

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik
Oświatowy
od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Styczeń – Marzec 2024

Nr 1



Temat numeru

Szkoła bez ocen?

Wywiad z Witoldem Bobińskim

**Szkołę można uwolnić
od polityki**

Katarzyna Bocheńska-Włostowska

Remedium na złożoność natury

Jarosław Durszewicz

**Czy szkoła bez ocen
jest możliwa?**

Ewa Madanowska

Bądź zmianą!

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarzynie redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Anna Bazyluk, Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych,
Waldemar Howil, Krzysztof Jaworski, Marta Kostecka,
Małgorzata Mikut, Krystyna Milewska, Sławomir Osiński,
Aneta Popławska-Suś, Jadwiga Szymaniak

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Zdjęcia na okładce

Depositphotos (strona 1), Sławomir Iwasiów (strona 3)

Adres redakcji

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

Kontakt

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

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1000 egzemplarzy
czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

24 października 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

Dlaczego musimy zmienić system oceniania, a przynajmniej zmodyfikować myślenie na temat ocen? Ponieważ to jeden z największych i chyba najczęściej pomijanych problemów współczesnej edukacji. Jeśli nie będziemy o nim dyskutować, to trudno oczekiwać unowocześnienia szkolnictwa.

W wywiadzie tego numeru (*Szkołę można uwolnić od polityki*), którego udzielił mi prof. Witold Bobiński, dydaktyk literatury z Uniwersytetu Jagiellońskiego, padają inspirujące słowa. Literaturoznawca stwierdza: „Co do stopni wyrażonych cyfrą – jestem nastawiony sceptycznie, w kwestii oceniania mój sceptycyzm jest zdecydowanie mniejszy. Uczenie się ma sens wtedy, gdy możemy przejrzeć się w zwierciadle informacji zwrotnej, pełniącej funkcję informacyjną, kształcącą, motywującą”.

Trudno nie zgodzić się z takim postawieniem sprawy. Rzeczywiście, twardą ręką egzekwowane oceny mogą stać na drodze nieskrępowanej, skutecznej edukacji, która ma na celu coś więcej niż taśmowe wydawanie dyplomów

i „wypychanie” młodzieży w objęcia dorosłości. Edukacja, tak jak ją pojmuje prof. Bobiński, powinna być zatem transferem wiedzy, obustronnym dryfem idei, swobodnym przepływem informacji, z których korzystają wszystkie podmioty kultury szkoły – przede wszystkim uczennice/uczniowie oraz grono pedagogiczne, choć nie można zapominać o rodzicach. Tak zbudowanemu środowisku oświatowemu – jeśli będzie zachowywało zasady ekologii edukacji, o czym prof. Bobiński także w wywiadzie mówi – nie są potrzebne ani oceny cyfrowe, ani procenty, którymi można określić postęp wiedzy. Taka społeczność edukacyjna zna swoją wartość, potrafi korzystać z dobrodziejstw świadomej komunikacji, relacyjności szkolnego doświadczenia, innymi słowy: empatycznego współistnienia w procesie uczenia (się).

Zachęcam jednocześnie do czytania wszystkich opublikowanych w tym numerze tekstów, wśród których nie brakuje szkiców popularnonaukowych, publicystyki nauczycielskiej, felietonów, recenzji, sprawozdań. Namawiam także do podjęcia kontaktu z redakcją. Na bieżąco przyjmujemy propozycje tematów artykułów, można do nas nadsyłać gotowe teksty. Zawsze jesteśmy otwarci na współpracę ze środowiskiem oświatowym i naukowym.

Życzę dobrej lektury!

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z prof. Witoldem Bobińskim
Szkołę można uwolnić od polityki 4

TEMAT NUMERU

Katarzyna Bocheńska-Włostowska
Remedium na złożoność natury 13

Jarosław Durszewicz
Czy szkoła bez ocen jest możliwa? 20

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, Agata Judkowiak
Dlaczego (nie) potrzebujemy ocen? 25

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Ewa Madanowska
Bądź zmianą! 32

Marzena Janisz
Ja, nauczyciel-robot 36

Aneta Popławska-Suś
Trening elastycznego myślenia 44

Krzysztof Jaworski
Laboratoria Przyszłości 48

Justyna Krakowiak-Misiuna
Świat jest książką 52

Dominika Fątek
W stronę teraźniejszości 54

PEDAGOGICZNE HERSTORIE

Zofia Fenrych
Miała poglądy łagodnego olbrzyma 56

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Ewa Lipińska
Migracje a zmiana statusu języka 66

Jadwiga Szymaniak
Lekcja uważności. Część II 74

EDUKACJA INKLUZYJNA

Weronika Dwojakowska
Uczymy się siebie nawzajem 80

FELIETON

Waldemar Howil
Orka na ugorze 83

Sławomir Osiński
Trochę utopii 86

WARTO PRZECZYTAĆ

Sylvia Seul
Emocjonalnie przeprogramowani 88

Marta Kostecka
Jak oceniać z głową? 92

Zofia Fenrych
Nieznana autorka znanych książek 95

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Piotrem Lipińskim
Na wielu poziomach była osobna 98

W ZCDN-IE

Anna Godzińska
Rzeka w życiu miasta 104

STREFA MUZEUM

Przemysław Kuryło
Wiedza i zaangażowanie 106

Izabela Sukiennicka
Przenikanie zjawisk 110



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Szkołę można uwolnić od polityki

Z profesorem Witoldem Bobińskim rozmawia Sławomir Iwasiów

Pana biografia zawodowa biegnie dwiema głównymi ścieżkami doświadczeń: nauczyciela szkolnego i akademickiego. W jakim punkcie te ścieżki się łączą?

Jestem szczęśliwy z tego połączenia – ze swoistej interferencji obu strumieni autobiograficznych doświadczeń. Oświata i uniwersytet spotkały się w moim przypadku dość wcześnie, jeszcze w trakcie pracy w szkole, kiedy po kilku latach wziąłem na siebie obowiązek opieki nad studenckimi praktykami dydaktycznymi. I wtedy zacząłem formułować rozmaite refleksje na temat edukacji, uruchomiłem myślenie idące w kilku fundamentalnych dla mnie kierunkach. Zadawałem sobie pytania: jaki ponadprywatny sens ma praca, którą wykonuję? Jakie są cele edukacji polonistycznej? Czemu powinno służyć kształcenie literacko-kulturowe? Te kwestie nie wzięły się z próżni, ponieważ od początku pracy nauczycielskiej nachodziły mnie pewne wątpliwości, dotyczące, nazwijmy to tak, „sensu bycia” w klasie. Nie byłem do końca przekonany, czy aby na pewno moje lekcje wypadają satysfakcjonująco w zakresie poznawczym – zarówno dla mnie, jak i, przede wszystkim, dla moich ucz-

niów. Myślałem o tym wszystkim tak: co z tych zdarzeń, które aranżuję jako nauczyciel, uczniowie i wizytujący studenci będą mogli, mówiąc metaforycznie, „zabrać ze sobą”? W imię czego mam za każdym razem wyjmować im z życia trzy kwadransy czy półtorej godziny?

Stopniowo, gdy już wchodziłem w rolę nauczyciela akademickiego, przenosiłem tego rodzaju zagadnienia wychowawczo-dydaktyczne na wyższy poziom; pytałem sam siebie, po co młodzi adepci zawodu nauczycielskiego przychodzą na moje zajęcia, co im mogę, jako dydaktyk, zaproponować. Moje rozważania przebiegały więc takim wektorem: od klasy i lekcji do sali wykładowej i zajęć, od ucznia, spragnionego ciekawych zajęć, do studenta, który chce być nauczycielem. Spoiwem mojego orbitowania między szkołą a uniwersytetem była zatem nieustanna, by tak rzec, filozoficzna weryfikacja przeświadczeń na temat nauczania.

Inaczej rzecz ujmując: moje pragnienie, które się wtedy narodziło, było pragnieniem skutecznej aranżacji zdarzenia – lekcji czy też zajęć; rzeczony zdarzenia mogą przybierać rozmaite formy, na przykład warsztatów, rozmowy, debaty, wspólnego czytania, interpretacji tekstu, jego przeróbki, kon-

tynuacji... Uważałem bowiem, i wciąż mam głębokie przekonanie o tym, że istotność lekcji lub zajęć zawiera się w sile oddziaływania tego właśnie zdarzenia: kontaktu, dialogu, prowokowania do myślenia czy działania, ujawniania zainteresowań, weryfikacji przeświadczeń i sądów. Tak pojmowana filozofia nauczania sprawdza się w nauczaniu i dzieci, i dorosłych. Zaskakiwało mnie często, jak wysoce skuteczne są techniki organizowania zdarzeń dydaktycznych w szkole, przenoszone na przykład na zajęcia z doktorantami. Wiek nie ma tu większego znaczenia; czy jest to człowiek piętnastoletni, czy dwudziestopięcioletni – to aranżowanie interesującego, zajmującego i prowokującego zdarzenia powinno przebiegać podobnie. Dodam, że moja aktywność na styku edukacji szkolnej i akademickiej nie ustała. Odwiedzam szkoły ze studentami, jestem w bliskim kontakcie ze znajomymi nauczycielami i nauczycielkami, a ponadto moja żona uczy w liceum, więc tematyka oświaty jest mi bliska na co dzień. Poza tym, to dla mnie oczywiste: nie można stracić kontaktu ze szkołą, jeśli chce się dobrze uczyć przyszłych nauczycieli.

Zatrzymajmy się na moment przy problematyce filozofii nauczania. Jak rozumieć „zdarzenie” w perspektywie edukacji? W jakim sensie to, co się dzieje w klasie szkolnej czy sali wykładowej, możemy nazwać zdarzeniem?

Zdarzenie to inaczej sytuacja, która wyraźnie wyodrębnia się z nieprowokującej i nieangażującej obiektywnej rzeczywistości. Nasze życie płynie – od zdarzenia do zdarzenia. I każde zdarzenie wydobyla nas na powierzchnię realności, wytrąca ze stanu pewnego spokoju, niezaangażowania, by nie powiedzieć: obojętności; w tym sensie zdarzenie jest czymś w rodzaju *punctum*, „ukłucia”, tak jak to pojęcie rozumiał Roland Barthes. Według francuskiego semiotyka na ogół funkcjonujemy w fazie *studium*, czyli szumiącego „tła”, regularnego przepływu informacji i wydarzeń, tworzących obiektywne przestrzenie naszych egzystencji. W tym

sensie zdarzenie, spontaniczne czy zaaranżowane, wyrwa nas z letargu istnienia wewnątrz *studium*, subiektywizuje, uwewnętrznia, wzmacnia nasze doświadczenia. Stąd też chciałbym, żeby lekcja czy zajęcia były tego rodzaju zdarzeniami, konfrontującymi z czymś nieznanym, zaskakującymi. Tak też pojmuję dobrą edukację: jako skuteczne aranżowanie zmuszających do myślenia i działania zdarzeń.

„Zdarzenie” powraca dość często na kartach pana artykułów naukowych oraz książek dotyczących dydaktyki i wychowania, przede wszystkim jako sytuacja w dużej mierze przypadkowa, przygodna, niezobowiązująca. W szkole raczej mamy do czynienia z tendencją odwrotną: wszystko powinno być zaplanowane, skorelowane z odgórnymi założeniami, podstawami programowymi, planami... Nakazy i zakazy ograniczają możliwość oddziaływania, zaskoczenia, *punctum*. Skojarzyło mi się to z Gombrowiczowską krytyką edukacji szkolnej; mimo wszystko znany z *Ferdydurke* obraz wciąż pozostaje aktualny, choć oczywiście wołałbym, żeby było zupełnie inaczej. Jak pan, jako dydaktyk literatury, postrzega kondycję polskiej szkoły?

Zacznę od rozdźwięku, jaki powstaje między nauczycielską tęsknotą za zdarzeniem a systemową tendencją do ograniczania w szkole dobrze rozumianej przygodności. Proszę mi wierzyć: nauczyciele odczuwają tęsknotę za zdarzeniami. Najlepsze lekcje, w jakich miałem i cały czas mam okazję brać udział, to takie, którym towarzyszą zaskoczenia, niespodzianki, „spotkania z nowością”; i to pragnienie nieprzewidywalności wśród nauczycieli ciągle żyje, często o nim słyszę. Niestety, nasz system edukacji został tak skonstruowany, żeby te zdarzenia omijać, a zamiast tego wprowadzać przewidywalność, rutynowość i w zasadzie nijakość. Może nawet to efekt niezamierzony, ale przecież w przeładowanym treściami programie kształcenia nie ma miejsca, czasu i sił na to, żeby zdarzenia wywoływać lub wychodzić im naprzeciw.

Wspomniał pan o Gombrowiczu; profesor Bładaczka, przytaczany z reguły jako antywzór dydaktycznego postępowania, nie potrafił wywołać zdarzenia. Działał rutynowo, wbijając do uczniowskich głów przekonanie, że Słowacki „wielkim poetą był”. Postawmy sobie w tym miejscu pytanie: dlaczego Bładaczka nie uczył inaczej, innymi metodami? Ponieważ w tamtym okresie tak właśnie ukształtowano rutynę powszechnego kształcenia. W latach 30. XX wieku przewagę zdobywało nauczanie polonistyczne, ukierunkowane nie tyle na samodzielne czytanie i rozumienie dzieł literackich, co na zdobywanie wiedzy o dziełach i ich twórcach. Jak twierdził jeden z dydaktyków okresu dwudziestolecia, „trzeba dać dziecku poznać”, co miało w zupełności wystarczyć... I nieszczęsny Bładaczka tak przecież robi, chce „dać dziecku poznać”, ale zderza się ze ścianą; młodzież bez kontaktu z tekstem nie przeżyje spotkania z innym, nie dostąpi poznania, nie spotka się z zaskoczeniem. Gombrowiczowski polonista ponosi porażkę, ponieważ prowadząc lekcję w sposób tępo zaplanowany, jednocześnie wyklucza najważniejszą, jak się wydaje, metodyczną wartość edukacyjnego zdarzenia – nieoczekiwany rezultat, niespodziankę, zaskoczenie. Ktoś mógłby powiedzieć: „Słowacki nie jest wielkim poetą!”, ale Bładaczce to się w głowie nie zmieści, bo wyeliminował ze słownika dydaktycznego otwartość na to, co niespodziewane. Warto dodać, że nawet jak na lata 30. ubiegłego stulecia Bładaczka w tej swojej pedagogicznej szamotaninie wydaje się niesamowicie wsteczny – to przecież już czasy po Kazimierzu Wóycickim, który wprowadził do polonistyki nowoczesne sposoby poznawania tekstu, oparte na indywidualnej, emocjonalnej lekturze. To też okres wielkiej popularności Nowego Wychowania w świecie Zachodu, które dowartościowało podmiotowość ucznia i rolę przygody w procesie poznawania świata.

Mniej więcej dziesięć lat temu podczas zajęć czytaliśmy w grupie studentek *Ferdydurke*. Zapy-

tałem wówczas: czy Bładaczce lekcja się udała? Ku mojemu wielkiemu zaskoczeniu, po chwili namysłu, ale zgodnie uczestniczki zajęć stwierdziły, że w gruncie rzeczy Bładaczka zrealizowała cele kształcenia... Ręce mi opadły! Jeśli Bładaczka rzeczywiście cel zrealizowała, to strach pomyśleć, jak ten cel został zdefiniowany i właściwie po co on do tej szkolnej klasy „przyszedł”.

I wtedy, jako doświadczony nauczyciel szkolny i akademicki, musiałem „zrestartować” swoje praktyki metodyczno-dydaktyczne, dokonać zwrotu własnych zainteresowań badawczych ku filozofii edukacji. Nie mam wątpliwości: trzeba wciąż dyskutować o tym, jaka lekcja jest dobra, a jaka zdecydowanie kiepska i – przede wszystkim – czemu służy ta dobra, co powinna ze sobą przynosić. Bez takich dyskusji nie znajdziemy porozumienia w fundamentalnych sprawach edukacji i wychowania.

Natomiast jak w świetle „lekcji” Bładaczki wypada współczesna szkoła? Ostatnie przekrojowe badania polskiej edukacji zatrzymały się na cenzurze roku 2015, kiedy IBE analizował praktyki szkolnego nauczania, przede wszystkim w gimnazjach. Dowiedzieliśmy się z tych badań między innymi tego, że uczniowie znacznie surowiej niż nauczyciele oceniali kondycję szkoły. Lekcje w znacznym stopniu postrzegali jako nudne, nijakie, pozbawione dynamiki poznawczej, mimo iż nauczyciele deklarowali aktywizowanie młodych ludzi do działania. Widać te deklaracje nie zawsze przekładały się na efektywne i efektowne zdarzenia edukacyjne. A dzisiaj? Największy potencjał niezmiennie dostrzegam w nauczycielach i uczniach, a także w odważnych i wizjonersko myślących dyrektorach. Obserwowałem polonistów w trakcie uruchamiania gimnazjów – to był gigantyczny zryw, intelektualny, emocjonalny, poznawczy. Pamiętam, że nauczyciele – szczególnie podstawówek – ochoczo włączali się do prac zespołów dydaktycznych, przygotowujących tamtą reformę. Wówczas rzeczywiście przeżyliśmy przygodę nowego nauczania!

Jak już wspomniałem: niezmiennie wyczuwam w środowisku nauczycieli tęsknotę do tego, żeby praca w szkole dawała zarówno im, jak i uczniom tę jedyną w swoim rodzaju satysfakcję z przeżywania ciekawego zdarzenia. Szanuję bardzo tych, którzy wprowadzają do szkół nowatorskie aspekty dydaktyki, wychowania, oceniania, mimo że konserwatywny system polskiej oświaty nie sprzyja wszelkim innowacjom. System – przez który rozumiem i strukturę etapów kształcenia oraz egzaminowania, i zestaw dokumentów prawa światowego – jest duszący, opresyjny, gnębi szkołę jako instytucję, przestrzeń społeczną, miejsce. Więcej trzeba powiedzieć: system gnębi nauczycieli, jako tych, którzy edukują, towarzyszą młodym ludziom w rozwoju. Gnębi też uczniów, dojmująco i boleśnie, konfrontując ich z powinnościami – nakazami naprzemiennie z zakazami – które już dawno w zachodniej edukacji usunięto. Dalej: biurokracja, sprawozdawczość zrzucana na barki nauczycieli, nadmiar obowiązków psychologiczno-pedagogicznych, ograniczanie inicjatyw, podejrzliwość, maniackalne tropienie „nadużyć” dyrektorów, by nie wspomnieć o upokarzających pensjach. To kompleks czynników, sprowadzających na szkołę przygnębienie, marazm, brak nadziei. A w pana i mojej dziedzinie, humanistycznego kształcenia literacko-kulturowego, ten obecny system wniósł archaiczność, wsteczność podstawy programowej i wizji kształcenia. Trzeba nazwać rzecz po imieniu: ten system, który pozornie chciałby edukować, rozwijać kompetencje i wiedzę, jest antyedukacyjny. Po prostu, mamy do czynienia z głębokim kryzysem oświaty, choć przecież zdarzają się świetne lekcje, prowadzone przez znakomitych nauczycieli; są tacy dyrektorzy, którzy podejmują się wprowadzania przemian, choćby inicjują nauczanie bez stopni wyrażonych cyfrą, tworzą placówki, gdzie uczniowie przeżywają przygody poznawcze na zajęciach integrujących treści przedmiotowe. A uczniowie? Dalej są entuzjastami poznania! Niestety, te jasne strony z wolna szarzeją pod wpływem oddziaływa-

nia mroków systemu. Muszę dodać jedno – rozmawiamy w chwili przesilenia politycznego po wyborach 15 października. Mam nadzieję, że za kilka miesięcy będziemy mogli wspominać opisany wyżej system jako miniony i cieszyć się na zmiany, które usensownią działania polskiej szkoły, wysiłki nauczycieli i uczniów.

Wiosną 2023 roku opublikował pan książkę pod znamienym tytułem *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji. Co to znaczy „uczyć po ludzku”? Kojarzy mi się to sformułowanie z „rodzić po ludzku”, choć nie wiem, czy taka była intencja autorska...*

Trafnie pan tę intencję odszyfrował; rzeczywistość, to daleka reminiscencja wspomnianej akcji społecznej. Rozumiem tę formułę w ten sposób: cała nasza ucząca się i nauczająca wspólnota powinna cieszyć się szkołą sprofilowaną „po ludzku”, a więc możliwie przyjaźnie dla człowieka, to znaczy także: sensownie, sprawnie, sprawiedliwie, z poszanowaniem godności, wartości, różnorodności każdego i wszystkich. Ogromnie ważne jest, abyśmy mieli przeświadczenie, że chodzenie do szkoły, poznawanie nowych rzeczy, nauka są nam bliskie, potrzebne, ważne, że mają dla nas znaczenie. Dotyczy to w nie mniejszym stopniu czytania literatury. Rozwiniętą wersję tytułu wspomnianej książki zastosowałem jakiś czas temu w jednym z artykułów, gdzie pytałem: dlaczego nie uczymy literatury tak, jak czytamy książki? A jak czytamy? Właśnie „po ludzku”, dla siebie! Żeby się o tym przekonać, przeprowadziłem badanie wśród około 500 polonistów: profesorów, doktorantów, studentów, nauczycieli, mniej więcej w równych proporcjach. W rozbudowanym pytaniu poprosiłem o wskazanie motywów czytania; było ich kilkanaście. Z grubsza podzieliłem je na dwie kategorie: „przyjemnościowe” i „mądrościowe”. Okazało się, że zdecydowanie zwyciężyły te pierwsze, nawet jeśli miały pozór tych drugich. Jedna z potencjalnych odpowiedzi była skonstruowana tak: „Czytam, ponieważ lubię sta-

wiać sobie intelektualne wyzwania”. Przecież to, co dotyczy myślenia, rozumowania, dociekania może także sprawiać przyjemność. I wyniki tego badania ankietowego przyniosły między innymi taki wniosek: czytamy dla przyjemności, z tym że różnie przez nas pojmowanej. Czytamy dla przygody, marzenia, wizji, przeżycia, poznania, zrozumienia – to wszystko może i powinno być źródłem intelektualnych czy emocjonalnych radości. Czytaniu mogą towarzyszyć rozmaite potrzeby, aspiracje, praktyki: zaspokojenie ciekawości, poznawanie rzeczywistości, odnajdywanie siebie w świecie utworu literackiego, „rozmowa” z książką, ale też rozmawianie z innymi ludźmi o książkach przeczytanych.

W takiej perspektywie „uczenie po ludzku” polega na realizowaniu założeń przygody poznawczej – wytwarzaniu zainteresowań, dawaniu satysfakcji z poznawania świata, budzeniu do refleksyjności. Nie zaś na powszechnym w szkole zmuszaniu do „zakuwania”, nie na budowaniu erudycji, wyżyłowanym pędzie do wiedzy, kolekcjonowaniu wiadomości. „Uczenie po ludzku” zakłada, że uczący się mają czas, przestrzeń i środki niezbędne do wszechstronnego, ale też bardzo indywidualnego rozwoju, a także towarzyszą w tym procesie swoim koleżankom i kolegom. Szkoła to wspólne, społeczne dorastanie. Napisałem *Uczyć po ludzku* także po to, żeby zasygnalizować, w jakim zakresie obecny, choć mam nadzieję, że powoli odchodzący, system oświaty nie sprzyja tak pojmowanym horyzontom edukacyjnej przygody. Nie sprzyja zarówno nauczycielom, jak i uczniom; nie daje wystarczająco wiele czasu, nie pozwala wychodzić szkole „na zewnątrz” i poznawać świata w jego naturalnym kształcie, bo przytłacza nadmiarem treści oraz pozornych, niepotrzebnych działań. W dydaktyce przeważa jednokierunkowa transmisja wiedzy, bo tylko na to wystarcza sił i czasu. Brakuje tego, za czym wszyscy, nauczyciele i uczniowie, chyba jednakowo tęsknimy: żeby do szkoły chciało się iść i żeby po szkole chętnie opowiadać o tym, co się tam wydarzyło. Pamiętam to uczucie,

kiedy po zakończonym dniu pracy miałem trudną do powstrzymania potrzebę opowiadania o tym, co się działo na lekcji, co mnie zaskoczyło albo jak uczniowie ochocko reagowali i chcieli dyskutować, jak dobre teksty napisali. To są momenty, dla których warto uczyć! „Uczenie po ludzku” to konsekwencja przeświadczenia, że najważniejszy jest człowiek, z którym jestem w klasie, rozmawiam, uczę się – od niego i razem z nim.

A „ekologia edukacji”? W jakim zakresie to pojęcie odnosi się do współczesnej polityki oświatowej w Polsce?

Jeszcze do niedawna ekologia edukacji była właściwie nieobecna w polskim dyskursie humanistycznym. Zacerpnałem to pojęcie z dwóch źródeł. Pierwszym jest greckie słowo *oikos*, które dało początek przedrostkowi *eko*. *Oikos* Grecy pojmowali jako najbliższe człowiekowi otoczenie, co oznaczało nie tylko dom, ale także naturę, zwierzęta; była to użyteczna, przyjazna, zapewniająca bezpieczeństwo przestrzeń. I w tym sensie ekologia edukacji ma w zamierzeniu prowadzić do organizowania edukacji bezpiecznej, funkcjonalnej, efektywnej. Innymi słowy: edukacja prowadzona w duchu ekologicznym polega na wspieraniu dobrostanu wszystkich osób w tym procesie uczestniczących oraz na usensownianiu tego procesu. Drugim źródłem mojego pojmowania ekologii edukacji są dokonania Uriego Bronfenbrennera, amerykańskiego psychologa, autora koncepcji ekosystemu rozwoju człowieka. W tej wizji ekologia edukacji, jako komponent ekosystemu rozwoju człowieka, to podejście badawcze – ale jednocześnie „projektowe”, skłaniające do konceptualizowania kształtu edukacji – które na system oświaty patrzy z uwzględnieniem jak największej liczby okoliczności. Chodzi między innymi o to, żeby unikać wewnętrznych sprzeczności systemu. Taką sprzecznością może być choćby obligowanie uczniów do czytania, ale bez zapewnienia im optymalnych warunków, jak wolny czas czy swoboda wyboru lektury. Inny nie-

ekologiczny przykład z obszaru edukacji: układanie podstawy programowej danego przedmiotu, nieskorelowane z innymi przedmiotami. Albo nauczanie bez rozpoznania możliwości, potrzeb, zainteresowań i sytuacji społecznej uczniów. Zatem ekologia, w tym zakresie znaczeniowym, byłaby spojrzeniem na procesy edukacyjne przez pryzmat jak największej liczby potencjalnie istotnych czynników, wpływających na skuteczne, płynne, bezkonfliktowe uczenie (się).

Jeśli zatem, mając na uwadze powyższe założenia, spojrzeć na nasz system edukacyjny, na polską politykę oświatową, to jest ona wybitnie antyekologiczna – wewnętrznie sprzeczna, niekoherentna, chaotyczna. Widać to gołym okiem. Raz ministerstwo usuwa jakieś lektury z listy, to znowu dodaje nowe. Teraz nauczyciele dowiadują się, że powinni uczyć o grach komputerowych... Jak mają o tych grach uczyć? Czy grę rozumieć jak inne teksty kultury? Czy chodzi o poetykę gry komputerowej, czy jej zawartość fabularną? Nie jest to w żaden sposób dookreślone; chodzi tylko o to, żeby wrzucić do podstawy hasło „gry komputerowe”, tak jakby mało było materiału, którego i tak nie sposób na lekcjach zrealizować. Przesyceniu treściami kształcenia towarzyszy przeciążenie biurokracją. To są siły wewnętrznie sprzeczne. System polskiej oświaty jest, jak sądzę, do granic absurdu chaotyczny, a przy tym właśnie antyekologiczny, ponieważ nie może działać; stanowi antytezę ekosystemu, w którym każdy element ma swoją wartość, rolę i funkcję, wytwarzając przydatną dla wszystkich pozostałych elementów życiodajną energię. W 2015 roku ukazała się książka pod tytułem *Teacher Agency. An Ecological Approach*, której autorzy – Gert Biesta, Sarah Robinson, Mark Priestley – skupili się na tytułowym zjawisku sprawczości nauczyciela. Co to znaczy, że nauczyciel jest sprawczy? Odpowiedź podsuwa podtytuł: kluczem do rozumienia tej problematyki może być właśnie podejście ekologiczne. Z takiego punktu widzenia na sprawczość nauczyciela składa się wiele czyn-

ników: wykształcenie, funkcjonowanie w środowisku zawodowym, język, własne przeświadczenia na temat nauczania, relacje z otoczeniem społecznym.

Sumując, ekologia edukacji byłaby takim podejściem, które zakłada projektowanie harmonijnego środowiska szkolnego; tę harmonię należy postrzegać jako dobrą relację ze środowiskiem, w którym szkoła funkcjonuje. Dlatego szkoła powinna być, o czym wcześniej mówiliśmy, „ludzka”, uwzględniać warunki funkcjonowania człowieka w społeczności, i tej bliskiej, i tej szerszej. Mówiąc dobitniej: szkoła pomyślana z pominięciem założeń ekologii edukacji to jedynie fasada; może w większym lub mniejszym stopniu pozorować swoje działania, ale nie będzie przyjazną czasoprzestrzenią wędrówki młodych ludzi do dorosłości.

We wcześniejszych książkach, wśród których trzeba wymienić monografię *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, pisał pan przede wszystkim o sztuce filmowej jako części szerszej pojmowanej edukacji medialnej. Jak dzisiaj postrzega pan rolę mediów w edukacji polonistycznej? Jak kształcenie literackie ma się do innych form komunikacji: gry komputerowej, serialu, podcastu?

Miałem takie przekonanie, które mnie nie opuszcza, że kształcenie polonistyczne nie powinno ani brać w nawias, ani pomijać otaczającej nas rzeczywistości medialnej. Audiowizualne media cyfrowe są nieusuwalnym składnikiem ekosystemu rozwoju człowieka, kształtują nas w coraz większym stopniu. Interferencja mediów z naszym życiem przybiera na sile i właściwie nie wiadomo, do czego może doprowadzić – takie refleksje można snuć w odniesieniu do sztucznej inteligencji, której rozwój zaskakuje z tygodnia na tydzień. ChatGPT to tylko jeden z przejawów rewolucji cywilizacyjnej.

Ponadto żyjemy w świecie zmasowanej hybrydyzacji form i odmian tekstów kultury; to prosumenci zdominowali przestrzeń mediów cyfrowych, tworząc utwory literackie, filmowe, muzyczne,

wielomedialne. Oczywiście sprawą jest, że język polski, jako przedmiot nauczania, nie obejmuje tego bogactwa kulturowych form i treści... To sytuacja poniekąd dramatyczna. Z jednej strony bowiem wiemy doskonale, że tej sfery kultury, mam na myśli media cyfrowe, nie można zostawić bez krytycznego namysłu; z drugiej strony każdy nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że jakiegokolwiek próby objęcia tej problematyki będą miały charakter fragmentaryczny, wyrwykowy, cząstkowy. Jak wyjść z tej sytuacji? Moim zdaniem, kierując zainteresowanie na zagadnienia językowe; to język, pomyślany najszerszej jak się da, łączy wszystkie wspomniane tutaj zjawiska. Informacja, literatura, komunikacja audiowizualna – to trzy dominujące w przestrzeni mediów „odmiany” języka. Wyodrębniam je, bo są wyraziste, choć nie pozostają rozłączne wobec siebie. W nich jesteśmy na co dzień zanurzeni, dzięki nim porozumiewamy się, interpretujemy, wartościujemy. Literatura i jej język stają się w tej triadzie niszą, wypieraną przez języki informacji i komunikacji audiowizualnej. Nasi uczniowie powinni popробować tych wszystkich trzech odmian języka; kooperować z nimi, oceniać je, komentować, ale też samodzielnie używać ich do własnych potrzeb. Edukacja polonistyczna powinna rozwijać coraz wyższe kompetencje „istnienia” w tych językach. Literatura to medium, w tym sensie lekcje literatury są edukacją medialną, jeśli rozwijają potrzeby i umiejętności komunikacji z tym językiem.

Powróćmy na moment do pytania: po co nam edukacja polonistyczna? W moim przekonaniu to przestrzeń i czas świadomego przygotowania do życia w kulturze i w społeczności – i nade wszystko do tego właśnie potrzebujemy szkolnego nauczania trzech opisanych wyżej języków. Niech język polski będzie tak pojmowaną edukacją medialną; wdrażaniem do funkcjonowania w tych trzech językach, do ich rozumienia, wartościowania, tworzenia. Przy czym kwestię wyboru tekstów czy kontekstów zostawiłbym nauczycielom, którzy mogą wykorzystywać różne media, formaty literackie i nieliterackie,

reklamy, wideoklipy, gry komputerowe, filmiki z TikToka, zdjęcia z Instagrama... Dobór tych tekstów kultury zależy od wielu czynników; od tego, gdzie mieszkamy, do jakich dóbr kultury mamy dostęp, jaką klasę uczymy, czym sami się interesujemy. Zabieranie nauczycielom prawa wyboru materiału dydaktycznego jest nieekologiczne. Jak stwierdził Robin Barrow, filozof edukacji, autor książki *Giving Teaching Back to Teachers*, decydowanie o nauczaniu powinno być w gestii nauczycieli.

W tym numerze „Refleksji” zajmujemy się problematyką oceniania. „Szkoła bez ocen” to nośne hasło, pewna idea, którą z dobrymi efektami dydaktyczno-wychowawczymi udaje się przekuć w praktykę; działają z sukcesami szkoły publiczne, gdzie uczy się bez stawiania ocen cyfrowych. Jak ta koncepcja alternatywnych form oceniania sprawdza się w odniesieniu do kształcenia z zakresu literatury?

Wróć do koncepcji „uczenia po ludzku”; jeśli przyjmiemy ją jako punkt wyjścia, to uczymy po to, żeby ludzi przygotować do świadomego, aktywnego istnienia wśród różnorodnej wewnętrznie społeczności. Takie uczenie nie musi zakładać ocen, ale pytanie: czy musi uwzględniać ocenianie? To dwie odrębne sprawy, oceny i ocenianie. Co do stopni wyrażonych cyfrą – jestem nastawiony sceptycznie, w kwestii oceniania mój sceptycyzm jest zdecydowanie mniejszy. Uczenie się ma sens wtedy, gdy możemy przejrzeć się w zwierciadle informacji zwrotnej, pełniącej funkcję informacyjną, kształcącą, motywującą. Bez informacji zwrotnej trudno wyobrazić sobie zmienianie się i dążenie ku wyższemu stadium umiejętności, kompetencji, ku „lepszym” albo upragnionym wizjom samego czy samej siebie. Zatem: szkoła bez ocen – tak, szkoła bez oceniania – raczej nie.

Istnienie skali stopni szkolnych, wyrażonych cyfrowo, nie wydaje mi się konieczne, szczególnie w przypadku ocen cząstkowych, stosowanych w trakcie trwania roku szkolnego. Jasne, system

edukacji zawsze będzie wymagał ocen jako skrótowych, symbolicznych wskaźników, pokazujących, w jakim stopniu uczeń opanował daną wiedzę czy umiejętności. Dla systemu te informacje w postaci ocen – cyfrowych czy literowych – będą potrzebne, ale i tutaj mamy sposoby uekologizowania tej sfery. Natomiast ocenianie w polskiej tradycji myślenia o szkole jest, mam wrażenie, opacznie rozumiane. Czytając zagraniczne dokumenty oświatowe, podstawy programowe czy statuty szkół, można dojść do wniosku, że ocenianie to zestaw narzędzi, które mają wskazać, jak uczeń radzi sobie z opanowaniem określonych kompetencji; jak zmieniają się jego umiejętności. Mówi się na przykład o rozmaitych formach sprawdzania poziomów umiejętności, poprzez: testy, quizy, zestawy pytań do tekstu, aktywności. Ocenianie polega między innymi na wymyślaniu takich zadań, które mają trafnie ujawniać poziom uczniowskich kompetencji; wyraża się w projektowaniu takich narzędzi dydaktycznych, które pokazują rozwój ucznia. A czy za efekt swojej konkretnej pracy uczeń otrzyma „6” czy „A”, to kwestia wtórna, ponieważ nade wszystko powinien otrzymać informację zwrotną: komentarz, wskazówkę, sugestię, radę, szkic marszrutę, dobry przykład. Na świecie coraz powszechniejsze jest stosowanie stopni standaryzowanych, co polega na ocenianiu coraz mniejszych całości, odpowiadających konkretnym umiejętnościom; uczeń powinien otrzymać informację zwrotną dotyczącą każdej z tych całości. Jak to mogłoby wyglądać w nauczaniu literatury i języka polskiego? Te pojedyncze całości, kompetencje, to na przykład: „potrafię wyjaśnić przyczyny niechęci do tekstu”; „umiem wskazać wyrazy i zwroty, które identyfikują postać mówiącą”; „rozpoznaję niecodzienne, zaskakujące połączenia słowne”; „wskazuję najbardziej plastyczne sformułowania”, „dostrzegam sformułowania budujące świat przedstawiony”, „odnajduję fragmenty ujawniające poglądy bohatera”, „wyjaśniam, co mnie zaskakuje”. Można

aranżować spotkania z tekstami wedle takich lub innych stopni rozpoznania dzieła, które przecież stosunkowo łatwo ocenić. Zbierając je wszystkie, dostawalibyśmy informację o tym, jak w ujęciu panoramicznym wygląda kontakt ucznia z tekstem.

Bez oceniania, czyli jakiegoś mechanizmu weryfikowania kolejnych etapów rozwoju młodych ludzi, szkoła nie mogłaby realizować swoich podstawowych zadań i co do tego chyba łatwo o zgodę. Natomiast bez stopni, wyrażonych cyfrą czy literą, szkoła może z powodzeniem funkcjonować. Niewątpliwie pewne trudności może sprawiać przekazywanie informacji zwrotnej. W przypadku polonistów pisanie komentarzy do prac pisemnych zabiera bardzo dużo czasu, to proces wymagający poświęcenia co najmniej kilkunastu minut na jedną pracę. Inna sprawa, że informację zwrotną można sformułować także w odmienny sposób, choćby na bieżąco, podczas lekcji, komentując pracę uczniów, udzielając im porad, na przykład dotyczących warsztatu pisarskiego. Jeszcze dalej idąc: informacja zwrotna nie musi pochodzić tylko od nauczyciela. To uczniowie między sobą mogą stosować oceny koleżeńskie czy grupowe. Niedawno miałem przyjemność hospitowania lekcji w nowojorskich szkołach; byłem zdumiony, jak na lekcji matematyki wprowadzano elementy informacji zwrotnej, oceny koleżeńskiej i grupowej, formułowanej *ad hoc* w trakcie zajęć, przyjmowanej z otwartością i spokojem. To też element oceniania – nauczyciel siedzi z boku, notuje, co robi grupa prezentująca i co ma na ten temat do powiedzenia grupa oceniająca.

Ocenianie to zniuansowany, niejednorodny, wewnętrznie zróżnicowany zestaw narzędzi. Ocena końcowa, jako finalne ogniwo wykorzystania tych narzędzi, nie musi być enigmatyczna, beztreściowa, może się w takim wypadku wydać naturalna. Wiele szkół podąża tą drogą. Bardzo dobre hasło „Weź mnie doceń, a nie oceń!” funkcjonuje w praktyce dydaktycznej kilkunastu czy nawet kilkudziesięciu polskich szkół publicznych, gdzie zrezygnowano

z ocen cząstkowych wyrażonych cyfrą. Do tego jednak trzeba wspólnego namysłu, inwencji, pomysłowości, pasji, zarówno środowiska nauczycielskiego, jak i dyrektorów. Jeśli na zawsze zwycięży „ocenoza”, szkoła nie będzie działać „po ludzku”.

Często pytam rozmówczynię/rozmówców o przyszłość szkoły lub edukacji w ogóle, jako całości zjawisk społecznych, zakładając, że uczyliśmy się i innych przez całe życie. Panu chciałbym zadać to pytanie inaczej: co, jako nauczyciele akademicy i naukowcy, możemy zrobić dla szkoły, żeby za dziesięć czy dwadzieścia lat doświadczyć jej rozwoju, a nie upadku?

Pytanie i trudne, i łatwe. Wiemy doskonale, że trzeba robić te wszystkie rzeczy, które wydają się zdroworozsądkowe, konieczne, a tak trudno je wprowadzić w życie. Rozwiązania leżą w zasięgu ręki, jednak nie możemy ich pochwycić...

Jako doświadczony nauczyciel powiem tak: po pierwsze, szkołę można i trzeba uwolnić od polityki, a przynajmniej próbować eliminować rządzące szkołą antagonistyczne ideologie, zastępujące się w cyklu sinusoidalnym. Raz mamy szkołę otwartą i nieerudycyjną, to znowu hermetyczną i wiedzocentryczną. Po drugie, trzeba szerzej wykorzystywać wiedzę zadowolonych ze swojej pracy nauczycieli. Nie mniej ważne są wyniki badań, prowadzonych przez naukowców i specjalistów z zakresu dziedzin związanych z edukacją. Niemało mamy też wizjonerów edukacji, którzy kreują scenariusze jej rozwoju, podobnie jak doświadczonych menedżerów oświaty. I z nich wszystkich można by przecież powołać apolityczną Radę Edukacji Narodowej, niech się to ciało nazywa tak lub inaczej. Po trzecie, trzeba zastanowić się nad filozoficznymi podstawami edukacji. Może to właśnie powinno być najważniejsze zadanie do wykonania? Pisano o tej potrzebie w wielu mądrych rozprawach, by wspomnieć choćby prace Susan Sontag, dotyczące roli humanistyki w kształtowaniu dobrostanu społecznego, albo Louise Rosenblatt, dydaktyczki

literatury, która twierdziła, że edukacja literacka stanowi podstawę demokracji. O tym samym pisze też Martha Nussbaum, której prace dobrze znamy. Po czwarte, w ogniu tych wszystkich działań trzeba pamiętać, że pośpiech jest grobem nauczania, a przyjemność uczenia się to źródło poznawczego sukcesu. Ważniejsze od znajomości *Dziadów* czy ogólnej teorii względności jest przygotowanie do życia wśród innych ludzi. Bez tego wszystkiego trudno nam będzie marzyć o lepszej szkole, ponieważ pozostanie ona wypadkową interesów politycznych zmieniających się partii rządzących. Z zazdrością patrzę na kraje, w których zmiany polityki mają minimalny wpływ na edukację i oświatę; tam nauczyciele mogą być pewni, że kolejna ekipa nie wywróci całego systemu do góry nogami.

Witold Bobiński

Doktor habilitowany, profesor UJ, literaturoznawca, polonista, dydaktyk literatury. Pracownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przez wiele lat był nauczycielem. Autor kilku serii podręczników języka polskiego dla wszystkich typów szkół (*Świat w słowach i obrazach; Barwy epok; Lustra świata*) oraz kilku podręczników historii (*Historia ludzi*) i książek pomocniczych w nauczaniu przedmiotów humanistycznych (*Polska trzech Bolesławów; Powrót korony Piastów; Drugi oddech polonisty; Idę do kina*). Był ekspertem MEN-u w pracach nad podstawą programową języka polskiego, wprowadzoną w 2009 roku. Wieloletni współpracownik Instytutu Badań Edukacyjnych, wykładowca w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego. Opublikował między innymi monografie: *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego* (2011), *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej* (2016) oraz *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji* (2023).

Remedium na złożoność natury

Katarzyna Bocheńska-Włostowska

Jak uczniowie oceniają nauczycieli, czyli o potrzebie dwustronnego dialogu

Ocenianie jako złożony proces wymaga dobrych narzędzi i kompetencji oceniających, a także odpowiedniego podejścia przez ocenianych do procesu oraz uzyskiwanych wyników. W niniejszym artykule poszukuję zatem odpowiedzi na najważniejsze kwestie i skupiam się na koncepcji oceniania nauczycieli przez uczniów, podkreślając znaczenie dwustronnego dialogu i in-

formacji zwrotnej w edukacji. Literatura przedmiotu i doświadczenia własne pozwalają mi ukazać problem zarówno od strony teoretycznej, jak i codziennej praktyki. W związku z tym, że nauczycieli ocenia się na różnych szczeblach edukacji, a rozwiązania w tym względzie mogą być tyleż kłopotliwe, co inspirujące, problem oceny został ukazany z różnych perspektyw edukacyjnych.

Uwagi wstępne

Mimo zmieniającej się rzeczywistości nadal potuluje przekonanie, że mamy do czynienia z klasycznym modelem edukacji, zakładającym, iż nauczyciel jest ekspertem, który przekazuje wiedzę uczniom. Jednak w nowoczesnych wariantach pedagogiki już od dawna uczniów uznaje się za aktywnych uczestników procesu nauczania, co wymaga dwustronnego dialogu i informacji zwrotnej. Tradycyjnie edukacja koncentrowała się na nauczycielu jako głównym źródle wiedzy. Jednak w erze edukacji uczestniczącej to uczniowie są coraz częściej postrzegani jako aktywni partnerzy w procesie nauczania.

W procesie nauczania, a raczej powinno się rzec: w modelowanym procesie uczenia się, ocenianie jest chyba najbardziej kłopotliwym działaniem. Nastroża ono nauczycielom wielu problemów, a i nie jest do końca miarodajne. Poszukiwania w zakresie obiektywnego, transparentnego oceniania wciąż trwają. Tym bardziej nie może dziwić fakt, że ocenianie nauczycieli przez uczniów jest kłopotliwe, często subiektywne, posługujące się różnymi miarami i narzędziami. Z jednej strony nauczyciele i uczniowie nie lubią być poddawani ocenianiu, które często kategorycznie definiuje osiągnięcia lub ich brak. Ale z drugiej strony każdy nauczyciel lubi wiedzieć, co sądzą o nim jego uczniowie. Innymi słowy: taka złożoność natury.

Ocenianie nauczycieli dokonywane jest na wszystkich szczeblach edukacji. Musimy jednak pamiętać, że: „W pierwszych chińskich szkołach zakładanych za dynastii Zhou, w ateńskim gimnazjone, frankońskiej szkole Alkuina, średnio-wiecznych uniwersytetach, a potem placówkach różnego stopnia powszechnej oświaty, obowiązywała zawsze ta sama zasada: nauczyciele oceniali uczniów. Dopiero niedawno ten tradycyjny hierarchiczny skos zaczęto niwelować, wprowadzając ocenę zwrotną: studencką ewaluację nauczania

(Student Evaluation of Teaching, SET)”¹. Ocenianie nauczycieli przez uczniów może być postrzegane jako kontrowersyjne, ale posiada wiele korzyści. Klucz do sukcesu to odpowiednie podejście do zbierania i analizowania informacji zwrotnej. Istotne jest, co warto dodać, nie tylko odpowiednie, ale i racjonalne wykorzystanie pozyskanych informacji. Jak bowiem wskazuje doświadczenie, oceny często uderzają w nauczyciela, i wcale nie dlatego, że otrzymał negatywne opinie. Ale więcej o tym poniżej.

Cele przyświecające ocenianiu nauczycieli

Każdemu procesowi oceniania przyświecają jasno sformułowane cele. Na tej liście zapewne warto umieścić przywołane poniżej zagadnienia.

- Podnoszenie jakości nauczania
Ocenianie nauczycieli przez uczniów dostarcza nauczycielom bezpośredniej informacji zwrotnej na temat ich metod nauczania, materiałów dydaktycznych i relacji z uczniami. Ta informacja może być wykorzystywana do wprowadzenia poprawek w praktyce nauczania².
- Rozwój zawodowy nauczycieli
Informacje zwrotne od uczniów mogą służyć jako narzędzie rozwoju zawodowego, pomagając nauczycielom zrozumieć, gdzie mogą się doskonalić i jakie techniki lub metody mogą być skuteczniejsze³.
- Podnoszenie zaangażowania uczniów
Badania wykazały, że kiedy uczniowie mają możliwość oceniania swoich nauczycieli, czują się bardziej zaangażowani w proces edukacyjny i bardziej odpowiedzialni za swoją edukację⁴.
- Podnoszenie satysfakcji z edukacji
Ocenianie nauczycieli przez uczniów może prowadzić do większej satysfakcji ze strony uczniów z procesu nauczania, ponieważ daje im poczucie, że ich opinie są brane pod uwagę i traktowane jako ważne⁵.

- Decyzje administracyjne
Wyniki oceniania nauczycieli przez uczniów mogą być również wykorzystywane przez administrację uczelni lub szkoły do podejmowania decyzji o awansach, nagrodach lub innych kwestiach personalnych⁶.

Choć ocenianie nauczycieli przez uczniów ma wiele potencjalnych korzyści, to nie możemy zapomnieć o pewnych trudnościach. Krytycy tej praktyki wskazują, że uczniowie nie zawsze są wystarczająco dojrzały lub obiektywni, aby dokładnie ocenić nauczycieli, a wyniki mogą być bardziej związane z popularnością nauczyciela niż z jakością nauczania⁷. Dlatego ważne jest, aby wyniki były interpretowane z ostrożnością i w kontekście innych informacji o wydajności nauczyciela. I tu warto pochylić się nad pewnym problemem. Przede wszystkim, w myśl obowiązujących zasad, powinniśmy raczej mówić o zasięgnięciu opinii na temat danego nauczyciela, a nie ocenianiu. Ten proces zaś mają ułatwić uporządkowane kryteria.

