



Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Październik – Grudzień 2024

Nr 4



Temat numeru

Doskonalenie jako proces

Sławomir Iwasiów

Horyzonty nowoczesnej edukacji

Maria Czerepaniak-Walczak

Nauczycielskie emancypacje. Komu i czemu służą?

Natalia Cybort-Zioło

Kto odważa się nauczać?

Aneta Sobiechowska-Ziegert
Katarzyna Kubiszewska

Ewolucja zawodu nauczycielskiego



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, w tym roku obchodzące 75-lecie swojego istnienia, pełni istotną rolę w kształtowaniu trendów edukacyjno-oświatowych w naszym województwie. Przez te lata placówka nie tylko kształciła na najwyższym poziomie kadrę nauczycieli, ale również była świadkiem wielu zmian edukacyjnych, społecznych, kulturowych, zawsze odpowiadając na nie z pełną otwartością i zaangażowaniem.

Serdecznie dziękuję wszystkim, którzy przyczynili się do budowania i rozwijania tego wyjątkowego miejsca, tworząc społeczność będącą przykładem dla innych placówek oświatowych. Państwa pasja, oddanie i profesjonalizm są podstawą dziś celebrowanego sukcesu. Ten jubileusz jest doskonałą okazją do refleksji nad dotychczasowymi osiągnięciami, ale również do spojrzenia w przyszłość. Przed nami nowe wyzwania, związane z dynamicznymi zmianami, stawiającymi przed edukacją szereg zadań. Jestem przekonany, że Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, z tak bogatą historią i doświadczeniem, z powodzeniem sprosta tym wymaganiom, kontynuując swoją misję na rzecz wszechstronnego doskonalenia nauczycieli.

Życzę, aby nadchodzący rok szkolny obfitował w wiele sukcesów oraz inspiracji, a także w nowe odkrycia w obszarze edukacji. Niech to będzie czas, gdy historia harmonijnie połączy się z nowoczesnością, by kolejne pokolenia mogły w pełni czerpać z doświadczenia i mądrości swoich poprzedników.

Olgierd Geblewicz
Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego

Spis treści

75 LAT ZCDN-U

Urszula Pańska	
Jubileusz i rozwój	3
Zofia Fenrych	
Wsparcie z przeszłości	5
Sławomir Iwasiów	
Horyzonty nowoczesnej edukacji	10
Maria Czerepaniak-Walczak	
Nauczycielskie emancypacje. Komu i czemu służą?	22
Agnieszka Gbiorczyk	
Doceniajmy swoje osiągnięcia	32
Natalia Cybort-Zioto	
Kto odważa się nauczać?	34
Anna Godzińska	
Szkoła dla wszystkich	38

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Aneta Sobiechowska-Ziegert, Katarzyna Kubiszewska	
Ewolucja zawodu nauczycielskiego	41
Barbara Popiel-Kobielska	
Niekończąca się opowieść	46
Colette Szczepaniak	
Czy doskonalenie ma prowadzić do doskonałości?	50
Magdalena Bujakowska	
Szkoła w zmianie. Część I	53
Aleksandra Figaszewska	
Naczynia połączone	56
Agnieszka Czachorowska	
Filmowe dorastanie	60

WARTO PRZECZYTAĆ

Krzysztof Jaworski

Czy jesteśmy gotowi na zmianę? 65

Marta Kostecka

Czy stres może być pozytywny? 68

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak

Manifest w sprawie sztucznej inteligencji 70

EDUKACJA INKLUZYJNA

Weronika Dwojakowska

Szkoleniowe wyzwania 80

FELIETON

Sławomir Osiński

Niemale zachody 84

Waldemar Howil

Wzloty i upadki 86

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Wiktoria Kosmala

Wyjść poza granice powinności 89

Małgorzata Mikut

Autonomia wewnętrzna w czasach
niepewności 94

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Natalią Cybort-Zioto,

Moniką Piotrowską-Marchewą i Julią Wesołowską

„Komediantki, kształtne tancerki” vs.
uczennice i nauczycielki 98

PEDAGOGICZNE HERSTORIE

Zofia Fenrych

Edukacja jako sens życia. Część II 107



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Jubileusz i rozwój

Urszula Pańska

O najważniejszych zadaniach z obszaru doskonalenia nauczycieli realizowanych przez ZCDN od 2023 roku

Według najnowszej koncepcji pracy, obowiązującej od roku 2023, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest wojewódzką placówką, która wielowymiarowo wspiera nauczycieli i kadrę kierowniczą w kreowaniu nowoczesnej, odpowiadającej potrzebom współczesnego świata edukacji. ZCDN podejmuje działania na rzecz kompleksowego doskonalenia kompetencji nauczycieli i dyrektorów, w tym nade wszystko w zakresie rozwijania kompetencji przy-

szłości, znanych jako 4K, rozwijając potencjał merytoryczny swoich pracowników, prowadząc badania, implementując nowe rozwiązania technologiczne oraz prowadząc współpracę z innymi kluczowymi podmiotami działającymi na rzecz edukacji. Powyższe założenia statutowe są wprowadzane w życie dzięki dokładnie określonym celom strategicznym i kierunkowym. Stanowią one swoisty drogowskaz działalności placówki na nadchodzące lata.

Rozwijanie kompetencji przyszłości

Tak zwane 4K, czyli: krytyczne myślenie, kreatywność, kooperacja i komunikacja, to jedna z najistotniejszych innowacji w koncepcji pracy ZCDN-u.

W zakresie krytycznego myślenia chodzi przede wszystkim o doskonalenie nauczycieli i dyrektorów, ze szczególnym uwzględnieniem osób nowo powołanych, w zakresie weryfikacji informacji i rozwiązywania problemów za pomocą dostępnej wiedzy, faktów oraz danych. Nie mniej istotne wydaje się wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli poprzez zapewnienie dostępu do najnowszych źródeł wiedzy i informacji, jak również wzbogacanie zasobów Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej oraz Biblioteki Cyfrowej ZCDN-u.

Z kolei kreatywność to przede wszystkim doskonalenie nauczycieli i dyrektorów z punktu widzenia innowacyjnych form rozwiązywania szkolnych problemów oraz wspierania inicjatywności uczniów, poszerzanie oferty placówki o nowe formy doskonalenia, takie jak seminaria czy webinaria, oraz wykorzystywanie nowoczesnych metod prowadzenia form doskonalenia – bez tych ostatnich trudno wyobrazić sobie kompetentne, nowoczesne, kompletne wykształcenie czynnych zawodowo pracowników placówek oświatowych wszelkiego rodzaju.

Kooperacja przejawia się w organizowaniu sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i dyrektorów w celu wymiany doświadczeń oraz wzajemnego rozwijania kompetencji. To także planowanie i realizacja działań edukacyjnych w odpowiedzi na potrzeby szkół i placówek w ramach procesu wspomaganie, jak również poszerzanie współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego oraz instytucjami naukowymi, kulturalnymi oraz innymi działającymi na rzecz edukacji.

I ostatni, ale równie istotny element 4K: komunikacja. Opiera się ona na doskonaleniu umiejętności społecznych i komunikacyjnych pracowników systemu oświaty oraz doskonaleniu nauczycieli i dyrektorów w taki sposób, aby potrafili wykorzy-

stywać nowe technologie i do pracy z uczniem, i do pracy własnej.

Ponadto ZCDN ma na uwadze konieczność podnoszenia poziomu merytorycznego i organizacyjnego wszelkich inicjatyw edukacyjnych poprzez doskonalenie kompetencji zawodowych kadry realizującej zadania statutowe. To również podnoszenie jakości pracy zespołów problemowo-metodycznych oraz opracowywanie publikacji służących doskonaleniu zawodowemu.

Warto pamiętać o aspekcie badawczym; taka placówka, jak ZCDN, ma znaczący potencjał naukowy, między innymi do rozwijania badań w zakresie diagnozy potrzeb nauczycieli, dyrektorów oraz szkół i placówek czy pogłębienia analiz wyników badań zewnętrznych i wewnętrznych w celu podnoszenia jakości pracy placówki.

Rozszerzanie współpracy

Osobnym działaniem wartym uwagi jest rozszerzanie współpracy na rzecz rozwoju edukacji. Na pierwszym miejscu trzeba tu wymienić podejmowanie współpracy z organem prowadzącym i organem nadzorującym.

Równie ważny komponent to zarówno poszerzanie bazy kontaktów, jak i wykorzystywanie potencjału partnerów lokalnych, krajowych i zagranicznych, dzięki czemu możliwe staje się rozwijanie przedsięwzięć edukacyjnych oraz wymiana doświadczeń. Z tym ostatnim jest związane wzbogacanie bazy trenerów zewnętrznych, aby skutecznie poszerzać ofertę form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i dyrektorów. Należy mieć też na uwadze potrzebę promocji czytelnictwa, w czym skutecznie pomaga rozwijanie współpracy z instytucjami uznającymi ten cel za priorytetowy oraz bibliotekami szkolnymi.

Urszula Pańka

Dyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wieloletnia nauczycielka matematyki, egzaminatorka, ekspertka w komisji ds. awansu zawodowego.

Wsparcie z przeszłości

Zofia Fenrych

Czego uczy nas historia doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim?

Wydaje mi się, że dość naturalną tendencją, choć nie wszyscy ją uzewnętrzniamy, jest przekonanie, że robimy coś jako pierwsi: „Nikt przede mną nie robił tego, co właśnie oto zamierzam!”. To uniwersalne doznanie, bardzo charakterystyczne dla młodych, niedoświadczonych jeszcze ludzi, którym się wydaje, że głoszone przez nich hasła i poglądy są wyjątkowe. Niekiedy takie przekonanie towarzyszy nam również w późniejszych etapach życia. Dopiero refleksja i analiza pokazują, że jednak ktoś przed nami już podobnie myślał, miał prawie takie same inicjatywy.

Nie chodzi tu o stwierdzenie „historia lubi się powtarzać”, a tym bardziej o sugerowanie poddania się czy rezygnacji z własnych projektów, nawet jeśli nie są w pełni oryginalne. Każdy może bowiem wnieść coś nowego do idei, która już istnieje. Nowa perspektywa bywa niekiedy wręcz konieczna, gdy na przykład koncepcja potrzebuje czasu, by zaistniały warunki do jej realizacji. Dlatego tak ważne jest spojrzenie w przeszłość, sprawdzenie, co się wydarzyło wcześniej, by mieć tło do namysłu nad tym, co warto powtórzyć, a co wymaga odświeżenia.

Nie działamy w próżni

Tak jest również z systemem edukacji. Wielu nauczycieli, zaczynając pracę w szkole, myśli, że wszystko, co było wcześniej, jest przestarzałe: „teraz ja to zmienię, wprowadzę coś nowego!”. Podobnie jest z kwestią kształcenia i doskonalenia nauczycieli – tu również może pojawić się przekonanie, że wreszcie unowocześnimy ten system. To ciekawe, bo tego typu poglądy głosiły także przeszłe pokolenia, co najmniej od czasu, gdy system oświaty przeszedł pod opiekę państwa. O zmiany w edukacji (na różnych jej poziomach i w różnych przestrzeniach) apelowali pedagodzy i pedagodżki przełomu XIX i XX wieku, proponując konkretne pomysły. Duża część z nich nigdy nie została wdrożona i – póki co – dojrzewa...

Ten wstęp ma pokazać, że ludzie nie tworzą i nie działają w próżni. Przed nami inni też inicjowali, testowali i wdrażali swoje pomysły. Niektóre idee, choć uniwersalne, poszły w niepamięć, inne musiały poczekać na bardziej sprzyjające warunki. Może warto sprawdzić, czy nie nadszedł dobry moment na ich realizację lub przywrócenie?

Mija 75 lat podejmowania działań mających na celu doskonalenie nauczycieli pracujących na Pomorzu Zachodnim. Oznacza to, że potrzebę wsparcia nauczycieli w ich pracy dostrzegano niemal od początku polskości tych ziem. Zapewne nie zawsze były to działania idealne, prawdopodobnie wiele zmian można było przeprowadzić lepiej, mądrzej, korzystniej. Jednak celem niniejszego artykułu jest przede wszystkim odnalezienie w przeszłości inspiracji dla teraźniejszości.

Instytucjonalna mozaika

Do refleksji nad ideą wsparcia mogą służyć już same nazwy powoływanych instytucji. W tym miejscu warto dodać, że szczególnie w pierwszych powojennych latach wysiłek był położony nie tylko na doskonalenie, ale przede wszystkim na kształcenie nowych nauczycieli. Tych bowiem dotkliwie

brakowało. Dlatego zakładano Licea Pedagogiczne, organizowano Państwowe Kursy Nauczycielskie, Rejonową Konferencję Kształcenia Systematycznego oraz Studium Nauczycielskie¹. Nie zapomniano przy tym o rozwoju zawodowym aktywnych pedagogów.

W latach 1949–1951 funkcjonował Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy, regionalna część ogólnopolskiej sieci (ta centralizacja utrzymywała się do czasu przełomu w 1989 roku). Do jego zadań należało doskonalenie umiejętności organizowania procesu uczenia i pracy wychowawczej, wdrażanie reformy oświaty oraz koordynacja zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe². Ciekawa jest nazwa tej organizacji – jej twórcy zdawali sobie być może sprawę, jak ważne jest połączenie kwestii teoretycznych z praktyką szkolną, a ośrodek doskonalący w ich przekonaniu mógł być pomostem między tymi dwoma przestrzeniami.

Od 1951 roku przez kolejne sześć lat funkcjonowała nazwa Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych. Szczególnie dwa ostatnie elementy brzmią napuszenie, jak w przypadku większości instytucji tego okresu. Warto tu jednak zwrócić uwagę na pierwszy człon – objęcie wsparciem całego kraju łączyło się ze stworzeniem sieci regionalnych placówek, które potencjalnie miały większą szansę odpowiedzieć na realne potrzeby nauczycieli. Wśród działań wskazano powołanie sekcji przedmiotowych, organizację międzyszkolnych zespołów metodycznych, konferencji sierpniowych, działań skierowanych do nauczycieli niewykwalifikowanych³. Ponadto tworzone pracownie dydaktyczne i biblioteki metodyczne (idea ważna między innymi dla patronki obecnej Biblioteki Pedagogicznej, Heleny Radlińskiej⁴). Nazwa ośrodka pokazywała, jak ważny jest proces i odpowiedzialność nauczycieli za własne kształcenie i doskonalenie się.

W okresie „odwilży” po stalinizmie (1958–1960) tworzone Ogniska Związku Nauczycielstwa Polskiego, których zadaniem było organizowanie kursów

przygotowawczych do Studium Nauczycielskiego (pierwsze studium w Szczecinie powstało w 1954, drugie w 1958 roku)⁵. Dodatkowo nauczyciele mieli obowiązek uczestniczenia w trzech konferencjach pedagogicznych w roku, organizowanych przez ZNP⁶. W 1960 roku została przeprowadzona reforma oświaty, w którą włączono także reorganizację systemu doskonalenia. Powstał wówczas Okręgowy Ośrodek Metodyczny (1960–1973). W jego struktury zostały włączone Poradnia Zawodowa i Poradnia Psychologiczna. Według statutu zmienionego w 1965 roku ośrodek miał realizować „potrzebę pobudzania i wyzwalania inicjatywy oraz twórczości pedagogicznej nauczycieli, a także związane z tym popularyzowanie najnowszych osiągnięć naukowo-metodycznych i upowszechnianie doświadczeń”⁷. Dlatego też organizowano nie tylko system samokształcenia nauczycieli, konferencje problemowe oraz przedmiotowo-metodyczne, ale także szereg działań popularyzatorskich skierowanych do dzieci i młodzieży (konkursy, turnieje, olimpiady, Młodzieżowe Towarzystwo Naukowe). Ośrodek stał się także przestrzenią dla wymiany doświadczeń i pomysłów metodycznych twórczych nauczycieli (w ramach Sesji Postępu Pedagogicznego). Rozpoczęto wydawanie publikacji oraz wprowadzono obowiązkowe szkolenia dla rad pedagogicznych⁸. OOM podejmował także działania w zakresie realizacji kursów i pedagogicznych studiów podyplomowych we współpracy z uczelniami wyższymi. Nazwa ośrodka obejmowała przede wszystkim metodykę, ale szereg podejmowanych działań utwierdza w przekonaniu, że wychodzono poza nią. Tego typu ośrodek miał szansę na to, by stworzyć społeczność nauczycielską otwartą na samokształcenie, wspieranie siebie nawzajem oraz dzielenie się doświadczeniami.

W latach 1973–1981 funkcjonowała kolejna organizacja – Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Do statutowych działań kształcących i doskonalących nauczycieli w ich zawodzie, dołączono prowadzenie badań nad skutecznością edukacji. Pracownicy IKNiBO prze-

Dyrektorzy wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli

<i>1949–1950</i>	<i>Wincenty Lewicki</i>
<i>1950–1951</i>	<i>Jerzy Brinken</i>
<i>1951–1958</i>	<i>Jan Sarosiek</i>
<i>1960–1967</i>	<i>Leonora Perejko</i>
<i>1967–1968</i>	<i>Kazimierz Suszek</i>
<i>1968–1972</i>	<i>Zdzisław Chmiel</i>
<i>1972–1975</i>	<i>Kazimierz Sadziński</i>
<i>1975–1980</i>	<i>Cezary Pawłowski</i>
<i>1980–1980</i>	<i>Kazimierz Skurzyński</i>
<i>1980–1985</i>	<i>Jan Chmielarski</i>
<i>1985–1990</i>	<i>Stefania Świderska</i>
<i>1989–1990</i>	<i>Włodzimierz Pluciński</i>
<i>1990–1993</i>	<i>Bogdan Jankowski</i>
<i>1993–1997</i>	<i>Danuta Rodziewicz</i>
<i>1997–2000</i>	<i>Zbigniew Pieczyński</i>
<i>2000–2003</i>	<i>Eugenia Mańkowska</i>
<i>2004–2007</i>	<i>Czesław Plewka</i>
<i>od 2007</i>	<i>Urszula Pańka</i>

prowadzali analizy i ekspertyzy między innymi na zlecenie kuratora. Być może na tej podstawie tworzono i wdrażano nowe programy, podręczniki i pomoce dydaktyczne. Wśród zadań było także przygotowanie do studiów wyższych dla nauczycieli – od 1973 roku było to możliwe w Szczecinie, gdzie Wyższą Szkołę Nauczycielską przemianowano na Wyższą Szkołę Pedagogiczną⁹.

W 1981 roku ośrodek po raz kolejny zmienił nazwę – na Oddział Doskonalenia Nauczycieli.

Poza podkreśleniem, że regionalne placówki są częścią centralnie zarządzanej całości, niewiele się zmieniło w prowadzonych działaniach¹⁰.

W 1989 roku minister edukacji w rządzie Tadeusza Mazowieckiego, prof. Henryk Samsonowicz, powołał Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne – to bardzo istotny moment, gdyż nastąpiła decentralizacja systemu doskonalenia. Odtąd decyzje były podejmowane na szczeblu regionalnym i miały odpowiadać rzeczywistym potrzebom nauczycieli. Do 1993 roku udało się wiele elementów systemu unowocześnić – w sposobach działania i strukturze. Demokratyzacja państwa miała swój oddźwięk w propozycjach WOM-u. Otwarto się na współpracę międzynarodową (Niemcy, Dania, Szwecja, USA), zaczęto prowadzić doszkalać nauczycieli języków obcych, współpracowano przy wdrażaniu reformy oświaty. Warto wspomnieć, że w 1991 roku ukazał się pierwszy numer nowego czasopisma oświatowego, miesięcznika „Refleksje”¹¹.

Mimo postępującej decentralizacji i demokratyzacji, WOM był uważany przez szereg pedagogów i działaczy samorządowych za zbyt bliskiego kontynuatora poprzednich organizacji. Powołano więc Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli podległe samorządowi województwa. Być może kluczowe było tu właśnie słowo centrum – podkreślało, że jest to niezależna wojewódzka placówka odpowiadająca na regionalne potrzeby. W 2004 roku w strukturze CDiDN-u włączono Wojewódzką Bibliotekę Pedagogiczną wraz z 15 filiami powiatowymi, obejmując wsparciem licznych nauczycieli opiekujących się szkolnymi bibliotekami.

W 2008 roku ośrodek po raz kolejny zmienił nazwę na jeszcze bardziej kojarzącą się z regionem: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Całozyciowy rozwój

Przez 75 lat placówka zmieniała nazwę, strukturę, miejsca działania. Cel główny pozostał

jednak ten sam – jak największa, jak najszersza pomoc nauczycielom na Pomorzu Zachodnim w ich pracy dydaktycznej, metodycznej, wychowawczej. Ta misja była niezależna od aktualnie obowiązujących wpływów i decyzji politycznych. Ludzie kreujący i realizujący działania doskonalące i wspierające nauczycieli najwyraźniej mieli głębokie przekonanie o potrzebie uczenia się i rozwoju przez całe życie.

W wydaniu specjalnym „Refleksji” (z okazji 70-lecia) opublikowano kilka wspomnień osób tworzących ośrodek doskonalenia¹². Ze wszystkich przebija poczucie wagi i sensu wykonywanej pracy. Z reguły zespół nauczycielski tworzyli – i nadal tworzą – bardzo doświadczeni praktycy, otwarci na nowe doświadczenia i pomysły, nastawieni na nieustanny rozwój¹³. Niekiedy sytuacja polityczna (jak początek lat 80.) zmuszała ich do dostosowywania swoich działań do panujących warunków, ale bez utraty sprzed oczu wartości pierwszorzędnych¹⁴. A trzeba pamiętać, że na środowisko edukacyjne wpływ mają nie tylko zmiany dotyczące je bezpośrednio. Nauczyciele i szkoła muszą nadążać także za przekształceniami społecznymi i technologicznymi. Metodocy muszą być co najmniej o krok przed nauczycielami – i tak z reguły było. Wprowadzali powoli zachodniopomorskie szkoły w erę komputeryzacji i cyfryzacji, testując różne możliwości w swojej własnej pracy¹⁵. Niekiedy musieli się przebranżowić lub poszerzyć własne kompetencje, z nostalgią wspominając wcześniejsze etapy. „Łączę [...] kompetencje przede wszystkim po to, aby nie zapomnieć o tradycji, z której się wywodzę, ale także iść z duchem czasu i nieustannie uczyć się nowych rzeczy” – napisał Waldemar Zaborski, do dzisiaj aktywny pracownik ZCDN-u¹⁶.

Synergia pokoleń

Niemal od początku istnienia placówek doskonalących nauczycieli na Pomorzu Zachodnim dochodzi do współpracy z różnymi ośrodkami

nauki i kultury działającymi w regionie. Ta więź jest niezwykle cenna, pokazuje bowiem, że polska szkoła, nauczyciele i uczniowie są częścią całego społeczeństwa – i dla tego społeczeństwa wychowywane są kolejne pokolenia. Wszyscy, zwłaszcza dzieci i młodzież, powinni więc mieć jak największy dostęp do wszelkich działań i środowisk wpływających na lokalną rzeczywistość. Przy czym istotne jest, by działania praktyczne oparte były na rzetelnej teorii – teoria zaś nie powinna być oderwana od rzeczywistości. Taki ośrodek jak ZCDN ma szansę być (i w przeszłości często był) swoistą platformą lub mostem łączącym te dwa obszary.

Jubileusz to okazja do przypomnienia sobie nie tylko dat czy nazw, ale też konkretnych sylwetek osób stojących za każdą ideą czy działaniem. To ich praca, zaangażowanie, samorozwój umożliwiły dotarcie do miejsca, w którym jesteśmy dzisiaj. I nie ma znaczenia, kto jaką pełnił funkcję – każdy jest ważnym członkiem tej społeczności. Kolejne jubileusze zachodniopomorskiego systemu doskonalenia nauczycieli wyraźnie to pokazują. 15 lat temu organizatorzy wykonali żmudną pracę wyszukania nazwisk wszystkich pracowników – nawet tych, którzy pracowali kilka miesięcy – i zebrania ich w pamiątkowej broszurze¹⁷. W kolejnych odsłonach prezentowana jest kadra tworząca Centrum – od dyrekcji, poprzez nauczycieli konsultantów i doradców, po działy: rozwoju i promocji, organizacji, administracji, księgowości¹⁸.

Nie działamy w próżni – przed nami system doskonalenia i wspierania nauczycieli tworzyło wielu wspaniałych ludzi. W ich działaniach szukamy inspiracji, wyciągamy wnioski z ich doświadczeń, dokładamy kolejną cegiełkę. Nasi poprzednicy radzili sobie z wieloma wymagającymi wyzwaniem – przed nami również takie stoją. Czerpanie z tak bogatej tradycji – z użyciem narzędzi krytycznego myślenia – daje ogromne wsparcie i ma nieoceniony potencjał rozwojowy.

Przypisy

- ¹ M. Paziewski, *Od Konferencji do Centrum. Zachodniopomorskie ośrodki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce Ludowej oraz Rzeczypospolitej Polskiej*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5, s. 6–9.
- ² U. Pańka (red.), *Tradycja i współczesność. 60 lat placówki doskonalącej nauczycieli na Pomorzu Zachodnim*, Szczecin 2009, s. 6.
- ³ Ibidem.
- ⁴ Zob. Z. Fenrych, *Edukacja jako miłośnictwo. Wyimki z biografii Heleny Radlińskiej (1879–1954)*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2023, nr 3, s. 77–85.
- ⁵ M. Paziewski, *Od Konferencji do Centrum*, op. cit., s. 9.
- ⁶ U. Pańka (red.), *Tradycja i współczesność*, op. cit., s. 6.
- ⁷ M. Paziewski, *Od Konferencji do Centrum*, op. cit., s. 11.
- ⁸ U. Pańka (red.), *Tradycja i współczesność*, op. cit., s. 7.
- ⁹ M. Paziewski, *Od Konferencji do Centrum*, op. cit., s. 13.
- ¹⁰ U. Pańka (red.), *Tradycja i współczesność*, op. cit., s. 8.
- ¹¹ Ibidem.
- ¹² Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5.
- ¹³ M. Twardowska, *Puzzle. Z ilu elementów składa się życie nauczyciela?*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5, s. 61–63.
- ¹⁴ R. Baloń, *Znaczna wrażliwość. O 41 latach twórczości plastycznej i doskonalenia nauczycieli*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5, s. 64–69.
- ¹⁵ H. Szczepaniec, *Cyfrowa chemia. Nowoczesne technologie w szkolnym laboratorium*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5, s. 86–88.
- ¹⁶ W. Zaborski, *Zaczynaliśmy od zera. Okruchy z życia nauczyciela, metodyka, doradcy metodycznego, wicedyrektora i konsultanta*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5, s. 76–81.
- ¹⁷ U. Pańka (red.), *Tradycja i współczesność*, op. cit.
- ¹⁸ *Wspomnienia, portrety, głosy. Wojewódzki system doskonalenia nauczycieli w latach 1949–2014*; Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5.

Zofia Fenrych

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

Horyzonty nowoczesnej edukacji

Sławomir Iwasiów

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w latach 2020–2024

Ostatnie pięć lat w długiej historii działalności ZCDN-u to przykład ewolucji instytucji edukacyjnej, która zajmuje się przede wszystkim kształceniem czynnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli, ale także podejmuje współpracę z naukowczyniami i naukowcami, integruje najbliższe otoczenie społeczne, zapraszając między innymi na konferencje, warsztaty, spotkania autorskie, czy prowadzi działalność popularyzatorską i publicystyczną. Trudno omówić

wszystkie tematy szkoleń, sieci współpracy oraz seminariów o charakterze metodyczno-dydaktycznym, ale warto w tym miejscu, przy okazji jubileuszu, przedstawić przynajmniej część bogatej oferty, jaką pracujący w Centrum specjaliści i specjalistki stworzyli dla tych osób, którym nieobca jest koncepcja uczenia się przez całe życie, a jednocześnie chcących podnosić własne kompetencje w ramach nowocześnie pojmowanego zawodu nauczycielskiego.

Edukacja jako wspólne działanie

Niniejszy tekst jest kontynuacją obszernego artykułu, który powstał przy okazji 70 rocznicy funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim (por. S. Iwasiów, *Jesteśmy częścią historii. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli a wyzwania współczesności*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 5, s. 18–28). Z konieczności, poddyktowanej względami czysto obiektywnymi, konwencja tej wypowiedzi ma charakter niepełnego wyliczenia, stanowiącego jedynie wycinek większej całości.

Warto zacząć od kwestii relacji w środowisku edukacyjnym. Bardzo ważną cechą funkcjonowania Centrum stanowi podejmowanie współpracy z lokalnymi, regionalnymi, a także ogólnopolskimi instytucjami, które mają podobne cele oświatowe, naukowe, społeczne. Urszula Pańska, kierująca ZCDN-em od 2007 roku, upatrywała wiele korzyści dla jakości edukacji w regionie we wspólnie podejmowanych przedsięwzięciach z uczelniami wyższymi, centrami oświaty czy ośrodkami artystycznymi. To istotne, ponieważ dzięki tego rodzaju korelacjom poszerza się zakres oddziaływania Centrum, realizującego swoje statutowe zadania nie w pojedynkę, ale w kooperacji, czerpiącego z bogatych doświadczeń jednostek partnerskich.

Wśród wieloletnich partnerów ZCDN-u są między innymi: Uniwersytet Szczeciński, Muzeum Narodowe w Szczecinie, Ośrodek Teatralny Kana, Liga Ochrony Przyrody, Instytut Badań Edukacyjnych, Morskie Centrum Nauki im. prof. Jerzego Stelmacha, Centrum Nauki Kopernik, Fundacja Szkoła z Klasą, Stowarzyszenie POLITES, Fundacja Uniwersytet Dzieci, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, Miejska Biblioteka Publiczna w Szczecinie, Fundacja Szkoła Bez Ocen, Politechnika Morska w Szczecinie, Star-

gardzkie Centrum Kultury, Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie, Euroregion Pomerania, Collegium Balticum – Akademia Nauk Stosowanych, Instytut Pamięci Narodowej, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. Z każdym rokiem sieć kontaktów poszerza się i do tego grona dołączają kolejne szkoły, uczelnie wyższe, fundacje, stowarzyszenia, domy kultury, jak chociażby Insty-



Podpisanie porozumienia o współpracy pomiędzy ZCDN-em a Ośrodkiem Teatralnym KANA.

tut Zwinnej Edukacji, Fundacja Ja Nauczyciel’ka, Stowarzyszenie Labib, Fundacja Centrum Solidarności, Muzeum Getta Warszawskiego czy Działdoberek Placówki Terapeutyczne.

Innowacyjną i bardzo potrzebną formą współpracy są podpisywane cyklicznie porozumienia o wspomaganie szkół i placówek oświatowych. Działania w ramach takiej umowy mają ściśle określony charakter: w czerwcu danego roku ze szkołami objętymi procesem wspomagania ZCDN podpisuje porozumienia, regulujące zasady tego procesu. We wrześniu wyznaczony pracownik Centrum przeprowadza diagnozę w szkole objętej wspomaganie i na tej podstawie, w porozu-

mieniu z jej dyrektorem, opracowuje Plan Działań Wspomagających. W ramach Planu mogą być przewidziane szkolenia, konsultacje, obserwacje zajęć oraz inne formy wsparcia, zgodnie z oczekiwaniami pracowników placówki. Realizacja działań wspomagających powinna trwać od września do końca kwietnia, natomiast w maju odbywa się ewaluacja całego procesu.

Kadra – szkolenia – doskonalenie

Niełatwo wyobrazić sobie taką placówkę jak ZCDN bez bardzo dobrze wykształconej, kompetentnej, gotowej do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniami kadry nauczycieli/nauczycielek konsultantów oraz doradczyń/doradców metodycznych.

W roku szkolnym 2023/2024 w Centrum można było szkolić się pod okiem zespołu dwadzieścioro specjalistów. Do grona nauczycieli konsultan-

kacji włączającej, Anna Godzińska – konsultantka ds. organizacji kultury szkoły, Krzysztof Jaworski – konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych kadry zarządzającej i nauczycieli, Krzysztof Koroński – konsultant ds. nauczania informatyki i biblioteki cyfrowej, Marta Kostecka – konsultantka ds. edukacji humanistycznej, dr Katarzyna Rembacka – konsultantka ds. edukacji humanistycznej, Beata Standio – konsultantka ds. edukacji wczesnoszkolnej, Klaudia Szostak – konsultantka ds. nauczania języka polskiego, Renata Wiśniewska – konsultantka ds. wychowania przedszkolnego, Waldemar Zaborski – konsultant ds. nauczania techniki, wychowania komunikacyjnego i edukacji dla bezpieczeństwa. Natomiast funkcje nauczycieli doradców metodycznych pełnili: w zakresie wychowania fizycznego – Agnieszka Beyer-Michoń, w zakresie historii – Wiktoria Knap, w zakresie biologii – Sylwia Małecka, w zakresie kształcenia specjal-

nego – Agnieszka Maszczyk, w zakresie języka niemieckiego – Sebastian Molski, w zakresie informatyki – Janusz Olczak, w zakresie języka angielskiego – Karol Pietrzyk, w zakresie języka polskiego – Joanna Sadłowska-Szreder, w zakresie doradztwa zawodowego – Krystyna Stelmach-Tyszko.

Zróznicowana, starająca się spełniać potrzeby wszystkich pracowników oświaty kadra podejmuje rozliczne zadania, przede wszystkim tworząc co roku „Ofertę szkoleń”, na którą składają się rozmaite formy doskonalenia, zestawione w trzech głównych grupach – są to warsztaty, konferencje oraz sieci współpracy i samokształcenia. Te pierwsze przypisane są do konkretnych kategorii: „Wychowanie, profilaktyka i edukacja włączająca”; „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna”; „Przedmioty humanistyczne, artystyczne i języki obce”; „Przedmioty matematyczno-przyrodnicze, edukacja dla bezpieczeństwa, technika i wychowanie fizyczne”; „Nowoczesne technologie”; „Doradztwo zawodowe”; „Rozwój szkoły”;



Uroczyste podsumowanie wspomaganie zrealizowanego w roku szkolnym 2023/2024.

tów zaliczali się: Anna Bazyluk – konsultantka ds. nauczania matematyki, Weronika Dwojakowska – konsultantka ds. kształcenia specjalnego i edu-

„Zarządzanie placówką oświatową”; „Biblioteka”. Konferencje to większe wydarzenia o charakterze naukowym i popularnonaukowym, przeznaczone dla szerokiego grona odbiorców, a jednocześnie wyspecjalizowane w swojej tematyce. W roku szkolnym 2023/2024 odbyły się, między innymi, następujące sesje konferencyjne: „Urzeczeni Odrą. Edukacja – Nauka – Ekologia”. XXIII Ogólnopolskie Forum Nauczycieli” (16 września 2023); „Szkoła bez Ocen” (16 kwietnia 2024); „Szkolne emancypacje. Jak zmieniać szkołę?” (11 czerwca 2024). Natomiast sieci są przeznaczone dla nauczycieli/nauczycielek konkretnych przedmiotów; ich celem jest nawiązywanie współpracy, wymiana doświadczeń, wspieranie się w realizowaniu najważniejszych zadań dydaktycznych i wychowawczych w danym obszarze.

Swego rodzaju nowością w „Ofercie szkoleń” jest realizacja tematyki 4K, na przykład w formie wspomnianych sieci. Nauczanie odnoszące się do 4K to podejmowanie wszelkich działań w oparciu o cztery, istotne społecznie kompetencje: kreatywność, kooperację, komunikatywność i krytyczne myślenie. ZCDN, zarówno jako instytucja otwarta dla nauczycieli, ale także zespół specjalistów, w ciągu kilku ostatnich lat zaimplementował 4K jako jedną z najważniejszych merytorycznie cech koncepcji pracy placówki.

Warto pamiętać o zrealizowanych formach doskonalenia z lat 2020–2024, które stanowią przykłady dobrych praktyk. Są to między innymi:

„Działania wychowawcze szkoły” (27 maja 2021) – konferencja z okazji 30-lecia Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”. Wydarzenie odbyło się na platformie e-learningowej, było także streamowane na kanale YouTube. Wysłuchano trzech gościnnych wykładów: prof. Bogusława Śliwerskiego, prof. Magdaleny Środy i prof. Iwony Chmury-Rutkowskiej. Konferencji towarzyszyła prezentacja książki

Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne, pod redakcją Marii Czerepaniak-Walczak i Sławomira Iwasiewicza, z wybranymi artykułami publikowanymi na łamach „Refleksji” w latach 2015–2020.



Uczestnicy Ogólnopolskiego Forum Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych 2023.

„Pomalujmy świat na niebiesko. Kwiecień miesiącem wiedzy na temat autyzmu” (kwiecień 2021) – cykl szkoleń, obejmujących następujące zagadnienia: „Spektrum zaburzeń autystycznych – teoria”, „Terapia dziecka ze spektrum autyzmu w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym z perspektywy rodzica”, „Metody i formy pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu w szkole podstawowej ogólnodostępnej”, „Dziecko ze spektrum autyzmu w grupie integracyjnej w przedszkolu w ujęciu praktycznym” oraz „Uczeń ze spektrum autyzmu w szkole średniej – wyzwania i praktyczne rozwiązania”. W następnych latach kwietniowe serie spotkań poświęconych tej tematyce organizowane były w ramach akcji „ZCDN w kwietniu świeci na niebiesko”.

„Wychowanie przez działanie” (7 marca 2022) – celem konferencji było zachęcenie nauczycieli do sięgania po takie narzędzia w pracy wychowaw-



„ZCDN święci na niebieszko”, czyli światowy dzień wiedzy na temat autyzmu.

czej, które nie tylko zapewniają uczniom wsparcie w prawidłowym rozwoju, ale jednocześnie przynoszą satysfakcję i gwarantują dobrą zabawę.

„Gorączka belferskiej nocy” (18 marca 2022) – podczas tego wydarzenia nauczyciele mogli się spotkać online z praktykami z całej Polski, którzy w swoich wystąpieniach poruszali wiele zagadnień dotyczących współczesnej szkoły.

„Dziady w ZCDN-ie, czyli Rok Romantyków” (27 października 2022) – wydarzenie było podsumowaniem Roku Romantyzmu Polskiego ustanowionego przez Sejm RP.

„Herstorie. Inspirujące biografie kobiet w praktyce” (23 marca 2023) – podczas tej interdyscyplinarnej konferencji adresowanej do nauczycieli i nauczycieli różnych przedmiotów, zainteresowanych wykorzystywaniem biografii – w tym

biografii kobiet – na swoich lekcjach, wykłady wygłosiły: Agnieszka Jankowiak-Maik („Babka od histy”) oraz dr Zofia Fenrych. W ramach wydarzenia odbyły się także zajęcia warsztatowe. Ponadto wyświetlono film *Solidarność według kobiet* Marty Dzido i Piotra Śliwowskiego.

„Szkoła bez Ocen” (16 kwietnia 2024) – konferencja współorganizowana z Centrum Nauki Kopernik oraz pod patronatem Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty. W pierwszej części spotkania odbyła się debata, podczas której dyrektorzy szkół oraz nauczyciele dzielili się swoimi doświadczeniami w zakresie organizacji szkoły bez ocen. Następnie można było wziąć udział w zajęciach warsztatowych.

Co roku organizowane są specjalne pasma konferencyjno-szkoleniowe: zimowe, pod hasłem „Ferie z ZCDN-em”, a także letnie, znane jako „Wakacje

z ZCDN-em”. Oba przedsięwzięcia zbierają pokazne grono kilkuset osób zainteresowanych zajęciami, których tematyka odpowiada najnowszym zagadnieniom oświaty. Równie atrakcyjne merytorycznie są konferencje metodyczne poprzedzające nowy rok szkolny, których tradycja sięga początków istnienia placówki; to wielotematyczna tygodniowa sesja, zrzeszająca słuchaczy z całego województwa, będąca swego rodzaju „rozgrzewką” przed wrześniem. Co roku w „Konferencjach sierpniowych”, bierze udział blisko 1500 osób. Przykładowo w sierpniu 2024 roku wszystkim spotkaniom towarzyszyło hasło „Sztuczna inteligencja w szkolnej codzienności”, zaś w roku 2023 – „Jak oceniać, żeby doceniać?”.

W wielu propozycjach szkoleniowych od kilku lat pojawia się wątek „Laboratoriów Przyszłości” – to z jednej strony odpowiedź na popularność ministerialnego projektu, a z drugiej – potrzeba wynikająca z globalnego progresu technologiczno-medialnego, za którym szkoła oraz placówki doskonalące nauczycieli powinny nadążyć.

Ważną inicjatywą dla naukowo-dydaktycznego rozwoju instytucji jest organizowany cyklicznie „Kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą”, przeznaczony dla tych osób, które chcą pracować w szkołach i innych placówkach oświatowych na stanowiskach kierowniczych. W każdej edycji dyplomy ukończenia „Kursu” otrzymuje kilkanaście absolwentek i absolwentów.

Trzeba podkreślić, że nad harmonogramem oferty doskonalenia czuwają pracownicy Organizacji szkoleń, którzy mają do dyspozycji Internetowy System Obsługi Szkoleń – platformę informatyczną, za pośrednictwem której nauczyciele zapisują się na wybrane formy. Dzięki niej można również otrzymać wygenerowane cyfrowo, przydatne do awansu zawodowego, zaświadczenia uczestnictwa w poszczególnych szkoleniach.

O wszystkich przedsięwzięciach, podejmowanych przez Centrum, można przeczytać na stronie internetowej zcdn.edu.pl. Większość z nich pojawia się również na profilu ZCDN-u na Facebooku. Pracownicy Centrum dbają o publikowanie na stronie najnowszych informacji oświatowych i pedagogicznych; między innymi dokładnie omawiane są podstawowe kierunki polityki oświatowej państwa na obowiązujący rok szkolny. Wśród nowości na stronie internetowej warto wyróżnić cykl wpisów



Co roku ZCDN włącza się do akcji edukacyjno-społecznej ŻONKILE.

„Błog na Zmianę”, które odnoszą się do bieżących wydarzeń z obszaru edukacji i oświaty.

Edukacja na trudne czasy: pandemia i wojna

ZCDN odpowiada także na potrzebę doskonalenia kompetencji nauczycielskich w sytuacjach kryzysowych. W ciągu pięciu ostatnich lat dwa krytyczne wydarzenia – pandemia COVID-19 i wojna w Ukrainie – przemodelowały myślenie o szkole:

Pierwsze z nich miało charakter globalny i całkowicie zmieniło nastawienie do funkcji szkoły jako instytucji społecznej – uczącej, wychowującej,

opiekuńczej. Przeniesienie edukacji do rodzinnych domów wymagało nowych metod nauczania i nade wszystko wsparcia w kilku obszarach: dydaktycznym, psychologicznym, technicznym. Od samego początku pandemii zespół ZCDN-u pomagał nauczycielom mierzyć się z tą wyjątkową sytuacją, między innymi, poprzez organizację szkoleń zdalnych, o tematyce bliskiej nauczycielowi, który z dnia na dzień musiał się odnaleźć w trudnych, do tej pory nieznanych warunkach nauczania na odległość.

Jednym z ciekawszych przedsięwzięć była konferencja online „Stop patotreściom. Przeciwdzia-

ne zostaną refleksji różne problemy związane z patotreściami oraz przemocą w internecie; uczestnicy poznają sposoby na przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej i jej wzmożonym objawom podczas pandemii”. Wykłady wygłosili: Renata Breszka, Joanna Flis, Renata Majewska i Michał Sroka.

Poza dostosowaniem bieżącej oferty do realizacji szkoleń w trybie zdalnym pracownicy ZCDN-u sukcesywnie przygotowywali bogaty zestaw prezentacji multimedialnych, możliwych do odtworzenia w dowolnym czasie, oraz szerokie zestawienia zasobów edukacyjnych online dla poszczególnych przedmiotów. Znacznie wzbogacona została również lista zestawień bibliograficznych, ze szczególnym uwzględnieniem zasobów online. Poza krytycznymi miesiącami nauczycielki bibliotekarki przyjmowały mejlowo i telefonicznie zamówienia, a następnie przygotowywały pakiety dostępnych pozycji do odebrania. Wymiana książek odbywała się zgodnie z zasadami reżimu sanitarnego.

Przez cały czas trwania pandemii nauczyciele konsultanci i doradcy metodyczni byli dostępni online i starali się realizować wsparcie mimo braku możliwości spotkania w instytucji. Warto podkreślić, że wprowadzone w czasie obostrzeń sposoby realizacji szkoleń wpisały się na stałe do oferty ZCDN-u. Doświadczenia pandemiczne pokazały, że warsztaty czy konferencje realizowane w trybie zdalnym są satysfakcjonującym rozwiązaniem, zwłaszcza dla osób spoza Szczecina oraz w wypadku dużej liczby zainteresowanych udziałem w danej formie doskonalenia. Dzięki możliwościom, jakie oferują platformy internetowe, w jednym wydarzeniu uczestniczy jednocześnie nawet około 300 nauczycieli.

Nie mniej istotne było zareagowanie na społeczną rewolucję po inwazji Rosji na Ukrainę. Napływ uchodźców zmienił kulturowy krajobraz szkolnych korytarzy. Nowe tradycje, języki, potrzeby stały się codziennością polskiej szkoły, która



„Wakacje z ZCDN-em” to seria letnich zajęć dla aktywnych nauczycieli, organizowana w pierwszym tygodniu wakacji.

lanie przemocy rówieśniczej w czasie pandemii”, która odbyła się 21 maja 2021 roku. Organizatorzy pisali o tej sesji: „Przemoc i agresja, które były doświadczeniem szkolnym wielu uczennic i uczniów, nie zniknęły wraz z nauczaniem zdalnym. Izolacja jeszcze mocniej pogłębiła ten problem i przeniosła patologiczne zachowania do świata wirtualnego, w którym dzieci i młodzież spędzają coraz więcej czasu – również z uwagą na konieczność uczestniczenia w nauce zdalnej. Podczas konferencji podda-

dobrze poradziła sobie z przyjęciem dzieci i młodzieży zza wschodniej granicy, choć oczywiście nie można zapominać o ich rodzicach, jako ważnym elemencie szkolnej triady uczniów – rodziców – nauczycieli. W roku 2022, w związku z wybuchem wojny w Ukrainie i przyjazdem do Polski uczniów niepolskojęzycznych, ZCDN podjął się organizacji ukierunkowanych tematycznie form doskonalenia, wieloaspektowo wspierając nauczycieli. Odbyły się nie tylko konferencje i warsztaty, ale także udzielano konsultacji oraz opublikowano na stronie internetowej materiały przydatne dla nauczycieli pracujących z uczniami z Ukrainy. Wybrane przedsięwzięcia z tego okresu, to: cykl warsztatów „Z GościNNOŚCI”, realizowany we współpracy z Ośrodkiem Teatralnym Kana; dwie edycje szkolenia „Podstawy codziennej komunikacji z uczniem ukraińskim”; szkolenie online „Jak rozmawiać z uczniem dotkniętym doświadczeniem wojny”; dwie edycje szkolenia „Wojna w oczach dzieci – jak rozmawiać i wspierać uczniów w obliczu



Jedną z tradycji ZCDN-u jest koordynowanie konkursów przedmiotowych dla młodzieży, współorganizowanych ze szczecińskimi uczelniami wyższymi.

inwazji na Ukrainę”, sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz pedagogów, dotycząca sytuacji dzieci ukraińskich w szkołach; konferencja „Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja w szkole – rola wychowawcy w edukacji antydyskryminacyjnej”.

Warto wspomnieć, że ZCDN było także stroną partnerską, współorganizującą z Wydziałem Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego Konferencję „Nauczanie języka polskiego jako obcego”. 20 maja 2023 roku w Centrum odbyła się merytoryczna część tego przedsięwzięcia pod hasłem: „Dyskursy – kultury – pogranicza. Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego/drugiego a uczniowie/uczennice z Ukrainy w polskim systemie edukacji”. Wzięli w niej udział między innymi badaczki i badacze współczesnego języka: prof. dr hab. Przemysław Gębał (Uniwersytet Gdański/Uniwersytet Warszawski); dr hab. Anna Seretny, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloń-



Cykliczne konferencje z zakresu kształcenia specjalnego, współorganizowane z SOSW w Tanowie, cieszą się dużym zainteresowaniem.



Marek Stelar, szczeciński pisarz, podczas spotkania autorskiego w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej.

ski); dr hab. Ewa Lipińska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński); dr hab. Krzysztof Nerlicki, prof. US (Uniwersytet Szczeciński), a także lektorki języka polskiego jako obcego: Dorota Nawrocka-Jurek (Uniwersytet Szczeciński), dr hab. Agnieszka Szczauś (Uniwersytet Szczeciński) oraz nauczycielki pracujące z obcokrajowcami: Joanna Majchrzak („Język polski dla obcokrajowców”) i Marta Kostecka (ZCDN).

Podcasty oświatowe, czyli media ZCDN-u

Już w czasie pandemii, jesienią 2020 roku, wspólnymi siłami Działu Rozwoju i Promocji oraz Działu Doskonalenia Nauczycieli, został powołany do życia cykl podcastów „Nasłuch Pedagogiczny”. Od tamtej pory pracownicy ZCDN-u zarejestrowali 30 audycji, zróżnicowanych tematycznie, poświęconych pojemnej tematyce: od historii i kultury regionu aż do najnowszych tendencji pedagogicznych. Tylko w pierwszym roku szkolnym (2020/2021) w ramach

działalności podcastowej ZCDN-u zostały wyemitowane następujące rozmowy: *O literaturze i Szczecinie* – z Arturem Danielem Liskowackim; *O dobrym klimacie, nie tylko w szkole* – z Anną Skierską; *Słowacki czy Gombrowicz?* – z Piotrem Krupińskim; *O co chodzi w szkole?* – z Ewą Radanowicz; *O roli sztuki w edukacji* – z Pauliną Ratajczak; *Czy szkołę tworzą tylko ludzie?* – z Anetą Makowską oraz Maksymilianem Chutorzańskim; *Młodzi i protest* – z Maciejem Kowalewskim; *O kreatywności i relacjach (nie tylko online)* – z Karolem Pietrzykiem, „Wszyscy mu coś zawdzięczamy”. *O twórczości Tadeusza Różewicza w setną rocznicę urodzin* – z prof. Andrzejem Skrendą; *Nauczyciel jako przewodnik. O roli pedagoga we współczesnej szkole* – z Andrzejem Smolińskim; *O prawach dziecka* – z prof. Marią Czerepaniak-Walczak; *Gry edukacyjne sposobem na zaangażowanie ucznia* – z dr Zofią Fenrych.

