

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Kwartalnik  
Oświatowy  
od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Kwiecień – Czerwiec 2024

Nr 2



Temat numeru

## Pedagogika posthumanistyczna

Wywiad z Anną Barcz

**Nie warto pomijać  
opisów przyrody**

Rozmowa z Joanną Kuciel-Frydryszak

**Świat daleki od ideału**

Małgorzata Obrycka

**Po co pedagogice  
posthumanizm?**

Maciej Michalski

**Cóż po piśmie?**

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

## Sekretarzynie redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

## Współpraca

Weronika Dwojakowska, Zofia Fenrych, Waldemar Howil,  
Krzysztof Jaworski, Marta Kostecka, Małgorzata Mikut,  
Krzyszyna Milewska, Sławomir Osiński,  
Aneta Popławska-Suś, Katarzyna Rembacka, Jadwiga Szymaniak

## Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

## Zdjęcia na okładce

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

## Adres redakcji

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

## Kontakt

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

## Strona internetowa

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

## Facebook

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

## Nakład

1000 egzemplarzy  
czasopismo bezpłatne

## Numer zamknięto

13 lutego 2024 roku

## Skład, druk

Print Profit sp. z o.o.



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”.

# Od Redakcji

**Na okładce niniejszego numeru zamieściliśmy kadr znaczący: widoczny na zdjęciu bezgłowy posąg stoi w sąsiedztwie niespotykanych dzisiaj maszyn. To zderzenie dwóch uniwersów, starożytnego i postindustrialnego. Oba należą do porządku humanistycznego myślenia, poddawanego interdyscyplinarnym rewizjom.**

Hasło z okładki („Pedagogika posthumanistyczna”) koresponduje z tym niecodziennym eksponatem, który obok wielu innych można znaleźć w Centrale Montemartini w Rzymie, muzeum sztuki współczesnej w całości zaaranżowanym na terenie dawnej elektrowni. Widz przechadzający się nieśpiesznie między greckimi i rzymskimi rzeźbami ma wrażenie, że znajduje się w świecie tyleż wielowarstwowym – co zresztą jest cechą charakterystyczną architektury i sztuki stolicy Włoch – ile zimnym, zamarłym, pozbawionym śladów „żywego” humanizmu. Jak na tym tle wypada cywilizacja XXI wieku?

Jak twierdzą badacze posthumanizmu: człowiek się zmienia, ale nie jest to truizm, a raczej diagnoza oddziaływania wielu połączonych ze sobą zjawisk, takich jak rozwój technologii, odchodzenie od tradycyjnych form komunikacji na rzecz mediów cyfrowych czy erozja środowiska naturalnego. „Postczłowiek” staje się faktem, choć niekoniecznie (jeszcze) jako ludzki umysł zamknięty w sztucznym ciele, co znamy z literatury i filmów fantastycznonaukowych. Posthumanizm to jednak swego rodzaju horyzont, teoretyczna konstrukcja, rozważania z zakresu futurologii. Definicję tego pojęcia podaje w wywiadzie numeru (*Nie warto pomijać opisów przyrody*) prof. Anna Barcz z Instytutu Historii PAN, kiedy mówi o znaczeniu przedrostka post: może on być zerwaniem z przeszłością, zakończeniem pewnej epoki, ale też otwarciem na przyszłość, przekształceniem, ewolucją.

Jeśli zatem mówimy tutaj o pedagogice posthumanistycznej, to mamy na myśli okres przejściowy, który chyba wszyscy zgodnie potrafimy wokół nas rozpoznać. Człowiek wciąż jest „ludzki”, choć sama ludzkość musi się zastanowić nad własną istotą i przeformułować wiele kategorii społecznych, w tym edukację. Postczłowiek w posthumanistycznej postedukacji? Brzmi to na razie niezgrabnie, ale wkrótce może stać się faktem.

**Sławomir Iwasiów**  
redaktor prowadzący

# Spis treści

## WYWIAD

---

Sławomir Iwasiów - rozmowa z prof. Anną Barcz  
**Nie warto pomijać opisów przyrody** 4

## TEMAT NUMERU

---

Małgorzata Obrycka  
**Po co pedagogice posthumanizm?** 14

Jarema Drozdowicz  
**„Obcy” (nadal) w polskiej szkole** 22

Maciej Michalski  
**Cóż po piśmie?** 30

## OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

---

Krzysztof Jaworski  
**Synergia ludzi i maszyn** 37

Wojciech Wrzosek  
**Podręcznik jako świadectwo wiary?** 40

Waldemar Zaborski  
**Majstrowanie przy technice** 46

Monika Tomiak  
**Młodzi chcą mieć zawód** 50

Agata Białek  
**Legendy na scenie** 52

Lilianna Janeczek, Danuta Chodyniecka  
**Przyroda, nauka, edukacja** 54

## POLEMIKA

---

Anna Sobolewska  
**A jeśli szkoła jednak uczy?** 58

## EDUKACJA INKLUZYJNA

---

Weronika Dwojakowska  
**Miejsce dla każdego** 62

Lidia Pustkowiak  
Od doznania do akceptacji 66

---

### **PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY**

---

Wiktoria Woźniak  
Zorganizować sobie czas 70

Lidia Marek  
(Nie)wolny czas wolny 74

Hanna Katarzyna Ostrega  
(Bez)cenna prywatność 80

Anita Karyń  
Między wolnością a bezpieczeństwem 84

---

### **WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH**

---

Jadwiga Szymaniak  
Uczenie (się) życia 89

---

### **SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ**

---

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Joanną Kuciel-Frydryszak  
Świat daleki od ideału 98

---

### **STREFA MUZEUM**

---

Aneta Popławska-Suś  
O spotkaniach w połowie drogi 104

---

### **FELIETON**

---

Sławomir Osiński  
Jak wymyślić szkołę na nowo? 110

---

### **W ZCDN-IE**

---

Mateusz Lipko  
Nowoczesna tradycja 112



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

# Nie warto pomijać opisów przyrody

---

Z profesor Anną Barcz  
rozmawia Sławomir Iwasiów

**W tym numerze „Refleksji” debatujemy nad posthumanistycznymi wariantami teorii i praktyk współczesnej pedagogiki. Wiem, że to temat rozległy, ale jak można – z konieczności w publicystycznym czy popularnonaukowym skrócie – zdefiniować posthumanizm? W jakim zakresie cywilizacja XXI wieku przekracza granice człowieczeństwa?**

Mam wrażenie, że doświadczamy historycznej ewolucji tego pojęcia. Dziesięć lat temu – w obszarze humanistyki środowiskowej, zainteresowanej wprowadzaniem do dyskursu tematyki ekologicznej, dobrze już wtedy osadzonej choćby w przyrodoznawstwie czy

naukach o Ziemi – posthumanizm wyemergował jako pewnego rodzaju „parasol”. I dzisiaj sformułowałabym taką jego definicję: to właśnie swoisty parasol dla różnych nurtów badawczych, chętnie korzystających, nazwijmy to w ten sposób, z filozoficznego potencjału wpisanego w posthumanistyczną modalność myślenia. To przede wszystkim dający wiele możliwości słownik; koncepcja nadrzędna dla wielu dyscyplin, w tym pedagogicznych, dzięki której łatwiej stawiać pytania o przyszłość. Co we współczesnym humanizmie nam doskwiera? Co nas czeka po humanizmie? Dlaczego musimy zrewidować sposoby zarówno wytwarzania, jak i komuni-

kowania wiedzy, a co za tym idzie, dlaczego nie znajdujemy porozumienia z całą biosferą, najogólniej mówiąc, ze światem przyrody? Są to kwestie wymagające podejścia interdyscyplinarnego. Przy czym humanizm sam siebie rozumie w ten sposób: to człowiek jest miarą rzeczy i posthumanizm z tą konstatacją wchodzi w dyskusję. Jednocześnie trzeba dobrze pojmować przedrostek *post*, bowiem są inne nurty, jak transhumanizm, często z posthumanizmem mylone. *Trans* wyznacza moment przejściowy; to pomost dla zmieniającego się człowieczeństwa, przeobrażanie humanizmu głównie pod wpływem technologii, takich jak media cyfrowe i sztuczna inteligencja. *Post* to jednak wyraźniejsze odcięcie, pytanie: „co dalej?“, impuls do rozważań prognostycznych.

Wracając do definicji posthumanizmu: moim zdaniem istotna jest wspomniana perspektywa historyczna. Posthumanizm się zmienia, na co wpływa zapewne wiele czynników. Na przykład o ile dekadę temu zagadnienie zmian klimatu nie było aż tak szeroko rozpropagowane, tak dzisiaj słowo „kryzys”, w odniesieniu do środowiska naturalnego, pada przy wielu różnych okazjach, zarówno w nauce czy edukacji, jak i w mediach. Semantyka ma w tym wypadku ogromne znaczenie: tenże kryzys, czy nawet katastrofa, oddziałują na wielu poziomach, nie można traktować ich niepoważnie. Chodzi o to, żeby dotrzeć do młodych ludzi, ale nie przedstawiać im takiego oto wariantu rozważań futurologicznych, który mówi o tym, że świata nie sposób uratować. „Posthumanizm nadziei” to być może największe wyzwanie dydaktyczne współczesności.

Mimo wszystko wpisywałabym sam posthumanizm i jego zadania w kwestię pojemniejszą, to znaczy genezy transformacji tych wszystkich tradycji myślenia i działania, które nazywamy humanistycznymi. To jeszcze inne znaczenie przedrostka *post*, który nie tylko „odcina”, ale także reorganizuje teorie czy praktyki do tej pory

uważane za obowiązujące, a z takich czy innych powodów mniej aktualne, a nawet odchodzące do lamusa. I w związku z tym, że dostrzegamy skutki błędów historycznych, związane z życiem człowieka na Ziemi, to *post* w odniesieniu do humanizmu może oznaczać po prostu myślenie krytyczne; w tym kontekście mówimy nierzadko o humanistyce nieantropocentrycznej, będącej jednym z wielu wariantów rozważań posthumanistycznych. Tak czy inaczej, trzeba chyba w tym, co posthumanistyczne, widzieć dyskursy płynące obok głównych nurtów, alternatywne wobec tego, co do tej pory wiedzieliśmy o świecie i co budowano, wydawałoby się, na mocnych fundamentach humanizmu. Innymi słowy: „mądrość” niekoniecznie płynie z głęboko zinternalizowanych, instytucjonalnych przejawów dziedzictwa humanistycznego.

Ktoś mógłby jednak rzec: moment, przecież nie sposób wyjść poza świat ludzki, nie ma nic poza humanizmem! Dlatego jestem przeciwna przedstawianiu problematyki posthumanistycznej na biało-czarnej szachownicy, bo to może być nie tylko mylące, ale też odstrasżające. Posthumanizm to propozycja krytyczna, zgoda, ale przecież uniwersalna, a jednocześnie wydobywająca z dobrze znanych tekstów kultury nowe problemy i w tym sensie może być metodą bardzo atrakcyjną. Weźmy za przykład literaturę najnowszą. Czy dałoby się dzisiaj czytać prozę Olgi Tokarczuk, pozbawiając ją wątków posthumanistycznych? Zapewne nie, ponieważ to jest problematyka w twórczości noblistki niezbywalna. Natomiast to, co posthumanizm nam daje, to rozszerzenie horyzontów interpretacyjnych na utwory i źródła dawniejsze, a zatem skorzystają z posthumanistycznego aparatu naukowego nie tylko badacz czy badaczka literatury, ale także osoby zajmujące się innymi, mniej lub bardziej pokrewnymi z humanistyką dyscyplinami.

Jeszcze inaczej trzeba powiedzieć: w tym sensie na potencjale narzędzi posthumani-

stycznych mogą bazować nie tylko akademicy, ale także nauczyciele, którzy szukają nowych źródeł inspiracji metodyczno-dydaktycznych. Wersja posthumanizmu, w której przyjmujemy postawę: „co poza człowiekiem?”, może stanowić źródło ogromnej ciekawości, dotyczącej nade wszystko świata natury. I okazuje się wtedy, że wielkie formacje kulturowe, jak średniowiecze czy nowożytność, to repozytoria fascynujących wyobrażeń na temat środowiska naturalnego – żywiółów, zwierząt, roślin. Ostatnio, z racji pracy w Instytucie Historii PAN, zajmuję się krytyczną kartografią z XVI wieku. Stare mapy dają nam jedyny w swoim rodzaju wgląd w to, jak ludzie pojmowali swoją relację z naturą. Kiedy na przykład natrafiano na jakiś nieprzebadany teren, a do takich zaliczały się i nadal zaliczają głównie oceany, to wyobrażenia ludzka zapełniała te obszary interesującymi „protezami” rzeczywistości – rysunkami fantastycznych stworów. Takie mapy można czytać w związku z tym podobnie jak inne teksty kultury z minionych epok, szukając w nich śladów pojmowania zagadnień naukowych czy problemów społecznych. I z tego rodzaju polimedialnych lektur płynie poważna nauka ekologiczna: człowiek, w gruncie rzeczy niezależnie od momentu historycznego, zawsze czuł respekt przed naturą, a sama natura, co chyba coraz lepiej rozumiemy, może wiele nauczyć człowieka na temat jego humanizmu.

**Naukowo zajmuje się pani ekokrytyką w badaniach literackich i kulturowych. Skąd brała pani inspirację do takiego kierunku badań? Jaki zakres problemowy obejmuje ekokrytyka? Co jest przedmiotem zainteresowania tego nurtu badań?**

Z ekokrytyką zetknęłam się po raz pierwszy na Uniwersytecie Warszawskim za sprawą Julii Fiedorczuk, prowadzącej seminarium w ramach programu zajęć filologii angielskiej. To były teksty z zakresu *ecocriticism*, czy też krytyki środowisko-

wej, jak czasem się to pojęcie tłumaczy na język polski, ale głównie powiązane z czytaniem literatury pięknej. To ważny kontekst: implementacja ekokrytyki z reguły następuje przez kształcenie literackie, co początkowo – zarówno na świecie, jak i w Polsce – miało ścisły związek z działalnością pedagogiczną i dydaktyczną. W tym zakresie ekokrytyka, rozumiana jako rodzaj „zielonego czytania”, to teoretyczne wskazówki do wyszukiwania treści ekologicznych w literaturze, ale także praktyczne podstawy uczenia o tych treściach. W Polsce na temat „zielonego czytania” pisała jako jedna z pierwszych Anna Kronenberg w książce *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*. I Fiedorczuk, i Kronenberg zbudowały swoje ekokrytyczne propozycje interpretacyjne, bazując na koncepcjach angloamerykańskich. I mimo że w latach 90. XX wieku ekokrytyka stała się wyrazistym nurtem badań literackich, to narzekano, iż więcej w niej praktyki interpretacyjnej niż konkretnych teorii... A przecież ekokrytyczne czytanie tekstów literackich wcale nie jest teoretycznego zaplecza pozbawione i czerpie garściami z dekonstrukcji, języków postzależnościowych czy wyrazistych tendencji emancypacyjnych, takich jak feminizm, który pod wpływem refleksji nad środowiskiem wykształcił bardzo ciekawą, autorefleksyjną odmianę, czyli ekofeminizm. Ponadto ekokrytyka występuje jako ważny element analiz intersekcjonalnych, inaczej: teorii przecięć, które w dużym skrócie opierają swoje założenia na łączeniu różnych kategorii społecznych – rasy, klasy, płci i tak dalej.

A dlaczego zainteresowała mnie ekokrytyka? Powodów jest pewnie kilka, ale dla mnie najważniejszy to ten, który odsyła do filozoficznych aspektów tego nurtu, ponieważ filozofia była pierwszym kierunkiem mojego wykształcenia. Przy czym literaturę, przede wszystkim polską, postrzegałam jako materiał niezbędny do tego, aby rozwinąć teorię ekokrytyczną, ale uwzględnwszy specyficzne dla Polski warunki historyczne i geo-



graficzne. W takich krajach Europy Zachodniej, jak Niemcy czy Wielka Brytania, a także w Stanach Zjednoczonych oraz innych kręgach kultury anglojęzycznej, na ekokrytykę silny wpływ miała tradycja romantyzmu. Tak zwane *nature writing*, charakterystyczne dla tych wariantów romantyzmu – u nas można spotkać termin „przyrodopisarstwo” – stanowiło idealny grunt do tego, aby wykiełkowały nowoczesne koncepcje ekologiczne. W polskiej tradycji ten nurt jednak nie przebiegał tak łatwo; inna sprawa, że na przykład Jan Kochanowski przejawiał intuicję ekologiczną, gdy pisał o wycinaniu lasów w poemacie *Satyr albo Dziki mąż*, wydanym w roku 1564. Tego rodzaju teksty, wyrażające przekonania autorów piszących o relacjach ludzi i natury w epokach od renesansu aż do współczesności, można znaleźć w książce pod redakcją Jacka Kolbuszewskiego *Literatura i przyroda. Antologia ekologiczna* – ta pozycja może być bardzo przydatna na lekcjach języka polskiego, ponieważ stanowi istotne źródło ciekawych przykładów poglądów ekologicznych, przede wszystkim zachowanych w dawniejszych tekstach literackich. Równocześnie za istotne uznałam zadanie, żeby w jakiś sposób „udomowić” ekologiczny słownik, ale też przebadać, w jakim momencie historycznym plasują się początki nowoczesnych pytań o stosunek człowieka do środowiska przyrodniczego, choć niekoniecznie w takim znaczeniu, że bogactwa natury są rodzime, polskie, więc należy je chronić, a raczej jako przejawy światopoglądu późnonowoczesnego, ukazującego konkretne problemy ekologiczne, jak skażenie wody i słaba jakość powietrza, wynikające z nadmiernej eksploatacji przemysłowej. Dla tradycji polskiego piśmiennictwa – ze względu na zabory nieco opóźnionego względem krajów Zachodu, gdzie inaczej przebiegała rewolucja industrialna i w związku z tym odmienne kierunki przyjęły istotne przemiany społeczne i kulturowe – wyłanianie się dojrzałej postaci ekokrytyki to mniej więcej połowa XIX wieku. Ekokrytyczną

---

*Ekokrytyka jest potrzebna do badania narracji humanistycznych, choć nie tylko literackich; nie ograniczałabym się do jednej dyscypliny, czyli badania tego, co funkcjonuje pod wspólnym szyldem „literatury pięknej”; nie zamykałabym wszelkich rozważań z tego obszaru w ramach jednego medium, ponieważ ekokrytyka to wyraźnie transmedialny nurt badawczy.*

---

dojrzałość w tym właśnie okresie poświadczają doskonale teksty literackie i publicystyczne Bolesława Prusa czy Marii Konopnickiej.

Poza tym, oprócz literatury kanonicznej, trzeba przychylniej spoglądać na obrzeża piśmiennictwa, na przykład na ekokrytyczne teksty historyków, geografów czy przyrodników, którzy potrafili stworzyć awangardowe koncepcje. Odkrywam dla siebie takiego autora, Ludomira Sawickiego, podróżnika i geografę, w powszechnej świadomości pozostającego w cieniu wielkich kolegów naukowców, jak Waław Nałkowski, Wincenty Pol czy Eugeniusz Romer. I mimo to najciekawszy ekokrytycznie wydaje mi się trochę niedowartościowany Sawicki, który ciekawie opowiadał o przystosowaniu ludzi do zróżnicowanych warunków przyrodniczych, o osadnictwie w górach, także na ziemiach przyłączonych do Polski po pierwszej wojnie światowej, biorąc pod uwagę czynniki kulturowe. I coś, co jest dla Sawickiego bardzo charakterystyczne – a mam

przekonanie, że to osiągnięcie pionierskie – to stworzenie pojęcia antropogeografii, czyli refleksyjnego postrzegania tych wszystkich procesów, dzięki którym człowiek przekształcał środowisko. U Sawickiego nie jest to jednak punkt widzenia jednostronny, ponieważ antropogeografia formuluje także pytania o to, na ile środowisko może stawiać człowiekowi opór. To zatem opowiadanie o naszych relacjach z przyrodą, która nie jest biernym bytem. Weźmy prosty przykład: człowiek obsiewający pole musi wziąć pod uwagę cechy uprawianej ziemi. Z reguły w takiej sytuacji rolnik przedstawiany jest jako „twórczy”, ponieważ potrafi ugór przekształcić w rodzące plony pole, ale Sawicki uświadamia, że i przyroda, jeśli przyjąć optykę antropogeograficzną, wcale człowiekowi nie ustępuje i też może być „twórcza”, kiedy przeciwstawia się nawet najbardziej wyszukany technologicznie zabiegom człowieka. I w tym zakresie narracja Sawickiego nie nosi znamion pesymizmu współczesnej ekologii, choć przecież jako umysł analityczny brał pod uwagę czynniki klimatyczne, dramatyczne warunki pogodowe, powiedzielibyśmy, że znamiona nadciągającej katastrofy...

Jeszcze inaczej rzecz ujmując: ekokrytyka jest potrzebna do badania narracji humanistycznych, choć nie tylko literackich, ponieważ nie ograniczałabym się do jednej dyscypliny, czyli badania tego, co funkcjonuje pod wspólnym szyldem „literatury pięknej”; nie zamykałabym wszelkich rozważań z tego obszaru w ramach jednego medium, ponieważ ekokrytyka to wyraźnie transmedialny nurt badawczy. Interesuje mnie zatem zarówno „punkt widzenia” przyrody, jak i to, w jakiej mierze środowisko przyrodnicze jest reprezentowane w kulturze, nauce, futurologii – jako wyraz negocjowania jakości relacji między człowiekiem a jego naturalnym otoczeniem. Jednocześnie natura ma tutaj głos, ale nie tylko jako uproszczony retorycznie model antropomorficzny, a raczej źródło kontekstów społecznych, kulturowych, politycznych.

**Kilka lat temu wydała pani książkę pod tytułem *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*. Co kryje się pod formułą „realizmu ekologicznego”? Jak to pojęcie usytuowane jest wobec rozważań nieantropocentrycznych?**

Pisząc *Realizm ekologiczny*, dążyłam do tego, żeby promować humanistykę „więcej niż ludzką”, co jest związane z moją wrażliwością; to jednak nie tyle wrażliwość, by tak rzec, prywatna, ale raczej badawcza, ponieważ chodzi o konkretny sposób czytania literatury, tropienia w tekstach literackich czy nawet także nieliterackich określonych treści, prowadzących do wniosku, że człowiek mimo wszystko potrafi w sobie rozpoznać elementy nieludzkie. I w XIX wieku doszło do ewolucji myślenia spektrum humanistycznego, to znaczy zaczęliśmy jako gatunek rozumieć, że nasze pozaludzkie cechy są głęboko psychologiczne, behawioralne, etologiczne, a zatem mamy w związku z powyższą konstatacją niejako naturalną zdolność do rozumienia innych gatunków. Więcej nawet: człowiek posiada kompetencję odczytywania wszelkich sygnałów wysyłanych przez przyrodę. Celem książki *Realizm ekologiczny* było więc szukanie sojuszników tam, gdzie z reguły w naukach humanistycznych się ich nie dostrzega, czyli w świecie zwierząt. To zwierzęta były w historii ludzkiej cywilizacji przewodnikami po najważniejszych tematach egzystencjalnych; postaci zwierzęce pomagały człowiekowi zrozumieć i wyrazić różnicę między dobrem a złem. Inspirację znalazłam między innymi w książce Bruno Bettelheima pod tytułem *Cudowne i pożyteczne*.

Wszystko, o czym teraz mówimy, jakoś dobrze się spotyka z polską refleksją dziewiętnastowieczną na temat natury. Chyba najzwyczajniej w świecie niektóre kanały, w sensie komunikacyjnym, trzeba przewietrzyć i wtedy więcej treści wartych uwagi ujrzy światło dzienne. Na przykład nie warto pomijać opisów przyrody,

które przez lata, a może dekady były zmorą szkolnych lektur, ponieważ w nich można znaleźć coś naprawdę ciekawego. Do takiego, a nie innego przekonania zaprowadziło mnie drażnienie problematyki realizmu ekologicznego. Doszłam do wniosku, że w polskiej literaturze, co wcześniej nie było wcale oczywiste, odkryjemy wiedzę na temat przeobrażeń środowiska przyrodniczego. Jeżeli sięgniemy do źródeł także innych niż literackie, choćby z przedziału przywołanych wcześniej badań geograficznych, to one pokażą nam, jak w ogóle wyglądał świat przyrody w danym punkcie na osi czasu. Adaptacja człowieka, warunki pogodowe, występowanie gatunków roślin i zwierząt – to treści bardzo naukowe, ale wpisujące się w pole realizmu ekologicznego. Inne media, nie tylko literatura, są w stopniu równym podatne na tego rodzaju analizy. Na przykład w filmie można szukać ekologicznie realistycznych obrazów, porównywać je z obrazami fikcjonalnymi, chociaż trzeba pamiętać, że fikcja może być ekologicznie realistyczna. W tym wypadku urealnione muszą być podmioty artystycznych wizji – rośliny, zwierzęta, nieożywione elementy natury – które dla nas, odbiorców, będą dzięki językowi artystycznemu dodatkowo dopodmiotowione. Kiedy przyroda jest zagrożona, mówimy: nie wycinajmy lasów, nie regulujmy rzek, dajmy żyć zwierzętom na wolności, żeby mogły się jako gatunki odrodzić, a tym samym dodajemy jej bytu. I to „dodawanie bytu” bardzo często ma miejsce we wszystkich dziedzinach aktywności artystycznej, w tym oczywiście w utworach literackich. Na przykład dla języka poezji Wisławy Szymborskiej istnienie jest wartością konstytutywną – w jej wierszach istnieć, „być”, to coś nieodwołalnie namacalnego.

**Załóżmy, że czytamy dzisiaj kanon lektur licealnych z punktu widzenia metod wypracowanych przez ekokrytykę. Wertujemy utwory: Kochanowskiego, Mickiewicza, Sienkiewicza,**

**jak również bliższe naszym czasom teksty: Kapuścińskiego, Stasiuka i Tokarczuk. Co z tych odczytań wynika? W jakim zakresie kształcenie literackie w szkole ma wymiar ekokrytyczny? Na ile buduje świadomość nawet nie tyle ekologiczną, co raczej postantropocentryczną?**

Weźmy za przykład *Chłopów*, ale nie tylko dlatego, że ta powieść była i jest idiomem interpretowania literatury przez pryzmat cykliczności natury; wiemy doskonale, jak bardzo zmieniły się pory roku, o czym na bieżąco informują nas klimatolodzy. W ogóle trzeba by się zastanowić: jaka kultura wynika z lektury Reymonta? W jakim zakresie obrazuje ona przyjęte modele rolnictwa? Jak wpłynęła na postrzeganie wsi? Teraz mamy swego rodzaju *boom* na narracje chłopskie, o czym świadczą takie publikacje, jak *Ludowa historia Polski* Adama Leszczyńskiego czy *Chłopki. Opowieść o naszych babkach* Joanny Kuciel-Frydryszak. Brakuje jeszcze pracy poświęconej zwierzętom w polskich gospodarstwach rolnych, na przykład w czasach PRL-u, choć jestem przekonana, iż taka wkrótce powstanie.

Trzeba powiedzieć dobitnie: nie ma takiego tekstu, którego nie dałoby się przeczytać ekokrytycznie, co może być istotną wskazówką dla praktyk interpretacyjnych szkolnego czytania utworów literackich. Mimo to brakuje mi w treściach programowych nauczania języka polskiego czy historii, a takowe również ostatnio analizowałam, pytania o rolnictwo jako konkretny model obcowania z ziemią. Właśnie ukazuje się moje tłumaczenie *Mrocznej ekologii* Timothy’ego Mortona, jednego z czołowych filozofów posthumanistycznych. Dla niego ta filozofia nie istnieje i bez ekologii, i bez pytania o monokulturę rolniczą. Współczesne rozumienie, czym dla nas jest rolnictwo, to poważna sprawa. Jak mówić o społecznych konfliktach człowieka z ziemią? Jakim językiem? Jak zdefiniować „kulturę rolniczą”? Jak opisać obcowanie współczesnego człowieka z przyrodą? Na pewno

---

*Nastolatki są trudną dydaktycznie grupą; niełatwo dostroić się do ich doświadczeń, zmieniających się jak w kalejdoskopie. Uważam, że nie powinniśmy przedstawiać problematyki ekokrytycznej jako emanacji wszelkich końców, apokalips, katastrof, ponieważ młodzież ma dość swoich problemów i w takich wypadkach ich wrażliwość może być wystawiona na dodatkową próbę.*

---

nie tak samo, jak w XIX wieku, o którym sporo wcześniej powiedzieliśmy. Trzeba chyba dzisiaj wymyślić nowe sposoby opowiadania – nawet nie tyle o samym rolnictwie, co szerzej, o wszelkich sferach relacji człowieka i otaczającego go środowiska. Proszę zwrócić uwagę, że nawet w języku potocznym posługujemy się metaforami rolniczymi – skąd się wzięło popularne „zaorać”, jeśli nie z terminologii uprawy roli? Rzadko jednak podchodzimy do tych metafor z aparatem pojęciowym ekokrytyki.

Od Mortona można przejąć inne jeszcze przekonanie: kształcenie literackie sporo wnosi do dyskusji na temat ekokrytycznego postrzegania rzeczywistości. Czytanie literatury zmienia, czy raczej może zmieniać wrażliwość ekologiczną, a nawet radykalnie przekształcić podejście do świadomego ekologicznie życia. Na przykład ze względu na rewolucję przemysłową nie da się chyba już czytać niektórych twórców inaczej niż ekokrytycznie. Wróćmy do Reymonta: czy

*Ziemia obiecana* nie jest potwornym hymnem na cześć Łodzi?

Niestety, mimo wspaniałych nierzadko tradycji dyskusowania na tematy ekokrytyczne niekoniecznie widać ich udział w kształtowaniu podstaw programowych. A przecież pole literackich narracji, najogólniej rzecz biorąc przyrodniczych, wydaje się niezmiernie. Zatrzymajmy się na chwilę przy pogodzie – dzisiaj klimat i jego przemiany to *news* z pierwszych stron gazet. W literaturze także go znajdziemy, na przykład w opisach Warszawy z czasów Polski Ludowej, którą pisarze i pisarki postrzegali jako „szarą”, ale nawet nie z powodu przygnębiających czasów komunistycznych, jak zwykle się to tłumaczy, tylko z powodu gęstego, niezdrowego powietrza przykrywającego miasto. I ta szarość komuny, między innymi reprezentowana w utworach Marka Hłaski, a najbardziej może Tadeusza Konwickiego, pisarza oddychającego szarością stolicy, to coś, co dotyczyło ludzi tamtej epoki, coś namacalnego, nawet jeśli trudnego do uchwycenia w utworach fikcyjnych, bo rzeczona szarość to przecież głównie metafory: szara Warszawa, szary Pałac Kultury i Nauki, szarzy ludzie. A może właśnie trzeba tę szarość czytać obok metafor? Realistycznie? Może to był smog, o którym tak dużo dzisiaj się mówi i pisze?

Takie tematy, ukazywane na przykładzie kanonicznych tekstów literackich, mogą z powodzeniem trafić do świadomości młodzieży, choć od razu musi paść wątpliwość: jak o nich uczyć? Nastolatki są bardzo wrażliwą na świat, a przy tym trudną dydaktycznie grupą, jeśli chodzi o tego rodzaju analizy literackie; niełatwo dostroić się do ich doświadczeń, zmieniających się jak w kalejdoskopie. Jedni próbują humoru jako sposobu uchwycenia cienkiej nici porozumienia z młodym człowiekiem; moim zdaniem to dobre wyjście. Uważam także, że nie powinniśmy przedstawiać problematyki ekokrytycznej jako emanacji wszelkich końców, apokalips, katastrof,

ponieważ młodzież ma dość swoich problemów i w takich wypadkach ich wrażliwość może być wystawiona na dodatkową próbę. Szybko tracą zainteresowanie, a przecież nie o to nam chodzi; raczej trzeba próbować przekonać ich do tego, że ekokrytyka jest ciekawa. Brakuje w Polsce badań – wśród uczniów, ale też nauczycieli – które pokazałyby, na jakich tekstach literackich najlepiej pracuje się interpretacyjnie w duchu ekokrytycznym; mówiąc wprost: trzeba sprawdzić, co do młodzieży najlepiej trafia w temacie ekologii. To byłaby metoda *stricte* konstruktywistyczna, ponieważ w toku takich badań młodzi ludzie zrozumieliby, że sami są współtwórcami obowiązujących w szkole kanonów literackich, że mogą według własnych czytelniczych upodobań kształtować listę lektur, opowiadających choćby o związkach człowieka z naturą.

Oczywiście nie oznacza to, iż nie ma bardzo ważnych projektów badawczych, osadzonych w myśleniu o nowoczesnej dydaktyce i jej okolicach w kontekście ekologii czy ekokrytyki. To, co zostało w tym obszarze zrobione, to między innymi dość duże badanie dotyczące krajów wyszehradzkich, przeprowadzone przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego. W ramach tego projektu poddano analizie edukację krajów do siebie podobnych, postkomunistycznych, czyli Polski, Czech, Słowacji i Węgier, właśnie pod kątem pojawiania się treści ekologicznych. To samo Centrum analizuje zawartość podręczników oraz sporządza raporty badawcze na temat związków edukacji ekologicznej i humanistyki. Drugim ośrodkiem, zainteresowanym ekokrytyką i jej rolą w edukacji, jest Uniwersytet Wrocławski, gdzie prowadzone są między innymi badania nad literaturą dziecięcą i młodzieżową. Także we Wrocławiu wychodzi czasopismo naukowe „Filoteknos”, gdzie publikowane są treści będące doskonałymi wskazówkami dydaktycznymi do nauczania ekologii przez literaturę i lite-

ratury przez ekologię. W środowisku literaturoznawczym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu powstała kilka lat temu książka *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, zredagowana przez Przemysława Czaplńskiego, Joannę B. Bednarek i Dawida Gostyńskiego. To swoista antologia z omówieniami literackich tekstów twórców należących do kanonu szkolnego, jak Mickiewicz, Reymont, Żeromski, Leśmian, Schulz czy Tokarczuk; ta książka wypełniła lukę w ekokrytycznych metodach czytania literatury na lekcjach języka polskiego.

Dobry przykład jednak powinien iść, że tak powiem, „z góry”, co wyobrażam sobie w ten sposób: Ministerstwo Edukacji daje wyraźne sygnały, czy to układając podstawy programowe, czy szkoląc nauczycieli w tym kierunku, że edukacja do rozumienia ekokrytyki jest bardzo ważna i nie stanowi jakiejś tam fanaberii badaczek i badaczy uniwersyteckich, zajmujących się na przykład ekologią w literaturze, ale może mieć pozytywny wpływ na budowanie świadomego ekologicznie społeczeństwa.

**Chciałem zapytać, jak ułożyć kanon lektur szkolnych w taki sposób, aby jego poszczególne pozycje odpowiadały na zapotrzebowanie rozbudzania zainteresowania ekokrytyką, ale gryzę się w język... To przecież zadanie karkołomne i raczej namawiałbym do dekonstruowania samego pojęcia kanonu, a nie jego umacniania. Spytałem więc inaczej: na jakim materiale można uczyć założeń ekokrytyki? Jakie teksty się najlepiej „czytają” ekokrytycznie i nie mam tu na myśli jedynie literatury, ale także inne przekazy medialne?**

Tak, kanon to bardzo ważne zagadnienie i z punktu widzenia praktycznego powinien być traktowany ewolucyjnie; w konserwatywnym sensie, na przykład takim, jaki wyraził Harold Bloom w książce *Zachodni kanon. Książki i szkoła*

epok, kanoniczne są teksty literackie o wysokiej wartości estetycznej. Szekspir jest w takim razie „estetyczny”, a więc i kanoniczny, a jego twórczość będzie się zawsze bronić, ponieważ można dzięki niej wyjaśnić całą antropologiczną stronę cywilizacji. Tak na marginesie: Szekspira przeczytano także ekokrytycznie, czego pokłosiem jest książka *Green Shakespeare. From Ecopolitics to Ecocriticism*, gdzie znalazły miejsce interpretacje *Henryka V*, *Makbeta* czy *Króla Lear'a*.

Natomiast z „kanonami” lektur szkolnych czy uniwersyteckich jest z reguły tak, że one się dynamicznie zmieniają. Studenci potrzebują jednak wytchnienia od czytania tego, co kanoniczne, na rzecz lektur dających mimo wszystko radość z poznawania kultury czy świata; perspektywa ekokrytyczna może być nawet nieco „obok” tych lektur, co czasami wychodzi całej sprawie uczenia o ekologii przez literaturę na dobre. W polskiej literaturze zdecydowanie wróciłabym, jeśli chodzi o odczytania przez aparat pojęciowy ekokrytyki, do awangardy dwudziestolecia międzywojennego – to był czas wielkich indywidualności artystycznych, co jak sądzę młodzieży może samo w sobie przypaść do gustu. W ten sposób dałoby się odseparować tę „poważną” debatę ekologiczną, klimatologiczną, katastroficzną, nie narzucać na siłę ekokrytycznych koncepcji, a raczej podjąć próbę otwarcia nowych pokładów wrażliwości przez rozmawianie o twórczości choćby Bolesława Leśmiana czy Bruno Schulza. I jeśli ekokrytyka pojawi się w tych interpretacjach przygodnie, niezobowiązująco, to nawet lepiej – i dla interpretacji, i dla ekokrytyki, a przede wszystkim dla uczniów, którzy poczują, że literaturę można poznawać dzięki spokojnej dyskusji, bez pośpiechu, a jednocześnie cały czas wymyślać coś nowego i się tym wszystkim na śmierć nie zanudzić.

**Chciałbym wrócić do zagadnienia posthumanizmu. Nie ustaje dyskusja o roli humani-**

**styki, między innymi w obszarze edukacji, nauki, życia społecznego; ostatnio ukazała się po polsku książka Dipesh Chakrabarty'ego *Humanistyka w czasach antropocenu*, która tej problematyki w znacznej mierze dotyka. Jak zatem powinniśmy dzisiaj postrzegać humanistykę i jej zadania, skoro w pewnym sensie mówimy o czasie „po humanistyce”? Czy to zmierzch wartości humanistycznych, czy moment ustalania jej nowych perspektyw?**

Przede wszystkim chodzi tutaj o rozważania postantropocentryczne, jeśli rozumieć je jako ten „parasol” krytycznych języków, pokazujących, w jakich ważnych punktach historii kultury tradycje humanistyczne odłączyły się od przyrody. Przyrodnikom czy geografom nie trzeba tego tłumaczyć – mamy bardzo silne tradycje przedwojennej geografii humanistycznej. Co z nich wynika? Między innymi fakt, iż dziedzictwo to nie tylko książki i muzea, ale także: lasy, góry, rzeki, dna mórz i oceanów... Zatem to humanistyka jest ciągle naszym zadaniem domowym do odrobienia. Trzeba zdefiniować, co wiemy dzisiaj o człowieku. Jak radzimy sobie w sytuacjach kryzysowych? Jak w ogóle wchodzić w relacje z naturą? Czy możemy cokolwiek „negocjować”, kiedy wylewa rzeka albo zmienia się klimat? Jeszcze inaczej patrząc na ten problem: musimy sobie uświadomić, że człowiek to tylko jeden z wielu gatunków żyjących na Ziemi. Takie postawienie sprawy ma swoje daleko idące konsekwencje, ponieważ trzeba zadać kolejne pytania: jakiego rodzaju narzędzia wytworzyliśmy, także kulturowe, żeby w pokojowy czy negocjacyjny sposób układać się ze środowiskiem przyrodniczym? Co musimy w związku z tym zmienić? Jakie narracje mogą nam w tym pomóc? Od początku istnienia cywilizacji człowiek traktował Ziemię jako nieskończony „zasób”, co doprowadziło do potężnej erozji środowiska naturalnego. I to między innymi tłumaczy bardzo dobrze Chakrabarty, kiedy pisze, w jakim stopniu

historia natury łączy się współcześnie z historią człowieka. Z humanistyką jest podobnie, ona musi płynąć równolegle z innymi dziedzinami. Bez humanistyki nie sposób przecież zrozumieć nauki i tego, co „mówią” nam badacze przyrody, czy to geografowie, czy geolodzy, czy klimatolodzy. Bez humanistyki i jej krytycznych narzędzi niemożliwa wydaje mi się dzisiaj cała edukacja.

**W 2022 roku „Czas Kultury” opublikował esej pani autorstwa, zatytułowany *Łagodne monstrum rzeki*, który był głosem w sprawie katastrofy ekologicznej Odry. Tutaj, w Szczecinie, to sprawa najwyższej wagi, z niepokojem spoglądamy w stronę nurtu rzeki. Wyczytuję z tego szkicu dość ponurą wizję; wynika z niej, jak pani pisze, że nie potrafimy komunikować się z naturą. Jak to rozumieć? W jaki sposób możemy nawiązać dialog, w tym wypadku, z rzeką?**

To tekst, który powstał pod wpływem emocji i w żadnym razie nie ma charakteru akademickiego. Napisałam go tak, żeby oddawał punkt widzenia osób odpowiedzialnych za komunikację z rzeką. To ma nawet swoją nazwę w naukach pozahumanistycznych, *water literacy*, czyli zbiór kompetencji związanych z występowaniem wody na Ziemi. Naukowcy, którzy mają za zadanie dbać o wodę – rzekę czy ocean – powinni posiadać umiejętność „czytania” płynących z jej strony sygnałów, tak jak literaturoznawcy czytają znaczenia zawarte w utworach literackich. Możemy w związku z tym zadawać i rzekom, i tekstom literackim podobne pytania, badać ich język, komunikację, przekład. I co się wydarzyło? Ci, którzy mieli „czytać” Odrę, nie do końca wywiązali się ze swoich powinności.

Pisząc ten esej, chciałam ukazać dramat, jaki rozegrał się na Odrze – wszyscy tę rzekę opuścili, jakby nigdy nie miała swoich opiekunów; to zresztą na „Ziemiach Odzyskanych”, Pomorzu Zachodnim czy Dolnym Śląsku, ma dodatkowy kontekst, bo inne są tutaj tradycje

relacji mieszkańców z przyrodą. A w 2022 roku zostawiliśmy Odrę, prawda? To nie ulega wątpliwości, ale dzisiaj musimy zrobić poważny rachunek sumienia: czy w taki sam sposób zostawilibyśmy w potrzebie innego człowieka? Kogoś z rodziny? Czy umylibyśmy ręce?

**W jakim kierunku, pani zdaniem, będą się zmieniały relacje człowieka i natury? Na ile może pomóc lub zaszkodzić technologia, jako łącznik pomiędzy światami: ludzkim i nie-ludzkim?**

Sądzę, że nieuchronnie technologie będą coraz bardziej mediować w relacjach pomiędzy ludźmi a przyrodą i całym światem biosfery. Podejście inteligentnej inżynierii widać w rozwoju miast przyszłości – to nie tylko *smart*, ale i *green cities* – czy w projektach renaturalizacyjnych rzek. Moim futurologicznym marzeniem jest jednak ochrona tych skrawków przyrody, które mamy, bez użycia technologii, ale ze względu na ich autonomiczną zdolność do odradzania czy oczyszczania się z ludzkich rezydów. Niewiele takich miejsc zostało, ale kultura uczy nas, że człowiek nie może zdrowo się rozwijać bez lasu, wody czy powietrza.

---

### Anna Barcz

Doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Filozofka, anglistka, tłumaczka. Pracuje w Instytucie Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk. Prowadzi badania z obszaru posthumanizmu, ekokrytyki, historii środowiskowej. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych, współredaktorka tomów poświęconych tematyce relacji przyrody i kultury. Wydała rozprawy: *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej* (2016); *Animal narratives and culture. Vulnerable realism* (2017); *Environmental cultures in Soviet East Europe. Literature, history and memory* (2021).

# Po co pedagogice posthumanizm?

---

Małgorzata Obrycka

## Posthumanizm i pedagogiczna codzienność w świetle koncepcji typu idealnego Maxa Webera

Celem artykułu jest rozpoznanie pedagogicznego potencjału nurtu określanego mianem posthumanizmu, który zinterpretowano w ramach niniejszego tekstu jako model wzorcowy, składający się z cech istotnych dla problematyki szeroko definiowanego pojęcia „wychowanie”. Posthumanizm, widziany w świetle koncepcji typu idealnego, w rozumieniu jakie nadał mu Max Weber, posłuży do klasyfikacji zakresów znaczeniowych zbieżnych oraz rozbieżnych względem problematyki wychowawczej codzienności. Przy tej kategorii posłużono się terminem Edmunda Husserla – *Lebenswelt*. Jest to próba okre-

ślenia miejsca i roli, jaką w pedagogice może odegrać myśl posthumanistyczna.

Dziś dość wyraźnie widać, jak postulaty posthumanistyczne redefiniują spojrzenie na dyskursy ewolucyjne, ekologiczne, jak również techniczne i technologiczne. Nie bez znaczenia jest także kwestia zmiany myślenia o wychowaniu, zarówno tym sformalizowanym, jak również doświadczanym spontanicznie każdego dnia. Na tym polu posthumanizm ma swoje konkretne osiągnięcia, stąd też pytanie badawcze, które warto postawić, brzmi następująco: po co pedagogice posthumanizm?



## Uwagi wstępne

Zacznijmy od kategorii codzienności. W Husserlowskim wydaniu jest ona rozumiana jako świat przeżywany – *Lebenswelt*, przez który nieustannie przenikają różnorodne dyskursy<sup>1</sup>. Jednym z takich dyskursów jest wywód pedagogiczny, w ramach którego pojawiają się różnorodne wizje edukacyjnego celu, stosowanych metod, technik i środków. Z jednej strony każdy z nas ma wokół siebie ten sam świat i widzi wiele tych samych rzeczy, tych samych fragmentów świata, lecz każdy na swój sposób ujmuje owe przejawy rzeczy (również tych pedagogicznych). Tak więc dla każdego ta sama rzecz może się przejawiać w odmienny sposób, a co za tym idzie: pojawiają się odmiennie pomysły na realizację poszczególnych zadań. Indywidualne rozumienie staje się wówczas symbolem „małego paradygmatu”, z kolei „większe paradygmaty” odnoszą się zgodnie z tym rozumieniem do społeczeństw<sup>2</sup>. Co więcej, jak zauważa Tomasz Szkudlarek: „to, co ludzie różni, to nie tyle dostatki bądź niedostatki rozumowania, a właśnie różnice w postrzeganiu rzeczywistości i nadawaniu jej pojęciowego kształtu”<sup>3</sup>.

Mając powyższe na uwadze, zasadność podejmowania wskazanej w niniejszym artykule problematyki powiązano z centralnym problemem analiz pedagogicznych, którym jest człowiek, znajdujący się w ciągu swojego życia w wielowymiarowych sytuacjach pedagogicznych, charakteryzujących się znacznie szerszym zasięgiem, niż nam się jeszcze kilka lat temu wydawało (pedagogika dalekiego zasięgu)<sup>4</sup>. W tej konfiguracji złożoność dnia codziennego warunkowana (współ)zależnością, (współ)odpowiedzialnością czy nieustającymi sprzężeniami nie powinna być już tematycznie obca pedagogice.

## Pedagogiczne wariacje problemowe

Szeroko rozumiana pedagogizacja obejmuje każdy dzień i jest realizowana zarówno w sposób

zorganizowany – gdy jesteśmy pełnoprawnymi uczestnikami procesu edukacyjnego (przedszkolnego, szkolnego, akademickiego, warsztatowego), jak również poprzez niesystemowe działania, na przykład wtedy, gdy nawiązujemy relacje z innymi ludźmi, zwierzętami, światem przyrody, a nawet technologią. Podczas tych procesów uczymy się, weryfikujemy swoje poglądy, tworzymy własne systemy wartości i norm, a przecież aksjologiczne podłoże jest fundamentem dla pedagogiki interpretowanej jako zespół nauk o wychowaniu, celach, treściach, metodach, środkach i formach organizacji procesów wychowawczych.

Zbigniew Kwiecieński definiuje pojęcie „wychowanie” poprzez słowo „edukacja”, przyjmując, że: „(...) tak najszerszej pojęcie edukacja (czyli wychowanie w najszerszym całościowym znaczeniu) ma wiele składających się na nią procesów. Można by je określić jako: »wychowanie dla...«, »wychowanie do...«, »wychowanie w...«, »wychowanie przez...«, dodając do słowa »wychowanie« określenie odnoszące się do jego przedmiotu, celu, środków, instytucji, ustanawiających swoją odrębność i specjalizację”<sup>5</sup>. Wychowanie to niezwykle subtelny proces, obejmujący osobowość człowieka, nasze emocje, pragnienia, dążenia, empatię, wiedzę, relacje międzyludzkie, jak również relacje międzygatunkowe.

Patrząc jeszcze szerzej, warto zasygnalizować, że „(...) pedagogika łączy w sobie wysoko cenioną w społeczeństwie filozofię, psychologię i socjologię wychowania z wiedzą biomedyczną, antropologiczną, polityczną, a nawet techniczną o człowieku i warunkach jego życia oraz rozwoju. Integrując wiedzę innych nauk skupiających się fragmentarycznie na zjawisku wychowania i kształcenia, odpowiada zarazem na potrzebę poszukiwania przez młodych ludzi odpowiedzi na podstawowe pytania o sens życia, o możliwości rozwoju, o funkcjonowanie i wspieranie człowieka w jakże skomplikowanym świecie”<sup>6</sup>. Mając powyższe na uwadze, warto przyjrzeć się bliżej

roli, jaką może odegrać pedagogika w procesie poszukiwania rozwiązań dla wielu dzisiejszych problemów międzyludzkich, jak i międzygatunkowych. W ramach tej dyscypliny można bowiem wypracować konkretne metody, techniki, narzędzia oraz środki zapewniające dobrostan psychiczny i fizyczny ludziom oraz zwierzętom.

Zauważmy, że pedagogika to nie tylko nauka w sensie dyscypliny, ale przede wszystkim pedagogika to konkretni ludzie, uczeni, badacze, wykładowcy, nauczyciele, którzy w swojej pracy oscylują pomiędzy teorią i praktyką wychowawczą. Oddziaływania poszczególnych osób z tym sektorem związanych dotyczą zarówno przestrzeni specjalistycznej, społeczno-emocjonalnej, jak również etycznej. Mowa tutaj o osobistej moralności, reprezentowanej postawie oraz odpowiedzialności<sup>7</sup>. Nie bez znaczenia są w tej przestrzeni takie atrybuty, jak wrażliwość, empatia oraz wszelkiego rodzaju uzdolnienia. Pedagogika wymaga więc od nas – pedagogów – potencjału twórczego, wręcz pewnego rodzaju artyzmu. Są to cechy potrzebne, aby nie realizować swoich codziennych obowiązków w sposób powierzchowny czy bezkrytyczny<sup>8</sup>.