Obszary oceniania

Istotne w procesie oceniania jest ustalenie, co oceniamy. Wiele elementów pracy nauczyciela rzutuje na jego ostateczną ocenę. Najczęściej pytamy o to, jakie wyniki osiągają jego uczniowie, czy realizuje program zgodnie z regułami, jaki ma stosunek do uczniów czy studentów. Istotne wydaje się dokładne przyjrzenie się planowaniu i organizacji zajęć, jakie realizuje. Ta kwestia zaś pociąga za sobą pytanie o metody i sposób ich dostosowywania do zespołów i pojedynczych osób. W procesie nauczania ważna jest także jakość relacji, na jakich się bazuje.

1 września 2022 roku w Kracie Nauczyciela pojawiło się 9 kryteriów obowiązkowych i 15 uzupełniających, w oparciu o które (ale również z uwzględnieniem opinii uczniów) dokonywana jest ocena nauczyciela. W tych kryteriach, może

nie do końca doskonałych, między innymi podkreśla się, iż nauczyciele powinni tworzyć pozytywne, wspierające się środowisko uczące, w którym uczniowie czują się wartościowi i zaangażowani. Regularne i konstruktywne informacje zwrotne przede wszystkim pomagają uczniom zrozumieć, co robią dobrze i jak mogą się poprawić. Ocenianie powinno być sprawiedliwe, obiektywne i oparte na jasnych kryteriach.

Tego samego oczekujemy w procesie oceniania dokonywanym przez uczniów. Świat się zmienia; pokolenia, które uczymy – także. Dlatego też nauczyciele powinni ciągle się kształcić i doskonalić swoje umiejętności. Uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach pozwala im na poznawanie nowych metod i podejść edukacyjnych. Ten obszar zawsze poddawany był ocenie, między innymi przez nadzór pedagogiczny.

Skuteczne zarządzanie klasą stanowi klucz do stworzenia środowiska sprzyjającego nauce. Nauczyciele powinni umieć radzić sobie z różnymi sytuacjami i zachowaniami uczniów – i te ich umiejętności również powinny być poddane ocenie. W procedurach awansu zawodowego między innymi klasyfikuje się zaangażowanie nauczyciela poza klasą, na przykład w klubach zainteresowań czy wydarzeniach szkolnych, co wpływa pozytywnie na klimat w szkole i relacje z uczniami. Ocenianiu poddaje się także współpracę nauczycieli z innymi członkami grona pedagogicznego oraz rodzicami uczniów. Zdecydowanie nie może zabraknąć poddania wartościowaniu innowacyjności czy ewidentnych talentów pedagogicznych, psychologicznych, liderekich.

Przy ocenianiu pracy nauczyciela ważne jest uwzględnienie wielu perspektyw, w tym opinii uczniów, rodziców, innych nauczycieli oraz obserwacji dyrektora czy osób odpowiedzialnych za nadzór pedagogiczny. Jak widać, jest co oceniać, natomiast aktualne pozostaje pytanie: jak zrobić to dobrze?

Ankieta jakościowa, skala i rozmowa

W procesie pozyskiwania opinii od uczniów wykorzystuje się anonimowe ankiety, różnego rodzaju skale, kwestionariusze z zamkniętymi pytaniami, a także prowadzi się rozmowy z opiniującymi.

Z takiego punktu widzenia często brakuje w tym zaprojektowanym i ograniczonym czasowo procesie otwartego dialogu. Dwie strony rzadko siadają, żeby porozmawiać, jak widzą pewne problemy, tylko wypełniają rubryki i tabelki, czasami oceniają za pomocą gwiazdek – jak w rankingu marketingowym. Tak wykorzystane narzędzia, na przykład internetowe, to już nawet nie zasięgnięcie opinii, a raczej plebiscyt.

Pułapki oceniania

Ocenianie nauczycieli przez uczniów to temat szeroko dyskutowany w literaturze naukowej i codzienności szkolnej. Chociaż oceny dokonywane przez uczniów czy studentów są często używane w wielu instytucjach edukacyjnych, istnieją pewne zalecenia i praktyki, które pomagają zapewnić, by proces ten był zarówno konstruktywny, jak i wiarygodny. Zaczniemy od pułapek. Otóż uczniowie i studenci często oceniają, kierując się sympatiami. Jeśli zostawia im się otwarte i pojemne pytanie o kompetencje oraz wiedzę nauczyciela, to możemy spodziewać się bardzo rozbieżnych ocen.

W systemach jakościowych wyższych uczelni często podnosi się kwestie zasadności oceniania wiedzy i kompetencji nauczycieli czy wykładowców. Odpowiedzialni za systemy jakościowe zauważają, że uczeń/student nie ma odpowiedniej wiedzy, by takiej oceny dokonać. Co innego natomiast ocenić sposób przekazywania tej wiedzy. A więc trzeba tak postawić pytanie, na przykład w ankiecie, aby pozyskać wiarygodne dane. Narzędzia wykorzystywane do zbierania wielu danych często koncentrują się na pytaniach zamkniętych

i skalach. I tu zaczyna się kłopot. Otóż w dokonywanych analizach dość często porównuje się ze sobą miary, które nie powinny być zestawiane. Na przykład, na tej samej uczelni są nauczyciele, których oceniło 100 studentów, i tacy, których pracy w dobrowolnej anonimowej ankiecie przyjrzało się 3 studentów. Te wyniki stawia się na tym samym poziomie, a to przecież nieporównywalne. Pewnych liczb, moim zdaniem mniej niż dziesięciu osób biorących udział w badaniu, nie powinniśmy brać pod uwagę. Poza tym pytania służące ocenie albo nie są do końca precyzyjne, albo są zbyt szczegółowe i jest ich tak wiele, że oceniający rezygnują z uczestnictwa w procedurze. Tajemnicą poliszynela jest to, iż najczęściej wypowiadają się ci, którzy mają bardzo pozytywne i pełne zachwyty wrażenia, albo ci, którzy są zawiedzeni. To są skrajne postawy i oceny. Brakuje w tym procesie tak zwanego środka. Nauczyciele bardzo często nie są zapoznawani z ocenami. Gromadzi się je tylko w dokumentacji. Nie zawsze w ich teczkach personalnych. Ale czasami też upublicznia w postaci na przykład gotowych wyników w ramach konkursu na najlepiej ocenionego pracownika albo w panelu dla pracowników. I tu ciekawy wyrok zapadł 18 września 2018 roku. Sąd WSA przychylił się do zdania rektora uczelni, który twierdził, że ankiety zawierają wyłącznie opinie studentów i jako takie nie stanowią informacji publicznej.

Ale wróćmy do pułapek. Niektóre szkoły i uczelnie mają portale, na których uczniowie mogą otwarcie oceniać nauczycieli. Czynią to anonimowo. Zauważmy, że w tych działaniach opiniujących i oceniających brakuje głosu nauczyciela. To uniemożliwia refleksję, o dialogu nie wspomnę. Konsekwencją braku dialogu i otwartej informacji zwrotnej jest naturalnie tworzenie wypaczonego obrazu dydaktyków. Uczniowie, często pod wpływem emocji, rozmawiają, a następnie piszą – i tym samym uzyskujemy zniekształcony obraz rzeczywistości. Zupełnie niewłaściwe, jak

się wydaje, jest ingerowanie innych nauczycieli w opiniowanie pracy kolegi przez uczniów. Każdy z nas zna sytuację, w której pomaga się uczniom manipulować prawdą czy półprawdą; „życzliwie” rozmawia z uczniami na temat danego nauczyciela, jednocześnie nie pohamowując się od wyrażania swoich opinii.

Dlatego, konstruując narzędzia badawcze służące do oceniania nauczycieli przez uczniów, należy pamiętać o przedstawionych poniżej zaleceniach uwzględnianych w badaniach naukowych.

- **Wieloźródłowość informacji**
Aby uzyskać pełny obraz skuteczności nauczyciela, oceny studentów powinny być tylko jednym z wielu źródeł informacji. Inne źródła mogą obejmować obserwacje przez kolegów, samooceny nauczycieli i wyniki uczniów⁸. Tu jednak, jak podpowiada doświadczenie, niezbędną jest mądrość zbierających dane, neutralność. Nie mogą to być oceny zbierane pod wpływem chwili czy jakiegos zdarzenia.
- **Szkolenie uczniów**
Uczniowie powinni być odpowiednio poinformowani o tym, jak dokładnie ocenić nauczyciela, co z kolei może pomóc w zwiększeniu obiektywności i jakości feedbacku⁹. Uczeń musi wiedzieć, jaki jest cel takich ocen, musi też wziąć za nie odpowiedzialność.
- **Struktura kwestionariusza**
Zaleca się użycie dobrze skonstruowanych i walidowanych narzędzi oceny, które skupiają się na konkretnych aspektach nauczania, a nie tylko na ogólnych wrażeniach¹⁰. Tu ważny jest sposób sformułowania pytań. Polecenie w stylu „wystaw nauczycielowi ocenę za...” lub „oceni, jaką wiedzę ma nauczyciel” nie budują przestrzeni do dialogu.
- **Anonimowość**
Gwarantowanie anonimowości uczniom może zachęcić ich do bardziej uczciwego i otwartego feedbacku¹¹. Tu mam wątpliwości, czy anonimowość jest kluczem. Jestem za tym, by uczyć

uczniów otwartego dialogu, a nie działania oparte na schematach donosicielstwa.

- **Interpretacja wyników**
Ważne jest, aby interpretować wyniki ocen w kontekście. Przykładowo, nowi nauczyciele mogą otrzymać niższe oceny w porównaniu z bardziej doświadczonymi kolegami. Znaczenie mają również konteksty kulturalne, przedmiotowe i poziom klas¹². Interpretować wyniki musi ktoś bardzo neutralny i znający się na rzeczy.
- **Używanie wyników w sposób konstruktywny**
Wyniki ocen uczniów powinny być wykorzystywane głównie do celów rozwojowych, a nie punitatywnych. Nauczyciele powinni być zachęceni do refleksji nad feedbackiem i szukania sposobów na poprawę swojej praktyki¹³.
- **Częstotliwość ocen**
Zamiast przeprowadzać oceny tylko raz na semestr czy rok, warto je realizować częściej – może to dać nauczycielom szansę na szybkie wprowadzenie poprawek¹⁴. I tu pojawia się też wątpliwość. Każdy proces nauczania wymaga czasu. Nauczyciel też musi mieć szansę przejść wszystkie etapy procesu, by być ocenionym. Lepiej zbudować taką atmosferę pracy, aby uczniowie na bieżąco udzielali informacji zwrotnej na temat tego, jak pracujemy. A to da się zrobić na każdym szczeblu edukacji. Nauczyciele, którzy są otwarci na grupy, z którymi pracują, zawsze znajdą taki moment, by zapytać o to, czy zastosowana metoda dociera do uczniów, albo zweryfikować swoje działania.
- **Ocena indywidualna, a nie zbiorowa**
Nie ma mowy o tym w literaturze przedmiotu, tymczasem są praktyki w przestrzeni szkolnej grupowego oceniania nauczyciela. Czyli wypełniany jest jeden kwestionariusz – ale w imieniu całej grupy. To się nie sprawdzi, albowiem potrzeba umiejętności, aby w takiej ocenie zarzucić wiele głosów i ocen.

A może by...?

Każdy nauczyciel potrzebuje informacji zwrotnej na temat swojej pracy. Naturalnie ma ją od razu podczas lekcji czy zajęć na studiach, ale to jest tylko subiektywne spojrzenie na to, jak zachowują się studenci na jego zajęciach. Niektórzy nauczyciele stosują swoje narzędzia pomagające im dowiedzieć się, jakie potrzeby mają uczniowie, co warto udoskonalić.

Pojawia się w związku z tym problem uczciwości ankietowanych. Jak uniknąć sytuacji, że będziemy dostawali laurki, ponieważ nikt nie odważy się napisać nam prawdy? Może warto sięgnąć do takich oto metod. Po pierwsze: rozmowa. Przy wystawianiu oceny uczniowi/studentowi dajemy sobie czas na rozmowę o tym, co wynieśli z zajęć, czego im zabrakło, co ich interesuje, co im szczególnie zostało w pamięci, jakie zajęcia najbardziej ich uaktywniły. Proszę zwrócić uwagę, że w takiej rozmowie nie pytamy o nauczyciela. Pytamy o zajęcia. Nie konfrontujemy się więc z uczniem czy studentem. Zapewne czytający ten tekst od razu powiedzą: „Na to nie ma czasu. W klasie jest zbyt wiele osób, tego się nie da zrobić!”. Zapewniam, że da się i warto znaleźć chwilę na krótką wymianę zdać. Kolejne zalety takiej rozmowy są takie, że strony procesu nauczania mają możliwość wzajemnego powiedzenia, co dobrego ich w tym spotkaniu się pojawiło; że rozmawiają merytorycznie i oceniają fakty, nie ludzi.

Druga metoda to ankieta połączona z rozmową. Najpierw uczeń odpowiada na pytania, w krótkiej jakościowej ankiecie, a potem rozmawiamy o naszych wspólnych osiągnięciach i porażkach. Klimat takich rozmów musi być neutralny, merytoryczny. Jeśli uczeń patrzy na swoje osiągnięcia i artykułuje, co w zajęciach mu się podobało, co było nazbyt trudne, to automatycznie uświadamia sobie, ile czasu wykorzystał i jego ocena pracy nauczyciela jest bardziej pogłębiona, mniej uzależ-

niona od emocji. A więc oceny pracy nauczyciela dokonuje przez pryzmat autooceny.

Mitem jest, że uczniowie/studenti dobrze oceniają nauczycieli, którzy stawiają wyłącznie dobre stopnie, lub którzy są niewymagający. Uczniowie potrafią docenić wiedzę, ale dopiero wtedy, kiedy osobowość nauczyciela i jego kompetencje społeczne są na tyle wysokie, by nie psuły wizerunku nauczyciela jako specjalisty w swojej dziedzinie. Uczniowie dostrzegają wiele aspektów, a wśród nich: ubiór, postawę, wiedzę, kompetencje komunikacyjne, zdolności dydaktyczne, nawet ton głosu. W zasadzie nic nie umknie ich uwadze.

Wnioski

Współczesna edukacja wymaga ciągłego dialogu między uczniami a nauczycielami. Ocenianie nauczycieli przez uczniów, jeśli jest przeprowadzane w odpowiedni sposób, może stać się cennym narzędziem do rozwoju jakości edukacji. Opiniowanie pracy nauczyciela to nie – jak niektórzy uważają – stawianie pod pręgierzem. Aby jednak przyniosło obopólne korzyści, musi być poprzedzone przygotowaniem do tej czynności. Uczeń czy student koniecznie powinni zostać zapoznani z celem swoich działań.

Niezbędne jest zatem wypracowanie kultury oceniania. Z jednej strony studenci kierunków pedagogicznych powinni w ramach warsztatów nauczyć się zajmowania stanowiska dotyczącego własnej pracy, nauczyć się wchodzić w dialog, ale także konstruować narzędzia pomagające w przeprowadzeniu autoewaluacji własnej pracy. Z drugiej strony koniecznie jest wychowanie uczniów w kulturze oceniania. Anonimowość, emocjonalność, działania mające wydźwięk „rewanżu” to nie dialog, na którym nam zależy. W szkole naprawdę potrzeba wymiany myśli na różnych szczeblach i między różnymi stronami procesu. W przeciwnym razie wszyscy będą się obawiać wszystkich, a problemy pozostaną i będą narastać.

Przypisy

- ¹ T. Grzegorek, *Czy jest jakiś pożytek ze studenckiej ankiety do ewaluacji zajęć?*, „Nauka” 2021, nr 1, s. 103–118.
- ² P.A. Cohen, *Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings*, „Research in Higher Education” 1980, nr 13 (4), s. 321–341.
- ³ H. Marsh, *Students’ evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research*, „International Journal of Educational Research” 1987, nr 11 (3), s. 253–388.
- ⁴ P. Black, D. Wiliam, *Assessment and classroom learning*, „Assessment in Education: principles, policy & practice” 1998, nr 5 (1), s. 7–74.
- ⁵ H.K. Wachtel, *Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 1998, nr 23 (2), s. 191–212.
- ⁶ J.A. Centra, *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*, Michigan 1993.
- ⁷ A.G. Greenwald, G.M. Gilmore, *No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction*, „Journal of Educational Psychology” 1997, nr 89 (4), s. 743.
- ⁸ M. Scriven, *Student ratings offer useful input to teacher evaluations*, „Practical Assessment, Research & Evaluation” 1995, nr 4 (7).
- ⁹ H.W. Marsh, *Students’ evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility*, „Journal of Educational Psychology”, nr 76 (5), s. 707.
- ¹⁰ H.W. Marsh, L.A. Roche, *Making students’ evaluations of teaching effectiveness effective*, „American Psychologist”, nr 52 (11), s. 1187.
- ¹¹ W.J. McKeachie, *Student ratings: The validity of use*, „American Psychologist”, nr 52 (11), s. 1218.
- ¹² N. Hativa, *Student ratings of instruction: Recognizing effective teaching*, Orion Publications 2013.
- ¹³ R.A. Berk, *Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education” 2005, nr 17 (1), s. 48–62.
- ¹⁴ G.D. Hendry, P.M. Lyon, C. Henderson-Smart, *Teacher-student relations: student feedback for clinical teachers*, „Medical Education” 2007, nr 41 (2), s. 149–155.

Abstract

Remedy for the complexity of nature

Evaluation, as a complex process, requires adequate tools and competences from the evaluators, as well as the right approach of people being evaluated. The author of the article seeks answers to the most important questions and concentrates on the concept of students evaluating teachers, emphasizing the importance of two-way dialogue and feedback in education. Since evaluating teachers is present at different stages of education, and such solutions can be both problematic and inspiring, the issue of evaluation has been presented from various educational perspectives.

Katarzyna Bocheńska-Włostowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Specjalizuje się w zagadnieniach dydaktyki oraz komunikacji społecznej. Nauczycielka i metodyczka nauczania. Autorka wielu publikacji, podręczników, programów szkoleniowych i edukacyjnych, materiałów dydaktycznych. Dziennikarka, założycielka Radia Motyw.

Czy szkoła bez ocen jest możliwa?

Jarosław Durszewicz

Ocenianie wewnątrzszkolne w prawie oświatowym a praktyka szkolna

Nauczyciel to profesjonalista, którego wiedza z zakresu uczenia się, pracy ludzkiego mózgu czy motywowania powinna być na najwyższym poziomie oraz zgodna z najnowszym dorobkiem nauki na ten temat. Dlatego też w przypadku ucznia, który nie osiąga celów kształcenia, ma problemy wynikające ze specyficznych trudności w uczeniu się, nauczyciel stosuje takie metody i sposoby, aby pomóc młodemu człowiekowi ten cel osiągnąć. Dzieje się to głównie w czasie lekcji i dodatkowych

zajęć, podczas których nauczyciel może zindywidualizować podejście do ucznia. Nauczyciel w ramach doskonalenia zawodowego, w tym samodoskonalenia, podnosi swoje kompetencje, aby stosowane przez niego metody odnosiły pożądaną skuteczną. Wszak wiedza na temat uczenia się w ciągu ostatnich lat uległa znaczącym zmianom. Co jednak zasługuje na szczególną uwagę – niezmiennie jednym z zadań nauczyciela profesjonalisty jest ocenianie. Czy ono również podlega rewizji?

Miara postępu, czyli dlaczego (nie) potrzebujemy ocen

Hasło „szkoła bez ocen” to oczywiście uproszczenie i pewien skrót myślowy, który ma zainteresować, a może nawet zaintrygować. Szkoła bez ocen nie jest możliwa, choćby dlatego, że konieczność oceniania wynika z ustawy o systemie oświaty. W art. 44b. ust. 1 wskazuje się, że ocenianiu podlegają:

- 1) osiągnięcia edukacyjne ucznia;
- 2) zachowanie ucznia¹.

W naszym postrzeganiu rzeczywistości szkolnej, które wynika z wieloletniego nauczycielskiego i dyrektorskiego doświadczenia, ocenianie realizowane w polskich placówkach nie spełnia większości jego celów zapisanych w ustawie oraz negatywnie wpływa na proces uczenia się ucznia. Wniosek ten wysnuliśmy, między innymi, na podstawie badania sondażowego, w którym trzy grupy respondentów zapytaliśmy o to, czemu służy ocena². Odpowiedzi zostały zawarte w poniższej tabeli.

Z wypowiedzi wszystkich grup wyłaniają się następujące funkcje oceny: informacyjna, represyjna, dyscyplinująca, motywująca, merkantylna, stratyfikacyjna bądź hierarchizująca, selekcyjna, statystyczna, proceduralna.

Zastanówmy się, czy wskazane funkcje spełniają cele oceniania wewnątrzszkolnego, określo-

ne w prawie oświatowym, wyszczególnione w art. 44b ust. 5 ustawy o systemie oświaty:

- 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- 2) udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
- 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej³.

Nie budzi raczej wątpliwości, że funkcja informacyjna oceniania pozwala na osiągnięcie pierwszego z celów, czyli informowania ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie. Pytanie jednak brzmi, czy stopień szkolny informuje o poziomie osiągnięć edukacyjnych, czy jest informacją o wiedzy lub umiejętnościach ucznia w danym dniu o określonej godzinie, niezależnie od jego kondycji fizycznej i psychicznej oraz wa-

Rodzice uczniów	Uczniowie	Nauczyciele
informacja o postępach	nagroda/kara	informacja o postępach
żeby wiedzieć, czy pomóc	zadowolenie rodziców	statystyka
czy dać szlaban	dla świętego spokoju	aby wyciągnąć średnią
aby się pochwalić	żeby zobaczyć, czy umiem	dla dyscypliny
czy wykupić korepetycje	żeby być lepszym od innych	informacja zwrotna
	zakuć, zdać, zapomnieć	bo dyrektor każe
	dla kasy	żeby zmotywować ucznia
	aby dostać stypendium	aby udokumentować osiągnięcia ucznia

runków prowadzonego pomiaru. Miarą postępu może być poprawiona ocena. Czy na tym jednak ma ta funkcja polegać? W moim przekonaniu uczeń powinien mieć okazję do „obserwowania” procesu swojego rozwoju i osiągnięcia celów kształcenia określonych w wymaganiach edukacyjnych. Dzięki temu uczeń na bieżąco może otrzymywać informację o miejscu w procesie, czyli poziomie swoich osiągnięć.

Drugi z celów oceniania w większości szkół nie jest realizowany. Organizowanie uczniowi korepetycji lub innych form pozaszkolnego wsparcia nie stanowi odpowiedniej pomocy w nauce. To w czasie lekcji uczeń ma otrzymać pomoc od nauczyciela, który poprzez udzielanie informacji zwrotnej – mówienie, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć – poprowadzi go poprzez proces uczenia. W wyniku braku kompetencji często podczas przekazywania informacji zwrotnej powstaje szum informacyjny, wynikający z niezrozumienia idei i utożsamiania informacji zwrotnej z oceną opisową.

Nagroda albo kara, czyli jak (nie) motywować

Gdy pytamy nauczycieli, czy ich uczniowie samodzielnie planują swój rozwój już od początku szkoły podstawowej, na wielu twarzach pojawia się zdziwienie i padają stwierdzenia, iż jest to niemożliwe. Przeważają głosy, że przecież to rodzice planują rozwój dziecka. Tylko nieliczni – ci, którzy znają założenia konstruktywizmu edukacyjnego i pracują metodami choćby Planu Daltońskiego – wiedzą, że dzieci już w przedszkolu mogą planować swój rozwój.

Planowanie własnego rozwoju to domena ludzi posiadających poczucie sprawczości, odpowiedzialnych i posiadających określone cele. Uczeń jako podmiot, który ma realizować podstawę programową, powinien znać zawarte w niej cele. Może je otrzymać na przykład w formie mapy celów, paszportu, tabelki z ich wyszczególnieniem.

To pomaga zaplanować ich realizację, a w dłuższej perspektywie – własny rozwój. Nauczyciel jest tu mentorem, przewodnikiem pomagającym w osiągnięciu celów i planowaniu rozwoju. Samodzielność, odpowiedzialność, współpraca to wartości, na które stawiają przedszkola i szkoły pracujące metodyką Planu Daltońskiego. We współpracujących z naszą fundacją szkołach pojawiają się różne formy planowania pracy uczniów, które przenoszą na nich odpowiedzialność za proces uczenia. Wyzwaniem jest tutaj również zachowanie, które w obserwowanych przez nas systemach – norweskim, islandzkim i brytyjskim – modeluje się za pomocą arkuszy planowania rozwoju, kształtowania własnej postawy, osiągnięcia celów, również tych określonych w ustawie jako cele oceniania wewnątrzszkolnego. Podsumowując: cel, którym jest pomoc uczniowi w planowaniu własnego rozwoju, nie jest praktycznie realizowany.

Kolejny cel wynikający z ustawy to motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu. Zastanówmy się, o jaką motywację chodzi. Czy ma to być motywowanie karą, strachem przed porażką, brakiem nagrody? Czy właśnie nagrodą? Taka motywacja na dłuższą metę nie działa, gdyż nie buduje wewnętrznej potrzeby do nauki i rozwoju. Takie podejście sprowadza się do zasady 3 razy Z – „zakuć, zdać, zapomnieć”, spełnianej, aby dostać nagrodę lub uniknąć kary. W konsekwencji uczniowie zdobywają stopnie, lecz nie realizują celów. I mówią to uczniowie w całej Polsce.

Motywowanie ucznia do uczenia się dla siebie pojawi się wówczas, gdy zorganizujemy proces uczenia zgodnie z opisem zawartym w wymaganiach wobec szkół i placówek⁴. Został on oparty o opracowany w 1983 roku model ARCS Johna Kellera, zgodnie z którym warunkiem efektywnego procesu jest przykucie uwagi, nadanie znaczenia, danie pewności osiągnięcia celu i satysfakcji z jego realizacji. W wymaganiach tych obecne są również strategie stworzone w 1998 roku przez

Paula Blacka i Dylana Williama⁵, które wskazują na konieczność znajomości celu (nadanie znaczenia), kryteriów sukcesu (pewności) oraz uczenia się jako pracy zespołowej i informacji zwrotnej w tym procesie. Wszystkie te elementy wpisują się w teorię autodeterminacji Deciego i Ryana, według której autonomia, poczucie sprawczości, współpraca z innymi gwarantują, że uczeń będzie zmotywowany do działania. Co możemy zatem zrobić? Przetawić ławki, dać możliwość współpracy w mierzeniu się z zadaniami edukacyjnymi sztywnymi na miarę, udzielać informacji w procesie i nic nie robić za dzieci. Obserwować, monitorować, wspierać – dając autonomię w działaniu. Nie wykładać, nie dyktować notatek i nie kazać przepisywać z tablicy. Dać cele, do których uczeń będzie dążył – i te krótko-, i te długoterminowe. I co bardzo ważne: przenieść życie do szkoły. By to zrobić, należy odłożyć na bok gotowce, ćwiczenia, karty pracy, natomiast uruchomić własną kreatywność w tworzeniu zadań edukacyjnych. Podręcznik zaś zacząć traktować jako środek dydaktyczny, który wykorzystamy jedynie od czasu do czasu.

Monitorowanie i pomaganie, czyli jak (nie) pomagać uczniowi

Piątym celem jest przekazanie rodzicowi ucznia informacji o rozwoju jego dziecka, postępach, trudnościach i szczególnych uzdolnieniach. To informacja, która ma pokazać miejsce ucznia w realizacji celów, dać możliwość wsparcia w ich osiągnięciu oraz pomóc określić kierunek rozwoju wynikający z uzdolnień. Wiedza, którą nauczyciel dzieli się z rodzicami, wynika z monitorowania osiągnięć dziecka, obserwowania jego funkcjonowania w grupie, codziennej pracy, mocnych stron. Przekazywanie rodzicom kartek ze stopniami uzyskanymi z poszczególnych przedmiotów jest ogromnym uproszczeniem realizacji tego celu. Co ważne, informacją

taką nie jest również sprawdzian lub kartkówka, będąca często, niestety, zafałszowanym obrazem wiedzy lub umiejętności.

Realizacja szóstego celu – oceniania – ma pomóc nauczycielom w doskonaleniu metod pracy, w modernizowaniu warsztatu pracy oraz w poszukiwaniu rozwiązań, które pomogą uczniom w uczeniu się. Czy ten cel jest w szkołach realizowany? Sporadycznie. Co może wpłynąć na poprawę tego stanu rzeczy? Zmiana myślenia o szkole i uczeniu się, które nie może polegać jedynie na zapamiętywaniu i odtwarzaniu treści z podręcznika lub notatki podyktowanej do zeszytu. Uczenie się to działanie społeczne, polegające na aktywnym poszukiwaniu wiedzy i rozwiązywaniu problemów w drodze do celu. To proces, w którym istotne są zarówno odpowiedzialność ucznia za osiągnięcie celów, jak i nauczyciel (mentor, coach), który pomaga w osiągnięciu celów z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi. Ciągłe ich doskonalenie, uzupełnianie wiedzy, podnoszenie kompetencji przez nauczyciela, aby jak najlepiej pomóc uczniom – to realizacja szóstego celu.

Podsumowanie, czyli jaka (nie) powinna być szkoła

Zastanówmy się zatem: czy powszechne w szkole ocenianie bieżące za pomocą stopni realizuje cele oceniania opisane w ustawie?

Jeśli skutkiem takiego oceniania jest rywalizacja, uczenie się dla osiągnięcia korzyści, porównywanie się, dzielenie klasy na lepszych i gorszych oraz zapełnianie rubryczek w dziennikach – to odpowiedź zdecydowanie brzmi: nie.

Stosowanie stopni w ocenianiu bieżącym celów tych nie tylko nie realizuje, ale wręcz stoi z nimi w sprzeczności, powodując skutki, które nie tylko nie sprzyjają, lecz utrudniają proces uczenia się uczniów.

Gdy poruszamy kwestię celów oceniania wymienionych w ustawie, nie sposób nie odnieść się

do brzmienia aktu wykonawczego do tej ustawy – rozporządzenia w sprawie oceniania i klasyfikowania uczniów⁶.

Przepisy rozporządzenia mają wykonywać założenia ustawy, zatem rozporządzenie powinno określać, w jaki sposób mają być realizowane cele oceniania. W § 12 wspomnianego rozporządzenia zdefiniowane są cele i sposób oceniania bieżącego: „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”.

Z zapisu jasno wynika, że celem oceniania bieżącego jest prowadzenie ucznia przez proces uczenia, poprzez monitorowanie jego osiągnięć w drodze do celu, oraz pomaganie mu w uczeniu się, poprzez udzielanie informacji zwrotnej w tym procesie. To nakaz stosowania oceniania formatywnego, kształtującego drogę ucznia. Czytanie tego zapisu ze wspomnianym wcześniej rozporządzeniem w sprawie wymagań wobec szkół i placówek daje jasny opis, w jaki sposób powinna wyglądać dzisiejsza szkoła.

W takiej szkole dzieci i młodzież: mają jasno określone cele uczenia się i kryteria sukcesu; zmagają się z wyzwaniami, wspólnie dochodząc do wiedzy za pomocą aktywnie zorganizowanego procesu uczenia się; mają poczucie sprawczości i autonomii w działaniu; w czasie uczenia się otrzymują informację zwrotną, pomagającą w uczeniu się; w czasie uczenia się nabywają kompetencji określonych jako cele kształcenia w podstawie programowej. Nauczyciele zaś stosują różnorodne metody angażujące klasę i organizują uczenie tak, aby uczniowie mogli powiązać wiedzę z różnych dziedzin, widząc jej przydatność. Taki sposób uczenia się powoduje, że większość uczniów osiąga cele zapisane jako wymagania edukacyjne.

Przypisy

- ¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tj. Dz.U. z 2022 r. poz. 2230, z 2023 r. poz. 1234.
- ² Badanie sondażowe prowadzono od kwietnia 2021 do września 2023 na grupie uczniów i rodziców biorących udział w debatach o ocenianiu na terenie całego kraju oraz w grupie nauczycieli w czasie szkoleń organizowanych przez Fundację Szkoła Bez Ocen. W badaniu uczestniczyło 3056 osób. Badani odpowiadali na pytanie: „Po co nam ocena?”.
- ³ Ibidem.
- ⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. z 2020 r., poz. 2198.
- ⁵ P. Black, D. Wiliam, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, kappanonline.org, data dostępu: 15.10.2023.
- ⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2017, poz. 1534.

Abstract

School without grades

The author of this article discusses the concept of a “school without grades”, which is a new trend among alternative ideas for common education. “School without grades” is not only an unconventional approach to systems of evaluating and classifying students, but it also includes other types of innovation, which make learning easier, nicer, and most importantly – more effective. Therefore, “school without grades” is something more than just a lack of numbers in registers; it is a new trend in modern philosophy of education which assumes that school is created by a community of students, teachers and parents, aware of their tasks and objectives, well-organised and open to changes.

Jarosław Durszewicz

Prezes Fundacji Szkoła Bez Ocen.

Dlaczego (nie) potrzebujemy ocen?

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, Agata Judkowiak

Problematyka oceniania w perspektywie pedagogiki Marii Montessori

W ostatnich latach można zaobserwować coraz intensywniejszą dyskusję na temat szkolnictwa przyjaznego uczniom. Jeden z ważnych aspektów tej debaty stanowi sygnalizowana często potrzeba zmiany systemu oceniania. Aby dokonać reformy w tym zakresie, konieczne jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli – tak, aby zastąpić dotychczasową ocenę cyfrową zindywidualizowaną informacją zwrotną. Dlatego

trzeba wypracować przejrzyste – jasne dla uczniów, rodziców i nauczycieli – zasady oceniania, które byłyby jednocześnie zgodne z zapisami polskiego prawa oświatowego. Nurtem edukacji, który istnieje od dawna i stosuje taką właśnie przyjazną dziecku koncepcję szkoły bez ocen, jest pedagogika Marii Montessori. Z pewnością warto dowiedzieć się o niej nieco więcej i sprawdzić, w czym odbiega od teorii i praktyk szkoły tradycyjnej.

Zasady oceniania obowiązujące w polskim szkolnictwie publicznym

Informacje na ten temat znajdziemy w ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2019 r. poz. 1481) art. 44b ust. 3¹, oraz w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373)². Sposób oceniania bieżącego oraz śródrocznego określają statuty poszczególnych szkół. Skala i formy oceniania na tej podstawie są określane także w wewnątrzszkolnym systemie oceniania, który stanowi część wykonawczą statutu szkoły.

Obecnie w polskich szkołach stosowane są trzy sposoby oceniania³:

- 1) Oceny opisowe, zwane też ocenianiem kształtującym – ten sposób oceniania jest stosowany w Polsce od 1999 roku w edukacji wczesnoszkolnej. Ocena opisowa jest wystawiana na półrocze i koniec roku szkolnego. Jest to opisowe podsumowanie osiągnięć każdego ucznia, w tym poziomu przyswojenia wymaganej programem nauczania wiedzy, a także jego zachowanie.
- 2) Oceny wyrażone cyframi i literami – najpopularniejszy sposób oceniania uczniów na świecie. W Polsce oceny cyfrowe obowiązują w klasyfikacji rocznej i końcoworocznej obecnie począwszy od II etapu edukacyjnego, czyli od klasy 4 szkoły podstawowej. Po ukończeniu edukacji wczesnoszkolnej, aż do zakończenia nauki, uczniowie są oceniani zgodnie z ustaloną sześciostopniową skalą. Dawniej była to skala czterostopniowa (5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny i 2 – niedostateczny). W 1991 roku skalę tę poszerzono, dodając do niej oceny: 1 (niedostateczną) i 6 (celującą)⁴. Ocenę 2 nazwano mierną i stała się w związku z tym oceną pozytywną. Od roku szkolnego 1999/2000 zmieniono nazwę tej oceny na dopuszczającą. Od 1999 roku szkoły mają obowiązek stosowania

skali sześciostopniowej w klasyfikacji rocznej i końcoworocznej. W większości szkół oceniana jest tak również każda forma sprawdzenia wiedzy, a więc sprawdziany, klasówki, kartkówki, zadania domowe, wypracowania, projekty itp. W szkołach wyższych nadal obowiązuje skala czterostopniowa (2 to niedostateczny, stopień negatywny, a 5 – bardzo dobry).

- 3) Oceny procentowe – w tym sposobie weryfikowania wiedzy uczniów ustalana jest odpowiednia skala procentowa. Najczęściej stosuje się go na konkursach przedmiotowych i egzaminach kończących dany etap nauki (egzamin ósmoklasisty, matura). Próg zdawalności stanowi tu zwykle uzyskanie 30–40% pozytywnych odpowiedzi. Sposób ten można również stosować do oceniania kartkówek, sprawdzianów i wszelkich innych form egzekwowania wiedzy.

Warto nadmienić, że oprócz tych trzech wyżej wymienionych metod, stosowana jest jeszcze ocena wyrażona punktami.

Zasady edukacji i oceniania w pedagogice Marii Montessori

Maria Montessori (1870–1952) była włoską lekarzką, zafascynowaną nie tylko leczeniem, ale również edukacją dzieci, szczególnie tych o różnym stopniu niepełnosprawności. Przez lata pracy stworzyła doskonały jak na owe czasy i z powodzeniem działający do dzisiaj system wychowania dzieci, nazywany metodą Montessori⁵. Kładzie ona nacisk na swobodny, przyjazny i zindywidualizowany sposób edukacji dla harmonijnego, niczym niezakłóconego rozwoju dzieci. Edukacja wedle metody Montessori musi być dopasowana do każdego dziecka oraz do jego faz rozwojowych. Dziecko wydajnie uczy się bowiem wtedy, gdy jest na to gotowe⁶. Dzieci uczą się głównie przez działanie, poznawanie i zrozumienie. Natomiast w ówczesnych dla Marii Montessori (XIX i XX wiek) i współczesnych szkołach na pierwszym

planie było i jest zapamiętywanie. Potem zaś następuje sprawdzanie i ocenianie⁷.

Charakterystyczne dla metody Montessori jest przekonanie, że „dzieci najpierw zaczynają pisać a potem czytać, ponieważ najpierw kodują (budują) słowa, a dopiero później je dekodują (czytają)”⁸. Nauczyciel w całym procesie uczenia, bez względu na nauczany przedmiot, jest jedynie obserwatorem i pomocnikiem w trakcie odkrywania, zrozumienia i przyswajania nowej wiedzy przez dziecko. Montessori spostrzegła, że „(...) wszystkie istoty ludzkie podlegają naturalnym prawom, które kierują ich rozwojem. Jednym z nich jest dziecięca konieczność pracy”⁹. Aktywność leży więc w naturze dzieci. Ich praca stanowi jednak przeciwieństwo rozumienia pracy przez dorosłych. Dzieci pracują dla samego procesu pracy, podczas gdy dorośli pracują dla efektu końcowego (może to być stworzenie dzieła czy wynagrodzenie). Dzieci wkładają w swoją pracę maksimum wysiłku i tak się doskonalą. W metodzie Montessori działania dzieci nazywa się zatem pracą. Jednocześnie dąży się, by były dla nich na tyle przyjemne, by chciały się „bawić” w pracę.

W omawianej metodzie dzieci potrzebują do nauki odpowiedniego, interesującego materiału dydaktycznego, którym można manipulować, a więc zestawiać, przekładać, czy dopasowywać (puzzle, układanki, rebusy, zgadywanki). Dziecko może dzięki temu wykonywać daną czynność wielokrotnie i bez przymusu, znudzenia czy frustracji¹⁰. „Gdy zaczniesz pracować z montessoriańskim materiałem dydaktycznym, osiąga maksymalny stopień koncentracji, zwany polaryzacją uwagi. W taki sposób dzieci uczą się najszybciej”¹¹. Dziecko potrzebuje doznań sensorycznych, by coś poznać i zrozumieć. Nie potrzebuje natomiast stresujących i deprymujących kar ani nagród.

Dlatego właśnie w metodzie Montessori wprowadzono ocenianie opisowe zamiast stosowanego dotąd powszechnie oceniania cyfrowego¹². W Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie również stosowany jest właśnie taki

system oceniania. Dodatkowo uczniowie otrzymują oceny procentowe. Z typowymi ocenami cyfrowymi mają więc do czynienia dopiero w klasach starszych – na półroczu oraz na państwowym świadectwie końcoworocznym. Dzięki temu uczniowie nie przeżywają stresu z powodu oceniania i nieustannego rankingu, nie porównują się między sobą pod tym względem i nie deprymują w stosunku do nauki, jeśli ta nie idzie im w danym momencie najlepiej.

W metodzie Montessori funkcjonują takie formy pracy indywidualnej, jak lekcja podstawowa (10 do maksymalnie 20 minut) i trójstopniowa: 1) nadanie nazwy pojęciu, zjawisku lub przedmiotowi; 2) nauka kojarzenia jej z tym zjawiskiem, pojęciem lub przedmiotem; 3) kontrola, czyli sprawdzenie prawidłowości ich kojarzenia. Natomiast formy pracy grupowej to: ćwiczenia ruchu na linii, pokazy z zakresu wychowania kosmicznego i religijnego, lekcja ciszy i praca zespołowa laboratoryjna (w tym laboratoryjne pokazy i projekty)¹³. Z kolei najważniejsze stosowane metody edukacyjne, to montessoriańskie karty pracy (dwustopniowe, trójstopniowe¹⁴), projekty oraz Wielkie Lekcje.

Poza obowiązującą podstawą programową nauczyciel może poszerzać przekazywaną wiedzę w sposób dowolny. Materiały i metody dydaktyczne muszą też być dostosowywane na bieżąco do aktualnych wymagań i możliwości indywidualnych każdego dziecka¹⁵. Wymaga to sporo pracy, inwencji twórczej i uwagi od nauczyciela, jednak daje nieprzeciętne skutki i naprawdę wielką satysfakcję. Najwięcej na tym korzystają uczniowie.

Montessoriańskie ocenianie opisowe

Zgodnie z przepisami prawa, uczeń w trakcie nauki otrzymuje oceny bieżące oraz klasyfikacyjne – śródroczne i roczne oraz końcowe. W klasach 1–3 szkoły podstawowej ocena śródroczna i roczna, jak wspomniano, ma omawiany w tym artykule charakter opisowy. Nauczyciel musi w takiej ocenie opisać i poinformować, w czym dane dziecko jest

dobrze, jakie popełnia błędy i nad czym musi jeszcze popracować oraz jak może to poprawić¹⁶. Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło do szkół ten znowelizowany system oceniania 19 kwietnia 1999 roku. Jest to model oceniania bez stopni cyfrowych, klasyfikujący jednak do następnej, wyższej klasy. Jak zaznaczają Iwona Szadkowska i Anna Kulliberda: „większość szkół jednak korzysta w ciągu roku z normalnego systemu oceniania w skali 1–6 i to według tej skali opracowuje kryteria”¹⁷. Dopiero na półroczu i koniec roku szkolnego wystawia się wymagane oceny opisowe.

Choć w wyższych klasach (4–8) szkoły podstawowej w Polsce używany jest system oceniania cyfrowego w skali od 1 do 6, to szkoła ma prawo ustalić inną skalę ocen dla oceniania bieżącego oraz klasyfikacji śródrocznej. Tak właśnie postępuje się w szkołach montessoriańskich. Stosowany w nich system oceniania jest dużo przyjaźniejszy i mniej stresujący, a formalne oceny państwowe (cyfrowe) są wystawiane dopiero na koniec roku szkolnego na świadectwie.

Według art. 44b ust. 8 ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, „nauczyciele na początku każdego roku szkolnego informują uczniów oraz ich rodziców o: 1) wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do otrzymania przez ucznia poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania; 2) sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów; 3) warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych”. Zgodnie z art. 44c ust. 1 tejże ustawy, „nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”. Innymi słowy, nauczyciel musi dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Wymagania edu-

kacyjne są zaś zawarte również w statucie każdej szkoły. Zwykle są w nich określone wymagania na poziomie podstawowym oraz ponadpodstawowym, czyli rozszerzonym. Te wymagania edukacyjne stanowią zaś punkt wyjścia do określenia kryteriów oceniania przyjętych w danej szkole.

Podsumowując, z naszych zapisów prawnych wynika, jak zauważa Małgorzata Celuch, nauczycielka i egzaminatorka, że „(...) oceniać należy poziom i postępy ucznia w opanowaniu wymagań opisanych w podstawie programowej i wynikających z niej programów nauczania. Ocena ucznia ma wynikać ze stopnia przyswojenia przez niego treści wynikających z podstawy programowej”¹⁸. Nauczyciel może jednak oczekiwać od ucznia spełnienia nie tylko wymagań podstawy programowej, ale i wiedzy wykraczającej ponad program. To w pełni uzasadnione, szczególnie w przypadku uczniów, którzy interesują się danym przedmiotem i chcą poszerzać swą wiedzę. Warto ich nagradzać za tak czynione postępy edukacyjne. Wiedza nadprogramowa nie może być jednak elementem koniecznym do uzyskania oceny celującej czy innej pozytywnej. Nie można karać ucznia, jeśli nie uda mu się poczynić nadprogramowych osiągnięć. Jeśli opanował w pełni treści zawarte w podstawie programowej z przedmiotu w danej klasie, to powinien otrzymać ocenę celującą¹⁹.

Wyższość opisowej skali oceniania nad skalą cyfrową?

Ocenianie opisowe jest stosunkowo młodym pomysłem. Pojawiło się na początku XX wieku i dotyczyło programów edukacyjnych szkół eksperymentalnych. Celem wprowadzenia systemów oceniania opisowego było „wspieranie indywidualnego rozwoju dziecka jako nadrzędne wobec realizacji określonego programu nauczania”²⁰. Tak rozumianą ocenę opisową stosuje się nadal w wielu szkołach z alternatywnym metodycznym profilem nauczania, jak choćby omawiana

tu metoda Montessori, czy nieco mniej znana metoda edukacji Steinera.

Opisowa ocena w takich szkołach pojawia się na zakończenie półrocza i roku szkolnego w całym przebiegu szkoły, nie tylko w edukacji wczesnoszkolnej. Dopiero pod koniec klasy 3 uczniowie Montessori otrzymują w testach kompetencji oceny punktowe. W starszych klasach w systemie Montessori oceny punktowe pojawiają się dopiero na świadectwach końcoworocznych. Uczniowie dodatkowo w każdej klasie na półrocze i na koniec roku szkolnego otrzymują też opisowe świadectwa montessoriańskie. Oceny bieżące w ciągu roku szkolnego (ze sprawdzianów, projektów, zadań domowych itp.) w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie są opisowe i procentowe. Każda taka ocena zawiera opis błędów do nadrobienia i elementów, które uczeń już opanował. Nauczyciel pomaga uczniowi w nauce, informując o tym, co uczeń robi dobrze, a co i jak powinien poprawić. Dopiero w klasie 7 i 8 uczniowie są stopniowo przygotowywani do tradycyjnych ocen cyfrowych, aby potem bez „szoku” mogli wejść w system oceniania państwowych szkół średnich. W klasycznej metodzie Montessori, według jej twórczyni, w szkole nie powinno się jednak w ogóle przeprowadzać testów i sprawdzianów i stawiać za nie jakichkolwiek ocen. Jest po temu kilka powodów: „(...) dziecko, ucząc się samodzielnie, powinno samo naprawiać popełnione pomyłki; testy i sprawdziany służą selekcji dzieci, i choć są stresujące, to w wielu szkołach są one stosowane. Problem stosowania pisemnych metod kontroli tkwi w sposobie ich interpretacji. Dopóki wyniki testów są traktowane jako rodzaj informacji zwrotnej o postępach i pracy dziecka i dopóki dziecko je traktuje jako kolejne zadanie do wykonania, dopóty mają one rację bytu w szkole. Nie mogą natomiast być narzędziem selekcji, etykietowania i utrzymywania rygoru wśród uczniów”²¹. Każdy ma bowiem prawo do błędów – na błędach się przecież uczymy. Według Marii Montessori błędzenie jest normalnym edukacyjnym procesem twórczym.

We współczesnej szkole, stosującej metodę Montessori, nie da się jednak wprowadzić tych zasad w stu procentowym odzwierciedleniu, z powodu obowiązujących przepisów. Niemniej zasady tak rozumianego oceniania warto wdrażać w możliwie szerokim zakresie.

W Polsce próby oceniania opisowego przed reformą oświatową z 1999 roku, która wprowadziła jej powszechny obowiązek w edukacji wczesnoszkolnej, podejmowali jedynie nieliczni nauczyciele, w ramach sporadycznych innowacji pedagogicznych. Edyta Ćwikła postrzega to jako „(...) szansę budowania podmiotowości uczniów, wzbogacanie ich indywidualności i wzrost refleksyjności (...). Opisowy sposób oceniania miał stworzyć uczniowi nową perspektywę partycypacji w swoim rozwoju, gdyż generował osobistą satysfakcję z osiągnięć szkolnych i odpowiedzialność za swój proces uczenia się”²². Tradycyjny szkolny system dyscyplinowania i kontroli, oparty na systemie kar i nagród w formie ocen cyfrowych, „odrywa uwagę dziecka od zadań edukacyjnych i kieruje ją w stronę ewentualnych konsekwencji wykonania bądź niewykonania pracy”²³. Uczniowie tracą przez to szczerze zainteresowanie procesem uczenia się, a w zamian zaczynają odczuwać stres. Do nauki zaczyna motywować dopiero nieuchronność otrzymania kary lub nagrody, w postaci ocen negatywnych lub pozytywnych. Rozwija to wśród dzieci także wzajemne porównywanie się i rywalizację, współzawodnictwo. To z kolei może przeradzać się w zazdrość, arogancję, donosicielstwo, agresję czy nienawiść²⁴. Maria Montessori traktowała tradycyjny system kar i nagród jako „sposób wymuszania na uczniach posłuszeństwa, a nie zachęcania ich do pokonywania trudności”²⁵. Taka postawa nie oznacza jednak, że w metodyce Montessori w ogóle rezygnuje się z nagród. Są one obecne, mają jednak inną naturę, bardziej przyjazną dziecku. Nagrodą jest radosna satysfakcja z dobrze wykonanego zadania. Zadowolenie to potęguje zainteresowanie pracą ze strony uczniów czy nauczyciela. Nauczyci-

ciel nie powinien udzielać pochwał zbyt oczywistych jednej osobie, bo to oznacza dyskryminację reszty uczniów. Może też nagrodzonego wpędzić w zarozumialstwo i pychę. Wszystko musi być odpowiednio wyważone. Swoistą karą jest natomiast wstrzymanie lub cofnięcie tychże konsekwencji nagradzających. „Tak więc, jeśli dziecko nie posługuje się materiałem lub nie wykorzystuje swej wolności w sposób właściwy, są mu one odbierane aż do momentu, w którym poczuje, że gotowe jest spróbować jeszcze raz”²⁶. Rolą nauczyciela jest dokładna obserwacja każdego ucznia i późniejszy wnikliwy opis jego osiągnięć i błędów (z czym sobie radzi, a z czym nie) oraz co się pod tym względem zmieniło od poprzedniego razu. Nauczyciel musi też udzielać uczniom wskazówki do samodzielnego planowania dalszego własnego rozwoju. Rzetelna ocena opisowa ma również dostarczyć rodzicom i innym nauczycielom informacji o postępach oraz trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia, a także o jego szczególnych uzdolnieniach.