Po jakimś czasie z tego cyklu wyłoniły się dwa inne, autorskie pasma, poświęcone zbliżonej tematyce. W ramach „(Nie)pokoju nauczycielskiego” prowadzone są rozmowy z postaciami ważnymi i zasłużonymi dla nauki czy dydaktyki. W audycjach



Spotkanie z Sylwią Chutnik, współredaktorką książki *Kwestia charakteru. Bojowniczką z getta warszawskiego*, z udziałem prof. Radostawa Ptaszyńskiego.

wystąpili między innymi: Agnieszka Jankowiak-Maik („Babka od histy”), prof. Roman Leppert, Robert Jurszo („Gazeta Wyborcza”), prof. Edyta Głowacka-Sobiech, prof. Ryszard Koziółek czy prof. Jacek Pyżalski. Natomiast podcast „Młodzi o edukacji” skupia się na zagadnieniach bliższych uczniom/uczennicom i ukazuje edukację z ich punktu widzenia. Jednym z tematów, zrealizowanych przez prowadzącego, był udział w debatach oksfordzkich, będących świetnym przykładem skutecznego środka dydaktycznego.

Wymienione audycje są emitowane przez stronę zcdn.edu.pl oraz aplikację Spotify, gdzie można ich słuchać w zakładce „Podcasty ZCDN-u”.

Książka uczy: Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej

Przy okazji wizyty w siedzibie ZCDN-u, przy ul. gen. J. Sowińskiego 68 w Szczecinie, warto zajrzeć do Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej. To nie tylko okazały księgozbiór oraz nowoczesna infrastruktura, przeznaczona zarówno do gromadzenia, jak i udostępniania zbiorów, ale przede wszystkim centrum interesujących wydarzeń kulturalnych, warsztatów szkoleniowych dla nauczycieli/nauczycielek pracujących w bibliotekach, spotkań integrujących społeczność lokalną. Są tu takie przedsięwzięcia o zasięgu ogólnopolskim, jak: „Noc Bibliotek”, „Tydzień Bibliotek”, „BiblioLAB”, ale także inicjatywy lokalne, między innymi: pokazowe lekcje biblioteczne, mikołajki oraz inne akcje popularyzujące aktywne czytelnictwo wśród dorosłych i dzieci.

Warto dodać, że bogate w tytuły pedagogiczne księgozbiory są dostępne także w dwóch oddziałach zamiejscowych ZCDN-u: w Gryficach i Świnoujściu. Można w nich także odebrać kolejne numery bezpłatnego czasopisma wydawanego przez Centrum, czyli „Refleksje”, o którym kilka słów poniżej.



Zapoczątkowany w 2023 roku cykl „Spotkań z Książką Biograficzną” przyciąga rzesze czytelniczek i czytelników.

Publicystyka – „Refleksje”

Jednym z ważniejszych kanałów komunikacji Centrum jest powołane do życia w 1991 roku czasopismo „Refleksje”. Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ciągu ponad trzech dekad przeszedł wiele zmian zarówno merytorycznych, jak i organizacyjnych. Niezależnie jednak od częstotliwości wydawania czy składu redakcji, „Refleksjom” od początku przyświeca podobny cel: publikowania wartościowych tekstów, z których skorzystać mogą doskonalący swoje kompetencje nauczyciele. Poza tym, co równie istotne, „Refleksje” to platforma wymiany doświadczeń i poglądów; każda pracująca na rzecz oświaty osoba może przysłać do redakcji swój tekst, proponując interesujący, warty opisanie temat.

W 2018 roku czasopismo przeszło poważną zmianę szaty graficznej oraz koncepcji edytorskiej; dzisiaj „Refleksje” to kwartalnik z tematycznymi numerami, kilkunastoma stałymi i ruchomymi rubrykami oraz wypracowaną przez lata siecią kontak-



I Bieg Nauczycieli im. Komisji Edukacji Narodowej zorganizowany przez ZCDN z okazji 250 rocznicy powołania KEN-u.

tów z publicystami oświatowymi w całej Polsce. Do kwartalnika piszą i praktycy, dzielący się na łamach swoimi przemyśleniami, i pracownicy naukowci uniwersytetów, głównie zajmujący się pedagogiką, a także innymi dziedzinami z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Nie sposób wymienić tutaj nazwisk wszystkich osób w ciągu kilku minionych lat z pismem współpracujących, dlatego trzeba wspomnieć przynajmniej o wybitnych naukowcach i publicystach, takich jak: prof. Stefan Turnau – dydaktyk matematyki; prof. Tomasz Szkudlarek – pedagog krytyczny; dr hab. Piotr Zańko – badacz pedagogiki oporu; prof. Dorota Klus-Stańska – zajmująca się problematyką dzieciństwa; prof. Bogusław Śliwerski – teoretyk wychowania, jeden z pierwszych w Polsce blogerów akademickich; prof. Maria Czerepaniak-Walczak – reprezentująca nurt pedagogiki emancypacyjnej; prof. Roman Leppert – twórca cyklu rozmów pedagogicznych „Akademickie Zaczysze”; dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM – pedagog, krytyk mediów cyfrowych; dr hab. Michał Klichow-

ski, prof. UAM – neurokognitywista i pedagog eksperymentalny; czy osobach utytułowanych jako Nauczyciele Roku (to między innymi: Przemysław Staroń, Zyta Czechowska czy Dariusz Martynowicz).

Sztuka, literatura, nauka

Podwoje Centrum są otwarte dla artystów, literatów, naukowców, także tych popularyzujących w przystępny sposób wyniki najnowszych badań.

Od roku 2023 regularnie odbywają się rozmowy w ramach autorskiego cyklu „Spotkania z Książką Biograficzną”, realizowanego wspólnie z Instytutem Historycznym US. Prowadząca zaprasza osoby rozpoznawalne, autorki i autorów książek należących do nurtu literatury faktu, piszących biografie, reportaże, eseje naukowe.

Do tej pory w „Spotkaniach z Książką Biograficzną” gościli między innymi: Piotr Lipiński, Joanna Kuciel-Frydryszak czy Sylwia Chutnik. W spotkaniach, jako współprowadzący, brali udział szczęścińscy historycy, profesorowie: Eryk Krasucki, Agnieszka Szudarek, Radosław Ptaszyński.

Z okazji 250-lecia Komisji Edukacji Narodowej jesienią i zimą roku szkolnego 2023/2024 w ZCDN-ie miały miejsce działania jubileuszowe. W październiku odbył się I Bieg Nauczycieli im. Komisji Edukacji Narodowej, przeprowadzona została gra miejska „Polska oświata w międzywojennym Szczecinie”, a na stronie zcdn.edu.pl i w mediach społecznościowych opublikowano film na temat powołania Komisji Edukacji Narodowej, przybliżający przyczyny, przebieg i skutki tej decyzji. Świętowanie Dnia Edukacji Narodowej w ostatnim roku połączono z Galą Ambasadorów ZCDN-u, podczas której wybrano pierwszą Patronkę ZCDN-u, prof. Marię Czerepaniak-Walczak, oraz Ambasadorkę ZCDN-u, Agnieszkę Gbiorczyk. W murach placówki pojawił się nowy element – oś czasu prezentująca, jak zmieniała się rola i wizerunek nauczyciela/nauczycielki na prze-

strzeni 250 lat – od Ustawy Komisji Edukacji Narodowej aż po rok 2023. Odbyła się także debata oksfordzka, w której wzięli udział studentki i studenci z Instytutu Pedagogiki US. Teza debaty brzmiała „Tzw. system pruski w polskiej szkole przyniósł więcej szkody niż pożytku”. Trwałym elementem obchodów jest powstały w patio ZCDN-u przy ul. Gen. J. Sowińskiego 68 mural autorstwa Piotra „Lumpa” Pauka, artysty ulicznego, wykładowcy Akademii Sztuki w Szczecinie. Mural został odsłonięty 15 stycznia 2024 roku.

Także w ramach obchodów 250 lat KEN-u odbyła się premiera książki *Niezbędnik młodego nauczyciela* pod redakcją Anny Godzińskiej i dr Małgorzaty Mikut. To także jeden z celów ZCDN-u: wspieranie młodszych stażem nauczycielek/nauczycieli, którzy potrzebują porad, jak rodzic sobie w szkole z trudnymi sytuacjami, stresem, niebezpieczeństwem wypalenia zawodowego.

Poza tym ZCDN na swojej stronie internetowej prowadzi dział „Materiały dla nauczycieli”, gdzie można znaleźć scenariusze lekcji, karty pracy, poradniki. To trudne do przecenienia źródło praktycznych wskazówek, które mogą być przydatne w bieżącej pracy i samorozwoju. Jedną z ciekawszych publikacji z ostatnich lat, dostępnych do pobrania, jest *#PytamSprawdzamKlikam!*, dotycząca problematyki myślenia krytycznego.

Oprócz tego, że Centrum jest wydawcą publikacji zwartych i ciągłych, ma również wśród pracowników autorów i autorki książek naukowych oraz popularnonaukowych.

Jaka przyszłość edukacji?

Działalność Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ma charakter dydaktyczno-metodyczny, naukowy, interdyscyplinarny, popularyzatorski, a najważniejszym jej aspektem jest organizowanie konferencji, szkoleń i war-



Spotkanie autorskie wokół książki *Niezbędnik młodego nauczyciela*.

sztatów dla tych osób, które pracując w szkołach, jednocześnie mają obowiązek oraz potrzebę ustawicznego dokształcania się, podnoszenia własnych kompetencji zawodowych.

Siedemdziesięciopięciolecie to dobry moment do podsumowania pewnych kwestii, ale też idealny punkt wyjścia do snucia planów. Być może zatem, jeśli wziąć pod uwagę przytoczone przykłady aktywności prowadzonej przez pracowników Centrum, przyszłość edukacji powinna się opierać na relacjach, nowatorstwie, współpracy.

Zdjęcia: Katarzyna Bazylińska, Mateusz Lipko.

Sławomir Iwasiów

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

Nauczycielskie emancypacje. Komu i czemu służą?

Maria Czerepaniak-Walczak

Cele i warunki konstruktywnych praktyk emancypacyjnych w warunkach edukacji szkolnej

„Niech powstanie nowy człowiek, który nie ulega, ale przekształca świat i myśli w skali całego globu i sam stwarza formację historyczną, zamiast być jej niewolnikiem”.

(Czesław Miłosz, *Zniewolony umysł*, Paryż 1953)

Uwagi wstępne

Bycie nauczycielką/nauczycielem w warunkach niepewności, dynamicznych wielokontekstowych zmian, niejednoznaczności i złożoności zadań zawodowych (VUCA¹) jest przedmiotem osobistych refleksji osób pracujących w oświacie oraz tematem dyskursu publicznego. „Dobre rady” i proponowane „recepty” nie rozwiązują dylematów i nie

łagodzą napięcie indywidualnych i zbiorowych. Każdemu wyłaniającemu się wyzwaniu trzeba stawić czoła osobiście. Odpowiedzieć sobie na pytanie: co powoduje, że sprawy idą w niewłaściwym kierunku? A następnie podjąć decyzję, czy dostosować się do niekiedy niezrozumiałych, a czasem wręcz nieakceptowanych wymagań, czy podjąć wysiłek krytycznego, racjonalnego działania zmieniającego sposoby realizacji ogólnie wyznaczonych zadań i emancypować się w swojej roli zawodowej. Ta druga reakcja wymaga rozumienia politycznych, społecznych i ekonomicznych zjawisk odzwierciedlających się w codziennym życiu w klasie szkolnej i w całej szkole. Właśnie rozumienie istoty i sensu tych zjawisk oraz własnego miejsca w społeczeństwie

pomaga odkryć i zastosować adekwatne sposoby zmiany tych relacji, które są źródłem uciemnienia i opresji zarówno nauczycielek/nauczycieli, uczennic/uczniów, jak i ich rodzin. Pomaga w profesjonalnym osądzie dziejących się i doświadczanych spraw oraz w emancypowaniu się.

Skupienie na nauczycielskich emancypacjach wynika z przekonania o ich znaczeniu w zmianie edukacji. Jak pisze Natalia Cybort-Zioło: „(W) warunkiem konstruktywnych, pozytywnych zmian w oświacie jest rozwijanie kompetencji emancypacyjnych uczniów i uczennic przez nauczycieli/nauczycielki i wychowawców/wychowawczynie”². By rozwijać kompetencje emancypacyjne innych, by tworzyć rzeczywiste warunki emancypowania się podmiotów edukacji konieczne jest osobiste doświadczenie w radzeniu sobie z opresją i ograniczeniem oraz w odważnym i odpowiedzialnym korzystaniu z osiągniętych pól wolności i równości w dostępie do uznawanych wartości. Ta teza wyznacza logikę mojej argumentacji oraz organizuje porządek tego, siłą rzeczy, niedługiego tekstu.

W pierwszej kolejności pokrótce przedstawiam, czym jest emancypacja. Czynię to dlatego, że słowo to wciąż utożsamiamy z osiągnięciem praw kobiet i raczej z aktem (nadania praw) aniżeli z rzeczywistym procesem samodzielnego osiągnięcia wolności i równości. Na tym tle argumentuję znaczenie nauczycielskich emancypacji. W dalszej kolejności sygnalizuję konsekwencje utożsamiania emancypacji z upelnomocnianiem. Przywołuję też, za Cybort-Zioło, potencjalne i realne pola emancypowania się. W końcowej części skupiam się na jednym z pól, a mianowicie na zawodowym, nauczycielskim polu doświadczeń emancypacyjnych i podkreślam znaczenie krytycznej świadomości nauczycielek i nauczycieli w zmienianiu nie tylko edukacji, ale też czynników i mechanizmów generujących jej funkcjonowanie.

W moim zamierzeniu treść tekstu jest jedną z odpowiedzi na pytanie: komu i czemu służą nauczycielskie emancypacje?

Czym jest (nie tylko nauczycielska) emancypacja?

Wstępem do rozważań o nauczycielskich emancypacjach jest przedstawienie znaczenia pojęcia „emancypacja”. Wynika to z faktu zadomowienia tego słowa w mowie potocznej oraz wieloznaczności i swoistej magii języka (pojęć i wyrażen) używanego do opisywania i interpretowania emancypacji z jednej strony, z drugiej zaś z negatywnym zabarwieniem tego terminu, posługiwaniem się nim jako „straszakiem”, używanym do opisywania przejawów i/albo przyczyn zaniku tradycyjnych wartości. Podkreślanie takiego pojmowania emancypacji – jako procesu osiągnięcia samodzielności i równego dostępu do praw – wynika z wciąż obecnego wiązania emancypacji z ruchem wyzwolenia kobiet i w efekcie budzącego niechęć wśród zwolenników porządków patriarchalnych.

Na gruncie edukacji emancypacja jest jednocześnie celem i warunkiem aktywności podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) nastawionych na samodzielne osiągnięcie dorosłości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej. Osiągnięcie to jest możliwe w następstwie własnych doświadczeń związanych z odczuwaniem i przewyższaniem ograniczeń w specyficznych warunkach społecznych i historycznych. Podmiotowa emancypacja jest bowiem nierozdzielnie związana z odczuwaniem opresji i przymusu. Podstawą decyzji o zmianie swojego położenia jest doświadczenie braku akceptacji swojej sytuacji społecznej, ekonomicznej, historycznej. To doświadczenie nie może być okazjonalne, jednorazowe, ale musi trwać jakiś czas i być dotkliwe. Wówczas podejmowany jest wysiłek poznania i zrozumienia źródeł uciążliwego położenia, odkrycie ich postaci i rozpoznanie, które z nich poddają się usunięciu i jakich nakładów (pracy, czasu, emocji...) wymagają.

Charakterystyczną cechą tak pojmowanej emancypacji jest wolność racjonalnego wyboru drogi do zmiany opresyjnej i ograniczającej sy-

tuacji. Emancypacja jest bowiem procesem uczenia się świadomego wykraczania poza społeczne przyzwolenie z zachowaniem prawa innych ludzi do doświadczania wolności, równości i sprawiedliwości. W kontakcie z rodziną, szkołą, środowiskiem lokalnym oraz środkami masowego przekazu mniej lub bardziej świadomie odbywa się doświadczanie ograniczeń, opresji, przemocy, zniewolenia, ale też radzenia sobie z tymi barierami; innymi słowy – emancypacja to uczenie się osiągnięcia wolności i korzystania z praw.

Emancypowanie się jest procesem podejmowanym przez osoby/grupy w celu takiej zmiany własnego położenia, która zapewnia równe i odpowiedzialne korzystanie z osiągniętych praw i pól wolności oraz z własnego głosu w celu zmiany istniejących struktur podtrzymujących niesprawiedliwość, opresje i ograniczenia. Na tym właśnie polega nauczycielska emancypacja.

Procesy emancypacji nauczycielek i nauczycieli nie dzieją się w próżni społecznej. Są ściśle powiązane z procesami społecznymi, relacjami i warunkami życia nie tylko najbliższego środowiska, ale też szerokiego kontekstu życia i pracy nauczycielek/nauczycieli. Procesy te są wzmacniane lub hamowane przez to, co się dzieje w klasie szkolnej, w pokoju nauczycielskim, w strukturze społecznej i strukturze władzy w bezpośrednim i pośrednim kręgu funkcjonowania nauczycielki/nauczyciela.

Zdawać by się mogło, że zajmowanie się obecnie, w trzeciej dekadzie XXI wieku, nauczycielskimi emancypacjami, zwłaszcza emancypacją nauczycielek, jest wyszukiwaniem problemów, które zostały rozwiązane już w początkach II Rzeczypospolitej. Wszak, jak pisze Monika Piotrowska-Marchewa: „Wymarzona przez dziewiętnastowieczne emancypantki rzeczywistość stawała się faktem: profesjonalne kształcenie dawało kobietom zawód, szansę na rozwijanie talentów i pasji w kontakcie ze szkolną młodzieżą oraz własne pieniądze. Możliwość głosowania i kandydowania w wybo-

rach dawała wpływ na prawo i politykę, a dzięki temu moc współtworzenia państwa. Zatrudnianie w publicznych szkołach powszechnych obok siebie mężczyzn i kobiet gwarantowało równość. Grupa zawodowa nauczycielstwa szkół powszechnych była pierwszą w Polsce i długo jedyną, w której nie występowało rażące upośledzenie kobiet w dziedzinie płac ani zjawisko »szklanego sufitu«³.

Można więc postawić pytanie: co takiego dzieje się współcześnie, że warto i należy upominać się o nauczycielskie emancypacje? O emancypowanie się nauczycielek i nauczycieli, gdy osiągnięcia profesjonalnej równości są (deklarowaną) codziennością szkolną – *aequalis inter pares*? Pytanie to może dotyczyć zarówno całej grupy zawodowej, jak i poszczególnych jej członkiń/członków. Jedną z odpowiedzi może być następująca: nauczycielskie emancypacje są siłą sprawczą, czynnikiem generującym demokratyzację systemów społecznych, osobową i zbiorową odwagę cywilną i obywatelskie zaangażowanie osób i grup, z którymi nauczyciele i nauczycielki wchodzi w interakcje. Odnosi się to nie tylko do interakcji edukacyjnych, tych dziejących się w środowisku szkolnym (uczen-nice/uczniowie, rodzice, administracja oświatowa), ale także tych, które odbywają się w bliskim i dalszym otoczeniu społecznym, w tym między innymi z politykami/polityczkami, zwłaszcza z tymi centralnie zarządzającymi oświatą.

Dlaczego ważne są nauczycielskie emancypacje?

Emancypacja nie jest wartością samą w sobie. Jest świadomym i odpowiedzialnie użytym środkiem i ośrodkiem zmiany systemu społecznego w celu doświadczania wolności w myśleniu i działaniu, uznania oraz sprawiedliwego, równego dostępu do dóbr. Kluczowe znaczenie ma rozumienie własnej sytuacji (historycznej, społecznej, politycznej...), używanie własnego głosu w jej opisywaniu i wskazywaniu kierunków zmiany. Celem tak rozu-

mianej emancypacji jest zmiana miejsca w strukturze, umożliwiająca partycypację, podmiotowe działanie, a w efekcie zmiana systemu, jego celów, funkcji, także samej struktury.

Zatem proces emancypacji nauczycielek i nauczycieli jest ważny nie tylko dla nich samych. Jest środkiem i ośrodkiem wzbudzenia potencjału emancypacyjnego w innych osobach i grupach. Niemal za pewnik przyjmuje się, że by wspierać emancypowanie się, trzeba najpierw samemu doświadczyć tego procesu; trzeba samemu najpierw emancypować się. Inaczej mówiąc, osoba zniewolona nie uczyni nikogo wolnym, a osoba doświadczająca nierówności w dostępie do praw nie zapewni innym równości. Dlatego tak ważne jest podejmowanie przez nauczycielki i nauczycieli wysiłku i trudu emancypowania się, osiągania prawa do korzystania z własnego potencjału w celu zmieniania siebie, systemu szkolnego i społecznego, rozwijania i aktualizowania kompetencji emancypacyjnych własnych i innych osób.

Nauczycielskie emancypacje mają znaczenie nie tylko ze względu na zmiany systemu oświatowego (jakkolwiek to jest pierwsze pole dążeń i aktywności emancypacyjnej), ale też szerokiego kontekstu jednostkowego i zbiorowego życia.

Nauczycielska uważność i otwartość na relacje pomiędzy faktami, danymi i zjawiskami jest podstawą rozumienia rzeczywistości, w jakiej odbywa się edukacja. Działania nauczycielek i nauczycieli nie ograniczają się do nauczania. Są ważnym środkiem oddziaływania na społeczne, kulturowe i ekonomiczne sytuacje uczniów/uczennic, ulepszania warunków ich rozwoju. Nauczyciele i nauczycielki, osiągając nowe przestrzenie wolności zawodowej, odważnie i odpowiedzialnie wychodząc poza tradycyjne wzory, mają szansę oddziaływać między innymi na osiągnięcia uczniów/uczennic, w tym na ich wyniki w egzaminach zewnętrznych.

Nie bez znaczenia w spełnianiu tego warunku jest społeczny status nauczycielskiego

zawodu. Mimo że na nauczycielach i nauczycielkach spoczywa zadanie wspierania rozwoju pokolenia wstępującego, społeczne uznanie dla ich pracy wzbudza niepokój. Jest on potęgowany materialnym i moralnym niedowartościowaniem ich pracy⁴. Wśród przykładów niskiego uznania można wskazać społeczne poparcie dla protestu nauczycieli w 2019 roku. Wyniki badania CBOS przeprowadzonego w dniach 4–11 kwietnia 2019 wskazują, że postulaty strajkowe popierało 44% respondentów, a 53% było przeciwne lub obojętne wobec nich⁵. Społeczne wartościowanie pracy wyraża się w poważaniu zawodu. Wyniki badań rankingu zawodów z 2024 roku wskazują na 11 miejsce zawodu nauczyciela (57,8% wskazań). Jest to lokata, wśród 40 zawodów, między szewcem (60,0% wskazań) i pracownikiem sprząającym (57,2% wskazań)⁶.

W badaniach prestiżu zawodu TALIS z 2016 roku 20% polskich nauczycieli zgodziło się ze stwierdzeniem: „sądzę, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie”. „Najbardziej problemowe [ze względu na brak akceptacji tego stwierdzenia – M.Cz.-W.] okazały się być cztery czynniki: wysokość wynagrodzenia, brak pewności zatrudnienia, niski prestiż zawodu oraz przeciążenie pracą”⁷.

Przytoczone, wybrane spośród wielu, przykłady wskazują, że w Polsce nauczycielki i nauczyciele mają cechy specyficzne dla grup mniejszościowych, doświadczających deprivacji oraz deficytu samouznania. Jest to sytuacja, w której możliwe są następujące zachowania: a) zgoda na własne położenie, akceptowanie go mimo uciążliwości doświadczanych opresji, racjonalizowanie ich na wiele sposobów; to sprawia, że osoby i grupy są łatwe do sterowania; b) wycofanie, ucieczka, rezygnacja z pracy; c) niezgoda, bunt, protest indywidualny i/lub zbiorowy. Gdy członkinie i członkowie tych grup stają się widoczni, gdy upominają się o należne im prawa, wówczas wywołują niepożądane, a nierzadko wręcz wrogie reakcje ze strony

innych, w tym sprawujących władzę. Jednakże rozumienie własnej sytuacji historycznej, znaczenie własnego miejsca w społeczeństwie może (reakcja d) stać się siłą sprawczą racjonalnego, odważnego i odpowiedzialnego dążenia do zmiany, do osiągnięcia należnego statusu, do poszerzenia pól wolności, między innymi w sferze zawodowej, a także wzbudzić dążenia emancypacyjne i proces emancypowania się, który prowadzi do osiągnięcia należnego prestiżu i uznania. Z pełnym przekonaniem podkreślam, że ani uznania, ani prestiżu nie można zadekretować ani nakazać. Można je osiągnąć wyłącznie własnym wysiłkiem.

Podkreślenie rozwoju i aktualizowania kompetencji emancypacyjnych wynika z tego, że emancypowanie się jest nigdy niekończącym się procesem. Wymaga ustawicznego zaangażowania, odwagi w radzeniu sobie z uciążliwością emocjonalną i intelektualną podejmowanych wyborów i działań oraz odpowiedzialności za niepewność jego efektów. Jest to zatem jeden z kluczowych elementów doskonalenia zawodowego. Podkreślam to, gdyż w dotychczasowym procesie przygotowania do zawodu nauczyciela jest niewiele okazji do doświadczania emancypowania się. Wciąż bowiem dominują wzory pracy nauczycielskiej specyficzne dla „gramatyki edukacji”⁸. Nauczycielskie emancypacje, jako procesy samodzielnego, odważnego i odpowiedzialnego osiągnięcia profesjonalnej samodzielności, umożliwiają przy tym racjonalne i innowacyjne łączenie realizacji interesu „dwóch panów” – uczących się i społeczeństwa⁹. Jest to możliwe poprzez krytyczną demitologizację autorytaryzmu podstawy programowej i innych centralnie dekretowanych zasad dotyczących treści i form edukacji.

Upełnomocnianie – sposobność czy bariera emancypowania się?

„Najgorsze jest to, nikt nas przez tę radykalną zmianę nie przeprowadził ani na nią nie przy-

gotował”¹⁰. Taka wypowiedź nie należy do rzadkości. Świadczy o oczekiwaniach nauczycielek i nauczycieli na wsparcie, pokierowanie w sytuacji zmiany. O potrzebie „parasola” chroniącego przed nieznanym.

Na gruncie pedagogiki emancypacyjnej stawiane są pytania o źródła potencjału emancypacyjnego, tej podmiotowej mocy sprawczej, racjonalności, innowacyjności, odwagi i odpowiedzialności w przekraczaniu doświadczanych ograniczeń w korzystaniu z praw i pól wolności oraz w zmienianiu struktur społecznych.

Utożsamianie trzech pojęć: uppełnomocnienia, emancypacji i doświadczania wolności oraz uproszczone, by nie rzec – naiwne, ich pojmowanie jest widoczne w rozmowach o edukacji, w których pojęcia te pełnią nierzadko funkcję ozdobników lub wytrychów. Dlatego do rozważań o nauczycielskich emancypacjach włączam zagadnienie uppełnomocnienia (*empowerment*). Jego znaczenie zawiera w sobie pojęcie władzy („nadanie mocy”, *power*). Najogólniej oznacza ono udzielenie komuś pełnomocnictwa, mocy, kompetencji, prawa do działania w imieniu osoby/grupy delegującej własne uprawnienia. Zwykle dookreślane jest wskazaniem obszaru, treści i/lub formy działania.

Upełnomocnienie jako obdarowanie prawami i polami wolności sprzyja kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych odgórnie norm. Jest przejawem postępowania według praw, które zostały sformułowane poza podmiotem/podmiotami. Jest to wyraźnie widoczne w edukacji, która jako element systemu funkcjonuje tak, by go podtrzymać bez uwzględniania rzeczywistych interesów jej podmiotów. Jednym osobom przyznawana jest moc decyzyjna. Mają one prawo, posiadają instytucjonalne, formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Mogą je udzielać innym, stosownie do zakresu swojego władztwa – uppełnomocniać innych. Upełnomocnianie jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej,

poprzez dyrekcję szkoły, nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzanie innymi prawami i zadaniami. Ten typ upewnomoenia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Zostało to uwidocznione między innymi w następującym opisie: nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, nadała mu prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy¹¹.

Tak pojmowane upewnomoenie angażuje ludzi do skutecznego działania w ramach istniejącego systemu i struktur władzy, do realizacji zadań zleconych, podczas gdy emancypacja dotyczy krytycznej analizy tych zadań, w sytuacji ich kwestionowania, przeciwstawiania się oraz kwestionowania struktur władzy. Upewnomoenie/ upewnomoenie w interakcjach i procesach edukacyjnych jest raczej barierą aniżeli środkiem emancypacji. Wynika to ze swoistych właściwości emancypacji i upewnomoenia, a mianowicie: źródła władzy (władza nadana – władza osiągnięta), źródła i struktury głosu (udzielony – samodzielnie użyty) oraz transformującego doświadczenia każdego z tych działań (zadomowienie, utrwalanie – zmiana). Przede wszystkim jednak różnica między tymi dwoma pojęciami polega na tym, że emancypacja jest zawsze procesem, a upewnomoenie jest jednorazowym albo okazjonalnie, okolicznościowo powtarzanym aktem.

Upewnomoenie nauczycielek/nauczycieli, nadawanie im prawa do bycia samodzielnymi w wyznaczonych z góry granicach może wprawdzie sprzyjać ich innowacyjności i kreatywności, ale tylko z zachowaniem stałości i stabilności systemu. To samo odnosi się do uczennic i uczniów. One/oni także mogą doświadczać samodzielności i użycia nadanego im głosu, ale tylko w takim zakresie, jaki zostanie im wyznaczony przez nauczycielkę/nauczyciela. Taka hierarchiczność struktury edukacji daje wprawdzie poczucie bezpieczeństwa osobom w niej uczestniczącym, ale ogranicza szanse realnej zmiany.

Pola nauczycielskich emancypacji: intelektualne, społeczne, ekonomiczne

Emancypowanie się, osiągnięcie nowych praw i doświadczenie równego dostępu do dóbr, podobnie jak doświadczenie przemocy i zniewolenia, występuje w różnym zakresie, w różnych obszarach jednostkowego i zbiorowego życia. Ze względu na to, że wolność, równość, satysfakcja, szczęście są magicznymi słowami, które władają umysłami i czynami ludzkimi od początku dziejów ludzkości, są przedmiotem marzeń, dążeń i działań w celu ich osiągnięcia. Są doświadczeniami osobistymi i, mimo pokus, nie poddają się dekretowaniu. Są powiązane ze wszystkimi kontekstami (historycznym, społecznym, kulturowym, politycznym, ekonomicznym, przyrodniczym itd.), w których funkcjonuje człowiek. Każda osoba może je przeżywać w poszczególnych polach swego życia.

Natalia Cybort-Zioło, badając doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich, skupiła się na analizie tych doświadczeń w następujących polach: ekonomicznym, społeczno-kulturowym, historycznym oraz osobistym¹². Jak konkluduje autorka: „(P)ola doświadczeń emancypacyjnych, które składają się na sytuację nauczycielek na obszarach wiejskich, pełne są potencjalnych [i dodam: rzeczywistych – M.Cz.-W.] ograniczeń i wielowymiarowej opresji, z którą muszą się mierzyć”¹³. Podkreślenia wymaga to, że nie jest to sytuacja specyficzna wyłącznie dla nauczycielek wiejskich. Nauczyciele i nauczycielki doświadczają opresji i ograniczeń ekonomicznych, mimo wysiłków własnych (między innymi protesty i strajki) i deklaracji polityków. Zarobki tej grupy zawodowej¹⁴ są wyraźnie niższe od średniej krajowej, która w I kwartale 2024 roku wynosiła 8147,38 zł brutto, i niewiele wyższe od minimalnej płacy w lipcu 2024, wynoszącej 4300 zł. Doświadczana dyskryminacja w tym polu generuje konsekwencje nie tylko w ocenie własnej sytuacji, ale także funkcjonowaniu systemu oświatowego, między innymi

w trudnościach w zatrudnianiu wysokokwalifikowanych kadr. Oddziałuje również na aktywność nauczycieli i nauczycielek w polu społecznym i w kulturze¹⁵. To pole pracy jest ważne z punktu widzenia pedagogiki emancypacyjnej. Jest one związane z doświadczaniem konfliktów, ale „(B)ez walki i konfliktów może nie być życia ani ludzkiej egzystencji. Konflikt jest obecny w naszym sumieniu. Zaprzeczając konfliktowi, ignorujemy nawet najbardziej przyziemne aspekty naszego życiowego i społecznego doświadczenia. Próbuując uniknąć konfliktu, zachowujemy *status quo*”¹⁶. O tym jak ważne jest uznanie nauczycielskiego uwikłania w szeroką arenę stosunków politycznych i społecznych oraz tego, jak takie uwikłanie wymaga użycia własnego głosu, gdyż „bezlitosne milczenie jest ogłuszające i zagraża długowieczności naszej historii społecznej”, jak pisał Paulo Freire w książce pod wymownym tytułem *Nauczyciele jako pracownicy kultury. Listy do tych, którzy mają odwagę uczyć*¹⁷.

Zawodowe pole nauczycielskich emancypacji

Szczególną uwagę w tym tekście skupiam na zawodowym polu nauczycielskiej emancypacji. Jest ono wprawdzie mocno powiązane z polami przedstawionymi wcześniej, jednakże wyróżnia się swoją specyfiką. Jedną z charakterystycznych właściwości emancypacji zawodowych jest zasięg konsekwencji nauczycielskiego wyzwolenia z ograniczeń, zarówno systemowych, jak i z „gramatyki edukacji”, wyjścia poza tradycyjne schematy, mury klasy szkolnej i utrwalonych wzorów oceniania. Następstwa nauczycielskich emancypacji sięgają daleko, w czasie i przestrzeni, poza interakcje edukacyjne. Odzwierciedlają się w kondycji osobistej podmiotów edukacji oraz w położeniu historycznym stanu nauczycielskiego.

W tym polu emancypacji można wyróżnić trzy obszary, a mianowicie: krytyczne rozumie-

nie własnej profesjonalnej sytuacji historycznej, użycie własnego głosu oraz wyzwolenie z edukacji bankowej. Pokróćce skomentuję każdy z tych obszarów.

Jak każde doświadczenie emancypacyjne, wyzwolenie zawodowe nauczycielki/nauczyciela wymaga odwagi, odpowiedzialności i krytycznych decyzji oraz poczucia bezpieczeństwa poznawczego, emocjonalnego i fizycznego. Wymaga przekonania, że to właśnie ona/on jest podmiotem własnej praktyki, jej tworzenia i przekształcania. W centrum uwagi znajduje się rozumienie własnego położenia w systemie edukacji i w relacjach edukacyjnych (z uczniami/uczennicami, rodzicami, administracją szkolną). Ze względu na usytuowanie w systemie edukacji na nauczycielce/nauczycielu spoczywa obowiązek realizacji postanowień ustawowych. Jednakże stopień ich ogólności umożliwia autorskie wypełnianie roli zawodowej. Wiąże się to z namysłem nad własną praktyką, rozumieniem usytuowania przedmiotu nauczania w strukturze wiedzy i treści kształcenia w kształtowaniu poczucia sensu uczenia się. Nauczycielka/nauczyciel nie tylko uczy/naucza wybranych treści przedmiotowych. Swoją postawą, swoimi słowami i emocjami oddziałuje na postrzeganie i rozumienie świata przez osoby w klasie szkolnej, w pokoju nauczycielskim i na spotkaniach z rodzicami. Zdawanie sobie sprawy z takiego zasięgu własnego oddziaływania jest jednym w elementów rozumienia własnej sytuacji historycznej. Drugim jest krytyczna refleksja nad własnym miejscem w strukturze społecznej, nad położeniem zawodu nauczyciela w społeczeństwie, w polityce lokalnej i krajowej. Obejmuje to nie tylko kwestie finansowania edukacji i pracy nauczycielskiej, ale także ograniczenia i opresje mające swoje źródła w centralnym zarządzaniu oświatą.

W tym polu nauczycielskich emancypacji znajduje się także krytyczna refleksja i odważna, odpowiedzialna praktyka z wykorzystaniem osobotwórczego potencjału mediów cyfrowych. Sy-

stematycznie poszerzająca się oferta edukacyjna w wikiświecie jest źródłem niepokojów, ale też kreatywności nauczycielek/nauczycieli. Rozumienie własnej sytuacji historycznej pozwala integrować kształcenie z wykorzystaniem potencjału mediów cyfrowych z codziennymi doświadczeniami uczniów/uczennic poprzez projekty w świecie rzeczywistym. Sprzyja to krytycznemu dostosowaniu się do zmieniających się wymagań społeczeństwa i technologii.

Drugim, komplementarnym obszarem emancypowania się w polu zawodowym jest użycie własnego głosu – stawianie pytań, wyrażanie opinii oraz wymowne milczenie. Nauczycielska trybuna poszerza się. Miejscem użycia głosu jest zarówno klasa szkolna, jak i platforma publiczna, zarówno bezpośrednia, jak i wirtualna. Rozwój i powszechność technik cyfrowych tworzy niespotykane wcześniej możliwości wymiany opinii i stanowisk. Wśród przykładów można wskazać reakcje środowisk nauczycielskich na ministerialne projekty zmian w oświacie, w tym w podstawie programowej i na liście lektur szkolnych¹⁸.

Ważnym sposobem użycia własnego głosu jest wymowne milczenie. Zdaję sobie sprawę z paradoksalności tego sformułowania, jednakże milczenie może być przejawem oporu wobec nawoływania do podporządkowania się opresyjnym praktykom. Jest to bowiem jeden z przejawów obywatelskiego nieposłuszeństwa.

Trzecim obszarem nauczycielskich emancypacji w polu zawodowym jest wyzwianie się ze stereotypowych, utrwalonych tradycją wzorów praktyk edukacyjnych. Odnosi się to do zmiany własnego miejsca w interakcji edukacyjnej, przechodzenia od kolonizującej umysły, emocje i ciała edukacji bankowej do współtworzenia procesu uczenia się, uczestniczenia uczennic i uczniów w projektowaniu, realizowaniu i ocenianiu interakcji edukacyjnych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że edukacja bankowa to nie tylko tradycyjna praktyka edukacyjna. To w dużej mierze polityczny

aspekt edukacji, podtrzymujący autorytarny i hierarchiczny ład społeczny.

Ważną rolę w procesie wyzwiania się z opresji edukacji bankowej odgrywa doskonalenie zawodowe, wszakże pod warunkiem, że nie jest ono kontynuacją praktyk specyficznych dla tego podejścia edukacyjnego. Treści i formy doskonalenia, uczenia się w procesie aktywności zawodowej stają się wsparciem nauczycielskich emancypacji wówczas, gdy wypływają z doświadczeń osób uczestniczących w nich. Zarówno doświadczeń ograniczeń i opresji – wówczas ich celem jest definiowanie ich źródeł i konceptualizacja dróg wyjścia – jak i doświadczeń emancypacyjnych, dzielenia się nimi. W obydwu sytuacjach doskonalenie zawodowe ma szansę stać się źródłem rozumienia własnego położenia zawodowego, a w konsekwencji podejmowania odważnych i odpowiedzialnych decyzji jego zmiany w interesie osobistym i społecznym.

Uwagi końcowe

Na postawione w tytule pytanie (komu i czemu służą nauczycielskie emancypacje?) trudno odpowiedzieć wprost w tak krótkim tekście. Szerokie, przenikające się wzajemnie konteksty doświadczeń emancypacyjnych w poszczególnych polach ukazują złożoność procesu emancypacji i wielość jego efektów. Po pierwsze nauczycielskie emancypacje służą nauczycielkom i nauczycielom, doświadczaniu przez nich ich podmiotowej sprawczości zgodnej z wyznawanymi wartościami i ponoszeniu odpowiedzialności za własne wybory. Odnosi się to nie tylko do procesu edukacyjnego, do kształcenia i wychowania, lecz do każdego z pól ich jednostkowego i zbiorowego życia. Nauczycielskie emancypacje służą indywidualnym nauczycielkom i nauczycielom oraz grupie zawodowej, która upominając się o swoje prawa, ma szansę przestać być grupą mniejszościową, wzbudzającą współczucie i litość albo nieuzasadnioną niechęć¹⁹. Nauczycielki i nauczyciele mają szansę wyzwolić

się z autorytaryzmu i hierarchiczności specyficznej dla „służby nauczycielskiej” oraz ograniczyć opresję wynikające ze zmian w systemie oświaty²⁰. Ponadto zmianie ulegają praktyki edukacyjne, w których „(N)auczyciele zobowiązani są do »realizacji programu«, a uczniowie oceniani są na podstawie poziomu »opanowania treści objętych programem«”²¹.

Po drugie nauczycielskie emancypacje służą uczennicom i uczniom. Dzieje się tak wówczas, gdy nauczycielki/nauczyciele emancypują się w wypełnianiu swojej roli zawodowej. Stają się dla uczennic i uczniów wzorami osób wyzwolonych, a nie tymi, którzy wypełniają cudze, nawet niezrozumiałe dla siebie zadania. Interakcje edukacyjne organizowane przez emancypujące się nauczycielki i emancypujących się nauczycieli są warunkami doświadczania uczniowskiej podmiotowości. Zastępując „edukację bankową”²², kulturę milczenia, napełnianie „pustego naczynia” – stawianiem przez uczniów problemów do rozstrzygnięcia, dialogiem w interakcjach edukacyjnych, demokratyzacją relacji społecznych w procesach kształcenia i wychowania, tworzą warunki sprzyjające osiągnięciu przez uczennice i uczniów ich praw i pól wolności, kształtowaniu i rozwijaniu ich otwartości poznawczej oraz krytycznej świadomości. Wyzwalają radość uczenia się, odwagę i kreatywność. Uczestnicy/uczestniczki interakcji edukacyjnych w procesie relacji z elementami świata życia aktualizują swoje kompetencje i jednocześnie zmieniają swoje otoczenie. Dążenia i praktyki emancypacyjne uczennic i uczniów doświadczane w szkole są ich „posagiem” intelektualnym, aksjologicznym i emocjonalnym na życie po szkole.

Po trzecie swoimi postawami i działaniami dostarczają nauczyciele i nauczycielki wyzwolenicznych impulsów rodzicom, ale też administracji oświatowej. Poprzez jasne oraz odważne użycie własnego głosu i dialogiczne postawy demaskują autorytaryzm i protekcyjność, stawiają opór autorytarnie ustalonym programom kształcenia

albo roszczeniom rodziców, poddają je krytycznej analizie, co zwykle jest trudne, ale możliwe, i w efekcie będące źródłem satysfakcji.

Nie jest to pełna lista beneficjentów nauczycielskich emancypacji. Procesy osiągania wolności, równości i samodzielności zawodowej służą zmianom społecznym w środowisku lokalnym i poza nim. Bezpośrednio i pośrednio sprzyjają utrwalaniu ładu demokratycznego. Nauczycielskie emancypacje w codziennych sytuacjach edukacyjnych są przykładem walki o fundamentalne zmiany, w tym walki z autorytaryzmem i na rzecz demokracji, na rzecz transformacji relacji społecznych. Dostarczają wzorów innym uczestnikom/uczestniczkom w zmienianiu własnego położenia między innymi poprzez użycie własnego głosu. Nauczycielska praca to nie tylko nauczanie przedmiotów i wypełnianie funkcji wychowawczych. To również zaangażowanie w przezwyciężanie, a co najmniej ograniczanie nierówności i niesprawiedliwości społecznej. To praktykowanie doświadczania przez uczestniczki i uczestników interakcji edukacyjnych wolności, samodzielności, kreatywności, odwagi i odpowiedzialności osobistej i obywatelskiej. Nauczycielskie emancypacje są kluczowym mechanizmem zmiany społecznej i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w skali środowiska lokalnego, kraju i globu.

Przypisy

- 1 VUCA oznacza zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność sytuacji, które są obecne w wielu dziedzinach jednostkowego i zbiorowego życia, w tym szczególnie widoczne są w edukacji.
- 2 N. Cybort-Zioło, *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich*, Toruń 2021, s. 344.
- 3 M. Piotrowska-Marchewa, *Potrzebne państwu polskiemu. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Kraków 2023, s. 13.
- 4 Zwracała na to uwagę cytowana przez Monikę Piotrowską-Marchewę nauczycielka, publicystka i pisarka Stefania Podhorska-Okołów. Przytaczam za: M. Piotrowska-Marchewa, *Potrzebne państwu polskiemu*, op. cit., s. 14.

- ⁵ *Spoleczne poparcie dla protestu nauczycieli*. Komunikat z badań nr 54/2019, cbos.pl, data dostępu: 07.06.2024.
- ⁶ *Aktualny ranking najbardziej poważanych zawodów (2024)*, swresearch.pl, data dostępu: 07.06.2024.
- ⁷ Przytaczam za: D. Walczak, *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktów życia szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, nr 4 (17), s. 93–115.
- ⁸ „Gramatyka edukacji” jest to regularna struktura i stałe zasady organizacji pracy szkoły, w tym standardowe praktyki organizacyjne dotyczące podziału czasu i przestrzeni, dzielenie wiedzy na przedmioty, ocenianie i klasyfikowanie oraz gromadzenie uczących się w grupach wiekowych. Według mnie metafora „gramatyki” jako uporządkowanego zbioru reguł rządzącego zachowaniami komunikacyjnymi pozwala dostrzec to, co jest stałe, trwałe i stanowi o specyfice interakcji oraz daje „tubylcom” poczucie zdomowienia, wręcz nawykowego stosowania reguł, a jednocześnie umożliwia „nowym” uczenie się tego, co składa się na tradycję i kulturę wspólnoty. Piszę o tym szerzej w: M. Czerepaniak-Walczak, *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”. O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) iedukacji*, „Forum Oświatowe” 2020, nr 1(61) s. 13–23.
- ⁹ A. Pohl, A. Skotnicka, *Report of the Three-day Lectures with Professor Gert Biesta on His Book The Beautiful Risk of Education*, „Ars Educandi” 2027, nr 14, s. 175–178.
- ¹⁰ Wypowiedź nauczycielki w tekście Kornela Wawrzyniaka pt.: *Zakaz prac domowych*, „Przegląd” nr 25 (17–22.06.2024), s. 15.
- ¹¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Iluzja pełnomocnienia jako środka emancypacji w edukacji i poprzez edukację*, w: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, tom IV, Wrocław 2020, s. 134 i n.
- ¹² N. Cybort-Zioło, *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich*, Toruń 2021, s. 85–132.
- ¹³ *Ibidem*, s. 131.
- ¹⁴ Dz.U. RP Warszawa, dnia 21 lutego 2024 r., Poz. 234 Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 19 lutego 2024 r.
- ¹⁵ M. Kosiorek, *Zaangażowanie społeczne nauczycieli w obliczu kultury nieufności*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 48–57.
- ¹⁶ P. Freire, *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*, Boulder 2005, s. 83.
- ¹⁷ *Ibidem*, s. XXVIII.
- ¹⁸ „Jak podało MEN, w trakcie kilkudniowych prekonsultacji do ministerstwa spłynęło ponad 50 tys. opinii. Najwięcej uwag dotyczyło propozycji zmian w podstawach nauczania historii (ponad 31 tys. uwag), języka polskiego (ponad 11 tys. uwag) – tu m.in. opinie odnośnie propozycji cięć na listach lektur szkolnych – oraz biologii (ponad 1500 uwag)”. K. Pryga, *417 uwag i 33 opinie. MEN zasypyany informacjami o podstawach programowych*, edukacja.dziennik.pl, data dostępu: 07.07.2024.
- ¹⁹ Są to protekcyjne postawy wobec grup mniejszościowych. Takie postawy wobec nauczycieli były manifestowane w czasie strajku w 2019 roku.
- ²⁰ N. Cybort-Zioło, *Nie tylko siłą rzeczy*, op. cit., s. 342.
- ²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańsk 2006, s. 175.
- ²² Wyrażenie wprowadzone do pedagogiki emancypacyjnej przez Paulo Freire oznaczające traktowanie umysłu ucznia/uczennicy jako konta w banku, a wiedza i umiejętności są swoistym depozytem, który jest wydobywany w sytuacji sprawdzianu, egzaminu. „Edukacja staje się aktem depozowania, w którym umysły i emocje uczniów są depozytami, a nauczyciel jest depozytorem. Jest to praktyka edukacyjna, w której zakres działań dozwolonych uczniom rozciąga się jedynie na przyjmowanie i przechowywanie depozytów”. (P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, London 1996, s. 53). Ta praktyka obejmuje także zakres kontroli. Sprawdzeniu i ocenie podlega tylko to, co zostało „zdeponowane”. Konsekwencją takiego podejścia jest zakres i sposób oceniania w egzaminach zewnętrznych.

Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pełnomocniczka ds. naukowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, honorowa członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Przez wiele lat kierowała Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka licznych artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawę: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (1997), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018). W roku 2024 uhonorowana tytułem Patronki Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Doceniajmy swoje osiągnięcia

Agnieszka Gbiorczyk

Dlaczego warto doskonalić kompetencje nauczycielskie?

Współczesny świat oferuje niezliczone możliwości doskonalenia, zarówno na płaszczyźnie zawodowej, jak i osobistej. Posiadanie szerokiego zakresu kompetencji i ciągłe szlifowanie umiejętności jest podstawą do osiągnięcia sukcesu zawodowego, natomiast doskonalenie zawodowe nauczycieli ma o wiele większe znaczenie, ponieważ jest kluczowe dla zapewnienia wysokiej jakości edukacji całego społeczeństwa. Dążenie do bycia najlepszą wersją siebie to indywidualna podróż; to klucz do życia pełnego satysfakcji, radości i poczucia spełnienia. Osiągnięcie tego stanu wymaga jednak zaangażowania, wytrwałości, odwagi, refleksji i ciągłego dążenia do rozwoju.

Doskonalenie – czy to siebie, czy innych osób – to nieustanny, całożyciowy proces, prowadzący

do rozwoju poszczególnych sfer funkcjonowania. Nasze życie to nieustający ciąg zachodzących zmian, w którym mamy do odegrania odpowiednią rolę. Dlatego tak ważne jest wybranie tej roli zgodnie z naszą naturą, z tym, co jest dla nas korzystne – z uwzględnieniem swoich mocnych stron, ale i niedoskonałości.

Nieustannie powinniśmy dążyć do realizacji swoich marzeń, bo to one są siłą napędową, która nas inspiruje. Sukces zależy od konsekwentnego podejmowania działań, dlatego planujmy swoje kroki i monitorujmy postępy. Wsłuchujmy się w swoje potrzeby, emocje, granice – nauczmy się słuchać swojego ciała i umysłu, aby lepiej zrozumieć, czego potrzebujemy dla zdrowia, szczęścia i równowagi. Poznajmy swoje reakcje, możliwo-

ści i sympatie. „Rozmawiajmy ze sobą”, by poznać siebie i dowiedzieć się, jakie są nasze motywacje. Bądźmy konsekwentni, cierpliwi i otwarci na nowe doświadczenia, gdyż zdobywając je, poznajemy prawdę o otaczającej nas rzeczywistości, a gdy zrozumiemy przyczyny własnych doświadczeń i zaczniemy działać z wykorzystaniem własnych talentów, zrobimy to, co chcemy, również dzięki osiągniętej wiedzy.

Każdy się rodzi obdarzony naturalnymi predyspozycjami i ma pewien potencjał, czyli wewnętrzne, naturalne zdolności, umiejętności i zasoby. Działajmy według własnych preferencji, upodobań i gustów, ale również uczmy się i nabierajmy doświadczenia od swoich idoli, autorytetów i ważnych w naszym życiu osób. Uwierzmy w siebie i doceniajmy swoje osiągnięcia, nieustannie rozwijajmy swoje umiejętności i analizujmy błędy; im więcej ich dostrzegamy, tym więcej dowiemy się o sobie i wyciągniemy z nich lekcje. Uczyńmy z siebie swojego największego sojusznika w dążeniu do celów. Podejmujemy wyzwania, wychodzmy ze strefy komfortu, gdyż to nauczy nas radzenia sobie z niepewnością i sprawi, że staniemy się elastyczniejsi i odporniejsi. Podejmowanie ryzykownych lub niekomfortowych decyzji pozwala na rozwijanie odwagi i wytrwałości, a trudne wybory często prowadzą do największych korzyści.

Dostrzegajmy nowe obszary do rozwoju, bądźmy otwarci na naukę i poszukiwanie doświadczeń. Obserwujmy trendy, poszerzajmy horyzonty i zgłębiajmy wiedzę w różnych dziedzinach. Nieustannie poszukujemy możliwości poszerzenia swoich kompetencji i wiedzy.

Akceptujmy siebie takimi, jakimi jesteśmy. Pracujmy nad swoją samooceną, doceniajmy siebie, nie oceniajmy się zbyt surowo. Pozwólmy sobie na drobne niepowodzenia, nauczmy się je traktować jako okazje do nauki, a nie jako przeszkody w dążeniu do celu. Przeanalizujmy, co poszło nie tak, wyciągnijmy wnioski i podejmijmy kolejne kroki z odnowioną determinacją. Patrz-

my z optymizmem w przyszłość – to wpływa na nasze samopoczucie, relacje z innymi oraz osiągnięte wyniki. Utrzymując pozytywny stosunek do przyszłości, łatwiej jest się zmierzyć z przeciwnościami losu i podejmować śmiało decyzje. Wierząc, że przyszłość przyniesie coś dobrego, mamy większą motywację do działania.

Dążąc do rozwoju, skoncentrujmy się na swoich celach i wartościach, nie zrażajmy się krytyką innych osób. Oczywiście warto słuchać konstruktywnych uwag, ale zawsze pamiętajmy o swoim celu i dążmy do niego z determinacją. Samorealizacja jest najwyższym poziomem rozwoju psychologicznego, w którym osiąga się „aktualizację” pełnego potencjału osobistego, a rozwój i inwestowanie w siebie zwiększają ten potencjał.

Pamiętajmy, że praca na sobą nie musi oznaczać wprowadzenia radykalnych zmian. Ważne jest, aby proces ten postępował – małymi krokami, bez presji. Warto wyznaczać sobie zadania na najbliższy dzień, tydzień, miesiąc. Należy robić podsumowania i wyciągać wnioski. Dzięki temu łatwiej znaleźć motywację do działania oraz przede wszystkim odszukać odpowiednią ścieżkę rozwoju dla siebie, co przyczyni się do osiągania lepszych efektów i da poczucie satysfakcji i spełnienia na znacznie wyższym poziomie.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli to inwestycja w przyszłość, która przynosi korzyści zarówno nam, jak i dzieciom oraz całemu systemowi edukacji. Zaangażowanie w swój rozwój z pewnością ubogaci również nasze życie wewnętrzne, co nas umocni i uczyni bardziej wiarygodnymi dla uczniów.

Agnieszka Gbiorczyk

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 3 „Pentliczek” w Szczecinie. Ambasadorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku szkolnym 2023/2024.

Kto odważa się nauczać?

Natalia Cybort-Ziolo

Listy Paula Freirego do nauczycieli i nauczycielek

Wprowadzenie

Paulo Freire (1921–1997) był brazylijskim pedagogiem, który stworzył nowe metody i programy alfabetyzacji dorosłych na początku lat sześćdziesiątych XX wieku¹. Polskim pedagogom i pedagogom najbardziej znany jest z dzieła *Pedagogy of the Oppressed*, w którym opisuje koncepcję pedagogiki uciśnionych, bazującą na idei wyzwolenia². Nieliczne przetłumaczone na język polski teksty Freirego znaleźć możemy w książce pod redakcją Krzysztofa Blusza *Edukacja i wyzwolenie*³ czy trzeciej części serii *Nieobecne dyskursy* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego⁴. Mniej znane natomiast w polskim dyskursie pedagogicznym wydają się jego listy do nauczycieli i nauczycielek zawarte

w książce *Nauczyciele jako pracownicy kultury. Listy do tych, którzy odważają się uczyć*⁵.

Moim zamiarem jest przedstawienie podstawowych tez i przesłania tego zbioru w odniesieniu do współczesnych wyzwań stojących przed procesem doskonalenia nauczycieli i nauczycielek. Nie próbuję przy tym streszczać żadnego z dziesięciu listów, składających się na publikację, ale zwrócić uwagę czytelników i czytelniczek na obecne w nich wartości i twierdzenia, które – z uwagi na swoją ponadczasowość – mogą się stać inspiracją i zainicjować głęboką refleksję pedagogiczną, dotyczącą roli i zadań współczesnych nauczycieli i nauczycielek. Aby podkreślić aktualność zawartych w tomie treści, poza podnoszeniem wątków, w mojej opinii, szczególnie istotnych z perspekty-

wy procesu doskonalenia, odnoszę się również do dwóch zagadnień, które znajdują swoje miejsce zarówno w omawianych listach, jak i kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa w bieżącym roku szkolnym: edukacji obywatelskiej⁶ i wrażliwości na potrzeby innych⁷.

Nauczyciele i nauczycielki jako pracownicy i pracownice kultury?

Zanim jednak skoncentruję się na szczegółowych wątkach, odniosę się do tezy zawartej w tytule książki. Stwierdzenie, że nauczyciele i nauczycielki to pracownicy i pracownice kultury, nieczęsto bowiem pojawia się w literaturze pedagogicznej. Stawiając taką tezę, Freire podkreśla, że nie można sprowadzić zawodu nauczycielskiego wyłącznie do jego opiekuńczych funkcji. Bycie nauczycielem/nauczycielką wiąże się z odpowiedzialnością⁸, wymagającą krytycznej refleksji na temat rzeczywistości społeczno-politycznej.

Powaga tego zawodu wybrzmiewa również z drugiej części tytułu: *Listy do tych, którzy odważają się uczyć*. Freire podkreśla znaczenie kompetencji nauczycieli i nauczycielek do pełnienia tego zawodu: ich naukowego, fizycznego i emocjonalnego przygotowania⁹, ale także znaczenie odwagi, która stanowi jedną z kluczowych kompetencji emancypacyjnych¹⁰. W rozumieniu brazylijskiego pedagoga nauczycielska odwaga to odwaga do nieustannego podejmowania prób zmiany zastanej sytuacji i niesprzyjających warunków pracy, a nade wszystko do przemyślanej, głębokiej (nie ckliwej), niemal naukowo rozumianej miłości, która jest nieodłącznym elementem uczenia¹¹.

Koncepcja nauczyciela/nauczycielki autorstwa Freirego opiera się między innymi na szeregu cech niezbędnych do realizowania postępowej praktyki edukacyjnej, które nie są nauczycielom i nauczycielkom nadane czy przyrodzone, ale nabywane stopniowo dzięki doświadczeniu. Poza odwagą oraz miłością do uczniów, uczennic

i samego procesu uczenia zalicza do nich również między innymi pokorę opartą na szacunku do siebie i innych¹².

Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej

Freire poświęca wiele miejsca refleksji na temat obywatelskiej odpowiedzialności. Krytyczna świadomość, o której pisze, wyraża się przede wszystkim w postawach nauczycieli i nauczycielek, którzy/które powinni/powinny przyjąć odpowiedzialność za kształtowanie sytuacji społeczno-politycznej. W tym sensie bliska jego rozważaniom zdaje się być pierwsza część drugiego kierunku realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2024/2025: „Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę”¹³. „Nasza odpowiedzialność polityczna, społeczna, pedagogiczna, etyczna, estetyczna i naukowa – pisze Freire – jako istot społecznych i historycznych, jako nosicielei podmiotowości, odgrywa ważną rolę w historii, w procesie napięcia między władzą a wolnością i ma niepodważalne znaczenie”¹⁴.

Freire podkreśla trudność w tworzeniu demokracji nie jako pływnej idei i deklaracji, ale opartej na głębokiej refleksji i konkretnych działaniach. Wychowanie do demokracji, kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych musi być poparte przykładem i działaniami nauczyciela/nauczycielki, które, aby były uczciwe, nie mogą być autorytarne. Uczciwość wymaga spójności między nauczycielskimi praktykami a treściami nauczania¹⁵. I taka właśnie jest pedagogia Freirego – daleka od autorytaryzmu, będącego zaprzeczeniem przyświecających jej idei.

Rozwijanie wrażliwości na potrzeby innych

Innym kluczowym elementem do podejmowania adekwatnych działań w praktyce edukacyjnej jest

krytyczne rozpoznanie własnej (nauczycielskiej) oraz uczniowskiej tożsamości kulturowej. Stanowi ona kontekst treści przedmiotowych, jawnych i ukrytych programów nauczania oraz sposobów realizacji procesu nauczania-uczenia się. Choć koncepcja Freirego jest osadzona w określonym środowisku społeczno-politycznym, zagadnienie krytycznej świadomości kontekstu społeczno-politycznego i refleksja na temat tożsamości kulturowej znalazła zastosowanie nie tylko w Brazylii lat sześćdziesiątych, ale także wśród innych społeczeństw, w których utrzymuje się opresyjny porządek społeczny i stosunki hegemonii¹⁶.

Dziedzictwo kulturowe, którego jesteśmy spadkobiercami i spadkobierczyniami, warunkuje nasze działania i może sprzyjać konformistycznym postawom nastawionym na dostosowanie. Próby podejmowania działań emancypacyjnych, egzekwowania swoich praw i przekraczania wynikających z niego ograniczeń nie mogą jednak bazować na braku szacunku. Wręcz przeciwnie, szacunek dla wartości kulturowych jest warunkiem podjęcia wysiłków na rzecz ich zmiany¹⁷.

Wartością, do której często w tym kontekście odwołuje się Freire, jest tolerancja. Oto, co w innych okolicznościach, innym czasie i innym kontekście kulturowym pisał Freire: „Tolerancja to [kolejna] cnota. Bez niej nie jest możliwa poważna praca pedagogiczna; Bez niej nie ma szans na autentyczne doświadczenie demokratyczne; Bez niej wszelka postępową praktyka edukacyjna zaprzecza sama sobie”¹⁸. Freire podkreśla przy tym, że tolerancja nie jest przysługą wobec innych, lecz koniecznością. Nietolerancyjna preferencja do odrzucania różnic ugruntowałyby edukacyjne relacje władzy i podział na grupę dominującą i zdominowaną.

Doskonalenie tych, którzy odważają się uczyć

Jak w myśl koncepcji Freirego projektować doskonalenie nauczycieli i nauczycielek? Jego zdaniem szkolenie bywa domeną „ekspertów”, którzy

– narzucając przeładowane pakiety dydaktyczne – mówią o kształtowaniu nauczycieli i nauczycielek, by byli krytyczni/krytyczne, odważni/odważne i kreatywni/kreatywne. W rzeczywistości natomiast powodują nauczycielskie zniewolenie, ograniczanie ich swobody tworzenia programów nauczania, które zamiast do rozwoju cech składających się na ich autonomię, prowadzą do bierności¹⁹. Stojące przed nauczycielem/nauczycielką dydaktyczne zadania natomiast wymagają stałego rozbudzania ciekawości poznawczej, zdolności do miłości, kreatywności i poszerzania kompetencji naukowych, ale również walki o wolność. Pasja i pełne miłości poszukiwanie wiedzy nie jest łatwym zadaniem. Ci, którzy chcą uczyć, muszą mieć predyspozycje do walki o sprawiedliwość i nieustannie zdobywać się na odwagę²⁰.

Freire nie daje prostych wskazówek odnośnie kierunku doskonalenia, ale lektura jego listów zachęca do rozwoju nakierowanego na kształtowanie w sobie określonych cech i sposobu postępowania odległego od autorytaryzmu. Proponuje koncepcję pokornego nauczyciela/nauczycielki, który/która nie uzurpuje sobie prawa do bycia wszechwiedzącym/wszechwiedzącą²¹. Jednocześnie wskazuje na konieczność rozwoju naukowego nauczyciela i nauczycielek, umożliwiającego poznawanie świata, w tym kultury i języka, w którym żyją ich uczniowie i uczennice²². Nauczyciel/nauczycielka, który/która ma świadomość szerokiego kontekstu zjawisk edukacyjnych, obejmującego między innymi zależności ekonomiczne i polityczne, ma szansę stać się transformatywnym/transformatywną intelektualistą/intelektualistką, angażującym/angażującą się w działania mające na celu zmianę istniejącego porządku.

Związek między teorią i praktyką Freire podkreśla we wszystkim, co robimy. „To właśnie poprzez wystawienie tego, co robimy, na światło wiedzy, którą oferuje nauka i filozofia, korygujemy i doskonalimy samych siebie”²³ – pisze Freire. Podobnie jak nie można przekazywać wiedzy bez osa-

dzenia jej w określonym kontekście praktycznym, w którym żyją nauczyciele i nauczycielki oraz uczniowie i uczennice, nie można uczyć praktycznych umiejętności bez przygotowania teoretycznego.

Podsumowanie

Nauczyciele i nauczycielki, żyjący w zmieniającej się rzeczywistości politycznej, kulturowej i społecznej, muszą nieustannie się doskonalić. Zadaniem placówki doskonalenia nauczycieli i nauczycielek jest przygotowanie ich na liczne wyzwania, z którymi muszą się mierzyć, zarówno w dydaktyce, jak i wychowaniu.

W placówkach zajmujących się doskonaleniem refleksja na ten temat powinna sięgać głębiej niż tylko do propozycji rozwiązań określonych problemów edukacyjnych. Freire przypomina o tym, co w procesie uczenia jest istotne; podstawową wartością demokratycznej praktyki edukacyjnej, stanowiącą konsekwencję kierowania się w swojej pracy zawodowej pokorą, miłością, odwagą, tolerancją czy kompetencjami, jest szczęśliwa, radosna szkoła. „Jest to szkoła, która myśli, która uczestniczy, która tworzy, która mówi, która kocha, która zgaduje, która z pasją obejmuje życie i mówi mu »tak«. To nie jest szkoła, która się wycisza i rezygnuje”²⁴. I takiej szkoły, sobie i Państwu, z okazji jubileuszu doskonalenia nauczycieli na Pomorzu Zachodnim, życzę.

Przypisy

- ¹ H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2 (45), s. 8.
- ² Więcej informacji na temat książki w artykule H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire*, „Forum oświatowe” 2011, nr 2 (45).
- ³ P. Freire, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, w: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2020.
- ⁴ P. Freire, H.A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobce dyskursy*, część III, Toruń 1993.
- ⁵ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*, Colorado 2005. Wszystkie zawarte w tym arty-

kule tłumaczenia odnoszące się do tej książki pochodzą od autorki tekstu.

- ⁶ Kierunek 2: Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę. Edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna, www.gov.pl, data dostępu: 17.08.2024.
- ⁷ Kierunek 3: Wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego. Rozwijanie u uczniów i wychowanków empatii i wrażliwości na potrzeby innych. Podnoszenie jakości edukacji włączającej i umiejętności pracy z zespołem zróżnicowanym. Kierunek 7: Praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego, www.gov.pl, data dostępu: 17.08.2024.
- ⁸ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers*, op. cit., s. 7.
- ⁹ Ibidem, s. 5.
- ¹⁰ Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2007, s. 131–134.
- ¹¹ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers*, op. cit., s. 6.
- ¹² Ibidem, s. 71–81.
- ¹³ *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa*, www.gov.pl, data dostępu: 17.08.2024.
- ¹⁴ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers*, op. cit., s. 157.
- ¹⁵ Ibidem, s. 119–120.
- ¹⁶ H. Kostyło, *Przesłanie „Pedagogii uciśnionych”*, op. cit., s. 8.
- ¹⁷ P. Freire, *Teachers as Cultural Workers*, op. cit., s. 123–127.
- ¹⁸ Ibidem, s. 78.
- ¹⁹ Ibidem, s. 15.
- ²⁰ Ibidem, s. 6–7.
- ²¹ Freire pisze: „Pokora pomaga nam zrozumieć tę oczywistą prawdę: nikt nie wie wszystkiego; Nikt nie jest nieświadomy wszystkiego. Wszyscy coś wiemy; Wszyscy jesteśmy czegoś nieświadomi. Bez pokory trudno słuchać z szacunkiem tych, których ocenia się jako zbyt poniżej poziomu własnych kompetencji” (s. 72).
- ²² Ibidem, s. 130.
- ²³ Ibidem, s. 141.
- ²⁴ Ibidem, s. 82.

Natalia Cybort-Zioło

Pedagożka, doktorka nauk społecznych. Autorka książki *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich* (2021). Wicedyrektorka ds. rozwoju i wspomagania w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Szkoła dla wszystkich

Anna Godzińska

O kierunkach polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2024/2025

Siedem kierunków – jeden cel

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2024/2025 zostały ogłoszone wyjątkowo wcześniej, bo już w pierwszej połowie czerwca. Dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół było to miłe zaskoczenie, gdyż umożliwiło lepsze zaplanowanie pracy jeszcze przed wakacyjnym odpoczynkiem.

Siedem nowych kierunków można streścić w hasle „Szkoła dla wszystkich”, wielokrotnie przywoływanym podczas konferencji „Realizacja kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025”, skierowanej do dyrektorów placówek doskonalenia nauczycieli, która odbyła się 19 czerwca 2024 roku w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Zarówno obecna na spotkaniu wiceministra

edukacji Katarzyna Lubnauer, jak i inni pracownicy ministerstwa wielokrotnie podkreślali rolę edukacji włączającej we współczesnej szkole. Co ważne – rozumiana ma być ona nie tylko w kontekście ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także, a może nawet zwłaszcza, w kontekście szkoły jako miejsca dla wszystkich: uczniów z doświadczeniem migracji, dzieci i młodzieży LGBTQA+, uczniów wykluczonych ekonomicznie, wyznaniowo itp.

Kierunki wskazane na ten rok szkolny można podzielić na trzy grupy. W pierwszej są te, które wynikają ze zmian w oświacie, czyli w tym przypadku wprowadzenia od kolejnego roku szkolnego (1 września 2025) nowych przedmiotów: edukacji obywatelskiej oraz edukacji zdrowotnej. Są to zatem (według numeracji przyjętej przez Ministerstwo

Edukacji Narodowej): 1. Edukacja prozdrowotna w szkole – kształtowanie zachowań służących zdrowiu, rozwijanie sprawności fizycznej i nawyku aktywności ruchowej, nauka udzielania pierwszej pomocy; 2. Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę. Edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna.

Do drugiej grupy można zaliczyć kierunki nawiązujące bezpośrednio w swojej treści do edukacji włączającej; 3. Wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego. Rozwijanie u uczniów i wychowanków empatii i wrażliwości na potrzeby innych. Podnoszenie jakości edukacji włączającej i umiejętności pracy z zespołem zróżnicowanym; 6. Wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych oraz umiejętności uczenia się przez całe życie poprzez wzmocnienie współpracy szkół i placówek z pracodawcami oraz z instytucjami regionalnymi; 7. Praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego.

Pozostałe kierunki wskazują na pracę nad konkretnymi umiejętnościami: 4. Wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem bezpiecznego poruszania się w sieci oraz krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie. Poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli narzędzi i materiałów dostępnych w sieci, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji, korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej; 5. Kształtowanie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz poprzez pogłębianie umiejętności matematycznych w kształceniu ogólnym.

Tak pogrupowane wytyczne MEN-u określają główne obszary współczesnej edukacji: inkluzję – kształtowanie szkoły jako miejsca dla każdego ucznia; doskonalenie kompetencji – ich posiadanie jest konieczne we współczesnym świecie;

podmiotowość ucznia – nacisk na jego dobrostan oraz obywatelskość.

Nowe przedmioty – edukacja włączająca – kształcenie kompetencji

Dwa pierwsze z podanych kierunków wynikają ze zmian, które MEN zapowiedziało od 1 września 2025 roku, kiedy do szkół zostaną wprowadzone dwa nowe przedmioty: edukacja zdrowotna i edukacja obywatelska.

Pierwszy z nich zajmie się nauką o zdrowiu w ujęciu holistycznym – zagadnienia zamieszczone w podstawie programowej dotyczyć będą zdrowego odżywiania się, profilaktyki uzależnień oraz edukacji seksualnej. Przedmiot będzie prowadzony dla uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych i klas I–III szkół ponadpodstawowych. Niezwykle istotne w kontekście realizacji tego kierunku jest wprowadzenie obowiązkowych zajęć z udzielania pierwszej pomocy dla uczniów klas I–III szkół podstawowych, do urzeczywistnienia których przyczyni się Fundacja Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy – jej zadaniem będzie przeszkolenie kadry we współpracy z ośrodkami doskonalenia nauczycieli.

Edukacja obywatelska natomiast poruszać będzie cztery obszary: kwestie regionalne i zasady działania samorządu, kwestie funkcjonowania państwa i jego instytucji, wiedzę o Unii Europejskiej oraz problemy globalne, takie jak polityka migracyjna czy polityka klimatyczna. Przedmiot ten zastąpi HiT i będzie prowadzony od 1 września 2025 roku w klasach drugich szkół ponadpodstawowych.

Kierunki polityki oświatowej państwa związane z edukacją włączającą powinny być realizowane na wielu poziomach – od rozwijania empatii wśród uczniów, dbania o dobrostan, przez identyfikację potrzeb uczniów z wykorzystaniem narzędzi diagnostycznych (KAPP i OKC) dla nauczycieli specjalistów, dobór materiałów (także ETR),

nowoczesne technologie w służbie dostępności procesu kształcenia (w tym AAC), po „Pierwszą pomoc psychologiczną” w szkołach i przedszkolach, superrewizję w pracy nauczyciela i specjalisty oraz zapewnienie dostępności zgodnie z zapisami prawa. Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało liczne programy wspomagające te zadania, między innymi: „Szkoła dostępna dla wszystkich” (IBE – MEN – UNICEF), „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży” (IBE), „Kariera bez barier” (IBE), a także poradniki metodyczne.

Źródła dwóch kierunków, związanych z kształceniem konkretnych umiejętności z zakresu przedmiotów przyrodniczych i ścisłych, pogłębiania umiejętności matematycznych oraz cyfrowych, a także bezpiecznego poruszania się w sieci, można szukać w niskich wynikach egzaminów ósmoklasisty i maturalnych z matematyki. To także odpowiedź na współczesne problemy: zalew *fake newsów*, cyberprzemoc, manipulacje, których nasilenie i trudność w rozpoznaniu zwiększyły się w związku z błyskawicznym rozwojem sztucznej inteligencji. Uczeń zatem powinien być wyposażony w umiejętność krytycznego myślenia, analizy danych i informacji, umiejętność odróżniania fałszu od prawdy.

Kierunki wskazane przez MEN w dość czytelny sposób nawiązują do kompetencji 4K: krytycznego myślenia, kreatywności, kooperacji i komunikacji. Kompetencje te często nazywane są kompetencjami przyszłości, ale – jak słusznie zauważa prof. Maria Czerepaniak-Walczak, pełnomocniczka ds. nauki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli – ta przyszłość już nastąpiła i umiejętności te są potrzebne od zaraz. Pozwolą one na sprawne funkcjonowanie zarówno w szkole, wśród rówieśników, jak i w pracy czy w obszarze prywatnym. Uczeń kształcony zgodnie z kierunkami polityki oświatowej państwa powinien zatem umieć odnaleźć się w natłoku informacji, hejtu, w świecie społecznych i politycznych polaryzacji. Nie tylko posiędzie odpowiednią wiedzę

i umiejętności, ale wykształci (udoskonali) w sobie cechy niezbędne do świadomego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Cieszy fakt, że Ministerstwo Edukacji Narodowej wskazało obszary ważne dla wszystkich – znajdują się tu zarówno kompetencje cyfrowe, jak i dobrostan czy edukacja obywatelska oraz regionalna, umiejętność uczenia się przez całe życie, a także wsparcie ucznia z doświadczeniem migracji. Bogactwo tych kierunków ma wspólny mianownik – szkołę przyjazną każdemu uczniowi, dbającą o każdego ucznia i jego relację ze światem szkolnym i pozaszkolnym.

Jednym z najważniejszych zadań Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest wsparcie wszystkich pracowników pedagogicznych z naszego województwa w realizacji kierunków polityki oświatowej państwa. W ofercie szkoleń, którą przygotowaliśmy dla Państwa na rok szkolny 2024/2025, znajdują się liczne formy doskonalenia z zakresu wskazanego przez ministerstwo, które na bieżąco, w zależności od zgłaszanych przez nauczycieli potrzeb, uzupełniamy. Zapraszamy także do sięgania po inne formy doskonalenia, mniej oczywiste, czyli podcasty ZCDN-u („Nasłuch pedagogiczny”, „(Nie)pokój nauczycielski”, „Młodzież o edukacji”) i Kwartalnik „Refleksje”, w których znajdują Państwo wiele treści związanych z polityką oświatową państwa. Zarówno zasoby Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej, jak i Biblioteki Cyfrowej ZCDN-u bogate są w publikacje związane z kierunkami – ich konkretne listy są dostępne na stronie ZCDN-u w postaci zestawień bibliograficznych do każdego z kierunków.

Anna Godzińska

Wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Ewolucja zawodu nauczycielskiego

Aneta Sobiechowska-Ziegert, Katarzyna Kubiszewska

Od klasycznej szkoły do nowych wyzwań

Zawód nauczyciela od zawsze był traktowany jako fundament społeczeństwa, kształtujący umysły i charaktery przyszłych pokoleń. Jednakże w dzisiejszym, dynamicznym świecie ranga i rola nauczyciela ulegają znaczącym przemianom. W związku z postępującą digitalizacją, zmianami w sposobie przyswajania wiedzy przez młodych ludzi oraz ewoluującymi potrzebami edukacyjnymi, zawód

nauczyciela staje w obliczu nowych zagrożeń, ale również oferuje szereg niezaprzeczalnych szans. W niniejszym artykule przyjrzymy się wyzwaniom oraz możliwościom, jakie niesie Edukacja 4.0 dla zawodu nauczyciela, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów związanych z tutoringiem, budowaniem relacji z uczniami oraz wspieraniem ich w osiągnięciu celów naukowych i rozwojowych.

Nauczanie w XXI wieku

Edukacja 4.0 to koncepcja edukacji dostosowanej do współczesnych wyzwań i możliwości. Termin ten nawiązuje do koncepcji Przemysłu 4.0, który opiera się na integracji nowoczesnych technologii cyfrowych z tradycyjnymi procesami produkcyjnymi w celu poprawy efektywności i wydajności¹.

Edukacja 4.0 zakłada wykorzystanie technologii – takich jak: sztuczna inteligencja, rzeczywistość rozszerzona i wirtualna, analiza danych, internet rzeczy (IoT) oraz platformy e-learningowe – do stworzenia interaktywnych, spersonalizowanych i angażujących doświadczeń edukacyjnych. Wykorzystanie zaawansowanych technologii umożliwia dostosowanie edukacji do indywidualnych potrzeb i umiejętności uczniów, na przykład dzięki monitorowaniu ich postępów przez systemy adaptacyjne. Technologie cyfrowe pozwalają także na stworzenie interaktywnych środowisk edukacyjnych, które angażują uczniów poprzez gry, symulacje i eksperymenty².

Dzięki platformom e-learningowym i zdalnym narzędziom edukacyjnym nauka staje się dostępniejsza i elastyczniejsza, umożliwiając uczenie się w dowolnym miejscu i czasie³. Edukacja 4.0 promuje rozwijanie umiejętności kreatywnego myślenia i rozwiązywania problemów, zachęcając uczniów do eksploracji i twórczego wykorzystania technologii⁴. Celem Edukacji 4.0 jest przygotowanie dzieci i młodzieży do radzenia sobie w dynamicznym i zmieniającym się świecie, w którym kluczowe są umiejętności, takie jak krytyczne myślenie, komunikacja, współpraca i adaptacja do nowych technologii.

Szanse czy/i zagrożenia?

To nowoczesne podejście do edukacji nie tylko niesie korzyści dla uczestników procesu edukacyjnego, ale także stawia wyzwania i tworzy za-

grożenia. W grupie zagrożeń, czy też wyzwań dla nauczyciela znajdują się niewątpliwie digitalizacja i rosnąca rola technologii w edukacji.

Już w 1999 roku Sugata Mitra, realizując eksperyment „Dziura w ścianie”, zwracał uwagę, że prosty i łatwy dostęp do technologii pozwala na podnoszenie kompetencji i wiedzy uczestników procesu edukacyjnego⁵. Potwierdzają to najnowsze badania, które wskazują na istotny, pozytywny wpływ technologii cyfrowych na zaangażowanie studentów oraz ich wyniki akademickie. Studenci korzystający z technologii cyfrowych mieli wyższe wskaźniki motywacji, aktywności w procesie nauki, a także lepsze wyniki na egzaminach i ocenach szkolnych w porównaniu ze studentami korzystającymi z tradycyjnych metod nauczania⁶. Rodzi to pytania o istotę nauczania w dobie internetu. Wraz z rozwojem technologicznym, tradycyjna rola nauczyciela jako głównego źródła wiedzy ulega zmianie. W dzisiejszym świecie młodzi ludzie są otoczeni przez technologię na co dzień. Nauczyciele muszą więc zmierzyć się z wyzwaniem, jak uczynić swoje lekcje bardziej atrakcyjnymi i angażującymi w kontekście wszechobecnej technologii⁷. Coraz częściej stawiają więc na interaktywne narzędzia edukacyjne, platformy e-learningowe i multimedialne prezentacje, aby zainteresować uczniów i wykorzystać potencjał nowoczesnych technologii.

Technologia w edukacji to, z jednej strony, szansa dla nauczycieli, gdyż dzięki wykorzystaniu najnowocześniejszych rozwiązań mogą oni zainteresować i zaangażować uczniów w procesie nauki oraz dostosować materiały i zadania do ich indywidualnych potrzeb i umiejętności. Z drugiej strony, technologia stanowi również wyzwanie dla nauczycieli, ponieważ wymaga od nich ciągłego dostosowywania się do szybko zmieniającego się środowiska edukacyjnego. Konieczność nauki obsługi nowych narzędzi, rozwijania kompetencji cyfrowych oraz utrzymania równowagi pomiędzy

tradycyjnymi metodami nauczania a nowoczesnymi technologiami może być trudna i czasochłonna⁸. Ponadto istnieje ryzyko, że nadmierne poleganie na technologii może prowadzić do utraty bezpośredniej interakcji między nauczycielem a uczniem, co zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnych konsekwencji dla procesu nauczania i uczenia się⁹.

Nauczyciel jako przewodnik

We współczesnym podejściu do nauczania coraz większy nacisk kładzie się na indywidualne potrzeby i style uczenia się uczniów. W kontekście zagrożeń nie można zatem zapomnieć o konieczności stosowania spersonalizowanego podejścia edukacyjnego¹⁰. Stawia to ogromne wyzwanie przed nauczycielami, którzy muszą dostosować swoje metody nauczania do zróżnicowanych grup uczniów. Wraz ze wzrostem zrozumienia różnorodności stylów uczenia się i indywidualnych potrzeb uczniów, nauczyciele są zmuszeni do adaptacji swoich metod pracy. Standardowe podejście oparte na jednolitym przekazie wiedzy nie wystarczy, aby sprostać oczekiwaniom nowego pokolenia. Indywidualizacja nauczania staje się kluczowym elementem, a nauczyciele muszą być gotowi dostosować swoje podejścia do różnych grup uczniów, uwzględniając ich indywidualne predyspozycje, tempo uczenia się oraz cele edukacyjne¹¹.

Wraz z rosnącym zapotrzebowaniem na edukację pojawiają się coraz więcej alternatywnych form nauki, takich jak kursy online, szkoły prywatne czy platformy e-learningowe¹². Co więcej, wskutek tego, że dostęp do informacji staje się łatwiejszy niż kiedykolwiek wcześniej, coraz częściej proces nauki odbywa się mimo woli, niemal przy okazji. Te alternatywy często oferują elastyczniejsze podejścia do nauki, zaś specjalistyczne programy edukacyjne mogą przyciągać uwagę uczniów i rodziców. Dla

Nowoczesne podejście do edukacji, choć niesie ze sobą wiele korzyści, stawia również nauczycieli przed nowymi wyzwaniami. Digitalizacja i rosnąca rola technologii wymagają ciągłego dostosowywania się i rozwijania kompetencji cyfrowych, co może być czasochłonne i trudne.

tradycyjnych szkół i nauczycieli oznacza to konieczność konkurowania nie tylko z innymi placówkami oświatowymi, ale także z nowoczesnymi technologiami i alternatywnymi modelami nauczania¹³.

Konkurencja ze strony innych form edukacji może zagrażać tradycyjnym instytucjom edukacyjnym, ale także wymaga od nauczycieli stałego doskonalenia się i dostosowywania metod pracy. Nauczyciel staje się bardziej przewodnikiem niż głównym źródłem wiedzy. Zamiast tylko przekazywać informacje, pomaga uczniom w nawigowaniu przez dostępne zasoby, wspierając ich w samokierowanym uczeniu się.

Relacje i kompetencje

Przyszłość niesie oprócz wyzwań również szanse dla zawodu nauczycielskiego. Do grupy szans można zliczyć wzrost zapotrzebowania na jakość i znaczenie relacji między nauczycielem a uczniem¹⁴. W obliczu coraz większej roli technologii w edukacji, relacje międzyludzkie stają się jeszcze ważniejsze. Nauczyciele mają niepowtarzalną szansę stać się nie tylko źródłem wiedzy, ale

Zawód nauczyciela od zawsze był traktowany jako fundament społeczeństwa, kształtujący umysły i charaktery przyszłych pokoleń. W dzisiejszym dynamicznym świecie rola nauczyciela ulega znaczącym przemianom. W związku z postępującą digitalizacją i zmieniającymi się potrzebami edukacyjnymi, zawód ten staje w obliczu nowych wyzwań i możliwości.

także mentorami, doradcami i przyjaciółmi dla swoich uczniów. Budowanie silnych i zaufanych relacji może przyczynić się do stworzenia pozytywnego środowiska nauczania, w którym uczniowie czują się bezpieczni, docenieni i wspierani w swoim rozwoju.

Indywidualne konsultacje, wspomaganie w rozwiązywaniu problemów oraz budowanie zaufania między nauczycielem a uczniem stają się coraz bardziej cenione w procesie edukacji. Wzrost popularności osobistych spotkań i sesji coachingowych dla uczniów, którzy poszukują dodatkowego wsparcia oraz indywidualnego podejścia do nauki, otwiera nowe możliwości. Mają oni okazję nie tylko przekazywać wiedzę, ale także pomagać uczniom w rozwiązywaniu problemów, rozwijaniu umiejętności i osiągnięciu celów edukacyjnych. Współpraca nauczyciela z uczniem w ramach tutoringów może być niezwy-

kle satysfakcjonująca, a także przyczynić się do lepszego zrozumienia i przyswojenia materiału edukacyjnego.

Edukacja masowa, z charakterystycznymi dużymi grupami lekcyjnymi i zajęciami w formie wykładów, skupia się na przekazywaniu wiedzy, nie pozostawiając czasu na rozwijanie umiejętności czy talentów uczniów. W takiej rzeczywistości nauczyciele nie są w stanie ani zmotywować swoich podopiecznych, ani pomóc w ich rozwoju. Dla edukacji masowej ilość informacji i liczba uczestników wydają się ważniejsze niż jakość samego procesu dydaktycznego. Doświadczenie pokazuje zaś, że rozwinięcie potencjału intelektualnego i talentu uczestników jest warunkowane zindywidualizowaną relacją pomiędzy uczniem a nauczycielem¹⁵. Wielu z nas pamięta swoich mistrzów, którzy zaproponowali niespodziewane wyzwania i pomagali stawać się lepszymi. To właśnie ta specyficzna i unikalna relacja mistrz – uczeń prowadzi do wzrostu jakości edukacji. Tutoring, jako forma spersonalizowanego nauczania, odzwierciedla tę relację, umożliwiając uczenie się od mistrza w sposób bardziej efektywny.

Współczesne społeczeństwo coraz częściej docenia umiejętności miękkie, takie jak kompetencje społeczne, w tym empatię i umiejętność komunikacji interpersonalnej¹⁶. Zadaniem nauczycieli jest stworzenie warunków umożliwiających uczniom i studentom zrozumienie i doświadczenie wartości istotnych z perspektywy rozwijania kompetencji społecznych¹⁷. Nauczyciele, którzy potrafią zbudować silne relacje z uczniami i zrozumieć ich potrzeby emocjonalne, mogą odgrywać kluczową rolę w ich rozwoju nie tylko intelektualnym, ale również społecznym i emocjonalnym. Dlatego też rozwój umiejętności związanych z emocjonalną inteligencją staje się coraz istotniejszy dla nauczycieli, którzy pragną być skutecznymi mentorami i wzorcami dla swoich uczniów.

Jaka szkoła przyszłości?

Edukacja 4.0 to odpowiedź na współczesne wyzwania edukacyjne, które stawiają przed nami szybki rozwój technologiczny i zmieniające się wymagania rynku pracy, dążąc do stworzenia efektywniejszych, dostępnych i angażujących doświadczeń edukacyjnych dla wszystkich uczniów.

W związku z tym zawód nauczyciela staje przed szeregiem wyzwań i możliwości. Kluczem do sukcesu będzie elastyczność, umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków edukacyjnych oraz zdolność budowania silnych relacji z uczniami. Pomimo rosnących zagrożeń, zawód nauczycielski nadal pozostaje niezmiernie ważny i wpływowy w kształtowaniu społeczeństwa i jednostek.

Przypisy

- ¹ D. Mourtzis, E. Vlachou, G. Dimtrakopoulos, V. Zogopoulos, *Cyber-Physical Systems and Education 4.0. – The Teaching Factory 4.0 Concept*, „Procedia Manufacturing” 2023, nr 23, s. 129–134.
- ² M. Molesworth, E. Nixon, R. Scullion, *Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education” 2017, nr 4 (3), s. 3–16.
- ³ B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2007, s. 50.
- ⁴ D. Siemienicka, *Technologie w edukacji 4.0*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review” 2021, nr 32, s. 5–20.
- ⁵ S. Mitra, *From Hole in the Wall to school in the cloud. Handbook of International Development and Education*, Cheltenham 2015, s. 368–376.
- ⁶ A. Venugopal, *Impact of Digital Learning Platforms on Student Academic Performance*, „Medicon Engineering Themes 6.5” 2024, s. 19–21.
- ⁷ K. Tuczyński, *Postawy nauczycieli akademickich wobec e-learningu w szkole wyższej*, Rzeszów 2021.
- ⁸ L. Starkey, *A review of research exploring teacher preparation for the digital age*, „Cambridge Journal of Education” 2020, nr 50/1, s. 37–56.
- ⁹ B. Bray, K. McClaskey, *Make learning personal*, Corwin 2013.
- ¹⁰ M.M. Sysło, *Indywidualizacja kształcenia: idee, metody, narzędzia – Edukacja na rozdrożu*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 1/2, s. 24–31.
- ¹¹ M. Christ, *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku*, „Colloquium” 2013, nr 1/5, s. 19–36.
- ¹² J. Martuszevska, *Edukacja alternatywna – inne formy kształcenia w XXI w.*, „Humanistyka i nauki społeczne: doświadczenia, konteksty i wyzwania”, t. 13, Wrocław 2019, s. 75–91.
- ¹³ E. Petlák, *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, Warszawa 2008, s. 183.
- ¹⁴ D. Kolasa, *Nie metoda, nie technika, ale raczej podejście do pracy z drugim człowiekiem – tutoring oczami tutora*, „Przegląd Pedagogiczny” 2022, nr 2, s. 122–143.
- ¹⁵ J. Pysik, B. Fingas, *Nowe formy rozwoju i edukacji – mentoring, tutoring, coaching, kompetencje kluczowe drogą do kariery*, Warszawa 2013.
- ¹⁶ A. Żur, *Edukacja spersonalizowana a rozwijanie potrzebnych współcześnie kompetencji społecznych wśród studentów uczelni wyższych*, „Horyzonty Wychowania” 2016, nr 15 (34), s. 137–155.
- ¹⁷ J. Semków, *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), „Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności”, Kraków 2023, s. 45–53.

Aneta Sobiechowska-Ziegert

Doktor nauk ekonomicznych, prof. PG, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.

Katarzyna Kubiszewska

Doktor nauk ekonomicznych, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.

Niekończąca się opowieść

Barbara Popiel-Kobielska

Czyli dlaczego w szkole jest nam potrzebna komunikacja interpersonalna

Zastanawiałam się dość długo, w jaki sposób zmierzyć się z problemem komunikacji interpersonalnej – który towarzyszy mi praktycznie od początku pracy dydaktycznej, i w szkole, i na uczelni, a który w ostatnich latach staje się dla mnie coraz ważniejszy i jednocześnie okazuje się coraz trudniejszy, niejednolity. Komunikacja interpersonalna – komunikacja z drugim człowiekiem,

zwłaszcza z uczniem, podopiecznym, osobą w jakiś sposób od nas zależną w hierarchii czy to zawodowej, czy społecznej – stanowi jednocześnie punkt wyjścia i dojścia w całej pracy pedagogicznej, a doskonalenie własnych umiejętności z tego zakresu to jeden z kluczowych elementów kształtowania kompetencji pedagogicznych. Co więcej, to proces, który nigdy się nie kończy (i nie powinien).

Naturalne, więc tego się uczyć nie trzeba?

Komunikowania się z drugim człowiekiem uczymy się od urodzenia; tego stwierdzenia nie powinno się zbywać od razu wzruszeniem ramion i zniecierpliwionym komentarzem „co za banal”, ponieważ właśnie w banalności tego faktu należy szukać przynajmniej częściowego wytłumaczenia wyzwania, jakie się z komunikacją interpersonalną wiąże.

Tak, porozumiewania się z drugim człowiekiem uczymy się od urodzenia; jest to tak naturalne i oczywiste, że rodzicom, wychowawcom i nauczycielom dość szybko zaczyna w jakimś zakresie umykać bardzo istotna kwestia: sam proces nauki. Wszyscy uczymy się mówienia, rozmawiania, komunikowania; i o ile nie pojawiają się naprawdę wyraźne, poważne trudności (związane na przykład z problemami artykulacyjnymi albo zaburzeniami rozwojowymi), wydaje się zupełnie „normalne” i „jasne”, że dzieci rozmawiają. Kilka/kilkanaście lat później z irytacją stwierdzamy, że „nastolatki nie potrafią rozmawiać” (w tym samym czasie nastolatki z taką samą irytacją mówią, że to „z rodzicami i nauczycielami nie da się rozmawiać”). Po drodze okazuje się, że sporo dorosłych z naszego otoczenia – członków rodziny, partnerów, przyjaciół, znajomych z pracy – też nie umie się komunikować. Zupełnie jakby w którymś momencie ta naturalna, normalna i oczywista zdolność do rozmowy wykształciła się, kurczyła, zanikała.

Niektórzy z nas dopiero na poziomie studiów konfrontują się z rozmową, komunikacją jako działaniem, którego można się nauczyć i na potrzeby którego można wykorzystywać różnorodne narzędzia. Niekiedy nawet studia nie wyposażają w tę wiedzę (albo wyposażają tylko w niewielkim stopniu), a pełna świadomość z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz związane z nią umiejętności pojawiają się znacznie później – dzięki kursom, szkoleniom, treningom, podejmowanym w związku z pracą zawodową albo w wyniku włas-

nych poszukiwań lepszego sposobu porozumiewania się z ludźmi. Wtedy właśnie zauważamy wyraźnie, jak wiele zagadnień dotyczących komunikacji interpersonalnej zostało pominiętych, zignorowanych, przemilczanych – na studiach, w szkole, w domu rodzinnym. Nawet nie specjalnie; po prostu wydawały się zbędne (bo „oczywiste i naturalne”) w programie studiów; wydawały się „w sposób oczywisty” załatwione w procesie wychowania, zanim dziecko poszło do szkoły; wydawały się „wrodzone”, bo przecież każdy umie się komunikować, zwłaszcza w domu, a poza tym, co to za pytanie, „jak się komunikujemy w naszym domu?”, no przecież normalnie, przecież „nie jesteśmy jakąś patologią, jesteśmy normalną rodziną i potrafimy normalnie ze sobą rozmawiać”. Może właśnie w tej założonej „naturalności” komunikacji interpersonalnej tkwi tak duże zagrożenie; w przypadku pisania, mnożenia czy odczytywania mapy nie zakłada się podobnej „normalności”, więc umiejętności tej jesteśmy uczeni od zera, krok po kroku, a nauczyciel ma świadomość, że część uczniów nauczy się tego szybciej i lepiej, część zaś będzie potrzebowała więcej czasu i dodatkowych wyjaśnień lub ćwiczeń.

Na poziomie polskiego szkolnictwa (również wyższego) już od pewnego czasu widać zmiany – nauka o języku jako narzędziu komunikacji oraz o komunikacji interpersonalnej jako narzędziu budowania relacji międzyludzkich pojawia się w programie kształcenia, nawet jeśli w różnym zakresie i nawet jeśli w przypadku edukacji szkolnej konieczność zrealizowania podstawy programowej wymusza nieraz bardzo okrojone i pobieżne omówienie tych zagadnień. Nadal jednak brakuje systemowego, wieloaspektowego nauczania sposobów komunikowania się z ludźmi, nauczania dostosowanego do współczesnych warunków społecznych, wyposażającego w rozmaite narzędzia oraz uświadamiającego nam wyraźnie, co i jak robimy sobie oraz innym ludziom przez to, co i jak mówimy.

Nauczyciel – istota zawodowo komunikująca (się)

Ze względu na specyfikę pracy nauczyciele to jedna z tych grup zawodowych, które najszybciej i najwyraźniej dostrzegają problemy wynikające z nieudanej komunikacji interpersonalnej. Niemal każdy nauczyciel potrafi przytoczyć choć jedną sytuację, gdy z uczniem „nie dało się rozmawiać”; podobnie przynajmniej raz trafił się rodzic, z którym rozmowa „była niemożliwa” lub chociaż „trudna” (zastosowane cudzysłowy nie mają na celu podważenia ani wykpienia przytaczanych stwierdzeń, służą jedynie ujęciu w pewną hasłową formę odczuć, z którymi w zasadzie każdy z nas co jakiś czas się mierzy, nie tylko w pracy zresztą).

Opowieści o „trudnych klientach przestrzeni szkolnej” – uczniach czy rodzicach – należą niemal do szkolnego folkloru. Dopiero stosunkowo od niedawna widać niezmiernie ważną zmianę (pokoleniową?, obyczajową?) z tym związaną: opowieści wprawdzie są dalej aktualne, ale nauczyciele zaczynają szukać fachowych, uporządkowanych, konkretnych rozwiązań; w czasie tych poszukiwań mierzą się też z faktem, że sami mają (mniejsze lub większe) braki w komunikacji interpersonalnej... To prawda nierzadko bolesna, lecz objawienie jej jest konieczne: dopiero bowiem zauważenie własnych niedostatków, uświadomienie sobie własnych schematów komunikacyjnych i zrozumienie nieskuteczności, a niekiedy wręcz toksyczności niektórych z nich pozwala człowiekowi (istocie komunikującej się przecież) odrzucić pewne zachowania i spróbować innych sposobów działania.

Na dobrą sprawę takiej konfrontacji z własną komunikacją powinien doświadczyć każdy człowiek, a na pewno każdy, kto pracuje z ludźmi (kto zaś dziś z nimi nie pracuje?). Można jednak zauważyć, że pewne zawody i pewne przestrzenie zawodowe są tą kwestią bardziej zainteresowane, inne utrzymują *status quo* (skoro dotąd działało, to po co zmieniać?). Wśród grup, które chcą się uczyć (lub

wiedzą, że muszą się uczyć) tego, jak rozmawiać z drugim człowiekiem, znajdują się – obok trenerów i szkoleniowców, psychologów i terapeutów czy menadżerów i PR-owców – także nauczyciele i pedagodzy. I coraz częściej to oni, nieraz oddolnie, indywidualnie, wprowadzają do szkół nowy, skuteczniejszy sposób komunikacji.

„Przysłałam tu, bo chcę lepiej z nimi rozmawiać”

W czerwcu tego roku, w czasie kursu Pozytywnej Dyscypliny, który w Collegium Balticum ANS poprowadziła Emilia Michaluk z Centrum Pozytywnego Rodzicielstwa, obserwowałam moje studentki (i jednego studenta) pedagogiki. Większość z nich jest rodzicami, część już pracuje w przedszkolu lub szkole, pozostałe osoby wiążą swoją przyszłość zawodową z tą przestrzenią. W czasie szkolenia i podczas podsumowań po pierwszym spotkaniu uderzyło mnie coś, co zauważyłam już wcześniej wśród grup nauczycielsko-pedagogicznych, i na kursach mediacji oraz Treningu Zastępowania Agresji ART, w których uczestniczyłam, i na kursach mediacji oraz zajęciach z komunikacji, które sama prowadziłam: ogromny głód i bardzo uświadomioną potrzebę pogłębiania umiejętności komunikowania się, rozmawiania, rozwiązywania konfliktów i budowania relacji za pomocą słowa.

Nauczyciele coraz bardziej zdają sobie sprawę z tego, że stanowią część trójkąta pedagogicznego – trójkąta, którego boki poza nimi tworzą rodzice oraz uczniowie. Rodzice sami mają mnóstwo komunikacyjnych braków, a w przestrzeń szkolną wchodzi z oczekiwaniami i obawami dotyczącymi ich dzieci oraz z nierzadko destrukcyjnymi przyzwyczajeniami (mającymi źródło w dawnych szkolnych doświadczeniach) dotyczącymi kontaktu z nauczycielem; uczniowie zaś dopiero się uczą komunikacji i najzwyczajniej potrzebują odpowiednio przygotowanych przewodników. W tej sytuacji to nauczyciel musi wziąć na siebie większą (niekiedy

niemalże całą) robotę związaną ze zbudowaniem przestrzeni bezpiecznej, skutecznej i humanistycznej komunikacji międzyludzkiej, a do tego musi być przygotowany do dopasowywania narzędzi komunikacyjnych nie tylko do sytuacji, lecz również do wieku i roli społecznej drugiego człowieka.

W tej sytuacji nie dziwi zainteresowanie studentów pedagogiki oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej taką metodą jak Pozytywna Dyscyplina; tak samo jak nie dziwią mnie pytania studentów, kiedy zorganizujemy kurs mediacji. Nie dziwi mnie liczna obecność nauczycieli i pedagogów na kursach mediacji – kursach, które w założeniu przygotowują do pracy przyszłych mediatorów, w praktyce zaś okazują się warsztatownią dla coraz większych kręgów szkolnych. Na jednym z kursów mediacji pewna uczestniczka, dyrektorka szkoły w niedużej miejscowości, powiedziała mi i innemu prowadzącemu wprost: nie chcę być zawodowym mediatorem, ale chcę się nauczyć mediacji, żeby nauczyć tego moich nauczycieli, tak by mieli dobre narzędzie do pracy i z dziećmi, i z rodzicami.

W ramach próby podsumowania

Gdy patrzę na ostatnie kilka lat swojej pracy, zwłaszcza minione dwa lata ponownego zatrudnienia w liceum, dochodzę do wniosku, że niewiele rzeczy tak mi się przydało w codziennych obowiązkach nauczycielskich, jak właśnie szkolenia z komunikacji i kurs mediacji. Aktywne słuchanie, parafrazowanie, przekształcanie komunikatów na formę „ja”, mówienie o faktach, a nie własnej ocenie faktów, praca z konfliktem, zauważanie i respektowanie uczuć, asertywność, wspólne szukanie rozwiązań – to wszystko ładnie brzmi, ale w praktyce wcale nie jest takie łatwe i nie zawsze od razu skuteczne. Coś jednak musiało pozostać mi w głowie i coś jednak musiało mi się udać, jeśli mam sądzić po atmosferze na lekcjach i pewnych sygnałach zwrotnych od uczniów, nawet teraz, gdy już ich nie uczę. Jasne,

nie wszystko zawsze wychodziło: jestem człowiekiem, jak każdy nauczyciel, i jak każdy mam swoje słabsze dni, gorsze strony i mniej lubiane osoby z dziennika (nie unikniemy tego). Jednak gdy zastanawiam się, gdzie jako nauczyciel byłabym bez szkoleń z komunikacji i własnej nauki w tym zakresie, bez treningu zastępowania agresji czy bez kursu mediacji – dochodzę do wniosku, że byłabym w miejscu takich nauczycieli, których we własnych latach szkolnych szczerze nie cierpiałam.

Bez względu bowiem na to, jak „naturalna”, „oczywista” i „normalna” wydaje nam się umiejętność komunikacji interpersonalnej, prawda jest mniej wygodna: umiejętność komunikowania się z drugim człowiekiem – komunikowania się w sensie humanistycznym, pedagogicznym, relacyjnym – to coś, czego trzeba się nauczyć, a nawet więcej: czego trzeba się uczyć cały czas, ciągle wzbogacać i aktualizować zarówno wiedzę, jak i umiejętności. Szczególnie gdy jest się nauczycielem. Bo to od nauczyciela – również, niekiedy zaś wyłącznie – dzieci i nastolatki nauczą się tego, jak rozmawiać z kimś tak, by po zakończeniu rozmowy każda ze stron nadal czuła się człowiekiem. A to jest w gruncie rzeczy najprostsza i najlepsza definicja komunikacji interpersonalnej – takiej komunikacji, jakiej powinniśmy chcieć nauczać.

Barbara Popiel-Kobielska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, menadżer kierunku pedagogika, pełnomocnik rektora ds. jakości kształcenia oraz wykładowczyni w Collegium Balticum – Akademii Nauk Stosowanych. Wykładowczyni w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Trenerka szybkiego czytania i technik pamięciowych, szkoleniowczyni, redaktorka i korektorka, nauczycielka języka polskiego.

Czy doskonalenie ma prowadzić do doskonałości?

Colette Szczepaniak

O motywach i potrzebach doskonalenia zawodowego

Wybór ścieżki doskonalenia zawodowego nie jest kwestią ani łatwą, ani oczywistą. Dlatego przy podejmowaniu decyzji o doborze szkoleń czy innych form doskonalenia ważna jest motywacja wewnętrzna oraz namysł nad tym, dlaczego chcemy się w ogóle doskonalić. Jeżeli powody, dla których bierzemy udział w szkoleniach czy konferencjach, są bardziej zewnętrzne niż wewnętrzne, to prawdopodobnie po osiągnięciu określonego awansu zawodowego zrezygnujemy z aktywności związanych z doskonaleniem. Jakie zatem mogą być powody, dla których chcemy się dosko-

nalić i czym właściwie jest doskonalenie, będące tematem przewodnim tego numeru „Refleksji”, a którym od 75 lat zajmowały się ośrodki, działalności których spadkobiercą jest dziś Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli?

Swoje rozważania na temat doskonalenia zaczynam już w tytule, zadając sobie i osobom czytającym poniekąd filozoficzne pytanie. W artykule znajdzie się wiele innych pytań, na które nie znajduję precyzyjnych odpowiedzi, pozostawiając je do refleksji czytelniczek i czytelników.

Codziennie być lepszą wersją siebie

Fajnie, tylko po co? Uważny obserwator dyskursu publicznego z łatwością zauważy funkcjonowanie w nim dwóch, sprzecznych ze sobą nurtów psychologicznych. Pierwszy z nich, do którego poprzez media społecznościowe nawołują trenerzy personalni czy mentalni, zakłada codzienną pracę nad sobą, walkę ze swoimi słabościami, wykształcanie codziennych nawyków, które pomogą nam efektywniej dysponować czasem.

Nurt ten przekonuje nas, że zdobędziemy w życiu więcej, stawiając sobie coraz większe wymagania. Ale czy rzeczywiście tak jest? Czy naprawdę każdy może osiągnąć wszystko, jeżeli tylko wystarczająco mocno się postara? Osobiście uważam, że nie, ale nie jestem ani psychołożką, ani influencerką, a przecież – jak wiemy – młodzi ludzie czerpią dziś wiedzę głównie od tych drugich.

Inne moje pytanie dotyczące tego nurtu brzmi: czy takie podejście da nam kiedykolwiek spełnienie? Czy dzięki niemu poczujemy kiedykolwiek wewnętrzny spokój i powiemy: „jestem dokładnie w tym miejscu w życiu, w którym chciałabym/chciałbym być”. I wreszcie: czy taka gonitwa za codziennie lepszą wersją siebie może dawać poczucie szczęścia? Wszakże mając (prawie) wszystko, wciąż możemy chcieć mieć więcej. Dla przykładu: na Instagramie znajdziemy influencerkę whatannawears, która może „nauczyć Cię żyć życiem marzeń i na Twoich zasadach”¹.

Drugi nurt, propagowany przez osoby zupełnie inne niż wspomniani influencerzy i youtuberzy, ma swoje źródła w przekonaniu, że jesteśmy wystarczająco dobrzy/dobre. Ich przekaz brzmi „jesteś wystarczający/a, taki/a jaki/a jesteś”, „jesteś dość”². Magdalena Mikołajczyk, Maria Kaczorowska czy Martyna Wojciechowska to przykłady osób z przestrzeni publicznej, które w ten sposób mówią o sobie oraz namawiają

innych do takiego postrzegania siebie i kierowania się tym mottem w swoim codziennym życiu. „Jesteś dość” oznacza, że wszyscy, na swój sposób, jesteśmy wspaniali tacy, jacy jesteśmy, powinniśmy być akceptowani tacy, jacy jesteśmy, ze wszystkimi swoimi wadami i niedoskonałościami, z którymi pewnie nieraz staraliśmy się coś zrobić. Okazuje się, że nie musimy z tym robić wiele, możemy wykorzystać to, co mamy w sobie najlepszego, wykorzystać swoje zasoby i zrobić z nich użytek do całkiem fajnego, wystarczająco dobrego życia. Nieidealnego, ale satysfakcjonującego.

Gdzie, w świetle tych dwóch nurtów, umiejscowić pojęcie doskonalenia się? Być może znajduje się ono na ich styku? A może całkiem obok? Być może w żaden sposób nie da się dostosować go do żadnego z nich?

Doskonalenie

W naszych rozważaniach termin „doskonalenie” odnosi się do stricte zawodowych kompetencji, a nie ogólnozyciowych, ale możemy go rozpatrywać w tym sensie, biorąc również pod uwagę dwa powyższe „mainstreamowe” nurty. Możemy zatem traktować doskonalenie zawodowe jako stawanie się coraz lepszymi w swoim fachu, trwanie w ciągłym procesie doskonalenia się w swoim zawodzie, lub też założyć, że jesteśmy wystarczająco dobrzy w tym, co robimy, ale mamy w sobie chęć uczenia się, poznawania nowych koncepcji.

Doskonalenie się może oznaczać również (współ)bycie z osobami, które wykonują ten sam zawód. Wszak możemy się uczyć od siebie nawzajem i poprzez to doświadczenie wzrastać, czego dowodem jest udział nauczycieli i nauczycielek w grze miejskiej czy nauce gry w bule w ramach tegorocznej akcji „Wakacje z ZCDN-em”, odbywającej się cyklicznie w pierwszym tygodniu po zakończeniu roku szkolnego.

„Doskonałość” wywodzi się od łacińskiego *perfectus*, którego używano do opisu doskonałości zawodowej (bez względu na charakter wykonywanej pracy). Doskonałość najczęściej łączono z najwyższą pochwałą oraz z tym, co uchodziło za właściwe, dobre, odpowiednie, czy też pełne i całkowite. Według słownika języka polskiego doskonalic się to: „zdobywać coraz większe umiejętności w jakiejś dziedzinie”³. Ciągłość tego procesu oznacza, że on nigdy się nie kończy, że cały czas trwa. W przypadku nauczycieli jest to podążanie za ciągłą zmianą w oświacie, realizację bieżących kierunków polityki oświatowej państwa, śledzenie zmieniającej się sytuacji politycznej i społecznej państwa. A przecież w doskonaleniu winniśmy dostrzegać przede wszystkim przyjemność, czerpać z możliwości rozwoju tak dużo, jak się tylko da.

Funkcje, które pełni doskonalenie zawodowe, ukazują jednocześnie, jakie możliwości stoją za tym procesem. Według Tadeusza Nowackiego wyróżniamy funkcje:

- adaptacyjną, związaną ze startem życia zawodowego;
- wyrównawczą, czyli podnoszenie kompetencji, umiejętności, kwalifikacji w związku z nowymi wymaganiami lub koniecznością uzyskania formalnych kwalifikacji;
- renowacyjną, związaną z uzyskaniem wiedzy na temat nowych osiągnięć naukowych i unowocześnieniem umiejętności;
- rekonstrukcyjną, ukierunkowaną na myślenie innowacyjne, postawy twórcze⁴.

Wysoka sprawność zawodowa nauczycieli, ich zaangażowanie społeczne, postawa, system wartości i ogólny poziom kultury i motywacja zawodowa świadczą o kondycji społecznej i kulturalnej rozwoju całego społeczeństwa⁵. Można więc stwierdzić, że doskonalenie nauczycieli nie dotyczy tylko ich samych, gdyż jest powiązane z wielką odpowiedzialnością za przyszłość i kondycję nowych pokoleń.

Zakończenie

„Doskonalenie to przekraczanie własnych niedoskonałości i robienie ze słabości zalet” – powiedział główny bohater filmu *Pieprzyć Mickiewicza* – były akademik, nauczyciel języka polskiego. Film ten nie zebrał zbyt pochlebnych opinii recenzentów, ale słowa nauczyciela, kierowane do zdecydowanej młodzieży, brzmią przekonująco w debacie nad tym, czym jest doskonalenie.

Po którejkolwiek ze stron intuicja nakazuje nam trwanie, doskonalenie powinno być procesem świadomym, przynoszącym satysfakcję, a nie przymusem wykonywanym z poczucia obowiązku czy przepisów. Doskonalmy się więc dla siebie, własnego dobrego samopoczucia, niekoniecznie oczekując, że każdego dnia będziemy stawać się doskonalszymi wersjami siebie.

Przypisy

- ¹ Instagram.com/whatannawears.
- ² Magdalena Mikołajczyk, influencerka, która w swoich mediach społecznościowych prowadziła kampanię „Jestem dość”, napisała książkę o tym samym tytule, wydaną w 2022 roku przez Wydawnictwo Muza.
- ³ Hasło „doskonalenie”, *Słownik Języka Polskiego*, sjp.pwn.pl.
- ⁴ T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
- ⁵ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000, s. 13.

Colette Szczepaniak

Doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.
Adiunkta w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego. Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w ZCDN-ie. Sekretarzynie czasopisma „Parezja”
Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Szkoła w zmianie

Magdalena Bujakowska

Część I

Transformacja „zwykłej niezwykłej” państwowej podstawówki

W obliczu szybko zmieniającego się świata edukacja stoi przed wyzwaniem adaptacji; chodzi nie tylko o to, aby nadążać za postępem, ale również go kształtować. Szkoły, jako fundamenty społeczeństwa, muszą ewoluować, aby przygotować uczniów do życia i pracy w coraz bardziej złożonej rzeczywistości. Przyszło nam funkcjonować w czasach, które charakteryzuje bezprecedensowa dynamika zmian – społecznych, technologicznych i demograficznych. Te

przemiany nieuchronnie pociągają za sobą konieczność dostosowania systemów edukacyjnych, które mają za zadanie nie tylko przekazywać uczniom wiedzę, ale czynić ich świadomymi i szczęśliwymi obywatelami. Pytanie brzmi: jak to zrobić?

Pragnę podzielić się w cyklu artykułów własnymi refleksjami na temat tego, dlaczego, po co i jak wprowadzam wraz z zespołem oddolne zmiany w metodologii i organizacji procesu uczenia (się) w naszej szkole.

Fascynują mnie nowoczesne rozwiązania edukacyjne, które w niekonwencjonalny sposób wpływają na rozwój kompetencji dzieci. Dlatego wraz z całym zespołem wprowadzam zmiany organizacyjne pracy szkoły, wyzwajające aktywność uczniów, ich kreatywność, jednocześnie odchodząc od oceny sumującej. Prowadzę również model zarządzania SCRUM.

Uważam, że jako nauczyciele powinniśmy mieć świadomość przyczyn, dla których zmiana w edukacji jest nie tylko koniecznością, ale i nieodzowną misją. Trzeba zdawać sobie sprawę, w jaki sposób te przyczyny wpływają na oczekiwania wobec szkół oraz jakie nowe kompetencje są wymagane od współczesnych absolwentów.

Zmiany demograficzne – takie jak starzenie się społeczeństw, migracje czy zmiany w strukturach rodzinnych – wpływają na różnorodność w klasach szkolnych. Szkoły muszą odpowiadać na potrzeby coraz bardziej niejednorodnych grup uczniów, co wymaga indywidualizacji procesu nauczania, a także umiejętności pracy w środowisku wielokulturowym.

Zmiany technologiczne – w szczególności postęp cyfrowy – zrewolucjonizowały sposób, w jaki komunikujemy się, pracujemy i uczymy (się). Wiedza ze wszystkich obszarów jest na wyciągnięcie ręki, co skłania do stawiania pytań o rolę nauczyciela i szkoły w procesie edukacji. Kompetencje cyfrowe stały się niezbędne, a umiejętność krytycznego myślenia i oceny wiarygodności źródeł informacji stanowią klucz do sukcesu w świecie pełnym fake newsów i informacyjnego przesyty.

Zmiany społeczne – takie jak wzrost znaczenia umiejętności miękkich, potrzeba ciągłego uczenia się i adaptacji czy rosnąca świadomość ekologiczna – wymagają od edukacji skupienia na rozwijaniu kompetencji społecznych, emocjonalnych i obywatelskich. Absolwenci muszą być przygotowani do pracy w zespołach, rozwiązywania konfliktów, efektywnego komunikowania się i działania w duchu zrównoważonego rozwoju.

Nowe kompetencje wymagane od współczesnych absolwentów to przede wszystkim zdolność do uczenia się przez całe życie, elastyczność umysłowa, kreatywność, innowacyjność oraz umiejętność pracy w zespole. Wymagane są również, wspomniane wcześniej, kompetencje cyfrowe, które pozwalają na efektywne korzystanie z nowoczesnych technologii oraz adaptację do zmieniającego się środowiska pracy.

Edukacja musi więc przekroczyć tradycyjne metody nauczania i oceniania, aby stworzyć przestrzeń dla rozwoju tych wszystkich umiejętności. Jest to nieodzowne, jeśli chcemy, aby przyszłe pokolenia były zdolne do kształtowania świata, a nie tylko przystosowywania się do niego.

Jako dyrektorka szkoły odważnie podjęłam się transformacji placówki, bowiem doskonale zdaję sobie sprawę, że zmiana to proces, który wymaga strategii, czasu, zasobów i możliwości.

Do moich kamieni milowych zmiany zaliczam:

- udział w programie Szkół Uczących Się – dwuletni program był punktem zwrotnym, który umożliwił wprowadzenie oceniania kształtującego, przekształcając sposób, w jaki uczniowie odbierają swoje sukcesy i obszary do rozwoju (ponad dekadę temu);
- zmianę przestrzeni szkolnej – organizacja kącików relaksu, śniadaniowych, gier korytarzowych, strefy medialnej oraz reżyserowane wesołe przerwy, co miało wpływ na to, w jaki sposób uczniowie i nauczyciele korzystają z przestrzeni szkolnej, czyniąc ją bardziej przyjazną i sprzyjającą nauce oraz pracy;
- podejście do dzieci „niezwykłych” – skupienie uwagi na uczniach z różnymi potrzebami edukacyjnymi i emocjonalnymi, w tym na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pozwoliło na stworzenie bardziej inkluzywnej i wrażliwej społeczności szkolnej;
- pandemię i okres odosobnienia uczniów – wyzwania związane z nauczaniem zdalnym i powrotem do szkoły po pandemii były trudnym,

ale pouczającym doświadczeniem, które przyniosło nowe spojrzenie na zdolności adaptacyjne i odporność zarówno uczniów, jak i nauczycieli (postawiliśmy na relacje i współpracę);

- spojrzenie biznesowe na edukację – wprowadzenie zarządzania metodą AGILE – SCRUM pozwoliło na elastyczniejsze i efektywniejsze podejście do procesów edukacyjnych, otwierając drzwi do nowoczesnego zarządzania szkołą;
- własne doświadczenia – moje osobiste przeżycia – jako rodzica dzieci, które przeszły przez system polskiej edukacji, oraz babci wnucząt uczących się w brytyjskim systemie edukacyjnym wniosły cenne spostrzeżenia i inspiracje dla praktyk edukacyjnych w naszej szkole.

Przedstawione elementy to nie tylko etapy podróży edukacyjnej, ale przede wszystkim dowody na to, że zmiana jest możliwa i może przynieść realne korzyści dla całej społeczności szkolnej.

Zmiana w edukacji to proces ciągły i wielowymiarowy, który wymaga odwagi, wytrwałości i przemyślanej strategii. Przez pryzmat doświadczeń mojej szkoły chcę zainspirować do dialogu o przyszłości edukacji i roli, jaką każdy z nas ma do odegrania w jej kształtowaniu.

Oto kilka wskazówek dla dyrektorów, które mogą być pomocne przy ustalaniu celów strategicznych rozwoju szkoły (są one opublikowane na moim profilu LinkedIn):

- Analiza i ocena – dyrektor powinien przeprowadzić dogłębną analizę pracy szkoły, identyfikując jej mocne strony, słabe punkty, możliwości rozwoju i zagrożenia.
- Planowanie strategiczne – na podstawie analizy i wizji szkoły dyrektor powinien opracować plan strategiczny dla szkoły uwzględniający konkretne działania.
- Zarządzanie zmianą – skuteczny dyrektor będzie aktywnie zarządzał zmianą w szkole. Zaangażuje nauczycieli i kadrę niepedagogiczną do podejmowania działań, monitorując postępy i dostosowując strategię, jeśli zajdzie taka potrzeba.

- Współpraca z interesariuszami – dyrektor powinien tworzyć silne relacje z rodzicami, uczniami, nauczycielami oraz społecznością lokalną. Współpraca z tymi grupami pomoże w tworzeniu partnerskiej sieci monitoringu i skutecznym wdrażaniu celów rozwoju szkoły.
- Doskonalenie zawodowe – dyrektor powinien dbać o rozwój zawodowy nauczycieli. Inwestowanie w przemyślany rozwój pracowników przekłada się na jakość nauczania i funkcjonowanie szkoły.
- Monitorowanie postępów – dyrektor powinien regularnie monitorować postępy w realizacji założonych celów.

U mnie odbywa się to za pomocą metodyki SCRUM, o czym napiszę w kolejnym numerze.

Trzeba pamiętać, że cele strategiczne dyrektora szkoły polegają na stworzeniu planu długoterminowego rozwoju wewnętrznej edukacyjnej drogi, z tak zwaną wizją końca.

W naszej szkole początkiem konsekwentnej zmiany było ustalenie nowej misji i wizji placówki, które opracowaliśmy w czasie pandemii, by „ratować” naszych uczniów. Misja „W Dwójce podpowiemy Ci, gdzie patrzeć, ale nie powiemy, co masz zobaczyć” wytyczyła nowy kierunek rozwoju placówki: nauczanie blokowo-projektowe i ocenianie wspierającego rozwój ucznia, w którym konstruktywna informacja zwrotna jest priorytetem.

Magdalena Bujakowska

Dyrektorka Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 2 w Świdwinie.

Naczynia połączone

Aleksandra Figaszewska

Edukacja daltońska w Przedszkolu Publicznym nr 18 w Szczecinie

Dyrektor na co dzień pełni wiele ról: śledzi zmiany w prawie oświatowym i nie tylko, a następnie stara się nadążać w uaktualnianiu doń prawa wewnętrznego; planuje, podejmuje decyzje dotyczące zasobów ludzkich – zatrudnia, wspiera, wspomaga, dba o swoich pracowników, wsłuchuje się, rozmawia, uwzględnia ich słabe i mocne strony, reaguje na sukcesy i niepowodzenia (a mimo to i tak ma permanentny niedosyt w relacjach ze swoim zespołem). Ponadto kieruje

i kontroluje zasoby finansowe, nie-rzadko nieautonomicznie; organizuje i zarządza zasobami rzeczowymi (bazą i wyposażeniem); kieruje zasobami informacyjnymi, dba o *public relations*, wizerunek przedszkola, jego promocję i reaguje na odbiór rynku; odpiera ataki niezadowolonych, przedstawiając alternatywne rozwiązania prowadzące do konsensusu. Tym samym w jednym etacie łączy stanowiska: dyrektora, sekretarza, kierownika administracyjnego i nauczyciela.

Dyrektor placówki daltońskiej – ustawiczne doskonalenie się

Ciesz się... „Każdą szansą, która na ciebie czeka. Każdym spotkaniem człowieka”.

(Sylwia Krachulec)

Jeśli ktoś zakłada, że dyrektor placówki oświatowej to osoba działająca w zakresie ogólnie przyjętych, ustalonych reguł zarządzania – jest w błędzie. Dyrektor bowiem to ktoś, kto wieloaspektowo, wieloobszarowo i w pełni odpowiedzialnie oraz nieschematycznie (czasami bardzo odważnie) zajmuje się szkołą lub przedszkolem. Tak rozbudowany zakres obowiązków wymaga nieustannego doskonalenia się, ciągłego poszukiwania inspiracji w kraju i za granicą, na przykład podczas wizyt studyjnych. Wszystko po to, by w sposób samodzielny, twórczy, dynamiczny i efektywny – jako pedagog dysponujący szerokimi uprawnieniami, zdolny do sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów pedagogicznych, administracyjnych i organizacyjnych oraz wprowadzania własnych innowacyjnych rozwiązań – kierować placówką. Dodatkowo dyrektor powinien mieć wizję i charyzmę.

Praca w edukacji daje pewien obraz oświaty i nieustających zmian. Jedno jednak pozostaje niezmiennie – człowiek, jego niezwykłość i wyjątkowość. W całej „obróbce” oświatowej podążanie za owym człowiekiem jest celem najważniejszym i jednocześnie najbardziej wymagającym.

Już 100 lat temu Helen Parkhurst gloryfikowała odpowiedzialność, samodzielność, współpracę – jako filary edukacji daltońskiej. Do tego dokłada się jeszcze refleksję, jako podstawę uważności, przemyśleń, zastanowienia się.

Tradycyjne nauczanie nadal kreuje nauczyciela jako osobę dominującą, stosującą metody podające, przy całym szacunku dla wyposażenia placówek. Tymczasem w edukacji daltońskiej w Przedszkolu Publicznym nr 18 w Szczecinie

to podopieczny samodzielnie podejmuje decyzję o aktywnościach, które chce zrealizować. Nauczyciel zaś jest scenarzystą, reżyserem i animatorem zjawisk, sytuacji i zdarzeń, w których najaktywniej uczestniczą dzieci. Czyni to odpowiedzialnie, w pełni profesjonalnie, a jednocześnie intuicyjnie, znając mocne i słabsze strony wychowanków. Wychodząc naprzeciw ich potrzebom i możliwościom rozwojowym, proponuje zadania w postaci zabaw wymagających czynnego udziału, uwzględniających realizację podstawy programowej. Bada „tętno” całej grupy, ale i to indywidualne – u poszczególnych dzieci, by w ten sposób dotrzeć do ich wnętrza i doprowadzić do interioryzacji realizowanego celu. W „Wesołej Osiemnastce” wychodzimy z założenia, że dziecka nie można wyręczać – dlatego już trzylatki w placówce daltońskiej są uczone używania noży i widelców, by mogły samodzielnie przygotować sobie śniadanie. Od najmłodszych lat wdramy dzieci do podejmowania decyzji, działania i ponoszenia zań odpowiedzialności.

Narzędzia daltońskie, czyli zegar, tablice zadań, sygnalizator odroczonej uwagi, prawa, lewa ręka, to tylko niektóre przedmioty/sposoby ułatwiające działania według tej koncepcji dydaktyczno-wychowawczej. Ze wszystkimi tymi elementami nauczyciele muszą się zapoznać i je „pokochać”, by tworzyć własne, indywidualnie dopasowane do swojej grupy.

Ażeby sprostać oczekiwaniom edukacyjnym w placówce daltońskiej wymaga się zmian w mentalnym pojmowaniu relacji nauczyciel – uczeń. Oczywiście staje się zatem konieczność doskonalenia zarówno nauczycieli, jak i kadry zarządzającej. Świeżość spojrzenia, nowe podejście, implementacja elementów innych edukacji, doświadczenia innych ośrodków czy też placówek pobudzają do wyszukiwania inspiracji i podejmowania aktywności. Dlatego cała nasza kadra pedagogiczna uczestniczy zarówno w stacjonarnych, jak i wyjazdowych formach doskonalenia

Stosując Daltoński Plan Laboratoryjny, stawiamy dziecku zadanie wprost przed oczy, wskazując mu cel, jaki ma być osiągnięty. Następnie wolno mu wziąć się do pracy w taki sposób, jaki samo uważa dla siebie za najodpowiedniejszy, oraz we właściwym sobie tempie. Poczucie odpowiedzialności za rezultaty rozwinię w nim nietylko utajone siły intelektualne, ale także sąd samodzielny i charakter.

*(Helen Parkhurst,
„Wykształcenie według Planu Daltońskiego”)*

zawodowego, rzetelnie wybierając najciekawsze propozycje z szerokiej oferty na rynku. Celem takiego podejścia do doskonalenia jest świadomość dyrektora o istniejących zależnościach pomiędzy aktywnością w zakresie rozwoju kompetencji nauczyciela a zaangażowaniem dyrektora w tej mierze. Te zaś wpływają na panującą w przedszkolu atmosferę i zaangażowanie dzieci w proces edukacyjny. Tak pojmowana działalność przedszkola przywodzi na myśl naczynia połączone. I tak to właśnie u nas wygląda – wszystko się ze sobą łączy, co ukazują poniższe przykłady:

- udział w wizytach studyjnych, zarówno we Włoszech, jak i w Holandii, umożliwiających

„dotknięcie” edukacji waldorfskiej czy steinerowskiej, a także wejście w samo źródło nowego wychowania, w tym wyrażania siebie w 100 językach, w Reggio Emilia (Włochy);

- udział w konferencjach międzynarodowych i krajowych, szkoleniach poruszających istotne dla funkcjonowania placówki tematy, na przykład „Edukacja według planu daltońskiego”, „Edukacja, innowacja” czy cykl szkoleń „ABC skuteczności dyrektora placówki oświatowej”;
- udział w wydarzeniach edukacyjnych w roli prelegentów, na przykład w konferencji „Różnorodność w metodach wspomagających rozwój dziecka w przedszkolu”, zorganizowanej przez ZCDN 13 marca 2024 roku.

Wszystkie te działania nakierowane są na samorozwój. Przyczyniają się również do upowszechniania nabytej wiedzy i umiejętności wewnątrz placówki, między innymi uwalniają odwagę niezbędną do podejmowania autonomicznych decyzji dotyczących wprowadzenia zmian w działaniach przedszkola.

Kadra pedagogiczna – balans pomiędzy pasjami a zadaniami edukacyjnymi

Ciesz się... „Każdym ciekawym odkryciem
Każdym nowym życiem”.

(Sylwia Krachulec)

Każdy człowiek jest wyjątkowy – ze swoim bagażem doświadczeń, przeżyć, indywidualnym poziomem reakcji na stres, różną motywacją...

Staranny dobór kadry pedagogicznej leży wśród priorytetów zarządzania placówką daltońską. Jest wiele kwestii, które należy wziąć pod uwagę: począwszy od profesjonalizmu, czyli prezentowanych przez kandydatki kwalifikacji, przez gotowość do zmian, podejmowania wyzwań, aż po profil osobowości i poziom otwartości na innych.

Dobór na stanowisko nauczyciela w „Wesołej Osiemnastce” w związku z koniecznością

działań zespołowych musi uwzględniać także elastyczność i możliwości dopasowania do struktury zespołu, bo nasze przedszkole to przecież – powtórzę to stwierdzenie – naczynia połączone.

Podczas rozmowy kwalifikacyjnej kładziemy szczególny nacisk na umiejętnie zaprezentowanie swoich możliwości w zakresie pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego, ale też dajemy przestrzeń na wyrażenie swojej opinii na temat profilu placówki czy też jej działań widocznych w *social mediach*. Można też pochwalić się swoimi zainteresowaniami, pasjami pozazawodowymi – być może w przyszłości uda się nimi zarazić innych członków rady pedagogicznej lub pracowników obsługi i zachęcić do podejmowania działań w zakresie samodoskonalenia.

Elementy spajające całość – wzmacniające wspólnotę organizmu

Ciesz się... „Każdym przejawem odwagi
Każdym zachowaniem równowagi”.

(Sylwia Krachulec)

Placówka oświatowa, taka jak przedszkole, to organizm zwarty, składający się z elementów zależnych od siebie. Procesy, zdarzenia, projekty czy zadania są jawne i definiowane koniecznością realizacji podstawy programowej. Wszyscy pracownicy, pedagogiczni i niepedagogiczni, są jedną grupą, zespołem, który wspólnie działa na rzecz właściwego zaopiekowania się dziećmi i ich jak najpełniejszego rozwoju – oczywiście z dużym wsparciem rodziców. Harmonijne działanie całego systemu jest możliwe przy pełnej świadomości, że te wszystkie elementy to naczynia połączone. Dbałość o każdy z nich to dbałość o cały system. Jeśli zatem organizujemy: szkolenia o tematyce, która jest w kręgu zainteresowań naszych nauczycieli; wyjście do kina czy teatru; wyjazd z programem integrującym zespół bądź zwiedzaniem; zabawę tematyczną

łąjącą autonomiczne pomysły; dużą imprezę będącą efektem współpracy poszczególnych grup i podgrup; prezentację swoich talentów i zamiłowań; kontakty z innymi nauczycielami z innych placówek – to dowiadujemy się, co tak naprawdę jest w nas. Jakie mamy problemy, pasje, radości. Wszystkie te działania mają w sobie jakiś element doskonalący, bowiem pokazują nam, nad czym możemy jeszcze popracować, aby osiągnąć wyższy poziom, lub jakie mamy braki i co należałoby uzupełnić w ramach doskonalenia.

Bo to nie jest tak, że praca jest naszym „drugim domem”. Nie, dom jest pierwszy i jedyny – prawie święty, ale praca to miejsce, w którym każdy z nas pełni zaszczytną rolę. To system dynamiczny, żywy i wymagający ciągłego doskonalenia się. Bo to system naczyń połączonych.

Aleksandra Figaszewska

Magister pedagogiki w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, długoletnia nauczycielka, wicedyrektor Szkoły Podstawowej nr 1 w Szczecinie, asystent w Katedrze Dydaktyki prof. Jana Jakóbowskiego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Glottodydaktyk, terapeuta pedagogiczny, członek Stowarzyszenia Polskiego Komitetu Narodowego UNICEF i projektu UNICEF 365. Obecnie pełni funkcję dyrektora Przedszkola Publicznego nr 18 w Szczecinie.

Filmowe dorastanie

Agnieszka Czachorowska

O!PLA – 12 Ogólnopolski Niezależny Festiwal Animacji 2024

„Nie od wczoraj wiadomo, że tytuł Królowej Polskiej Kinematografii należy się Animacji. Żadna inna technika filmowa (...) nie przyniosła takich i tak wielu zaszczytów polskiej kulturze, jak właśnie Ona. W okresie swojej największej świetności, w latach 60. i 70. XX wieku, zjawisko zwane Polską Szkołą Animacji było jedną z najlepiej rozpoznawalnych na świecie marek polskiej sztuki, zaś ilość sprzedanych za granicę licencji zapewnił polskiemu filmowi animowanemu pozycję najlepszego artystycznego towaru eksportowego”.

Zacytowana wypowiedź Piotra Kardasa – Spiritus Movens i Dyrektora Festiwalu O!PLA – nie ma optymistycznego rozwinięcia. Autor tych słów, uważnie śledząc działalność polskich kin po 1989 roku, stwierdza, że rodzima publiczność straciła kontakt z autorską animacją, mimo że polskie tytuły wyprodukowane w tych technikach wciąż

zdobywają palmy pierwszeństwa w międzynarodowych konkursach.

Festiwal w liczbach

Już po raz 12 Festiwal O!PLA stara się „odzyskać kontakt i (od)budować relacje pomiędzy polskim widzom (w każdym wieku) a polską animacją autorską, a także – za sprawą projektów towarzyszących – promocją, w kraju i za granicą, jednej z najważniejszych dziedzin polskiej sztuki. W ciągu lat swego istnienia O!PLA stała się rozpoznawalną i szanowaną na całym świecie marką promującą i wspierającą polską animację, zaś zamierzony na początku cel (od)budowy relacji Artysta – Widz – Artysta jest konsekwentnie i z sukcesem realizowany”¹.

Koncepcja organizacji Festiwalu opiera się na pozyskaniu i zaangażowaniu Lokalnych Orga-

nizatorów, którzy otrzymują bezpłatny dostęp do programów festiwalowych i produkcji startujących w trzech konkursach: głównym (odbywającym się po raz 12), konkursie Teraz Dzieci Mają Głos! (TDMG! – w którym młodzi widzowie oceniają filmy profesjonalistów) oraz „najmłodszym” – Teraz My! (gdzie młodzi widzowie oceniają prace swoich rówieśników).

Do 12 edycji Festiwalu O!PLA zostało zgłoszonych w sumie 297 filmów. Do trzech wymienionych kategorii zakwalifikowały się 103 tytuły. Od samego początku celem Festiwalu było dotarcie z animacjami nie tylko do dużych miast, a przede wszystkim do mniejszych ośrodków. W poprzednim roku projekcja odbywała się w 77 miejscowościach, a w niektórych miastach O!PLA była obecna w kilku miejscach².

Jednym z Lokalnych Organizatorów jest Pałac Młodzieży – Pomorskie Centrum Edukacji w Szczecinie. Jako placówka pracy pozaszkolnej, rozwijająca pasje dzieci i młodzieży, zaproponowaliśmy naszym podopiecznym udział w konkursie Teraz Dzieci Mają Głos! w trzech kategoriach wiekowych. W sumie zostały wyświetlone 22 filmy. W sali multimedialnej Pałacu odbyło się łącznie 14 projekcji z konkursu TDMG!, w tym: 4 projekcje przedszkolne, 6 projekcji wczesnoszkolnych oraz 4 projekcje szkolne. W naszym lokalnym wydarzeniu wzięło udział 16 pracowni, w tym: siedem o profilu plastycznym, cztery o profilu muzyczno-chorograficznym, dwie o profilu teatralnym oraz pracownia grafiki komputerowej i fotografii, pracownia języka angielskiego oraz dziennikarska. W projekcjach przedszkolnych oddano ogółem 120 głosów, filmy obejrzało 40 widzek i widzów. W projekcjach wczesnoszkolnych oddano 555 głosów, filmy obejrzało 185 dzieci. Ponieważ młodzież głosowała za pośrednictwem formularzy dostępnych na platformie internetowej, nie mogę ściśle określić, jaka liczba dziewcząt i chłopców wzięła udział w emisjach.

Dzieci najmłodsze (3–6 lat) miały okazję obejrzeć oraz ocenić 45-minutowy program przed-

szkolny. Znalazły się w nim następujące filmy krótkometrażowe: *Agi Bagi: Nieznośni Turyści* (2023) Tomasza Niedźwiedzia (Badi-Badi); *Bella w brzuszku: Książka* (2022) Jacka Rokosza (Animoon); *Bobaski i Miś: Bazgroły* (2022) Mai Garmulewicz (KAZstudio); *Gwiazdka z nieba* (2021) Sofyi Nabok (EgoFILM); *Historie spod podłogi: Spotkanie* (2022) Łukasza Kacprowicza (Running Rabbit Films / GS Animation / BluBlu Studios); *Kicia Kocia w kosmosie* (2023) Marty Stróżyckiej (EgoFILM); *Wiersze dla dzieci w interpretacji Ireny Kwiatkowskiej: Ptasie radio* (2022) Agaty Drogi-Bazan (Fundacja im. Ireny Kwiatkowskiej); *Szmatkowe królestwo: Żabi królewicz* (2022) Bartosza Zarzyckiego (Serafiński Studio sp. z o.o.)³. Najkrótsza animacja trwała 3 minuty 29 sekund, a najdłuższa – 7 minut 12 sekund.

Uczestnicy i uczestniczki w wieku młodszym szkolnym (7–11 lat) zobaczyli: *Bajkę na końcu świata* (2022) Kacpra Zamarło (EgoFILM); *The Grand Mother* (2023) Julii Hazuki (Uniwersytet Artystyczny im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu); *Melodię przyszłości* (2023) Piotra Chmielewskiego (Fundacja Emic); *Szalone wynalazki: Smartfon* (2023) Tomka Niedźwiedzia (Badi-Badi); *Szmaragdową sieć* (2023) Anastasiyi Misiukevich (Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku); *Wielkie zmartwienie* (2023) Zbigniewa Koteckiego (TV Studio Filmów Animowanych Sp. z o.o.)⁴. Cały program trwał 64 minut, a poszczególne animacje od 6 do 26 minut.

Kategoria szkolna, przeznaczona dla widzek i widzów w wieku 12–15 lat, to filmy: *Bajka o początku* (2023) Karoliny Gołębiowskiej (Las Sztuki); *Jedwabny szal* (2023) Macieja Kądzieli (PJATK w Warszawie); *Portret konia* (2023) Witolda Giersza (FUMI Studio); *Wielki architekt* (2023) Pawliny Carlucci Sforzy (Filmograf Sp. z o.o.); *Wielki mały gigant* (2023) Jakuba Dolnego (PWSFTviT w Łodzi); *Wstążki* (2023) Julii Sieczkowskiej (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); *Zębuszka* (2022) Martyny „Robin” Kaszni (Warszawska Szkoła Reklamy)⁵.

Kosmonautka z ogonkiem

Zdaniem najmłodszej pałacowej widowni (wiek 3–5 lat) najciekawszy okazał się film Marty Stróżyckiej *Kicia Kocia w kosmosie*. Tym razem znana i lubiana (sądząc z reakcji młodej widowni) bohaterka pragnie zostać astronautką. Mocą swej wyobraźni zasiada w kosmicznym skafandrze w pojeździe kierującym się w stronę księżyca. Przy okazji dowiaduje się wielu ciekawych rzeczy. Po podróży jednak najlepiej czuje się w objęciach swoich rodziców. Film uzyskał 26 głosów.

Kolejnym tytułem (20 głosów) był film Agi Bagi: *nieznośni turyści*. Agi Bagi to wyspa, na której mieszkają dwa rodzaje istot. Pewnego razu Bagingi, zamieszkujące dolną część wyspy, postanawiają odwiedzić jej górną część, na której żyją Avingi; niestety zapominają o pozostawieniu po sobie porządku.

III miejsce dzieci przyznały animacji autorstwa Bartosza Zarzyckiego *Szmatkowe królestwo: Żabi królewicz*. Myszka Bianka rozmyśla o królewiczu z bajki. W wyobraźni wyprawia się więc nad staw, by znaleźć odpowiednią żabę, która po pocałunku okaże się tym wyśnionym. Chomikowi Albertowi nie bardzo się to podoba. Na szczęście królewicz okazuje się zwykłym „jaskiniowcem”.

Przed seansami wyjaśniłam małym koneserom animacji zasady głosowania na poszczególne filmy. W sali projekcyjnej zostały postawione specjalne urny (kartonowe pudełka z wyciętymi otworami z przyklejonymi kadrami reprezentującymi dany tytuł). Po obejrzeniu całego programu dzieci otrzymały trzy głosy (w postaci kolorowych serduszek), które wrzucały do pudełek z wybranym kadrem.

Muszę przyznać, że oglądanie filmów z tak młodą widownią to niecodzienne przeżycie i czysta przyjemność. Było mi bardzo miło towarzyszyć im w jednym z ich pierwszych kinowych doświadczeń i prawdopodobnie w pierwszym filmowym festiwalu. Tym bardziej że głosy wszystkich dzieci biorących udział w głosowaniach zadecydowały, do

twórców których filmów trafią nagrody. Maluchy z dużym zaciekawieniem oglądały każdy z przedstawionych filmów, nie zauważyłam oznak znudzenia czy zdegustowania. Zwykle mocno kibicowały pozytywnym bohaterom. W wieku od 3 do 5 lat kształtuje się wiele umiejętności, w tym – jakże ważne dla zdrowia psychicznego – poczucie humoru. Dlatego też z uwagą śledziłam przejawy wesołości, radosne reagowanie na żarty sytuacyjne czy słowne. Warto podkreślić, że dużą zaletą przedsięwzięcia jest społeczne uczenie się reakcji śmiechu.

Najmłodsza widownia z dużą odpowiedzialnością podeszła do oceny filmów. Rozczulający był widok niektórych dzieci „ledwo sięgających głową ponad stół”, na którym stały urny do głosowania. I szczerze przyznam, że w 2/3 moje serce zgadza się z ich wyborem.

Młodzi i ich problemy

Dla widowni w wieku wczesnoszkolnym (aż 185 osób!) odbyło się sześć projekcji krótkometrażówek. Najwięcej głosów zdobył film Piotra Chmielewskiego *Melodia przyszłości*. Jego bohaterkami są nuty, które przywędrowały „z różnych stron krainy pięciolinii, gdzie nie mogą już wybrzmiewać swoim pełnym brzmieniem”. U wiolinowej bramy spotkały miejscowe nuty i razem podjęły decyzję o skomponowaniu wspólnej melodii. Autor animacji w formie metafory nawiązuje do wielu problemów współczesnego świata. Jednym z nich jest właśnie migracja.

Zaledwie o jeden głos mniej widzowie przyznali filmowi Julii Hazuki *The Grand Mother*. Autorka uczyniła bohaterką animacji pajęczycę – opiekunkę ludzkiego niemowlęcia i zbieraczkę słonecznego świata. Dziecko doświadcza ciepłych uczuć owada, który uczy się nim opiekować. Gdy dorasta, poznaje innych, podobnych sobie ludzi. Szczególnie wrażliwe dzieci niezwykle przeżywały scenę rozstania, kiedy człowiek żegna się ze swoją opiekunką i odchodzi w swoją stronę.

Na III miejscu uplasował się serial o Jaśku Kuckim i jego internetowym vlogu edukacyjnym. Twórca, Tomasz Niedźwiedz, zaproponował dzieciom przygody bohatera w animacji *Szalone wynalazki: Smartfon*. Dzieci doceniły film za przybliżenie historii powstawania jednego z upragnionych i wyczekiwanych przez dzieci przedmiotów, jak również formułę internetowego wideodziennika.

Młodzież głosowała online przy pomocy wygenerowanego na zakończenie seansu kodu QR. I miejsce zdobył film *Zębuszka*, na II miejscu znalazł się *Mały wielki gigant*, a na III – *Jedwabny szal*. Plasując się na IV miejscu, wyróżnienie zdobyła animacja *Bajka o początku*, wyprodukowana przez szczecińską fundację Las Sztuki, zaś wyróżnienie specjalne otrzymał film *Portret konia*.

Lekcja oceniania

Oprócz konkursu, w którym dzieci i młodzież oceniała filmy profesjonalistów (TDMG!) dwie pałacowe pracownie plastyczne (Magdaleny Kucharskiej i moja) wzięły udział w konkursie Teraz My!, w którym dzieci oceniały filmy swoich rówieśników. Jeden z bloków konkursowych, „Animowane Szafirki” (całość projekcji trwała 25 min), udało mi się również wyświetlić i omówić w świetlicy Szkoły Podstawowej nr 16 w Szczecinie. W ramach bloku „Animowane Szafirki” zaprezentowano następujące animacje twórców do 12 roku życia: *Czarna Kapturek w krainie emocji*, *Geniusz z Torunia*, *Oni*, *Perfect Cake*, *Shining Stars*, *Smutny las*, *Szalony eksperyment*, *Tygrys*, *Zaczarowana zagroda*.

Udział dzieci w konkursie Teraz My! był świetną okazją do poruszenia wielu tematów dotyczących nie tylko kwestii artystycznych. To według mnie „Korczakowski moment wychowawczy”, który pokazał dzieciom pracę twórczą ich rówieśników. Być może dla niektórych będzie stanowił motywację do własnych, twórczych poszukiwań. W „Animowanych szafirkach” dzieci oceniały każdy film w pięciopunktowej skali. Moją uwagę zwróciło to, że

dzieci poczuły się ważne i docenione, mogąc wyrazić własną ocenę. Podeszły do zadania odpowiedzialnie i śledziły każdy film bardzo uważnie. Dla wielu z nich to było pierwsze tego typu doświadczenie.