Na tym gruncie założenia posthumanizmu jawią się jako konkretne wyzwania dla współczesnych pedagogów oraz osób zaangażowanych w procesy edukacyjne. A przecież twórcze biografie, jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, cechuje „(...) ustawiczne prowadzenie dialogu wewnętrznego w celu zrozumienia i godzenia kultury odziedziczonej domu rodzinnego i społeczności lokalnej z kulturą nabywaną w państwowych instytucjach edukacyjnych oraz z kreującą się w wyniku powyższego kulturą potrzeb, aspiracji, dążeń i planów indywidualnych”<sup>9</sup>. W tym świetle umiejętność „codziennego bycia” i odnajdywania się pomiędzy tradycją a nowoczesnością wydaje się jedną z najistotniejszych sprawczości (*agency*) w procesie realizacji roli wychowawczej na różnym szczeblu. Ponadto wszelkie wątpliwo-

ści, niezgoda, alternatywne wizje świata, dyskusje nad rozumieniem miejsca i roli człowieka w świecie, jak również miejsca oraz statusu zwierząt czy interpretowanie relacji ludzi względem świata przyrody, to kolejne – niektóre z wielu – posthumanistyczne tematy wzbogacające treści kształcenia<sup>10</sup>. Przyjrzyjmy się więc tym zagadnieniom znacznie bliżej.

## Posthumanistyczne ideały jako typy idealne

Posthumanizm jest nośnikiem odmiennego niż w humanizmie spojrzenia na miejsce i rolę człowieka w świecie. Jest to pierwszy z wielu kluczowych aspektów, który w różnorodnych teoriach, a także w empirii edukacyjnej, niesie ze sobą poważne komplikacje, między innymi przy tworzeniu programów edukacyjnych, podręczników czy kart przedmiotów ukierunkowanych na wiedzę, umiejętności i kompetencje. Do tego dochodzą kwestie związane z promocją idei działalności sieciowej, kolektywnej, w ramach której spleta się to, co ludzkie i nie-ludzkie<sup>11</sup>. Dzięki temu posthumanizm może wzbogacić sposoby opisu świata, również tego pedagogicznego, który z początkiem XXI wieku można uznać za niewystarczający. Zauważmy, że obecnie „(...) żyjemy w czasach szczególnych, gdy populacja ludzka wciąż dynamicznie wzrasta, a gospodarki wielu krajów prężnie się rozwijają, z czego korzysta większość mieszkańców globu. Przemiany cywilizacyjne są dla wielu powodem dumy i zadowolenia. Człowiek przekształca powierzchnię Ziemi na niespotykaną dotąd skalę”<sup>12</sup>. Procesy tego typu mają swoje odzwierciedlenie w tym, jak organizujemy projekty wychowawcze, jak stawiamy akcenty, co pomijamy i komu/czemu nadajemy status podmiotowy.

W tym świetle posthumanizm jawi się jako „typ idealny”, ponieważ próbuje stworzyć spójny obraz (post)humanistycznego świata, w ramach którego należy szerzej otworzyć oczy na to, co

ludzkie, jak i nie-ludzkie. Jest to konstrukcja teoretyczna, a więc pewien „typ wzorcowy”, który w ramach niniejszego artykułu posłużył do przeprowadzenia porównania logicznego z ujawniającą się na różne sposoby problematyką codzienności pedagogicznej. Ona zazwyczaj przejawia się w dyskursie naukowym, praktyce edukacyjnej, jak i potocznych oddziaływaniach. „Wszystkie prezentacje jakiejś istoty – pisze Max Weber – np. chrześcijaństwa, stanowią typy idealne, których ważność zawsze jest z konieczności nader względna i problematyczna, jeśli chce się je traktować jako historyczną prezentację danych empirycznych, natomiast o wysokiej wartości heurystycznej dla badania i wielkiej wartości systematyzującej dla prezentacji, jeśli stosowane będą jedynie jako środki pojęciowe dla porównania i pomiaru rzeczywistości”<sup>13</sup>. Nie jest to więc porównanie wartościujące, ponieważ, jak dookreśla niemiecki socjolog, „tworzenie abstrakcyjnych typów idealnych wchodzi w rachubę nie jako cel, lecz jako środek”<sup>14</sup>. Zgodnie z tym rozumieniem w ramach typu idealnego ujawniane są zadania i cele aspirujące do empirycznej ważności<sup>15</sup>. Owe modele oraz wzorce mają być przede wszystkim funkcjonalne; na dalszy plan schodzi ich prawdziwość czy fałszywość, co przejawia się w klasyfikacji zaproponowanej przez Theodore’a Abela. Badacz wskazuje na trzy funkcje typów idealnych. Są nimi kolejno: klasyfikacja zjawisk; analiza przyczyn odchylenia; oraz przewidywanie prawdopodobieństwa przebiegu sytuacji, która w określony sposób odpowiada modelowi<sup>16</sup>.

Patrząc holistycznie na posthumanizm, można ten nurt opisać jako zbiór idei, jak również jako system modeli myślenia, w ramach których postuluje się poszanowanie każdego ludzkiego życia, jak również życia innych istot żywych, dzielących z nami planetę. Patrząc historycznie, możemy podać za Ewą Domańską, że „posthumanistyka to humanistyka po huma-

---

*Patrząc holistycznie na posthumanizm, można ten nurt opisać jako zbiór idei, jak również jako system modeli myślenia, w ramach których postuluje się poszanowanie każdego ludzkiego życia, jak również życia innych istot żywych, dzielących z nami planetę. W tym nurcie odchodzi się od wizji hierarchiczności bytów w odniesieniu do ludzi i zwierząt.*

---

nizmie, budująca wiedzę, która krytykuje i/lub odrzuca centralną pozycję człowieka w świecie, stąd charakterystyczne są dla niej wszelkie podejścia nie- czy anty-antropocentryczne. (...) Kluczowymi problemami badawczymi są dla niej zagadnienia granic tożsamości gatunkowej, relacji między tym, co ludzkie i nie-ludzkie (związki człowieka z technologią, środowiskiem, zwierzętami, rzeczami) oraz zagadnienia biowładzy, biopolityki i biotechnologii. Celem posthumanistyki jest naukowe wspieranie i legitymizacja działań mających na celu ochronę różnych gatunków, a także »ulepszanie« gatunku ludzkiego (transhumanizm)<sup>17</sup>. W tym nurcie odchodzi się od wizji hierarchiczności bytów w odniesieniu do ludzi i zwierząt. Patrząc pedagogicznie, warto zasignalizować, że system hierarchiczności został także porzucony w nowoczesnych modelach edukacyjnych, gdzie przyjmuje się podmiotowość relacji nauczyciel – uczeń, co w perspektywie historycznej można uznać za przełomową zmianę, w odniesieniu chociażby do modelu „pruskiego

---

*Nie bez znaczenia jest także płaszczyzna etyczna, która ujawnia się w ramach namysłu posthumanistycznego i może przyczynić się do ograniczania prymitywizmu społecznego, fundamentalizmu religijnego, jak również szeroko rozumianej ignorancji.*

---

wychowania” czy wychowania systemowo organizowanego w Polsce w czasach PRL-u.

W posthumanizmie punkt ciężkości obejmuje takie zjawiska, jak: relacyjność, wielowarstwowość, procesualność, transgatunkowość, współpraca, współtworzenie, wzajemne uznanie oraz naturo-kultura. Są to kategorie w moim odczuciu warte pedagogicznej refleksji. Problematykę tego typu podejmuję w książce pod tytułem *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, w której w sposób następujący przedstawiam wzajemne wpływy pedagogiki i posthumanizmu: „(...) ludzie i nie-ludzie kształtują się nawzajem i właśnie ów termin – *kształtują* – powoduje, że problematyka tego typu nie może być obca pedagogice. Owe relacje są skomplikowane, wielowymiarowe oraz wieloaspektowe i dlatego właśnie z tych powodów wymagają sensownej oraz pogłębionej analizy, również na gruncie nauk o wychowaniu. Pedagogika jest tak ważna, ponieważ jest wartościowym fundamentem, na bazie którego powinniśmy zadbać o to, żeby wykształcić nowe, oparte na empatii i zrozumieniu sposoby zapewniające zaistnienie ciekawych oraz sprawiedliwych relacji międzyga-

tunkowych. Wiedza z tego zakresu, harmonijnie wspierana i uzupełniana przez działania empiryczne, może przyczynić się do sytuacji sprawiającej, że podziały gatunkowe będą stopniowo tracić na swym tradycyjnym znaczeniu”<sup>18</sup>.

Warto zaakcentować fakt, że oddziaływania wychowawcze wpływają nie tylko na poziom wiedzy, rozwój osobowości czy metodyki przekształcania otaczającego nas świata. Działalność wychowawcza (ta sformalizowana, jak i spontaniczna) przyczynia się także do poszukiwania rozwiązań problemów cywilizacyjnych w zakresie wyzwań etycznych, społecznych, jak i przyrodniczych („zbiory praktyk edukacyjnych”)<sup>19</sup>. W tej perspektywie umiejętność pedagogicznego odnajdywania się pomiędzy tradycją a nowoczesnością warto poszerzyć o problematykę zastosowania klasycznej zasady dydaktycznej w postaci harmonijnego łączenia teorii z praktyką.

### **Ku wnioskom ogólnym**

Posthumanizm w różnych swych odsłonach wywołuje wrażenie pewnego zagrożenia i destabilizowania świata. Społeczny „układ” istot żyjących, rzeczy, miejsc, struktur i typowych hierarchii ulega dekompozycji (stabilizacja i destabilizacja życia codziennego)<sup>20</sup>. Właśnie z tych przyczyn oddziaływania pedagogiczne charakteryzujące się szerokim zasięgiem mogą pomóc odnaleźć się w stanie poczucia „zawieszenia”.

Można wskazać kilka konkretnych odpowiedzi na pytanie – po co pedagogice posthumanizm? Po pierwsze, refleksja posthumanistyczna poszerza dotychczasowy zasób wiedzy z zakresu humanitaryzmu międzyludzkiego i międzygatunkowego. Dzięki tego typu analizie dokonuje się rekonstrukcja mapy przyjętych i dobrze już ugruntowanych znaczeń poprzez dookreślenie wśród nich tych, które są dominujące, a które marginalne. Ponadto na naszych oczach dokonuje się permanentny proces identyfikacji po-

wtarzających się pedagogicznych schematów, dzięki czemu możliwe jest ulepszanie oraz wzbogacanie praktyki edukacyjnej. Nie bez znaczenia jest także płaszczyzna etyczna, która ujawnia się w ramach namysłu posthumanistycznego i może przyczynić się do ograniczania prymitywizmu społecznego, fundamentalizmu religijnego, jak również szeroko rozumianej ignorancji. Rasa, gatunek, płeć, naród, religia – to tylko wybrane pojęcia, które dzięki pracy naukowej posthumanistów zostały ujawnione w nowych odsłonach interpretacyjnych, a przecież powyższe terminy są punktem odniesienia dla wielorakich oddziaływań pedagogicznych. Idąc tym tropem warto zaakcentować kategorię bioróżnorodności, która nie tylko wykazuje walory piękna otaczającego nas świata, ale wzbogaca także naszą codzienność, w tym codzienność edukacyjną<sup>21</sup>. Stąd też, pedagogika XXI wieku może odegrać ważną rolę nie tylko w wyjaśnianiu procesów zachodzących na styku świata natury i kultury, ale również może pomóc w rozwiązywaniu dylematów oraz problemów dotyczących przede wszystkim rozumienia roli i miejsca człowieka w świecie – już nie tylko wyłącznie ludzkim.

Jeżeli chodzi o zagrożenia, to widziałabym je w działaniach skrajnych, zarówno po stronie posthumanistów, jak również po stronie badaczy oraz praktyków z zakresu pedagogiki. Skrajność kojarzę z działaniami narzucającymi domknięte wizje i interpretacje świata. Wiele nieporozumień bierze się z przekonania, że po dwóch stronach reprezentujących odmienne ideały stoją zawsze fundamentaliści, niezdolni do autorefleksji i dialogu. Rozbieżności najjaskrawiej ujawniają się w sposobie postrzegania roli człowieka w relacjach z ludźmi i nie-ludźmi, w całej swej złożoności, splecieniu czy kolektywizmie. Wydaje się, że w tej sytuacji warto przemyśleć model wspólnego funkcjonowania, w ramach którego wymieniamy się jako specjaliści swoim doświadczeniem, wiedzą i codzienną praktyką. Ta

---

*Świat nauki – w tym rozwój różnorodnych subdyscyplin pedagogicznych, takich jak między innymi pedagogika ekologiczna – oraz świat życia codziennego stanowią wspólnie potężną platformę poznawczą, zarówno w obrębie teoretycznych analiz, jak również w ramach praktyki edukacyjnej. Pedagogika potrzebuje dziś wsparcia, aby w sposób pełny oraz adekwatny tworzyć nowe strategie reagowania.*

---

wymiana może być krokiem naprzód dla każdej ze stron, ponieważ to, co zbliża myślenie pedagogiczne i posthumanistyczne oscyluje wokół prób zrozumienia zjawiska dla nas najważniejszego, jakim jest miejsce i rola człowieka w świecie.

Zrozumienie nowych treści nie jest łatwe, stąd wielka rola pedagogiki oraz pedagogów, aby wspólnie pracować nad wyjaśnianiem tego, co z każdym nowym dniem przenika procesy edukacyjne, etyczne i wychowawcze. O trudzie tego typu działań pisał już w 2000 roku Lech Witkowski: „(...) narasta też we mnie przekonanie, że jakość bycia wychowawcą, nauczycielem, rodzicem, wymaga i wymagać będzie z naszej strony coraz więcej zaangażowania, ale i ostrożności, i dystansu, coraz więcej zdolności do zróżnicowania gamy środków, jakimi się potrafimy posłużyć, bez redukowania ich do jednego wzorca, rzekomo immunizującego przed groźbą prze-

poczwarzania się naszych szlachetności w ich przeciwieństwo”<sup>22</sup>. Świat nauki – w tym rozwój różnorodnych subdyscyplin pedagogicznych, takich jak między innymi pedagogika ekologiczna – oraz świat życia codziennego stanowią wspólnie potężną platformę poznawczą, zarówno w obrębie teoretycznych analiz, jak również w ramach praktyki edukacyjnej. Pedagogika potrzebuje dziś wsparcia, aby w sposób pełny oraz adekwatny tworzyć nowe strategie reagowania. Żyjemy w dynamicznych czasach, pełnych transformacji i kontrastów, rozwoju na najwyższym poziomie, jak i silnie zakorzenionych przesądów, przemocowych nawyków z tendencją do wykluczania i marginalizowania. Procesy tego typu dotyczą kwestii poczucia bezpieczeństwa, sensu czy sprawczości. A przecież „(...) poczucie niepewności i ryzykownego balansowania na krawędzi, dzielącej przetrwanie i sukces od kryzysu i upadku zwiększone jest niestabilnością etyczną. Wynika ona z załamania wielkich systemów etycznych i narastania braku zaufania do instytucji społecznych oraz tradycyjnych wartości”<sup>23</sup>.

Stąd też współpraca pedagogów oraz posthumanistów może obejmować wielopłaszczyznowe obszary oscylujące wokół problematyki bezrefleksyjnego myślenia, okrucieństwa czy chęci bezwzględnej dominacji nad innymi (ludźmi, zwierzętami, przyrodą, urządzeniami technicznymi, a nawet przestrzenią kosmiczną). Jest to praca na rzecz kształtowania postaw otwartości, zrozumienia oraz szacunku wobec odmiennych kultur, obyczajów i przekonań, jak również wobec innych gatunków reprezentujących różnorodne potrzeby, które wspólnie należy zabezpieczać, zarówno w obrębie kultury, jak i natury. Jest to proces rozwijania konkretnych zdolności w postaci analitycznego i kreatywnego myślenia, poszanowania, problematyzowania, jak również racjonalnego zaspokajania swoich potrzeb.

Posthumanizm prezentuje jeden z wielu sposobów widzenia świata, a wewnątrz tego

nurtu w sposób odmienny rozkładane są akcenty tematyczne, co może być punktem odniesienia dla współczesnych refleksji pedagogicznych. Jest to w mojej opinii droga warta przygody edukacyjnej, ponieważ wychodzi ona od wzorca człowieka świadomego, krytycznego, który w swym człowieczeństwie może się rozwijać. Obecnie wielostronny rozwój człowieka wymaga baczniejszej uwagi – jednocześnie na płaszczyźnie wyzwań zawodowych, jak i prywatnych; w tym ważne są również relacje wobec innych ludzi, zwierząt, świata przyrody, rzeczy czy technologii. Są to wymiary, które z każdym dniem nieustannie się przekształcają i treściowo poszerzają, stąd pedagogika nie powinna domykać swych granic interpretacyjnych.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> Por. E. Husserl, *Fenomen przestrzeni i odpowiedniość zjawisk należących do różnych podmiotów w normalnych warunkach*, w: K. Świącicka, *Husserl*, Warszawa 2005, s. 199.
- <sup>2</sup> Zob. K. Ablewicz, *Badania fenomenologiczne w pedagogice: istota czy jakość?*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin 2007, s. 485.
- <sup>3</sup> T. Szkularek, *Postrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania XIII” 1997, z. 317, s. 186.
- <sup>4</sup> Zob. M. Chutorański, *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020, s. 177–191.
- <sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków 1998, s. 38.
- <sup>6</sup> B. Śliwerski, *Wprowadzenie*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk 2015, s. 7.
- <sup>7</sup> Por. A. Andrzejuk, *Uwagi na marginesie „Dobrych obyczajów w nauce”*, w: A. Andrzejuk (red.), *Zagadnienie etyki zawodowej*, Warszawa 1998, s. 110.
- <sup>8</sup> Zob. A. Einstein, *Jak wyobrażam sobie świat. Przemyslenia i opinie*, przeł. T. Lanczewski, Kraków 2017, s. 91.
- <sup>9</sup> J. Nikitorowicz, *Kultura dziedziczona, nabywana i indywidualnie kształtowana w wybranych twórczych biografjach*, „Edukacja Międzykulturowa” 2023, nr 2 (21), s. 15.

- <sup>10</sup> Zob. M. Obrycka, *Mistrzowskie przekraczanie granic – uczeni w swojej pracy*, w: P. Śpica (red.), *Dziedzictwo edukacyjne XIX i XX wieku w perspektywie badawczej. Studia historyczno-oświatowe dedykowane Profesorowi Romuładowi Grzybowskiemu z okazji 70. urodzin*, Toruń 2023, s. 660–677.
- <sup>11</sup> Zob. B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, Kraków 2010, s. 359–382.
- <sup>12</sup> P. Skubała, *Zwierzęta w czasach kryzysu klimatycznego*, „Zoo-philologica. Polish Journal of Animal Studies” 2022, nr 1 (9), s. 2.
- <sup>13</sup> M. Weber, *Obiektywność poznania w naukach społecznych*, w: P. Śpiewak (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, Warszawa 2006, s. 150.
- <sup>14</sup> *Ibidem*, s. 146.
- <sup>15</sup> Por. M. Czekaj, *Doktryna wobec codzienności. Studium fenomenograficzne o wychowaniu religijnym w rodzinie*, Kraków 2015, s. 121–125.
- <sup>16</sup> Zob. T. Abel, *Podstawy teorii socjologicznej*, Warszawa 1977, s. 83–86.
- <sup>17</sup> K. Więckowska, *O nowej humanistyce z prof. dr hab. Ewą Domańską rozmawia Katarzyna Więckowska*, „Litteraria Copernicana” 2011, nr 2 (8), s. 221.
- <sup>18</sup> M. Obrycka, *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Toruń 2020, s. 122.
- <sup>19</sup> Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*, w: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków 2010, s. 41–53.
- <sup>20</sup> Por. K. Abriszewski, *Kulturowe funkcje filozofowania*, Toruń 2013, s. 221–344; A.W. Nowak, *Wyobrażenia ontologiczne. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*, Warszawa 2016, s. 203.
- <sup>21</sup> Zob. H. Pedersen, *Educational Policy Making for Social Change. A Posthumanist Intervention*, w: N. Snaza, J.A. Weaver (red.), *Posthumanism and Educational Research*, Routledge, New York – London 2015, s. 56–76.
- <sup>22</sup> L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 9.
- <sup>23</sup> D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku mierza szkoła*, w: J. Surzykiewicz, M. Kulesza, *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź 2010, s. 40.

## Abstract

### **Why does pedagogy need posthumanism?**

The purpose of this article is to recognize the pedagogical potential of posthumanism, which has been interpreted within the framework of this text as an exemplary model, consisting of features relevant to the broadly defined concept of education. Posthumanism seen in the light of the concept of the ideal type, as understood by Max Weber, will be used to classify the ranges of meaning that coincide, as well as diverge, in relation to the problems of educational everyday life. Together with this category, the author uses a term developed by Edmund Husserl: *Lebenswelt*. This is an attempt to define the place and role that posthumanist thought could play in pedagogy.

### Małgorzata Obrycka

Doktor nauk społecznych. Absolwentka studiów magisterskich na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz studiów doktoranckich z zakresu pedagogiki i nauk o polityce Uniwersytetu Gdańskiego. Wolontariuszka, koordynatorka i ekspertka w Centrum Edukacyjno-Szkoleniowym Stowarzyszenia Akcja Społeczna (SAS) w Gdańsku. Współtwórczyni Centrum Badań Społecznych „INKLUZJA”. Autorka badań oraz raportów eyetrackingowych, fenomenograficznych i społecznych. Zainteresowania naukowe odnoszą się do zagadnień związanych z metodologią badań, w tym problematyką postępowania badawczego w zakresie humanitaryzmu międzyludzkiego i międzygatunkowego, ze szczególną koncentracją na analizie dotyczącej kształtowania się etycznej tożsamości człowieka, jak również kontekstach związanych ze współczesnymi dylematami cywilizacyjno-kulturowymi, etyką niezależną, prakseologią, posthumanizmem i transhumanizmem. Autorka książek: *Doktryna wobec codzienności. Studium fenomenograficzne o wychowaniu religijnym w rodzinie* (2015), *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego* (2020).

# „Obcy” (nadal) w polskiej szkole

---

Jarema Drozdowicz

## Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej w dobie przemian polityki migracyjnej

W niniejszym artykule podejmę problematykę odmienności kulturowej w realiach polskiego systemu szkolnego. Zagadnienie integracji migrantów i uchodźców nabrało istotnego znaczenia w ostatnich latach, przede wszystkim w związku z wojną w Ukrainie i kryzysem migracyjnym z 2015 roku. Wyzwania, jakie napływ migrantów stwarza dla instytucji szkolnej, mają swoje podłoże głównie w deficytach

samego systemu, ale też w braku istniejących pragmatycznych rozwiązań i jasnej polityki integracyjnej państwa polskiego. W artykule zwrócę uwagę na istotne aspekty zmian zachodzących w systemie szkolnictwa. Najważniejszym czynnikiem w tym względzie jest jednak debata na temat paradygmatów kulturowych wciąż dominujących nie tylko w polskim, ale także w zachodnich systemach edukacyjnych.



## Adaptacja i integracja

Stwierdzenie mówiące o narastającym stopniu zróżnicowania kulturowego w polskiej szkole jest w dobie współczesnych procesów migracyjnych i powiązanych z nim debat politycznych co najmniej tautologią. W szczególności w placówkach szkolnych i przedszkolnych, znajdujących się w dużych ośrodkach miejskich, różnorodność kulturowa, w rozumieniu chociażby w ramach kategorii etniczności, jest widoczna gołym okiem.

Po lutym 2022 roku sytuacja ta zmieniła się jeszcze bardziej ze względu na nagły napływ dzieci i młodzieży z Ukrainy, zaatakowanej przez Rosję w drugiej fazie konfliktu rozpoczętego jeszcze w roku 2014. Polska szkoła i nauczyciele postawieni zostali w sytuacji, która przerosła nie tylko wszelkie przewidywania, ale również obnażyła skrajną niewydolność polskiego systemu szkolnictwa odnośnie dostępnych narzędzi adaptacji i integracji uczniów z tłem migracyjnym. Bolesnie odczuwalny stał się brak jednolitej i wyraźnej polityki integracyjnej państwa. Polska szkoła, jako instytucja o określonej kulturze organizacyjnej, również wykazała się z początku zaskakująco niskim poziomem możliwości absorpcji ukraińskiej młodzieży i dzieci. Faktem jest, iż wiele z tych osób reprezentowało jakiś stopień traumy wojennej i tym samym stanowiło delikatny i skomplikowany przypadek pedagogiczny, co nie ułatwiało działań edukacyjnych. Obecność ukraińskich uczniów w tym kontekście nie tylko jednak zwiększyła dynamikę zmian na poziomie instytucjonalnym, ale również przyczyniła się do ważnych przekształceń na poziomie świadomości realnego stanu rzeczy i wagi problemu wśród wszystkich zainteresowanych polską edukacją.

Zbiorowy wysiłek podjęty wówczas przez nauczycieli i dyrekcje szkół oraz przedszkoli w całej Polsce okazał się przynosić pewne efekty po kilku miesiącach od zmasowanego napływu uchodźców. Skala tego zjawiska była i jest nadal

znacząca. W przeciągu roku do Polski przybyło z Ukrainy około 3 milionów ludzi, w tym duża liczba kobiet z dziećmi. Ocena efektów działań podjętych w tym zakresie pozostaje jednak w dużej mierze nadal dyskusyjna. Warto przyrzeć się bliżej nie tylko sytuacji wywołanej wojną w Ukrainie, ale też stanowiącej o rzeczywistości edukacyjnej w Polsce, w której obcość kulturowa stanowi nadal problem organizacyjny i systemowy, a w ostateczności również wyzwanie w sensie ontologicznym i epistemologicznym. Jest to zadanie tym bardziej kluczowe, gdyż pozwoli ono dokonać wstępnej oceny przygotowania polskiej szkoły do radzenia sobie z obecnością podmiotów cechujących się odmiennością kulturową, coraz aktywniej wpisujących się w polską rzeczywistość edukacyjną.

## Wspólna polityka migracyjna?

Kategoria różnicy jest konstruktem społeczno-kulturowym dobrze rozpoznany na płaszczyźnie wielu nauk społecznych czy kognitywistyki. W dużej mierze jej użycie odwołuje się do określonych form relacji międzygrupowych, w których budowany jest obraz jednostkowej tożsamości w związku z tożsamością grupową (grupy własnej i obcej). Tym samym pozostaje ta kategoria niezmiennie w związku z rozumieniem pojęcia kultury. Różne paradygmaty kulturowe nie tylko kształtują relacje społeczne we wszystkich obszarach sfery życia publicznego, ale też formują struktury poznawcze w polu interakcji i komunikacji. Język, jakim się posługujemy w celu opisanego odmienności kulturowej, jest tak samo ważny jak relacje społeczne i polityka integracyjna grup imigrantów.

W kontekście wojny w Ukrainie, ale też procesów migracyjnych wzmożonych od roku 2015 i fenomenu tak zwanego kryzysu migracyjnego, narracje skupione wokół problemu różnorodności kulturowej zaczęły nabierać charakteru coraz

intensywniej nacechowanej radykalizacją stanowisk. Polityczny wymiar tych debat medialnych i dyskursów publicznych jest w oczywisty sposób związany z widoczną zmianą w globalnych tendencjach politycznych, wykazujących rosnące znaczenie, czy obecności polityków populistycznych i ugrupowań konserwatywnych, a niekiedy wręcz niestroniących od neoautorytarnych idei i wizji przyszłości Europy i świata. W wizjach tych kluczowe staje się zachowanie monokulturowego charakteru państw narodowych. Założenie to jednak zderza się z dwoma zasadniczymi problemami.

Po pierwsze, żadne społeczeństwo – w tym także, a może przede wszystkim społeczeństwa zachodnie – nie posiada jednolitego pod względem kulturowym (etnicznym) kształtu struktury, a operowanie obrazem jednorodnych kultur stanowi postulat sprzeczny ze stanem faktycznym. Antropologia społeczna wraz z etnologią dostarczają w tej materii nieskończoną liczbę przykładów form zróżnicowania kulturowego zbiorowości ludzkich, odsłaniając tym samym istotną cechę każdej kultury – zmianę i heterogeniczność. Po drugie zaś, idea Europy narodów, rozumiana jako doraźny związek państw realizujących swoje własne interesy narodowe, wydaje się dziś o ile nie odchodzić w niepamięć, to na pewno zostaje ona odsunięta na boczny tor głównego nurtu politycznego. Wprawdzie dalecy jesteśmy od modelu bazującego na federalizacji państw Unii Europejskiej, lecz pewne rozwiązania stosowane w poszczególnych państwach członkowskich wykazują dużą zbieżność i są nierzadko regulowane (z różnym skutkiem) na poziomie Komisji Europejskiej.

Jednym z obszarów wspólnego frontu polityki europejskiej była do niedawna polityka migracyjna. Jeszcze przed kryzysem migracyjnym z roku 2015 Europa była jednym z głównych kierunków docelowych migrantów pochodzących głównie z takich regionów, jak Azja Środkowa

i Afryka Subsaharyjska. Jedynie w roku 2010 na Stary Kontynent przybyło około 200 tysięcy osób, z czego większa część starała się przedostać do Niemiec i Wielkiej Brytanii, natomiast w dalszej kolejności do Hiszpanii i Francji. Już w 2015 roku liczba ta wzrosła do ponad pół miliona. Warto zwrócić uwagę, że z tej fali imigracji do Europy spora część osób reprezentowała przedział wiekowy 15–39 lat; dzieci w wieku 0–14 lat stanowiły we wspomnianym okresie około 10% migrującej populacji. Co ciekawe, to właśnie Polska doświadczyła dużego wzrostu imigracji dzieci z 8% w 2010 do 39% w 2018 roku (jedynie na Słowacji skok ten był większy przy wartościach wynoszących odpowiednio 10% i 51%).

Wywołane zmianami geopolitycznymi w Afryce Północnej, nasileniem się konfliktów zbrojnych w Azji Środkowej, czy poziomem przemocy kryminalnej w Ameryce Łacińskiej ruchy migracyjne rzuciły wyzwanie zachodniemu systemowi legislacyjnemu i modelom integracyjnym, dotychczas uznawanym za wystarczające. Przełomowy dla naszej wrażliwości w 2015 roku obraz uchodźców przekraczających Morze Śródziemne i tonących w jego wodach wzbudził wiele emocji na wszystkich krańcach politycznego spektrum i podniósł debatę na temat adaptacji i integracji nowo przybyłych w poszczególnych krajach.

## Gwałtowna zmiana

Europejska polityka migracyjna regulowana była dotychczas poprzez kilka głównych aktów prawnych, tworzących ogólne ramy dla lokalnych modeli. Podstawowym dokumentem w tej kwestii są artykuły 79 i 80 *Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*. Nadają one Unii uprawnienia do „ustalania warunków wjazdu obywateli państw trzecich do państw członkowskich i ich legalnego pobytu w tych państwach, również w celu łączenia rodzin”. Kluczowym jednak dla bieżących debat o imigracji do UE zapisem, wyphywającym

z tych dokumentów, jest ten mówiący o tworzeniu takich rozwiązań w państwach członkowskich, które promują integrację obywateli państw trzecich przy wsparciu ze strony Unii, a jednocześnie przy zachowaniu pełnej autonomii państw członkowskich w tworzeniu lokalnych regulacji. Celem deklarowanym przez instytucje unijne w polu realizacji tych postulatów jest zaś zachowanie wyważenia pomiędzy migracją legalną a zwalczaniem jej nielegalnych form implikujących działalność kryminalną (jak handel ludźmi).

Traktat lizboński z 2009 roku podkreślił ten kierunek i wprowadził zasadę solidarności pomiędzy państwami UE, to znaczy sprawiedliwego podziału odpowiedzialności pomiędzy państwami UE w kwestii na przykład liczby legalnych imigrantów zarobkowych, przybywających do danego kraju. Wiąże to politykę migracyjną UE również w globalnej perspektywie, co zresztą zostało podkreślone w zapisach z roku 2011 w ramach dokumentu *Global Approach to Migration and Mobility* (GAMM). Jednym z jego elementów jest podniesienie problemu polityki azylowej, jak i wpływu procesów migracyjnych na rozwój Starego Kontynentu. Dostrzeżony został wówczas problem zmian demograficznych i makroekonomicznych, dotyczących nie tylko Europy, ale również sporej części krajów rozwiniętych w różnych punktach globu. Najważniejsze tendencje demograficzne, dotyczące także społeczeństwo polskie, oscylują wokół dwóch głównych problemów – kurczenia się społeczeństw i wzrostu średniej wieku mieszkańców państw rozwiniętych gospodarczo. Zgodnie z maltuzjańską wykładnią tych procesów kierunki te miały jedynie się pogłębiać, jeśli nie zostałyby podjęte odpowiednie kroki w celu przeciwdziałania ich bezpośrednim przyczynom i dalekosiężnym skutkom. Zmniejszająca się dzietność, „drenaż mózgow” (*brain drain*, czyli „podbieranie” wykształconych i wykwalifikowanych pracowników) na rzecz bardziej konkurencyjnych gospodarek

jak USA, czy czynniki kulturowe to tylko wybrane z nich. Natomiast związany z nimi spadek wskaźników innowacyjności europejskiej oferty przemysłowej, odpływ inwestycji do krajów takich jak Chiny i Indie, czy deficyty infrastrukturalne jedynie nasiliły problem zapaści demograficznej. Migracja z krajów globalnego południa, czy to w kierunku zamożnej Europy, czy też jawiących się nadal jako kraj nieograniczonych możliwości Stanów Zjednoczonych, odpowiadała w teorii na rosnące zapotrzebowanie na siłę roboczą. Otwartym pytaniem pozostała kwestia kwalifikacji osób przybywających do Europy, a ich integracja ze społeczeństwami przyjmującymi również pozostawiała wiele niejasnych obszarów do dyskusji nad dotychczasowymi narodowymi politykami migracyjnymi i integracyjnymi.

Załamaniem się obowiązującej dotąd w państwach zachodnich polityki integracji imigrantów zostało zauważone przez decydentów najpóźniej w kontekście kryzysu z roku 2015. Wypowiedziane przez Angelę Merkel słowa o wyczerpaniu się formuły niemieckiej idei multikulturalizmu oddawały w gruncie rzeczy ducha nastrojów panujących także w innych kręgach władzy państw UE. Niewydolność aparatu państwowego w kwestii migracji zainicjowała wzrost popularności ruchów i partii politycznych szermujących swobodnie antyimigranckimi hasłami i znajdującymi spory poklask nie tylko wśród grup tradycyjnie wspierających radykalne organizacje, ale też wśród części elit i coraz szerszych mas społecznych. Czy mówmy tutaj o sukcesach wyborczych niemieckiej partii AfD, francuskiej Front Nationale i Marii Le Pen, czy też brytyjskiego National Front i Nigela Farage’a, zauważalnym zjawiskiem stało się dziś, że migracja i obecność grup odmiennych kulturowo stanowią wysoce nośne politycznie pole dla działań wyborczych i otwartą furtkę dla rozmaitych współczesnych postaci radykalizmu, nacjonalizmu i izolacjonizmu.

Jedną z wyraźnych egzemplifikacji tego spostrzeżenia jest fakt wyjścia Wielkiej Brytanii ze struktur Unii Europejskiej. Brexit był procesem zaskakującym w swym ostatecznym zakończeniu (mając tu na względzie na przykład rolę separatyzmu szkockiego) dla wszystkich zaangażowanych. Pamiętajmy jednak, że to właśnie niechęć Brytyjczyków do niekontrolowanego napływu imigrantów stała się jednym z głównych lewarów wygranej izolacjonistów spod znaku Farage'a. Sceny, jakie rozgrywały się wówczas na przejściu granicznym we francuskim Calais, były bardzo wymowne. Podobne dramatyczne doniesienia, odsłaniające skądinąd poziom desperacji nielegalnych imigrantów, płynęły z włoskiej wyspy Lampedusa nieopodal Sycylii, greckiej wyspy Kos, czy znad granicy serbsko-węgierskiej. Reprodukowany medialnie obraz zagrożenia płynącego (całkiem dosłownie) do bram wspólnot europejskich (narodowych) przemawiał do wyobraźni wielu, a przywiązanie do istniejącego stylu życia i dobrobytu zapewnianego przez korzystny dla Zachodu bilans wymiany gospodarczej nie pozwalał na gwałtowną zmianę organizacji polityki imigracyjnej.

### **Rysująca się możliwość (edukacja a naród)**

Wszystko, co powyżej zostało naświetlone, nakazuje nam zastanowić się nie tylko nad możliwymi działaniami w kwestii podejmowanych dzisiaj transformacji polityki imigracyjnej, ale również nad podstawami conceptualnymi tego, co zwykle definiować wspólnoty narodowe. Ernest Gellner sugeruje w tej materii, że w tradycyjnym rozumieniu naród stanowi taką formę wspólnotowości, której trwanie wymaga istnienia dużego stopnia kulturowej homogeniczności, standaryzacji językowej, czy wspólnie podzielanej tożsamości narodowej w odniesieniu do abstrakcyjnie postrzeganego bytu narodowego. Ponadto kluczowa dla podtrzymania tej tożsamości jest edukacja. Instytucja szkoły i programy nauczania zaprzęgnięte

zostają w takim układzie w narracje narodowe, skupiające gros uwagi na podtrzymaniu zbiorowej świadomości i ram odniesień dla narodowej tożsamości. Mniejszą rolę pełnią w takim systemie szkolnictwa postacie „innych”, a więc tych, którzy albo nie kwalifikują się do wspólnoty przez kwestie etniczne lub rasowe, albo też nie wchodzą w jej skład z przyczyn historycznych.

Skupienie uwagi na swojskości i jednorodności eliminuje jednak wybrane aspekty kultury, języka i historii wspólnoty narodowej. Jak zauważa Benedict Anderson, wytwarzane są w ten sposób wspólnoty wyobrażone i to na poziomie zbiorowej świadomości dokonują się działania wspierające taki, a nie inny naród. Wymaga to uznania istnienia własnego narodu jako faktu społecznego, o zasadniczo niepodważalnej naturze. Racjonalizacja narodowego ducha, znana przecież doskonale z XX-wiecznych powikłań historii Europy, prowadzi do ukonstytuowania się pewnych modeli myślenia o celach i wartościach realizowanych w poszczególnych składowych systemach społecznego, w tym oczywiście szkolnictwa.

Owe modele myślenia rzutują na instytucje edukacyjne w trzech podstawowych wymiarach. Po pierwsze, kształtowane są w szkołach dane wzory osobowości wychowanków, pozostające w zgodzie z kulturowo definiowanym zestawem wartości narodowych. Ich zespolenie z programami nauczania wyrażone zostaje na przykład poprzez etnocentryczne interpretacje wybranych faktów historycznych lub podtrzymywanie określonych mitów narodotwórczych.

Drugim ważnym wymiarem, w którym uzmysłowić możemy sobie skalę, w jakiej kultura narodowa wpływa na edukację, jest kreowana i reprodukowana poprzez formowanie danych kompetencji społecznych figura absolwenta instytucji edukacyjnych. Towarzyszący temu proces starannie zaprogramowanego środowiska wychowawczego, przy włączeniu do niego nie tylko nauczycieli, decydentów, ale też rodziców, nadaje całemu

przedsięwzięciu wagę właściwą instytucji państwa pojmowanego w takim wypadku jako aparat strzegący i wspierający formowanie narodowego modelu edukacji. Co więcej, takie wpisanie celów tożsamych z interesem narodowym w system szkolnictwa dynamizuje wszystkie aspekty życia publicznego związanego z edukacją. Stanowisko to wyraża między innymi Rogers Brubaker, mówiąc o wspólnotach narodowych jako nieustannym procesie, lub ujmując to bardziej metaforycznie – pewną rysującą się możliwością, do której spełnienia dążymy dzięki mobilizacji jednostek i ustanowienia im danych ról na drodze formowania narodowej tożsamości. Szkoła w tym ujęciu staje się miejscem, w którym odbywają się różnorodne performatywne działania, mające na celu internalizację tych elementów na poziomie subiektywnie odczuwanej partycypacji w sprawie narodowej. Ten swoisty „nacionalizm obywatelski” płynnie łączy się nierzadko z aktywizmem w wielu polach rzeczywistości społecznej i politycznej.

Trzecim wymiarem omawianego problemu będzie sfera relacji, komunikacji i interakcji. Przebieg sytuacji interakcyjnych, mających miejsce w szkole, podobnie jak interpretacja i dekodowanie całego języka edukacji, w ujęciu narodowym kategoryzuje i pozycjonuje kulturowego „innego” w określonych miejscu hierarchii. Takie zjawiska jak akulturacja i asymilacja kulturowa czynią jednak z instytucji szkoły instrument polityki. Polityka asymilacyjna, w przeciwieństwie do polityki integracyjnej, nie zakłada bowiem dialogu międzykulturowego, lecz czyni wszelkie starania, aby grupy mniejszościowe zatraciły swoje kulturowe desygnaty na rzecz wzorów kultury dominującej. Nie trudno znaleźć w tym kontekście szereg historycznych przykładów uwikłania systemów szkolnictwa w ten rodzaj polityki nierówności, a niekiedy też polityki przemocy. Czy mówimy tutaj o kanadyjskim systemie szkół rezydencjalnych, amerykańskim systemie szkół z internatem dla ludności tubylczej, czy też południowoafry-

kańskim modelu edukacji apartheidu – każdy z tych przypadków bazuje na postulatcie asymilacyjnym i konsekwentnie wdrażał go w praktyce przy udziale instytucji szkoły. Kulturowy „inny” musiał się poddać naciskom asymilacyjnym, a ulegając edukacyjnej presji, zajmował jednocześnie bardzo precyzyjnie wskazane we wspomnianych systemach miejsce w strukturze społecznej.

## **Apologia edukacji międzykulturowej**

Czy we współczesnej polskiej szkole możemy zatem mówić o asymilacji, czy raczej integracji uczniów cechujących się różnicą kulturową? Pytanie to staje się jeszcze bardziej problematyczne, jeśli weźmiemy pod uwagę kontekst ostatnich lat i migracji uchodźczej z Ukrainy. Stawiamy tym samym polską szkołę w pozycji „frontowej”, co oznacza, że pełni ona również bardzo ważną rolę w szerszym kontekście geopolitycznym. Przebieg adaptacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym nie jest przecież tożsamy z pracą z uczniem uchodźczym.

Podobnie dyskusja na temat edukacji uczniów z tłem migracyjnym jest wysoce zróżnicowanym problemem ze względu na niejednorodny charakter tej grupy, obejmującej nie tylko dzieci uchodźców, ale również migrantów zarobkowych i ekspatów, dzieci z rodzin międzykulturowych itd. Wyrażane przez uczniów cudzoziemskich potrzeby nie ograniczają się do zagadnień pedagogicznych. Zdaniem Katarzyny Bleszyńskiej koncentrują się wokół 4 obszarów: 1) odpowiedzi na kulturową specyfikę poszczególnych grup i związanego z tym zniuansowania pracy z uczniem na poziomie klasy szkolnej; 2) charakteru pracy instytucji szkoły w odniesieniu do kulturowego zróżnicowania całej społeczności uczniowskiej; 3) problemu kompetencji nauczycieli w pracy pedagogicznej z uczniem cudzoziemskim; 4) problemu wsparcia uczniów i ich rodzin w ramach codziennej praktyki edukacyjnej.

Ponadto jednym z ważniejszych problemów wynikłych w trakcie adaptacji uczniów nadal jest kwestia językowa. Paradoksalnie to właśnie w przypadku uczniów ukraińskich, gdzie wydawałoby się, iż różnice kulturowe i językowe powinny być mniejsze niż w przypadku innych grup, trudności na poziomie językowym stały się w pierwszych miesiącach roku 2022 widoczne w wielu polskich szkołach podstawowych i średnich.

Warto niemniej zauważyć, że wszystkie te obszary są współzależne i prowadzą do konstatacji zezwalającej na wstępną ocenę kondycji polskiej szkoły w kontekście integracyjnym. Stosowane w polskich placówkach metody pracy z uczniem cudzoziemskim, grupami mniejszościowymi, takimi jak młodzież romska i innymi grupami definiowanymi jako odmienne kulturowo, nie posiadają jednolitego wzorca. W konsekwencji rola nauczycieli w procesie integracji wzrasta niewspółmiernie do dostępnych dla tej grupy zawodowej narzędzi i zasobów systemowych. Chcąc nie chcąc, wcielają się oni w rolę przewodnika po polskim systemie szkolnictwa, asystenta kulturowego, lub pośrednika w kontaktach z innymi instytucjami. Praktyka polskiej edukacji międzykulturowej opiera się zatem na oddolnym działaniu i indywidualizacji podejścia przez poszczególnych nauczycieli.

Dodajmy, że poziom kompetencji międzykulturowych, pozwalających na realnie efektywną integrację takich uczniów w strukturach polskiej szkoły i w polskim społeczeństwie, jest co najmniej dyskusyjny. Niemała liczba nauczycieli wyraża obawy przed pracą z uczniem cudzoziemskim z tego względu, iż nie czują się wystarczająco kompetentni nie tylko w kwestii specyfiki kulturowej danego ucznia, ale również nie posiadają odpowiednich umiejętności lub ich poziom jest zbyt niski w zakresie edukacji międzykulturowej. Jakkolwiek instytucja asystenta kulturowego została wprowadzona już jakiś czas temu do polskich szkół, to nadal zastosowanie ta-

kiego rozwiązania zależne jest od decyzji dyrekcji danej placówki albo kondycji finansowej szkoły, mogącej lub nie pozwolić sobie na zatrudnienie odpowiedniej osoby na tym stanowisku. Ponadto brak rozwiązań systemowych, jednolitej i wyraźnej wyartykułowanej i stosowanej polityki integracyjnej państwa polskiego czy uznawanie problemu odmienności kulturowej w polskiej edukacji za kwestię marginalną przyczyniają się do pogłębiania negatywnych wzorców – tak w praktyce edukacji międzykulturowej, jak i czysto międzyludzkich relacjach pomiędzy uczniami cudzoziemskimi a nauczycielami. W efekcie nierzadko praca z takim uczniem sprowadza się do mniej lub bardziej wyrażanej wprost potrzeby asymilacji i dostosowania do bliżej nieokreślonego wzorca narodowego. Głębszym problemem wynikającym z takiego podejścia jest zaś operowanie stereotypami etnicznymi, reprodukcja istniejących i wytwarzanie nowych nierówności, co sprawia, że pozytywne przykłady indywidualnych nauczycieli są niezauważalne. Fakt, iż w polskim ustawodawstwie praca z uczniem cudzoziemskim regulowana jest na tej samej płaszczyźnie co praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykrzywia natomiast istotę tych relacji tak w znaczeniu nomenklaturowym, jak i zaciemnia obraz bieżącej rzeczywistości szkolnej, która nawet dla nieprawego obserwatora staje się coraz bardziej zróżnicowana kulturowo i to nie tylko w sensie etnicznym czy narodowym.

### **Uwrażliwienie na różnorodność**

Jaka jest zatem dzisiaj sytuacja polskiej szkoły w kontekście obecności w niej kulturowego „innego”? Rodzi się w tym kontekście także pytanie o wyzwania tej instytucji, wykraczające poza obręb edukacji międzykulturowej. Obie kwestie dają nam wgląd w funkcjonalny, ale również (a może przede wszystkim) humanistyczny wymiar szkoły pod względem zmian w kultu-

rze organizacyjnej tych instytucji, zdolności do transformacji paradygmatów edukacyjnych, jak i możliwości zyskania przez placówki szkolne niezbędnej autonomii w podejmowaniu działań na rzecz ustanowienia trwałych form integracji. Z pewnością dostrzeżony został – głównie dzięki napływowi uczniów i uczennic z ogarniętej wojną Ukrainy – problem różnic kulturowych jako istotny nie tylko na poziomie systemowym, ale w oczach samych nauczycieli wszystkich etapów nauczania, dla których odmienność kulturowa przestała być odległą abstrakcją.

Urealnienie omawianego problemu jest swą istotną wartością dodaną aktualnego doświadczenia polskiej szkoły. Formuła edukacji międzykulturowej stosowana w polskim systemie wykazuje jednak nadal wyraźne deficyty koncepcyjne i praktyczne. Konieczne staje się z jednej strony rozumne uwrażliwienie szkoły na różnorodność kulturową (w tym w kategoriach innych niż etniczność czy rasa), z drugiej natomiast wprowadzenie zasady realizmu poznawczego i pragmatyzmu.

Kluczowa dla pierwszego postulatu jest zasada wyobraźni pedagogicznej, opartej na podobnym pojęciach stosowanych na gruncie socjologii humanistycznej przez Charlesa Wrighta Millsa, etnografii przez Paula Willisa, lub historiografii upodmiotawiającej przez Robina George'a Collingwooda. Z kolei postulat pragmatyzmu staje się bardziej zrozumiały, gdy uwzględnimy nowe tendencje w polityce migracyjnej i integracyjnej, w której odchodzi się dziś od modeli nieniosących za sobą realnej integracji przybyszy w społeczeństwach przyjmujących. Wyrażana przez współczesnych zachodnich badaczy społecznych, takich jak Anthony Giddens, idea antropologizacji naszej refleksji społecznej znajduje zaś swoje potwierdzenie w tym, co uwidacznia się w polskiej rzeczywistości szkolnej już dziś – to heterogeniczna natura i dynamiczna transformacja inicjowana przez aktorów społecznych zaangażowanych bezpośrednio w proces edukacyjny.

## Bibliografia

- Burszta W.: *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacionalizmem w tle*, Warszawa 2013.
- Chrzanowska I., Jachimczak B.: *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 21, s. 87–102.
- Drozdowicz J.: *Wyobraźnia pedagogiczna. Źródła interdyscyplinarne i zarys koncepcji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2021, nr 3 (261), s. 62–82.
- Eliot T.S.: *Uwagi ku definicji kultury*, przeł. J. Rybski, Kraków 2016.
- Gellner E.: *Narody i nacjonalizm*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1991.
- Jaskułowski K.: *Wspólnota symboliczna. W stronę antropologii nacjonalizmu*, Gdańsk 2012.