Nauczyciele z reguły popierają ocenę opisową, jako tę bardziej przyjazną uczniom²⁷. Wielu zwraca jednak uwagę, że to bardzo pracochłonne i wyczerpujące zadanie. Trudno je dobrze wykonać i przedstawić każdemu dziecku z osobna rzetelną indywidualną ocenę opisową, gdy ma się liczne klasy. Faktycznie, praca taka jest zdecydowanie bardziej pracochłonna²⁸. Jednak rzetelne nauczanie jako całość jest przecież pracochłonne, a takie ocenianie to zaledwie jego część. Warto je stosować, gdyż pomaga uczniom w skutecznej i możliwie bezstresowej nauce, a jednocześnie nie selekcjonuje ich i nie stygmatyzuje. „Ocena opisowa powinna być tożsama z ocenianiem kształtującym, wspomagającym proces uczenia się, a więc pomagającym nauczycielowi nauczać, a uczniom się uczyć. Stosowanie takiej oceny oznacza rozumienie przez ucznia celu zajęć, znajomość kryteriów sukcesu, korzystanie z samooceny i oceny rówieśniczej. To wszystko stwarza szansę na rozwijanie autonomii, refleksyjności oraz samosterowności w uczeniu się,

a przez to wzmacnia poczucie sprawczości, jednocześnie stając się nadzieją na realizację przez szkołę – jej celu, czyli przygotowania ucznia do uczenia się przez całe życie”²⁹. Dobrze wykonana ocena opisowa umożliwia też innym nauczycielom lepsze doskonalenie własnej organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Warto zatem, pod wpływem społecznych przemian, podjąć trud wprowadzenia i stosowania oceny opisowej w szerszym zakresie w polskiej szkole. W końcu najważniejszym celem powinno być wzmacnianie podmiotowości każdego ucznia. A dobrze pojęta ocena opisowa stanowi „element zmiany systemu kultury szkoły”, jak zauważa Edyta Ćwikła³⁰.

Z pewnością warto podjąć poważną polemikę nad projektem szkoły bez ocen. Takie dyskusje są już zresztą prowadzone w naszym kraju³¹. Powstała ogólnopolska akcja „Szkoła bez ocen” i Fundacja „Szkoła bez ocen”³², która 18 października 2022 roku w partnerstwie z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli zorganizowała w tej sprawie debatę³³. Promowane jest przy tym w szczególności właśnie omawiane tu ocenianie opisowe³⁴ „Szkoły bez ocen mają bowiem więcej sensu, niż się z pozoru wydaje” – twierdzi Tomasz Wilczewski³⁵. A wedle Anny Frydrychewicz tradycyjne „oceny nie pokazują tego, ile dziecko umie naprawdę”³⁶.

Przypisy

- ¹ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2019 r. poz. 1481) art. 44b ust. 3, isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 03.12.2022.
- ² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373), isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 03.12.2022.
- ³ E. Rosiecka, *Oceny w szkole. Jakie są metody oceniania w polskich szkołach?*, parenting.pl, data dostępu: 03.12.2022.
- ⁴ Zarządzenie nr 25 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 1990 r. w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (Dz.Ur. MEN nr 6 poz. 35), sip.lex.pl, data dostępu: 04.12.2022.

- ⁵ Życiorys *Marii Montessori*, www.montessori.edu.pl, data dostępu: 03.12.2022.
- ⁶ *Biografia Marii Montessori*, widziales.wordpress.com, data dostępu: 02.12.2022.
- ⁷ M. Brzoskenewicz-Pierko, *Wielka lekcja. Część I. O życiu i praktyce pedagogicznej Marii Montessori (1870–1952)*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 1, s. 19–27.
- ⁸ *Metoda Montessori*, mcm.pl, data dostępu: 03.12.2022.
- ⁹ *Ibidem*.
- ¹⁰ M. Brzoskenewicz-Pierko, *Wielka lekcja*, op. cit.
- ¹¹ *Metoda Montessori*, op. cit.
- ¹² M. Brzoskenewicz-Pierko, *Wielka lekcja*, op. cit.
- ¹³ B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, op. cit., s. 61–63; M. Brzoskenewicz-Pierko, *Wielka lekcja*, op. cit.
- ¹⁴ B. Masłowska, *Karty pracy – lekcja trójstopniowa*, lekcja-montessori.pl, data dostępu: 03.12.2022.
- ¹⁵ *Ibidem*.
- ¹⁶ D. Sterna, *Ocena opisowa – nowelizacja ustawy o oświacie*, oswiata.ceo.org.pl, data dostępu: 20.02.2023.
- ¹⁷ I. Szadkowska, A. Kuliberda, *Podstawa programowa, czyli wymagania edukacyjne dla klas 1–3*, mjakmama24.pl, data dostępu: 03.12.2022.
- ¹⁸ M. Celuch, *Czy nauczyciel może wymagać znajomości treści wykraczających poza podstawę programową*, www.porta-loswiatowy.pl, data publikacji: 25.08.2017.
- ¹⁹ *Ibidem*.
- ²⁰ M. Choroszczyńska, *Ocenianie w klasach I–III*, www.bc.ore.edu.pl, data dostępu: 04.12.2022.
- ²¹ B. Bednarczuk, *Ocena pracy dziecka według Montessori*, edukacjaidealog.pl, data dostępu: 04.12.2022.
- ²² E. Ćwikła, *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka*, Warszawa 2021, s. 8.
- ²³ B. Bednarczuk, *Ocena pracy dziecka według Montessori*, op. cit.
- ²⁴ M. Święchowicz, *Nauczyciel z wiejskiej szkoły zrezygnował z oceniania uczniów*, newsweek.pl, data dostępu: 20.02.2023.
- ²⁵ B. Bednarczuk, *Ocena pracy dziecka według Montessori*, op. cit.
- ²⁶ *Ibidem*.
- ²⁷ E. Ćwikła, *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka*, op. cit., s. 13–31.
- ²⁸ D. Bartosik, *Oceny opisowe są lepsze, ale nauczycielom się (zwykle) nie chce*, mamadu.pl, data dostępu: 20.02.2023.
- ²⁹ E. Ćwikła, *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka*, op. cit., s. 8–9.
- ³⁰ *Ibidem*, s. 23–26.
- ³¹ Projekt „Szkoła bez ocen”, miasta.pl, data dostępu: 20.02.2023; M. Święchowicz, *Nauczyciel z wiejskiej szkoły zrezygnował z oceniania uczniów*, op. cit.
- ³² M. Marszałek, *Nauka bez ocen? Gorzowskie szkoły rezygnują ze stawiania stopni*, gorzowwielkopolski.naszemiasto.pl, data dostępu: 20.02.2023.
- ³³ *Debata Szkoła Bez Ocen*, pe.szczecin.pl, data dostępu: 20.02.2023.
- ³⁴ E. Ćwikła, *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka*, op. cit., s. 13–31; J. Strzemieczny, *Ocenianie opisowe ma pomagać uczniom się uczyć*, edunews.pl, data dostępu: 20.02.2023.
- ³⁵ T. Wilczewski, *Szkoły bez ocen? Dlaczego mają więcej sensu, niż się z pozoru wydaje?*, junior.weszlo.com, data dostępu: 20.02.2023.
- ³⁶ A. Frydrychewicz, *Oceny nie pokazują tego, ile dziecko umie naprawdę*, kobieta.onet.pl, data dostępu: 20.02.2023.

Abstract

Why do we (not) need grades?

The authors of this article draw attention to an increasingly heated debate on student-friendly school environment. One of the most important aspects of this debate is the need to change the grading system. It has frequently been said that a transparent – for students, parents, and teachers – set of evaluation rules must be implemented, which would also be compatible with the provisions of Polish educational law. Montessori education is one of the systems that has existed for a long time and uses this concept of a children-friendly school without grades.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori oraz w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Szczecinie.

Agata Judkowiak

Nauczycielka języka polskiego oraz wicedyrektorka Pierwszej Szkoły Podstawowej Montessori w Szczecinie.

Bądź zmianą!

Ewa Madanowska

Słów kilka o tym, jak można zreformować polską szkołę i dlaczego warto to zrobić

A jeśli nie ocena, to co?

Moja przygoda z edukacją trwa od ponad 20 lat. Zanim zostałam dyrektorką, przez 15 lat uczyłam matematyki, najpierw w szkole podstawowej, a później także w gimnazjum. Przez cały ten czas poszukiwałam takich metod pracy z uczniami, by ich nauka była jak najbardziej efektywna. W 2015 roku zostałam dyrektorką Szkoły Podstawowej w Wierzoncu. Jest to wiejska szkoła, położona w niezwykle urokliwej otulinie Parku Krajobrazowego Puszczy Zielonka, w Gminie Swarzędz. Początki bywają trudne – i moje również takie były. Dlatego nie od razu zdecydowałam się na wprowadzanie zmian. Najpierw musiałam rozpoznać środowisko edukacyjne oraz wartości, jakie są ważne w tej szkole.

Do planowanego procesu przygotowywałam się, śledząc na Facebooku stronę „Budząca

się szkoła” – gdzie można było znaleźć liczne inspiracje do pracy z uczniami, a także podzielić się swoimi refleksjami na temat systemu edukacji. Przeczytałam także książkę dr Marzeny Żylińskiej *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, która ugruntowała narastające we mnie przekonanie, że pruski system edukacji nie rozwija uczniów. Ta lektura skłoniła mnie do uczestnictwa w konferencjach poświęconych neurodydaktyce. Równocześnie zatrudniłam w szkole nowych nauczycieli, którzy – tak jak ja – widzieli potrzebę zmian w edukacji.

Podjęliśmy pierwsze kroki i pod patronatem „Budzącej się szkoły” w 2018 roku zorganizowaliśmy w szkole debatę o ocenianiu, w której wzięli udział nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie i rodzice. Wspólnie odpowiedzieliśmy sobie na pytanie: „Po co nam są oceny?”. Niektóre odpowiedzi, takie jak: kategoryzacja uczniów, nagrody

i kary od rodziców za stopnie, stres wywołany ocenami, wyraźnie wskazywały na negatywne aspekty tradycyjnego systemu oceniania. Pojawiły się również opinie, że ocena demotywuje i przyczynia się do rywalizacji. Padły jednak i takie stwierdzenia, jak: ocena motywuje do nauki, pomaga oceniać postępy ucznia, jest elementem systemu. Gdy zadaliśmy uczestnikom pytanie: „Co zamiast oceny?”, pojawiło się wiele inspirujących pomysłów: wskazówki do pracy, ocena opisowa, informacja zwrotna, emotki, ocena koleżeńska. Wspólnie doszliśmy do wniosku, że ocenianie jest ważne w procesie uczenia się, ale nie musi być wyrażone oceną cyfrową. Musieliśmy tylko poszukać alternatywnych narzędzi, które pozwolą nam ocenić postępy ucznia i będą dla niego wskazówką do dalszej pracy. Z pomocą przyszło ocenianie kształtujące, które daje doskonałe narzędzia służące ocenianiu postępów ucznia, a jednocześnie rozwijające w nim samodzielność i odpowiedzialność za uczenie się.

Pierwszą decyzją, jaką podjęłam, było zlikwidowanie na I etapie edukacyjnym litererek, które służyły do oceniania umiejętności uczniów (co zresztą jest niezgodne z przepisami prawa). Od tamtej pory w klasach I-III nauczyciele udzielają uczniom oraz przekazują ich rodzicom informację o postępach ucznia, czyli wskazują umiejętności, które już opanowali, oraz te, nad którymi należy popracować. Ponadto nauczyciele wspólnie z rodzicami ustalają indywidualne cele rozwojowe na kolejne miesiące.

Równocześnie przeprowadziłam diagnozę predyspozycji nauczycieli oraz ich kompetencji w obszarze metodyki nauczania oraz oceniania kształtującego. Był to pierwszy krok do odejścia od ocen cyfrowych. Zorganizowałam warsztaty, podczas których nauczyciele uczyli się udzielać informacji zwrotnej, konstruować cele zajęć oraz kryteria sukcesu. Poznali także konkretne narzędzia, umożliwiające wystawienie cyfrowej oceny śródrocznej i końcowej. Dzięki temu szkoleniu

wiedzieliśmy już, że ocenę cyfrową należy zastąpić informacją zwrotną oraz kryteriami sukcesu, które dla ucznia są „drabiną kompetencji”. Następnie dałam nauczycielom czas i przestrzeń do tego, by wykorzystali nabyte podczas warsztatów umiejętności.

Jak mawiał Mahatma Gandhi: „Bądź zmianą, którą pragniesz ujrzeć w świecie”. Pozostając wierną tej maksymie, byłam pierwszą osobą w szkole, która zastąpiła oceny cyfrowe informacją zwrotną, wprowadziłam ocenę koleżeńską i samoocenę. Jednocześnie starałam się, by nieodłączny element każdej uczniowskiej aktywności stanowiła autorefleksja.

Podczas obserwacji zwracałam uwagę na zastosowanie metod aktywizujących, wyznaczenie celu zajęć, określenie umiejętności, jakie uczniowie mają opanować, oraz poprawne podsumowanie zajęć (refleksja uczniowska). Bez tych elementów uczniowie nie są świadomymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Poza tym są one kluczowe w procesie odejścia od ocen cyfrowych. Ten proces w naszej szkole trwał kilka lat, a jednym z powodów tak długiego okresu była duża rotacja nauczycieli. Grono pedagogiczne składa się z 27 osób, z czego ponad połowa jest zatrudniona w niepełnym wymiarze godzin oraz pracuje w więcej niż jednej placówce.

Niespodziewana edukacja zdalna, spowodowana pandemią, potwierdziła nasze wcześniejsze przypuszczenia: ocena cyfrowa motywuje, ale niekoniecznie w oczekiwany przez nas sposób. Otóż uczniowie, chcąc zdobyć najwyższą notę, często nie wykonywali zadań samodzielnie. Powrót do edukacji stacjonarnej obnażył braki w wiedzy uczniów oraz uwydatnił jeszcze jeden poważny problem – ich spadek motywacji do nauki, do pokonywania trudności, do wyznaczania sobie celów.

Wnioski z tych obserwacji skłoniły nauczycieli do refleksji, a co za tym idzie – do zmiany myślenia o ocenianiu. Dlatego wprowadziliśmy jako innowację w klasie IV zmianę oceny cyfrowej na ocenę

kształtującą. Z uwagi na różny stopień gotowości nauczycieli do tej zmiany, jedynie część z nich postanowiła oceniać tylko poprzez udzielanie informacji zwrotnej. Natomiast pozostali radykalnie zmniejszyli liczbę stawianych ocen cyfrowych.

Od tamtej pory wdramy kolejne działania zmierzające do zwiększenia poziomu samodzielności i odpowiedzialności za swój proces uczenia się, a także rozwijamy w uczniach umiejętność: refleksji, planowania własnego rozwoju oraz współpracy.

Inna rzeczywistość szkolna

Wszelkie zmiany w edukacji są możliwe – jednak w drodze ewolucji, nie rewolucji. Ewolucja postępuje powoli, a wszyscy, których dotyczy (rodzice, uczniowie i nauczyciele), powinni być na nią przygotowani. Proces wdrażania zmian musi być przemyślany i dobrze zaplanowany. Należy pamiętać o celu, jaki nam przyświeca, czyli o prawidłowym i wszechstronnym rozwoju ucznia. Dlatego, jeśli podjęte przez nas działania nie przynoszą pożądanego efektu, albo szkodzą uczniowi, należy poszukiwać innych rozwiązań.

Jak to w życiu bywa, czasami napotykałam trudności. Jedną z pierwszych był brak przekonania nauczycieli do zmiany. Nasze przywiązanie do ocen cyfrowych jest niezwykle silne. I nie ma się czemu dziwić. Przecież gdy my byliśmy uczniami, także stawiano nam oceny. Trudno nam dostrzec korzyści płynące z zastąpienia cyfry informacją zwrotną, jeśli do tej pory nie mieliśmy z takim sposobem pracy do czynienia. Dlatego poszukałam osób, które stosują tę metodę, by zainspirowały moich nauczycieli do oceniania bez stopni.

Dopadają mnie też chwile zwątpienia, szczególnie gdy dostrzegam, jak wolno dokonują się zmiany. Przypominam sobie wówczas, co jest misją naszej szkoły – „wspieranie uczniów w drodze do ich wszechstronnego rozwoju”. Rozwoju nie można pospieszać – dotyczy to zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Dla większości

nauczycieli odejście od oceniania cyfrą, zmiana metod podających na aktywizujące oraz uczenie przyjazne mózgowi ucznia jest często epokową zmianą. Wymaga ona czasu i gotowości. Dlatego zawsze jestem w pobliżu, by pomóc i wesprzeć. To mnie wyczerpuje, lecz zarazem daje radość i satysfakcję. Przyświeca mi motto: „Kto chce – szuka sposobu. Kto nie chce – szuka powodu”, gdy więc pojawiają się trudności czy zniechęcenie, analizuję sytuację i szukam rozwiązań. Na szczęście mam wokół siebie grono osób, które mnie wspierają.

Nie najlepszym rozwiązaniem jest sytuacja, gdy w jednej klasie część nauczycieli stawia oceny cyfrowe, a część udziela tylko informacji zwrotnej. Niestety, nie sposób „wymusić” na wszystkich wprowadzenia tego sposobu oceniania, bo wiąże się to ze zmianą metod nauczania, ale także większej uważności skierowanej na ucznia. Dlatego dużym wyzwaniem dla dyrektora jest pogodzenie często różnych potrzeb każdej z grup. Z jednej strony szkoła (czyli nauczyciele) powinna nie tylko poszerzać wiedzę uczniów, ale także rozwijać w nich kompetencje, takie jak umiejętność uczenia się czy planowania swojego rozwoju. Z drugiej strony nas, dorosłych, nie nauczono tego, jak planować własny rozwój. Dlatego, zgodnie z filozofią szkoły oraz nowoczesnymi metodami, należy dać nauczycielom czas i przestrzeń do planowania swojego rozwoju. Jest to możliwe, gdy dyrektor balansuje między kontrolą realizacji ustalonych działań a wspomaganie w obszarach tego wymagających.

Kto zaakceptował zmianę, a komu było trudniej?

Najszybciej zmiany zaakceptowali uczniowie. Nie mieli żadnych obaw czy zastrzeżeń. Okazało się, że brak cyfrowej oceny cząstkowej zmniejsza znacząco poziom stresu, ukierunkowuje ich na proces uczenia się, zmienia nastawienie do błędu (błąd stał się dla nich ważnym elementem zdobywania wiedzy, a nie stresorem). Potwierdziło

się założenie, że brak stopni na lekcji nie wpływa negatywnie na poziom wiedzy uczniów.

Wśród nauczycieli także miałam sprzymierzeńców, którzy byli gotowi na zrezygnowanie z ocen cyfrowych. Pozostali obserwowali nasze działania oraz byli mobilizowani i wspierani w stopniowym zastępowaniu oceny cyfrowej informacją zwrotną.

Rodzice do braku stopni podchodzili z dużą ostrożnością. Przez pierwsze pół roku bacznie przyglądali się naszej pracy oraz działaniom swoich dzieci. Teraz już nam ufają, gdyż dostrzegli, jak pozytywny wpływ na ich dzieci ma odejście od oceniania cyfrą.

Po kilku latach dostrzegam mnóstwo korzyści. Uczniowie są bardziej świadomi swojego rozwoju, współpracują ze sobą, poszukują alternatywnych rozwiązań, są kreatywniejsi. Wiedzą, co umieją, oraz jakie umiejętności muszą jeszcze wypracować. Nauczyciele zaczęli stosować na lekcjach metody pracy, które są efektywniejsze i bardziej aktywizujące uczniów. Są bardziej świadomi procesów, jakie występują na lekcjach. Dostrzegli, jak zmiana metod nauczania oraz przeniesienie ciężaru odpowiedzialności na uczniów za ich wiedzę poprawiło jakość lekcji.

Dziś jesteśmy szkołą w procesie, czyli wprowadzamy kolejne zmiany. Od tego roku szkolnego prowadzimy edukację outdoorową w klasach 1-3 oraz oddziale przedszkolnym. Polega ona na tym, że jeden dzień w tygodniu dzieci uczą się poza murami szkoły. Jest to kontynuacja zmian, gdyż 2 lata temu nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przestali korzystać z gotowych pakietów ćwiczeń i zaczęli stosować metodę projektu. Wielu z nich wykorzystuje na lekcjach pedagogikę planu daltońskiego. Dostosowaliśmy Szkolne Zasady Oceniania do naszej filozofii uczenia i oceniania, czyli zrezygnowaliśmy ze średniej ważonej, ograniczyliśmy rodzaje form sprawdzania wiedzy, zmodyfikowaliśmy sposób oceniania zachowania. Wprowadziliśmy także rozmowy trójstronne – uczeń, rodzic, nauczyciel

(minimum jeden raz w półroczu), podczas których podsumowane zostaną dotychczas zdobyte przez ucznia umiejętności i wiedza, a także wyznaczone będą cele na kolejne miesiące.

Coraz częściej aplikują do naszej szkoły nauczyciele, którym bliskie są: filozofia edukacji opartej na relacjach, praca metodą projektu, ocenianie kształtujące. Zgłaszają się także rodzice, którzy dla swoich dzieci poszukują placówki, w której najważniejszy jest wszechstronny rozwój ucznia – zarówno ten edukacyjny, jak i emocjonalny czy społeczny.

Dziś, po ponad 8 latach wdrażania innowacji, uważam, że warto było zacząć zmienianie edukacji i że można to zrobić oddolnie. Tylko od nas – nauczycieli i dyrektorów – zależy, jaka będzie polska szkoła. Jesteśmy niezwykłą grupą zawodową z ogromną wiedzą, doświadczeniem i wrażliwością. Nasza pasja i zaangażowanie dają nam ogromne możliwości.

Walt Disney powiedział kiedyś: „Jeśli potrafisz o czymś marzyć, potrafisz także tego dokonać”. Moje marzenie o szkole przyjaznej uczniowi, gdzie rodzic jest partnerem, a nauczyciele są mentorami, spełniło się. Chciałabym, by takich szkół jak moja było więcej.

Ewa Madanowska

Od ponad 8 lat dyrektorka Szkoły Podstawowej w Wierzoncu. Dyplomowana nauczycielka matematyki z ponad 20-letnim stażem, absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki, egzaminatorka OKE. Brała udział w międzynarodowych warsztatach „Teaching Creativity in schools inspired by Edward de Bono”, ukończyła kurs „Pedagogiki Planu Daltońskiego”, „OK Zeszyt”, „Coaching w pracy dyrektora”. W swojej pracy zarówno z dorosłymi, jak i młodzieżą stawia na relację opartą na wzajemnym szacunku i życzliwości. Zaraża uczniów pasją i radością z obcowania z królową nauk. Przełamuje stereotyp, że matematyka jest trudnym przedmiotem.

Ja, nauczyciel-robot

Marzena Janisz

Edukacja młodzieży w dobie sztucznej inteligencji

Sztuczna inteligencja (Artificial Intelligence, w skrócie: AI) jest dość szerokim pojęciem, które w ogólnym rozumieniu można byłoby określić jako zdolność do wykazywania przez maszyny zachowań inteligentnych, wzorowanych na organizmach żywych.

Do naszych rozważań zawężymy tę definicję do oprogramowania komputerowego, które swoim działaniem

próbuję naśladować człowieka, przez co wykazuje zdolność do przetwarzania języka naturalnego, rozumienia mowy i przekazywanych informacji, ale również generowania zrozumiałych informacji. Potrafi wyłapywać kontekst, ma zdolność do uogólniania i wnioskowania. Umie interpretować wizualne dane, ma zdolność do przewidywania oraz do uczenia się i adaptacji.

Na co pozwala AI?

Sztuczna inteligencja jest rozwijana bardzo dynamicznie. Największe firmy dostarczające ogólnodostępne rozwiązania internetowe implementują i udostępniają mechanizmy wspomagane przez AI, przez co tworzą lepsze, wygodniejsze i wydajniejsze narzędzia, jak chociażby wyszukiwarki internetowe wspomagane przez AI, lepiej rozumiejące intencje użytkownika i szybciej dostarczające lepszej jakości wyniki wyszukiwania.

AI znajduje zastosowanie wszędzie tam, gdzie klasyczne oprogramowanie bazujące na z góry założonym algorytmie poprzez swoją specyfikę jest niewystarczające. Przykładowo: z pomnożeniem dużych liczb kalkulator poradzi sobie znacznie lepiej od człowieka i tu klasyczne oprogramowanie jest wystarczające – ze względu na niewielką złożoność algorytmu i dużą zdolność obliczeniową szybko uzyskujemy bardzo precyzyjny wynik. Sytuacja odwraca się, gdy na przykład chcemy rozpoznać liczbę ręcznie pisaną. Człowiek i sztuczna inteligencja nie mają problemów z taką interpretacją, natomiast algorytm w klasycznym ujęciu byłby dość skomplikowany i potencjalnie znacznie mniej skuteczny, jeśli wziąć pod uwagę różne rodzaje pisma odręcznego lub dodatkowe zakłócenia, jak cienie czy plamy.

Główne zastosowania AI skupiają się zatem na aspektach, w których jest ona w stanie przewyższyć aplikacje klasyczne. Poniżej omawiam kilka z nich.

- Przetwarzanie języka naturalnego
Normą staje się „wirtualny asystent”, telefonujący do nas w celu przeprowadzenia ankiety czy sprzedaży produktów. To bot oparty na sztucznej inteligencji, który potrafi się skomunikować, przeprowadzić sensowną rozmowę, zrozumieć przekazywane przez nas informacje, ustosunkować się do nich, często pozostawiając nas z wrażeniem, że nie rozmawialiśmy z maszyną, a telemarketerem.

- Interpretacja i rozpoznawanie obrazów
AI udostępnia możliwości rozpoznawania i klasyfikowania obiektów zarówno na zdjęciach, jak i nagraniach wideo. Rozpoznawanie twarzy i odzwierciedlanych na nich emocji, weryfikacja, czy na obrazie znajdują się zdefiniowane obiekty (ludzie czy przedmioty), określanie ich ilości, położenia, kierunku, interpretacja, co znajduje się na obrazie. W połączeniu z dodatkowymi czujnikami zdolność AI do interpretowania obrazów znajduje zastosowanie w samochodach autonomicznych. Ta sama cecha AI jest również wykorzystywana w systemach wspomagających lekarzy w diagnozowaniu raka skóry na podstawie zdjęć zmian chorobowych, jak i w licznych systemach wychwytyjących tekst czy ciągi znakowo-cyfrowe, zawarte na zdjęciach i nagraniach.
- Przewidywanie
AI poprzez zdolność uczenia się i wnioskowania na podstawie dostarczonych danych potrafi wychwycić zależności między tymi danymi i z dużym prawdopodobieństwem określić, jak będą się zmieniać w przyszłości. Z tego powodu jest wykorzystywana w oprogramowaniu wspomagającym inwestorów, przewidując zmiany wskaźników giełdowych.
- Kontekst, uogólnianie
AI jest wykorzystywana w wielu mechanizmach interpretujących tekst, potrafiąc wyłapać kontekst, na przykład streścić długi artykuł do kilku zdań, ale zachowując jego myśl przewodnią i przekazując najważniejsze kwestie zawarte w tekście. Jednocześnie posiada odwrotną zdolność – wygenerowania sensownego, poprawnego i spójnego tekstu na podstawie kilku zdań wytycznych; w ten sposób generowane mogą być różnego rodzaju treści.

Przykład rozwiązania zadania przez AI

Czy zatem sztuczna inteligencja jest w stanie rozwiązać zadania stawiane przed uczniami

szkoły podstawowej? Okazuje się, że tak, choć nie wszystkie.

Do sprawdzenia jej możliwości wykorzystałam jedno z popularnych wcieleń AI w postaci czata. Wprowadzanie danych do AI dla takiego rozwiązania sprowadza się do komunikacji pisanej, analogicznej jak w rozmowie z drugą osobą na czacie. W ten sam sposób AI zwraca rezultaty – odpowiadając tekstowo. Symulacja możliwości ogólnodostępnej AI zakładała jak najprostsze i najszybsze wprowadzanie do niej danych, zatem zadania do rozwiązania nie były przepisywane, a jedynie fotografowane telefonem, bądź w postaci zrzutów ekranów czy skanów, podawane jako dane wejściowe. Po stronie AI pozostawiona była interpretacja załączonych obrazów, które zawierały zarówno treści zadań, jak i ewentualne rysunki i odpowiedzi do wyboru, jeśli występowały. Jako materiał testowy posłużyły zadania z matematyki z zakresu materiału klas szóstych, jak i zadania o analogicznym stopniu złożoności jak na egzaminie ósmoklasisty.

Część możliwości AI można zobaczyć na przykładzie zadania o treści:

Do przygotowania ciasta na 8 muffinek potrzebne są następujące składniki:

- 1 1/2 szklanki mleka,
- 1 1/3 szklanki mąki,
- 2 jajka,
- 1 1/2 łyżeczki proszku do pieczenia,
- 2 łyżeczki kakao,
- 1/2 szklanki oleju.

Oceń prawdziwość podanych zdań. Wybierz P, jeśli zdanie jest prawdziwe, albo F – jeśli zdanie jest fałszywe.

Aby przygotować 40 muffinek, potrzeba 10 łyżeczek kakao (P, F).

Aby przygotować 72 muffinki, potrzeba 12 szklanek mąki (P, F).

Podanie takiego zadania AI, bez żadnych dodatkowych wskazówek, może skutkować wygenerowaniem automatycznej odpowiedzi, typu:

Na podstawie podanych składników do przygotowania ciasta na 8 muffinek, oceńmy prawdziwość podanych zdań:

1) Aby przygotować 40 muffinek, potrzeba 10 łyżeczek kakao.

2) Aby przygotować 72 muffinki, potrzeba 12 szklanek mąki.

Składniki podane są na 8 muffinek i zawierają 2 łyżeczki kakao. Jeśli dla 8 muffinek potrzebujemy 2 łyżeczki kakao, to: Dla 40 muffinek (5 razy więcej) potrzebujemy: $2 \text{ łyżeczki} * 5 = 10 \text{ łyżeczek kakao}$. Zatem pierwsze zdanie jest prawdziwe (P).

Składniki podane są na 8 muffinek i zawierają 1 1/3 szklanki mąki. Jeśli dla 8 muffinek potrzebujemy 1 1/3 szklanki mąki, to: Dla 72 muffinek (9 razy więcej) potrzebujemy: $(1 \frac{1}{3} \text{ szklanki}) * 9 = 12 \text{ szklanek mąki}$. Zatem drugie zdanie jest prawdziwe (P).

Na co warto zwrócić uwagę:

- AI poprawnie wydzieliła z obrazka teksty, również na niejednorodnym tle.
- Poprawnie rozpoznała ułamki.
- Poprawnie zinterpretowała, co jest składnikiem i w jakiej ilości, która wartość jest powiązana z konkretnym składnikiem.
- Na podstawie opisu poprawnie zinterpretowała cel zadania.
- Poprawnie zinterpretowała sposób zaprezentowania odpowiedzi.
- Wyłapała kontekst zadania.
- Poprawnie i ze zrozumieniem przeprowadziła obliczenia.
- Zaprezentowała wyniki w zrozumiałej formie, co więcej – tłumacząc zrozumiałe sposób rozwiązania.

Jak widać na powyższym przykładzie, możliwości rozumienia i rozwiązywania zadań matematycznych AI stoją na wysokim poziomie i znacznie wykraczają poza klasyczne narzędzia wspomagające ucznia – wyszukiwarki internetowe czy fora, z których uczeń miał możliwość uzyskać informacje, jednak mimo wszystko nie tak precyzyjne i nie tak dopasowane do zadania, jak i konkretnych wartości zmiennych.

Istnieje duże ryzyko, że uczeń w początkowym kontakcie z AI zachłynie się jej możliwościami. Dodatkowo, nie posiadając jeszcze wiedzy, którą AI jest w stanie szybko i w łatwo przyswajalny sposób dostarczyć, może zacząć traktować AI jako najważniejsze i nieomyłne źródło, jako „mentora”, nie poddając pod rozwagę sensowności i prawdziwości dostarczanych informacji.

Poza tym, w razie niezrozumienia lub jakiegokolwiek niejasności, można w bardzo naturalny sposób dopytać AI, która – pamiętając kontekst wcześniejszych wypowiedzi – jest w stanie skomunikować się z użytkownikiem w formie rozmowy, analogicznej do rozmowy z innym uczniem lub nauczycielem.

Jakie są ograniczenia i niedoskonałości AI?

W przypadku wykorzystania AI przy wspomaganiu ucznia – czy to w pozytywnym aspekcie, jako dodatkowe źródło informacji, czy też negatywnym, jako narzędzie pozwalające na oszustwo celem zdobycia lepszych wyników – na uwagę zasługują te same wady i ograniczenia jak we wszystkich innych zastosowaniach. Tu omówię kilka z nich.

- **Omylność**
AI, jak wspomniano, swoim działaniem naśladuje człowieka, więc w odróżnieniu od przytoczonego przykładu z kalkulatorem, tak jak człowiek

bywa omylna. Dodatkowo AI nabiera swoich umiejętności i wiedzy w procesie uczenia, tym samym jakość dostarczanych przez nią informacji jest mocno zależna od jakości danych, na których została wytrenowana. Jeśli takie dane będą błędne, to i AI będzie „zwracać” błędne dane.

- **Pewność siebie**
AI sama nie jest w stanie zweryfikować, czy dostarczona do jej treningu wiedza jest zgodna z prawdą. Jest to rola operatora AI. Na podstawie tych danych, AI w późniejszym działaniu formułuje swoje wnioski, przyjmując za pewnik zdobytą wiedzę. W związku z tym, nawet w sytuacji oczywistego dla człowieka mijania się z prawdą, będzie przekonana o swojej racji. Oczywiście istnieją systemy doszkalające się, jednak i one mają swoje wady.
- **Brak kreatywności**
AI potrafi generować treści (zarówno pisane, jak i obrazy), jednak nie posiada kreatywności, polegającej na twórczym i nowatorskim podejściu do rozwiązywanych problemów. Zdolność tworzenia opiera się na danych użytych do treningu.
- **Błędy przy przetwarzaniu obrazów**
Stosunkowo niewielkie błędy powstałe podczas interpretacji obrazów wejściowych, mogą wpłynąć znacznie na wynik. Przykładowo błędna interpretacja z obrazu znaku działania matematycznego (mnożenie i odejmowania), które na kiepskiej jakości obrazie będą podobne, skutkuje całkowicie błędnym rezultatem.

AI posiada więcej wad, takich jak brak empatii, nieumiejętność przenoszenia zdobytej wiedzy w jednym obszarze na inny, brak inicjatywy itd., jednak nie są one kluczowe w kontekście wspomaganie ucznia szkoły podstawowej.

Istnieje duże ryzyko, że uczeń w początkowym kontakcie z AI zachłynie się jej możliwościami, które na pierwszy rzut oka wydadzą się imponujące. Dodatkowo, nie posiadając jeszcze wiedzy, którą AI jest w stanie szybko i w łatwo przyswajalny sposób dostarczyć, może zacząć traktować AI jako

najważniejsze i nieomyłne źródło, jako „mentora”, nie poddając pod rozwagę sensowności i prawdziwości dostarczanych informacji.

Negatywne i pozytywne skutki wynikające z wykorzystania AI

Jak każda technologia tak i AI niesie ze sobą wady i zalety. W kontekście wykorzystania jej przez uczniów należy wspomnieć o następujących pozytywnych skutkach:

- **Efektywność w dostarczaniu informacji**
We wspomaganiu uczniów z zakresu wiedzy podstawowej AI jest w stanie dostarczyć informacji znacznie szybciej i lepszej jakości ze względu na dostosowanie ich do konkretnych problemów, zadań, wartości, niż na przykład najpopularniejsze dotychczas rozwiązanie – wyszukiwarki internetowe. AI jest w stanie wytłumaczyć zadanie matematyczne, podobnie jak zrobiłby to nauczyciel – operując na konkretnym przypadku, zadaniu czy problemie.
- **Dostępność**
AI jest dostępna 24/7; nie jest to nic nadzwyczajnego, jednak w nawiązaniu do punktu powyżej, gdy operuje na konkretnym zadaniu ucznia, ten może uzyskać pomoc w dowolnym momencie bez potrzeby czekania na lekcję z nauczycielem czy atencję rodzica.
- **Personalizacja**
AI potrafi dopasować poziom i trudność przekazywanych informacji do poziomu ucznia. Jeśli ten poprosi o dodatkowe wytłumaczenie, uzyska bardziej szczegółowe informacje do wątpliwego fragmentu.
- **Łatwość w uzyskaniu pomocy**
AI potrafi się komunikować w języku zrozumiałym dla człowieka, więc nie ma konieczności ze strony użytkownika-ucznia obsługiwania skomplikowanych interfejsów.

Natomiast negatywne skutki to przede wszystkim:

- **Zbytne poleganie na technologii**
Wygoda w otrzymywaniu informacji, jej dostępność, jak i wysoka jakość mogą powodować uzależnienie i rozleniwienie. Uczniowie mogą zatracić zdolność rozwiązywania problemów i samodzielnego myślenia.
- **Ograniczenie dogłębnego zrozumienia tematu**
Dostarczanie przez AI informacji i rozwiązań – krótkich, zwięzłych i treściwych – może powodować niewystarczające zgłębienie tematów przez ucznia. Może ograniczać potrzebę dochodzenia do własnych wniosków, zgłębienia innych metod rozwiązania problemu czy zawężonej interpretacji.
- **Ograniczenie rozwijania umiejętności miękkich**
Ogólnodostępność AI może powodować większe zbliżenie się do technologii, kosztem umiejętności miękkich, choćby takich jak praca w zespole, empatia, komunikacja międzyludzka.
- **Wykorzystanie AI celem nieuczciwego zawyżenia wyników**
Sztuczna inteligencja z powodzeniem jest w stanie rozwiązywać zadania czy testy, przez co istnieje spora pokusa na jej wykorzystanie w nieuczciwych celach, na przykład do podniesienia swoich ocen w szkole.

Zagrożenia dla ucznia wynikające z dostępności AI

Najprostsze w użytkowaniu systemy AI do skutecznej interakcji wymagają jako minimum podstawowych umiejętności pisania, czytania, obsługi komputera, umiejętności skorzystania z przeglądarki internetowej. Te umiejętności zyskują już niektórzy czwartoklasiści, a u szóstoklasistów zdecydowana większość byłaby w stanie skutecznie wykorzystać AI.

Aby skorzystać z AI, prócz umiejętności obsługi komputera, uczeń musi jeszcze posiadać

świadomość istnienia takich rozwiązań. O ile we wcześniejszych latach temat AI, pomimo że ciągle rozwijany, toczył się niejako w tle, o tyle obecnie poprzez udostępnianie użytkownikom kolejnych rozwiązań stał się mocno popularny, również dzięki zaskakującym możliwościom. Siłą rzeczy, z czasem, duża popularność przełoży się na świadomość uczniów.

AI z dużą skutecznością potrafi wykonywać prace domowe. Jest w stanie rozwiązać zadania matematyczne, napisać wypracowanie z języka polskiego czy języka angielskiego. Zadanie tematu do rozwiązania sprowadza się zaledwie do zrobienia zdjęcia telefonem i udostępnieniu w aplikacji w przeglądarce internetowej. Od strony ucznia to kilka ruchów palcem po ekranie smartfonu, by po kilkunastu sekundach otrzymać informację zwrotną w postaci rozwiązania, opowiadania czy streszczenia.

Uczeń, pracując nad zadaniem w domu, ma czas, pełną i nieograniczoną możliwość, aby zaprząć sztuczną inteligencję do jego rozwiązania, bez żadnej głębszej refleksji nad istotą problemu.

Podobnie sytuacja się ma przy sprawdzaniu wiedzy (sprawdziany, kartkówki). Tu również AI jest w stanie podołać w takim samym stopniu jak przy realizacji zadań domowych.

Przeprowadziłam testy możliwości ogólnodostępnej sztucznej inteligencji. Polegały one na sprawdzeniu, jak poradzi sobie z testami wiedzy z matematyki, ale przy minimum interakcji ze strony ucznia. Tak więc, analogicznie jak we wcześniej opisanym przykładzie, AI otrzymała zadania ze sprawdzianów z klasy szóstej w postaci zdjęć, a następnie oceniłam zwracane rezultaty według klucza oceny swoich uczniów.

Sztuczna inteligencja z tych sprawdzianów otrzymała średnio ocenę dostateczną, a rozwiązanie zadań zajęło łącznie kilka minut. Dość duża liczba błędów wynikała z błędnej interpretacji niektórych działań matematycznych wyodrębnionych z obrazów. Wskazanie AI informa-

cji o tych błędach, co zajęłoby kolejnych kilka minut, skutkowałoby skorygowaniem przez nią błędnych interpretacji oraz poprawieniem rozwiązań, podnosząc realnie ocenę maksymalnie o 1 stopień.

Postanowiłam również sprawdzić, jak AI poradzi sobie z egzaminem ósmoklasisty z matematyki według tej samej metodologii. AI otrzymała zadania o takim samym poziomie trudności i złożoności jak ostatni oficjalny egzamin.

W moim teście sztuczna inteligencja uzyskała 61%. Czy to dobry wynik? Biorąc pod uwagę dane statystyczne z 2023 roku, z rzeczywistych egzaminów, w których średnia z matematyki wyniosła 53%, AI poradziła sobie ponadprzeciętnie.

Hipotetyzując, że AI byłaby wykorzystana przy wszystkich sprawdzianach, uzyskując średnio ocenę dostateczną, jak i rozwiązując egzaminy ósmoklasisty, jest w stanie, bez żadnego dodatkowego przygotowania i doprecyzowywania zadań, uzyskać finalną liczbę punktów, którą można otrzymać podczas rekrutacji do szkoły średniej w przedziale 90–100.

Z czym nie poradziła sobie AI? Największe trudności, które zaobserwowałam, to wspomniane już błędy w rozpoznawaniu szczegółów zadań na obrazach. Błędne rozpisywanie działań metodami pisemnymi – AI, pomimo prób, nie potrafi rozpisac dzielenia pisemnego według naszych standardów. Ma też problemy z interpretacją bardziej złożonych zadań; mając na obrazku figurę przestrzenną z podanymi wymiarami wybranych krawędzi, AI nie mogła poprawnie przypisać danych długości do krawędzi, dokonać poprawnych obliczeń brakujących długości i tym samym dokonać sensownego rozwiązania zadania. Stosunkowo słabo poradziła sobie z geometrią; o ile jest w stanie dobrze podać opis konstrukcji figur, o tyle poprawny rysunek konstrukcji powstał tylko w przypadku trójkąta równobocznego; przy trudniejszych zadaniach obrazki prezentujące konstrukcje były błędne.

Pomimo dość dużej skuteczności, w przypadku testowania wiedzy uczniów AI nie znajduje szerszego zastosowania ze względu na fakt, iż w przeciwieństwie do zadań domowych testy wiedzy ucznia wykonuje się w obecności nauczyciela, co z oczywistych względów realnie uniemożliwia wspomaganie się technologią.

Chyba że w nauczaniu zdalnym: tutaj możliwości są znacznie większe. AI potrafi interpretować mowę na bieżąco, co umożliwia łatwe wykorzystanie na przykład podczas zdalnego odpytywania (będąc połączonym na wideokonferencji z nauczycielem, który to zadając pytania, może je dyktować jednocześnie AI, która po kilkunastu sekundach wygeneruje gotową odpowiedź do przeczytania przez ucznia). Oczywiście, wymaga to znacznie większej znajomości obsługi komputera i umiejętności konfiguracji, co zapewne będzie poza zasięgiem najmłodszych uczniów klasy szkoły podstawowej, ale dzieci starsze na pewno lepiej sobie z tym poradzą.

Dodatkowo, wszelkie sprawdziany przeprowadzane na platformach e-learningowych nie zabezpieczają w żaden sposób przed wykorzystaniem AI, dając szerokie pole do nadużyć i nieuczciwości.

Jak przeciwdziałać negatywnym konsekwencjom obecności AI w edukacji?

Zważywszy na to, że negatywne efekty, które dotyczą AI, są zbieżne z negatywnymi skutkami szeroko pojętej technologii, wkraczającej we wszystkie aspekty naszego życia – w tym w życie uczniów i ich codzienność – przeciwdziałanie im będzie analogiczne.

W pierwszej kolejności warto wskazać potrzebę edukacji uczniów odnośnie samej AI, jej wad i zalet, możliwości i ograniczeń, również zagrożeń. Należy mobilizować uczniów do samodzielnej, jak i grupowej pracy z wykorzystaniem własnych możliwości i kreatywności. Uczniowie

będą z zaangażowaniem zgłębiać zagadnienia, stawiając sobie za cel budowanie własnej inteligencji i zasobności w wiedzę, co z kolei doda im pewności siebie i wewnętrzną satysfakcję z rozwiązanych problemów czy właściwego rozumowania. Tak zmobilizowany uczeń podczas testów chętniej zweryfikuje swoją wiedzę, zamiast oszukiwać z wykorzystaniem AI.

Jak jeszcze przeciwdziałać zagrożeniom, jakie może nieść sztuczna inteligencja? Służą temu takie działania, jak:

- promowanie kształcenia umożliwiającego wykorzystanie zdobytej wiedzy podczas zajęć, przez zaangażowanie w praktyczne projekty i zadania, stawianie ucznia przed realnymi problemami do rozwiązania;
- zachęcanie do zadawania pytań;
- organizowanie zajęć w formie wspierającej interakcje między uczniami, budującej ich zdolność do komunikacji, umiejętność współpracowania, wypracowywanie własnej roli w grupie, w uogólnieniu – budującej umiejętności miękkie;
- dbanie o weryfikację wiedzy uczniów w obecności nauczyciela, z jednoczesnym nieprzekładaniem znaczenia zadań domowych nad aktywność ucznia na lekcji i osobistą weryfikację jego wiedzy.

Każda forma zajęć wzmagająca ciekawość uczniów zaowocuje w mniejszym lub większym stopniu zaangażowaniem.

Jak mądrze wykorzystać AI i jej zalety w edukacji?

AI daje szereg możliwości wykorzystania jej zalet. Jedną z pierwszych jest rola wirtualnego nauczyciela czy asystenta jako wsparcia do interpretacji bieżących problemów i wspomaganie ucznia na przykład podczas odrabiania zadań domowych. Granica między pozytywnym a negatywnym skutkiem działania takiego asystenta jest bardzo

cienka. W jednym przypadku uczeń może go wykorzystać do bezmyślnego przepisania zadania, a w pozytywnym dopyta, dlaczego rozwiązanie jest takie, a nie inne, lub poprosi o wytłumaczenie konkretnego problemu. Asystentowi uczeń bez skrępowań zadaje pytania, które mogą się wydawać banalne i których nie zadałby przed całą klasą. Podobnie pozytywne w zrozumieniu materiału może być zadawanie pytań przez osoby, które są introwertyczne, rzadko się zgłaszają lub obawiają publicznych wystąpień.

Wiąże się to również z dostosowaniem poziomu przekazywanej wiedzy do możliwości intelektualnych ucznia. AI jest w stanie dostosować poziom odpowiedzi pozwalający na zrozumienie i postawienie kolejnego kroku w nie do końca do tychczas zrozumianym temacie.

AI może nie tylko wspierać ucznia, ale również i nauczyciela. Jednym z zastosowań jest pomoc AI w tworzeniu kartkówki, sprawdzianów i materiałów edukacyjnych. Przykładowo komenda wydana AI: „Wygeneruj kartkówkę dla dwóch grup o zbliżonym poziomie trudności, zawierającą zadania dotyczące dodawania i odejmowania ułamków zwykłych oraz liczb mieszanych, rozszerzania ułamków do z góry założonego licznika lub mianownika, skracanie ułamków”, skutkuje wygenerowaniem gotowych do wydrukowania kartkówki, rozbitych na grupy, zawierających zadania zgodne z wytycznymi.

