką możliwość?

Oprócz wskazanej w pojęciu VUCA zmienności świata nie można zapominać o galopującej cyfryzacji, która jednocześnie bardzo unowocześnia, ale i deformuje dotychczasowe struktury, w jakich funkcjonują społeczeństwa. Żyjemy w epoce rewolucji informacyjnej, a to, co się wydarzyło w ciągu mijającego roku z rozwojem sztucznej inteligencji, to kolejny kamień milowy cyfrowej ery.

## Zawody, których nie ma

Te zmiany nie pozostają bez wpływu na codzienność. Według prognoz ponad 60% obecnych nastolatków i nastolatek będzie pracować w zawodach, których jeszcze nie znamy. Wiele zawodów po prostu zniknie z rynku – osoby je wykonujące zostaną zastąpione na przykład przez roboty, bądź inne rozwiązania technologiczne bazujące na sztucznej inteligencji.

Według autorek publikacji *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* 75 milionów miejsc pracy może zniknąć w wyniku automatyzacji, ale aż 133 miliony miejsc pracy zapewnią nowe profesje. Jak możemy przygotować uczniów do pracy w zawodach, które jeszcze nie istnieją? Jakie kompetencje w nich rozwijać?

## Kompetencje przyszłości

Wspomniany raport także na te pytania znajduje odpowiedzi. Są to tak zwane kompetencje przyszłości, które na własne potrzeby lubię nazywać kompetencjami, w zakresie których nie wyręcza nas roboty i sztuczna inteligencja. Można je podzielić na trzy obszary:

- 1) umiejętności techniczne, jak twarde kompetencje cyfrowe i inżynierskie, ale i szeroki zakres umiejętności od cyfrowego rozwiązywania problemów po wiedzę z zakresu prywatności czy cyberbezpieczeństwa;
- 2) społeczne, jak współpraca z innymi czy inteligencja emocjonalna; są niezbędne w pracy z drugim człowiekiem, pracy zespołowej lub zarządzaniu ludźmi;
- 3) poznawcze, zwane kompetencjami myślenia, jak myślenie krytyczne, kreatywność, ale i logiczne rozumowanie czy rozwiązywanie problemów.

Istnieje wiele opracowań i klasyfikacji tych kluczowych umiejętności, ale – reasumując –

można je sprowadzić przede wszystkim do tych najważniejszych:

- inteligencja społeczna i emocjonalna,
- rozwiązywanie problemów,
- elastyczność poznawcza i myślenie adaptacyjne,
- myślenie projektowe,
- kompetencje międzykulturowe,
- interdyscyplinarność,
- kompetencje cyfrowe i medialne.

Zwieńczeniem tych umiejętności są tak zwane 4K, czyli absolutna baza kompetencji przyszłości:

- kreatywność,
- kooperacja (współpraca), także w wirtualnych zespołach,
- komunikacja,
- myślenie krytyczne.

Krytyczne myślenie obejmuje między innymi umiejętności: obserwacji, identyfikacji, oceny trafności i sztuki wyboru informacji. Kreatywność to nie tylko oryginalność i pomysłowość, wychodzenie poza schematy i innowacyjne myślenie, ale i umiejętność wyciągania wniosków, przekuwania porażki w sukces. Pod pojęciem komunikacji kryje się zarówno przekazywanie i odbieranie wiadomości, jak i udzielanie informacji zwrotnej, otwartość na drugiego człowieka, empatia, kompetencje społeczne. Kooperacja z kolei obejmuje świadomość wspólnych celów, motywację wewnętrzną, świadomość potrzeb własnych, jak również otwartość na innych oraz wspólny kontekst.

O 4K mówi się od kilku lat w kontekście kompetencji kluczowych, które – co ciekawe – zyskały na znaczeniu w perspektywie rozwoju sztucznej inteligencji i w związku ze wzrostem zapotrzebowania na umiejętność współpracy z nią.

## Archaiczna podstawa programowa?

Temat kompetencji potrzebnych w XXI wieku nie pojawia się na łamach „Refleksji” po raz pierwszy. Pisała o nich na przykład w numerze poświęco-

---

*Kompetencje przyszłości, obejmujące ideę 4K, są obecne w podstawie programowej – zarówno szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Skupieni na podręcznikach i programach nauczyciele i nauczycielki często zapominają, że bazą ich pracy dydaktycznej jest przede wszystkim podstawa programowa, wcale nieodbiegająca od rzeczywistości tak bardzo, jak się zwykło powszechnie uważać.*

---

nym pedagogice mobilności Jolanta Sujacka-Zajac, przywołując model 4K i słuszne postulaty włączenia go w podstawy programowe (J. Sujacka-Zajac, *Kapitał mobilności. Jakie kompetencje są nam potrzebne w XXI wieku?*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 5, s. 24–34). Czy to oznacza, że kreatywności, komunikacji, krytycznego myślenia i kooperacji oraz innych powiązanych z nimi umiejętności w obecnie obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego nie znajdziemy?

Spójrzmy na wybrane fragmenty podstawy programowej dla szkoły podstawowej:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu (...) rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania

i wnioskowania; ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności (...).

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to (...) sprawne komunikowanie się (...); poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł; kreatywne rozwiązywanie problemów; praca w zespole (...).

Szkoła ma również przygotowywać do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci (...).

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami (...).

Nieco inaczej kształtują się one dla programów szkół ponadpodstawowych, przy czym niektóre zagadnienia są rozwijane:

Celem kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum jest (...) łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą: myślenie (...); czytanie (...); umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych; kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin (...); umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni; umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł; (...) umiejętność współpracy w grupie (...).

Jednym z najważniejszych zadań (...) jest rozwijanie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej stanowiących kluczowe narzędzie poznawcze we wszystkich dyscyplinach wiedzy (...).

Ważnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł (...).

Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej.

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami.

Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów (...), wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, (...) przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach.

Szkoła ma również przygotowywać uczniów do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci (...).

Wyraźnie widać, że kompetencje przyszłości, obejmujące ideę 4K, są obecne w podstawie programowej – zarówno szkoły podstawowej,

jak i ponadpodstawowej. Skupieni na podręcznikach oraz programach do nich konstruowanych nauczyciele i nauczycielki często zapominają, że bazą ich pracy dydaktycznej jest przede wszystkim podstawa programowa – często niedoceniana i obciążona złym PR-em, ale jednak nieodbiegająca od rzeczywistości tak bardzo, jak się zwykle powszechnie uważać.

### **Kohortowa sieć współpracy „4K w edukacji”**

Od września 2023 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli działa sieć współpracy i samokształcenia nauczycieli „4K w edukacji”, pomyślana jako kohortowa sieć wzajemnego uczenia się.

Podczas spotkań, których tematyka jest budowana wokół poszczególnych kompetencji „4K w edukacji”, uczestnicy wspólnie wypracowują bazę materiałów poświęconą nauczaniu umiejętności przyszłości. Kompetencje takie powinny być rozwijane na wszystkich przedmiotach, na każdym poziomie edukacyjnym, a zatem sieć ma charakter interdyscyplinarny. Formuła tej formy doskonalenia jest otwarta; w każdej chwili można do niej dołączyć, do czego serdecznie zachęcam nauczycielki i nauczycieli zajmujących się wszystkimi dziedzinami.

---

### **Marta Kostecka**

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

# Kultura współdziałania

---

Karol Pietrzyk

## Jak uczyć (się) w sytuacjach kryzysowych?

„To edukacja ma nas zabrać w przyszłość. Tę przyszłość, której my, aktualnie, nie ogarniamy naszym umysłem”.

(Ken Robinson, przeł. K.P.)

„Historia ludzkości staje się coraz bardziej wyścigiem między edukacją a katastrofą”.

(H.G. Wells)

Prawdziwa edukacja to coś, co w nas zostaje. To nie informacje, które wpadają do nas na chwilę, przelatują przez umysł, a potem z niego wyparowują. Prawdziwa edukacja to wartość trwała. To wiedza, nasze głębokie przekonania, doświadczenie i praktyczne umiejęt-

ności. Coś, co jest przydatne teraz, ale pomoże nam również sprostać wymaganiom przyszłości – jakiegokolwiek by one nie były. Taka edukacja powinna umożliwiać tworzenie rzeczy stałych. Czegoś, co będzie przydatne w każdej rzeczywistości, również tej, której obecnie nie jesteśmy w stanie sobie w detalach opisać. I na taką właśnie niepewną przyszłość powinna być ukierunkowana dydaktyka, czyli w wielkim uproszczeniu na to, czego będziemy się uczyć, w jaki sposób oraz jaka będzie w tym procesie relacja między uczniem i nauczycielem.

## Zaskoczeni, prawda?

Jeśli historia czegokolwiek nas nauczyła, to między innymi tego, że niespecjalnie jako ludzkość radzimy sobie z tym, co ma nadejść. Nie uczymy się na doświadczeniach poprzednich pokoleń, a jeśli nawet mamy z nich wyciągnięte jakieś wnioski, nie jesteśmy w stanie w większej skali wcielić ich w życie.

Nasze przewidywania są fragmentaryczne. Próbuje zaplanować przyszłość w różnych sferach życia, a potem nadchodzące wydarzenia i tak z nas kpią, gdy chwilę po szumnych zapowiedziach na naszych oczach dzieją się rzeczy, które kompletnie nas zaskakują. Zamiast przewidywanego stabilnego stanu przychodzi kryzys albo katastrofa, wobec których wszyscy jesteśmy bezradni. A potem *post factum* słyszymy, iż jednak był ktoś, kto wiedział i ostrzegał. Że nawet zostały opublikowane wyniki i analizy prowadzonych badań, ale koniec końców nikt nie wziął ich na poważnie. Ostatnio znowu wyszło na to, że jako ludzkość, lub społeczeństwa oraz większe i mniejsze społeczności, w obliczu kryzysu zostaliśmy zaskoczeni, bo byliśmy po prostu nieprzygotowani. Płyne stąd nauka, że w stosunku do przyszłości przydałoby się nam więcej pokory, skromności i praktyczniejszego podejścia.

Jedną z cech przyszłości jest jej nieprzewidywalność. Powinniśmy zatem zakładać, że i wcześniej, i później wydarzą się rzeczy, z których przynajmniej część w dużym stopniu nas zaskoczy. Ostatnimi czasy nie były to miłe zaskoczenia. I ten trend, niestety, może się utrzymać.

## Temat lekcji: kryzys

Obserwując obecne wydarzenia i tendencje – globalne oraz lokalne zagrożenia polityczne, ekonomiczne i klimatyczne – społeczeństwom i jednostkom z dużą dozą prawdopodobieństwa potrzebna będzie umiejętność dostosowywania się do kolejnych kryzysów, zarządzania nimi w mikro- i ma-

kroskali, a także kreatywne rozwiązywanie problemów. Te wyzwania mogą jednak być też szansą, żeby czegoś trwałego się nauczyć.

Tutaj kłania się edukacja oraz tworząca ją dydaktyka. Jeśli nie umożliwi nam dokładnego projektowania przyszłości, powinna chociaż wyposażać w kompetencje potrzebne do stawiania czoła kolejnym kryzysom. Pewne zjawiska, które obecnie obserwujemy, jeszcze się nasilą, inne wygasną, pojawią się również rzeczy nowe, zarówno pozytywne, jak i negatywne – ale zapewne zaskakujące.

Czego nauczyły nas ostatnie lata? Jakie wnioski możemy z nich wyciągnąć w kontekście edukacji i dydaktyki przyszłości? Co wynika z lekcji, jakich udzieliły nam pandemia COVID-19, długie miesiące zdalnego nauczania i pracy na odległość, eksplozja *fake newsów*, napaść Rosji na Ukrainę, kryzys uchodźczy, rosnąca inflacja czy zagrożenia związane z klimatem?

Wiemy już, że w momencie pojawienia się kryzysu silna wola stawienia czoła przeciwnościom, zdecydowane przywództwo, otwartość, spontaniczność, improwizacja, pospolite ruszenie, zapał, zaangażowanie i poświęcenie przynoszą bardzo dobre efekty i pomagają dać odpór pierwszej fali trudności. Jednak wszystkie te cechy i wartości nie jest łatwo przejawiać na dłuższą metę; one po jakimś czasie się wypalają i okazuje się, że decydującą rolę zaczynają odgrywać: skuteczna komunikacja, silne poczucie własnej wartości, planowane współdziałanie w mniejszych i większych zespołach, bieżące zarządzanie pojawiającymi się kryzysami, krytyczne myślenie i inteligencja emocjonalna. Czy istnieje przestrzeń, aby tych cech, zdolności i kompetencji nabywać w czasie szkolnej edukacji?

## Nic nowego pod słońcem!

Zarys tego, jak może wyglądać dydaktyka przyszłości, pokazują tendencje szeroko pojętej edukacji – nie tylko szkolnej, ale również dotyczącej dorosłych.



Według raportu *Future of Jobs Report* – opublikowanego w ramach Światowego Forum Ekonomicznego w 2020 roku – do kompetencji przyszłości należą, oprócz umiejętności blisko powiązanych z nowymi technologiami, między innymi: myślenie krytyczne, rozwiązywanie złożonych problemów, kreatywność, innowacyjność, oryginalność i wykazywanie inicjatywy, przywództwo i wpływ społeczny, elastyczność, odporność na stres i aktywne uczenie się. Gdy zastanowimy się nad wspólnym mianownikiem tych cech i umiejętności, do głowy przychodzi idea pedagogiki Johna Deweya, akcentująca aktywną naukę przez doświadczenie, nabywanie praktycznych umiejętności, rozwijanie pożądanых cech czy zespołowe formy pracy.

Oprócz technologicznej obudowy jako edukatorzy nie wymyślamy zatem niczego nowego, czego w jakiejś formie nie znalibyśmy od lat. Zmieniają się warunki, coraz więcej wiemy o świecie, który nas otacza, ale natura ludzka, w tym sposób uczenia (się), pozostaje bez zmian.

Nawet w kształceniu ogólnym, w ramach obecnego systemu klasowo-lekcyjnego, przy obowiązującej podstawie programowej, te cele są osiągalne. Na początek warto zaplanować jak najwięcej aktywności uczniów, najlepiej realizowanych w grupach, których efektem będzie rozwiązanie jakiegoś problemu. W zasadzie większość zagadnień występujących w podstawie programowej można sformułować jako „problem do rozwiązania”.

## **Na owoce trzeba poczekać**

Jak stworzyć odpowiednie warunki, aby osoby pracujące ze sobą nad rozwiązaniem jakiegoś problemu mogły się jednocześnie od siebie uczyć? Trzeba nadać takiej formie lekcji jakiś kształt, pewne ramy, zdefiniować zasady pracy w grupie, umożliwiające nie tylko osiągnięcie celu, ale również nabywanie kompetencji komunikacyjnych, umiejętności aktywnego słuchania, zwięzłego i precyzyjnego wypowiedzenia się, samodzielnego krytycznego myślenia

i wyciągania wniosków oraz kreatywności. Powiedzenie kilku uczniom: „No, to teraz popracujcie w grupach nad tym zadaniem” to dobry początek, ale gdy podamy im parę wskazówek, możemy osiągnąć jeszcze lepsze efekty. To trochę tak, jakbyśmy dając uczniom piłkę na WF-ie, powiedzieli nie tylko: „No, to teraz sobie pograjcie”, ale jeszcze dodali, żeby podczas meczu zwrócili uwagę i spróbowali lepiej wykonać jakieś konkretne elementy gry, na przykład celność podań, grę z „pierwszej piłki” czy wykorzystanie całej szerokości boiska.

Rozpoczynając celową pracę w grupie, warto podsunąć uczniom kilka sugestii, które mogą przyczynić się do bardziej owocnej współpracy. Oto przykładowe wskazówki:

- rozpoczynajcie pracę w wyznaczonym czasie;
- miejcie szacunek do siebie i okazujcie go innym członkom zespołu;
- starajcie się być dobrymi słuchaczami;
- stwórzcie taką atmosferę, aby każdy mógł się wypowiedzieć i wnieść coś do pracy zespołu;
- bądźcie gotowi wykonać pracę, którą wam w grupie przydzielono;
- bierzcie na siebie odpowiedzialność za swoją część pracy i efekt pracy całego zespołu;
- pomagajcie innym członkom zespołu, gdy jest taka potrzeba;
- nie wahajcie się prosić o pomoc, gdy jest wam potrzebna;
- pielęgnujcie otwarty umysł;
- przyjmujcie konstruktywną krytykę;
- nie stwarzajcie zbędnych problemów dla zespołu;
- skupcie się na szukaniu rozwiązań.

Oczywiście, współpraca nie od razu będzie idealna i nie tak szybko uda się wcielić w życie wszystkie zasady, ale działanie w ich duchu, z przerwami na informację zwrotną – na ile udaje się uczniom je respektować i czego się z tego uczą – po jakimś czasie przyniesie owoce. Wdrożenie tego typu pracy i osiągnięcie w niej zauważalnych efektów to długotrwały proces, ale umiejętności dzięki temu zdobyte mogą się okazać bardzo cenne. O ile

więcej udaje się osiągnąć, gdy w szkole kulturę konfrontacji i rywalizacji zastąpi się kulturą wymiany poglądów, współdziałania i szukania rozwiązań.

## **Sztuka przywództwa**

Stworzenie warunków, w których młodzi ludzie będą w celowy sposób pracować w grupach nad rozwiązaniem jakiegoś problemu, może przynieść wymierne korzyści – wewnątrz tych grup, a potem w społecznościach umożliwi wykreować liderów, których kompetencje mogą być kluczowe w przypadku zarządzania jakimś kryzysem lub trudną sytuacją.

W takiej sytuacji realnego zagrożenia liderem zostanie bowiem ktoś, kto wykazuje inicjatywę, bierze na siebie odpowiedzialność, jest akceptowany przez grupę jako osoba przewodząca, wnosi do niej jakość poprzez proponowane rozwiązania, sposób komunikacji i budowanie relacji z innymi oraz jest gotowy cały czas się uczyć.

Współpraca w grupie nad konkretnym problemem często owocuje mnogością proponowanych rozwiązań, które są udoskonalane w toku konstruktywnej wymiany zdań, stymuluje też kreatywność. Jest to świetna okazja, żeby uczyć się od siebie nawzajem, gdyż każdy członek grupy może wnieść do niej coś unikatowego, co może się okazać inspiracją dla innych. Pracując w zespole, często dochodzimy do rozwiązań, których nigdy nie stworzylibyśmy sami.

Podczas dobrze prowadzonej pracy w grupie można efektywnie rozwijać sztukę obserwacji, zadawania pytań, dostrzegania różnych aspektów omawianej kwestii, wyciągania wniosków, diagnozowania trendów i tendencji, ponieważ one napędzają zmiany, z którymi jako jednostki i społeczeństwa musimy się mierzyć. Te instrumenty krytycznego myślenia to również kluczowe kompetencje przyszłości.

Współpraca z innymi osobami pokazuje nam też, czy mamy odpowiednie zasoby, żeby stawić

czoła problemowi, który chcemy rozwiązać, a samoocena naszych poczynań podpowie nam, co musimy zrobić, żeby zdobyć potrzebną do tego wiedzę i umiejętności.

## **Wzmacniać poczucie własnej wartości**

Nie zapominajmy też o cechach lub umiejętnościach, które w dawniejszych czasach zapewniały powodzenie w obliczu różnych kryzysów. Gdy pojawia się kryzys ekonomiczny i musimy mierzyć się z tym, jak gospodarować kurczącymi się zasobami, traktujmy to jako wyzwanie, z którego przede wszystkim możemy się czegoś nauczyć. Mając na przykład ograniczone zasoby finansowe na zaspokajanie własnych potrzeb, musimy oprócz kreatywności rozwijać inne cechy, takie jak gospodarność czy oszczędność.

Podsumowując, kluczem do stawienia czoła wymaganom przyszłości będzie przemyślana, dobrze zaplanowana i skutecznie realizowana dydaktyka. W jej ramach grupom bądź zespołom uczniów należy stworzyć warunki do aktywnego uczenia się przez doświadczenie i rozwiązywanie problemów, pracować na silnych stronach uczniów, wzmacniać poczucie własnej wartości młodych ludzi. Szkolną kulturę porównywania się, rywalizacji i konfrontacji należy zastąpić kulturą współdziałania. Dzięki temu młodzi ludzie będą mogli rozwijać kompetencje przyszłości, takie jak elastyczność, kreatywność, krytyczne myślenie, analizę i ocenę sytuacji oraz innowacyjność.

---

### **Karol Pietrzyk**

Nauczyciel języka angielskiego w XII LO przy Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie. Nauczyciel doradca metodyczny w zakresie języka angielskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Był kandydatem szczecińskiego oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego do nagrody „Nauczyciel Roku 2013”. Publicysta oświatowy.

# Drzwi do cyfrowego świata

---

Krzysztof Jaworski

## Czyli dlaczego warto uczyć (się) programowania

Warszawa, Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowania Komputerów, rok 2013. Biorę udział w szkoleniu dla nauczycieli z podstaw programowania w Scratchu w ramach pilotażowej edycji programu Mistrzowie Kodowania. Każdy z uczestników siedzi przy swoim komputerze, prowadząca objaśnia interfejs i prezentuje pierwsze zadanie – rysowanie figur geometrycznych na ekranie komputera. Z tego trzydniowego szkolenia zostały ze mną do dzisiaj trzy mo-

menty: próba samodzielnej modyfikacji kodu, pomimo instrukcji podawanych przez trenerkę, galeria projektów innych użytkowników w Scratchu oraz dyskusje z nauczycielami o tym, czy dzieci poradzą sobie z zastosowaniem układu współrzędnych. Z całą pewnością nie zdawałem sobie wtedy sprawy, jak ważny był ten pierwszy krok i jak wiele czasu zajmie mi dotarcie do nowego, szerszego spojrzenia na problematykę programowania w edukacji.

## Początki programowania

Scenariusze – to było słowo klucz. Instrukcja prowadząca nauczyciela krok po kroku, dająca złudne poczucie bezpieczeństwa. Często na kilkunastu stronach rozpisanego materiału znajdowały się kolejne etapy wprowadzania do uniwersalnych zagadnień programowania, takich jak skrypt, warunek czy zmienna.

Na początku powszechne było przekonanie, że nauczyciel prowadzący zajęcia musi wiedzieć więcej od uczniów i błąd jest ostatnią rzeczą, która powinna się wydarzyć w czasie jego pracy. Obserwacje i wnioski z pierwszych prób i warsztatów dla nauczycieli pokazały, że wykorzystanie programowania jako narzędzia w edukacji wymaga innych dróg, nowatorskiej metodyki i dużej elastyczności.