## Abstract

### ***The „Other” (still) present in Polish school***

*This paper explores the issue of cultural otherness in the reality of Polish schooling system. The problem of integrating migrants and refugees has become significant in recent years due to the war in Ukraine and the migration crisis of 2015. The challenges posed by the migrant influx to schools are grounded in the deficits of the system itself, but also in the lack of existing pragmatic solutions or a clear integration policy of the Polish state. The paper highlights crucial aspects of the changes occurring in the schooling system. However, the most significant factor in that regard is the debate on the cultural paradigms still prevailing not just in the Polish, but also in other Western educational systems.*

---

### **Jarema Drozdowicz**

Doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, antropolog i socjolog edukacji. Profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

# Cóż po piśmie?

---

Maciej Michalski

## Jakie wyzwania stawia przed edukacją kultura postpiśmienna i posthumanistyczna?

Wydana w 2019 roku książka Jacka Dukaja *Po piśmie* stanowi niezwykle interesującą diagnozę i prognozę dotyczącą przemian kulturowych, a nade wszystko poznawczych, które zdaniem autora czekają nas w niedługiej i niepokojąco bliskiej przyszłości. Ten bardzo erudycyjny, z dużym rozmachem napisany esej wzbudził dość skromne zainteresowanie, prowokując do przeważnie polemicznych głosów. Niestety również na obszarze refleksji pedagogicznej

i metodycznej trudno było zauważyć większe poruszenie. O przyczynach tego zaniechania będzie jeszcze okazja poniżej wspomnieć; tu poprzestanę na oględnej refleksji, że wszyscy, a szczególnie dorośli, mamy problem z wyzwaniami, które rysują się na nieodległym horyzoncie. Sądzę jednak, że rozważania Dukaja i poruszane przez niego kwestie wymagają bardzo pilnego namysłu, przede wszystkim z punktu widzenia szeroko rozumianej edukacji.



## Po piśmie – po humanistyce

O jakich wyzwaniach mowa? Pozwolę sobie pokrótce przypomnieć kilka najważniejszych, moim zdaniem, diagnoz Jacka Dukaja, które nie dotyczą tylko kwestii pisma jako medium komunikacyjnego, ale szerzej: przemian kulturowych, społecznych i cywilizacyjnych, zmuszających nas wręcz do przemyślenia i przemodelowania naszego funkcjonowania w świecie. Te refleksje zbieżne są z tendencjami posthumanistyki, do której pokrótce również się odniosę – bowiem kwestię postpiśmienności należy postrzegać w obszerniejszym niż tylko komunikacyjno-poznawczym kontekście.

Dukaj rysuje w swoim książkowym eseju ewolucję form komunikacji i ekspresji, postrzegając przemiany w tym zakresie jako motywowane pragnieniem zwiększenia efektywności ludzkiej potrzeby „transferowania przeżyć”. Bo właśnie pragnienie dzielenia się własnymi doświadczeniami to, zdaniem Dukaja, jedna z kluczowych motywacji postępu, przede wszystkim w zakresie komunikacji. Kultura oralna ustąpiła piśmiennej, bo ta ostatnia okazuje się efektywniejsza ze względu na szybkość przekazu: „(...) szybciej czytamy, niż słuchamy. Porównajcie czas, w jakim przyswajacie tę samą książkę w postaci drukowanej i z audiobooka. Mówimy średnio z prędkością 150 s/m (słów na minutę). Czytamy – 180–230 s/m (np. angielski czyta się szybciej niż polski). Myślimy – około 400 s/m (przy założeniu, iż jest to myślenie werbalne, tzn. że formułujemy w głowie słowa, ale ich nie wypowiadamy)”<sup>1</sup>.

Oczywiście przewaga pisma nad mową dotyczy również innych kwestii: trwałości i możliwości łatwiejszego pokonywania czasu i przestrzeni. Dziś jednak dysponujemy jeszcze efektywniejszymi mediami z punktu widzenia potrzeby transferowania przeżyć, czyli przekazami audiowizualnymi – one będą coraz szerzej kształtować nasze praktyki poznawcze, komunikacyjne, społeczne. To prawdziwa wielowymia-

rowa rewolucja, której nie można traktować tylko w kategoriach prostego rozwoju technicznego. Właśnie podkreśleniu oraz nakreśleniu wagi tych zmian poświęcona jest książka Dukaja.

We współczesnym świecie przeżycia są najważniejsze, a z ich perspektywy kwestia prawdy i fałszu przekazu nie jest istotna – liczy się jakość i siła doświadczeń, stąd kulturę postpiśmienną w przeciwieństwie do jej poprzedniczki, zdefiniowanej jako rzeczownikowej, Dukaj określa przymiotnikową – skupioną na cechach, jakościach (s. 156, 165).

Warto zwrócić uwagę, że każda kultura (oralna, piśmienna i postpiśmienna) wypracowuje odmienny „myślunek”, czyli pewien styl myślenia, rodzaj umysłowości, w którym jesteśmy zanurzeni (zatem go nie zauważamy), a który determinuje nasz sposób postrzegania i przeżywania (s. 137 i nast.). „Urodzony w myślunku, nie myślisz o nim; nie potrafisz myśleć bez niego, na zewnątrz niego” (s. 139). I jak się wydaje, odmienności owych myślników są największą barierą poznawczą, utrudniającą zmiany (nie tylko w edukacji) oraz skutkującą międzypokoleniowymi napięciami.

Tu zresztą widzę jedno z największych niebezpieczeństw zaniechania głębokich reform: coraz większe rozmijanie się obecnego systemu i „myślunku” decydentów oraz edukatorów z „myślunkiem” i potrzebami młodych ludzi, lepiej wyczuwających aurę współczesności. Na razie nie skutkuje to dotkliwymi konfliktami, ale spodziewam się, że będą one narastać. W najlepszym wypadku młodzi ignorować będą system i wypisywać się z niego, co już częściowo można obserwować na uczelniach wyższych (chodzi o częste rezygnacje i zmiany kierunków studiów, słabnące zainteresowanie studiami drugiego stopnia czy też coraz częstsze, jak się wydaje, niekontynuowanie formalnej edukacji).

Co zatem wynika z tej sytuacji dla edukacji? Jak pisze Dukaj: „Dzieci urodzone w świecie

postpracy i nie do pracy wychowywane wymagają zaś szkolnictwa pomyślanego nie po to, aby zdobywać w i e d z ę, lecz aby gimnastykować c h a r a k t e r” (s. 61). I w pełni wypada się z tym zgodzić, biorąc pod uwagę narastający kryzys psychiczny i związaną z tym konieczność kształcenia wiedzy i wrażliwości psychologicznej, a nade wszystko rezyliencji<sup>2</sup>.

Chodzi również o przygotowanie do życia w świecie bez pracy, w którym wciąż jednak potrzebować będziemy poczucia sensu życia – i tą „inżynierią sensu życia”, „inżynierią wartości” (s. 57 i nast.) zająć winna się edukacja. A zatem system edukacji ma być „(...) nastrojony pod indywidualne kreowanie i kultywację sensów życia. Jego pierwszym przedwidokiem są instytucje kształcenia naturalnych postpracowników – tych wyrzuconych poza pracę przez sam ich wiek – zwane Uniwersytetami Trzeciego Wieku” (s. 60).

Podsumowując, znajdujemy się w momencie istotnej zmiany „myślunku” oraz form ekspresji: choć wciąż istotną rolę pełni oralność i piśmienność, dominować zaczynają postpiśmienne sposoby komunikacji, przede wszystkim audio-wizualne. Jeśli połączymy to z przemianami na rynku pracy, na którym coraz większą rolę pełni sztuczna inteligencja i robotyzacja, stoimy w obliczu nieuchronnej rewolucji społecznej, a także edukacyjnej. Z nieco innej strony konieczność zmian głosi posthumanistyka, nakierowując naszą uwagę na zagrożenia i źródła „czasu marnego”, który jest naszym udziałem.

## Wyzwania posthumanistyki

Refleksja posthumanistyczna – czy lepiej: postantropocentryczna – podąża w dwie strony, które roboczo nazwać można rewizjonistyczną oraz prospektywną. Pierwsza zwraca się w kierunku zwierząt/roślin/rzeczy, rewidując dotychczasowe zaniechania humanistyki (i kultury) w zakresie ludzkiego stosunku do innych istot

żywych oraz rzeczy. Wiąże się z tym często refleksja proklimatyczna, słusznie łącząc podejście (też tradycyjnej humanistyki) do przyrody z kryzysem całego środowiska naturalnego zagrożającym naszemu istnieniu. Drugi kierunek posthumanistyki, znacznie słabiej rozwinięty, to refleksja transhumanistyczna, podejmująca między innymi takie kwestie, jak integracja człowieka z maszynami, cyborgizacja, robotyka i androidy, a częściowo też sztuczna inteligencja.

Integracja człowieka z komputerem przestaje być fikcją naukową, staje się elementem rzeczywistości – nawet jeśli na razie marginalnym, to jednak wyraźnie skłaniającym do przemyślenia. Niedawno prasa donosiła: „Elon Musk ogłosił, że w niedzielę (28.01.2024 – przyp. M.M.) eksperci jego firmy Neuralink z sukcesem przeprowadzili pierwszą operację z udziałem człowieka. Pacjent, którego danych nie ujawniono, najpewniej z upośledzeniem ruchu bądź niewidomy, ma się czuć dobrze, a jego mózg zaczął już odbierać sygnały z komputera poprzez 64 cieńsze od włosa elektrody, zaimplantowane w korze ruchowej przez robota chirurgicznego. Celem jest stworzenie przypominającego aparat słuchowy komercyjnego implantu – o nazwie Telepathy (telepatia) – który umożliwi bezpośrednio, czyli elektrycznie, połączenie ludzkiego mózgu z komputerem”<sup>3</sup>.

Takie działania rodzą pytania o naturę człowieczeństwa, bioetyczne wątpliwości; budzą lęki i nadzieje – nie tylko naukowców. To są kwestie, od których pedagogika uciekać nie powinna, a uczniowie mają pełne prawo oczekiwać od nauczycieli przynajmniej podejmowania tej problematyki.

Jeśli chodzi o posthumanistykę proekologiczną i proklimatyczną, na obszarze refleksji edukacyjnej zaczyna się dziać coraz więcej i powstało już sporo rozpraw, zarówno teoretycznych, jak i metodycznych odpowiedzi<sup>4</sup>. Nie ma zatem potrzeby poruszać tu tego zagadnienia;

podkreślę tylko bardzo mocno, że edukacja prośrodowiskowa, uwzględniająca ludzką zależność od przyrody ożywionej i nieożywionej, jest bezwzględny wymogiem naszych czasów, toteż powinna być współcześnie wprowadzana tam, gdzie to możliwe.

W edukacji i refleksji akademickiej zdecydowanie mniej zaawansowani jesteśmy w uwzględnianiu drugiego kierunku, perspektywnego i transhumanistycznego, choć powoli zaczyna się to zmieniać<sup>5</sup>. Rzecz jasna jest to trudne ze względu choćby na skromną wiedzę na ten temat – wciąż wiele się dzieje i postęp następuje błyskawicznie. Poza tym szkolnictwo (postrzegane jako systemowa całość) jest z natury raczej retrospektywne (żeby nie powiedzieć: konserwatywne) niż perspektywne. Ale już teraz warto wprowadzać elementy refleksji na ten temat, podejmując rozważania natury na przykład etycznej (czy wolno kopnąć robota?; czy wolno korzystać ze sztucznej inteligencji przy odrabianiu prac domowych, pisaniu piosenek czy powieści?), psychologicznej (czy można zaprzyjaźnić się z czatbotem?), filozoficzno-antropologicznej (czym różnimy się od robotów?), pragmatycznej (jak korzystać ze sztucznej inteligencji?).

### **Postawy wobec kultury postpiśmiennej i postumanistycznej**

Reakcje na te zmiany – nie tylko na obszarze edukacji – są w uproszczeniu trzy: negacjonistyczna, nostalgiczna i perspektywna. Negacjonistyczne wyparcie to w wersji mocnej nieprzyjmowanie do wiadomości znaczenia takich zdarzeń, zaś w słabej – kwestionowanie ich wpływu na rzeczywistość.

W trybie nostalgii refleksyjnej<sup>6</sup> edukatorzy, dostrzegając zmiany, wspominać mogą dawne czasy i próbować pielęgnować tradycyjne praktyki – te, które uznają za wartościowe. Jest to

---

*Nade wszystko zmienić  
trzeba praktyki poznawcze  
i komunikacyjne, i to nie tylko  
w edukacji, ale także w szeroko  
rozumianym dyskursie publicznym.  
Rozwijać musimy umiejętność  
myślenia perspektywicznego,  
współzależnego i relacyjnego,  
uwzględniającego rozległy kontekst  
i nasze „usieciwienie”. Za tym  
iść winno rozwijanie poczucia  
odpowiedzialności i sprawczości,  
co możliwe będzie za sprawą  
kształcenia opartego nie tyle  
na dostarczaniu wiedzy, ale  
praktykowaniu współobecności  
i partycypacji.*

---

postawa godna rozważenia i warta przyjęcia – w przeciwieństwie do ryzykownej nostalgii restoratywnej, która w retrotopijnym duchu<sup>7</sup> próbuje zaczarować rzeczywistość i po prostu przywrócić dawne porządki, co zresztą wyraźnie widzieliśmy w wypadku wprowadzania obecnej podstawy programowej, szczególnie z języka polskiego i historii. I choć pojawienie się nowych wyzwań nie musi oznaczać rezygnacji z tradycyjnych rozwiązań, to nostalgia restoratywna wydaje się w sumie inną formą wyparcia, czyli mechanizmem obronnym przed nadto dynamicznymi zmianami. Jak pisze Dukaj: „Człowiek wychowany w piśmie właściwie nie może myśleć

o postpiśmienności inaczej jak o nowym barbarzyństwie i upadku kultury”<sup>8</sup>.

I wreszcie postawa perspektywna to dążenie do daleko idącego przeprogramowania edukacji (i nie tylko) zgodnie ze zmianami i prognozami z nimi związanymi. Ta postawa wydaje mi się najbardziej adekwatna, choć warto aplikować ją z umiarem i pokorą, to znaczy ze świadomością niedoskonałości naszych przewidywań<sup>9</sup>.

## Wnioski dla pedagogiki i edukacji

Konsekwencje wynikające z opisanej powyżej kondycji postpiśmiennej i posthumanistycznej są niezwykle wielowymiarowe i doniosłe, a omówienie ich zdecydowanie przekracza ramy tego artykułu. Pozwolę sobie zatem zwrócić uwagę w trybie hasłowym tylko na kilka kluczowych kwestii.

Nade wszystko zmienić trzeba praktyki poznawcze i komunikacyjne, i to nie tylko w edukacji, ale także w szeroko rozumianym dyskursie publicznym. Rozwijać musimy umiejętność myślenia perspektywicznego, współzależnego i relacyjnego, uwzględniającego rozległy kontekst i nasze „usieciowienie” – relacje z bytami nieludzkimi. Za tym iść winno rozwijanie poczucia odpowiedzialności i sprawczości, co możliwe będzie za sprawą kształcenia opartego nie tyle na dostarczaniu wiedzy, ale praktykowaniu współobecności i partycypacji – z ludźmi, zwierzętami, roślinami. Krótko mówiąc, więcej współpracy, praktyk i działania, a mniej biernego zdobywania teoretycznej wiedzy<sup>10</sup>. Nie chodzi tu o całkowitą rezygnację z dotychczasowych działań edukacyjnych, ale o zmianę dominanty, czyli:

- praktykowanie/performatywność zamiast teoretyzowania/refleksyjności;
- dialogowanie logiki Zachodu z praktykami poznawczymi innych kultur;
- zmianę dominanty z kultury pisma na postpiśmienną/postsymboliczną/postlogiczną;

- akceptację dla narracji nielinearnych, decentrycznych, alogicznych, skojarzeniowych, epizodycznych i afabularnych<sup>11</sup>;
- dialogiczność zamiast retoryczności<sup>12</sup>.

Z perspektywy nadchodzącej ery postpiśmiennej warto również krytycznie spojrzeć na kulturę pisma, która zdecydowanie nie jest niewinna i neutralna, a może nawet przyczyniać się do narastania współczesnych kryzysów<sup>13</sup>. To uważne i krytyczne spojrzenie w lustro jest nam – strażnikom piśmienności – bardzo potrzebne, bo większość rozważań dotyczących postpiśmienności skupia się albo na ignorowaniu i/lub wypieraniu zmian, albo na domniemanych zagrożeniach związanych z odchodzeniem w przeszłość tradycyjnego kulturowego paradygmatu. I ten krytyczny ogląd to pierwsze wyzwanie, które warto podjąć.

Otóż piśmienność jako element kultury symbolicznej opiera się na zapośredniczeniu i umowności – co utrudnia doświadczanie partycypacji i empatii. Zakłada ona ponadto nieobecność podmiotu mówiącego i tym samym dystans, upodmiotowiony zostaje sam język czy przekaz (s. 179). Wymaga także złożonych kompetencji nadawczych i odbiorczych; pismo nie jest wszak naturalną dla nas formą komunikacji. Wypracowaliśmy specjalistyczne obszary wiedzy służącej do badania tego upodmiotowionego (i hipostazowanego!) komunikatu – i wiedzy tej nauczamy (wciąż!) w systemie edukacji, przywiązując do tego niezwykle dużą wagę. To z kolei sprzyja budowaniu hierarchii – strażników znaczeń, prawdy, egzaminacyjnej poprawności. Wreszcie piśmienność dzieli ograniczenia z narracyjnością – chodzi o linearność, sekwencyjność i zogniskowanie perspektywy; wszystkie te cechy formatują w określony sposób przekaz. I o tych ograniczeniach oraz wadach piśmienności należy uczyć w trybie rozwijania umiejętności krytycznego myślenia – obecnie bowiem literatura oraz inne teksty pisane traktowane są w szkole w praw-

dziwie – *nomen omen* – kanoniczny i z reguły niepodważalny sposób.

Kolejny postulat to twórcze rozwijanie kompetencji w zakresie niepiśmiennych form komunikacji, nieuchronnie kosztem form piśmiennych. Krótko mówiąc, w edukacji winno pojawiać się więcej przekazów audiowizualnych – odbieranych, a co ważniejsze: tworzonych, mniej zaś tekstów pisanych.

Powtórzę i podkreślę: równie ważne, co bierne, receptywne wykorzystywanie przekazów audiowizualnych jest uczenie tworzenia takich komunikatów. Bo, niestety, nawet jeśli stosowanie nowszych mediów w edukacji jest coraz powszechniejsze, wciąż zbyt często stosowane są tylko jako efekt wow. A tymczasem wszyscy jako dydaktycy powinniśmy się nauczyć z nich korzystać jako odrębnych i wartościowych mediów wymagających odmiennych kompetencji. Winniśmy uczyć się nawet od naszych uczniów, zgodnie z prefiguratywnymi tendencjami naszej kultury (co można praktykować na przykład w trybie odwróconej lekcji lub pracy projektowej).

Po trzecie wreszcie – i być może najważniejsze – istotna jest nauka krytycznego odbioru treści audiowizualnych. Ich sugestywność i wysoka techniczna jakość coraz wyraźniej stanowią wyzwanie dla naszych władz poznańskich, a rozpoznawanie deepfake'ów stanie się lada moment niemożliwe. Wyrobienie właściwych nawyków – ostrożności poznawczej, krytycznego spojrzenia, pokory – oraz zdobycie wiedzy, jak weryfikować przekazy pod kątem potencjalnych fake newsów<sup>14</sup>, to również pilny wymóg nowoczesnej pedagogiki<sup>15</sup>.

Oczywiście postulaty dotyczące wprowadzenia edukacji medialnej są nienowe (i wciąż bardzo aktualne!). Ważne jednak, aby nie myśleć o kulturze postpiśmiennej, używając klisz i nawyków z „myślunku” kultury pisma – a w ten właśnie sposób często na tak zwane nowe media patrzy się w systemie edukacji. Często traktuje

się je albo jako dodatek uatrakcyjnający tradycyjny przekaz dydaktyczny, albo jako przedmiot analizy, ale zwykle dokonywanej za pomocą narzędzi znanych z kultury pisma. Nie są to praktyki złe, ale zdecydowanie niewystarczające – bo pochodzą z innego „myślunku”, innych czasów, innego pokolenia...

Kultura postpiśmienna i posthumanistyczna inaczej też definiuje relacje nauczyciel – uczniowie. O ile kultura piśmienna buduje wyraźną hierarchiczną strukturę, związaną choćby z koniecznością zdobywania kompetencji potrzebnych do deszyfracji przekazów i dystrybucji wiedzy, o tyle współcześnie, przy swobodnym dostępie do informacji i wiedzy, trudno utrzymać ten układ. Istotniejsza od przekazu informacji staje się pomoc w ich zrozumieniu, czyli przyswojeniu, ustaleniu ich znaczenia (dla jednostki i zbiorowości) oraz przełożeniu tego na codzienne praktyki. To skłania do bardziej demokratycznego budowania relacji nauczyciel – uczeń (pytanie, na ile jest to możliwe w niedemokratycznym modelu szkoły...).

Tym samym odejść w przeszłość winien cały model systemu edukacji, który można nazwać „gamingowym” – polega on bowiem obecnie na przechodzeniu przez kolejne etapy („levele”) edukacji, wyznaczone kolejnymi egzaminami i dyplomami, a sfinalizowane zdobyciem określonego zawodu i pracy. W tym modelu nauczycielowi przypisano dość niewdzięczną rolę dostarczyciela wiedzy czy raczej weryfikatora, a nie bardziej doświadczonego partnera w poruszaniu się po meandrach rzeczywistości i współpracownika w zespołowym działaniu na rzecz zmiany świata – a tak właśnie widziałbym pozycję edukatora przyszłości. Odchodzi w przeszłość także trzyetapowy model życia (edukacja – praca – emerytura) na rzecz potrzeby ustawicznego kształcenia, częstych zmian, co wymaga kształcenia gotowości do zmiany, otwartości i elastyczności<sup>16</sup>.

Krótko mówiąc, mnóstwo pracy przed nami – nade wszystko takiej, która jest najtrudniejsza: krytycznego spojrzenia w lustro i przemodelowania naszego własnego sposobu myślenia. Nie powinniśmy z tym zwlekać.

#### Przypisy

- 1 J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 182. Dalej odnośniki do tej książki sytuuję bezpośrednio w tekście.
- 2 Zob. M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022, s. 218–228.
- 3 T. Ulanowski, *Elon Musk wreszcie zaczął powoli ludzki mózg*, wyborcza.pl, data dostępu: 30.01.2024.
- 4 Oto kilka cennych dla dydaktyków pozycji dostępnych w internecie: *Klimatyczne ABC*, klimatyczneabc.uw.edu.pl; B. Niesporek-Szamburska, M. Waclawek, Z. Obertová (red.), *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznanie – dobre praktyki – rekomendacje*, Katowice 2023, wydawnictwo.us.edu.pl; „Przyjaciele klimatu” – materiały edukacyjne, www.gov.pl; *Edukacja dla dobrego klimatu*, klimatycznaedukacja.pl.
- 5 Na przykład na rozwój sztucznej inteligencji dość szybko zareagowało MEN – zob. podręcznik *ChatGPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, gov.pl.
- 6 Zob. S. Boym, *The Future of Nostalgia*, New York 2001, s. 16.
- 7 Zob. Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, przeł. K. Libek, Warszawa 2017.
- 8 J. Dukaj, *Po piśmie*, op. cit., s. 137. Strategia negacjonistyczna odpowiada w pewnej mierze temu, co Dukaj nazwał pierwszą strategią obronną człowieka pisma (s. 174–175). Wspomina też o tendencji do odwracania zmian (s. 179), co pozwoliłem sobie określić za Svetlaną Boym mianem nostalgii restauratywnej.
- 9 Jak mówił słynny trener baseballa Yogi Berra: „Trudno jest przewidywać, a już przyszłość zwłaszcza”.
- 10 Ostatnio zwracał na to uwagę Piotr Voelkel, założyciel szkół Da Vinci, Collegium Da Vinci, School of Form i Uniwersytetu SWPS. Zob. Piotr Voelkel: *Zawód przyszłości to „bycie pożytecznym” i gotowość do zmian*, poznan.wyborcza.pl, data dostępu: 19.02.2024.
- 11 Zob. J. Dukaj, *Po piśmie*, op. cit., s. 219 i nast.
- 12 W tym akapicie powtarzam swoje postulaty z artykułu: *Czy humaniści są współodpowiedzialni za kryzys klimatyczny?*, „Postscriptum Polonistyczne” 2023, t. 31, s. 1–12.
- 13 Więcej pisałem o tym w: *Czy humaniści są współodpowiedzialni za kryzys klimatyczny?*, op. cit.
- 14 Polecić można książkę K. Rosińskiej, *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Warszawa 2021 (tutaj też są wskazówki dla edukacji medialnej).

<sup>15</sup> Zob. I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*, Łódź 2020; R. DiYanni, *Pomysł, zanim pomyslisz: myślenie krytyczne i kreatywne*, przeł. M. Guzowska, Warszawa 2016; E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa 2016; M. Michalski, *Polonistyka końca świata: edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, op. cit., s. 188–205.

<sup>16</sup> Zob. A.J. Scott, L. Gratton, *Nowe długie życie*, przeł. A.D. Kamińska, Kraków 2023.

## Abstract

### Re-writing literacy

*This article is a reflection on the concept of post-literacy, which the author derives from Jacek Dukaj's essay writing. Post-literacy does not mean denouncing the centuries-old culture of writing. On the contrary, it is another important turn, primarily social and technological, which requires rethinking the relationship of the modern man with the existing products of literacy: science, art, or education. Therefore, the school must ask itself a new question: how to teach so that we can effectively use civilizational achievements of the 21<sup>st</sup> century.*

---

### Maciej Michalski

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, polonista, historyk i teoretyk literatury. Profesor Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie pracuje na Wydziale Filologicznym. Naukowo zajmuje się teorią i metodologią literatury, związkami literatury z filozofią i innymi dyskursami, antropologią literatury, prozą polską XX wieku, a ostatnio także problematyką edukacji. Opublikował między innymi monografię: *Dyskurs, apokryf, parabola, strategie filozofowania w prozie współczesnej* (2003) oraz *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* (2010), *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* (2022), a także ponad pięćdziesiąt artykułów naukowych.

# Synergia ludzi i maszyn

---

Krzysztof Jaworski

## Dlaczego musimy się nauczyć współpracować z nowoczesnymi technologiami?

Już w 2019 roku na Mapie Trendów Instytutu Natalii Hatalskiej<sup>1</sup> pojawiło się obco brzmiące pojęcie *corobotics*. W szerokim rozumieniu oznacza ono współpracę człowieka z maszyną. Na całym świecie, w różnych obszarach życia osobistego i zawodowego, ludzie współdziałają z cyfrowymi technologiami. Odbywa się to albo w sposób świadomy i zaplanowany, albo zupełnie nieświadomie, kiedy technologia przejmuje, w różnym zakresie, stery naszego funkcjonowania. Dlatego istnieje potrzeba uruchamiania takich działań w edukacji, które dadzą szansę młodym ludziom na odkrycie i rozwinięcie kompetencji efektywnego używania nowoczesnych technologii; docelowo chodzi o to, żebyśmy mogli wykonywać wartościową pracę w zespołach składających się z ludzi i maszyn.

### Wyzwania i kompetencje

We wrześniu 2015 roku przywódcy krajów członkowskich ONZ podpisali dokument *Przekształcanie naszego świata: Agenda na Rzecz Zrównoważonego*

*Rozwoju – 2030*<sup>2</sup>. Zawarty w nim zestaw 17 celów ma służyć rozwiązaniu globalnych wyzwań społecznych, ekologicznych i ekonomicznych. Są to między innymi: koniec z ubóstwem, mniej nierówności, odpowiedzialna produkcja i konsumpcja. Jest to dobre narzędzie do pracy z młodymi, gdyż wyraźnie wskazuje, w jakim miejscu jako ludzie i jako planeta jesteśmy. Ponadto zakresy wyzwań, które wynikają z poszczególnych punktów, uzmysławiają nam, że bez odpowiednich kompetencji nie będzie możliwe sprostanie tak szeroko zakrojonym wymaganiom.

Wspominając o odpowiednich kompetencjach, mam na myśli model 4K, w którego skład wchodzi: komunikacja, współpraca, kreatywność i krytyczne myślenie. Choć potocznie nazywane są kompetencjami przyszłości, zdecydowanie odnoszą się do teraźniejszości. Przesunięcie modelu na osi czasu jest zrozumiałe ze względu na zawartość matrycy zrównoważonych celów – z wymienionymi tam wyzwaniami mierzymy się przecież właśnie teraz.

W literaturze bardzo często można spotkać omówienia modelu 4K z pominięciem pewnego

aspektu – w zbiorze tym brakuje kompetencji cyfrowych. Jednak to tylko pozorne wrażenie, ponieważ kiedy przyjrzymy się mu bliżej, to je dostrzeżemy, i to bardzo głęboko osadzone.

## **Komunikacja i współpraca**

Rozkładając na czynniki pierwsze kompetencję komunikacji, musimy wziąć pod uwagę codzienne doświadczenia z różnymi rodzajami cyfrowych interfejsów – dostosowywanie ustawień, personalizowanie, programowanie, a także projektowanie nowych rozwiązań leżą bowiem w obszarze kompetencji komunikacji.

W zakres każdej kompetencji wchodzi: wiedza, umiejętności i postawy. Rozumienie, jak działają cyfrowe narzędzia, umiejętność ich obsługi oraz świadome wykorzystywanie ich w wartościowy sposób – to przykładowe elementy, które składają się na umiejętność komunikacji.

Należy też zwrócić uwagę, że technologia staje się zapośredniczeniem w procesie komunikacji z drugą osobą lub grupą osób. Istotnym elementem tej kompetencji jest umiejętność wykorzystywania technologicznych udogodnień bez straty dla relacji.

W przestrzeni publicznej widzimy mnóstwo osób wpatrzonych w ekrany smartfonów, skrolujących zasoby różnych internetowych usług. Tu wchodzi już nie tylko w obszar komunikacji, ale też współpracy z cyfrowym urządzeniem. Jeśli chcemy w sposób świadomy wykorzystywać cyfrowe technologie do rozwiązywania problemów, powinniśmy przede wszystkim zadać sobie pytania z obszaru higieny cyfrowej<sup>3</sup>, aby określić, jak wygląda nasza relacja z cyfrowymi narzędziami. Trudno bowiem zaangażować się w tworzenie wartościowej relacji między człowiekiem a maszyną – czyli nowymi technologiami, zdobyciami internetu, mediami i sztuczną inteligencją – nie zdając sobie sprawy z mocnych i słabych stron tego związku.

Współpraca zespołów ludzkich z cyfrowymi technologiami jest kluczowym elementem w kwestii

rozwiązywania złożonych i otwartych problemów. Przykłady jej wartościowego wdrożenia możemy spotkać w medycynie, przemyśle ciężkim, logistyce, usługach, świecie akademickim i wielu innych.

## **Kreatywność i krytyczne myślenie**

Częstym błędem, pojawiającym się przy korzystaniu z nowych technologii w różnych obszarach życia, w tym edukacji, jest nazywanie innowacją rozwiązań, które są powielaniem starych wzorów. Dobrym przykładem jest interaktywna tablica, niegdyś okrzyknięta urządzeniem innowacyjnym, a przez większość nauczycieli wykorzystywana jedynie do prezentowania treści. Tak samo jest z chatbotem AI, który wykorzystujemy do tworzenia testów dla uczniów z jedną poprawną odpowiedzią – ale test wciąż pozostaje jedynie testem. Wartościowe wykorzystanie zaawansowanych technologii wymaga kreatywnego podejścia; powinno otwierać nowe możliwości i rozwiązania, które do tej pory nie były dostępne. Jednak, jak wskazuje Natalia Hatałska<sup>4</sup>, każda nowa technologia niesie za sobą koszty. Przykładowo: korzystając z social mediów, zmniejszamy zakres umiejętności koncentracji; decydując się zaś na komunikację za pośrednictwem poczty elektronicznej i innych internetowych usług komunikacyjnych, wpływamy na zanik tradycyjnej poczty. Dlatego przed wdrożeniem nowych rozwiązań warto przeanalizować możliwe konsekwencje i oszacować związane z nimi społeczne koszty – a do tego potrzebujemy krytycznego myślenia.

## **Człowiek i technologia**

Rozważając współpracę człowieka z maszyną, warto się pochylić nad ich mocnymi i słabymi stronami. Dla potrzeb niniejszego artykułu z szerokiego zbioru cyfrowych rozwiązań wybrałem sztuczną inteligencję (AI). To z synergii zespołów ludzkich i AI mogą powstać rozwiązania, które umożliwią satysfakcjonujący poziom osiągnięcia celów zrów-



noważyzonego rozwoju. Współpraca między ludźmi a sztuczną inteligencją wymaga jednak pewnych dostosowań i zrozumienia ograniczeń obu stron uczestniczących w tym „sojuszu”.

Unikalnymi wartościami cechującymi ludzi są: empatia, umiejętność odczuwania emocji, efektywnego komunikowania się w oparciu o język werbalny i niewerbalny, tworzenia nieszablonowych rozwiązań, podejmowania decyzji w sytuacjach, w których nie ma jednoznacznych odpowiedzi, wyciągania wniosków z błędów oraz doświadczeń i dostosowywania w przyszłości<sup>5</sup>. Z kolei AI jest w stanie przetwarzać niewyobrażalne ilości danych w nieosiągalnym dla nas czasie. Uczy się błyskawicznie na podstawie dostarczanych danych, nie odczuwając przy tym zmęczenia czy znużenia.

Z kolei mówiąc o mankamentach, trzeba zacząć od tego, że AI jest zaprogramowana do wykonywania określonych zadań i nie dostosowuje się do nowych sytuacji tak dobrze jak człowiek. W przypadku zmiany warunków lub celów projektu, potrzebny jest czynnik ludzki – aby dostosować proces do nowych wymagań. Technologie oparte na AI mogą pomóc w rozwiązywaniu problemów, ale nie są w stanie wykazać się kreatywnością w takim stopniu jak my. Sztuczna inteligencja działa na podstawie otrzymanych informacji. Gdy dostarczymy błędne dane lub algorytmy, możemy się spodziewać nieprawidłowych wyników. Dlatego, aby zapewnić poprawne wyniki, potrzebny jest człowiek, który będzie monitorował proces.

## Czego potrzebujemy?

Przechodząc do realiów szkolnych: co możemy zrobić, żeby młodzież rozwijała kompetencje w zasygnalizowanej tutaj szerokiej perspektywie? Próby odpowiedzi na to pytanie nie będę podejmował. Lepiej spojrzeć na cele zrównoważonego rozwoju i zapytać: w jakim zakresie nasza praca w szkole opiera się na wartościowej współpracy człowieka i maszyny? Co możemy zrobić, żeby cele

zrównoważonego rozwoju mogły być osiągnięte? Z uwzględnieniem tego, że w klucz do wielu tych wyzwań leży w wartościowej współpracy zespołów ludzi i maszyn.

Wskazówką niech będą słowa prof. Mitchela Resnicka: „(...) z mojego punktu widzenia, prawdziwie personalne podejście do nauki powinno dać jednostce więcej wyboru i kontroli nad procesem uczenia się. Chciałbym, aby uczący się mieli większą kontrolę nad tym, jak się uczą, czego się uczą, kiedy się uczą, gdzie się uczą. Gdy uczący się mają więcej wyboru i kontroli, mogą rozwijać swoje zainteresowania, dzięki czemu nauka staje się bardziej motywująca, bardziej pamiętliwa i bardziej znacząca – a uczący się tworzą silniejsze połączenia z ideami, z którymi się angażują. Moje preferencje kładą większy nacisk na projekty, gdzie studenci mają więcej okazji do nauki kreatywnego myślenia, wyrażania swoich pomysłów i współpracy z innymi – jednocześnie ucząc się ważnych koncepcji i podstawowych umiejętności, ale w bardziej znaczącym i motywującym kontekście”<sup>6</sup>. Trudno się z tymi preferencjami nie zgodzić.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Infuture.institut, data dostępu: 28.01.2024.
- <sup>2</sup> Cele Zrównoważonego Rozwoju, [www.un.org.pl](http://www.un.org.pl), data dostępu: 28.01.2024.
- <sup>3</sup> Ogólnopolski Test Higieny Cyfrowej, Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, [cyfroweobywatelstwo.pl](http://cyfroweobywatelstwo.pl), data dostępu: 28.01.2024.
- <sup>4</sup> N. Hatańska, *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Kraków 2021.
- <sup>5</sup> *Inteligentne rozwiązanie wspomaga współpracę ludzi i robotów*, [cordis.europa.eu](http://cordis.europa.eu), data dostępu: 28.01.2024.
- <sup>6</sup> M. Resnick, *AI and Creative Learning: Concerns, Opportunities, and Choices*, [mres.medium.com](https://mres.medium.com), data publikacji: 24.04.2023.

---

## Krzysztof Jaworski

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

# Podręcznik jako świadectwo wiary?

---

Wojciech Wrzosek

## Krytyczny komentarz do drugiego tomu *Historii i terażniejszości* Wojciecha Roszkowskiego

„To nie monoteizm może uczynić religię budzącą grozę, lecz imperializm jej prawdy”<sup>1</sup>.

(Paul Veyne)

Po zapoznaniu się z II tomem podręcznika prof. Roszkowskiego<sup>2</sup> podtrzymuję opinię na temat I tomu i całości projektu *Historia i terażniejszość*<sup>3</sup>. Z tej opinii wynika tytuł niniejszego tekstu<sup>4</sup>. Podręcznik prof. Roszkowskiego jest nade wszystko wyznaniem wiary, a nie kompendium wiedzy. Budzi to wątpliwości i skłania do krytyki, gdyż podręcznik zwykle służy upowszechnieniu i popularyzowaniu

uznanej akademickiej wiedzy. Dodatkowo, jeśli podręcznik reprezentować ma – jak w naszym przypadku – domenę historii najnowszej oraz najnowszej historii najnowszej<sup>5</sup>, a także pole problemowe wiedzy o społeczeństwie, to jej udostępnianie winno się dokonywać w zgodzie ze społecznie uznaną polityką pamięci i polityką dziedzictwa. Znaczy to jednocześnie, że nie powinien on być instrumentem koniunkturalnej polityki historycznej. Wreszcie: podręcznik to ani nie zestaw subiektywnych poglądów, ani gustów, ani tym bardziej osobistych uprzedzeń autora.

## Przygodna polityka historyczna

Podręcznik rekomendowany przez ministerstwo winien uzyskać recenzje uznanych instytucji edukacyjnych, specjalnych jednostek badawczych, które zajmują się dydaktyką i podręcznikami. Dodatkowo, co wydaje się oczywiste, jeśli podręcznik przeznaczony jest dla edukacji publicznej, to nie może on być podszyty doktryną jakiegokolwiek religii. Podobnie jak podręcznik do biologii, fizyki, geografii, tak i do historii, w tym także podręcznik do historii najnowszej – nie może być ufundowany na religijnej wizji świata. W państwach demokratycznych nie kwestionuje się odrębności nauki od religii. W tym również odrębności nauczania historii od propagowania wyznania<sup>6</sup>.

W przypadku podręcznika Wojciecha Roszkowskiego jest przeciwnie. Jak sądzę, minister i autor pierwszego podręcznika do przedmiotu historia i terazniejszość myśleli, że napełnią wiarą lub umocnią w niej i tych uczniów, którzy unikają lekcji religii w postaci dzisiejszej *de facto* szkolnej katechezy. Oferując im nowy obowiązkowy przedmiot, rekomendowali podręcznik, który jest katechezą pod przykryciem<sup>7</sup>. HiT w wydaniu tego autora to koń trojański przygodnej polityki historycznej i katolickiej propagandy.

W podręczniku Roszkowskiego i działaniach ministra promujących go upatruję zamachu na prawo do rzetelnej edukacji historycznej. Medialny zgiełk wokół licznych kuriozów, jakie czytelnicy znajdują w obu tomach, nie powinien przesłaniać zasadniczego problemu: szkodliwości rozpowszechniania poglądów, niemających nic wspólnego z akademicką historiografią ani akademicką humanistyką.

Pozostaje mieć nadzieję, że nauczyciele realizujący podstawę programową przedmiotu są wolni od uprzedzeń wyznaniowych i będą wykorzystywali kompetentnie przygotowane podręczniki na miarę współczesnych standardów oraz

wymagań publicznej szkoły w państwie demokratycznym i świeckim.

Tę mocną krytykę uzasadniałem szczegółowo w recenzji tomu pierwszego i tu w odniesieniu do tomu drugiego przyjdzie mi tę zasadniczą diagnozę podtrzymać.

## Założenia ideowe i metodologiczne podręcznika Wojciecha Roszkowskiego

Oba tomy zawierają motta. Traktuję je serio, jako poważne deklaracje ideowe i metodologiczne autora<sup>8</sup>.

W pierwszym tomie profesor Roszkowski zacytował wezwanie Jana Pawła II skierowane do młodzieży na Jasnej Górze z roku 1983: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali” (s. 3). Jest to niebudząca dyskusji dobra rada. Tu, skierowana do uczniów, przypomina pozytywną oczywistość.

Inaczej rzecz ma się z mottem tomu drugiego: „Nie sposób zrozumieć dziejów narodu polskiego – tej wielkiej tysiącletniej wspólnoty, która tak głęboko stanowi o mnie, o każdym z nas – bez Chrystusa. Jeslibyśmy odrzucili ten klucz do zrozumienia naszego narodu, narazilibyśmy się na zasadnicze nieporozumienie. Nie rozumielibyśmy samych siebie. Nie sposób zrozumieć tego narodu, który miał przeszłość tak wspaniałą, ale zarazem tak straszliwie trudną – bez Chrystusa” (św. Jan Paweł II, Warszawa 2 czerwca 1979)<sup>9</sup>.

Zamieszczenie tego motta to nic innego jak wyznanie wiary. Mało tego, to nie tylko deklaracja światopoglądowa, ale – ni mniej, ni więcej – dyrektywa metodologiczna, jaką autor obiecuje respektować w trakcie interpretowania dziejów Polski. Wojciech Roszkowski zapowiada, w jaki sposób będzie rozumiał zjawiska historyczne i do czego odnosił ich sens i odczytywał ich historyczne znaczenie.

Powyższe przesłanie stosuje się zapewne i do całego podręcznika. Dotyczy nie tylko

---

*Dobro tego świata zawiera się  
w tym, co polskie i kościelne,  
dalej polsko-patriotyczne,  
konserwatywno-prawicowe, zło  
zaś to wszystko, co zachodnie  
(wolnorynkowe, liberalne, świeckie,  
socialistyczne, lewicowe etc.)  
i wschodnie (komunistyczne,  
sowieckie). To, co chrześcijańskie,  
a zwłaszcza katolickie, to pobożne  
życzenia, złudzenia wiary, świat  
wypreparowany, bez jakichkolwiek  
zjawisk negatywnych*

---

dziejów narodu polskiego, w tym najnowszych dziejów Polski, ale – skoro nie ma odrębnego wskazania – także do dziejów powszechnych, którym Roszkowski poświęca nie mniej miejsca niż dziejom ojczystym.

Wzniosły ton ostatniego akapitu wstępu do drugiego tomu z naddatkiem potwierdza intencje autora: „Różnie ukształtowane w dzieciństwie »serce« i »dusza« podpowiada nam wiele alternatywnych odpowiedzi na pytanie »kim jestem?« i »co mi czynić wypada?«. Jednych rozważania te, oparte na uważnym wsłuchaniu się w świadectwa wiary, prowadzą do wewnętrznej harmonii. Inni szukają odpowiedzi na te pytania po omacku, wikłając się w iluzje o samowystarczalności człowieka, inni są na tyle bezradni lub leniwi, że zagłuszają w sobie owe pytania, co jest jednak zabiegiem na dłuższą miarę nieskutecznym. Najczęściej wracają one prędzej czy później w godzinie próby”<sup>10</sup>.

A więc, jak zapowiada profesor Roszkowski, ten podręcznik to katolicka wizja dziejów najnowszych i tak zwanej terażniejszości. Przy okazji, „wsłuchiwanie się w świadectwa wiary” fundować ma harmonijną osobowość ucznia. Autor nie ukrywa zamysłu kształtowania osobowości ucznia. Wskazuje konkretną doktrynę pedagogiczną, która pozwoli osiągnąć ten cel.

Gdy bez nadmiaru nabożności zastanowimy się nad sensem składanych tu deklaracji ideowych, to nie mamy żadnej wątpliwości: celem obowiązkowego nauczania przedmiotu historia i terażniejszość, w świetle tego podręcznika, byłoby przyswajanie przez uczniów katolickiej wizji dziejów narodu i dziejów powszechnych oraz utrwalanie wiary katolickiej.

Młodzież szkół ponadpodstawowych coraz liczniej rezygnuje z uczęszczania na lekcje religii. Historia i terażniejszość to przedmiot obowiązkowy – nie można z niego zrezygnować. Były już minister edukacji i nauki, którego martwiła postawa uczniów szkół ponadpodstawowych wobec lekcji religii i gorszyło zaangażowanie w uliczne protesty i obywatelską aktywność poza kontrolą szkoły, szukał sposobu, aby zasłużyć się na polu katechizacji młodzieży, zwłaszcza miejskiej. Pomyślał, że weźmie młodzież sposobem, zgotuje im kształcenie religijne, czy ktoś tego chce, czy nie. Przeprowadził ministerialną akceptację klerykalnego podręcznika do HiT-u i ogłosił, że jest on wspañiały, a jego autor – znakomity, równolegle organizując zapewne i kuratorski dozór, i ministerialną presję, aby wcielić w program nauczania szkół ponadpodstawowych indoktrynację religijną.

### **HiT, czyli praca niedokończona**

Podręcznik spotkała fala zasłużonej krytyki. W recenzji tomu pierwszego, sporządzonej ponad rok temu, sformułowałam wiele argumentów krytycznych<sup>11</sup>. Tom drugi utwierdza mnie w tej opinii.

Drugiemu tomowi podręcznika nie patronują już konsultanci naukowci – ani dotychczasowi promotorzy myśli prof. Roszkowskiego, współsprawcy tomu pierwszego, profesorowie Andrzej Nowak i Wojciech Polak, ani inni. Wśród rzeczoznawców z poręki ministra pozostał tylko mgr Klemens Stróżyński. Nad podręcznikiem pracę kontynuowali mocno przeze mnie krytykowani: odpowiedzialny za dobór ilustracji Mateusz Bednarz oraz autorka podpisów pod nimi Monika Makowska (*nota bene* nie dość, że autor podręcznika, najlepszy znawca ducha narracji, nie dobierał sam ilustracji, to podpisy pod nimi powierzył kolejnej osobie, co moim zdaniem nie jest dobrą praktyką)<sup>12</sup>.

Tom drugi napisany został pośpiesznie, bez ideologicznego entuzjazmu cechującego tom pierwszy i z wyraźnym uszczerbkiem dla – tym razem nielicznych – substytutów problematyki przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Praca robi wrażenie niedokończonej, pobieżnie skleconej. Czyżby zakończoną przedwcześnie z uwagi na goniące terminy?<sup>13</sup>

Omawiane przez Roszkowskiego zjawiska społeczne i kulturowe prezentowane są w karykaturalnej postaci, a następnie – ze względu na ich tendencyjne przerysowania – z łatwością przez profesora krytykowane. Dezawuowany jest ich społeczny i kulturowy sens tylko dlatego, że uprzednio przez Roszkowskiego drastycznie zwulgaryzowany.

Fragmety te są ubogie w treść, często powielają te z tomu pierwszego. Oceny zjawisk społecznych i kulturowych nawiązują stale do tych samych motywów, jawią się więc jako sztampane. Fragmenty te, z ducha mentorskie, to nieodporne na krytykę, stronicze perswazje<sup>14</sup>.

Dobro tego świata zawiera się w tym, co polskie i kościelne, dalej polsko-patriotyczne, konserwatywno-prawicowe, zło zaś to wszystko, co zachodnie (wolnorynkowe, liberalne, świeckie, socjalistyczne, lewicowe etc.) i wschodnie (komu-

nistyczne, sowieckie). To, co chrześcijańskie, a zwłaszcza katolickie, to pobożne życzenia, złudzenia wiary, świat wypreparowany, bez jakichkolwiek zjawisk negatywnych<sup>15</sup>. Za analizami tymi czujemy oddech pary kategorii grzeszne/bogobojne. Wyznacza ona mocne oceny zjawisk obyczajowych. Zrównuje je z moralnymi. Ekspresje, ekstrawagancje i ekscesy artystyczne i obyczajowe obdarza Roszkowski sensami moralnymi. Ta miara – co jest niezbyt zaskakujące – nie stosuje się do negatywnych zjawisk w Kościele.

W rezultacie negatywne w kulturze to nie tylko to, co głośne, ekspresyjne, młodzieżowe, ale i to, co społecznie marginalne, radykalne, choć przemijające, zaledwie modne... a także wszystko to, co poza zasięgiem wiedzy, wyobraźni kulturowej i zdolności interpretowania autora. Zło stanowią także – po prostu i o dziwo, tak *en bloc* – całe gatunki sztuk wszelakich: horrory, thriller, rock, hip-hop, a także literatura i filmy science fiction (sic!), rap...<sup>16</sup>

Jak można o literaturze science fiction (a więc o Borgesie, Strugackich, Lemie, Herbertcie, Tolkienie, Simmonsie, Dicku...) wypowiadać się postponująco? Czy młody człowiek będzie miał respekt dla autora podręcznika, który dezawuuje światowej sławy literaturę i zasłużony sukces opartego na niej kina? Czy godzi się insynuować lekceważąco pod adresem ważnych dla kultury muzycznej całych jej gatunków? W mojej opinii to bezdyskusyjnie i zdecydowanie zły sposób na prezentowanie kultury elitarniej i masowej współczesnego świata.

## Populizm zamiast historii

Podręcznik prof. Roszkowskiego to faktograficzna historia najnowsza, gęsto inkrustowana kazaniami politycznymi.