Rozwój AI a edukacja

Zważywszy na to, że sztuczna inteligencja staje się wszechobecna i jej wykorzystanie będzie w dalszym ciągu rosło, w pierwszej kolejności należałoby wprowadzić do szkoły nauczanie o samej AI – czym jest, jakie są jej wady i zalety, możliwości i ograniczenia – aby dać uczniom świadomość jej istnienia. Nie unikną oni wykorzystania AI – czy to świadomie, czy nie – w swoim dalszym życiu. Dotyczy to również nauczycieli – stąd konieczność

ich edukacji, uświadomienia o istnieniu, możliwościach i właściwościach AI.

Kolejny aspekt to położenie większego nacisku na proces nauki, a nie tylko na wyniki (te mogą być zaczerpnięte z AI). Równie ważne jest rozumienie koncepcji, umiejętność analizowania, krytycznego myślenia i rozwój umiejętności miękkich. Do zajęć należy wprowadzać jak najwięcej elementów, które mają na celu stymulowanie kreatywności uczniów, wykorzystanie ich własnego podejścia do rozwiązywania problemów.

Nie należy przeceniać znaczenia zadań domowych. Choć tutaj już od dawna istnieje pole do nadużyć przez niezaangażowanych w naukę uczniów – czy to z wykorzystaniem AI, czy zeszytu kolegi. Bezrefleksyjne przepisywanie zadań funkcjonuje od lat.

AI przeżywa właśnie swój dynamiczny rozwój i nic nie wskazuje na to, aby miało się to zmienić. Prognozy wskazują, że coraz więcej aspektów naszego życia będzie wspierane przez coraz to doskonalsze systemy AI. Również edukacja będzie ewoluować i adaptować się do środowiska, w którym funkcjonuje sztuczna inteligencja. Nie wydaje się, aby AI stanowiło zatrważającą rewolucję; jest raczej naturalnym, kolejnym krokiem pozwalającym na automatyzację, zwiększanie wydajności i personalizacji – nie tylko w edukacji.

Na pewno staniemy przed wyzwaniem natury etycznej w związku z AI, decydując, jak duży i w których dziedzinach naszego życia powinna mieć wpływ. Zapewne edukacja jest jednym z najważniejszych obszarów, gdzie taką granicę trzeba będzie wyznaczyć.

Marzena Janisz

Z wykształcenia i zamiłowania nauczycielka matematyki oraz informatyki w Szkole Podstawowej im. Jana Pawła II w Korzennej.

Trening elastycznego myślenia

Aneta Popławska-Susí

Kompetencje miękkie w edukacji szkolnej

„Człowiek jest zwierzęciem społecznym, a więc jego poczucie szczęścia i pełni zależy od umiejętności sprawnego kontaktowania się z innymi ludźmi. Ponadto cała cywilizacja opiera się na ludzkiej zdolności do współpracy z innymi i prowadzenia wspólnych działań. Ludzie są nam niezbędni do szczęścia i spełnienia, musimy też umieć z nimi współpracować, jeśli chcemy stanąć na wysokości swoich zadań, swoich upodobań” – słowa

psychologa Davida W. Johnsona trafnie określają interakcję człowieka z szeroko rozumianym środowiskiem. Mają bezpośredni związek z wprowadzonym w 1959 roku przez innego psychologa, Roberta White'a, pojęciem kompetencji społecznych, które rozwijamy przez całe życie. Są to umiejętności oraz zdolności do wykonywania określonych czynności, niezbędne do sprawnego funkcjonowania w bliższym i dalszym otoczeniu.

O kompetencjach twardych i miękkich

Świat ulegający nieustannym zmianom (między innymi w zakresie rynku pracy) sprawia, że szkoła nie może stać w miejscu – bez wątpienia system edukacji powinien uwzględniać w swoim funkcjonowaniu ową zmienność. Jako nauczycielka historii mogę – tak jak i do tej pory – wymagać od swoich uczniów znajomości dat czy pojęć, jednak w dzisiejszym świecie nie jest to wystarczające. Proces globalizacji wymaga od nas zarówno wiedzy, jak i licznych umiejętności. Szkoła zawsze była postrzegana jako instytucja, która ma przekazać wiedzę, jednak od niedawna myślenie to uległo zmianie – szkoła musi dodatkowo nauczyć młodych ludzi niezbędnych w dorosłym życiu kompetencji (umiejętności).

Pisząc o kompetencjach w szkole, warto zwrócić na ich podział na twarde i miękkie. Te pierwsze jesteśmy w stanie zmierzyć, czyli sprawdzić (za pomocą testu lub egzaminu), jaką dany uczeń posiada wiedzę merytoryczną z danego obszaru/przedmiotu. Mogą być to umiejętności techniczne (na przykład programowanie, tworzenie stron internetowych, czy projektowanie graficzne), lingwistyczne (bardzo przydatna znajomość języków obcych, która pozwala na komunikację z ludźmi żyjącymi w różnych kulturach), czy matematyczne (niezbędne w codziennym życiu). Jak uczniowie mogą je rozwijać? Oczywiście przydatne okazują się tu: podręczniki, artykuły, podcasty, ale również kursy czy warsztaty. Jednak, o czym często zapominamy, najważniejsze w tym procesie są: samodzielna praca, samorozwój i systematyczność. W raporcie opublikowanym przez Bloomberga, największą na świecie agencję prasową, możemy przeczytać, że szkoły i uczelnie koncentrują się jedynie na kompetencjach twardych, bagatelizując kompetencje miękkie – tak pożądane przez pracodawców, którzy uważają zresztą, iż kompetencje twarde są łatwiejsze do nauczenia wśród nowych pracowników.

Kształtowanie kompetencji miękkich na lekcjach

Natomiast kompetencje miękkie, związane z umiejętnościami emocjonalnymi, interpersonalnymi oraz społecznymi, mogą być zarówno cechami wrodzonymi, jak i nabytymi w procesie edukacji. Kompetencje miękkie dzielimy na umiejętności interpersonalne i osobiste. Te pierwsze są związane z relacjami z innymi ludźmi, natomiast drugie dotyczą skutecznego zarządzania sobą. Z bogatego wachlarza kompetencji miękkich przywołam te, które można rozwijać wśród uczniów na poszczególnych etapach edukacji szkolnej.

Od dłuższego czasu staram się wśród swoich uczniów kształtować:

- zdolności przywódcze (podejmowanie ważnych dla grupy decyzji, rozwiązywanie problemów, zarządzanie zespołem),
- umiejętność pracy zespołowej (traktowanie klasy jako zespołu, który gra do jednej bramki),
- umiejętność zarządzania czasem (planowanie i organizacja pracy),
- komunikatywność (uczniowie muszą się nauczyć ze sobą rozmawiać i przekazywać informacje w zrozumiałym sposób),
- kreatywność (myślenie poza schematem, znajdowanie rozwiązań innowacyjnych),
- asertywność,
- wysoką kulturę osobistą,
- umiejętność rozwiązywania konfliktów i wypracowywania kompromisów,
- logiczne myślenie,
- elastyczność (adaptacja do szeroko rozumianej zmienności),
- empatię (rozumienie emocji innych).

Uważam, że wczesne rozpoczęcie pracy z kompetencjami miękkimi pozwoli uczniom lepiej się odnaleźć w dynamicznie zmieniającym się świecie, pełnym różnorodności i pojawiających się nieprzewidywalnych globalnych zagrożeń. Jest to praca bardzo potrzebna, ale jednocześnie

nie wymagająca niezwyklej cierpliwości ze strony nauczyciela. Poniżej przybliżę kilka refleksji dotyczących wybranych kompetencji miękkich.

W przypadku komunikacji zadaniem szkoły jest nauka stawiania pytań, wysłuchiwanie oraz prowadzenia produktywnych rozmów z poszanowaniem rozmówcy. Oczywiście uczniowie mogą powiedzieć: „ale my potrafimy się komunikować poprzez komunikatory”. To właśnie dlatego, że komunikacja elektroniczna wypiera wśród młodego pokolenia komunikację werbalną, powinniśmy kłaść znacznie większy nacisk na kształtowanie kompetencji komunikowania się twarzą w twarz. Ta umiejętność w przyszłości może się okazać kluczową w staraniach o zdobycie wymarzonej pracy. Ćwicząc w szkole komunikację werbalną, nasi uczniowie będą rozwijać także zdolność empatii poprzez słuchanie oraz aktywne mówienie. Będą również przezwyciężać lęk przed wystąpieniami publicznymi.

Praca w zespole nie musi się kojarzyć jedynie z grą zespołową na boisku. Ta forma pracy jest z powodzeniem stosowana do realizacji różnorodnych wyzwań intelektualnych. W obu przypadkach mamy przecież *team* z kapitanem na czele, który przewodzi. Nauczyciele powinni jak najczęściej umożliwiać pracę w grupach/zespołach, bowiem uczniowie uczą się w ten sposób sztuki przywództwa, ale trenują także, jak się podporządkować czy udzielić informacji zwrotnej. Uczą się także dostrzegać perspektywę swoich rówieśników i konfrontować ją ze swoją. Współpraca prowadzi przecież do rozwijania umiejętności argumentacji, ale też uczy, jak ponosić odpowiedzialność za słowa. Stąd warto tworzyć grupy uczniów o różnych poglądach, aby mieli możliwość poznawania innych punktów widzenia. Umiejętność pracy zespołowej wymaga poznania mocnych stron własnych i innych, aby dążyć do jak najbardziej przemyślanego podziału ról.

Nie mniej ważna jest umiejętność rozwiązywania problemów, bowiem bez tego uczniowie nie

będą wykazywali się kreatywnością i pewnością siebie. Innymi słowy: nie będą wymyślali nowych rzeczy. Kształtowanie tej kompetencji powinno być treningiem elastycznego myślenia i podejmowania świadomych decyzji. Jak rozpocząć pracę z uczniami w tym kierunku? To proste – muszą zrozumieć, że nauka jest procesem, ewolucją; że w klasie jest miejsce na kwestionowanie prezentowanych przez nauczyciela treści oraz podawanie argumentów i uzasadnienia dla własnych przekonań. Rolą nauczyciela jest więc zadawanie autentycznych, dociekliwych i rozwijających pytań, a także zachęcanie uczniów do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi i prowadzenia badań. Kwestionowanie ich twierdzeń, naleganie, by przedstawiali stanowisko w oparciu o fakty – to również rola nauczyciela. W tym przypadku przydatna okazuje się dla nauczyciela taksonomia Blooma, która ujmuje sześć głównych procesów poznawczych – pamięć, rozumienie, stosowanie, analizowanie, ocenianie oraz tworzenie.

I jeszcze jedna, istotna moim zdaniem sprawa: szkoła powinna przygotowywać uczniów do stawiania czoła wyzwaniom, do rozwiązywania problemów, które są niekiedy bardzo złożone – zarówno w tym okresie ich życia, jak i w dorosłości. Rolą szkoły jest więc proponowanie nietrywialnych, ale jednocześnie osiągalnych i wykonalnych zadań, przy jednoczesnym podkreśleniu, że popełnianie błędów jest czymś naturalnym.

Poznawanie i kształtowanie umiejętności miękkich musi odbywać się dwutorowo – w szkole, ale również w domu rodzinnym. Stąd istnieje duża potrzeba uświadamiania rodziców, że to, jak będzie wyglądała przyszłość dziecka, w dużej mierze zależy od nich. Jak rodzina może kształtować owe umiejętności? Rozwiązań jest kilka – pełna akceptacja dziecka i jego zainteresowań, a także wspieranie go, pozwalanie na dokonywanie wyborów, zachęcanie do udziału w akcjach charytatywnych w szkole i poza nią, czy aktywnej pomocy koleżeńskiej.

Podsumowanie

Uczniowie powinni być kształceni w kierunku umiejętności społecznych (kompetencji miękkich), które są pożądane na rynku pracy, już na etapie szkoły podstawowej. Umiejętności te kształtowane są od najmłodszych lat w toku uspołecznienia – począwszy od rodziny, poprzez nauczycieli, a kończąc na relacjach rówieśniczych. Kompetencje twarde i miękkie, rozwijane w edukacji szkolnej, mają bez wątpienia wpływ na przyszłą karierę zawodową, więc warto, aby nauczyciele uświadomili to uczniom oraz ich rodzicom jak najszybciej.

Brak kompetencji miękkich może utrudnić naszym uczniom w przyszłości budowanie pozytywnych relacji z otoczeniem i komunikowanie się z nim, planowanie harmonogramu pracy czy efektywne zarządzanie zespołem. Połączenie tych dwóch ogniw – wiedzy specjalistycznej i kompetencji miękkich – znacznie zwiększy szansę na osiągnięcie sukcesu. Kompetencje miękkie będą w przyszłości wielokrotnie wykorzystywane przez uczniów w ich karierze zawodowej i nigdy się nie zdezaktualizują. Inaczej jest z kompetencjami twardymi, które owszem są ważne, ale można je nabyć w trakcie pracy zawodowej na każdym jej etapie. Natomiast jeżeli młody człowiek nie będzie umiał przekonać pracodawcy do swojej osoby jako fachowca w pracy zespołowej, zdecydowanie przegra z osobą z lepiej wykształconymi umiejętnościami miękkimi.

Jednym ze sposobów na połączenie kompetencji twardych i miękkich kształtowanych wśród uczniów okazują się rady młodzieżowe, działające przy kilku polskich muzeach (na przykład w Muzeum im. Józefa Piłsudskiego w Sulejówku, Muzeum Historii Polski). Chętni uczniowie oczywiście zgłębiają podczas spotkań wiedzę historyczną (kompetencje twarde), ale przede wszystkim doświadczają możliwości współpracy, uczą się doradztwa, elastyczności, kształtują kulturę osobistą (kompetencje miękkie). Młodzi ludzie mają możliwość zgłaszania

wniosek oraz opinii dotyczących bieżącej działalności danego muzeum, uczestniczą w projektach i programach realizowanych przez instytucje kultury, promują udział młodych w życiu publicznym. Cele tej akcji są według mnie istotne, ponieważ kształtują nowe i świadome pokolenie odbiorców kultury, angażują uczniów w życie publiczne, a dodatkowo kształtują kompetencje miękkie.

W Szczecinie takiej rady młodzieżowej jeszcze nie ma – ku mojemu zmartwieniu. Jednak wierzę, że mój pomysł powołania dziecięco-młodzieżowej rady (wspomniane wyżej rady przewidują również udział młodzieży szkół ponadpodstawowych), które włączą dzieci począwszy od klasy 5 szkoły podstawowej, ziści się przy Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdnia Sztuki w Szczecinie.

Bibliografia

- Aronson E.: *Człowiek istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 2001 (I wyd. polskie 1978).
Johnson W.D.: *Podaj dłoń*, przeł. B. Czarnecka, Warszawa 1992.
Kania I.: *Jak towarzyszyć uczniom w rozwoju społeczno-zawodowym?*, Delfin Warszawa 2010.

Od redakcji: więcej o współpracy między SP 18 a MTiK można przeczytać w tym numerze w artykule Przemysława Kuryły *Wiedza i zaangażowanie*.

Aneta Popławska-Suś

Doktor nauk humanistycznych, antropolożka, historyczka, muzealnica. Nauczycielka historii, informatyki i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 18 im. gen. Józefa Bema w Szczecinie. Członkini zespołu doradczo-konsultacyjnego Klubu Nauczycieli Historii przy Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku. Pomysłodawczyni i koordynatorka programu dla nauczycieli – ambasador/ambasadorka w MTiK w Szczecinie.

Laboratoria Przyszłości

Krzysztof Jaworski

Laboratoria Przyszłości w świetle doświadczeń Cyfrowej Szkoły

Wyobraź sobie, że posiadasz budżet sięgający miliarda złotych. Możesz go przeznaczyć na realizację systemowego programu skierowanego do szkół podstawowych. Jak wykorzystał(a)byś te środki? Mnie, poza licznymi pomysłami, do głowy przychodzą od razu następujące pytania: w jaki sposób się do tego zadania przygotować? Jakie procesy wspierające oraz ewaluacyjne

powinny temu przedsięwzięciu towarzyszyć? Gdzie szukać podpowiedzi? Do jakich doświadczeń warto sięgnąć, aby projekt ominął potencjalne przeszkody i przyniósł realną edukacyjną wartość? To tylko kilka najważniejszych zagadnień, jakie trzeba przy zainwestowaniu takiej kwoty rozważyć w perspektywie rozwoju współczesnej edukacji i publicznego szkolnictwa.

Niespotykana skala inwestycji

Zgodnie z dostępnym na stronie gov.pl harmonogramem, we wrześniu 2021 roku rozpoczęły się oficjalne prace nad Laboratoriami Przyszłości. Jest to „(...) największy program edukacyjno-technologiczny skierowany do szkół podstawowych oraz ogólnokształcących szkół artystycznych. Jego celem jest budowanie kompetencji kreatywnych i technicznych wśród uczniów. W ramach Programu szkoły otrzymają od państwa wsparcie finansowe na zakup wyposażenia technicznego niezbędnego do rozwoju umiejętności praktycznych wśród dzieci i młodzieży”¹. Z pewnością Laboratoria Przyszłości to program obejmujący zakupy urządzeń i pomocy dydaktycznych dla szkół podstawowych o niespotykanym do tej pory zasięgu. Środki przeznaczone na jego realizację przekraczają miliard złotych². Daje to w przybliżeniu kwotę 300 złotych na każdego ucznia.

W ramach projektu od 1 września 2022 roku do szkół podstawowych została dostarczona pierwsza tura zamówień, wśród których obowiązkowo musiały się znaleźć takie elementy wyposażenia, jak: drukarka 3D, zestaw do realizacji nagrań audio-wideo, zestaw mechatroniczny, stacja lutownicza. Dodatkowo, w ramach dostępnych środków, placówki mogły decydować o zakupie pomocy z katalogu podzielonego na kategorie: wyposażenie stanowisk, narzędzia, robotyka, AGD, materiały eksploatacyjne, pomoce projektowe, BHP³. Od pojawienia się w szkołach pierwszych pomocy upłynął już ponad rok – to dobry moment, aby przyjrzeć się bliżej etapom oraz sposobom realizacji programu.

Rekomendacje Cyfrowej Szkoły a problemy Laboratoriów Przyszłości

Pomimo że Laboratoria Przyszłości to pierwszy projekt z tak olbrzymim budżetem, nie jest jedy-

nym w obszarze doposażenia szkół i szeroko rozumianych cyfrowych technologii. Wśród wielu ogólnopolskich programów warto przypomnieć rządowy projekt Cyfrowa Szkoła, realizowany w latach 2012–2013.

Odwołuję się do niego, ponieważ został zakończony procesem badawczym, którego efekt stanowi raport Instytutu Badań Edukacyjnych *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”*⁴. Jego wartością są rekomendacje, które wskazują obszary, na które należy zwrócić szczególną uwagę w projektach dotyczących tej tematyki. Jednocześnie będę mógł je zestawić z raportem *Laboratoria Przyszłości z perspektywy szkoły*⁵, przygotowanym przez Fundację edTech Poland.

Dobre rozwiązania potrzebują czasu

Zacznijmy od planowania czasu dla szkół i organów prowadzących na przygotowanie i decyzje dotyczące wyboru określonych urządzeń. Biorąc pod uwagę wytyczne dotyczące pakietu wyposażenia podstawowego, wiemy że szkoły mogły wybierać z szerokiego wachlarza ofert. Dobór przydatnych urządzeń dla konkretnej placówki wymagał czasu oraz profesjonalnego i merytorycznego wsparcia.

Z badań Fundacji edTech Poland jednoznacznie wynika, że w harmonogramie projektu nie zostało to wzięte pod uwagę. W raporcie na temat Cyfrowej Szkoły już w pierwszej rekomendacji dla instytucji opracowującej przyszły program czytamy: „Należałoby również rozważyć przeznaczenie dłuższego czasu na aplikowanie przez szkoły do programu”⁶. Wynika z tego że podczas projektowania i przygotowywania programu nie uwzględniono tej trudności. Pamiętajmy jednak, że skala Cyfrowej Szkoły była nieporównywalnie mniejsza.

Możemy spekulować, co by było, gdyby z miliarda złotych, przeznaczonych na sprzęt w ramach Laboratoriów Przyszłości, przynajmniej ćwierć miliona przeznaczono na gratyfikację finansową nauczycieli liderów. Dzisiejszy obraz programu w statystycznej polskiej szkole według mnie byłby zupełnie inny. Liczba sprzętu dostarczonego do szkół wciąż byłaby znacząca, przy jednoczesnym zdecydowanie lepszym wsparciu jego wdrożenia.

Wsparcie szkoleniowe

Kolejny element, który jest spójny dla obu programów, dotyczy szkoleń dla nauczycieli. Z raportu IBE wynika, że 71% dyrektorów zadeklarowało, iż głównym ograniczeniem w wykorzystaniu sprzętu zakupionego w ramach projektu była zbyt mała liczba szkoleń dla nauczycieli⁷. Nie jest zaskoczeniem, kiedy w raporcie o Laboratoriach Przyszłości znajdujemy informację, że 47% nauczycieli umie korzystać z niektórych urządzeń, a tylko 50% badanych przeszło szkolenia w zakresie ich wykorzystania⁸.

W przypadku większości projektów edukacyjnych o różnym zasięgu jednym z komponentów

całego planu jest doskonalenie nauczycieli. Nawet najnowsze technologie dostarczone do szkoły nie „uniosą” bowiem tego, co w edukacji najważniejsze. Szkoda, że ponownie o tym zapomniano. Większość szkoleń realizowanych w ramach Laboratoriów Przyszłości to szkolenia techniczne, prowadzone przez sprzedawców urządzeń. Dodatkowo powstały inicjatywy oddolne grup nauczycielskich i organizacji pozarządowych, które starały się odpowiadać na zaistniałe potrzeby. Jak się okazuje – przy takim olbrzymim systemowym projekcie to zdecydowanie za mało.

Koordynatorzy

W obu projektach ważną rolę pełnili koordynatorzy. To nauczyciele, którzy są liderami wspierającymi placówkę we wdrażaniu zakupionych pomocy dydaktycznych. Wśród rekomendacji po Cyfrowej Szkole znajdujemy zapisy dotyczące potrzeby gratyfikacji pracy oraz pokrywania kosztów koordynacji realizacji programu w szkole ze środków projektowych. Niestety, w Laboratoriach Przyszłości również nie przewidziano tego typu rozwiązania.

Wyobraźmy sobie nauczyciela, najczęściej informatyki, od którego oczekuje się – z racji nauczanego przedmiotu – rozpakowania, zainstalowania i wdrożenia do pracy bardzo dużego zestawu pomocy dydaktycznych. Każdy, kto uruchamia i administrował urządzenia dla celów innych niż prywatne, wie, ile nakładu pracy wymaga utrzymanie ich sprawnego działania. Dodatkowo koordynowanie pracy innych zespołów, wspieranie wdrażania nowych rozwiązań technologicznych i – co najważniejsze – wartościowych rozwiązań metodycznych to konkretne, wymagające zadania.

Co ciekawe, w ogólnopolskim projekcie Centrum Mistrzostwa Informatycznego⁹, zrealizowanym w latach 2018–2023, z dużym powodzeniem wprowadzono system grantowy dla

nauczycieli podejmujących się doskonalenia swoich kompetencji i prowadzenia zajęć z programowania i edukacji cyfrowej. Budżet projektu wynosił ponad 50 milionów złotych. Jego rezultaty przyniosły wymierne korzyści właśnie dlatego, że praca nauczycieli została w nim należycie doceniona.

Możemy spekulować, co by było, gdyby z miliarda złotych, przeznaczonych na sprzęt w ramach Laboratoriów Przyszłości, przynajmniej ćwierć miliona przeznaczono na gratyfikację finansową nauczycieli liderów. Dzisiejszy obraz programu w statystycznej polskiej szkole byłby zupełnie inny. Liczba sprzętu dostarczonego do szkół wciąż byłaby znacząca, przy jednoczesnym zdecydowanie lepszym wsparciu jego wdrożenia. Obecnie, trzeba mieć tego świadomość, w niektórych szkołach sprzęt nie jest wykorzystywany zgodnie z możliwościami, jakie mógłby wносить w proces kształcenia.

Bardzo dużo pytań

Obserwując realizację programu Laboratoria Przyszłości, odnoszę wrażenie, że dotychczas popełniono wszystkie błędy, które wystąpiły podczas realizacji pilotażowego projektu Cyfrowa Szkoła. Niestety, ich konsekwencje są o wiele większe, ze względu na unikalną dotąd skalę finansową przedsięwzięcia.

Ponieważ projekt będzie kontynuowany przez kolejne lata, istnieje nadzieja, że zostaną wyciągnięte odpowiednie wnioski, skutkujące wprowadzeniem koniecznych zmian.

Chciałbym zastrzec, że artykuł nie wyczerpuje obszarów, które można poruszyć w kontekście omawianego programu, na przykład dotyczących projektów towarzyszących, takich jak Mobilne Laboratoria Przyszłości, Liga Robotów, czy materiałów dydaktycznych opracowanych z myślą o realizacji celów programu. Otwarte pozostają także pytania o listę urzędzeń, które znalazły się

w wyposażeniu obowiązkowym i dodatkowym oraz ich celowości. Pytań w tym obszarze można zadać o wiele więcej; nam pozostaje wrócić do pierwszego zadanego w tym artykule: czy mając do wydania miliard na edukację, można sobie pozwolić na planowanie budżetu bez skorzystania z wcześniejszych doświadczeń na tym polu?

Przypisy

- 1 Laboratoria Przyszłości, zakładka: „O programie”, gov.pl, data dostępu: 18.09.2023.
- 2 Laboratoria Przyszłości – największe w historii wsparcie dla wszystkich szkół podstawowych w Polsce!, gov.pl, data dostępu: 18.09.2023.
- 3 Laboratoria Przyszłości, zakładka: „Katalog wyposażenia”, gov.pl, data dostępu: 26.09.2023.
- 4 A. Białek i in., *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”*, Warszawa 2013.
- 5 E. Machnaczy i in., *Raport z badania pilotażowego. Laboratoria Przyszłości z perspektywy szkoły*, źródło: edtechpoland.pl, data dostępu: 26.09.2023.
- 6 A. Białek i in., *Ewaluacja ex-post rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Cyfrowa szkoła”*, op. cit., s. 116.
- 7 Ibidem.
- 8 E. Machnaczy i in., *Raport z badania pilotażowego. Laboratoria Przyszłości z perspektywy szkoły*, op. cit., s. 5.
- 9 Projekt „Centrum Mistrzostwa Informatycznego”, cmi.edu.pl, data dostępu: 26.09.2023.

Krzysztof Jaworski

Nauczyciel konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych kadry zarządzającej i nauczycieli w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Absolwent programu Future Classroom Lab realizowanego przez European Schoolnet w Brukseli. Uczestnik międzynarodowych konferencji Scratcha w Budapeszcie (EPAM) i USA (MIT, Boston).

Świat jest książką

Justyna Krakowiak-Misiuna

Sprawozdanie z realizacji projektu Erasmus+ „Rozwój wiedzy i samego siebie ponad granicami” w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie

Nauczyciele naszej placówki przynoszą każdego dnia dzieciom i młodzieży przebywającym na leczeniu w szczecińskich szpitalach oraz klinikach uśmiech i szkolną codzienność. Nie trzeba nikogo przekonywać, że praca z uczniem chorym stanowi dla pedagogów szczególne wyzwanie i może powodować dodatkowe obciążenie. Niewątpliwie konieczne są wyjątkowe predyspozycje do bycia nauczycielem w miejscu, które niesie nadzieję na wyzdrowienie, ale równocześnie kojarzy się z wieloma trudnymi doświadczeniami.

Skąd swoją siłę czerpią nauczyciele Zespołu Szkół Szpitalnych? Co pomaga uniknąć wypalenia zawodowego, frustracji czy smutku? Sposobów jest oczywiście wiele i każdy pracownik naszej

szkoły ma swój własny. Wśród nich jest także inicjowanie wspólnych działań i projektów. Z tej potrzeby zrodził się, realizowany od października 2022 roku, projekt na rzecz mobilności uczniów i kadry w sektorze edukacji szkolnej Erasmus+ „Rozwój wiedzy i samego siebie ponad granicami”, w którym uczestniczy dwunastu nauczycieli naszej szkoły. Każdy uczestnik w czasie minionych wakacji wziął udział w wyjeździe szkoleniowym do jednego z krajów europejskich, gdzie uczestniczył w kursie językowym, metodycznym lub związanym z nowymi technologiami oraz technikami mindfulness. Czas spędzony na wspólnej nauce z nauczycielami z innych krajów, wymiana doświadczeń oraz możliwość bezpośredniego

poznania kultury i tradycji, między innymi, Grecji, Hiszpanii, Cypru, Malty czy Włoch zaowocowały rozwojem kompetencji językowych, metodycznych oraz sprzyjały rozwojowi osobistemu. Partycypacja w projekcie niewątpliwie stanowiła wzmocnienie i dodatkową oręż w zmaganiu się z codziennymi trudnościami. Dostarczyła również inspiracji do podejmowania ciekawych działań, które obecnie realizowane są wspólnie z uczniami przebywającymi w szpitalu. Dzięki zdobytym doświadczeniom nauczyciele mogą dawać swoim uczniom jeszcze więcej zachęty: rozbudzać ciekawość świata, zainteresowania podróżnicze, a także unaoczniać, jak przydatna jest znajomość języka angielskiego.

Jednym z najistotniejszych celów realizowanego projektu jest podniesienie jakości kształcenia. Nauczyciele rozwijają kompetencje językowe oraz swój warsztat pracy, używając nowych, inspirujących metod i technik przekazywania wiedzy. Kolejnym ważnym aspektem podejmowanych działań jest doskonalenie umiejętności arteterapeutycznych i włączanie elementów arteterapii do codziennej pracy. Udział w projekcie zmotywował nas do stosowania na szerszą skalę nowoczesnych technologii w nauczaniu oraz rozwijania u uczniów umiejętności pracy w zespole, współpracy, strategicznego, kreatywnego i krytycznego myślenia poprzez wykorzystywanie różnorodnych gier dydaktycznych.

Uczestnicy projektu dzielą się swoimi doświadczeniami, nie tylko prowadząc zajęcia z hospitalizowanymi uczniami, ale także prezentując materiały wizualne w przestrzeni szpitalnej. W szkole odbywają się zajęcia dwujęzyczne z biologii, informatyki, chemii, geografii, matematyki, przyrody, edukacji wczesnoszkolnej, muzyki czy wychowania fizycznego. Uczniowie biorą udział w cyklu zajęć mindfulness, które mają szczególne znaczenie, ponieważ pomagają zmagać się z problemami wynikającymi nie tylko z pobytu w szpitalu, ale występującymi w codziennym życiu. Dzia-

łania te mają na celu przede wszystkim wspieranie uczniów w radzeniu sobie z napięciem, stresem i negatywnymi emocjami, z jakimi borykają się nasi podopieczni.

Realizacja projektu Erasmus+ w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie to bez wątpienia źródło dodatkowej energii i motywacji do pracy dla nauczycieli w nim uczestniczących, a także ważny element procesu podnoszenia jakości pracy szkoły w wielu obszarach. Nawiązane kontakty z nauczycielami z wielu europejskich szkół owocują także efektywną współpracą na platformie eTwinning.

Dzięki podjętym w ramach projektu działaniom uczniowie przebywający w szpitalu rozwijają wiele umiejętności niezbędnych w przyszłości, pozwalających na bezpieczne i świadome poruszanie się w świecie nowych technologii, a także zyskują możliwość odkrycia w sobie żyłki podróżniczej.

My zaś – jako nauczyciele, ale i osoby prywatne – przekonujemy się dzięki niemu, że słowa wypowiedziane przez świętego Augustyna: „Świat jest książką, a ci, którzy nie podróżują, czytają tylko jedną stronę” są nadal niezwykle aktualne. Bez wątpienia chcemy przeczytać kolejnych wiele stron tej książki, a następnie poprzez własny przykład zachęcać do tego samego naszych uczniów, kształtując w nich otwartość na innych, wrażliwość na ich potrzeby, tolerancję oraz umiejętności pokonywania rozmaitych wyzwań, przed którymi staną w przyszłości.

Justyna Krakowiak-Misiuna

Dyrektorka Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie.



**Współfinansowane przez
Unię Europejską**

W stronę teraźniejszości

Dominika Fałek

Jaki związek ma trenowanie uważności z problematyką „szkoły bez ocen”?

Oceny w szkole – wyrażane cyframi, literami bądź procentami – to szybki, skuteczny sposób określenia poziomu sprawdzanej wiedzy i umiejętności ucznia. Czy aby na pewno? Owszem, otrzymana przez ucznia ocena to odzwierciedlenie poprawności odpowiedzi ustnej bądź treści napisanej kartkówki czy pracy klasowej, nie bierze ona jednak pod uwagę możliwości, ograniczeń, zasobów środowiskowych czy finansowych, stanu

zdrowia oraz wielu innych czynników, takich jak samopoczucie lub nastrój ucznia w danym dniu. Taki system oceniania jest szybki, lecz czy jest etyczny? W mojej opinii nie, gdyż krzywdzi – zarówno uczniów słabych, uzdolnionych, jak i „średniaków”. System ten nie ma przełożenia na życie w rzeczywistym świecie, a przecież celem nauki w szkole powinno być właśnie przygotowanie do radzenia sobie w życiu w realnym świecie.

Ocena = informacja?

W jaki sposób więc uzyskać informacje na temat tego: czy, ile i jaką wiedzę zgromadzili uczniowie, jakie doświadczenia zdobyli w procesie edukacji? Z pomocą przychodzi nam tu ocenianie opisowe. Lecz czy ten system jest bez skazy, czy wyczerpująco informuje o wiedzy i umiejętnościach zdobytych przez uczniów? Czy po uzyskaniu informacji o trudnościach, brakach, jest opracowywany program naprawczy lub wspomagający indywidualne potrzeby naszych podopiecznych? Ocenianie opisowe bardzo dobrze znane jest nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Jednak system ten jest niespójny. W większości szkół uczniowie na tym etapie edukacji uczą się obowiązkowo języków obcych, a dodatkowo także religii – a nauczyciele tych przedmiotów zazwyczaj stawiają tradycyjne oceny.

Jedną z koncepcji sprzyjających uczniom jest ocenianie kształtujące. W swoich założeniach działa ono na rzecz ucznia, służy partnerstwu edukacyjnemu, między innymi dzięki istotnej roli informacji zwrotnej udzielanej przez nauczyciela i jego większej uważności. W rezultacie w uczniach wzrasta świadomość własnych kompetencji, motywacja do podejmowania kolejnych wyzwań edukacyjnych. Model ten jednak nieczęsto wykorzystywany jest całościowo.

Potrzebują uważności

Biurokratyzacja edukacji, w której sporo miejsca zajmuje proces oceniania, przysłańca uważność nauczycieli. Jest pułapką i zagraża dobremu funkcjonowaniu, planowaniu edukacji, zachowaniu spójności. Zamiast na nauczaniu, nauczyciele skupiają się na wystawianiu ocen, tworzeniu procedur oceniania, drukowaniu kart pracy, tworzeniu arkuszy sprawdzianów. Czynności te trwają zdecydowanie za długo, obciążają nauczycieli, powodują wypalenie zawodowe. Uczniowie zaś potrzebują uważnego nauczyciela – przywódcy, nie zaś biu-

rokraty. Daniel Goleman w książce *Inteligencja emocjonalna w praktyce* pisał: „O dojrzałości przywódcy świadczy zdolność do powściągnięcia nienasyconej żądzy władzy”. W trakcie obserwacji zajęć zauważam, jak nauczyciele z góry traktują swoich uczniów, działają pod presją „rozliczania się”, pochłonięci realizacją programu zgodnie z podstawą programową, rozdawaniem i sprawdzaniem kart pracy, wpisywaniem tematu oraz, co bardzo ważne, wystawianiem i wpisywaniem ocen do dziennika.

Uważność nauczycielska powinna w całości być kierowana „ku uczniom”, skupiona na nauczaniu. Oznacza to „bycie” dla uczniów, dobrą komunikację, zwracanie uwagi na tempo ich pracy, prowadzenie dyskusji, wnikliwe słuchanie ich wypowiedzi, zachęcanie do prezentacji swoich talentów, zainteresowań, pasji. To prowadzenie zajęć w taki sposób, by móc poznawać uczniów, ich potencjał oraz trudności, z jakimi się mierzą. To wreszcie bycie dojrzałym „partnerem edukacyjnym”.

Uważność oraz partnerstwo to istota relacji we współczesnej edukacji. Gdy posiadziemy umiejętność bycia na tyle uważnym, by w przyjazny i bezstresowy sposób uzyskiwać informacje o wiedzy i umiejętnościach naszych uczniów, oceny nie będą nam potrzebne.

Dominika Fałek

Absolwentka Akademii Nauk Stosowanych CB: pedagogiki specjalnej w zakresie edukacji, rewalidacji i wspomagania osób z autyzmem i zespołem Aspergera; pedagogiki szkolnej z diagnozą i terapią pedagogiczną; pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej z diagnozą i wsparciem dziecka z dysfunkcjami mowy oraz doradztwa zawodowego i rozwoju kariery. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów TSR. Certyfikowany Trener Umiejętności Społecznych TUS SST, Terapeuta Zajęciowy, Terapeuta Ręki, Terapeuta Biofeedback EEG oraz analizy QEEG. Pedagog specjalny, terapeuta pedagogiczny, lider pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Technikum Kreatywnym w Szczecinie oraz nauczyciel w Centrum Edukacyjnym Omnibus.

Miała poglądy łagodnego olbrzyma

Zofia Fenrych

Aniela Szycówna – biografia pedagogiczna mniej znana

Do tej pory w ramach rubryki „Pedagogiczne herstorie” zaprezentowane zostały dwie rozpoznawalne postaci polskiej pedagogiki – Maria Grzegorzewska i Helena Radlińska. Ich biografie są często badane i analizowane; pozostało po nich zarówno dużo wspomnień, jak i ich własnych dzieł i opracowań. Trzecią postacią była Roza Simchowicz – o niej informacji jest znacznie mniej. Z okruchów udaje się jednak utkać historię, dla której pretekstem jest życiorys bohaterki. Dużo tu przypuszczeń i prawdopodobieństw. Ale tym samym jest to ciekawsze wyzwanie intelektualne.

W tym odcinku mamy do czynienia z jeszcze inną sytuacją. Aniela Szycówna miała silną pozycję w środowisku naukowym z początku XX wieku. Jest wymieniana często w towarzystwie takich postaci, jak: Jan Władysław Dawid, Stefania Sempołowska, Henryk Rowid, Józefa Joteyko oraz wspomniane Radlińska i Grzegorzewska. Była w czołówce pedagogów i psychologów przełomu XIX i XX wieku, pozostało po niej wiele pism, artykułów i książek – w dużej mierze dostępnych współcześnie w bibliotekach cyfrowych.

Słabe zdrowie Anieli

O Szcycównie wiemy jednak bardzo niewiele, bowiem w spuściźnie po niej trudno znaleźć wątki biograficzne. Wyjątkiem jest kilka zachowanych listów jej ojca, ale te dotyczą jedynie jej dzieciństwa i młodości, oraz fragmenty korespondencji z Kazimierzem Twardowskim, profesorem filozofii i pedagogiem. Brakuje wspomnień, relacji, autobiograficznych i biograficznych notatek. Pojawia się więc pytanie: czy możemy poznać człowieka jedynie w oparciu o jego dzieła?

Zacznijmy od podstawowych faktów. Aniela Szcycówna urodziła się 31 lipca 1869 roku, zmarła 4 lutego 1921 roku. Jej ojciec, Joachim Szcyc, był działaczem niepodległościowym, nauczycielem i pisarzem. Uczestniczył w Wiośnie Ludów na Węgrzech oraz ruchu niepodległościowym poprzedzającym powstanie styczniowe (być może również w samym powstaniu). W wyniku swojego zaangażowania dwukrotnie został zesłany w głąb Rosji (w tym na Syberię). Po powrocie w 1867 roku ożenił się z Zofią Milkuszczyk, z którą miał czwórkę dzieci – Anielę, Leonardę (zwaną w rodzinie „Dziunią”, nauczycielkę muzyki), Jana (nauczyciela przedmiotów związanych z handlem oraz wizytatora szkół zawodowych) oraz Marię, która zmarła w dzieciństwie¹. Z relacji ojca – a konkretnie z jego listów do żony i siostry – wiemy najwięcej o samej Anieli, o jej charakterze i osobowości. Informacje te dotyczą co prawda dzieciństwa i młodości, ale być może są istotne także w kontekście dalszej biografii.

Z listów ojca można dowiedzieć się o niezwykle słabym zdrowiu Anieli – w zasadzie od urodzenia. Miała problemy z kręgosłupem (prawdopodobnie był on skrzywiony – na tyle mocno, że ojciec określał ją „kaleką”²), często męczyły ją infekcje objawiające się kaszlem, które przeradzały się w koklusz lub zapalenie płuc, podatna była także na choroby zakaźne – chorowała między innymi na odrę. Prawdopodobnie miała także

anemię. Ojciec próbował temu zaradzić; kazał córce „gimnastykować się” – choć nie wiadomo, na ile konsultował się w tej kwestii z lekarzem. Niekiedy wspominał o świeżym powietrzu, a także o konieczności wyjazdu „do wód”, czyli sanatorium lub uzdrowiska, na które niestety z reguły nie było go stać.

„Uczeń powinien być nauką zajęty”

W 1875 roku, gdy miała sześć lat, rozpoczęła naukę w pensji Heleny Budzińskiej. To ważny moment w życiu Szcycówny, ale również dobry pretekst, by wspomnieć o wielkiej roli pensji dla dziewcząt. Sama Budzińska była wychowanką pensji Laury Guérin, właścicielki i przełożonej jednej z bardziej znanych pensji warszawskich, która wyedukowała trzy pokolenia kobiet – artystek, działaczek społecznych, nauczycielek³. Pensja Heleny Budzińskiej funkcjonowała w latach 1863–1886. Jej przełożoną cechowała głęboka wiedza, szerokie zainteresowania odkryciami naukowymi i literaturą. Jej celem było wpojenie wychowankom chęci pogłębiania wiedzy⁴. Do jej pensji uczęszczały między innymi: Kazimiera Bujwidowa, Bronisława Dłuska z domu Skłodowska (starsza siostra Marii) oraz bratanica przełożonej, lekarka Justyna Budzińska-Tylicka. Jedną z uczennic pensji wspominała swoją nauczycielkę następująco: „W ciągu tych lat 23 na stanowisku przełożonej (...) była żywą ilustracją do słów Trentowskiego: »Uczeń powinien być nauką zajęty, nauczyciel zaś przejęty«. (...) widywałyśmy przełożoną w różnych chwilach i okolicznościach, lecz nie widziałyśmy jej nigdy próżnującej lub własnym oddanej przyjemnościom, widywałyśmy ją często zagłębioną w książkach i słownikach, nieustającą nigdy w pracy nad własnym kształceniem (...) Jako nauczycielka grzeszyła niekiedy ś.p. Budzińska przeciw systematyczności, ale miała tę cenną zaletę, że wysuwała na pierwszy plan pojęcie łączności wszystkich nauk tak, że niejednym wyrazem, zwrotom mowy, a tem

więcej treść czytania lub tłumaczenia dawały sposobność do przypomnienia jakiegoś faktu z geografii, z historii, albo do porównania z podobnymi formami innych języków, poza lekcją rozmawiała często z nami, budząc zainteresowanie do kwestii ogólniejszych, a zarazem wskazując, że nie wszystka wiedza mieści się w podręcznikach szkolnych (...)⁵. To ważny przykład dla młodziutkiej Anieli.

Początki jednak nie były łatwe. Z listów ojca Szycówny dowiadujemy się, że „nie można było oprzeć się gorącemu jej życzeniu nauki, do której z gorącą jakąś namiętnością się garnie”⁶. Natomiast w przedmiotach artystycznych – jak muzyka, rysunki, kaligrafia – nie wykazywała talentów. Wiele wskazuje, że problemem przy rysunkach była krótkowzroczność Anieli, ale co do muzyki najprawdopodobniej po prostu nie miała ochoty (tak stwierdził jej ojciec). Jest też określana tak: „nieporządna, roztrzepana, gubi książki, drze bezlitośnie zeszyty”. Dochodzi nawet do jakiegoś konfliktu z przełożoną, która podała jej podręcznik do języka francuskiego, jako że był już zbyt zniszczony. Aniela bardzo to przeżyła, „dąsa się”, jak określił to jej ojciec, a przez jego interwencję w szkole przełożona „jej zarzuciła, że wynosi »plotki ze szkoły« i zmniejszyła jej stopień z francuskiego do trójki, »czym w najdotkliwszą uderzyła ją stronę«⁷.

Relacje z nauczycielami i większość ocen stopniowo ulegały poprawie. Szycówna dostawała kolejne nagrody, dużo czytała (ojciec musiał jej tego zabraniać, by spędzała więcej czasu na świeżym powietrzu i gimnastyce). Rokrocznie miała jednak problem z przejściem do kolejnej klasy. Powodem było jej zdrowie. Była drobna, słaba fizycznie, często chorowała. Pamiętajmy jednak, że przechodzenie z klasy do klasy nie było wówczas takie oczywiste, a pozostanie „na drugi rok” niekoniecznie oznaczało karę. Brano bowiem pod uwagę nie tylko zdolności czy przygotowanie, ale również dojrzałość. Szycówna rozpoczęła edukację na pensji w stosunkowo młodym wieku, więc

w kolejnych klasach spotykała się nie tylko ze swoimi równolatkami, ale i starszymi dziewczętami (będąc w VI klasie, miała 13 lat, jej koleżanki zaś nawet 16, 17 i więcej). Ojciec relacjonuje w listach postępy córki, informując o kolejnych cenzurkach. Najciekawiej sformułowana jest ta z 1878 roku, która dodatkowo informuje nas, co było ocenianie w żeńskiej pensji w XIX wieku: „(...) pilność 3+, zdolność 5, sprawowanie 3 (już tu umie dokazywać wybornie), porządek 2 (myślę, że sprawiedliwie), z religii 5 (ksiądz się w niej kocha), w polskim 3 (tylko ten stopień uważam za najgorszy i nie wiem jak mogła taki dostać – pewnie się poróżniła z gramatyką Kamockiej⁸), z rosyjskiego 3+ (mogłaby się obejść i bez plusa), francuski, niemiecki –3, historia –5, geografia –4, arytmetyka –4, przyroda 5, w robotach ręcznych 3+ (to za dużo), rysunek 1 (bardzo sprawiedliwie), kaligrafia 2. Z taką cenzurą nawet w ostatnim kwartale tragedii nie byłoby”⁹. Jak widać mimo części ocen, dziś uznawanych za nieklasyfikujące, taki zestaw był traktowany jako dobry, a nawet kwalifikujący do nagrody.

Szycówna nie ma zbyt dużych chęci do nauki języków, mimo zatrudniania przez ojca dodatkowych nauczycieli i konwersatoriów. Aniela jest pod wrażeniem książek Klementyny Hoffmannowej, która mocno ubolewała nad zniekształcaniem języka polskiego francuszczyzną, przy jednoczesnych procesach rusyfikacyjnych, zmierzających do pozbycia się języka polskiego ze szkół. Jest to postawa zgodna również z nastawieniem Joachima Szyca, ale on jednak niepokoił się o przyszłość córki. Tymczasem ona miała ją coraz bardziej skryształizowaną. Chciała zostać nauczycielką. Rzeczywiście wykazywała już wówczas dar budowania relacji z młodszymi, pomagała ojcu – niezwykle zaangażowanemu w edukację swoich dzieci – udzielając skutecznych korepetycji młodszemu bratu. Miała wsparcie w Helenie Budzińskiej, która również chciała ją wychowywać w tym kierunku. Dostarczała uczennicy literaturę peda-

gogiczną, którą jej ojciec nocami przepisywał (!). Jego poświęcenie było tym bardziej zaskakujące, że chyba jednak nie do końca chciał widzieć córkę w tej roli. W jednym z listów pisał: „Wedle mnie kobieta wykolejona (*sic!*) to jest taka, która nie wychodzi za mąż i sama musi pracować na swe utrzymanie. Musi być albo nieszczęśliwą nauczycielką albo też pod jakąkolwiek nazwą pracownicą igły (liczę w to i kwiaciarnictwo) (...)”¹⁰. Z dzisiejszej perspektywy nie brzmi to jak wsparcie, ale chyba jednak Aniela takie od rodziców otrzymywała.

Pseudonim: Młoda Pedantka

Była uparta. Mimo trudności, jakie czynili zaborcy, i innego planu ojca na jej dorosłe życie, postanowiła zostać nauczycielką języka polskiego. By to osiągnąć, musiała otrzymać patent, potwierdzony specjalnym egzaminem, do którego można było przystąpić w wieku 16 lat. Po ukończeniu sześciu klas pensji Heleny Budzińskiej (tyle trwała nauka), mając 14 lat, rozpoczęła dodatkowe kursy oferowane przez tę samą instytucję. W kolejnych latach sama uczyła młode pensjonarki, często bezpłatnie, co dawało jej doświadczenie pedagogiczne. Zaczęła także udzielać korepetycji. Dodatkowo z pasją samodzielnie studiowała zagadnienia pedagogiczne. Być może już wówczas realizowała studia w ramach Uniwersytetu Latającego. Z dużą dozą prawdopodobieństwa współpracowała z tym środowiskiem po uzyskaniu rządowego (rosyjskiego) patentu nauczycielskiego w 1886 roku.