Bardzo szybko dało się zauważyć, że różne środowiska, zarówno akademickie, jak i szkolne, podchodzą do tematu Scratcha z dużą rezerwą, często akcentując niepoważny charakter tego narzędzia. Zabawa bowiem w procesie edukacji ciągle bywa postrzegana jako coś gorszego niż zdyscyplinowane podejście do nauczania.

Trochę na przekór, z każdymi kolejnymi zajęciami i warsztatami dało się dostrzec, że to właśnie praktyczny wymiar Scratcha, polegający na możliwości swobodnego tworzenia i szybkiego osiągnięcia wyraźnych rezultatów, daje duży wachlarz metod i sposobów wykorzystania programowania w różnych obszarach edukacji.

W czasie tych pierwszych zmagania i prób wdrożenia Scratcha do edukacji pojawili się sprzymierzeńcy, których obecność i dostarczane przez nich argumenty spowodowały, że dyskusja na rzecz nieszablonowego podejścia do nauki programowania stała się łatwiejsza.

Pierwsze istotne wydarzenie to uruchomienie w grudniu 2013 roku międzynarodowego projektu Godzina Kodowania wraz ze stroną [code.org](http://code.org). Do komunikacji projektu zaangażowane zostały osoby z pierwszych stron gazet, takie jak Barack Obama

czy Bill Gates oraz liczne gwiazdy popkultury. Przekaz opierał się na pokazaniu, że programowaniem bawić się może każdy. Do pierwszych aktywności związanych z podstawami programowania wykonywane zostały słynne ptaki z gry Angry Birds.

W tym samym roku rozpoczęła się europejska inicjatywa EU Code Week (Tydzień Kodowania), która zachęcała do wspólnego kształcenia się, często poprzez zabawę, upowszechniając tym samym naukę programowania oraz poszerzając świadomość ludzi bez względu na wiek odnośnie cyfrowych technologii.

Ważną merytoryczną innowacją, która pojawiła się w 2016 roku, było udostępnienie zasobów Computer Science 50 (CS50), stworzonych przez profesora Davida Malana z Harvardu. To kurs obecnie dostępny dla wszystkich, który początkowo był przeznaczony dla studentów studiujących na kierunkach nieobejmujących w planie nauczania informatyki, fakultet wprowadzający w świat działania cyfrowych maszyn, algorytmów i programowania.

Kurs prowadzony jest nieszablonowo i w dużej mierze odbiega od tego, co wyobrażamy sobie jako stereotyp akademickiego nauczania. Uczestnicy, w formie wykładów i warsztatów, angażowani są poprzez zabawę oraz współpracę, a dla potrzeb wyjaśnienia podstawowych pojęć programowania wykorzystywany jest Scratch. To był moment, w którym mogłem krzyknąć „Bingo!”. Skoro taka uczelnia jak Harvard pozwala swoim studentom bawić się Scratchem, to dlaczego my mamy mieć opory przed podobnym podejściem do pracy w naszych salach lekcyjnych?

## Scratch to nie tylko język programowania

Okazało się, że skarb wspierający nową rolę nauczyciela i ucznia w czasie zajęć programowania leży bliżej niż komukolwiek się wydawało. Wystarczyła chwila zatrzymania się i sprawdzenia, kto stoi za Scratchem.

Scratch to wizualny język programowania, którego interfejs jest dostępny w kilkudziesięciu językach. Został stworzony w Massachusetts Institute of Technology (MIT, jednej z najlepszych uczelni technicznych na świecie) przez zespół Lifelong Kindergarten Group w MIT Media Lab. Na czele zespołu stoi Mitchel Resnick, legitymujący się stanowiskiem LEGO Papert Professor of Learning Research. Śledząc pracę jego zespołu, szybko odkrywamy, że Scratch to nie tylko język programowania, ale przede wszystkim platforma edukacyjna i społecznościowa oraz filozofia edukacyjna mająca swoje korzenie w konstrukcjonizmie. Zespół profesora Resnicka nie tylko rozwija metodykę pracy projektowej, ale także stosuje ją w działaniach zespołu, aktywności studentów MIT oraz młodych ludzi biorących udział w zajęciach Computer Club w Bostonie.

Najważniejsze odkrycie jednak dopiero przed nami. Możliwe, że wśród naszych doświadczeń z programowaniem znajduje się język Logo. To środowisko nauki programowania dla dzieci, którego bohaterem jest pojawiający się na ekranie komputera żółw. Liderem zespołu pracującego nad Logo był profesor Seymour Papert. To wybitny wizjoner edukacji, który w czasach, kiedy komputery, ze względu na swoje rozmiary, ledwo mieściły się w akademickich laboratoriach, postanowił wykorzystać je do tego, aby dzieci odkrywały prawa matematyki i informatyki.

Spotkanie z Seymourem Papertem zupełnie zmieniło życie wielu nauczycieli na całym świecie. To jego zespół badawczy rozwinął serię klocków Lego Mindstorms; Papert był też prekursorem prac nad sieciami neuronowymi sztucznej inteligencji, a jako młody pracownik naukowy mógł się pochwalić pracą w zespole Jeana Piageta. Mitchel Resnick z kolei został uczniem Paperta, a następnie jego przyjacielem i kontynuatorem zapoczątkowanych przez niego idei.

Takie zagęszczenie wybitnych osobowości jasno pokazuje, że drzwi, które uznawano za za-

mknięte, stoją otworem i zapraszają do edukacji postrzeganej jako przygoda.

## Uczmy się jak w przedszkolu

Dużym przełomem w odkrywaniu takiego podejścia do edukacji stała się opublikowana w 2017 roku, ciągle nieprzetłumaczona na język polski, książka Mitchela Resnicka *Lifelong Kindergarten*.

Jest to, z jednej strony, credo edukacyjne twórcy Scratcha, a z drugiej – bardzo przystępnie sformatowana koncepcja bazująca na dorobku Seymoura Paperta. W pierwszym rozdziale autor, pokazując swoją perspektywę dotyczącą edukacji, przedstawia przedszkole stworzone przez Friedricha Froebela jako największy wynalazek XX wieku. Prezentuje też koncepcję, w której metodyka bazująca na doświadczaniu powinna przenikać do innych etapów edukacji, zastępując podający i oparty na ocenach model nauczania.

Książka prezentuje też koncepcję 4P (Play/Zabawa, Peers/Rówieśnicy, Projects/Projekty, Passion/Pasja), jednocześnie pokazując, że dzięki ich kultywowaniu możliwe jest stworzenie już w przedszkolu przestrzeni pozwalającej na uczenie się poprzez kreatywną spiralę edukacyjnych aktywności. Jej działanie można opisać poprzez następujący schemat: Wyobraź sobie – Twórz – Baw się – Podziel się – Refleksja – Wyobraź sobie...

Chociaż podczas czytania książki cały czas myślałem: „świetnie!”, to jednak w duchu „niedowiarka” pozostawałem przy stanowisku sceptycznym: papier wszystko przyjmie. Potrzebowałem „dotknąć”, żeby uwierzyć. Dzięki pracy w programie Mistrzowie Kodowania miałem szansę pojechać do MIT w Bostonie na konferencję Scratcha. Tam zobaczyłem, jak wyglądają laboratoria dydaktyczne dla studentów; doświadczyłem tego, jak pracuje zespół Lifelong Kindergarten Group oraz wziąłem udział w warsztatach. Przekonałem się, jak bardzo spójna jest teoria i praktyka w wykonaniu Mitchela Resnicka i jego zespołu. Okazało się, że

na MIT projekty akademickie powstają w laboratoriach przypominających sale przedszkolne, ale dla studentów.

## Punkty zwrotne praktyki

Równolegle do odkrywania źródeł ciągle dla mnie nowego podejścia do procesu uczenia (się), czyli programowania, robiłem małe kroki, które zmieniały moją praktykę. Pierwsze z nich to zajęcia w gimnazjum. Uczniowie projektowali swoje aplikacje, pracując w parach. Pozostawiłem im możliwość wyboru tematu oraz rozwiązań, które zastosują. To oni pokazali mi, jak otwarta przestrzeń edukacyjna, odkrywanie na własną rękę może podnieść energię w procesie uczenia (się) i dawać wymierne rezultaty. Dzięki temu poziom aktywności na prowadzonych zajęciach – zarówno dzieci, młodzieży oraz nauczycieli – regularnie się zwiększał.

Kolejny krok to roczny kurs online, który prowadziłem dla nauczycieli. W pewnym momencie złapałem się na tym, że mówiłem o Resnicku i jego ideach, a jednocześnie wewnętrznie asekurowałem się przed popełnieniem błędów, sprawdzając działania skryptów przed warsztatami. Przełom nastąpił, kiedy zarzuciłem ten rytuał i w wolnym stylu (*free-style*) razem z uczestnikami zacząłem tworzyć projekty. Popelniałem błędy – które wreszcie zacząłem traktować jako naturalny element uczenia (się) – w skryptach, ale jednocześnie wyciągałem z nich wnioski.

## Co jest nam potrzebne dzisiaj?

Pamiętam pierwsze przekazy w komunikacji upowszechniającej naukę programowania w szkołach podstawowych, między innymi hasło: „programista to zawód przyszłości”. Do dzisiaj można je usłyszeć w rozmowach dotyczących nauki programowania. Na szczęście otaczająca nas rzeczywistość już dawno zweryfikowała, że taka perspektywa jest bardzo wąska i nie pozwala w pełni wykorzystać możliwości, jakie daje programowanie.

Umiejętność programowania można zdobyć i rozwijać dzięki współpracy z innymi, w procesie komunikacji, korzystając z myślenia krytycznego i kreatywności. Takie podejście pozwala na wykorzystanie urządzeń cyfrowych w całościowy sposób, pozwala doświadczyć młodym ludziom nie tylko szerokich zastosowań, ale także ograniczeń, które są z nimi związane.

Wartość nowych technologii podkreśla także OECD, która postanowiła w roku 2025 rozszerzyć badania PISA o umiejętności związane z myśleniem komputacyjnym i programowaniem wizualnym. Takie rozszerzenie przedmiotu badania związane jest z rozwojem znaczenia cyfrowych technologii, w tym sztucznej inteligencji, w codziennym życiu.

## Wartość praktyki

Zmiany w podejściu do sposobu prowadzenia zajęć z programowania mogą zaistnieć tylko dzięki praktyce. Warto o nich czytać, rozmawiać, podpatrywać, jednak najważniejszy element można znaleźć tylko i wyłącznie w sali, gdzie odbywają się zajęcia.

Szansą na to, aby doświadczyć i spróbować, jak to wszystko wygląda w praktyce, jest kolejny Europejski Tydzień Kodowania, który w dniach 7–22 października odbędzie się w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. To dobra okazja, żeby testować, sprawdzać i bawić się w procesie edukacji. Zapraszam do udziału w poszczególnych wydarzeniach!

---

### 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).



# Drugie życie w sieci

---

Krzysztof Perłowski

## Jak wykorzystać smartfon w edukacji szkolnej?

Pandemia COVID-19 była swoistym kamieniem milowym rozwoju polskiej edukacji. Stosowanie w szkole narzędzi i metod z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej już przed jej wybuchem nie należało do rzadkości, ale z pewnością trudno powiedzieć, że było standardem. W ciągu kilku tygodni polscy nauczyciele musieli na własną rękę przejść przyspieszony kurs w zakresie obsługi komputerów, tabletów, smartfonów, gdyż urządzenia te stały się nieodłącznym elementem rzeczywistości szkolnej.

Powrót do nauki stacjonarnej doprowadził do odwrotnej tendencji. Wiele miesięcy pracy w oparciu o treści umieszczane na stronach internetowych, różnego rodzaju aplikacje – spowodowało przesyt ich użyciem. Nie da się jednak nie zauważyć, że proces cyfryzacji edukacji jest już nie do zatrzymania. Edukacja, podobnie jak inne dziedziny życia, zmierza ku pełnemu skomputeryzowaniu.

### Uczeń zawsze online

Nasi uczniowie, za sprawą wszechobecnych smartfonów, pozostają właściwie permanentnie podłączeni do sieci. Większości osób dorosłych telefon służy do kontaktowania się z innymi, sprawdzania informacji, słuchania muzyki, nawigacji czy płatności w sklepie. Dla młodzieży zaś jest to podstawowa przestrzeń funkcjonowania, obejmująca wszystkie wspomniane aspekty, a dodatkowo poszerzona o nieustające kontakty z rówieśnikami poprzez media społecznościowe, co sprawia, że w tym małym urządzeniu toczy się ich „drugie życie”.

Obserwując uczniów spacerujących po szkolnych korytarzach, widzimy, jak wielu z nich funkcjonuje z telefonem „przyklejonym” do ręki. Jako nauczyciele i pedagodzy najlepiej zdajemy sobie sprawę, że swoje życie dzielą pomiędzy świat realny i wirtualny, nie zdając sobie nawet z tego

sprawy. Ci, którzy wierzą w to, że ten trend uda się powstrzymać lub odwrócić, zakłamują rzeczywistość. Ceną poniesioną za lekceważenie znaczenia telefonu komórkowego w życiu dzieci i młodzieży może być pogłębienie się luki pokoleniowej na linii nauczyciel/rodzic – uczeń. Jeśli chcemy być efektywni w swoich edukacyjnych i wychowawczych działaniach, to naszym obowiązkiem jest znalezienie właściwej płaszczyzny porozumienia również w tej kwestii.

### **Rodowity cyfrowiec i cyfrowy imigrant**

Na długo przed wybuchem pandemii Marc Prensky zdefiniował pojęcie cyfrowego tubylcy – człowieka traktującego urządzenie służące do przekazywania wiedzy za pomocą internetu jako element codziennego życia. Jego przeciwieństwem jest cyfrowy imigrant<sup>1</sup>. Lechosław Hojnacki przeniósł tę koncepcję na warunki polskiej szkoły, definiując cyfrowego imigranta – nauczyciela i rodowitego cyfrowca – ucznia. Ci pierwsi mają trudności z opanowaniem komputerowych interfejsów, ale za to doskonale rozumieją przeczytane materiały drukowane (na przykład książki), ponieważ tekst przedkładają nad obraz i dźwięk. Są cierpliwi, systematyczni, nieufnie postrzegają nowe technologie. Z kolei ci drudzy są świetnie zaznajomieni z wirtualną rzeczywistością, czytają wszystko na małym ekranie smartfona, szukają swobodnego dostępu do informacji. Uczą się zawsze „tu i teraz”<sup>2</sup>.

Jak pisze Hojnacki, uświadomienie tych różnic ułatwi zrozumienie niektórych problemów dydaktycznych i wychowawczych oraz być może pozwoli podjąć konkretne działania, zmierzające ku zniwelowaniu przepaści między „cyfrowcami” a „imigrantami”. Wspomniana pandemia COVID-19 spowodowała, że polski nauczyciel przekonał się, że ma do dyspozycji coś więcej niż tablicę i kredę. Nasze szkoły, dzięki kreatywności dyrektorów i nauczycieli, wsparciu rodziców oraz

populistycznej polityce władz powoli są wyposażane w nowoczesny sprzęt. Samo „uzbrojenie” placówek oświatowych w najnowsze urządzenia nie da jednak gwarancji znalezienia płaszczyzny porozumienia pomiędzy pokoleniami – należy również zmienić sposób myślenia.

Jako nauczyciel historii stwierdzam, że obowiązująca podstawa programowa jest najlepszym przykładem tego, jak nie uczyć historii. Mam wrażenie, że jej twórcy stworzyli zbiór faktografii, nie mając pojęcia, do czego wykorzystywać historię w nowoczesnym systemie edukacji. Przełożenie tych treści na atrakcyjną cyfrową lekcję jest niezwykle trudne. Podobne głosy słyszy się co do całości dokumentu. Tkwimy w archaicznym sposobie uczenia (się), a opór obecnych władz oświatowych przed unowocześnieniem polskiej edukacji jest aż nadto widoczny. Niestety, o polskiej szkole wciąż decydują cyfrowi imigranci.

W lutym bieżącego roku Rada Dzieci i Młodzieży RP przy Ministrze Edukacji i Nauki w oparciu o ankietę przeprowadzoną wśród 1587 uczniów zarekomendowała ministrowi wprowadzenie zakazu korzystania z telefonów komórkowych podczas przerw i lekcji, czemu minister oczywiście z ochotą przyklasnął. Rzeczą oczywistą jest bowiem negatywny wpływ smartfona na codzienne funkcjonowanie młodych ludzi, zatrwajające są również dane dotyczące wzrostu odsetka uzależnionych od komórki.

W polskiej szkole występuje wiele odmian mowy nienawiści, a agresja słowna była od dawna problemem. Powszechny dostęp do smartfonów wśród uczniów sprzyja cyfryzacji tego zjawiska. Hejt uczniowski ma postać publikowania ośmieszających filmików w sieci, pisania oszczerstw czy nękania przy użyciu urządzeń elektronicznych. Ofiarą tego typu przemocy pada nawet połowa uczniów, a 9 procent z nich przyznało, że zdarzyło im się dostawać groźby przez internet. Poczucie bezkarności w sieci powoduje, że ofiarą hejtu padają również nauczyciele; sprzy-

jało temu zdalne nauczanie<sup>3</sup>. Nie należy jednak „wylewać dziecka z kąpielą”. Obecne przepisy pozwalają decydować placówkom oświatowym o tym, na jakich zasadach uczniowie mogą korzystać z telefonów. Tak powinno pozostać. Zamiast zakazów powinniśmy położyć jeszcze większy nacisk na edukację. Uczniowie powinni się wciąż uczyć, jak w rozsądny sposób korzystać z nowych technologii i zasobów internetowych. Zadanie trudne, efekty pracy w tym obszarze – prawie niedostrzegalne, ale nasze zaangażowanie jest konieczne, gdyż nie zatrzymamy zmian.

### Teoria konektywizmu

Monika Sławska-Murmyło i Anna Wawryszuk piszą, że charakterystyczne dla teorii konektywizmu, wyrażającego edukację społecznościową, czyli zdobywanie i przekazywanie wiedzy poprzez połączenie (*connect* – łączyć), jest możliwość przeprowadzenia procesu uczenia się w dowolnym miejscu i dowolnym czasie. Indywidualne podejście ucznia do nauki ma prowadzić do kreatywnego zdobywania wiedzy. Jest to odpowiedź na kompetencje pożądane na rynku pracy w XXI wieku<sup>4</sup>.

Obecnie, kiedy szkoła straciła monopol na kształcenie, ponieważ uczniowie swoją wiedzę w dużej mierze czerpią z innych źródeł, nauczyciel odgrywa jeszcze większą rolę niż dotychczas. Współcześnie jednym z jego ważniejszych zadań jest wskazywanie treści wartościowych. Paradoksalnie to cyfrowi imigranci uczą obecnie rodowitych cyfrowców. Wspomniany wcześniej Hojnacki zauważył, że teraz, kiedy uczelnie pedagogiczne zaczną opuszczać pierwsi przedstawiciele generacji cyfrowej, będą oni absolwentami „imigracyjnych uczelni” i wkomponują swój warsztat pracy pedagogicznej w system kształcenia „imigracyjnej szkoły”<sup>5</sup>. Alternatywą jest cichy sojusz pedagogów, wywodzących się z generacji cyfrowych tubylców, i uczniów, a także

świadomość władz oświatowych i otwartość na zmiany, które już się zaczęły. Od nich zależy, czy będziemy w stanie „pchnąć” te zmiany we właściwym kierunku, czy obserwować, jak zacierają w niewłaściwą stronę.

### Smartfon w procesie edukacji

Użyty podczas lekcji w odpowiedni sposób smartfon daje niesamowite możliwości. Przede wszystkim jest wygodniejszym urządzeniem niż tablet czy przenośny komputer, gdyż można go zmieścić w kieszeni. Dodatkowo smartfony to urządzenia zaawansowane technologicznie, co doskonale łączy się z teorią konektywizmu. Dają też możliwość prowadzenia cyfrowych lekcji bez konieczności korzystania ze szkolnych tabletów, których aktualizowanie tak, aby nadążać za postępem w tym zakresie, jest w warunkach polskiej szkoły niemal niemożliwe. Smartfon, w moim przekonaniu, jest dobrodziejstwem i daje szeroki wachlarz możliwości – oczywiście jeśli właściwie go użyjemy.

W mojej praktyce zawodowej smartfon daje się poznać jako doskonałe narzędzie do sprawdzania wiedzy uczniów, zarówno poprzez sprawdziany tabletowe, jak i szybkie kartkówki, realizujące założenia oceniania kształtującego. Kilka lat temu na łamach „Refleksji” opisałem szereg zalet tej formy sprawdzania wiedzy (K. Perłowski, *Tablet zamiast papieru*, „Refleksje” 2020, nr 3, s. 67–69). Sprawdziany na tablecie czy smartfonie to przede wszystkim ogromna oszczędność czasu, ale i papieru. Liczba portali, na których można tworzyć zadania online, jest ogromna. Kahoot, Quizizz, Quizlet – to tylko te najpopularniejsze.

W ostatnich latach powstał szereg platform ułatwiających i usprawniających komunikację między nauczycielami a uczniami – zarówno w szkole, jak i poza nią. Przykładami są Google Classroom czy Microsoft Teams, mocno upowszechnione od czasu zdalnego nauczania. Dzięki

nim mamy możliwość: informowania uczniów o bieżących wydarzeniach, zamieszczania prezentacji czy notatek dotyczących zajęć, tworzenia zadań, które są automatycznie sprawdzane. Jeśli chcemy się w sposób sprawny komunikować z uczniami, to warto rozważyć założenie „grupy” na jednym z powszechnie dostępnych portali społecznościowych. Możemy wówczas podrzucać naszym podopiecznym linki do wartościowych filmików, artykułów czy naukowych memów, czyniąc proces nauczania nie tylko szybszym, ale i przyjemniejszym.

Dzięki smartfonom uczniowie uzyskują dostęp do nagrań audio i wideo. Możemy na bieżąco rejestrować cały proces rozwiązywania zadań czy zbierania materiałów na konkretny temat, by móc wykorzystywać je na innych zajęciach bądź w późniejszym czasie. W trakcie zdalnego nauczania nastąpił wysyp materiałów edukacyjnych, tworzonych zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Niektóre wydawnictwa oświatowe obecnie zatrudniają najpopularniejszych streamerów do tworzenia pomocy dydaktycznych w formie filmików.

Smartfony dają też możliwość korzystania z serwisów wiedzy, które nie tylko udostępniają informacje, ale także zachęcają do samodzielnego opracowywania haseł. W ten sposób uczymy dzieci i młodzież poszukiwania i segregacji wiadomości, a także podstaw krytycznego myślenia.