Zasmuca nie tylko zawarta w nim katolicka wizja świata i człowieka, klerykałna historia najnowsza, ale również to, że kompromituje ona

chrześcijańską wizję poprzez gorsząco prostolinijne sformułowanie jej. Redukuje ona sensy świata współczesnego do parafialnego, nie-oświeconego horyzontu, który kompromitując historię najnowsza, kompromituje przy okazji dorobek i potencjał myślowy historiozofii i myśli chrześcijańskiej...

Autor podręcznika liczy prawdopodobnie na populistyczną recepcję, łatwości uczniów, która – w wyobrażeniu prof. Roszkowskiego – w dużej mierze łącznie potwierdzenia przesądów, stereotypów, nawyków myślowych i czarno-białej aksjologii<sup>17</sup>. Zamiast kształtować wyższe oczekiwania, formułować znacznie wyższe standardy intelektualne, to schlebia swoimi interpretacjami niskim instynktom.

Są jednak ogromne rzesze innych czytelników. Wywody prezentowane w obu tomach urągają wiedzy i inteligencji, czy to współczesnego ucznia, czy studenta – młodego człowieka, który czytając, myśli; który zna świat ze środków powszechnego komunikowania, wymienia poglądy z rówieśnikami (nie tylko z Polski), korzysta z internetu, ma doświadczenia podróży krajowych i zagranicznych.

Dzisiejszy świat jest znacznie przyjaźniejszy i dostępniejszy dla młodych ludzi niż ten z czasów mojej i prof. Roszkowskiego młodości. W dwie, trzy godziny można polecieć na weekend do Barcelony, Oslo, Tbilisi. Można studiować, odbywać staże w dowolnej uczelni, pracować w każdym mieście na świecie. Oczywiście nie bez wysiłku – trzeba się postarać, by spełnić te marzenia; zainwestować w siebie, być konsekwentnym i wytrwałym.

Świat zawarty w podręczniku Roszkowskiego jest odzwierciedleniem wizji istniejącej tylko w jego profesorskiej głowie. Nigdzie indziej. W zgorzkniałej jego wyobraźni, pełnej rozczarowania dla zachodniej kultury. Kultury, której przegraną tradycją jest raczej świat polskiego katolicyzmu niż współczesna kultura Zachodu.

Pozostaje on ku swemu nieszczęściu stale przy ideale religii i katolicyzmie sprzed Rewolucji Francuskiej. A przecież chrześcijaństwo to jeden z najważniejszych nurtów cywilizacji antyczno-zachodnioeuropejskiej. Skarbiec kierunkowych wartości i tragiczne doświadczenia w realizacji utopii<sup>18</sup>.

A chodzi przecież o to, aby uczniowie mieli w głowie świat opisywany przez współczesne nauki o kulturze i nowoczesne nauki historyczne. To tylko tyle i aż tyle.

Od redakcji: niniejszy tekst jest przeredagowaną przez autora wersją artykułu *Czy podręcznik do historii może być „świadectwem wiary”?*, który został pierwotnie opublikowany na portalu ohistorie.eu.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> „*Ce n'est pas le monothéisme qui peut rendre redoutable une religion, mais l'impérialisme de sa vérité*”, P. Veyne, *Quand notre monde est devenu chrétien (312–394)*, seria „Idées”, Paris 2007, s. 40.
- <sup>2</sup> W. Roszkowski, *Historia i teraźniejszość 1980–2015. Podręcznik dla liceów i techników*, t. 2, Kraków 2023.
- <sup>3</sup> W. Wrzosek, *Historia i teraźniejszość, czyli co zrobić, aby młodzież pobierała lekcje religii?*, Cz. I–VI, ohistorie.eu/edukacja...; data publikacji: od 30 października do 4 grudnia 2022 r. Na platformie tej ukazały się analizy krytyczne tomu II: *Czy podręcznik do historii może być „świadectwem wiary”*, cz. I–II, ohistorie.eu/recenzje, data publikacji: 15 i 23 sierpnia 2023.
- <sup>4</sup> To moja niezgoda na deklarację prof. Wojciecha Roszkowskiego. Głosi on, że podręcznik nie tylko może, ale powinien być wyznaniem wiary. Ja zaś odpowiadam w duchu Ortegi y Gasset: tak, podręcznik powinien być świadectwem wiary, ale w naukę. J. Ortega y Gasset, *Wokół Galileusza*, przeł. E. Burska, Warszawa 1993, s. 73.
- <sup>5</sup> Termin *najnowsza historia najnowsza* to moje określenie. To synonim tego fragmentu dziejów najnowszych, który pozostaje w horyzoncie doświadczeń ucznia szkoły średniej i jego rodziców. Tak rozumiałbym czasowy wymiar tzw. teraźniejszości wyodrębnianej z historii najnowszej. Zob. W. Wrzosek, *Historia i teraźniejszość, czyli co zrobić...*, op. cit.
- <sup>6</sup> *Nota bene* podręcznik historii, w tym historii najnowszej dla kleryków nie musi/nie powinien być klerykalny. W se-

- minarium duchownym wykład historii powinien być wykładem świeckiej historii. „Przedmioty zawodowe” to co innego, a historia państwa, społeczeństwa, narodu, regionu, a nawet parafii – to co innego.
- <sup>7</sup> To kolejne złamanie świeckości państwa. Uchybianie konstytucji i prawom obywatelskim. Media nagłaśniają kuriozalne fragmenty podręcznika, słusznie je dezawuuując. Sprawa zasadnicza to zamach na świecką edukację, jakiego dokonuje ministerstwo. Przy okazji ośmiesza popularną wykładnię katolicyzmu, szkodząc wyznawcom wiary i Kościołowi. Szczegółowe analizy pod wskazanym adresem: ohistorie.eu (edukacja i recenzje).
- <sup>8</sup> Motta, jak wiemy, pełnią różne funkcje. Wyrażają też różne intencje autorów cytujących je. Prof. Roszkowski nie dopuściłby do tego, aby można było cytować Jana Pawła II inaczej, niż z powagą i ufnością w prawdy, jakie głosił. Oba tomy są świadectwem starań autora o wcielenie ich w życie zarówno ze szkodą dla prawd wiary, jak i wiedzy o współczesnym świecie.
- <sup>9</sup> W. Roszkowski, *Historia i terażniejszość*, op. cit., t. II, s. 3.
- <sup>10</sup> *Ibidem*, s. 7.
- <sup>11</sup> Niestety, ani autor, ani ministerstwo nie odniosło się do tej publicznej krytyki.
- <sup>12</sup> Jak sądzę, *passus* wydawcy o twórczej roli ilustracji w podręczniku to zwykła przechwałka. Szczegółowe uzasadnienie tej opinii znaleźć można w recenzji tomu pierwszego. Tam i konkretne przykłady. Podpisy pod fotografiami to historyczny infantyizm połączony z natręctwem propagandowym. Zob. moje analizy tomu pierwszego.
- <sup>13</sup> Tak nie może być w pracy nad podręcznikiem. W nim wszystko powinno być przemyślane i skrupulatnie weryfikowane i wielopiętrowo opiniowane. Podręcznik prof. Roszkowskiego wygląda na chałupnictwo i amatorszczyznę. Jakby nie istniały w Polsce żadne uzgodnione normy. *Nota bene*: specjaliści od edukacji, dydaktyki historii, towarzystwa historyczne, jednostki badawcze zaistniały w dyskusji publicznej z donośnym sprzeciwem, liczne – milcząc – godzą się na ten nowy kanon autora i ministerstwa lub robią swoje.
- <sup>14</sup> Zob. *Czy podręcznik do historii może być „świadectwem wiary”*, cz. II, ohistorie.eu/recenzje, data publikacji: 15 i 23 sierpnia 2023.
- <sup>15</sup> Oto choćby napomknijcie o negatywnych zjawiskach wśród kleru: „Nie zdołał (Jan Paweł II – przyp. W.W.) opanować skandalicznych zachowań obyczajowych wśród duchowieństwa, a nawet niektórych biskupów, ale sprawa ta była szczególnie trudna do rozwiązania, zwłaszcza ze szczytu kościelnej hierarchii w Rzymie” (s. 276). Proszę zwrócić uwagę: tu Roszkowski mówi jedynie o „skandalicznych zachowaniach obyczajowych”. Zgroza, Profesorze... Jeśli „ze szczytu hierarchii” wiedział, to źle, że niewiele zrobił. Jeśli hierarchia watykańska nie mówiła mu, to złej hierarchii zaufał i złą ją współtworzył. Tak czy owak... cóż, to – wedle pryncypiów prof. Roszkowskiego – tylko skandaliczne zachowania obyczajowe...
- <sup>16</sup> „Słowa popularnych piosenek w stylu rap – napisał Roszkowski – zawierają czasem zwroty obsceniczne lub zachęty do przemocy albo samobójstwa – informuje prof. Wojciech Roszkowski” (s. 46).
- <sup>17</sup> Pisałem już o tym, że Roszkowski apeluje do czarno-białej wizji świata, do świata bez czyszcza. Sam tak myśli. Wybiela swoich/swoją stronę świata, a ich/innych/obcych oczernia. Oczernia socjalistów, liberałów, wolny rynek, feminizm, mniejszości seksualne, innowierców...
- <sup>18</sup> Skromne *exemplum* to szkice: Ę. Vuillard, *Wojna biedaków*, przeł. K. Marczevska, Kraków 2023.

---

## Wojciech Wrzosek

Profesor nauk humanistycznych, metodolog nauk historycznych, historyk historiografii współczesnej. Ostatnio prowadzi badania nad kulturowymi fundamentami myślenia historycznego. Od pięćdziesięciu lat związany z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, profesor senior tej uczelni. Autor i redaktor ponad dwudziestu książek. Ostatnio opublikował: *Historia – Kultura – Metafora. O myśleniu historycznym* (2022); *O interpretacji historycznej. Studia metahistoryczne* (2022); *Zaradnik* (2022), *Wycinanki. Zbiór felietonów*, (t. I 2022, t. II 2024).

# Majstrowanie przy technice

---

Waldemar Zaborski

## Podstawa programowa a praktyka edukacyjna na lekcjach techniki od roku szkolnego 2023/2024

Technika to przedmiot, który na przestrzeni ostatnich 40 lat kilkakrotnie zmieniał swoją nazwę oraz siatkę godzin i zakres problemowy. Podstawa programowa i program zajęć od początkowo względnej stabilizacji zmieniły się z czasem na niekorzyść zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Z przedmiotu dającego trochę oddechu pomiędzy matematyką, fizyką i innymi dziedzinami wiedzy, technika stała się przecinkiem na drodze edukacji politechnicznej dzieci w szkole podstawowej. Dodac

należy, iż przedmiot został całkowicie pominięty podczas ostatniej reformy oświatowej, co zakończyło się tym, że „istnieje” tylko w wymiarze 1 godziny tygodniowo i tylko w klasach IV–VI. A przecież jest co robić – w ramach nauczania techniki powinny być realizowane zadania technologiczne, które warunkują skuteczne wprowadzenie zagadnień programowych związanych z kulturą pracy oraz przestrzeganiem wymagań bezpieczeństwa i higieny pracy podczas działań wytwórczych.



## Czego uczymy na lekcjach techniki?

Obowiązująca podstawa programowa techniki, przyjęta do realizacji w klasach IV–VI szkoły podstawowej, zawiera treści nauczania i umiejętności uczniów zdefiniowane jako wymagania szczegółowe. Zagadnienia poruszane na lekcjach techniki zostały pogrupowane w sześciu blokach tematycznych. Pięć z nich bezpośrednio jest związanych z kulturą pracy, inżynierią materiałową, dokumentacją techniczną, szeroko rozumianą mechatroniką, elektroniką (ich realizacja wymaga korelacji z fizyką i chemią, o co na tym etapie kształcenia bardzo trudno) i technologią wytwarzania.

W sposób odrębny zostało potraktowane wychowanie komunikacyjne, które tym razem ma być ukierunkowane na bezpieczne uczestnictwo ucznia w ruchu drogowym, jako pieszego, pasażera i rowerzysty. Zakłada się, że uczeń po zajęciach będzie interpretował sygnały i znaki drogowe, dotyczące pieszego i rowerzysty, a także będzie potrafił zakonserwować i dokonać regulacji roweru oraz przygotować go do jazdy z zachowaniem zasad bezpieczeństwa. Treści te mogą być realizowane nie tylko w klasie IV.

Na podkreślenie zasługuje fakt uzupełnienia celów kształcenia – wymagań ogólnych, ze względu na pojawienie się nowych środków transportu osobistego wykorzystywanych przez uczniów. Egzamin na kartę rowerową może się odbywać w klasach IV–VI. Godziny przeznaczone na realizację tych treści powinny być rozłożone w cyklu trzyletnim, z uwzględnieniem możliwości psychofizycznych uczniów.

## Tu nie ma miejsca na improwizację!

W celu optymalnego wykorzystania czasu przeznaczanego na działania praktyczne w treściach programowych z przedmiotu technika, zajęcia powinny być realizowane w blokach dwugodzinnych.

Zastosowanie cyklu organizacyjnego w realizacji działań wytwórczych o charakterze technologicznym powinno się składać ze ściśle powiązanych ze sobą faz (etapów) racjonalnego działania. Są to:

1. Uświadomienie celu działania i podjęcie odpowiedniego zadania.
2. Analiza zadania.
3. Planowanie.
4. Przygotowanie rzeczowych warunków realizacji planu.
5. Wykonanie zadania (realizacja).
6. Kontrola i ocena realizacji zadania.
7. Czynności zakończeniowe.

Mimo iż podstawa programowa na przestrzeni ostatnich lat uległa zmianom i autorzy zalecają jej realizację poprzez działania metodą projektów, to nie bez znaczenia jest dostarczenie uczniom gotowych rozwiązań sytuacji problemowych w postaci instrukcji, kart pracy czy też krótkich filmów, dzięki którym uczniowie dowiadują się, jak należy „zabrać” się do pracy. Zadania nauczyciela polegają przede wszystkim na utrzymaniu ładu, porządku oraz dyscypliny i zachowaniu właściwych warunków BHP podczas realizacji „zakupionych” zadań, a także motywowaniu do pracy. Zaskoczyła mnie propozycja rozwiązania, polegającego na dokładnym odtwarzaniu pokazanych czynności podczas emisji filmu instruktażowego. Oczywiście można i tak, ale czy o to chodzi w szkole? Czyż nie powinniśmy przede wszystkim nauczać dzieci samodzielnego myślenia, planowania pracy, wykonywania i czytania niezbędnej dokumentacji technicznej? Osobiście nie polecam takich metod działania, które głównie polegają na odtwarzaniu – z lepszym lub gorszym skutkiem. W tak zaplanowanym procesie nie widzę bowiem miejsca na analizę zadania, planowanie, poznanie nowych narzędzi, właściwych sposobów i postaw podczas posługiwania się nimi, czyli wyrabianie nawyków, co przy wieloosobowych klasach jest wręcz niemoż-

liwe do zaobserwowania. Poza tym gospodarowanie czasem przeznaczonym na poszczególne fazy racjonalnego działania jest niemożliwe do wykonania. Cały proces technologiczny należałoby podzielić na odrębne lekcje, aby zapoznać uczniów z pełnym cyklem organizacyjnym. Tu nie może być improwizacji. Cały cykl musi być przemyślany przez uczniów i nauczyciela, a następnie w pełni wykonany. Oczywiście powinny być także wprowadzane modyfikacje i usprawnienia tam, gdzie to jest konieczne lub pozwoli skrócić czas ich realizacji i nie wpłynie negatywnie na wynik końcowy.

### **Uczeń jako twórca, czyli do czego potrzebujemy techniki**

Omówiony przebieg realizacji zadań wytwórczych jest reprezentatywny dla całościowego stosowania cyklu organizacyjnego, ale ma się nijak do stosowanych dzisiaj metod i sposobów realizacji działań o charakterze wytwórczym, które nie mają zbyt wiele wspólnego z planowaniem i realizacją działań uwzględnionych w nowej, obowiązującej od 2017 roku (po ostatnich zmianach w roku 2023) podstawie programowej techniki.

Zadanie nauczyciela polega bowiem głównie na dokonaniu wyboru, który z projektów będzie realizował z uczniami, zapewnieniu w ramach umowy zestawu niezbędnych narzędzi i realizacji działań w warunkach klasy szkolnej z zapewnioną ochroną blatów stolików uczniowskich.

Dlatego też promując działania i wyposażenie szkół w ramach „Laboratoriów przyszłości”, mam na myśli szczególnie:

1. Reaktywację pracowni technicznych, które pod koniec poprzedniego wieku zostały prawie zlikwidowane (całe wyposażenie – stoły, narzędzia, maszyny i urządzenia się „rozeszły”), bo ważniejsze w tym czasie były komputery, sprzęt elektroniczny i inne zada-

nia z obszaru nowych mediów. Na marginesie warto wspomnieć, że o programowaniu niewiele wiedziano, ponieważ to była „działka” garstki najlepszych matematyków.

2. Wyposażenie stanowisk uczniowskich w narzędzia, elektronarzędzia i nowoczesne urządzenia, zestawy elektroniczne do działań w zakresie mechatroniki – na co zabrakło w klasie VII i VIII nie tylko godzin, ale też i środków.

Nauczyciele techniki, kadra kierownicza i koordynatorzy wybrali mniejsze zło w postaci zestawów narzędzi w skrzynkach i stanowisk uczniowskich, chronionych nakładkami przed uszkodzeniem („tańczącymi” po całym pomieszczeniu), czyli półśrodki, choć na tyle istotne, aby nikt z nadzoru lub kontroli nie mógł się do niczego przyczepić. A co z zasadami BHP? Przestrzeganiem norm? Te pytania pozostają otwarte.

Ponadto przecież to głównie podczas realizacji tego przedmiotu mieliśmy rozpoznawać zdolności manualne uczniów, ich zmysł artystyczny, zdolności do planowania działań; mieliśmy uczyć przewidywania skutków nieprawidłowego postępowania, ale też modyfikowania rozwiązań, kreatywnego myślenia i podejmowania działań usprawniających czy też dbania o ergonomię pracy.

Stąd też w każdym planowanym działaniu praktycznym, realizowanym podczas lekcji techniki, powinny wystąpić wszystkie etapy cyklu organizacyjnego działań wytwórczych o charakterze technologicznym. Uczeń, pracując na lekcjach techniki, nie powinien być tylko odtwórcą, ale przede wszystkim twórcą, projektantem, wynalazcą, konstruktorem. Wcześniej – na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym – bawił się, szukając głównie na własną rękę odpowiedzi na nurtujące go pytania. Zdobywał pierwsze doświadczenia, uczył się na błędach, eksperymentował, próbował, budował, wymyślał, aby dojść do celu. Teraz – na kolejnym etapie edukacyjnym – powinien mieć możliwość swoją ciekawość

i aktywność przekuć w poznawanie i budowanie, wykorzystanie nowych narzędzi, stosowanie ciekawych technik i nowoczesnych technologii itd. Ma to służyć temu, by uczeń zauważył, że nauka jest ważna, ma ścisły związek z realnym życiem, pozwala rozwiązać wiele intrygujących problemów i jednocześnie zaciekawić. Powinien mieć okazję do podejmowania decyzji, myślenia nad problemem, wartościowania i organizowania.

### Od „procesu” do „zabiegu”

Przechodząc przez wszystkie etapy cyklu organizacyjnego, występujące w praktycznym działaniu, uczeń poznaje wiele nowych terminów, które nabiorą jeszcze większego znaczenia na etapie nauki w szkołach branżowych, technicznych, a później również podczas pracy zawodowej na różnych stanowiskach. Tak naprawdę bowiem najwięcej zależy od dobrej organizacji pracy i szczegółowym zaprogramowaniu/zaplanowaniu całego procesu technologicznego/produkcyjnego. Stąd też potrzeba wyjaśnienia uczniom niektórych najczęściej występujących terminów. Należy do nich zaliczyć:

1. Proces technologiczny – to suma operacji technologicznych, innymi słowy – część procesu produkcyjnego, w czasie którego materiały zmieniają swój kształt, wymiary, wygląd zewnętrzny, własności fizyko-chemiczne, a w odniesieniu do montażu – poszczególne elementy zmieniają miejsce i wzajemne położenie.
2. Operacja technologiczna – to część procesu technologicznego, wykonywanego na jednym przedmiocie (lub grupie kilku jednocześnie obrabianych przedmiotów) przez jednego lub kilku operatorów, bez przerwy dla wykonania innej pracy na danym stanowisku roboczym; operacja technologiczna charakteryzuje się więc stałością obrabianego przedmiotu, urządzenia, stanowiska i wykonawców.

3. Ustawienie – to usytuowanie przedmiotu na maszynie (stanowisku roboczym) w celu wykonania zamierzonych robót; wykonanie wszystkich zabiegów koniecznych do wykonania całej operacji może wymagać jednego lub kilku ustawiń przedmiotu na maszynie lub w uchwycie.
4. Ruchy robocze i ruchy elementarne – ruch roboczy to podstawowy element czynności (uchwycenie, uwolnienie, przesunięcie, obrót przedmiotu obrabianego, narzędzi lub elementów maszyny); ruchy robocze składają się z ruchów elementarnych (ruch ramienia, przedramienia, dłoni, palców, głowy).
5. Czynność – to część zabiegu (lub operacji, przy operacjach jednozabiegowych) obejmująca pewną liczbę ruchów (człowieka lub mechanizmów maszyny), których kolejne wykonywanie daje pewien określony efekt działania człowieka lub maszyny (włączenie napędu maszyny, włączenie mechanicznego posuwu, zamocowanie przedmiotu, wzięcie przedmiotu).
6. Zabieg – to część operacji technologicznej; wykonywany za pomocą tych samych narzędzi pracy, przy tej samej technologii obróbki i w tych samych warunkach pracy maszyny oraz przy tym samym zakresie pracy.

Zmiana jakiegokolwiek z powyższych okoliczności oznaczać będzie początek nowego zabiegu (na przykład jeśli powierzchnia detalu obrabiana jest na tej samej maszynie, obrabiarce sterowanej cyfrowo – na początku nożem zdzierakiem, a następnie nożem gładzikiem, to będą tu dwa zabiegi jednej operacji, gdyż nastąpiła zmiana narzędzia pracy).

---

### Waldemar Zaborski

Nauczyciel konsultant ds. nauczania techniki, wychowania komunikacyjnego i edukacji dla bezpieczeństwa w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Młodzi chcą mieć zawód

---

Monika Tomiak

## O konieczności docenienia kształcenia zawodowego

System kształcenia zawodowego funkcjonujący w Polsce, pomimo wielokrotnych reform, spotyka się z zarzutami niskiej efektywności nauczania czy niedostosowania do rynku pracy. Takie uwagi można usłyszeć w czasie rozmów z pracodawcami, którzy oczekują, że młody, zatrudniany po szkole pracownik będzie wszechstronnie przygotowany do podjęcia pierwszej pracy.

Ocena nauczycieli przedmiotów zawodowych jest odmienna. Wdrażane od 2012 roku zmiany w opinii wielu z nich przynoszą oczekiwane efekty. Udoskonalono podstawy programowe, we współpracy z pracodawcami zmodyfikowano programy nauczania, utworzono klasy patronackie, wprowadzono obowiązkowe doradztwo zawodowe, stworzono różne możliwości zdobycia dodatkowych umiejętności przez uczniów. W obecnym systemie uczniowie mają obowiązek przystąpienia do egzaminu zawodowego, co również wpływa na podniesienie jakości i efektywności kształcenia.

Oferta edukacyjna szkół i placówek szkoleniowych odpowiada na potrzeby dynamicznie zmieniającego się rynku pracy i wyzwania związane z rozwijającą się gospodarką. Wskazano drogi, jakimi można zdobywać nowe kwalifikacje i kompetencje (dotyczy to zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych). Duży nacisk położono na to, by uświadamiać uczniów, że wiedza i nabyte umiejętności muszą być aktualizowane przez całe życie. Kształcenie ustawiczne pracowników to bowiem podstawa ich rozwoju, lepszej pozycji na rynku pracy, wyższych zarobków. Pracownicy otwarci na ciągłe doskonalenie – to jeden z filarów dynamicznie rozwijającej się firmy.

Wiele szkół zawodowych oferuje swoim uczniom udział w projektach współfinansowanych z UE i budżetu państwa. Organizowane w ich ramach szkolenia dają możliwość zdobycia dodatkowych uprawnień, kwalifikacji i kompetencji. Uczniowie, kończąc szkołę zawodową, otrzymują

zarówno dyplom, wydany przez OKE, potwierdzający kwalifikacje zawodowe, jak i certyfikaty czy świadectwa czeladnicze, poświadczające dodatkowe uprawnienia.

Bardzo istotną zmianą jest forma realizacji w szkołach praktycznej nauki zawodu, która obejmuje zajęcia praktyczne i praktykę zawodową. Zajęcia praktyczne realizowane są w pracowniach zawodowych lub u pracodawców. Natomiast praktyka zawodowa musi się odbywać u pracodawców. Wyboru miejsca odbywania praktyki dokonuje szkoła. Zakłady, w których mają się kształcić uczniowie, powinny być nowoczesne, dobrze wyposażone. Ważna jest także wysoko wykwalifikowana kadra, gdyż podczas praktyki to pracodawca i zatrudnieni przez niego pracownicy mają realny wpływ na ucznia, umożliwiając mu skonfrontowanie teorii z praktyką oraz rozbudzając w nim motywację do pracy. Dla wielu uczniów praktyka zawodowa to w pewnym sensie pierwsza praca i czas weryfikacji wyboru zawodu. Tu powinni się uczyć pracy w zróżnicowanym wiekowo zespole czy odpowiedzialności za powierzone zadania. Dlatego tak ważna jest postawa pracodawcy i jego indywidualne podejście do ucznia – a w przyszłości być może pracownika.

Szkoły zawodowe dobrze wykorzystały szansę na zdobycie środków z funduszy unijnych na doposażenie placówek. Pracownie zawodowe w większości szkół zostały zmodernizowane, zakupiono nowoczesny sprzęt i urządzenia oraz środki dydaktyczne.

Powyższe rozważania pokazują, że wszystkie działania w ostatnich latach skierowane były na wszechstronny rozwój ucznia i jak najlepsze przygotowanie go do wejścia w życie zawodowe. Trzeba jednak pamiętać, że dobra szkoła branżowa to nie tylko doskonałe wyposażenie i nowoczesny sprzęt. Uczeń i szkoła mogą się prężnie rozwijać i odnosić sukcesy przede wszystkim dzięki wiedzy, umiejętnościom, kompetencjom i osobowości nauczycieli. To od nich zależy, jacy

absolwenci będą opuszczać mury szkoły. Szczególnie nauczyciele zawodu muszą na bieżąco śledzić nowości i trendy w swoich branżach, uczestniczyć w specjalistycznych szkoleniach, podążać za zdobyczami technologii i nauki. W związku z tym dla nauczycieli zawodu wprowadzono obowiązkowe szkolenia branżowe u pracodawców w zakresie nowych technologii stosowanych w danej branży. Doskonalenie zawodowe jest ustawowym obowiązkiem każdego nauczyciela. W budżecie szkoły są co prawda zagwarantowane środki finansowe na ten cel, jednak są one zdecydowanie za małe. Dlatego wielu z nas decyduje się na opłacanie szkoleń z własnej kieszeni. Nie wystarczy nałożyć na nauczycieli obowiązku szkolenia, ale przede wszystkim trzeba wspomóc ich w tym zakresie finansowo. W przeciwnym wypadku zauważalny odływ doświadczonej kadry nauczycieli zawodu będzie dotykał coraz dotkliwiej szkoły branżowe. Nieliczni młodzi nauczyciele, którzy rozpoczynają pracę, muszą od początku uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym czy metodycznym, by sprostać wymaganiom uczniów i ich rodziców, a zarobki nie dają na to żadnych szans.

Po kilkuletnim spadku zainteresowania szkoła zawodowa odzyskuje swoją pozycję w polskim systemie szkolnictwa. W roku szkolnym 2022/2023 kształcenie zawodowe realizowało 58,5% uczniów wszystkich typów i klas szkół ponadpodstawowych (łącznie ze szkołami policealnymi). Uczy ich kilka tysięcy nauczycieli. Troska o jednych i drugich zawsze powinna być priorytetem władz oświatowych, bo od tego zależy rozwój i przyszłość naszego kraju.

---

**Monika Tomiak**

Nauczycielka praktycznej nauki zawodu w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie.

# Legendy na scenie

---

Agata Białek

## Literacko-teatralny projekt edukacyjny w szkole podstawowej

W każdym regionie Polski można zasłyszeć niezwykle historie, przekazywane z pokolenia na pokolenie. W ramach innowacyjnego działania, łączącego Dzień Teatru z Narodowym Programem Rozwoju Czytelnictwa, dzieci i młodzież ze Szkoły Podstawowej nr 13 w Szczecinie odkrywali bogactwo polskich legend i przekształcali je w przedstawienia teatralne.

Uczniowie co miesiąc, od października do maja, poznawali jedną legendę. Do każdej opowieści zaplanowane były różne aktywności, warsztaty i zadania. Działania odbywały się w dwóch grupach wiekowych. Dzieci z klas 1–4 poznawały legendy: o Lechu, Czechu i Rusie, o Bazyliuszku, o toruńskich pierniczkach, o gdańskich lwach, o Duchu Gór, o Złotej Kaczce, o Sielawowym Królu oraz o kopalni soli w Wieliczce. Do utworów literackich dzieci miały przygotowane dodatko-

we materiały, na przykład kolorowanki, piosenki, wycinanki, prace plastyczne z modeliny, a nawet piekły i ozdabiały pierniczki. W czerwcu chętni uczniowie mogli wziąć udział w quizie na temat poznanych legend. Na zwycięzców czekały książki, zakupione w ramach Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa.

Młodzież z klas 5–8 poznawała legendy związane z naszym regionem. Były to legendy: o Sydonii von Borck, o nieuczciwym krawcu, o Mikołaju Hinzu z Kołbacza, *Jak miska kaszy uratowała Trzebiatów*, o Dębie Pokutniku ze Starogardu oraz *Jak pasterka uratowała miasto* (Gryfice). Uczniowie przy okazji poznawania tych utworów wyszukiwali potrzebne informacje w internecie, studiowali topografię miast, tworzyli ilustracje, malowali portrety Sydonii, przygotowywali gazetki ściennie.

W czerwcu, oprócz testu wiedzy na temat poznanych legend, odbył się Dzień Teatru, zorganizowany pod hasłem „Polskie legendy na scenie”. Każda klasa od 5 do 8 przygotowała inscenizację związaną z wybraną legendą. Uczniowie pod okiem nauczycieli pisali scenariusze przedstawień, tworzyli kostiumy, scenografie i rekwizyty. Odbył się również konkurs na afisz teatralny. Wszystkie podjęte działania nie tylko zachęcały uczniów do czytania książek, ale również uczyły współpracy, odpowiedzialności za swój zespół, kreatywności, wytrwałości i sumienności.

W inscenizacje zaangażowały się nie tylko osoby z talentem aktorskim, ale także uczniowie uzdolnieni plastycznie czy informatycznie. Ci bardziej nieśmiali zajmowali się dźwiękiem, tworzyli scenografię czy rekwizyty, ci odważniejsi wystąpili na szkolnej scenie. Twórcy zdobyli gromkie brawa. To była wspiana okazja do nauki przez zabawę. Dzięki tej inicjatywie uczniowie nie tylko pogłębili swoją wiedzę o polskich legendach, ale także odkryli magię teatru.

Największą niespodzianką okazało się przedstawienie przygotowane przez nauczycielki organizujące projekt. Uczniowie obejrżeli parodię legendy o Smoku Wawelskim oraz o Bazyliisku. Autorski scenariusz przeniósł legendarne postacie do czasów współczesnych. Smok Wawelski był uzależniony od fast foodów; pokonały go złe nawyki żywieniowe oraz niezdrowy tryb życia, a nie dzielny szewczyk. Bazyliiszek natomiast spotkał nastolatkę uzależnioną od smartfonu i skuszony propozycją gry, zrobił sobie selfie, po czym zamienił się w kamień. Przedstawienie rozbawiło uczniów i grono pedagogiczne, ale skłoniło również do refleksji na temat naszych nawyków i trybu życia współczesnej młodzieży.

Projekt jest doskonałym przykładem tego, jak połączenie czytelnictwa z działaniami teatralnymi może przynieść edukacyjne korzyści oraz wzmocnić więź z naszym dziedzictwem kulturo-

wym, czyniąc naukę niezapomnianym doświadczeniem. Dzień Teatru połączony z Narodowym Programem Rozwoju Czytelnictwa wzmocnił więc szkolnej społeczności, pomógł uczniom odkryć swoje zdolności i dał możliwość zaprezentowania ich na forum szkoły. Warto podkreślić, że dzięki takim innowacjom uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale także uczą się współpracy, kreatywnego myślenia i szacunku do dziedzictwa kulturowego.

Poza tym przedsięwzięcie przyniosło radość uczniom oraz ukazało, jak ważne jest integrowanie czytelnictwa z aktywnością artystyczną. Uczniowie nie tylko czytali legendy, ale także stawali się ich częścią, co wzmocniło ich poczucie tożsamości i zrozumienie historii swojego kraju.

Ten projekt pokazał nam, nauczycielom, że warto podejmować współpracę i łączyć siły, aby zachęcić uczniów do zgłębiania wiedzy. Wspólne głośne czytanie odbywało się najczęściej na godzinach wychowawczych. Przesłanie zawarte w legendzie często było punktem wyjścia do wspólnych dyskusji w klasie na temat wartości w życiu. Przeprowadzone próby z uczniami przed wspólnym występem również służyły integracji zespołu klasowego.

Co roku Szkolny Przegląd Teatralny w naszej szkole odbywał się w marcu i był połączony z obchodami Międzynarodowego Dnia Teatru. W poprzednim roku szkolnym, w związku z realizacją projektu, Dzień Teatru odbył się w czerwcu i stał się wspaniałym podsumowaniem działań podejmowanych przez cały rok szkolny.

---

**Agata Białek**

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 13 im. Orłąt Lwowskich w Szczecinie.

# Przyroda, nauka, edukacja

---

Lilianna Janeczek, Danuta Chodyniecka

## Przegląd działalności Ligi Ochrony Przyrody w regionie Pomorza Zachodniego z okazji jubileuszu 70-lecia LOP-u Okręg w Szczecinie

Edukacja ekologiczna należy do priorytetowych celów Ligi Ochrony Przyrody realizowanych przez Zarząd Okręgu w Szczecinie. W działaniach organizowanych i koordynowanych przez LOP mogą uczestniczyć wszyscy, bez względu na wiek, którzy cenią przyrodę i dbają o jej dobro. Wśród działaczy Ligi zawsze byli i wciąż są obecni zwłaszcza nauczyciele i leśnicy. Do działań o charakterze edukacyjnym, zasługujących na szczególne wyróżnienie, należą starania o udział w licznych projektach konkursowych i ich realizacja.

W 2024 roku LOP Okręg w Szczecinie obchodzi jubileusz 70-lecia. Jest to wspólne święto wszystkich Szkolnych Kół Ligi Ochrony Przyrody oraz tych powstających w przedszkolach czy na Uniwersytecie Trzeciego Wieku. W tym miejscu warto dodać, że pierwszy krajowy zjazd Ligi Ochrony Przyrody odbył się 9 stycznia 1928 roku.

### Założyciele

Na ziemi szczecińskiej Liga Ochrony Przyrody rozpoczęła swoją działalność w 1954 roku dzięki tak znakomitym społecznikom, jak Stanisław Zajączek (1908–1997) – prof. Pomorskiej Akademii Medycznej, współtwórca Wolińskiego Parku Narodowego, czy Stefan Kownas (1898–1978) – prof. Akademii Rolniczej w Szczecinie, współorganizator Towarzystwa Naukowego, Szczecińskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Mikołaja Kopernika oraz Wojewódzkiego Komitetu Ochrony Przyrody w Szczecinie.

Pierwszy Zarząd LOP-u w Szczecinie, w składzie: Emil Nierostek – prezes, Czesław Wyrzykowski – wiceprezes, Kazimiera Krasowska – sekretarz, Tadeusz Przystański – skarbnik, powołano 25 maja 1954 roku. Na kartach 70-letniej historii szczeciń-



skiego LOP-u szczególnie zapisali się: prof. Eugeniusz Grabda (1908–1997) – wykładowca Akademii Rolniczej w Szczecinie, przyczynił się do powołania pierwszego w kraju Miejskiego Konserwatora Przyrody (1971); Urszula Kierska-Grinn (1925–2019) – dr Akademii Rolniczej w Szczecinie, opiekunka pierwszego na uczelni Studenckiego Naukowego Koła Botanicznego, jako członkini Wojewódzkiego Komitetu Ochrony Przyrody aktywnie działała na rzecz tworzenia rezerwatów w województwie szczecińskim; Jerzy Giergielewicz (1925–2012) – lekarz neurolog, pracownik PAM-u i Szpitala Kolejowego w Szczecinie, z zamiłowania fotograf, krajoznawca, przyrodnik i archeolog, działał na rzecz ochrony zachodniopomorskiej przyrody.

W okresie pierwszej kadencji Zarządu LOP-u zostały zorganizowane oddziały w Stargardzie, Myśliborzu, Dębnie, Łobzie, Choszcznie, Wolinie oraz Oddział Miejski w Szczecinie. W sumie w regionie funkcjonowało 30 kół i działało 2100 członków, w tym około 1400 przedstawicieli młodzieży. W 1956 roku założono pierwszy sekretariat Okręgu LOP-u w Szczecinie, którego prowadzenie powierzono Reginie Suleckiej. 14 grudnia 1957 roku odbył się I Walny Zjazd Wojewódzki LOP-u, na którym wybrano kolejny Zarząd. W 1958 roku powołano Straż Ochrony Przyrody; pierwszym Inspektorem Wojewódzkim został Józef Furdyna. W 1959 roku zorganizowano Oddział Terenowy Zakładu Zadrzewień i Zieleni Ligi Ochrony Przyrody jako jednostkę gospodarczą podległą Dyrekcji Zakładu Zadrzewień i Zieleni w Warszawie.

## Rozkwit

W historii szczecińskiego LOP-u warto odnotować takie ważne momenty, jak: podjęcie współpracy ze Szkolnymi Kołami LOP-u (1956); utworzenie Biura Zarządu Wojewódzkiego LOP-u (1960); nawiązanie współpracy z Naturschutzgebiete Bernau (1968). Stan wojenny w 1981 roku znacznie ograniczył działalność Ligi; powrót

do intensywnych prac nastąpił w 1987 roku w dużej mierze dzięki Straży Ochrony Przyrody. Lata 90. to rozkwit działalności LOP-u w województwie zachodniopomorskim – powstało wówczas wiele projektów i inicjatyw, z których część funkcjonuje do dziś. W roku 2004 dzięki międzyinstytucjonalnej inicjatywie (między innymi Zarządu Okręgu LOP-u w Szczecinie) powołano Zachodniopomorską Sieć Ośrodków Edukacji Ekologicznej i Przyrodniczej, skupiającą 24 jednostki działające przy Lasach Państwowych, Parkach Narodowych, Zarządach Wodociągów i Kanalizacji, CDiDN-ie (obecnie ZCDN), Polskim Towarzystwie Schronisk Młodzieżowych, ogrodach dendrologicznych, szkołach, uczelniach wyższych, domach kultury i stowarzyszeniach. W roku 2017 utworzono pierwsze w województwie Koło LOP-u dla najmłodszych – w Żłobku nr 8 w Szczecinie.

Rozkwit LOP-u na terenie naszego województwa to przede wszystkim zasługa i praca ówczesnego Zarządu Okręgu LOP w Szczecinie. Do wzrostu zasięgu i rozwoju działalności przyczyniło się wielu aktywistów i społeczników, spośród których na szczególne wyróżnienie zasługuje Władysław Krzempek (1919–2016). Początek jego aktywności w Lidze Ochrony Przyrody przypada na rok 1983; dwa lata później został on wybrany na Prezesa Miejskiego Oddziału LOP-u w Szczecinie. W roku 1990 został Prezesem Zarządu Okręgu Ligi Ochrony Przyrody w Szczecinie i funkcję tę pełnił nieprzerwanie przez pięć kadencji – do roku 2013. Za swoje zasługi otrzymał Zielone Serce Przyrodzie, które jest najwyższym wyróżnieniem LOP-u i zarazem jedną z czterech znaczących w Europie nagród przyznawanych osobom o szczególnych zasługach dla ochrony środowiska. W latach 2013–2016 pozostawał w strukturach jako Prezes Honorowy. Z oddaniem pracował między innymi w Radzie Naukowo-Społecznej Leśnego Kompleksu Promocyjnego „Puszcze Szczecińskie”.

## Działalność

Wśród wielu wydarzeń organizowanych w ostatnich latach przez Szczeciński Okręg LOP-u wymienić należy wojewódzką konferencję „OZE w dydaktyce szkolnej” (2015), podczas której wygłoszono wykłady na temat odnawialnych źródeł energii i zaproponowano nowatorskie metody pracy z uczniami i przedszkolakami w tym obszarze.

W ramach realizacji kampanii „OZE bliżej nas”, dofinansowanej ze środków WFOŚiGW w Szczecinie, LOP Okręg w Szczecinie opracował i wydał między innymi tablice edukacyjne „Energetyczne cztery żywioły”, broszury „OZE w naszym domu”, ponadto zakupione zostały kalkulatory na baterie słoneczne, bransoletki ze wskaźnikiem promieniowania UV i torby ekologiczne.

We współpracy z Wojewódzkim Funduszem Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Szczecinie zrealizowano liczne projekty i kampanie edukacyjne: „Woda środowiskiem życia”, „Z Naturą 2000 na Ty”, „OZE bliżej nas”, „Zachodniopomorska Liga Polnej Bioróżnorodności”, „Segreguję, odzyskuję, nie marnuję”, „Oszczędzam wodę – chronię przyrodę”, „Moja Przygoda z Czystym Wodnym Środowiskiem”, „Kto jest Eko, ten zajdzie daleko”, „Prezent dla środowiska”, „Dbamy o czystą planetę”, „Dbamy o czysty klimat”.

W latach 2004–2006 koordynowany był projekt edukacyjno-ekologiczny „Szkolny monitoring parametrów środowiska w województwie zachodniopomorskim”, w ramach którego przeszkolonych zostało 500 nauczycieli biologii i chemii – późniejszych opiekunów badań terenowych prowadzonych w gimnazjach. Wszystkie grupy badawcze otrzymywały po trzy walizkowe laboratoria do badań biologicznych i chemicznych wody oraz fizykochemicznych gleby. Od 1985 roku organizowano Olimpiady Wiedzy Ekologicznej dla uczniów szkół ponadpodstawowych, nad którymi opiekę merytoryczną od 1991 roku sprawuje Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Dzięki współpracy LOP-u ze Stowarzyszeniem Inżynierów i Techników Leśnictwa Drzewnego od 1986 roku organizowany jest także ogólnopolski konkurs „Mój las”. Jego celem jest poszerzanie wiedzy przyrodniczej i ekologicznej dzieci i młodzieży szkolnej oraz zachęcanie do podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska. Tematyka prac konkursowych dotyczy szeroko rozumianej ochrony przyrody i środowiska, pracy leśników, gospodarki leśnej oraz wykorzystania surowca drzewnego, na co warto zwrócić uwagę u progu 100-lecia Lasów Państwowych.

Ponadto trzeba wspomnieć o organizowanym od 1980 roku Konkursie na Najaktywniejsze Szkolne Koło LOP-u. Komisja konkursowa zwraca uwagę na: atrakcyjność metod i form pracy z dziećmi i środowiskiem lokalnym; prowadzenie badań i obserwacji w terenie lub szkole; pielęgnację ogrodów szkolnych, kącików zieleni, szkolnych ostoi przyrody; działania na rzecz ochrony środowiska w szkole i domu; upowszechnianie zasad zdrowego stylu życia; współpracę ze środowiskiem lokalnym.

Oddział stargardzki corocznie, od 1968 roku – nieprzerwanie od pięćdziesięciu lat – organizował Międzyszkolny Konkurs Przyrodniczy dla uczniów szkół podstawowych miasta Stargard i powiatu stargardzkiego. Pomysłodawcą konkursu wiedzy o polskich parkach narodowych był Alojzy Kowalczyk, nauczyciel biologii w I LO w Stargardzie. Organizacja Konkursu Przyrodniczego przez kolejne lata była możliwa dzięki zaangażowaniu: Haliny Jarosiewicz – nauczycielki biologii w I LO w Stargardzie, a następnie Lucyny Dobrzyckiej – nauczycielki biologii w SP nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Stargardzie i Prezeski Oddziału Miejsko-Gminnego LOP-u w Stargardzie.

Od 1992 roku LOP Oddział w Szczecinie organizuje letnie i zimowe „Warsztaty ekologiczne”. Jedno-, dwu- i trzytygodniowe pobyty dla dzieci, młodzieży i studentów oraz nauczycieli odbywają się w ośrodkach na terenach parków narodowych bądź w ich bliskości. Podczas warsztatów

młodzież uczestniczy w prelekcjach ekologicznych, wycieczkach, warsztatach i konkursach edukacyjno-ekologicznych.

LOP prowadzi również działalność interwencyjną. Wiele z przeprowadzanych interwencji dotyczy dewastacji zieleni, nielegalnej wycinki drzew i krzewów, powstawania nielegalnych wysypisk śmieci, spalania toksycznych odpadów, bestialskiego traktowania zwierząt. Interwencje rejestrowane są w „Zielonej księdze” i kierowane do właściwych organów państwowych i pracowników zajmujących się ochroną środowiska zgodnie z kompetencjami.

## Prasa

LOP od 1957 roku wydaje czasopismo o tematyce ekologicznej pod tytułem „Przyroda Polska”. Misją miesięcznika jest kształtowanie właściwego stosunku do środowiska osób dorosłych i popularyzacja wiedzy przyrodniczej wśród dzieci i młodzieży. Czasopismo dostępne jest w oddziałach LOP-u i salonach prasowych w całej Polsce. Jest prenumerowane przez osoby fizyczne, hobbystów, ludzi zawodowo związanych z ochroną przyrody, a także szkoły i biblioteki. „Przyroda Polska” wykorzystywana jest przez nauczycieli przedmiotów przyrodniczych w czasie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

## Współpraca

LOP to najstarsza na terenie Pomorza Zachodniego organizacja pozarządowa zajmująca się edukacją ekologiczną i ochroną środowiska przyrodniczego. Współpracuje z: Wojewódzkim Funduszem Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Szczecinie, Regionalną Dyrekcją Lasów Państwowych w Szczecinie, Nadleśnictwami, Kuratorium Oświaty w Szczecinie, Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Urzędem Wojewódzkim w Szczecinie, Urzędem Miejskim w Szczecinie, Elektrownią Dolna Odra S.A. w Nowym Czarnowie, Krajowym Ośrodkiem

Wsparcia Rolnictwa – Oddziałem Terenowym w Szczecinie, Polskim Związkiem Wędkarzy, Uniwersytetem Szczecińskim, Zachodniopomorskim Uniwersytetem Technologicznym w Szczecinie, Powiatowym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie, Urzędami Gmin i Starostwami w poszczególnych Oddziałach LOP-u oraz instytucjami zainteresowanymi ochroną przyrody, które deklarują chęć współdziałania.

## Bibliografia

*Krótką historią LOP w Tarnobrzegu*, lop.tarnobrzeg.pl, data dostępu: 7.01.2024.

*Liga Ochrony Przyrody. Konwent Prezesów Wojewódzkich Funduszy Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej*, wfosgw.poznan.pl, data dostępu: 7.01.2024.

*Nasi zajęli trzecie miejsce*, igryfino.pl, data publikacji: 27.11.2015.

Osajda M.: *Kultowe Świdwie*, „Kurier Szczeciński”, 24kurier.pl, data publikacji: 13.01.2016.

*Uczczono pamięć Bolesława Nowaczyka – fotorelacja*, pyrzyce.info, data publikacji 1.10.2016.

Kampania informacyjno-promocyjna *Z naturą 2000 na Ty*, tlu-maczwloskiego.com.pl, data dostępu: 7.01.2024.

*Żubr w Polsce i na świecie*, Białowieski Park Narodowy, bpn.com.pl, data dostępu: 7.01.2024.

Majewska M.: *Blżej natury*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2018, nr 2, s. 104–105.

Władysław Krzempek – *pożegnanie*, „Kurier Szczeciński”, 24kurier.pl, data publikacji: 17.07.2016.

---

## Lilianna Janeczek

Doradczyni metodyczna ds. przyrody i biologii w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia w Stargardzie.  
Członek Zarządu Okręgu Ligi Ochrony Przyrody w Szczecinie.

---

## Danuta Chodyniecka

Członek Zarządu Ligi Ochrony Przyrody w Szczecinie.  
Do roku 2023 Wiceprezes Zarządu Okręgu Ligi Ochrony Przyrody w Szczecinie.

# A jeśli szkoła jednak uczy?

---

Anna Sobolewska

## Odpowiedź na felieton Katarzyny Bielawnej

W numerze „Refleksji” 3/2023 znalazł się artykuł zatytułowany *Szkoła niczego nie uczy?*, napisany przez Katarzynę Bielawną. Część przytoczonych przez autorkę argumentów wywołała we mnie sprzeciw i potrzebę skonfrontowania się z prezentowanymi poglądami. Według mnie polska szkoła i system oświaty powinny się zmienić, bo świat oraz otaczająca nas rzeczywistość podlegają dynamicznym przemianom. To, co było przydatne kilkadziesiąt lat temu, niekoniecznie jest istotne dla współczesnych młodych pokoleń. Z punktu widzenia zarówno absolwentki kończącej szkoły wiele lat temu, jak i nauczycielki mam wrażenie, że kręcimy się w kółko. Czytamy te same lektury,

uczymy się tysiąca niepotrzebnych rzeczy w tych samych, mało przyjemnych warunkach. Za bardzo daliśmy się wciągnąć w spiralę egzaminów. Nasuwają się pytania: a gdzie miejsce na naukę i zabawę, satysfakcję i przestrzeń do rozwoju zainteresowań? Czego tak naprawdę i po co uczy polska szkoła?

Poniżej odniosę się do kwestii poruszonych przez moją koleżankę, z którymi się nie zgadzam. Nie twierdzę, że mam rację; nie mam też gotowych recept na rozwiązanie wielu ważnych problemów, z którymi boryka się od lat nasz system edukacji. W przeciwieństwie do Kasi od kilkunastu lat pracuję w szkole i po prostu pewne sprawy widzę zupełnie inaczej.