Studiując na Uniwersytecie Latającym, poznała Jana Władysława Dawida, pedagoga, psychologa, którego została najpierw asystentką, a następnie współpracowniczką. Od 1890 roku rozpoczęła współpracę z redagowanym przez niego „Przeglądem Pedagogicznym”. Wspólnie z Dawidem uważani są za pionierów psychologii rozwojowej i pedagogiki eksperymentalnej. Dzięki niemu została przyjęta do grona swoich

dawnych profesorów, do którego należeli między innymi: Stanisław Norblin, Piotr Chmielowski, Ignacy Chrzanowski, Adam Mahrburg i Ludwik Krzywicki, oraz znani intelektualiści, działacze oświatowi i publicyści: Adolf Dygasiński, Władysław Heinrich, Stanisław Karpowicz, Janusz Korczak, Iza Moszczeńska, Waldemar Osterloff, Henryk Wernic i Maria Weryho¹¹. Pierwsze jej prace w „Przeglądzie Pedagogicznym”, podpisane „pseudonimem »Młodej Pedantki«, zwróciły na siebie uwagę bystrością spostrzeżeń i wytrawnym sądem. Odtąd stale pisywała do najpoważniejszych organów fachowych i naukowych w kraju, a także za granicą”¹². W 1896 roku ukazała się jej pierwsza publikacja: *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców* – adresowana do rodziców i nauczycieli. Kolejne jej książki również dotyczyły nauki domowej oraz nauczania elementarnego w języku polskim. Przypomnijmy, cały czas trwał okres zaborów, a procesy rusyfikacyjne zmuszały Polaków do praktykowania nauczania w sposób mniej lub bardziej konspiracyjny.

Razem z Dawidem współpracowała także z czasopismem „Głos”, jednak dość szybko się z tego wycofała. Jak pisała w liście z 1902 roku do Kazimierza Twardowskiego, raził ją radykalizm pisma, przyjęty przez jej mentora. Przeszkadzały jej zwłaszcza dwie rzeczy: „a) ciągła negacja i krytyka w zastosowaniu nawet do spraw dobrych i pożytecznych, które należałoby popierać, b) ciągłe napaści na stronnictwa narodowe, w których niby się gani tylko szowinizm narodowy, ale w gruncie poleca się kosmopolityzm, najmniej w naszych warunkach pożądany”. Jak pisała dalej: „Czuję się więc strasznie przygnębiona, bo dla mnie postęp polega nie tylko na przeczeniu, ale i na twierdzeniu, nie tylko na niszczeniu, lecz i na budowaniu; jestem też bardzo szczerą demokratką, ale kosmopolityzmu, obojętności narodowej znieść nie mogę”¹³. Rozbieżności ideowe z Janem Władysławem Dawidem spowodowały, że stawała się coraz bardziej samodzielna w pracy naukowej.

Prowadziła wykłady dla uczestników tajnych seminariów nauczycielskich. Wspólnie ze Stefanią Sempołowską z ramienia Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego współorganizowała tereny do zabaw i gier dziecięcych. Od 1906 roku prowadziła kursy z pedagogiki, psychologii i dydaktyki na kursach pedagogicznych dla kobiet. W 1907 roku założyła Polskie Towarzystwo Badań nad Dzieckiem, którym kierowała do końca życia. Upowszechniała wiedzę pedagogiczną wśród dorosłych – rodziców, kierowników kursów wakacyjnych, nauczycieli. W 1916 roku została wykładowczynią pedagogiki w Towarzystwie Kursów Naukowych, a od 1919 roku była profesorką i kierowniczką Katedry Pedagogiki w Wolnej Wszechnicy Polskiej¹⁴. Współpracowała z Melanią Rajchmanową, matką Heleny Radlińskiej, przy planach tworzenia Instytutu Pedagogicznego w Warszawie (1916). W stworzonym przez Rajchmanową cyklu wydawniczym „Kobiety w życiu społecznym” (któremu patronowała postać Elizy Orzeszkowej), Szcówna opublikowała broszurę zatytułowaną *Kobieta w pedagogice. Matka*¹⁵.

„Dziewczynka tylko pięknych kwiatów żałuje”

Poza tym, że dużo publikowała, prowadziła również badania. Była w redakcji lub blisko współpracowała z „Przeglądem Pedagogicznym”, „Nowymi Torami”, „Ruchem Pedagogicznym”, „Szkołą Powszechną”, a także belgijskim „La Revue Psychologique”. Była pierwszą kobietą w Komitecie Redakcyjnym „Encyklopedii Wychowawczej”¹⁶. Dodatkowo, od 1902 roku była redaktorką czasopisma „Moje Pisemko”, adresowanego do dzieci. Opublikowała kilka książek i broszur, między innymi: *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12*, *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*, *Jak badać umysł dziecka*, *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, *Ogólne zasady nauczania*, *Metodyka wypracowań*. Wiele z jej wniosków jest nadal

niezwykle aktualnych. Przyjrzyjmy się jej przykładowym myślom, próbując choć trochę dookreślić, jaką była osobą.

Interesujące są dwa jej badania, przeprowadzone wspólnie z Józefem Ciembroniewiczem, dyrektorem szkoły wiejskiej w Galicji. Jedno badało relacje między dziećmi a ptakami, a drugie stosunek dzieci do kwiatów. Na podstawie wyników naukowcy dowiedzieli się wiele na temat świadomości przyrodniczej dzieci na wsi i w mieście, na temat znajomości gatunków, ich występowania itd. Ponadto obserwowali rozwój zmysłów węchu i wzroku, poczucia estetyki, wrażliwości na przyrodę i ogólnie na istotę żywą, jej cierpienie. Badacze sprawdzali także umiejętność uargumentowania dokonywanych wyborów. Zaciekawia ich między innymi fakt bardzo utylitarne podejścia do swoich sympatii przyrodniczych: „od kwiatów wolę pszenicę, bo jest bardziej pożyteczna”; „lubię różę, bo z nich jest konfitura”¹⁷. To fascynujące, w jaki szczegółowy sposób Szcówna analizowała swoje badania. Pisała na przykład: „Czyżby to miało znaczyć, że w tem rozrzuwaniu się nad kwiatkiem u dzieci miejskich jest więcej sentymentalizmu, poddanego może z zewnątrz, niż szczerego współczucia dla istoty żywej a cierpiącej? Czasem żal ten ma główną przyczynę w uczuciu estetycznym: dziecku przykro patrzeć na rzecz ładną a zniszczoną; jedna nawet dziewczynka wprost oświadcza, że tylko pięknych kwiatów żałuje, a koło brzydkich przechodzi obojętnie”¹⁸. Autorka snuje też dalsze wnioski – zadając pytanie: „czy pragnąłbyś być kwiatem?”; zauważa, że część badanych dzieci odsłania duże pragnienie wolności, „zamiłowanie słońca, powietrza, swobody”. Może właśnie tego było im brak, że zazdrościły roślinom? Tematyka i wnioski badania świadczą w mojej ocenie o dużej wnikliwości, ale także niezaprzeczalnej wyobraźni naukowej Anieli Szcówny.

W swojej pierwszej publikacji *Nauka w domu* powołała się na Narcyzę Żmichowską, pisząc: „Nie marnuj życzenia twego na ideały. Ideał

niech będzie dla ciebie religijną nadzieją, ale życzenie swoje określ stałym niezmiennym zamiarem: pragnij tego, co wykonać możesz, a niech to, co wykonasz, prowadzi cię dopiero ku ideałowi twemu”¹⁹. Szycówna rozumiała to jako konieczność uświadomienia sobie celu naszej pracy i niewyznaczania zadań będących ponad siły. Nawiązała tu do tworzenia dużych programów nauczania domowego, z którymi młody człowiek sobie nie radzi. A dodatkowo, ulegając różnym wpływom (sąsiadów, znajomych, prasy), rodzice dokładali jeszcze więcej. W efekcie dzieci i młodzież nie uczyli się skutecznie. Jest to niezwykle aktualne – choć nie dotyczy jedynie nauki w domu.

„Dajmy światło matkom”

Ciekawe wątki Szycówna porusza w książce wydanej z okazji jubileuszu Elizy Orzeszkowej w cyklu „Kobieta w życiu społecznym”. Swoją część poświęciła roli matki – jako wychowawczynie dziecka. Pamiętajmy, że w okresie, kiedy książka została opublikowana (1908) – nie było obowiązku szkolnego (przynajmniej w zaborze rosyjskim, w którym znajdowała się Warszawa), a szkół polskich prawie nie było. Stąd tak dużą rolę przywiązywano do wychowania w domu rodzinnym.

Szycówna definiowała: „Pedagogika jest nauką, zawierającą zasady kierownicze co do oddziaływania na prawidłowy rozwój fizyczny, moralny i umysłowy dziecka; wychowanie jest sztuką zastosowania tej wiedzy do praktyki, która jest tak rozległą jak życie samo i objąć musi wszystkie wpływy, działające na dziecko od urodzenia do chwili dojrzałości, zatem dom, szkołę i społeczeństwo”²⁰. A kobiety realizują się wszak we wszystkich tych przestrzeniach. Autorka zwróciła uwagę na fakt, że wszędzie na tym polu pracują na równi z mężczyznami, a niekiedy stanowią przewagę liczebną. Mimo to relacje są niesprawiedliwe: kobiety kierowane były przede wszystkim do pracy z dziećmi, głównie dziew-

czynkami, mężczyźni zajmowali się edukacją chłopców i młodzieży. Jako argument podawano tu umiejętności kobiet w pracy z dziećmi (tylko dlaczego w takim razie odbierano im niekiedy opiekę nad chłopcami?) oraz kwestię zbyt niskiego wykształcenia. Problem w tym, że niższe wykształcenie nie wynikało z niechęci kobiet do edukacji, ale z blokowania wielu kierunków uniwersyteckich²¹ dla nich. Szycówna zwróciła uwagę na różnicę w pensjach, które u kobiet są „niższe, a niekiedy śmiesznie i boleśnie niskie”²², mimo takiej samej pracy.

W kolejnej części Szycówna dzieliła się swoimi obserwacjami i radami odnośnie dojrzewającej młodzieży. Zwróciła uwagę na trudy związane z tym czasem, na rosnący krytycyzm młodzieży, na rozwój samodzielnego myślenia, a także na niebezpieczeństwo ulegania wpływom „postronnym”, przy odrzucaniu tych rodzinnych. Szycówna uważa, że można swoje dziecko, odpowiednio wcześniej, przed tym zabezpieczyć: „Jeśli matka przez cały okres dzieciństwa umiała wzbudzić w dzieciach swych prawdziwe i głębokie zaufanie do siebie, wówczas młodzież i w tej ważnej dla siebie chwili zbliża się do niej z zaufaniem, powierza jej wszystkie swe myśli, uczucia, dążenia, ideały, wierzenia i wątpliwości (...)”. Brzmi nieco naiwnie, generalizująco, ale mimo to jest wszelako doświadczeniem wielu rodziców – może nie aż w tak szerokim aspekcie. Co więcej, bywa także doświadczeniem nauczycieli – w opartej na wzajemnym zaufaniu i szacunku relacji.

Omawiana publikacja jest także swoistym sprawozdaniem z przeprowadzonego korespondencyjnie badania. Szycówna uczciwie stwierdziła, że przy 89 odpowiedziach nie sposób mówić o wynikach ilościowych, ale można je potraktować jako badanie jakościowe lub przyczynkowe. W kwestionariuszu badań Szycówna pytała, między innymi, o korzystanie z dodatkowej pomocy w wychowaniu (nianie, bony, nauczycielki domowe), o wysyłanie dzieci do szkół i o stosunek

rodziców do nich, o przygotowanie pedagogiczne do roli matki (szkoła, wychowywanie młodsze- go rodzeństwa, literatura) i dzielenie się swoim doświadczeniem z innymi kobietami itd. Przy omawianiu wyników badaczka pisała o relacjach między rodzicami a szkołami, w których to często (zarówno państwowych, jak i prywatnych) każda uwaga matki traktowana jest jako wtrącanie się, a dodatkowo cierpi na tym dziecko, wobec którego zmienia się zachowanie wielu nauczycieli. Niestety, nie świadczy to dobrze o gronie nauczycielskim, a co jeszcze bardziej przykre – jest to aktualny problem. Szycówna poruszała także kwestie koedukacji, tak zwanego uświadamiania oraz wychowania religijnego – wszędzie zalecała wrażliwość i uczciwość. Autorka nawoływała do promowania edukacji pedagogicznej matek – wskazując na wiele korzyści, które to ze sobą może przynieść: „Dajmy światło matkom, dla których światło jest głównym pragnieniem, a w całym kraju stanie się jasno i ciepło”²³.

Oceny mącą spokój

Przyznam, że najciekawsza była dla mnie lektura *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*²⁴. Tytuł nawiązuje do spisu obowiązków dokonanego niemal 150 lat wcześniej przez Grzegorza Piramowicza, reformatora edukacji w ramach Komisji Edukacji Narodowej. Szycówna w swojej wizji ideału poruszała wiele ciekawych i aktualnych wątków. Mocno doceniała rolę nauczyciela w budowaniu ważnej relacji z uczniami: „Istota kształcenia leży (...) w nieznacznym, a przecież ciągłym, celowym i świadomym oddziaływaniu na rozwijający się umysł dziecka, a więc we wpływie osobistym nauczyciela, w jego pracy samodzielnej i twórczej, dla której wszelkie podręczniki i metody będą tylko służyć za narzędzia i środki w przeprowadzeniu jasno określonych planów i celów”²⁵. To niezwykle spójne z głosami dzisiejszych naukowców, nawołujących do dbania

przede wszystkim o relację z uczniami, a dopiero potem do korzystania z odpowiednich metod i narzędzi.

W dalszej części publikacji Szycówna rozdzielała różne role nauczyciela. Po pierwsze przedstawia nauczyciela jako wychowawcę. Z relacji Szycówny możemy się dowiedzieć, że dyskusja nad zadaniami szkoły – czy ma tylko uczyć, czy także wychowywać – jest obecna w przestrzeni publicznej od dawna. Obowiązek specjalizacji przedmiotowej miał rzekomo zwalniać z kwestii wychowawczych. Według Szycówny rozdzielenie nauczania i wychowania jest błędem. „Dla wielu wychowanie to tylko dozór nad dzieckiem, prawienie morałów i wymierzanie mu kary, a nauczanie – to napełnienie jego umysłu wiedzą, egzaminowanie i stawianie stopni”²⁶. Sama wiedza i sposób jej przekazywania powinny mieć również wartości wychowawcze (kształtowanie uważności, dokładności, wyrabiania charakteru). W tym miejscu warto przypomnieć głos Szycówny w dyskusji na łamach czasopisma „Nowe Tory” (1907) na temat oceniania szkolnego, które według części dyskutantów może stanowić „zapórę w pedagogice szkolnej”. Szycówna się do takiej opinii przychyliła: „Cały system oparty na stopniach, cenzurach, egzaminach, które nie dają żadnej realnej oceny ucznia, ale bardzo skutecznie mącą mu spokój i w dzień, i w nocy, rujną zdrowie, szarpiają nerwy, wypaczają charakter przez nasiona karierowiczostwa, a ostatecznie przytępiają umysł, czyniąc z tego narzędzia myśli skrzynię bezładnych i często bezwartościowych wiadomości i wiadomostek”²⁷. Przypomnijmy – to głos z pierwszej dekady XX wieku.

Po drugie omawiała rolę i powinności nauczyciela wobec nauki i nauczania. W tym miejscu Szycówna bardzo zachęcała nauczycieli do ciągłego kształcenia się – zarówno w swojej dziedzinie, ale także w dydaktyce: „Stosunek (...) jego do dydaktyki powinien być podobnym, jak do innych nauk t.j. nie ograniczając się do

jednego kursu, którego się kiedyś wysłuchało i z którego się może zdało egzamin, kształcić się w tym kierunku należy ciągle i dydaktyka bowiem jest nauką, która się ciągle rozwija (...), obowiązkiem więc dobrego nauczyciela będzie bezustannie śledzić postęp w danej dziedzinie i za nim podążać”²⁸. Studiowanie literatury i artykułów specjalistycznych nie powinno jednak – jak ostrzega Szycówna – odrywać nauczyciela od „księgi żywej”, jaką są jego uczniowie – „dusza dziecka”. Zbierane obserwacje, wyniki eksperymentów pedagogicznych warto porównywać z teoriami. Dodatkowo, nauczyciel powinien obserwować także samego siebie – analizować zachowanie, sposób prowadzenia zajęć – wyciągać wnioski, poprawiać, rozwijać się.

Po trzecie przedstawiła nauczyciela jako artystę. Szycówna dostrzegała w każdej lekcji swoisty akt twórczy nauczyciela. Pisała: „(...) dobry nauczyciel jest zawsze artystą, jego słowo powinno być tak wymowne, iżby przenikało od razu do serc i umysłów dziecięcych, najwznioślejsze myśli wyrażać winien w słowach najprostszyc, trudne i zawiłe zagadnienia uczynić jasnymi (...).” Według badaczki wielu nauczycieli ma ten talent, tylko go zaniedbuje; a rozwiązaniem jest ćwiczenie, obserwacje podopiecznych, eksperymenty myślowe – na przykład wyobrażanie sobie, jak może odbierać nasz wykład młody człowiek, co może być dla niego trudne, niezrozumiałe, co może budzić pytania. Szycówna i w tym miejscu zachęcała do ciągłego rozwoju swoich kompetencji. Przywołała w tym celu także wypowiedź Pestalozziego: „Gdybyś miał nocy nie dosypiać, aby powiedzieć w dwóch słowach to, co inni wyjaśniają w dwudziestu, nie żałuj tych nocy bezsennych”. Do rozwoju artystycznego Szycówna zalicza także pracę nad dykcją, opanowaniem głosu oraz emocji, by chwilowy nastrój nie spowodował negatywnego wpływu na wrażliwą duszę dziecka. „Artysta musi ukochać swoją sztukę” – podsumowała autorka.

Po czwarte, nauczyciel jest obywatelem kraju. Omawiana książka ukazała się w 1918 roku, ale nie wiemy, w którym miesiącu – czy przed, czy po zakończeniu I wojny światowej. Na pewno był to czas ścierania się wielu poglądów na temat stanowienia państwa polskiego. Warto dodać, że Szycówna odnosi się do nauczycieli wychowanych i wykształconych w czasie, gdy Polski – jako państwa – nie było. Autorka podkreślała: „W pracy nauczycielskiej (...) nie chodzi wyłącznie o to, co mówimy w szkole, ale jak to mówimy”. Była przekonana, że każdy ma prawo do własnych poglądów i przekonań, ale nie zawsze należy się nimi dzielić. Zachęca do znalezienia „złotego środka”, ponieważ jeśli nauczyciel będzie zbyt rozwijał przez uczniami swoje poglądy „może być łatwo posądzony o agitację polityczną; jeśli zaś ich nie wypowiada, jest nieszczerzy i chłodny, a przez to żadnego wpływu na uczucia narodowe i obywatelskie swych uczniów nie wywiera”²⁹. Dla niej rozwiązaniem jest mówienie o sprawach Polski w sposób „szczerzy i gorący”, ale bez poruszania spraw politycznych, wyszukiwanie kwestii, które Polaków łączą, a nie tych, które budzą kontrowersje, dzielą itd.

W ostatniej części książki *O powinnościach...* Szycówna porusza sprawę kształcenia nauczycieli. Dobrze zdawała sobie sprawę, że takich, którzy realizowaliby wyłożone przez nią obowiązki, było bardzo niewiele. Rozwiązaniem dostrzegała w edukacji i w odpowiednim doborze kandydatów do zawodu. Ta ostatnia kwestia budzi szczególne zainteresowanie – przy dzisiejszych brakach kadrowych nie sposób myśleć o dopuszczaniu do zawodu wybranych spośród chętnych do podjęcia studiów pedagogicznych. Ale może jest to właśnie rozwiązanie dla problemów systemu i szansa na jego zmianę? Większość poruszonych przez Szycównę tematów wydaje się bardzo aktualna. Tak jak wielu pedagogów i psychologów tego okresu, miała bardzo dużą intuicję, która dziś jest potwierdzana badaniami z zakresu neuronauk.

„Jestem z natury dość wesoła”

Jaka postać jawi nam się z przytoczonych słów Anieli Szycówny? Bez wątpienia zainteresowana rozwojem dzieci – wszystko, co pisała, miało służyć jak najlepszemu wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia. Była przy tym bardzo wrażliwa na potrzeby dzieci – zarówno te uświadomione i jawne, jak i te nieujawniane. Temu służyła praca z nauczycielami i publikacje do nich skierowane. Widać w tym głęboką chęć ukazania nauczycielom i pedagogom, jak wiele mogą zrobić, a także jaka odpowiedzialność przed nimi stoi. Zachęcając nauczycieli do rozwoju, poszukiwań i obserwacji pedagogicznych, sama bardzo dużo pracowała. Dzięki swojej wrażliwości miała ogromną intuicję, co bardzo wyraźnie widać w rozpisanych przez nią powinnościach nauczycieli.

Była postacią ważną dla literatury pedagogicznej – nie tylko jako autorka, ale także jako inicjatorka wielu wydawnictw. Wciągała nauczycieli i naukowców do wspólnych działań, zachęcała do badań, publikowania książek i artykułów, pomagała w znajdowaniu na to środków. Bardzo dużo redagowała w ramach pracy w licznych czasopismach, co dość istotnie wpływało na pogorszenie jej wzroku³⁰. Miała szerokie kontakty ze światem nauczycielskim i naukowym poprzez bogatą korespondencję. „A listy te, rozrzucone wśród rodziny nauczycielskiej, kołatały nieraz może i silniej od naukowych dzieł do serc i budziły zapał do pracy, bo miały tę wartość, że bezpośrednio indywidualnie zwracając się do danego osobnika, przystosowywały się do jego potrzeb i umiały poruszyć te struny, które poruszyć trzeba było, aby silny oddźwięk wywołać”³¹.

Aniela Szycówna zmarła, mając niespełna 52 lata. Przez całe życie zmagala się z licznymi słabościami fizycznymi. To jednak nie powstrzymywało jej przed ciągłą pracą i rozwojem. Sama pisała: „(...) widzę przede wszystkim, że tak wiele do roboty, a tak mało ludzi chętnych do działania,

że grzechem byłoby się usuwać od jakiegokolwiek pracy pożytecznej dla społeczeństwa; dla mnie zaś usunięcie się takie byłoby fatalniejsze niż dla kogokolwiek, gdyż z chwilą, gdybym wyraźnie odczuła, że nikomu na nic nie jestem potrzebna, życie straciłoby dla mnie wszelką wartość i czułabym się bardzo nieszczęśliwą”³². Nigdy nie założyła własnej rodziny, ale swoim sercem ogarniała dusze wszystkich dzieci, pragnąc gorąco „zapewnienia dzieciom przez wychowanie promiennej przyszłości”³³. Była bardzo wrażliwa, prawdopodobnie zmagala się ze stanami depresyjnymi – w listach do prof. Kazimierza Twardowskiego pisała: „Jestem z natury dość wesoła i czynna, a jednak tak mi smutno czasem, że rady sobie dać nie mogę”³⁴. Przed problemami uciekała w pracę. Nie umiała sobie radzić z zawiścią i zazdrością, „drobnymi ukłuciami”, którymi ją niekiedy raczono, szczególnie w kontekście tego, że była kobietą, co powodowało, że była „krępowaną nawet tam, gdzie męczyzna żadnych przeszkód nie ma”³⁵.

Trudno trafić na jakiś tekst, w którym pisałaby sama o sobie, o swoich ideałach, marzeniach, motywacjach. Tym ciekawiej będzie więc zakończyć taką refleksją, napisaną przez nieco ponad trzydziestoletnią Szycównę: „Urodziłam się z poglądami łagodnego olbrzyma, tak że moim ideałem byłoby dużo działać, dzielnie, energicznie, wszystkim naokoło dobrze czynić, wszystkich ogarniać swoją życzliwością, ale od nikogo nic nie potrzebować i od nikogo nie zależeć”³⁶. Samodzielna i odważna, wrażliwa i walcząca o lepsze zrozumienie dziecka i dojrzewającego człowieka, zaangażowana i niezwykle pracowita, serdeczna i wspierająca świat nauczycieli i pedagogów, zmagająca się z fizycznymi słabościami i depresją, a przy tym niezwykle otwarta. Aniela Szycówna z pewnością jest osobą, którą warto poznać i której dzieła warto zgłębiać. Może być wzorem, a jeszcze lepiej – przewodniczką po meandrach świata dziecka i postępowania nauczyciela.

Przypisy

- 1 Informacje o rodzinie Anieli Szyc pochodzą z artykułu Marii Złotorzyckiej (M. Złotorzycka, *Aniela Szycówna. Dzieciństwo, lata szkolne, pierwsze kroki do samodzielności*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1960, nr 2, s. 3–19).
- 2 W listach Joachim Szyc określił to jako „angielską chorobę” – w ten sposób nazywano krzywicę.
- 3 K. Cybulska, *Laura Guérin (1817–1883) – zapomniane tradycje oświaty dla kobiet*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne” 2021, t. 22, z. 3, s. 43–62.
- 4 M. Złotorzycka, *Aniela Szycówna. Dzieciństwo, lata szkolne, pierwsze kroki do samodzielności*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1960, nr 2, s. 4.
- 5 A.S., Ś.p. Helena Budzińska, „Przegląd Pedagogiczny: czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego i domowego” 1895, nr 3, s. 29. Czasopismo dostępne w Pedagogicznej Bibliotece Cyfrowej: <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra>.
- 6 M. Złotorzycka, *Aniela Szycówna*, op. cit., s. 4.
- 7 Ibidem.
- 8 Józefa Kamocka była autorką podręczników do gramatyki języka polskiego (*Praktyczny wykład języka polskiego, Teoria stylu*), a także nauczycielką w pensji Heleny Budzińskiej.
- 9 M. Złotorzycka, *Aniela Szycówna*, op. cit., s. 6.
- 10 Ibidem, s. 12.
- 11 W. Leżańska, *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Anieli Szycówny (1869–1921)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 1–2, s. 26.
- 12 C. Walewska, *Kobieta polska w nauce*, Warszawa 1922, s. 16.
- 13 J. Piskurewicz, *Anieli Szycówny listy do Kazimierza Twardowskiego z lat 1901–1903*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1986, nr 3, s. 315.
- 14 D. Drynda, *Aniela Szycówna*, w: W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda (red.), *Słownik pedagogów polskich*, Katowice 1998, s. 198–200.
- 15 A. Szycówna, *Kobieta w pedagogice. Matka*, Warszawa 1908.
- 16 Wielotomowa publikacja zainicjowana w 1880 roku przez księcia Jana Tadeusza Lubomirskiego, wydawana z przerwami do 1923 roku. Część tomów dostępna jest w bibliotekach cyfrowych.
- 17 A. Szycówna, J. Ciembroniewicz, *Kwiaty i dzieci – przyczynek do psychologii dziecka*, Warszawa 1906, s. 53.
- 18 Ibidem, s. 60.
- 19 Cyt. za: A. Szycówna, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1896, s. 5.
- 20 A. Szycówna, *Kobieta w pedagogice. Matka*, op. cit., s. 6.
- 21 Zależnie od zaboru; najwcześniej kobiety mogły studiować w Galicji.
- 22 A. Szycówna, *Kobieta w pedagogice*, op. cit., s. 8.
- 23 Ibidem, s. 46.
- 24 A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, Warszawa 1918.
- 25 Ibidem, s. 4.
- 26 Ibidem, s. 5.
- 27 „Nowe Tory” 1907, nr 1, s. 19. Cyt. za: M. Szulkin, *Dzieje Czasopisma Pedagogicznego „Nowe Tory” 1906–1914*, „Ruch Pedagogiczny” 1965, nr 5–6, s. 8.
- 28 A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, op. cit., s. 15.
- 29 Ibidem, s. 26–27.
- 30 J. Ciembroniewicz, *Aniela Szycówna (ze wspomnień osobistych)*, „Szkola Powszechna” 1921, nr 2, s. 237.
- 31 Ibidem.
- 32 List z 30 XII 1902 roku. Cyt. za: J. Piskurewicz, *Anieli Szycówny listy do Kazimierza Twardowskiego*, op. cit., s. 317.
- 33 J. Ciembroniewicz, *Aniela Szycówna (ze wspomnień osobistych)*, op. cit.
- 34 List z 13 XII 1901 roku. Cyt. za: J. Piskurewicz, *Anieli Szycówny listy do Kazimierza Twardowskiego*, op. cit., s. 317.
- 35 List z 19 X 1902 roku. Cyt. za za: J. Piskurewicz, *Anieli Szycówny listy do Kazimierza Twardowskiego*, op. cit., s. 317.
- 36 List z 19 X 1902 roku. Cyt. za: J. Piskurewicz, *Anieli Szycówny listy do Kazimierza Twardowskiego*, op. cit., s. 316.

Zofia Fenrych

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

Migracje a zmiana statusu języka

Ewa Lipińska

Konsekwencje dydaktyczne

Wszelkie migracje powodują zmiany – nie tylko w życiu człowieka, ale także w jego języku i odciskają piętno na rodzimym kulturze i/lub tożsamości. Dotyczy to tak dorosłych, podejmujących świadomą decyzję o zmianie miejsca pobytu, jak i dzieci, podążających za swoimi bliskimi¹. Większość migrantów nie zdaje sobie sprawy z konsekwencji dokonanego dobrowolnie wyboru, zaś w przypadku uchodźstwa, gdy trudno mówić o „wyborze” czy o „dobrowolności”, kwestie komplikują się jeszcze bardziej.

Niniejszy tekst² rozpocznę od krótkiego omówienia zasadniczych pojęć związanych ze statusem języków i nieuniknionymi zmianami, które w nich zachodzą, zarysuję problemy dzieci i młodzieży w wieku szkolnym z adaptacją do nowego środowiska i poruszę zagadnienie kultywowania rodzimego języka i kultury przez imigrantów. Zamieszczę sugestie dotyczące metodologii pracy z nowo przybyłymi uczniami i wskażę konkretne przykłady przydatnych technik w nauczaniu polszczyzny.

Język polski jako rodzimy vs. nierodzimy

Migrację należy osadzić w stosownej do zagadnienia terminologii, aby dalsze rozważania były jednakowo pojmowane. Za istotne należy uznać określenia: język ojczysty (często utożsamiany z językiem pierwszym), język odziedziczony, język drugi i język obcy, omówione tutaj w dużym uproszczeniu i skrócie³.

Język ojczysty (J1)⁴ – to rodzimy kod użytkowników w kraju, gdzie jest on hegemoniczny. Jest pierwszym przyswajaniem środkiem komunikacji i ma znaczący udział w odkrywaniu i doznawaniu świata oraz w kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że użytkownik się z nim utożsamia.

Język odziedziczony (JOD) – stanowi odpowiednik J1 poza macierzą, co powoduje jego niepełny rozwój i zawęża zakres użycia. Jest środkiem porozumiewania się głównie w przestrzeni etnicznej, sytuując się na poziomie kodu wernakularnego. Używa go pierwsze pokolenie polonijne, tj. dzieci ekspatriantów. Występuje w wersji słuchowo-ustnej („domowej”) jako MJOD, czyli mówiony język odziedziczony, albo jako EJOD, czyli edukacyjny język odziedziczony, poszerzony o wersję manualno-wzrokową.

Język obcy (Jo) – nie jest rodzimym językiem uczącego się. Warto omawiać go w zależności od warunków/miejsca jego opanowywania, stąd podział na dwie sytuacje:

- 1) egzolingwalną (submersyjną), kiedy dany język nie posiada statusu prawnego w miejscu uczenia się; najczęściej jest opanowywany w szkole – jako jeden z wielu przedmiotów – lub na kursach;
- 2) endolingwalną (immersyjną), kiedy dany język jest oficjalny i urzędowy w miejscu jego opanowywania, co zazwyczaj ma miejsce na kursach.

Języka obcego każdy uczy się świadomie, tak jak przedmiotów szkolnych: geografii, matematyki czy biologii. Na ogół jest to pozakontekstowe opanowywanie kodu, którego potem nie używa się albo używa okazjonalnie obok pierwszego języka codziennej komunikacji. Dodajmy, że sytuacja endolingwalna ułatwia naukę języka, który jednocześnie jest przyswajany.

Język drugi (J2) – to kod, posiadający status prawny w miejscu osiedlenia użytkownika, który nie jest dlań rodzimym. Dla młodego pokolenia to język szkolnej edukacji, stopniowo zajmujący czołowe miejsce, stając się kodem funkcjonalnie pierwszym.

Wymienione postaci języka mają cechy zbieżne i rozbieżne, co pokazano w poniższej tabeli⁵.

	JĘZYK POLSKI			
	JAKO OJCZYSTY	JAKO OBCY	JAKO DRUGI	JAKO JOD
sposób opanowywania (przyswajanie/uczenie się)	+	-/+	-/+	-/+
cel przyswajania (transmisja polszczyzny)	+	-	-	+
funkcja wykładnika tożsamości	+	-	-	+
funkcja nośnika więzi z polską grupą etniczną	+	-	-	+
kompetencje językowe użytkownika	p	n	p	n
zakres użycia	p	n	p	n
funkcje użycia	p	n	p	n
wymiar nauczania	p	n	p	n

p = pełne/pełny, n = niepełne/niepełny

Dzieciom oraz nastolatkom, które znajdują się na obczyźnie, zbyt lekko przypisuje się łatwość w przystosowaniu się do nowej sytuacji. Uczniowie, posługujący się innym językiem wyjściowym (IJW), mocno przeżywają zderzenie z nowym światem, manifestując to na różne sposoby, na przykład: są nienaturalnie cisi, milczący, bierni, apatyczni albo pobudzeni i pełni emocji; mogą okazywać upór, a nawet agresję.

Język obcy i drugi tworzą kategorię kodu nierodzimego (językiem wyjściowym, JW, nie jest polski), a J1 i JOD – rodzimego (językiem wyjściowym, JW, jest polski).

Zmiana statusu kodu użytkownika z doświadczeniem migracji

Język ojczysty należy do korpusu polszczyzny krajowej⁶. Obejmuje ona wariant ogólnopolski oraz jego odmiany (takie jak: regiolekty, gwary, dialekty, socjolekty, żargony, profesjolekty, biolekty, familiolekty oraz idiolekty). W każdej postaci polszczyzna krajowa nieustannie ewoluuje i dynamicznie się rozwija. Służy komunikacji we wszystkich sytuacjach i ze wszystkimi jej uczestnikami. Ma status kodu prymarnego. W chwili ekspatriacji wpisuje się w zakres polszczyzny zagranicznej. Traci swą pozycję i staje się językiem funkcjonalnie drugim o mniejszym zasięgu i niższej randze.

Kurczą się możliwości posługiwania się nim, krąg użytkowników oraz pełnione wcześniej zadania. Poza macierzystym żywiołem polszczyzna ulega swego rodzaju zamrożeniu, a więc jej rozwój spowalnia, a nawet ustaje. Stopniowo pojawia coraz więcej odchyłeń od normy i coraz więcej wpływów języka miejscowego. Wielu dorosłych nadal posługuje się językiem ojczystym albo posługuje się dwoma językami równolegle, ale większość miesza go z lokalnym kodem, co – razem ze wspomnianym procesem zubożania polszczyzny – prowadzi do powstania języka polonijnego, który dominuje poza Polską. Dla kolejnych pokoleń polszczyzna staje językiem odziedziczonym (MJOD/EJOD)⁷.

Powyższe rozważania dotyczyły polskich migrantów, dla których językiem pierwszym i wyjściowym jest polski. W odniesieniu do napływu obcokrajowców do Polski, wskutek imigracji dobrowolnej (ekonomicznej) bądź przymusowej (politycznej), można zastosować ten sam schemat dotyczący terminologii czy zmiany statusu języka na obczyźnie. J1 przybyszów spadnie na pozycję języka mniejszościowego, funkcjonalnie drugiego, a polszczyzna z języka *obcego*, którym jest w początkowym okresie ich pobytu, przeobraża się w język funkcjonalnie pierwszy. W etapie przejściowym, którym dla dzieci jest pobieranie nauki w miejscowej szkole, odgrywa rolę języka drugiego. Uczniowie są w nim zanurzeni przez kilka godzin dziennie – tak w czasie lekcji, kiedy mają styczność z wersją standardową, jak i po nich oraz między nimi, kiedy opanowują żargon rówieśniczy. Dość szybko przybiera postać języka edukacji szkolnej i zaczyna pełnić funkcję prymarną. Jednak proces ten (w połączeniu z akulturacją) nie przebiega tak bezproblemowo, jak się powszechnie uważa.

Problemy adaptacyjne dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji (NP)⁸

Dzieciom oraz nastolatkom, które znajdują się na obczyźnie, zbyt lekko przypisuje się łatwość

w przystosowaniu się do nowej sytuacji. Należy podkreślić, że opuszczają swój kraj nie z własnej chęci, są bowiem na emigracji przymuszonej – wymuszonej przez dorosłych⁹.

Małe dzieci już na progu edukacji przeżywają podwójny szok. Pierwszy, wspólny dla wszystkich 5–7-latków, to opuszczenie bezpiecznych pieleszy domowych, rozstanie z najbliższymi członkami rodziny, całkowita zmiana rytmu dnia, krótko mówiąc – porzucenie dziecięcego świata. Drugim jest nagła konfrontacja z miejscowym językiem i miejscową kulturą¹⁰. Nowo przybyli (NP), wychowani na innych – niż ich miejscowi rówieśnicy – bajkach, piosenkach, wierszykach, grach czy w odmiennych relacjach rodzinnych nie mają z rówieśnikami płaszczyzny porozumienia w zabawach i wspólnych działaniach, a do tego nie rozumieją otoczenia i nie są przez nie rozumiane. Uczniowie, posługujący się innym językiem wyjściowym (IJW), mocno przeżywają zderzenie z nowym światem, manifestując to na różne sposoby, na przykład: są bardzo, to znaczy nienaturalnie, cisi, milczący, bierni, apatyczni albo pobudzeni i pełni emocji; niechętnie się uczą, nie chcą przyjąć pomocy ze strony rówieśników czy opiekunów, ale też mogą okazywać upór, a nawet agresję, jawnie wyśmiewać nowych kolegów, ich kulturę oraz język¹¹. Wynika to z poczucia niepewności, lęku i mocno naruszonych podstaw, „na jakich zbudowany był świat małego człowieka – staje się on niezrozumiały, obcy, a nawet wrogi”¹². Dzieci na ogół nie umieją nazwać tego, co je niepokoi, czego się obawiają, co sprawia im przykrość. Pomimo tego, że cały proces przystosowania przebiega u NP szybciej niż u dorosłych, często zostawia głębokie ślady w ich psychice¹³.

Nie inaczej jest u nastolatków, bowiem do typowych dla wieku dojrzewania problemów dołączają kłopoty z nowym językiem i kulturą. Młodzi ludzie, wyrwani ze swojego środowiska, mogą mocno przeżywać tę gwałtowną i radykalną zmianę w ich życiu. Zostawiają przyjaciół, dziad-

ków i krewnych, tracą określoną pozycję w grupie oraz poczucie (młodzieńczej) stabilności/identyfikacji rówieśniczej. Muszą często zrezygnować z planów, marzeń, pasji czy hobby, porzucić przedmioty oraz miejsca współtworzące ich tożsamość. Rozterki takie, analizowane na kartach tekstów literackich, doskonale opisywała Eva Hoffman:

Nie mogę uwierzyć, że wszystko (...) zostawiamy za sobą, ale tak jest. Mam trzynaście lat, a my udajemy się na emigrację. Pojęcie to jest dla mnie tak miazdząco nieodwołalne, jakby oznaczało koniec świata. (...) [W] tej chwili wypełniona jestem po brzegi wszystkim, co mam utracić: wspomnieniami o Krakowie, który kochałam tak, jak kocha się drogą osobę, o skąpanych w prażącym słońcu wioskach, do których jeździliśmy na letnie wakacje, o godzinach spędzonych nad fragmentami utworów muzycznych wraz z moją nauczycielką fortepianu, o rozmowach i wyprawach odbywanych z przyjaciółmi. Patrząc w przód, natrafiam na wielką, zimną pustkę (...)¹⁴.

Często zdarza się też, że wielopokoleniowa, wieloosobowa rodzina ulega w wyniku migracji rozbiciu i okrojeniu, co zarówno u młodszych, jak i starszych dzieci może spowodować wstrząs i dezorientację, choć często nie są w stanie tego określić ani nazwać. Nie liczy się nawet otoczenie, w którym się wychowywali, pozycja społeczna czy warunki mieszkaniowe. Hoffman tak to opisała:

[S]pędziłam dzieciństwo w nędznym krakowskim mieszkanku, tłocząc się w trzech skromnych pokojach z czterema innymi osobami; upłynęło ono w atmosferze klótni, ponurych rozważań politycznych, wspomnień o wojennych cierpieniach i codziennej walki o byt. A jednak, kiedy nadeszła pora wyjazdu, czułam, że wyrzucono mnie ze szczęśliwego i bezpiecznego Raju¹⁵.

Młodzież nie zawsze chętnie i z zapałem poznaje nowy język i „wchodzi” w inną kulturę. Jest wiele czynników wpływających na ich postawę¹⁶. Najważniejsze to: ich wiek, nastawienie do kraju osiedlenia oraz warunki domowe czy

sytuacja rodzinna. Dorośli rzadko zdają sobie sprawę z intensywności doznań i emocji zachodzących w życiu ich synów i/lub córek. Zazwyczaj nie podejrzewają również, jakie mogą być tego reperkusje.

Metody nauczania polszczyzny jako JOD i J2 – sugestie i przykłady

Polszczyzna zagraniczna nie doczekała się jeszcze odpowiednich (wyczerpujących i licznych) opracowań w zakresie dydaktyki. W wielu placówkach pokutuje nadal błędny pogląd, że polszczyzny należy uczyć jak języka rodzimego z podręczników przeznaczonych dla uczniów w Polsce. Tymczasem w przypadku JOD konieczne jest połączenie sposobów nauczania języka obcego i rodzimego, na co wspólnie z Anną Seretny zwracałam uwagę w książce *Między językiem ojczystym a obcym*:

W nauczaniu JOD warto stosować techniki znane i wykorzystywane w glottodydaktyce, gdyż umożliwiają one efektywny rozwój kompetencji i sprawności językowych, dzięki czemu możliwe będzie uczynienie z języka odziedziczonego bardziej skutecznego i uniwersalnego narzędzia porozumiewania się. Analiza tekstów kultury może zaś opierać się na technikach mieszanych, czyli obecnych w nauczaniu języka ojczystego oraz obcego¹⁷.

Proporcje takiej mieszanej metody musi ustalić sam uczący, opierając się między innymi na: biografiach językowych i przeszłości edukacyjnej uczniów, ich pochodzeniu (też regionalnym) czy długości pobytu poza krajem. W większości przypadków w szkołach na obczyźnie klasy są niejednorodne – zwłaszcza pod względem umiejętności językowych. W jednym oddziale znaleźć się mogą uczniowie NP, którzy w Polsce chodzili do szkoły i znają J1 bardzo dobrze, jak i ci, którzy ledwo sobie z nim radzą (MIOD, trzecia generacja, dla której polski jest już prawie obcy, używająca języka kraju osiedlenia).

Dzieci imigranckie w Polsce są dołączane do jednolitych, homogenicznych oddziałów, przez co powstają klasy mieszane, heterogeniczne, w których NP stanowią mniejszość. Priorytetem dla nich jest więc kształcenie językowe – jak w nauczaniu Jo. Bez znajomości języka bowiem uczniowie IJW nie będą mogli się komunikować z otoczeniem ani włączyć w proces edukacyjny. Wynika stąd pewne podobieństwo do JOD, polegające na posilkowaniu się metodą mieszaną, na którą składają się elementy nauczania języka obcego i ojczystego. Różnica w przypadku JOD i J2 polega na tym, że dla dzieci na emigracji nasz język występuje w roli wyjściowego, a dla dzieci imigrantów jest zupełnie obcy. Stąd w pierwszym przypadku metody nauczania J1 i Jo mogą się uzupełniać (dopełniać) w zależności od potrzeb, a w drugim na początku ciężar powinien spoczywać na dydaktyce języka obcego. W obydwu sytuacjach w pracy z uczniami warto rozważyć: integrowanie podsystemów języka oraz stosowanie systemu pracy synchronicznej z wykorzystaniem metody skorelowanej.

Podejście zintegrowane ukazuje powiązania oraz zależności między elementami kompetencji lingwistycznej. Przyczynia się do podniesienia efektywności procesu dydaktycznego i sprawia, że staje się on bardziej przyjazny i użyteczny dla samych uczących się¹⁸. Dodatkowym atutem takiego działania jest oszczędność czasu, tak cennego w nauczaniu JOD oraz J2.

System pracy synchronicznej¹⁹ polega na wykonywaniu przez uczących się, którzy prezentują niejednakowe poziomy opanowania języka (N = poziom niższy; W = poziom wyższy), różnych zadań, opartych na tym samym lub podobnym materiale, w tym samym lub różnym czasie. Wyodrębnia się trzy warianty takiej pracy:

- 1) inne zadania do tego samego tekstu (łatwiejsze dla N);
- 2) te same zadania/te same typy zadań do tekstów:
 - różnych długościach (krótszy dla N),
 - różnym stopniu trudności (uproszczony dla N),

- w wersji skrzyżowanej (krótsza i uproszczona dla N);
- 3) inny czas przeznaczony na wykonanie zadania (więcej dla N).

Metoda skorelowana to rozwijanie umiejętności językowych (nadrzędnych w stosunku do literackich) w oparciu o teksty kultury, przy zastosowaniu – w razie potrzeby – materiałów uzupełniających o odpowiednim stopniu trudności²⁰. Powinny im zawsze towarzyszyć adekwatne ćwiczenia.

Objaśnienie oraz przykłady integrowania podsystemów, metody skorelowanej oraz pracy synchronicznej można znaleźć w innych publikacjach naukowych²¹. Tutaj przedstawiono pokrótce jedynie kilka pomysłów.

Poniższy fragment życiorysu Wisławy Szymborskiej²² zostanie z większą ciekawością odebrany przez uczniów, jeśli będzie swego rodzaju ćwiczeniem. Zamiast polecenia cichego przeczytania, tekst może być odczytany głośno przez nauczyciela, przy czym uczniowie będą musieli wypełnić w nim luki. Dla N luk jest 6 (podwójne podkreślenie) dla W – 10 (zaznaczone cyframi rzymskimi i pojedynczym podkreśleniem).

Najbliższe otoczenie zapamiętała ją jako osobe¹ skromną, ceniacą¹ spójność. Nie uznawała pytań ingerujących¹¹ w czyjąkolwiek prywatność ani nie uważała za stosowne mówić² o sobie. Żle¹¹¹ znosiła wszelkie ostentacje czy celebry, stąd też ogłoszenie jej laureatką^{1V} literackiego Nobla, kiedy to w miesiąc musiała udzielić więcej wywiadów^V niż przez całe dotychczasowe życie³, stanowi w jej życiu cezurę, nazywaną przez przyjaciół „tragedią^{VI} sztokholmską”.

Poetka⁴ nie lubiła rozmów o literaturze czy tajnikach^{VII} poetyckiego warsztatu, wychodząc z założenia, że autor⁵ powinien się wypowiadać wyłącznie^{VIII} w swoich utworach. Emanujące z tekstów Szymborskiej pierwszorzędne poczucie humoru towarzyszyło jej na co dzień. Przejawiało się choćby w obdarowywaniu^{IX} przyjaciół i znajomych kartkami⁶ z dowcipnymi kolażami własnej roboty lub loteryjkami, w których fantami były drobne upominki^X, najczęściej rozkosznie kiczowate.

Życiorys musi być odczytany tyle razy, ile potrzeba, co powinni sygnalizować uczniowie. Kolejnym krokiem jest upewnienie się, że został zrozumiany przez wszystkich, a następnie chóralne przeczytanie go (jako ćwiczenie wymowy w ramach pomocy uczniom słabszym).

Tekst liczy 119 słów, można go skrócić o około 10–15%, upraszczając pod względem słownikowym i/lub gramatycznym. Do łatwiejszej wersji przygotowuje się identyczne zadanie, co dla właściwej (trudniejszej), choć, oczywiście, będzie ono okrojone. To na przykład ćwiczenie typu prawda – fałsz, odpowiedzi na pytania czy układanie fragmentów w logicznej kolejności. Uczniom N warto dać na to więcej czasu. Następnym krokiem może być dyktando kolejnego (innego) krótkiego fragmentu życiorysu poetki. Uczniowie mocniejsi powinni zapisać całość jako dyktando ciągłe. Dla uczniów słabszych odpowiednie jest dyktando częściowe, czyli pozostawienie (dłuższych lub krótszych) fragmentów tekstu oraz miejsca na wpis pozostałych, jak pokazano poniżej (usunięte części zostały wytłuszczone).

Wisława to **drugie imię** Szymborskiej. Na pierwsze miała Maria. Jej **talent** poetycki ujawnił się w **latach** dziecięcych, kiedy to za **wierszyk**, koniecznie **zabawny**, ojciec obdarowywał ją **drobną monetą**.

Po zapoznaniu się z życiorysem poetki, należałoby go ugruntować, a do tego znakomicie nadaje się wywiad „jeden na jeden” (W zadaje pytania, N odpowiada, zerkając do tekstu) albo w formie konferencji prasowej (rolę Szymborskiej odgrywa W, dziennikarzy – reszta klasy). Uczniom N wolno pytanie (przygotowane z pomocą nauczyciela) odczytać z kartki.

Omówione pomysły wykorzystania wcześniej wspomnianych metod wpisują się w podejście eklektyczne, które spełnia wszystkie wymogi pracy z uczniami JOD oraz J2²³.