Coraz popularniejszą formą zdobywania wiedzy są podcasty, czyli formy internetowej publikacji dźwiękowej lub filmowej. Nagrań tych można słuchać w czasie wolnym – w domu, na łonie natury lub w czasie podróży. Jest to łatwa, szybka i wygodna forma uczenia się dla „rodowitych cyfrowców”.

Wspomniałem tylko o najpopularniejszych sposobach wykorzystywania smartfona podczas lekcji, bo tak na dobrą sprawę są one nieograniczone i niewyczerpane.

Decydując się na wprowadzenie telefonu komórkowego jako narzędzia dydaktycznego do użytku podczas zajęć, musimy mieć pewność, że posiada je każdy uczeń. Podsuwając uczniom link do filmiku czy artykułu, warto również wcześniej sprawdzić poprawność działania takiego odnośnika, zapobiegając sytuacjom, w których przenosimy uczniów na niewłaściwe strony internetowe. By uniknąć nieporozumień regulaminowych na tym polu, warto też sprawdzić, czy statut szkoły, w której pracujemy, pozwala na wykorzystanie telefonu podczas lekcji, a najlepiej stwórzmy wewnętrzny zbiór zasad korzystania ze smartfonów podczas prowadzonych przez nas zajęć.

Nie da się zatrzymać zmian cywilizacyjnych, których jesteśmy świadkami i uczestnikami. Nauczyciele muszą zająć w tym procesie właściwe miejsce; tylko to pozwoli nam nadawać na tych samych falach oraz w pełni czerpać z dobrodziejstw, jakie dają nowoczesne technologie.

#### Przypisy

- 1 M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, [www.marcprensky.com](http://www.marcprensky.com), data dostępu 9.02.2023.
- 2 L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, [www.e-mentor.edu.pl](http://www.e-mentor.edu.pl), data dostępu: 9.02.2023.
- 3 Fundacja „Rodzice Szkole”, *Hejt w polskiej szkole – co może z tym zrobić rada rodziców*, [rodziceszkole.edu.pl](http://rodziceszkole.edu.pl), data dostępu: 9.02.2023.
- 4 M. Szałwska-Murmyło, A. Wawryszuk, *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w komunikacji międzyludzkiej*, [www.bc.ore.edu.pl](http://www.bc.ore.edu.pl), data dostępu: 9.06.2023, s. 11.
- 5 L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, op. cit.

---

#### Krzysztof Perlowski

Nauczyciel historii i WOS-u w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie oraz Centrum Mistrzostwa Sportowego w Szczecinie.

# Jak uczyć ortografii?

---

Marzena Kacperska

## Klub Ortograffiti z Bratkiem

Każdy kolejny rok pracy dydaktyczno-wychowawczej na etapie wczesnoszkolnym utwierdza mnie w przekonaniu, że dzieci potrzebują więcej nauki przez zabawę. Zwłaszcza zajęcia dodatkowe mogą być dla nich nie tylko przyjemnym sposobem zdobywania wiedzy, ale także inspirującą przygodą. Motywowana potrzebą takich zajęć przeprowadziłam w klasie 1a w roku szkolnym 2021/2022 lekcje pogładowe dla dzieci i rodziców Metodą Ortograffiti, podczas których pokazałam, na czym polega ten program oraz wynikające z niego korzyści.

W związku z pozytywnym odbiorem metody przez dzieci, przy pełnej zgodzie i wsparciu rodziców, w roku szkolnym 2022/2023 założyłam Klub Ortograffiti z Bratkiem. Prowadząc zajęcia

Metodą Ortograffiti, indywidualizowałam pracę każdego dziecka. Dla uczniów, którzy przejawiali trudności w czytaniu, pisaniu czy ortografii, doбираłam odpowiednie ćwiczenia, zależnie od ich indywidualnych możliwości. W ten sposób organizowałam im aktywność twórczą, zapewniając pozytywną motywację do podejmowania zadań, a tym samym rozwijając wiarę we własne siły i możliwości. Spotkania w Klubie Ortograffiti z Bratkiem miały na celu przybliżenie i ułatwienie skutecznych metod szybkiego czytania oraz technik pamięciowych, które efektywnie wspomagają naukę czytania ze zrozumieniem. Problem czytania ze zrozumieniem nie dotyczy bowiem wyłącznie zajęć edukacji polonistycznej, również na lekcjach edukacji matematycznej uczniowie

mają duże trudności z czytaniem i poprawnym zrozumieniem treści, szczególnie w wypadku zadań tekstowych. Dzięki działaniom i nauce w Klubie Ortograffiti mogłam wspomóc uczniów w pokonywaniu tych trudności oraz wpłynąć na lepsze zrozumienie przez nich znaczenia, jakie ma czytanie ze zrozumieniem w ogólnej edukacji.

Metoda Ortograffiti ma na celu:

- analizowanie, interpretowanie, przetwarzanie i porównywanie informacji zawartych w różnych tekstach;
- nacisk na rozwój umiejętności związanych z analizowaniem, interpretowaniem i wnioskowaniem;
- stosowanie różnorodnych ćwiczeń poprzez zabawę i angażowanie zmysłów dziecka – słuchu, węchu, dotyku, smaku;
- skuteczne powtarzanie czynności w celu nabycia umiejętności w danym zadaniu.

Analizując pracę Metodą Ortograffiti, stwierdzam, że sprzyja ona:

- poznawaniu różnych metod uczenia się;
- rozwijaniu umiejętności współpracy w grupie;
- zwiększaniu motywacji do pracy na lekcji;
- poszerzeniu umiejętności czytania oraz czytania ze zrozumieniem;
- poprawieniu jakości graficznej i ortograficznej pisma;
- usprawnianiu funkcji wzrokowo-przestrzennej, słuchowo-językowej, dotykowo-kinetycznej oraz funkcji motorycznej;
- uaktywnianiu i rozwijaniu umiejętności językowych i liczenia.

U progu końca roku szkolnego, obserwując moich klubowiczów, z pełną satysfakcją stwierdzam, że uczniowie bardzo chętnie uczestniczą we wszelkich formach spotkań Klubu Ortograffiti z Bratkiem. Dzieci uwielbiają pacynkę Bratka, zawsze chętnie się do niej przytulają. Staram się, aby podczas zajęć każde dziecko mogło potrzymać pacynkę. Po zabawie Bratek przygotowuje im zadanie, które wklejamy lub

rysujemy w zeszytach ćwiczeń Ortograffiti. Bratek, choć jest jedynie zabawką, zachęca dzieci do pracy swoimi przygodami, które klubowicze odsłuchiwali z płyty.

Po roku pracy tą metodą uczniowie-klubowicze sami czytają teksty, odwiedzają też w ramach akcji „Starszy czyta młodszemu” grupy w oddziałach przedszkolnych i klasach pierwszych. Głośno i z podziałem na role czytają kolejne przygody Bratka. Potrafią swobodnie układać i zapisywać plany wydarzeń opowieści Bratkowych, jak i pisać opowiadania. Uczniowie są kreatywni i potrafią logicznie myśleć, stworzyli scenariusz przedstawienia „Bezpieczna droga do szkoły”, które w pięknych, przygotowanych z rodzicami strojach przedstawiliśmy w grupach oddziału przedszkolnego. Klubowicze, czyli cała klasa 2a, bardzo dobrze radzą sobie z ortografią i pokonują trudności gramatyczne. Uczniowie z zaangażowaniem pracują z zeszytami ćwiczeń, biorą udział w grach i zabawach dydaktycznych oraz realizują projekty. Dzięki temu nie tylko pokonują swoje trudności w uczeniu się, ale także dobrze się bawią, dzielą się swoimi pomysłami, integrują się i wzajemnie sobie pomagają. Pracujemy także nad projektem, w ramach którego stworzymy prace plastyczne, ułatwiające zapamiętanie zasad poprawnej pisowni, na przykład: „Ortograficzna gra w klasy”, „Galeria Bratka”, „Ja pisarz”, „Ortograficzna bransoletka”. Klub Ortograffiti z Bratkiem to dobry wybór dla moich uczniów, którzy wraz z rodzicami już czekają na kolejny rok Ortograffiti z Bratkiem.

---

### Marzena Kacperska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 10 w Stargardzie. Opiekunka szkolnego Klubu Ortograffiti z Bratkiem.



# Co chcesz robić w przyszłości?

---

Ryszard Klimczewski

## Krótki poradnik wyboru szkoły przygotowującej do wykonywania zawodu

Dyskusja na temat kondycji oraz roli kształcenia zawodowego w polskim systemie oświaty trwa od dawna. I chociaż różne są jej kierunki, rozmaite padają argumenty za wprowadzaniem kolejnych reform, to niekwestionowana wydaje się przydatność edukacyjna szkół zawodowych w kontekście przemian rynku pracy, a w szerszej perspektywie – takich zjawisk, jak globalizacja, postęp technologiczny czy migracje.

Jak przygotować się do wyboru zawodu? Gdzie szukać potrzebnych informacji? Jakie szkoły, uczące teorii i praktyki w danych dziedzinach, są dzisiaj ogólnodostępne?

Powyższe pytania mogą nurtować wszystkie osoby zaangażowane w proces kształcenia – nauczycieli, uczniów, rodziców. Wybór zawodu jest bowiem wypadkową ich wspólnych aspiracji, doświadczeń, diagnoz.

Kształcenie zawodowe uczniów odbywało się i odbywa poprzez pokonywanie wielu barier, wyzwań i problemów. Wiele czynników ma wpływ na to, czy uczeń po ukończeniu szkoły podstawowej zostanie wykwalifikowanym pracownikiem lub dobrze przygotowuje się do dalszej nauki na studiach wyższych.

Pierwszym, niezwykle ważnym, jest wybór odpowiedniego kierunku kształcenia – czyli zawodu. Główną rolę odgrywają tu rodzice, którzy po gruntownej analizie oferty lokalnych szkół i możliwości swojego dziecka powinni mu pomóc wybrać odpowiedni zawód zgodny z zainteresowaniami. Przy wyborze kierunku kształcenia warto szczególnie zapoznać się z wymaganiami dla poszczególnych zawodów i przedyskutować je z młodym człowiekiem. Profesjonalną pomoc rodzice znajdą u doradców zawodowych, a przydatnych informacji mogą szukać w charakterystykach zawodów dostępnych na stronach internetowych. Dobrą praktyką jest zasięgnięcie opinii o wymaganiach zawodowych bezpośrednio w szkole ponadpodstawowej, do której planują posłać swoje dziecko.

W tym momencie dochodzimy do kolejnego ważnego czynnika, czyli bazy dydaktycznej szkoły dla wybranego zawodu. Dobrym rozwiązaniem jest wizyta indywidualna w wybranej placówce lub w ramach dni otwartych, aby przyszły uczeń mógł zobaczyć i samodzielnie ocenić pracownię oraz ich wyposażenie. Oczywiście dla pełnego oglądu każdy powinien sam „zlustrować” pracownię do nauczania teoretycznego oraz przede wszystkim pracownię do zajęć praktycznych. Bardzo dobrze wyposażone i nowoczesne pracownię mogą spowodować, że już w tym momencie zostanie rozbudzona fascynacja wybranym zawodem, albo zniechęcenie. Nowoczesnie wyposażona szkoła zawodowa gwarantuje, że uczniowie naberą niezbędnych wiadomości i umiejętności, koniecznych do wykonywania danego zawodu i sprawnego poruszania się na rynku pracy.

Na tym etapie nie należy zapominać o bardzo istotnej sprawie, jaką jest badanie profilaktyczne u lekarza medycyny pracy, który musi wystawić

zaświadczenie o braku przeciwwskazań do wykonywania danego zawodu. Niestety często młody człowiek musi się zmierzyć ze zmianą swoich planów, właśnie ze względu na stan zdrowia.

Kolejnym wyzwaniem, przed którym staną uczniowie rozpoczynający naukę zawodu, będzie kontakt z nauczycielami. W środowisku okołoszkolnym wiele się mówi o nauczycielach pracujących w danej szkole: czy są bardzo wymagający, czy są dobrze przygotowani do zawodu, czy potrafią zafascynować nauczanych zawodem. Takie informacje „z pierwszej ręki” od absolwentów lub obecnych uczniów danej szkoły pozwolą ocenić, czy wymagania stawiane przez nauczycieli będą mogły być spełnione przez danego ucznia. Czy jego zasób wiadomości i umiejętności ze szkoły podstawowej będzie wystarczający do realizacji często trudnego zakresu materiału nauczania zawodu.

Po gruntownej analizie powyższych wymagań musimy sobie odpowiedzieć na pytanie, czy chcemy, aby nasze dziecko ukończyło czteroletnie liceum ogólnokształcące, pięcioletnie technikum, z określonym zawodem przygotowującym do pracy lub pod kątem dalszych studiów, czy też trzyletnią branżową szkołę I stopnia, zapewniającą nabycie umiejętności przydatnych na rynku pracy.

Oczywiście, nie jesteśmy w stanie uchronić naszego dziecka przed wszystkimi zagrożeniami związanymi ze zmianą szkoły i środowiska, wpływu otoczenia, zawieranych znajomości. Lecz szczególnie analiza i spokojna, wspierająca dyskusja z dzieckiem, rozważająca „za i przeciw” dla wybranej szkoły, w znacznym stopniu ograniczy stres związany z wyborem kolejnego etapu edukacji.

---

### **Ryszard Klimczewski**

Nauczyciel przedmiotów zawodowych (elektronicznych, elektrycznych i mechatronicznych) w Zespole Szkół nr 1 im. Mieszka I w Stargardzie. Doradca do spraw przedmiotów zawodowych w PODN-ie w Stargardzie.

# W głównym nurcie

---

Weronika Dwojakowska

## Jak uczyć (się) o problemach osób z niepełnosprawnościami?

W ostatnich latach do szkół ogólnodostępnych trafia coraz więcej dzieci z zaburzeniami i niepełnosprawnościami. Jak sobie z tym faktem radzić? Jak dobrać odpowiednie dostosowania? Jak włączyć tę grupę dzieci do grona rówieśników? W końcu: jak przygotować je do egzaminu?

Takich pytań jest wiele, a odpowiedzi na nie wcale nie przychodzą łatwo – dlatego chcę się na bieżąco dzielić

dobrymi praktykami oraz ciekawymi rozwiązaniami, z którymi spotykam się w swojej pracy. Mam nadzieję, że z każdym kolejnym tekstem publikowanym w ramach rubryki „Edukacja inkluzyjna” będzie przybywało osób przekonanych o tym, że praca w szkole, gdzie mile widziani są wszyscy uczniowie, może być naprawdę satysfakcjonująca, oraz że każde dziecko może się czuć dobrze w głównym nurcie edukacji.

## „Inne dzieci”?

Jak pisałam w ostatnim artykule, nie chodzi o to, że każdy uczeń powinien być przygotowywany do nauki w szkole ogólnodostępnej, lecz o to, aby szkoła była gotowa na przyjęcie każdego ucznia (W. Dwojakowska, *Pełne uczestnictwo*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy „Refleksje” 2023, nr 3, s. 39–41). Od czego należy zacząć? Poza dokumentacją, która oczywiście jest punktem wyjścia, kluczowe są działania nauczyciela. Aby dobrze rozpocząć rok szkolny, lub po prostu poprawić warunki panujące w klasie lub szkole, powinniśmy zbudować pozytywną atmosferę, zapewnić poczucie bezpieczeństwa i włączyć dzieci z orzeczeniami oraz opiniami do grupy rówieśniczej. Dobre samopoczucie i zaufanie w każdej społeczności są możliwe tylko wtedy, kiedy dobrze się znamy: wiemy, kim jesteśmy i jakie mamy trudności. Dlatego uważam, że w każdej placówce edukacyjnej (najlepiej we wrześniu lub październiku, ale także w każdym momencie, gdy zajdzie taka potrzeba) powinny być prowadzone warsztaty pokazujące i uświadamiające, jak funkcjonują, odbierają świat te „inne dzieci”, których często szkoły, nauczyciele i rówieśnicy się boją. Trzeba zadbać o to, żeby wszyscy – nauczyciele, rodzice i dzieci – wiedzieli, z jakimi nietypowymi zachowaniami mogą mieć od czynienia; wtedy łatwiej będzie zrozumieć, czemu ktoś zachowuje się tak, a nie inaczej. Z pozoru pewne zachowania mogą się wydawać „dziwne”, kiedy jednak je zrozumiemy – nabierają głębszego sensu. Na przykład kolega ze spektrum autyzmu odwraca się od innych dzieci i zatyka uszy nie dlatego, że nie chce słuchać rówieśników, ale słyszy trzy razy głośniejszy niż przeciętna osoba, a nawiązywać relacje z innymi jest mu bardzo trudno, ponieważ nie rozumie zasad społecznego funkcjonowania. Dbając o relacje, trzeba pamiętać, że w szkole zawiązują się one i działają na kilku poziomach: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, uczeń – rodzic, rodzic – rodzic. Warto o nie zadbać na każdym z tych poziomów oraz na ich „przecięciach”.

## Obowiązkowa profilaktyka!

Zacznijmy od budowania świadomości nauczycieli, bo to oni mają największy wpływ na uczniów i rodziców. Tutaj ogromna rola spoczywa na barkach pedagogów specjalnych, którzy na rozpoczęcie roku oraz na pierwsze i kolejne rady, kiedy już lepiej poznają dzieci, mogą, a nawet powinni przygotować krótką prezentację o sposobach pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami lub konkretniej – o wybranych uczniach: ich mocnych stronach, trudnościach i obowiązkowych dostosowaniach. Dzięki temu wszyscy będą wyposażeni w najważniejszą, niezbędną do pracy wiedzę.

We współpracy z pedagogiem i psychologiem nauczyciele powinni przygotować i przeprowadzić warsztaty dla swoich uczniów oraz ich rodziców. Pomysłów na takie zajęcia jest mnóstwo – internet dostarcza w tym zakresie wiele inspiracji, a różne fundacje na swoich stronach mają nawet gotowe scenariusze. Oczywiście wszystko zależy od tego, jakich mamy uczniów w klasie i o czym chcemy opowiedzieć.

Na przykład kiedy wiemy, że w klasie lub w szkole (bo przecież uczniowie z różnych klas spotykają się na przerwach) mamy ucznia ze spektrum autyzmu, to warto zorganizować warsztaty o takiej tematyce. Na zajęciach możemy wyświetlić film o tym, jak czuje i odbiera świat uczeń ze spektrum. Polecam filmik dostępny na YouTube, w którym głos podkłada Kayah – znana piosenkarka. Jest on zrealizowany w formie bajki, ale przemawia zarówno do dzieci, jak i rodziców. Po filmiku warto porozmawiać z uczniami o tym, co czują, jak odbierają to, co zobaczyli, czym dla nich jest spektrum autyzmu.

## Kilka koncepcji warsztatowych

Najlepiej rozumiemy to, czego sami doświadczyliśmy, dlatego nie można zapomnieć o ćwiczeniach. Aby zobrazować, z jakimi wyzwaniem borykają

się niektórzy uczniowie w spektrum autyzmu, wykorzystać możemy na przykład pocięte ilustracje twarzy i poprosić uczniów, żeby z „kawałków twarzy” – z samego oka, ust, nosa, policzków – spróbowali wyczytać emocje. Wy tłumaczmy, że niektóre osoby widzą tylko fragmenty twarzy, bez możliwości dostrzeżenia ich w całości.

Żeby pokazać problemy z integracją sensoryczną można niespodziewanie puścić głośno muzykę lub poprosić, żeby jeden uczeń przekazał coś klasie, kiedy reszta krzyczy. Pokaże to, jak wygląda świat dzieci z nadwrażliwością słuchową. Kiedy mamy ucznia z wadą wzroku, warto założyć okulary z częściowo zasłoniętym polem widzenia. Można też nawiązać współpracę z fundacjami czy instytucjami zajmującymi się pracą z wybraną grupą uczniów, na przykład z placówkami badającymi wzrok lub prowadzącymi terapie, które mają gotowe specjalne sprzęty – okulary z daną wadą wzroku, słuchawki z wadą słuchu.

Polecam także darmowe rozszerzenie do przeglądarki internetowej Funkify – Disability Simulator, dzięki której na komputerze możemy pokazać, jak osoby w spektrum autyzmu, ADHD i innymi schorzeniami neurologicznymi czy dysleksją korzystają z sieci. Ciekawym doświadczeniem może być też wspólne wysłuchanie wypowiedzi osób z różnymi niepełnosprawnościami, dostępnych w aplikacji Tik Tok. Wiele młodych osób ze spektrum zakłada tam własne kanały i w bardzo ciekawy sposób opowiada o swoich doświadczeniach. Oczywiście materiał na takie zajęcia trzeba wcześniej starannie obejrzeć i wyselekcjonować.

Dla „oswojenia” niepełnosprawności fizycznej proponuję zajęcia polegające na próbie poruszania się przy pomocy kul. Można też wypożyczyć wózek i pozwolić uczniom na poruszanie się nim po szkole lub ulicy. Kolejnym ciekawym ćwiczeniem jest zasłonięcie dzieciom oczu (na przykład zwykłym szalikiem) i wyjście na spacer, a następnie dobranie uczniów w pary, by zrozumieć, jak ważna jest właściwa komunikacja i od-

powiednio udzielana pomoc. W czasie wszystkich warsztatów powinniśmy pozwolić uczniom na luźne wypowiedzi o tym, jak się czują po takim doświadczeniu oraz jakie mają obawy w związku z funkcjonowaniem w szkole osób doświadczających omawianych trudności. Na koniec warto porozmawiać o nastawieniu i zachowaniu w stosunku do kolegów i koleżanek z takimi trudnościami oraz spróbować wspólnie wypracować kodeks pomocy, dialogu lub po prostu wspólnego bycia w klasie i w szkole. Należy też podkreślić, że nie wszyscy uczniowie ze spektrum są tacy sami. Uczniowie mieszczący się w danej kategorii są bardzo różni, więc należy dać sobie szansę na nawiązanie indywidualnych relacji i wzajemne poznanie.

Takie same warsztaty można przeprowadzić również z rodzicami, gdyż dzieci często reprezentują zachowania swoich rodziców, używają ich języka. Zdarza się, że dzieci wracają do domu ze szkoły i opowiadają o tym, co działo się w klasie, a rodzice – nie znając okoliczności – oceniają nauczycieli i szkołę bardzo negatywnie. Takie warsztaty pomogą nam uniknąć wielu problemów i trudnych, nierzadko przemocowych relacji.