Po zakończeniu projekcji rozmawialiśmy o mocnych i słabych stronach filmów. Dzieci żywiołowo reagowały na wątki humorystyczne, co wskazuje na fakt, że bez trudu potrafią odczytać warstwę komiczną filmów. Padały też pytania. Na niektóre z nich udało się uzyskać odpowiedzi. Na przykład omawiając *Czarnego Kapturka w krainie emocji*, widzowie zastanawiali się nad pesymistycznym, ich zdaniem, zakończeniem. Od Agnieszki Krajewskiej, prowadzącej warsztaty Animator, uzyskaliśmy odpowiedź, że uczestnicy proponowali wiele zakończeń swojego zbiorowego dzieła, więc to, które ostatecznie weszło do filmu, zostało wybrane w drodze głosowania. Jedną z oglądających grup zaintrygowało użycie instrumentu (zaczarowanego fletu), którego dźwięki rozlegały się po śmierci głównych bohaterów. W odczuciu Agnieszki Krajewskiej twórcy chcieli w ten sposób dać przestrzeń widzom na własne interpretacje. Dla niej to iskierka nadziei.

Dzieci chętnie dzieliły się ocenami, jakie „wystawiły” poszczególnym animacjom. Miały także okazję zaobserwować siebie w roli jurorów. Kilko- ro z nich było bardzo surowymi oceniającymi, ale wystawiono też wiele przychylnych ocen. W trakcie rozmów o filmach wymieniały się informacjami o tym, co w nich zobaczyły, ale dzieliły się także swoimi przeżyciami. Młoda widownia dyskutowała z zapalem i chętnie prezentowała swoje stanowisko. Ocenianie filmów to nauka dokonywania wyborów w zakresie problemów estetyki obrazu filmowego. Nie mniej ważne jest słuchanie ścieżki dźwiękowej i zrozumienie fabuły zaprezentowanych utworów.

W każdej z oglądających grup wiele przychylnych ocen zdobył film *Zaczarowana zagroda*, będący adaptacją książki Aliny i Czesława Centkiewiczów. Już sam tytuł wzbudził w dzieciach pozytywne uczucia i wzmożył oczekiwania, ponieważ wiele z nich

znało lekturę. Dzięki udziałowi tego filmu w konkursie dzieci dowiedziały się, czym jest ekranizacja.

Nietuzinkowe wydarzenie

Czy warto wziąć udział w O!PLA? Zdecydowanie tak! Po pierwsze, dzięki temu festiwalowi można się przyjrzeć rozwojowi polskiej animacji dla dzieci, jakie tematy i techniki są wykorzystywane do porozumiewania się z młodą widownią. Po drugie, podczas projekcji można obserwować małych odbiorców, ich spontaniczne reakcje na różne wątki filmowe. W „bezinwazyjny” sposób można się dowiedzieć, na jakie problemy podatna jest dziecięca psychika. Dla mnie, jako „fanki” Korczakowskiej pedagogiki, bardzo ważną sprawą jest partycypacja dzieci i młodzieży w ocenie polskich filmów, które dzięki ich głosom mają szansę być bardziej adekwatną odpowiedzią na potrzeby rozwojowe.

Sama organizacja wydarzenia jest nietuzinkowym wyzwaniem, ponieważ jego twórca, Piotr Kardas, z wykształcenia filmoznawca, z założenia nie aplikuje o publiczne granty i nie zabiega o komercyjnych sponsorów, chcąc stworzyć alternatywny model działania i organizacji. Jednym ze sposobów na tworzenie owej alternatywy jest oparcie dużych festiwali na wsparciu społecznościowym, crowdfundingu. Nagrodami regulaminowymi na O!PLA są statuetki Złotych, Srebrnych oraz Brązowych Tobiaków Koziołka Matołka, przyznawane kolejno za zajęcie I, II i III miejsca w każdej kategorii: Konkursu Głównego, Teraz Dzieci Mają Głos! oraz Teraz My! W pozostałych Konkursach przyznawane są dyplomy. Ponadto przewidziane są Wyróżnienia Specjalne O!PLA (dyplomy) oraz nagrody pozaregulaminowe: zaproszenia poza selekcją do konkursów zaprzyjaźnionych festiwali: Animocje, Craft, EUROSHORTS, KOCHAM DZIWNIE KINO, OKFA, OPOLSKIE LAMY, RISING OF LUSITANIA, STOPTRIK. O!PLA przyznaje także nominacje do Nagrody im. Jana Machulskiego. Po uzgodnieniu z Głównym Orga-

nizatorem O!PLA mogą być przyznane nagrody pozaregulaminowe, ufundowane przez Lokalnych Organizatorów, firmy, instytucje, organizacje, osoby prywatne lub inne festiwale filmowe.

Na zakończenie wspomnę, że w Szczecinie w ramach O!PLA 2024 konkurs Teraz Dzieci Mają Głos! odbył się także w Szkole Podstawowej nr 59 im. Bolesława Krzywoustego ze współpartnerem, Fundacją Kultury i Aktywności Lokalnej Prawobrzeże; w MOK – Klub Delta, a projekcje przedszkolne i wczesnoszkolne w Galerii „Przepraszam. Tworzę się!”. Z kolei cały Konkurs Główny został zaprezentowany w Kinie Podziemnej Sceny Teatralnej Stowarzyszenia Kamera.

Serdecznie dziękuję Edycie Michnik – nauczycielce bibliotekarce w SP nr 59 w Szczecinie – za polecenie O!PLA; zaś Monice Wilczyńskiej, Sławomirowi Czarkowskiemu, Marzenie Konefał z Działu Organizacji Pałacu Młodzieży – za współpracę przy organizacji wydarzenia.

Przypisy

- 1 polskaanimacja.wordpress.com/about/, data dostępu: 19.04.2024.
- 2 Ibidem, data dostępu: 19.04.2024.
- 3 Krótkie streszczenia fabuły filmów oraz informacje o autorach znajdują się pod adresem https://polskaanimacja.wordpress.com/przedszkolna_24/, data dostępu: 23.04.2024.
- 4 Krótkie streszczenia fabuły filmów oraz informacje o autorach znajdują się pod adresem https://polskaanimacja.wordpress.com/wczesnoszkolna_24/, data dostępu: 23.04.2024.
- 5 Krótkie streszczenia fabuły filmów oraz informacje o autorach znajdują się pod adresem https://polskaanimacja.wordpress.com/szkolna_24/, data dostępu: 23.04.2024.

Agnieszka Czachorowska

Nauczycielka w Pałacu Młodzieży – Pomorskim Centrum Edukacji w Szczecinie. Wychowawczyni świetlicy szkolnej w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie.

Czy jesteśmy gotowi na zmianę?

Krzysztof Jaworski

O nowej książce Jonathana Haidta *The Anxious Generation*

W erze, w której nieodłączną częścią codzienności stało się ciągłe scrollowanie Facebooka, Instagrama czy TikToka, nierzadko zdarza nam się spędzać przed ekranem znacznie więcej czasu, niż byśmy tego chcieli. To zjawisko nie dotyczy tylko dzieci i młodzieży; również i my, dorośli, jesteśmy wystawieni na te same pokusy czy zagrożenia. Jonathan Haidt w książce *The Anxious Generation* przygląda się, jak te nawyki wpływają na zdrowie psychiczne młodych ludzi, i proponuje konkretne zasady, które mogą pomóc przywrócić ich życiu równowagę. Jednak czy jesteśmy gotowi, by wprowadzić te zmiany – a przede wszystkim najpierw zmienić nasze własne nawyki? Zapraszam do refleksji i głębszych przemyśleń na temat tego, dlaczego powinniśmy zrezygnować z nieświadomego wprowadzania dzieci do cyfrowego świata i co możemy zrobić, aby poprawić jakość ich dzieciństwa.

Smartfony dopiero w szkole średniej

Haidt zaleca, aby dzieci nie miały własnych smartfonów przed rozpoczęciem szkoły średniej. Swoje wnioski opiera na danych, które pokazują, że wcześniejsze wprowadzenie dzieci w świat smartfonów i mediów społecznościowych jest silnie skorelowane z wyższymi wskaźnikami depresji, lęku i innych problemów zdrowia psychicznego. Szczególnie warto podkreślić jest to, że zbiór danych jest otwarty i każdy czytelnik ma do nich dostęp. Pokazuje to dużą transparentność w procesie ich analizy i wyciągania wniosków.

Autor *The Anxious Generation* przywołuje statystyki pokazujące, że od 2010 roku nastąpił dramatyczny wzrost przypadków samookaleczeń, depresji i samobójstw wśród młodzieży, co zbiegło się w czasie z powszechnym dostępem do smartfonów i mediów społecznościowych. Argumentuje, że młodsze dzieci są szczególnie podatne na negatywne skutki używa-

nia technologii, ponieważ ich mózgi i umiejętności społeczne dopiero się rozwijają.

Warto zwrócić uwagę, że w polskich szkołach coraz częściej pojawiają się zakazy korzystania ze smartfonów. Niestety, dużym błędem jest wprowadzanie tego typu rozwiązania bez rozmowy z młodymi ludźmi i ich rodzicami. Odgórną decyzją wywołuje kolejne problemy, związane z ukrytym i bezrefleksyjnym korzystaniem z mediów. Otwartość na rozmowę i wspólne decyzje w tym obszarze mają olbrzymi potencjał wychowawczy oraz dają szansę na świadomą pracę w obszarze cyfrowego dobrostanu i higieny cyfrowej.

Jedną z głównych trudności związanych z wprowadzeniem tego rodzaju zakazów jest presja społeczna. Większość nieletnich chce mieć smartfony, ponieważ mają je rówieśnicy. Rodzice często ulegają tej presji, obawiając się, że w przeciwnym wypadku ich dzieci będą się czuły wykluczone. Ponadto smartfony są postrzegane jako narzędzie do utrzymania kontaktu i zapewnienia bezpieczeństwa, co sprawia, że wielu rodziców niechętnie rezygnuje z ich zakupu. Problem ten jeszcze mocniej pokazuje, jak bardzo potrzebujemy współpracy całej społeczności szkoły, a nie tylko jednostronnej decyzji, której konsekwencje mogą być równie nieprzewidziane, jak powszechny dostęp młodych ludzi do mediów społecznościowych.

TikTok tak, ale nie przed 16 urodzinami

Kolejną zasadą proponowaną przez Haidta jest opóźnienie dostępu do mediów społecznościowych przynajmniej do 16 roku życia. Haidt wskazuje, że media społecznościowe, takie jak Instagram, TikTok i Snapchat, mogą negatywnie wpływać na samoocенę i zdrowie psychiczne młodych ludzi, zwłaszcza dziewcząt. Wynika to z mechanizmów porównań społecznych, cyberprzemocy oraz presji związanej z „lajkami” i komentarzami.

Wprowadzenie tej zasady może napotkać opór zarówno ze strony młodszych, jak i starszych. Dzieci chcą korzystać z mediów społecznościowych, aby

pozostać w kontakcie z przyjaciółmi, „być na bieżąco”, śledzić to, co wydaje im się modne. Rodzice natomiast często nie są świadomi pełnego zakresu zagrożeń lub czują się bezradni w obliczu technologicznych nawyków swoich dzieci. Co więcej, firmy technologiczne, których celem jest jak najwcześniejsze przywiązanie dzieci do ich platform, projektują usługi i podejmują działania, utrudniające wprowadzenie ograniczeń na poziomie legislacyjnym.

Z tego samego powodu zakaz – bez pracy edukacyjnej w tym zakresie – może być niebezpieczny. Bez świadomości i dostrzeżenia przez rodziców i młodych ludzi, jak potężnym narzędziem (algorytmy, sztuczna inteligencja) są *social media*, trudno mówić o jakościowej zmianie w zakresie ich obecności w naszym życiu. Są one rozwijane i udoskonalane w taki sposób, aby kształtować nasze nawyki – abyśmy bez namysłu sięgali i konsumowali prezentowane w nich treści. Zrozumienia o szkodliwości ich wpływu na jakość naszego życia nie zbuduje się na odgórnym zakazie.

Szkoły bez telefonów?

Haidt sugeruje również, aby szkoły wprowadziły zakaz używania telefonów komórkowych na swoim terenie. Twierdzi, że smartfony w klasach odwracają uwagę uczniów od nauki, zaburzają koncentrację i przyczyniają się do spadku wyników. Ponadto, obecność telefonów może prowadzić do cyberprzemocy i stresu związanego z ciągłym dostępem do mediów społecznościowych. Wprowadzenie takiej zasady wymaga współpracy uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Wszystkie strony muszą zrozumieć, że zmiana ta służy poprawie jakości edukacji i zdrowia psychicznego uczniów.

Jednym z głównych problemów może być opór ze strony uczniów, którzy są przyzwyczajeni do ciągłego dostępu do swoich telefonów. Kolejnym mogą być trudności z egzekwowaniem zakazu przez administrację szkolną, zwłaszcza w większych placówkach. Należy się także spodziewać, że niektórzy rodzice

sprzeciwią się zakazowi w obawie o brak kontaktu z dziećmi w nagłych przypadkach. Nauczycielki i nauczyciele, a nawet kadra zarządzająca w szkole, muszą wziąć pod uwagę, że taki zakaz powinien dotyczyć także ich samych. Aby tak szeroko zakrojony projekt miał szanse powodzenia, całościowe regulacje dotyczące niekorzystania ze smartfonów nie powinny bazować tylko na zakazie.

Jednocześnie w pewnym zakresie urządzenia dotykowe mogą być wykorzystywane do działań dydaktycznych, zwłaszcza z uwzględnieniem modelu SAMR, który od wielu lat wskazuje różne poziomy implementacji nowych mediów do edukacji.

Niezależność, zabawa i odpowiedzialność w realu

Haidt podkreśla znaczenie swobodnej zabawy i niezależności w rozwoju dzieci. Twierdzi, że współczesne są one zbyt nadzorowane przez dorosłych, co ogranicza ich zdolność do samodzielnego rozwiązywania problemów, budowania relacji i rozwijania umiejętności społecznych. Wskazuje, iż swobodna zabawa na świeżym powietrzu i podejmowanie ryzyka są kluczowe dla zdrowego rozwoju psychicznego i emocjonalnego.

Rodzice, w trosce o bezpieczeństwo swoich dzieci, niechętnie pozwalają im na samodzielną zabawę. Media również przyczyniają się do tych obaw, przedstawiając świat jako bardziej niebezpieczny, niż jest on w rzeczywistości. W rezultacie dzieci spędzają więcej czasu w domach, co ogranicza ich możliwości do eksploracji. Ponadto, w miastach brakuje bezpiecznych terenów zielonych do zabawy, co utrudnia wprowadzenie tej zasady. Dlatego warto ją rozszerzyć na wymiar organizacji procesu uczenia się. Realizacja projektów edukacyjnych, opartych na zwinnej i angażującej metodyce, przesuwa ciężar podejmowania decyzji i odpowiedzialności na osoby uczące się. Przestrzeń uczenia się może stać wielkim placem zabaw, a nie „kompresowanym” kojcem. Brak radości i satysfakcji z uczenia się bardzo szybko kie-

ruje do poszukiwania jej w innych obszarach, między innymi w *social mediach*.

Znak zapytania

The Anxious Generation to ważna książka, gdyż zawiera nie tylko analizę współczesnych problemów zdrowia psychicznego wśród młodzieży, ale również propozycje konkretnych rozwiązań – nawet jeśli wprowadzenie poszczególnych zasad naraża nas na liczne trudności, a bezrefleksyjne ich wdrożenie może spowodować poważne komplikacje. Na pewno jednak należy się zgodzić z argumentacją Haidta, że zmiany są niezbędne, aby przywrócić dzieciom zdrowe, pełne radości dzieciństwo.

Jak przystało na amerykańskiego autora i osobę opiniotwórczą, wokół książki budowany jest ruch związany z promowaniem zawartych w niej idei. Na stronie anxiousgeneration.com znaleźć można relacje dotyczące wydarzeń i spotkań, w tym projekty sztuki performatywnej, dotyczące higieny cyfrowej i wpływu cyfrowych mediów na nasze życie. Co ciekawe, w materiałach na stronie i w książce można znaleźć prośbę o dzielenie się głównym przesłaniem o tym ruchu w *social mediach*. W moim odczuciu to sprzeczne z tezą o fatalnym wpływie mediów społecznościowych na współczesną populację. To jeszcze mocniej pokazuje, z jak wymagającym i niejednoznacznym wyzwaniem mamy do czynienia.

W moich oczach zdecydowanie istotniejszą kwestią jest pytanie, jak wpłynąć na dorosłych, aby to oni zmienili nawyki i stali się świadomi swojego funkcjonowania w cyfrowym świecie oraz relacji z cyfrowymi narzędziami. Dopiero wówczas bowiem będą mogli skutecznie przeprowadzić zmiany, które przyniosą korzyści przyszłemu pokoleniom. Czy jesteśmy na to gotowi?

Krzysztof Jaworski

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

Czy stres może być pozytywny?

Marta Kostecka

Kilka słów o kształtowaniu odporności psychicznej

Ta niewielka objętościowo publikacja porusza wielkie i ważne tematy. Odporność psychiczna naszego społeczeństwa, a szczególnie dzieci i młodzieży, to od pewnego czasu temat numer jeden – liczne raporty wskazują bowiem na poważne problemy w tym obszarze. Niepełnoletni są w kiepskiej kondycji psychicznej i z pewnością potrzebują mentalnego wzmocnienia. Jak to zrobić? Z pomocą przychodzą dr hab. Katarzyna Wałęcka-Matyja, prof. UŁ, oraz dr hab. Elżbieta Napora, prof. UJD – autorki książki *Mam. Jestem. Mogę. Kształtowanie odporności psychicznej u dzieci i młodzieży*.

Publikacja składa się z dwóch części, teoretycznej i praktycznej. W pierwszej zostały zamieszczone informacje na temat źródeł stresu i form, jakie przyjmuje on wśród najmłodszych. Dalej znajdziemy wprowadzenie do zagadnienia odporności psychicznej: definicje, istotę, fakty i mity. Następnie

odporność psychiczną autorki ukazują w kontekście psychologii pozytywnej oraz edukacji (zostają poruszone kwestie: edukacji w świecie VUCA, roli nauczyciela i grupy rówieśniczej w budowaniu odporności psychicznej). Część teoretyczną podsumowuje rozdział o potrzebie wsparcia psychologicznego dzieci i młodzieży w kształtowaniu odporności psychicznej.

Część praktyczna obejmuje opisy siedmiu cykli warsztatów psychoedukacyjnych, skierowanych do dzieci i młodzieży, opracowanych w taki sposób, że stanowią gotowy materiał dydaktyczno-metodyczny dla nauczycieli i nauczycielek, decydujących się na wzmacniającą pracę ze swoimi wychowankami. Warsztaty mają charakter modułowy, bazują na zajęciach realizowanych w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych (90 minut), z możliwością łączenia poszczególnych spotkań w dłuższe sesje,

w zależności od potrzeb i kondycji psychicznej osób w nich uczestniczących.

Tematy poszczególnych cykli warsztatowych to: wprowadzenie do problematyki odporności psychicznej; życiowe wyzwania w odporności psychicznej; budowanie pewności siebie; kwestie wytrwałości, rywalizacji i współpracy; emocje, komunikacja i relacje. Każdy warsztat ma rozpisane cele, czas trwania, poruszane zagadnienia, planowane efekty, wykorzystywane metody i dodatkowe lektury. Ponadto publikacja zawiera szczegółowo rozpisany program warsztatów z uwzględnieniem czasu trwania poszczególnych czynności oraz opisu podejmowanych działań. W książce znajdziemy także załączniki z dodatkowymi materiałami do wykorzystania.

Proponowane warsztaty skierowane są do starszych dzieci i młodzieży (zakładają między innymi nawiązanie do lektur *Mały Książę* i *Latarnik* oraz wymagają pewnych wstępnych kompetencji, których nie mają najmłodszy; także proponowana metoda jest dopasowana do grup starszych). Rozwijają one wiedzę, kompetencje i umiejętności opisane w modelu 4C, który zakłada, że odporność psychiczna to wypadkowa elementów składowych, takich jak: wyzwanie (*challenge*), czyli postrzegania wyzwań jako szansy na rozwój, pewności siebie (*confidence*), czyli wiary w siebie i swoje możliwości, zaangażowania (*commitment*), czyli wytrwałości, sumienności i poczucia odpowiedzialności w realizowanych zadaniach, i kontroli (*control*), czyli przekonania o tym, że mamy wpływ na własny los. Przy takim podejściu stres (oczywiście taki codzienny, niekoniecznie związany z tragicznymi wydarzeniami) może być traktowany jako motywator i stymulator do rozwoju osobistego, a nie coś, co nas paraliżuje.

Według założeń publikacji model 4C może być kluczowy, a co najmniej bardzo pomocny w kształtowaniu odporności psychicznej u dzieci i młodzieży. Dzięki 4 filarom, na których został oparty, zakłada holistyczne podejście do kwestii stresu i budowania odporności psychicznej. Te cztery elementy

współgrają ze sobą, tworząc solidną podstawę dla psychorozwoju młodych ludzi. Wyzwanie, polegające na postrzeganiu trudności jako okazji, pewność siebie jako wiara w swoje zdolności, zaangażowanie jako gotowość do podejmowania działań i trwania w nich oraz kontrola jako przekonanie o wpływie na własne życie – te czynniki razem składają się na zdrowy rozwój psychiczny i emocjonalny. Praktyczne zastosowanie modelu 4C, jak pokazano w książce, jest szczególnie cenne w edukacyjnym kontekście, gdzie nauczycielki i nauczyciele mogą korzystać z gotowych narzędzi, aby wspierać swoich wychowanków w budowaniu odporności psychicznej.

Mam. Jestem. Mogę to publikacja wartościowa nie tylko ze względu na swój wkład merytoryczny, ale także dlatego, że jest gotowym praktycznym narzędziem dla edukatorów. Książka skutecznie łączy teorię z praktyką, proponując warsztaty i metody, które można od razu zastosować w pracy z młodzieżą. Warto docenić sposób, w jaki autorki podchodzą do tematu odporności psychicznej, prezentując ją nie jako statyczny atrybut, ale jako umiejętność, którą można rozwijać. Dzięki swojemu podejściu, pozycja stanowi znaczący wkład w dyskusję o edukacji emocjonalnej i psychicznej, oferując realne rozwiązania dla problemów, z którymi mierzą się młode pokolenia.

K. Wałęcka-Matyja, E. Napora, *Mam. Jestem. Mogę. Kształtowanie odporności psychicznej u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2024, 148 s.

Marta Kostecka

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

Manifest w sprawie sztucznej inteligencji

Jadwiga Szymaniak

Trzeźwe spojrzenie czy afirmowanie chaosu?

Wprowadzenie

Zabieranie głosu w tej sprawie jest dla mnie niezmiernie trudne, gdyż jestem emerytowaną nauczycielką, która spędziła dziesiątki lat na pracy z dziećmi i młodzieżą, potem ze studentami. Początkowo dwa skrypty, następnie podręcznik pedagogiki szkolnej – były moimi próbami pomocy w kształceniu zarówno studiującym, jak i nauczycielom, także akademickim¹.

Kiedy jednak ostatnio obserwowałam mojego czteroletniego prawnuka, zauważyłam, że pracowicie rysuje roboty i cyborgi, stworki „sztucznej inteligencji”. Sprawa zastanowiła mnie. I gdy ukazał się *Manifest* jej poświęcony, postanowiłam przyjrzeć się sprawie bliżej. Nie czuję się absolutnie kompetentna, aby zdobyć się na jego recenzję,

ograniczę się do sprawozdania, także z obszernej już literatury na ten temat. Autorem wspomnianego *Manifestu* jest Olaf-Axel Burow, do niedawna (2018) profesor pedagogiki ogólnej na Uniwersytecie w Kassel, autor licznych podręczników pedagogiki, badacz kreatywności i przyszłości. Tytuł jego *Manifestu* można tłumaczyć następująco: *Ze sztuczną inteligencją – do kształcenia z pasją*².

Zainteresowało mnie słowo „manifest”, kojarzone na ogół z głosem pokolenia, a przede wszystkim z orędziem³. Znaczeń można by zresztą przytoczyć więcej. Intryguje mnie wspomniana konieczność zmiany w systemie szkolnym. W naszej dydaktyce za ważny i pionierski głos uważam stanowisko profesora Czesława Kupisiewicza (1924–2015)⁴. Jak pisał na przełomie wieków XX i XXI, zwolennicy unowocześnienia pracy dydaktycznej,

poprzez włączenie do niej komputerów, nie domagają się usunięcia nauczyciela ze szkoły. To, czego pragną, sprowadza się do wzbogacenia tej pracy o nowoczesne urządzenia. Pociągnie to za sobą zaznajomienie uczniów z podstawami informatyki. Rezultatem tego było u nas wprowadzenie elementów informatyki do programów nauczania szkół podstawowych i średnich. Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich obowiązuje od 1 września 1992. Kupisiewicz uważał za realne, że w szkole przyszłości nauczyciele entuzjaści będą odciążeni dzięki komputerom i będą mieli więcej czasu na bezpośredni kontakt z uczniami⁵.

Chcę też zaznaczyć, że hasło „inteligencja sztuczna” stosunkowo wcześniej pojawiło się w polskim poważnym opracowaniu encyklopedycznym. Czytamy tam: „Inteligencja sztuczna – kierunek badań naukowych, zmierzających do budowania komputerowych systemów zdolnych do wykonywania funkcji związanych zwykle z ludzkim myśleniem i inteligentnym zachowaniem, także rezultat takich badań w postaci maszyn obdarzonych swością rozumianą zdolnością myślenia”⁶.

Trzy razy „Manifest”

Przejdźmy do wspomnianego *Manifestu*. Burow nawiązuje na początku do słów, które ostatnio padły z ust Andreasa Schleichera, odpowiedzialnego za znane i u nas badania PISA. Wypowiedział je w rozmowie z jednym z dziennikarzy: „Nauczyciele mają za mało okazji, aby czynić to, co do nich należy: po co wybrali zawód nauczycielski – mianowicie by pomagać młodym ludziom, aby odnaleźli swoją drogę, i aby towarzyszyć im na tej drodze...”⁷. A więc nawet Schleicher, specjalizujący się w regularnie prowadzonych badaniach, przyznał, że najważniejsze w zawodzie nauczycielskim są: powołanie, rozwijanie talentów, otwieranie na nowe. Burow pyta: „Czy nowe rozłożenie akcentów, które chcę przedstawić w swoim *Manifestie*,

stworzy skuteczną przeciwwagę dla dominacji instrumentalnego rozsądku, sformalizowanego, odgórnie ustalonego kształcenia i ograniczonego dyskursu nad nim?”. W książce znajdują się trzy kolejne projekty „Manifestu”.

Szkic pierwszy polega na „fortelu” – Burow zadał polecenie sztucznej inteligencji, aby napisała manifest na swoją cześć. Po zapoznaniu się z powstałym materiałem – przytoczonym w książce w całości – autor stwierdza, że sam lepiej by go nie zredagował. Mimo to zapewnia, że w drugim projekcie chce on sam sformułować zarys tej wiedzy. Czy wygra ten „wyścig” z maszyną⁸? Skupia się, odwołując się zresztą do prac wcześniejszych, na przykład do Jamesa Lovelock’a i konieczności „wbudowania ludzkiego kontrolera” do tych mechanizmów. Niosą one bowiem, obok szans, wiele zagrożeń, jak wykorzystanie sztucznej inteligencji (*Künstliche Intelligenz*) do niektórych celów militarnych. Szanse stanowi wspomniane już uwolnienie nauczycieli od żmudnych zajęć, ale owocne jest zwłaszcza zastosowanie w medycynie (przewyciężanie chorób poprzez sterowanie zabiegami operacyjnymi), a także, co najbardziej nas interesuje, rozwój optymalnych formatów kształcenia.

Drugi szkic „Manifestu” wiąże więc sztuczną inteligencję z ludzką refleksją⁹. Autor nawiązuje tu do kształcenia z pasją. Wierzymy, że kształcenie jest kluczem do rozwoju indywidualnego i społecznego. Ale kształcenie i uczenie się z pasją wykracza ponad to. Oznacza nie tylko upowszechnianie wiedzy i umiejętności, ale zapał, zachwyty, natężenie (*Begeisterung*) w obcowaniu z wiedzą, dla zaangażowanego kształtowania przyszłości i budzenia głębokiej ciekawości. W obliczu dramatycznych wymagań, wobec których stoi teraz ludzkość, takich jak zapewnienie demokracji i pokoju oraz budowanie sprawiedliwego świata – centralnym celem staje się, aby wszystkie instytucje kształcące wyposażały dorastających w kompetencje przez rozwój potencjałów i „uzdatnienie” do zaangażowania z pasją przy poszanowaniu ich specyficznie

ludzkich cech. W tym sensie wymaga to samodzielnego myślenia i kreatywności. Kształcenie z pasją dodaje otuchy, aby stawiać pytania i dowiadywać się, z zachowaniem rozmaitych perspektyw, jak kompetentnie i krytycznie obchodzić się z narzędziami cyfrowymi. W tym celu konstruowane są projekty ułatwiające aktywne wejście w społeczeństwo, współkształtowanie świata, bronienie swoich przekonań – zaznacza Burow. Kształcenie z pasją ma więc usprawnić do rozwoju nowych idei i ich przekształcania w rzeczywistość przyszłości. Propozycje sztucznej inteligencji mogą tu pomóc, aby nauczyciele i wychowawcy byli, jak wspomniano, odciążeni, a uczący się maksymalnie wspierani. Wymaga to pożegnania z „uniformizującą pedagogiką dla mas” (*Massenpädagogik*) na rzecz kształcenia spersonalizowanego. Projekty obejmować mogą zarówno jednostki, jak i zespoły służące synergii. Potrzebne jest zmienione wyważenie form egzaminów, także końcowych na danym etapie. Burow postuluje, że trzeba silniej uwzględnić prace wskazujące na talenty, na przykład portfolio, sporządzone indywidualnie lub w zespole. Kształcenie z pasją, dotyczące dotąd przede wszystkim jednostek uprzywilejowanych, w przyszłości powinno być szeroko dostępne. Ma służyć realizowaniu marzeń, spełnianiu się w przyszłości. Tak rozumiane zaangażowanie przekłada się na budowanie przeciwwagi dla logiki maszyn.

Projekt trzeci bazował na założeniu Burowa, że w czasach szalonych przemian i współzawodnictwa między człowiekiem i maszyną projekt „Manifestu” może w takim razie uwzględnić tylko stadium przejściowe.

Jeśli „(...) wiedza ma stanowić przyczynek dla lepszej przyszłości, trzeba jej przydać wartości, umiejętności działania i myślenia w sposób kompleksowy. Jest to ekstremalnie trudne zadanie, które przerasta nas jako jednostki”. Centralne pytanie brzmi więc, jak możemy mądrość wielu (*Weisheit der Vielen*) – laików i ekspertów – tak połączyć z wartościami i umiejętnościami działania,

aby nie stać się ofiarami sztucznej inteligencji, ale rozwinąć nowe formy ludzkiej kolektywnej inteligencji. Stoimy więc przed zadaniem szukania alternatywy; nie możemy być tylko widzami, sami powinniśmy aktywnie się udzielać przy rozwoju i wdrażaniu tych alternatyw.

W *Manifestie* Burow zaznacza, że dorastający powinni być wspierani, zwłaszcza w rozpoznawaniu i rozwijaniu swoich pasji i talentów, nie zaś wprawić się do sprostania założonym odgórnie planom nauczania, które będą kontrolowane testami.

Margines edukacyjnych działań?

Burow proponuje krytyczną dyskusję, by na jej podstawie stworzyć trzeci projekt „Manifestu”. Będzie on podstawą dla własnego pedagogicznego działania. Opowiada się za optymistyczną triadą: „Działaj z pasją!”, „Bądź wizjonerem!”, „Po prostu działaj!”¹⁰. Nie sposób tu nie wspomnieć o ważnych książkach niemieckiej pedagogożki Margret Rasfeld (ur. 1951)¹¹. Burow wspomina o jej inicjatywie „Szkoła w czasie przełomu”. W szkołach, według tego pomysłu, także na poziomie początkowym, uczniowie sami wybierają tematy, które ich interesują, w które chcą się zaangażować. W tym celu w każdym tygodniu wygospodarowane są 4 godziny do samodzielnego rozwijania talentów. To sprzyja demokracji, ale też dalszemu kształceniu, również nauczycieli. Chodzi tu także o wykorzystanie narzędzi cyfrowych do poszukiwań, do realizacji własnych idei. Jako przykład Burow podaje projekt o Holocauście, z którym uczniowie „weszli” do sieci. Rasfeld była dyrektorką Ewangelickiej Szkoły Berlin Centrum, gdzie „żaden nauczyciel nie naucza, a wszyscy się uczą”. Jej książka *Frei Day* zyskała wielki rozgłos, została też przełożona na język polski¹². Przemówiła szeroko jej teza, że kto chce zmieniać świat, musi zacząć to robić w szkole. Jak podaje Erik Zyber, w 80 szkołach w Niemczech, zgodnie z propozycją Rasfeld, uczniowie poświęcają jeden dzień w tygo-

dniu ważnym pytaniom dotyczącym przyszłości; uczniowie sami wybierają pytania i pracują nad nimi ponadprzedmiotowo¹³. Mogą zdecydować, z kim będą je opracowywać i jak długo. Projekty muszą być jednak zgodne z celami globalnymi. Młodzi pracują trochę w charakterze detektywów, organizują pozytywne akcje, jak giełdy odzieży, ustalają na konferencji samorządowej, że szkoła, na przykład, będzie wolna od plastiku. Rasfeld krytykuje obecny system szkolny, ocenia go jako stresujący, ulegający naciskom i ustaleniom zewnętrznym. Dlatego postuluje, aby do klasy IX nie stawiać ocen. Jednocześnie sugeruje, że uczniowie dość wcześnie powinni brać odpowiedzialność za własne projekty, realizowane też częściowo poza szkołą, na przykład w organizacjach i przedsiębiorstwach. Pomysły jej są licznie i chętnie wspierane przez rodziców.

Interesujący wywiad z Margaret Rasfeld przeprowadził Sławomir Iwasiów¹⁴. Rasfeld przyznaje się tu do doświadczeń, które przyniósł jej rok 1968, kiedy brała udział w protestach studenckich. Nigdy jednak nie chciała występować przeciwko, szukała raczej aprobaty, afirmacji, zgody. Nadal szuka nowego modelu edukacji, który będzie służył nowoczesnemu społeczeństwu opartemu na wspólnotowości i wiedzy. Chce spojrzeć na zagadnienia oświaty z perspektywy uczniów, a więc tych, którzy w przyszłości będą budować struktury społeczne¹⁵. Ma jednak świadomość, że zmiana paradygmatu, a więc systemu oświatowego, musi przebiegać harmonijnie i z udziałem uczniów – nie można tego zrobić „na siłę”. Nowe metody nauczania czy technologie cyfrowe nie zmienią niczego w ramach starego systemu edukacji (przygotowywanie do egzaminów, dbanie o wskaźniki ustawione na odpowiednio wysokim poziomie). „Te wszystkie pomysły – Deweya, Montessori, ale też Janusza Korczaka – stanowią dlatego jedynie margines edukacyjnych działań” – mówi Margret Rasfeld¹⁶. Poglądy jej prezentowane były również na łamach „Refleksji”¹⁷.

Nauczyciel vs. AI

Wartościowym wprowadzeniem w ten skomplikowany świat decyzji oświatowych, szczególnie dotyczących dzieci młodszych, jest głos Marka Grzywiny, nauczyciela biologii, dyrektora szkoły, trenera i pasjonata edukacji¹⁸.

Czy nie jest zbyt wcześnie, pyta Grzywina, aby wprowadzać tak zaawansowane rozwiązania do klas I-III? Poprzez symulację sytuacji, eksperymenty i projekty praktyczne jego uczniowie są wyposażani w umiejętności, które pozwolą im wykorzystać zdobytą wiedzę – taką jak sterowanie robotami czy sprzętem codziennego użytku – w praktyce. Sztuczną inteligencję (*Artificial Intelligence; Künstliche Intelligenz*) definiuje jako „(...) dziedzinę nauki, która zajmuje się tworzeniem systemów komputerowych zdolnych do wykonywania zadań, które zwykle wymagają ludzkiego myślenia i inteligencji. Obejmują one szereg technik i algorytmów oraz metod, które umożliwiają komputerom analizę danych, podejmowanie decyzji, rozpoznawanie wzorców, czy uczenie się na podstawie doświadczeń. Natomiast uczenie maszynowe to dziedzina, która skupia się na rozwijaniu algorytmów i modeli umożliwiających komputerom uczenie się z danych i dostosowanie się do zmieniających się sytuacji. Nauka maszynowa opiera się na analizie dużych ilości danych, zwanych danymi treningowymi, aby wyciągnąć z nich wzorce i reguły, które mogą być wykorzystane do podejmowania decyzji lub rozwiązywania problemów”¹⁹.

„Precyzyjność naszego modelu będzie zależna od ilości wprowadzonych danych” – stwierdza Grzywina. Mówi o możliwości świetnej zabawy i pokazania najmłodszym, jak działa sztuczna inteligencja (najpierw wykonywanie serii zdjęć z udziałem dzieci, trenowanie modelu, a na końcu jego testowanie). Autor podaje strony internetowe prezentujące bezpłatne narzędzia, których działanie opiera się na sztucznej inteligencji. Rekomen-

duże aplikację QuickDraw (to popularna aplikacja oparta na sztucznej inteligencji, służąca do rysowania prostych obrazków na ekranie). „Jednym z fascynujących aspektów QuickDraw jest to, że rysunki użytkowników są anonimowe i wykorzystywane jedynie do celów trenowania i doskonalenia algorytmów sztucznej inteligencji. Użytkownicy mogą również zobaczyć, jakie obiekty zostały przez nich narysowane i jak zostały rozpoznane przez system”²⁰. Wspomina także o najbardziej znanej aplikacji wykorzystującej sztuczną inteligencję, czyli o ChacieGPT. Jest to rodzaj zaawansowanego modelu językowego, wytrenowanego na ogromnych ilościach danych tekstowych, co pozwala mu na szerokie rozumienie i generowanie treści w różnych dziedzinach. ChatGPT może być ciekawym narzędziem, również na etapie edukacji wczesnoszkolnej, choć oczywiście nie zastąpi interakcji z prawdziwymi nauczycielami. Chat może odpowiadać na pytania dotyczące zwierząt, roślin czy innych elementów dotyczących środowiska; wspierać w nauce języka, poprzez odpowiadanie na pytania, pobudzanie do tworzenia opowiadań (twórcze pisanie); pomagać w rozwiązywaniu prostych zadań matematycznych. Autor szczególnie podkreśla znaczenie indywidualizacji w edukacji (tempo, preferencje dzieci).

Natomiast ChatGPT nie posiada rzeczywistej empatii. Dzieci ponadto potrzebują interakcji z rówieśnikami, więc należy zadbać, aby praca ze sztuczną inteligencją nie zdominowała innych działań, zwłaszcza bazujących na interakcji z kolegami i koleżankami z klasy.

„Jak mogę pomóc?”

Uczniowie nie we wszystkich przedmiotach widzą sens, nie zawsze chcą się ich uczyć. Dlatego, dla lepszego efektu, można wyjść od kontekstu szkolnego, a następnie pójść dalej.

I tu dygresja: „Co wiedza może dać życiu, aby lepiej zrozumieć świat, dostrzec jego piękno?”

Jeśli nauczyciel nie uczyni tego w odpowiednim czasie, to może nie zrobi tego już nikt!”²¹. Autor tych słów, Bastian Becker, uczący języka niemieckiego w Hadze, moderator kształcenia ponadregionalnego, wypróbował i opisał 101 przykładów rozmów z uczniami, preferując rozmowy budujące osobowość i charakter. Becker doradza: „Pamiętaj o uśmiechu. Uśmiech sprzyja sympatii, redukuje stres, wspiera zdrowie i uczenie się”. W 26. rozmowie postuluje, aby nauczyciel był ogniem i płomieniem dla swego przedmiotu, gdyż ludzi można „zarazić” dobrymi uczuciami, natomiast zgubne jest okazywanie w pracy nudy. Przy niektórych tematach może „śpiewać nasze serce”²². Bardzo istotne będzie też realizowanie hasła „Jestem przekonany, że dacie radę” (rozmowa 28.). Chodzi więc o wysokie oczekiwania. Podkreślał to już na początku tego wieku John Hattie, pedagog światowej sławy: „Jeśli wiele wymagamy, to wiele będzie działań, jeśli mało się spodziewamy, to mało też otrzymujemy”²³. Ambitne cele prowadzą do efektów wyższych o 25%, chodzi o klimat uczenia się i o radość z nauki – zaznaczał Hattie. Nie można bowiem wymusić uczenia się, o czym poucza też neurodydaktyka.

Becker przestrzega sześciu poziomów taksonomii Blooma:

- 1) samodzielne rozwiązywanie problemów;
- 2) umożliwianie różnych dróg rozwiązań;
- 3) indywidualna odpowiedzialność w pracy zbiorowej;
- 4) refleksyjne informacje zwrotne;
- 5) trening społeczny;
- 6) stopniowe tworzenie solidarnej grupy²⁴.

Udokumentowanych przykładów w pracy Beckera jest wiele. Jako polonistka zwróciłam uwagę na rolę ciekawych opowiadań, narracji. W rozmowie 47. Becker mówi o potencjale dobrego opowiadania (*storytelling*), które zdecydowanie za mało jest wykorzystywane. Chodzi tu o wrażenia słuchowe, wizualne, ale i kinestetyczne. Scenariusz opowieści może być „czerwoną nicią” dla następnej lekcji.

Poza tym wielkie prawdy świata są często wyrażone w fascynujących opowieściach²⁵.

Trudno się oprzeć cytowaniu trafnych sentencji z pracy Beckera, na przykład: „Zawsze uczymy nie tylko przedmiotu, ale człowieka”, albo: „Murarze, którym zawalił się mur, szukają przyczyn i próbują poprawić swoją pracę. Nauczyciele spychają porażki dydaktyczne za często na uczniów”²⁶. Hattie natomiast radził, aby nauczyciele częściej zadawali uczniom pytania typu: „Jak mogę wam pomóc?”, „Czego życzyście sobie ode mnie?”.

„Technologia przynosi więcej szkody niż pożytku”

Ponieważ od lat interesuję się zwłaszcza pedagogiką szkolną, poświęcę jeszcze uwagę artykułom autorstwa jej przedstawicieli. Jednym z nich jest Matthias Trautmann, profesor pedagogiki szkolnej i dydaktyki ogólnej na Uniwersytecie w Siegen, członek redakcji miesięcznika „Pädagogik”²⁷. Trautmann powołuje się na liczne studia zawarte w cytowanym numerze tego czasopisma; poruszają one zwłaszcza „pytania o prawdę” (*Wahrheitsfrage*) i o zasób wiedzy, trzeba bowiem wiele wiedzieć, aby ocenić trafność odpowiedzi sztucznej inteligencji, ze względu na zagrożenia propagandą i dezinformacją. Podziela stanowisko badaczy i pedagogów, że nauczyciele – w przeciwieństwie do przedstawicieli wielu innych zawodów – nigdy nie będą zbędni. Ich fizyczna obecność i wsparcie są istotne dla dorastających w procesach szukania idei, kształtowania umiejętności samodzielnego pisania czy planowania swoich zamierzeń.

Sztuczna inteligencja sama z siebie nie poprawi nauczania, nie ma też wskazań, jak często ją wykorzystywać. Trautmann sądzi, że da się uzasadnić, iż świadomie nie będzie się z niej korzystać w określonych fazach pracy, przy niektórych tematach. Przywoływane w artykule dane statystyczne wskazują, iż 22% nauczycieli (przeważnie pracujących w gimnazjach) przyznaje, że używa

sztucznej inteligencji w trakcie nauczania, 45% – że jeszcze nie, a 33% – najprawdopodobniej z niej nie skorzysta. Szkoły i uczelnie szybko zareagowały na zachodzące zmiany. Postuluje się, między innymi, więcej egzaminów ustnych czy zadania „przykrojone” do możliwości indywidualnych jednostek, względnie związane z otoczeniem lokalnym, a także silniejsze towarzyszenie uczącym się przy korzystaniu ze sztucznej inteligencji. Przeszliśmy więc, stwierdza profesor Trautmann, do spokojniejszej już fazy – sztuczna inteligencja daje szkołom nowe narzędzie, które należałoby wypróbować, ale niesie ono też nowe problemy, z którymi trzeba się mierzyć. Zwłaszcza niektórzy zatroskani rodzice biją na alarm – wołają o powrót do pedagogiki, do wychowania.

Tematem tym zajęli się nauczyciele akademicy z Uniwersytetu w Rostoku, Tilman von Brand, zajmujący się dydaktyką języka niemieckiego i literatury, oraz Gerhard Eikenbusch, reprezentujący tę samą dziedzinę²⁸. Powołują się oni, między innymi, na rezultaty własnych badań. Wynika z nich, że pozytywny okazał się wpływ mediów cyfrowych, wykorzystywanych poza szkołą, ale pod nadzorem rodziców i pod ich kierunkiem²⁹. Przytaczają także wynikające z piśmiennictwa dane o złym wpływie oglądania bez towarzyszenia; oglądanie pasywne, wyłącznie konsumpcyjne – ma zły wpływ na zdrowie psychiczne dorastających. Jest tu zresztą nadal wiele spraw niewyjaśnionych. „Nie może być mowy o jednoznaczności stwierdzeń naukowych w zakresie negatywnych oddziaływań” – konkludują autorzy. Media w procesie nauki – między innymi czytania – są jak nóż i nożyce: z ich pomocą można stworzyć coś cudownego, ale też dokonać poważnego zniszczenia.

Ukazała się też ostatnio inna publikacja, udostępniająca liczne studia w tym zakresie z punktu widzenia pedagogiki szkolnej. Profesor Ralf Lankau, grafik, filolog i pedagog sztuki związany ze Szkołą Wyższą w Offenburgu, oddaje głos badaczom w ramach projektu „Pedagogiczny zwrot”

W przełożeniu na cele wychowania w procesie kształcenia powinny się znaleźć takie wartości, jak: godność człowieka, poszanowanie jego przekonań, również religijnych, poczucie odpowiedzialności, także za naturę i środowisko, gotowość do pomocy, otwartość wobec dobra i piękna, poszanowanie demokracji. Szkoły muszą się intensywniej przyczyniać do ich kształcenia.

(„Die pädagogische Wende”)³⁰, którym kierował. Stwierdza, że permanentne reformy, stale wdrażane nowe metody i techniki prowadzą na poziomie praktyki pedagogicznej do przyspieszonej erozji procesów wychowania i kształcenia³¹.

Formalnie argumentuje się, że wprowadzenie technologii informacyjnej (IT) jest innowacyjne, motywujące i wspierające. I tu znowu pojawia się wypowiedź Andreea Schleichera, odpowiedzialnego za badania PISA – technologia mogłaby nauczanie wzmocnić, ale w praktyce to się nie udaje, a częste jej używanie nawet pogarsza sprawę. „Musimy uznać fakt, że technologia w naszych szkołach przynosi więcej szkody niż pożytku”. Chodzi bowiem nie tylko o powtórzenie wiedzy i jej pomiar, ale o rozumienie treści. Skoro technika nie spełnia oczekiwań – zmienia się dyskurs, pojawiają się nowe pojęcia, na przykład nowa kultura prowadzenia (*neue Leitkultur*).

Pojawiła się też fraza „Kultura nauczania cyfrowego” (*Kultur der Digitalität*). Ważne miejsce w dyskursie zajmuje Klaus Zierer³², pracujący obecnie na Uniwersytecie w Augsburgu, gdzie jest profesorem pedagogiki szkolnej. „To nie wprowadzona technika medialna jest decydująca, lecz nauczanie prowadzone przez wykwalifikowanego nauczyciela” – czytamy w przywoływanym projekcie badawczym. Dokonała się transformacja oparta na cyfrowych urządzeniach, ale wychowanie i kształcenie jako pedagogiczny prymat muszą być ujęte w celach – czytamy w projekcie realizowanym i relacjonowanym przez Lankaua. Przytoczę pytania, na które projekt miał odpowiedzieć:

- Jak pogodzić w obecnych warunkach wyposażenie instytucji kształcących – z potrzebami antropologicznymi człowieka?
- Jak osiągnąć wzmocnienie wychowania służące pełnoprawności (*Mündigkeit*), stabilnej strukturze osobowości?
- Które formy nauczania najbardziej służą wzmocnieniu zasobów kulturowych?
- Jak patrzymy z perspektywy pedagogicznej na wykorzystywanie narzędzi cyfrowych w szkole (dzienniki, dzienniczki, plany lekcji)?

Lankau chce szukać konsensu dla najlepszych argumentów. Zwraca uwagę, jak cytowani już Eikenbusch i von Brand, że „należy do oczywistości w nauce, iż nie ma i nie może być ostatecznej, definitywnej prawdy (*end/gültige Wahrheit*) i wszystkie argumenty muszą być poddawane sprawdzeniu”. Ufa jednak w pożytek otwartego dyskursu.

Pierwszy blok tekstów wyrosłych w ramach projektu zajmuje się centralnym znaczeniem wychowania, dialogu i nauczania dla osobowości. Interesujące są artykuły podkreślające, że szkoła uczy życia we wspólnocie, wrastaniu we wspólnotę. Dlatego musi odwoływać się do pedagogicznej tradycji³³. Inny z badaczy cytuje liczne wypowiedzi osób, które odwołują się do swoich nauczycieli; przyznają, że „prowadzili ich oni do odkrycia siebie”³⁴.

Edukacja jako dialog

Do bardziej szczegółowego omówienia wybieram studium, którego współautorem jest Klaus Zierer, profesor pedagogiki szkolnej Uniwersytetu w bawarskim Augsburgu, związany też z Uniwersyte-tem Oksfordzkim. Studium zostało opracowane we współpracy z Elmarem Straube i Kingą Sieberhagen z tego samego Uniwersytetu³⁵. Autorzy wychodzą od problemów, które ujawniają się w życiu realnym, ale także w sieci – jak nienawiść, „szczenie”, mobbing. Postulują, że należy bardziej je uwzględnić w rozmowach o systemie kształcenia. Szkoły muszą się intensywniej przyczynić do kształcenia do wartości. To wartości bowiem określają nasze życie we wszystkich jego obszarach, zarówno prywatnym, jak i publicznym. Nie wystarczy jednak ustalenie ich katalogu. Może warto przypomnieć ich podział na moralne (na przykład sprawiedliwość), polityczne (jak tolerancja), religijne (zwłaszcza miłość bliźniego), estetyczne (jak piękno) czy materialne³⁶.

Natomiast normy to pewne przepisy, przykazania, zakazy, które służą współżyciu. Z kolei cnoty (*Tugenden*) łączą się z wzorami postępowania, postawami, przyzwyczajeniami. Autorzy tłumaczą to na przykładzie wartości, jaką jest prawda. Norma może brzmieć „Masz mówić prawdę”, a zakaz „Nie kłam”. Cnotą jest w tym wypadku uczciwość. Niektórzy teoretycy przeciwstawiają wartościom antywartości; chroni to przed przesadą w realizacji wartości. Na przykład uczciwości można przeciwstawić jako antywartość naiwność, prawdzie – przemilczenie i zakłamanie.

Dużo miejsca poświęcono komunikacji bez przemocy oraz prawom człowieka i konstytucjom. Spraw tych nie będę jednak poruszała, gdyż zajęłoby to zbyt wiele miejsca. Podkreślę, za autorami studium, że w przełożeniu na cele wychowania w procesie kształcenia powinny się znaleźć takie wartości, jak: godność czło-

wieka, poszanowanie jego przekonań, również religijnych, poczucie odpowiedzialności, także za naturę i środowisko, gotowość do pomocy, otwartość wobec dobra i piękna, poszanowanie demokracji. Ze strony pedagogicznej jest bezsporne, że nie może się to obyć bez wysokiego poziomu nauki.

W katedrze pedagogiki szkolnej Uniwersytetu w Augsburgu wprowadzono wspomniany Certyfikat „Kształcenie ku wartościom” od semestru zimowego 2022/2023, w kooperacji z różnymi uczelniami i instytucjami. Jego głównym celem jest kształcenie postaw sprzyjających wartościom, aby zdobywający kompetencje studenci mogli być w przyszłości przykładem dla innych. Za jej fundament przyjęto Sokratejską przysięgę (*der Sokratische Eid*) – ślubowanie związane z zawodem, z profesjonalizacją, podjęciem samozobowiązania do odpowiedzialności, zobowiązujące do pozostania wiernym swoim wartościom do śmierci. Blisko siedemdziesięcioletni Sokrates został oskarżony o psucie młodzieży i w wyniku procesu skazany na śmierć. Wybór postaci Sokratesa przez autorów studium ma głęboką wymowę, gdyż powszechnie był ceniony za odwagę i niezłomny charakter. „Sokrates twierdził, że nikt nikogo niczego nie naucza, tylko pomaga innym skonkretyzować swe myśli. Temu celowi miała służyć jego metoda filozofii jako dialogu. Dialog ów miał dwojaki cel: odkrycie niewiedzy i wspólne poszukiwanie rozwiązania (...) Sokrates twierdził, że najważniejsza jest cnota, że tylko ona jest prawdziwym dobrem (...). Wśród cnót Sokrates wskazywał na mądrość, męstwo, umiarkowanie, pobożność i sprawiedliwość”³⁷.

Poświęciłam uwagę myśli Sokratejskiej, bo stanowi tu ona ważny przyczynek do rozumienia projektu. Jest on skierowany przede wszystkim do przyszłych pedagogów, ale mogą go też zdobywać studiujący w Augsburgu na innych specjalnościach. Co ważne, studenci zdobywają certyfikat dobrowolnie. Warunkiem jest jednak uczestnictwo

w seminariach i słuchanie wykładów, kończących się dyskusją. Aby więc uzyskać certyfikat, studenci muszą uczęszczać na dwa obowiązkowe semina-
ria. Jedno dotyczy ochrony środowiska – chodzi o wprowadzenie wybranych zagadnień w obsza-
ry pracy szkoły i kształtowanie postaw uczniów. Zadanie jest realizowane w szkołach z okręgu
szkolnego Augsburg; realizują je studenci, a nie pracujący już nauczyciele. Drugie seminarium
nawiązuje do bardziej osobistych zainteresowań. Zaciekawiał mnie jeden z podjętych tematów:
„Dzielne uczennice, czy jaskrawe typy?”³⁸. Ślubo-
wanie obejmuje zobowiązania, które podejmuje się wobec: dzieci, ich rodziców, innych nauczycieli
i samego siebie. Są bardzo szczegółowe. Na przy-
kład wobec dzieci sformułowane są w postaci 13
zdań, między innymi:

- Od każdego dziecka będę wymagać na miarę jego możliwości i w tym zakresie będę je wspierać.
- Błędy traktować będę jako szansę, nie jako skazę.
- Będę rozwijać równomiernie wszystkie sfery rozwoju osobowości podopiecznych.
- Troszczyć się też będę o atmosferę szanującą wartości, aby nie zrodził się lęk.
- Będę bronić fizycznego, umysłowego i duchowego rozwoju dzieci.

Reasumując, zaczęłam od pedagogiki szkolnej i w jej duchu chciałabym zakończyć te rozważania. Pedagogika szkolna ma służyć, jak starałam się uzasadnić w swoim podręczniku, także badaniu, czy to, co dzieje się w szkole, jest pedagogicznie uprawnione, możliwe do przyjęcia, czy też nie³⁹. Dotyczy to współcześnie również sztucznej inteligencji. Wiele pozostało tu jeszcze do wyjaśnienia. W propozycjach zawartych w *Manifestie* Burowa, ale i w relacjach przytaczanych z badań – powraca sprawa nadmiernego z niej korzystania, wyręczenie się nią. Sięga się do wcześniejszych praktycznych rozwiązań Margret Rasfeld, przywoływana jest też słusznie idea wspólnotowości, którą chcia-

łabym tu jeszcze raz zaakcentować. Kiedyś była ona silnie zakorzeniona w harcerstwie. Przypomina o tym Jolanta Dobrzyńska w jednym ze swoich artykułów⁴⁰. Wycieczka do Muzeum Powstania Warszawskiego czy do parku rozrywki? Spotkanie z byłą gwiazdą rocka czy z weteranami? – pyta autorka. Zwraca się też uwagę na wartościową działalność Skautów Europy, od dwudziestu już lat działających w Krakowie, ale i w innych miastach. Polskie stowarzyszenie skautów należy do Federacji działającej w 20 krajach europejskich⁴¹. Realizowana tu wspólnotowość zapobiega przede wszystkim niebezpieczeństwu groźnego uzależnienia od technologii. Wartościowe wskazania daje psycholog, ks. Marek Dziewiecki: „Najkrótszą drogą do przegrania swojej dorosłości jest skupianie się tylko na sobie i próba kochania jedynie samego siebie. To jest egoizm, czyli uzależnienie od siebie...”⁴².

Z satysfakcją odnotowuję, że w podstawowych kierunkach polityki oświatowej państwa w nowym roku szkolnym znalazły się między innymi stwierdzenia: „Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę. Edukacja dla bezpieczeństwa i proobrona”. Dostrzeżono więc u nas rolę osobotwórczą nauczania i wychowania szkolnego, wzięwszy pod uwagę liczne przemyślenia kadry pedagogicznej i zatroskanie wielu rodziców⁴³.

Przypisy

- ¹ J. Szymaniak, *Wykłady z pedagogiki szkolnej. Wybrane zagadnienia i przykłady*, Koszalin 2010; J. Szymaniak, *Wykłady z pedagogiki szkolnej. Wybrane zagadnienia i przykłady*, wyd. II, rozszerzone, Koszalin 2011; J. Szymaniak, *Pedagogika szkolna*, Koszalin 2013.
- ² O.-A. Burow, *Mit KI zu leidenschaftlicher Bildung. Ein Manifest*, Weinheim/Basel 2024.
- ³ Z deklaracją programową, zaznaczeniem swego stanowiska łączy je na przykład W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 264; za formę publicystyki pisarskiej, wypowiedź głoszącą konieczność zmiany z punktu widzenia pokolenia uznaje je

- E. Balcerzan, w: *Literatura polska. Przewodnik Encyklopedyczny*, T. I, Warszawa 1984, s. 635.
- ⁴ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 290–294, rozdział *Komputeryzacja nauczania*.
- ⁵ *Ibidem*, s. 291.
- ⁶ A. Maryniarczyk (red.), *Słownik przewodnik filozoficzny*, Lublin 2012, s. 425.
- ⁷ O.-A. Burow, *Mit KI zu leidenschaftlicher Bildung*, op. cit., s. 121.
- ⁸ *Ibidem*, s. 123.
- ⁹ *Ibidem*, s. 126.
- ¹⁰ Woryginale: „Sei Leidenschaft!”, „Sei Visionär!”, „Mach es einfach!”.
- ¹¹ M. Rasfeld et. Al., *Frei Day*, München 2021, M. Rasfeld, P. Spiegel; EduAction. *Wir machen Schule*, Hamburg 2012.
- ¹² M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015.
- ¹³ E. Zyber, „Basislager für Reflexion”. *Das Buch „Frei Day” von Margret Rasfeld ist ein flammendes Plädoyer dafür, Bildung radikal neu zu denken*, „Pädagogik“ 2022, nr 6, s. 55–60.
- ¹⁴ S. Iwasiów, *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)*, Szczecin 2021, s. 289–293.
- ¹⁵ *Ibidem*, s. 290.
- ¹⁶ *Ibidem*.
- ¹⁷ S. Iwasiów, *Nieograniczona szkoła*, rozmowa z M. Rasfeld, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 6, s. 10–12.
- ¹⁸ M. Grzywna, *Sztuczna inteligencja. Możliwe zagrożenia i praktyczne zastosowanie w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2023, nr 7 (92), s. 30–34.
- ¹⁹ *Ibidem*, s. 31.
- ²⁰ *Ibidem*, s. 33.
- ²¹ B. Becker, *101 Tipps für Unterrichtsgespräche*, Weinheim/Basel 2023, s. 157.
- ²² *Ibidem*, s. 157.
- ²³ John Hattie urodził się w 1950 roku w Nowej Zelandii; od roku 2011 profesor i dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych na Uniwersytecie w Melbourne.
- ²⁴ B. Becker, *101 Tipps für Unterrichtsgespräche*, op. cit., s. 103; szerzej: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 83–90.
- ²⁵ Sporo materiału i przykładów zamieściłam w artykule *Pedagogika literatury*, w: M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów (red.), *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, Szczecin 2021, s. 182–202.
- ²⁶ B. Becker, op. cit., s. 252, 270.
- ²⁷ M. Trautmann, *KI ist in der Schule angekommen*, „Pädagogik” 2024, nr 3, s. 7–10.
- ²⁸ G. Eikenbusch, T. von Brand, *Digitale Medien sind (nicht) schädlich*, „Pädagogik” 2024, nr 3, s. 40–41.
- ²⁹ T. Von Brand, G. Eikenbusch, B. Mues, *Digitales Lesen. Grundlagen, Perspektiven, Unterrichtspraxis*, Hannover 2023.
- ³⁰ R. Lankau (red.), *Die pädagogische Wende. Über die notwendige (Rück-)Besinnung auf das Unterrichten*, Weinheim/Basel 2024.
- ³¹ *Ibidem*, s. 8.
- ³² K. Zierer, *Zwischen Dichtung und Wahrheit. Möglichkeiten und Grenzen von digitalen Medien in Bildungssystem*, w: *Pädagogische Rundschau*, 75, s. 377–392. Cyt. za: R. Lankau, *Die pädagogische Wende*, op. cit.
- ³³ Pisze na ten temat Siegfried Daschler-Seiler, dr na Wyższej Szkole Pedagogicznej w Ludwigsburgu.
- ³⁴ Chcę tu wymienić emerytowanego profesora Carla Bossarda z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w szwajcarskim Zug.
- ³⁵ K. Sieberhagen, E. Straube, K. Zierer, *Zertifikat Wertebildung das Sokrates-Protokoll: wertvolle Bildung in der Universität*, w: R. Lankau, *Die pädagogische Wende*, op. cit., s. 214–226.
- ³⁶ *Ibidem*, s. 215.
- ³⁷ J. Hartmann (red.), *Słownik filozofii*, Kraków 2004, s. 375–376.
- ³⁸ K. Sieberhagen, E. Straube, K. Zierer, *Zertifikat Wertebildung*, op. cit., s. 223.
- ³⁹ J. Szymaniak, *Pedagogika szkolna*, Koszalin 2013, s. 16.
- ⁴⁰ J. Dobrzyńska, *Ochronimy nasze dzieci, odzyskajmy szkołę*, „Nasz Dziennik”, 11 czerwca 2024, s. 11–12.
- ⁴¹ M. Bochenek, *Misja skautów*, „Nasz Dziennik”, 15–16 czerwca 2024, s. 9.
- ⁴² Ks. M. Dziewiecki, *Postaw na dorosłość*, Częstochowa 2017.
- ⁴³ *Edukacja prozdrowotna i obywatelska. Dobrostan... Znamy podstawowe kierunki polityki oświatowej w nowym roku szkolnym 2024/2025*, „Głos Nauczycielski” 2024, nr 25–26, s. 6.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogika szkolnej* (2013).

Szkoleniowe wyzwania

Weronika Dwojakowska

W kwietniu „ZCDN świeci na niebiesko”

Przygotowując się do kolejnego roku szkolnego i planując programy warsztatów, zastanawiam się, czego potrzebują nauczyciele. Czy po raz kolejny powinienam uwzględnić tematykę związaną ze spektrum autyzmu? Czy to ciągle „gorący” temat? Jaka część nauczycieli posiada rzetelną wiedzę w tym zakresie? Od sześciu lat prowadzę szkolenia i konsultacje dla nauczycieli i dyrektorów. Podczas spotkań problematyka spektrum powraca. Okazuje się, że potrzeby nauczycieli w tym zakresie rosną, ponieważ badacze i specjaliści ciągle konstruują nową wiedzę, powstają nowe teorie. Przywoływane, bijące na alarm statystyki są widoczne na szkolnych korytarzach – liczba dzieci w spektrum w przedszkolach i szkołach wzrasta. Ta tendencja jest sporym zaskoczeniem dla

nas wszystkich i ogromnym wyzwaniem zwłaszcza dla osób prowadzących zajęcia. Trzeba dodać, że nauczyciele, szczególnie przedmiotowcy, mają zazwyczaj tylko podstawowe przygotowanie pedagogiczne, więc trudno im pracować z dostosowaniami dla ucznia z „innymi” potrzebami. Dla mnie praca to niekończąca się podróż, odkrywanie, nauka i radość dzielenia się wiedzą, dlatego oprócz szkoleń z oferty (realizowanych przez cały rok), w kwietniu, światowym miesiącu wiedzy na temat autyzmu, „ZCDN świeci na niebiesko”. Co to oznacza? Otóż po raz kolejny w naszej placówce został zaplanowany cykl zajęć, których tematyka dotyczyła teorii, objawów i charakterystycznych zachowań dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu.

W ramach akcji odbyły się szkolenia, konferencje, seminaria i konsultacje. Udało się zrealizować bogatą ofertę; zaplanowane spotkania obejmowały różnorodne zagadnienia praktyczne i teoretyczne, takie jak: uwarunkowania genetyczne, charakterystyczne zachowania, sposoby i metody pracy czy dostosowania edukacyjne.

Szkolenia i konsultacje

Zainteresowanych nauczycieli do tematu wprowadziło szkolenie „Genetyczne uwarunkowania autyzmu”, podczas którego zaprezentowane zostały aktualne badania. W tej kwestii wiedza zmienia się najszybciej. Trzeba być z nią na bieżąco, aby móc zapobiegać rozprzestrzenianiu się stereotypom, takim jak na przykład przekonanie, że za autyzm odpowiedzialne są matki i ich oziębłość emocjonalna... Na szczęście te czasy mamy za sobą.

Aż dwa z proponowanych szkoleń dotyczyły radzenia sobie z zachowaniami trudnymi. To temat najczęściej zgłaszany przez nauczycieli w ankietach – jako ważny i potrzebny. Problem ten stanowi ogromne wyzwanie dla kadr przedszkoli i szkół, niegotowych i niepotrafiących sobie radzić z prezentowanymi przez uczniów nietypowymi, dziwnymi, często agresywnymi zachowaniami, które do tej pory były niespotykane. W trakcie zajęć przedstawione zostały sposoby analizowania sytuacji trudnych i wyboru sytuacji najtrudniejszej, zalecanej do pracy w pierwszej kolejności. Wybór konkretnego zachowania jest niezbędny, ponieważ chcąc zmienić wszystko od razu, jesteśmy skazani na porażkę i szybko zniechęcamy się do pracy, a bez niwelowania zachowań trudnych często nie ma szans na pracę dydaktyczną. Jak bowiem pracować z uczniem, który na przykład uderza się w głowę lub biega po sali? W dalszej części zaprezentowane zostały podstawowe zasady prowadzenia sesji treningu umiejętności społecznych, kontroli złości oraz wnioskowania moralnego. Drugie szkolenie zostało zrealizowane dzięki współpracy z Fundacją

Synergia i placówkami „Dzieńdoberek”. Specjaliści i praktycy pokazali, jak ważna jest praca zespołu terapeutów oraz odpowiednie zasady i struktury w placówce. Poprowadzili typowo warsztatowe zajęcia, z czasem przeznaczonym na omawianie konkretnych problemów uczestników. Te dwa przedsięwzięcia ukazały ogromne trudności i jeszcze większą potrzebę nowych inicjatyw, dlatego owocowały pomysłem na przyszły rok, na razie pod roboczym tytułem: „Cykl spotkań z zachowaniami trudnymi”. Będą one dotyczyły: procedur, dokumentacji i metod pracy umożliwiających wyciszenie.

Na szkoleniu „Zaburzenia ze spektrum autyzmu” przyszedł czas na teorię – przedstawione i omówione zostały, między innymi: nowa diagnoza, statystyki dotyczące liczby diagnoz, obecności uczniów ze spektrum w przedszkolach i w szkołach ogólnodostępnych. Wszystkie badania jednoznacznie pokazują tendencję wzrostową, dlatego tak ważna jest rzetelna wiedza i świadomość tego problemu. Celem zajęć było uwrażliwienie nauczycieli na rozpoznawanie pewnych zachowań, by jak najszybciej reagowali i wysyłali dzieci na diagnozę. To pierwszy krok do pomocy i terapii. Następny krok to chęć i wiedza, jak pracować i uczyć dzieci ze spektrum, stąd tytuł kolejnego szkolenia – „Metody i techniki pracy z uczniem ze spektrum autyzmu”. Podczas zajęć omówione zostały konkretne przykłady zachowań uczniów i sposoby radzenia sobie z nimi; zasady organizacji przestrzeni w klasie i w szkole; pomysły na lekcje akceptacji, bez których nie jest możliwa edukacja włączająca; propozycje tematów rozmów z rodzicami i nauczycielami oraz przykłady metod, technik pracy i dostosowań do wykorzystania na każdej lekcji.

Odbyło się również szkolenie, podczas którego przedstawiono pomysły i rozwiązania pracy z uczniem ze spektrum na lekcjach matematyki. W czasie innych zajęć, skupionych na potencjale wirtualnego świata, uczestnicy odkrywali możliwości narzędzi cyfrowych w zakresie dopasowania treści edukacyjnych do możliwości i potrzeb ucz-

niów oraz korzystali z funkcji rozpoznawania mowy i tekstu, symulatorów głosu, dostosowania treści, sztucznej inteligencji. Zaprezentowane zostały bezpłatne rozwiązania, które są intuicyjne w obsłudze, a jednocześnie dają szeroką perspektywę w zakresie ich wdrożenia w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

A co na temat autyzmu i neuroatypowości mówi nam świat literatury i kultury? Podczas jednych z warsztatów zarówno osoby uczestniczące, jak i prowadząca przywoływały przykłady z kultury popularnej (filmy, seriale, komiksy), analizowały sposoby reprezentacji osób w spektrum autyzmu (a także wybranych innych neuroróżnorodności) oraz zastanawiały się nad możliwościami, wyzwaniem, ale i pułapkami wynikającymi z takiego, a nie innego prezentowania tych bohaterów i bohaterek.

Oprócz szkoleń odbyły się również konsultacje, umożliwiające rozmowy na tematy trudne, w tym omówienie i przeanalizowanie wybranych zachowań konkretnych uczniów czy też uzyskanie pomocy w pisaniu dokumentów. Na takie konsultacje można się umówić w ZCDN-ie przez cały rok szkolny.

Współpraca

Aby oferta Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli była ciekawsza, staram się zachęcać do wspólnych przedsięwzięć specjalistów, praktyków, nauczycieli pracujących w różnych miejscach, chcących dzielić się wiedzą. Skupiam się nie tylko na problemach w edukacji, ale także wskazuję miejsca, placówki oraz pracujące w nich osoby – pełne pasji i zaangażowania, które pokazują, że praca z uczniem ze spektrum, choć trudna, to odpowiednio prowadzona jest możliwa i daje ogromną satysfakcję.

Efektom wieloletniej współpracy była kolejna konferencja współorganizowana ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym w Tanowie na temat seksualności osób z niepełnosprawnościami oraz w spektrum autyzmu (ASD). Jak wynika z naszych ankiet, konsultacji i rozmów w czasie

szkoleń, zapotrzebowanie na te treści jest ogromne. Pokazała to również frekwencja – sala konferencyjna wypełniona była po brzegi. Prelegentka, Barbara Płaczek, specjalistka seksuologii, edukatorka seksualna osób z niepełnosprawnościami, dzieci i młodzieży, pedagożka, terapeutka, w przystępny sposób, bez skrępowania opowiedziała o tych bardzo ważnych i nietrywialnych dla większości zagadnieniach. Poruszała, między innymi, takie treści, jak: etapy rozwoju seksualnego; granice intymne i normy akceptowalne społecznie; samostanowienie osób z niepełnosprawnościami lub/i ASD; kształtowanie prawidłowych postaw wobec seksualności; zachowania agresywne i autoagresywne osób z niepełnosprawnościami oraz ASD; zagrożenia w sieci i realnym życiu; akceptowanie zachowań seksualnych u osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi oraz ASD przez społeczeństwo.

Seminaria

Nowością w tym roku były dwa seminaria, jedno dla dyrektorów szkół ogólnodostępnych, drugie dla nauczycieli. Jako konsultantka do spraw edukacji włączającej i kształcenia specjalnego oraz liderka edukacji włączającej ORE postanowiłam tym razem umożliwić i wysłuchać potrzeb, trudności osób, które na co dzień zmagają się z planowaniem, dokumentacją i organizowaniem edukacji dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

Do współpracy w ramach seminarium zaprosiłam również Joannę Połec-Trusiuk, dyrektorę Szkoły Podstawowej nr 63 z Oddziałami Integracyjnymi, certyfikowaną trenerkę edukacji włączającej, oraz Agnieszkę Stroynowską, starszą wizytatorkę Kuratorium Oświaty w Szczecinie. Uczestnicy seminarium zostali zapoznani z zaletami, wyzwaniami, wartościami codziennej pracy z uczniem z orzeczeniem, a także z trudnościami i możliwymi postawami nauczyciela. Po wysłuchaniu wystąpień prelegentek dyrektorzy w grupach wypracowali mocne strony, trudności, szanse i zalety edukacji włączającej.

Podczas drugiego seminarium uczestnicy mieli okazję szczerze porozmawiać o problemach i wyzwaniach codziennej pracy z uczniami z dysfunkcjami, niepełnosprawnościami czy też w spektrum autyzmu. Poruszano tematy, o których nauczyciele nie chcą na co dzień mówić otwarcie, gdyż mają obawy, że nie zostaną z uwagą wysłuchani, źle odebrani lub po prostu usłyszą: „Jak to! Nie dajesz sobie rady?”.

Statystyki i opinie

We wszystkich wydarzeniach zorganizowanych w ramach akcji „ZCDN w kwietniu świeci na niebiesko” wzięło udział 517 osób. Ta liczba wyraźnie pokazuje potrzebę poruszania tej problematyki. Gdybym miała natomiast wskazać tematy szkoleń, które cieszyły się największym powodzeniem, wskazałabym: „Metody i techniki pracy z uczniem ze spektrum autyzmu” (dwie grupy, łącznie 105 osób) oraz „Trening Zastępowania Agresji w pracy z dzieckiem w spektrum autyzmu” (73 osoby). Podkreślić trzeba, że obie formy odbyły się online, co zwiększyło dostępność.

Statystyki to nie jedyny wskaźnik, dlatego chciałabym też przytoczyć kilka wypowiedzi z ankiet rozsyłanych i rozdawanych po szkoleniach zawierających pytania: Jak ocenia Pani/Pan: stopień realizacji celów szkolenia, treści szkolenia, metody i formy pracy wykorzystane podczas szkolenia, znaczenie udziału w szkoleniu dla Pani/Pana rozwoju zawodowego? Większość odpowiedzi brzmiała: wysoko, bardzo wysoko, bardzo dobrze. Uczestnicy uznali formy i treści za: „Bardzo pomocne w pracy”; „(...) poruszane zagadnienia pozwolą mi na usystematyzowanie wiedzy i wdrożenie jej w swojej pracy”; „Uważam szkolenie za ważne w moim rozwoju zawodowym. Mamy w klasach coraz więcej dzieci z niepełnosprawnościami i istnieje konieczność jak najlepszego przygotowania się do pracy z nimi”.

Do zobaczenia za rok!

Moim marzeniem jest inkluzja nie tylko rozumiana jako system edukacji otwarty na różnorodność, ale również praktykowana w codziennym życiu. Żeby to marzenie spełnić, potrzeba długofalowej kampanii społecznej. Społeczeństwo musi być oswajane z innością niektórych dzieci. Edukacja włączająca się nie uda, jeśli „te” dzieci i ich rodzice od przysłowiowej piaskownicy będą się spotykać z niechęcią, wykluczeniem, a nawet hejtem. Nauczycielom zdarza się narzekać na rodziców tych dzieci, ale czy zastanawiamy się, skąd wynika ich roszczeniowa lub bojowa postawa? Czy pytamy ich, jak byli traktowani przez lekarzy, we wcześniejszej placówce, czy otrzymali gdziekolwiek jakieś wsparcie?

Kończąc, napiszę po prostu: do zobaczenia w kwietniu w przyszłym roku. Wszystkim prowadzącym dziękuję za otwartość, chęć współpracy, profesjonalizm i sposób przekazania wiedzy. Uczestnikom natomiast za chęć bycia z nami i chęć zmiany trudnej rzeczywistości edukacyjnej na lepszą oraz akceptację każdego ucznia. To niezwykle uczucie być autorką takiej akcji i jednocześnie uczestniczką szkoleń i spotkań. Dzięki temu wiem, że „edukacja to relacja” i że razem można więcej – pomimo codziennych trudności oraz wyzwań. Obserwując na co dzień nauczycieli, którzy się szkolą i chcą zmieniać rzeczywistość uczniów, odczuwam spełnienie i sukces. Jak napisał Ralph Waldo Emerson: „Sukces to wiedzieć, że dzięki twemu istnieniu choć jeden człowiek miał łatwiejsze życie”.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Niemale zachody

Sławomir Osiński

Wspomnieniowo z okazji 75 lat Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Bolesław Londyński, korzystając z pseudonimu Mieczysław Rościszewski, 120 lat temu pisał w poradniku o znacym tytule: *Podręcznik dla osób wszelkich stanów i płci obojga obejmujący nowe wzory listów i korespondencyj w różnych sprawach życia współczesnego oraz praktyczne wskazówki dotyczące obchodu Uroczystości Jubileuszowych, sporządzania testamentów, zawierania kontraktów, wydawania plenipotencyj, kwitów, weksli,*

świadczeń, zaproszeń w stosunkach prywatnych i handlowych, a także Katechizm Buchalteryi i ważniejsze przepisy obowiązujące w Królestwie Polskiem, że „(...) urządzanie uroczystości jubileuszowych nie jest bynajmniej rzeczą łatwą i wymaga niemałych zachodów (...). Co się tyczy samego programu uroczystości, to niepodobna podciągnąć go pod jakies ściśle przepisy, zależy to bowiem od bardzo wielu okoliczności i warunków”.

Uczestniczyłem dotąd w ogromnej liczbie jubileuszy, zarówno związanych z osobami, jak i instytucjami, a w paru odegrałem nawet główną rolę. Stąd pewność, że słowa tutaj przytoczone są wielce prawdziwe. Ważnym elementem „niemałych zachodów” są różnego rodzaju teksty z okazji jubileuszu przygotowywane, a często w osobną i uroczystą księgę zebrane. Dlatego też niniejszym wydam z siebie słów kilka z okazji 75-lecia Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Ze wspomnianą instytucją obcuje już prawie czterdzieści lat z racji nauczycielskiej i dyrektorskiej profesji. Pamiętam dyrektorów: Bogdana Jankowskiego, Danutę Rodziewicz, Zbigniewa Pieczyńskiego, Eugenię Mańkowską, Czesława Plewkę, po których stery objęła w 2007 roku Urszula Pańska. To nie tylko uczestnictwo w konferencjach, kursach i spotkaniach samokształceniowych, ale prowadzenie zajęć na nich czy wystąpienia z referatami składają się na moje wspomnienia. Przede wszystkim jednak związany jestem z ZCDN-em przez „Refleksje”, początkowo prowadzone wspólnie z Zachodniopomorskim Kuratorium Oświaty. Współpracę z czasopismem zacząłem wraz z jego powołaniem do życia w roku 1991, a od 1998 jest ona regularna, początkowo rysunkowo-tekstowa, a dziś przede wszystkim felietonowa.

Instytucje doskonalące nauczycieli są niezwykle użyteczne, choć funkcjonują różnie. Są wśród nich publiczne i prywatne, niektóre o zbyt komercyjnym charakterze.

ZCDN miało też swoje dobre i gorsze chwile, jednakże ujmując rzecz całościowo, z przyjemnością patrzę dziś na entuzjazm ludzi, którzy chcą zmieniać szkołę; na to, że są również uczonymi w szcześliwskich szkołach wyższych, że próbują wcielić w życie najnowsze tendencje w myśleniu o edukacji.

ZCDN idzie w dobrym kierunku, albowiem dziś jest niezbędne wzajemne kształcenie się, wymiana doświadczeń polegająca na udzielaniu porad, demonstrowaniu prawidłowego wykonania określonych czynności, obserwowaniu praktycznych dzia-

łań, przekazywaniu informacji zwrotnej oraz dostarczaniu wzorców oraz starciu w rzeczowej krytyce. Współczesny doradca powinien być organizatorem uczenia się, czasem tylko dostarczycielem wiedzy. Przeżyło się (choć jest wielce lubiane) organizowanie kilkugodzinnych kursów i kursików, które winny być zastąpione solidnymi zajęciami warsztatowymi, gdzie następuje dzielenie się doświadczeniami połączone z prezentacją metod i poglądów oraz dyskusją z jakimś „guru” danego tematu. Działalność jubilatów jest bodźcem, który tworzy atmosferę do zmian, biblioteka udostępnia mnóstwo książek i doświadczeń, a razem niosą wsparcie dla nauczycieli i dyrektorów.

Myślę, że trzeba kontynuować takie konferencje, jakie miały miejsce w minionym roku, ale warto byłoby zorganizować wspólnie z ZKO i UM trzy lub cztery duże spotkania w roku dla dyrektorów, gdzie krajowi liderzy wszelkiej maści (SUS, szkoły twórcze, demokratyczne, wolnościowe, budzące się itp.) dróg rozwoju szkoły pokazałyby swe wizje i doświadczenia.

Jako człowieka starego, grubego i doświadczonego najbardziej mnie cieszy entuzjazm kadry naszego ZCDN-u. Nową szkołę trzeba budować na takich filarach. Nasuwa mi się też refleksja, że już nie trzeba dzisiaj chwycić się z entuzjazmem interesujących i dobrych pomysłów i wdrażać je szybko, lecz częstokroć, ale pomagać szkołom w rzeczy najtrudniejszej – budowie nowoczesnego, uczącego się i otwartego zespołu nauczycielskiego, bardzo boleśnie zranionego przez ostatni strajk, pandemię i „czarnizm” – wtedy reszta pójdzie sprawnie. Pracy zatem jest sporo. Co najmniej na kolejne 75 lat.

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.

Wzloty i upadki

Waldemar Howil

Felieton z cyklu *W biegu*

W finałowym odcinku trzeciego sezonu świetnego skądinąd serialu *The Bear* jeden z głównych bohaterów pyta pewną restauratorkę o sekret jej działalności. Ona z początku mówi, że nie ma takiego, a potem dodaje, że tym sekretem może być otaczanie się mądrymi ludźmi. Ale jak to się ma do edukacji, zapytacie?

Od wielu lat wyniki szkół województwa zachodniopomorskiego w konku-

rencjach egzaminacyjnych, organizowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, szorują po dnie lub ledwo się nad tym dnem unoszą. Bez względu na to, jaki stopień trudności przygotowują spece z CKE, my kolektywnie szukamy pozycji jak najbliższej szesnastki. Co roku za Britney Spears możemy w czerwcu chóralnie zaśpiewać: „Oops, I did it again!”.

Szkoła w gipsie

Pozostawiając poza nawiasem naszych dzisiejszych rozważań sensowność jakichkolwiek egzaminów, jakość pracy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej czy kuratorskie kontrole w szkołach osiągających słabe wyniki, dobrze by było jednak któregoś roku zaskoczyć samych siebie i znaleźć się na pozycji bliżej podium.

No i tutaj możemy na moment wrócić do serialowego dialogu.

Czy my, nauczyciele szkolni, otaczamy się mądrymi ludźmi? Mądrymi, czyli takimi, z którymi konfrontujemy nasze doświadczenia i od których uczymy się nowych umiejętności. Pewnie wielu z nas powie, że tak jest, bo przecież tylko mądre głowy siedzą w gronach pedagogicznych. Nie negując takiego założenia, można dopytać: jak duża część nauczycieli z czasem odczytała się tego, czego nauczyła się na studiach, a w zamian przyswoiła nową wiedzę, zdobyła kolejne kompetencje, umiejętności, na przykład poznała nowy sposób nauczania, inną metodę oceniania, innowacyjne podejście do uczniowskich orzeczeń o dysfunkcjach? Ilu z nas natomiast powtarza sobie, że „skoro coś działa (od trzydziestu lat), to po co to zmieniać”?

Nie trzeba przecież daleko szukać, wystarczy parę chwil z wyszukiwarką, żeby znaleźć przypadkowy szkolny statut, w którym jest mowa o tym, że „ocenę celującą otrzymuje uczeń, którego wiedza znacznie wykracza poza podstawę programową”. I teraz pytanie za sto złotych. Skąd się wziął ten zapis? Otóż z zarządzenia numer 29 Ministra Edukacji Narodowej z 24 września 1992 roku, czyli z nieobowiązującego od 1999 roku aktu prawnego. Może gdyby polska szkoła otaczała się mądrymi ludźmi, to takich zapisów w zachodniopomorskich statutach byłoby mniej?

Inny przykład: ktoś z nas nie słyszał „mądrości”, że od czasu do czasu trzeba wystawiać oceny niedostateczne, żeby zmotywować ucz-

W zachodniopomorskiej edukacji brakuje mi współpracy między szkołami a naszymi uczelniami. Otaczanie się mądrymi ludźmi umożliwia czerpanie z najnowszych osiągnięć wiedzy, a odnoszę wrażenie, że na tym polu niewiele się instytucjonalnie dzieje i nie ma żadnego programu, który połączyłby nauczycieli z naukowcami.

niów do nauki; że bez ocen, to ONI wcale by się już nie uczyli, tylko oszukiwali, kłamali i spali na ławkach? Któż z nas nie spotkał „mędrca”, który twierdził, że aby trafić do uczniowskiej głowy, musimy inaczej pracować z kinestetykiem, inaczej ze słuchowcem, a jeszcze inaczej ze wzrokowcem? No i że mamy dwie półkule mózgu, z których każda jest kompletnie za coś innego odpowiedzialna i musimy tak pracować, żeby ćwiczyć obie? Któż z nas nie słyszał, że mamy kilka rodzajów inteligencji i ważne jest, żeby rozwijać wszystkie? Któż z nas nie słyszał tych bzdur i nie czuł się – choć przez chwilę – mądrzejszy, że posiadał taką „wiedzę”?

Otaczanie się mądrymi ludźmi faktycznie może sprawić, że doskonalenie będzie polegało na ciągłym konfrontowaniu się z tym, co się wie, oduczaniem się tego i uczeniem się nowych rzeczy. Zastygnięcie w gipsie jakiejś „wiedzy”, która może i w danym momencie jest wystarczająca, nie sprawi, że będziemy jako nauczyciele wzrastać w zrozumieniu świata i nauki.

Jak odczarować złą passę?

Jak więc podnieść jakość nauki w województwie zachodniopomorskim? Można oczywiście iść w kierunku kontroli i nadzoru szkół, które od wielu lat osiągają niskie wyniki z egzaminów CKE. Tylko „czy szaleństwem nie jest robienie ciągle tego samego i oczekiwanie innych rezultatów”? Dopowiem tylko, że to nie jest cytata z Einsteina. Od lat funkcjonuje ten sam schemat – jeśli szkoła ma słaby wynik, następuje kontrola, której efektem jest zlecenie napisania programu naprawczego (bo przecież to „wina szkoły”, a nie uczniów, środowiska itd.), a w dłuższej perspektywie lepsze wyniki (takie przynajmniej są oczekiwania). A może dla odmiany najpierw zapytać, które szkoły za rok czy za dwa spodziewają się słabszych wyników i przez ten rok lub dwa skierować do nich wsparcie (nie kontrolę i nie nadzór) tak, żeby uniknąć niepowodzenia? Może zadbać o tych uczniów, którym zagraża z różnych powodów, że nie osiągną sukcesu edukacyjnego, a nie „naprawiać” tych, którzy przyjdą już po nich?

W zachodniopomorskiej edukacji brakuje mi współpracy między szkołami a naszymi uczelniami. Otaczanie się mądrymi ludźmi umożliwia czerpanie z najnowszych osiągnięć wiedzy, a odnoszę wrażenie, że na tym polu niewiele się instytucjonalnie dzieje i nie ma żadnego programu, który połączyłby nauczycieli z naukowcami.

Dlaczego o tym piszę?

Przeczytałem ostatnio świetną książkę profesora Michała Klichowskiego z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pod tytułem *Efekt neuro*. Książka okazała się bardzo otwierająca i przede wszystkim sprowokowała mnie do zadania sobie pytania o podstawy naukowe tego, co wydaje mi się, że wiem. Na dodatek po kilku dniach profesor Uniwersytetu Warszawskiego Andrzej Dragan pokazał na swoim profilu społecznościowym artykuł naukowy, który wskazywał, że mogą we wszechświecie istnieć cząsteczki szyb-

sze od światła. Pomyślałem sobie wtedy, że skoro tak fundamentalna teoria jak ta, że nic nie może być szybsze niż światło, jest obalana, to co jeszcze jest do wymiany w podręcznikach i naszych przekonaniach?

Wyobrażam więc sobie „Profesorskie wykłady” na różnych wydziałach, w których można by było wziąć udział, zadać pytania i wyjść z nich z czymś nowym, z czymś „WOW!”. Byłoby świetnie, gdyby transmitowano je online, tak aby nauczyciele spoza Szczecina też mogli brać w nich udział. Marzą mi się warsztaty dla nauczycieli w laboratoriach, salach wykładowych i muzealnych, ale także na łąkach i w lasach. Zastanawiam się, czy jest możliwe, aby nauczyciele w liceach nie narzekali na absolwentów podstawówek, a wykładowcy akademicki na pracę kadry szkół średnich. Żeby tak się stało, musimy coś zmienić w naszej praktyce i zrobić coś innego niż do tej pory. Postawmy może tym razem na współpracę i otaczanie się mądrymi, akademickimi głowami. Nie wiadomo, czy to przyniesie sukces. Nie wiadomo, czy w pierwszym roku sale wykładowe będą pełne. Nie wiadomo, czy to w ogóle komukolwiek jest potrzebne, ale możemy albo spróbować, albo powiedzieć: to bez sensu; to się nie uda; już tyle próbowaliśmy i zawsze jest tak samo, bo uczniów i środowiska nie zmienimy.

Doskonalenie (się) to ciągły proces, to upadki i wzloty, to sięganie po nowe pomysły. Czasami trzeba trochę ten proces przemodelować – zwłaszcza gdy coś „nie działa”. Nie należy się zrażać, wręcz przeciwnie – trzeba myśleć, że kiedyś zamiast na dole „list rankingowych” znajdziemy się wszyscy na ich górnych piętrach – tak szkoły, jak i uczelnie.

Waldemar Howil

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

Wyjść poza granice powinności

Wiktorja Kosmała

Jak wspierać młodzież w kształtowaniu wewnętrznej autonomii?

Współczesna rzeczywistość jest płynna i niepewna wskutek nieustannych przekształceń, których konsekwencjami są również zmiany w społeczeństwie. Taka sytuacja obliguje nas do tego, aby się adaptować i kreować swój własny obraz. Niezwykle istotne jest pogłębianie wiedzy związanej z samym sobą i otaczającym nas środowiskiem. Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza młodzież, która staje przed powinnością konstruowania własnej tożsamości w okresie dorastania i znalezienia swojego miejsca w świecie¹. Młodzież to grupa zróżnicowana i niejednorodna. Należy zatem wnikliwie przyglądać się jakości jej życia. Beckman i Ditlev przyjmują, że szczęście powinno być odpowiednikiem dla jakości życia – innymi słowy, szczęście to „samorealizacja i harmonia życia”².

Czym jest autonomia?

Współcześnie autonomia jest najczęściej określana jako zdolność do samostanowienia lub samorządności, ale również jako zdolność do decydowania o swoim zachowaniu; to nade wszystko zwracanie uwagi na własne i cudze dobro podczas podejmowania różnych decyzji.

Pojęcie „autonomia” (gr. *auto* – sam, *nomos* – prawo) to możliwość określania własnych norm. Jest to również samodzielność prawna, moralna, a także niezależność i samorządność poszczególnych osób czy grup społecznych. W kontekście pedagogicznym autonomia oznacza cel wychowania, którego fundamentem jest pomoc i dialog między równorzędnymi stronami, prawo do swobodnego wyboru, samodziel-

nego uczenia się oraz rozwijania silnej i dojrzałej osobowości. Autonomiczne działanie względem drugiego człowieka oznacza uwzględnienie jego potrzeb, aspiracji i planów. Osoba autonomiczna to ta, która rzeczywiście posiada wolność³.

W *Nowym słowniku wyrazów obcych* pojęcie autonomii przedstawione jest jako prawo do samostanowienia⁴. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* termin ten ma więcej znaczeń. Podano, że może być on rozumiany jako:

- to, co zostało przypisane i obowiązuje wszystkich;
- prawo do samodzielnego rozstrzygnięcia spraw wewnętrznych jakiejś zbiorowości;
- samorząd;
- samodzielność, niezależność, odrębność;
- niezależność od norm etycznych zewnętrznych, innych niż własne sumienie⁵.

Pojęcie autonomii może mieć różne konteksty. Jednym z nich jest odniesienie do zadań rozwojowych człowieka. Czas dorastania jest okresem przejściowym między dzieciństwem a dorosłością. To właśnie wtedy młody człowiek musi sprostać pewnym wyzwaniom. Piotr Oleś w swojej pracy dotyczącej wskaźników dorosłości wyszczególnia umiejętność samodzielnego wytyczenia kierunku własnego życia i jego celu oraz osiągnięcie niezależności emocjonalnej od rodziców i innych dorosłych, poprzez autonomiczne podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów⁶.

Według Roberta Havighursta, osiągnięcie autonomii w okresie młodzieńczym jest powiązane z realizacją czwartego zadania rozwojowego, czyli zdobywaniem niezależności emocjonalnej, zwłaszcza poprzez odcinanie się od istotnych dorosłych, takich jak rodzice i nauczyciele. W tym okresie życia istotne jest, aby młodzież mogła eksperymentować z różnymi rolami społecznymi, rozwijać swoje zdolności twórcze oraz doświadczać buntu młodzieńczego.

Ta ostatnia cecha, bunt, to wyraźna potrzeba jednostki oraz jej chęć sprzeciwienia się i wycofania zgody na wszystkie aspekty fizyczne, społeczne i psychologiczne, uważane za ograniczające, zagraża-

jące lub niezgodne z idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami⁷. Młodzi ludzie doświadczają buntu w sytuacjach, gdy czują, że są ograniczani w realizacji wartości, takich jak wolność, niezależność czy samodzielność, a także wtedy, gdy odczuwają zagrożenie dla swojej osobistej godności oraz prawa do bycia sobą i życia w godnych warunkach. Młodzież, uważnie obserwując ludzi i wydarzenia, reaguje w sposób jawny lub ukryty, gdy dostrzeżenie rozbieżności między swoimi aspiracjami a rzeczywistością⁸.

Dążenie do własnej niezależności przez młodzież jest zjawiskiem charakterystycznym i naturalnym w okresie dorastania. W tym czasie młoda osoba podejmuje działania mające na celu zespolenie dotychczas zdobytej wiedzy o sobie i świecie z aktualnymi doświadczeniami. Porównuje, staje się refleksyjna, podaje w wątpliwość narzucane zasady i normy życia społecznego, dokonuje przewartościowania dotychczasowego życia, by stworzyć fundamenty tożsamości. Zdolności określania siebie mają ogromne znaczenie podczas wędrówek myślowych dotyczących sensu życia, planów życiowych, potrzeb i aspiracji.

Autonomia, interpretowana jako bycie i wyrażanie siebie, to fundament standardów rozwojowych człowieka, tuż obok utrzymywania równowagi w relacjach społecznych i przystosowania się do oczekiwań otoczenia⁹.

Co ogranicza autonomię?

Choć autonomia jest kluczowa dla posiadania osobistego poczucia niezależności i wolności w podejmowaniu własnych wyborów, wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych może ją ograniczać. Najczęściej występującymi wpływami zewnętrznymi są społeczne i kulturowe oczekiwania, presja rówieśnicza i ograniczenia materialne. Wewnętrzne przeszkody, takie jak niska samoocena, lęk przed nieznanym i brak samoświadomości, mogą znacznie utrudniać osiągnięcie autonomii. Niska samoocena może prowadzić do zwątpienia we własne zdolności

i wartości, co hamuje chęć podejmowania decyzji i działania we własnym interesie. Lęk przed nieznanym powoduje opór przed zmianami i eksploracją nowych możliwości, co jest istotnym elementem rozwijania autonomii. Brak samoświadomości uniemożliwia natomiast zrozumienie swoich potrzeb, uczuć i granic, co jest kluczowe dla wyrażania siebie i podejmowania odpowiednich decyzji.

Należy podkreślić, że autonomia nie polega jedynie na samodzielnym podejmowaniu decyzji, ale również na umiejętności wyrażania swoich potrzeb, uczuć i granic w sposób asertywny. Osoby nieasertywne, które mają trudności z wyrażaniem siebie i stawianiem granic, mogą odczuwać mniejszą autonomię, nawet jeśli formalnie mają wolność wyboru. Dlatego też rozwój asertywności i samoświadomości jest kluczowy dla osiągnięcia pełnej autonomii i zdolności do prowadzenia satysfakcjonującego życia¹⁰.

Jak mam rozwinąć autonomię?

W literaturze pedagogicznej zakłada się, że formami aktywności szczególnie sprzyjającymi rozwojowi autonomii młodzieży stają się wszelkie działania lekcyjne i pozalekcyjne, w tym pozaszkolne, rozwijające sprawczość, a także działalność w różnego rodzaju organizacjach¹¹. Istotne są rozważania nad tym, jakie działania należy podjąć, by młodzież mogła zaspokajać potrzebę autonomii również podczas edukacji szkolnej. Aby osiągnąć ten cel, warto starać się zwiększać szansę na swobodny rozwój jej zainteresowań i pasji oraz stwarzać takie sytuacje, które pozwolą na utrwalenie poczucia wolności i zachowania własnej wyjątkowości¹².

Przykładowe działania wspierające rozwój autonomii odwołują się do teorii samodeterminacji. Według niej jednostka ma autonomię w podejmowaniu decyzji dotyczących zadań do wykonania oraz wybiera sposób ich realizacji. Dzięki poznawaniu siebie i świata, zbieraniu doświadczeń i przeżyć, osoba wzmacnia swoją samoświadomość, odkrywając to, co dla niej jest istotne i satysfakcjonujące.

To z kolei pobudza ją do aktywnego podejmowania inicjatywy i kierowania swoimi działaniami.

Ten typ rozwoju wymaga świadomej pracy nad sobą i z sobą. Dobrym początkiem tej pracy mogą być następujące działania:

- znalezienie własnych wartości i przekonań: refleksja nad tym, co naprawdę jest dla nas ważne i czym się kierujemy w podejmowaniu decyzji;
- umiejętność asertywnego wyrażania siebie: nauka komunikacji i stawiania granic;
- praca nad własnym rozwojem i samoświadomością: regularny „wgląd” w siebie, w swoje możliwości, ograniczenia; wydobywanie tego, co najlepsze z cech dominujących, a także głębsze poznanie siebie;
- możliwość wyrażania emocji i mówienia o nich;
- uwalnianie się od schematów myślowych;
- rozwijanie odwagi i ciekawości do poznawania „nowego” – nowych osób, miejsc, sposobów życia, wyrażania siebie i swojej twórczości¹³.

Zaufanie do siebie i dorosłego. Czy mogę błędzić?

W jaki sposób przekonać młodzież, aby z większą odwagą podejmowała decyzje, korzystając ze swoich możliwości i posiadanych zasobów, bez lęku o krytykę i ocenę?