## **„Wiedza, której dzieci uczą się w szkole, w codziennym życiu nie przydaje się do niczego”**

Nie zgadzam się, że powyższe stwierdzenie jest nadużyciem. To stwierdzenie faktu, opisującego naszą szkolną rzeczywistość. Z moich rozmów z absolwentkami i absolwentami szkół wynika, że encyklopedyczna wiedza, którą musieli opanować w trakcie nauki, jest im zupełnie niepotrzebna. A przecież liczba przyswajanych przez mózg faktów jest ograniczona. Oczywiście, na ogół dzieci uczą się szybciej niż dorośli, ale widzę większy sens inwestowania na przykład w naukę języków obcych niż pozbawione sensu wkuwanie danych porównujących rolnictwa Węgier i Danii. Trzeba uczyć dzieci praktycznych umiejętności oraz sposobów szukania informacji. Wiedza z różnych dziedzin wciąż ulega przeobrażeniom. Poznana dziś linia brzegowa wybranych krajów europejskich już za chwilę, na skutek przemian klimatycznych, przybierze inny kształt, więc zamiast teorii proponuję więcej praktycznych działań.

Nie widzę też nic złego w „profilowaniu zainteresowań”. Ucząc się czegoś, co nas interesuje, zwiększamy swoje szanse na bycie profesjonalistką/profesjonalistą w określonej dziedzinie. Nasi uczniowie mogą zostać programistami w branży IT lub odpowiedzialnymi kierowcami komunikacji miejskiej, a nasze uczennice na przykład specjalistkami do spraw zieleni w miastach. Nigdzie nie jest napisane, że szkoła średnia musi być dla wszystkich bramą do studiowania. To mit. Realia naszego rynku pracy pokazują, że ludzie z wyższym wykształceniem często mają problem ze znalezieniem pracy zgodnej z ukończonym kierunkiem, natomiast brakuje nam fachowców i specjalistek w różnych dziedzinach.

Właśnie temu celowi służy obecność przedmiotu doradztwo zawodowe. Nawet na poziomie edukacji wczesnoszkolnej dzieci poznają zawody i różne miejsca pracy dzięki wycieczkom lub spot-

kaniom z ciekawymi ludźmi. Jeśli nie ograniczymy tego przedmiotu do rozdawania ulotek innych szkół, a nastolatkom pozwolimy na samodzielne poszukiwania i popełnianie błędów, to przyniesie to więcej korzyści niż nauka wszystkiego, czyli właściwie niczego.

## **„Dzieci powinny zdobywać i rozwijać kompetencje cyfrowe i więcej czytać”**

Zgadzam się ze stwierdzeniem, że określonych kompetencji cyfrowych nie da się nauczyć bez wiedzy teoretycznej. To jednak wcale nie oznacza, że aby odróżnić informację prawdziwą od fałszywej, trzeba skończyć co najmniej zaawansowany kurs z chemii, medycyny i prawa w jednym.

Z ręką na sercu: kto dziś, po skończeniu wielu szczebli edukacji, jest w stanie stwierdzić, że to, co właśnie przeczytał lub obejrzał w internecie, jest faktem/prawdą? Daleka jestem od podważania wiedzy naukowej opartej na rzetelnych badaniach. Trzeba jednak pokazać dzieciom narzędzia do weryfikacji zasłyszanych lub przeczytanych informacji. Można znaleźć liczne strony internetowe, również w języku polskim, które skutecznie rozprawiają się z fake newsami z różnych dziedzin wiedzy. Warto też uczyć krytycznego myślenia. Po za tym nic tak nie rozwija i nie wzbogaca wiedzy jak czytanie. Mam tu na myśli tradycyjnie rozumiane źródła informacji, jakimi mogą być książki. Podkreślę: czytanie, nie wkuwanie na pamięć.

## **„Podstawy programowe z wielu przedmiotów są przeładowane”**

Katarzyno, w swoim artykule piszesz, że jako uczennica sama doświadczyłaś ogromu realizowanego materiału w szkole. Mam podobne doświadczenia. Nie możesz jednak zapominać, że w szkołach uczą się dzieci oraz młodzież, a nie dorosłe osoby, które patrzą z odległej perspektywy i ze zrozumieniem kiwają głowami nad swoją mniej lub

---

*W moim przekonaniu polska szkoła, zamiast podsycać wyścig szczurów w biegu po lepszą ocenę, lepszą szkołę, lepsze studia i niekoniecznie lepsze życie, bardziej stawiać powinna na rozwój kompetencji miękkich: współpracę, pracę w zespole, kształcenie kompetencji liderekich w dobrym znaczeniu tego słowa, życzliwość i otwartość na innych.*

---

bardziej świetlaną edukacyjną karierą. Współcześni dorośli powinni mieć więcej wyrozumiałości dla przytłoczonych nawalem wiedzy współczesnych dzieci i nastolatków, którą muszą przyswoić w kosmicznym tempie – często późnym wieczorem, po powrocie z zajęć dodatkowych. „Skoro ja dałam radę, to ty też musisz. A w ogóle to ja chodziłam do szkoły w sobotę, a wy tu płaczecie nad planami lekcji, bo codziennie po 15 lekcje kończycie”. Niekoniecznie muszą, czasy się zmieniły, również pokolenia młodych i ich potrzeby są zupełnie inne, a polska szkoła stoi w miejscu.

Rośnie natomiast liczba dzieci z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nie mam tu na myśli dzieci zdolnych. Wzrasta również liczba młodych osób chorujących na depresję, nieradzących sobie z emocjonalnymi problemami, podejmujących próby samobójcze. Nie za wszystkie oczywiście jest odpowiedzialna szkoła, ale opresyjny system edukacji – z wyśrubowanymi wymaganiami, mało interesującymi lekturami obowiązkowymi

do czytania, milionem niepotrzebnych rzeczy do nauczenia się tylko po to, żeby zaraz zapomnieć, egzaminacyjnym stresem już od szkoły podstawowej – również nie pomaga. W moim przekonaniu polska szkoła, zamiast podsycać wyścig szczurów w biegu po lepszą ocenę, lepszą szkołę, lepsze studia i niekoniecznie lepsze życie, bardziej stawiać powinna na rozwój kompetencji miękkich: współpracę, pracę w zespole, kształcenie kompetencji liderekich w dobrym znaczeniu tego słowa, życzliwość i otwartość na innych. Wiem, że wiele moich koleżanek i kolegów tego właśnie uczy; dla mnie też te właśnie wartości są istotne. To znacznie ważniejsze niż „święta” podstawa programowa.

**„Szkoła potrafi zabić kreatywność i uczy głównie do egzaminów”**

Katarzyna, chyba dawno nie byłaś w prawdziwej szkole. Szanuję Twoją prywatną działalność w zakresie edukacji, ale wpadnij kiedyś do mnie i zobacz, co się dzieje w związku z egzaminem ósmoklasisty. Próbné egzaminy zaczynają się już w grudniu, kolejne zaraz po feriach – organizowane albo z własnej, nieprzymuszonej woli szkoły, albo w odpowiedzi na wymogi kuratorium. Nieważne, że grudzień to nawet nie połowa roku szkolnego; nikt też nie przejmuje się dezorganizacją pracy części nauczycielek i nauczycieli siedzących w komisjach. Ważne, żeby uczniowie nauczyli się, jak pisać egzamin. Przecież pisanie egzaminu to ważna życiowa umiejętność. Ważniejsza nawet od wyniku. Nieistotny jest obecnie na przykład fakt, że piszący egzamin uczniowie i uczennice z Ukrainy mają zdecydowanie mniejsze szanse na dostanie się do tak zwanych lepszych szkół. Najważniejsze, żeby przeczytali *Quo vadis* – dzięki temu przecież dadzą sobie radę w życiu.

Szkoła powinna być głównie miejscem kształtowania kreatywności. Co prawda w planach lekcji dzieci mają plastykę, technikę czy muzykę, uważam jednak, że nie docenia się roli przedmio-

tów artystycznych w edukacji. Na szczęście pojawiły się propozycje zmian w kierunku nieoceniania na tych właśnie przedmiotach. To dobrze, bo nic tak skutecznie nie zniechęca do artystycznej wolności i wyrażania w sztuce siebie, jak ograniczenia, sztuczne kryteria i wymagania. Szkoła nie może być miejscem, gdzie tylko zdobywa się wiedzę. Powinna stwarzać warunki do kształtowania umysłu, rozwijania twórczości, pozwalać na kreatywność – można to doskonale robić właśnie poprzez sztukę i działania artystyczne. Wcale nie trzeba zakładać przy tym, że któreś z naszych uczniów i uczennic będzie zawodowym artystą lub artystką. Takie podejście przyniesie więcej korzyści niż kolejna wbijana do głowy definicja i szczegółowa znajomość mało adekwatnej do rzeczywistości obowiązkowej lektury szkolnej.

### **„Ukończenie szkół nie jest gwarancją bogatego i szczęśliwego życia”**

Czy dobra edukacja jest gwarancją życiowego sukcesu? Wszystko zależy od tego, jak rozumiemy pojęcie sukcesu i co jest dla nas ważne. Czy w ogóle da się pogodzić pewne wartości? Zdobywanie wiedzy, odnoszenie sukcesów, ambicje, ciągła pogoń za byciem najlepszym, zarabianie dużych pieniędzy często nie idą w parze z byciem szczęśliwym człowiekiem, z dobrymi relacjami z innymi ludźmi i samym sobą. Nie jest to regułą, a jednak.

Działalność Demokratycznej Szkoły Summerhill w Wielkiej Brytanii bazuje na poglądach amerykańskiego pedagoga Homera Lane’a. Nie ma w niej przymusu uczenia się, a funkcjonowanie tej instytucji opiera się na samorządności całej społeczności szkolnej. Za wolnością wyboru ma stać odpowiedzialność. Świat się nie zawali, jeśli odpuścisz sobie lekcję biologii, ale już poważnym wykroczeniem jest na przykład zakłócanie nocnego odpoczynku czy roźwieśnicza przemoc i za to zostaje się pociągniętym do odpowiedzialności. Summerhill stawia na: relacje, odpowiedzialność, samodzielność, umiejętność

podejmowania decyzji, naprawianie popełnianych błędów. Bo czyż nie tego właśnie oczekuje się od dorosłych? O tym, jak świetnie przygotowani są do życia i pracy absolwenci i absolwentki tej szkoły świadczą raporty brytyjskiego Ministerstwa Edukacji. Społeczny, kulturalny, moralny rozwój uczennic i uczniów jest określany jako wybitny. Ogólny dobrostan psychofizyczny wychowanków w raporcie oceniany jest jako wysmienity. Polecam zapoznać się z tym dokumentem.

Bez przymusu, w duchu wolności i demokratycznych praw, ale i obowiązków można w edukacji stworzyć przestrzeń do tego, aby wychować mądre i odpowiedzialne pokolenia. Tymczasem w Polsce słychać chrzęst oręża walczących o obowiązek zadawania zadań domowych i utrzymania stanu naszej edukacji rodem z XIX-wiecznej szkoły pruskiej.

### **Na zakończenie**

W mojej polemice nie odniosłam się do wszystkich argumentów omówionych przez Katarzynę Bielawnę, ponieważ z niektórymi z nich się zgadzam. Jestem jednak przekonana o potrzebie głębokich przemian w polskiej szkole. Nie zachęcam do rewolucji, ale do skutecznych, wprowadzanych krok po kroku zmian. Uczmy się od najlepszych. Biermy przykład z Finlandii. Tam zmieniano system edukacji przez lata, aby osiągnąć doskonale efekty. Odpolitycznijmy szkołę, dajmy jej większą niezależność w działaniach i wreszcie przełączmy część sterów w ręce młodych. Wtedy pojawi się szansa, że szkoła będzie miejscem, w którym wszyscy będziemy czuli się dobrze.

---

### **Anna Sobolewska**

Nauczycielka bibliotekarka w Szkole Podstawowej nr 55 w Szczecinie. Nauczycielka filozofii w Centrum Mistrzostwa Sportowego w Szczecinie. Instruktorka jogi dla dzieci.

# Miejsce dla każdego

---

Weronika Dwojakowska

## Życie codzienne szkoły a dostosowania dla ucznia ze spektrum autyzmu

Uczeń ze spektrum autyzmu to duże wyzwanie dla całej społeczności szkolnej, dlatego chciałabym przybliżyć kilka sposobów wykorzystania dostosowań i udzielić praktycznych rad, odpowiednich dla każdego nauczyciela. Niektóre z nich mogą być przydatne również dla rówieśników dziecka czy też dorosłej osoby będącej w spektrum autyzmu (czasami używamy swoistego skrótowego „w spektrum”). Wierzę, że wpłyną one na uczenie się od siebie nawzajem, lepsze relacje i przyjemniejszą pracę.

Oczywiście wszystko zależy od poziomu funkcjonowania dziecka, a ten poziom z kolei – od głębokości spektrum autyzmu, stopnia niepełnosprawności i dodatkowych współwystępujących zaburzeń czy chorób. Przy niższym funkcjonowaniu niezbędna zawsze jest terapia specjalistyczna, ale nawet w takim przypadku przedstawione poniżej rozwiązania mogą się okazać pomocne.

### Definicje i przykłady

Czym jest spektrum autyzmu? To: zaburzone zachowania, występujące w obrębie kontaktów społecznych i mowy (komunikacji), charakterystyczne zainteresowania i zachowania oraz współwystępujące zaburzenia w obrębie integracji sensorycznej. Co prawda nie są to jedyne zaburzone obszary u osób ze spektrum, ale pojawiają się u większości z nich w postaci nadwrażliwości sensorycznej w obrębie zmysłów wzroku, słuchu i węchu. Same obszary mówią jednak niewiele o charakterystycznych zachowaniach, dlatego warto wymienić tu takie przykłady, które rozpozna każdy, kto spotkał taką osobę.

W interakcjach społecznych wyróżniamy trudności dotyczące zwłaszcza: kontaktów międzyludzkich (w tym umiejętności nawiązywania przyjaźni); przebywania w grupie; wspólnej pracy; formalnego



sposobu bycia niezależnie od sytuacji; emocjonalnego zachowania, często nieadekwatnego do sytuacji. Uwagę zwracają również: nieposłuszeństwo; gwałtowny temperament; trudności w opanowaniu impulsów oraz błędna interpretacja emocji i słów. Poza tym bardzo charakterystyczne są: mocny kodeks moralny; poczucie sprawiedliwości; przestrzeganie zasad (natychmiastowa, bardzo nerwowa reakcja na ich łamanie przez inne osoby w grupie).

W komunikacji natomiast obserwujemy: przerywanie rozmowy; mówienie zawsze o sobie i wyrażanie swojej opinii; nierozpoznanie sygnałów pozawerbalnych; nierozumienie znaczenia sarkazmu, metafor, żartów; częste rozmowy o swoich zainteresowaniach; bardzo dosłowne rozumienie treści; problemy ze zrozumieniem podtekstu wypowiedzi; unikanie kontaktu wzrokowego – uciekanie wzrokiem od osoby mówiącej.

W grupie trzeciej wyróżnić możemy: nadmierne zainteresowania jedną dziedziną, na przykład matematyką, historią, owadami, zagadkami. Zainteresowania te często są nieadekwatne do wieku (szczególnie w porównaniu do rówieśników). Można zauważyć również: przywiązanie do rutyny, chodzenie zawsze tą samą drogą, robienie rzeczy o określonych godzinach, siedzenie zawsze w tym samym miejscu, na tym samym krześle. Zmiana tych rutyn powoduje dużą złość i strach. Stereotypie (czyli mimowolne wykonywanie takich samych ruchów, na przykład: machanie ręką, krzyżowanie nóg, „marsz” w miejscu) lub powtarzanie pewnych schematów zachowania (na przykład charakterystyczne chodzenie). Możemy tutaj również wymienić: „sztywne myślenie”, postrzeganie świata w kategoriach białoczarnych, obawę przed niespodziankami.

W obrębie integracji sensorycznej najczęściej dostrzegamy dużą wrażliwość na różne dźwięki: wysokie tony, nagły hałas, wrzawę w czasie przerwy. Może to być także wrażliwość na takie dźwięki, które osoby nieautystyczne słyszą słabiej. Często występuje nadwrażliwość na zapachy (perfum, płynu do płukania), światło (żarówki) czy barwy

(słońce). Osobną kategorią są smaki i zwyczaje żywieniowe: jedzenie wybranych rzeczy czy też jedzenie rzeczy w jednym kolorze. Nadwrażliwość ta wiąże się z bardzo nieprzyjemnym uczuciem, wręcz bólem, stąd reakcje mogą się wydawać niezrozumiałe i nieadekwatne do sytuacji. Należy pamiętać, że taki uczeń nie może siedzieć pod jarzeniówką, ponieważ jej światło będzie go oślepić – wówczas będzie zamykał oczy, a czytanie w takich warunkach może powodować ból.

To tylko kilka zachowań z bardzo długiej listy objawów utrudniających życie, które towarzyszą osobom ze spektrum autyzmu.

### **Obserwacja, poznanie, dostosowanie**

Warto również wspomnieć o problemach, istotnych z punktu widzenia nauczycieli. Są to przede wszystkim: niewyraźne pisanie; nierozumienie czytanego tekstu (zwłaszcza wierszy) czy zawłości relacji bohaterów literackich; trudności z interpretowaniem wyrazów; odróżnieniem przedmiotu z tła; zlewanie się długiego tekstu; trudności w ocenie odległości przedmiotu; niezgrabność motoryczna; brak umiejętności harmonijnych ruchów obu stron ciała; nieumiejętność działania w parze lub w grupie (zwłaszcza gdy następuje kontakt fizyczny); dezorientacja wizualna i problem z uchwyceniem rytmu podczas grupowych zajęć muzycznych.

Oczywiście trzeba przyjąć, że każda osoba ze spektrum jest inna, ma swój sposób bycia, swoje zachowania – które należy obserwować. Nie można z góry przypisywać charakterystycznych oznak autyzmu, a tym bardziej arbitralnie określać dostosowań, dlatego tak ważne jest odpowiednie poznanie ucznia; musimy się go „nauczyć”, a następnie sporządzić wielospecjalistyczną ocenę i dopasować strategię adekwatną do problemów dziecka. Poniższy zestaw porad powinien być pomocny na początku pracy z dzieckiem autystycznym. Z czasem będzie można go rozbudowywać i dopasowywać styl nauczania do danego ucznia i klasy. Nie powinniśmy

zapominać, jak ważne w takich sytuacjach są dobre relacje jednostki i grupy rówieśniczej, w której ona funkcjonuje.

## **Praktyki, porady, metody**

Czas na rozwiązania. Przede wszystkim musimy być bardzo konkretni i konsekwentni w działaniach oraz sposobie mówienia. Uczniowie autystyczni lubią zasady, schematy, plany, jasne sytuacje. Na początek przydatne może być wprowadzenie mapek szkoły, planów lekcji, czy też scenariuszy na danym przedmiocie. Znaczące jest ustrukturyzowanie tego, co będzie się działo w szkole, klasie i życiu młodego człowieka. Tworząc takie pomoce, należy przemyśleć, co chce się osiągnąć w danej sytuacji, jak te pomoce wykorzystać.

Bardzo przydatne są zdjęcia; dzieci ze spektrum mają pamięć fotograficzną, dobrze pracują z wypowiedziami wizualnymi, natomiast trudno im odszyfrować obrazki. Można przygotować fotografię sali lekcyjnej, nauczyciela, książki, która będzie oznaczała w czasie lekcji pracę z podręcznikiem, czy schematu rozwiązania zadania matematycznego lub sposobu analizy wiersza. Stosowanie kolorów, zakresłaczy, kolorowych karteczek pomoże odczytać, co jest ważne, gdzie leżą przybory, nad czym trzeba pracować w danej chwili, co jest zadane i co będzie na sprawdzianie. Wspomniane instrukcje mogą mieć również formę wypowiedzi w trudnych sytuacjach. Przydatne są osobne karteczki z najważniejszymi zadaniami i informacjami, tak by nie mieszały się z resztą tekstu. Wiele takich osób uczy się wzrokowo, więc wszystko, co się odznacza, może im pomóc. Warto tworzyć urozmaicone schematy wypowiedzi i form pisemnych. Do nauki niezbędne mogą się okazać także różnego rodzaju *timery*.

Zaczynając lekcje – jeśli wiemy, że w klasie mamy uczniów ze spektrum – przypomnijmy szybko, jakie dziś są lekcje, zapowiedzmy, jakiego nauczyciela nie ma lub jakie wyjście czy uroczy-

stość przed nimi. Rozmowy tu są bardzo ważne – wtedy uczeń wie, co będzie się działo i może się na to przygotować. Przydadzą się także „pogaduchy” z pedagogiem czy psychologiem, które rozwieją wątpliwości i wyjaśnią niezrozumiałe sytuacje w trudnym świecie relacji rówieśniczych, szczególnie w wieku dojrzewania. Można zaproponować założenie zeszytu, w którym dziecko będzie zapisywać wszystkie niezrozumiałe „przygody”. Nie możemy zapominać o stworzeniu warunków i wdrożeniu do pracy w grupie. Podczas dyskusji warto przekazywać sobie przedmiot, który będzie informował, że teraz mówi trzymająca go osoba, i tym samym nauczyć innych czekać na swoją kolej. Decydując się na pracę w zespołach lub parach, należy kontrolować tworzące się grupy, aby nikt nie czuł się odrzucony. Ćwiczenie w parach, trójkach często ośmiela dzieci do mówienia przed całą klasą.

## **Nauczycielko/nauczycielu, pamiętaj!**

W komunikacji bardzo ważny jest sposób mówienia, nie zapominaj więc o robieniu przerw między zadaniami, poleceniami; nie przekazuj zbyt wielu informacji naraz; unikaj sarkazmu i metafor, ponieważ stosowanie dwuznacznych wypowiedzi może znaczenie utrudnić komunikację z autystycznym uczniem. Wyjaśniaj wszystko – nie licz na domyslenie się, o co ci chodzi; używaj stwierdzenia „czy chcesz”, „czy możesz” – to da takiej osobie jakiś wybór. Powtarzaj polecenia, kiedy wydaje ci się, że uczeń ich nie zrozumiał. Prowadząc lekcje, pamiętaj o zainteresowaniach ucznia (jeśli są to pociągi, możesz spróbować wyjaśnić pojęcie czasu na rozkładzie jazdy pociągów lub uczyć liczenia, wykorzystując do tego wagony; rozszerzać temat z historii o to, jak w tamtych czasach wyglądały pociągi itp.). Rozmawiając, odwołuj się do znanych i przeżytych sytuacji. Zawsze pamiętaj o chwaleniu każdej inicjatywy czy też wypowiedzi. Zachęcaj i nagradzaj. Dostosuj tempo wypowiedzi i pracy do możliwości takiej osoby. Kieruj wypowiedź bezpośrednio do

ucznia; zapytaj, czy zrozumiał. Poinformuj wcześniej ucznia, że będzie pytany. Daj mu chwilę na przemyślenie sytuacji i zadania.

Przy wrażliwości sensorycznej praca w grupie wymaga wyeliminowania dźwięków; jeśli się to nie uda, pozwól na noszenie słuchawek lub zatyczek. Pomyśl nad miejscem z dala od światła lub zaproponuj przeciwsłoneczne okulary, zadbaj o odpowiednie żarówki. Przemyśl wystrój sali oraz swój ubiór. W każdej szkole, zresztą nie tylko w szkole, powinien być tak zwany kącik wyciszenia – miejsce, w którym uczeń ze spektrum może odpocząć. Przeanalizuj każdorazowo sytuację, czy konieczne jest wzięcie udziału na przykład w apelu, gdzie dla takiego ucznia jest zbyt dużo zapachów, bodźców wzrokowych i słuchowych.

Pamiętaj, że złość do niczego nie doprowadzi, a twoja reakcja ma ogromne znaczenie – to od niej zależy dalszy rozwój sytuacji. Nie pokazuj negatywnych emocji; postaraj się pomóc rozładować złość uczniowi – dając piłeczkę do „wygniecenia” złości, czy matę na „wytupanie” emocji. Warto nauczyć wszystkie dzieci w klasie panowania nad złością poprzez rozpoznawanie sygnałów emocji, nauczanie techniki polegającej na działaniu według schematu „prześmiań, pomyśl, zrób”, czy też rozluźnienia przez odpowiednie oddychanie. Pomocna może się okazać kamizelka czy zabawka obciążeniowa, która pomaga niektórym utrzymać spokój. Można również porozmawiać z uczniem, spytać, czy nie chce zabierać z domu jakiegoś przedmiotu, który będzie mały, niewidoczny dla innych, ale da ukojenie.

W czasie lekcji ważne jest, żeby precyzyjnie się wypowiadać, pamiętać o zwiększeniu czasu na wykonanie polecenia lub dodatkowe zadane, kiedy jedno z nich się skończy. Dowiedz się, czy uczeń nie posiada dodatkowych problemów, na przykład dysgrafii, dysortografii czy dyskalkulii – wtedy trzeba pomyśleć o innym ocenianiu. Pamiętaj o pozostawieniu możliwości wyboru pomiędzy pracą pisemną a ustną odpowiedzią. Warto także zaznajomić ucznia z planem przerabianych działań, tak by wie-

dział, co i kiedy będzie do wykonania, by mógł się przygotować. Nie omawiaj błędów na forum klasy, tak by nie zniechęcić i nie ukazywać słabości danego ucznia. W czasie trwania zajęć cały czas udzielaj wsparcia i pomocy, naprowadzaj, podpowiadaj; wykorzystuj jak najwięcej różnych pomocy dydaktycznych, które zaciekawiają, ułatwiają i zaangażują (plakaty, mapy myśli, teksty źródłowe); stosuj różne ciekawe metody, jak gamifikacje.

## Podsumowanie

Dostosowań może być wiele, w zależności od wieku, przedmiotu, problemu ucznia. Pomocą w ich tworzeniu jest publikacja *Dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych uczniów – oddzielnie dla I i II etapu edukacyjnego* – autorstwa Renaty Naprawy, Alicji Tanajewskiej, Cecyli Mach i Krysztyny Szczepańskiej. Szczegółowo opisany został tu każdy przedmiot. Następną książką wartą przeczytania jest *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien* Matta Wintera, która stała się inspiracją do napisania tego artykułu; można znaleźć w niej wiele świetnych pomysłów, rozwiązań i inspiracji.

Zgodnie z tym, co pisze Winter, w pracy z uczniem ze spektrum nie chodzi o wiek, doświadczenie czy też kwalifikacje nauczyciela, lecz o podejście, otwarcie się na nowe wyzwanie, zaakceptowanie nowej sytuacji, dopasowanie się do ucznia i stworzenie zrozumiałych zasad współpracy, relacji, a przede wszystkim na stworzenie klasy, w której jest miejsce dla każdego.

---

## Weronika Dwojakowska

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

# Od doznania do akceptacji

---

Lidia Pustkowiak

## Jak pogodzić się z niepełnosprawnością?

Niniejszy szkic to szczegółowe przedstawienie kolejnych etapów jednostkowego oraz zbiorowego wykształcania się niepełnosprawności w każdym jej aspekcie, czy to czysto fizycznym, czy psychologicznym, czy wreszcie związanym z życiem społecznym. Tekst jest utrzymany w formie wyliczenia (definicji, cech, problemów), co ma na celu pełniejsze i wyraźniejsze przybliżenie problematyki niepełnosprawności, którą trzeba uznać za

wielowarstwową, złożoną, niepozbawioną niuansów zarówno teoretycznych, jak i wynikających z praktyki pedagogicznej. Tym niemniej kluczowe dla właściwego pojmowania problematyki niepełnosprawności jest dążenie do jej akceptacji, zarówno w wymiarze społecznym, bardzo ważnym dla sfery edukacji na wszystkich etapach, jak i indywidualnym, będącym podstawą sukcesów edukacyjnych dzieci i młodzieży.

## **Istota niepełnosprawności**

Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń Światowej Organizacji Zdrowia z 1980 roku przyjmuje, że: niepełnosprawność to brak/ograniczenie zdolności do wykonywania czynności na poziomie uważanym za normalny; przyczyną niepełnosprawności jest uszkodzenie (brak/zaburzenie struktur anatomicznych ciała, brak/zaburzenie funkcji fizjologicznych ciała); skutkiem niepełnosprawności jest upośledzenie (brak/zaburzenie pełnienia ról, związanych z płcią, brak/zaburzenie pełnienia ról, związanych z wiekiem).

W dokumencie tej samej organizacji z roku 2001, pod zmienioną nazwą na Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, przyjmuje się, że: niepełnosprawność to wypadkowa oddziaływania szeregu czynników; wśród analizowanych czynników wymienia się: zaburzenie struktur anatomicznych ciała i zaburzenie funkcji fizjologicznych ciała, ograniczenie aktywności i ograniczenie uczestniczenia, zablokowanie możliwości rozwoju uwarunkowane wpływami zewnętrznymi (opieka, pomoc, wsparcie) oraz wpływami wewnętrznymi (emocje, motywacje, opinie).

## **Dzieci z niepełnosprawnością wrodzoną/nabytą**

Niepełnosprawność, jeśli wystąpi, zaburza przebieg procesu rozwoju człowieka. Podkreśla się, że czynnikiem istotnym dla odzyskania równowagi są procesy przystosowania się do niepełnosprawności oraz życia z niepełnosprawnością. Proces przystosowania się do niepełnosprawności warunkuje proces przystosowania się do życia z nią. Proces przystosowania się do niepełnosprawności wiąże się z przejściem przez kolejne etapy: dezintegracji osobowości, integracji osobowości, reakcji na defekt, deficyt powiązany

ze stopniem uświadomienia sobie zmiany. Proces przystosowania się do życia odbywa się poprzez: nabywanie postaw, opanowywanie ról, przyswajanie wartości, norm, uczenie się samodzielnego i niezależnego życia.

Należy rozróżnić sytuację dzieci z niepełnosprawnością wrodzoną i nabytą. Na sytuację tych pierwszych bardzo duży wpływ ma stosunek rodziców do niepełnosprawności, ten zaś często uzależniony jest od tego, czy rodzice dowiadują o niepełnosprawności przed czy po narodzinach. Przez same dzieci niepełnosprawność jest najpierw traktowana jako naturalny, normalny stan (bezwzględnie, względnie). Potem dzieci uświadamiają sobie swoją „inność”, a sposób, w jaki to się dzieje, rzutuje na dalsze funkcjonowanie (przystosowanie, nieprzystosowanie). Warto zaznaczyć, że zmiany w sytuacji społecznej, które wiążą się z reakcjami otoczenia, środowiska, poprzedzają zmiany w sytuacji psychologicznej, które wiążą się z reakcjami dzieci (nie są równoległe).

Sytuacja dzieci z nabytą niepełnosprawnością jest zależna od tego, czy została ona nabyta w sposób nagły, szybki (co doprowadza do stresu chronicznego, notorycznego), czy w sposób sukcesywny, powolny (co prowadzi do stresu cyklicznego, periodycznego). Należy podkreślić, że sytuacja tych dzieci uzależniona jest od kontaktów domowych (z rodzicami, rodzeństwem), relacji szkolnych (z nauczycielami, uczniami) i rówieśniczych (z kolegami, przyjaciółmi).

Sposób, w jaki dzieci uświadamiają sobie własną niepełnosprawność, rzutuje na dalsze funkcjonowanie (przystosowanie, nieprzystosowanie). W kolejnym etapie stanem pożądanym jest, aby niepełnosprawność była traktowana jako naturalny, normalny stan (bezwzględnie, względnie). Ważne jest, że zmiany w sytuacji społecznej, które wiążą się z reakcjami otoczenia, środowiska, równoległe nakładają się na zmiany w sytuacji psychologicznej, które wiążą się z reakcjami dzieci.

## Proces przystosowania się do niepełnosprawności

Choć proces przystosowania się do niepełnosprawności ma charakter indywidualny, osobisty, obejmuje wspólne dla wszystkich fazy. Według Lecha Kowalewskiego są to stadia:

- doznania niepełnosprawności (oddziaływania procesów emocjonalnych);
- zamykania się na terażniejszość, bycia nieobecnym (w świecie, w życiu);
- badania niepełnosprawności (oddziaływania procesów poznawczych);
- bazowania na przeszłości, bycia nieobecnym (w świecie, w życiu);
- opanowania niepełnosprawności (ewolucji, przełomu, zwrotu);
- otwierania się na terażniejszość, bycia obecnym (w świecie, w życiu);
- zaakceptowania niepełnosprawności (przekształceń, przeobrażeń);
- bazowania na przyszłości, bycia obecnym (w świecie, w życiu).

Stadium doznania niepełnosprawności – to stadium: alienacji, depersonalizacji, destabilizacji, dezorganizacji; izolowania się, wycofania się; kryzysu, stresu, traumy, wstrząsu; reakcji na stratę, naruszenie struktury organizmu, naruszenie funkcji organizmu; reakcji na pobyt w szpitalu, leczenie; reakcji na sytuację astenizacji, bólu; reakcji na sytuację deprywacji, frustracji; reakcji na sytuację konfliktu, zagrożenia; emocji negatywnych; emocji związanych z bezradnością, bezsilnością, niesprawnością; emocji związanych z cierpieniem fizycznym i psychicznym, lękiem, strachem, przygnębieniem, smutkiem, gniewem, złością, rozczarowaniem, rozgoryczeniem, rozżaleniem, zawiedzeniem; rozpadu obrazu samego siebie, rozpadu oceny samego siebie, rozpadu poczucia własnej tożsamości i wartości; doświadczenia dramatu, przeżywania tragedii; kwestionowania danych, negowania informacji, zaprzeczania faktom, zaprzeczania rzeczywistości.

Stadium badania niepełnosprawności – to stadium: analizy przyczyn i skutków choroby, zaburzeń; antycypacji nieprzyjemności, przykrości; antycypacji odrzucenia, odtrącenia; akcentowania kłopotów, problemów, trudności; eksponowania krzywd, nieszczęść, szkód; dezorientacji, dysonansu; fantazjowania; tłumienia, wypierania; racjonalizowania; braku identyfikacji z osobami pełnosprawnymi; braku identyfikacji z osobami z niepełnosprawnościami; dewaluacji istniejących struktur i funkcji ciała; idealizacji nieistniejących struktur i funkcji ciała; koncentracji na inności, obcości; koncentracji na uszkodzeniach; maksymalizowania ryzyka; minimalizowania szansy; porównywania stanu obecnego ze stanem minionym; porównywania stanu naturalnego ze stanem nie-naturalnym; porównywania stanu normalnego ze stanem nienormalnym; przeceniania standardów naturalności i normalności; rozmyślania, rozpałmiętywania, roztrząsania, wspominania.

Stadium opanowania niepełnosprawności – to stadium: od beznadziei, niepewności, nieufności, niewiary do nadziei, pewności, ufności, wiary; od istnienia awersji, fobii, kompleksu, obsesji, zahamowania do ich braku; od istnienia poczucia winy, wstydu do ich braku; od cofania się do rozwijania się; od braku dokonań, osiągnięć, postępów do ich pojawienia się; od braku kontroli, sprawstwa, wpływu do ich pojawienia się; od braku próbowania do mocowania się, siłowania się, zmagania się; od finalizowania starych kontaktów do inicjowania nowych relacji; od finalizowania powierzchownych, sztucznych kontaktów do inicjowania głębokich, naturalnych relacji; od nieutożsamiania się z innymi do utożsamiania się z innymi; od pasywności do aktywności; od niekonsekwencji do konsekwencji; od nieodporności do odporności; od niepowodzenia do powodzenia; od niezaangażowania do zaangażowania; od niezradności do zaradności; od niezaspokojenia do zaspokojenia; od pesymizmu do optymizmu.

Stadium zaakceptowania niepełnosprawności – to stadium: rozwoju autonomii, indywidualności, podmiotowości, wiedzy, umiejętności; dopasowania oczekiwań, wymagań do możliwości, zdolności; określania dostępnych, osiągalnych celów; ustalania dostępnych, osiągalnych zadań; poszukiwania sensu życia, wartości, zasad życiowych; znajdowania sensu życia, wartości, zasad życiowych; kształtowania dojrzałego, realistycznego obrazu samego siebie; kształtowania dojrzałej, realistycznej oceny samego siebie; kształtowania dojrzałego, realistycznego poczucia własnej wartości; kształtowania zgodności między „ja” idealnym a „ja” realnym; kształtowania zgodności między „ja” realnym a „ja” moralnym; kształtowania dojrzałej, zintegrowanej tożsamości; zajmowania się codziennymi sprawami: domem, szkołą, pracą, czasem wolnym; radzenia sobie z brakami, niedoborami, niedostatkami; radzenia sobie z blokadami, barierami, przeszkodami; rozwiązywania problemów; pokonywania trudności.

Stan przystosowania się do niepełnosprawności – znacząco wpływa na gotowość do bycia tu i teraz, na życie w szerszym środowisku, funkcjonowanie w życiu prywatnym i zawodowym, samoaktualizację, samodoskonalenie, samopełnienie. Osiągnięcie stanu przystosowania się do niepełnosprawności nie oznacza, że wszystkie problemy przystosowawcze zostały rozwiązane i pokonane. Oznacza jednak, że niepełnosprawność przestaje być czynnikiem patologicznym, nie uruchamia mechanizmów obronnych, nie zaburza sfery psychiki, sfery zachowań, lecz staje się czynnikiem neutralnym. Stan przystosowania się do niepełnosprawności rzutuje na traktowanie niepełnosprawności jako jednej z cech, jako jednej z właściwości – choć immanentnej, to niecentralnej, niekardynalnej, nieprymarnej.

## Zakończenie

Przystosowanie się dzieci i młodzieży do niepełnosprawności umożliwia tym samym przystosowanie się do życia, czyli realizację zadań, takich jak: autonomia, niezależność, samodzielność, uczenie się, kwalifikacje, wykształcenie, koleżeństwo, przyjaźń, miłość, dom, małżeństwo, rodzina, kariera, praca, zwód.

Jednak w chwilach kryzysu, momentach załamania, stanowiących nieodłączny element rozwoju, istotna jest opieka, pomoc, wsparcie ze strony dorosłych. Konieczne wydaje się wtedy dopasowanie oczekiwań i wymagań do możliwości i zdolności dziecka czy młodego człowieka. Niezbędne jest dostarczenie przykładu zachowania się, pobudzenie do walki, do zmagania się z samym sobą, do zmagania się z innymi oraz wzbudzanie marzeń, pragnień, życzeń. W tym obszarze, z racji codziennych kontaktów z dzieckiem, ogromną rolę mogą odegrać właśnie nauczyciele.

## Bibliografia

- Chrzanowska I.: *Pedagogika specjalna: od tradycji do współczesności*, Kraków 2019, s. 15–161.
- Kowalewski L.: *Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych*, w: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1991, s. 55–102.
- Sękowska Z.: *Pedagogika specjalna: zarys*, Warszawa 1985, s. 6–27.

---

## Lidia Pustkowiak

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, magister pedagogiki specjalnej w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej. Nauczycielka wspomagająca oraz nauczycielka rewalidacji w Szkole Podstawowej nr 15 w Zielonej Górze.

# Zorganizować sobie czas

---

Wiktoria Woźniak

## Jak efektywnie przygotować się do matury?

Jak twierdzi amerykański demokrat Les Brown: „Nie musisz być wielkim, żeby zacząć, ale musisz zacząć, żeby być wielkim!”<sup>1</sup>. Ten cytat ukazuje, jak ważne jest rozpoczęcie jakiegoś działania, podjęcie się czynności, która być może doprowadzi nas do osiągnięcia obranego celu. Słowa te uważam za szczególnie motywujące w okresie przed egzaminem dojrzałości, aby właśnie w tym wyjątkowym dla maturzysty czasie zdał sobie sprawę, że to on musi rozpocząć

przygotowania do wymagającego motywacji i skupienia przedsięwzięcia, jakim z pewnością jest matura. Przed każdym uczniem w trakcie procesu edukacji staje wiele wyzwań, które weryfikują jego wiedzę, zdolności, kompetencje. Za jedno z takich wydarzeń – być może najważniejsze – uznaje się właśnie egzamin dojrzałości, gdyż jego wynik ma znaczący wpływ na wybór i przebieg dalszej ścieżki edukacyjnej, która ma przełożenie na karierę zawodową.



## Czas a matura

„Czas, im bardziej jest pusty, tym szybciej płynie. Życie pozbawione znaczenia przemyka obok, jak pociąg niezatrzymujący się na stacji”<sup>2</sup>.

Czas przed egzaminem maturalnym ucieka równie szybko jak ten „zwykły”, którego upływ nie determinował tak ważnego wydarzenia w życiu młodego człowieka. Niewykorzystanie tego okresu na naukę może nieść ryzyko porażki. Zdany satysfakcjonująco egzamin maturalny otwiera zaś wiele możliwości i okazji do samorealizacji. Warto zatem się do niego przygotować, zarówno od strony merytorycznej, co wydaje się oczywiste, jak i mentalnej, o czym chyba często zapominamy w natłoku innych obowiązków.

## Matura w pandemii

Rok 2020 był przełomowy dla ówczesnych maturzystów. Pandemia całkowicie odmieniła życie każdego z nas. Wszelkie aktywności, które codziennie podejmowaliśmy, zostały przeniesione do wirtualnej rzeczywistości. Zatarła się granica między czasem wolnym a tym, który poświęciliśmy na swoje obowiązki<sup>3</sup>.

Jestem jedną z tych osób, które przygotowywały się w tamtym czasie do egzaminu. Pamiętam, jakim stresem wypełnione było wyczekiwanie na ogłoszenie wyników. „Co będzie z moją przyszłością i planami edukacyjnymi?” – myślałam. Minister edukacji i nauki podjął wtedy kluczowe decyzje: o zmianie terminu egzaminu maturalnego oraz o odwołaniu egzaminów ustnych. Część maturzystów była zadowolona z tej decyzji, jednak nie wszyscy.

Trudne do zniesienia było odwlekanie tego zdarzenia. Tym bardziej że od 12 marca 2020 roku przebywaliśmy na nauczaniu zdalnym, które nie zawsze konsekwentnie realizowano. Zajęcia odbywały się na różnych platformach, dawały o sobie znać problemy techniczne. Trudno było się prze-

stawić na „zdalną szkołę”. Pomimo przesunięcia matury z maja na czerwiec rok szkolny zakończył się planowo w kwietniu. Właśnie to budziło we mnie największy niepokój, ponieważ jako maturzystów pozostawiono nas samych sobie. Zostaliśmy pozbawieni możliwości interakcji z nauczycielami; oczywiście niektórzy z nich oferowali pomoc w przygotowaniach do matury, jednak nie każdy – być może dlatego, że nie wykonywali już tego w ramach swojej pracy? Zupełnie nieodczuwalna stała się granica między czasem wolnym („dla mnie”) a czasem, podczas którego przygotowywałam się do egzaminu. Pomimo wielu godzin nauki nie odczuwałam zbyt ani jej efektów, ani sensowności chwil, które jej poświęciłam.

Czas przed maturą jest bardzo trudny emocjonalnie dla wielu młodych osób – w pandemii te trudności zostały podwojone, jeśli nie zwielokrotnione.

## Matura a czas wolny...?

Definicje czasu wolnego przyjmują różne postaci: „Czas wolny jest to czas bez obowiązków, przeznaczony na zajęcia dowolne”<sup>4</sup>; „Jest to czas po realizacji wszelkich obowiązków związanych z pracą oraz szkołą”<sup>5</sup>. Jest wiele form spędzania czasu wolnego; młodzi ludzie wykorzystują go na: sport, hobby, turystykę, spotkania towarzyskie, kulturę i rozrywkę, internet i media społecznościowe. Wybierają aktywności zgodnie ze swoimi upodobaniami czy zainteresowaniami.

W trakcie przygotowań do matury czas wolny może się znacznie skurczyć, przede wszystkim ze względu na dużą ilość materiału do powtórzenia. Warto jednak wypracować sobie sposoby na to, aby wyodrębnić czas wolny i poświęcić go na odpoczynek w dowolnej formie. Dzięki konsekwencji w tym postanowieniu maturzysta będzie miał czas na regenerację. Czas wolny należy się tak samo każdej jednostce i jest bardzo istotnym elementem w jej życiu.

## Matura w centrum buntu

Młodzież przed egzaminem dojrzałości staje przed trudnym zadaniem, jakim jest dbanie o swoje potrzeby dotyczące czasu wolnego oraz konieczności poświęcania jego części na naukę. Ponadto młodzi borykają się z innymi trudnościami. Są one związane nie tylko ze stresem, który wynika z przełomowego momentu w ich życiu, ale również z okresem dojrzewania. To właśnie wtedy młody człowiek poznaje siebie, zaczyna postrzegać swoje otoczenie zupełnie inaczej, niż kiedy był małym dzieckiem. Przenosi swoje zainteresowania na inne obszary, pojawiają się nowe autorytety (przestają nimi być członkowie rodziny), coraz większą rolę odgrywają znajomi i przyjaciele.

Uogólniając: maturzyści muszą się uporać z faktem, iż dobiega końca okres pewnego sposobu kształcenia się, ale również ze wszystkim tym, co ma związek ze specyfiką dojrzewania<sup>6</sup>. Pod wpływem odczuwanego stresu może się ujawnić bunt, negacja egzaminu maturalnego. Niejednokrotnie powodowane jest to lękiem przed nieznanym; przed emocjami, które są trudne do opanowania. Dlatego tak ważne jest zrozumienie nastolatka; wyrozumiałość okazywana przez rodziców i opiekunów z pewnością może mu pomóc w radzeniu sobie z tą sytuacją. Wielu młodych przed egzaminem maturalnym odczuwa ambiwalentne emocje. To normalne reakcje na odczuwany przyręmus, nawet jeśli obiektywnie nikt ich do niczego nie przymusza; jednak świadomość potrzeby powtarzania, przygotowywania się, zapamiętywania jest obciążająca psychicznie.

Nieoceniona jest pomoc przyjaciół i bliskich, członków rodziny, którzy w trudnych momentach mogą wesprzeć, wzmocnić wiarę we własne możliwości, rozmawiając i odciążając z wielu obowiązków. Istotne jest motywowanie zamiast wywierania presji oraz wzmacnianie poczucia sprawstwa młodych. W okresie maturalnym, gdy już nie odbywają się lekcje, pojawiają się różne

pokusy w postaci alternatywnych pomysłów, odciągających od konieczności uczenia się. Niektórych paraliżuje sama myśl o przygotowaniach do egzaminów maturalnych i pojawia się blokada emocjonalna, separująca od systematycznej pracy.

## Prokrastynacja – jak sobie z nią poradzić?

„Odkładanie na później” to częsty objaw stresu maturalnego. Przyczyną prokrastynacji jest napięcie emocjonalne, które odbiera chęć do nauki. Jak z nim walczyć?<sup>7</sup>

„Czas sprawia, że wszyscy jesteśmy równi – u każdego doba trwa dokładnie tyle samo. Bez względu na to, kim jesteś, gdzie mieszkasz i co robisz, masz do dyspozycji taki sam 24-godzinny cykl dobowy, co każda inna osoba. Nawet najbogatsza osoba na świecie nie może kupić sobie czasu i ma dokładnie tyle samo minut, co najuboższy biedak”<sup>8</sup>. To właśnie dlatego tak ważne na kilka miesięcy przed egzaminami jest prawidłowe ułożenie sobie planu działań, który z pewnością jest wyzwaniem. Istotne, aby okres przygotowań do matury był dobrze rozłożony, żeby wszystko zdążyć powtórzyć. Jako pilne w harmonogramie dnia muszą być postrzegane wszelkie sprawy kryzysowe, naglące oraz te powiązane z maturą. Warto sobie zapisać, jakiego dnia i w jakich godzinach będziemy spędzali czas na uczeniu się konkretnych zagadnień<sup>9</sup>.

Prawidłowe zarządzanie czasem polega na umiejętności jego gospodarowania w sposób konstruktywny i satysfakcjonujący dla nas samych.

Dlatego maturzysta powinien się zastanowić i odpowiedzieć sobie na poniższe pytania:

- W jakich godzinach jesteś najbardziej wydajny?
- Ile dni, czy też tygodni, jesteś w stanie intensywnie przepracować?
- Ile godzin dziennie umiesz pracować na najwyższych obrotach?
- Jak dłużej przerwy potrzebujesz na regenerację?<sup>10</sup>

Kiedy już się ustali odpowiedzi na te pytania, należy zaplanować najkorzystniejszą dla siebie strategię uczenia się.

## Zarządzanie czasem – krótki poradnik dla maturzysty

Poniżej przedstawiam kilka porad, które z oczywistych względów nie wyczerpują wszystkich problemów, z jakimi młodzież staje przed maturą; mogą się one przydać także nauczycielom, przygotowującym swoje klasy do egzaminu dojrzałości.

- Zaproponuj przyjaciołom spotkania, podczas których będziecie się razem uczyć. W ten sposób można pozyskać więcej wiedzy od swoich rówieśników. Również dzięki takiej współpracy poznasz nieznane do tej pory źródła wiedzy.
- Podziel zakres materiału na partie. Możesz ustalić, ile danego dnia chcesz powtarzać tematów z konkretnego przedmiotu.
- Ćwicz na starych arkuszach egzaminacyjnych, wtedy lepiej poznasz formułę egzaminu.
- Ucz się od innych. Na kanałach YouTube są filmy ułatwiające zrozumienie trudniejszych treści.
- Rób fiszki, zapisuj najważniejsze hasła i powieś je w miejscu, w którym spędzasz najwięcej czasu.
- Zorganizuj sobie odpowiednie miejsce do nauki, z dostępem do picia, dobrego oświetlenia oraz wygodnego siedzenia<sup>11</sup>.
- Pamiętaj o przerwach i higienie uczenia się. Dotleniony i wypoczęty umysł uczy się lepiej.
- Świętuj małe sukcesy – to, co udało ci się opanować, zrozumieć, celebrować w postaci małych przyjemności, rytuałów. To może być spacer, medytacja, słuchanie ulubionej muzyki, drzemka.
- Wyeliminuj „złodzieję czasu” – są nimi głównie multimedia. Codzienne przeszukiwanie zawartości profili społecznościowych znajomych czy TikToka to częsta pokusa, a gdy jej ulegniemy – szybko tracimy rachubę czasu. Facebook na przy-

kład pozwala na sprawdzenie, ile czasu dziennie czy tygodniowo spędzamy na tej platformie. Warto to kontrolować, bo wielu z nas ma błędne odczucie co do faktycznego czasu spędzonego w sieci. Ta wiedza pozwala zmienić złe nawyki.

- Bądź systematyczny – codzienny trening pamięci szybko staje się nawykiem.
- Określ priorytety: co jest ważne, a co może poczekać.
- UWIERZ W SIEBIE! Dzięki regularnej pracy jesteś w stanie opanować niezbędny zakres materiału.

### Przypisy

- <sup>1</sup> L. Brown, [zmianywzyciu.pl](http://zmianywzyciu.pl), data dostępu: 23.12.2023.
- <sup>2</sup> C.R. Zafón, [lubimyczytac.pl](http://lubimyczytac.pl), data dostępu: 23.12.2023.
- <sup>3</sup> Kampania na rzecz młodzieży, UrbanLab, Gdynia, Karta #04.
- <sup>4</sup> J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Nowy Dwór Mazowiecki 2014, s. 18.
- <sup>5</sup> Ibidem.
- <sup>6</sup> L. Hayes, J. Ciarrochi, *Trudny czas dojrzewania: jak pomóc nastolatkom radzić sobie z emocjami, osiągać cele i budować więzi, stosując terapię akceptacji i zaangażowania oraz psychologię pozytywną*, przeł. S. Pikiel, Sopot 2019.
- <sup>7</sup> *Prokrastynacja*, [psychocare.pl](http://psychocare.pl), data dostępu: 16.01.2024.
- <sup>8</sup> D. Zeller, *Efektywne zarządzanie czasem dla bystrzaków*, przeł. J. Sugiera, Gliwice 2017, s. 31.
- <sup>9</sup> Ibidem.
- <sup>10</sup> Ibidem, s. 35
- <sup>11</sup> Akademia Finansów i Biznesu Vistula, *Jak uczyć się do matury lub egzaminu? 10 rad, które pozwolą ci osiągnąć sukces*, [vistula.edu.pl](http://vistula.edu.pl), 2021, data dostępu: 16.01.2023.

---

### Wiktorja Woźniak

Absolwentka pedagogiki (studia I stopnia) w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Studiuje prawo w Wyższej Szkole Administracji Publicznej w Szczecinie. Ukończyła Centrum Nauki i Biznesu „Żak” w Szczecinie na kierunku Instruktor ds. Terapii Uzależnień. Należała do Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

# (Nie)wolny czas wolny

---

Lidia Marek

## O pułapkach zniewolenia młodzieży w czasie wolnym

Czas wolny jest jednym z najważniejszych czynników kształtujących jakość życia człowieka. Ta sfera aktywności ma ogromne znaczenie dla rozwoju każdej osoby, ale także można dostrzec jej szczególny udział w tworzeniu i rozwijaniu zdrowych relacji społecznych. Analiza sposobów korzystania z czasu wolnego pozwala na poznanie obyczajów, stylu życia, ich zróżnicowania i zachodzących

przemian w odniesieniu do osób i całych grup społecznych. Zdaniem Joffre'a Dumazediera, socjologa i pedagoga podejmującego problematykę czasu wolnego, jest to czas wyjątkowy, „mocny”: we współczesnym świecie, gdzie struktura czasu ulega głębokim zmianom, zmieniają się, a nawet słabną miejsce i rola wszystkich innych czasów, zwiększeniu ulegają jedynie rozmiary czasu wolnego<sup>1</sup>.

## Czym jest czas wolny?

Najczęściej czas wolny definiowany jest w sposób instrumentalny; zwraca się uwagę przede wszystkim na jego budżet (miary dzienne, tygodniowe, miesięczne) oraz sposoby wypełniania tej kategorii przez poszczególne osoby (grupy społeczne). Mniej istotny dla autorów piszących na ten temat wydaje się osobotwórczy potencjał tej sfery ludzkiej aktywności i jej aksjoferyczne ułożenie. A to właśnie antropocentryczny wymiar czasu wolnego pozwala nam uczynić z tej kategorii ważną płaszczyznę (ośrodek) i instrument (środek) rozwoju osoby i zmiany społecznej. To „czas wolny jest tym interwałem podmiotowego życia, w którym osoba doświadcza dobrostanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w rezultacie możliwości samodzielnego, suwerennego przejawiania czynności posiadających znamiona dobrowolności i niekomercyjności oraz będących źródłem satysfakcji”<sup>2</sup>. Wystąpienie sytuacji przymusu, obowiązku i/lub komercji jest jednocześnie zaprzeczeniem sensu czasu zwanego wolnym.

W interdyscyplinarne (pedagogiczne także) dyskursy o czasie wolnym immanentnie wpisana jest kategoria wolności, oznaczająca możliwość podjęcia lub zaniechania działania, przy jednoczesnej świadomości konsekwencji tego wyboru oraz przyjmowaniu za niego odpowiedzialności. Wolność we wskazanej sferze działań jest pojmowana jako swoista dyspozycja osobowa do dokonywania świadomych, samodzielných i odpowiedzialnych wyborów – spośród alternatywnych ofert dotyczących sposobów aktywności w czasie wolnym – przejawiająca się w relacjach społecznych (inter- i/lub intrapersonalnych). Współczesna indywidualizacja i subiektywizacja życia „powodują, że granice wolności w czasie wolnym stają się coraz bardziej rozmyte i trudniej zauważalne”<sup>3</sup>.

W dyskursach czasu wolnego odnajdujemy obecność zarówno wolności negatywnej, jak i wol-

ności pozytywnej<sup>4</sup>. Hannah Arendt wskazuje na doświadczanie przez człowieka w tym interwale czasowym wolności „od wszystkich trosk i czynności wymuszonych przez procesy biologiczne i dlatego jest [on, człowiek – przyp. L.M.] wolny do świata i jego kultury”<sup>5</sup>. Wolność negatywna w czasie wolnym, pojmowana liberalnie, to brak zakazów i nakazów, które mogłyby ograniczać samodzielną, wolną wolę w wyborach osoby korzystającej z tego czasu, za wyjątkiem tak zwanych uwarunkowań naturalnych (warunki geograficzne, przyroda, klimat, konstrukcja psychofizyczna własnej natury człowieka). Wolność negatywna jest tym większa, w im mniejszym stopniu podmiot jest ograniczany w swoich działaniach/wyborach, czyli im mniejszy jest zakres ingerowania innych osób w to, co robi (bądź czego nie robi) on w czasie wolnym. Barbara Skarga nazywa ten rodzaj wolności „byciem wyzwolonym”, czyli raczej nadaniem wolności, niż jej uzyskaniem/wywalceniem<sup>6</sup>.

Wolność pozytywna jest natomiast wyrazem pełnej podmiotowości człowieka, zdolnego do podejmowania wyborów w zakresie ofert aktywności wolnoczasowej zgodnie z własnymi preferencjami oraz do ponoszenia konsekwencji tych decyzji i podjętych czynności (bądź też decyzji o ich zaniechaniu). Wolność pozytywna wskazuje nam obszary podmiotowej aktywności człowieka, podejmowanej w czasie wolnym. Jest wolnością „do” doświadczania i kształtowania poczucia podmiotowości i tożsamości w czasie wypoczynku, zabawy i wielostronnego rozwoju. Ważniejsze wydaje się zatem współcześnie pytanie o to, „do czego” chcemy być wolni w czasie pozaobowiązkowym, niż pytanie o to, „od czego” chcemy się w nim uwolnić. To pierwsze pytanie pozwala na poszukiwanie warunków korzystania z naszej wolności i nierzadko mobilizuje do reinterpretacji jej znaczenia, która wydaje się konieczna z uwagi na jej moralne konsekwencje oraz współczesne warunki egzystencji człowieka. Człowiek skazany

---

*Refleksje czynione nad problematyką wolności w czasie wolnym młodzieży pozwalają dostrzec, że w tym interwale doświadczać ona może „wolności faktycznej”, niosącej ze sobą wiele cenneści dla życia podmiotu i życia zbiorowego, „wolności absolutnej” (nieodpowiedzialnej), będącej wyrazem leseferyzmu, oraz „wolności pozornej”, tak naprawdę uwarunkowanej wyborami dorosłych jako dawców praw, przywilejów i środków służących aktywności wolnoczasowej.*

---

na wolność, jak wskazywał Jean-Paul Sartre, jest jednocześnie skazany na odpowiedzialność<sup>7</sup>. Od jednej i drugiej nie sposób uciec.

### **Kontrola vs wolność**

W kontekście prowadzonych wcześniej rozważań można zauważyć, iż granice wolności doświadczanej przez młodzież w czasie wolnym wyznaczone są przez obowiązujące normy prawne, moralne i obyczajowe, wiedzę i umiejętności młodych, umożliwiające im optymalne korzystanie z realnej wolności wewnętrznej i zewnętrznej, warunkowane poziomem ich rozwoju intelektualnego i moralnego. Granice te wskazują również czas i przestrzeń, w których podejmowana jest

aktywność wolnoczasowa oraz są one swoistym wynikiem konieczności sprawowania kontroli wychowawczej nad aktywnością młodych przez ich opiekunów.

Te pozorne ograniczenia wolności służą jednak wolności prawdziwej, świadomej i odpowiedzialnej, nie zawsze będącej udziałem bawiących się i wypoczywających młodych ludzi. Nietrudno dostrzec w ich zachowaniach obecności zjawiska, zwanego przez Erika H. Eriksona, moratorium psychospołecznym, do którego dorastający mają przecież swoje prawo<sup>8</sup>. Moratorium psychospołeczne, w znaczeniu nadanym mu przez przywołanego autora, jest prawem do odraczenia konieczności podejmowania w okresie adolescencji nieodwracalnych decyzji życiowych, przyzwoleniem i szansą na eksperymentowanie ze sobą oraz – w kontekście podejmowanych ról społecznych – jest prawem do odraczenia odpowiedzialności i poszukiwania własnej tożsamości. Zjawisko to i zachowania z nim związane pojawiają się nie tylko w okresie dorastania, ale coraz częściej również w okresie później adolescencji/wczesnej dorosłości<sup>9</sup>.

Moratorium psychospołeczne jest niewątpliwie ważnym i potrzebnym młodzieży elementem ich dorastania – nie jest jednak wolne od zagrożeń i swoistych pułapek związanych z korzystaniem z niego. Takich doświadczeń można poszukiwać, zarówno w obszarze realizacji obowiązków domowo-szkolnych i społecznych przez młodzież, jak i w jej czasie wolnym. Dobroczynna strona korzystania z moratorium pozwala liczyć na zrozumienie, czy raczej wyrozumiałość dorosłych w stosunku do mało roztropnych zachowań młodych ludzi, będących wynikiem ich braku wiedzy, doświadczeń, czy też chęci niegroźnego eksperymentowania. W obszarze zagrożeń pojawiają się natomiast różnorodne pułapki korzystania z wolności i moratoryjnego przyzwolenia na nieodpowiedzialność, które mogą nieść ze sobą niekorzystne podmiotowo i społecznie następstwa.

## Swawolny Dyzio, czyli jak „zabawić się na śmierć”

Refleksje czynione nad problematyką wolności w czasie wolnym młodzieży pozwalają dostrzec, że w tym interwale doświadczać ona może „wolności faktycznej”, niosącej ze sobą wiele cenneści dla życia podmiotu i życia zbiorowego, „wolności absolutnej” (nieodpowiedzialnej), będącej wyrazem leseferyzmu, oraz „wolności pozornej”, tak naprawdę uwarunkowanej wyborami dorosłych jako dawców praw, przywilejów i środków służących aktywności wolnoczasowej.

Analiza sensu wskazanych sytuacji korzystania z wolności pozwala zauważyć, że jej rzeczywiste doświadczenie zachodzi wyłącznie w przypadku pierwszym, kiedy podmiot ma szansę na korzystanie ze swojej mocy decyzyjnej i sprawczej w czasie wolnym od nauki i obowiązków, realizując jednocześnie własne preferencje, ale i nie zapominając o konieczności ponoszenia konsekwencji tych wyborów i działań. Aktywność wolnoczasowa, posiadająca właściwości przypisane tak rozumianej sytuacji, staje się ośrodkiem (terenem, płaszczyzną) oraz środkiem (instrumentem) rozwoju podmiotu. To prawdziwa osobista okazja do doświadczenia siebie jako twórczego i niepowtarzalnego sprawcy własnego położenia oraz szansa dostrzeżenia rozwojowego potencjału otaczającego świata. Takie zachowania w czasie wolnym są wyrazem wolności pozytywnej, wolności „do” realizacji zainteresowań, aspiracji wolnoczasowych, twórczej ekspresji i wielu innych rozwojowych doświadczeń.

„Wolność absolutna” w czasie wolnym, będąca wyrazem leseferyzmu i/lub infantyilizacji, nosi znamiona „syndromu Swawolnego Dyzia”<sup>10</sup>. Ma charakter wolności negatywnej, nacechowanej skłonnością do poszukiwania doświadczeń pozbawionych konieczności ponoszenia za nie odpowiedzialności. Analizując sytuacje doświadczania wolności absolutnej przez młodzież w czasie

pozaobowiązkowym, można dostrzec wyraźną ich szkodliwość podmiotową i/lub społeczną. Wyrazem szkodliwości podmiotowej mogą być podejmowane w czasie wolnym zachowania o charakterze autodestrukcyjnym (odurzenie, alkoholizowanie się, całkowita imersja w sieci), którym młodzi ludzie nierzadko przypisują funkcje eskapistyczne. Zabawy typu *ilinx*<sup>11</sup> wprowadzają w oszołomienie, dając poczucie zapomnienia o świecie rzeczywistym, świecie trosk i obowiązków. Czas wolny młodzieży nierzadko sprzyja podejmowaniu przez młodzież zachowań ryzykownych<sup>12</sup>. Nie miały udział w kreowaniu opisywanych doświadczeń młodych ludzi mają współczesne mass media, a przede wszystkim internet<sup>13</sup>. Dla wielu młodych osób korzystanie z sieci pozbawione jest konieczności odpowiadania za czyny podejmowane w jej ramach. Swoista anonimowość zwalnia w ich mniemaniu z poczucia odpowiedzialności. Dostosowana do nastroju tożsamość użytkownika internetu pozwala być wciąż kimś innym, nie sobą. Mimikra<sup>14</sup>, ciągła zmiana „twarzy” na czatach, forach, czy wirtualnych randkach pozoruje bezkarność. I choć nierzadko korzystający z internetu (czy też coraz częściej uzależnieni od sieci) mają poczucie całkowitej wolności, a nawet więcej, poczucie pewnej nierealnej wszechmocy, to tak naprawdę stają się niewolnikami ekranu<sup>15</sup>, gotowymi – jak pisał Neil Postman – „zabawić się na śmierć”<sup>16</sup>.

Przykładem korzystania z „wolności absolutnej”, czy też raczej zniewolenia w czasie wolnym, jest również niepohamowana konsumpcja. „Konsument to osoba, która konsumuje, a konsumowanie oznacza zużywanie rzeczy: spożywanie ich, noszenie ich na sobie, bawienie się nimi i zaspokajanie w inny sposób naszych potrzeb i pragnień” – stwierdził Zygmunt Bauman<sup>17</sup>. I choć nastoletni konsument w swojej „świątyni” (centrum handlowe, multipleks) ma pewne poczucie omnipotencji w zakresie wyboru różnorodnych ofert, to rzeczywistość pokazuje rozmaite mechanizmy jego

zniewalania (specyficzny, manipulacyjny marketing, infantylizacja rynku). Młodość nie tylko stała się towarem, ale i „naiwnym adresatem” rynków (odzieżowego, muzycznego, gadżetów). Filozof Benjamin R. Barber pisze o etosie infantylizmu, który kształtuje współcześnie ideologię i zachowania konsumpcyjnego społeczeństwa; społeczeństwa nie tylko konsumującego, ale i skonsumowanego, czyli zniewolonego koniecznością (przymusem) konsumpcji<sup>18</sup>.

Wśród „absolutnie wolnych” doświadczeń młodzieży w czasie pozaobowiązkowym można wskazać również te, które stają się zagrożeniem dla innych. Aktywność wolnoczasowa, polegająca na „zabijaniu nudy” działaniami o charakterze chuligańskim czy przestępczym, ma zdecydowanie podwójnie szkodliwy charakter. Z jednej strony szkodzi podejmującej ją młodzieży (demoralizacja, konflikt z prawem), z drugiej – mniej lub bardziej przypadkowym uczestnikom opisywanych zdarzeń (uszkodzenie mienia, naruszenie nietykalności osobistej, obrażanie). W obu przypadkach trudno dostrzec antycypację, a tym bardziej ponoszenie skutków własnych działań przez młodzież. „Wolność absolutna” jest w tej sytuacji wolnością od odpowiedzialności, wyrazem poczucia bezkarności, pozorowanej odwagi i łatwego ulegania różnorodnym pokusom.

Na drugim biegunie od „wolności absolutnej” znajduje się „wolność pozorna”; w czasie wolnym młodych ludzi pojawia się zwykle jako rezultat swoistego posłuszeństwa, konformizmu wobec dorosłych jako „dawców” przywilejów i właścicieli „środków” konsumpcji. Pozorując posłuszeństwo, młodzież otrzymuje pozorowaną wolność w darze od jej dysponentów (dorosłych).

Uzależnieni ekonomicznie i prawnie od dorosłych oraz uwiedzeni nieograniczonymi możliwościami konsumpcji młodzi ludzie próbują zaskarbić sobie ich łaski, by zyskać nieco swobody w dysponowaniu tym dobrem, jakim jest czas wolny. Koszt, jaki ponoszą, czasami jest dość

wysoki, na przykład realizacja niespełnionych marzeń rodziców o osiągnięciu poziomu wirtuozerii gry na instrumencie muzycznym, czy też bezwolne poddawanie się rodzinnym tradycjom w aktywności wolnoczasowej (w myśl zasady: „w naszej rodzinie wszyscy jeżdżą konno”). Oczywiście w opisywanych przypadkach nie mamy do czynienia z realizacją rzeczywistych zainteresowań, aspiracji i pragnień młodzieży, a raczej z „kupowaniem” przez nią niewielkiego marginesu swobody dla swojej aktywności podejmowanej w wolnym czasie, o ile ten arbitralnie zagospodarowany przez rodziców wymiar czasu dziecka na to jeszcze pozwala.

Analizowana sytuacja wskazuje, że rodzice i opiekunowie również mogą się stać źródłem zniewolenia młodzieży w jej czasie wolnym. Nadmiar zajęć pozalekcyjnych, organizowanych dzieciom w ramach „inwestowania” w nie, w ich „wszechstronny rozwój” i przyszłą pracę zawodową, mającą im zapewnić sukces życiowy, wielu rodziców poczytuje sobie za wielkie dokonanie. Jednocześnie bronią oni swoich racji, tłumacząc się troską o dzieci, koniecznością ich ochrony przed wszelkimi niebezpieczeństwami, złymi wpływami społecznymi, a w przestrzeganiu prawa dziecka do czasu wolnego upatrują zaniechania wychowawczego. Nie dostrzegają jednak w tej sferze życia potencjału usamodzielniającego, edukującego młodzież ku odpowiedzialności za podmiotowe decyzje i działania, z którego przecież można skorzystać, nie rezygnując jednocześnie z kontroli wychowawczej, przy czym winna ona przybrać wówczas raczej charakter facylitacji racjonalnego gospodarowania czasem wolnym przez młodych ludzi.

### **Na zakończenie: jakiej wolności potrzebujemy?**

Przedstawione w tekście refleksje nie odpowiadają oczywiście na wszystkie pytania z zakresu problematyki uwikłania czasu wolnego młodych



ludzi w pułapki zniewolenia. Stają się raczej przyczynkiem do pytań kolejnych. Niemniej jednak pozwalają na sformułowanie pewnych postulatów pod adresem wychowania w rodzinie, a także w warunkach szkolnych i pozaszkolnych, związanych z koniecznością przygotowania młodzieży do racjonalnego korzystania z czasu wolnego.

Istotne wydaje się również zwrócenie uwagi wychowawców na ten interwał w życiu dziecka jako ośrodek i środek wielostronnego rozwoju. Rozwojowo-edukacyjny potencjał aktywności wolnoczasowej wciąż wydaje się być nieodkryty, a przez to i niewykorzystany. Brak świadomości w zakresie istoty i znaczenia czasu wolnego w życiu dzieci i młodzieży może czynić ten okres – a faktycznie treści i wartości (bądź antywartości), które go wypełniają – swoistym źródłem zniewolenia.

#### Przypisy

- 1 Cyt. za: E. Tarkowska, *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*, w: A. Żarnowska i A. Szwarz (red.), *Kobieta i kultura czasu wolnego*, Warszawa 2001, s. 24.
- 2 M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, Warszawa 2007, s. 236.
- 3 S. Grotowska, M. Sroczyńska, *Od „czasu wolnego” do „czasu niewolnego”? Dylematy społeczeństwa osiągnięć*, „*Studia Humanistyczne*” 2023, nr 2.
- 4 Por. I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, przeł. H. Bartoszewicz, wybór J. Jedlicki, Warszawa 1991.
- 5 H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, wstęp P. Śpiewak, Warszawa 1994, s. 242.
- 6 B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków 2007, s. 166.
- 7 J.-P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, przeł. J. Krajewski, Warszawa 1998 (I wyd. 1946).
- 8 Por. E.H. Erikson, *Identity, Youth and Crisis*, New York 1968.
- 9 Por. m.in.: H. Liberska, *Współczesny obraz moratorium*, w: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Poznań 2007, s. 25–52; J. Suchodolska, *Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego*, w: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, A. Gancarz (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym. Teoria i praktyka*, Toruń 2016, s. 101–113.
- 10 M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 106.
- 11 Zachowania ludyczne zwane *ilinx* mają na celu dostarczenie oszołomienia, zakłócają stabilną percepcję rzeczywistości, przez co prowadzą do stanu rozkosznej paniki i transu. Por. R. Caillois, *Żywioł i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz, przedmowa M. Porębski, Warszawa 1973.
- 12 K. Bobrowski, *Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży*, „*Alkoholizm i Narkomania*” 2007, nr 2 (30), s. 271.
- 13 A. Zduniak, *Problematyczne użytkowanie internetu w czasie wolnym przez młodzież w perspektywie psychologii uzależnień*, „*Studia Humanistyczne AGH*” 2023, nr 2, s. 47–59.
- 14 W znaczeniu naśladowania; także: aktywność ludyczna związana z ludzką potrzebą „udawania kogoś innego”, naśladowanie innych, bycie „kimś innym” – nie sobą. Por. R. Caillois, *Żywioł i ład*, op. cit.
- 15 C. Klimati, *Dzieci nocy. Dyskoteki, ecstazy i alkohol. Nowe rodzaje samotności czy ciemność wymagająca rozjaśnienia?*, przeł. K. Czuba, Kielce 2003, s. 7–8.
- 16 N. Postman, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. L. Niedzielski, wstęp M. Mrozowski, Warszawa 2002.
- 17 Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, Kraków 2007, s. 53.
- 18 B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polyka obywateli*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2008, s. 10–15.

---

#### Lidia Marek

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: odpowiedzialność jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna, aktywność wolnoczasowa i jej aspekty pedagogiczne, promowanie działalności młodzieży w życiu publicznym, problematyka światowego obywatelstwa.

# (Bez)cenna prywatność

---

Hanna Katarzyna Ostreĝa

## Dlaczego cyberbezpieczenstwo jest waĝne dla wspolczesnego spooleczenstwa?

„Jeśli ograniczymy swojĄ wolność, by uzyskać bezpieczenstwo – stracimy obie te rzeczy”.

(Benjamin Franklin)

Pojęcie prywatności, nurtujące ludzkość od zarania dziejów, było badane między innymi przez Arystotelesa, który oddzielił strefę życia domowego, rodzinnego (*oikos*) od strefy życia publicznego (*polis*). Zmiany zachodzące we współczesnym świecie zmuszają nas do pochylenia się nad tym zagadnieniem

z coraz większym niepokojem, gdyż szybki rozwój technologiczny sprawia, że ochrona prywatności staje się nieodzowną koniecznością.

Każdy z nas ma prawo do prywatności. Pojęcie to możemy definiować przede wszystkim jako przestrzeń do poruszania się bez ograniczeń oraz do aktywności, które są poza kontrolą innych osób. Prywatność zapewnia też człowiekowi możliwość planowania swojego życia według własnych preferencji.

## Wprowadzenie

Zgodnie z artykułem 47 Konstytucji Rzeczypospolitej: „Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym”<sup>1</sup>. Artykuł ten dotyczy prawa jednostki do ochrony wskazanych sfer życia oraz prawa do decydowania o sprawach dotyczących życia osobistego.

Prawo do prywatności jest zaliczane do praw człowieka pierwszej generacji – są to podstawowe (fundamentalne) prawa, wynikające z natury ludzkiej. Prawa te są zapisane w we wszystkich konstytucjach państw demokratycznych. Jednak, według Marka Safjana: „Prywatność, mimo że jest wartością powszechnie chronioną, nie podlega jednocześnie ochronie absolutnej”<sup>2</sup>.

## Wpływ i manipulacja

Dla społeczeństwa XXI wieku smartfon jest narzędziem niezbędnym w codziennej komunikacji. Dzięki udogodnieniom technologicznym, z których – dzięki niemu – korzystamy bez ograniczeń, mamy możliwość rozmowy z bliskimi, nawet gdy jesteśmy na innym kontynencie, oraz dzielenia się zdjęciami lub prywatnymi informacjami z obserwującymi nasze profile. Według rankingu stworzonego przez „Visual Capitalist”<sup>3</sup> najczęściej ściągany aplikacjami na telefon są: WhatsApp, TikTok, Messenger, Facebook oraz Instagram.

Chciałabym zwrócić szczególną uwagę na aplikacje TikTok oraz Instagram, które w ostatnich latach stały się nie tylko rozrywką, ale również miejscem marketingu. To właśnie tam influencerzy (ang. *influence* „wpływ”; łac. *influentia* „wpływ” od *influere* „wpływać”, *in* „w” i *fluere* „płynąć”) pokazują swoje „idealne życie”, które dla większości z nas jest nieosiągalne. Nasza uwaga celowo jest skupiana na 15-sekundowych sekwencjach, które mają nas zachęcić na przykład do zmiany do-

tychczasowego życia na „lepsze”, do zrzucenia lub przybrania wagi, do zabiegów upiększających lub do manifestacji swoich poglądów. Niektóre filmy zawierają napisy, dzięki czemu możemy również przeczytać, co dana osoba chce nam przekazać; niektóre filmy zawierają zbyt wiele informacji, przez co tracimy chęci, a nawet możliwości przeanalizowania tego, co zobaczyliśmy.

## Nie wierzę własnym oczom, czyli film *Anon*<sup>4</sup>

Popularny serwis streamingowy Netflix w ostatnich latach zaskakuje swoich widzów filmami oraz serialami, w których niepokojąca wizja przyszłości zmusza odbiorcę do myślenia. Postapokaliptyczna wizja przyszłości stanowi nie tylko jeden z popularnych motywów literackich, jest również ceniona w przemyśle kinematograficznym. Film *Anon* w reżyserii Andrew Niccolą jest doskonałym tego przykładem. Produkcja przenosi nas w nieokreśloną przyszłość, gdzie nie istnieje pojęcie prywatności. Przewidywany w filmie świat jest skrajnie stecniczowany; obywatele dysponują „oczami duszy”, dzięki którym są w stanie odczytać historię życia dowolnego przechodnia. Władza ma dostęp do najskrytszych sekretów, ukrytych w *etherze*. W tej przerażającej wizji świata nadzieję dają hakerzy – są to anonimowe osoby, ceniące sobie prywatność i za wszelką cenę chcą tacy pozostać. Profesjonalnie usuwają te momenty lub modyfikują wspomnienia, których człowiek nie chce mieć w swojej pamięci. Ludzie boją się zamykać oczy nie tylko podczas modlitwy czy w chwilach uniesienia, ale również w obawie o to, że ich pamięć zarejestruje myśli czy wizje, które mogą zostać wykorzystane przeciwko nim. Z jednej strony świat zyskał możliwość pełnej kontroli nad społeczeństwem, dzięki czemu, na przykład, zminimalizowano liczbę przestępstw, a dochodzenia są przeprowadzane z sukcesem w ułamku sekundy, z drugiej jednak strony prywatność już

nie istnieje w żadnej formie, co wpływa na zdecydowane pogorszenie kondycji ludzkości.

Film *Anon* jest doskonałym przykładem wizji świata, w którym obywatele są jak otwarta księga. Czy o takiej wersji ludzkości marzymy – żeby nas, bez pozwolenia, czytano?

### **Arkangel, czyli futurystyczna wizja wykorzystania kontroli rodzicielskiej**

Antologiczny i satyryczny brytyjski serial fantastycznonaukowy *Black Mirror*<sup>5</sup> (2011), stworzony przez Charliego Brookera, skupia się na tematach obecnych we współczesnym świecie, a w szczególności na negatywach nowych technologii.

Czwarty odcinek sezonu 4 ukazuje futurystyczną wizję przyszłości, gdzie rodzice są w stanie kontrolować swoje dzieci dzięki tabletowi. Historia samotnej matki, która pragnie dobra swojej córki, zmusza odbiorcę do postawienia pytania: „Gdzie jest granica między dbaniem o bezpieczeństwo bliskich a naruszeniem ich prywatności?”. Główna bohaterka, z obawy przed czyhającymi zagrożeniami, wszczepia chip umożliwiający śledzenie oraz monitorowanie wszystkich czynności dziecka. Przewrotna fabuła skłania do refleksji nie tylko rodziców, ale również dzieci i młodzież. Jakie są konsekwencje niezachowania prywatności jako cennej wartości?

„Rodzice z całego świata coraz chętniej wykorzystują aplikacje umożliwiające kontrolę nad swoimi dziećmi. Dzięki nim są w stanie sprawdzić lokalizację dziecka. Ponadto, chcą mieć wpływ na to, jakie treści dziecko przegląda, jakich aplikacji używa oraz określić czas przeznaczony na rozrywkę i zabawę” – tłumaczy Kamil Sadkowski, analityk zagrożeń ESET.

Badanie „Młodzi cyfrowi”, które dotyczyło problemu nałogowego korzystania ze smartfonów przez młodzież szkolną w Polsce, wskazuje, że 1/3 nastolatków ocenia siebie jako osoby uzależnione od mediów społecznościowych. Co dziesiąty

badany deklaruje, że korzysta z telefonu praktycznie cały czas. Prawie połowa uczniów, jeśli przebudzi się w nocy, sięga po swój smartfon<sup>6</sup>. Współczesne technologie znacznie zyskały na popularności w okresie pandemii COVID-19. Problem ten nie dotyczy jednak wszystkich – UNICEF podaje, że ponad 50% dzieci i młodzieży na całym świecie, których szkoły zostały zamknięte, nie ma dostępu do komputera, więc w globalnym ujęciu oczywiście istnieje ogromna przepaść cyfrowa<sup>7</sup>.

Z powodu wybuchu pandemii koronawirusa został wprowadzony obowiązek kształcenia na odległość. To właśnie wtedy większość dzieci i młodzieży miała nieograniczony dostęp do telefonu oraz internetu. Organizacja zajęć online była wyzwaniem nie tylko dla nauczycieli i uczniów, ale także dla rodziców. Podczas lekcji niektórzy nauczyciele wymagali od uczniów czy studentów włączenia kamer. Zrozumiałe jest, by podczas egzaminu nauczyciel mógł sprawdzić, czy uczeń nie korzysta z pomocy internetu lub innych źródeł. Jednak nie dla każdego było to komfortowe. Mogłoby się wydawać, że młodsze pokolenie czuje się pewniej podczas zajęć online, chociażby z powodu częstego używania telefonów; nic bardziej mylnego. Wystrój domu czy pokoju lub współdzielenie pokoju z rodzeństwem może być stresujące i wywoływać problemy z koncentracją. Nakaz bycia na wizji, kiedy jest się w przestrzeni prywatnej, narusza prawo do prywatności.

Kolejnym ważnym aspektem jest zjawisko cyberprzemocy, które znacznie nasiliło się podczas nauki zdalnej. Według „Child Online Safety Index” około 60% dzieci w wieku od 8 do 12 lat jest narażonych na ryzyko cybernetyczne, w tym cybernękanie. 28% doświadczyło cybergróźb, 29% jest narażonych na ryzykowne treści – przemoc lub pornografię<sup>8</sup>.

W trakcie zajęć online część młodzieży wykorzystywała okazję, by tworzyć memy lub udostępniać zdjęcia swoich rówieśników oraz nauczycieli. Takie działania są niezgodne z prawem do wize-

runku, które podlega ochronie na gruncie ustawy z 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych<sup>9</sup>.

## Świat jak kalejdoskop

W czasach ery cyfrowej technologia stała się jednym z ważniejszych środków komunikacji; dzięki niej dzieci mogą korzystać z przysługujących im praw oraz zaspokajać podstawowe potrzeby, na przykład w zakresie łatwego dostępu do materiałów edukacyjnych, jak również kontaktu z rówieśnikami oraz rozrywki.

Z biegiem czasu technologia stała się czymś więcej niż tylko „platformą edukacji”. Dzieci i młodzież są coraz częściej narażane na niebezpieczeństwa w internecie. Część z nich nie jest świadoma, które informacje udzielane na portalach społecznościowych są odpowiednie, a które mogą im zaszkodzić w przyszłości.

Z Raportu z ogólnopolskiego badania uczniów *Nastolatki 3.0* wynika, że młodzież najczęściej stosuje logowanie wieloetapowe. Należy zwrócić uwagę, że duża część młodych osób deklaruje, iż korzysta z tak zwanego trybu incognito lub usuwa historię wyszukiwania. Aż 36% ankietowanych podaje nieprawdziwe dane, gdy jest to tylko możliwe. 7% w komunikacji używa aplikacji szyfrujących wiadomości<sup>10</sup>. Zachowanie prywatności w internecie zależy od umiejętności kontrolowania nie tylko ilości podawanych informacji, ale również dostępu do nich. Warto zwrócić uwagę na fakt, że niektóre wskazywane przez nastolatki odpowiedzi (używanie trybu prywatnego, czyszczenie historii wyszukiwania) odnoszą się do ochrony prywatności, która polega na zachowaniu poufności swoich internetowych aktywności względem osób korzystających z tego samego urządzenia lub sieci Wi-Fi (czyli na przykład rodziców lub rodzeństwa). Młodzież jest świadoma cyfrowych niebezpieczeństw, jednak nie dość doświadczona, by zapobiegać nieprzewidzianym kłopotom. Istot-

nym aspektem jest to, aby rodzice w kooperacji z nauczycielami organizowali spotkania z ekspertami, edukującymi młode pokolenie w kwestii bezpiecznego poruszania się w internecie.

Świat zmienia się jak obrazy w kalejdoskopie. Każdego dnia jesteśmy bombardowani nowymi informacjami, narażani na cyberprzemoc w internecie. Wszyscy, bez względu na wiek, sięgamy po telefon coraz częściej; tym samym bardziej narażamy się na cyberprzemoc. Nasza prywatność staje się również zagrożona w zaciszu domowym, gdy zamiast spędzania czasu z bliskimi wybieramy ekran telefonu.

### Przypisy

- <sup>1</sup> Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Prawa i wolności gwarantowane przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483. Rozdział II, Artykuł 47.
- <sup>2</sup> M. Safjan, *Prawo do ochrony życia prywatnego*, w: *Szkola Praw Człowieka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2006, s. 211.
- <sup>3</sup> K. Jones, *Ranked: The World's Most Downloaded Apps*, visualcapitalist.com, data publikacji: 25.01.2020.
- <sup>4</sup> Anon, *Netflix 2018*, reż. Andrew Niccol, Wielka Brytania.
- <sup>5</sup> *Black Mirror*, Netflix 2011, reż. Charlie Booker, Wielka Brytania.
- <sup>6</sup> M. Dębski, M. Bigaj, *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdańsk 2019, s. 39.
- <sup>7</sup> Raport ITU oraz UNICEF *Ile dzieci i młodzieży ma dostęp do Internetu w domu?*
- <sup>8</sup> *2020 Child Online Safety Index. A Report By DQInstitute*, s. 3.
- <sup>9</sup> Tekst jedn. Dz.U. z 2018 r. poz. 1191.
- <sup>10</sup> R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa 2021, s. 73.

---

### Hanna Katarzyna Ostreęga

Studentka trzeciego roku filologii angielskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

# Między wolnością a bezpieczeństwem

---

Anita Karyń

## Dlaczego warto rozmawiać z młodzieżą o cyberbezpieczeństwie i higienie cyfrowej?

Aby skutecznie rozmawiać z młodzieżą o cyberzagrożeniach, sami musimy posiadać kompetencje cyfrowe oraz świadomie i krytycznie korzystać z internetu i innych narzędzi cyfrowych. Cyberprzestrzeń, z jednej strony, oferuje nam nieograniczoną, jak może się wydawać, wolność. Z drugiej strony nowa technologia w dużym stopniu ogranicza swobodę i prywatność. Ta ostatnia przez młodych ludzi jest postrzegana jako bezcenny skarb, który należy chronić i szanować.

W świecie, w którym coraz więcej danych jest dostępnych publicznie, prywatność staje się bardzo cenna. Niestety, również trudna do ochrony. Coraz większe znaczenie we współczesnym świecie ma w związku z tym umiejętność świadomego i krytycznego korzystania z szeroko rozumianych mediów cyfrowych. Taka umiejętność, czy raczej umiejętności, mogą pomóc młodym ludziom w sprawniejszym funkcjonowaniu i jednocześnie skutecznym zabezpieczeniu prywatności.

## Ograniczona wolność – wolność (do) ograniczeń

Internet dla młodzieży i coraz młodszych dzieci to realny świat społeczny, ważna przestrzeń życia, w której socjalizują normy, wartości, ale i budują własne tożsamości. To tam koncentrują swoje szeroko rozumiane kanały komunikacji. Nic więc dziwnego, że dostęp do telefonu komórkowego i internetu jest przez młodych ludzi rozumiany jako jedno z podstawowych praw człowieka. „Ten »realny świat cyfrowy« jest praktycznie zsynchronizowany z ich dobrostanem społecznym, psychicznym, somatycznym i nie jest to oddziaływanie marginalne, niszowe, ale nabrało cech zjawiska pokoleniowego. Nie sposób zrozumieć kondycji współczesnego nastolatka bez eksploracji jego cyberaktywności i cyberprzestrzeni, w której się porusza”<sup>1</sup>. Stanowi ona bowiem rozszerzenie jego świata.

Z ogólnopolskiego raportu *Nastolatki 3.0* jednoznacznie wynika, że po raz kolejny nastąpił wzrost czasu korzystania z internetu w tej grupie wiekowej: w dni powszednie obecnie to 5 godzin 36 minut (w roku 2020 – 4 godziny 50 minut), a w dni wolne od zajęć szkolnych średnio 6 godzin i 16 minut<sup>2</sup>. Cyberprzestrzeń – tuż obok rodziny, grupy rówieśniczej i szkoły – stała się również środowiskiem wychowawczym współczesnej młodzieży. Środowiskiem, które wkracza do pozostałych środowisk wychowawczych. Nowe media i ich rozwój „doprowadziły do zmiany pojęcia rzeczywistości, co niesie ze sobą określone konsekwencje poznawcze i nowe problemy pedagogiczne”<sup>3</sup>. Można powiedzieć, że współcześnie nie możemy mówić o świecie realnym i świecie cyfrowym jako wirtualnym i odrębnym, oderwanym od innych przestrzeni życia młodego człowieka. Młodzież bowiem funkcjonuje w tych dwóch światach jednocześnie. Świat cyfrowy jest ich realną przestrzenią życia, choć oczywiście specyficzną.

Młodzież w cyberprzestrzeni stoi przed wyzwaniem balansowania pomiędzy dwoma kluczo-

wymi wartościami: wolnością i bezpieczeństwem. Zygmunt Bauman podkreśla, że bezpieczeństwo i wolność nie są sobie obojętne jako wartości, a ich relacja bywa niekiedy trudna. „Bezpieczeństwo bez wolności jest niewolą, a wolność bez bezpieczeństwa napawa nieuleczalną niepewnością i grozi nerwowym załamaniem. Jeśli któreś z nich pozbawić zbawiennego równoważenia, kompensowania czy neutralizacji przez jego partnera (czy raczej „alter ego”) – zarówno bezpieczeństwo, jak i wolność przerodzą się z gorąco pożądanymi wartościami w spędzające sen z powiek koszmary. Bezpieczeństwo i wolność potrzebują siebie nawzajem, ale jednocześnie nie mogą się znieść. Pragną siebie nawzajem, a równocześnie są sobie niechętne – choć proporcje tych dwóch przeciwstawnych uczuć zmieniają się wraz z częstym (na tyle częstym, że można je nazwać »rutynowym«) odchyleniem od złotego środka, za jaki uchodzi aktualnie zawarty między nimi, z reguły nie na długo, kompromis”<sup>4</sup>. Relacja ta jest widoczna szczególnie w przestrzeni internetu. Z jednej strony, internet oferuje młodym ludziom ogromną swobodę wyrażania siebie, dostęp do informacji oraz możliwość interakcji z ludźmi z całego świata. To środowisko stwarza szansę na rozwój osobisty, kreatywność i naukę. Z drugiej strony, istnieją również liczne zagrożenia, takie jak cyberprzemoc, uzależnienie, nadużycia czy kwestie związane z prywatnością, zaufaniem i bezpieczeństwem danych. „Niemal połowa młodych ludzi spotyka się w internecie z sytuacjami, kiedy ich znajomi są atakowani i wyzywani (44,6%). Z ośmieszaniem i poniżaniem kogoś w sieci zetknął się co trzeci nastolatek (ośmieszanie – 33,2%, poniżanie 29,6%). Ponad dwie trzecie młodych internautów (68,4%) twierdzi, że w internecie problemem jest mowa nienawiści. Zwiększa się wśród nastolatków poczucie, że osoby, które obrażają w internecie, są bezkarne (2022 – 51,3% vs. 2018 – 36%)”<sup>5</sup>. Mówiąc o takich wartościach, jak wolność i bezpieczeństwo w internecie, nie można zapominać o za-

ufaniu, które stanowi najważniejszy kapitał społeczny<sup>6</sup>. Nie mniej ważne dla młodzieży są takie wartości, jak prywatność i prawda. Stanowią one uzupełnienie istotnych dla młodych ludzi wartości w cyberświecie. Niestety według najnowszych badań 43,7% młodzieży twierdzi, że w internecie nie można odróżnić informacji prawdziwych od fałszywych<sup>7</sup>. Jak więc rozpoznać prawdę w natłoku informacji, często ze sobą sprzecznych? Jak budować relacje oparte na zaufaniu w świecie, który zezwala na kreowanie nieskończonej liczby tożsamości? Są to pytania, które nurtują nie tylko dorosłych, ale również młodzież, która codziennie w tej cyberprzestrzeni przebywa.

W kontekście wolności, internet umożliwia młodym ludziom wyrażanie swoich poglądów, pasji i zainteresowań w sposób, który byłby trudny lub niemożliwy w tradycyjnych środowiskach społecznych. Młodzi ludzie mogą tworzyć treści, udostępniać je publicznie, angażować się w dyskusje na tematy ważne dla nich oraz poszerzać horyzonty poprzez interakcje z ludźmi o różnych poglądach i w zróżnicowanych kulturowo grupach. Cyberprzestrzeń ma też ogromne zasoby informacyjne i narzędziowe, które mogą znacząco oddziaływać na wyrównywanie szans edukacyjnych, funkcje poznawcze, wartościowanie i zarządzanie informacjami, świadomość i myślenie krytyczne.

Niestety, podejmując aktywności w sieci, nie zawsze możemy się czuć bezpieczni, nie zawsze też potrafimy chronić własną prywatność i tożsamość. Bezpieczeństwo online staje się coraz bardziej istotną kwestią, zwłaszcza w kontekście cyberprzemocy, hejtu, wykorzystywania seksualnego czy kwestii związanych z prywatnością danych. W związku z tym, istotne jest edukowanie młodych ludzi na temat bezpiecznego korzystania z internetu, rozpoznawania potencjalnych zagrożeń oraz budowania zdrowych nawyków cyfrowych. Higiena cyfrowa stała się jednym z kluczowych elementów zapewniających bezpieczeństwo w cyberświecie.

## **Rola edukacji w zapewnieniu bezpiecznego korzystania z technologii**

Warto podkreślić rolę edukacji jako kluczowego narzędzia w zapewnieniu bezpieczeństwa cyfrowego. Pedagodzy, nauczyciele i wychowawcy mogą wspierać proces świadomego i krytycznego korzystania z internetu poprzez organizowanie szkoleń dla uczniów, rodziców i nauczycieli na temat cyberbezpieczeństwa, świadomego udostępniania danych osobowych i rozpoznawania zagrożeń online. Pedagodzy mogą integrować edukację medialną i cyfrową z programem nauczania, zwracając uwagę na higienę cyfrową, ucząc rozpoznawania niebezpieczeństw online, krytycznego myślenia oraz budowania pozytywnych relacji w przenikających się przestrzeniach życia.

Z punktu widzenia bezpieczeństwa cyfrowego kluczowa jest współpraca z rodzicami. Bez niej edukacja do bezpiecznego korzystania z internetu nie jest możliwa. To w rodzinie, jako podstawowym środowisku wychowawczym, dzieci uczą się wartości, norm społecznych i zachowań. Rodzice, jako pierwsi nauczyciele, pomagają dzieciom przyswajać wiedzę oraz umiejętności życiowe. Również w domu dzieci obserwują pierwsze modele korzystania z nowych mediów. Z najnowszych badań wynika, że ponad połowa nastolatków (53,7%) twierdzi, że ich rodzice nie ustalają żadnych zasad dotyczących korzystania z internetu w zakresie czasu i dostępu do treści<sup>8</sup>. Pedagodzy mogą działać jako mediatorzy pomiędzy rodzicami a dziećmi, pomagając opiekunom zrozumieć wyzwania związane z technologią oraz wspierając ich w podejmowaniu działań mających na celu ochronę prywatności i zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa online.

Kluczowe znaczenie ma również postać „zaufanego dorosłego”. „Kiedy nastolatki doświadczają przemocy, najczęściej nie reagują i nikomu o tym nie mówią. Bierność w sytuacjach doświadczania przemocy w sieci wzrasta w stosunku do



poprzednich lat (2022 – 38,5% vs. 2020 – 32,4%)<sup>9</sup>. Te wyniki badań powinny być dla pedagogów, nauczycieli i rodziców alarmujące. Pojawiają się pytania: dlaczego tak jest? Czy młodzi ludzie nie mają wokół siebie dorosłych, którym ufają? Czy nie mają obok kogoś, do kogo mogą się udać po pomoc? Czy zawiedliśmy tych, którzy na nas liczyli? Uważam, że są to kluczowe pytania, na które każdy z nas powinien starać się znaleźć odpowiedź. Jako pedagodżka otrzymuję sygnały, że młodzi ludzie nie zawsze mają zaufanie do osób dorosłych. Wynika to bardzo często z ich życiowych doświadczeń.

Pedagodzy, ale również nauczyciele, wychowawcy i rodzice, powinni być świadomi znaczenia poszanowania prywatności w każdej przestrzeni życia młodego człowieka. Jest to wartość szczególnie przez nich ceniona i bardziej lub mniej skutecznie chroniona. Warto promować w szkole elastyczne podejście do wykorzystania technologii w edukacji, z uwzględnieniem praw uczniów do prywatności i bezpieczeństwa. Pedagogdzy odgrywają istotną rolę w prewencji i reagowaniu na przypadki cyberprzemocy i wszelkich nadużyć online. Wspieranie uczniów w budowaniu zdrowych relacji oraz promowanie kultury szacunku i empatii może przeciwdziałać negatywnym zjawiskom w sieci. Wsparcie jednak musi się opierać na zaufaniu. Bądźmy zatem „zaufanymi dorosłymi”, którzy nie oceniają, lecz słuchają i przede wszystkim próbują zrozumieć.

Warto zastanowić się też nad tym, w jaki sposób my, jako dorośli, możemy wspierać młodzież w chronieniu ich prywatności.

### **Jakimi metodami pomagac?**

Zasady, którymi powinni się kierować dorośli wspierający młodzież w chronieniu ich prywatności, mogą być następujące:

1. Poszanowanie prywatności. Dorośli powinni szanować prywatność młodzieży i nie ingero-

wać w jej życie osobiste bez uzasadnionego powodu. Powinni unikać naruszania granic prywatności uczniów, zarówno w środowisku szkolnym, jak i poza nim. Oczywiście granicą poszanowania wolności człowieka, również tego najmłodszego, są pola wolności innych ludzi<sup>10</sup>. Ten warunek jest niezwykle ważny w kontekście relacji rówieśniczych, zarówno tych odbywających się w cyberprzestrzeni, jak i poza nią.

2. Edukacja i świadomość. Dorośli powinni edukować młodzież na temat znaczenia i konsekwencji naruszeń prywatności online i offline. Powinni wspierać młodzież w rozumieniu, jakie informacje są prywatne, wrażliwe i jak należy chronić swoją prywatność w świecie cyfrowym.
3. Bezpieczne korzystanie z technologii. Dorośli powinni promować bezpieczne korzystanie z technologii oraz udzielać młodzieży praktycznych wskazówek dotyczących ochrony prywatności online, takich jak: korzystanie z silnych haseł, unikanie udostępniania osobistych informacji publicznie czy rozpoznawanie zagrożeń online.
4. Zachęcanie do otwartej komunikacji. Dorośli powinni zachęcać młodzież do otwartej komunikacji na temat swoich doświadczeń, obaw i problemów związanych z prywatnością. Powinni stworzyć bezpieczne przestrzenie, w których młodzież może dzielić się swoimi troskami bez obawy przed osądem.
5. Wsparcie w przypadku naruszeń prywatności. Dorośli powinni być gotowi wesprzeć młodzież w przypadku naruszeń prywatności, zarówno poprzez udzielenie emocjonalnego wsparcia, jak i praktycznej pomocy w rozwiązywaniu problemów wynikających z takich sytuacji.