Moim marzeniem jest, żeby na początku roku w każdej szkole obowiązkowo odbywały się takie zajęcia. Sama miałam przyjemność prowadzenia tego rodzaju warsztatów i wiem, jak bardzo potrafią zmienić nastawienie dzieci, młodzieży, rodziców, czy nawet samych nauczycieli. Następnym krokiem do szkoły przyjaznej dla każdego są dostosowania i przygotowanie do egzaminów – ale o tym w kolejnym numerze „Refleksji”.

---

### Weronika Dwojakowska

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

# Po ciemnej stronie (nie)mocy

---

Agnieszka Szczepkowska

## Młodzież w perspektywie kryzysu suicydalnego

Wyniki najnowszych raportów, dotyczących zachowań samobójczych dzieci i młodzieży, z każdym rokiem są coraz bardziej niepokojące. W Polsce więcej osób umiera popełniając samobójstwo niż w wypadkach drogowych. Na każdą 28-osobową klasę przypada średnio dwoje uczniów po próbie samobójczej.

Ten bilans powinien obligować do podjęcia odpowiednich działań prewencyjnych. Bruno Hołyst, wiktymolog i suicydolog, pisał: „Warto pamiętać, że ludzie nie zabijają się dlatego, że nie chcą żyć. Raczej dlatego, że nie wiedzą, jak dalej żyć”<sup>1</sup>. To zdanie utwierdza mnie w przekonaniu, iż gdybyśmy

wiedzieli, jak pomagać osobom w kryzysie, i wyciągali do nich pomocną dłoń, to zapewne łatwiej byłoby zapobiec wielu nieszczęśliwym zakończeniom. Celem niniejszego artykułu jest przede wszystkim przybliżenie sytuacji osób w kryzysie samobójczym: wyjaśnienie, co się dzieje podczas kryzysu samobójczego, jakie są pierwsze niepokojące sygnały, co się musi wydarzyć, by do zamachu suicydalnego doszło. To bardzo ważne kwestie dla profilaktyki samobójstw, ponieważ umożliwiają zrozumienie stanu psychicznego osoby w kryzysie. Dzięki temu można szybciej reagować na niepokojące symptomy.



## Statystyka nierówna skali zjawiska

Raport *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży* już w 2022 roku pokazał niepokojące wyniki badań<sup>2</sup>. Wiemy z nich, że w 2021 roku 1496 młodych osób próbowało odebrać sobie życie, a 127 niepełnoletnich popełniło samobójstwo. Zamachów samobójczych w 2021 roku było o 77% więcej niż w roku 2020. Dane te pochodzą z oficjalnych doniesień polskiej policji, a więc odnoszą się jedynie do odnotowanych zdarzeń. Skala zjawiska natomiast jest zdecydowanie większa. Światowa Organizacja Zdrowia zakłada, że na każdą śmierć samobójczą dziecka lub nastolatka przypada od 100 do 200 prób. Jeśli przyjmiemy, że ten wskaźnik jest odpowiedni dla Polski, można szacować, że w 2020 roku od 10 700 do 21 400 osób poniżej 18 roku życia podjęło próbę odebrania sobie życia, a w 2021 roku mogło ich być od 12 700 do 25 400<sup>3</sup>.

Niedawno – w kwietniu tego roku – zostały opublikowane wyniki badań w ramach projektu „MŁODE GŁOWY”, dotyczącego między innymi zdrowia psychicznego młodzieży, które także nie przyniosły dobrych wieści. Możemy w nich przeczytać, że 40% uczniów myślało o samobójstwie, 18,6% planowało samobójstwo, a 8,8% osób podjęło próbę samobójczą<sup>4</sup>.

### Dlaczego młodzież nie chce żyć?

W nagłówkach sensacyjnych artykułów można przeczytać, że młodzi ludzie popełniają samobójstwa, ponieważ doznali zawodu miłosego (*Zabiła się, bo rzucił ją chłopak?*<sup>5</sup>) czy z powodu bolesnych interakcji z rówieśnikami (*Małgosia zabiła się przez plotkę?*<sup>6</sup>). Uważam takie zabiegi retoryczne za szkodliwe. Trywializowanie problemów dzieci i młodzieży jest nieodpowiedzialne i niebezpieczne z kilku względów – tytuły prasowe, takie jak powyżej zacytowane, przedstawiają powierzchownie motywy samobójstw i prób samobójczych, ukazując niezrozumienie problemu oraz rozpowszech-

niając dezinformację. Takie działania prowadzą do kształtowania błędnego postrzegania osób w kryzysie przez odbiorców. Oczywiście jest to, że funkcjonowanie człowieka zależy od sposobu postrzegania przez niego rzeczywistości. Także upublicznianie takich treści może mieć wpływ na kształtowanie się postaw ignorancji wobec osób potrzebujących dostrzeżenia, wysłuchania oraz zrozumienia.

Specjaliści natomiast podkreślają, że samobójstwo nigdy nie jest wynikiem jednej sytuacji<sup>7</sup>. Przyczyny, dla których ktoś rozważa samobójstwo, mogą się nakładać i wzajemnie na siebie oddziaływać. Powody są zawsze indywidualne; można wymienić ich wiele. Każdy człowiek jest inny, ma własne doświadczenia i dodatkowo w inny sposób je przeżywa. Poniżej wymienię kilka czynników zwiększających ryzyko popełnienia samobójstwa, szczególnie ważnych przy próbie zrozumienia perspektywy dzieci i młodzieży. Są nimi:

- sytuacja rodzinna niezaspokajająca podstawowych potrzeb emocjonalnych;
- dorastanie przy autorytarnym rodzicu/opiekunie;
- życie w rodzinie odizolowanej od innych, bez możliwości wsparcia zewnętrznego;
- niesatysfakcjonujące oraz krzywdzące relacje z rówieśnikami (doświadczenie stygmatyzacji, odrzucenia, przemocy fizycznej i psychicznej przez kolegów i koleżanki);
- nieposiadanie grupy dającej oparcie i poczucie przynależności;
- niepowodzenia szkolne;
- brak hobby, zainteresowań, pasji;
- zażywanie środków psychoaktywnych;
- zaburzenia psychiczne<sup>8</sup>.

### Napełniająca się szklanka

By łatwiej zrozumieć, jak dochodzi do momentu, w którym dana osoba chce popełnić samobójstwo, warto wyobrazić sobie szklankę częściowo wypełnioną wodą. Nalewająca się woda symboli-

zuje trudne doświadczenia, z którymi mierzy się dziecko czy nastolatek. Szklanka może się napełniać w różnym tempie – w zależności od indywidualnych cech osoby, trudności zdarzeń, jakich doświadcza, i znaczeniu tych doświadczeń dla niej samej. Jeśli negatywne emocje wciąż się nawarstwiają, szklanka w końcu zostaje wypełniona i tworzy się menisk wypukły. Kolejna kropla wpadająca do szklanki powoduje przelanie wody. To chwila, kiedy osoba pełna bolesnych doznań nie wytrzyma i podejmuje próbę samobójczą.

Ta ostatnia kropla może się wydawać błahostką, czymś małym i nieznaczącym. Może jednak być czynnikiem wyzwalającym zachowania samobójcze i ma taką moc, że potrafi niszczyć z siłą wodospadu. Dlatego bądźmy uważniejsi, starajmy się nie dolewać wody do cudzych szklanek. Jak? Wystarczy, że na co dzień będziemy życzliwi, bardziej troskliwi i wyrozumiali dla siebie nawzajem. Oczywiście, taka postawa nie rozwiąże wszystkich problemów świata, jednak sprawi, że ten świat będzie lepszym miejscem.

### **Zanim dojdzie do zamachu na własne życie**

Człowiek, zanim podejmie się pozbawienia siebie życia, przechodzi drogę, którą można podzielić na 3 etapy. Pierwszym z nich jest czas, gdy pojawiają się myśli o własnej śmierci; mogą brzmieć następująco: „ciekawe jakby było, gdyby mnie nie było”, „moje życie nie ma sensu”, „chciałbym/chciałabym zniknąć”. Warto pamiętać, że pojawienie się refleksji o śmierci nie jest równoznaczne z podjęciem decyzji o samobójstwie, jednak są one sygnałem, na który warto zwrócić uwagę.

Drugi etap to tendencje samobójcze, polegające na doznawaniu uciążliwych myśli samobójczych oraz już na konkretnych działaniach – planowaniu swojej śmierci, pisaniu listu pożegnalnego, zdobywaniu przedmiotów potrzebnych do samounicestwienia. Jeżeli ktoś powie nam o nieustających myślach samobójczych, lub zauważymy

któś z powyższych zachowań, powinniśmy obligatoryjnie zareagować: porozmawiać, zaproponować wizytę u specjalisty i dopilnować, by osoba w potrzebie jak najszybciej do niego dotarła.

Ostatnim krokiem jest akt samobójczy, który nie musi zakończyć się śmiercią<sup>9</sup>. Warto pamiętać, że zignorowanie zamachu samobójczego poprzez niedostarczenie opieki i wsparcia zwiększa ryzyko ponownej próby odebrania sobie życia<sup>10</sup>.

### **Jak rozpoznać osobę w kryzysie samobójczym?**

Osoba doświadczająca kryzysu samobójczego zmienia swoje zachowanie na różnych płaszczyznach swojego życia, dlatego gdy uważnie obserwujemy dzieci i młodzież, lub jeśli mamy z nimi bliskie relacje, nietrudno nam zauważyć niepokojące sygnały. Są nimi:

- dłużej trwająca zmiana nastroju (doświadczanie przygnębienia, płaczliwości, niepokoju, rozdrażnienia, utraty spontaniczności, przejawianie impulsywności oraz większej skłonności do konfliktów), problemy z odżywianiem się lub snem;
- nagłe akty agresji lub autoagresji;
- doznawanie bólu głowy lub żołądka;
- unikanie kontaktu z ludźmi poprzez ograniczenie rozmów oraz spotkań;
- doświadczanie poczucia bycia niezrozumianym, osamotnionym, bezradnym, słabym, złym;
- postrzeganie siebie jako ciężar dla innych;
- odrzucanie pomocy;
- zaprzestanie działań wcześniej dla danej osoby ważnych, utracenie zainteresowań nimi;
- doświadczanie problemów z koncentracją, zamyślanie się, bycie „nieobecny”;
- trudności z nauką, gorsze oceny;
- korzystanie z substancji psychoaktywnych lub zwiększenie ich używania;
- odmowa przyjmowania leków lub żądanie większej dawki leków;

- wyrażanie wprost lub za pomocą metafor myśli i planów samobójczych;
- postrzeganie życia jako pozbawionego sensu i beznadziejnego;
- zapisywanie i/lub udostępnianie zdjęć, filmów, opisów dotyczących autodestrukcji;
- poszukiwanie informacji na temat sposobów odebrania sobie życia;
- gromadzenie leków, potrzebnych przedmiotów i narzędzi do popełnienia samobójstwa;
- pisanie pożegnań, listów samobójczych;
- przygotowywanie testamentu;
- częstsze odwiedzanie bliskich;
- oddawanie cennych przedmiotów.

### Zrozumieć osobę w kryzysie samobójczym

Chcesz zrozumieć, co czują osoby w kryzysie suicydalnym? Jeżeli tak, to spróbuj wykonać to ćwiczenie.

Przygotuj kartkę i długopis. Narysuj okrąg z kropką dokładnie w jego środku, ale nie odrywając końcówki długopisu od kartki<sup>11</sup>.

Jeżeli podczas tego ćwiczenia towarzyszyły ci myśli: „To niemożliwe”, „Jak ja mam to zrobić?” oraz emocje, takie jak zakłopotanie, złość czy frustracja, to poczułeś/poczułaś dokładnie to samo, tylko w dużo mniejszej skali, co osoby w kryzysie samobójczym. Ludzie w takiej sytuacji nie widzą żadnego prawidłowego rozwiązania ich problemów.

Halszka Witkowska, w wywiadzie *Ból i samotność – jak pomóc osobie w kryzysie suicydalnym?*<sup>12</sup>, zwraca uwagę na bardzo ważny aspekt funkcjonowania tych osób. Jest nim zamknięcie w błędnym kole. Osoby w kryzysie potrzebują powiedzieć o tym, co czują, z czym się zmagają. Potocznie mówiąc – potrzebują wygadania się. Jednak nie podejmują takich działań, ponieważ wstydzą się, obawiają się stygmatyzacji i bagatelizowania ich problemów lub nie mają siły, by otwarcie opowiedzieć o trudnościach. Otoczenie nie wie, jak

zapytać o myśli samobójcze. Zdarza się, że ludzie mają przekonanie, iż rozmowa na temat zachowań samobójczych może je wyzwolić. Skutkiem tego jest niepodejmowanie inicjatywy wyjścia do osób z problemem.

By lepiej zrozumieć młode osoby w kryzysie, warto prześledzić także profil Tomasza Zielińskiego na Facebooku<sup>13</sup>. Znakomicie, otwarcie, w bardzo poruszający sposób pisze on o potrzebach dorastających dzieci i młodzieży. Poprzez udostępnianie fragmentów rozmów z osobami po próbach samobójczych wraz z własną refleksją, a często również apelem, zmusza odbiorcę do spojrzenia na „oczywiste” sytuację z zupełnie innej strony – z perspektywy osoby niewysłuchanej.

### Czego osoby w kryzysie nie powinny nigdy usłyszeć?

Joanna Chatizow w książce *Depresja i samobójstwa dzieci i młodzieży* wymienia kilka komunikatów, których absolutnie nie powinno się powiedzieć drugiemu człowiekowi. Są to, między innymi, takie zwroty:

- „Jakie ty w tym wieku możesz mieć problemy?”
- „Weź się ogarnij, inni mają gorzej”.
- „Przestań się nad sobą użalać”.
- „Sam/sama sobie jesteś winny/a, gdybyś nie siedział/a tyle przy komputerze, to byś się lepiej czuł/a”.
- „Nie zasługujesz na to wszystko, co ci dajemy”.
- „Dlaczego ty mi to robisz?”
- „Zmobilizuj się, weź się wreszcie do nauki, bo nie zdasz do następnej klasy”.
- „Nikt tego za ciebie nie zrobi. Weź się wreszcie do roboty”<sup>14</sup>.

Osoby w kryzysie suicydalnym czują się często niezrozumiane przez otaczających ich ludzi. Zaprezentowane komentarze tylko utwierdzają je w tym przekonaniu, ponieważ ukazują bagatelizowanie problemów, są pełne wyrzutów oraz nie ma w nich chęci wysłuchania, zrozumienia

i podania pomocnej dłoni. Brakuje w tych komunikatach przestrzeni do podzielenia się trudnymi emocjami i myślami mówiącymi o tym, z czym się oni mierzą oraz czego potrzebują.

## Jak możesz pomóc?

By pomóc osobie w kryzysie suicydalnym, najpierw trzeba dostrzec jej potrzeby, a następnie na nie odpowiedzieć. Zawsze można zacząć od rozmowy – otwarcie powiedzieć, co się zauważyło oraz co się poczuło w związku z tym. Następnie warto wysłuchać tego, co ktoś chce nam powiedzieć. Nie oceniać, lecz ze zrozumieniem przyjąć słowa i emocje. W ten sposób okażemy drugiej osobie prawdziwe wsparcie. Oczywiście nie zawsze nasza pomoc będzie wystarczająca i należy skorzystać z pomocy instytucjonalnej. Oto lista miejsc, do których możemy się udać w poszukiwaniu specjalistów:

- szkolne gabinety psychologa i pedagoga,
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne,
- poradnie zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży,
- ośrodki interwencji kryzysowej,
- ośrodki pomocy społecznej,
- powiatowe centra pomocy rodzinie,
- organizacje pozarządowe<sup>15</sup>.

## Na zakończenie

Chciałabym w ramach podsumowania przypomnieć o jednej rzeczy, która może się wydawać oczywista, jednak dla mnie jest na tyle ważna, by mimo wszystko przytoczyć ją w tym miejscu. Każdy z nas ma swój własny, bardzo indywidualny bagaż doświadczeń. Spotykając drugiego człowieka, nigdy nie wiemy, z czym się on mierzy w danej chwili. Nie oceniamy więc innych przez pryzmat swoich doświadczeń. Zawsze wtedy, gdy mamy do czynienia z drugą osobą, miejmy świadomość swojej niewiedzy.

## Przypisy

- <sup>1</sup> J. Chatizow, *Depresja i samobójstwa dzieci i młodzieży*, Warszawa 2018, s. 55.
- <sup>2</sup> <https://zwjr.pl/>, data dostępu: 25.05.2023.
- <sup>3</sup> *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012–2021*, zwjr.pl, data dostępu: 25.05.2023.
- <sup>4</sup> MŁODE GŁOWY. *Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Fundacja UNAWETA, Warszawa 2023, mlodeglowy.pl, data dostępu: 25.05.2023.
- <sup>5</sup> emd, wp, *Zabiła się, bo rzucił ją chłopak?*, dzienniklodzki.pl, data publikacji: 18.10.2011.
- <sup>6</sup> R. Daszczyński, K. Włodkowska, *Małgosia zabiła się przez plotkę? 15-latka powiesiła się w pokoju siostry*, trojmiasto.wyborcza.pl, data publikacji: 21.11.2020.
- <sup>7</sup> I. Pospiszyl, *Patologie społeczne i problemy społeczne*, Warszawa 2021, s. 181–183.
- <sup>8</sup> A.P. Szajna, *Zamachy samobójcze wśród dzieci i młodzieży – potrzeba pilnego wprowadzenia strategii profilaktyki suicydalnej o randze programu narodowego*, „Zeszyty Prawnicze” 2021, nr 1, s. 243–270.
- <sup>9</sup> E. Grela, *Definicja, etapy oraz czynniki ryzyka samobójstw*, zobacznikam.pl, data publikacji: 15.09.2020.
- <sup>10</sup> <https://zwjr.pl/mity-na-temat-samobojstw>, data dostępu: 25.05.2023.
- <sup>11</sup> By rozwiązać to ćwiczenie, należy na kartce narysować okrąg, następnie zagiąć róg kartki w taki sposób, by rysując własnie po rogu dojść do środka okręgu i tam zostawić kropkę. Następnie odginamy róg kartki i mamy wykonane zadanie.
- <sup>12</sup> H. Witkowska, D. Janiszewski, *Ból i samotność – jak pomóc osobie w kryzysie suicydalnym?*, zwierciadlo.pl, data publikacji: 17.05.2023.
- <sup>13</sup> [https://www.facebook.com/tomasz.zielinski.1656/?locale=pl\\_PL](https://www.facebook.com/tomasz.zielinski.1656/?locale=pl_PL), data dostępu: 25.05.2023.
- <sup>14</sup> J. Chatizow, *Depresja i samobójstwa dzieci i młodzieży*, Warszawa 2018, s. 33.
- <sup>15</sup> *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012–2021*, op. cit.

---

## Agnieszka Szczepkowska

Studentka pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power” oraz przewodnicząca Koła Naukowego Resocjalizacji. Korepetytorka matematyki i chemii. Naukowo interesuje się problemami młodzieży.

# Z niemocy ku pomocy

---

Maja Wencierska

## Młodzież w kryzysie suicydalnym a wsparcie psychologiczne

Pod koniec zeszłego roku w „Refleksjach” (nr 6/2022) opublikowany został mój artykuł *Temat (bez) tabu. Dlaczego dorośli nie rozmawiają z młodymi ludźmi o ich seksualności?*. Tematów dla młodzieży trudnych, których osoby dorosłe z różnych powodów z nimi nie poruszają, jest o wiele więcej. Jeden z nich to szerokie spektrum obszarów związanych z depresją. Odnosząc się do artykułu na temat samobójstw młodych ludzi autorstwa Agnieszki Szczepkowskiej (opublikowanego w tym samym zeszycie), chciałam omówić to ważne zagadnienie z perspektywy psychoseksuologii,

osoby pracującej na co dzień z młodzieżą w kryzysie suicydalnym.

Praca z młodą osobą, która się zmagą z kryzysem samobójczym, jest szczególnie wymagająca. Nie tylko w zakresie procedur, pewnego algorytmu postępowania, ale głównie ze względu na nasze podejście i reakcję jako osób dorosłych. Od tego – na ile w oczach młodzieży jesteśmy osobami godnymi zaufania, otwartymi na problemy, potrafiącymi nie tylko słyszeć, ale też słuchać, chcącymi zrozumieć i wspólnie poszukiwać dróg rozwiązania przerastającego daną osobę problemu – zależy, czy osoba nastoletnia zwróci się do nas ze swoimi problemami.

## Czemu młoda osoba nie mówi dorosłym o myślach samobójczych?

Powodów, dla których młody człowiek przejawia myśli, tendencje i akty samobójcze (pojęcia te zostały wyjaśnione we wspomnianym artykule Agnieszki Szczepkowskiej), jest wiele – podobnie jak powodów ukrywania swojego bólu i cierpienia przed osobami dorosłymi. Poniżej przedstawiam kilkanaście przyczyn owego milczenia, z jakimi spotkałam się w mojej praktyce.

Młoda osoba w kryzysie suicydalnym:

1. Nie wierzy, że ktokolwiek jest w stanie jej pomóc (kryzys ten charakteryzuje zawężone myślenie, tak zwane tunelowe). Dominują przekonania typu: „nikt nie jest w stanie mnie zrozumieć; to przerasta mnie, więc wszystkich innych zapewne też”, „nikomu na mnie nie zależy, więc czemu ktoś chciałby mi pomóc?”, „lepiej będzie dla innych, gdy odejdę, bo jestem ciężarem dla wszystkich”. Zalew takich myśli intruzywnych – czyli niechcianych, mimowolnych, intensyfikujących przeżywany lęk, ból i smutek – jest nie do odparcia, przewyciężenia z perspektywy osoby w kryzysie. W końcu taka osoba się im poddaje. Przestaje widzieć inne opcje, dostrzega tylko nowe, spiętrzające się problemy i jedyne z nich dostrzegalne wyjście w postaci samobójstwa.
2. Nie czuje się na tyle ważna, kochana, godna uwagi i wsparcia, by „obciążać swoją osobą” innych (obniżona samoocena, brak pewności siebie, negatywne postrzeganie własnej osoby przez pryzmat jedynie wad i deficytów są składowymi zaburzeń poznawczych i afektywnych w przebiegu depresji).
3. Zawiodła się na osobach dorosłych w przeszłości, gdy na przykład zareagowali nieadekwatnie w sytuacji trudnej dla młodego człowieka (złością, wyśmianiem itp.) lub ją zignorowali (wychodząc z założenia, że „jeśli nie będą młodej osoby dodatkowo nakręcać

rozmowami o samobójstwie, to w końcu o tym zapomni i zacznie się znów cieszyć życiem”). Młody człowiek boi się ponownie zaufać, chcąc uniknąć wcześniejszego rozczarowania.