Zakończenie

Mechanizmy językowe w kwestii transmisji polszczyzny, zachodzące na emigracji, są przedmiotem wielopłaszczyznowych i interdyscyplinarnych badań. Część wniosków można dopasować do sytuacji imigrantów w Polsce. Należy, na przykład, propagować stosowanie metody mieszanej w nauczaniu NP i wykorzystywanie podejścia eklektycznego z wyróżnieniem zarysowanych wcześniej możliwości synchronii (czasowej), korelacji (językowo-literackiej) czy integracji (elementów języka). Poza tym trzeba obalać mity na temat tego, że używanie języka rodzimego szkodzi opanowywaniu języka drugiego. Warto zatem zachęcać dzieci IJW i ich rodziców, aby:

- porozumiewali się w języku ojczystym i wspomagali jego rozwój;
- nie przechodzili na język polski w komunikacji domowej (nie mieszały kodów);
- kultywowali własne zwyczaje i troszczyli się o transmisję kultury.

Powinni o to dbać wszyscy ze szkolnictwem związani – od nauczycieli, przez wychowawców, aż do dyrektorów i przedstawicieli wyższych instancji.

Przypisy

- ¹ Trzeba mieć na uwadze, że akt migracji dotyka nie tylko wszystkich aspektów życia, ale i osób „niebędących migrantami w społecznościach wysyłających i przyjmujących”. B. Cieślińska, *Emigracje bliskie i dalekie. Studium współczesnych emigracji zarobkowych na przykładzie województwa podlaskiego*, Białystok 2012, s. 53.
- ² Artykuł powstał w oparciu o pozycje mojego (współ)autorstwa wymienione w kolejnych przypisach. Znajdują się w nich liczne odniesienia do pozycji wielu badaczy zajmujących się tą tematyką.
- ³ E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012; E. Lipińska, A. Seretny, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 10, s. 45–61; E. Lipińska, A. Seretny, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczy-*

stego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta, w: P.E. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne. Monografia zbiorowa*, Kraków 2018, s. 83–101; E. Lipińska, *Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzonego: konteksty – dylematy – trendy. Monografia zbiorowa*, Kraków 2021.

- ⁴ Więcej o języku ojczystym i nie zawsze równoważnych terminach: ‘ojczysty’ – ‘pierwszy’ zob. E. Lipińska, A. Seretny, *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny*, Kraków 2017, s. 263–284.
- ⁵ E. Lipińska, A. Seretny, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy” 2016, nr 10, s. 45–61.
- ⁶ O polszczyźnie krajowej i zagranicznej zob. E. Lipińska, *Jeden język, wiele aspektów – o zróżnicowaniu polszczyzny w kraju i zagranicą w kontekście jej nauczania*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzonego: konteksty – dylematy – trendy. Monografia zbiorowa*, Kraków 2021.
- ⁷ Czasem staje się językiem obcym, mimo iż pozornie klóci się to z poczuciem przynależności do grupy etnicznej, z pochodzeniem i – często – z kultywowaniem rodzimych tradycji. Język jest żywym tworem, który rośnie i zmienia się wraz z jego użytkownikiem, a na obczyźnie rzadko ma to miejsce (mowa o J1).
- ⁸ Można przydać im miano „nowo przybyłych” (NP) mimo tego, że część z nich urodziła się już w kraju osiedlenia, a część rzeczywiście niedawno w nim zamieszkała. To próba odzwierciedlenia nomenklatury funkcjonującej w Australii (E. Lipińska, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków 2013, s. 82). Idąc tym śladem, uczniów imigranckich można by określać jako posługujących się innym językiem wyjściowym (IJW).
- ⁹ Zdaniem Russella Kinga dzieci urodzone w kraju osiedlenia, które w sensie fizycznym nie przekroczyły granic państwowych, „są migrantami nie-dobrowolnymi, bo ktoś inny decyduje za nich o zmianie dotychczasowego miejsca pobytu”. B. Cieślińska, *Emigracje bliskie i dalekie*, op. cit., s. 50–51. To sytuacja wpisująca się w „produkt migracji”, czyli rzeczywistość zastaną – jedną z płaszczyzn badań migracyjnych (drugą stanowi „akt migracji”). Pisze o tym R. King (2002), cyt. za: B. Cieślińska, *Emigracje bliskie i dalekie*, op. cit., s. 50.
- ¹⁰ Małe dzieci nie zdają sobie sprawy ze swojej kulturowości ani językowości, więc odbierają taką zmianę w inny sposób niż dorośli. Mogą odczuwać dyskomfort, frustrację czy zdziwienie, ale w tym przypadku znany z literatury termin „szok” nie oddaje istoty problemu.

- ¹¹ E. Lipińska, *Proces stawania się dwujęzycznym. Studium przypadku polskiego chłopca w Australii* (niepublikowana rozprawa doktorska), Kraków 2001; E. Lipińska, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, op. cit.; J. Cieszyńska, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków 2006; R. Laskowski, *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków 2009.
- ¹² R. Laskowski, *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, op. cit., s. 30.
- ¹³ E. Lipińska, *Proces stawania się dwujęzycznym. Studium przypadku polskiego chłopca w Australii* (niepublikowana rozprawa doktorska), op. cit.; E. Lipińska, *Polskość w Australii – o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, op. cit.
- ¹⁴ E. Hoffman, *Zagubione w przekładzie*, przeł. M. Ronikier, Londyn 1995, s. 7–8.
- ¹⁵ *Ibidem*, s. 9.
- ¹⁶ E. Lipińska, *Postawy młodzieży polonijnej wobec języka ojczystego i tożsamości etnicznej*, „Poradnik Językowy” 2015, nr 8, s. 73–89.
- ¹⁷ E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków 2012, s. 101.
- ¹⁸ E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce – na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- ¹⁹ E. Lipińska, *Dwa w jednym – grupy wielopoziomowe: uczący się różnicowani pod względem umiejętności językowych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, Kraków 2019.
- ²⁰ Służą temu sposoby adaptacji tekstu, na przykład jego skracanie lub upraszczanie, wyjaśnianie (w postaci słowniczka lub na marginesach) znaczeń trudnych czy przestarzałych wyrazów lub zwrotów.
- ²¹ Por. m.in.: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce – na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, op. cit.; E. Lipińska, A. Seretny, *Nauczanie polszczyzny za granicą w grupach heterogenicznych*, „223 Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Literarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” VII, s. 95–109; E. Lipińska, A. Seretny, *Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego” 2022, t. 8., s. 19–36.
- ²² J.R. Kowalczyk, *Wisława Szymborska*, culture.pl, data dostępu: 3.07.2023.
- ²³ E. Lipińska, *Podejście eklektyczne w nauczaniu polszczyzny za granicą na przykładzie wiersza Stanisława Barańczaka „Garden party”*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 141–154.

Ewa Lipińska

Doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Emerytowana profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się sprawy Polonii, między innymi: procesy adaptacyjne (e/i)migrantów, zagadnienia związane z identyfikacją etniczną, dwujęzyczność i szkolnictwo polonijne, a także metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i odziedziczonego, przede wszystkim w zakresie kształcenia kompetencji pisania. Autorka wielu prac naukowych. Ostatnio wydała książkę: *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego* (2023).

Lekcja uważności

Część II

Jadwiga Szymaniak

Przemiany paradygmatu wychowawczo-dydaktycznego w świetle najnowszych badań

W pierwszej części artykułu, odwołując się przede wszystkim do badań dr Claudii Pinkl, wykładowczyni z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Dolnej Austrii (PHNÖ), wprowadziłam pojęcie „uważność” (*Achtsamkeit*). W ostatnim czasie uważność – jako metoda i praktyka dydaktyczno-wychowawcza – zyskuje sobie coraz większą popularność, przede wszystkim na gruncie nauk humanistycznych czy społecznych. Tym razem, w części drugiej, skupię uwagę na kolejnych wynikach badań, przeprowadzonych między innymi w oświacie amerykańskiej i europejskiej. Poza tym

odwołam się do wybranych przykładów zastosowań uważności; w moim przekonaniu mogą się one sprawdzić także na gruncie edukacji polskiej, która ma duży potencjał unowocześniania metod kształcenia. Z takiego punktu widzenia, potwierdzonego głównie w licznych publikacjach niemieckojęzycznych, uważność przestaje być jedynie chwilową modą w przestrzeni ograniczonej do spraw nauki i dydaktyki, ale staje się całościową perspektywą doskonalenia własnych kompetencji: społecznych, komunikacyjnych, profesjonalnych.

Teoria U

Trzecią ważną podstawę teoretyczną dla rozważań o uważności jest „Teoria U” – pisze o niej Otto Scharmer¹. Nazwa nawiązuje do kształtu litery U, dwóch jej wierzchołków – o odczuwanie przeszłości i terażniejszości (*Presencing*, od *sensing* – odczuwać i *Presence* – terażniejszość). Wynik interwencji pedagoga zależy, według tej teorii, od jego wewnętrznego stanu, o czym już wspomniano. Twórcy teorii zakładają, że lepiej uczyć się, skupiając się na przyszłości, niż przeżywać nad przeszłością. Przyszłość poznajemy przez praktyczne działanie, w określonej przestrzeni, uważne działanie i uwewnętrznienie (*Suspension*) określonych treści. Chodzi więc o zmianę perspektywy, dopuszczanie wizji, fantazji. Przypomina to starą zasadę Jana H. Pestalozziego: „Uczmy się głową, sercem i ręką”. Scharmer podkreśla trzy „instrumenty” wiedzy wewnętrznej:

1. Myślenie „otwarte” (wymaga odrzucenia starych przyzwyczajzeń).
2. Otwarte serce (pozwala widzieć, patrzeć oczami drugiego człowieka, współczuć).
3. Otwarta wola (pozwala zapomnieć o starym, a dopuszcza to, co nowe).

Scharmer wysoko ceni aktywne słuchanie. Uwaga skupia się wtedy na osobie, której chcemy pomóc, likwidowane są granice między rozmówcami. „Teorię U” autor tłumaczy też dwiema stronami, między którymi wybieramy: *Absencing*, gdy się odwracamy od problemu, „uszczelniamy”, impregnujemy, uzbrajamy w ignorancję czy uciekamy w strach; albo *Presencing* – „zarodek” przyszłości, pochylamy się nad nim, otwieramy, orientujemy na stawanie się.

Uważność jest postawą, zdolnością, gotowością, która właśnie we współczesnym świecie bywa niedoceniona, lekceważona – stwierdzają niektórzy badacze. „Otwarte myślenie, otwarte serce i otwarta wola są kluczowymi instrumen-

tami, aby osiągnąć optymalne kompetencje przyszłościowe” – podsumowuje Pinkl².

Uważność w kształceniu

Właśnie dlatego, że osobowość nauczyciela jest tak ważna dla wyników kształcenia, powinno się ją wzmacniać w toku nauki akademickiej. Pedagożka Vera Kaltwasser wymienia samorefleksję i zdolność nawiązywania kontaktów³. Autorka ta opracowała między innymi 60 ćwiczeń kształcących uważność do zastosowania w klasach szkolnych. Pierwsze propozycje rodziły się w USA, a od roku 2008 obecne są również w Europie. Lista nazwisk autorów jest długa. Przytoczę Nils Altner, autorkę szeregu pozycji poświęconych uważności i zdrowiu w kontekście pedagogicznym, realizującą projekty z tym związane w szkołach podstawowych. Z jej badań wynika, że kultywowana uważność dała nauczycielom, według ich oświadczeń, między innymi:

- redukcję stresu i napięcia;
- redukcję dolegliwości, szczególnie migreny;
- chęć do ujawniania swoich życzeń, potrzeb, też pod adresem rodziców;
- wzrost kultury codzienności wśród nauczycieli;
- odwagę ujawniania swoich słabości, które są traktowane jako siła;
- postrzeganie siebie jako bardziej oddanych dzieciom, mniej wymagających, a bardziej wspierających;
- posługiwanie się szarmanckim humorem we wzajemnych kontaktach, z dyrekcją i personelem⁴.

Według niektórych badaczy uważność, bycie uważającym, to drugi biegun wobec digitalizacji życia. Ja dodałabym jeszcze: wobec nasilających się ataków na *sacrum*. Mówi się, że nauczanie bycia „uważającym” to sztuka, przez którą rozumieć można kompetencje ogólne nauczających, dobre prowadzenie ćwiczeń i przede wszystkim oddziaływanie przykładu. Prowadzi to do rezonansu u uczących się.

Bezpieczna przestrzeń

Udało mi się obejrzyć w internecie, wśród materiałów proponowanych przez Kaltwasser, lekcję prowadzoną według wspomnianych zasad w 30-osobowej klasie VI jednej ze szkół niemieckich. Zajęcia, poświęcone dialogowi uważnościowemu, były inspirowane przemyśleniami badaczki. Postawa nauczycielki rzeczywiście emanowała uważnością, ogromną troską o słownictwo, unikaniem trybu rozkazującego.

Dzieci w pewnym momencie otrzymały polecenie, aby usiąść twarzą do siebie w ławce i przez 1,5 minuty skupić się na przedmiocie szkolnym, który lubią najbardziej (jedna osoba mówi, druga słucha). Następną rundę – również trwającą 1,5 minuty – poświęcono przedmiotowi najmniej lubianemu. Dzieci robiły to sprawnie, choć panował ogromny gwar. Nie słyszałam argumentacji uczniów. Podziwiałam ich zdyscyplinowanie. Mam jedną wątpliwość: czy potrzebne jest mówienie o przedmiocie lubianym najmniej? Gdy sięgam pamięcią wstecz, odnoszę wrażenie, że w klasie VI lubiłam się uczyć i mimo napotykanym trudności – lubiłam wszystkie przedmioty...

Niektóre zasady dydaktyczne dotyczące realizacji uważności budzą również mój niepokój. Należy do nich na przykład: „Nie ma prawdy i fałszu”⁵. Do spraw tych powrócę, omawiając wyniki badań.

Warto, jak sądzę, przytoczyć narzędzia służące realizacji nauczania i mogące nadać mu kierunek. Sformułował je wymieniony już Rechtschaffen. Dotyczą głównie postawy nauczyciela. Przedstawię je w skrócie; przypominają raczej zasady i powielają sprawy, na które wielokrotnie już zwracano uwagę.

1. Uczniowie mogą być ekspertami, u boku których wzajemnie się uczymy.
2. Używanie „zapraszającego” języka zachęca do poznawania świata.
3. Systematyczność i regularność są naszymi sprzymierzeńcami.

4. Warto realizować zasadę: „Nie ma odpowiedzi fałszywych, każde doświadczenie jest perfekcyjne”.
5. Osiągi uważności nie są mierzone tym, jak daleko dochodzimy (z materiałem), ale tym, na ile jesteśmy ze sobą związani.
6. Uzgodnienia i reguły należy sporządzać razem z uczniami, adaptować według potrzeb i aktualizować, aby stworzyć bezpieczną przestrzeń uczenia się⁶.

Wpływ uważności na nauczycieli i szkołę – wyniki badań

Claudia Pinkl od roku 2017 prowadzi seminaria i warsztaty zatytułowane „Uważność w kształceniu”. Uczestniczą w nich głównie studiujące kobiety, chcące uzyskać umocnienie w zmieniającym się świecie, czy nawet stać się filarami wsparcia w swoich wspólnotach rodzinnych. Do badań posłużyła się przede wszystkim wywiadem jakościowym, stosując pytania otwarte i zamknięte. Wywiad prowadziła wśród pedagożek kierujących szkołami i wśród nauczycielek, również akademickich, rozmawiała z ekspertkami i studiującymi. Ankietowanym zadano trzy pytania (z powodu pandemii kontakt ograniczał się do wymiany informacji za pośrednictwem poczty elektronicznej):

1. Jak opisałaby Pani/opisałby Pan obecną sytuację w szkole podczas pandemii? Jak przeżywała Pani/przeżywał Pan codzienność? Z czym trzeba było walczyć?
2. Czy uważność jest czymś, co Pani/Panu pomaga, aby lepiej się obchodzić z wyzwaniami współczesności? Czy jest Pani/Pan, we własnej ocenie kimś, kto postępuje z uważnością? Czy kultywuje Pani/Pan tę postawę?
3. Jaki wpływ mogła mieć postawa uważnościowa na zwalczanie skutków sytuacji pandemicznej? Jak przyjmowała Pani/przyjmował Pan tę sytuację? Jak odbiera Pani/Pan sytuację uczniów, którzy podlegali izolacji w związku z pandemią?

Sytuację pandemiczną odebrano jako katastrofę, ale dostrzeżono także szanse, jakie ze sobą przyniosła. Podkreślają to szczególnie nauczycielki akademickie. Niepokoiły zwłaszcza stałe zmiany w szkołach, brak interakcji i informacji, pojawił się lęk przed tym, aby nie zrobić czegoś źle. Nauczycielki akademickie z Wyższej Szkoły Pedagogicznej Dolnej Austrii (PHNÖ) skarżyły się na niewłaściwe zachowania studentów w kontaktach za pośrednictwem poczty elektronicznej. „Tolerancja frustracji znacznie spadła i stale oczekuje się od nas, nauczycieli, pójsia na rękę” – stwierdzano. Nauczycielka akademicka zaznacza jednak, że nie uległa emocjom, starała się być neutralna w komunikacji i przekazywać rzeczy ważne. Jedna z dyrektorek przyznała, że musiała się pożegnać z perfekcjonizmem.

Wszystkie ankietowane (w badaniach brał udział tylko jeden mężczyzna) są zgodne, że uważnością można pokonać nieszczęścia, uważność pozwala lepiej obchodzić się z wyzwaniami. Trzy spośród czterech badanych nauczycielek szkoły podstawowej praktykują uważność, biorą udział w seminariach i warsztatach. Uważność uważana jest za „nowe narzędzie, które pomaga zwalczać trudności dnia codziennego”. Jedna z biorących udział w badaniach ekspertek pisze: „Za tym wszystkim kryją się ludzie i to nas zobowiązuje do empatii”. Wszystkie osoby podają, że są „uważające”; jedna zaznacza, że jest to u niej nieświadome, inna podkreśla, że uważność wyniosła już ze studiów nad Montessori, łączy je z pojęciami wdzięczności i tolerancji. Podkreśla się, że postawy te przenoszą się na dzieci, dają osobowe ubogacenie. Padają takie określenia, jak „uważność to żyzna gleba”, to „kotwica wobec strachu i niepokoju”. Szczególnie kobiety kierujące szkołą podkreślają, że rodzice często okazują zły nastrój, są roszczeniowi. Aby zniwelować napięcie, złagodzić atmosferę, trzeba spokoju, zrozumienia, „uważającej” komunikacji. Jedna z nauczycielek, mająca dwoje własnych dzieci, pisze, że najmłodszy dużo

tracą na izolacji, ich motywacja spada. Córeczka ją pyta: „Czy moje nowe pluszowe zwierzątko musi odbyć kwarantannę?”.

Jedna trzecia badanych osób łączy uważność z poszanowaniem wartości, tolerancją, darowaniem winy. Jeśli chodzi o wartości – preferowana jest wolność ich wyboru. Co godne uwagi – uważność łączona jest z profesjonalnością w pracy pedagogicznej, z koniecznością uwolnienia się od starych wzorów. Padają też takie określenia, jak „nowa kultura błędu”.

Jeśli chodzi o zajęcia dotyczące uważności w dalszym kształceniu kadry, przeważa zdanie, że nie powinno ono być obowiązkowe.

Jedyny biorący udział w badaniach mężczyzna podkreśla rolę ćwiczeń kształcących inteligencję ciała (*Körperintelligenz*).

W wywiadach możliwe były cztery odpowiedzi: uważam za 1) bardzo ważne, 2) raczej ważne, 3) nieważne, 4) zupełnie nieważne. Za bardzo ważne w ocenie kompetencji uznano samoodповідzialność, umiejętność pracy w zespole, empatię, elastyczność. Samoodповідzialność łączona jest z troską o siebie („Nie jestem ofiarą systemu...”; „Mogę codziennie decydować, jak będę kontaktować się z dziećmi”).

Gotowość do uczenia się cenią szczególnie nauczycielki akademickie; ekspert proponuje, aby co tydzień spotykać się w grupach i oceniać to, co się wydarzyło, bowiem nie chodzi tylko o indywidualną samorefleksję, ale o jej postać kolektywną. Podczas spotkań można wspólnie dążyć do ulepszenia wybranych obszarów pracy.

Jeśli chodzi o wspieranie tych kompetencji w czasie doksztalcenia kadry, to odpowiedzi są zróżnicowane. Przeważają te związane z „nie” (68), mniej jest odpowiedzi „tak” (25). Warto zaznaczyć, że niektórzy odpowiadający życzą sobie „wykładów żywych”, „obdarzonych sercem”. Zwraca się też uwagę na to, jak istotny jest patronat ze strony uczelni: „Aby nauczyciele nie mieli poczucia, że są sami”. Pojawia się znamieny głos: „Uważność nie

ma indywidualizować, ale służyć pedagogice, aby uczniowie mogli się rozwijać”. Inna nauczycielka stwierdza: „Życzę sobie, aby uczniowie wynieśli ze szkoły coś, co będzie dla nich narzędziem w życiu. Tym może być uważność”. Prowadząca badania podsumowuje tę część następująco: „Uważność trzeba odczuć, przeżyć, aby ją potem przekazać dzieciom”.

Obserwacja uczestnicząca

Objęto nią studentów VI semestru (semestr letni 2021) wspomnianej uczelni pedagogicznej (PHNÖ). Otrzymali oni od prowadzącej badania manuskrypt z krótkim, naukowo ujętym wprowadzeniem o uważności oraz 10 ćwiczeń i historyjek.

Studenci w ramach praktyk szkolnych, mimo pandemii, mieli notować pisemne i ustne informacje dotyczące uważności. Poproszono ich o wypróbowanie ćwiczeń w klasach i przekazanie uwag online. Studiujący podkreślali takie zalety stosowanej metody, jak: odprężenie i spokój, mówili o poprawie koncentracji, o radości i okazanym zainteresowaniu po ćwiczeniach. U dzieci zaobserwowali „błyski zainteresowania w oczach, spokój zamiast chaosu”. Niektóre ćwiczenia były wykonywane z muzyką w tle. Na 14 badanych – 5 osób mówi o bardzo wysokiej pozycji, jaką może zdobyć uważność w systemie szkolnym i działaniach pedagogów, jednak 3 osoby przypisały uważności pozycję niską. Wskazały na pewne wady – ćwiczenia tego typu zabierają dużo czasu, grozi to zaniedbaniem czynności związanych z realizacją programu („Wszystko kręci się tylko wokół tego tematu”; „Może wystąpić nadmiar tego typu ćwiczeń na lekcjach”).

Doświadczenia z seminariów

W seminariach uczestniczyło 17 kobiet w wieku 30–53 lat. Przyjęto, że jeden raz w miesiącu na uczelni cały dzień będzie poświęcony na „Triumwirat” – uważność, pracę metodą biograficzną,

kinezylogię edukacyjną. Wszystkie kobiety biorące udział w seminarium pracują, większość jest matkami (mają dzieci w wieku 2–22 lat). Niektóre z nich mają za sobą doświadczenia z udziału w ćwiczeniach służących kontemplacji. Przyznały, że będąc zmęczone współczesnym, niespokojnym światem, chciały odejść od dotąd uznawanych poglądów i otworzyć oczy na nowe możliwości.

Krzepi wypowiedź, że „uważający” człowiek traktuje sytuacje obiektywnie, decyduje świadomie i to ułatwia spotkanie z nowymi wymaganiami. Taki człowiek jest „podporą dla społeczeństwa”. Są też wypowiedzi odnoszące się do medytacji: „Umożliwia ona odwagę podjęcia kroków odnowy”. Uczestniczki seminarium są przekonane, że zajęcia szkolne poświęcone uważności mogą budować u dorastających wielkoduszość i wdzięczność wobec kolegów w klasie. Marzą też o tym, aby „w centrum był człowiek, a nie umiejętność, naśladowanie i deficyty”.

Podsumowanie wyników badań

Aby ułatwić transfer do praktyki pedagogicznej, Pinkl przedstawia model „Mindful Teaching Competence” (MTC). Zawiera on dziesięć elementów:

1. Żal, zazdrość, lęk, troski, gniew – nie zmieniają sytuacji, potrzebna jest zmiana myślenia.
2. Potrzebne jest wsparcie siebie (*Selbstfürsorge*). Pomóc mogą oferty kształcenia, przestrzeń dla kontemplacji, lektura odpowiednich publikacji.
3. Potrzebna jest samorefleksja, a więc spojrzenie w siebie, aby dalej się rozwijać.
4. Pomóc może szarmancki humor, także w spojrzeniu na siebie⁸.
5. Warto zawsze zadawać sobie pytanie: „Co ja przynoszę z sobą?” w danym środowisku.
6. Istotna jest „głęboka komunikacja” – chodzi o to, aby z JA poprzez TY powstało MY, na podstawie aktywnego słuchania, komunikacji bez przemocy.

Przedstawiony przez autorkę model nie jest sztywnym kodeksem. Ma natomiast służyć pobudzeniu, aby przełożyć uważność na uważające kształcenie. Szczególnie uczestniczki seminarium widzą w uważności dużą szansę, zgłaszają odczuwalne zmiany w zakresie swojej pozycji na skutek regularnych treningów. Właśnie osobiste przeżycie w zakresie rozwoju osobowości pozwala stosować uważność na różnych szczeblach nauczania szkolnego oraz w kształceniu nauczycieli. Sprawa wymaga jednak dalszych badań i praktycznej realizacji. Może to być realizowane ponadprzedmiotowo, na etyce, w czasie przeznaczonym na kształcenie polityczne, na zajęciach z ochrony środowiska, czy poświęconych edukacji zdrowotnej. Analiza literatury prowadzi do wniosku, że uważność może być rozumiana i przeżywana jako postawa, narzędzie oddziaływania, zasada życiowa.

Ważnym następstwem postawy uważności może być rezyliencja, czyli odporność psychiczna. Zauważono, że pomimo niesprzyjających warunków niektórzy ludzie, także dzieci, osiągają sukcesy. Chodzi tu o zasoby indywidualne człowieka, które sprzyjają jego odporności.

Jej budowanie to ważne zadanie dla nauczycieli i rodziców. Joanna Łukasiewicz-Wieleba doradza na przykład udział w konkursach przed egzaminami, gdyż może to hartować psychicznie uczniów. Inną skuteczną strategią jest też analiza mocnych stron⁹.

Młodym nauczycielom liczni autorzy zalecają pisanie dzienniczków podczas pracy z nastawieniem na uważność. Powstały również na ten temat prace licencjackie z różnych dziedzin, na przykład: „Uważność a wartości”, „Duch wspólnoty a nauczanie muzyki”.

Przegląd literatury prowadzi do wniosku, że świat mógłby się stać lepszym, jeśli uważność zostałaby zaakceptowana jako ważna zasada życia. Oddanie własnemu działaniu, miłość do bliźnich (*Mitmenschen*) nie tylko jako osłona czy

puste obietnice, ale jako wewnętrzne przekonanie – jest zgodne z tradycją wychowawczą. Potrzebne jest tu spojrzenie w siebie, głębokie „roztrząsanie z sobą”, ze swoimi wartościami, potrzebami, troskami; „wsluchiwanie się” – nie po prostu słuchanie. Wymagana jest gotowość do uczciwego obcowania w zamian za stawianie sprzeciwu. „Pierwszy krok daje tu każdy nauczyciel, każdego dnia, na każdej godzinie lekcyjnej”¹⁰. Warto próbować.

Przypisy

- 1 O. Scharmer, *Essentials der Theorie U*, Heidelberg 2019.
- 2 C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 63.
- 3 V. Kaltwasser, *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit und Lehrberuf*, Weinheim–Basel 2018.
- 4 N. Altner, *Verkörperte Beziehungsgestaltung und Schulkultur-Entwicklung*. Cyt. za. C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 67–68.
- 5 Zasadę tę polecał wspomniany już Thich Nhat Hanh oraz Weare. Cyt. za. C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 71.
- 6 C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 72.
- 7 Ibidem, s. 124.
- 8 Warto dodać, że wspomniany ks. Pawlukiewicz dochodził do podobnego wniosku. Ks. P. Pawlukiewicz i B. Kowalski, *Czarny humor*, Nowy Sącz 2017.
- 9 J. Łukasiewicz-Wieleba, *Rezyliencja w edukacji. Jak budować odporność psychiczną w stresujących sytuacjach szkolnych?*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy „Refleksje” 2023, nr 2, s. 38–45.
- 10 C. Pinkl, *Bildungsprozesse achtsam gestalten*, op. cit., s. 187.

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).

Uczymy się siebie nawzajem

Weronika Dwojakowska

Czym są dostosowania i jak skutecznie z nimi pracować?

Rok szkolny rozpoczęty, WOPFU i IPET-y skonstruowane, warsztaty integracyjne przeprowadzone – teraz przyszedł czas na codzienną pracę z uczniem, dlatego ten artykuł poświęcę dostosowaniom edukacyjnym, czyli następnemu etapowi pracy z uczniem z orzeczeniem, opinią lub trudnościami. Zaczniemy od prawa. Zgodnie z Roz-

porządzeniem MEN-u z 22 lutego 2019 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, nauczyciel „dostosowuje wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”.

Dla kogo opracowujemy dostosowania?

Skoro już wiemy, że jesteśmy zobligowani tworzyć dostosowania, to należałoby wyjaśnić, dla kogo należy je sporządzić. Dostosowania są obligatoryjne dla uczniów:

- z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i indywidualnego nauczania;
- z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej i poradni specjalistycznej wskazującą potrzebę takich dostosowań;
- bez opinii na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną;
- posiadających opinię lekarza, z zaleceniem wykonywania określonych ćwiczeń fizycznych (tu dostosowania dotyczyć będą tylko lekcji wychowania fizycznego).

Ze wskazań tych wynika, że dostosowania są przeznaczone również dla uczniów bez dokumentów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Oznacza to, że jeśli zauważymy, iż uczeń ma problemy z nauką, możemy udzielić tak zwanej bieżącej pomocy psychologiczno-pedagogicznej na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych – czyli trudności i potrzeb, które dostrzegamy, nie czekając na diagnozę z poradni. Kiedy po dłuższej pracy z uczniem dostrzegamy, że nasze dostosowania są niewystarczające, a dziecko potrzebuje większego wsparcia, możemy w porozumieniu z pedagogiem specjalnym poprosić rodziców o diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane jest ze względu na:

- niepełnosprawność intelektualną,
- spektrum autyzmu,
- niepełnosprawnością fizyczną, wzrokową i słuchową,
- zagrożenie niedostosowaniem społecznym oraz niedostosowanie społeczne.

Opinie natomiast wydawane są najczęściej ze względu na:

- dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
- specyficzne trudności w uczeniu się (jak dysleksja rozwojowa lub dysgrafia, dyskalkulia, dysortografia); do tej grupy zaliczamy również ucznia zdolnego;
- objęcie dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce oświatowej;
- inne opinie związane z kształceniem i wychowaniem.

Podstawowym celem dostosowania wymagań jest wyrównanie szans edukacyjnych uczniów oraz zapobieganie wtórnym zaburzeniom sfery emocjonalno-motywacyjnej. Każde dziecko ma prawo się uczyć, ale w związku z tym, że uczniowie różnie wiedzę przyswajają, zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków, żeby każdy z nich mógł to robić na miarę swoich możliwości.

W oparciu o co tworzymy dokumentację?

Dostosowanie polega na modyfikacji procesu edukacyjnego, a tym samym umożliwieniu uczniom sprostania wymaganiom. Tworzą je wszyscy nauczyciele z pomocą pedagoga, pedagoga specjalnego, psychologa na podstawie: obserwacji trudności ucznia pojawiających się podczas zajęć, analizy testów i sprawdzianów oraz wywiadu z rodzicami. Dobrze jest też porozmawiać z samym uczniem. Należy wziąć pod uwagę również zalecenia z opinii lub orzeczenia, jeśli takie dokumenty zostały dostarczone do szkoły. Obserwując ucznia, należy zwrócić uwagę na to, ile czasu potrzebuje na sprawdziany i kartkówki, czy radzi sobie z odpowiedzią ustną, czy i jak odrabia zadania domowe, czy jest aktywny, jakie błędy popełnia, jak sobie radzi z danymi tematami.

Obowiązkowo musimy zapoznać się z zaleceniami z dokumentacji ucznia z poradni. Ponadto warto na bieżąco korzystać z literatury przedmiotu, aby orientować się, jakie trudności u dziecka wywołuje konkretna niepełnosprawność czy zaburzenie.

Dobierając wymagania edukacyjne, powinno się pamiętać o tym, aby uczeń mógł im sprostać, a jednocześnie by skłaniały do odpowiedniego wysiłku intelektualnego oraz dawały możliwość otrzymania oceny motywującej do dalszej nauki i pracy. Dotyczą one:

- warunków procesu edukacyjnego, czyli zasad pracy, nauki, metod, z jakich korzystamy, form pracy oraz środków dydaktycznych (na przykład: konieczność obecności przy uczniu w czasie mówienia, przygotowanie dodatkowych notatek, indywidualna praca z uczniem, wykorzystanie ciekawych metod pracy – gamifikacji, nowoczesnych aplikacji);
- wymagań wynikających z podstawy programowej i niezbędnych do uzyskania danej oceny (należy zapoznać uczniów z wiadomościami i umiejętnościami z poszczególnych działów, koniecznymi do opanowania przez nich na konkretną ocenę);
- zewnętrznej organizacji pracy w klasie z uczniem (na przykład: posadzenie ucznia w pierwszej ławce, dodatkowe notatki, odpowiednie oświetlenie, lupy, głośne mówienie, kącik spokoju);
- warunków sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności (na przykład: więcej czasu na pisanie sprawdzianu, inaczej sformułowane pytania, jedno pytanie na jednej kartce, dopytanie, brak odpowiedzi ustnej).

O czym warto pamiętać?

Trzeba pamiętać o tym, że nie można obniżać kryteriów ocen, czyli zmniejszyć liczby punktów na daną ocenę – na przykład jeżeli cała klasa za kartkówkę ma 10 punktów, to uczeń z dostosowaniami również. Różnica może polegać na inaczej

skonstruowanym sprawdzianie, podkreśleniu najważniejszych danych, wydłużeniu czasu pisanego itp. Szkoły nie powinny tworzyć żadnych alternatywnych systemów oceniania dla uczniów z orzeczeniami czy opiniami.

W codziennej pracy z uczniem nie bójmy się sięgać po nowe metody, sposoby pracy, schematy. Dostosowania podlegają ewaluacji! Spotykając się na lekcjach, uczymy się siebie nawzajem. Dla mnie edukacja to przede wszystkim relacja z uczniem, nasze spotkania w czasie lekcji i zmieniające się sposoby prowadzenia lekcji. Pewne ułatwienia wykonujemy automatycznie – pomagamy uczniom, nawet nie zdając sobie sprawy z tego, że taka pomoc, taki sposób podejścia do dziecka – to właśnie dostosowanie.

Często jest też tak, że w klasie mamy niezdiagnozowanych uczniów, więc dostosowania dobre są nie tylko dla kilku osób, ale dla całej klasy. Zdarza się tak często, gdyż współcześnie dzieci borykają się z wieloma trudnościami i problemami psychologicznymi. Już samo dostrzeżenie ucznia, zatrzymanie się, rozmowa, nasze życzliwe nastawienie – bywają początkiem procesu dostosowania. Zachęcam do obserwowania, jak reszta klasy reaguje na danego ucznia, jego trudności, dostosowanie, i pilnowania, by na tym tle nie narodziły się jakieś niebezpieczne, wykluczające zachowania.

Pamiętajmy, że dostosowanie można realizować z wykorzystaniem nowych metod pracy, takich jak: plakaty, debaty, gamifikacja, a także stosując innowacje pedagogiczne, informację zwrotną zamiast ocen – takie działania są ciekawe i korzystne dla całej klasy, a ponadto zmieniają oblicze naszej szkoły. Dla nas samych zaś mogą być rozwijające i ułatwić nam codzienną pracę.

Weronika Dwojakowska

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

Orka na ugorze

Waldemar Howil

Cykl felietonów *W biegu*

Jednym z najczęściej pojawiających się pojęć podczas rozważań nad edukacją jest „jakość”. Słowo to odmieniają przez wszystkie możliwe przypadki politycy, urzędnicy kuratorscy, dyrektorzy, nauczyciele i rodzice, a nawet uczniowie. Każdej z wyżej wymienionych grup zależy na dobrej jakości polskiej edukacji mniej więcej tak bardzo, jak piłkarzom

reprezentacji na wynikach meczów międzypaństwowych. Choć może to jednak nie najlepszy przykład... Bez względu na trafność tego porównania oczywiste jest, że nad jakością edukacji warto się pochylić i zastanowić, co ona oznacza – zarówno w perspektywie polityki oświatowej, jak i naszej codziennej szkolnej rzeczywistości.

Jakość wykształcenia uczniów

To, w jaki sposób uczymy swoich uczniów, jest chyba najważniejszym aspektem jakościowego podejścia do edukacji. Żeby sprawdzić, jaka ta jakość jest w rzeczywistości, mamy wiele wspaniałych narzędzi. Jednym z nich są chociażby egzaminy zewnętrzne, dające nam jakże klarowny i przejrzysty obraz tego, w których szkołach jest wspaniale, różowo i z konfetti, a gdzie – szaro, z marazmem i bez cienia nadziei. A wszystko to odbywa się z pomocą niezawodnych rankingów i zestawień, które „powodują, że średnie wyniki egzaminu są traktowane jako ważna informacja o szkole” (*Wpływ egzaminów na jakość edukacji*, IBE). To co, że egzaminy zewnętrzne powodują, iż nauczyciele uczą pod egzaminy; że wpadają wraz z uczniami w koleiny z góry wiadomych pytań egzaminacyjnych, aby podnieść średni wynik i zadowolić wszelkie organy nadzoru oraz rodziców. Tak jak w kapitalizmie: PKB musi być rok do roku coraz wyższe, tak w edukacji rok do roku musimy walczyć o lepszy średni wynik z egzaminów. Trzeba więc hakać system, żeby w tabelce wszystko było tak, jak być powinno.

Nachodzi mnie jednak taka myśl *a propos* jakości edukacji i naprawiania jej przez kuratoria. Dlaczego jest tak, że ogłasza się programy naprawcze dla szkół podstawowych, w których uczniowie nie osiągnęli trzeciego stopnia, a nie mówi się o jakości szkół, które przyjmują tych uczniów w pierwszym naborze? Przecież jeżeli uczeń dostaje się do klasy pierwszego wyboru w liceum/technikum, to jest ewidentny znak, iż osiągnął sukces edukacyjny w szkole podstawowej. Czyż nie jest tak? Według mnie wynika z tego jednoznacznie, że szkoła podstawowa dobrze go przygotowała do dalszego etapu kształcenia.

Druga możliwość jest taka: cały system jest chory i tylko totalna jego przebudowa może pod-

nieść jakość kształcenia. Mówienie, że edukacja polega na „przekazywaniu” wiedzy encyklopedycznej, a następnie sprawdzaniu na egzaminach, czy uczniowie ją przyswoili, jest anachronizmem z czasów zaprzyszłych. Edukacja to przecież także relacje, współpraca, kreatywność, przedsiębiorczość. Jeżeli, na przykład, szkoła uczy świetnie uczniów, jak ze sobą współpracować, i z tego będą wynikały ich doskonałe osiągnięcia w biznesie, ale niekoniecznie już będą wiedzieli, jak rozpoznać metaforę w sonetach Mickiewicza – czy to oznacza, że uczęszczali do złej szkoły?

Jakość kształcenia nauczycieli

Podjąłem w tym roku po raz kolejny studia podyplomowe. Nie ja jeden zresztą, bo mnóstwo nauczycieli rozpoczyna jakieś studia podyplomowe. Kiedyś myślałem, że na zdecydowanej większości uniwersytetów, politechnik czy szkół wyższych warto się uczyć nowych kompetencji. Teraz wiem, że nauczyciel może studiować podyplomowo na takich „uczelnianach”, co do których mam pewne wątpliwości, zwłaszcza w kontekście jakości kształcenia.

Istnieje na przykład możliwość zrobienia trzyletnich studiów w dwa semestry (taki paradoks, o którym wszyscy wiedzą i się na niego godzą – o dziwo) na „uczelnianach”, które za siedzibę mają jedno biuro. Kto mnie tam będzie uczył? Nie wiadomo. Jakie ma kwalifikacje? Nie wiadomo. Ważne, żebym zapłacił, a stosowny dokument o kwalifikacjach po dwóch semestrach będę miał. I chyba to jest najgorsze w tym całym procederze uzyskiwania dodatkowych uprawnień: że każdy może je zdobyć. Tylko trochę ponad trzy tysiące złotych polskich dzieli mnie od kwalifikacji do nauczania fizyki albo muzyki, chociaż poza miłością do Richarda Feynmana i Nirvany nic mnie z tymi dziedzinami nie łączy.

Jeżeli ktoś nie wierzy, że system studiów podyplomowych dla nauczycieli jest nieśmiesznym

żartem, to niech przeszuka oferty dla innych branż. Studia dla prawników, z zakresu prawa karnego, którzy chcą zostać specjalistami od rozwodów w dwa semestry za 3000 zł? Nie ma. Dwusemestralne kursy dla architektów, którzy zamiast dróg chcą projektować mosty? Nie ma. A może studia podyplomowe online dla chirurgów, pragnących przekwalifikować się na okulistykę? Nie ma. Za to jeżeli jesteś polonistą i chcesz (lub musisz) zostać geografem, to nie ma problemu... I nie jest ważne, że się kompletnie nie znasz na geografii, bo te „studia” nie są po to, by dać ci złudną nadzieję, że staniesz się geografem. Służą jedynie zdobyciu – kolejnego do kolekcji – papierka, dokumentującego fakt, że możesz tego przedmiotu nauczać w szkole. To nic, że będziesz uczył „z podręcznika” i bez pasji.

Dbanie o jakość doskonalenia i doksztalcania polskiego nauczyciela poprzez oferowanie niemalże fejkowych studiów i niby-wiedzy to jedno wielkie nieporozumienie, na które jednak ktoś pozwolił – i to w celu „podniesienia jakości edukacji” w naszym kraju.

Kolejna sprawa dotyczy aspektu ekonomicznego: stopa zwrotu za takie studia jest na niebezpiecznie krytycznym poziomie przy zarobkach nauczycielskich. Jeżeli byłbym nauczycielem początkującym, z pensją na poziomie najniższej krajowej, i miałbym wydać ponad trzy tysiące złotych na studia, a potem dostać „kilka godzin” muzyki, to po ilu latach zwróci mi się ta inwestycja? Ekonomicznie jest to w wielu przypadkach nieuzasadniony wydatek.

Jakość pracy za płacę

W wielu z nas żyją teraz dwa wilki. Jeden mówi, że nieważne, ile ci płacą – wykonuj swoją pracę najlepiej, jak potrafisz. Drugi wilk jednak wyje z wściekłości: skoro państwo traktuje cię jak pariasa, to trudno, żebyś pracował na najwyższych obrotach, ku chwale ojczyzny.

Trudno mówić o jakiegokolwiek jakości edukacji, jeżeli płaca dla magistra ledwo odbija się od najniższej krajowej. Trudno mówić o jakości edukacji, jeżeli nauczyciel pracuje ponad trzydzieści godzin przy tablicy, żeby móc sobie pozwolić na teatr raz w kwartale.

Pogłębiająca się od dziewięciu lat pauperyzacja zawodu jest faktem tak oczywistym, że „żadne krzyki nas nie przekonają, że białe jest białe, a czarne czarne”, jak mawiał klasyk. Stosunek zarobków nauczycieli do najniższej krajowej to widok upadku i postępującej degrengolady systemu wynagradzania i doceniania pracowników państwa. Tego państwa.

Podsumowując: jeżeli państwo chce jakości, to musi zrównać z ziemią cały system, a potem na oczyszczonej ziemi posadzić kwiatki i powoli czekać, aż wyrosnie piękna, kwietna łąka. Nie zaś – jak wielu sobie to dziś wyobraża – równo przycięty trawnik z klombami. Nie ogród francuski, ale kwietna, polna łąka. Innej drogi nie ma. Żadne „wprowadzanie elementów” do systemu, tak jak w przypadku oceniania kształtującego, nic tu nie zmienia. Może jedynie podnieść samozadowolenie wprowadzających pseudozmiany i nibyreformy.

Sięgnęliśmy takiego poziomu w jakości edukacji, że perfumowanie tego trupa już nic nie da. Tutaj potrzeba rewolucji, a nie wieloletniej ewolucji.

Waldemar Howil

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

Trochę utopii

Sławomir Osiński

Dlaczego oceny stoją na drodze do zmian w edukacji?

Perfidnie odczekałem z pisaniem felietonu do dnia po wyborach i jako że dokonała się prawdziwa dobra zmiana, postanowiłem utopijnie nieco spojrzeć na system szkolny. Swoje spojrzenie podładowałem dość pobieżną lekturą kilkunastu artykułów na temat edukacji, wielce nowoczesnych i wizjonerskich. Najpierw nawiążę jednak do tematu niniejszego numeru „Refleksji”, czyli oceniania. Na szczęście wreszcie ukazała się znakomita książka Gaby Olszowskiej *O!Cena w szkole. Nieodrobione lekcje. Od przepisów do sztuki*, któ-

ra pozwala poradzić sobie z problemem ocen w realiach dzisiejszej szkoły.

Natomiast patrząc z odchyleniem historycznym mogę kilka powtarzających się twierdzeń na temat oceniania swobodnie uogólnić i uholistyczyć. Po wiekach bowiem funkcjonowania ocen, ba! – po zdomowieniu się ich w języku i kulturze – przyszedł czas krytyki i spojrzenia z dystansem. Praktycy i teoretycy szkoły, począwszy od lat dwudziestych ubiegłego wieku, dostrzegają coraz dobitniej ciemną stronę współczesnego oceniania szkolnego.

Po pierwsze, system ocen wżarł się do życia rodzinnego i zdegenerował je, gdyż jak twierdzi anglista Krystian Ostrowski, autor książki *School Sucks*: „(...) zabija on rodzinne relacje i miłość, gdyż jest często powodem bezsensownych kłótni, i sprawia, że nawet inteligentni i mądrzy rodzice padają ofiarą manipulacji, i zamiast widzieć w dziecku człowieka, widzą ucznia”. W dodatku „oceny stały się narzędziem dyscyplinującym – warunkują nimi przywileje, takie jak: kieszonkowe, wyjazdy na wycieczki, wyjścia na imprezy”. To powoduje, że szkolne stopnie „niszczą motywację i chęć poznawania świata oraz ogłupiają i odbierają intelektualną godność uczniowi”. Ponadto „oszukują, sprawiając, że uczeń ze średnią 5,0 uważa, że jest mądry, że dostanie dobrą pracę, że osiągnie sukces, a uczeń ze średnią 2,0 sądzi, że jest głupi, że nie ma dla niego miejsca w społeczeństwie, że nie ma szansy na sukces, że jest gorszy od innych”. W jakiś sposób też „promują niesprawiedliwość, gdyż ocena ocen nie równa: kryteria i łatwość otrzymania oceny celującej różnią się między szkołami i nauczycielami, więc uczniowie z tą samą oceną z danego przedmiotu mogą posiadać całkowicie inną wiedzę, na podstawie której są później przyjmowani do szkół średnich czy wyższych, co czyni cały system niesprawiedliwym”.

Badacze wskazują, że oceny przestały pełnić funkcję motywacyjnej informacji zwrotnej, a stały się narzędziem opresji i wymuszania określonych, przeważnie konformistycznych zachowań. Jak przekonaliliśmy się ostatnimi laty, istnieją w przyrodzie struktury białkowe, którym takie podejście do oceniania niezwykle odpowiada. Osiągnęły one również doskonałość w ocenianiu nawet tego, czego na oczy nie widziały, ale ich pryncypał powiedział, że jest to złe i „z gruntu niesłuszne”. Dla nich ocena jako oręż w ręku nauczyciela dominuje nad procesem kształcenia i staje się dość paranoiczną misją szkoły, według której jest ona zresztą oceniana, czemu służy gargantuiczna testomania.

Taki system jest zamknięty na zmiany, za cel stawia sobie rozliczalność, kontrolę i podporządko-

wanie władzy politycznej. Wszelakie zaś polityczne manipulacje „(...) wypierają działania merytoryczne, uwzględniają doraźne wizje polityczne, a nie rzeczywiste i potencjalne potrzeby społeczeństwa oraz pojedynczego człowieka. Programy kształcenia są skostniałe, nie uwzględniają pojawiających się nowych kontekstów fundamentalnych dla przyszłości naszej i kolejnych pokoleń (np. zmiany klimatyczne, zmiany demograficzne, emigracja i imigracja ludności, rozwój wysokich technologii, kondycja psychiczna współczesnego człowieka, itp.)”.

W ogóle cały system, zbudowany dziś na kontroli, dążeniu do centralnego zarządzania oraz oparty na niespójnych wewnętrznie karykaturalnie rozbudowanych aktach prawnych, prawie uniemożliwia reformy, chociaż oddolne zmiany za sprawą organizacji pozarządowych, nauczycielskich wciąż się dzieją. Dzięki nowatorskim „szalonym” nauczycielom, dyrektorom i badaczom wiemy, że dzisiaj potrzebna jest swoista rewolucja w oświacie – i nie mówię tu tylko o przywróceniu gimnazjów.