Ważne, by rozwijać w młodzieży zaufanie do siebie, dać prawo do wyrażania emocji i własnego zdania oraz do popełniania błędów. Oczywiście, niektóre z tych perspektyw mogą różnić się od „dorosłych” poglądów na rzeczywistość i wartości. Niemniej jednak istotne jest, abyśmy nie podważali punktu widzenia dziecka. W okresie dzieciństwa istnieje potrzeba, aby w sytuacjach trudnych lub ważnych dla dziecka decyzje były podejmowane przez bliską dorosłą osobę. Kiedy nastolatek przechodzi przez etap dojrzewania i staje się młodym dorosłym, potrzebuje wskazówek przy podejmowaniu decyzji. Aby ten proces przebiegał prawidłowo, istotne jest, abyśmy zawsze wyjaśniali dziecku, dlaczego pod-

jęliśmy daną decyzję, słuchali go i szanowali jego perspektywę. Strach przed dokonaniem niewłaściwej decyzji może skutecznie zablokować wszelkie działania związane z wyborem. Dlatego też istotne jest akceptowanie faktu, że każdy ma prawo do popełniania błędów. Jeśli dziecko żałuje swoich decyzji, warto być obok niego i pomóc mu w wyciągnięciu wniosków z popełnionych błędów¹⁴.

Partnerstwo a autonomia

Istotnym czynnikiem, warunkującym rozwój autonomii młodzieży, są relacje oparte na partnerstwie. Barbara Fatyga słusznie zauważa, iż „(...) nie należy traktować młodego pokolenia jako osobnej kategorii, dla której trzeba »coś zrobić«, lecz należy nastawić się raczej na działania łączące różne grupy pokoleniowe. Jest to potrzebne, by zapobiegać zamykaniu się młodych ludzi we własnych wąskich środowiskach”¹⁵.

Możliwość rzeczywistego uczestniczenia w społeczeństwie oraz przekonanie o swojej podmiotowości i posiadanych zasobach indywidualnych to jedne z fundamentalnych czynników warunkujących podejmowanie działań autoedukacyjnych przez młodzież. Jednostka, mająca możliwość własnej eksploracji, eksperymentowania i uczestniczenia w różnych perspektywach poznawczych, rozwija swoją inicjatywność i przejmuje odpowiedzialność za kształtowanie własnego „ja”¹⁶.

Młodzież w procesie budowania własnej odrębności

W okresie dorastania możliwości myślenia i rozwiązywania problemów ulegają intensywnej zmianie. Rozwija się wówczas myślenie logiczne, zdolność do refleksji i autorefleksji, a także perspektywicznego racjonalizowania zdarzeń. Dorastające osoby głębiej wnikają w problemy, dostrzegają różnorodne możliwości ich rozwiązania, myślą o przyszłości poprzez planowanie i badanie przyczyn zdarzeń, które się z nią wiążą

Warto wspierać młodzież w określaniu własnych celów i stworzeniu planu działania, który pomoże je osiągnąć. Narzucanie rozwiązań i wywieranie presji będzie skutkować niechęcią i oporem, co w następstwie może obniżyć motywację wewnętrzną nastolatka. Nie oznacza to, że opiekunowie powinni pozostawić młodzież bez wsparcia, wręcz przeciwnie. Pokazywanie dzieciom perspektywy, wykazywanie realnego zainteresowania, a także pomoc w podejmowaniu decyzji mogą stanowić istotne wsparcie w sytuacjach trudnych emocjonalnie, a także edukacyjnie. Aby budować u danej osoby od najmłodszych lat poczucie autonomii i partnerstwa, należy używać argumentacji dostosowanej do możliwości rozwojowych dziecka, posiłkując się przykładami. Wyjaśnianie własnego punktu widzenia jest zachętą do dialogu, w ramach którego młody człowiek ma prawo do wypowiedzania się, do bycia wysłuchanym i rozumianym.

Kluczowe znaczenie dla kształtowania autonomii młodych ludzi należy przypisać postawie rodziców. Elastyczne podejście do ich potrzeb, szacunek dla ich niezależności i całkowita akceptacja sprzyjają budowaniu pozytywnego obrazu samego siebie, co z kolei wpływa na podejmowane przez nich decyzje i działania. To naturalny element rozwoju, jednak w sytuacjach trudnych i niezrozumiałych dla młodych należy odwoływać się do racjonalnych argumentów i pomóc im w zrozumieniu, dlaczego niektóre zasady są niezbędne w życiu społecznym oraz jak ich lekceważenie może wpłynąć na innych. Ważne jest przedstawienie swojego punktu widzenia z jednoczesnym zachowaniem szacunku do młodej osoby. Równocześnie taka postawa wspiera rosnącą autonomię nastolatka. Nierzadko obserwujemy, jak opiekunowie/rodzice znacznie bardziej stresują się ważnymi wydarzeniami edukacyjnymi dzieci, a dodatkowo uważają, że ich rozwiązania są najlepsze. Tym samym odbierają często dzieciom szansę rozwoju osobistej sprawczości i samorealizacji. Dzieje się tak, ponieważ dorosły człowiek patrzy na życie swoich dzieci z perspektywy przyszłościowej, oba-

wiając się o to, by nie popełniły błędu. A przecież każdy błąd to też ważny element budowania autonomii! Skuteczne w takich wypadkach wydaje się wypracowanie wspólnych rozwiązań i ustalenie kolejnych kroków działania, zamiast podnoszenia poziomu lęku, oraz poszerzanie wraz z wiekiem możliwości podejmowania samodzielnych decyzji. Podnoszenie napięcia emocjonalnego u młodzieży może powodować lękliwość, która ogranicza abstrakcyjne myślenie i twórcze rozwiązywanie problemów, a przez to skutecznie uniemożliwia proces autonomii¹⁷.

Kształtowanie autonomii w okresie dorastania jest kluczowym elementem zdrowego i harmonijnego rozwoju jednostki. Autonomia oznacza nie tylko zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji, ale także świadomość siebie, własnych potrzeb, wartości i celów życiowych. To proces, w którym jednostka stopniowo zdobywa kontrolę nad swoim życiem i staje się sukcesywnie coraz bardziej niezależna od wpływu innych osób oraz czynników zewnętrznych.

Zadaniem dorosłych jest pozwalać dorastającym na eksplorację, odkrywanie siebie i otaczającego świata oraz dawać im przyzwolenie na popełnianie błędów i uczenie się na nich. Wsparcie dorosłych w procesie rozwoju autonomii obejmuje również akceptację dziecięcych aspiracji i marzeń, słuchanie ich potrzeb oraz wspieranie ich w osiąganiu celów życiowych. Nie możemy za kogoś przeżyć życia, ale możemy stworzyć warunki do tego, by młodzi ludzie odkrywali, co chcą przeżyć.

Przypisy

- ¹ L. Myszka-Strychalska, *Autonomia jako zadanie (auto)edukacyjne młodzieży*, „Roczniki Pedagogiczne” 2020, t. 12 (48), nr 4.
- ² M. Chrobak, *Ocena jakości życia zależnej od stanu zdrowia*, Kraków 2009, s. 125.
- ³ E. Wiśniewska, *Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 2021, t. 14, s. 43.
- ⁴ A. Cabała, D. Latoń, A. Latusek, B. Sobiło, *Nowy słownik wyrazów obcych*, Kraków 2003, s. 63–64.

- ⁵ B. Jezierska, *Autonomia*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003 s. 244.
- ⁶ P. Oleś, cyt. za: L. Myszka-Strychalska, *Autonomia jako zadanie (auto)edukacyjne młodzieży*, s. 108–109.
- ⁷ A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa 2006, s. 60.
- ⁸ *Ibidem*, s. 59–60.
- ⁹ T. Niemirowski, *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, „Horyzonty Psychologii” 2015, nr 5 (1), 2015, s. 21–22.
- ¹⁰ *Autonomia człowieka – istota niezależności w decydowaniu o sobie*, publikacje.edu.pl, data dostępu: 02.04.2024.
- ¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik wyrazów pedagogicznych*, Warszawa 2007, s. 37.
- ¹² T.M. Singelis, *The measurement of independent and interdependent self-construals*, w: „Personality and Social Psychology Bulletin” 1994, nr 20 (5), 1994, s. 587.
- ¹³ *Autonomia człowieka – istota niezależności w decydowaniu o sobie*, op. cit.
- ¹⁴ A. Wojnarowska, *Jak wspierać dziewczynki w podejmowaniu decyzji?*, kosmosdladzievczynek.pl, data dostępu: 02.04.2024.
- ¹⁵ B. Fatyga, *Diagnoza społeczna młodzieży: skład społeczny i style życia*, „Studia BAS” 2009, nr 2, s. 11–14.
- ¹⁶ G. Siadak, *Autoedukacja wyzwaniem XXI wieku – rola uczelni wyższej w procesie samokształcenia studentów*, „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8, s. 120.
- ¹⁷ B. Jankowiak, *Jak wspierać nastolatków w sytuacji edukacyjnej niepewności?*, nowaera.pl, data dostępu: 03.04.2024.

Wiktorja Kosmała

Studentka drugiego roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika opiekuńczo-resocjalizacyjna Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Była członkini koła Naukowego Miłośników Resocjalizacji.

Autonomia wewnętrzna w czasach niepewności

Małgorzata Mikut

O tym, jak rozwój sprawczości sprzyja niezależności myślenia i działania młodzieży

„Jak żyć w świecie, w którym absolutna niepewność to nie wada, lecz cecha? By przetrwać w takim świecie, potrzebne będą niezwykła elastyczność umysłowa i potężne rezerwy równowagi emocjonalnej. Trzeba będzie rezygnować z kolejnych rzeczy, które się świetnie zna, a przyzwyczajać się do tego, co nieznanie”¹.

(Yuval Noah Harari)

Jak żyć?

W świecie pełnym sprzecznych informacji i braku stałości trudno zaufać innym, autorytety szybko można zdegradować, a treści użyteczne dezaktualizują się w zawrotnym tempie. Niepewność to jedna z głównych cech współczesności.

Co w tak specyficznych czasach jest istotne dla rozwoju młodego pokolenia? Warto mieć świadomość, że współcześnie najmłodszy i dorastający, ale także dorośli, na co dzień są uczestnikami zda-

rzeń, których doświadczają po raz pierwszy, zatem nie mogą skorzystać z wiedzy starszych. To zmienia sytuację dorosłych, pozbawiając ich statusu tych, którzy dysponują wiedzą popartą doświadczeniami. Życie w świecie VUCA² (akronim od słów: *Volatility* – zmienność, *Uncertainty* – niepewność, *Complexity* – złożoność, *Ambiguity* – niejednoznaczność) wymaga „nastawienia na rozwój”³ i zaakceptowania faktu ustawicznego uczenia się i poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. „Współcześni młodzi to pokolenie, które ma świadomość, że zmiany są nieuniknione i żyją zmianą. Dostrzegają bezradność wielu dorosłych, którzy próbują działać według dawnych schematów. Przekaz pokoleniowy już dawno został zaburzony, akceleracja rozwojowa postępuje, ale wcale to nie przyspiesza procesu dorastania. Postępujące przesunięcie socjalizacyjne ku środkom masowego przekazu i grupie rówieśniczej bardzo jaskrawo daje o sobie znać”⁴.

Młodzi chcą mieć poczucie kontroli, a bezustanne bycie w sieci, scrollowanie treści internetowych, obserwowanie profili uznanych osób i instytucji stwarza wrażenie utrzymania się w głównym nurcie wydarzeń. Świat wirtualny jest dla nich naturalną przestrzenią, tak samo ważną jak bezpośrednie relacje z rówieśnikami i rodziną. Szukają tam inspiracji, informacji, okazji do nawiązywania nowych znajomości; to także ich miejsce uczenia się, pracy, działań społecznych. Dla znacznej części młodych to jedyne miejsce, w którym się coś dzieje, „okno na świat”, szczególnie dla tych, którzy nie mają się z kim podzielić swoimi myślami, przeżyciami, marzeniami. Wielu z nich siebie nie zna, nie ma pomysłu na wykorzystanie czasu wolnego albo nie ma z kim go spędzać; wielu także nie wie, jak pokierować swoim życiem.

W wiek młodzieńczy wpisuje się realizacja zadań rozwojowych, dzięki którym osiąga się kompetencje osoby dorosłej. Ich realizacja trwa kilka lat i nie jest to proces łatwy, wymaga bowiem dokonania samodzielnych rozstrzygnięć w kilku obszarach rozwoju. By je osiągnąć, młodzież musi poznać siebie i specyfikę świata społecznego, w którym żyje. Ważne jest poszukiwanie odpowiedzi na to, co istotnego dla danej osoby odbywa się w okresie moratorium psychospołecznego⁵, czyli w czasie, w którym dorastający mogą eksperymentować z rolami społecznymi, podejmować próby sprawdzenia się w różnych działaniach (z prawem do popełniania błędów). To okres wzmożonej aktywności, sprzyjającej poszerzaniu granic wewnętrznej autonomii i podejmowaniu świadomych decyzji. Czego potrzebują zatem młodzi, by żyć świadomie i z poczuciem wewnętrznej niezależności?

Priorytet: rozwijanie sprawczości

„Adolescenci, będąc na »poligonie dorosłości«, potrzebują od dorosłych zaufania, autonomii w podejmowaniu decyzji oraz niezależności w działaniu, bowiem tylko takie warunki sprawią, iż owe »ćwiczenia« w byciu dorosłym będą przez młodych do-

świadczane. Uaktywniona zostaje wówczas ich wiara we własną moc sprawczą”⁶.

„Sprawczość to zbudowane na poczuciu podmiotowości przekonanie ucznia, że ma potencjał, by kształtować swoje życie zgodnie z własnymi potrzebami i celami”⁷. Sprawczość rozwija się dzięki organizacji określonych warunków, w których wysoko ceni się aktywność uczniów od najwcześniejszego etapu kształcenia na miarę ich możliwości rozwojowych. Rozwijanie sprawczości wymaga ciągłego treningu i ważne jest, by wraz z wiekiem zwiększać samodzielność młodych. To, jakimi stajemy się osobami w dorosłości, zależy bowiem w dużej mierze od doświadczeń z dzieciństwa i okresu młodzieńczego.

Sprawczość można rozwijać na wiele sposobów. Tim Rudd opracował warunki, które zwiększają szanse na aktywny rozwój – to zasady tworzenia przestrzeni uczenia się na świeżym powietrzu, angażowanie uczniów w projekty. Część rozwiązań Rudda jest tak samo przydatna w warunkach zamkniętych przestrzeni. Oto niektóre z nich:

- Zapewnić szeroki wachlarz zasobów, mediów i narzędzi, poprzez które dzieci mogą ujawniać swoje przemyślenia, pomysły i opinie.
- Zapewnić fascynujące i angażujące zadania dla dzieci. Postarać się o jasne instrukcje, ale pozostawić dzieciom miejsce na prezentowanie wyników ich odkryć i pomysłów.
- Stwarzać wzorce i wskazówki do różnorodnych aktywności: zarówno dla samodzielnej pracy, jak i w parach, małych grupach i aktywności całej klasy w pomieszczeniach szkolnych i na zewnątrz.
- Dbać o język i zrozumiałość przekazu w komunikacji z uczestnikami procesu projektowania.
- Pozwalać dzieciom dawać wkład w projekt, z poszanowaniem ich stylu i indywidualnych preferencji. Ważne jest docenianie różnorodności uczniów i uczennic poprzez wysokie wartościowanie niepowtarzalności każdej osoby.
- Komunikować dzieciom, że ich opinie, pomysły i przemyślenia są kluczowe dla projektu, a następnie doceniać poczynione kroki.

- Pokazywać dzieciom, w jaki sposób wpłynęły na podejmowane w projekcie decyzje i cieszyć się razem z nimi z tych sukcesów⁸.

Bardzo ważna jest komunikacja, szczególnie otwartość na głosy młodych, ale także przyzwolenie na zadawanie pytań, wyrażanie przez nich niepokojów i wątpliwości. Sprawczość najlepiej rozwija się w sytuacjach, gdy posiadaną wiedzę można zastosować do rozwiązania pojawiających się problemów. Istotne jest rozwijanie współpracy – to dzięki połączeniu sił, wymianie zasobów wielu z nich ma poczucie wpływu na niektóre sytuacje. Umiejętność współpracy najlepiej rozwija się podczas pracy w grupach, która jednocześnie jest okazją, by poznać, w jakich rolach dana osoba czuje się dobrze. W takich warunkach szybko ujawniają się liderzy, którzy nie czekają na wydawanie poleceń i często sami inicjują podział zadań. Uważny obserwator wychwyci też, kto bezpieczniej czuje się w roli „zadaniowca”. Dzięki współpracy uczymy się zaufania, ale także rozwijamy koleżeńskość.

Kreatywność sprzyja znajdowaniu oryginalnych rozwiązań i generuje ciekawe pomysły. Każde nieszablonowe prowadzenie zajęć, docenienie różnorodności myślenia i działania, organizowanie sytuacji do spotkań, także z twórczością i inspirującymi osobami, to stwarzają warunki dla jej rozwoju.

Najlepszą metodą na rozwijanie sprawczości jest realizowanie projektów. „Metoda projektowa to sposób pracy nad projektem, czyli ograniczonym w czasie działaniem, o sprecyzowanym początku i końcu, zmierzającym do ściśle wyznaczonych celów i rezultatów”⁹. Sprzyja ona pracy zespołowej, w której uwzględnione są potrzeby, pasje, osobiste chęci rozwoju oraz talenty uczestników. W pracy projektowej najlepiej poznajemy własne możliwości, ale także uczymy się od innych, a także rozwijamy niezależność.

Szkoła po pandemii

Centrum Edukacji Obywatelskiej, analizując doświadczenia współpracy z tysiącami placówek oraz wniosków z wielu badań, przedstawiło raport,

w którym zaproponowano tezy dotyczące wizji szkoły po pandemii:

1. Znajdźmy nową równowagę priorytetów: dostarczania wiedzy, rozwijania kompetencji, budowania podmiotowości.
2. Spójrzmy na całość szkolnego doświadczenia, zadbajmy o dobrostan.
3. Postawmy na naturalną ciekawość uczniów, ich zainteresowania i głębokie uczenie się zamiast mechanicznego zapamiętywania i odtwarzania.
4. Uczmy także przez stawianie pytań i działanie, realizując projekty edukacyjne.
5. Wzmocnijmy głos uczennic i uczniów, budujmy ich społeczne zaangażowanie i obywatelską odpowiedzialność.
6. Uczynimy egzaminy podsumowaniem osiągnięć młodych ludzi, a nie sensem funkcjonowania szkoły.
7. Wykorzystajmy ocenianie do wspierania uczenia się zamiast karania i nagradzania.
8. Budujmy szkoły na podstawie kompetencji, zaangażowania i profesjonalizmu dyrekcji i nauczycieli¹⁰.

„Aktywizm można rozwijać na wiele sposobów, zaczynając od spraw najprostszych, na przykład: jak mogę pomóc koledze/koleżance zrozumieć niezrozumiałe dla niego/niej zagadnienie z danego przedmiotu, pracując w grupie. Zaczynać dzień od sentencji, złotej myśli, która rozpocznie daną lekcję i będzie zaproszeniem do dyskusji wokół tematu ważnego dla młodych”¹¹.

Ucznia sprawczego, według Billa Zimy, wyróżniają następujące postawy: nastawienie na rozwój, wytrwałość, inteligencja emocjonalna, kreatywność i ciekawość. Sprawczość rozwija następujące umiejętności: ustalanie celów, czytanie ze zrozumieniem, skuteczna komunikacja ustna i pisemna, rozwiązywanie problemów, współpraca¹².

Sprawczość najlepiej rozwija się w sytuacjach, gdy możemy przekonać się, jak konkretne działanie przekłada się na realną pomoc innym. Świetnie to pokazały sytuacje w pierwszym roku pandemii, ale

także po wybuchu wojny w Ukrainie. W tym zakresie jest wiele możliwości: od rozwoju samorządności uczniowskiej od pierwszej klasy szkoły podstawowej, prowadzenie zajęć angażujących młodych¹³, poznanie inspirujących historii¹⁴, prowadzenie odwróconych lekcji, organizowanie wsparcia i poradnictwa rówieśniczego¹⁵ po zaangażowanie w wolontariat¹⁶, współpracę z osobami i organizacjami wywodzącymi się ze środowiska lokalnego.

Czasami sytuacje losowe wymuszają natychmiastowe działania¹⁷; pozytywne relacje z młodymi, liczenie się z ich głosem¹⁸ skutkują świetnymi rozwiązaniami. Wszystko zależy o tego, na ile dorośli są otwarci na współpracę z młodym pokoleniem¹⁹.

Rozwijanie sprawczości w połączeniu z rozwojem myślenia krytycznego stwarza szanse na to, że wybory młodych i ich działania będą przemyślane i ukierunkowane na realizowanie siebie we współpracy z innymi. Im więcej sytuacji angażujących do wspólnych działań, tym większe młodzi mają poczucie wpływu społecznego, a to ważne fundamenty społeczeństwa obywatelskiego. Nikt z nas nie wie, jaka będzie przyszłość, ale rozwój sprawczości u młodych pokoleń stwarza szansę, że przyszli dorośli będą tworzyć aktywne społeczeństwo obywatelskie, a władza nie trafi w przypadkowe ręce.

Przypisy

- 1 Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 339.
- 2 J. Kucharczyk-Capiga, *Człowiek w świecie VUCA*, pwc.pl, data dostępu: 3.08.2024. Przedrukowane z: „Magazyn Coaching” 2017, nr 6.
- 3 C.S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books 2016.
- 4 M. Mikut, *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie*, Szczecin 2024, s. 73.
- 5 E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań 2004.
- 6 P. Peret-Drażewska, *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 4, s. 86–87.

- 7 J. Witkowski, *Sprawczość i podmiotowość jako podstawa kompetencji przyszłości*, projektujemyprzyszlosc.pl, data dostępu: 3.08.2024.
- 8 T. Rudd, *Reimagining outdoor learning spaces. Primary capital, co-design and educational transformation*, Futurelab, 2008, nfer.ac.uk, data dostępu: 20.09.2024.
- 9 K. Słupska, *Aktywizacja młodzieży w środowisku lokalnym – różnorodność sposobów działania*, w: A. Cybal-Michalska, K. Segiet, K. Węc (red.), *Aktywizacja młodzieży w warunkach zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej*, Poznań 2021, s. 63.
- 10 *Szkola ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?*, ceo.org.pl, data dostępu: 3.08.2024, s. 44–51.
- 11 M. Mikut, *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie*, op. cit., s. 111.
- 12 J. Witkowski, *Sprawczość i podmiotowość jako podstawa kompetencji przyszłości*, op. cit.
- 13 A. Chodasz (red.), *Zaloguj się do działania. Praca z młodzieżą w społecznościach lokalnych*, Lutcza 2014.
- 14 J. Suchecka, *Young Power. 30 historii o tym jak młodzież zmienia świat*, Kraków 2020.
- 15 T. Bilicki, *Pierwsza pomoc psychologiczna*, w: J. Suchecka, *Nie powiem ci, że wszystko będzie dobrze*, Warszawa 2022.
- 16 P.P. Grzybowski, N. Woderska (red.), *Wolontariat – czas stracony czy bezcenny?*, Bydgoszcz 2014.
- 17 K. Jaworski, *Kinga ma już wymarzoną rękę. O dziewczynie z Jarosławia usłyszała cała Polska*, plusnowiny24.pl, data dostępu: 3.08.2024.
- 18 *Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, szkolazklasa.org, data dostępu: 3.08.2024.
- 19 A. Wojnarowska, *Rzeka Twoich Mocy, czyli skąd czerpać siłę do działania*, kosmosdladzievczynek.pl, data dostępu: 3.08.2024.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagożka młodzieży. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych Uniwersytetu Szczecińskiego. Współpracuje od wielu lat z ZCDN-em w zakresie popularyzowania wiedzy naukowej na łamach „Refleksji”, prowadzenia szkoleń i organizacji konferencji naukowo-metodycznych. Autorka publikacji z zakresu zjawisk i procesów, w które uwikłana jest młodzież, między innymi monografii: *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie* (2024).

„Komedyantki, kształtne tancerki” vs. uczennice i nauczycielki

Z Natalią Cybort-Zioło, Moniką Piotrowską-
-Marchewą i Julią Wesołowską rozmawia
Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Tytuł naszej rozmowy brzmi nieco prowokacyjnie. Zestawiliśmy w nim model kobiecej edukacji z końca XVIII wieku, prowadzący do wykształcenia „tancerek i komediantek”, z „potrzebnymi państwu polskiemu”, świadomymi swej roli nauczycielkami z XX wieku. Tematem przewodnim naszej rozmowy są bowiem drogi kobiecej edukacji.

Hugo Kołłątaj, którego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli przypomnieliśmy i uwieczniliśmy muralem z okazji obchodów 250 rocznicy powołania Komisji Edukacji Narodowej, po raz pierwszy swoje stanowisko wobec kwestii kobiecej edukacji wyraził w *Listach Anonima* (1788–1789). Poddał w nich krytyce wychowanie panien na pensjach, poprzez które stają się one „komediantkami,

kształtnymi tancerkami”, ztracającymi ducha narodowego, a przecież tak ukształtowane nie będą zdolne w przyszłości wychować oddanego ojczyźnie obywatela-patrioty.

Przewijające się przez wiek XIX i XX zagadnienie owej „obywatelskiej powinności”, spoczywającej na polskich kobietach, aktualne jest również w naszych czasach. Piszą o tym w swych książkach uczestniczki rozmowy: dr Natalia Cybort-Zioło, pedagożka, autorka publikacji *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich* (Toruń 2021); dr Monika Piotrowska-Marchewa, historyczka, autorka publikacji „*Potrzebne państwu polskiemu*”. *Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* (Kraków 2023) oraz dr Julia Wesołowska, historyczka, autorka książ-

ki Zakładniczki. *Zgoda i opór wobec wzorców i norm Szkoły Domowej Pracy Kobiet Jadwigi Zamoyskiej (1992–1914)* (Poznań 2023).

W związku z powyższym chciałabym zapytać, dlaczego zainteresowałyście się historią kobiet? Z czym musiałyście się borykać lub z czym się zetknęłyście, funkcjonując w tak określonym obszarze badawczym? Czy zauważacie otwartość środowiska akademickiego na herstorie oraz na funkcjonowanie kobiet w nauce i jak wygląda kwestia popularyzacji tej dziedziny?

Julia Wesołowska: Mój staż w nauce jest dość krótki, ale jednocześnie mam taką perspektywę nauki na studiach z dojmującym poczuciem braku historii kobiet w ogólnej wiedzy historycznej. W poznawanej historii Polski i powszechnej kobiecie pojawiały się bardzo rzadko. To wręcz rzucało się w oczy, a pomimo to nie dodawano do podstaw programowych nowych prac, które z zakresu historii kobiet powstawały. Więc nurt historii kobiet jest takim drugim obiegiem, choć przecież coraz częściej wpisuje się w mainstream. Moje zainteresowanie tą tematyką wzięło się właśnie z poczucia tej dostrzegalnej nieobecności, ale i z przekonania, że tworzymy coś, co za chwilę do tego kanonu trafi. Dzięki temu, że pracuję nad popularyzacją narodowego zasobu archiwalnego w Archiwum Państwowym w Poznaniu, mam znajomych wśród osób, które zajmują się tym również w innych instytucjach. I muszę przyznać, że historia kobiet, czy w ogóle popularyzowanie informacji na temat dziejów kobiet, to jest taki nurt, który się zawsze „sprzeda”, którym interesuje się wiele osób, bo – po prostu – do tej pory tego tematu nie było w przestrzeni publicznej. Jest tu ze mną moja koleżanka, Agata Łysakowska-Trzos, z którą mamy okazję dużo współpracować naukowo i popularyzatorsko. Ostatnio śmiałyśmy się, że nie ma dzisiaj właściwie wystawy, pozbawionej choćby jednej planszy na temat kobiet.

Monika Piotrowska-Marchewa: Mam bardzo podobne doświadczenia jak Julia. Cała moja edukacja toczyła się we Wrocławiu i właściwie na żadnym z jej etapów nie było informacji o kobietach. Skończyłam studia historyczne, nic nie wiedząc o historii kobiet. Dopiero gdy zaczęłam śledzić prężne od lat 90. nurty historiografii, czyli wtedy, kiedy rozwijały się zespołowe badania pod kierunkiem Anny Żarnowskiej i Andrzeja Szwarca w Warszawie czy feminologiczno-filozoficzne analizy Elżbiety Pakszys w Poznaniu, okazało się, że są już na ten temat książki. Zetknęłam się z nimi, siedząc w bibliotece i szukając materiałów, a zajmowałam się wówczas historią ubóstwa, nędzarzy i filantropii. To było oszołamiające odkrycie – nagle zobaczyć, że w ogóle ktoś artykułuje głośno: zobaczcie, o tym się nie mówi! Co więcej – można ten obszar sprawdzać, szukać, zadawać pytania, zarówno o ich obecności, jak i nieobecności. Dlaczego właściwie nic o nich – o kobietach i badaniach nad nimi – nie wiemy? Dlaczego my, badacze i badaczki tylko niektóre źródła szanujemy, czy dostrzegamy? I kiedy, siedząc w bibliotece Ossolineum, zdałam sobie z tego sprawę, to doznałam zauroczenia! Otworzyły się dla mnie nowe przestrzenie i perspektywy badawcze. Choć chciałabym zaznaczyć, że na początku uprawiało się historię „rodzyńkową” – wyciągało się te ważniejsze postaci. Potem okazało się, że trzeba w ogóle zmienić sposób myślenia – uczyliśmy się, w ślad za historiografią zachodnią, jak zadawać pytania, gdzie szukać, żeby w ogóle te kobiety w historii zobaczyć. Kolejna sprawa to nasze ograniczenia językowe. W dyskursie publicznym pojawiła się kwestia feminatywów, co do których nie mam radykalnego podejścia, jednak sama staram się świadomie ich używać i przede wszystkim uważam, że trzeba zwracać uwagę na to, jak „męska perspektywa” jest wbudowana w naszą kulturę i nasz sposób mówienia i myślenia. Traktujemy doświadczenia „męskie” jako uniwersalne,

przekładamy je na całość społeczeństwa. To oczy mężczyzn wyznaczają nam postrzeganie świata, bo one są rzekomo zobiektywizowane, nie są jakoby emocjonalne. Tak jakby to była większa wartość...

Natalia Cybort-Zioło: W przypadku mojej pracy badawczej to nie historia kobiet była punktem wyjścia. Raczej interesowała mnie różnorodność nauczycielek. Kontekst historyczny przyszedł dopiero później. Chociaż przyznaję, że w kwestii feminatywów miałam podobny problem, ponieważ bardzo istotną kwestię stanowił język pisanie o kobietach. Mimo iż wiemy, jak bardzo sfeminizowany jest zawód nauczycielski, to wciąż zazwyczaj mówimy o „nauczycielach”. Więc chodziło mi o to, żeby podkreślić, że jednak w zawodzie tym pracowały przeważnie kobiety; interesowała mnie specyfika ich doświadczeń, uwzględniająca płć społeczno-kulturową. Zająłam się również tą grupą ze względu na ich miejsce zamieszkania na obszarach defaworyzowanych, czyli wiejskich.

Mniej interesowało mnie natomiast, w jakim zakresie sytuacja wiejskich nauczycielek zmieniała się na przestrzeni lat. Może to wynikało z faktu, że na studiach pedagogicznych omawialiśmy historię wychowania, obszar bardzo szeroki, a wątki edukacji kobiecej pojawiały się tylko w niektórych pracach pedagogów. Nie natknęłam się wówczas na teksty poświęcone w całości temu zagadnieniu. Teraz natomiast, co wzmocniła zresztą lektura waszych książek, mam poczucie, iż bardzo by mi się przydały na etapie, kiedy prowadziłam własne badania. Oczywiście, moja książka ukazała się dwa lata wcześniej, ale widzę, jakie to jest kapitalne tło do analiz, które przeprowadziłam!

Niemniej jednak, dorobek pedagogiki jest tak duży, że najczęściej korzystamy właśnie z niego. Może z tego powodu brakuje miejsca, żeby szukać inspiracji w innych dyscyplinach? Starałam się mimo wszystko, żeby moje podej-

ście było interdyscyplinarne, ale odwoływałam się do filozofii. Interesowała mnie perspektywa Simone de Beauvoir, której prace też nie są oczywistym kontekstem, przede wszystkim z punktu widzenia pedagogicznego, więc musiałam to dobrze uzasadnić. Interdyscyplinarność to postawa wartościowa w nauce, ale trudno ją zastosować w kompleksowy sposób.

Katarzyna Rembacka: Wspomnieliście o źródłach; o tym, że te stworzone przez kobiety, albo opisujące kobiety, były traktowane jako mniej wartościowe. To się na szczęście dość mocno zmieniło, czego dowodem jest dopuszczenie do naukowego obiegu egodokumentów. One oczywiście funkcjonowały w nim wcześniej, ale teraz nie naznacza się ich wykluczającą łatką „sobiektywności”, obniżając przez to ich znaczenie. W książkach, o których rozmawiamy, odnajduję pokaźne korpusy tych źródeł. W *Zakładniczkach* są to listy; w *Potrzebnych państwu polskiemu* mocno wybrzmiewają pamiętniki, które zresztą są fantastycznie weryfikowane; a w *Nie tylko siłą rzeczy* mamy do czynienia z metodą fenomenologiczną, która pozwala przyrzeć się pewnym sytuacjom, dopuszczając do głosu narratorki – nie filtrując i nie oceniając, tylko po prostu przyjmując ich doświadczenie. Chciałabym, żebyście opowiedziały, jak się pracuje z takimi źródłami, a przede wszystkim jak można je interpretować i co one w ogóle wnoszą.

Julia Wesołowska: Dla kontekstu dodam, że moja książka to pokłosie doktoratu, który powstawał w Zakładzie Metodologii Historii i Historii Historiografii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i jest pewnym eksperymentem metodologicznym. Byłam pod auspicjami wspaniałej promotorki, profesor Marii Solarskiej, która jest dla mnie mistrzynią teoretycznej historii. Miałam tę swobodę, że mogłam brać różne grupy źródeł i analizować je w oparciu o metodykę historyczną i ujęcia psychohistoryczne. Sięgałam też do historii pedagogiki.

Założenie było takie, by nie zajmować się założycielką szkoły, o której piszę, czyli Jadwigą Zamoyską, tylko wszystkimi innymi kobietami, które tam się znajdowały. Stąd też bardzo duża pula egodokumentów, które zostały wykorzystane. To były tysiące listów wymienianych pomiędzy uczennicami, nauczycielkami, założycielką, rodzinami. Znalazły się również w tej książce wspomnienia uczennic. Udało mi się także dotrzeć do ostatnich żyjących uczennic, co w ogóle było odejściem od cezury historycznej. Miałam poczucie, że metodyka w tym zakresie jest dość przestarzała. Dlatego bardzo przydały mi się ustalenia chociażby z kręgu psychohistorii, która jest z kolei dziedziną dopiero się rozwijającą. Kluczowe było weryfikowanie – stąd odwoływanie się czy to do innych źródeł, czy do wiedzy pozazródłowej. I oczywiście kontekst historyczny. A jednocześnie – i to też podkreślę – bardzo łatwo jest zawierzyć tym egodokumentom, bo one są prawdziwe, są pisane z emocjami.

Monika Piotrowska-Marchewa: Ja z kolei byłam potwornie rozczarowana, bo tych dokumentów osobistych – czyli pamiętników, dzienników czy konkursowych relacji wspomnieniowych – nie było wcale tak dużo, jak myślałam. Zaczynając kwerendę do książki, najpierw szukałam zbiorczo pamiętników nauczycielek szkół średnich i powszechnych, ale potem, kiedy okazało się, że właściwie to są niemal odrębne światy w zależności od poziomu kształcenia, postanowiłam skupić się na nauczycielkach szkół powszechnych. Proszę sobie wyobrazić, że kiedy rozdzieliłam zebrane źródła, to się okazało, że ze sporego zbioru wszystkich relacji nauczycielek – mam zaledwie około czterdziestu tych z „powszechniaków”! One, po prostu, nie pisały wspomnień. Zależało mi jednak na tym, żeby pokazać świat pracy nauczycielskiej kobiet z różnych perspektyw, więc sięgnęłam do materiałów urzędowych i personalnych z kuratoriów i archiwów związków zawodowych, a także do prasy

nauczycielskiej. Tam też był obecny ich głos, ale różnił się znacząco od tego ze wspomnień czy relacji pamiętnikarskich. Konkursowe prace miały ukazać aktywność kobiet w ramach Związku Nauczycielstwa Polskiego, pokazać ich postawy prospołeczne, ich zaangażowanie. Oczywiście, one nie zmyślały, były zaangażowane, ale siłą rzeczy dominował w nich jeden ton. W pozostałych źródłach wyglądało to inaczej. Zdałam sobie wówczas sprawę, że ja nic nie wiem o tych, które na przykład pracę traktowały byle jak, i niekoniecznie kochały uczyć, bo przecież takie też bywały i bywają. Raczej marzyły o tym, żeby jak najszybciej wyjść za mąż, albo się w szkolnictwie zwyczajnie nie odnalazły, z rozmaitych przyczyn. Jak to wyłapać? Wpadłam na pomysł, żeby poszukać skarg na te nauczycielki, które się pojawiają choćby w ich teczkach personalnych albo tematycznych teczkach zdeponowanych w archiwum ZNP. Albo ze wspomnień uczniów i uczennic. Inna sprawa, że historie z tych teczek czasami jeżyły włosy na głowie.... Gdy na przykład nauczycielka, tłumacząc się z faktu uderzenia uczennicy w tył głowy, argumentowała, że przecież z jej nosa popłynęły tylko trzy krople krwi... Chciałam też znaleźć dokumenty czy relacje osobiste kobiet, które bardzo chciały być nauczycielkami, ale nie było im to dane z różnych powodów, bo były chłopkami albo żydowskimi córkami z tradycjonalistycznych domów. Ale i z tym był bardzo duży kłopot, bo i one nie zostawiły wielu relacji. Kiedy zgłębiłam tę sprawę, to wiem, dlaczego nie pisały – były albo bardzo zapracowane, albo nie miały takiej inklinacji i nie chciały, albo redaktorzy tomów wspomnień ich relacje uznali za nieistotne i nie zakwalifikowały się one do druku w przesłanym kształcie.

Natalia Cybort-Ziolo: W moim przypadku główną koncepcją teoretyczną była fenomenologia. Książka *Nie tylko siłą rzeczy* jest efektem pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem profesor Marii Czerepaniak-Walczak. I w dużej

mierze sposób wykorzystania różnych źródeł to wynik naszych wspólnych, seminaryjnych dyskusji. Pisanie pracy na stopień naukowy ma swoją specyfikę, określone ramy, w których trzeba się pomieścić. Szukałam zatem dla siebie jakiegoś naukowego pomysłu i profesor Czerepaniak-Walczak powiedziała, że sprawdziłabym się dobrze w roli „grzecznej wnuczki”, która przyjdzie i posłucha opowieści „babci”. Chodziło o to, abym wysłuchała nauczycielek, nie narzucając im swojej perspektywy, z uwagą rejestrując ich narracje. Przy czym perspektywa teoretyczna początkowo miała być szersza, niż rzeczywistość jest, bo oprócz Simone de Beauvoir interesowałam się tym, jak fenomenologię postrzegał Maurice Merleau-Ponty. No i jeszcze brałam pod uwagę koncepcję bell hooks [właśc. Gloria Jean Watkins – KR]. Trochę tych teoretycznych zawirowań przeszłam, ostatecznie jednak uznałam, że de Beauvoir ze swoim doświadczeniem bycia nauczycielką, przekraczaniem różnych ograniczeń, pozwala mi zastosować jej propozycje filozoficzne na gruncie pedagogiki. Sednem okazało się jednak wykorzystanie nie tylko jej prac teoretycznych, ale również powieści, listów czy pamiętników. I to się połączyło, bo fenomenologia koncentruje się na rzeczywistych doświadczeniach, na fenomenach, czyli stanach i wewnętrznych przeżyciach osoby. Jednocześnie mówi o tym, że te przeżycia są prawdziwe. Dlatego nie komentowałam, nie weryfikowałam opowieści narratorek; chodziło o to, by dostrzec ich perspektywę. W ten sposób opisywana codzienność pozwoliła wysnuć określone wnioski.

Katarzyna Rembacka: Wszystkie omawiane książki łączy kwestia motywacji, które wykazywały uczennice, nauczycielki i założycielki placówek edukacyjnych, w dążności do uzyskania wykształcenia. Obudowane to było specyficznymi dla danej epoki ramami, w których należało się zmieścić i dopasować. W ten sposób stworzono konkretny model absolwentek, nauczycielek.

Co ważne, zmieniają się również ich oczekiwania wynikające z kontekstu historycznego i osobistego bagażu – inaczej swoją rolę definiują kobiety z pokolenia „niepokornych”, pamiętające zabory, inaczej te, które funkcjonowały w niepodległym państwie polskim.

Julia Wesołowska: Szkoła Jadwigi Zamoyskiej, pomimo polityki pruskiej, która wymusiła jej przeniesienie do Kuźnic pod Zakopanem, stanowiła pewną enklawę. To placówka na wskroś kobieca, mężczyźni w niej są w zasadzie nieobecni, równocześnie jednak funkcjonuje w oparciu o bardzo wyśrubowane normy i nakazy. Osoby, które chcą się w niej kształcić, muszą spełnić szereg warunków, obowiązuje w niej nakaz milczenia, dziewczęta nie mogą pracować i uczyć się w parach. Jednak ze względu na fakt, że edukacja praktyczna umożliwiała kobietom późniejsze zarobkowanie, szkoła emancypowała „zakładniczkę”. W odniesieniu do absolwentek tej szkoły bardzo mi się podoba to, że rozbudzała ona określone aspiracje, pomimo założeń Jadwigi Zamoyskiej. Twierdziła ona bowiem, iż największą klęską jej placówki jest rozbudzenie u dziewcząt owych aspiracji. Według niej idealne przesłanie szkoły miało takie mniej więcej znaczenie: każda z uczennic, rodząc się w konkretnej rzeczywistości – rodzinie chłopskiej, czy mieszczańskiej – powinna w niej pozostać i podporządkować się swojemu losowi. Powinna służyć innym i Bogu w taki sposób, aby nie wychodzić poza te ramy i określony społeczny porządek.

Tymczasem okazało się, że jeżeli da się dziewczynom bardzo dobrą edukację, doświadczenie zawodowe, życiowe, emocjonalne, to one aspirują wyżej i mają też narzędzia do tego, aby iść dalej, aby tę wiedzę przekazywać. Więc bardzo duża część z nich robi naprawdę dobre kariery nauczycielskie i w ogóle zawodowe. Oczywiście mówiąc o okresie przed I wojną światową, są one głównie nauczycielkami kontraktowymi, często zmieniającymi miejsce pracy i stale prze-

mieszczającymi się. Niemniej to fascynująca podróż, która pokazuje, że paradoksalnie po przyjęciu na jakiś czas tych norm, zbuntowanie się wobec nich prowadziło do wspaniałych efektów. Uważam, że motywacji nie powinno się wartościować i dzielić na lepsze – idealistyczne oraz gorsze – materialne. To, co podkreślałam w tytule, czyli opór i zgoda, nie przesądza o dominowaniu jednej z tych postaw. Zresztą zarobkowanie przez kobiety było traktowane jako ich deklasaacja. Nadrzędnym bowiem celem miało być zamążpójście i rezygnacja z pracy. Było z tym różnie. Zresztą zarówno opór, jak i zgoda wobec obowiązujących norm i wzorców są czymś ponadczasowym.

Monika Piotrowska-Marchewa: Niezwykle ciekawe w książce Julii Wesołowskiej jest i to, że cała ekipa, która tworzyła tę szkołę, na czele z Zamoyską, narzucała wzorce uczennicom, ale jej członkinie żyły jako wyemancypowane nauczycielki. Pojawia się pytanie: czyli ich te normy nie obowiązywały? Niby tak, ale one gdzieś je przekroczyły i swoją postawą – trochę niechcący – wpływały na kolejne pokolenia, które również pragnęły takiego funkcjonowania.

Gdybyśmy chciały zrobić przegląd statusu nauczycielki od początków XIX do okresu powojennego XX wieku, to model idealny byłby następujący: w XIX wieku, jeżeli kobieta musi zarabiać jako nauczycielka, na co środowiska nauczycielskie zgadzają raczej dopiero w drugiej połowie tego stulecia, to jest to kobieta samotna, niezamężna. Dopiero I wojna światowa zmusiła mężatki do podjęcia pracy, bo mężczyźni byli na froncie; w międzywojniu to się utrwaliło, mimo powrotu męskiej części społeczeństwa na rynek pracy. Nadal jednak na różne sposoby próbowano je rugować. Wciąż także istniały duże opory mentalne przed obecnością kobiet zamężnych w pracy; przekonanie że ta należy się w pierwszej kolejności mężczyznom. Problemem była na przykład widoczna ciąża, która w miejscu pracy

niekiedy budziła zgorszenie. Dopiero po II wojnie światowej w Polsce, Wielkiej Brytanii czy Francji mężatka zaczyna być traktowana poważniej – skoro sama ma doświadczenia macierzyńskie, to zapewne też będzie dobrą nauczycielką. Tymczasem w okresie Drugiej Rzeczypospolitej występowały bardzo mocne napięcia, wynikające z osobistych potrzeb kobiet, chęci bycia żoną, matką, a równocześnie nauczycielką. To, co mnie najbardziej uderzyło, to fakt, że męskie motywacje w zasadzie nie są dyskutowane – jako oczywiste i klarowne. Powiązane są bowiem z prestiżem zawodu, wykształceniem, wysiłkiem intelektualnym, szansą na karierę i zarabianie pieniędzy. I to niezależnie od poziomu kształcenia. U kobiet wyglądało to inaczej. Najpierw próbowały znaleźć wstęp do zawodu, motywować siebie i inne kobiety, zwracając jednak uwagę na cechy kobiece. Jeżeli dopuszczano je do pracy, to uczyły śpiewu, prac ręcznych, niańczyły dzieci. To doraźnie bywało przydatne, ale już wzrost ich aspiracji budził opór. Sytuacja, którą stworzyła I wojna światowa, dopuściła je do tej sfery, ale jak się okazało, warunkowo. Obecność kobiet w szkołach wciąż była dyskutowana i podważana. Musiały się tłumaczyć ze swoich planów matrymonialnych, wysokości zarobków męża, zgłaszać zmianę stanu cywilnego. Szczególna sytuacja wytworzyła się na Śląsku, który miał swoją autonomię, gdzie obowiązywała ustawa celibatowa. Jeśli nauczycielka chciała wyjść za mąż, równało się to z rezygnacją z pracy. Jeśli chciała pracować w ukochanym zawodzie, niestety nie mogła założyć rodziny. Była to jawna dyskryminacja w świetle prawa.

Wracając jeszcze do motywacji – kobiety, zanurzone w patriarchalnej rzeczywistości, starając się o pracę, podkreślały wzmiankowane wcześniej swoje kobiece cechy. Próbowały się zareklamować, wskazując swoją przydatność. Stąd tytuł mojej książki – *Potrzebne państwu polskiemu*. Argumentowały, że do „typowych” mę-

W okresie międzywojennym większość nauczycielek szkół powszechnych kończyła jedynie seminaria nauczycielskie. Nie mogły podjąć studiów wyższych, ponieważ seminaryjna matura na to nie pozwalała, o czym zresztą burzliwie dyskutowano. Uczestniczyły natomiast w różnych formach doksztalających, między innymi w kursach letnich.

skich cech dołączyć mogą empatię, wrażliwość, miłość, zrozumienie i cierpliwość do dzieci. Dzisiaj doskonale wiemy, że miłość do dziecka nie ma płci, ale wówczas uważano, że ma. I to mocno grało. Do tego dochodziły także takie kwestie, jak przynależność (samoidentyfikacja) etniczna czy pochodzenie społeczne. Kwestie te na różne sposoby determinowały szanse dziewcząt na utrzymanie się w tym zawodzie, a nawet możliwość jego podjęcia. Dla elit intelektualnych zawód nauczycielki szkoły powszechnej nie był ponętny. Zawód ten określano mianem „proletariatu umysłowego”.

Natalia Cybort-Zioło: Mój pomysł na pracę badawczą opierał się na rozmowach z nauczycielkami pochodzącymi ze wsi, które wyjechały do miasta na studia stacjonarne, a po ich ukończeniu wróciły do swoich rodzinnych miejscowości. Wydawało mi się, że te powroty wynikały z chęci zrobienia czegoś nowego, wprowadzenia jakiejś zmiany. Założyłam bowiem, że jeśli

opuszczamy na chwilę miejsce swojego zamieszkania i podnosimy wykształcenie, poziom samowiedzy, autorefleksji, to rosną nam kompetencje emancypacyjne. Wracamy więc do tego samego środowiska, by próbować je zmienić.

Lecz podczas pierwszego wywiadu wyszła – zupełnie odmienna od tego, co zakładałam – kwestia motywacji do podjęcia pracy w szkole. Moja pierwsza rozmówczyni opowiada, że marzyła o karierze lekkoatletki, ale musiała z niej zrezygnować z powodu kontuzji, co wiązało się ze zmianą planu na życie i pomysłu na pracę zawodową. A że miała zaliczonych kilka przedmiotów, które można było przepisać na pedagogice, to wybrała ten kierunek. Tak została nauczycielką. Ta narracja ciągnie się dalej. W pewnym momencie rozmówczyni mówi, że wstydzi się bycia nauczycielką, że to jest dla niej życiowa, największa porażka. Idąc na przykład do fryzjera lub kosmetyczki, nie mówi o tym, czym się zajmuje, bo to jest dla niej coś okropnego. Zaczyna płakać, jest tam dużo emocji, co z kolei wywołuje dylematy badaczki, na ile ingerować w tę sytuację, żeby nie przerodziła się ona w taką quasi-terapeutyczną. Gdy moja narratorka się uspokaja, wywiad przeradza się w rozmowę z bardzo zrezygnowaną, nieszczęśliwą osobą.

Pomyślałam: co teraz? Jak mam dalej prowadzić badania? Przecież wyobrażałam sobie, że u narratorek były wielkie ambicje, że ktoś wraca i chce dokonać zmiany w społeczności, a tu się okazuje, że ani motywacja, ani zamierzenia nie są takie, jak zakładałam. Zupełnie zmieniło to i mój sposób postrzegania problemu badawczego, i wynikającej z przeprowadzonych wywiadów motywacji do podjęcia zawodu.

Ogólnie rzecz ujmując, decyzje o byciu nauczycielką wynikały z prozaicznych i pragmatycznych przesłanek. Trudno było szukać pracy w mieście, zatem decyzja o powrocie do rodzinnych miejscowości była bezdyskusyjna. W tych małych społecznościach wszyscy wiedzieli, kto

jest po kierunku nauczycielskim, szybko można było zasięgnąć informacji o wolnych etatach. To prostsza droga; nie trzeba było wynajmować stancji, co sporo kosztowało, a sytuacja ekonomiczna miała swoje znaczenie. Występowały również aspekty kulturowe: przeszłe adeptki zachęcane do podjęcia zawodu ze względu na ich rzekome lub prawdziwe predyspozycje. Słyszały zatem, że od dzieciństwa chciały być nauczycielkami, bo bawiły się „w szkołę”. Odegrały swoją rolę także głosy przeciwne, zniechęcające. I tutaj właśnie dochodziło do wyemancypowania: „Co? Ja się nie nadaję do pracy z młodzieżą? To ja udowodnię, że jest inaczej!”. Narratorka podejmowała szereg wyzwań, aby osiągnąć swój cel. Nierzadko katalizatorem zmiany był biograficzny przypadek.

Katarzyna Rembacka: Z powyższych wypowiedzi wyłania się obraz bardzo złożony i przełamujący wiele stereotypów oraz powszechnych wyobrażeń o nauczycielkach. To już nie tylko ofiarne „siłaczki”, niosące kaganek oświaty maluczkiemu, ale także kobiety z coraz większymi aspiracjami, przełamujące społeczne ograniczenia. Czy wspierały się, pomagały sobie, nawiązywały trwałe relacje? I w jakich warunkach – organizacyjnych, materialnych, społeczno-politycznych – funkcjonowały?

Monika Piotrowska-Marchewa: Okazuje się, że w okresie międzywojennym, z różnych zawodów, takich jak praca biurowa czy zarobkowanie w handlu, najdłużej kobiety były czynne w zawodzie nauczycielskim. Był to najstabilniejszy zawód, dający utrzymanie, choć oczywiście i w tym temacie bywało dramatycznie. Skoncentrowałam się na nauczycielkach szkół powszechnych, które w swojej masie uzyskiwały jedynie średnie wykształcenie, kończąc seminary nauczycielskie. Nie mogły podjąć studiów wyższych, ponieważ seminaryjna matura na to nie pozwalała, o czym zresztą burzliwie dyskutowano, choćby w obrębie Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Uczestniczyły natomiast w różnych formach dokształcających, między innymi w kursach letnich. Z jednej strony, często pracowały w szkołach wiejskich, daleko od dużych ośrodków miejskich. Podejmowały tam rozliczne działania świadczące o ich naprawdę dużym zaangażowaniu społecznym, tym samym tworząc warunki do emancypacji. Pedagogizowały rodziców, by choć trochę wyżej w ich hierarchii wartości umieścić potrzebę kształcenia dzieci. Pracowały często w zastraszających okolicznościach, mieszkaly w wynajętych izbach chłopskich chat, często w fatalnych warunkach higienicznych. Pracowały po wiele godzin dziennie, narażone na permanentną obserwację i ocenę ich zachowania. Z drugiej jednak strony, już w latach 20. objęte były ubezpieczeniem emerytalnym i nabywały prawa do emerytury. Zrzęsały się w związkach i stowarzyszeniach, choć – co warto zaznaczyć – z rzadka pełniły w nich istotne stanowiska. Podkreślić chciałabym także, że część z tych kobiet, zazwyczaj w średnim wieku, skazana była na samotność. Wysyłane w najdalsze rejony kraju, pozbawione wsparcia rodziny i najbliższych, przebywały wśród innej etnicznie ludności. Tak więc nie zawsze można było nawiązać siostrzeńskie relacje.

Natalia Cybort-Zioło: Moje narratorki były w różnym wieku, wszystkie jeszcze aktywne zawodowo. Pojawił się jednak wątek emerytury, ale w pozytywnym kontekście. Na przykład moja rozmówczyni cieszyła się, że przygotowuje następczynię i opowiadała o mentorskich relacjach. Dużo było tam rozważań o tym, jak będzie mogła zorganizować sobie czas, kiedy nie będzie już miała kontaktu z uczniami i uczennicami, który był dla niej istotny. Jeśli zaś chodzi o siostrzeńskie postawy, to występowały one wśród moich narratorek – nauczycielki często wzajemnie się wspierały i nawiązywały trwałe więzi.

Julia Wesołowska: W szkole Zamoyskiej regulamin zakazywał przebywania dziewczętom

w parach. Zabraniał spoufalania się, więc miało to też przełożenie na ich przyszłe życie. Nie występowały tam typowo siostrzeńskie relacje. „Zakładniczki” przez lata funkcjonują w jakichś grupach, ale bez zażyłych kontaktów. Regulamin koła absolwentek na przykład zakazywał witania się poprzez podanie sobie ręki. Jeżeli któraś z dziewcząt była chora, to owszem, można było ją odwiedzić, ale zabronione były jakiegokolwiek odwiedziny poza domem. W szkole występowały relacje hierarchiczne, których centrum wyznaczała Zamoyska. Z jednej strony Zamoyska wyobrażona – ideał, heroina, z drugiej strony Zamoyska jako matka, do której można się ze wszystkim zwrócić, ale która ma też swoje wady. Wielką nieuregulowaną sprawą było zabezpieczenie nauczycielek na starość. To był taki fascynujący przypadek: one nie miały praw emerytalnych. Co więcej, było nawet takie oczekiwanie, że pracując w szkole, najlepiej by było, gdyby same się utrzymywały. Niektóre z nich przepracowały tam kilkadziesiąt lat i zostawały dosłownie z niczym i często musiały przechodzić pod opiekę rodziny. A przecież nie mogły mieć swoich dzieci! Część z nich zmarła w zakładzie, wówczas opiekowały się nimi uczennice. To były bardzo trudne doświadczenia.

Katarzyna Rembacka: W waszych książkach odnaleźć można szereg indywidualnych przykładów, pokazujących określone postawy. Są w nich również nakreślone sprawnie i z dużym znanstwem portrety zbiorowe nauczycielek. Wiele z ich doświadczeń ma charakter uniwersalny i bardzo aktualny. Dlatego też warto zapoznać się z tymi lekturami, do czego gorąco zachęcam. Bardzo dziękuję za inspirującą rozmowę!

Natalia Cybort-Zioło

Pedagożka, doktorka nauk społecznych. Autorka książki *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich* (2021). Wicedyrektorka ds. rozwoju i wspomagania w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Monika Piotrowska-Marchewa

Historyczka, doktorka nauk humanistycznych, wykładowczyni w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się dziejami warstw najuboższych oraz historią aktywności społecznej i pracy zawodowej kobiet w XIX i w I połowie XX wieku. Autorka między innymi książek: *Nędzarze i filantropi. Problem ubóstwa w polskiej opinii publicznej w latach 1815–1863* (2004), *„Potrzebne państwu polskiemu”. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* (2023) oraz e-podręcznika *Historia. W@żna historia. Długi XIX wiek. Klasa 3, gimnazjum* (2015), współautorka podręcznika akademickiego *Historia w przestrzeni publicznej* (2018) oraz popularnonaukowej *Ludowej historii kobiet* (2023).

Katarzyna Rembacka

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

Julia Wesołowska

Historyczka, doktorka nauk humanistycznych, absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierowniczka oddziału popularyzacji zasobu archiwalnego w Archiwum Państwowym w Poznaniu. W swoich badaniach naukowych zajmuje się problematyką społeczną przełomu XIX i XX wieku, szczególnie pracą i edukacją kobiet na ziemiach polskich. Współautorka dwutomowej publikacji *Odbudowa miasta Poznania. Wybór źródeł* i ostatnio wydanej autorskiej monografii *Zgoda i opór wobec wzorców i norm Szkoły Domowej Pracy Kobiet Jadwigi Zamoyskiej (1882–1914)*.

Edukacja jako sens życia

Część II

Zofia Fenrych

Pensjonarki, guwernantki, emancypantki, czyli jak kształciły (się) kobiety na przełomie XIX i XX wieku

W pierwszej części szkicu *Edukacja jako sens życia*, opublikowanym w poprzednim numerze „Refleksji”, opowiedziałam o początkach edukacji kobiet w Polsce. Tym razem, na ile oczywiście jest to możliwe w ramach artykułu o charakterze popularyzatorskim, zostaną opisane kierowniczkę pensji, sposób ich pracy oraz absolwentki wykształcone pod ich czujnym okiem. To postaci, które zapadły w pamięć, mające wpływ

na rozwój kształcenia kobiet, nawet jeśli krytykowane przez swoje dawne uczennice lub kolejne pokolenia, położyły istotną cegielkę dla edukacyjnej emancypacji kobiet. Czy jest to historia pełna, wyczerpująca wszystkie wątki i problemy, z jakimi borykały się pionierki polskiego szkolnictwa? Z pewnością nie, ale zaprezentowane tutaj rozważania mogą być wstępem do dalszych poszukiwań i lektur w tym zakresie.

Laura Guérin

„Okolo roku 1870 najznakomitszą szkołą żeńską w Warszawie była pensja pani Latter. Stamtąd wychodziły najlepsze matki, wzorowe obywatelki i szczęśliwe żony. Ile razy gazety donosiły o ślubie panny mądrzej, dystygowanej i dobrze wychodzącej za mąż, można było założyć się, że między zaletami dziewczycy znajdzie się wzmianka, iż taka to a taka, tak a tak ubrana, tak a tak piękna i promieniejąca szczęściem oblubienica ukończyła pensję – pani Latter”¹.

To pierwsze zdanie powieści Bolesława Prusa *Emancypantki*. Jej tłem jest sprawa emancypacji kobiet oraz relacje społeczne w II połowie XIX wieku. Dlaczego przytaczam tu ten cytat? Ważnym miejscem akcji jest warszawska pensja dla dziewcząt². Pensja, czyli szkoła prywatna, była często jedyną szansą na szerszą edukację dla kobiet. Z jakiegoś powodu jednak rzeczownik „pensjonarka” nie jest jednoznacznie pozytywny. Kojarzy się z dużą dozą naiwności, nieznanomości świata, płytką wiedzą. Znane jest wyrażenie „literatura dla pensjonarek i kucharek”, oznaczające książki łatwe w czytaniu, dotyczące spraw błahych – najczęściej z głównym wątkiem romantycznym. Prawdopodobnie działo się tak dlatego, że żeńskie pensje były swoistym elementem mody wśród bogatszych warstw społeczeństwa, a ich celem nadal było przygotowanie młodej dziewczyny do bycia żoną, matką, panią domu. Ale nie tylko.

Warto wspomnieć o Pensji Wzorcowej, działającej przy Instytucie Guwernantek w Warszawie. Opiekę nad nią roztoczyła Klementyna Hoffmanowa, a jedną z kierowniczek (pojawiało się też określenie ochmistrzyni) była Zuzanna Wilczyńska. Wilczyńska była wychowawczynią takich postaci, jak Narcyza Żmichowska (była również krewną Wilczyńskiej, a w swoich wspomnieniach opisała ją „jako osobę wymagającą i cieszącą się dużym szacunkiem, ale przy tym niezwykle troskliwą dla swoich podopiecznych”³), pisarka i tłumaczka Seweryna Duchńska, oraz twórczyni kolejnej, jednej z najdłuższych działających warszawskich pensji – Laura Guérin.

Pensja Guérin, choć znana głównie z imienia Laury (była jej założycielką jeszcze przed ślubem), prowadzona była wspólnie przez nią, jej męża Eugeniusza (nauczyciel francuskiego) i siostrę Michalinę (nauczycielka i administratorka szkoły). Tym samym stała się swoistym przedsięwzięciem rodzinnym. Ciekawostką jest druga z kolei siedziba pensji – szukająca większego lokum Guérinowa znalazła je w Pałacu Saskim w Warszawie. Warto tu wspomnieć o ciekawych koligacjach rodzinnych Laury – z domu Brzezińskiej. Jej matka była siostrą wybitnej (i nieco zapomnianej) pianistki i kompozytorki, Marii Szymanowskiej. Tym samym Laura była kuzynką córki Marii – Celiny z Szymanowskich Mickiewiczowej, żony polskiego wieszcza. Prowadzona przez Guérinów szkoła opierała się na wartościach chrześcijańskich, umiarkowanie konserwatywnych i zdecydowanie patriotycznych. Miała opiekę ze strony wizytatorki generalnej Matyldy Abramowiczowej (żony wysokiego rangą oficera carskiej Rosji), która twierdziła, że należy „uniknąć zbytecznej uczości i jaka w wychowaniu kobiet rażąca być może”. Z zachowanych relacji wyłania się obraz samoograniczającej się w nowoczesności edukacji: „(...)na przełomie nowej epoki, w której tradycja dawnego w wychowaniu kierunku rozpoczyna walkę z rzekomym postępem, a ten ujarzma dotychczasowe pojęcia skromnej oświaty kobiecej. Stając po stronie rzeczzonego postępu, ale przyjąć z niego tylko to, co dodatnie, otworzyć szersze drogi pracy umysłowej niewiast, lecz nie dopuścić do przekroczenia zasad, które znowu powinny się znajdować na straży moralnego ich rozwoju, było zadaniem niepospolicie trudnym, dającym się wykonać jedynie przez osobę zacnego serca i pojmującą posłannictwo swoje. Na taki szlachetny posterunek w dziejach wychowania naszego wzniosła się (...) Guérinowa. (...) Kierunek etyczny zakładu zwrócony był ku zachowaniu tradycji, tudzież głębokiemu poszanowaniu uczuć religijnych. Temu zawdzięczać należy, iż praca Guérinowej wydała tyle zacnych obywaterek, żon i matek”⁴. Warto tu jeszcze dodać, że przełożona pensji – jako filantropka –

umożliwiała ubogim dziewczętom bezpłatną naukę w swojej szkole. Ostatecznie, mimo wsparcia takich ludzi jak Abramowiczowa, szkoła została zamknięta przez władze rosyjskie w 1876 roku.

Część z absolwentek, być może z racji charakteru szkoły, wybrało drogę zakonną. Wśród nich była między innymi Zofia Kamila Truskowska, która jako s. Maria Angela założyła zgromadzenie felicjanek⁵ i została beatyfikowana w 1993 roku. Do działań Truskowskiej włączyły się dwie inne absolwentki pensji – Eleonora Maria Monika Konwerska oraz Ludwika Nałęcz-Morawska (późniejsza fundatorka kolejnego zgromadzenia zakonnego – polskiej gałęzi franciszkanek Najświętszego Sakramentu, dziś znanych jako Zakon Klarysek od Wierzytwej Adoracji). Uczennicą Guérin była także Stefania Sołtanówna, przełożona Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego. Jak widać, absolwentki pensji wybierające tę drogę niejednokrotnie pełniły ważne role w strukturach, które tworzyły lub wybierały. Wszystkie wymienione zgromadzenia wśród swoich zadań miały opiekę nad najbardziej słabymi i dziećmi. Dodać tu można, że wpływ na uczennice z pewnością miał również pracujący jako prefekt (nauczyciel religii i opiekun duchowy) o. Honorat Koźmiński⁶.

Wśród absolwentek pensji Guérin było rzecz jasna dużo kobiet wybierających świecką drogę. Jedną z nich była Jadwiga Surzycka, córka Tytusa Chałubińskiego, lekarza, botanika i miłośnika Tatr. Surzycka była autorką wspomnień o ojcu, ale nie na tym kończy się jej wyjątkowość. Po skończeniu pensji Guérin uczyła się dalej u Jadwigi Sikorskiej. Skończyła także kurs buchalterii, by, jak sama pisała: „mogła sobie naprawdę poradzić w każdym wypadku”⁷. Miała niezależne poglądy, duże poczucie humoru, dzięki któremu brylowała w towarzystwie; uważana była za silną indywidualność. Przyjaźniła się z ludźmi nieprzeciętnymi. Wspólnie z mężem, Janem Alfonssem Surzyckim, prowadziła działalność filantropijną, oświatową i społeczną wśród robotników. Była także związana z Tatrami, gdzie miała wybudowaną przez ojca willę, „Jadwiniówkę”. Razem z bratem Ludwi-

kiem przekazała ziemię pod budowę pierwszego Muzeum Tatrzańskiego. Zmarła w Pabianicach⁸.

Helena Budzińska

Uczennicami Laury Guérin były również kolejne nauczycielki i działaczki oświatowe. Jedną z nich była Helena Budzińska, kierowniczką pensji, w której uczyła się między innymi Aniela Szcówna⁹. Być może to ona właśnie kryje się pod inicjałami AS (na pewno jest to uczennica, która spędziła 7 lat w jej pensji) w artykule wspomnieniowym, zamieszczonym w „Przeglądzie Pedagogicznym”¹⁰. Autorka tej refleksji stwierdziła, że życie Budzińskiej można opisać zdaniem: „Uczyła się i uczyła drugich, pracowała z zapomnieniem o sobie, a gdy okoliczności kazały jej opuścić długoletnie stanowisko, zamiast zasłużonego spoczynku przypadła jej w udziale ciężka choroba, aż wreszcie śmierć położyła kres jej cierpieniom”¹¹. Dość upiorne podsumowanie życia, ale uwagę zwraca pierwsze sformułowanie – uczyła się, a jak mówi ciąg dalszy wspomnienia, robiła to przez całe swoje zawodowe życie: „(...) przejętą była swoją pensją i niczem prócz pensji, zajmowały ją sprawy ogólne, odkrycia naukowe, utwory literackie, zajmowały ją bardzo i szczerze, bo miała umysł rozległy i głęboki, ale wszystkie myśli, wszystkie uczucia, jakie z nich wyniosła znajdowały natychmiast zastosowanie na pensji, do tego ogniska odnosiła każdą wiadomość i każde wrażenie pozornie nie mające związku ze szkołą i jej sprawami”¹². Jej uczennice nigdy nie widziały jej próżnującej, zawsze była czymś zajęta, pochylona nad książkami i słownikami pogłębiała swoją wiedzę. Choć uczyła języka francuskiego, nie traciła żadnej okazji, by pokazać łączność nauk (dziś mówimy o interdyscyplinarności). Twierdziła także, że wiedza nie mieści się w podręcznikach. Zależało jej, by uczennice opuszczające jej pensję miały pewną wiedzę, ale jeszcze ważniejsze były „zdrowy pogląd na rzeczy, zamiłowanie [do] dobra i piękna, charakter odpowiednio uzbrojony do trudnych i różnorodnych zadań życiowych”¹³.

Budzińska zorganizowała prężnie działającą szkołę, która wykształciła rzeszę kobiet, z dużym przywiązaniem wspominających swoją nauczycielkę. Jedno ze wspomnień zachowało się w formie opowiadania dla dzieci, opublikowanego w czasopiśmie „Wieczory Rodzinne”. Zamieszczono w nim następujący dialog: „(...) Za co ją tak ogólnie kochano? – (...) Będąc dzieckiem, kochałam pannę Helenę, nie zdając sobie sprawy z przyczyny tego uczucia; teraz przyczynę tę rozumiem: ona pierwszy krok uczyniła do dzieci, kochała je wszystkie w ogólności, a każdą ze swych uczennic w szczególności i tem nas pociągnęła do siebie. – I nie gniewała się nigdy na panią, tylko ciągle pieściła, na wszystko pozwalała? – pyta Irenka. – O! moje dziecko, to właściwie byłby dowód braku miłości z jej strony. Ona wcale inaczej okazywała nam swe przywiązanie. Ostrą nigdy nie była, przeciwnie postępowała bardzo łagodnie, ale nie pობłażała nigdy; żaden nasz błąd, żadna wina nie uszła jej wiedzy i nie uniknęła napomnienia. (...) Zdaje się, że odnośnie do pensji miała pamięć wyjątkową; o każdej ze swych wychowanek wiedziała wszystko, pamiętała ich cenzury za cały czas pobytu na pensji, postępy w każdej nauce w szczególności, niepowodzenia i tryumfy szkolne, każdy bardziej charakterystyczny postępek w stosunku do koleżanek, lub nauczycielek. W prawdziwe zdumienie umiała nas wprowadzić, gdy przypominała np. odpowiedzi, które dałyśmy przy egzaminie wstępnym i nieledwie każdy błąd, jaki która zrobiła w dyktandzie, każde wypracowanie, które jej się udało. Pamięć ta widocznie miała źródło w uczuciu; jak zaś musiała być silną, tego dowodzi fakt, że przetrwała do ostatnich chwil życia. Na tydzień przed śmiercią odwiedziła ją jedna z uczennic i czy uwierzycie? Panna Helena nietylko ją odrazu poznała, nietylko wypytywała o koleżanki, o siostry i braci jej, ale nawet przypominała jej szczegóły egzaminu do klasy trzeciej. Jakże miałyśmy jej nie kochać, gdy ona w każdej chwili o nas tylko myślała?”¹⁴.

Wydaje się, że to ważny znak, gdy uczennica w ten sposób chce upamiętnić swoją nauczycielkę.

Wróćmy jeszcze do wychowanek Laury Guérin. Należała do nich także Antonina Machczyńska, pedagogka, publicystka i pedeutolożka. Założyła seminarium nauczycielskie we Lwowie, inicjując tym samym tworzenie żeńskich szkół dla kobiet w Galicji. Pod jej wpływem został przyjęty projekt szerokiego kształcenia przyszłych nauczycielek. Pisała, że „»kobieta została obdarzona talentem« do robót ręcznych, pisma, gimnastyki i tańca, ale powinna również uczyć się – także z myślą o karierze nauczycielki – nauk przyrodniczych, podstaw geometrii, języków obcych, estetyki, pedagogiki i psychologii”¹⁵. By dopełnić różnorodnego obrazu absolwentek pensji Guérin, warto wymienić jeszcze Helenę Janinę Pajzderską, pisarkę działającą pod pseudonimem „Hajota”. Edukacja w zakresie języków obcych umożliwiła jej pracę tłumaczki. Tłumaczyła Charlesa Dickensa, Jamesa Coopera, Josepha Conrada, Herberta George’a Wellsa, Honoré de Balzaca, Anatola France’a, Guya de Maupassanta oraz wielu innych pisarzy francuskich i angielskich. Hajota włączyła się także do ruchu emancypacji kobiet. Na przykład podczas pierwszego Zjazdu Kobiet Polskich, który odbył się z okazji jubileuszu Elizy Orzeszkowej, organizowała prace sekcji prawnopolitycznej i literacko-artystycznej¹⁶. Patrząc na całościowe działania pensji Laury Guérin, trudno orzec, by jej cele pokrywały się z dążeniami emancypantek. Jednak ten przykład – jak wiele innych – pokazuje, że czasem umożliwienie uczenia się, poszerzenie horyzontów myślowych daje naprawdę bardzo dużo.

Julia Bąkowska

Relacja Laury Guérin i Heleny Budzińskiej, czy tej ostatniej i Anieli Szczywny to jedna z wielu historii, gdzie uczennica poszła w ślady nauczycielki. Podobna relacja łączyła Julię Bąkowską i Jadwigę Sikorską. Pierwsza przed wyjściem za mąż za Ignacego Baranowskiego, lekarza i filantropa, prowadziła w Warszawie swoją pensję. Należała do grona Entuzjastek, przyjaźniła się z Narcyzą Żmichowską. Podobnie jak Żmichowska i ich wychowawczyni, Zuzanna Wil-

czyńska, była zwolenniczką wychowania pozytywnego, związanego z realnością życia i zerwania z egzaltacją i romantycznymi mrzonkami. Nie wiemy za dużo o samej pensji. Bąkowska-Baranowska zapisała się w pamięci przede wszystkim jako przyjaciółka Żmichowskiej, wydawczynie jej pamiętników, w których opracowała wspomnieniowy wstęp. Jak sama twierdziła, jej życie było zwyczajne, pospolite, a zrzędzeniem losu okazało się przede wszystkim poznanie tak wybitnych postaci jak Żmichowska¹⁷.

Jadwiga Sikorska

Znaną absolwentką pensji Bąkowskiej była Jadwiga Sikorska, która po jej ukończeniu kontynuowała naukę, między innymi w Instytucie Aleksandryjsko-Maryjskim Wychowania Panien przy ul. Wiejskiej w Warszawie. Uzyskała prawo do uczenia języka polskiego w szkolnictwie rządowym i prywatnym. W 1874 roku dostała zgodę urzędową na prowadzenie prywatnej pensji dla panien z programem rządowym. Dość szybko, obok jawnej szkoły z programem rosyjskim, Sikorska zaczęła organizować dodatkowe tajne lekcje w języku polskim, dotyczące początkowo literatury i historii Polski, a stopniowo rozszerzając je o inne przedmioty, zakazane przez zaborcę. Przykładem mogą być nauki przyrodnicze wykładane między innymi przez Teodorę Męczkowską, oficjalnie zatrudnioną jako nauczycielkę języka niemieckiego¹⁸. Dodatkowo, choć szkoła miała poziom gimnazjum, Sikorska organizowała także klasy wyższe. Pensja działała w okresie nasilonej rusyfikacji, za którą odpowiadał wówczas kurator Aleksandr Apuchtin. Szkoła była wielokrotnie kontrolowana, poddawana rewizjom. Dzięki sprawnemu systemowi alarmowemu i dokładnemu przyuczeniu do niego uczennic, nauczycielek i nauczycieli, nigdy niczego nie wykryto.

Szkołę cechował bardzo wysoki poziom. Choć Sikorska miała dość konserwatywne poglądy na edukację, nie bała się ani zatrudniać wybitnych wykładowców, ani wprowadzać nowych przedmiotów, jak wybrane zagadnienia z prawa, ekonomii, socjo-

Obok jawnej szkoły z programem rosyjskim Jadwiga Sikorska organizowała tajne lekcje w języku polskim z literatury i historii Polski, stopniowo rozszerzając je o inne przedmioty, zakazane przez zaborcę. Ponieważ pensja działała w okresie nasilonej rusyfikacji, wielokrotnie była kontrolowana i poddawana rewizjom. Dzięki sprawnemu systemowi alarmowemu nigdy niczego nie wykryto.

logii, kosmografii, krajoznawstwa, anatomii człowieka, higieny oraz ćwiczeń dykcji. Szkoła nie była nastawiona na zysk, czesne było stosunkowo niskie, a część uczennic była z niego zwolniona. Nie narzekała też na brak chętnych, mimo że jako jedyna nie reklamowała się w prasie. Wśród uczennic znalazły się: Maria i Helena Skłodowskie, Wanda Krahelska, Jadwiga Sikorska-Klemensiewiczowa (jedna z trzech pierwszych studentek na UJ), Izabela Moszczeńska. Do pensji uczęszczały zarówno chrześcijanki, jak i żydówki z zasymilowanych rodzin. W szkole, dzięki trosce Sikorskiej i pozostałych nauczycieli, panowała atmosfera wolności i tolerancji religijnej. W 1918 roku Sikorska przekazała swoją pensję Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z całym wyposażeniem. W jej siedzibie powstało Państwowe Gimnazjum Żeńskie im. Królowej Jadwigi¹⁹, w którym Sikorska niemal do śmierci pełniła funkcje dyrektorki do spraw wychowawczych i przewodni-

czącej komisji egzaminacyjnej. Sikorska nie angażowała się politycznie (ze względu na bezpieczeństwo wychowanek), ale za to współpracowała z wieloma organizacjami charytatywnymi. Wspierała na przykład budowę i działanie Schroniska dla Nauczycielek, a także pomagała Cecylii Plater-Zyberk organizować szkołę rękodzielniczą w Warszawie i żeńską szkołę gospodarczą w okolicach Warszawy²⁰.

Ciepłe wspomnienie o swojej przełożonej pozostawiła Teodora Męczkowska (opublikowane za życia Sikorskiej w „Bluszczu”). Doceniała ją między innymi za nowoczesność myślenia o edukacji kobiet. Pisała: „O istotne wykształcenie, wyćwiczenie władz umysłowych, troszczono się mało. Przeznaczając kobiecie zupełnie odmienną niż mężczyźnie rolę w rodzinie i społeczeństwie, inaczej też kierowano jej wychowaniem. Wychowanie to powierzchowne, niejednolite, nie dawało kobiecie ani możliwości doskonalenia się wewnętrznego, ani ułatwiała walki o byt w tych razach, gdy los do tego zmusił. Jadwiga Sikorska zdawała sobie sprawę z krzywdy, jaka się dziewczętom dzieje przez tak anormalny układ stosunków i dzięki temu w jej szkole działa się inaczej. Dbałość o rozwój umysłowy dziewcząt, o poważny stosunek do nauki i obowiązku – stała się podwaliną systemu szkolnego, drogowskazem w pracy”²¹. Wyrażało się to w porządku organizacyjnym, jaki panował w szkole; w spokoju, jaki dawała uczennicom, mimo zagrożeń zewnętrznych kontroli. Według Męczkowskiej, pensja Sikorskiej była nie tylko dobrą szkołą dla młodzieży, ale także dla nauczycieli, szczególnie tych rozpoczynających swoją drogę: „(...) nie ulega wątpliwości, że pensja Jadwigi Sikorskiej kształciła nie tylko młodzież, ale że wielu nauczycieli zawdzięcza jej wyrobienie i urobienie taktu pedagogicznego i poglądów wychowawczych. Kto niepoważnie spełniał swe obowiązki, kto nie lubił wysiłku umysłowego, ten sam szkołę porzucał, bo czuł się w niej niedobrze, nie mógł zapewne znieść spojrzenia panny Jadwigi, spojrzenia, którem na pewno zupełnie mimowoli obdarzała tych, którzy jako pedagodzy nie stali na wysokości”²². Autorka wspomina przy tym, że był to

czas, w którym pracę w szkole żeńskiej traktowano jako odpoczynek, wytchnienie po „poważnej pracy” w szkole męskiej. Pensja Sikorskiej przeczyła takiemu postrzeganiu szkolnictwa żeńskiego, co z pewnością było ważnym przełamywaniem stereotypów. Co ważne, to czego wymagała, stosowała również sama: „(...) pod tym względem była idealnym wzorem: ona pierwsza zjawiała się w szkole, po lekcjach ostatnia z niej wychodziła – była wszędzie obecna, żadne zjawisko życia szkolnego nie uszło jej czujnego oka, pracować umiała, ale potrafiła też innych nauczyć, jak pracować należy. Na tej pracy budowała i od tej pracy uzależniała przyszłość uczennic. Kto chce być pożytecznym członkiem rodziny, społeczeństwa, narodu, musi chcieć i umieć pracować – Polska potrzebuje ludzi czynu, świątłych pracowników, rozumiejących, co znaczy obowiązek”²³.

Cecylia Plater-Zyberk

Współpracowniczką Sikorskiej była w pewnym sensie Cecylia Plater-Zyberk, warto więc wspomnieć nieco i jej biografię. Zaangażowanie bogatej i dobrze wykształconej hrabianki to temat bardzo szeroki; w tym miejscu zostanie ono zaledwie naszkicowane. Była bardzo wierząca, co odzwierciedlało się zarówno w jej twórczości pisarskiej, jak i działalności społecznej. Od młodości organizowała edukację dla ludności wiejskiej mieszkającej w jej rodzinnym majątku Schlossberg w Kurlandii. W kolejnych etapach swojego życia, zdobywszy szerokie wykształcenie, również rękodzielnicze, zakładała placówki i stowarzyszenia dla młodzieży, kobiet i ludności chłopskiej. Niejako firmowała działalność oświatową i charytatywną niejawnego zgromadzenia zakonnego Sióstr Posłanniczek Najświętszego Serca Jezusowego w Warszawie, którego była członkinią od 1880 roku. Ciekawostką jest to, że pomimo swej gorliwości religijnej i zaangażowania, przez część konserwatystów była uznana za „podejrzanie postępową”²⁴.

W 1883 roku przy ulicy Pięknej w Warszawie założyła szkołę, do I wojny światowej działającą pod

szyldelem Zakładu Przemysłowo-Rękodzielniczego dla Kobiet. Na taką działalność władze rosyjskie się zgodziły. Trudno stwierdzić, na ile miały natomiast świadomość, że prócz przedmiotów zawodowych odbywały się tajne zajęcia ogólnokształcące. W 1891 roku zakupiła majątek w podwarszawskich Chyliczkach, w okolicach Piaseczna, i tam stworzyła „Chyliczankę”, czyli Zakład Gospodarczy. Adresatkami działalności nowej szkoły miały być chłopki. Otwarto kilka działów, które uczyły hodowli, ogrodnictwa, mleczarstwa, gotowania, piekarnictwa, przechowywania płodów rolnych, przetwórstwa. Plater-Zyberkówna jeździła po szkołach europejskich o profilu rolniczym, by zapewnić jak najwyższy i nowoczesny poziom nauczania. Sprowadzała również nowoczesne urządzenia rolnicze oraz wydajne rasy zwierząt hodowlanych. Zyberkówna chciała kształcić umiejętności zawodowe właściwe dla kraju rolniczego, ale jeszcze ważniejsze było dla niej odrodzenie polskiego społeczeństwa pod zaborami, którego filarem, w myśl jej idei, miała być wykształcona i uformowana etycznie kobieta. Trudno stwierdzić, czy był to cel fundatorki, ale wysoki poziom szkoły spowodował napływ ziemianek i mieszczanek, natomiast spadła liczba chłopek²⁵.

Jadwiga Papi

W szkole Jadwigi Sikorskiej tajna edukacja była realizowana równolegle do tej, na którą miała zgodę władz rosyjskich. W szkołach Cecylii Plater-Zyberk zarówno działalność oficjalna, jak i niejawną miały cel patriotyczny. Jeszcze inny charakter miała działalność Jadwigi Papi, pedagożki i pisarki. W jej przypadku początkowo była to praca tajna. Od 16 roku życia uczyła się samodzielnie i jednocześnie dawała lekcje w zaprzyjaźnionych domach. Stopniowo jej grupy kształceniowe stawały się coraz większe. Musiały być tajne nie tylko ze względu na brak odpowiednich dokumentów, ale również z racji przekazywanych treści. Jej ojciec był powstańcem styczniowym, ona sama brała udział w organizacji pomocy rannym. Nie

mogło to pozostać bez wpływu na jej zaangażowanie patriotyczne. Początkowo prowadziła lekcje z córkami z rodzin inteligentnych. Z czasem utworzyła drugą grupę – „były to przeważnie dzieci rzemieślników, robotników i wyrobników czy drobnych handlarzy, którzy swoje młode latorośle posyłałi na naukę czytania, pisania, rachunków oraz religii”²⁶. Obie grupy, głęboko zakonspirowane, uczyły się w domu matki Jadwigi do roku 1874, kiedy to Papi połączyła siły z Jadwigą Herman-Iżycą, która miała uprawnienia do prowadzenia prywatnej szkoły²⁷. Szkoła miała status elementarnej, ale w dalszym ciągu prowadzone były tajne zajęcia dla starszych uczennic. Papi bardzo dbała o wysoki poziom nauczania, zatrudniając znakomitych nauczycieli. Uczennice płaciły czesne, ale te mniej zamożne otrzymywały ulgi. Papi pilnowała, by wszystkie podopieczne miały wszystko, co potrzebne – i do nauki, i do życia. „Jeśli chodzi o rodzaj, to szkoła Papi zbliżona była do typu neohumanistycznego. Język polski, literatura, historia stały dość wysoko. Z języków nowożytnych uczono francuskiego i niemieckiego. Przyroda, fizyka, chemia – jak na owe czasy i zawdzięczając dobrym wykładowcom – stały na możliwym poziomie; matematyka tylko była upośledzona, co wtedy było powszechnym zjawiskiem we wszystkich szkołach żeńskich”²⁸. W szkole Papi pierwsze kroki stawał wybitny pedagog Jan Władysław Dawid. Gdy został wprowadzony nakaz obecności lekarza w placówce szkolnej, przełożona pensji zatrudniła Annę Tomaszewicz-Doborską, pierwszą lekarkę działającą na ziemiach polskich²⁹.

W szkole panowała demokratyczna i patriotyczna atmosfera – taka była też Jadwiga Papi. Bardzo wierzyła w niepodległą Polskę, w wielkie znaczenie „ludu”, była – jak to wówczas określano – chłopomanką, jednocześnie miała też sporo sympatii do socjalistów. „Była szczerą demokratką”. W trudnej wówczas tak zwanej kwestii żydowskiej (zaostrzonej między innymi przez działania rosyjskie), była zwolenniczką asymilacji, przy jednoczesnym potępieniu przemocy. Popierała „kwestię kobiecą”, szczególnie w zakresie prawa do kształcenia się, pracy zarobkowej i prawa

do samodzielności w życiu³⁰. W 1886 roku, z powodu braku odpowiednich uprawnień, została zmuszona przez władze rosyjskie do przekazania swojej pensji Leonii Rudzkiej. Nadal uczyła w niej języka polskiego i historii. Prowadziła także zajęcia w innych pensjach, na przykład Pauliny Hewelke. Rozwijała również swoją działalność pisarską. „Cudowna nasza szkoła, ukochana i czarująca wprost przełożona. Gdy Ona mówiła do mnie »słoneczko« – ja uśmiechałam się nie tylko do Niej, ale do życia całego” – w ten sposób szkołę i jej przełożoną wspominała chyba najbardziej znana absolwentka, Stefania Sempołowska³¹.

Paulina Hewelke, Henryka Czarnocka, Antonina Estkowska

Twórczyni i kierowniczką pensji było znacznie więcej, niż jestem tu w stanie opisać. Wspomnieć jeszcze można wymienioną już Paulinę Hewelke. W prowadzonej przez nią pensji (1896–1919) zatrudniała wybitnych nauczycieli, wprowadziła zajęcia praktyczne, pracownię chemiczną i fizyczną, organizowała dla uczennic wycieczki wakacyjne. Popierała powstające w tym czasie harcerstwo. Do jej szkoły uczęszczały zarówno dziewczęta z zamożnych rodzin (miedzy innymi: Maria, córka Gustawa Geberthnera, współwłaściciela spółki wydawniczej Geberthner i Wolff), jak również te ubogie, niemające funduszy na edukację. Mimo surowości, Hewelke zdobyła szacunek i sympatię uczennic, które zaopiekowały się nią pod koniec życia³². Wśród absolwentek pensji były pisarka Maria Dąbrowska i pedagogka, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, Maria Grzegorzewska³³.

Ważną rolę odegrała także Henryka Czarnocka, kierowniczka pensji przy ulicy Brackiej, nazywanej Zakładem Naukowym Żeńskim. Oprócz oficjalnego programu tu również prowadzone były tajne kursy. Czarnocka przekazała swoje dzieło uczennicy – Jadvidge Kotwickiej³⁴. W 1922 roku szkoła została upaństwowiona, nadano jej imię Juliusza Słowackiego. Dziś jej tradycje kontynuuje VII Liceum Ogólnokształcące w Warszawie³⁵.

Warto wspomnieć jeszcze Antoninę Estkowską (z domu Fenrych), żonę wielkopolskiego pedagoga i działacza oświatowego Ewarysta Estkowskiego. W większości opisywanych przypadków, jeśli kierowniczki wychodziły za mąż, to przestawały prowadzić działalność. Z Estkowską było inaczej. Początkowo wspierała w pracy męża, a dopiero po jego śmierci w 1956 roku otworzyła własną szkołę. Mimo germanizacji pensja Estkowskiej prowadziła lekcje w języku polskim. Dopiero w 1887 roku lekcje historii i literatury polskiej zostały utajnione. W 1905 roku pensja została zamknięta przez władze niemieckie, jako pierwsza w zaborze. Spotkało się z to z dużym oburzeniem i licznymi petycjami, nie udało się jednak przywrócić szkoły. Estkowską, która straciła źródło zarobkowania, zaopiekowały się uczennice³⁶.

Przywołane tu kobiety wiele łączyło: pracowitość, staranność w doborze współpracowników, troska o sprawy narodowe, a także często o równość w dostępie do wiedzy (ulgi i zwalnianie z opłat dla uboższych). Często w parze z pracą oficjalną, realizowana była ta tajna – z dużym wyczuciem i staraniem o bezpieczeństwo wychowanek. Po opisanych kierowniczkach pozostało sporo wspomnień ich wychowanek; w biografiach tych bardziej znanych podkreśla się uczestnictwo w konkretnej szkole. To oznacza, że taka afiliacja była dla nich ważna i podkreślały je w swoich relacjach. Często były konserwatywne w poglądach, ale mimo to przekraczały granice wyznaczone przez ówczesne społeczeństwo. Ich troska o poziom nauczania, o dostęp do dziedzin wiedzy dotąd zamkniętych dla kobiet umożliwiała przełamywanie stereotypów – kreowały tym samym nową jakość wychowania młodych kobiet, poszerzały ich horyzonty i dawały większe możliwości rozwoju. To mogła być (i w wielu przypadkach była) znakomita baza dla kolejnych stopni emancypowania się kobiet. Historia pensji dla kobiet pokazuje, jak ważne jest dostrzeżenie procesów zjawisk dziejowych. To one pomagają nam rozumieć rzeczywistość i właśnie z nich możemy wyciągać wnioski dla siebie.

Przypisy

- 1 B. Prus, *Emancypantki*, tom 1, Warszawa 1975, s. 5.
- 2 Słowem „pensja” definiuje się najczęściej prywatne szkoły dla dziewcząt, ale ponieważ pojawiały się w historii również te adresowane do chłopców, dodaję przymiotnik „żeńska”.
- 3 K. Cybulska, *Laura Guérin (1817–1883) – zapomniane tradycje oświaty dla kobiet*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne” 2021, t. 22, z. 3, s. 46.
- 4 N., *Laura z Brzezińskich Guérinowa*, „Kłosy: czasopismo ilustrowane, tygodniowe, poświęcone literaturze, nauce i sztuce” 1883 8 (20), t. 37, nr 964, s. 398–399.
- 5 Pełna nazwa Zgromadzenie Sióstr Świętego Feliksa z Kantalicio Trzeciego Zakonu Regularnego Świętego Franciszka Serafickiego.
- 6 Błogosławiony Kościoła katolickiego, charyzmatyczny duchowny był współzałożycielem licznych zgromadzeń zakonnych, których celem była działalność charytatywna. Część z nich działała w ukryciu, z powodu zagrożenia ze strony zaborców. Były to tzw. zgromadzenia bezhabitowe, określane również jako „skrytki”. Koźmiński uzyskał specjalną zgodę Stolicy Apostolskiej na taki rodzaj zakonów.
- 7 K. Cybulska, *Laura Guérin (1817–1883) – zapomniane tradycje oświaty dla kobiet*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne” 2021, t. 22, z. 3, s. 55.
- 8 S. Saładaj, *Surzycka z Chalubińskich*, portal Urzędu Miasta Pabianice (dział: „Wyłowione z sieci”), data dostępu: 2.05.2024.
- 9 Zob. Z. Fenrych, *Miała poglądy łagodnego olbrzyma. Aniela Szyćówna – biografia pedagogiczna mniej znana*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy „Refleksje” 2024, nr 1, s. 56–65.
- 10 A.S., *Wspomnienie pośmiertne. S.p. Helena Budzińska*, „Przegląd Pedagogiczny: czasopismo poświęcone sprawom wychowania szkolnego i domowego” 1895, nr 3 (1 lutego), s. 29.
- 11 Ibidem.
- 12 Ibidem.
- 13 Ibidem.
- 14 [d.u.], *Helena Budzińska (kartka ze wspomnień dawnej uczennicy)*, „Wieczory Rodzinne. Tygodnik ilustrowany dla dzieci” 1895, rok XV, nr 6, s. 1–2.
- 15 M. Piotrowska-Marchewa, *Potrzebne państwu polskiemu. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Kraków 2023, s. 59.
- 16 K. Cybulska, *Laura Guérin (1817–1883) – zapomniane tradycje oświaty dla kobiet*, op. cit., s. 56.
- 17 M. Romankówna, *Pamiętniki Baranowskich*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace historyczno-literackie” 1963, z. 17, s. 137–138.
- 18 T. Męczkowska, *Jadwiga Sikorska*, „Bluszcz. Pismo ilustrowane dla kobiet” 1924, nr 5, s. 2.
- 19 Dziś jest to X Liceum Ogólnokształcące im. Królowej Jadwigi w Warszawie.
- 20 Informacje na temat Jadwigi Sikorskiej pochodzą z rozbudowanego biogramu autorstwa S. Konarskiego w Internetowym Polskim Słowniku Biograficznym, www.ipsb.nina.gov.pl, data dostępu: 2.05.2024.
- 21 T. Męczkowska, *Jadwiga Sikorska*, „Bluszcz. Pismo ilustrowane dla kobiet” 1924, nr 5, s. 1.
- 22 Ibidem, s. 2.
- 23 Ibidem.
- 24 Biogram autorstwa T. Górskiego w Internetowym Polskim Słowniku Biograficznym, www.ipsb.nina.gov.pl, data dostępu: 2.05.2024.
- 25 Portal „Polacy z wyboru”, hasła: Cecylia Plater-Zyberk, Szkoła Cecylii Plater-Zyberkówny, Szkoła „Chyliczanka”, www.pole-nausfreierwahl.de, data dostępu 2.05.2024.
- 26 D. Wawrzykowska-Wierciochowa, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1967 r., nr 10, s. 122.
- 27 Biogram autorstwa S. Konarskiego w Internetowym Polskim Słowniku Biograficznym, www.ipsb.nina.gov.pl, data dostępu: 2.05.2024.
- 28 D. Wawrzykowska-Wierciochowa, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, op. cit., s. 125.
- 29 Ibidem, s. 146.
- 30 Ibidem, s. 129–130.
- 31 Ibidem, s. 121.
- 32 Biogram autorstwa S. Konarskiego w Internetowym Polskim Słowniku Biograficznym, data dostępu: 2.05.2024.
- 33 Z. Fenrych, *Żeby dużo dać, trzeba dużo mieć. Czego wspólnie możemy nauczyć się od Marii Grzegorzewskiej*, Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy „Refleksje” 2023, nr 1, s. 84–90.
- 34 Państwowe Gimnazjum i Liceum Żeńskie im. Juliusza Słowackiego w Warszawie, portal „szukaj w archiwach”, data dostępu: 2.05.2024.
- 35 Strona VII LO w Warszawie, <https://liceum7.edu.pl>, data dostępu: 2.05.2024.
- 36 Więcej: B. Kasinowski, *Wychowawczyni wielkopolska Antonina z Fenrychów Estkowska*, „Kronika Powszechna. Tygodnik społeczny, literacki i naukowy” 1913, nr 22, s. 365–366.

Zofia Fenrych

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

Piszą dla nas

Magdalena Bujakowska

Dyrektorka Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integrycyjnymi nr 2 w Świdwinie.

Natalia Cybort-Zioło

Pedagożka, doktorka nauk społecznych. Wicedyrektorka ds. rozwoju i wspomagania w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Agnieszka Czachorowska

Nauczycielka w Pałacu Młodzieży – Pomorskim Centrum Edukacji w Szczecinie. Wychowawczyni świetlicy szkolnej w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie.

Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pełnomocniczka ds. naukowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, honorowa członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Zofia Fenrych

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

Aleksandra Figaszewska

Dyrektor Przedszkola Publicznego nr 18 w Szczecinie.

Agnieszka Gbiorczyk

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 3 „Pentliczek” w Szczecinie. Ambasadorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku szkolnym 2023/2024.

Anna Godzińska

Wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Waldemar Howil

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

Sławomir Iwasiów

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

Krzysztof Jaworski

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

Wiktorja Kosmała

Studentka drugiego roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika opiekuńczo-resocjalizacyjna Uniwersytetu Szczecińskiego.

Marta Kostecka

Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Edukatorka, polonistka, bibliotekarka.

Katarzyna Kubiszewska

Doktor nauk ekonomicznych, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagożka młodzieży. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych US.

Sławomir Osiński

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

Urszula Pańka

Dyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wieleletnia nauczycielka matematyki, egzaminatorka, ekspertka w komisji ds. awansu zawodowego.

Monika Piotrowska-Marchewa

Historyczka, doktorka nauk humanistycznych, wykładowczyni w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego.

Barbara Popiel-Kobielska

Doktor nauk humanistycznych, wykładowczyni w Collegium Balticum – Akademii Nauk Stosowanych. Wykładowczyni w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego.

Katarzyna Rembacka

Doktorka nauk humanistycznych, nauczycielka konsultantka ds. edukacji społecznej, historycznej, regionalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Aneta Sobiechowska-Ziegert

Doktor nauk ekonomicznych, prof. PG, pracuje na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej

Colette Szczepaniak

Doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Adiunkta w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego. Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w ZCDN-ie.

Jadwiga Szymaniak

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

Julia Wesołowska

Historyczka, doktorka nauk humanistycznych. Kierowniczka oddziału popularyzacji zasobu archiwalnego w Archiwum Państwowym w Poznaniu.

Refleksje

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
Sławomir Osiński, Katarzyna Rembacka, Jadwiga Szymaniak

Grafika na okładce

Fragment muralu Piotra „Lumpa” Pauka
Zdjęcie z archiwum ZCDN-u

Adres redakcji

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

Kontakt

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

Facebook

@refleksje.magazyn

Nakład

1000 egzemplarzy

Numer zamknięto

23 września 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”.

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