4. Obawia się niezrozumienia („szukasz znów wymówek, by nie sprzątać pokoju”), wyśmiania („ty dziecko to dopiero będziesz mieć problemy, jak dorośniesz, chyba ci za dobrze i z nudów problemy wymyślasz”), zbagatelizowania („przesadzasz”, „jak ja chciałabym mieć takie problemy jak ty”), oceny („mówienie o samobójstwie jest grzechem, bluźnisz”), krytyki („ja dla ciebie tak się poświęcam, a ty taka niewdzięczna jesteś”).
5. Posiada przekonanie że powinna sama sobie poradzić z trudnościami. Uważa się bowiem za osobę niezależną, która nie powinna innych obciążać swoimi problemami. Jeśli się nie udaje znaleźć rozwiązania owych problemów, pomimo wielu podejmowanych prób, odczuwa dotkliwie porażkę, wstyd.
6. Została nauczona, by nie zawracać dorosłym głowy „z byle powodu”. Ponieważ w stanie depresji ma zaniżoną samoocenę, uważa zarówno siebie, jak i własne życie za taki „byle powód” i milczy.
7. Obawia się wyjawic przyczyny swoich problemów z uwagi na manifestowane przekonania osób dorosłych (na przykład jest osobą transpłciową, a dorosłe osoby w jej otoczeniu nie tolerują osób nieheteronormatywnych, albo doznała przemocy seksualnej i obawia się powtórnej wiktyimizacji i obwiniania za „sprowokowanie sprawcy”).
8. Nie ma siły na codzienne czynności (długotrwały brak energii nawet do wstania z łóżka czy umycia się, deficyt automotywacji do podejmowania nawet uwielbianych wcześniej pasji są często obserwowane w przebiegu depresji), a rozmowa wydaje się dodatkowym – przerażającym w depresyjnej niemocy – wysiłkiem.



9. Nie chce „dokładać problemów” dorosłym, bo wie, że rodzice mają własne: finansowe, rodzinne, z szefem w pracy, a w klasie nauczyciele mają „przejścia z bardziej problemowymi uczniami”.
10. Nie ma ochoty słuchać porad, które dodatkowo pogłębiają poczucie alienacji i niezrozumienia, rodząc złość i frustrację („za moich czasów, jak miałam chandrę, to pograłam na gitarze i mi przeszło – sama spróbuj, zadziała, od razu ci wróci ochota do życia”; „my z tatą codziennie jeździmy na rowerze i jakoś jesteśmy w dobrym humorze; idź na rolki, to od razu poczujesz się lepiej”); potrzebuje po prostu być wysłuchana.
11. Nie wie, z którą osobą dorosłą może poruszyć temat myśli rezygnacyjnych (gdyż nie potrafi określić, kto w jej otoczeniu jest na tyle silny wewnętrznie, by zmierzyć się z ważnymi dla niej kwestiami, i posiada wiedzę oraz umiejętności, by skutecznie pomóc).
12. Obawia się, że temat przerośnie/zdołuje dorosłych, którzy „sami wpadną w depresję, załamią się i to dopiero będzie katastrofa”.
13. Uważa dorosłych w swoim otoczeniu za źródło własnych problemów. Zatem „jak oni mogą pomóc, skoro ten problem jest z nimi związany, a dorośli przecież się nie zmieniają?”.
14. Ma przekonanie, że sytuacja jest beznadziejna i nic się nie da zrobić, więc „po co o tym z kimkolwiek gadać?”.
15. Uważa, że skoro rodzice ją kochają i dbają o jej komfort materialny, nie doświadcza żadnych form przemocy i obiektywnie ma udane życie w porównaniu ze swoimi rówieśnikami, to nie powinna mieć myśli samobójczych, tylko cieszyć się życiem. Stara się zatem „zwalczyć” odczuwany stan, nie rozumiejąc, że można mieć pozornie „udane życie”, a jednocześnie odczuwać wewnętrzne rozbitcie wynikające z nieprzepracowanych trudnych emocji, przeżytych zdarzeń o charakterze traumatycznym, niezaspokojonych potrzeb, pragnień, aspiracji.
16. Jest przekonana, że panuje nad sytuacją, na przykład poprzez podejmowanie „działań zastępczych” w postaci autoagresji (uważając, że dopóki trzyma myśli samobójcze w ryzach, a w gorszych chwilach wybiera samookaleczenie ciała zamiast aktu samobójczego, to jeszcze „nie jest tak źle”).
17. Nie chce „nikogo martwić” i zakłada społeczną maskę, tłumiąc faktycznie odczuwane emocje. Często, paradoksalnie, młode osoby borykające się z poważnymi kryzysami psychicznymi odbierane są przez otoczenie jako miłe, sympatyczne, niesprawiające problemów. Nauczyciele i opiekunowie są zdziwieni, gdy dowiadują się, że klasowe/domowe „nasze zawsze uśmiechnięte słoneczko” zmagają się od miesięcy z depresją, zamknięte w pokoju większość czasu płacze, samookalecza się, jest po próbie samobójczej. Prawda zaś jest taka, że zakładając pogodną „maskę”, unika bycia zauważoną i pytań „widzę, że coś się u ciebie dzieje, jak ci mogę pomóc?”, „co mogę dla ciebie zrobić?”, na które nie ma często siły odpowiedzieć; tym samym unika zainicjowania dla niej niezbędnego wsparcia.
18. Boi się negatywnych konsekwencji (na przykład przymusowej hospitalizacji psychiatrycznej, złości rodziców, zaległości w szkole, reakcji rówieśników).

### **Dlaczego młoda osoba chce popełnić samobójstwo?**

Z niewysłuchania, nieadekwatnego reagowania, ignorowania, niezauważenia dziecka w kryzysie rodzą się bardziej skonkretyzowane motywy samobójcze.

Autorzy książki *Depresja nastolatków. Jak ją rozpoznać, zrozumieć i pokonać* wyróżnili 7 podgrup motywów samobójczych młodzieży. Są to:

1. Dysfunkcyjne rozwiązanie problemu („Tylko śmierć pozwoli mi wybrnąć z tarapatów”).
2. Pozbycie się nieusuwalnego poczucia winy („Innym będzie lepiej, jeśli się zabiję”).
3. Próba poradzenia sobie z poczuciem wstydu („Nienawidzę siebie i zasługuję na śmierć”).
4. Znieczulenie bólu („Jedynym sposobem zmniejszenia mojego bólu jest śmierć”).
5. Próba uzyskania miłości za wszelką cenę („Samobójstwo pokaże, czy byłam\_em naprawdę kochana\_y”).
6. Wyraz złości na innych („Będzie im przykro, gdy się zabiję, będą tęsknić”).
7. Ostateczna chęć śmierci („Po prostu nie chcę już żyć”).

Rzadko spotyka się „czystą” intencję samobójczą u osób nastoletnich. Zwykle nakłada się na nią wiele przyczyn, negatywnych doświadczeń, długiej i wyczerpującej historii zmagania się z wewnętrznym bólem, cierpieniem i... brakiem oczekiwanego wsparcia ze strony dorosłych.

### Mieć rację czy relację?

Z mojej psychologicznej perspektywy najbardziej kluczowe dla niekiedy dosłownego „ratowania w ostatniej chwili, na życiowej krawędzi” młodej osoby jest podjęcie efektywnej pracy zespołowej: rodzice/opiekunowie – nauczyciele – psycholog (psychiatra). Niekiedy w tym celu trzeba zawieść swoje RACJE – dotyczy to rodzica/opiekuna („pani mówi, że to depresja, ja uważam, że to przez rozmowy z koleżankami, przez ten cały internet”, „gdyby więcej się ruszał, grał w piłkę, zamiast użalać się nad sobą i leżeć, płacząc na łóżku w pokoju, to byłoby wszystko dobrze”, „ja rozumiem, pani jest z tej branży psycho i musi gadać, ale ja z synem jesteśmy mężczyznomi, on jest taki jak ja, a mnie w dzieciństwie pomagało dłubanie przy motorze; niech go pani namówi, by ze mną w warsztacie porobił, to gwarantuję, że cała depresja od razu minie”), ale także nauczyciela

(„teraz to modne jest mieć depresję”, „próbuję na siebie zwrócić uwagę ponurą miną”, „łatwiej zwalić na życiowy kryzys, niż wziąć się po prostu do nauki”) – wybrać RELACJĘ z dzieckiem, podejmując próbę zrozumienia jego perspektywy. Podjąć wysiłek poznania jego świata, który może być dla nas nieznanym, jednak czasem fascynującym „wszechświatem równoległym”.

Z powyższymi (skorygowanymi lub sparafrazowanymi na potrzeby artykułu) wypowiedziami spotykam się w swojej praktyce dość często. Dlatego zdarza mi się rodzicom wstrząsnąć („pani się martwi, jakie miejsce dziecko zajmie na olimpiadzie z biologii, a ja się obawiam, czy dożyje swoich 15 urodzin”). Jednak mam szczęście, bo w większości przypadków trafiam na wspaniałych rodziców, opiekunów, nauczycieli, pedagogów szkolnych, dyrektorów szkół, terapeutów czy psychiatrów. Gdy połączy nas troska, empatia i chęć proaktywnego wspierania młodej osoby w kryzysie psychicznym, zjednoczymy swoje działania jako mikroświat dorosłych, zaczynamy mówić „jednym głosem”, możemy wiele dobrego dziać.

I na końcu zwykle pojawiają się łzy – na szczęście wynikające nade wszystko nie z poczucia niemocy, ale z satysfakcji z ratującej nasze dzieciaki udzielonej pomocy.

---

### Maja Wencierska

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

# Pedagogika aż do końca

---

Zofia Fenrych

## O niedopowiedzianym życiu Rozy Simchowicz (1887–1941)

Roza Simchowicz nie jest postacią szczególnie znaną. W związku z tym dotarcie do szczegółów jej biografii sprawia duże trudności, czasem na granicy powodzenia. Badając fakty z jej życia, jesteśmy niekiedy skazani na domysły. Jednocześnie to postać niezmiernie ciekawa, która uczestniczyła w wielu działaniach i przestrzeniach. Jej histo-

ria dostarcza pretekstów do licznych opowieści: o dwudziestowiecznych prądach w pedagogice, o szukaniu swojego miejsca w kulturze i systemie oświaty mniejszości narodowej, o „pedagogice do końca” – dla której poświęcenie życia jest w pewnym sensie naturalnym wynikiem dokonywanych wcześniej świadomych wyborów.

## Krótki biogram wielkiego życia

Co wiemy o Rozie Simchowicz? Nie jest tego dużo, a dodatkowo informacje są trudne do weryfikacji. Jej biografię można w sumie zamknąć w kilku datach.

Urodziła się w 1887 roku w Słucku, w dzisiejszej Białorusi (w kilku miejscach, w tym w Archiwum Ringelbluma, można trafić na błędny zapis miasta – Słupsk<sup>1</sup>). Po śmierci ojca w 1896 roku przeprowadziła się do Mińska. Następnie mieszkała, studiowała i zaangażowała się w działalność polityczną w Petersburgu. Po aresztowaniu za to ostatnie w 1904 roku została zmuszona do opuszczenia Rosji. W ten sposób trafiła do Genewy, gdzie kontynuowała studia pedagogiczne. I wojnę światową spędziła w Wiedniu, pomagając uchodźcom. Od 1919 roku pracowała w Wilnie, gdzie zaangażowała się w organizację seminarium dla nauczycieli uczących w jidysz. W 1923 roku wróciła na krótko do Wiednia, skąd pojechała do Berlina, a w 1926 roku przeniosła się do Polski i zamieszkała w Warszawie. Tam zastała ją II wojna światowa. Trafiła do getta warszawskiego, gdzie pracowała z dziećmi ulicy w ramach współpracy z CENTOS-em<sup>2</sup>. Podczas opieki nad chorymi zaraziła się tyfusem i zmarła pod koniec 1941 roku. Na tym można by zakończyć, wszak biografie wielu innych nadzwyczajnych postaci zamykane są w kilku faktach notki encyklopedycznej.

Na szczęście tak być nie musi. Biograficzne poszukiwania mogą służyć nie tylko poznaniu życia postaci, ale także być fascynującą lekcją historii, przeglądem ciekawych zjawisk, okazją do zrozumienia wydarzeń z przeszłości i motywacji ludzi w nich uczestniczących. Krótki biogram Rozy Simchowicz otwiera szerokie możliwości do poruszenia wielu wątków.

## Nowe wychowanie

Roza pochodziła z rodziny tak zwanych oświeconych Żydów. Jej ojciec był *maskilem*<sup>3</sup>, człowiekiem

szeroko wykształconym, jednocześnie dumnym ze swego żydowskiego dziedzictwa. Zajmował się prawem żydowskim, być może był rabinem; w źródłach i relacjach określano go jako „uczzonego w piśmie”. Matka pochodziła ze Lwowa. Prawdopodobnie była także Żydówką, ale dom prowadziła „na modłę szlacheckiego dworku”, do wychowania dzieci wprowadzając takie elementy, jak: „ogłada towarzyska oraz tradycja i obyczaj arystokratycznego domu”<sup>4</sup>. Był to zapewne dom zamożny, w którym niczego nie brakowało. Dla obojga rodziców ważne było, by ich dzieci – Roza miała starszego brata, Jakuba<sup>5</sup> – zostały gruntownie wykształcone oraz obeznane z kulturą żydowską. W ten sposób skutecznie zakorzenili w nich „poczucie godności ludzkiej i żydowskiej”<sup>6</sup>.

Inwestycja w edukację Rozy wiązała się z jej pobytem w Mińsku oraz studiami w Petersburgu. Jednak najciekawszy – w kontekście jej wykształcenia – wydaje się etap związany ze studiami w Genewie. Podjęła tam naukę na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Genewskiego oraz w Instytucie Pedagogicznym im. Jeana Jacquesa Rousseau. To drugie miejsce jest tu istotniejsze, gdyż było jednym ze źródeł nowoczesnego myślenia o edukacji i wychowaniu.

Ważnym punktem zwrotnym dla historii pedagogiki była publikacja wydana w 1900 roku pod tytułem *Stulecie dziecka*, autorstwa szwedzkiej pedagożki Ellen Key, która postulowała w niej prawo dziecka do swobodnego, indywidualnego rozwoju. Poglądy Key wiązały się między innymi z ideami socjalistycznymi i badaniami Karola Darwina. Jej książka rozpoczyna niezwykle ważny etap w myśli pedagogicznej, głównie dlatego, że dziecko zostało w niej potraktowane jako odrębna istota, co nie było powszechną perspektywą. Publikacja pobudziła lub zintensyfikowała poszukiwania różnych rozwiązań pedagogicznych. Powstało sporo koncepcji zmiany systemu szkolnego, podejścia do dziecka, wyzwolenia jego aktyw-

---

*Gdy w Wilnie rządzą Litwini  
(często pod kontrolą Rosji  
sowieckiej), Żydzi otrzymali  
pozwolenie na prowadzenie swoich  
szkół (z językiem hebrajskim  
lub jidysz jako wykładowym),  
wraz z obietnicą finansowania.  
W okresie istnienia Litwy  
Środkowej – w związku z potrzebą  
poparcia dla sprawy inkorporacji  
Wileńszczyzny przez Polskę –  
takie obietnice zostały również  
poczynione (zresztą w myśl małego  
traktatu wersalskiego dotyczącego  
spraw mniejszości narodowych  
w nowych państwach), a nawet  
wyłacono pierwsze subwencje.*

---

ności, twórczości itd. Łączyło się to ze swoim fermentem, burzą idei w sferze społecznej w czasie, który obfitował w procesy emancypacji kobiet, ruchy narodowe czy nastroje rewolucyjne i socjalistyczne, zwłaszcza wśród robotników i ludności wiejskiej. Ważnym elementem była także nadal żywa myśl pozytywistyczna.

Genewa była (obok Brukseli) jedną z kolebek nowego spojrzenia na edukację<sup>7</sup>. Instytut Pedagogiczny Jeana Jacquesa Rousseau został założony przez szwajcarskiego psychologa Édouarda Claparède'a, początkowo jako szkoła prywatna; pod koniec lat 20. stał się on częścią Uniwersy-

tetu Genewskiego. Patron nie został wybrany przypadkowo. Claparède i jego współpracownicy odwoływali się do pism Rousseau dotyczących wychowania<sup>8</sup>, w których ten zachęcał do dania dziecku swobody rozwoju. Z uczelnią współpracowało wielu wybitnych pedagogów i psychologów z początku XX wieku, stała się ośrodkiem badań nad dziećmi i młodzieżą, centrum informacji naukowej w tej dziedzinie oraz źródłem propagowania nowego wychowania. Dość powiedzieć, że właśnie z tą uczelnią związał się znany wszystkim nauczycielom Jean Piaget, twórca teorii rozwoju poznawczego dziecka. Był on jednak prawie dekadę młodszy od Rozy Simchowicz, więc wówczas nie mogli się spotkać. Uczestnicząc w zajęciach Instytutu i słuchając wybitnych profesorów, w jakiejś mierze musiała nasiąkać przełomowymi ideami. Potwierdzają to badania nad jej dalszym zaangażowaniem. Być może obroniła wówczas doktorat – skromne dwie literki przy jej nazwisku pojawiają się w bazie stworzonej przez Centrum Badań nad Zagładą Żydów<sup>9</sup>. Nigdzie indziej ich nie znalazłam, ale zważywszy na to, iż pełniła potem wiele funkcji kierowniczych lub kontrolnych, można wysnuć wniosek, że jej wykształcenie było wyższe niż przeciętnego nauczyciela.

Poruszenie, jakie wywołało *Stulecie dziecka* Ellen Key, zostało zahamowane przez I wojnę światową. Czas ten nasza bohaterka spędziła w Wiedniu, opiekując się uchodźcami, głównie dziećmi pochodzenia żydowskiego. Po zakończeniu działań wojennych myśl pedagogiczna po raz kolejny nabrała rozpędu. Wydaje się, że Roza Simchowicz miała w tym swój udział.

### **Kocioł wileński**

W 1919 roku Simchowicz przyjechała do Wilna, by tam rozpocząć kolejny etap swojej działalności. Warto w tym miejscu uświadomić sobie parę faktów związanych z Polską i Wilnem w tym czasie. My, Polacy, mamy głęboko zakorzoną informa-

cję o odzyskaniu przez Polskę niepodległości 11 listopada 1918 roku. Powtarzalność i sposób świętowania tej rocznicy niejednokrotnie powodują, że do świadomości słabo przebija się informacja o procesowości tego wydarzenia. Listopad 1918 roku był początkiem etapu kilkuletniego kształtowania polskiej państwowości. Dobrym przykładem jest historia Wilna. Potwierdza to kilka krótkich faktów: we wspomnianym listopadzie Niemcy skapitulowali i opuścili okupowane do tej pory Wilno (znajdujące się w zaborze rosyjskim). Władzę – pod wpływem zrewolucjonizowanej Rosji – objęły na pewien czas tak zwane rady robotnicze, litewskie. W kwietniu 1919 roku do miasta wkroczyło polskie wojsko, walczące z armią bolszewicką. Ona z kolei wyparła Polaków z Wilna już w lipcu roku 1920. Armia sowiecka została pokonana, w czym duże znaczenie miała bitwa warszawska, w sierpniu 1920 roku. Ponieważ Wilno było niezwykle bliskie sercu najważniejszej postaci ówczesnej Polski, Józefa Piłsudskiego (pomijając jego sporą popularność, pełnił najwyższą funkcję w państwie), po prostu musiało znaleźć się w granicach odrodzonej Rzeczypospolitej. Nie było to proste, ponieważ mimo dużej liczby Polaków w mieście i na Wileńszczyźnie, swoją stolicę widziała w nim odrodzona Litwa. Piłsudski zastosował tu podstęp, rękami jednego ze swych generałów – Lucjana Żeligowskiego. Nie jest to miejsce, by opisywać sprawę ze szczegółami. Faktem jest, że Wilno i tereny wokół niego zostały zajęte przez posłusznego generała i ogłoszone odrębnym państwem – Litwą Środkową – w październiku 1920 roku. W maju 1922 roku Sejm Wileński ogłosił chęć włączenia tego terenu do Polski, co ta łaskawie przyjęła.

Jaki to ma związek z Rozą Simchowicz? Po pierwsze, pokazuje, w jakim chaosie politycznym (a często i wojennym) żyła i pracowała. Po drugie, cała opisana powyżej historia łączy się z losami mniejszości żydowskiej Wilna, do której ona należała. Była to mniejszość znacząca – wystarczy spojrzeć na liczby. Według spisu ludności z prze-

łomu XIX i XX wieku na terenie Wileńszczyzny ludność żydowska stanowiła około 13%, ale w samym Wilnie było to ponad 40%<sup>10!</sup> Z tak dużą grupą z pewnością należało się liczyć. Niestety, uprzedzenia i stereotypy były wówczas bardzo żywe. Wiązało się to, między innymi, z pozwoleniem na szkolnictwo żydowskie.

Gdy w Wilnie rządili Litwini (często pod kontrolą Rosji sowieckiej), Żydzi otrzymali pozwolenie na prowadzenie swoich szkół (z językiem hebrajskim lub jidysz jako wykładowym), wraz z obietnicą finansowania. Dla Polaków nie było to takie oczywiste. W okresie istnienia Litwy Środkowej – w związku z potrzebą poparcia dla sprawy inkorporacji Wileńszczyzny przez Polskę – takie obietnice zostały poczynione (zresztą w myśl małego traktatu wersalskiego dotyczącego spraw mniejszości narodowych w nowych państwach), a nawet wypłacono pierwsze subwencje. Dla wielu Polaków, szczególnie o poglądach bliskich tym głoszonym przez partie narodowe, było to jednak nie do pomyślenia. Mimo licznych deklaracji większość Żydów wileńskich chęci przynależności miasta do Polski, równie silne, jeśli nie silniejsze, były oskarżenia o sprzyjanie bolszewikom, oparte często na stereotypach i uprzedzeniach. Nie pomagały z pewnością różnice wewnątrz mniejszości żydowskiej – syjoniści ścierali się z socjalistycznym Bundem, poglądy ortodoksyjnie religijne ze świeckimi, chęć całkowitej asymilacji z chęcią podkreślania odrębności kulturowej.

Pokrótkie omówiłam tu relacje polsko-żydowskie, wspomniałam o wątku litewskim<sup>11</sup>, a pamiętać należy także o innych mniejszościach, choćby białoruskiej, oraz o zagrożeniu w relacjach z Rosją sowiecką. Tworzyło to swoisty kocioł, w którym istniało ciągle napięcie, mogące w każdej chwili wybuchnąć (a niekiedy wybuchowało<sup>12</sup>).

W takich warunkach pracowała Roza Simchowicz, prowadząc kursy organizowane przez Towarzystwo Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej w Polsce i Krajowy Komitet Żydowski Pomocy



---

*Centralna Żydowska Organizacja Szkolna, powiązana z ruchami socjalistycznym (Bund) i ludowym (fołkiści), jednocześnie działała niezależnie od wpływów politycznych. Ideą Centralnej Żydowskiej Organizacji Szkolnej była szkoła w pełni świecka – bez przedmiotu o nazwie „religia”, a lekcje prowadzono w języku używanym na co dzień przez uczniów („języku macierzystym”) – stosująca metody praktyczne i kładąca nacisk na nauki przyrodnicze oraz kształtujące humanizm.*

---

Ofiarom Wojny<sup>13</sup>, od 1921 roku kierując Żydowskim Seminarium Nauczycielskim, czy działając jako inspektorka powstałej również w 1921 roku CISZO<sup>14</sup> – czyli Centralnej Żydowskiej Organizacji Szkolnej. W nie do końca jasnych okolicznościach została zmuszona do wyjazdu z Wilna w 1923 roku. Być może wiązało się to z brakiem posiadania przez nią obywatelstwa polskiego i problemami z jego uzyskaniem<sup>15</sup>. Jakimi dokumentami posługiwała się przez te cztery wileńskie lata? Nie wiadomo, ale to kolejny dowód na niezwykle zmienną sytuację tego miasta<sup>16</sup>. Faktem jest, że kolejne trzy lata spędziła za granicą – prawdopodobnie rok w Wiedniu i dwa lata w Berlinie. Czym się zajmowała – znowu

nie wiemy. Kolejne przypuszczenie można wysnuć z informacji, że jej brat, Jakub, zmarł w Berlinie w 1926 roku – być może ostatnie lata jego życia spędzili wspólnie<sup>17</sup>. W 1926 roku wróciła do Polski i uzyskała obywatelstwo. Z powrotem zaangażowała się w działalność szkolnictwa żydowskiego, a także rozpoczęła współpracę z powstałym w 1925 roku Żydowskim Instytutem Naukowym (JIWO), największą organizacją zajmującą się historią i kulturą żydowską, badaniem przeszłości i teraźniejszości życia żydowskiego<sup>18</sup>.

### **Nowa szkoła**

Działania mniejszości żydowskiej na niwie edukacji mogą być nie tylko fascynujące, ale i przydatne jako propozycje koncepcji w dzisiejszej rzeczywistości, choćby w kontekście dzieci i młodzieży z Ukrainy. Teoretycznie tworzenie i finansowanie szkół dla mniejszości i w ich języku gwarantował mały traktat wersalski oraz polska konstytucja. W praktyce wyglądało to nieco inaczej. Polska administracja zadowolona była z tak zwanymi szabasówkami, których „żydowskość” polegała na tym, że chodziły do nich dzieci żydowskie i prowadzono w nich lekcje religii żydowskiej. Językiem wykładowym był polski<sup>19</sup>. Szkoły te miały niski poziom, a rodzice zwracali uwagę na brak poszanowania dla historii i kultury żydowskiej. Alternatywą było szkolnictwo prywatne, związane z określoną opcją polityczną i kulturową.

Dla władz polskich wymówką mógł być fakt, że sami Żydzi nie potrafili między sobą uzgodnić, który język należy uznać za narodowy – hebrajski czy jidysz. Ten pierwszy w diasporze rezerwowany był przede wszystkim dla kultu religijnego. Ale przez ruch syjonistyczny uznawany był za język odrodzonego w przyszłości państwa żydowskiego. Stąd właśnie szkoły religijne oraz związane z ruchem syjonistycznym używały języka hebrajskiego. Roza Simchowicz odnalazła się w drugiej opcji.

Centralna Żydowska Organizacja Szkolna, powiązana z ruchami socjalistycznym (Bund) i ludowym (folkiści), jednocześnie działała niezależnie od wpływów politycznych. Ideą CISZO była szkoła w pełni świecka – bez przedmiotu o nazwie „religia”<sup>20</sup>, a lekcje prowadzono w języku używanym na co dzień przez uczniów („języku macierzystym”) – stosująca metody praktyczne i kładąca nacisk na nauki przyrodnicze oraz kształtujące humanizm. Ważnymi przedmiotami były język polski i historia Polski – ponieważ „nowa szkoła żydowska” miała łączyć poszanowanie i zakorzenienie w kulturze własnego narodu z akceptacją i znajomością historii i kultury państwa, w którym uczniowie żyją. Dziś można by to określić jako element procesu integracji.

Obecność w szkole języka jidysz, używanego przez większość Żydów w Polsce, miała na celu nie tylko ułatwienie uczniom rozumienia lekcji. Służyła kształtowaniu postawy szacunku do własnej kultury, wzmacnianiu tożsamości. Warto tu dodać, że jidysz często był deprecjonowany przez określanie go żargonem, językiem potocznym, służącym jedynie do załatwiania bieżących, codziennych spraw, a nie budowania dziedzictwa narodu. Szkoły propagowane przez CISZO i wspierane przez Rożę Simchowicz miały temu przeciwdziałać.

Ciekawym aspektem jest stosowanie, jako metody, pracy fizycznej w szkole. Wynikało to zapewne z socjalistycznych korzeni ruchu, ale także nowoczesnego spojrzenia na możliwości edukacji. Szkoła nie miała wychowywać jedynie intelektualistów z „olbrzymią głow[ą] na małym, wychudłym ciele [o] rachitycznych nóżkach” – jak nieco złośliwie pisał Szlome Mendelsohn<sup>21</sup>. Absolwent szkoły miał być człowiekiem z zakorzenionym szacunkiem do podejmowanego trudu – zarówno fizycznego, jak i intelektualnego. Podobne cele miało prowadzenie zajęć z wychowania fizycznego i higieny – dla kształtowania silnych i zdrowych ludzi, mających podjąć pracę w dorosłym życiu. To są kwestie dziś oczywiste – choć nie zawsze reali-

zowane, należy jednak pamiętać, że Mendelsohn i jego współpracownicy działali wśród młodzieży często ubogiej, schorowanej, w czasie, gdy działania wojenne dopiero się powoli kończyły, a nierówności wynikające z jej powodu, ale i wcześniejszego systemu, jeszcze długo musiały być niwelowane. W idei „nowej szkoły żydowskiej” czuje się także echa „nowej edukacji” z Genewy. Podobne hasła, podobnie pojmowany uczeń – jako całość fizyczna, umysłowa, moralna, podobna rola nauczyciela w procesie wychowawczym. Czy do tworzenia tych koncepcji przyczyniła się absolwentka Instytutu Pedagogicznego im. Rousseau? Zważywszy na jej wysoką pozycję (kierowniczka seminarium dla nauczycieli, inspektorka) w strukturach CISZO jest to wysoce prawdopodobne.

### „Przecież ich nie zostawię...”

O działalności Rozy Simchowicz w latach trzydziestych wiemy niewiele. W relacjach pojawiają się informacje o jej ważnym wystąpieniu na Światowym Zjeździe Nauczycieli w Paryżu w 1937 roku, gdzie reprezentując CISZO, mówiła o świeckim szkolnictwie skierowanym do dziecka żydowskiego. Jej referat, wygłoszony w języku francuskim, miał zostać wysłuchany „w napięciu i z wielką uwagą”<sup>22</sup>. Brała także aktywny udział w tworzeniu pawilonu żydowskiego na Wystawie Światowej<sup>23</sup>. Poza tym pisała liczne artykuły w prasie pedagogicznej<sup>24</sup>, w dalszym ciągu współpracowała z JIWO, organizowała zbiórki na rzecz najbardziej poszkodowanych, najuboższych dzieci żydowskich. W pewnym momencie została zwolniona z pracy na rzecz CISZO – niedofinansowanej organizacji nie było stać na tak kompetentną pracowniczkę. Roza pracowała wówczas między innymi jako prywatna nauczycielka języków obcych oraz jako tłumaczka.

Wybuch II wojny światowej zastał ją w Warszawie. W trakcie bombardowań straciła niemal wszystko, a po wkroczeniu Niemców została wy-

rzuciona ze swojego mieszkania i trafiła do getta. Pozostając niemal bez środków do życia – których do tej pory, jako pannie z zamożnego domu jej nie brakowało – nadal najbardziej interesowała się najuboższymi; w tamtym okresie były to dzieci ulicy z getta warszawskiego.

Skrajne warunki życia i sytuacje graniczne dla psychiki ludzkiej powodują niekiedy wyzwolenie niezwykłych pokładów altruizmu. Fenomen ten był widoczny wśród pedagogów, wychowawców i wychowawczyń przebywających w getcie dla Żydów. Wszyscy znają postać Janusza Korczaka, który nie skorzystał z możliwości ratunku i razem ze swoimi wychowankami poszedł na Umschlagplatz, by następnie zginąć w Treblince. Coraz więcej mówi się o Stefanii Wilczyńskiej, która poszła razem z nimi. Takich osób było znacznie więcej<sup>25</sup>; wśród nich wymienić należy także Rozę Simchowicz.

Bardzo szybko włączyła się w działania CENTOSU, czyli organizacji żydowskiej opiekującej się sierotami i najuboższymi dziećmi. Objęła w nim referat do spraw dzieci ulicy, które stały się wręcz plagą getta<sup>26</sup>. Wyłapywane przez policję żydowską na terenie getta i granatową policję za jego murem, kierowane były do półinternatów i domów sierot. Z reguły były głodne, brudne, zaszczepione, już chore lub zagrożone chorobą. Roza nie obawiała się ich bliskości – rozmawiała z nimi, przytulała je i pogłaskała. Jej osoba pojawia się w kilku relacjach z getta właśnie jako wyjątkowa postać – serdeczna, otwarta, pochylona nad tym, z kim rozmawiała, zawsze szukająca rozwiązania.

Prowadząca kuchnię dla najuboższych mieszkańców getta, Rachel Auerbach, wspominała lęk dzieci ulicy przed skierowaniem ich do internatu lub domu sierot. Bały się zamknięcia, odebrania im pojmowanej w ten sposób przez siebie wolności. Auerbach i jej współpracowniczki powoływały się na rady Simchowicz i „dobrocią oraz perswazją” próbowały dzieci do niej doprowadzić<sup>27</sup>. Lea Rotkop tak opisywała spotkanie Simchowicz ze skierowanym do niej (lub znalezionym przez nią)

dzieckiem: „Każde dziecko spotykała z jasnym przyjaznym uśmiechem, ośmielając je i dodając otuchy. Uważnie i cierpliwie słuchała odpowiedzi na zadawane pytania, chłoneła poprzez słowa prawdę o życiu dziecka. Po wysłuchaniu padała pocieszająca odpowiedź: przyjęty [do internatu CENTOSU]. Roza Simchowicz nigdy nie odmawiała, nie czyniła trudności”<sup>28</sup>. Zasadą wprowadzoną w ośrodkach zarządzanych przez CENTOS była konieczność utrzymania czystości – był to warunek przyjęcia. Nie wszystkie dzieci żyjące – do tej pory – na ulicy były w stanie go spełnić. „Te dzieci Roza obdarza szczególną miłością, poświęca im najwięcej uwagi. (...) sama utrzymuje wśród nich porządek, słuchają jej, bo rozmawia z nimi jak kochająca matka”<sup>29</sup>.

Niezwykłe w kontekście rozgrywającego się wówczas dramatu narodu żydowskiego jest to, że oprócz dbania o najpotrzebniejsze sprawy – czyli jedzenie i higienę – prowadziła także działalność edukacyjną wśród dzieci. Emanuel Ringelblum pisał o kąciakach dziecięcych, które Simchowicz nadzorowała. Były to świetlice prowadzone przez komitety domowe lub blokowe, czyli rodzaj samoorganizacji mieszkańców getta. W kąciakach dziecięcych prowadzono także tajne nauczanie. Simchowicz zaangażowana była również w działalność Centralnej Biblioteki dla Dzieci, zorganizowanej przez CENTOS, prowadzonej przez Basię Temkin-Bermanową. Po śmierci Rozy biblioteka otrzymała jej imię<sup>30</sup>.

Według Lei Rotkop, Roza Simchowicz miała możliwość lepszego zarobku niż ten w CENTOS-ie – mogła, jak dotąd, prowadzić prywatne lekcje francuskiego, ale z nich zrezygnowała, by opiekować się dziećmi. Mogła skorzystać z pomocy materialnej Jointu lub bogatszych krewnych. Mogła nawet wyjechać do sanatorium w Miedzeszynie<sup>31</sup>, co musiało się wiązać z dodatkowymi finansami (bez łapówek z pewnością nie mogłaby opuścić getta). Z żadnej z tych opcji nie skorzystała. „Dzieci nie mają, to i ja nie muszę” – mówiła<sup>32</sup>. Nie zgodziła się też na

wprowadzenie bariery przy jej służbowym biurku. Większość urzędników getta takie miała, by nie stykać się z chorymi – przede wszystkim na tyfus. Ale nie Roza – ponieważ byłoby to zaprzeczeniem wartości, które wyznawała. Gdy zaraziła się tyfusem, jej osłabiony, niedożywiony organizm nie dał rady zwalczyć choroby. Nie chcąc być ciężarem, poprosiła o przeniesienie do szpitala. W warunkach getta pobyt w nim raczej przesądzał sprawę. Lea Rotkop podkreślała wielokrotnie, że mimo własnego cierpienia, Roza cały czas myślała o innych – ostrzegała, by nikt nie spał na jej łóżku, by się nie zaraził chorobą, pisała listy do różnych organizacji z prośbą o wsparcie dla głodujących, cały czas dopytywała o dzieci.

Nie wiadomo kiedy dokładnie zmarła. Jej pogrzeb odbył się 2 grudnia 1941 roku<sup>33</sup>. Według Ringelbluma był to ostatni, na którym miały miejsce przemówienia. „Setki przyjaciół i znajomych przyszły oddać jej ostatni hołd. Dziwne fatum chciało, że karawan z nieboszczką uciekł przed nami. Skromna Roza krępowwała się wielkiego pogrzebu, jakiśmy jej urządzili, i uciekła przed nami”<sup>34</sup>.

## Do końca

Gdy dziś czytamy relacje o Rozie Simchowicz, aż trudno uwierzyć, że ktoś mógł żyć i działać w taki sposób. Pojawia się wątpliwość: czy w tych relacjach jej postać nie jest aby nazbyt idealizowana? A jeśli nie? Może to ten typ „siłaczki”, która – nie mając własnej rodziny (dlaczego? czy to jej wybór?) – poświęciła się bez reszty cudzym dzieciom.

Niestety nie zachowały się jej zdjęcia – ani jej samej, ani jej pracy. Ale może da się ją wyobrazić? „(...) wysoka, smukła kobieta, siwowłosa, o ogromnych oczach promieniejących dobrocią i serdecznością, i miłym, przyjaznym uśmiechem” – wspominała Lea Rotkop<sup>35</sup>. Z kolei Ringelblum, opisując ją, łączył jej wizerunek z getta, który najprawdopodobniej znał, z wiedzą o niej sprzed wojny: „Krystalicznie czysta postać, wspaniała pe-

dagog i zasłużona działaczka kulturalna. Wysoka, szczupła, o miłej i serdecznej twarzy, z głową przyprószoną srebrem (...). Jeździła z miasta do miasta i uczyła nauczycieli żydowskich kochać dziecko żydowskie i wychowywać je w duchu świeckości i humanitaryzmu. Rozmówiona w żydowskiej przeszłości, chciała powiązać przeszłość ze współczesnością. Skromna, cicha jak mysz, chodziła zamysłona jak człowiek z innej planety. Niepodobna wprost opisać, jak wiele zawdzięcza jej szkolnictwo żydowskie w Polsce, zwłaszcza na prowincji, gdzie nauczyciele pełnymi garściami skorzystali z jej bogatego doświadczenia pedagogicznego, z jej wybitnej wiedzy w zakresie problemów wychowawczych, a przede wszystkich z bogatej intuicji tego urodzonego pedagoga. Mizerna, samotna, uosobienie dobroci, oddała się bez reszty światu dzieci”<sup>36</sup>. I jeszcze dwie relacje, prawdopodobnie jej uczniów lub współpracowników, które zostały opublikowane w *Lerer Yizker Bukh (Tom Pamięci dla nauczycieli)* wydanym w Nowym Jorku w 1954 roku. Pierwsza – Sh. Sapir-Kats: „To była piękna, czysta, religijna dusza, skromna i z głęboką inteligencją, z pięknym sercem i talentem do doceniania ludzi... Tylko niektóre osoby wiedziały, że jest głęboko religijna. W czasie Wielkiego Świąta można ją było zobaczyć w synagodze z świątecznym modlitewnikiem w dłoniach i twarzą nasświetloną świętością modlitwy. Nie wstydziła się modlić jak wszystkie żydowskie żony. Czyste dusze nie mają się czego wstydzić”. Druga, Fejgi Barakin-Melamdovits: „Spotkałam towarzyszkę Simchowicz po raz pierwszy w 1921 r., kiedy przybyłam jako uczeń do wileńskiego seminarium dla nauczycieli żydowskich. Zauważyłam szczupłą, młodą kobietę o podłużnej twarzy, dumnej głowie, krótko przystrzyżonych włosach i parze płonących, dużych, mądrych oczu. Nigdy w życiu nie zapomniałam tych oczu... Za każdym razem, gdy wchodziłam do jej pokoju, moje serce biło ze szczególną porywcznością. To nie był strach. To było poczucie czci, poczucie powagi, które prze-

żywałeś za każdym razem, gdy spotkałeś się oko w oko z Rozą Simchowicz”<sup>37</sup>.

Myślę, że nie jest ważne, czy jej obraz idealizujemy, czy nie. Pewnie, jak każdy, przeżywała chwile zwątpienia, bezsilności, smutku, samotności, zniechęcenia. Nawet jeśli nie zachowało się to we wspomnieniach. Możemy to sobie zawsze dopowiedzieć, bez odrzucania tego, co wiemy o niej, jej życiu i pracy. Oprócz tego, jaka była, ważne jest także to, jak została zapamiętana. Współcześnie wciąż potrzebujemy Rozy Simchowicz – jej energii, entuzjazmu, dobroci. Potrzebujemy też jej biografii, by zobaczyć wiele aspektów związanych z historią pedagogiki. Od nowej edukacji w Genewie, poprzez tworzenie nowoczesnego szkolnictwa mniejszości narodowej świadomej własnej odrębności, po „pedagogikę do końca” – zjawisko, które pojawia się nie tylko wśród Żydów, pokazujące życie zgodne z wyznawanymi wartościami. Aż do jego końca.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> Być może jest to rodzaj literówki. Zob. *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”, poświęcony nauczycielce, działaczce Centosu, zmarłej w getcie warszawskim* (dok. 25), w: *Archiwum Ringelbluma. Konspiracyjne Archiwum Getta Warszawy*, tom 2: *Dzieci – tajne nauczanie w getcie warszawskim*, oprac. R. Sakowska, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2000, s. 241. Wydawnictwo jest dostępne online w Centralnej Bibliotece Judaistycznej.
- <sup>2</sup> CENTOS (również Centos) – Związek Stowarzyszeń Opieki nad Żydowskimi Sierotami, żydowska organizacja opiekuńcza, założona 1924 roku w Warszawie. Prowadził domy dziecka i organizował rodziny zastępcze dla dzieci, zapewniał opiekę medyczną, prowadził sanatoria, obozy letnie. Był finansowany ze składek, dotacji rządu i samorządów oraz w znacznym stopniu przez American Jewish Joint Distribution Committee. CENTOS działał do 1939 roku i w gettach podczas II wojny światowej. Pod opieką CENTOS-u był Dom Sierot prowadzony przez Janusza Korczaka i Stefanię Wilczyńską (zob. *Słownik* na portalu Wirtualny Sztetl).
- <sup>3</sup> Maskil – „od przełomu XVIII i XIX wieku zaczęto tak określać przedstawiciela oświecenia żydowskiego (haskala), postulującego zerwanie z tradycyjnymi formami egzystencji ludności żydowskiej, jej stanową i kulturową odrębnością,

dążącego do upodobnienia Żydów pod względem prawnym, społecznym i zawodowym oraz języka i kultury do innych mieszkańców kraju (szczególnie mieszczaństwa), z zachowaniem odrębności religii, choć o zreformowanej obrzędowości”, *Polski Słownik Judaistyczny*, [delet.jhi.pl](http://delet.jhi.pl), data dostępu: 5.09.2023.

- <sup>4</sup> *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”, op. cit., s. 241.*
- <sup>5</sup> Jakub Simchowicz (lub Jacob Simchoni) ur. 1884 w Słucku. Był historykiem i tłumaczem. W latach 1917–1924 pracował w gimnazjum hebrajskim w Łodzi. Interesował się historią, archeologią, filozofią, językoznawstwem. Opublikował wiele szkiców poświęconych przedstawicielom kultury żydowskiej – przede wszystkim w prasie hebrajskiej. Jego najważniejszymi dziełami był podręcznik historii Żydów *Diwre(j) jeme(j) Israel* (hebr., *Przeszłość [Dzieje] Izraela*; t. 1–2, 1922–1923) oraz tłumaczenie na język hebrajski dzieł Józefa Flawiusza – *Wojny żydowskiej i Przeciw Apionowi*. Zmarł w Berlinie w 1926 roku.
- <sup>6</sup> *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”, op. cit., s. 241.*
- <sup>7</sup> Zob. D. Dziewulak, M.S. Szymański, *Genewska Grupa Badań nad Nowym Wychowaniem*, „Nowa Szkoła. Miesięcznik Społeczno-Pedagogiczny”, R. XLVII (498), grudzień 1991, s. 611–614.
- <sup>8</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. J. Legowicz, t. 1, Wrocław 1995.
- <sup>9</sup> W bazie można ją odnaleźć pod różnym brzmieniem imienia: Roza, Róża, Roża, Rozalia. Zob. <https://new.getto.pl/pl/Osoby/S/Simchowicz-Roza-Nieznane>.
- <sup>10</sup> J. Januszewska-Jurkiewicz, *Stosunki narodowościowe na Wileńszczyźnie w latach 1920–1939*, Katowice 2010, s. 64.
- <sup>11</sup> Litwini przez cały okres międzywojenny zgłaszały swoje pretensje do Wilna. Litwa Kowieńska obwołała miasto swoją stolicą, której tylko tymczasowo obowiązki pełniło Kowno.
- <sup>12</sup> Przykładem były zajścia antysemitki 2 lipca 1922 roku, a także ciągle konflikty polsko-litewskie. Stosunki dyplomatyczne między dwoma państwami zostały przywrócone dopiero w 1938 roku.
- <sup>13</sup> W relacjach pojawiła się także informacja, że Roza prowadziła szkołę dla freblanek – nie wiadomo dokładnie gdzie, ale być może było to pod auspicjami którejś z tych organizacji. Tak określano nauczycielki stosujące metodę Friedricha Froebela, XIX-wiecznego niemieckiego pedagoga. Jego idea opierała się na kształtowaniu u dzieci od najmłodszych lat samodzielności (również myślenia) i umiejętności budowania relacji (zob. *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”, op. cit., s. 242*; A. Majchrowska, *Najwierniejsza przyjaciółka żydowskiego dziecka. Roza Simchowicz*, artykuł na portalu Żydowskiego Instytutu Historycznego).



- <sup>14</sup> Pojawia się także zapis: CISZO.
- <sup>15</sup> Polskie obywatelstwo na tych terenach zostało przyznane dopiero po ustawie z 6 kwietnia 1922 roku, rozciągającej polską władzę nad Litwą Środkową. Ustawa ta zawierała nakaz ujednoczenia prawa, m.in. wdrożenie ustawy o obywatelstwie polskim z 20 stycznia 1920 roku. Za tę informację dziękuję dr Magdalenie Semczyszyn.
- <sup>16</sup> Warto tu dodać, że przynależność Wileńszczyzny do Polski została zatwierdzona na arenie międzynarodowej (decyzją Rady Ambasadorów) właśnie w 1923 roku. Być może ten akt spowodował większą gorliwość urzędników w sferze kontroli dokumentów. Polskie obywatelstwo na tych terenach zostało przyznane dopiero po ustawie z 6 kwietnia 1922 roku, rozciągającej polską władzę nad Litwą Środkową. Ustawa ta zawierała nakaz ujednoczenia ustawodawstwa, między innymi wdrożenie ustawy o obywatelstwie polskim z 20 stycznia 1920 roku.
- <sup>17</sup> Ten luźny wniosek został wysnuty jedynie na podstawie zbieżności czasu i miejsca w biografjach rodzeństwa. Nie są znane relacje między nimi, nieznaną jest też przyczyna śmierci 42-letniego naukowca. Takie snucie przypuszczeń możemy nazwać swoistą zabawą intelektualną, do której można zaprosić uczniów. Należy przy tym zawsze pamiętać (i przypominać) o krytycznym myśleniu – nie przywiązywać się do takich wniosków, a z pewnością nie stwarzać z nich pewników.
- <sup>18</sup> Organizacja miała wsparcie i patronat takich postaci, jak Albert Einstein czy Sigmund Freud.
- <sup>19</sup> A. Szyba, *Spór o edukację dziecka żydowskiego w dwudziestoleciu międzywojennym*, portal Żydowskiego Instytutu Historycznego, [www.jhi.pl](http://www.jhi.pl), data dostępu: 5.09.2023.
- <sup>20</sup> Jeden z twórców idei – Szlomo Mendelsohn – twierdził, że nauka religii w szkole sprowadza się do uczenia powierzchownych rytuałów, niejednokrotnie kształtuje przy tym obłudę zamiast moralności w relacjach między ludźmi (zob. S. Mendelsohn, *Nowa szkoła żydowska, czym jest i do czego dąży*, Warszawa 1924, publikacja dostępna w bibliotekach cyfrowych).
- <sup>21</sup> Ibidem, s. 23.
- <sup>22</sup> *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”*, op. cit., s. 243.
- <sup>23</sup> A. Majchrowska, *Najwierniejsza przyjaciółka żydowskiego dziecka*, op. cit.
- <sup>24</sup> Między innymi współpracowała z czasopismem „Nowa szkoła” (*Di naye schul*).
- <sup>25</sup> O kilku postaciach powstała książka *Przecież ich nie zostawię. O żydowskich opiekunkach w czasie wojny*, pod red. M. Kicińskiej, M. Sznajderman, Wołowiec 2018.
- <sup>26</sup> Tak określił to Emanuel Ringelblum w szkicu wspomnieniowym po śmierci Simchowicz: „Po ulicach getta błąkały się setki dzieci, żebrząc i wypełniając ulice swym lamentem, płaczem i krzykami. (...) [Dzieci te] były krzykiem biedoty, krzykiem cierpiących nędzę, były protestem przeciw bierności bogatych, przeciwko ich skamieniałym sercom”. Zob. *Symchowicz Roza – anioł na ziemi*, w: *Archiwum Ringelbluma. Konspiracyjne Archiwum Getta Warszawy*, tom 29a: *Pisma Emanuela Ringelbluma z bunkra*, oprac. E. Bergman, T. Epstein, M. Siek, Warszawa 2018, s. 232–233.
- <sup>27</sup> R. Auerbach, *Pisma z getta warszawskiego*, przeł. K. Szymaniak, A. Ciałowicz, Warszawa 2015, s. 118–119.
- <sup>28</sup> *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”*, op. cit., s. 245.
- <sup>29</sup> Ibidem.
- <sup>30</sup> R. Auerbach, *Pisma z getta warszawskiego*, op. cit., s. 119–120.
- <sup>31</sup> Sanatorium im. Włodzimierza Medema (działacz Bundu, założyciel żydowskich szkół powszechnych, zmarł w 1923 roku) w Miedzeszynie powstało w 1926 roku. Przeznaczone było dla dzieci chorych na gruźlicę. W czasie wojny zostało włączone w granice getta w Falenicy i nadal działało (Niemcy bali się chorych na gruźlicę). Zostało zlikwidowane razem z gettem w 1942 roku. Personel i chorzy zostali wywiezieni do Treblinki. Zob. hasło *placówki* w bazie *Wirtualny Sztetl*.
- <sup>32</sup> *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”*, op. cit., s. 245.
- <sup>33</sup> Żydowskie tradycje pogrzebowe przewidywały co najmniej kilkudniowe obrzędy, angażujące stopniowo kolejne grupy ludzi. Czy tak było w przypadku Rozy – nie wiadomo. Trochę to sugeruje zawiadomienie o uroczystości szluszim (druga faza rytuału pogrzebowego), którą zorganizowano w getcie 4 stycznia 1942 roku. Zob. *Zawiadomienie o uroczystości żałobnej ku czci Rozy Simchowicz, w dniu 4 stycznia 1942 roku zorganizowanej przez Żydowski Komitet Szkolny przy patronacie nad Żydowską Działalnością Kulturalną* (dok. 24), w: *Archiwum Ringelbluma. Konspiracyjne Archiwum Getta Warszawy*, tom 2: *Dzieci – tajne nauczanie w getcie warszawskim*, oprac. R. Sakowska, Warszawa 2000, s. 239.
- <sup>34</sup> E. Ringelblum, *Symchowicz Roza – anioł na ziemi*, op. cit., s. 233.
- <sup>35</sup> *Szkic biograficzny Lei Rotkop pt. „Roza Simchowicz”*, op. cit., s. 240.
- <sup>36</sup> E. Ringelblum, *Symchowicz Roza – anioł na ziemi*, op. cit., s. 232.
- <sup>37</sup> Za: A. Majchrowska, *Najwierniejsza przyjaciółka żydowskiego dziecka*, op. cit.

---

## Zofia Fenrych

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



# W poszukiwaniu meksykańskości

---

Katarzyna Findlik-Gawron

## Koncepcja wystaw zorganizowanych z okazji 95 rocznicy ustanowienia stosunków dyplomatycznych między Polską a Meksykiem

### Spotkanie z Meksykiem

W Muzeum Narodowym w Szczecinie, w gmachu przy ulicy Wały Chrobrego 3, w marcu tego roku zostały otwarte dwie wystawy czasowe, które przeniosły widzów do fascynującego i kolorowego świata *artesanos* – meksykańskich twórców ludowych oraz wytwarzanego przez nich rękodzieła, zwanego w Meksyku *artesanía*. Wystawy „Radość życia. Sztuka ludowa Meksyku z kolekcji Stanisława Kasprzyka” (czynna do 19 listopada 2023 roku) oraz „*Alebrijes! Alebrijes!* Fantastyczne stworzenia z kolekcji Ambasady Meksyku w Polsce” (niestety już zamknięta) są próbą zrozumienia i poznania tajemniczej *mexicanidad* – meksykańskości. Tadeusz Łepkowski w *Historii Meksyku* pisał, że jest to: „określona kultura, obyczaj i mentalność, to modelowanie

i przekształcanie przez ludzi ich kraju, to tworzenie się wspólnoty (...), jakże innej od znanych nam w Europie”<sup>1</sup>. *Artesanos* za pośrednictwem swojej twórczości ukazują otaczający ich świat, wielobarwny i różnorodny obraz Meksyku.

Meksykańskości przedstawiana przez *artesanos* jest intensywna i soczysta, a zarazem przepełniona prawdziwą radością życia. Ma złożony charakter, płynie z wielokulturowego i wieloetnicznego podłoża. Wystarczy spojrzeć na podwaliny, z jakich wyłania się współczesny naród meksykański: prekolumbijskie cywilizacje i odziedziczone po nich tradycje, przywiezione przez kolonizatorów zwyczaję ze Starego Świata oraz oryginalna tożsamość powstała w nowym, narodowym środowisku.

Spotkanie z Meksykiem, którego mieliśmy okazję doświadczyć za pośrednictwem obu

wystaw, to kontakt jedynie z wybranym fragmentem kultury tego olbrzymiego kraju, składającego się z wielu stanów i regionów, niezwykle różnorodnego pod względem wytwarzanych rękodzieł ludowych. Wszelkie ich prezentacje są zazwyczaj skazane na bycie zaledwie wycinkiem tego, co kryje się pod szerokim pojęciem „meksykańskiej sztuki ludowej”. Za każdym razem jest to jednak obcowanie z twórczością niezwykłą.

### **Meksykańskie *artesanía*: *amate*, *alebrijes* i inne cuda**

Mianem *artesanía* określa się wiele gałęzi rzemiosła. Na wystawie „Radość życia. Sztuka ludowa Meksyku z kolekcji Stanisława Kasprzyka” zaprezentowano wyroby rękodzielnicze reprezentujące malarstwo, tkactwo, hafciarstwo, rzeźbę oraz ceramikę. Dzieła pochodzą z różnych stanów Meksyku, takich jak: Chiapas, Colima, Guerrero, Oaxaca, Meksyk, Puebla oraz z miasta Meksyk. Szczególną uwagę zwracają obrazy *amate* wykonane przez artystów z Xalitli, z regionu Alto Balsas w stanie Guerrero, zamieszkanego przez grupę etniczną Nahua. Nazwa *amate* wywodzi się od wyrazu *amatl*, który w języku nahuatl oznacza papier. Tradycja jego produkcji sięga czasów prekolumbijskich. Przetwarła dzięki zamieszkującej stan Puebla grupie etnicznej Otomí. Twórczość *amate* wśród Nahua narodziła się w latach 60. XX wieku, w jej powstaniu szczególną rolę odegrała malowana ceramika wytwarzana w miastach San Agustín Oapan i Ameyaltepec. Rękodzielnicy Nahua przenieśli bowiem tradycyjne rysunki z kruchych, ceramicznych naczyń na produkowany przez Otomí *papel amate* – materiał trwały i lekki, łatwiejszy w transporcie dla turystów. Ta nowa aktywność rękodzielnicza szybko stała się znakiem rozpoznawalnym *artesanos* z Xalitli.

Na pierwszych *amate* przeważały motywy zakomponowane centralnie z jedną główną sceną. Wraz z rozwojem techniki zaczęto dokładać do-

datkowe przedstawienia. Powstał nowy gatunek zwany „historią”, który polegał na wprowadzaniu jak największej liczby postaci i wątków tematycznych w obrębie jednego obrazu. Wykonane w tym gatunku dzieła są najbardziej cenione zarówno przez artystów, jak i kolekcjonerów. Tematyka *amate* związana jest z życiem codziennym ich twórców; często są to sceny rodzajowe przedstawiające prace rolne, wypas bydła, ścinanie drewna, noszenie wody ze studni, budowanie domów i przygotowywanie posiłków. Obok nich pojawiają się rysunki prezentujące obrzędy ludowe: ujeżdżanie byków, tańce, zabawy i ofiary dla zmarłych; sceny religijne: narodziny Jezusa, portrety świętych; oraz obrzędowość rodzinną: narodziny, śluby, pogrzeby. Dodatkowo część obrazów przedstawia przestylizowane zwierzęta, najczęściej jelenie, ptaki, tygrysy i króliki. Współcześnie w stylistyce *amate* zdominowały przedmioty. Rzemieślnicy sięgają po jaja strusia, tykwy, drewniane i skórzanе pudełka, talerze, wachlarze, ceramiczne krzyże oraz wiele innych.

Pośród przedstawień figuralnych przeważają wizerunki zwierząt wykonane przez rzeźbiarzy z położonego w południowym Meksyku stanu Oaxaca. Część z nich to drewniane *alebrijes* – meksykańskie rzeźby ludowe przedstawiające fantastyczne zwierzęta i stworzenia, którym elementu fantastyczności nadawano, używając zdecydowanych kolorów i misternie wykonanych wzorów, często nawiązujących do tradycyjnych motywów Zapoteków. Figury te porównywane są do *nahguales* i *tonales* – wywodzących się z prekolumbijskich wierzeń istot, przedstawianych pod postacią zwierząt, które przypisywane są każdemu nowonarodzonemu człowiekowi, aby się nim opiekować, ale i wpływać na jego osobowość i życie.

Na wystawie pojawiły się również podobizny zwierząt-muzykantów – meksykańskie orkiestry *marachi*, gliniane i wełniane zwierzątka *animalitos*, obrazki wotywne malowane na blasze, haftowane tkaniny grupy Otomí, ceramika z ośrodka

ceramicznego w Metepec, wielobarwne obrazy malowane na dykie autorstwa rodziny Lorenzów, wizerunki *Catrina* – damy z wyższych sfer pod postacią szkieletu kobiety odzianego w elegancki strój oraz inne obiekty związane z meksykańskim *Día de los Muertos* – Dniem Zmarłych w Meksyku.

Eksponowane dzieła zostały zgromadzone przez Stanisława Kasprzyka, który podróżując przez wiele lat po Meksyku, nabył niezwykłą kolekcję składającą się z ponad 500 obiektów reprezentujących meksykańską sztukę ludową. Kolekcjoner wzbogacał swój zbiór, nabywając prace bezpośrednio od artystów. Jego spotkania z meksykańskimi rękodzielnikami odbywały się drogą „śledztwa”. Kupując interesujący go przedmiot w galerii, sprawdzał sygnaturę i udawał się do miejsca, w którym go wytworzono. Tak znalazł się w Xalitli, miejscowości słynącej z malarstwa *amate* – dzieł, które stały się dla kolekcjonera jednymi z najbardziej pożądanymi przedmiotów w jego meksykańskiej kolekcji. Spotkał tam wyjątkowych ludzi, artystów, którzy oczarowali go swoją serdecznością i zrozumieniem; pomimo niesprzyjających warunków (Guerrero jest ubogim stanem borykającym się z wieloma problemami społecznymi, nie brakuje tam grup przestępczych, które trudnią się handlem ludźmi i produkcją narkotyków) w pracowitym trudzie codziennie malują *amate*. Poruszane na obrazach tematy nie są wymyślonymi historiami, to ich prace w polu, ceremonie, święta, dobre i złe chwile. To ich życie, które mimo trudności, a może poniekąd dzięki nim, przepełnione jest radością życia i wigorem.

Na ekspozycji „*Alebrijes! Alebrijes! Fantastyczne stworzenia z kolekcji Ambasady Meksyku w Polsce*” pokazano wykonane z *papier mâché* rzeźby *alebrijes*, uważane za przykład surrealizmu w meksykańskiej sztuce ludowej. Są to prace Irvinga Mondragóna Laguny, Óscara Becerry Mory, a także Joségo Luisa Maseya Aguirrego. Wszystkie dzieła pochodzą z kolekcji Ambasady Meksyku w Polsce (patrona honorowego wysta-

wy „Radość życia (...)” i zostały stworzone przez meksykańskich artystów w Warszawie<sup>2</sup>. Artyści podczas tworzenia *alebrijes* łączą ze sobą charakterystyczne cechy fizyczne różnych zwierząt, postaci baśniowych i mitologicznych – w ten sposób powstają niezwykle kolorowe i nieoczywiste chimery, na przykład konik morski z głową kolibra i skrzydłami motyla. Inspiracją do stworzenia jednej z rzeźb okazała się mitologia polska. Jest to wykonana w 2015 roku praca autorstwa Óscara Becerry Mory „Wawel”, symbolizująca słynnego smoka wawelskiego. Twórca *alebrije* pragnął stworzyć dzieło związane z polską kulturą, znanym przez wszystkich Polaków fantastycznym bohaterem, z którym mogliby się identyfikować.

Wystawom towarzyszy specjalny program edukacyjny – przeznaczony dla indywidualnych odbiorców i zorganizowanych grup. Składają się na niego wykłady oraz zajęcia skierowane do przedszkoli i szkół. Oferta zaadresowana do dzieci realizowana jest w formie warsztatów i lekcji muzealnych, warsztatów rodzinnych, akademii muzealnych. Zorganizowany został również konkurs plastyczny „Moja piniata”, adresowany do dzieci w wieku 6–14 lat. Prace można nadsyłać do 20 października 2023 roku. Koordynatorką konkursu i prowadzącą zajęcia jest Dorota Baumgarten-Szczyrska z Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> T. Łepkowski, *Historia Meksyku*, Wrocław 1986, s. 15.
- <sup>2</sup> W ramach projektu tworzenia meksykańskich dóbr kultury realizowanego przez Ambasadę Meksyku w Polsce w latach 2015–2020 wspólnie z Muzeum Sztuki Ludowej w Mieście w Meksyk oraz Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie.

---

#### Katarzyna Findlik-Gawron

Kurorka obu wystaw. Asystentka w Dziale Kultur Pozaeuropejskich Muzeum Narodowego w Szczecinie.

# Nie porównujmy się!

---

Waldemar Howil

## Cykl felietonów *W biegu*

Matury i egzaminy ósmoklasisty – to wręcz wymarzony czas dla facebookowych reformatorów. Ileż to ja się naczałem, że egzaminy są niepotrzebne, złe, stresogenne! Że nie świadczą o tym, jakim człowiekiem jest uczeń, tylko ile w danej chwili pamięta z przeładowanej podstawy programowej.

Zgadzam się w całej rozciągłości z opinią, iż zewnętrzny egzamin w sposób bezpośredni informuje tylko o tym, ile wie i jest sobie w stanie

przypomnieć osoba egzaminowana – w momencie egzaminowania. Nic poza tym. W sposób pośredni może też sugerować, jaki był stosunek osoby egzaminowanej do nauki. Gdyby jednak wierzyć wspomnianym wcześniej reformatorom z social mediów, wszyscy egzaminowani bardzo ciężko pracowali, świetnie się przygotowali i mogą być z siebie dumni. I ja to rozumiem, bo przecież każdy z nas potrzebuje głasków, a młody człowiek szczególnie.

## W którym stanie?

Z maturami i egzaminami ósmoklasisty jest jednak inny problem. Chodzi o „porównywalność”. Kiedy już kurz opadnie, sale egzaminacyjne się przewietrzają i niemal wszyscy zapomną o arkuszach, to wtedy przychodzą wyniki i zaczyna się porównywanie, rankingowanie, ustalanie, kto jest *the best*, a kto zasługuje na program naprawczy.

Dziennikarzom i „dziennikarzom” najczęściej wystarczą wyniki szkół, żeby stworzyć na papierowych i internetowych łamach rankingi NAJLEPSZYCH szkół w mieście, gminie, powiecie, województwie, kraju. Łał! Czyta się to przecież dobrze, a „klika” jeszcze lepiej. Rankingowcy czują dumę, chwalą się błyskotliwymi analizami żurnalistów, a ci, którzy się nie załapali, milczą i co najwyżej ciszej lub głośniejsze próbują mówić, że te listy wybitności nijak się mają do rzeczywistości.

Trochę inaczej i mądrzej patrzają na wyniki edukacyjni urzędnicy z kuratoriów, centralnych komisji i alei Szucha. Dla nich nie są ważne punkty, tylko magiczny termin „stanin”, o którym zarabiający na wierszówkach dziennikarze niekoniecznie muszą wiedzieć. Wedle nich, jeżeli wyniki szkoły mieszczą się w co najwyżej drugim stanie, to taka szkoła koniecznie i definitywnie musi zrobić wszystko, żeby w kolejnym roku wyjść z tego „upokarzającego” dołka. Zbierają się więc nauczyciele i planują, wymyślają, reorganizują i reformują swoją pracę, żeby później o wynikach swoich przemyśleń poinformować w formie tabelarycznej najbliższe oświecone kuratorium oświaty.

I tutaj pojawia się problem, o którym wspominałem na początku.

Przeprowadźmy eksperyment myślowy. Mamy dwie szkoły. Pierwsza z nich to duża osiedlowa szkoła w mniejszym lub większym mieście, ale taka, która każdego roku ma przynajmniej kilka klas zdających egzaminy. I druga szkoła, znacznie mniejsza, może nawet wiejska, z ledwie

jedną klasą zdającą egzamin. Zastanówmy się przez chwilę: w której z tych szkół najprawdopodobniej NIGDY nie będzie sytuacji, że jej wyniki znajdą się w pierwszym lub drugim stanie?

## Chwila na przemyślenia

Tak, to będzie ta pierwsza szkoła i to z kilku powodów. Przede wszystkim dlatego, że skala jest zupełnie inna. Jeżeli w takiej szkole trafi się kilku, czy nawet kilkunastu uczniów, którym z różnych powodów z uczeniem się nie jest po drodze, to w dużej grupie ci nieliczni co najwyżej trochę obniżą wynik, ale nie zachęcą kuratorium do wszczęcia akcji naprawczej.

Uczniowie ci są, a raczej byli, pod opieką kilku nauczycieli. To wiąże się z różnymi sposobami nauczania, temperamentami, różnymi środowiskami, aspiracjami i przede wszystkim różnym edukacyjnym backgroundem. Po prostu nie ma możliwości, żeby sprowadzić wyniki takiej szkoły poniżej trzeciego staninu. Jeżeli się myślę, chętnie zrewiduję moje przekonanie.