Młodzież powinna mieć świadomość swoich praw w kontekście poszanowania prywatności. Tylko wtedy możemy budować relację opartą na zaufaniu. Wyjątki mogą wystąpić w sytuacjach,

które wymagają interwencji ze względów bezpieczeństwa lub zdrowia młodzieży, na przykład w przypadku podejrzenia o zagrożenie nadużycia lub gdy coś zagraża życiu lub zdrowiu ucznia, w tym próba samobójcza. W takich przypadkach dorośli, a w szczególności pedagodzy, są zobowiązani do zgłoszenia tych sytuacji odpowiednim organom lub instytucjom. Zasada ogólna co prawda nakazuje zachowanie poufności informacji przekazanych w zaufaniu, jednak istnieją wyjątki, gdy wyjawienie tych informacji może być uzasadnione, na przykład właśnie wtedy, gdy istnieje bezpośrednie zagrożenie dla życia lub zdrowia osoby, o której mowa w wiadomości poufnej.

## Zakończenie

Młodzież w cyberprzestrzeni balansuje pomiędzy wolnością a bezpieczeństwem, co wymaga zrozumienia i świadomego podejścia – zarówno ze strony samych młodych ludzi, jak i społeczeństwa. Kluczowe jest promowanie zdrowych nawyków cyfrowych, edukacja na temat bezpieczeństwa online oraz tworzenie odpowiednich mechanizmów regulacji, które chronią młodzież, jednocześnie zachowując ich prawo do wolności wyrażania i uczestnictwa w życiu cyfrowym.

„Jednym niezmiennym celem edukacji zarówno w przeszłości, obecnie, jak i na przyszłość jest przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają”<sup>11</sup>. W tym nowym, cyfrowym świecie bardzo ważną rolę odgrywa „zaufany dorosły” – nauczyciel, wychowawca, pedagog, rodzic, który będzie sprawnie poruszał się po świecie nowych możliwości, by lepiej poznać swoich podopiecznych. Zaufany dorosły to osoba otwarta, refleksyjna, nieoceniająca, a wspierająca, próbująca zrozumieć nowy świat. Młodzi ludzie nie potrzebują od nas lekcji czy instrukcji w zakresie obsługi nowych technologii. Cyberswiat jest ich przestrzenią życia, w której pod względem technicznym radzą sobie lepiej od nas. Potrze-

bują jednak naszego wsparcia i zrozumienia, by mogli się czuć w tym świecie bardziej świadomi i bezpieczni.

## Przypisy

- 1 R. Lange, A. Wrońska, A. Ładna, i in., *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, Warszawa 2023, s. 5.
- 2 Ibidem.
- 3 K. Pankowska, *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013, s. 88.
- 4 Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 37.
- 5 R. Lange, A. Wrońska, A. Ładna, i in., *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, op. cit., s. 7.
- 6 P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.
- 7 R. Lange, A. Wrońska, A. Ładna, i in., *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, op. cit.
- 8 Ibidem.
- 9 Ibidem, s. 7.
- 10 M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- 11 Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przeł. P. Poniatowska, Wrocław 2012, s. 31.

---

## Anita Karyń

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczycielka akademicka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, terapeutka integracji sensorycznej, pedagożka szkolna i specjalna w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Szczecinie.

# Uczenie (się) życia

---

Jadwiga Szymaniak

## Metoda indywidualnego przypadku a teoria i praktyka pedagogiczna

Nie sposób wyobrazić sobie działań w różnych dyscyplinach pedagogicznych bez sięgania do pracy z indywidualnym przypadkiem. Metodą tą rzadziej posługują się nauczyciele konkretnych przedmiotów, choć bywało, że jako polonistka musiałam ją zastosować, aby pomóc w sytuacjach szczególnie trudnych. Często natomiast jest wykorzystywana przez

wychowawców (także w przedszkolu), pedagogów szkolnych, czy w pracy socjalnej.

Sformułowano kilka podstawowych zasad wiążących się z pracą z indywidualnym przypadkiem; na podkreślenie zasługuje zwłaszcza zasada uczestnictwa, która polega na tym, że podopieczny od samego początku aktywnie i świadomie uczestniczy w tym procesie.

## Definicje i rozróżnienia

Metoda indywidualnego przypadku jest dobrze opracowana w polskiej pedagogice społecznej dzięki wkładowi Heleny Radlińskiej i Aleksandra Kamińskiego. Ograniczę się z konieczności tylko do niektórych prób zdefiniowania tej metody.

Aktualność zachowało na pewno stanowisko Kamińskiego, że prowadzenie indywidualnego przypadku jest sztuką, w której wiedza życiowa i nauki o człowieku oraz środowisku, a także umiejętność obcowania z ludźmi są użyte w celu zmobilizowania sił w jednostce<sup>1</sup>. Kamiński stawiał więc poprzeczkę bardzo wysoko, nazywając prowadzenie indywidualnego przypadku sztuką, a ta – jak wiadomo – wymaga talentu i biegłości.

Przypadek (*casus*) to coś, co istnieje w rzeczywistości. Za amerykańską działaczką społeczną Mary Richmond przyjęto rozróżnienie na *case study*, a więc zebranie wiedzy na temat jednostki i analizy jej sytuacji życiowej, oraz *case work* – prowadzenie przypadku. Dużą rolę odgrywa tu diagnoza społeczna i jej narzędzie – wywiad środowiskowy. Metoda indywidualnego przypadku ewoluowała: od podejścia funkcjonalnego w latach trzydziestych ubiegłego wieku, kiedy pokładano nadzieję przede wszystkim w doskonaleniu instytucji pomocowych i zalecano pracę oddzielnie z różnymi grupami – jak nieletnie matki, bezdomni czy weterani wojenni, do współczesnego podejścia psychospołecznego, które poszukuje rozwiązań niekonwencjonalnych i nowych. Opiekun ma być wobec podopiecznego wrażliwy, wszechstronny, zaangażowany i wykorzystywać również potencjał tkwiący w najbliższym środowisku<sup>2</sup>.

W Polsce nadal stosowana jest procedura zaproponowana przez Kamińskiego, obejmująca trzy etapy:

- 1) opracowanie społecznej diagnozy przypadku (diagnoza środowiskowa),
- 2) opracowanie planu postępowania,
- 3) właściwe prowadzenie przypadku.

*Case work* podlega wspomnianym zmianom, ponieważ coraz częściej nawet rodziny dobrze uposażone potrzebują pomocy – porady, doraźnego wsparcia psychicznego. W niektórych krajach pomoc ta jest dostępna przez całą dobę: funkcjonują nie tylko telefony zaufania, ale otwarte są także specjalne instytucje. Początki takich praktyk rysują się także u nas.

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wszystkim nam zdarza się przejawiać symptomy nieprzystosowania do życia i każdy może potrzebować pomocy, trzeba więc budować system obronny, który pozwoli jednostce nie tylko przetrwać, zachować tożsamość, lecz jeszcze umożliwi rozwój – pisze słusznie Danuta Lalak w przywoływanym dalej podręczniku. Trzeba dodać, że w literaturze socjologicznej *case study* przybiera postać studium zarówno jednostki, jak i na przykład całego osiedla. W pedagogice, szczególnie społecznej, losy jednostki są rozszerzane o kontekst rodzinny, a w celach badawczych stosuje się takie techniki, jak wspomniany wywiad środowiskowy, ale też obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentów i wytworów. Takie podejście reprezentowały już prace Heleny Radlińskiej czy Jarosława Konopnickiego, a współcześnie, między innymi, Ewy Marynowicz-Hetki. Nie ma praktycznych ustaleń, które honorowałyby konkretną liczbę analizowanych przypadków w celach naukowych (Kamiński sugerował, że nie powinno ich być jednak mniej niż 30). Metoda indywidualnych przypadków należy bowiem do metod jakościowych, a nie ilościowych.

Mój artykuł ma służyć praktyce, szczególnie wychowawczej w szkole, oraz trudnej pracy socjalnej, prowadzonej czasem także na ulicy. Realizowanie jej w takich warunkach na dużych próbach jest niemożliwe.

## Aktualne propozycje praktyczne i ich podbudowa

Chciałabym przedstawić oparte na długoletniej pracy pedagogicznej propozycje profesora Uwe

Uhlendorffa, związanego z Uniwersytetem Technicznym w Dortmund. Zgłębia on problemy diagnozy społecznej, bada historie rodzin, starając się pomóc dzieciom i młodzieży w ich problemach. Zajmuje się też kształceniem nauczycieli w zakresie pedagogiki społecznej<sup>3</sup>. Wydany ostatnio przez niego podręcznik – *Theorie und Praxis Sozialpädagogischer Fallarbeit* – zainteresował mnie zwłaszcza dlatego, że zawiera drobiazgowo opisy kilku indywidualnych przypadków, a także przykłady zastosowania wybranych sposobów działania. Nowość polega na ścisłym powiązaniu konkretnych działań pedagogicznych z zadaniami rozwojowymi<sup>4</sup>, związanymi z wiekiem poszczególnych osób. Pojęcie zadań rozwojowych jest znane w polskiej myśli pedagogicznej i psychologicznej, nie znajduje jednak, jak sądzę, głębszego odbicia w praktyce nauczycielskiej czy socjalnej. Nawiązywała do nich, między innymi, nieżyjąca już profesor Maria Tyszkowa.

Koncepcję zadań rozwojowych sformułował Robert J. Havighurst. Ich zakres przedstawię w dalszej części artykułu na przykładzie dziesięcioletniego chłopca, Saszy. Przypadek ten jest mi najbliższy, bo przez długie lata pracowałam jako nauczycielka języka polskiego i uczyłam dzieci także w wieku Saszy. Najpierw jednak przedstawię kilka ważnych wskazań sformułowanych w omawianym podręczniku. Uhlendorff stoi na stanowisku, że współczesnym rodzicom nie zawsze udaje się wychować dzieci bez profesjonalnej pomocy. W pracy z dziećmi i dorastającą młodzieżą wyróżnia on cztery dziedziny, którymi trzeba się zająć:

1. Poznanie, jak uczyć się dorastający, aby im w tym towarzyszyć.
2. Wspieranie procesów wychowania.
3. Towarzyszenie rodzinie.
4. Poszerzanie wiedzy rodziców.

Metoda indywidualnego przypadku rozwija obie strony – w procesie tym kształcą się także pomagający. Chodzi o to, aby ukształtować człowieka, który będzie autonomiczny, będzie chciał

budować świat; w tym celu proponuje się ujęcie całościowe, integralne w wychowaniu. To zadanie stoi nie tylko przed szkołą, ale też przed instytucjami pomocowymi.

Profesor Uhlendorff podkreśla rolę kształcenia, powołuje się na autorytety, szczególnie na Wilhelma von Humboldta. „Kształcenie jest pojmowane jako stawanie się podmiotem, w kontekście emancypacyjnym, względnie uwolnienie się od przymusu. Obejmuje samorozwój z perspektywą na lepszą przyszłość” – czytamy w podręczniku. Umożliwi to udział społeczny w sensie krytycznej refleksji i przekształcania zastanych warunków. Praca pedagogiczna ma więc tworzyć odpowiednią przestrzeń, aby wspierać stawanie się podmiotem. Przedmiotem kształcenia mogą być koncepcje życia, czyli projekty, które jednostka rozwinęła sama, często też pod wpływem społecznego środowiska. Projekty naznaczone są wartościami, jakie jednostka wybiera jako wiodące – akcentuje Uhlendorff. Pracy w tym zakresie może służyć poradnictwo dotyczące koncepcji życia. Chodzi bowiem o to, aby koncepcje życia były „nośne”, możliwe do zrealizowania, a nie utopijne. Można to czynić przez pytania prowadzące do samorefleksji, ale też trzeba umieć słuchać i udzielać porad. Rysuje się tu różnica między kształceniem i uczeniem się. W uczeniu się chodzi mniej o refleksję i rozwój koncepcji życia, natomiast bardziej o zdobycie i dalsze rozwijanie kompetencji. W odróżnieniu od kształcenia, uczenie się ma objąć zdobywanie wiedzy i biegłości przez całe życie – w przedszkolu, w szkole, w czasie wolnym. Wiedza ta ma służyć nie tylko rozwojowi umysłu, ale czasami także przetrwaniu. Autor ukazał to na przykładzie młodej osoby, która po ucieczce z domu, gdzie panowała przemoc, postanowiła żyć na ulicy.

### **Pojęcie koncepcji życia – przydatność filozofii**

Autor poświęcił temu pojęciu wiele uwagi. Rozważania jego są bardzo rozwijające, bo ukazują,

jak przydatna w pracy pedagogicznej okazuje się wiedza filozoficzna. (Z własnej praktyki wiem, że studenci i doksztalający się nauczyciele czy pracownicy socjalni traktują czasem edukację z zakresu filozofii jako balast). Uhlendorff nawiązuje zwłaszcza do filozofa niemieckiego, Wilhelma Schmida, w Polsce mało znanego<sup>5</sup>.

Schmid, co interesujące, pracował między innymi jako filozof w klinice psychiatrycznej w Zurychu. Koncepcję swoją poświęcił wspieraniu i kształtowaniu u młodzieży i młodych dorosłych odpowiedzialnej troski o siebie, ale także o innych<sup>6</sup>. Ta troska jest nie tylko tematem w kontekście porad, ale też centralnym składnikiem koncepcji życia. Schmid zaznacza bardzo dobitnie, że w ciągu moderny (u nas używa się raczej pojęcia postmodernizm) – refleksje i pytania o życie, o sztukę życia zupełnie zostały z filozofii wyparte, uległy trywializacji. Odnosi się to także do sytuacji w naszym kraju – od połowy XX wieku ukazywały się co prawda rozproszone prace na ten temat. Zwróć uwagę na wkład Leszka Kołakowskiego (1927–2009) i Mieczysława Łobockiego (1929–2012), którzy akcentowali rolę często kontrowersyjnie pojmowanych cnót w wychowaniu<sup>7</sup>. Impulsem były też ruchy studenckie w Europie, szczególnie w roku 1968. Rodziła się niejako etyka sztuki życia, potem rozwijało się pojęcie uważności (*Achtsamkeit*), któremu poświęciłam uwagę w jednym z ostatnich numerów „Refleksji”<sup>8</sup>.

Wagę pracy nad rozwijaniem własnych sił podkreślano już w starożytności; z bezradnością walczył zwłaszcza Sokrates – doceniał tu rolę dialogu i trafnych wyborów, rodzących się z kultu mądrości, a tym przecież zajmuje się filozofia, także chrześcijańska. Platon upowszechnił trwający do dziś kanon idei dobra, prawdy i piękna. Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* też mówił o wyborach dokonywanych na bazie mądrości; potem głos w tej sprawie zabierali również stoicy. Wielkich filozofów można by wymieniać bez

końca... Nie powinno się też zapominać o imperatywie kategorycznym Kanta, o postulatcie „indywidualności przyjaznej” Fryderyka Schillera<sup>9</sup>. Ale kolejne pokolenia to już zbliżająca się moderna, wiele kanonów odchodzi w zapomnienie. Szczególnie bogata w skutki okazała się jednak myśl etyczna Karola Marksa, a potem różne nurty psychologiczne związane z psychoterapią. Rodzą się nowe filozofie, sceptyczne wobec popularnie rozumianej sztuki życia. Broniła się jednak koncepcja kształtowania charakteru. Poświęcił jej wiele uwagi, z punktu widzenia myśli chrześcijańskiej, Fryderyk Wilhelm Foerster (1869–1966), wykładający na uniwersytetach w Zurychu, Wiedniu i Monachium. Obserwował on ówczesne koncepcje wychowawcze, szczególnie amerykańskie, z ich żywiołowym umiłowaniem wolności, między innymi u Johna Deweya, i rodzące się już wtedy niemieckie wychowanie w duchu prowadzącym do nacjonalizmu. Uzasadniał potrzebę moralnego odrodzenia i celom wychowania moralnego podporządkowywał zadania szkoły. Jego dzieła, na przykład *Szkoła i charakter* (wyd. polskie 1919) i *O wychowaniu obywatelskim* (też wydane po polsku w roku 1919) zdobyły sobie szerokie uznanie<sup>10</sup>.

W Polsce także dziś nawiązuje się do tych myśli, szukając wskazań dla młodych. Warto wspomnieć o dorobku o. Jacka Woronieckiego (1878–1949) i głoszonej przez niego etyce cnót. Ponieważ pojęcie to uważane jest za kontrowersyjne, przytoczę jedno z określeń: „Cnota – gr. *arete*, cecha osobowa człowieka, czynnik wewnętrzny usprawniający do realizacji dobra moralnego, kwalifikacje moralnego działania, sprawność do działania w kierunku dobra”<sup>11</sup>. System wychowawczy Jacka Woronieckiego zaleca się do dziś jako „szczepionkę na egocentryzm”. Alina Rynio zauważa jednak, że w kształceniu pedagogów zgubiła się wartość filozofii, która jest pochwala mądrości i nauczycielką życia<sup>12</sup>. Paweł Skrzydlewski, rektor reaktywowanej Akademii Zamoyskiej,

wskazuje, że potrzebna tu jest jednak ogromna „praca u podstaw”. Wielu rodziców ucieka od sprawowania opieki nad realizacją zadań rozwojowych u dorastających, którzy odchodzą coraz wcześniej w świat wirtualny, ponadto nie potrafią wziąć odpowiedzialności za siebie. Przywołuje znane wskazanie Zbigniewa Herberta: „Przetrwaliśmy nie po to, aby żyć (...), trzeba dać świadectwo”, a więc akcentuje rolę przykładu, szczególnie w rodzinie<sup>13</sup>.

Skuteczność metody indywidualnego przypadku w poradni dla młodzieży niedostosowanej (ucieczki, próby samobójcze) przez dziesięć lat sprawdzała niedawno zmarła Wanda Półtawska, psychiatra. Swoją metodę określała jako zdroworozsądkową lub obiektywizującą. Jej celem było spowodowanie, by młody człowiek „doszedł” do dojrzałości, integracji i odnalazł własne miejsce w świecie. Nie chodziło jej jedynie o uspokojenie i zniwelowanie napięć. Taka zmiana postawy nie może się odbyć bez czynnego zaangażowania podopiecznego, gdyż niezbędne jest stopniowe, obiektywne przyglądanie się sobie, by uznać konieczność zmian w kierunku dobra. Półtawska przewidywała tu kolejne fazy, które warto przytoczyć, po pewnej, nieznaczącej modyfikacji:

- analiza sytuacji życiowej, w której aktywnie ma uczestniczyć młody człowiek;
- analiza osobowości – odkrywanie przed sobą samego siebie, swoich cech charakteru;
- ustalenie hierarchii wartości;
- właściwa obiektywizacja – dokonanie oceny siebie, zgodnie z ustaloną hierarchią;
- zaangażowanie w aktywność „docelową” – pracujący z jednostką buduje wytrzymałość, ułatwia sytuacje zewnętrzne;
- zakończenie pracy – wytworzenie układu międzyosobowego, który nazwano przyjaźnią aktywną, życzliwością<sup>14</sup>.

Podstawę teoretyczną koncepcji Wandy Półtawskiej stanowiły publikacje Karola Wojtyły, szczególnie *Osoba i czyn* (1969), w której

rozpracował on integrację przez czyn i proces samowychowawczy.

### **Przypadek Saszy (typy rozmów)**

Sasza ma dziesięć lat. W tym wieku przewiduje się opanowanie następujących zadań rozwojowych:

- sprawność fizyczna niezbędna w popularnych grach i zabawach;
- ukształtowane zdrowe postawy wobec samego siebie jako rozwijającego się organizmu;
- podstawowe umiejętności czytania, pisania i liczenia;
- ukształtowane sumienie, moralność i skala wartości<sup>15</sup>.

Sasza ma dwie siostry, czteroletnią oraz znacznie starszą, dwudziestoletnią. Rodzice rozstali się, gdy chłopiec miał cztery lata. Od tego czasu mieszka przeważnie z matką. Starsza siostra i on są z pierwszego związku matki. Jego ojciec obecnie mieszka z nową partnerką i Sasza dwa razy w miesiącu spędza u nich weekendy. Ma też kontakt z babcią ze strony matki. Z siostrą i drugim partnerem matki również miał dobre kontakty. Kiedy i ten związek matki się rozpadł, jego mała siostra popadła w depresję. Matka, również poddawana terapii, oświadczyła, że opieka nad synem zbyt obciąża ją psychicznie, więc Sasza od trzech tygodni mieszka z grupą w powołanym przez instytucje opiekuńcze mieszkaniu treningowym, gdzie ma stacjonarny dozór. Matka narzekała na trudne relacje z Saszą, który do późnej nocy spędzał czas wpatrzony w ekran smartfona, a rano nie wstawał do szkoły. Na próby odebrania smartfona reagował atakami wściekłości. W szkole Sasza przeżywa porażki; wychowawca przeprowadził z nim i matką kilka rozmów. Matka deklaruje, że po zakończeniu swojej terapii syn znowu zamieszka z nią i młodszą siostrą. Ojciec nie chce go wziąć pod stałą opiekę, bo obawia się konfliktów z nową partnerką. Chłopiec często przebywa u babci lub u starszej siostry i jej partnera<sup>16</sup>.

Prof. Uhlendorff uważa, że w takiej sytuacji pomocne może być poradnictwo rodzinne, obejmujące nie tylko rodziców, ale nawet dziadków czy starsze rodzeństwo. Podkreśla, że młodym osobom, skazanym na samodzielne rozwiązywanie problemów związanych z zadaniami rozwojowymi, starania osób w ich życiu znaczących mogą wiele pomóc. Chodzi zwłaszcza o pochwałę, uznanie, ewentualnie nagrody. Zresztą przed zadaniami rozwojowymi stoją też rodzice. Robert J. Havighurst opracował je do późnej dorosłości. Pierwszy krok w pracy z indywidualnym przypadkiem w działalności wychowawcy, pedagoga szkolnego, społecznego czy pracownika socjalnego polega więc na diagnozie zadań rozwojowych i analizie, które czynniki utrudniają ich opracowanie i które mogą je wesprzeć. Można tu wykorzystać różne metody, zwłaszcza rozmowę pytająco-towarzyszącą i pytająco-roztrząsającą. Takie rozmowy prowadził z Saszą pedagog społeczny, który był wychowawcą w grupie osób mieszkających w mieszkaniu treningowym. Rozmowy były dokumentowane w formie protokołów. Prowadzono je podczas wspólnego sprząwania.

Spróbujmy przyjrzeć się bliżej rozmowie pytająco-towarzyszącej. Dużą rolę odgrywa w tym wypadku pomieszczenie (stół, kilka krzeseł, różne materiały, w zależności od wieku, czasem lalki lub figurki do zabawy). Nie wszystkim to odpowiada. Inaczej będzie to wyglądało w pracy z młodzieżą mieszkającą wspólnie, inaczej w pracy pedagoga ulicy. Nie zakłada się tu sztywnych ram czasowych. Rozmowa może się na przykład odbywać w kawiarence, w mieszkaniu, przy gotowaniu, w kolejce do lekarza. Nie ma standaryzowanych założeń, są jednak pewne nieliczne reguły, jak na przykład:

- pracownik stawia pytania, nie komentuje odpowiedzi, uważnie słucha;
- nie narzuca w rozmowie swoich oczekiwań;
- udzielający odpowiedzi ma mówić tylko o tym, o czym rzeczywiście jest gotowy relacjonować;

- rozmowy nie nagrywamy, pracownik sporządza protokół z pamięci.

Pytania dotyczą przede wszystkim tematów, które proponują rozmówcy – omawiana jest na przykład sytuacja rodzinna; u starszych dzieci mogą to być rozmaite doświadczenia z instytucjami pomocowymi (urzędy, policja), plany, marzenia na przyszłość.

Natomiast rozmowa pytająco-roztrząsająca może mieć różne cele, na przykład dotyczyć troski o własne ciało (odżywianie, zdrowie, ubiór, higiena, sen) czy psychikę (przyjmowanie leków/używek, trauma, zranienia duchowe, zmiany nastrojów). Rozmowa może też dotyczyć pielęgnowania stosunków międzyludzkich (pomocne mogą być tu pytania: „Komu mogę zaufać?“, „Kto może mi zaufać?“, „Kto może mi pomóc?“, „Kto potrzebuje wsparcia ode mnie?“). Ze strony prowadzącego rozmowę potrzebny tu jest profesjonalny dystans, ale i empatia, respekt wobec koncepcji życia jednostki, chęć wsparcia w zakresie potrzeby samodzielności, odpowiedzialności. Można przy tej okazji omawiać też sprawy egzystencjalne, odnoszące się do fenomenu istnienia czy wyznawanej religii. Pedagog zgodnie z zasadami dobrego słuchania zadaje pytania, na przykład: „Czy dobrze ciebie zrozumiałem?“, „Czy twoje *credo* jest nadal aktualne?“. Wspólnie można w ten sposób dochodzić do pozytywnych doświadczeń.

Ważnym zadaniem, z punktu widzenia pracy z indywidualnym przypadkiem w pedagogice, szczególnie społecznej, i pracy socjalnej, jest towarzyszenie w procesie uczenia się. W przypadku młodych – nie tylko szkolnego, ale uczenia się życia, zdobywania własnej koncepcji życia, obrazu samego siebie. W centrum powinno stać pytanie o możliwą przyszłość. Pedagog ma dodawać otuchy, aby powstało nowe spojrzenie na życie. W tym sensie kształcenie można też postrzegać jako poszerzenie horyzontów – podsumowuje Uhlendorff.



Podczas rozmowy pytająco-towarzyszącej Sasza stwierdził, że rano sam musiał wstawać, czasem zdarzało mu się zaspać; na śniadanie miał mało czasu, na ogół jadł tylko kromkę chleba z nutellą. Szkołę lubi, ale zadań domowych nie cierpi... Wieczorem jadł posiłek wraz z matką i małą siostrą, potem oglądał telewizję, grał na smartfonie w swoim pokoju. Matka wymaga, aby go wyłączył o 20. Bez smartfona nudziłby się, mama nigdy nie ma dla niego czasu. Na pytanie: „Dlaczego nie ma czasu?”, odpowiada: „Mama troszczy się tylko o małą siostrę”. On chętnie poszedłby z mamą do kina, ale to jest niemożliwe.

W czasie wspólnego wieczornego gotowania pedagog pyta Saszę, jak spędził koniec tygodnia u ojca. Odpowiedział, że było nudno; ojciec wraca zmęczony, chciałby cały dzień oglądać telewizję, więc on siedział przy konsoli do gier czy ze smartfonem. U ojca podoba mu się to, że może więcej grać niż u matki. Ojciec wiele razy obiecywał, że pójdzie z nim na mecz, ale nigdy się to nie spełniło. Podczas wspólnego naprawiania roweru Sasza oświadczył wychowawcy, że chciałby jak najszybciej wrócić do mamy i małej siostry.

Protokoły z rozmów pedagog przedstawił zespołowi w ramach kolegiального poradnictwa. Zespół zaproponował negocjacje z rodzicami.

Następnie nastąpiła rozmowa pytająco-roztrząsająca. Zaczęła się od pytania, czy pedagog dobrze zrozumiał Saszę: jego rodzice mają dla niego zbyt mało czasu, a on chciałby, aby robili coś razem. Sasza odpowiedział, że został dobrze zrozumiany. Pedagog zapytał go, czy on powiedział o tym rodzicom. Odpowiedział, że nie, bo nie wie, jak to zrobić. Pedagog zaproponował, aby napisał list do rodziców. Propozycja ta jednak została odrzucona. Sasza woli posłużyć się smartfonem.

Z protokołów wynika, że Sasza stoi przed różnymi zadaniami rozwojowymi, takimi jak opanowanie reguł dotyczących wspólnego życia, uznanie ich za sensowne. Jest to bardzo ważne

dla rozwoju moralnego, dla ukształtowania sumienia. Reguły te można negocjować. Zakłada się w tym celu wspierające środowisko, które mogą współtworzyć też nauczyciele. W przypadku Saszy domy ojca i matki nie są takim środowiskiem. Zadaniem rozwojowym dla rodziców chłopca jest natomiast poważne traktowanie życzeń Saszy i negocjowanie reguł. Pedagog zaprosił oboje rodziców na rozmowę. Zapisał w protokole: „Rozmowę zacząłem od pytania, czy odsłuchali nagranie Saszy”. Oboje potwierdzili i przyznali, że to ich bardzo poruszyło. Matka z trudem hamowała w rozmowie łzy. Dopiero teraz zrozumiała potrzeby Saszy. Jest szczęśliwa, że on chce do niej wrócić. Ojciec mówi, że ma wyrzuty sumienia, bo nie poszedł z chłopcem na stadion. Pedagog ustalił następny termin rozmowy i powiadomił chłopca o jej wyniku. Sasza był szczęśliwy. Zaplanowano wykonanie wspólnego plakatu. Kolejna rozmowa odbyła się tydzień później. Ona także została zaprotokołowana. Ojciec na przykład powiedział: „Możliwie szybko pójdziemy razem na stadion. Co drugi weekend wieczorem będziemy robili coś razem”. Sasza natomiast oświadczył: „Po 20.30 nie będę grał na smartfonie, rano będę wstawał. Codziennie będę odrabiał zadania domowe”.

Po trzech tygodniach doszło do rozmowy o planie pomocy. Ustalono, że Sasza wróci do domu po zakończeniu terapii przez matkę. Ponadto przydzielony zostanie asystent do pomocy matce na 5 godzin w tygodniu. Okazało się, że oceny Saszy uległy poprawie.

Powyższy przykład pokazuje, jak nauczyciele, pedagogowie szkolni, społeczni czy pracownicy socjalni, nie wchodząc bezpośrednio w rolę wychowawców, nie zdejmując odpowiedzialności z rodziców, usiłują ich aktywizować w stronę realizacji zadań rozwojowych. Rodzice zaś uczą się przyjmować perspektywę dziecka. Jednym z głównych założeń efektywnej pracy z przypadkiem jest rozwiązywanie zadań rozwo-

jowych stosownie do wieku. Wymaga to wiedzy fachowej, przede wszystkim podejścia Roberta J. Havighursta, jeszcze z lat 70. Warto też wspomnieć o nowszych koncepcjach – Roberta Selmana (1984) i Roberta Kegana (1991).

Jako rzecz ciekawą chciałabym dodać, że w tak często tu przywoływanej książce prof. Uhlendorffa znajdują się propozycje, ilustrowane licznymi zdjęciami, przedstawiające kilka rodzin za pomocą figurek (ludziki, zwierzęta, drzewa, kwiaty). Próbowali to już wcześniej robić socjologzy Norbert Elias i Bernhard Schäfers; sam Uhlendorff opracował ten zabieg szczegółowiej w roku 2022<sup>17</sup>. Są to obrazy z różnych faz biografii podopiecznych, często z rodziny pochodzenia. Autor podkreśla, że możliwa jest transformacja koncepcji rodziny, zmiana uznawanych w niej wartości. Dokumentacja skłania do refleksji, że pozostaje jednak sentyment. Na jednej z prezentowanych fotografii w centrum jest duża huśtawka, widać ogród, drzewa i dom jednorodzinny. To wspomnienia z dzieciństwa spędzonego na wsi. Dziś ta osoba, korzystająca z pomocy psychologicznej, mieszka w mieście, w innym kraju, w domu wielorodzinnym.

## Zakończenie

Jak wyżej wykazałam, praca z przypadkiem – w zakresie pedagogiki społecznej – polega na tym, aby rodziców, dzieci i młodzież wspierać w rozwiązywaniu zadań rozwojowych, szczególnie tam, gdzie występują trudności. Jej celem jest również wyposażanie w odpowiednie kompetencje, motywowanie zarówno rodziców, jak i dzieci, aby stawiali sobie nowe zadania. Stopień ich realizacji może służyć diagnozie.

Obecnie w Niemczech rozwodzi się co trzecie małżeństwo. W ostatnim dziesięcioleciu w związku z tym wzrosła znacznie liczba rodziców wychowujących dzieci samotnie. W Polsce najnowsze dane GUS-u wskazują, że liczba zawie-

ranych małżeństw dramatycznie maleje. Wzrasta egoizm, który zaprzecza logice rodziny. Pokolenie „Z”, urodzone między 1995 a 2012, jest skupione na sobie, neguje tradycyjne wartości i role społeczne – twierdzi dr Katarzyna Obłąkowska, socjolożka<sup>18</sup>. Widać wyraźnie, że coraz częściej młodzi wybierają tak zwane luźne związki, które nie wymagają żadnych zobowiązań. Rodzina traci na znaczeniu, a – jak wynika chociażby z przytoczonego przypadku Saszy – pełna rodzina jest miejscem bardzo istotnym, za którym dziecko tęskni; nie zastąpią jej mieszkanie „treningowe” czy inne instytucje opiekuńcze. U zaniedbanych dzieci może wystąpić nihilizm, depresja i próby samobójcze. Sytuacje takie prowadzić też mogą do trudności w planowaniu przyszłości i niechęci do podejmowania długotrwałych zobowiązań – wyjaśnia dr Obłąkowska.

Dlatego tym bardziej trzeba obrać w pedagogice kierunek w stronę wartości rodzinnych. Niedawno ukazał się niezmiernie cenny podręcznik z zakresu pedagogiki społecznej i profilaktyki – *Pedagogika i profilaktyka społeczna. Nowe wyzwania. Konteksty. Problemy*, który nazywa wiele rzeczy po imieniu i broni sfery aksjologicznej<sup>19</sup>. Redaktorzy tomu, profesor Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu Mariusz Jędrzejko i dr Adam Szwedzik z Centrum Profilaktyki Społecznej w Milanówku, zwracają uwagę na ewidentne opóźnienia, szczególnie w zakresie uregulowania statusu substancji psychoaktywnych („dopalaczy”). Trzeba było walczyć osiem lat o nowelizację ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii, której dokonano w końcu w roku 2018. Za mało też akcentuje się w dyskursie nieodwracalne zmiany w zdrowiu spowodowane masową sprzedażą wielu produktów – między innymi: fast foodów, napojów gazowanych, substancji energetyzujących. Przymowne znamienne zdanie: „Niestety w XXI wieku coraz częściej źródłem wyjaśnień nie są współcześni Platoni, Tomasz, Augustynowie i Arystotelesowie, lecz

(...) Google lub próbujący ekscytować celebryci”<sup>20</sup>. Przynajmniej 20% polskich dzieci wie z własnego doświadczenia, czym jest rozwód rodziców i uzależnienie od alkoholu. Współczesna popkultura staje się coraz prymitywniejsza – badacze w wielu krajach są zgodni co do tego. Brak dostatecznej kontroli dorosłych nad dziećmi sprzyja zachowaniom nienormalnym. „Formułowanie tezy, iż młodzi, a nawet niepełnoletni ludzie mają prawo do pełnej prywatności w sieci jest wielkim błędem wychowawczym” – konkludują Jędrzejko i Szwedzik. Elity polskich pedagogów i psychologów unikają zajmowania jasnego stanowiska w toczących się w Polsce dyskusjach na ważne tematy – zaznaczają słusznie wspomniani autorzy. Do wyjątków należy między innymi profesor Aleksander Nalaskowski z Torunia czy ks. Marek Dziewiecki od lat walczący na łamach „Eleuterii” o zdrowie rodziny. Marzy się powrót do „wielkich szkół pedagogicznych” na miarę Marii Grzegorzewskiej czy Heleny Radlińskiej<sup>21</sup>. Na uznanie zasługuje fakt, że nastąpiła ostatnio zmiana w stosunku do możliwości nabywania napojów energetyzujących – mogą je kupować osoby, które mają ukończone 18 lat. Nie tracmy więc nadziei.

#### Przypisy

- 1 A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982, s. 260.
- 2 T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995, s. 226–227.
- 3 U. Uhlendorff, *Theorie und Praxis Sozialpädagogischer Fallarbeit*, Weinheim/Basel 2024.
- 4 *Antropologiczne podstawy wychowania*, wyb. tekstów R. Schulz, Warszawa 1996, s. 229–235.
- 5 W. Schmid, *Philosophie der Lebenskunst*, Frankfurt a/M 1998. W roku 2017 ukazała się jego książka *Spokój ducha. Co zyskujemy z wiekiem*.
- 6 Ibidem, s. 28.
- 7 L. Kotakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2000; M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.
- 8 J. Szymaniak, *Lekcja uważności. Część I*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy „Refleksje” 2023, nr 4, s. 112–116; J. Szymaniak, *Lekcja uważności. Część II*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy „Refleksje” 2024, nr 1, s. 74–79.
- 9 J. Szymaniak, *W poszukiwaniu „indywidualności przyjaznej”*, w: *Edukacja. Tradycje. Rzeczywistość. Przyszłość. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*, Szczecin 2005, s. 99–103.
- 10 *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 2, Warszawa 1995, s. 389.
- 11 A. Maryniarczyk (red.), *Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy*, Lublin 2012, s. 373.
- 12 *Wróćmy do cnót. Rozmowa z dr hab. A. Rynio*, „Nasz Dziennik”, 10 maja 2019, s. 19.
- 13 *Fundament prawdy. Z prof. P. Skrzydlewskim rozmawia P. Gajkowska*, „Nasz Dziennik”, 4–5 listopada 2023, s. M2–M3.
- 14 *Psychotherapie zdroworozsądkowa*, w: W. Półtawska, *O więcej niż życie. Biografia w zarysie*, Częstochowa 2023, s. 253–381.
- 15 U. Uhlendorff, *Theorie und Praxis Sozialpädagogischer Fallarbeit*, op. cit., s. 232.
- 16 Ibidem, s. 37–58.
- 17 N. Elias, *Was ist Soziologie?*, Munchen 1971; B. Schafers, *Grundbegriffe der Soziologie*, Opladen 1986; U. Uhlendorff, *Methoden Sozialpädagogischen Fallverstehens in der Sozialen Arbeit*, Weinheim/Basel 2022.
- 18 U. Wróbel, *Alarm dla rodziny*, „Nasz Dziennik”, 2 listopada 2023, s. 3.
- 19 M. Jędrzejko, A. Szwedzik (red.), *Pedagogika i profilaktyka społeczna. Nowe wyzwania. Konteksty. Problemy*, Milanówek – Warszawa 2018.
- 20 Ibidem.
- 21 Ibidem, s. 33.

---

#### 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).

# Świat daleki od ideału

---

## Z Joanną Kuciel-Frydryszak, autorką książki *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, rozmawia Katarzyna Rembacka

**Katarzyna Rembacka:** Zacznę trochę egoistycznie i proszę mi to wybaczyć, ale bardzo się z tej książki cieszę. Sukces *Chłopki* dowodzi, że podjęty przez panią temat był społecznie oczekiwany. Dojrzeliliśmy już chyba do tego, aby przyrzeć się przeszłości dotąd skrywanej, niedostrzeżonej, wypieranej. Takiej, dla której brakowało miejsca we wciąż dominującej narracji narodowej. Wszak w opowieściach o naszych babkach trudno odnaleźć wątki martyrologiczne, „matki niepodległości” czy bohaterkie czyny godne odnotowania na kartach podręczników szkolnych. Bo przecież wciąż brakuje w nich miejsca na historię społeczną. A informacji o codzienności

mieszkanek polskich wsi ze świecą szukać! Jak to się stało, że postanowiła się pani zająć właśnie tą grupą społeczną? Czy to *Służące do wszystkiego* były zaczynem tego zainteresowania?

**Joanna Kuciel-Frydryszak:** Moje zainteresowanie klasą ludową wywołała praca nad wcześniejszą książką, poświęconą Iłłakowiczównie [*Iłła. Opowieść o Kazimierze Iłłakowiczównie*, Marginesy, Warszawa 2017 – przyp. KR]. Ona miała świetną służącą i pozostawała z nią w bardzo dobrej relacji. To mnie zastanowiło i wtedy uświadomiłam sobie, że ja właściwie tych grup społecznych nie znam. Zrozumiałam, że zajmując się dwudziestoleciem międzywojennym, mam nikłą wiedzę na

temat tego, jak żyły wiejskie kobiety oraz służące czy robotnice wywodzące się z klasy ludowej. Generalnie dominowała perspektywa klas wyższych, bo przecież to one, dzięki wykształceniu, kreśliły swoją wersję przeszłości. To elity zostawiały po sobie relacje i siłą rzeczy przedstawiały w nich własną perspektywę. I ja ją przyjąłam. Jednak poszukując informacji o tym, jak żyły służące, zdałam sobie równocześnie sprawę, że nic o tym nie wiedziałam i że to jest szalenie ciekawe! Zainteresowałam się służącymi na tyle, że napisałam o nich książkę [*Służące do wszystkiego*, Marginesy, Warszawa 2018 – przyp. KR]. Nie spodziewałam się wywołania aż takiego rezonansu – bardzo żywo reagowały osoby, których babki, matki, ciotki wykonywały tę pracę. Okazało się, że pamięć w rodzinie – choć nikła – gdzieś się tliła, a jeśli była intensywniejsza, budziła ogromne emocje. Wydaje się, że obecnie ludzi to bardziej zajmuje niż na przykład w latach 90. Interesują się chłopskim dziedzictwem i rodzinną spuścizną. Dzieje się to także za sprawą literatury czy publikacji naukowych, które odbiły się głośnym echem. Mam na myśli przełomową publikację Adama Leszczyńskiego *Ludowa historia Polski* czy *Chamstwo* Kacpra Pobłockiego. Zainteresowanie korzeniami wzmogły także książki moich koleżanek po piórze: Marty Madejskiej o włókniankach oraz Alicji Urbanik-Kopeć o służących i robotnicach. Mnie zaś reakcje na *Służące do wszystkiego* zachęciły do zajrzenia do wiejskich domów. Chodziło o to, aby przyjrzeć się temu etapowi w życiu opisywanych przeze mnie kobiet, który poprzedzał ich przybycie na „służbę”. Z jakich powodów nie chciały wracać na swoje wsie? Dlaczego na samą myśl o takim rozwiązaniu reagowały rozpaczą, a nawet próbami samobójczymi? Skąd ten paniczny strach przed powrotem do domu rodzinnego? Ta moja nieco przydługa odpowiedź na pani pytanie sprowadza się do krótkiego – tak.

**KR:** Wynika za tego, że polska wieś była dla swoich mieszkanki źródłem strachu. Opre-

syjność, której doświadczały chłopki, stanowiła doświadczenie zbiorowe, międzypokoleniowe. Daleka jestem od generalizacji, niemniej w snutej przez panią opowieści dominują wątki przemocowe, a jako narratorka przeprowadza pani czytelników przez kolejne kręgi kobiecej niedoli. Stąd pytanie: na co narażona była mieszkanka polskiej wsi?

**JK-F:** Mam takie sformułowanie o „polach ryzyka”, na które wkraczały wiejskie kobiety w kolejnych etapach życia. Więc oczywiście była to praca ponad siły, wykonywana od wczesnego dzieciństwa. Codziennością kilkuletnich dzieci była opieka na rodzeństwem czy wypas drobnej zwierzyny. Trudnym doświadczeniem było oddawanie małych dzieci na służbę – czy to do bogatszego gospodarza, czy krewnych, co wiązało się często z nadmiernym obciążaniem obowiązkami. Szczególnie dotyczyło to pólsierot. Po okresie dzieciństwa młoda dziewczyna wkraczała w etap zamążpójścia, który rozstrzygał o jej dalszych losach i często łączył się z łamaniem woli dziewczyny oraz przemocą. Nawet jeśli chodziło o zabezpieczenie jej lepszego bytu, nierzadko obracało się to przeciwko niej. W rzeczywistości była to sprzedaż za morgi. Trwało to bardzo długo, zmianę przyniosła dopiero II wojna światowa, a dokładnie jej skutki. Wracając do kobiecego losu – zamążpójście było momentem zwrotnym w życiu wiejskiej gospodyni. Wpływało na to wiele czynników: czy wywodziła się z rodziny bogatej, czy biednej, na kogo trafiła, czy był to mąż wyrozumiały, dobry i współpracujący, czy despota lub pijak. To, z kim te kobiety żyły, miało znaczenie, ale kwestią rozstrzygającą był stan posiadania. To on determinował los wiejskiej dziewczyny.

**KR:** Wieś była mocno zróżnicowana i zhierarchizowana. Inny był status społeczny dziewczyny wywodzącej się z rodziny robotników folwarcznych, inny – córki bogatego kmiecia. Ta pierwsza, często określana jako „zbędna”, bardzo

szybko musiała udowodnić swoją przydatność, służąc czy to u innych gospodarzy, czy w mieście. Córki kmiecia, przynajmniej teoretycznie, miały lżejsze życie, jednakże zamożnych chłopów w Polsce było zaledwie około 10%. W książce to zróżnicowanie nie jest szczególnie widoczne, a wręcz można znaleźć sporo wspólnych obszarów łączących wiejskie kobiety, niezależnie od ich pochodzenia. To, co szczególnie je jednoczy, to „babska robota”. Rytm dnia chłopka wyznacza szereg prac domowych i polowych, oporządzenie zwierzyny, zaopiekowanie dzieci. Kolejna kwestia, której poświęca pani dużo miejsca, a która we mnie mocno rezonuje, to macierzyństwo i wielodzietność. W postawie kobiet wyczuwalny jest opór przed wieloródtwem, który jakże często przekształca się w akty autoagresji, ale który łączyć można z coraz większą świadomością i marzeniem o lepszym życiu.

**JK-F:** Od lat 30. lekarze zauważają, że lawinowo rośnie liczba aborcji wśród wiejskich kobiet. To jest taki moment, który daje do myślenia, gdyż sugeruje, że już czas zweryfikować swoje wyobrażenia o wiejskiej kobiecie jako matce Polce pobożnej, podporządkowanej proboszczowi i mężowi. Tym bardziej że ankiety lekarskie dowodzą, iż kobiety, choć podporządkowane i uciemnione, mają swoje strategie. Czasem półlegalne, czasem wręcz nielegalne. Dzieje się coś takiego, że one zaczynają się buntować przeciwko temu nakazowi rodzenia, wynikającemu nie tylko z religijności i podporządkowania Kościołowi katolickiemu, ale również specyficznie pojmowanego patriotyzmu. Powszechnym obowiązkiem kobiety jest rodzić. A one mówią: nie, my nie chcemy już tak żyć. My nie chcemy skazywać naszych dzieci na tę straszłą nędzę. Opisuję przypadek chłopki, próbującej popełnić samobójstwo, która w akcie rozpaczony pyta: „skąd nabiorę im posagu”?

Nie mogąc liczyć na systemowe wsparcie, kobiety uciekają się do metod najgorszych

z możliwych. Usuwają ciężę u wiejskich babek, drutem, pogrzebaczem, czym tylko się da, lub też zrywają się z mężem, który ma pobić żonę tak dotkliwie, by doszło do poronienia. Skaczą z drabiny, noszą ciężary, byle się pozbyć płodu. To pokazuje ich ogromną determinację. Dzięki zachowanej dokumentacji sądowej możemy poznać motywacje tych kobiet, ich sytuację społeczną i ekonomiczną, na którą sądy zwracały uwagę i uwzględniały w zasądzanych wyrokach. Zarówno akta, jak i ankiety lekarskie z tego okresu pokazują wyraźne zmiany mentalne zachodzące w mieszkankach wsi.

**KR:** Powiedziała pani o obowiązku patriotycznym spoczywającym na polskich kobietach. Mamy się mnożyć, ma być nas więcej i więcej. Towarzyszyło temu przekonanie, że każdy chłopiec urodzony w Polsce to przysły żołnierz. Tyle tylko, że ze względu na skrajną nędzę, spotęgowaną zresztą Wielkim Kryzysem, ten chłopiec często był „koślawy”, miał krzywicę i z całą pewnością nie nadawał się do służby wojskowej. Z pani książki wyłania się również obraz polskich elit, które charakteryzuje brak konsekwencji w podejściu do mieszkańców wsi. Z jednej strony wdrożenie reformy rolnej, której celem było rozparcelowanie wielkich majątków ziemskich i przekazanie chłopom ziemi, z drugiej zaś skuteczne blokowanie jej założeń przez ziemian właśnie. Warto zwrócić uwagę także na jakże postępowy charakter reformy szkolnictwa – edukacja miała być obowiązkowa i powszechna, również w odniesieniu do dzieci wiejskich. Ale jeśli rodzic czy opiekun napisze do inspektora szkolnego, że dziecko nie może chodzić do szkoły, bo nie ma butów, albo gąski musi pasać, to ten państwowy inspektor wydaje zgodę. I dziecko bezpowrotnie traci szansę na rozwój i poprawę swojego losu. Dlaczego instytucje państwowe nie próbowały tego zmienić? Nie starały się pomóc, zamiast przyzwalać na analfabetyzm, mówiąc prosto: „w porządku, nie chodźcie do szkoły”?

**JK-F:** Druga Rzeczpospolita musiała się mierzyć nie tylko z wiejską biedą, ale przede wszystkim z biedą powszechną. Biedna była wieś, biedni byli robotnicy, a zatem biedne było niemal całe społeczeństwo. Jak pisał Antoni Słonimski, Polska przedwojenna jest krajem urzędniczym i urzędnicy mają się dobrze. Nauczyciele szkół wyższych mają się dobrze. Jakieś wąskie grupy inteligencji mają się dobrze. Czyli zaledwie 5% społeczeństwa. Oczywiście po 123 latach zaborów odtwarzanie, czy też budowanie państwowości było niezmiernie trudne, ale chłopci często podnosili, że ich potrzeby są kompletnie pomijane. Tym samym wykluczono jakieś 70% polskiego społeczeństwa. Ocena II RP jest wciąż przedmiotem sporów, toczonych nie tylko przez historyków. Często sięgam do świadków epoki z grup inteligentnych, by wspomnieć o Marii Dąbrowskiej, która była społecznie zaangażowana, miała też ogromną wiedzę na temat sytuacji chłopów, ponieważ pracowała w Ministerstwie Rolnictwa. Zarówno Czesław Miłosz, jak i Antoni Słonimski podkreślali tę półfeudalną czy wręcz feudalną spuściznę dostrzeganą w mentalności polskich elit. Po okresie komunistycznym, w trakcie którego była uprawiana totalna krytyka II RP, weszliśmy w etap jej gloryfikacji. Tymczasem świat, który prezentuję zarówno w *Służących do wszystkiego*, jak i w *Chłopkach*, daleki jest od ideału. Gdy bywam w muzeach, pełnych eleganckich mebli, to widzę opowieść o klasach wyższych. Pytam więc muzealników, czy ludzie, którzy tam przychodzą, myślą, że tak mieszkali ich przodkowie, dziadkowie? To nasze imaginarium. Bo przecież ziemiaństwo stanowiło 0,5% społeczeństwa, inteligencji było 5%, a robotników o ludowych, czyli chłopskich korzeniach – 27%.

**KR:** Wyparliśmy z pamięci, wyrugowaliśmy z historii opowieść o naszych chłopskich korzeniach. Przyznanie się do wiejskiego pochodzenia niosło ze sobą wstyd i drwinę. I chyba wciąż, pomimo obecnego „zwrotu ludowego”, trochę nas kosztuje.

**JK-F:** Niedawno miałam spotkanie, na którym była obecna pewna dziewczyna. Brała ode mnie autograf dla swojej babci, która ją przestrzegła przed publicznym przyznaniem się do „bycia ze wsi”. Bo to wstyd. Babcia, która mieszka całe życie na wsi, do dzisiaj ma zakodowane, żeby lepiej o tym nie mówić. Brak sanitariatów, niski poziom higieny – to przecież też element wiejskiej spuścizny. Więc czym się chwalić?

**KR:** Rozmawialiśmy o państwie polskim, nie do końca konsekwentnym, takim trochę postępowym, ale równocześnie nietrzymającym się linii, którą samo wyznaczyło. Ale obok państwa była jeszcze jedna bardzo ważna instytucja. Interesuje mnie pani spojrzenie na Kościół katolicki i jego wpływ na losy ludności wiejskiej.

**JK-F:** Cóż, Kościół oczywiście robił wszystko, żeby kontrolować kobiety i w ogóle wiernych. Trzymać pieczę nad polską rodziną, w której kobiety miały rodzić i słuchać męża. W 1927 roku papież co prawda unieważnił tekst przysięgi małżeńskiej, w której to tylko kobieta przysięgała posłuszeństwo, ale episkopat wyraźnie podkreślał, że to jej z tego posłuszeństwa nie zwalnia. W rodzinie rządził jedynie ojciec, a kobieta mogła mieć co najwyżej głos doradczy. To mąż decydował o wydatkach, o tym, czy dzieci mogą chodzić do szkoły. Dużo natomiast zależało od kobiecego sprytu i zaradności. Myślę, że wiele kobiet było uczonych przez swoje matki takich specyficznych strategii: on musi myśleć, że rządzi i trzyma władzę, a jednocześnie my robimy swoje.

**KR:** Ta międzypokoleniowa wymiana doświadczeń i nauka określonych strategii jest zauważalna, niemniej w odniesieniu do pewnych, wydawałoby się bardzo kobiecych, sfer panowała swoista zmowa milczenia. Cieleśność, seksualność, menstruacja, gwałty, kazirodztwo i niechciane ciąży – to tematy tabu. Co więcej, ofiary przemocy często narażone były na społeczną anatęmę i wykluczenie zamiast wsparcia.

**JK-F:** W tym wypadku wkraczamy na pola związane z tradycją, obyczajowością, mentalnością. Modele wychowania do milczenia, do niemówienia – to jest oczywiście związane z religijnością. Przecież nie wypada mówić o „tych” sprawach, a jak już, to należy się posługiwać jakimś kodem, który my rozumiemy, ale nie nazywamy tego po imieniu. Matka się pyta córki: „czy masz te dni?” albo „czy jesteś na bieliznie?”, chcąc się dowiedzieć, czy córka ma miesiączkę. Pani tutaj dotknęła czegoś takiego, jak wychowanie do milczenia, wychowanie do bagatelizowania własnych potrzeb i własnych krzywd. Myślę, że to jest dziedzictwo, z którym ludzie do dzisiaj nie potrafią sobie poradzić i z którym wciąż się zmagają. To fundamentalne pytanie przetaczające się przez polskie domy: „co ludzie powiedzą?”... Podstawową strategią jest zachowywanie pozorów, zaprzeczanie albo bagatelizowanie przemocy, zaprzeczanie alkoholizmowi. Całe rodziny żyją w jakimś świecie pozorów, bo „co ludzie powiedzą?”. Kościół ma duży udział w tym, że w szczególności kobiety znosiły przez lata krzywdy tylko z tego powodu, żeby po prostu nie zerwać sakramentu, żeby ludzie myśleli, że wszystko jest z nami w porządku, że jesteśmy dobrą rodziną. To przecież nic innego jak podtrzymywanie patriarchy. Amerykańska intelektualistka Rebecca Solnit funkcjonująca w ten sposób kobiety nazywa „sługami patriarchy”. Przy czym uważam, że to nie było z ich strony intencjonalne. One chciały jak najlepiej, nie chciały kłopotów, nie chciały się wychylać, nie okazywały nadmiernych ambicji i aspiracji. Wszak były wychowywane do posłuszeństwa i do pokory. Zatem powinny wiedzieć, jak wiązać chustkę! Żadnych skłonności do ekscentryzmu, indywidualizmu. Za to płaciło się olbrzymią cenę, a wymierzały ją często inne kobiety.

**KR:** Siłą pani książki jest zwrócenie uwagi na zjawiska dotąd ukryte za zasłoną wsi roztańczonej, pełnej kolorów i wspaniałego „chłopskiego” jaśła, takiej „wsi sielskiej, anielskiej”. W końcu dopuszczamy do siebie obraz wsi przeraźliwie biednej i głodnej. Wsi, która pozbywa się „zbędnych” gęb

do wykarmienia. Jednych się wypędza, inni decydują się na ucieczkę do miasta. I w tym właśnie widzę jakiś element emancypacji chłopek, które za chwilę staną się „służącymi do wszystkiego”. Za żadne skarby nie chcą wracać do swoich chałup. Ale wskazuje pani także inną ścieżkę emancypacyjną – samokształcenie i organizację uniwersytetów ludowych. Motyw placówki w Gaci Przeworskiej i jej organizatorów, czyli Zofii i Ignacego Solarzów, jest bardzo interesujący. Dodajmy, że Ignacy Solarz był również założycielem Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici”.

**JK-F:** Przypadek uniwersytetów ludowych z jednej strony pokazuje głód edukacyjny trawiący polskich chłopów i chłopki, z drugiej zaś jakąś taką alternatywę dla tego, co oferował Kościół katolicki, czy bardzo popularne na wsiach Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży. Warto podkreślić, że Uniwersytet w Gaci Przeworskiej był wręcz zwalczany przez proboszczów i kler. Pomimo to cieszył się rosnącym poparciem, bo przede wszystkim dawał młodym mieszkańcom wsi poczucie godności i sensu życia. Według Solarza to właśnie na nich powinna spoczywać odpowiedzialność za modernizację i zmiany, że powinni brać los we własne ręce. Zamiast wstydu, wynikającego z wiejskiego pochodzenia, powinni odczuwać dumę i mieć poczucie sprawczości, a z tym musiała się wiązać edukacja. I to edukacja bardzo szeroka, bo kursanci nie tylko uczyli się gospodarowania, ale także historii Polski. Zawiały się tam niesamowite przyjaźnie, a sama idea mocno rezonowała, choć z powodu wybuchu II wojny światowej nie dane jej było rozwinąć skrzydeł.

**KR:** Jedną z absolwentek Uniwersytetu Ludowego była Wiktoria Niemczakówna z Markowej, która do historii przejdzie jako Wiktoria Ulmowa. „Na spowiedzi zwierzyła się księdzu, że chce iść na kurs do Gaci. Ojciec duchowny powiedział jej, że czeka ją piekło. On, proboszcz, nie będzie chciał jej widzieć w kościele”. Również jej przyszły mąż, „wiciowiec”, Józef Ulma, był w konflikcie z miejsc-



wym proboszczem. Wątek ten mało wybrzmiewa w historii „sprawiedliwych z Markowej”, ratujących swoich żydowskich sąsiadów kosztem własnego życia.

**JK-F:** Tak, oczywiście, Ulmowie zostali absolutnie wykorzystani przez Kościół i przez prawicę. Wskazywani jako przykład zwykłej chłopskiej rodziny, która tak jak każda inna – po prostu by pomogła. Opowieść tę maksymalnie uproszczono. A przecież Ulma był wyjątkowym chłopem – pszczelarzem, fotografem, człowiekiem wielu pasji. Przede wszystkim był chłopem wykształconym, pozostającym w konflikcie z proboszczem. Natomiast muzeum w Markowej prezentuje go poprzez pokazanie Pisma Świętego, leżącego przy jego łóżku. I to ma budować obraz Ulmów jako katolików, którzy właśnie z racji tych religijnych przekonań przyjmują żydowskich uchodźców pod swój dach.

W książce też trochę pokazuję, w jaki sposób przeprowadzana była antysemita indoktrynacja wsi. Nie jestem badaczką Zagłady i wypowiadam się w tej kwestii ostrożnie, niemniej chciałam pokazać, że często antysemityzm na wieś trafiał dzięki klerowi i endeckiej inteligencji. Zarzuca się chłopom, że wyszali antysemityzm z mlekiem matki. Ja jednak widzę to w ten sposób: nienawiść do Żydów propagowana była przez narodowców i ich gazety, a także poprzez kazania.

**KR:** Reżyserka Joanna Kos-Krauze uważa, że *Chłopki* powinny być lekturą obowiązkową. „Nie zrozumie nikt współczesnej Polski, społecznych napięć i historii własnej rodziny bez zrozumienia tego, co Joanna Kuciel-Frydryszak opisała w *Chłopkach*”. Niesamowita i wciąż niesłabnąca poczytność tej opowieści wskazuje na jej ogromne społeczne zapotrzebowanie. Zatem jakby pani zareagowała na wieść, że książka znalazła się w kanonie lektur szkolnych?

**JK-F:** Jestem niesamowicie zbudowana, a i oszołomiona tak pozytywnymi reakcjami oraz ogromnym oddźwiękiem. Właściwie to miałam takie marzenie, które chyba się właśnie materializuje,

aby ta książka pomogła zrozumieć ludziom własne losy. Wybrany przeze mnie temat nie był łatwy do zrealizowania oraz do opisanego. Trzeba było się tutaj naprawdę wysilać koncepcyjnie, przeprowadzić dużą kwerendę i selekcję materiałów, a przede wszystkim trzeba było to udźwignąć emocjonalnie. Sukces wydawniczy jest dla mnie wielką nagrodą, ale jeszcze większą są słowa, które spływają od czytelniczek. Takie listy poruszają i zobowiązują. A co do kanonu, to chyba wolałabym, żeby *Chłopki* znalazły się w nim jako lektura „do wyboru”, a nie „obowiązkowa”.

---

### Joanna Kuciel-Frydryszak

Dziennikarka, absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Wrocławskim. Autorka biografii *Slonimski. Heretyk na ambonie*, nominowanej w najważniejszych konkursach na Historyczną Książkę Roku (im. K. Moczarskiego i O. Haleckiego), cenionej biografii Kazimierzy Iłłakowiczówny *Illa* oraz bestsellerowej książki *Służące do wszystkiego* (Marginesy 2018), która dostała nominację do Nagrody Historycznej „Polityki” oraz Nagrody „Newsweeka” im. T. Torzańskiej. Jej najnowsza książka *Chłopki. Opowieść o naszych babkach* (Marginesy 2023) ukazała się w nakładzie 300 tysięcy egzemplarzy, uzyskując tytuł Książki Roku 2023 (Lubimyczytac.pl) oraz Bestsellery Empiku 2023, w kategorii literatura faktu.

---

### 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.

# O spotkaniach w połowie drogi

---

Aneta Popławska-Sus

## Program ambasadorski i kluby nauczyciela w polskich muzeach, czyli o partycypacji

Pochylenie się nad etymologią słowa partycypacja przenosi nas do starożytności, gdzie za jego pomocą opisywano relacje pomiędzy dwiema rzeczywistościami<sup>1</sup>. Dla mnie to właśnie one będą tutaj kluczowe. Dlaczego? Spotykają się, wpływają na siebie, podobnie jak szkoła i muzeum, a konkretniej – nauczyciele i muzealnicy. Partycypują, czyli...? Czym jest partycypacja dla instytucji kultury? Niczym innym jak wyjściem na przykład muzeum do społeczności lokalnej, poza swoje mury, ot-

warcie się, zaproszeniem, dialogiem i współpracą. Czy jeszcze coś można powiedzieć o partycypacji? Owszem. Warto ją postrzegać jako współkształtowanie instytucji i jej projektów przez zwiedzających, a zwłaszcza najbliższe otoczenie społeczne – które tworzą, między innymi, nauczyciele. Partycypowanie nauczycieli w muzeum rozumianym jako filar jest tworzeniem więzi psychospołecznej, gdzie ważną rolę odgrywają i poczucie łączności, i współdziałanie.

## Muzeum jako miejsce społeczne

Zatrzymam się na moment nad rozważaniami związanymi z muzealnictwem Niny Simon, która – pisząc o partycypacji – podkreśla znaczenie uczestniczenia osób spoza muzeum na zasadzie „ja – do – my”. Istotne okazują się dla mnie wyszczególnione przez nią dwa, z pięciu, etapy tego procesu, które możemy odnieść do programu ambasadorskiego i klubów nauczyciela:

- zwiedzający/nauczyciel nawiązuje współpracę z członkami personelu muzealnego, by wymienić się zainteresowaniami oraz treścią;
- zwiedzający/nauczyciel tworzy z daną instytucją miejsce społeczne, gdzie dochodzi do wymiany zainteresowań czy spotkań z innymi ludźmi.

Podążając dalej – jaki rodzaj projektu w ramach partycypacji będzie adekwatny, żeby włączyć nauczycieli w działania muzeów? Bez wątplenia będą to:

- współpraca, czyli zaproszenie przez muzeum nauczycieli, by wspólnie tworzyć projekt nadzorowany przez instytucję;
- współtworzenie, czyli nauczyciele wraz z pracownikami muzeum pracują nad projektem „od a do z”, uwzględniając zainteresowanie czy potrzeby na przykład lokalnej społeczności;
- program/programy zostają przygotowane w pełni przez określoną grupę (na przykład nauczycieli), natomiast muzeum udostępnia jedynie swoje zbiory.

Jak widać, istnieje cały wachlarz możliwości działań i dialogu pomiędzy nauczycielami a muzeum partycypacyjnym. Jak zatem wygląda owa partycypacja na przykładzie programu ambasadorskiego lub klubu nauczyciela w polskich muzeach?

### Program ambasadorski i kluby nauczycieli w polskich muzeach

W 2013 roku w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie oraz Muzeum Józefa Piłsud-

skiego w Sulejówku powołano do życia program skierowany do nauczycieli/nauczycielek oraz metodyków/metodyczek z całej Polski. Był to krok milowy dla tego rodzaju współpracy między instytucjami kultury a szkołami. Pomysłodawcy postawili sobie konkretne cele, które zostały następnie wykorzystane przez inne muzea w Polsce, chcące współpracować ze szkołami. Wśród celów określonych przez Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku odnajdujemy z jednej strony takie rodzaje aktywności, jak:

- promowanie edukacji historycznej w nawiązaniu do idei Józefa Piłsudskiego o roli historii w wychowaniu patriotycznym i obywatelskim;
- stworzenie płaszczyzny wymiany doświadczeń i współpracy pomiędzy nauczycielami historii i muzealnikami;
- wspieranie nauczycieli w rozwoju ich zainteresowań historycznych i kompetencji pedagogicznych;
- działanie na rzecz dobra publicznego w zakresie nauki i edukacji;
- pielęgnowanie polskości oraz rozwoju świadomości narodowej, obywatelskiej i kulturowej;
- podtrzymywanie i upowszechnianie tradycji narodowej;
- promocja działań edukacyjnych w muzeach, a zwłaszcza oferty Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku;
- promowanie oryginalnych, innowacyjnych form edukacji historycznej;
- budowa środowiska otwartego na wymianę doświadczeń zawodowych;
- wsparcie w pozyskiwaniu materiałów edukacyjnych;
- konsultowanie programów dla szkół i nauczycieli<sup>2</sup>.

Z drugiej strony określono także zadania nauczycieli/nauczycielek, metodyków/metodyczek uczestniczących w programach muzealnych – są niemal identyczne w instytucjach kultury (oczywiście posiadają niewielkie zmiany w zapisach zwią-

zane z tematyką danego muzeum) i sprowadzają się właśnie do tytułowej partycypacji. Przywołam te, określone przez Muzeum POLIN:

- tworzenie materiałów edukacyjnych w postaci scenariuszy lekcji, pakietów edukacyjnych, tablic synchronistycznych i innych, dostosowanych do przedmiotu (historia, historia i społeczeństwo, język polski, wiedza o społeczeństwie, etyka, filozofia, wiedza o kulturze, godzina wychowawcza) i etapu nauczania;
- opiniowanie i testowanie różnorodnych materiałów edukacyjnych wytworzonych przez Dział Edukacji MHŻP POLIN przed ich upowszechnieniem;
- organizowanie konferencji, seminariów, warsztatów metodycznych, spotkań autorskich, dyskusji panelowych dla środowisk regionalnych, w tym nauczycieli;
- konsultowanie wystawy stałej i wystaw czasowych od strony dydaktycznej, możliwości i celowości ich wykorzystania w procesie edukacyjnym uwzględniającym poszczególne etapy nauczania<sup>3</sup>.

Zastanawiając się nad partycypacją, warto sobie odpowiedzieć na pytanie: co zyskują nauczyciele/nauczycielki, decydując się na udział w takim programie? Tutaj przywołam fragment regulaminu Muzeum Ziemi Wschodnich Dawnej Rzeczypospolitej – oddział Muzeum Narodowego w Lublinie, który określa ich prawa, czyli możliwość:

- zgłaszania wniosków i inicjatyw związanych z działalnością edukacyjną Klubu i Muzeum;
- pierwszeństwa w otrzymywaniu materiałów edukacyjnych opracowanych przez Muzeum;
- posiadania imiennej karty uprawniającej między innymi do bezpłatnego wstępu do Muzeum Narodowego w Lublinie;
- korzystania z oferty edukacyjnej Muzeum na preferencyjnych warunkach;
- współtworzenia materiałów edukacyjnych;
- korzystania z zasobów Muzeum w celu prowadzenia swoich działań edukacyjnych, na przykład zasobów historii mówionej;

- corocznego otrzymywania zaświadczenia poświadczającego uczestnictwo w Klubie na wniosek złożony do Koordynatora<sup>4</sup>.

Gdzie działają tego typu programy? Lista polskich muzeów powiększa się z roku na rok. Wśród nich możemy odnaleźć: Muzeum Historii Polski, Muzeum Dom Rodziny Pileckich czy Muzeum Ziemi Wschodnich Dawnej Rzeczypospolitej – oddział Muzeum Narodowego w Lublinie. Widać, że tego typu inicjatywy pojawiają się w muzeach o profilu historycznym. Nasuwa się pytanie – jak sytuacja wygląda w Szczecinie? Do niedawna naszego miasta nie było na mapie partycypacyjnej muzeum – nauczyciel, w postaci chociażby programu ambasadorów/klubu nauczyciela. Na szczęście uległo to zmianie – o czym w dalszej części artykułu.

### Spotkania u „Piłsudskiego”

Przybliżę działalność Klubu Nauczycieli Historii przy Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku. W jego strukturach można wyszczególnić dwa poziomy zaangażowania – wśród członków klubu w 2019 roku wyodrębniono piętnastoosobowy Zespół doradczo-konsultacyjny, do którego należą. Każdego roku odbywa się trzydniowy zjazd dla blisko setki członków Klubu w wyznaczonym mieście – w przeszłości były to: Warszawa, Zakopane, Białystok, Łódź, Gdynia. W trakcie zjazdów odbywają się wykłady zaproszonych specjalistów, warsztaty oraz wizyty studyjne w lokalnych muzeach.

Podczas warsztatów prezentowane są narzędzia, które następnie mogą służyć tworzeniu nowoczesnych i ciekawych programów edukacyjnych. Zajęcia poszerzają wiedzę nauczycieli/nauczycielek w określonych obszarach oraz rozwijają umiejętności przydatne w nauczaniu historii. Warsztaty proponowane na przestrzeni 10 lat przez Muzeum oscylowały wokół następujących tematów:

- Animacja poklatkowa jako narzędzie w nauczaniu historii – strategia niechcący;
- Obraz i słowo – warsztaty edukacyjne;

- Za a nawet przeciw! Jak przeprowadzić w szkole debaty historyczne;
- Festyn szkolny – zabawa, integracja i rozwój;
- Warsztat z aplikacji mobilnych – jak tworzyć cyfrowe opowieści;
- Edukacja historyczna w przestrzeni miejskiej;
- Zabawa w historię. Gra miejska jako element edukacji;
- Epoka od kuchni w szkole, czyli przez żołądek do głowy;
- Po co debaty? Kilka praktycznych wskazówek jak aktywizować uczniów na lekcji;
- Emocjonalny dopalacz, czyli wzmacniające koło ratunkowe na dobry początek;
- Zrób to sam! Ziny jako alternatywne narzędzie badania oraz interpretowania historii;
- Przeszłość, terażniejszość i przyszłość – podstawy techniki Design Thinking;
- „Opowiedz mi swoją historię” – historia mówiona i wykorzystanie jej w pracy dydaktycznej;
- Jak opowiadać przemilczane historie” – wyzwanie odkrywania zapomnianego;
- „Tworzenie interaktywnych ćwiczeń” – samodzielne tworzenie quizów interaktywnych z wykorzystaniem aplikacji online;
- Fundusze dla projektów szkolnych – jest pomysł i co dalej? Kluczowe zagadnienia związane z przygotowaniem, złożeniem i rozliczeniem wniosku o fundusze;
- Brakująca połowa dziejów – jak ją odnaleźć, jak ją zapełnić?
- Sztuka (w) edukacji historycznej;
- Emocje i potrzeby uczniów i moje. Wprowadzenie do komunikacji empatycznej.

Dodatkowym elementem działalności Klubu jest stworzona na Facebooku zamknięta grupa zawodowa, do której przynależą nauczyciele historii. W jej ramach dochodzi do wymiany doświadczeń, wiedzy czy praktycznych informacji.

Klub Nauczyciela Historii przy „Piłsudskim” czy program Ambasadorów przy Muzeum POLIN stanowią przykłady spotkań w połowie drogi po-

---

*Ambasadorki i Ambasadorzy Muzeum Techniki i Komunikacji to program skierowany do nauczycielek/nauczycieli przedszkoli i szkół ze Szczecina oraz regionu po obu stronach granicy – zarówno przedmiotów humanistycznych, jak i ścisłych. Będzie służył nawiązywaniu relacji, wymianie doświadczeń i poszerzaniu wiedzy, a także tworzeniu przestrzeni do wspólnego działania.*

---

między nauczycielami a muzeami. Moim zdaniem powstawanie tego typu inicjatyw jest potrzebne, a może i niezbędne w zmieniającym się świecie. Pozwala bowiem połączyć to, co w danym momencie jest – mówiąc potocznie – „trendy”, z tym co na pierwszy rzut oka – najczęściej muzeum – sprawia wrażenie nudnego, czy wręcz przestarzałego dla młodego pokolenia.

### **Program szczeciński – geneza**

Niekiedy nowe działania wykluwają się poza murami instytucji – przy kawie, herbacie czy w domowym zaciszu przez Messengera. Tak również było w przypadku programu ambasadorów w Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdni Sztuki w Szczecinie.

Początkowo luźne rozmowy prowadziłam z Przemysławem Kuryłą, antropologiem, edukatorem Działu Edukacji i Komunikacji MTiK,



Drugie spotkanie Klubu Ambasadorów przy Muzeum Techniki i Komunikacji – Zajezdni Sztuki w Szczecinie. Fot. Aneta Popławska-Suś.

który jest osobą niezwykle otwartą na nowe rozwiązania, obecne w innych miastach czy instytucjach kultury. Następnie pojawiły się kolejne propozycje przedsięwzięć, które mniej lub bardziej zdecydowaliśmy się dostosować do tematyki MTiK – historycznej, ale i technicznej jednocześnie. Jednym z takich działań była próba włączenia nauczycieli i nauczycielek w działalność muzeum na bazie partycypacji. Sama należę do dwóch klubów nauczycieli historii w warszawskich muzeach (wspomniane wyżej Muzeum im. Józefa Piłsudskiego w Sulejówku oraz Muzeum Historii Polski), i marzyłam o zainicjowaniu podobnego programu w Szczecinie. Znaczące było zielone światło ze strony Stanisława Horoszki, dyrektora MTiK. Zainteresowanie tym programem wykażała również Lidia Rogaś, zastępca Prezydenta Miasta Szczecin w dziedzinie edukacji i kultury. Przywołane działania otwierały według mnie nowy rozdział w działalności edukacyjno-partycypacyjnej MTiK (oraz szczecińskiego muzealnictwa), ale również w szczecińskiej edukacji.

uczestnikami programu oraz umożliwienie wymiany wiedzy i doświadczeń; pogłębienie wiedzy historycznej, technicznej i kompetencji z zakresu edukacji międzykulturowej. Uczestnicy programu będą włączani w działania edukacyjne realizowane przez Muzeum oraz promowanie ich: będą opiniowali, proponowali, testowali oraz konsultowali materiały edukacyjno-partycypacyjne tworzone przez Muzeum.

Pierwsze spotkanie ambasadorów/ambasadek Muzeum Techniki i Komunikacji odbyło się 14 grudnia 2023 roku. Uznałam za zasadne – mimo iż jest to moja inicjatywa – że jako drugiego koordynatora programu warto mieć u boku pracownika muzeum, wspomnianego już wcześniej Przemysława Kuryłę. Spotkanie otworzył dyrektor Stanisław Horoszko, witając nauczycielki szkół oraz metodyczki z Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. Wówczas przybliżono pierwszą umowę o współpracy podpisaną między MTiK a Szkołą Podstawową 18 im. gen. Józefa Bema w Szczecinie (pomysł spotkał się entuzja-

Ambasadorki i Ambasadorzy MTiK to program skierowany do nauczycielek/nauczycieli przedszkoli i szkół ze Szczecina oraz regionu po obu stronach granicy – zarówno przedmiotów humanistycznych, jak i ścisłych. Będzie służył nawiązywaniu relacji, wymianie doświadczeń i poszerzaniu wiedzy, a także tworzeniu przestrzeni do wspólnego działania. Celem Programu jest między innymi: wspieranie działań edukacyjnych realizowanych przez Muzeum poprzez ich opiniowanie i promowanie; wzmocnienie relacji między

zmem dyrektorki szkoły, Marii Niedzielskiej), zaprezentowano ofertę edukacyjną, głównie dla szkół, oraz te elementy programu, które pozwolą na współpracę na linii muzeum – szkoła – nauczyciel. Pojawiło się wiele propozycji dla poszczególnych etapów edukacyjnych, w tym projekty modyfikacji lekcji muzealnych, sposoby na włączanie uczniów w życie MTiK (nie tylko poprzez wolontariat), pomysły na współpracę transgraniczną. O współpracy polsko-niemieckiej młodzieży mówiłam na przykładzie mojego uczestniczenia w działaniach Fundacji „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego). Zaprezentowałam także ideę Rady Dziecięco-Młodzieżowej przy MTiK<sup>5</sup>, co spotkało się z zainteresowaniem i chęcią niezwłocznego jej powołania.

## Zakończenie

Partycypacja pomiędzy szkołą a muzeum jest procesem złożonym i bardzo wymagającym dla każdej ze stron. Środowisko nauczycieli i nauczycielek jest nauczone szybkiego reagowania i działania wobec zachodzących w świecie zmian. Nie ma mowy więc o wstępnie przyjętym tempie pracy. Partycypacja wymaga elastyczności, kształcenia i – czy tego któraś ze stron chce, czy nie – dynamiki, którą dyktuje nam współczesność, nie tracąc jednocześnie nic z aspektu merytorycznego. Inaczej pozostanie się w tyle za tym, co wydaje się standardem.

W muzeum partycypacyjnym nauczyciele mogą tworzyć i współtworzyć prezentowane treści, nie są już jedynie zwykłymi odbiorcami – to jedna z głównych różnic między muzeum partycypacyjnym a muzeum tradycyjnym. Wraz z pracownikami muzeum współpracują oni jako partnerzy – nauczyciel może być współautorem czy nawet autorem treści, gdyż komentuje ją, przekształca, wytwarza czy zmienia.

Takim właśnie rozwiązaniem są programy ambasadorskie czy kluby nauczycieli przy nie-

których polskich muzeach. Osoby w nie zaangażowane za nadrzędny cel stawiają sobie wypracowanie nowych rozwiązań edukacyjnych, ale również wystawienniczych. Warto zapoznać się z ich działalnością i potraktować jako dobre przykłady partycypacji.

## Przypisy

- 1 Twórcą filozoficznej teorii partycypacji jest Platon, który opisał relacje pomiędzy światem materialnym a światem idei.
- 2 *Regulamin Klubu Nauczyciela Historii działającego przy Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku*, muzeumpilsudski.pl, data dostępu: 15.12.2023.
- 3 *Zostań Ambasadorem Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN! Ruszył nabór do nowej edycji programu skierowanego do nauczycieli i metodyków nauczania z całej Polski*, polin.pl, data dostępu: 15.12.2023.
- 4 *Regulamin Klubu Nauczyciela działającego przy Muzeum Ziemi Wschodnich Dawnej Rzeczypospolitej Oddziale Muzeum Narodowego w Lublinie*, ziemiewschodnie.pl, data dostępu: 15.12.2023.
- 5 W niektórych polskich muzeach działają Młodzieżowe Rady, skupiające jedynie młodzież ze szkół ponadpodstawowych. Moim celem, wyzwaniem i zarazem *novum* było powołanie wersji z dodatkowym słowem „dziecięco”, z zamiarem włączenia uczniów począwszy od klas 5 szkoły podstawowej.

---

## 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 oraz programu dla uczniów – Dziecięco-Młodzieżowa Rada przy MTiK.

# Jak wymyślić szkołę na nowo?

---

Sławomir Osiński

## Czyli pięć najpotrzebniejszych zmian w oświacie

Rozpocznę od asekuracyjnej, a przewrotnej trawestacji słów oraz cytatu ze *Wschodów i zachodów księżycy* Tadeusza Konwickiego, że jestem kawiarnianym (dziś lepiej zabrzmiałoby: pubowym) felietonistą, a właśnie „tacy amatorzy, kawiarniani znawcy, jesteśmy w stanie coś zrozumieć i przewidzieć”, przeto „słuchajcie mojej maligny, w której jest nieskończona ilość trafnych diagnoz i cudotwórczych recept”.

Dzisiaj prawie każdy wypowiada się na temat reformy oświaty: a to zaleca ciąć podstawy programowe, a to wielkim głosem domaga się nowych przedmiotów lub wymyśla inne niestworzone rzeczy, zwłaszcza gdy z prawdziwą szkołą nie ma żadnej styczności, nawet pośrednio przez dzieci lub wnuki. W tym medialnym tumulcie pozwolę sobie też wyartykułować bez specjalnego uzasadnienia kilka chytrze śmiałych, aczkolwiek dość oczywistych tez. Zakładam przy tym naiwnie

stan godnego i sprawiedliwego oraz nieprzyzwoicie wysokiego budżetu na potrzeby oświatowe.

Po pierwsze, konieczna jest reaktywacja dostosowanych do dzisiejszego psychofizycznego stopnia rozwoju dziecka gimnazjów, które po trudnych początkach w momencie ich likwidacji okrzepły i osiągały sukcesy, co potwierdzały badania międzynarodowe. Tak naprawdę to prosty, choć kosztowny zabieg organizacyjny, możliwy do przeprowadzenia w samorządach, którym za pomocą mamony należy to ułatwić.

Po drugie, powinny być stworzone nowe podstawy programowe ze szczególnym uwzględnieniem liceów, których prawie nie dotknęła żadna reforma oświatowa od lat kilkudziesięciu. I nie chodzi tu o prymitywne zastosowanie brzytwy Ockhama, ale o stworzenie nowych, uwzględniających: krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie się i współpracę,



kreatywność oraz umiejętność wyszukiwania informacji i samodzielnego uczenia się, korzystanie z mediów cyfrowych oraz obcowanie ze sztuczną inteligencją na czele. Do obecnej rzeczywistości musi być przystosowane szkolnictwo zawodowe – wymagające największej zmiany, przede wszystkim jeśli chodzi o egzaminy zawodowe. Sensowne koncepcje zmian w tej materii istnieją – wystarczy sięgnąć do zasobów organizacji nauczycielskich lub Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty.

Po trzecie, należy bardzo krytycznie, z odniesieniem do rzeczywistych działań, spojrzeć na pomoc psychologiczno-pedagogiczną i wdrażanie edukacji włączającej. Trzeba uznać, że za pomocą przepisu lub programu nie da się wiele uzyskać. Przebiurokratyzowane rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czy jeszcze bardziej kuriozalne standardy ochrony małoletnich, które niebawem mają wejść w życie, w rzeczy samej utrudniają tylko sensowne (wystarczająco gwarantowane w istniejącym prawie) działania i ewokują stan fikcji, o której starożytni komuniści, którzy wymarli przed naszą erą, mówili: „eto ważne, szto bumazne”. Najpierw należy przygotować program obejmujący różne instytucje, a kształcący i zmieniający świadomość społeczną, a dopiero potem stopniowo, z nakładem dużych środków finansowych, zmieniać szkoły, zapewniając odpowiedni sprzęt, dostosowane budynki i fachowe przygotowanie pedagogom oraz powszechną obecność nauczycieli wspomagających. Dziś udało się tego dokonać po latach pracy kilkudziesięciu szkołom w Polsce, toteż warto skorzystać z ich doświadczeń.

Po czwarte, rozwiązać problem naboru do zawodu i kształcenia nauczycieli. Powinny być to wyłącznie jednolite studia magisterskie, na które będzie można się dostać po sprawdzeniu predyspozycji psychologicznych i osobowościowych. Niegłupi jest pomysł profesora Aleksandra Nalaskowskiego, który uważa, że zawód nauczyciela

powinien być elitarny. Niezbędnym warunkiem są tutaj jedne z najwyższych zarobków w kraju. Podnosząc zarobki, należy jednak jednocześnie podnieść wymagania. W tym celu musi nastąpić stopniowa wymiana kadr. Konieczne także jest powiązanie teorii z praktyką szkolną, czego najprostszym rozwiązaniem jest powrót do sieci szkół ćwiczeń oraz zwiększenie liczby godzin nocznego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do pracy w szkole i przygotowania do ciągłego doskonalenia.

Po piąte, niezbędne jest uproszczenie tak zwanego prawa oświatowego z ponad 1200 stron, kilku ustaw i kilkudziesięciu rozporządzeń do jednej, może trochę dłuższej niż zajmująca 7 stron monitora Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa. Nazwałbym ją Ustawą o edukacji i zawodzie nauczyciela, a uzupełniałyby ją rozporządzenia o organizacji procesu nauczania, wypracunku oraz roku szkolnego, o wspomaganiu ucznia, ewaluacji i formach informacji zwrotnej i o bezpieczeństwie w szkole. Wystarczy sięgnąć do dorobku w tej materii Centrum Edukacji Obywatelskiej (SUS), „Budzącej się szkoły” czy „Szkoły minimalnej”. Sam też mam w zanadrzu taki projekt.

A poza tym drobiazgi, o których mówię od ponad 20 lat, czyli: likwidacja rozbudowanego systemu administracyjnego nadzoru; oparcie funkcjonowania szkół na kompetentnym dyrektorze szkoły, kontrolowanym przez rodziców, oraz na nauczycielu, chcącym wychować wewnętrznie wolnego człowieka. Tak to mi się pubowo przy czymś smacznym snuje...

---

### 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.

# Nowoczesna tradycja

---

Mateusz Lipko

## Obchody 250 rocznicy utworzenia Komisji Edukacji Narodowej

Rok szkolny 2023/2024 upływa pod znakiem jubileuszu Komisji Edukacji Narodowej. Instytucja ta była jedną z najważniejszych w dziejach polskiego szkolnictwa i stanowi istotny, wciąż aktualny symbol pozytywnej reformy systemu edukacji. KEN została powołana do życia z inicjatywy króla Stanisława Augusta Poniatowskiego uchwałą sejmu rozbiorowego z 14 października 1773 roku. Polska, tuż po pierwszym rozbiorze, znajdowała się wówczas w niezwy-

kle trudnej sytuacji politycznej. Przed tą całkowicie nową instytucją postawiono zadanie budowy systemu oświaty w Rzeczypospolitej. To właśnie Komisja Edukacji Narodowej dogłębnie zreformowała polskie szkolnictwo, wprowadziła model wychowania patriotyczno-obywatelskiego oraz nowoczesny program kształcenia. Jej dzieło stało się wzorem dla Europy oraz inspiracją dla następnych pokoleń Polaków, szczególnie w trudnych czasach zaborów.

## Historia KEN-u

Komisja była ciałem kolegialnym. Pierwszymi komisarzami zostali wpływowi magnaci, odgrywający istotną rolę w życiu politycznym, wykształceni i zorientowani w najnowszych prądach umysłowych epoki. Byli wśród nich: Jakub Massalski, Adam Kazimierz Czartoryski, Ignacy Potocki, Andrzej Zamoyski, Michał Poniatowski, August Sułkowski, Antoni Józef Poniński. Mimo różnych sympatii politycznych członkowie komisji współpracowali zgodnie i efektywnie.

Istotny wpływ na późniejszy rozkwit Komisji miał Hugo Kołłątaj, którego nazwać można szarą eminencją KEN-u, oraz skupieni wokół niego uczeni i artyści: Franciszek Bieliński, Julian Ursyn Niemcewicz, Feliks Oraczewski, Andrzej Gawroński, Dawid Pilchowski, Hieronim Stroynowski oraz Grzegorz Piramowicz.

Dzięki staraniom KEN-u utworzona została nowoczesna struktura organizacyjna oświaty. Trójstopniowy podział obejmował szkoły parafialne na poziomie podstawowym, szkoły wojewódzkie na poziomie średnim oraz uniwersytety w Krakowie i w Wilnie na poziomie wyższym. Z jej inicjatywy wprowadzono do placówek oświatowych nauczanie języka ojczystego, co pozwoliło na pełniejsze kultywowanie polskości i kształtowanie tożsamości narodowej. Co ważne, Komisja stworzyła pierwsze szkoły kształcące nauczycieli. Za jej sprawą powstała również pierwsza w kraju biblioteka publiczna, prekursorka Biblioteki Narodowej.

O skali i nowoczesności tamtejszych reform świadczy fakt, że po raz pierwszy w dziejach Europy przygotowano regulaminy szkolne i nowoczesne programy nauczania, wzbogacone o elementy nauk przyrodniczych, historii i geografii naszego kraju, a także kultury fizycznej. Nie można także zapomnieć o opracowaniu pionierskich podręczników. W tym celu powołano do życia Towarzystwo do Książek Elementarnych, które działało od 10 lutego 1775 roku. Na jego czele stanęli Ignacy Po-

tockiego jako przewodniczący i Grzegorz Piramowicz jako sekretarz, a skład zasilali osoby dobrze znające realia życia szkolnego. Efektem ich prac było, między innymi, stworzenie takich podręczników, jak: *Elementarz dla szkół parafialnych* czy *Gramatyka dla szkół narodowych z przypisami*.

O sukcesie KEN-u stanowiło nie tylko zreformowanie programów, ale także podniesienie standardów nauczania i modernizacja infrastruktury oświatowej. Zapewniono działania ukierunkowane na poprawę jakości edukacji oraz przygotowanie młodzieży do wyzwań ówczesnego świata. Działania KEN-u łączyły w sobie dorobek europejskiej myśli filozoficznej i naukowej, przy jednoczesnym akcentowaniu narodowej tradycji i dziedzictwa. Komisja funkcjonowała niestety tylko dwadzieścia lat. W trakcie swojej działalności KEN zdążyła jednak ukształtować kilka generacji Polaków, którzy swoją wiedzę o polskiej historii i kulturze narodowej przekazywali kolejnym pokoleniom.

Komisja Edukacji Narodowej to także organ-protoplasta dzisiejszych ministerstw Edukacji Narodowej oraz Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Potraktować ją można jako naturalnego patrona wszystkich polskich ośrodków doskonalenia nauczycieli, w tym oczywiście ZCDN-u.

## Obchody jubileuszu w ZCDN-ie

Dla naszej instytucji oczywiste było, że w sposób szczególnie należy uczcić tę rocznicę. Rozpoczęliśmy mocnym akcentem – 8 października odbył się I Bieg Nauczycieli im. Komisji Edukacji Narodowej. Wystartowało w nim ponad 100 osób. Śmiałkowicie rywalizowali na dwóch dystansach – 2,5 oraz 5 km; trasa wytyczona została krętymi, pełnymi przewyższeń ścieżkami Parku Kasprowicza w Szczecinie. Dodatkowo zorganizowano zawody dla dzieci w kilku kategoriach wiekowych.

Przygotowaliśmy również grę miejską opartą o aplikację GPS Actionbound „Polska oświata w międzywojennym Szczecinie”. Uczestnicy pod-

czas wspólnego spaceru ulicami Szczecina mieli za zadanie pomóc uczniowi i uczennicy – współczesnemu chłopcu i przedwojennej dziewczynce – odkryć białe plamy na mapie historii i dowiedzieć się więcej na temat życia polonii szczecińskiej przed II wojną światową – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa.

Żeby nie odbiegać jednak zbyt daleko od historii KEN-u i przybliżyć ową tematykę możliwie szerokiemu gronu odbiorców, przygotowany został film edukacyjny opowiadający o przyczynach, przebiegu i skutkach powołania Komisji, z wykorzystaniem zbiorów Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej. Autorką projektu jest dr Zofia Fenrych. Nagranie, opublikowane na stronie internetowej ZCDN-u ([zcdn.edu.pl](http://zcdn.edu.pl)) oraz w mediach społecznościowych, może posłużyć nauczycielom jako materiał dydaktyczny.

Ważnym elementem obchodów Dnia Edukacji Narodowej w naszej instytucji była premierowa Gala Ambasadorów ZCDN-u. 12 października po raz pierwszy wybrano Patronkę ZCDN-u, czyli osobę merytorycznie wspierającą naszą placówkę, zaangażowaną w organizowane przez nas działania. To zaszczytne miano przypadło prof. Marii Czerepaniak-Walczak. Wręczyliśmy również statuetkę Ambasadorki ZCDN-u – osobie, której praca na rzecz edukacji w regionie warta jest uznania. Uhonorowana w ten sposób została Agnieszka Gbiorczyk, nauczycielka z Przedszkola Publicznego nr 3 w Szczecinie. Gala miała charakter zamknięty, ale jej merytoryczna część była transmitowana w mediach społecznościowych.

Z kolei na 19 października zaplanowana została prezentacja ciekawej infografiki, przygotowanej przez dr Katarzynę Rembacką. Oś czasu *Nauczyciel to...? Mały przegląd niekoniecznie słusznych idei* ukazuje rolę nauczyciela/nauczycielki na przestrzeni 250 lat – od Ustawy Komisji Edukacji Narodowej aż po rok 2023. Retrospekcja zmieniającego się statusu, zadań oraz oczekiwań politycznych i społecznych wobec nauczyciela zaprezentowana została

w oparciu o wybrane cytaty, zaczerpnięte z ustaw i zarządzeń, opracowań twórców polskiej myśli pedagogicznej, a także dzieł literackich. Plansza z osią czasu zawisła w holu ZCDN-u (dostępna jest również online), a jej odsłonięcie wzbogaczone zostało o krótki wykład autorki. Na tej podstawie nagrano również odcinek podcastu „Nasłuch pedagogiczny”.

W ramach obchodów rocznicy powołania KEN-u Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli wspólnie z Wydziałem Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Wydawnictwem Naukowym US wydało książkę *Niezbędnik młodego nauczyciela* pod redakcją naukową Anny Godzińskiej i dr Małgorzaty Mikut. W ramach promocji publikacji 24 października w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej odbyło się spotkanie z redaktorkami oraz autorkami i autorem *Niezbędnika*.

Szczytowym punktem obchodów 250-lecia Komisji Edukacji Narodowej w ZCDN-ie było wykonanie przez Piotra „Lumpa” Pauka (Fruit of the Lump) muralu, który ozdobił ścianę patio szczecińskiej siedziby naszej instytucji. Prace nad murałem trwały w grudniu 2023 roku, a jego uroczysty wernisaż odbył się 15 stycznia 2024 roku. Dzieło prezentuje ujęty w kolażowej formie wizerunek Hugona Kołłątaja. Warto wspomnieć, że artysta bazował na oryginalnym liternictwie i drukach Towarzystwa do Książek Elementarnych. Podczas wernisazu oprócz prezentacji muralu wygłoszony został referat poświęcony historii *street artu* oraz najciekawszym szczecińskim formom tej sztuki, a także odbył się seans wspomnianego wcześniej filmu o historii KEN-u.

---

### Mateusz Lipko

Specjalista ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Piszą dla nas

---

## **Anna Barcz**

Doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Filozofka, anglistka, tłumaczka. Pracuje w Instytucie Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk. Prowadzi badania z obszaru posthumanizmu, ekokrytyki, historii środowiskowej. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych, współredaktorka tomów poświęconych tematyce relacji przyrody i kultury. Wydała rozprawy: *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej* (2016); *Animal narratives and culture. Vulnerable realism* (2017); *Environmental cultures in Soviet East Europe. Literature, history and memory* (2021).

## **Agata Białek**

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 13 im. Orłat Lwowskich w Szczecinie.

## **Danuta Chodyniecka**

Członek Zarządu Okręgu Ligi Ochrony Przyrody w Szczecinie.

## **Jarema Drozdowicz**

Doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, antropolog i socjolog edukacji. Profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

## **Weronika Dwojakowska**

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

## **Waldemar Howil**

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

## **Sławomir Iwasiów**

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Kwartalnika Oświatowego „Refleksje”.

## **Lilianna Janeczek**

Doradczyni metodyczna ds. przyrody i biologii w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia w Stargardzie. Członek Zarządu Okręgu Ligi Ochrony Przyrody w Szczecinie.

## **Krzysztof Jaworski**

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

## **Anita Karyń**

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczycielka akademicka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, terapeutka integracji sensorycznej, pedagożka szkolna i specjalna w ZSO nr 7 w Szczecinie.

## **Joanna Kuciel-Frydryszak**

Dziennikarka, absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Wrocławskim. Autorka biografii *Słonimski. Heretyk na ambonie*, nominowanej w najważniejszych konkursach na Historyczną Książkę Roku (im. K. Moczarskiego i O. Haleckiego), cenionej biografii Kazimierza Iłakowiczówny *Illa* oraz bestsellerowej książki *Służące do wszystkiego* (Marginesy 2018), która dostała nominację do Nagrody Historycznej „Polityki” oraz Nagrody „Newsweeka” im. T. Torciańskiej. Jej najnowsza książka *Chłopki. Opowieść o naszych babkach* (Marginesy 2023) ukazała się w nakładzie 300 tysięcy egzemplarzy, uzyskując tytuł Książki Roku 2023 (Lubimyczytac.pl) oraz Bestsellery Empiku 2023, w kategorii literatura faktu.

## **Mateusz Lipko**

Specjalista ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Lidia Marek**

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: odpowiedzialność jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna, aktywność wolnoczasowa i jej aspekty pedagogiczne, promowanie działalności młodzieży w życiu publicznym, problematyka światowego obywatelstwa.

## **Maciej Michalski**

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, polonista, historyk i teoretyk literatury. Profesor Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie pracuje na Wydziale Filologicznym. Naukowo zajmuje się teorią i metodologią literatury, związkami literatury z filozofią i innymi dyskursami, antropologią literatury, prozą polską XX wieku, a ostatnio także problematyką edukacji. Opublikował między innymi

monografie: *Dyskurs, apokryf, parabola, strategie filozofowania w prozie współczesnej* (2003) oraz *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* (2010), *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* (2022), a także ponad pięćdziesiąt artykułów naukowych.

#### **Małgorzata Obyrka**

Doktor nauk społecznych. Absolwentka studiów magisterskich na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz studiów doktoranckich z zakresu pedagogiki i nauk o polityce Uniwersytetu Gdańskiego. Wolontariuszka, koordynatorka i ekspertka w Centrum Edukacyjno-Szkoleniowym Stowarzyszenia Akcja Społeczna (SAS) w Gdańsku. Współtwórczyni Centrum Badań Społecznych „INKLUZJA”. Autorka badań oraz raportów eyetrackingowych, fenomenograficznych i społecznych. Zainteresowania naukowe odnoszą się do zagadnień związanych z metodologią badań, w tym problematyką postępowania badawczego w zakresie humanitaryzmu międzyludzkiego i międzygatunkowego, ze szczególną koncentracją na analizie dotyczącej kształtowania się etycznej tożsamości człowieka, jak również kontekstach związanych ze współczesnymi dylematami cywilizacyjno-kulturowymi, etyką niezależną, prakseologią, posthumanizmem i transhumanizmem.

#### **Sławomir Osieńki**

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.

#### **Hanna Katarzyna Ostregra**

Studentka trzeciego roku filologii angielskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

#### **Aneta Popławska-Sus**

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.

#### **Lidia Pustkowiak**

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, magister pedagogiki specjalnej w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej. Nauczycielka wspomagająca oraz nauczycielka rewalidacji w Szkole Podstawowej nr 15 w Zielonej Górze.

#### **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.

#### **Anna Sobolewska**

Nauczycielka bibliotekarka w Szkole Podstawowej nr 55 w Szczecinie. Nauczycielka filozofii w Centrum Mistrzostwa Sportowego w Szczecinie. Instruktorka jogi dla dzieci.

#### **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).

#### **Monika Tomiak**

Nauczycielka praktycznej nauki zawodu w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie.

#### **Wiktoria Woźniak**

Absolwentka pedagogiki (studia I stopnia) w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Studiuje prawo w Wyższej Szkole Administracji Publicznej w Szczecinie. Ukończyła Centrum Nauki i Biznesu „Żak” w Szczecinie na kierunku Instruktor ds. Terapii Uzależnień. Należała do Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

#### **Wojciech Wrzosek**

Profesor nauk humanistycznych, metodolog nauk historycznych, historyk historiografii współczesnej. Ostatnio prowadzi badania nad kulturowymi fundamentami myślenia historycznego. Od pięćdziesięciu lat związany z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, profesor senior tej uczelni. Autor i redaktor ponad dwudziestu książek. Ostatnio opublikował: *Historia – Kultura – Metafora. O myśleniu historycznym* (2022); *O interpretacji historycznej. Studia metahistoryczne* (2022); *Zaradnik* (2022), *Wycinanki. Zbiór felietonów* (2022).

#### **Waldemar Zaborski**

Nauczyciel konsultant ds. nauczania techniki, wychowania komunikacyjnego i edukacji dla bezpieczeństwa w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Refleksje

Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy



**Numer 3/2024  
już w lipcu**

Temat numeru

**Edukacja  
alternatywna**

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Kwartalnik Oświatowy  
od 1991 roku

---

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