Trzeba tak przebudować edukację, żeby ważne w niej było uczenie (się) przez działanie i przez współdziałanie, przez popełnianie błędów oraz eksperymentowanie i doświadczanie. Najważniejsze powinno być kształcenie kompetencji przyszłości: humanistycznych, poznawczych, społecznych, cyfrowych i technicznych. Ważna jest też podmiotowość wszystkich uczestników procesu edukacyjnego w zakresie współtworzenia podstaw programowych z uwzględnieniem rozwoju inteligencji emocjonalnej i rozwijania umiejętności interpersonalnych oraz budowania więzi społecznych oraz współdziałania. Tylko tyle i aż tyle.

Sławomir Osiński

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

Emocjonalnie przeprogramowani

Sylwia Seul

ABC twoich emocji – poradnik dla wszystkich?

Emocje... Ileż mamy z nimi kłopotów, jakże często utrudniają nam życie, odbierają nam poczucie sprawczości... Omawiana tu książka wskazuje jednak na jasną ich stronę i klarownie wyjaśnia, w jakim zakresie emocje mogą być „bonusem energetycznym”, ponieważ są komunikatem wysyłanym „z ciała” o naszych potrzebach.

Kluczowym czynnikiem, pozwalającym przejść kontrolę nad emocjami, jest rozpoznawanie własnych myśli, które – towarzysząc nam – nadają bieg subiektywnym doznaniom. Nawykowe myśli

powodują, że w wielu momentach zachowujemy się niczym zombie, niewolnicy własnych już utrwalonych nawyków. Niezdrowe nawykowe myśli szkodzą, niszczą relacje z bliskimi w domu i przełożonymi w pracy. Recenzowana książka wskazuje drogę – pokazuje, w jaki sposób, krok po kroku, odzyskać kontrolę nad emocjami. Obiecuje, że możemy się nauczyć rozpoznawania osobistego udziału w doświadczaniu emocji, poczucia się lepiej (bez używek), poznania sposobu modyfikowania wpływu szkodliwych nawyków na nasze zdrowie i satysfakcję z relacji.

Już na początku *ABC twoich emocji* autorzy zapoznają z rozróżnieniem racjonalne – irracjonalne. Pojęcie „racjonalny” jest równoznaczne z „optymalny” dla zdrowia emocjonalnego, zaś „irracjonalny” – z „niezdrowy”.

Doświadczenie emocjonalne stanowi element komunikacji i wyrażania potrzeb poprzez cztery elementy składowe: percepcję zmysłową (A), myśli (B), fizjologiczne odczucie (C), działanie (D). Poznajemy przykłady zdarzeń i możliwych ABCD – czyli różnych wariantów reagowania w tej samej sytuacji. Zgodnie z tezą autorów, o przebiegu emocji zadecyduje jednak myśl, która się pojawi. Mózg słucha myśli i reaguje na nie emocją, uruchamiając łańcuch reakcji, w tym silnie odczuwalnych zmian fizjologicznych. I to jest klucz. Mózg nie reaguje na fakty, ale na to, co o nich myślimy w danym momencie; zatem to właśnie myśl dyktuje emocje. Oczywiście procesy te przebiegają szybko i niezauważalnie, toteż autorzy pomagają nam je wyodrębnić. Dbając o klarowność przekazu, dostarczają wielu przykładów, ułatwiających zrozumienie tego procesu.

W książce skupiono uwagę na dialogu wewnętrznym, który człowiek prowadzi w myśli (w innych pracach na ten temat spotykamy się z pojęciem „ja dialogowe”). Posługując się dialogiem wewnętrznym, wyjaśniamy sobie to, co się wokół nas dzieje, a emocje konsekwentnie dopasowują się do tych konstatacji. Równolegle w intelekcie przebiega proces gromadzenia danych (są one łatwiej wychwytywane przez uwagę) zgodnych z pierwszą myślą. Mózg automatycznie gromadzi spójne dane. Zatem można osobiście zdecydować, w co się uwierzy, i uruchomić mechanizm samospełniającego się proroctwa (to „zbieranie potwierdzających danych”). Czytelnik znajduje porady semantyczne, charakterystyczne zwroty, które programują mózg i w efekcie pogarszają jakość życia. Autorzy pomagają, wskazując opcje alternatywne i wykrywacze „niezdrowych” myśli.

Wielokrotnie trafiamy na poradę: „weź kartkę papieru i coś do pisania”. Aby efekt pracy nad sobą uzyskał namacalny, materialny wymiar, lepiej korzystać z tradycyjnych kartek; ekran smartfonu nie do końca może to zastąpić, choć może okazać się pomocny. Odczucie jest obiektywnym zjawiskiem neurofizjologicznym, lecz zachodzi wskutek subiektywnych myśli i przekonań, czyli nawykowej oceny zdarzenia. Aby sobie pomóc, tworzymy nowe nawyki, czyli się „przoprogramujemy”. Proces ten sprawia trudności, gdyż wymaga przezwyciężenia powstającego dysonansu poznawczo-emocjonalnego.

Uczymy się zatem odróżniać prawdę osobistą (naszą rzeczywistość wirtualną) od faktów obiektywnych. Przykład tworzenia nawyków oparto na doświadczeniu znanym wielu osobom: mianowicie przestawienie się na jazdę w ruchu lewostronnym w Wielkiej Brytanii po wyjeździe z kraju o ruchu prawostronnym (choćby z Polski). W trakcie uczenia się nowych zasad mamy wewnętrzne odczucie niezgodności ze starym nawykiem – niedobrym, a nawet niebezpiecznym w nowej sytuacji. Intuicyjnie odczuwamy, że coś „nie pasuje”.

Osobista decyzja o nauczaniu się nowego, lepszego nawyku, dopasowanego do aktualnej sytuacji, wyzwala satysfakcję. Autorzy wskazują na siłę ćwiczenia nawyku w wyobraźni (podobnie jak w treningu sportowców). Należy mieć świadomość, że dotychczasowe nawyki nie znikną. Tak jak po powrocie do swojego kraju płynnie wracamy do prawostronnego ruchu (starego nawyku), czyli zachowania adekwatnego do sytuacji. Czytelnik ma możliwość zapoznania się z praktycznymi wskazaniem ćwiczenia racjonalnej wyobraźni. Widzimy, jak cel emocjonalny zaczyna podążać za celami behawioralnymi. Nasza decyzja o nauczaniu się nowych rozwiązań nie chroni jednak przed problemami. Dostajemy więc od autorów odpowiedzi (również linki), jak własną skuteczność podwyższyć.

To nie emocje są problemem, lecz sposób, w jaki sobie z nimi radzimy. Co zatem zrobić? Możemy zacząć zmniejszać nasilenie i modyfikować treści emocji. Inicjujemy ten proces akceptacją faktów i gotowością do godzenia się ze stratą, do uwolnienia od pragnienia – że nie jest teraz tak, jak byśmy tego chcieli.

Autorzy zaktualizowali najnowsze, trzecie już wydanie swej książki, włączając najaktualniejsze wyniki badań w dodanym (siódmym) rozdziale: *Integracja emocji – przekształcenie u źródła*. Przykładowa sytuacja: pacjent szuka pomocy, by się pozbyć niechcianych emocji: lęku, złości, smutku, zazdrości, poczucia winy. Są one logiczną konsekwencją szczerych myśli, przekonań, postaw, które mamy w danym momencie (teraz przychodzą do głowy). Emocje są także sygnałem, że konieczna jest zmiana, wymagająca naszej decyzji. Tworząc nowe nawyki, prognozujemy własne emocje, również poprzez ćwiczenie w wyobraźni pożądaných działań.

Co inicjuje ten łańcuch reakcji emocjonalnych? Podłożem są myśli, które aktywizują nieświadome postawy; to „emocjonalny GPS”, czyli instynkt przetrwania. To wrażliwość na negatywne odczucia i poszukiwanie bezpieczeństwa. Język nazywa potrzebne skojarzenia, więc powstają sieci skojarzeń myślowych. Tak wyjaśniono powstawanie nieprzyjemnych emocji. Poradnik

pokazuje sposób uczenia się, kształtowania życia wokół dążeń (i rozwoju) zamiast wokół uników (reakcji na zagrożenie).

Zaproponowana lista „pozytywnych emocji” skorelowana jest jednak z ich potencjalnie negatywnymi skutkami. Autorzy włączyli do książki przykłady wyjaśniania tego procesu. Pogoń za pozytywnymi emocjami staje się bowiem pułapką, pociąga koszty, bo priorytetyzuje jedną sferę, zaniedbując inne obszary życia człowieka. Dla równowagi poznajemy także pozytywne funkcje negatywnych emocji, jak: złość, lęk, smutek, poczucie winy, wstyd i upokorzenie, beznadzieja, apatia i znudzenie, poczucie niższej wartości i bezwartościowości, samotność, dezorientacja. Zestawiono je w zbiorczych tabelach. Doświadczanie negatywnych emocji również może pomóc człowiekowi się przystosować, ochronić, stąd reakcje nawykowe. Chronią one nasze „wartości ówczesne”, czyli są koniecznymi reakcjami. Jeśli sytuacja się zmienia, ale nawyk przetrwał, to stał się niedopasowany. Podstawą rozwoju zdrowego myślenia jest zrozumienie tego procesu i zmiany nawyku na adekwatny do aktualnych okoliczności. Ciekawym zjawiskiem są „emocje w ciele”, czyli nawykowo nieodreagowane tłumione emocje. To, co się dzieje w umyśle (myśl, przekonanie, postawa), przejawia się w ciele jako emocja, nastrój itp. Możemy je rozpoznawać, obserwując własne ciało, na ile są one adekwatne do sytuacji, pomocne, na ile chronią i co mówią o naszych wartościach.

W książce zaproponowano ćwiczenie rozpoznawania i zapisywania 7 minut strumienia swoich myśli związanych z uczuciami. W ten sposób uświadomimy sobie ich płynność, nieoczywistość, co pomoże nam zaakceptować ich zmienność. To nie emocje są problemem, lecz sposób, w jaki sobie z nimi radzimy. Co zatem zrobić? Możemy zacząć zmniejszać nasilenie i modyfikować treści emocji. Inicjujemy ten proces akceptacją faktów i gotowością do godzenia się ze

stratą, do uwolnienia od pragnienia – że nie jest teraz tak, jak byśmy tego chcieli. Traktując swoje straty i porażki jako impuls do rozwoju i uczenia się, rozwijamy odporność (rezyliencję) emocjonalną. Emocja jest źródłem energii, a tłumienie jej, odłączenie się od niej – prowadzi do smutku, gniewu i innych negatywnych reakcji.

Tezy autorów wielokrotnie poparte są obrazowymi przykładami. Zestawiają oni niezdrowe nawyki mentalne i autodestrukcyjne przekonania oraz ich zdrowe alternatywy, ich źródła (często z dzieciństwa) a także mechanizm utrwalania. Przekornie kończą zamieszczonym w tabelce przepisem na szybkie unieszczęśliwienie się.

Praca zaopatrzona jest w *Dodatki*, w tym również przykłady postaw nieracjonalnych, które pociągają za sobą zniekształcenia poznawcze i niezdrową semantykę (nietolerancję, frustrację – myślenie typu „wszystko albo nic”, „powinno się”, „nie powinno się”, „muszę”, „nie mogę”). Autorzy podpowiadają, jakimi metodami niezdrowe przekonania zastąpić zdrowymi. Praktyczny walor owych dodatków ujawnia także „wzór karty pracy” do wykorzystania zasad zdrowego myślenia w trakcie podejmowania decyzji, z dwoma oraz trzema wykluczającymi się wyborami. Autorzy pomagają nam wybrnąć z „dylematu więźnia”. Omawiany poradnik zawiera ponadto spis pojęć i skrótów, wraz z krótkim ich objaśnieniem, co wydaje się szczególnie przydatne.

Omawiana książka jest owocem wieloletniej pracy i ogromnego doświadczenia autorów. Wiedzą swą dzielą się hojnie, ze swadą i poczuciem humoru, co ułatwia percepcję treści. Przejrzystość poradnika ponadto wspierają ramki, zawierające główne tezy, a wśród nich podstawowe Pięć Zasad Zdrowego Myślenia. Zasady te są stałym elementem prowadzącym czytelnika i wspierającym go w rozwiązywaniu własnych problemów. Atrakcyjność odbioru podnoszą zabawne przykłady wizualne – w formie komiksu z dymkami myśli i wypowiedzianymi słowami. Ilustrują one koncep-

cje zdrowego myślenia – przykładowe zdarzenia z życia pary, która napotyka różne problemy życiowe. „Widzimy” ich myśli i emocje. Poznajemy też sposób, w jaki wprowadzanie zasad zdrowego myślenia przez te osoby sukcesywnie poprawia jakość ich życia.

Trzecie wydanie zawiera – jak już wspomniałam – odwołania do najnowszych badań neurokognitywistycznych, co w znaczny sposób wymusiło modyfikacje pozostałych treści. Autorzy od ponad 30 lat realizują w Polsce terapię Simontona w oparciu o model Racjonalnej Terapii Zachowania. Dostarczają więc informacje o autoryzowanych ośrodkach terapii, stronach internetowych. Wpisując tytuł książki na Facebooku, znajdziemy wartościowe linki, dostęp do wykładów autorskich oraz możliwość skontaktowania się ze współautorem książki, Mariuszem Wirgą. Potencjalny czytelnik przed podjęciem decyzji o zakupie omawianego przewodnika (poradnika) może zorientować się w treści, korzystając z tego dostępu. I co ważne – książka wytrzymuje wielokrotne czytanie, poszukiwanie i powroty do wybranych fragmentów. Ponadto trzeba podkreślić takie atuty, jak estetyka graficzna i dobrej jakości papier.

Maxie C. Maultsby Jr., Mariusz Wirga, Michael DeBernardi, *ABC twoich emocji*, przeł. Elżbieta Janota, redakcja naukowa i merytoryczna Agnieszka Hottowy, Wydawnictwo Dominika Księskiego „Wulkan”, Żnin 2023, 328 s.

Sylwia Seul

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Pracuje w Zakładzie Teorii i Dydaktyki Muzycznej Akademii Sztuki w Szczecinie. Ukończyła studia podyplomowe „Neurokognitywistyka wieku dojrzałego” na Pomorskim Uniwersytecie Medycznym.

Jak oceniać z głową?

Marta Kostecka

„Szkoła bez ocen” i ocenianie kształtujące – przegląd literatury przedmiotu

Podjęcie do oceniania pracy i postępów osób uczących się ulegało przemianom na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Obecnie coraz popularniejsza staje się myśl o odejściu od klasycznego oceniania na rzecz oceniania kształtującego, bazującego na informacji zwrotnej o postępach w nauce, a całkiem liczne grono edukatorów coraz śmielej mówi wręcz o „szkole bez ocen”. Potrzebę tę dostrzegają również nauczyciele i nauczycielki z województwa zachodniopomorskiego, licznie i chętnie uczestnicząc w szkoleniach na temat oceniania kształtującego,

konferencjach z cyklu „Szkoła bez ocen” czy sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli o tej samej nazwie.

Naprzeciw potrzebom środowiska w tym zakresie wychodzi Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej, działająca w strukturach ZCDN-u, proponując najnowsze publikacje książkowe ekspertów w dziedzinie nowoczesnego oceniania. Wybrany lekturom poświęcona jest niniejsza notatka. Kluczem doboru poszczególnych tytułów była chęć zaprezentowania różnorodnych punktów widzenia.

Mikołaj Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku. Wszystko, co możesz zrobić, żeby edukacja miała sens*, Warszawa 2020.

Książka pod tym prowokacyjnym tytułem skierowana jest głównie do rodziców, którym zależy na edukacji swoich dzieci, ale warto, aby zapoznały się z nią także osoby te dzieci uczące.

Autor, Mikołaj Marcela, sam jest nauczycielem mianowanym, wykładowcą akademickim na Uniwersytecie Śląskim, ale i praktykiem, prowadzącym zajęcia dla dzieci i młodzieży. Porusza najważniejsze problemy i wyzwania współczesnej szkoły nie tylko na podstawie własnych doświadczeń, obserwacji oraz badań, ale także odwołując się do największych myślicieli edukacyjnych naszych czasów: Yuvala Noacha Harariego, Jespera Juula czy Kena Robinsona. W bibliografii znalazły się też prace Michela Foucaulta i Immanuela Kanta. Nie brakuje odwołań do *Neurodydaktyki* Marzeny Żylińskiej.

Autor stara się znaleźć odpowiedzi na 10 pytań, które stawia jako tytuły kolejnych rozdziałów, między innymi: „Jak zmienić szkołę?”, „Jak pomóc uczniom?”, „Czego brakuje w szkole?”, „Czy potrzebujemy ocen i egzaminów?”, „Jak mogłaby wyglądać szkoła?”. Książka jest silnie osadzona w realiach codzienności, nie stroni także od wirtualnej rzeczywistości; sięga do nowoczesnych metod pracy, jak *design thinking* i gamifikacja, czy do kompetencji przyszłości (a w zasadzie: teraźniejszości), czyli słynnych 4K: krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności, wskazanych jako kluczowe umiejętności, które każda osoba powinna wynieść ze szkoły. Wskazuje na doświadczenia szwedzkie i fińskie, pokazuje inne podejścia edukacyjne w szkołach Montessori, w edukacji demokratycznej i waldorfskiej. Nie zabrakło także informacji o coraz popularniejszej edukacji domowej.

Pozycja zdecydowanie do polecenia wszystkim, którym wizja lepszej szkoły jest bliska. Poza

tym została napisana bardzo lekkim piórem i czyta się ją znakomicie.

Bożena Kubiczek, *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*, Opole 2018.

Wydawnictwo Nowik, znane głównie z publikacji dotyczących nauczania matematyki, zdecydowało się na publikację książeczki, którą powinny docenić osoby uczące w zasadzie wszystkich przedmiotów szkolnych. Bożena Kubiczek, doktor nauk humanistycznych, związana z Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli Sosnowieckiego Centrum Edukacyjnego „EDUKATOR”, a także nauczycielka akademicka i autorka wielu programów szkoleniowych oraz publikacji dla nauczycieli, dzieli się w niej swoją wiedzą i doświadczeniem z zakresu oceniania rozumianego jako sztuka, umiejętność motywowania uczniów, wspomaganie ich w samorozwoju.

W tej niewielkiej publikacji autorka streszcza najważniejsze założenia związane z ocenianiem, przybliża jego definicję, funkcje i cele, ze szczególnym uwzględnieniem jego roli wspierającej rozwój. Dostrzega także ocenianie jako pewien porządek w ramach różnych systemów edukacyjnych. Następnie pochyła się nad psychologicznymi pułapkami oceniania, różnymi aspektami obiektywizmu oraz najważniejszymi elementami pomiaru dydaktycznego.

Poszczególne rozdziały zawierają konkretne wskazówki dla nauczycieli, a zakończone są przystępnie sformułowanymi wnioskami oraz pytaniami, które nauczyciele mogą zadać sobie w ramach samooceny. W książce znajdziemy też obszerną bibliografię i netografię oraz teksty uzupełniające, poświęcone między innymi planowaniu w nauczaniu, procedurze operacjonalizacji celów kształcenia, sposobom na doskonalenie procesu uczenia się podczas lekcji czy zasadom właściwego nauczania. Wszystko jest przygotowane w postaci przystępnych tabel i zestawień, w formie gotowej do wdrożenia w życie.

Paul Dix, *Jak oceniać postępy uczniów. Wskazówki dla nauczycieli*, przeł. Anna Sawicka-Chrapkiewicz, Warszawa 2014.

To najstarsza pozycja książkowa w niniejszym zestawieniu (oryg. wyd. 2010), ale nadal aktualna. Rozmiarowo to w zasadzie broszura, zbierająca najważniejsze, przydatne wskazówki: pokazuje różne sposoby oceniania, przystępnie wyjaśnia zasady udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej i wskazuje, jak można ją wykorzystywać z powodzeniem w szkolnej praktyce. Całość uzupełniają ryciny, tabele i przejrzyste zestawienia, ułatwiające poruszanie się w temacie. Do oceniania autor podchodzi całościowo, zwracając uwagę na rolę relacji i atmosfery sprzyjającej ocenianiu, strategię oceny, jej cele, różnicowanie i personalizację. Być może nie opisuje wprost idei szkoły bez ocen, ale z pewnością wskazuje, jak oceniać z głową i w taki sposób, żeby z oceny rzeczywiście wynikało coś więcej niż stopień. Książka bazuje na podziale edukacji na gimnazjalną i ponadgimnazjalną, ale z łatwością da się przenieść na realia obecnie funkcjonującego polskiego systemu oświaty.

Autor jest specjalistą do spraw oceniania w Wielkiej Brytanii. Wykształcony w Cambridge, uczył w licznych szkołach i college'ach, a także zarządzał nimi. Obecnie jest dyrektorem renomowanej międzynarodowej uczelni Pivotal Education.

Michał Kowalewski, *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły*, Łódź 2021.

Autor jest pracownikiem Katedry Pedagogiki Wieków Dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, więc jest to książka typowo naukowa, recenzowana, wydana w serii „Edukacja. Praktyka i teoria wychowania”. Podzielona jest na trzy części, odzwierciedlające trzy etapy pracy naukowej nad tematami: *Teoretyczne podstawy pracy*, *Metodologiczne podstawy pracy* oraz *Szczegółowa analiza wyników badań*. Ta ostatnia wydaje się szczególnie

zajmująca, gdyż omawia ocenianie z dwóch perspektyw: nauczycielskiej i uczniowskiej. Autor skupia się na różnicach w ich wiedzy, opiniach, doświadczeniach oraz różnicach w ocenianiu jako elemencie kształtowania jednej z najważniejszych szkolnych relacji, tych na linii nauczyciel – uczeń.

Warto zwrócić uwagę na bogatą bibliografię, która może być przyczynkiem do dalszego, samodzielnego poszukiwania przydatnych lektur w interesującej nas tematyce.

Omawiana publikacja jest dostępna w czytelni online IBUK Libra, do której kody dostępu można pobrać w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej.

Na zakończenie

Nauczyciele i nauczycielki po ukończeniu studiów stają się specjalistami i specjalistkami ze swoich przedmiotów, jednak nikt nie uczy ich wielu umiejętności miękkich, niezbędnych w pracy w szkole, między innymi przy ocenianiu. Na szczęście z pomocą przychodzi literatura. Pozycji książkowych poruszających ten temat jest mnóstwo; wystarczy przywołać chociażby książki: *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce* Danuty Sterny, wydaną przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, czy *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne* Doroty Pauluk, wydaną przez Uniwersytet Jagielloński.

Wszystkie publikacje wspomniane w niniejszym tekście są dostępne w zbiorach Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej. Zachęcamy do wypożyczenia!

Marta Kostecka

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

Nieznana autorka znanych książek

Zofia Fenrych

Polecamy biografię Astrid Lindgren – *Żyje się tylko dziś*

Pippi Pończoszanka i szóstka przyjaciół z Bullerbyn to postacie bardzo dobrze znane chyba wszystkim absolwentom polskich szkół. Nawet jeśli ktoś nie czytał książek Astrid Lindgren, to w pewnym momencie popularne były filmy i seriale oparte na jej literaturze – oglądane przez kolejne pokolenia młodych odbiorców. Być może część czytelników sięgnęła także po inne książki szwedzkiej pisarki, których stworzyła naprawdę sporo. Ale co wiemy o niej samej?

Mimo dużego sukcesu na polu literackim, życie Lindgren nie było łatwe. Doświadczyła ubóstwa, bezrobocia, samotności, braku kontaktu z dzieckiem, zdrady, śmierci ukochanego syna. Choć nie raz popadała w depresję, melancholię, podnosiła się i dalej walczyła o sprawy dla niej ważne, jak prawa dzieci i kobiet czy ekologia. Interesowała się wieloma tematami – publikowała artykuły, omówienia, prowadziła niezwykle bogatą korespondencję ze swoimi czytelnikami.

Chłopczyca z Vimmerby

Biografia od dłuższego czasu jest jedną z moich ulubionych form literackich. To próba poznania człowieka, jego motywacji, wydarzeń wpływających na decyzje czy wybory. Równocześnie niejednokrotnie to fascynująca przygoda, pomagająca zrozumieć wiele niuansów historycznych i społecznych. Tak jest też w przypadku biografii pisarzy i pisarek. Co wiemy o Astrid Lindgren? Przede wszystkim to, że była wielką przyjaciółką dzieci. Tak nam zawsze „wbijano do głowy” – przecież dlatego stała się patronką wielu szkół podstawowych i Damą Orderu Uśmiechu. Tylko że dziś brzmi to sztucznie, niczym gombrowiczowskie upupienie, niepodlegająca dyskusji teza, która w rzeczywistości bardzo słyca to, kim była i co zrobiła Lindgren.

Biografia tej niezwykłej pisarki jest bardzo ciekawa, choć zdecydowanie nie tak sielska jak życie w Bullerbyn. Astrid Lindgren urodziła się w 1907 roku w miejscowości Vimmerby w Szwecji. Przeżyła dwie wojny światowe i zimną wojnę, które choć nie dotyczyły bezpośrednio pozostającej w stanie neutralności ojczyzny pisarki, to miały wielki wpływ na jej wrażliwą osobowość. Od wczesnej młodości była niezależnym, wolnym duchem, łamiącym przyjęte konwencje. Czasem chodziło o ścięcie na krótko włosów (była pierwszą „chłopczycą” w swojej miejscowości), czasem o zorganizowanie pieszej wyprawy turystycznej po Szwecji – tylko dla dziewcząt, z której pisała na bieżąco reporterską relację. Trudno stwierdzić, czy zajście w ciążę w wieku 19 lat z dużo starszym mężczyzną należało do kategorii przełamania stereotypów, czy wynikało bardziej z naiwności i braku edukacji seksualnej. To doświadczenie z pewnością wpłynęło na młodziutką Astrid, a w pewnym zakresie wpływa również na współczesnego czytelnika, interesującego się ludzką mentalnością. Faktem jest, że mały Lars otrzymał nazwisko późniejszego ojczyma, Sturego Lindgrena, a informacje o jego biologicznym ojcu przez długi czas były znane tylko najbliższym.

Wrażliwa obserwatorka

Lindgren nie od razu zyskała sławę jako pisarka. Wydawcy powoli i z trudem przekonywali się do jej literackich pomysłów. Skąd taki opór? Autorka od początku stawiała w centrum dziecko i jego perspektywę postrzegania świata. Interesowała się różnymi trendami pedagogicznymi, odkrywaniem podmiotowości dziecka. Była zwolniczką uwolnienia kreatywności, dawania swobody młodym ludziom, ograniczania dyscypliny, tak popularnej w świecie, w którym żyła. Umiała i lubiła słuchać dzieci. Zarówno swoich własnych (prócz Larsa miała córkę – Karin), jak i pozostających w jej otoczeniu rodzinnym i przyjacielskim, a także młodych czytelników. Krytycznie postrzeżała system edukacji, jej zdaniem ograniczający dzieci. Wyraziła to mocno w cyklu o Pippi, którego fragmenty były cenzurowane (!), jako zbyt uderzające w szkolny system i świat dorosłych, między innymi w polskim tłumaczeniu. Ciekawostką jest też to, że wspomniana bohaterka została stworzona w niezwykle trudnym czasie, kiedy na kontynencie II wojna światowa pochłaniała miliony ofiar. Pisarka bardzo przeżywała i opisywała toczące się dramatyczne wydarzenia w swoich dziennikach. Ten etap w jej twórczości może być interesujący dla nas dziś – Lindgren pisała o wojnie, toczącej się co prawda poza granicami Szwecji, ale z powodu której do jej ojczyzny przybywają uchodźcy.

Przez niemal całą wojnę pracowała w szwedzkim wywiadzie, w dziale cenzury korespondencji. Było to tajne stanowisko, dzięki któremu miała dostęp do wielu dramatycznych historii. Mogła o nich pisać jedynie w swoim dzienniku. Oto na przykład wpis z 27 marca 1941 r.: „Dzisiaj dostałam w najwyższym stopniu smutny list pisany przez Żyda, swego rodzaju dokument czasów. Jeden Żyd, który niedawno przybył do Szwecji, napisał do krewnego w Finlandii i opowiadał o przesiedleniach Żydów z Wiednia do Polski. Zdaje się, że to było 1000 Żydów dziennie przymusowo prze-

siedlanych w najbardziej niesamowitych okolicznościach. (...) Warunki przed transportem, podczas transportu i po przybyciu do Polski były takie, że autor listu nie chciał ich opisywać. Jego brat znalazł się wśród tych nieszczęśników. Wyraźnie zamiarem Hitlera jest zrobienie z Polski jednego wielkiego getta, gdzie biedni Żydzi mają umrzeć z głodu i brudu. (...) Biedny, nieszczęsny naród!” (s. 188).

Do końca życia była orędowniczką pokoju i praw dziecka. Została za to uhonorowana w 1978 roku Nagrodą Pokojową Księgarzy Niemieckich. Odbierając ją, wygłosiła znane przemówienie, zatytułowane „Żadnej przemocy!” (zostało wydane w polskim tłumaczeniu przez wydawnictwo „Zakamarki” w 2020 roku). Uważała, że dyskusje o pokoju światowym i rozbrojeniu powinny się zacząć od zwalczania przemocy wobec najmłodszych: „Gorzkie opisy dzieciństwa w literaturze pięknej aż roją się od takich domowych tyranów, którzy posłuszeństwo i uległość dzieci wymuszają przez zastraszanie, w mniejszym lub większym stopniu rujnąjąc im życie. (...) Jednak nasze stulecie jest pierwszym, w którym większość rodziców zaczyna dostrzegać w dzieciach partnerów, przyznaje im prawo do swobodnego rozwoju osobowości i dopuszcza demokrację w rodzinie, odrzucając represje i przemoc. Czyż nie można wpaść w rozpacz, kiedy nagle słyszy się nawoływania do powrotu do starego, autorytarnego systemu” (s. 407).

W latach 70. zaangażowała się w politykę – choć nie aspirowała do robienia kariery w tym obszarze, to publikowała liczne artykuły i opowiadania (w tym celu stworzyła postać Pomperipossy), w których sprytnie prezentowała swoje poglądy, a także polemizowała z oponentami. Niezwykle ważne były dla niej wartości demokratyczne, w tym kwestie równościowe, a także uczciwość, sprawiedliwość i konsekwencja w działaniach polityków, których brak celnie wytykała. W ostatnim okresie życia zaangażowała się bardzo mocno w działania na rzecz ochrony przyrody i obrony praw zwierząt.

Nieśmiertelna pisarka

Mając 60 lat, w wywiadzie do magazynu „Femina” pisarka mówiła: „Po prostu żyję (...). Zawsze myślę, że terażniejszość jest tak ekscytująca i pełna treści, że naprawdę nie mam czasu na zamartwianie się tym, co może wydarzyć się w przyszłości. Chwytam każdy dzień. Myślę, że każdy dzień należy wykorzystać tak, jak gdyby był ostatni” (s. 447).

Jedna z najpopularniejszych autorek książek dla dzieci zmarła w 2002 roku, przeżywszy niemal 95 lat. Trudno streścić jej bardzo ciekawe życie w kilku akapitach. Dlatego zachęcam do zapoznania się z jej biografią. Sądzę, że jest to lektura ważna dla wszystkich osób pracujących na co dzień z dziećmi i młodzieżą, bo pokazuje autorkę, dla której kwestie relacji z młodszym pokoleniem były nadzwyczaj istotne. Biografia Lindgren to także „krótki wiek XX” w perspektywie ciekawej i zaangażowanej postaci. Śledzenie trendów pedagogicznych, filozoficznych, przemian społecznych i politycznych przez pryzmat jej doświadczeń i poglądów może się okazać bardzo interesujące.

Cieszy popularność biografii takich autorek, jak Astrid Lindgren, Tove Jansson, Lucy Maud Montgomery i wielu innych – są potrzebne dla zrozumienia ich twórczości, ale także sytuacji i problemów, z którymi musiały się zmierzyć, by osiągnąć sukces. To dobra inspiracja dla nas, a także naszych uczennic i uczniów.

J. Andersen, *Żyje się tylko dziś. Nowa biografia Astrid Lindgren*, przeł. W.K. Pessel, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, Warszawa 2021, 480 s.

Zofia Fenrych

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

Na wielu poziomach była osobna

z Piotrem Lipińskim, autorem książki
Wanda Wasilewska. Czarno-biała,
rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Na swoim koncie ma pan wiele biografii reporterskich, w tym nominowane do prestiżowych nagród książki o Bolesławie Bierucie, Władysławie Gomułce czy Józefie Cyrankiewiczu. Opisywanych prominentów łączy wysoka partyjna i rządowa ranga, zawrotna kariera w powojennej Polsce oraz komunistyczny stygmat. Chciałabym zapytać, w jaki sposób, według jakiego klucza dobiera pan postaci? To chyba zasadnicza sprawa, żeby takiego wyboru dokonać i konsekwentnie przy nim wytrwać.

Piotr Lipiński: Tak, to bardzo dobre pytanie, choć odpowiedź w gruncie rzeczy jest w 80% procentach strasznie banalna. Większość tematów podsyła mi wydawnictwo, tak samo jak większość bohaterów w czasach, kiedy pracowałem w „Gazecie Wyborczej”, proponowali mi redaktorzy. Kiedyś nawet zarzucano mi, że za rzadko sam coś proponuję.

Szczerze mówiąc, wolę, gdy ktoś mi temat zaproponuje, bo wtedy ta osoba też się czuje bardziej za to odpowiedzialna. U mnie wówczas również narasta przekonanie, że to jest dobra historia. Oczywiście zdarza mi się zaproponować coś własnego i potrafię o to walczyć. Czasami to się nawet udaje! Ale Wasilewska jest doskonałym przykładem tej pierwszej sytuacji – ja sam nigdy w życiu nie wpadłbym na pomysł napisania książki o niej. Możliwe, że o Cyrankiewiczu, Bierucie czy Gomułce – sam bym pomyślał, ale nie o Wasilewskiej.

KR: To mnie pan zaskoczył, bo wyobrażałam sobie, że pan siedzi i wymyśla: „No to weźmy sobie na tapetę Bieruta! A teraz – dla odmiany – zajmę się Gomułką”. Jako dziennikarz dysponował pan przecież, i nadal dysponuje, bezcenną bazą źródłową – zbiorem przeprowadzonych z „peerelowskimi” świadkami historii rozmów i wywiadów.

Miał pan niewątpliwą dziennikarską intuicję, żeby do tych wypchniętych poza nawias społeczny i naznaczonych anatema ludzi się zwrócić i ich wysłuchać. Dzięki temu zachowało się wiele smaczków związanych ze sprawowaną przez komunistów władzą i jej utratą. Jednak w odniesieniu do Wandy Wasilewskiej tych świadków raczej nie znajdziemy...

PL: Może nie tych, którzy znali ją blisko. Dobór rozmówców wynikał z innego klucza, o czym opowiem za chwilę. Kiedy wydawnictwo Czarne zaproponowało mi napisanie biografii Wasilewskiej, niewiele o niej widziałem. Była dla mnie po prostu najczarniejszą postacią w polskiej historii XX wieku. Ja w czasach PRL-u nie przeczytałem żadnej jej książki, bo one mi się kojarzyły z takimi agitatorskimi, partyjnymi publikacjami. Ale, jak się potem okazało, niektórzy z moich rówieśników czy osób starszych bardzo sobie je cenili. Na przykład w dzieciństwie czytali *Pokój na poddaszu*. Wasilewska pisała też utwory dla dzieci i ta literatura w latach PRL-u rzeczywiście bardzo się sprawdzała i przemawiała do młodych ludzi. Jedna z moich koleżanek pod wpływem *Pokoju na poddaszu* napisała wzorowaną na tej pozycji swoją książkę, która co prawda nigdy nie została wydana, ale świadczy o towarzyszących tej lekturze emocjach. To też troszeczkę kłóciło się z moim wyobrażeniem, że właściwie wszystko, co stworzyła Wasilewska, było banalne. W gruncie rzeczy dla mnie w czasie pisania o niej największym odkryciem było to, że ona miała naprawdę ciekawy życiorys! To też różni ją od większości postaci, które wcześniej opisywałem. Chociaż z Gomułką też była taka zaskakująca sprawa, ponieważ kiedy zacząłem pracować nad książką, zdałem sobie sprawę, że nigdy nie napisałem o nim żadnego dużego tekstu, co wskazuje na to, iż z jakiegoś powodu broniełem się przed nim. Dopiero gdy przekroczyłem 50 rok życia, to uznałem, że

mogę pisać o towarzyszu „Wiesławie”. To jest trochę żartobliwe podejście, ale rzeczywiście, żeby zrozumieć Gomułkę i jakoś głębiej wniknąć w jego biografię, trzeba samemu nazbierać sporo życiowych doświadczeń. A z Wasilewską było jeszcze trudniej.

KR: Trudniej, bo oprócz tego, że była komunistką i polityczką, była również kobietą – a obecność kobiet w tych sferach życia publicznego nie była wówczas tak oczywista? Trudniej, bo jak pan przed chwilą powiedział, była najczarniejszą postacią w historii Polski minionego stulecia?

PL: Kiedy dostałem propozycję pochylenia się nad Wasilewską, uświadomiłem sobie, że to rzeczywiście jest ciekawa postać do opisania. Skoro ona mi się kojarzy z tą najciemniejszą postacią, to dlaczego tak niewiele o niej ostatnio pisano? Wtedy pojawiła się myśl, że warto spróbować. I zaraz następna – ile kobiet znalazło się w Biurze Politycznym Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej? No i okazało się, że na 90 członków Biura Politycznego zasiadały w nim zaledwie cztery kobiety! To naprawdę jest niesamowite, bo pokazuje, jak ten rzekomo postępowy system był jednak wpisany w tradycyjną wizję świata.

W tym momencie pojawił się impuls, że tu jest coś zupełnie nieodkrytego. Później wpadłem w przerażenie z tego powodu, ponieważ uświadomiłem sobie, że ja nigdy nie pisałem książki, a i niewiele reportaży, o kobietach. A że przy Wasilewskiej wątków kobiecych nie da się pominąć, to w obawie przed nimi zacząłem odsuwać pracę nad jej historią. Wszystko zahaczało o feminizm, a ja nie chciałem poruszać wątków feministycznych, bo uważałem, że to będzie śmieszne. To znaczy, że ja się ośmieszę! Gdy mężczyzna pisze o kobietach, to może wpaść w pułapkę takiego „łatwego” feminizmu i tłumaczenia wszystkiego kobiecością. Gdyby Wasilewska deklarowała, że jest feministką, to mógłbym pójść tym tropem i próbować tak to poprowadzić. Niestety, zamiast tego, natrafiłem

na jej wypowiedzi, w których podśmiewywała się z warszawskich feministek. Zacząłem się obawiać, że popełnię jakąś gafę, i dlatego w pierwszej wersji książki kwestie kobiece były raczej ubogie. Na szczęście redaktor Tomasz Zając stwierdził, że warto je rozbudować, gdyż ten feministyczny trop jest bardzo sensowny.

I tutaj pojawiają się ponownie moi rozmówcy, a właściwie – rozmówczynie, bowiem wszystkie osoby, z którymi rozmawiałem, pisząc tę książkę, to były kobiety. Ja wiem, że to jest „obcinanie” połowy świata, ale chciałem mieć takie naprawdę bardzo, bardzo kobiece spojrzenie.

Wasilewska, pomimo swojego krytycznego stosunku do kobiecości, realizowała program feministyczny, choćby poprzez nadawanie pierwszoplanowych ról w swoich książkach kobietom, na co zwróciła mi uwagę badaczka Agnieszka Mrozik. Tak się dzieje, między innymi, w chyba najśłynniejszej wojennej książce Wasilewskiej – *Tęczy*, w której główną postacią, a zarazem niewątpliwą bohaterką, jest kobieta. Ta książka cieszyła się gigantycznym powodzeniem – została sfilmowana i bardzo się podobała w Stanach Zjednoczonych, gdzie dostała również nagrody.

KR: Rzeczywiście, czytając pana książkę, trudno nie zauważyć jej herstoryczności. Można nawet powiedzieć, że jest nią ona wręcz przesycona. Jednakże taka perspektywa powoduje, że o ile wydobywa pan na światło dzienne kobiety tak istotne dla Wasilewskiej, jak Janina Broniewska, to równie wiele miejsca poświęca pan takim, które niekonieczne mają jakieś znaczenie dla jej historii czy kariery, by wymienić Elżbietę Szemplińską. Osobiście zabrakło mi szkiców biograficznych ważnych dla Wasilewskiej mężczyzn, przede wszystkim zaś rozbudowanych informacji o Aleksandrze Kornijczuku. Dlaczego tak mało miejsca poświęcił pan tej postaci – czy to jest kwestia trudno dostępnych źródeł? Czy może uznał pan, że trzeci, prawdziwie sowiecki mąż Wasilewskiej, jest osobą trudną do uchwycenia i rozpoznania?

PL: Myślę, że to rzeczywiście wynika z tego, że jest mało dostępnych źródeł o Kornijczuku. Z powodu pandemii i wojny nie dotarłem na przykład do archiwum w Kijowie. Natomiast kończąc książkę, zorientowałem się, że chciałbym o Kornijczuku więcej napisać. Jego rola jest dla mnie niejasna, a przy tym niezwykle istotna. Kornijczuk staje się wszechobecnym „cieniem” swej małżonki. Początkowo zacząłem intuicyjnie badać postawioną przez siebie tezę, że Kornijczuk jest dla Wasilewskiej takim symbolem Związku Radzieckiego i dlatego ona się w nim zakochuje. We Lwowie, okupowanym przez Sowieców, zaczyna działać w opozycji do swojego drugiego męża, Mariana Bogatki, który dostrzega panującą wokół biedę i terror. Wasilewska widzi to zupełnie inaczej i zwraca się – być może pod wpływem rodzącego się uczucia – w stronę Kornijczuka. Możemy się tego jedynie domyślać, ponieważ ona nie odnotowała tego w swoich wspomnieniach. Niewiele wiemy o tym związku.

KR: I to jest bardzo frapujące, bo przecież o związku z murarzem Marianem Bogatko, który przez wielu uważany był za megalomanię, pisze w listach do matki. Są to wyznania osobiste i przeżyte emocjami, których Wasilewska wówczas nie kryła. Wydaje się, że kluczową cezurą w jej życiu był rok 1939. Tylko że ja to widzę tak, jakby w czasie dynamicznego rozwoju swojej kariery straciła sprawczość, która cechowała ją w okresie międzywojennym. Wówczas sama decydowała o tym, co się dzieje z jej życiem i jakie role społeczne chce odgrywać, choć bez wątplenia bycie „córką Leona”, ministra i polityka, to samostanowienie mocno naznaczało. I rzucało cień. A wraz z wybuchem II wojny światowej i przyjazdem do Lwowa Wasilewska wyrasta na superliderkę, osobiście namaszczonej przez Józefa Stalina. Pytanie zatem: czy to była sprawcza polityczka, czy przydatne narzędzie Stalina? A może i jedno, i drugie?

PL: W 1939 roku jej kariera wybucha niemalże z dnia na dzień. Dla mnie niezwykle jest

to – i zapisałbym to po tej białej, jaśniejszej stronie – że początkowo to nie ona się pchała do tej kariery. To „władze radzieckie” wskazały ją z nazwiska w komunikacie nadanym przez moskiewskie radio. Takie publiczne zaproszenie do Lwowa było początkiem przełomu w jej życiu. Według mnie to właśnie wtedy staje się narzędziem Stalina i wydaje mi się, że było to zaplanowane. On miał określony pogląd na to, jak sobie stosunki na wschodnich terenach polskich ułożyć i postawił na lewicujących pisarzy. Na inżynierów dusz. I nagle okazuje się, że Wasilewska najlepiej realizuje ten plan, chociaż „literacko” była znacznie słabsza od, między innymi, Władysława Broniewskiego czy Aleksandra Wata. Jej przedwojenne powieści były tłumaczone na rosyjski i wydawane w oszalałymi nakładach, co przekładało się na jej popularność w ZSRR. A co do sprawczości, to właściwe jest pytanie, czy narzędzie może być sprawcze? Bo przecież ona inicjuje wiele rzeczy, by wspomnieć o Związku Patriotów Polskich. Gdy teraz o tym myślę, to niemal wszystkie podejmowane przez nią inicjatywy były przez Stalina akceptowane.

KR: Czy Wanda Wasilewska jest wówczas już całkowicie zsovietyzowana? Czy sprawa polska, polscy obywatele – mają dla niej jakieś znaczenie i są traktowani przez nią podmiotowo? No i sprawa jej stosunku do przyszłości – 17 republika czy ograniczone w swojej suwerenności, ale jednak państwo polskie?

PL: Według Zygmunta Berlinga ona się odsunęła od spraw polskich, ale według mnie jest on mało wiarygodny. Berling nienawdził Wasilewskiej i przypisywał jej wszystko, co najgorsze. A ona, z jednej strony, wydaje się być mocno zsovietyzowana, z drugiej zaś, tworząc ZPP i dywizję kościuszkowską, umożliwia gigantycznej grupie Polaków ucieczkę z „nieludzkiej ziemi”. I właśnie ta grupa – zesłańców i łagierników – ją niemal wielbi. Do tej pory uważają ją za jedną z najjaśniejszych i najważniejszych postaci w ich życiory-

sach. Wciąż to od nich słyszę. Natomiast nigdzie nie spotkałem wyrażonej przez nią deklaracji czy poparcia dla stworzenia z Polski 17 republiki. Tego typu opinie pojawiają się, owszem, na przykład we wspomnieniach Berlinga, ale mogło być i tak, że mówiła o tym w rozmowach z innymi ludźmi. Jej stanowisko mogło się także zmieniać – jako „narzędzie” Stalina przyjmowała jego spojrzenie na przyszłość Polski.

KR: Więcej od Wasilewskiej miał do powiedzenia Alfred Lampe, który w przeciwieństwie do niej był bardzo wytrawnym politykiem i prawdziwym ideologiem. To on tworzył programy polityczne, listy i manifesty, pod którymi Wasilewska się podpisywała; to ona znalazła się w kręgu jego wpływu, a nie odwrotnie. Pomimo to, wydaje mi się, że Wasilewska – będąc owym „narzędziem” Stalina – w oczach polskich, napiętnowanych sowiecką nieufnością komunistów, jawiła się jako osoba sprawcza. Mogła pomóc w uzyskaniu partyjnej legitymacji, mogła wyciągnąć ze strojbatalionu, zaoferować „partyjną robotę”. Mamy zatem czarną i białą Wasilewską. A w jakich barwach pan ją widzi? Czy dostrzegł pan jakieś odcienie szarości, coś pomiędzy skrajnościami?

PL: Pracując nad książką, doszedłem do wniosku, że historia jej życia nie jest jej życiorysem. Jest życiorysem osób, które o niej opowiadają. Powstały dwie grupy, które są utwierdzone w swoich przekonaniach i widzą ją tylko albo w białych, albo w czarnych barwach. I to te ostatnie zdominowały jej dzisiejszy obraz, ponieważ nośnicy jaśniejszych kolorów zostali niemal zupełnie wyrugowani z przestrzeni publicznej. Chodzi mi o tak zwanych berlingowców, których historia – tak eksponowana w okresie PRL-u – mało kogo dzisiaj interesuje.

KR: No tak, ale uciekł pan od odpowiedzi na pytanie: jak pan ją widzi? Bo przecież zaczął pan od tego, że przystępując do pracy nad książką, uznawał ją za najczarniejszą postać tego okresu. Czy coś się zmieniło w trakcie pisania?

PL: Staram się uciekać od oceniania osób, które opisuję. To dla mnie wygodniejsze z powodów literackich. Mogę natomiast powiedzieć o tym, jak się zmieniło moje spojrzenie na Wandę Wasilewską. Po pierwsze, uświadomiłem sobie, że jej życiorys jest bardzo ciekawy. Kojarzyła mi się bowiem z taką czarną guwernantką z japońskiego horroru i nie sądziłem, że tak dużo działa się w jej życiu. Gigantycznym odkryciem były dla mnie jej reportaże, których nie znałem. Okazało się, że miała fantastyczne ucho do reporterskiego języka – i dla mnie to było naprawdę coś! Mam taki ulubiony fragment, który cytuję za jej książką *Oblicze dnia*, a który przejęła ze swojego reportażu. Dotyczy on pracy murarzy przy stawianiu muru i on jest bardzo fachowy, fantastyczny! Mam jeszcze trzecie odkrycie, wynikające z wciąż pogłębiającego się, ale jednocześnie niepełnego obrazu Wasilewskiej. Jest to jeden z tych dla mnie przykrych i strasznych elementów – otóż uświadomiłem sobie, że polityk, uznawany powszechnie za moralnie złego, może pod koniec życia czuć się politykiem spełnionym. Wasilewska uczestniczyła w najważniejszych wydarzeniach z punktu widzenia wojennej historii Polski. Można powiedzieć, że była bardzo bliską współpracowniczką Józefa Stalina. Niewiele osób spośród Polaków mogło tak o sobie powiedzieć i niewiele tak głęboko tkwiło w polityce. I ona nigdy nie rozliczyła tej swojej działalności. Ze względu na to, w czym uczestniczyła, co zrobiła, i to, że nigdy się od tego nie musiała odciąć, nie musiała powiedzieć, że to było złe, uważam ją za polityka spełnionego.