Zupełnie inaczej kształtuje się sytuacja w szkołach małych, bo skala jest też zupełnie inna. I przede wszystkim mniejsze jest zróżnicowanie. W małej szkole jej wynik leży na barkach jednego nauczyciela przedmiotu egzaminacyjnego. Wystarczy więc, że nie ma „chemii” między nim a uczniami, a pierwszy krok ku edukacyjnej przepaści został postawiony. Niech się też zdarzy, że dla kilku uczniów ważniejszą kwestią jest to, jak przeżyć w dysfunkcyjnych rodzinach, niż to, żeby się uczyć (bo „nauka otworzy przed nimi nowe możliwości”) i stoimy tuż przy krawędzi.

Można by takich nierówności jeszcze kilka pokazać. Która szkoła będzie musiała wdrażać program naprawczy – ta, z której uczniowie idą pieszo do kina i/lub teatru, albo wynajmują w tym celu autokar, czy ta, w której połowa korzysta z obiadów opłacanych przez pomoc społeczną i może jedynie obejrzeć e-teatr podczas lekcji?

## Do brzegu, jak to mówią

Staniny to zło. Zawsze jakaś szkoła znajdzie się w pierwszym lub drugim staninie. Zawsze. Nawet z wynikiem 80% czysto hipotetycznie może się w nim znaleźć.

Programy naprawcze to zło. Założenie ich jest bowiem takie, że uczniowie bardzo chcieli się nauczyć, byli wybitnie zmotywowani i zaangażowani, ale to szkoła i nauczyciele zaprzepaścili ich szansę edukacyjnego rozwoju. Dlatego więc trzeba coś w szkole naprawić, żeby nie zmarnować potencjału kolejnego rocznika ambitnych i widzących sens edukacji uczniów.

Egzaminy to zło. I to dlatego, że pomimo narracji o tym, żeby się nie porównywać i uczyć dla siebie, koniec końców, uczeń jest porównywany z uczniem i umieszczany na którymś ze stopni drabinki ocen. Mogę z trudem zrozumieć jeszcze porównywanie wyników po maturze, bo są tam uczniowie, którzy mniej lub bardziej świadomie wybrali szkołę kończącą się egzaminem maturalnym. A jaki jest sens powszechnego egzaminowania ósmoklasistów? Dlaczego wszystkim system wyznacza ten sam poziom, który muszą osiągnąć? Dlaczego uczniom, którzy nie zamierzają iść do szkół maturalnych, każe się brać udział w egzaminie, chociaż oni sami nie widzą w nim żadnego sensu?

W psychologii funkcjonuje takie pojęcie: strefa najbliższego rozwoju. Dla każdego z nas jest ona inna i w związku z tym każdy z nas ma inne potrzeby uczenia się. W strefie przyszłego piekarza i przyszłej fryzjerki nie leży potrzeba poznania czterech rodzajów imiesłów i środków stylistycznych w inwokacji do *Pana Tadeusza*. Cóż, system mówi uczniowi, że musi to wiedzieć, bo inaczej będzie źle wykształcony. I system nie sprawdzi przy okazji tego, że ten uczeń ma talent do pieczenia, układania włosów, naprawiania silników i występowania na scenie. Talenty w systemie się nie liczą. Liczą się staniny.

I żeby nie było, że tylko narzekam.

Po pierwsze, dajmy sobie spokój z ogólnopolskimi egzaminami ósmoklasistów. Niech je zdają tylko ci, którzy chcą kontynuować naukę w szkole kończącej się maturą.

Po drugie, nie twórzmy fałszywych rankingów. Do tej pory jedynym miarodajnym wskaźnikiem skuteczności pracy szkoły była edukacyjna wartość dodana (EWD). Bez szczegółowego opisywania: dawała ona informację, jak szkoła pracuje, wykorzystując potencjał uczniów, których ma w swoich szeregach. I z takiego zestawienia okazywało się, że elitarna szkoła, dostająca bardzo dobrych uczniów, jedynie utrzymuje ich poziom, więc wymaga wsparcia, a inna szkoła – która w żadnym rankingu, czy to „Perspektyw”, czy jakiegos czasopisma lokalnego by się nie znalazła – rozwinęła potencjał uczniów rewelacyjnie. Tylko co z tego, jeżeli nie znalazła się w trzecim staninie? Wyobrażacie sobie licea, które teraz są wśród najlepszych, z programami naprawczymi, bo nie rozwinęły potencjału uczniów? Wróćmy do EWD!

Po trzecie, nie porównujmy szkół. Każda jest inna, każda wychodzi od innego punktu początkowego i każda do innego punktu swoich uczniów doprowadza. Liczyć się powinien tylko i wyłącznie rozwój poszczególnych uczniów, a nie porównywanie jednych z drugimi ze względu na zdobyte punkty, staniny, czy nawet EWD.

I z tymi reformatorskimi myślami Państwa zostawiam.

---

### Waldemar Howil

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



# Lekcja uważności

---

## Część I

Jadwiga Szymaniak

### Przemiany paradygmatu wychowawczo-dydaktycznego

Pojęcie „uważność” (*Achtsamkeit*) robi ostatnio karierę, choć należy zaznaczyć, że nie jest jednoznacznie rozumiane. W swoich rozważaniach chciałabym się skupić na wspieraniu uważności w szkole. Wiele już na ten temat napisano, przeprowadzono także badania empiryczne, a ostatnio ukazała się cenna pozycja z tej dziedziny. Dr Claudia Pinkl, nauczycielka akademicka związana z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Dolnej Austrii (PHNÖ), w sposób drobiazgowy przedstawiła zarówno analizę pozycji teoretycznych, jak i wyniki własnych badań – poświęconych procesom kształcenia na różnych szczeblach,

z nastawieniem na uważność<sup>1</sup>. Zagadnienie to zasługuje na precyzyjne podejście ze względu na niepewność, którą przepełniony jest współczesny świat, nękany chorobami, wojnami, wzmożoną migracją, terrorem. Znamienne, że badania Pinkl przypadły na okres pandemii, i jak z nich wynika, potrzebna jest zmiana paradygmatu, który obejmie nowe postawy, sposoby myślenia i działania. W codzienności szkolnej, na różnych etapach kształcenia, potrzebne są przede wszystkim: samorefleksja, a więc spojrzenie w głąb siebie, ale i ukierunkowanie ku innym, poszanowanie zdrowia i wielu innych wartości.

## Otwarte serce

Wśród dziesięciu kierunków polityki oświatowej państwa wskazanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, obowiązujących w roku szkolnym 2023/2024, na czoło wysunięto:

1. Kontynuację działań na rzecz szerszego udostępniania kanonu i założeń edukacji klasycznej oraz sięgania do dziedzictwa cywilizacyjnego Europy.
2. Wspomaganie wychowawczej roli rodziny poprzez pomoc w kształtowaniu u wychowanków i uczniów stałych sprawności w czynieniu dobra (...), realizację adekwatnego programu wychowawczo-profilaktycznego oraz zajęć wychowania do życia w rodzinie.
3. Wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w sieci<sup>2</sup>.

Uważność, jak sądzę, nie zagrazi tym założeniom. Wszak edukacja klasyczna to przede wszystkim kształtowanie charakteru przy pomocy poszczególnych sprawności moralnych (cnót, gr. *areté*). Liczy się zatem mądrość w rozpoznawaniu dobra. Zwracają na to uwagę pedagodzy i psychologowie<sup>3</sup>. Psycholożka Bogna Białecka powołuje się na raport Krakowskiego Instytutu Logoterapii *Żyj z sensem*. Wynika z niego, że około 20–40% polskich nastolatków ma poczucie braku sensu życia. W czasie zdalnej nauki wielu dzieciom towarzyszyły nastroje depresyjne. I pomimo sygnalizowania problemu – nie uzyskiwały pomocy. Autorka jako remedium proponuje, między innymi, wolontariat<sup>4</sup>.

Postawa uważności, określana jako fundament dla udanego uczenia się, przychodzi tu z pomocą. Ma służyć wewnętrznej zmianie.

Wspomniana Claudia Pinkl, autorka obszernego studium, akcentuje rolę właściwego wsłuchiwania się w głos osoby, której mamy pomóc; mówi o otwartym sercu. Brzmi to może górnolot-

nie, ale zostało potwierdzone w badaniach. Poświęcę im tu kilka uwag, choć do szczegółowych wyników powrócę dalej. Badanie Pinkl dotyczy postawy uważności – jako postawy wobec życia, ale również w kształceniu, poradnictwie, pracy na rzecz zdrowia. Przeprowadzone zostało między innymi wśród studentów studiów magisterskich, na seminariach w Wyższej Szkole Pedagogicznej Dolnej Austrii. Uczelnia, jak zapewnia autorka, była na to otwarta. Przeprowadzono też wywiady z nauczycielkami akademickimi tej szkoły wyższej, ekspertami pracującymi na rzecz oświaty i czynnymi nauczycielkami.

W relacjach z badań często możemy napotkać akronim dotyczący funkcjonowania współczesnego świata – VUKA-Welt (od: *Volatility* – niestałość, *Uncertainty* – niepewność, *Complexity* – złożoność i *Ambiguity* – wieloznaczność)<sup>5</sup>. Życie w tak nacechowanym świecie wymaga nowej postawy, nowego myślenia. Pedagodzy mogą być ważnymi towarzyszącymi; w tej drodze ważne jest ich „bycie” (*Sein*) i ich pedagogiczne działanie. Często tracą jednak intuicję, wewnętrzną „bazę” dla swojego postępowania; mówi się nawet o utracie powołania, które zmienia się tylko w obowiązek.

## Różne stanowiska wobec uważności (*Achtsamkeit*)

Przywołane są tu słowa Johanna Wolfganga von Goethego: „Jeśli przekonałeś się do czegoś wewnątrznie, to zewnętrzność ukształtuje się sama”. Jednak w praktyce nie jest to takie proste. Podobnie myślał starożytny władca i filozof rzymski, Marek Aureliusz: „Spoglądaj w siebie. Przy żadnej sprawie nie możesz utracić swojej »osobliwości« i jej wartości”<sup>6</sup>.

Liczni przytaczani w studium autorzy widzą powiązanie między społeczno-emocjonalnym samorozwojem i kultywowaniem uważności. „Bo bazą dla udanego kontaktu z dziećmi i młodzieżą, z którą pracujemy codziennie, jest własne istnienie

nie (*Dasein*), prezencja i umiejętność, aby obchodzić się samoświadomością z emocjami i myślami” – pisze Susanne Krämer<sup>7</sup>.

Na uwagę zasługuje fakt, że badania prowadzone w czasie izolacji związanej z COVID-19. Uważność dawała wtedy podporę w zakresie postawy wobec życia, zmiany paradygmatu i perspektyw w spojrzeniu na szkołę. Jak podaje autorka, istnieje już wspólnota szkół wyższych w Niemczech, Szwajcarii i Austrii, otwartych na kształcenie uważności. Opracowują one modele kursów i projekty służące doświadczaniu siebie, rozwojowi osobowości, wsparciu świadomości etycznej. Należy wspomnieć o genezie pojęcia „uważność”, wiąże się ona bowiem także z tradycyjną wiedzą dotyczącą medytacji, ale bez ezoterii, oraz z podstawową wiedzą medyczną. Niedawno zmarły wietnamski mnich buddyjski Thich Nath Hanh określił uważność jako „(...) rodzaj energii, którą rozporządza każdy człowiek. Jeśli ją pielęgnujemy, to staje się ona silna, jeśli jej nie ćwiczymy, kurczy się”<sup>8</sup>.

Karlheinz Valtl podkreśla inne cechy uważności, takie jak: obserwacja bez przedsądów, otwartość i współczucie, także wobec innej osoby. Inni dodają samoświadomość (*Selbstbewusstsein*). Godność (*Selbst*) zajmuje w tych rozważaniach ważną pozycję, uwzględniane jest też przy medytacji – wykracza bowiem poza poziom osobowości. Chodzi o koncepcję siebie i obraz siebie, o prowadzenie siebie (*Selbstmanagement*). Joachim Galuska mówi tu o sztuce życia, podkreślając orientację na „punkty” estetyczne, kreatywne i artystyczne. Stanowisko takie – jak przyznaje Pinkl – jest jej, jako badaczce, najbliższe. Galuska akcentuje też znaczenie systemu nerwowego i mózgu we wzajemnej komunikacji. Używa określenia „wewnętrzna nawigacja”, która chroni nas przed przeciążeniem i wyczerpaniem. Zachęca, aby wybrać „uważne” prowadzenie siebie, stać się autentycznym przykładem uważności (na przykład w zakresie troski o zdrowie), jak i wobec innych osób.

Na ogół zaznacza się, że uważność łączy umiejętności mentalne z takimi pojęciami, jak postawy ważne etycznie (*Valtl*). Na uwagę zasługuje zdomowienie pojęcia w różnych dziedzinach, szczególnie psychologii i psychoterapii, ale też w naukach o wychowaniu. Stąd uważność może być rozpatrywana zarówno w aspekcie duchowym, jak i w kontekście praktyki oraz potrzeb. Duży obszar wiedzy z zakresu terapii stał się wiedzą ogólną, przeniknął do codziennego życia. To samo może dotyczyć uważności. Zaznacza się jednak dobrowolność takiego podejścia do życia: „wymuszona uważność nie jest uważnością”. Dotyczy to szczególnie szkoły. W tym zakresie Daniel Rechtschaffen widzi 5 obszarów działania i przemyśleń, także dla pedagogów:

1. Ćwiczenia odprężające, nazywanie odczuć i świadome ruchy ciała – buduje to kompetencje cielesne.
2. Ćwiczenia służące skupieniu uwagi i wsłuchaniu – buduje to kompetencje mentalne.
3. Kompetencjom emocjonalnym służy trenowanie wdzięczności i przyjaźni.
4. Kompetencjom społecznym służą ćwiczenia budujące zaangażowanie i burzące przesady.
5. Kompetencjom ważnym szczególnie w czasach globalizacji służy świadome obchodzenie się ze środowiskiem, jego zasobami, troska o właściwe odżywianie<sup>9</sup>.

Przegląd literatury dokonany przez Pinkl prowadzi do wniosku, że metody bazujące na uważności w nauczaniu mają pozytywny wpływ na zdrowie i profesjonalizm nauczycieli. Badaczka doszła do dalszych ustaleń. Są to między innymi liczne relacje z projektów służących kreatywności, innowacyjności czy rezyliencji. Uwzględnia się też zdobycze nauk o funkcjonowaniu mózgu. To obszary żywo dziś dyskutowane, choć wymagające dalszych badań. W każdym razie rozeznanie swego „wnętrza”, rozważa, troska o postawy intrapersonalne, jak je nazywano kiedyś<sup>10</sup>, sprzyja praktyce, także szkolnej. Przydatnym określeniem

jest „wysubtelnienie wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń”.

Wyniki projektów badawczych są obiecujące. Na przykład projekt realizowany przez naukowców z Max-Planck Institut für Kognitionen – und Neurowissenschaften wykazał, że praktyka uważności powodować może, że:

- opada poziom odczuwanego stresu;
- wzmacnia się zdolność do koncentracji i rośnie współczucie;
- dłużej utrzymuje się uwaga;
- dłużej w pamięci utrzymują się informacje;
- wzrasta poczucie empatii, a tym samym jakość życia<sup>11</sup>.

Wyodrębniono modele uważności. Na przykład Model Trzech Faktorów (*3 Faktoren Modell*) stworzył Stewart Shapiro wraz ze współpracownikami<sup>12</sup>. Komponenty tego modelu, wzajemnie na siebie oddziałujące, to: zamiar (*Intention*), uwaga (*Attention*) i postawa (*Attitude*). Pinkl traktuje ten model jako wyjściowy. Na gruncie wyrównanych powiązań i dobrej współpracy zamiarów, uwagi i postawy – pedagogowie oraz studiujący stają się bardziej wyraziści, skuteczniejsi.

Poświęcę teraz trochę uwagi dziedzinom, które brane są pod uwagę przy kształtowaniu uważności, choć mogą budzić kontrowersje.

## Medytacja służąca uważności

Czas przeznaczony na rozmyślenia, rozważania, „namyślanie się” zwykle określa się mianem medytacji. To także czas na modlitwę<sup>13</sup>. Nie zastąpi psychoterapii i w dzisiejszym ujęciu wymaga odcięcia się od wspomnianej ezoteryki, to znaczy dostępności tylko dla wtajemniczonych lub wybranych. W często tu przywoływanym studium Pinkl podkreśla znaczenie wspólnego medytowania czy kontemplowania w rodzinie na temat wartości, co prowadzi do doświadczeń wspólnotowych. Niektóre słowniki stawiają znak równości między medytacją i kontemplacją.

„Choć u wielu z nas na słowo »medytacja« zapala się czerwona lampka i myślimy o medytacjach wschodnich, warto pamiętać, że istnieje także medytacja chrześcijańska”<sup>14</sup>. Chrześcijaństwo rozwijało medytację od wieków i zna kilka jej rodzajów, między innymi medytację ignacjańską, od imienia jej twórcy, św. Ignacego Loyoli (1491–1556). Zazwyczaj bazuje ona na Piśmie Świętym i tekstach bliskich literaturze, jak psalmy. Medytacja ignacjańska ma swoją strukturę. Zaczyna się od zapoznania z fragmentem Pisma Świętego, który będziemy rozważać. Angażujemy tu całego siebie: ciało, wyobraźnię, uczuciowość. Potrzebne jest też odpowiednie miejsce na tego typu zajęcia oraz czas (optymalny wynosi 45 minut). Rozważamy tekst słowo po słowie, czytamy i zatrzymujemy się nad tymi punktami, które nas poruszają. Nieodłączną częścią jest też refleksja, czyli podsumowanie<sup>15</sup>.

W naukach o wychowaniu, także w Polsce, istnieją próby wykorzystania medytacji i kontemplacji dla celów pedagogicznych. Dominikanin Jacek Woroniecki (1878–1949), znany teolog, pedagog i etyk, w *Katolickiej etyce wychowawczej* zaznaczał rolę kontemplacji chrześcijańskiej i wierzył, że po strasznych wojennych wstrząsach, które przeżyły ostatnie pokolenia, praca nad moralną odnową stanie się ratunkiem. Słowa te brzmiały bardzo współcześnie<sup>16</sup>. Ksiądz Piotr Pawlukiewicz (1960–2020), ceniony rekolekcjonista, często odwoływał się do kontemplacji – zalecał operowanie przykładami, zbierał ciekawe powiedzenia<sup>17</sup>.

Pinkl w swoim studium pozostawia swobodę w wyborze sposobu i idei medytacji, ale docenia jej rolę.

## Uważność i zasady neurodydaktyki

Podstawę odwołań stanowią prace niemieckiego psychiatry, Manfreda Spitzera, badaczki Magdy Arnold oraz Franza Hüttera i Sandry Lang. Ci ostatni opracowali 12 zasad neurodydaktyki<sup>18</sup>.

Przypomnę niektóre, choć w większości są znane i praktykowane:

1. Uczenie się to proces psychologiczny, który potrzebuje regularności.
2. Szukanie sensu jest wrodzone. Mózg nawiązuje do aktywnych sieci neuronalnych.
3. Nowe rozpoznania i doświadczenia potrzebują powiązań z poprzednimi.
4. Pod wpływem pozytywnych emocji następuje wysyp dopaminy i tym samym rodzi się neuroplastyczność i uczenie się trwałe oraz długoterminowe.
5. Jeśli uczący się rozpoznają związki treści, to mogą one być głębiej przyswojone.
6. Uczenie się następuje zarówno przez uwagę kierowaną, jak i doświadczenia peryferyjne. Znaczenie ma tu otoczenie, ale i płaszczyzna językowa.
7. Duże znaczenie ma odprężenie, na przykład poprzez ćwiczenia, i rytmizacja pracy.
8. Uczenie się jest zależne od rozwoju. Rozwój mózgu nie kończy się w młodości, mówi się o jego neuroplastyczności i dojrzewaniu.
9. Uczący się potrzebują środowiska, które z jednej strony wymaga, a z drugiej daje wsparcie i bezpieczeństwo.
10. Każdy mózg jest jedyny w swoim rodzaju. Jeśli uczący się czują się zrozumiani i traktowani indywidualnie, to uczenie się może się udać<sup>19</sup>.

#### Przypisy

- 1 C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten. Theorie und Praxis der Achtsamkeit*, Weinheim–Basel 2023.
- 2 *Kanon edukacji klasycznej i umiejętności cyfrowe*, „Głos Nauczycielski” 2023, nr 27–28, s. 4.
- 3 D. Zalewski, *Czy kształcenie charakteru jest przestarzałe?*, „Nasz Dziennik”, 31 maja 2023, s. 12.
- 4 *Młodzi nie widzą sensu życia. Rozmowę z Bogną Białecką prowadzi K. Goździewska*, „Nasz Dziennik”, 19 czerwca 2023, s. 12–13.
- 5 C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 18.
- 6 Przywoływane cytaty w oryginale: „Hast du nach Innen das Mögliche getan, gestaltet sich das Äußere von selbst”

(Goethe), „Schau nach innen. Bei Sache soll dir ihre eigene Besonderheit und ihr Wert entgehen” (Marek Aureliusz). Cyt. za: C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 19.

- 7 S. Krämer, *Wache Schule. Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz*, Paderborn 2019. Cyt. za: C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 20.
- 8 Thich Nath Hahn, *Schritte der Achtsamkeit*, Freiburg 1998. Cyt. za: C. Pinkl, op. cit., s. 44.
- 9 D. Rechtschaffen, *Die achtsame Schule*, Freiburg 2018, 2017. Cyt. za: C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 50–51.
- 10 H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1972, s. 247–289.
- 11 P. Grossmann (et al.), *MS Quality of Life, Depression*, 2010. Cyt. za: C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 56.
- 12 S. Shapiro, I. Carlson, J. Astin, B. Freedmann, *Mechanisms of mindfulness*, „Journal of Clinical Psychology”, nr 3 (63). Cyt. za: C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 57.
- 13 J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1980, s. 463.
- 14 M. Lewandowska, *Spróbuj medytować*, „Niedziela” 2023, nr 20, s. 24–25.
- 15 *Nowa Encyklopedia Chrześcijaństwa. Historia i współczesność*, wprowadzenie kard. J. Ratzinger, Kielce 2017, s. 476.
- 16 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. III, Lublin 2013, s. 416.
- 17 „Z braku rodzi się lepsze”. Ks. P. Pawlukiewicz w rozmowie z R. Czerwicką, Nowy Sącz 2020.
- 18 F. Hutter, S. Lang, *Neurodidaktik für Trainer*, Bonn 2020.
- 19 C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit. s. 32–34.

---

#### 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).



# Refleksje

Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy



**Numer 1/2024  
już w styczniu**

Temat numeru

## Szkoła bez ocen?



# Refleksje

Zachodniopomorski  
Kwartalnik Oświatowy  
od 1991 roku

---

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