KR: Tu mam mieszane odczucia, bo przecież ostatnie 20 lat jej życia to właściwie polityczna emerytura. A dokładniej – traci znaczenie polityczne w rozumieniu jej sprawczości wobec historii Polski. Dalej jest deputowaną Rady Najwyższej ZSRR, pełni funkcje reprezentacyjne, podróżuje po świecie, głosząc jedynie słuszne idee, ale mam wrażenie, że jej rola sprowadzona została do swoistego dekorum. I nie wiemy, czy

jej to odpowiada i czy sama tak wybrała. Z kobiety w mundurze, wiecowej mówczynie, uznanej i fetowanej literatki, staje się pielącą ogródek babcia, żyjącą u boku zdradzającego ją męża. W Kijowie, a nie w Warszawie, z radzieckim, a nie polskim paszportem. Czy jest spełniona i szczęśliwa, skoro pisze do przyjaciółki, Janiny Broniewskiej, o ogarniającej ją czarnej melancholii? Wydaje się, że jej psychofizyczna kondycja ma ogromne znaczenie nie tylko dla podejmowanych przez nią decyzji, ale także jej widzenia świata.

PL: To wygląda tak, jakby Wasilewska cierpiała na chorobę dwubiegunową. Sama zresztą wspomina o tych epizodach depresyjnych. Czasami popada w czarną rozpacz i izoluje się od świata, czasami zaś jest euforyczna i fanatycznie rozentuzjasmowana. Ale w odniesieniu do ostatnich lat życia wiemy bardzo niewiele. Mam nawet wrażenie, że ona zamknęła się w sobie, a pewne tematy – jak choćby zamordowanie przez NKWD jej byłego męża, Mariana Bogatki, czy rewelacje Nikity Chruszczowa o Stalinie – były w jej domu zakazane. Z pewnością nie była rewizjonistką. Mam wrażenie, że tylko raz zakwestionowała swoją wiarę w Stalina. We wspomnieniach zasugerowała, że być może nie powiedział jej prawdy na temat wybuchu Powstania Warszawskiego. Natomiast absolutnie nie podważyła, na przykład, narracji sowieckiej o Katyniu, a przecież nawet ją czynnie propagowała. Pisała bowiem na ten temat rzeczy straszne.

KR: Jak pan uważa: czy poprzez Wandę Wasilewską, jej życiorys, można opowiedzieć historię Polski i polskiego społeczeństwa? Czy jej udział w ważnych wydarzeniach historycznych pozwala uczynić z niej przewodniczkę po losach państwa i narodu, na przykład w kontekście przejmowania przez komunistów władzy w Polsce?

PL: Szczerze mówiąc, nie widzę tego. Ona jest raczej z boku historii polskiego komunizmu. Jej największe znaczenie przypada na okres II wojny światowej, później zaś nie odgrywała

żadnej roli. Wydaje mi się nawet, że była bardziej elementem sowieckiej, a nie polskiej historii. I to jest niesamowite. Być może to też spowodowało, że w ostatnich latach nie była opisywana, że się do niej nie wracało. W historii Polski zapisała się przede wszystkim jako zdrajczyni. Na wielu poziomach była osobna – jako socjalistka wśród komunistów, jako kobieta wśród mężczyzn. Pewnie tych elementów obcości znalazłoby się więcej.

KR: Z klasowego punktu widzenia, wywołująca się z krakowskiej inteligencji, Wasilewska również odstawała. Do tego stopnia, że radzieccy biografowie na siłę szukali w jej życiorysie chłopskich korzeni. To wszystko nie zmienia faktu, że w historii Polski stała się symbolem radzieckiej dominacji i komunistycznej dyktatury obecnym w dzisiejszych szkolnych podręcznikach.

PL: Tego nie wiedziałem. Może ze względu na płęć łatwiej jest wyłuskać ją z komunistycznego towarzystwa i uczynić świętą Teresą komunizmu.

KR: Doskonale widać to na zdjęciach, na których jest jedyną kobietą w męskim towarzystwie. Nie sposób nie zwrócić na nią uwagi.

PL: Świetnie obrazuje to okładka tej biografii. Zdjęcie na niej w 100% oddaje to, o czym jest ta książka. Samotna kobieta wśród tłumu mężczyzn. A fotografia jest oczywiście czarno-biała. To bardzo symboliczne.

Piotr Lipiński

Urodzony w 1967 roku. Reporter podejmujący tematy polskiej historii najnowszej, przez dwie dekady związany z „Gazetą Wyborczą”. Autor książek: *Bicia nie trzeba było ich uczyć. Proces Humera i oficerów śledczych Urzędu Bezpieczeństwa*; *Cyrankiewicz. Wieczny premier*; *Bierut. Kiedy partia była bogiem*; *Gomułka. Władzy nie oddamy*; *Wasilewska. Czarno-biała*; *Kroków siedem do końca. Ubecka operacja, która zniszczyła podziemie*; *Niepowtarzalny urok likwidacji. Reportaże z Polski lat 90.* (z Michałem Matysem); *Geniusz i świnię. Rzecz o Jacku Karpińskim*; *Anoda. Kamień na szanću*; *Raport Rzepeckiego*; *Absurdy PRL-u* (z Michałem Matysem) oraz cyklu: *Bolesław Niejasny, Ofiary Niejasnego i Towarzysze Niejasnego*, opisującego ofiary i katów epoki polskiego stalinizmu. Kilkakrotnie wyróżniany przez Stowarzyszenie Dziennikarzy Polskich i nominowany do nagrody Grand Press. Laureat nagrody Prezesa Stowarzyszenia Filmowców Polskich za dokument *Co się stało z polskim Billem Gatesem*. Za książkę o Cyrankiewiczu był nominowany do Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego, za tę o Bierucie do Kryształowej Karty Polskiego Reportażu, a za reportaż *Kroków siedem do końca* do Nagrody Literackiej im. Józefa Mackiewicza. Jego najnowsza biografia reporterska, *Wanda Wasilewska. Czarno-biała*, została opublikowana w 2023 roku przez wydawnictwo Czarne.

Katarzyna Rembacka

Doktor nauk humanistycznych, nauczycielka i historyczka, redaktorka opracowań edukacyjnych. Autorka książki *Komunista na peryferiach władzy. Historia Leonarda Borkowicza (1912–1989)* nominowanej m.in. do Nagrody im. Jerzego Giedroycia i Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego. Laureatka Nagrody Historycznej „Polityki” oraz Nagrody prof. Tomasza Strzembosza. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Rzeka w życiu miasta

Anna Godzińska

Urzeczeni Odrą. Ekologia, edukacja, nauka

XXIII Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych odbyło się tym razem 16 i 17 września 2023 roku w Szczecinie – każdego roku wybierane jest bowiem inne miejsce spotkań. Trzeba na wstępie zaznaczyć, iż był to powrót tego wydarzenia do naszego miasta po dziewięciu latach. I, jak sądzę, nikt z uczestników tego powrotu nie pożałował. Tytuł szczecińskiego Forum był swego rodzaju przepowiednią tego, co się wydarzyło – program pozwolił wszystkim zauroczyć się Odrą.

Tradycją organizatorów jest takie zaplanowanie dni Forum, aby pierwszy był aktywniejszy, „w terenie”, drugi zaś – naukowy. Aby sprawozdawczości stało się zadość, napiszę, że Forum

zostało otwarte przez Urszulę Pańkę, dyrektorę Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, oraz dr. hab. Adama Hibsza, prof. UŚ, który jest głównym inicjatorem wydarzenia. Następnie odbył się rejs po Odrze statkiem Joanna, wizyta w Morskim Centrum Nauki (będącym współorganizatorem Forum) oraz uroczysta kolacja. Kolejny dzień to przede wszystkim wykłady dotyczące rzeki.

To oczywiście tylko suche fakty. Warto jednak zadać sobie pytanie: co zostało w pamięci nauczycielek i nauczycieli, co sprawiło, że poczuli się urzeczeni? Pierwsze, co przychodzi do głowy, to atmosfera zbudowana nie tylko przez dobrego

ducha tego wydarzenia, czyli prof. Hibszerę, ale przede wszystkim przez tych, którzy uczestniczą w Forum od ponad dwudziestu lat. To oni przyciągają swoją serdecznością kolejne pokolenia nauczycieli przyrody, biologii, geografii, chemii i fizyki. Wyraźnie było to widać pierwszego dnia – uczestnicy często witali się jak starzy, dawno niewidziani znajomi. Podobna atmosfera panowała podczas kolacji – do późnych godzin nie cichł gwar rozmów. My, jako ZCDN, mogliśmy wesprzeć tę atmosferę od strony organizacyjnej i merytorycznej. Na pewno służył temu rejs po Odrze, któremu towarzyszył krótki wykład Mateusza Lipki, specjalisty ds. przedsięwzięć edukacyjnych w ZCDN-ie, dotyczący historii miejsc położonych wokół rzeki. Potem mikrofon przejął Michał Zygmunt – aktywista oraz muzyk, łowca dźwięków Odra Sound Design, który nie tylko dał krótki koncert nawiązujący do projektu „Dźwiękowy szlak Odry”, ale także opowiedział o przyrodzie charakterystycznej dla mijanych terenów.

Kolejnym, merytorycznym punktem programu pierwszego dnia była wizyta w Morskim Centrum Nauki. Osoby na co dzień pracujące w edukacji, przy tablicy, znalazły tu mnóstwo inspiracji zawodowych, ale także czerpały przyjemność ze zwiedzania tego nowo powstałego ośrodka edukacyjnego oraz z widoków i zdjęć zrobionych na tarasie widokowym z Trasą Zamkową i Wałami Chrobrego w tle.

Dzień drugi Forum odbył się w siedzibie ZCDN-u i choć wypełniony był wykładami, przyniósł wiele emocji. W związku z dramatyczną sytuacją środowiska Odry i śmiercią kilkuset ton ryb wszyscy prelegenci poruszali się tematycznie wokół katastrofy, która miała miejsce latem 2022 roku. Dr hab. Małgorzata Bąk, prof. US wystąpiła z prelekcją *Mikroświat rzeki Odry – czy złota alga była przyczyną katastrofy klimatycznej?*, dr hab. Agnieszka Szlauer-Łukaszewska, prof. US opowiedziała o planowanym Parku Narodowym w Dolinie Dolnej Odry, także odnosząc się do stanu ekolo-

gicznego rzeki. W niezwykle poruszający sposób o Odrze opowiedzieli również Magdalena Urlich i Artur Furdyna z Rewilding Oder Delta, Towarzystwo Przyjaciół Rzek Iny i Gowienicy (współorganizatorzy Forum) w swoim wystąpieniu *Nie ma rzeki bez wody. Opowieść o zdrowym krajobrazie*. Ciekawym dopełnieniem tych naukowych rozważań było spotkanie z Młodzieżowym Strajkiem Klimatycznym – jego przedstawiciele (Zuzanna Gubała, Piotr Kotkowiak, Oliwia Milewska) mieli okazję opowiedzieć nauczycielom, w jaki sposób chcą być uczeni o katastrofie klimatycznej.

Zwieńczeniem dwudniowego Forum był panel dyskusyjny *Człowiek w relacji z Odrą*. Spotkanie moderował dr Sławomir Iwasów, redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Kwartalnika Oświatowego „Refleksje”, literaturoznawca z Uniwersytetu Szczecińskiego; jego gośćmi byli: Małgorzata Duda – przewodnicząca miejska, autorka książek o Szczecinie oraz dr hab. Maciej Kowalewski, prof. US – socjolog miasta. Uczestnicy mogli nie tylko dowiedzieć się, jakie znaczenie ma rzeka w życiu miasta, jego mieszkańców, ale także jak jej obecność oddziałuje na literaturę, architekturę, relacje społeczne, sztukę.

W czasach popandemicznych, gdy z łatwością przenieśliśmy się w wirtualną rzeczywistość i wirtualne kontakty, organizowanie takich wydarzeń, jak Ogólnopolskie Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, nabiera jeszcze większej wagi. Wspólne bycie, zwiedzanie, rozmowy, dyskusje, wymiana doświadczeń – wszystko to stanowi inspirację i niecodzienną przygodę. Dziękujemy wszystkim uczestniczkom i uczestnikom oraz organizatorom za wspólne urzeczenie.

Anna Godzińska

Wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Wiedza i zaangażowanie

Przemysław Kuryło

Archiwum społeczne w muzeum i szkole – przykład współdziałania

O archiwach i archiwistyce (w tym społecznej)

Archiwum to instytucja (publiczna lub prywatna) zajmująca się koordynacją i nadzorem procesu archiwizacji, czyli tworzenia, zabezpieczania i klasyfikacji zbiorów. Nazwa pochodzi od łacińskiego słowa *archivum* i od greckiego *ἀρχεῖον*, oznaczającego gmach urzędowy¹. Halina Robótka wyróżniła, co bardzo istotne, cztery główne funkcje archiwów: gromadzenie, opracowywanie, przechowywanie i udostępnianie. Ma to szczególne znaczenie w dzisiejszych czasach, gdy mówimy o digitalizacji archiwaliów i tworzeniu archiwów cyfrowych². Archiwa mają również zadania z zakresu edukacji.

Termin archiwistyka, którego podstawą jest pojęcie archiwum, ma szerokie zastosowanie. Od 1918 roku oznacza dyscyplinę naukową, czerpiącą z szeroko pojętej humanistyki: historii, bibliotekoznawstwa i zarządzania informacją, ale również

odnosi się do instytucji archiwalnych, ich organizacji i działalności. Czasami wprowadza się zbiorcze określenie – dziedzina archiwalna, mając na myśli wszystkie powyższe elementy. W bardziej sprecyzowanym definiowaniu archiwistyka może mieć przełożenie tylko na zagadnienie teorii i metody pracy archiwalnej³. W wielu środowiskach szuka się ścisłych powiązań archiwistyki i prawa (w tym nauk prawnych) jako wzajemnych sobie obszarów pracy⁴. A więc widzimy, w jaki sposób archiwistyka nabiera swojej wielowymiarowości, także we współczesnym dyskursie.

Archiwum społeczne zdefiniowano w następujący sposób: „Archiwum społeczne powstaje w efekcie celowej oddolnej działalności obywatelskiej. Jego główną misją jest aktywne działanie na rzecz ratowania i ochrony dziedzictwa kulturowego, a celem – pozyskiwanie, zabezpieczanie, opracowanie i udostępnianie materiałów wchodzących w skład niepaństwowego zasobu archiwalnego”. Podkreśla się, że archiwistyka społeczna to dzie-

dzina dopiero definiująca się, a więc musimy dążyć do zabezpieczenia i ochrony prawnej zbiorów oraz pracy archiwistów⁵. Działania na rzecz archiwów społecznych prowadzi Centrum Archiwistyki Społecznej – obecnie główny w Polsce ośrodek, obok Fundacji Ośrodka KARTA, edukujący i koordynujący sieć archiwów.

Archiwa społeczne rozwijały się już w okresie PRL-u. Lokalizowano je przy bibliotekach, ośrodkach kultury, świetlicach, izbach pamięci, różnych organizacjach, czasami w szkołach lub muzeach. Często funkcjonowały równolegle z archiwami zakładowymi, ale z reguły były projektami grup pasjonatów historii. Ta praktyka kontynuowana jest do dziś. Jednak próba cyfryzacji, sformalizowania i współpracy archiwów społecznych następuje dopiero w latach ostatniej dekady.

Oddolne inicjatywy archiwizacyjne mogą być sposobem na nową interpretację przekazów z narracji wspomnieniowych, albowiem czynnik pamięci w archiwach społecznych odgrywa kluczową rolę. Archiwum społeczne umożliwia przedstawienie historii z perspektywy grup wykluczonych, niszowych, zapomnianych, jak działające już Archiwum Historii Kobiet lub Wirtualne Archiwum Polskich Ormian. Inne przykłady to: Publiczne Cyfrowe Muzeum Agnieszki Osieckiej, Wolskie Regionalia lub Archiwum Cyfrowe Polonii Warszawa, które dokumentują i prezentują materiały odnoszące się do historii regionalnych i lokalnych, faktów historycznych, różnych wydarzeń, pasji lub zawodów ludzi⁶. Istotne też jest zebranie i klasyfikowanie metod badawczych, wykorzystywanych w prowadzeniu archiwum, a w następnych etapach wymiana doświadczeń z działań archiwistycznych.

Archiwum społeczne a szkoły – propozycja partycypacji

Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdnia Sztuki w Szczecinie powstało 1 stycznia 2006

roku. Od 2007 roku gromadzono i dokumentowano zbiory. W 2010 roku zakończono remont i adaptację dawnej, niemieckiej i polskiej zajezdni tramwajowej (otwartej w 1913 roku) przy ulicy Niemierzyńskiej na Niebuszewie-Bolinku, tworząc w tym historycznym miejscu siedzibę muzeum. Na początku 2023 roku otworzono hol i dawną kamienicę tramwajarską, obecnie z przeznaczeniem do działań edukacyjnych, kończąc tym samym wieloletni projekt przebudowy i modernizacji. W kamienicy powstała nowa, stała wystawa interaktywna – Motoeksperymentarium, prezentujące zagadnienia mechaniki pojazdów, bezpieczeństwa ruchu drogowego (w formie symulatorów) oraz historię przemysłu motoryzacyjnego w Szczecinie.

Muzeum Techniki i Komunikacji od wielu lat prowadzi i rozwija działalność badawczo-dokumentacyjną, konserwatorską, wystawienniczą (również w zakresie sztuki), a przede wszystkim edukacyjną (lekcje muzealne, warsztaty, oprowadzania, wydarzenia). Zajezdnia Sztuki jest zatem ważnym ogniwem w muzealnictwie regionalnym w Szczecinie i na Pomorzu Zachodnim.

W ramach rozwoju profilu edukacyjnego, mając na uwadze ostatnie zmiany infrastrukturalne w muzeum, Dział Edukacji Muzealnej planuje pod koniec 2023 roku wprowadzenie programu partycypacyjnego, czyli współpracy ze szkołami – środowiskiem nauczycieli i uczniów. Idea tego przedsięwzięcia opiera się na „wyjściu” muzealników do szkół z ofertą edukacyjną, „przyjściem” uczniów i nauczycieli do muzeum, ale ze zwiększonymi efektami odbioru działań muzealnych, na przykład poprzez tworzenie własnych wystaw (wykorzystanie druku 3D), udział w zajęciach, w dodatkowych projektach, dostęp do kultury, budowanie wzajemnych, dobrych relacji społecznych itp. Wśród wielu propozycji (rada uczniowska, doradczy organ nauczycielski, hub kreatywny, akcja Stoewer) mamy uruchomienie i rejestrację szkolno-muzealnego archiwum społecznego, któ-



Samochody z fabryki Stoewer ze Stettina (Szczecina) – przykład eksponatów, które „opowiadają” niemieckie dzieje miasta. Ich historia jest niezwykle wartościowa dla archiwum społecznego.

rego wyróżnikiem ma być wspólna praca i aktywizacja czasu wolnego, kreowana przez uczniów, ich nauczycieli oraz muzealników. Archiwum docelowo ma wykształcić *workspace*, gdzie uczniowie będą mieli dostęp do nowoczesnych technologii cyfrowych (aplikacje, programy, sprzęt audiowizualny), który można zastosować przy projektowaniu archiwum. Będą korzystać z warsztatów (w planach mamy zajęcia z kartografii) i spotkań ze specjalistami lub nawiązywać współpracę transgraniczną. Siedzibą archiwum będzie nie tylko muzeum, ale również szkoła. Tam przy wsparciu muzealników i nauczycieli mogą powstawać świetne wystawy ze zgromadzonych materiałów archiwalnych. Obecnie trwają ustalenia dotyczące współdziałania w ramach archiwum ze Szkołą Podstawową nr 18 im. Gen. J. Bema w Szczecinie. Projekt będzie dostępny dla uczniów ze wszystkich szczecińskich szkół podstawowych, a także ponadpodstawowych (o współpracy z Zajezdnią

Sztuki pisze w tym numerze nauczycielka pracująca w tej szkole, Aneta Popławska-Suś, w artykule *Testowanie czy przygotowanie?* – przyp. red.).

Tematy (zbiory muzealne) i metody pracy w archiwum społecznym

Muzeum wyspecjalizowało się w zagadnieniu historii gospodarki, w tym głównie przemysłu motoryzacyjnego i techniki w Szczecinie oraz na Pomorzu Zachodnim. Jest to historia niemiecka i polska, obejmująca dzieje zakładów mechaniczno-motoryzacyjnych (maszyny do szycia, maszyny do pisania, rowery, samochody) Stoewer i ich właścicieli, historie: polskiego POLMO, czyli produkcji motocykli Junak oraz prototypu mikrosamochodu Smyk, zakładów odzieżowych Dana i Odra, portu i stoczni. Ponadto muzeum dokumentuje historię transportu publicznego w Szczecinie (tramwaje i autobusy), historię sa-

mochodów państw socjalistycznych, służb mundurowych i pojazdów grających w filmach, a także historię dawnego sprzętu AGD i RTV (z okresu PRL-u), sprzętu fotograficznego oraz maszyn do pisania z całego świata. Powyższe tematy kształtują zbiory, stanowiące znakomity materiał do archiwum. Wokół każdego eksponatu-zabytku możemy zbudować narrację.

Pracę przy archiwum społecznym dzielimy na trzy etapy. Po wprowadzeniu planujemy etap pierwszy – konstruowanie archiwum społecznego w oparciu o zbiory i materiały źródłowe z zasobów muzeum (w tym udostępniamy tak zwane archiwum Bauera z Niemiec, zawierające materiały dotyczące rodziny Stoewer i Szczecina do 1945 roku). Drugi etap to twórcza praca uczniów, nauczycieli i muzealników, czyli prowadzenie badań terenowych, rejestrowanie wywiadów, wykonywanie dokumentacji audiowizualnej, zbieranie artefaktów i obiektów, interpretacja. Trzeci, ostatni etap to digitalizacja zbiorów, przygotowanie do udostępnienia, przygotowanie wystawy lub publikacji. Wśród planowanych metod pracy znajdują się: praca z pamięcią, historie mówione, technika wywiadów, narratologia, techniki digitalizacji, projektowanie wystawiennicze, redagowanie tekstów.

Podsumowanie

Celem muzealników jest przede wszystkim przekazanie określonej wiedzy i zaangażowanie młodych ludzi oraz ich nauczycieli w idee archiwistyki społecznej, która ma im pokazać sposób na nieco inną edukację, głównie w zakresie historii, w tym historii regionalnej i historii techniki, WOS-u, techniki, informatyki. W ramach proponowanych działań dzieci i młodzież uczą się poprzez tworzenie autorskiego projektu (dzieła) – mają na niego wpływ, kształtują treści, podsumowują swoją pracę, motywują się, są nagradzani, pracują w zespołach lub indywidualnie, wchodzą w rolę liderów.

Archiwum społeczne ma również za zadanie wpłynąć na budowanie więzi młodych ludzi z ich najbliższymi krewnymi, chociażby poprzez misję zebrania od nich relacji wspomnieniowych. Praca w archiwum może być pomysłem na wolontariat szkolny.

Przypisy

- 1 M. Dembowska, *Słownik terminologiczny informacji naukowej*, Wrocław 1979, s. 26.
- 2 H. Robótka, *Wprowadzenie do archiwistyki*, Toruń 2003, s. 97–106.
- 3 H. Robótka, B. Ryszewski, A. Tomczak, *Archiwistyka*, Warszawa 1989, s. 8.
- 4 M. Konstankiewicz, *Nauki prawne i administracyjne w warsztacie archiwisty*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2021, t. 28, nr 1, str. 76–77.
- 5 K. Ziętał (red.), *Archiwistyka społeczna*, Warszawa 2012, s. 11.
- 6 B. Ciesek-Ślizowska, B. Duda, E. Ficek, J. Przyklenk, K. Sujkowska-Sobisz, *Cyfrowe archiwum społeczne jako przedmiot badań dyskursologicznych. Prolegomena*, „Prace Językoznawcze” 2022, nr 2 (24), s. 154.

Przemysław Kuryło

Antropolog kulturowy, edukator, muzealnik. Absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego (etnologia/antropologia kulturowa) i studiów podyplomowych na Uniwersytecie Gdańskim (reklama i marketing medialny). Od ponad 10 lat zawodowo związany z instytucjami kultury i projektami edukacyjnymi, łączy pracę dwóch obszarach edukacji: formalnej i nieformalnej. W latach 2013–2021 w Dziale Wystaw i Edukacji Centrum Nauki EXPERYMENT w Gdyni, w latach 2021–2022 w Dziale Edukacji Artystycznej Zamku Ks. Pomorskich w Szczecinie, a od roku 2022 w Dziale Edukacji Muzealnej i Komunikacji Społecznej Muzeum Techniki i Komunikacji w Szczecinie. Zajmuje się wystawiennictwem interaktywnym, edukacją i działaniami animacyjnymi w przestrzeni wystaw i w instytucjach kultury, realizuje projekty współpracy: instytucja kultury (obecnie muzeum) – szkoła.

Przenikanie zjawisk

Izabela Sukiennicka

Świt Pomorza – nowa ekspozycja prezentująca najdawniejsze dzieje i kulturę ziem pomorskich

Nowa stała wystawa archeologiczna *Świt Pomorza. Kolekcja starożytności pomorskich*, umiejscowiona w gmachu Muzeum Tradycji Regionalnych Muzeum Narodowego w Szczecinie przy ul. Staromłyńskiej 27, jest efektem projektu „Wspólne dziedzictwo, wspólna przyszłość. Centralne muzea pomorskie wspólnie prezentują dzieje i kulturę Pomorza”, dofinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR) w ramach Programu Współpracy Interreg

V A Meklemburgia-Pomorze Przednie / Brandenburgia / Polska oraz ze środków finansowych Województwa Zachodniopomorskiego. Prócz niej w ramach tegoż projektu w Muzeum Narodowym w Szczecinie powstały dwie ekspozycje sztuki dawnej (*Misterium Światła. Sztuka średniowieczna na Pomorzu i Ukryte znaczenia. Sztuka na Pomorzu w XVI i XVII wieku*) oraz wystawa poświęcona najnowszym losom Pomorza (*Historia Pomorza w XX wieku*) zrealizowana przez Pommersches Landesmuseum w Greifswaldzie.

Podstawowe informacje o miejscu wystawy

Zabytkowy Gmach, w którym zrealizowano *Świt Pomorza*, dawna siedziba Sejmu Prowincji Pomorza, ma już niemal wiekowe tradycje muzealne. Instytucję, która miała stać się podstawą planowanej ekspozycji, ukazującej dawną kulturę regionu, ulokowano tutaj na mocy umowy zawartej 21 grudnia 1927 roku pomiędzy organem samorządowym – Związkiem Prowincjonalnym Pomorza (*Provinzialverband Pommern*) a Pomorskim Towarzystwem Historii i Starożytności (*Gesellschaft für Pommersche Geschichte und Altertumskunde*) – stowarzyszeniem założonym w 1824 roku w celu badania, gromadzenia i ochrony dziedzictwa kulturowego ziem pomorskich.

W ramach zawartego porozumienia bogate zbiory zabytków Towarzystwa, którym nadano nazwę Prowincjonalna Kolekcja Starożytności Pomorskich (*Provinzialsammlung Pommerscher Altertümer*), zostały przekazane pod opiekę Związku Prowincjonalnego Pomorza. Umieszczono ją w utworzonym w myśl porozumienia muzeum regionalnym – Prowincjonalnym Muzeum Starożytności Pomorskich (*Provinzialmuseum Pommerscher Altertümer*). Związek Prowincjonalny dostosował do potrzeb nowej instytucji swoją dotychczasową siedzibę, którą był osiemnastowieczny Pałac Sejmu Stanów Pomorskich, zajmujący naroże po wschodniej stronie wylotu obecnej ulicy Staromłyńskiej (*Luisenstraße*; do początku XIX wieku *Mühlenstraße*) na obecny Plac Żołnierza Polskiego (*Königsplatz*)¹.

Gmach przebudowano w latach trzydziestych XX wieku, tworząc jednocześnie Pomorskie Muzeum Krajowe (*Pommersches Landesmuseum*). Sporą część powierzchni wystawienniczej przeznaczono w nim na ekspozycję archeologiczną. Problematyce pra- i wczesnodziejowej poświęcona była również jedna z pierwszych wystaw otwartych w utworzonym tutaj po II wojnie światowej Muzeum Miejskim – instytucji, która niedługo po otwarciu przejęła także gmach muzealny przy

szczecińskich Wałach Chrobrego, zyskując status i miano Muzeum Pomorza Zachodniego. Od lat pięćdziesiątych XX wieku do początku pierwszej dekady XXI wieku najstarsze dzieje ziem pomorskich były prezentowane w budynku przy Wałach Chrobrego². Po sześćdziesięciu latach stała ekspozycja archeologiczna ponownie zagościła w pomieszczeniach dawnej siedziby stanów pomorskich, niejako nawiązując do idei prezentacji w nim dziejów i kultury regionalnej.

Koncepcja i aranżacja wystawy

Ekspozycja *Świt Pomorza* prezentuje czternaście najstarszych tysiącleci dziejów kultury na ziemiach pomorskich, od schyłku epoki lodowcowej do początków funkcjonowania Księstwa Pomorskiego. Można tutaj obejrzeć ponad tysiąc eksponatów pochodzących z bogatych zbiorów archeologicznych gromadzonych w Szczecinie od lat dwudziestych XIX wieku³. Wśród eksponatów są przedmioty codziennego użytku, broń, zabawki, ozdoby, a także obiekty związane z wierzeniami i sztuką.

Wystawa nawiązuje do tradycji wystawieni- niczych zapoczątkowanych przed laty w zabytkowym pałacu barokowym, wpisanym do rejestru zabytków przy ul. Staromłyńskiej. W ramach przyjętego porządku chronologicznego obiekty na wystawie są przedstawione, poczynając od artefaktów z epoki kamienia (sala pierwsza), przez zabytki z epoki brązu i epoki żelaza do schyłku starożytności (sala druga), kończąc na średniowiecznych (sala trzecia i czwarta). Ukazują przy tym kilkadziesiąt kolejnych, często przenikających się zjawisk kulturowych, społecznych i gospodarczych.

„Najstarsze spośród eksponowanych znalezisk archeologicznych pochodzą z XIII tysiąclecia BC. Są świadectwami kultury materialnej i duchowej społeczności łowiecko-zbierackich prowadzących gospodarkę przyswajalną, wykorzystującą dobra otaczającej przyrody. Kolejne ugrupowania wyspecjalizowanych myśliwych,

łowców i zbieraczy epoki kamienia dominowały na Pomorzu przez kilka tysięcy lat.

W drugiej połowie VI tysiąclecia BC nad dolną Odrę dotarli pierwsi rolnicy. Przedstawione na wystawie zabytki obrazują zasadnicze zmiany w sposobach eksploatacji zasobów środowiska, a także w wytwórczości i obrazie życia ludności zamieszkującej Pomorze przez trzy kolejne tysiąclecia. Rozpowszechniona wówczas gospodarka wytwórcza i innowacje technologiczne oraz przemiany społeczno-kulturowe są określane mianem rewolucji neolitycznej.

U schyłku III tysiąclecia BC ziemie pomorskie znalazły się w orbicie oddziaływania cywilizacji epoki brązu. Zgromadzone eksponaty – skarby, znaleziska grobowe, wyroby pochodzące z osiedli – przybliżają rozmaite aspekty codziennego życia, świadczą o kontaktach z odległymi obszarami oraz wierzeniach społeczności zamieszkujących ten region na przestrzeni niemalże dwóch tysięcy lat, aż do czasów pojawienia się pierwszych, ekskluzywnych wówczas przedmiotów wykonanych z żelaza.

W drugiej połowie I tysiąclecia przed BC żelazo stało się podstawowym surowcem do produkcji broni i narzędzi. Społeczności zamieszkujące w tym okresie Pomorze rozwijały się i zmieniały obraz kultury pod wpływem kontaktów z cywilizacją celtycką i Imperium Rzymskim, skąd w I wieku AD zaczęły napływać przedmioty wykonane w tamtejszych warsztatach. W IV wieku AD doszło do zaniku ugrupowań kulturowych występujących na Pomorzu, a osadnictwo uległo wyraźnemu rozrzedzeniu. U schyłku starożytności docierały tutaj niewielkie grupy ludności ze Skandynawii. Zaprezentowane na wystawie eksponaty ukazują obrządek pogrzebowy, charakterystyczną ceramikę, uzbrojenie, ozdoby i narzędzia reprezentujące kolejne kultury archeologiczne, a także importy rzymskie i bizantyńskie.

Pomiędzy VI a VIII stuleciem na ziemiach pomorskich pojawiły się charakterystyczne elementy kultury słowiańskiej. U schyłku VIII i w po-

czątkach IX stulecia w ujściach rzek powstawały ośrodki rzemiosła i wymiany handlowej, skupiające ludność zróżnicowaną etnicznie, wyznającą różne religie. Znaczące zmiany nastąpiły w 1 połowie XII wieku wraz z wprowadzeniem na Pomorzu nowej religii – chrześcijaństwa. Dotychczasowy system oligarchiczny – rządy możnowładców i kapłanów – został zastąpiony organizacją kasztelańską. Rozpoczął się nowy etap w dziejach regionu, kończący wczesny okres średniowiecza i prowadzący do powstawania miast lokacyjnych²⁴.

Projekt koncepcyjny nowej odsłony wystawy archeologicznej w Muzeum obejmuje cztery sale ekspozycyjne, znajdujące się na parterze gmachu Muzeum Tradycji Regionalnych.

Generalny porządek zwiedzania dopasowano do układu wnętrza. Układ ten, w ramach przyjętego porządku chronologicznego ekspozycji, obejmuje następujące jej części:

I. Starsza i środkowa epoka kamienia; II. Młodsza epoka kamienia; III. Epoka brązu i wczesna epoka żelaza; IV. Okres przedrzymski, okres rzymski oraz okres wędrowek ludów; V. Wczesne średniowiecze.

W poszczególnych salach ciągi zabudowy ekspozycyjnej mają wspomagać przeprowadzenie widza według przyjętej osi czasu i podziału na poszczególne zagadnienia. W każdej z części chronologicznych zamieszczono od pięciu do jedenastu zagadnień tematycznych. W sumie wystawa zawiera 39 segmentów poświęconych zagadnieniom przedstawionym w 59 witrynach. Z uwagi na aplikację mobilną, która zawiera e-przewodnik i trasy tematyczne, na całej wystawie wprowadzono jednolitą numerację eksponatów.

Możliwości poszerzonego zwiedzania wystawy

Pełne zwiedzanie wystawy jest możliwe z asystą przewodnika drukowanego lub aplikacją mobilną. U podstaw takiego założenia leżał przyjęty

w projekcie trójjęzyczny charakter ekspozycji, a co za tym idzie, konieczność zamieszczenia treści tekstowych równoległe w trzech językach (polskim, niemieckim i angielskim). Włączenie w aranżację informacji (podpisów do eksponatów, opisów) wprowadzających do każdej z 5 części i każdego z 39 segmentów tematycznych ekspozycji oraz zamieszczenie danych metrykalnych o 701 eksponatach w trzech językach spowodowałyby nadmierny przerost strefy objaśnień. Te informacje zostały zaplanowane w przewodniku w wersji drukowanej – dla osób, które nie posiadają własnych urządzeń mobilnych lub nie chcą instalować aplikacji na własnych urządzeniach, a także w formie e-przewodnika, który jest jednym z elementów aplikacji mobilnej.

Multimedia

Wystawa została zaopatrzona w trójjęzyczne multimedia wchodzące w skład platformy cyfrowej. Celem budowy platformy cyfrowej jest wsparcie zrozumienia aspektów historycznych poprzez poszerzenie i uatrakcyjnienie narracji muzealnej oraz wydobycie indywidualnych cech eksponatów prezentowanych na wystawie z zastosowaniem komplementarnych technik przekazu. W skład platformy wchodzi:

- stacjonarne, interaktywne (przewodniki po eksponatach) i pasywne (prezentacje animowane) stanowiska multimedialne wyświetlające zadane treści bezpośrednio na stanowiskach multimedialnych włączonych w aranżację ekspozycji;
- aplikacja mobilna – przygotowana w technologii umożliwiającej używanie w wiodących systemach operacyjnych na własnym sprzęcie osób zwiedzających wystawę – może być wykorzystywana w roli przewodnika, a jednocześnie pozwala wykorzystać zróżnicowane, tematyczne trasy zwiedzania (np. edukacyjne); jej komponentem fizycznie obecnym na wystawie są ukryte w elementach aranżacyjnych nadajniki

wspomagające lokalizację treści poszerzonych; aplikacja została stworzona dla wystawy archeologicznej i dwóch ekspozycji sztuki dawnej;

- e-przewodnik bazujący na graficznych kodach szybkiego dostępu (QR), które zostały wkomponowane w tabliczki z podpisami do eksponatów i stanowią alternatywę do zwiedzania z przewodnikiem drukowanym i uzupełnione o katalog; przewodnik elektroniczny zawiera zarówno treści wprowadzające do wszystkich zagadnień, jak również krótkie opisy eksponatów identyfikowanych według numerów ekspozycyjnych; taką funkcjonalność (e-przewodnika) ma również wymieniona wyżej aplikacja mobilna.

Wystawę można zwiedzać, korzystając z przygotowanych tras lub stworzyć własną, dodając obiekty do ulubionych. Przygotowano także e-przewodnik łączący treści tradycyjnego przewodnika i katalogu oraz cztery nieinteraktywne trasy tematyczne, skierowane przede wszystkim do uczniów uczestniczących w lekcjach muzealnych.

Trasy przewodnika audiowizualnego to:

1. Trasa TOP10 – 10 kluczowych obiektów wybranych z 25 obiektów (spod beaconów).
2. Trasa – Archeologia – 25 obiektów.

Na ścieżki edukacyjne (nieinteraktywne) składają się tematy obejmujące wybór kilkunastu eksponatów ze wszystkich części wystawy:

3. „Droga miecza” – uzbrojenie.
4. „Drużyna pierścienia” – ozdoby stroju i ciała.
5. „Mieć” – znaleziska gromadnie (skarby).

Wydawnictwa towarzyszące wystawie

Wystawie towarzyszy przewodnik wydrukowany w wersji polsko⁵-, niemiecko- i anglojęzycznej oraz trójjęzyczny katalog dostępny w formie cyfrowej⁶.

Drukowany przewodnik stanowi alternatywny sposób zwiedzania wystawy w stosunku do korzy-

stania z aplikacji mobilnej lub cyfrowego przewodnika, dostępnego przez kody QR. Jednocześnie, przy przyjętej koncepcji, jest ważnym elementem pełniejszego odbioru ekspozycji. Uzupełnia narrację o opisy do jej części i segmentów tematycznych, wzbogacone o ilustracje (rysunki, mapy, zdjęcia). Jego układ jest zgodny z porządkiem wystawy.

Możliwości edukacyjne

Na ekspozycji wydzielono przestrzeń umożliwiającą przeprowadzenie lekcji i warsztatów muzealnych dla dzieci i młodzieży. W strefie edukacyjnej można także organizować studyjne prezentacje, prelekcje i pokazy nowych odkryć archeologicznych. Warto z niej również korzystać samodzielnie w trakcie zgłębiania nowo poznanych treści na wystawie. Do tego celu służy zeszyt edukacyjny, przeznaczony dla dzieci i młodzieży w wieku 10–14 lat⁷, dostępny bezpłatnie w kasie Muzeum Narodowego w Szczecinie – Muzeum Tradycji Regionalnych⁸.

Oferta edukacyjna

Muzeum Narodowe w Szczecinie od lat współpracuje ze szkołami, realizując wspólne cele, takie jak przekazywanie wiedzy wszystkim grupom wiekowym i zgłębianie dziedzictwa kulturowego minionych epok. Edukacja muzealna łączy się z pedagogiką społeczną, wczesnoszkolną, specjalną, czasu wolnego, andragogiką, edukacją historyczną, regionalną, międzykulturową czy wychowaniem estetycznym i obywatelskim. Program dydaktyczny muzeum został opracowany tak, by stanowić uzupełnienie i rozszerzenie edukacji formalnej – począwszy od nauczania przedszkolnego, przez szkolne, kończąc na uniwersyteckim – oraz nieformalnej, również w obszarze kształcenia ustawicznego. Wśród bogatej oferty przygotowanej przez zespół Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie znalazły się zagadnienia związane z nowo otwartą wystawą stałą *Świt Pomorza*.

Kolekcja starożytności pomorskich. W przestrzeni wystawy prowadzone są zajęcia poruszające tematy dotyczące odległych dziejów Pomorza. W ofercie znaleźć można następujące propozycje: *Pradzieje Pomorza, Bursztyn – bałtyckie złoto, Krupy, sery, ryby, raki i inne dawnych mieszkańców Pomorza przysmaki, Opowieści z muzeum, a wśród nich taka: o życiu i pracy dawnego rybaka, Historia z dreszczykiem – śladem dawnych obrządków pogrzebowych*.

Szczegóły na ich temat można znaleźć w opisach poszczególnych lekcji i warsztatów muzealnych na stronie Muzeum Narodowego w Szczecinie⁹.

Przypisy

- 1 K. Kowalski, *Pommersches Landesmuseum Stettin*, data dostępu: 28.09.2023.
- 2 K. Kowalski, Wstęp, w: A.B. Kowalska, K. Kowalski (red.), *Świt Pomorza. Kolekcja starożytności Pomorskich. Katalog stałej wystawy archeologicznej*, Szczecin 2022, s. 6, wspolnedziedzictwo.muzeum.szczecin.pl, data dostępu: 28.09.2023.
- 3 K. Kowalski, *Wprowadzenie*, w: A.B. Kowalska, K. Kowalski (red.), *Świt Pomorza. Kolekcja starożytności pomorskich. Przewodnik po wystawie archeologicznej*, Szczecin 2023, s. 7.
- 4 Ibidem.
- 5 A.B. Kowalska, K. Kowalski (red.), *Świt Pomorza. Kolekcja starożytności pomorskich. Przewodnik po wystawie archeologicznej*, op. cit.
- 6 A.B. Kowalska, K. Kowalski (red.), *Świt Pomorza. Kolekcja starożytności Pomorskich. Katalog stałej wystawy archeologicznej*, op. cit.
- 7 K. Milewska, *Świt Pomorza. Kolekcja starożytności pomorskich. Zeszyt edukacyjny*, Szczecin 2022.
- 8 K. Milewska, *Informator edukacyjny 2023/2024*, s. 109–110.
- 9 Informator edukacyjny MNS na rok szkolny 2023/2024, muzeum.szczecin.pl, data dostępu: 27.11.2023.

Izabela Sukiennicka

Kustos z Działu Archeologii Muzeum Narodowego w Szczecinie, absolwentka Uniwersytetu Szczecińskiego na kierunku pedagogika i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w zakresie studiów podyplomowych Wiedza o Sztuce – Muzeologiczne studia kuratorskie.

Piszą dla nas

Witold Bobiński

Doktor habilitowany, profesor UJ, literaturoznawca, polonista, dydaktyk literatury. Pracownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przez wiele lat był nauczycielem. Autor kilku serii podręczników języka polskiego dla wszystkich typów szkół (*Świat w słowach i obrazach; Barwy epok; Lustra świata*) oraz kilku podręczników historii (*Historia ludzi*) i książek pomocniczych w nauczaniu przedmiotów humanistycznych (*Polska trzech Bolesławów; Powrót korony Piastów; Drugi oddech polonisty; Idę do kina*). Był ekspertem MEN-u w pracach nad podstawą programową języka polskiego, wprowadzoną w 2009 roku. Wieloletni współpracownik Instytutu Badań Edukacyjnych, wykładowca w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego. Opublikował między innymi monografie: *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego* (2011), *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej* (2016) oraz *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji* (2023).

Katarzyna Bocheńska-Włostowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Specjalizuje się w zagadnieniach dydaktyki oraz komunikacji społecznej. Nauczycielka i metodyczka nauczania. Autorka wielu publikacji, podręczników, programów szkoleniowych i edukacyjnych, materiałów dydaktycznych. Dziennikarka, założycielka Radia Motyw.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori oraz w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 w Szczecinie.

Jarosław Durszewicz

Prezes Fundacji Szkoła Bez Ocen.

Weronika Dwojakowska

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

Dominika Fałek

Absolwentka Akademii Nauk Stosowanych CB: pedagogiki specjalnej w zakresie edukacji, rewalidacji i wspomagania osób z autyzmem i zespołem Aspergera;

pedagogiki szkolnej z diagnozą i terapią pedagogiczną; pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej z diagnozą i wsparciem dziecka z dysfunkcjami mowy oraz doradztwa zawodowego i rozwoju kariery. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów TSR. Certyfikowany Trener Umiejętności Społecznych TUS SST, Terapeuta Zajęciowy, Terapeuta Ręki, Terapeuta Biofeedback EEG oraz analizy QEEG. Entuzjastka zmian w edukacji. Z pasją realizuje się jako pedagog specjalny, terapeuta pedagogiczny, lider pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Technikum Kreatywnym w Szczecinie oraz nauczyciel w Centrum Edukacyjnym Omnibus.

Zofia Fenrych

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

Anna Godzińska

Wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Waldemar Howil

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

Marzena Janisz

Z wykształcenia i zamiłowania nauczycielka matematyki oraz informatyki w Szkole Podstawowej im. Jana Pawła II w Korzennej.

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).

Agata Judkowiak

Nauczycielka języka polskiego oraz wicedyrektorka w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie.

Marta Kostecka

Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia

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

Justyna Krakowiak-Misiuna

Dyrektorka Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie.

Przemysław Kuryło

Antropolog kulturowy, edukator, muzealnik. Absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego (etnologia/antropologia kulturowa) i studiów podyplomowych na Uniwersytecie Gdańskim (reklama i marketing medialny). Od ponad 10 lat zawodowo związany z instytucjami kultury i projektami edukacyjnymi, łączy pracę dwóch obszarach edukacji: formalnej i nieformalnej. W latach 2013–2021 w Dziale Wystaw i Edukacji Centrum Nauki EXPERYMENT w Gdyni, w latach 2021–2022 w Dziale Edukacji Artystycznej Zamku Ks. Pomorskich w Szczecinie, a od roku 2022 w Dziale Edukacji Muzealnej i Komunikacji Społecznej Muzeum Techniki i Komunikacji w Szczecinie. Zajmuje się wystawiennictwem interaktywnym, edukacją i działaniami animacyjnymi w przestrzeni wystaw i w instytucjach kultury, realizuje projekty współpracy: instytucja kultury (obecnie muzeum) – szkoła.

Ewa Lipińska

Doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Emerytowana profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się sprawy Polonii, między innymi: procesy adaptacyjne (e/i)migrantów, zagadnienia związane z identyfikacją etniczną, dwujęzyczność i szkolnictwo polonijne, a także metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i odziedziczonego, przede wszystkim w zakresie kształcenia kompetencji pisania. Autorka wielu prac naukowych. Ostatnio wydała książkę: *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego* (2023).

Piotr Lipiński

Urodzony w 1967 roku. Reporter podejmujący tematy polskiej historii najnowszej, przez dwie dekady związany z „Gazetą Wyborczą”. Kilkakrotnie wyróżniany przez Stowarzyszenie Dziennikarzy Polskich i nominowany do nagrody Grand Press. Laureat nagrody Prezesa Stowarzyszenia Filmowców Polskich za dokument *Co się stało z polskim Billem Gatesem*. Za książkę o Cyrankiewiczu był nominowany do Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego, za tę o Bierucie do Kryształowej Karty Polskiego Reportażu, a za reportaż *Kroków siedem do końca* do Nagrody Literackiej im. Józefa Mackiewicza.

Ewa Madanowska

Od ponad 8 lat dyrektorka Szkoły Podstawowej w Wierzonce. Dyplomowana nauczycielka matematyki z ponad 20-letnim stażem, absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki, egzaminatorka

OKE. Brała udział w międzynarodowych warsztatach „Teaching Creativity in schools inspired by Edward de Bono”, ukończyła kurs „Pedagogiki Planu Daltońskiego”, „OK Zeszyt”, „Coaching w pracy dyrektora”. W swojej pracy zarówno z dorosłymi, jak i młodzieżą stawia na relację opartą na wzajemnym szacunku i życzliwości. Zaraża uczniów pasją i radością z obcowania z królową nauk. Przełamuje stereotyp, że matematyka jest trudnym przedmiotem.

Sławomir Osiński

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

Aneta Popławska-Suś

Doktor nauk humanistycznych, antropolożka, historyczka, muzealnica. Nauczycielka historii, informatyki i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 18 im. gen. Józefa Bema w Szczecinie. Członkini zespołu doradczo-konsultacyjnego Klubu Nauczycieli Historii przy Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku.

Katarzyna Rembacka

Doktor nauk humanistycznych, nauczycielka i historyczka, redaktorka opracowań edukacyjnych. Autorka książki *Komunista na peryferiach władzy. Historia Leonarda Borkowicza (1912–1989)* nominowanej m.in. do Nagrody im. Jerzego Giedroycia i Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego. Laureatka Nagrody Historycznej „Polityki” oraz Nagrody prof. Tomasza Strzembosza. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Sylwia Seul

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Pracuje w Zakładzie Teorii i Dydaktyki Muzycznej Akademii Sztuki w Szczecinie. Ukończyła studia podyplomowe „Neurokognitywistyka wieku dojrzałego” na Pomorskim Uniwersytecie Medycznym.

Izabela Sukiennicka

Kustosz w Dziale Archeologii Muzeum Narodowego w Szczecinie, absolwentka Uniwersytetu Szczecińskiego na kierunku pedagogika i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w zakresie studiów podyplomowych Wiedza o Sztuce – Muzeologiczne studia kuratorskie.

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 2/2024
już w kwietniu

Temat numeru

**Pedagogika
posthumanistyczna**

Refleksje

Zachodniopomorski
Kwartalnik Oświatowy
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl