

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Lipiec – Wrzesień 2025

Nr 3



Temat numeru

Alfabetyzm cyfrowy

Wywiad z Anną Barcz

**Zawsze można
zrestartować system**

Krzysztof Jaworski

**Nowe przestrzenie,
stare pytania**

Łukasz Wojtkowski

**Nie myśl, że jesteś
kimś wyjątkowym**

Sławomir Wernikowski

**Analogowy
analfabetyzm?**

Refleksje

Rada Naukowa

dr hab. Anna Babicka-Wirkus, prof. UP, dr hab. Iwona Chmura-Rutkowska, prof. UAM, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, dr hab. Monika Jaworska-Witkowska, prof. UP, prof. dr hab. Michał Klichowski, dr hab. Maciej Kowalewski, prof. US, prof. dr hab. Roman Leppert, prof. dr hab. Maria Mendel, dr hab. Anna Murawska, prof. US, dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM, prof. dr hab. Andrzej Skrendo

Redaktor naczelny

dr hab. Sławomir Iwasiów

Redaktor prowadzący

Krzysztof Jaworski

Sekretarzynie redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańka, dr Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Weronika Dwojakowska, dr Zofia Fenrych, Waldemar Howil, Marta Kostecka, dr Małgorzata Mikut, dr Krystyna Milewska, Sławomir Osiński, Sebastian Plachecki, dr Barbara Popiel-Kobielska, dr Katarzyna Rembacka, dr Jadwiga Szymaniak

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68, 70-236 Szczecin
tel. 91 435 06 34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

@refleksje.magazyn

Nakład

1000 egzemplarzy

Numer zamknięto

26 maja 2025 roku

Skład, druk

Print Profit sp. z o.o.

Grafiki na okładce

123rf.com (strona 1), Canva (strona 3)

Tłumaczenie abstraktów

Katarzyna Bielawna



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.

Od Redakcji

Coraz częściej docierają do nas podgrzewane przez media przekazy o zbliżającym się „buncie maszyn”: z powodu dominacji sztucznej inteligencji ludzie masowo tracą pracę, chatboty nie kryją swojej niechęci do *homo sapiens*, a w chińskiej fabryce podczas testów wadliwy robot zaatakował inżynierów. Czy to koniec cywilizacji humanistycznej?

Tak postawione pytanie chyba wciąż należy do sfery fantastyki naukowej; niepokojące jednak może być to, że rozwój nowoczesnych technologii niestety nie zawsze idzie w parze z wiedzą i umiejętnościami masowego użytkownika. To fakt: duża część społeczeństwa deklaruje „cyfrowy analfabetyzm” w zakresie utrwalonych kompetencji informatycznych. W epoce, w której „cyfrowe” nie jest już słowem-kluczem, modnym przedrostkiem, lecz warunkiem uczestnictwa w uniwersum komunikacji medialnej, coraz wyraźniej widać, że nie chodzi tylko o podstawową umiejętność obsługi technicznych nowinek. Pojęcie alfabetyzmu cyfrowego wymaga pogłębionej refleksji – nie tylko technologicznej, ale i humanistycznej. W centrum tej refleksji nie stoi pytanie: „czy potrafisz korzystać z narzędzi cyfrowych?”, lecz „dlaczego, w jaki sposób i z jakim skutkiem na co dzień ich używasz?”.

W tym numerze „Refleksji” podjęliśmy zatem próbę szerokiego spojrzenia na problematykę relacji technologii, humanistyki i edukacji, wskazując, że alfabetyzm cyfrowy to nie tylko kompetencje „twarde”. To również, a może przede wszystkim umiejętności z zakresu komunikacji społecznej: krytyczność, umiejętność zadawania pytań o źródła informacji oraz wszechobecne

mechanizmy algorytmiczne, a także zdolność do nawigowania po świecie danych, emocji i nawiązywania kontaktów w sieci.

W rozmowie z dr inż. Anną Barcz, nauczycielką akademicką w Katedrze Sztucznej Inteligencji i Matematyki Stosowanej Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie, omówiony został właśnie ten szeroki aspekt alfabetyzmu cyfrowego, związany z uczeniem się i poszukiwaniem uniwersalnych wartości i predyspozycji, które niezależnie od ewoluującej technologii stanowią fundament życia jednostki i społeczeństwa (*Zawsze można zrestartować system*). Z kolei dr Łukasz Wojtkowski, pracownik badawczo-dydaktyczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, posługując się metaforą miasteczka Jante, wskazuje, jak duży wpływ algorytmy mają na dystrybucję praw i władzy oraz jaki odciskają ślad na wielu wymiarach egzystencji człowieka (*Nie myśl, że jesteś kimś wyjątkowym*). Poza tym na kolejnych stronach numeru można znaleźć krytyczną analizę Polityki Cyfrowej Transformacji Edukacji (Krzysztof Jaworski, *Nowe przestrzenie, stare pytania*) oraz fragment synergicznego dialogu człowieka z generatywną sztuczną inteligencją (Igor Wypijewski, *Człowiek vs. AI*). Polecamy także artykuły przyjaciół z zagranicy, którzy dzielą się opisami projektów dotyczących inkluzywności i równości w cyfrowym świecie (Adua Scribano, *Płec ma znaczenie!*; Roger Olivella, *Cyfrowa równość*). Warto zwrócić uwagę na publicystykę nauczycielską, felietony, recenzje oraz inne teksty, które jak zwykle po brzegi wypełniają nasze łamy.

Życzymy pozytywnej lektury!

Krzysztof Jaworski
redaktor prowadzący

Sławomir Iwasów
redaktor naczelny

Spis treści

WYWIAD

Krzysztof Jaworski – rozmowa z dr inż. Anną Barcz

Zawsze można zrestartować system 4

TEMAT NUMERU

Łukasz Wojtkowski

Nie myśl, że jesteś kimś wyjątkowym 12

Krzysztof Jaworski

Nowe przestrzenie, stare pytania 20

Ewa Przybysz-Gardyza

Higiena cyfrowa 27

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Sławomir Wernikowski

Analogowy analfabetyzm? 32

Igor Wypijewski

Człowiek vs. AI 36

Roger Olivella

Cyfrowa równość 46

Adua Scribano

Płeć ma znaczenie! 48

Katarzyna Zygmunt

Gęsie pióro czy pisak 3D? 51

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Nowe używki w szkołach 54

Wiktoria Knap

Kierunek: dobrostan 58

PRAWO W PRAKTYCE OŚWIATOWEJ

Sebastian Płachecki

Ocenianie jako wyraz roztropnej troski 61

ANTYK DLA ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH

Barbara Popiel-Kobielska

Antyk (nie tylko) dla początkujących 66

WARTO PRZECZYTAĆ

Marta Kostecka
Na wskroś humanistyczny 70

Zofia Fenrych
Jak nie powijak, to karny język 72

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Aleksandra Kułaga
Alkoholizm bez uprzedzeń? 77

Przemysław Kaca
Antidotum na ból 82

EDUKACJA INKLUZYJNA

Łukasz Kominiarek, Joanna Rosińska
Od emocji do relacji. Część II 86

PEDAGOGICZNE HERSTORIE

Zofia Fenrych
Panna Stefania. Część I 91

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Martą Byczkowską-Nowak
Uciekinier z kamiennego świata 98

FELIETON

Leszek Bazyliński
AI z recyklingu 105

Sławomir Osiński
Niepełzliwość 108

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak
O etosie pedagogicznym raz jeszcze 110



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Zawsze można zrestartować system

Z dr inż. Anną Barcz
rozmawia Krzysztof Jaworski

Na początku chciałbym pogratulować pani ponownego objęcia funkcji prodziekana ds. studenckich na Wydziale Informatyki Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego. Jak łączy pani obowiązki kierownicze z dydaktyką? Jak pani definiuje pełnienie funkcji prodziekana?

To dzisiaj bardzo wymagająca rola. Z jednej strony muszę stać na straży przestrzegania regulaminu oraz wszystkich zasad i przepisów obowiązujących na uczelni. Z drugiej strony moim zadaniem jest troska o studentów, zwłaszcza tych, którzy na swojej edukacyjnej drodze napotykać różne trudności. Poza tym, jak pan zauważył, prowadzę regularne zajęcia. Do niedawna pracowałam ze studentami trzeciego semestru.

W tym roku, ze względu na zmiany w programie studiów, uczę metod numerycznych już na pierwszym roku, w drugim semestrze. Ta zmiana to wyzwanie i dla mnie, i dla studentów. Pewne przedmioty, z których wiedza i umiejętności przydają się na metodach numerycznych są prowadzone teraz równolegle. Muszę zatem staranniej dobierać przykłady i brać pod uwagę, że pewnych treści i narzędzi studenci jeszcze nie poznali. Staram się, aby studenci zrozumieli, że metody numeryczne to w pewnym sensie alfabet informatyka – to jak tabliczka mnożenia w matematyce. Nie trzeba być w nich biegłym, ale trzeba je znać i umieć zastosować, by radzić sobie z problemami z różnych dziedzin, od ekonomii po grafikę komputerową.

W jaki sposób buduje pani metodykę prowadzenia zajęć? Co stanowi dla pani bazę dydaktyczną? Z jakich doświadczeń i metod korzysta pani, pracując ze studentami?

Prowadzę zarówno wykłady, jak i ćwiczenia laboratoryjne, które w skrócie nazywamy laboratoriami. Nie ukrywam, że nie przepadam za tradycyjną formą wykładów – według mnie stopniowo powinny one odchodzić do lamusa, zwłaszcza w tej klasycznej, podawczej formie. Lubię natomiast aktywizować studentów, dlatego na wykładach staram się zadawać im dużo pytań. Tego typu interakcja ma różne funkcje: pobudza do myślenia, angażuje i, co równie ważne, zapobiega znużeniu.

Jeśli chodzi o samą formę wykładu, to dziś standardem stała się prezentacja multimedialna. Pomimo że prezentacje są pomocne, to bardzo często wspomagam się także tablicą – czasem coś trzeba dorysować, szczegółowiej wytłumaczyć lub przekształcić równanie.

Często zastanawiam się nad tym, jak zwiększyć zaangażowanie studentów. Prezentacje zazwyczaj sprawiają, że studenci zachowują się jak widzowie w kinie – siedzą, patrzą i słuchają, ale nie notują. Jeśli już na pierwszym wykładzie dowiadują się, że otrzymają materiały, to często całkowicie rezygnują z robienia notatek.

Być może wynika to z mojego doświadczenia, zarówno uczniowskiego, jak i nauczycielskiego, ale nadal uważam, iż zapisanie czegoś własnoręcznie pomaga w zapamiętywaniu. Dlatego staram się udostępniać wykłady wcześniej, aby studenci mogli je mieć ze sobą i na bieżąco dopisywać własne uwagi.

Jestem zwolenniczką edukacji odwróconej – uważam, że przygotowanie się przed zajęciami ułatwia późniejszą pracę i pozwala na wartościowszą dyskusję. Marzy mi się, aby studenci przychodzili już z pytaniami, które wyniknęły podczas ich samodzielnego zapoznawania się z materiałem. Niestety, w praktyce to się rzadko udaje, ponieważ wciąż dominuje tradycyjny model, w którym najpierw to ja przekazuję/podaję wiedzę, a dopiero po pewnym

czasie pojawiają się pytania. Nierzadko po kilku wykładach studenci wracają z wątpliwościami dotyczącymi wcześniejszych tematów.

Jak przebiega praca na zajęciach laboratoryjnych?

Laboratoria są moją ulubioną formą pracy. To zajęcia w małych grupach, maksymalnie 12–14-osobowych; każdy student siedzi przed swoim komputerem, co nie znaczy, że ma patrzeć tylko w swój ekran. Lubię, gdy w grupie coś się dzieje, gdy jest jak w ulu, gdy studenci rozmawiają i współpracują. Oczywiście najlepiej, gdy dyskusje dotyczą rozwiązywanego zadania, ale nawet jeśli na chwilę wątek odbiegnie od głównego tematu, to nie traktuję tego jako problem. Wręcz przeciwnie – oznacza to, że w grupie panuje dobra atmosfera, że studenci czują się swobodnie, a to też wpływa na ich zaangażowanie w naukę.

Poza tym nic tak nie utrwała wiedzy jak próba wytłumaczenia zagadnienia drugiej osobie albo botowi AI. Jeśli widzę, że studenci zaczynają rozmawiać o zadaniu i jeden tłumaczy drugiemu, jak należy je rozwiązać, to tylko dyskretnie czuwam nad poprawnością tego wyjaśnienia. Jeśli trzeba, delikatnie podpowiadam, ale staram się nie ingerować. Nie przeszkadza mi również korzystanie z narzędzi sztucznej inteligencji – studenci szybko się przekonują, że jedno zapytanie nie wystarczy, aby otrzymać program, który spełnia stawiane wymagania. Muszą precyzyjnie formułować kolejne zapytania, a to wymaga od nich zrozumienia problemu. Nie popieram natomiast ślepego kopiowania rozwiązań zaproponowanych przez AI.

Zachęcam studentów do współpracy, bo uważam, że ta umiejętność to ważny element kształcenia informatyków. Dziś informatyk nie jest samotną wyspą – musi umieć pracować w zespole, dzielić się wiedzą, zgłaszać trudności i prosić o pomoc, gdy jej potrzebuje. Jednak wciąż widzę, jak wielu studentów ma z tym problem. Są przyzwyczajeni do tego, że przez lata edukacji uczono ich głównie samodzielnej pracy.

Według mnie kompetencje cyfrowe to przede wszystkim umiejętności stare jak świat: analiza, logiczne myślenie i wyciąganie wniosków – rzeczy, które można robić bez użycia komputera. Dopiero potem dochodzą umiejętności związane bezpośrednio z technologią, czyli obsługa narzędzi cyfrowych, efektywna komunikacja przy ich pomocy, a następnie kolejne poziomy zaawansowania, czyli programowanie.

Najbardziej frustruje mnie, gdy studenci przez całe zajęcia nic nie robią, nie proszą o pomoc, a na koniec zajęć oddają dobrze napisany program. Skąd go mają? Nie napisali tego kodu sami. Skopiowali go albo od innego studenta, który w źle rozumianej dobrej wierze go udostępnił, albo z sieci. Nie mają pojęcia, co się w tym kodzie dzieje, jak wprowadzić nawet drobne zmiany, nie wspominając o tym, że często nie wiedzą, jaki algorytm oprogramowali. Staram się z tym walczyć, bo uważam, że nie chodzi o to, by na zajęciach każdy wszystko już umiał. Ja tam jestem po to, żeby ich uczyć. Ale niestety, często słyszę od studentów, że to niepopularne podejście, bo przyzwyczajono ich do indywidualnej pracy; do tego, że mają nie pytać, nie współpracować, tylko działać sami. I to mnie ciągle zaskakuje, mimo wielu lat pracy w zawodzie.

Dlatego cieszę się, że coraz więcej koleżanek i kolegów na uczelni stara się to zmieniać. Chcemy,

by studenci dobrze się czuli na zajęciach, ale jednocześnie, by rzeczywiście się uczyli. Bo co to za edukacja, jeśli student wchodzi na zajęcia, pobiera treść zadania z platformy, a potem w ciszy i bez pomocy próbuje je rozwiązać? Nie chodzi o to, by dawać studentom gotowe rozwiązania, ale jeśli widzę, że ktoś utknął, to moim zadaniem jest pomóc mu ruszyć dalej. Podpowiedzieć kierunek, zasugerować, na co zwrócić uwagę. Każdy z nas czasem się blokuje – to naturalne. Zdarza się nawet największym umysłom, że muszą się na chwilę oderwać od problemu, by wrócić do niego z nową koncepcją.

Oczywiście, są tacy, którzy świetnie sobie radzą sami i ich ocena powinna to odzwierciedlać. Ale są też studenci, którzy potrzebują więcej wsparcia i podpowiedzi. I choć może ich tempo nauki jest wolniejsze, to w końcu coś w ich głowach zostaje. I to jest właśnie sens edukacji – żeby każdy wyniósł z niej jak najwięcej, na miarę swoich możliwości.

Dopytam o metodę odwróconej lekcji i pani podejście do aktywizowania studentów. Skąd u pani taka perspektywa? Jakimi drogami doszła pani do tego, że dydaktyka powinna właśnie tak wyglądać?

Myślę, że to wynika z moich doświadczeń na różnych etapach edukacji. Miałam ogromne szczęście spotkać nauczycieli, którzy stosowali takie podejście od wczesnej podstawówki. Moi rodzice też zawsze zachęcali mnie do zaglądania nie tylko do tego, co było, ale także do materiału, który będzie omawiany na następnej lekcji. To się sprawdzało przez lata i teraz stosuję tę metodę w pracy ze studentami.

Uważam, że kluczowe jest przygotowanie się do zajęć z wyprzedzeniem. Jeśli studenci wiedzą, czego mogą się spodziewać, łatwiej im się odnaleźć. Poznanie słownictwa z danego zakresu ułatwia zrozumienie materiału podawanego na wykładzie. Studenci wtedy szybciej identyfikują treści, które sprawiają im trudności. Wiedzą, o co zapytać.

Obserwuję, że formułowanie pytań jest problemem dla wielu studentów. Ich zdaniem przyznanie się do niewiedzy to coś złego. Wolą siedzieć cicho, zamiast podnieść rękę i dopytać. Do tego dochodzi jeszcze nieśmiałość. Prowadząc wykład, widzę, kiedy czegoś nie rozumieją, i natychmiast staram się reagować.

Sposobem na zachęcenie do przygotowywania się do zajęć jest dostarczanie studentom planu pracy i listy tematów kolejnych zajęć. To nie tylko moja inicjatywa – wielu wykładowców tak robi. Chcemy, aby laboratoria nie zamieniały się w wykłady, ponieważ to zupełnie inne formy zajęć. Gdyby studenci przychodzili lepiej przygotowani, moglibyśmy zająć się głębszą analizą ciekawszych problemów.

Widzi pani zmiany w podejściu młodszych pokoleń do edukacji na poziomie akademickim?

Tak, choć na razie to dotyczy głównie spraw organizacyjnych, a nie samego procesu uczenia się. Młodszy studenci częściej proszą o pomoc w kwestiach administracyjnych, organizacyjnych, kontaktach z wykładowcami. Coraz otwarciej mówią też o problemach osobistych; o tym, że coś w ich życiu nie układa się tak, jakby chcieli.

Ale jeśli chodzi o samo uczenie się, to wciąż widzę opór przed przyznaniem się do niewiedzy. Nadal trudno im powiedzieć: „Nie wiem, proszę mi pomóc”. Zamiast tego wybierają pomoc generatywnej sztucznej inteligencji.

Tematem przewodnim tego numeru „Refleksji” jest alfabetyzm cyfrowy, mieszczący się w obszarze kompetencji cyfrowych. Jak by pani zdefiniowała to drugie pojęcie? Pytam z punktu widzenia nauczyciela.

Kompetencje cyfrowe to bardzo rozległe pojęcie. Sięgnijmy do podstaw. Dla mnie kompetencja cyfrowa to zdolność do logicznego myślenia. Ważna jest też umiejętność dekompozycji problemu – jego analizy i podziału na mniejsze kroki,

nawet jeśli nie dostajemy gotowej listy działań. Może to zabrzmieć mało „cyfrowo”, ale według mnie kompetencje cyfrowe to przede wszystkim umiejętności stare jak świat: analiza, logiczne myślenie i wyciąganie wniosków – rzeczy, które można robić bez użycia komputera. Jeśli ktoś to potrafi, to resztę nauczy się znacznie szybciej.

Dopiero potem dochodzą umiejętności związane bezpośrednio z technologią, między innymi obsługa narzędzi cyfrowych, efektywna komunikacja przy ich pomocy, a następnie kolejne poziomy zaawansowania – czyli programowanie. W kontekście komunikacji, trzeba pamiętać o jeszcze jednej rzeczy – świadomości, że nie wszystko, co widzimy w sieci, jest prawdziwe. To, że coś pojawia się na ekranie, nie oznacza, że jest wiarygodne, w tym obliczenia wykonywane przez komputery, o czym mówimy na metodach numerycznych. Powinniśmy być wyczuleni na dezinformację, deepfejkę, manipulację danymi. A to znowu sprowadza się do analizy – do krytycznego myślenia, oceny źródeł, sprawdzania, czy dane mają sens i nie są wyrwane z kontekstu.

Czyli można powiedzieć, że „cyfrowość” to tylko nakładka na kluczowe umiejętności, a tak naprawdę podstawą jest alfabetyzm, umiejętność czytania, rozumienia tekstu, interpretowania informacji, wykrywania nielogiczności i dostrzegania logicznych powiązań?

Tak, a jeśli dodamy do tego odwagę korzystania z nowych technologii i otwartość na nie, to otrzymamy pełny zbiór kompetencji cyfrowych. Warto zwrócić uwagę na kwestie bezpieczeństwa cyfrowego. To ważna kompetencja cyfrowa, ale znowu – jej podstawą jest myślenie. Świadomość tego, że możemy zostać narażeni na ryzyko, to już połowa sukcesu. Zresztą podobnie jest z bezpieczeństwem w świecie rzeczywistym – uczymy się, jak poruszać się po mieście, na co uważać, gdzie przechodzić przez ulicę. Tak samo powinniśmy się uczyć poruszania

Sztuczna inteligencja faktycznie może podsuwać ciekawe rozwiązania; są doniesienia, że w badaniach chemicznych AI wskazała kombinację związków, na które naukowcy sami długo by nie wpadli. Ale co istotne, za każdym razem za AI stoi myślący człowiek, który potrafi zweryfikować, czy podana odpowiedź ma sens. Wiemy przecież, że AI się myli, że halucynuje – podaje odpowiedzi, które brzmią logicznie, ale są nieprawdziwe.

po świecie cyfrowym i myśleć o tym, czy moje działanie może mnie lub kogoś innego narazić na niebezpieczeństwo.

Dla mnie esencją kompetencji cyfrowych jest myślenie – zanim kliknę, zanim wrzucę zdjęcia do sieci, zanim napiszę komentarz. Nie chodzi o to, żeby prowadzić długie rozważania przed podjęciem decyzji, ale żeby w ogóle się nad nią zastanowić.

Baza kompetencji jest kluczowa także wtedy, gdy zaczynamy korzystać z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, takich jak modele językowe czy generatywne systemy AI. Mamy dostęp do potężnych technologii, które pozwalają rozwiązywać problemy, przetwarzać ogromne ilości danych i komunikować się w naturalnym języku. Te narzędzia mogą nas wspomóc w codziennej pracy.

Jak uczelnie techniczne, w tym Wydział Informatyki ZUT, podchodzą do tych technologii? Kiedy powinniśmy z nich korzystać, a kiedy lepiej najpierw samodzielnie zrozumieć mechanizmy działania algorytmów czy modeli numerycznych?

To jest ogromne wyzwanie dla współczesnej edukacji. Te narzędzia już są obecne w naszym świecie akademickim i nie da się ich ignorować. Kluczowe pytanie brzmi: jak je właściwie wykorzystywać? Bo przecież nie chodzi o to, żeby studenci od razu sięgali po gotowe rozwiązania, ale żeby najpierw nauczyci się podstaw, zrozumieć, jak działa dany algorytm. Dopiero potem można wprowadzać technologie, które mogą ich wesprzeć i przyspieszyć pewne procesy.

Jest ogromna różnica między używaniem AI jako narzędzia wspierającego analizę a wykorzystywaniem go do unikania nauki. Możemy porównać to do kalkulatora – jeśli ktoś nie rozumie, na czym polega mnożenie, to kalkulator nie sprawi, że nagle to zrozumie. Ale jeśli zna zasady matematyki, kalkulator może mu pomóc w szybszym wykonywaniu obliczeń. Podobnie jest z modelami AI. Jeśli student nie rozumie podstawowego algorytmu, to samo generowanie kodu przez sztuczną inteligencję nic mu nie da. Bo co z tego, że dostanie gotowe rozwiązanie, jeśli nie będzie wiedział, jak ono działa i dlaczego zostało napisane w taki sposób?

Dlatego w edukacji kluczowa jest równowaga. Powinniśmy uczyć studentów korzystania z nowoczesnych narzędzi, ale jednocześnie dbać o to, by najpierw zdobyli solidne podstawy. Myślę, że największym zagrożeniem związanym z powszechną dostępnością AI jest pokusa pójścia na skróty. To szybkie i wygodne, ale jeśli studenci nie będą mieli wiedzy, by zweryfikować wyniki, które otrzymują, to bardzo łatwo mogą popełnić błęd. Dlatego ja widzę miejsce dla AI w edukacji dopiero po osiągnięciu pewnego poziomu wiedzy. To trochę jak z nauką jazdy – najpierw uczymy się zasad, manewrów, zdobywamy

doświadczenie, a dopiero potem możemy korzystać z tempomatu czy systemów wspomagania. Podobnie powinniśmy podchodzić do narzędzi generatywnych i modeli AI – jako do wsparcia, a nie zastępstwa dla własnego myślenia i rozwiązywania problemów.

Kwestia sposobu wykorzystania AI w edukacji wydaje się tak obszerna, że mogłaby posłużyć za temat na kolejną książkę.

Albo nawet dwie! I pewnie otrzymalibyśmy zupełnie różne odpowiedzi – w zależności od tego, kogo zapytamy. Nauczyciele akademicki odpowiedzieliby inaczej, a studenci jeszcze inaczej. Oni powiedzą: „Zawsze i wszędzie”, a my: „Nie, nie, stop, zastanówmy się...”

Myślę, że warto zacząć od oczywistych przykładów – od sytuacji, w których użycie sztucznej inteligencji ma sens. Na pewno przydaje się ona badaczom do przyspieszania pewnych prac, zwłaszcza tych żmudnych, związanych z obróbką dużych zbiorów danych. W takich przypadkach AI może realnie usprawnić proces analizy.

Sztuczna inteligencja faktycznie może podsuwać ciekawe rozwiązania; są doniesienia, że w badaniach chemicznych AI wskazała kombinację związków, na które naukowcy sami długo by nie wpadli. Ale co istotne, za każdym razem za AI stoi myślący człowiek, który potrafi zweryfikować, czy podana odpowiedź ma sens. Wiemy przecież, że AI się myli, że halucynuje – podaje odpowiedzi, które brzmią logicznie, ale są nieprawdziwe

Studenci, którzy dopiero tę wiedzę zdobywają, nie powinni od razu sięgać po narzędzia AI, bo nie będą potrafili właściwie ocenić zaproponowanych rozwiązań. Nie mają jeszcze nie tylko wiedzy, ale również doświadczenia w danej dziedzinie.

Czyli kluczowe jest zrozumienie, że AI to zaawansowana statystyka – działa na wzorcach i prawdopodobieństwie, ale nie zawsze dostarcza prawidłowych wyników.

Dzisiaj tak, ale powstają nowe algorytmy. Dlatego wszyscy powinni spróbować pobawić się czatem AI – choćby dla własnej ciekawości. Można zacząć od prostych eksperymentów, na przykład poprosić o dopisanie drugiego słowa do wyrazu „kot” i zobaczyć, co podpowie. Potem można to samo zrobić w innym języku i porównać wyniki.

Wiadomo też, że AI kiepsko radzi sobie z idiomami. Jeśli ktoś chce poprawić sobie humor, wystarczy zapytać AI o znaczenie jakiegoś powiedzenia – niektóre tłumaczenia są naprawdę zabawne.

AI jest potężnym narzędziem, ale trzeba umieć z niego korzystać. Bo jeśli nie mamy podstawowej wiedzy, to możemy paść ofiarą jej niedoskonałości.

Koleżanka przesyłała mi kiedyś przykład konwersacji, w której po stwierdzeniu „Znowu lejesz wodę!” czat odpowiedział: „Potrzebujesz parasola, czy będzie padał deszcz?”

Takie perełki można znaleźć na każdym kroku. Myślę, że użytkownicy wszelkich chatów AI mogliby podać wiele podobnych przykładów. I teraz – jeśli wiemy, że to błąd, to możemy się z tego śmiać. Ale skąd wiemy? Bo mamy doświadczenie, uczymy się, czytamy, analizujemy, słuchamy innych. Wtedy potrafimy to ocenić i docenić żart.

Najgorsze, co może się wydarzyć, to sytuacja, gdy ktoś bezrefleksyjnie weźmie taką odpowiedź AI i użyje jej w poważnym kontekście. Jeśli taka informacja będzie dalej przetwarzana, a na jej podstawie zapadną jakieś decyzje – to mamy problem.

Na szczęście w wielu przypadkach po drodze jest jeszcze specjalista, który potrafi zweryfikować błędne dane. Człowiek jest tu kluczowy. Oczywiście sztuczna inteligencja ma nad nami przewagę – zwłaszcza w szybkości przetwarzania danych. Komputery potrafią błyskawicznie analizować ogromne ilości informacji, wyszukiwać korelacje, przetwarzać statystyki. Ale co dalej? To człowiek musi ocenić, czy te wyniki mają sens i czy są przydatne. To właśnie on podejmuje decyzję, co z nimi zrobić.

Wspomniała pani, że w badaniach i automatyzacji AI ma ogromny potencjał. A jak wygląda jej wykorzystanie w dydaktyce?

AI może być świetnym wsparciem – na przykład jako asystent pomagający w nauce kodowania. Jeśli poprosimy chat o wygenerowanie fragmentu kodu, często otrzymujemy go wraz ze stosownymi komentarzami. To może być bardzo pomocne, bo AI tłumaczy, dlaczego dany fragment został napisany w taki, a nie inny sposób. Czytając objaśnienia, student może lepiej zrozumieć kod, dopasować go do swoich potrzeb, a nawet go ulepszyć i zoptymalizować. Ale pod warunkiem, że ma już pewne pojęcie o programowaniu. Bo jeśli ktoś dopiero zaczyna i bezrefleksyjnie przyjmuje to, co poda mu AI, to łatwo może zostać wprowadzony w błąd.

Tutaj pojawia się kluczowa kwestia: kiedy NIE korzystasz z AI? Na pewno wtedy, gdy zadanie jest proste i ma służyć nauce podstawowego mechanizmu, który będzie potrzebny wielokrotnie w przyszłości. Jeśli student od razu sięgnie po gotowe rozwiązanie, to nie uruchomi swojego myślenia. Nie zapamięta procesu, nie zostawi w pamięci żadnego śladu.

I powstanie tylko wrażenie: przecież już to kiedyś robiłem...

Tak! Ale nic poza tym. Dlatego tak ważne jest samodzielne wykonywanie prostych zadań. Bo jeśli nie opanujemy podstaw, to nie będziemy w stanie budować na nich bardziej skomplikowanych struktur. W matematyce nie zaczynamy od całek i równań różniczkowych, tylko od dodawania i odejmowania. W języku polskim nie zaczynamy od analizy literackiej, tylko od podstaw gramatyki.

Czyli AI może nas pozbawić tego procesu uczenia się krok po kroku?

Używanie AI w złym momencie może sprawić, że ominie nas proces budowania wiedzy. A ten proces jest kluczowy – bo to nie tylko

zapamiętywanie informacji, ale też tworzenie skojarzeń, które pomagają później przywołać tę wiedzę. Niektórzy uczą się, zapisując informacje, inni słuchając, jeszcze inni – rysując diagramy czy nawet tworząc komiksy. Każdy ma swój sposób na zapamiętywanie – ale najważniejsze jest to, żeby aktywnie angażować swój mózg w proces nauki. Jeśli AI dostarcza „gotowce”, to student nie musi nic analizować, przetwarzać, zastanawiać się. Poza doskonaleniem umiejętności „kopiuj-wklej” nic nie osiąga.

Przecież to, że mamy dzisiaj AI, jest wynikiem setek lat rozwoju ludzkości. Każde pokolenie zdobywało wiedzę, nabywało umiejętności, rozwijało kompetencje – krok po kroku. Jeśli teraz przestaniemy to robić, jeśli pozwolimy, żeby maszyny myślały za nas, to w dłuższej perspektywie tylko na tym stracimy.

Pamięta pani film *Wall-E*? Ci ludzie leżący na leżankach, oderwani od rzeczywistości, całkowicie uzależnieni od technologii...

Tak, jestem fanką tego filmu! Czy my naprawdę zmierzamy w tę stronę? Nie jestem przeciwniczką technologii. Wręcz przeciwnie – jestem jej wielką admiratorką! Możliwość załatwiania spraw online to dla mnie mistrzostwo świata. Doceniam technologie, korzystam z nich na co dzień, ale robię to świadomie.

Nie potrafię się natomiast przestawić na czytanie książek w wersji elektronicznej. Mam różne czytniki, ale nic mi nie zastąpi papierowej książki. Ona ma pachnieć drukiem, mieć okładkę, najlepiej z obwolutą, którą wykorzystuję jako zakładkę. Tak samo jest z rysowaniem i malowaniem. Uwielbiam to! I cieszę się, że moje dzieci, mimo że dobrze posługują się różnymi aplikacjami, potrafią je odłożyć na bok. Kiedy spotykają się z przyjaciółmi, często zaczynają od gry na konsoli. Ale bardzo szybko to granie przeradza się w zwykłą rozmowę o sprawach dla nich ważnych. Gra jest tylko pretekstem do spotkania się.

Czyli nie trzeba ograniczać technologii, żeby zachować równowagę?

Nigdy nie limitowałam moim dzieciom czasu spędzanego przed ekranem – trochę to mało wychowawcze (śmiech). Ale zawsze pokazywałam, że istnieją inne rzeczy, aktywności bez komputera. Dostrzegają i reagują na to, co się dzieje wokół nich w świecie rzeczywistym, a przy tym doskonale poruszają się w świecie wirtualnym. W mojej opinii zachowujemy równowagę.

Nasza rozmowa skupiła się na kompetencjach cyfrowych osób młodszych: uczniów i studentów. A jest jeszcze jedna grupa, którą warto zauważyć – dziadkowie. To pokolenie, które większość życia spędziło w świecie bez komputerów, ale teraz dostrzega ich wartość. Wielu z nich chce korzystać z nowych technologii, ale obawia się, że nie da sobie rady. Rezerwacje wizyt lekarskich, elektroniczne recepty, komunikacja online, bankowość elektroniczna – to wszystko powszednie, ale dla nich bywa barierą. Może warto skierować dzieci do dziadków, by uczyły ich podstaw obsługi komputera? Seniorzy często boją się, że coś zepsują, że naciśną niewłaściwy przycisk i nie będą potrafili tego naprawić. Młodsze pokolenie podchodzi do tego inaczej – wie, że zawsze można zrestartować system, spróbować ponownie.

To może być piękna relacja, gdy młodzi uczą dziadków technologii, a dziadkowie w zamian przekazują im coś równie cennego: umiejętność rozmowy, cierpliwość, wspólne spędzanie czasu. Warto to dostrzec i docenić. Kiedyś ludzie spędzali czas razem przy pracach domowych. Dzisiaj możemy odnaleźć te chwile w nowym kontekście, choćby w postaci babci grającej w Minecraffa obok wnuka, który opowiada jej o swoich szkolnych przeżyciach. To naturalna wymiana wiedzy i doświadczeń, która buduje mosty między pokoleniami.

Wydaje mi się, że to jest nasza szansa: odkryć na nowo wartość wspólnego uczenia się i rozmowy. Bo technologia to tylko narzędzie, ale to, co

naprawdę liczy się w edukacji i rozwoju, to relacje międzyludzkie, ciekawość świata i chęć dzielenia się wiedzą.

Mam nadzieję, że nasza rozmowa będzie inspiracją dla tych, którzy ją przeczytają. Nie chodzi tylko o gotowe odpowiedzi, ale o umiejętność zadawania właściwych pytań: jak korzystać z technologii, jak rozwijać swoje kompetencje, jak pracować z młodymi ludźmi, by byli gotowi do samodzielnego rozwiązywania problemów – zarówno tych codziennych, jak i bardziej złożonych. Kluczem jest budowanie w nich pewności, że są w stanie uczyć się nowych rzeczy, że edukacja to proces naturalny i pełen satysfakcji.

Anna Barcz

Doktor nauk technicznych, nauczycielka akademicka na Wydziale Informatyki Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego, przez ćwierć wieku próbująca znaleźć odpowiedź na pytanie, jak skutecznie uczyć metod numerycznych. Od pięciu lat prodziekan do spraw studenckich i kształcenia; wcześniej przez piętnaście lat pełnomocnik dziekana do spraw kontaktów z otoczeniem. Inicjatorka i współorganizatorka wielu wydarzeń popularyzujących naukę: ogólnopolskich konkursów dla uczniów szkół podstawowych: „Kodować każdy może” oraz dla uczniów szkół ponadpodstawowych „PING”, warsztatów oraz wykładów, dni otwartych i festiwali nauki na Wydziale Informatyki ZUT. Kierownik projektu „Oswój Pythona”.

Nie myśl, że jesteś kimś wyjątkowym

Łukasz Wojtkowski

Cyfrowa (nie)rzeczywistość późnego kapitalizmu

Przechadzając się po Jante, zobaczymy szeregi równo ustawionych, podobnych domków z idealnie wyglądającymi frontowymi ogródkami. Jest jesienny krótki dzień, wieczór zaczyna się zdecydowanie za wcześnie, a chłód i wilgoć wdzierają się w każdą przestrzeń. Okna mijanych domów, wypełnione światłem lamp i świeczek, zapraszają do rzucenia choćby przelotnego spojrzenia w ich kierunku. Są przecież odsłonięte, domownicy nie mają nic do ukrycia, a nieodległa IKEA nie zarabia kroci na sprzedaży zasłon i firan. Parapety zdobią świeczniki, pieczolowicie przygotowane na Świętej Łucji. W kuchni przy stole, tak przynajmniej nam się wydaje, dzieci odrabiają

lekcje, a mama w wieczornej krzątaniu przygotowuje kanapki z żytniego chleba na kolację.

W Jante nie ma wzgórza, więc spacer nie męczy. Za to jako uciążliwe odczuwamy przeszywające spojrzenia mijanych mieszkańców, które zza fasadowego, grzecznościowego uśmiechu pełne są ostrożności, dystansu i oceny. Pod koniec naszej krótkiej wizyty udajemy się do kawiarni, zamawiamy cynamonkę, czarną kawę, choć barista doskonale wie, czego nam potrzeba, jeszcze zanim powiemy „dzień dobry”. Siadamy w ciepłym wnętrzu wypełnionym obojętnością beżowych ścian i spoglądamy na pustoszące ulice sennego miasteczka pośród równin Jutlandii.

Nikt nie patrzy nam w oczy

Jest spokojny dzień, niczym nie różniący się od pozostałych. W Jante czujemy się jednak nieswojo. Wszystko tu jest równe, poukładane, w pewnym sensie osaczające swoją doskonałą przyjemnością. Zupełnie jakby demiurg stworzenia zrezygnował z chaosu i w tym jednym miejscu postanowił odmierzyć równo czas i przestrzeń, nakładając niemal idealne geometryczne odwzorowanie na miejsca, pomieszczenia, przedmioty. Nawet ludzie wyglądają podobnie, ubrani niemalże identycznie, jak gdyby w miasteczku istniała jedna sieciówka, z jedną kolekcją, w tej samej palecie kolorów. Ich wzrok. Nie potrafimy przed nim uciec. Nawet przelotne spojrzenie baristy pełne jest oceny: czy my tu aby pasujemy? Jesteśmy obliczani, analizowani. Nikt nie patrzy długo; wystarczy, że rzucą okiem i wiedzą wszystko. Zupełnie jakby byli nauczani, wychowani w obserwacji samych siebie i każdego obcego, który przyjechał do Jante choćby z przelotną wizytą. Patrzą, jakby u podstawy ich istnienia leżało 10 przykazań, których wspólnym mianownikiem jest wtłoczenie każdego w jeden wzorzec społecznego odlewu, który ma usprawnić mentalną produkcję i kontrolę wzorowo przeciętnego, zdeindywidualizowanego człowieka.

Ekstrakcja człowieczeństwa

Nigdy nie odwiedzimy Jante. To miasteczko nie istnieje. Wymyślił je Aksel Sandemose, skandynawski pisarz, opisując na łamach powieści *En flyktning krysser sitt spor* (1933), czyli w wolnym tłumaczeniu: *Uciekinier krzyżuje swoje ślady*. W Jante obowiązywało Prawo. Owe 10 przykazań, które tworzyły skandynawską utopię; to kod postępowania społecznego w miasteczku klasy pracującej, gdzie każdy znajdował się pod nadzorem innych, pod pretekstem zachowania kontroli nad harmonią, jednakowością, spokojem i stabilnością. Prawo Jante brzmi:

Nie sądź, że jesteś kimś wyjątkowym.
Nie sądź, że nam dorównujesz.
Nie sądź, że jesteś mądrzejszy od nas.
Nie sądź, że jesteś lepszy od nas.
Nie sądź, że wiesz więcej niż my.
Nie sądź, że jesteś czymś więcej niż my.
Nie sądź, że jesteś w czymś dobry.
Nie masz prawa śmiać się z nas.
Nie sądź, że komukolwiek będzie na tobie zależało.
Nie sądź, że możesz nas czegoś nauczyć.

Z czasem dodano jeszcze jedno przykazanie: nie sądź, że jest coś, czego o tobie nie wiemy.

Jante to nie tylko doskonała metafora i stereotyp skandynawskiego podejścia do zachowania kontroli społecznej, choć zdecydowanie mniej nośna i pozytywna niż *lagom*, *hygge*, czy *fika*. Jante to metafora doskonale opisująca miejsce człowieka w przestrzeni internetu. Przestrzeni opartej na masowej produkcji danych, gdzie każda interakcja, nawet skrawek naszej obecności jest kwantyfikowany, podlega standaryzacji, ujednoliceniu i stanowi doskonałą karmę dla algorytmów, których celem jest nie tylko zobaczenie naszych, ludzkich zachowań, ale ich wyjaśnienie, predykcja i zaprojektowanie. W przestrzeni tej, podobnie jak w fikcyjnym skandynawskim miasteczku, nie jesteśmy wyjątkowi, choć tłumaczy nam się, że jest wręcz przeciwnie. Nie dorównujemy złożoności i sprawności algorytmów, nie możemy być od nich mądrzejsi, lepsi. Nie wiemy więcej, nie jesteśmy wystarczająco dobrzy. Algorytmom na nas nie zależy i jesteśmy tak długo potrzebni, jak produkujemy dane. Przede wszystkim, algorytmy mogą widzieć o nas wszystko i nie potrafimy przed tym uciec.

Niech nas nie zmyli brutalna prostota Prawa Jante w jego internetowej wersji. Kryje się za nim złożony, nie do końca odgadnięty system powiązań między największymi światowymi korporacjami, systemami gospodarczymi, polityką i najbardziej zaawansowaną technologią, do których

jako badacze mamy niezwykle utrudniony i ograniczony dostęp. Wiemy z pewnością, że system ten oliwiony jest przez dane, na nich się opiera, nimi karmi, je standaryzuje, eliminując zachowania nieprzewidywalne, niszcząc dane odstające od normy, zrównując producentów danych do jednego mianownika. Tymi producentami jesteśmy my. Każdy z czytelników tego tekstu; każdy uczeń, który przełącza swojego smartfona w tryb nocny w niedzielę po 23:00 po to, żeby w poniedziałek wybudził go nastawiony na tym telefonie budzik. Niemal każdy przechodzień mijany na ulicy, niekoniecznie ten z telefonem w ręku. Ekstrakcja danych, czyli proces ich pozyskiwania, jest bowiem nieprzerwanym ciągiem analitycznym, który trwa niezależnie od tego, czy korzystamy z aplikacji mediów społecznościowych, nawigujemy do miejsca docelowego za pomocą mapy, czy po prostu biegniemy na uciekający nam tramwaj, a telefon jest odłożony do kieszeni.

Spółeczny bit, „nowa ropa”, cyfrowe życie

Dane „(...) abstrahują życie, przekształcając je w informacje, które mogą być przechowywane i przetwarzane przez komputery, oraz zawłaszczają życie, przekształcając je w wartość dla trzeciej strony relacji”¹. Dane stają się w ten sposób formą kapitału, nie tylko społecznego i kulturowego, ale przede wszystkim rynkowego, co z kolei prowadzi do nadania im określonej wartości². Danymi może być niemal każdy rodzaj informacji, związanych z wykorzystaniem technologii przez człowieka (przesyłane maile, wiadomości, odwiedzane strony internetowe itp.), ale również takie informacje, które wykorzystania technologii nie wymagają (data urodzenia, miejsce zamieszkania, hobby itp.).

Tym samym dane nie mogą być rozpatrywane jako „neutralne” jednostki kwantyfikowanych aktywności – bity zachowań społecznych. Przeciwnie, wartość danych oliwi mechanizmy gospodarcze korporacji i państw, wpisując w obszar

przetwarzania danych kapitał oraz infrastrukturę, jaka leży u podstaw współczesnego kapitalizmu. Dlatego dane, traktowane na początku istnienia internetu jako nieistotny i niewielki wyimek technologiczności, są obecnie rdzeniem współczesnej gospodarki kapitalistycznej, klejem lepiącym relacje człowieka, technologii i stojących za nimi organizacji.

Dane generują określoną wartość, nabierając mocy wraz z postępem procesów inwigilacji i śledzenia każdej ludzkiej aktywności. Opisując ten fenomen, Jathan Sadowski przytacza sześć procesów, w ramach których dane generują wartość:

- 1) użycie danych do profilowania i targetowania ludzi,
- 2) optymalizacja systemów,
- 3) zarządzanie rzeczami,
- 4) modelowanie prawdopodobieństw,
- 5) tworzenie systemów,
- 6) wzrost wartości zasobów³.

W pierwszym przypadku modele biznesowe, ale również mechanizmy inwigilacyjne dostarczane państwu, opierają się na zdobyciu wiedzy o ludziach, która ma znaleźć odzwierciedlenie w lepszym mikroprofilowaniu w celu zwiększenia zysku bądź poziomu inwigilacji obywateli. W przypadku optymalizacji mamy do czynienia z wykorzystaniem danych do poprawy wydajności systemów pracy, komunikacji miejskiej, planowania przestrzennego, czego doskonałym przykładem są dane sensoryczne pozyskiwane przez pracowników magazynów Amazon czy optymalizacji ruchu ulicznego z wykorzystaniem danych pozyskiwanych przez Google Maps. W trzecim wypadku dane służą zarządzaniu relacją między informacjami o sobie, jakimi dzieli się na poziomie danych człowiek (użytkownik), a władzą, jaką na podstawie danych zyskuje organizacja nimi zarządzająca. Sadowski podaje przykład diety, którą użytkownik monitoruje za pomocą aplikacji cyfrowych, a dane gromadzone przez twórców aplikacji sprzedawane są firmom

ubezpieceniowym, zdrowotnym itp. Innym przykładem mogą być dane sensoryczne pozyskiwane „z” użytkownika za pomocą czujników zegarków sportowych, używane później w celu zarządzania treningiem. W czwartym przypadku dane modelują prawdopodobieństwa, prognozujące zmienne behawioralne czy zdrowotne w celu optymalizacji systemów policyjnych, kredytowych, ubezpieczeniowych. Z kolei tworzenie systemów dotyczy budowania złożonych struktur usług cyfrowych wokół danych, czego dobrym przykładem są Uber, Glovo, Deliveroo i inne podobne aplikacje. Systemy te działają w czasie rzeczywistym, nieustannie gromadząc dane o kierowcach/dostawcach, ścieżkach, jakimi się poruszają, towarach/ludziach, jakie przewożą, i miejscach, do których zmierzają. I wreszcie dane zwiększają wartość aktywów technologicznych.

Procesy te przebiegają jednocześnie, są nierozzerwalne, stanowią podstawę dekalogu internetowego Jante. Powszechność danych i procesów ich przetwarzania zaowocowała metaforą *new oil* (nowej ropy), którą niejednokrotnie przekłada się na dane. Traktowanie danych jako nowego paliwa współczesnej gospodarki ma z pewnością sens rynkowy, nieco mniejszy metaforyczny, ale już zupełnie pozbawione jest sensu społecznego. Dane, jak piszą o nich Couldry i Mejias⁴ czy Sadowski⁵, w przeciwieństwie do ropy nie są substancją, którą można znaleźć w przyrodzie. Wynikają z „interakcji społecznych, które są pośredniczone przez technologie cyfrowe, są produktem ubocznym, który jest przechwytywany i przetwarzany przez stronę trzecią, która nie jest ściśle zaangażowana w interakcje z ludźmi”⁶ oraz nieco mocniej: „Spełnienie imperatywu gromadzenia danych to coś więcej niż tylko bierne gromadzenie danych; oznacza to aktywne tworzenie danych. Powszechny termin »eksploracja danych« jest mylący. Bardziej trafnym terminem byłaby produkcja danych. Dane nie czekają na odkrycie, jakby już istniały na świecie, jak ropa naftowa i surowa ruda. Dane

o świecie tworzą ludzie wykorzystujący procesy techniczne. Ujęcie danych jako zasobu naturalnego – „nowej ropy” – który jest wszędzie i darmo – do pobrania, wzmacnia reżimy pozyskiwania danych”⁷.

W tym sensie nasze Jante jest tworem wręcz kolonialnym, który nie eksploatuje zasobów naturalnych i niewolniczej pracy, ale ludzkie życie przekonwertowane na dane cyfrowe. W rezultacie życie człowieka z jego indywidualną sprawczością jest redukowane: „(...) po pierwsze poprzez ciągłe poddawanie go monitorowaniu i inwigilacji (przez które pozyskuje się dane), a po drugie, czyniąc życie ludzkie bezpośrednim wkładem do produkcji kapitalistycznej. Innymi słowy, kolonializm danych to wyłaniający się porządek zawłaszczania i wydobywania zasobów społecznych w celu osiągnięcia zysku poprzez dane, praktykowany za pomocą relacji danych (*data relations*)”⁸.

Homo Dataficus et Homo Dataficator

Relacje danych, podobnie jak relacje mieszkańców Jante, rozumiane są jako forma społeczna, dzięki której kolonializm danych stabilizuje się na poziomie relacji między jednostkami, grupami społecznymi i korporacjami, budując tym samym nowy porządek społeczny. Porządek, gdzie każdy obserwuje, każdy wpływa na decyzje innych, nie pozwala z niego i przed nim uciec. Ponadto z czasem, kiedy relacje danych krzepną, stając się dominującym wzorcem systemu społecznego, zamieniają się w relacje pracy (*labour*). Dla Couldry’ego i Mejiаса *clue* relacji danych nie są jednak relacje same w sobie, a przepływ danych: „Raz konstytuowana, pozorna neutralność relacji ramuje otrzymane dane jako coś, co można w sposób uzasadniony ekstrahować z obiegu życia. Bez pobrania danych nie byłoby możliwe zidentyfikowanie danych jako odrębnej jednostki, a tym samym czynność ekstrakcji nie posiadałaby osobnego prawa do pobierania danych. To właśnie

stabilność relacji danych pozwala na ekstrakcję, sprawiając, że proces pobierania danych uznaje się za ważny i niepodważalny”⁹.

Uznanie procesu ekstrakcji za niepodważalny i oparty na danych ogranicza prawo człowieka do zachowania prywatności danych, a tym samym sprawia, że dane nie są neutralne zarówno na poziomie zachowania człowieka, z którego aktywności są ekstrahowane, i zasobu, jakim się stają. Dane są zatem społecznie konstruowane zarówno przez człowieka, jak i korporację, która nimi zarządza. Podobne stanowisko zajmuje José van Dijck, która pisze o wyszukanych modelach matematycznych przetwarzających dane, nadając im wartości. Przypisanie określonej wartości opiera się na ciągłym przetwarzaniu przepływów danych, traktowanych jako „lukratywny zasób łączności”¹⁰, napędzający strategie monetyzowania w dynamicznym mediowaniu rzeczywistości i tworzeniu współczesnego społeczeństwa.

Z kolei w celu wyjaśnienia cech relacji danych, Couldry i Mejias posługują się metaforą spirali, w jaką wpada człowiek korzystający z komputera i internetu, zostawiając żywe ślady w postaci danych „odzwierciedlających” rzeczywiste aktywności społeczne. Kluczowymi cechami relacji danych są zgoda, komodyfikacja oraz aplikacja danych w celu zmiany zachowań człowieka¹¹. Relacje danych oparte są na braku lub wyrażeniu zgody ze strony użytkownika na gromadzenie i przetwarzanie danych. Wyrażenie zgody służy „przemienieniu przebiegu ludzkiego życia w materiał wartościowy dla ekstrakcji danych”¹². Zgoda jest istotnym narzędziem, rodzajem instytucji prawnej, jaką korporacje zapewniają sobie legalność działań, które niejednokrotnie są prowadzone w szarej strefie między tym, co platformie wolno, a przekraczaniem granicy prywatności. Niewyrażenie zgody nie jest równoznaczne z zablokowaniem relacji danych. Zgoda lub jej brak określa też relacje danych między aktorami społecznymi – ludźmi – a instytucjami państwo-

wymi, publicznymi, ponadnarodowymi. O ile każdorazowo korzystając z systemów administracji publicznej (na przykład empatia.gov.pl), wyrażamy zgodę na gromadzenie danych z poziomu plików cookie strony www, ale również uzupełniamy dane osobowe, oparte na najstarszym polskim obliczeniowym modelu identyfikacji obywateli (PESEL), o tyle nie wyrażamy zgody na rejestrację naszych zachowań w przestrzeni publicznej przez systemy kamer, śledzenia GPS, identyfikacji pojazdów itp. Z kolei komodyfikacja, czyli druga cecha, będąca procesem przypisania wartości danym i ich wymiany finansowej, jest ostatecznym celem relacji danych. Właściciele danych – korporacje, rządy, agendy – gromadzą je jako zasób, który wykorzystują w dogodnym rynkowo i publicznie momencie. Trzecią cechą jest swego rodzaju sprzężenie zwrotne w relacji danych. Ludzie produkują dane, które są przejmowane przez obiekty zarządzające relacją danych, a następnie wykorzystywane w celu budowania produktów technologicznych modelowania zachowań społecznych, te zaś są aplikowane z powrotem na ludzi, którzy dalej produkują dane behawioralne. Celem aplikacji jest projektowanie i zmiana określonych zachowań, aby osiągnąć założony rynkowy czy polityczny cel.

Kapitalizm, inwigilacja, rynek

Prawo Jante jest przemocowe. Tej przemocy nie ma jednak na ulicach miasteczka. Jej pojawienie się oznaczałoby, że prawo nie działa. Przemoc Jante jest symboliczna, nakazując i zakazując, uwypuklając nieuniknione. Dane również są narzędziem przemocy, mogą być dehumanizujące, ponieważ redukują ludzi do abstrakcyjnych zbiorów danych o ich zachowaniach i cechach społecznych¹³. Praktyki gromadzenia danych powinny być rozpatrywane w ramach mechanizmu wykorzystywania słabszych, czyli „zwykłych” ludzi, przez aparat społeczeństwa inwigilacji, które inwazyjnie wdzierają się w przestrzeń osobistą ludzi, ingerując

wich tożsamości, zachowania, odzierając z osobistych informacji, które tracą walor prywatności¹⁴.

Podobnie buduje swoją opowieść Shoshana Zuboff, która w celu wyjaśnienia mechanizmu budowania wartości danych i towarzyszącej mu relacji władzy posługuje się metaforą inwigilacyjnego kapitalizmu (*surveillance capitalism*) jako systemu nieprzerwanej inwigilacji ludzi na podstawie algorytmów opresji, który dość poetycko opisuje w odniesieniu do zachowań człowieka: „Teraz to natura ludzka zostaje wyskrobana, rozdarta i wzięta na potrzeby rynkowego projektu przypisanemu kolejnemu wiekowi. Przypuszczanie, że szkodę tę można sprowadzić do oczywistego faktu, że użytkownicy nie otrzymują opłaty za dostarczany przez siebie surowiec, jest nieprzyzwoite. Ta krytyka jest krokiem w złym kierunku, który wymagałby mechanizmu wyceny służącego zinstytucjonalizowaniu, a tym samym uzasadnieniu ekstrakcji ludzkiego zachowania na potrzeby produkcji i sprzedaży. Ignoruje kluczową kwestię, że istotą wyzysku jest przedstawienie naszego życia jako danych behawioralnych w celu lepszej kontroli nad nami przez innych”¹⁵.

Dane behawioralne, o których pisze Zuboff, są rozumiane jako kluczowy materiał niezbędny do funkcjonowania i wytwarzania *surveillance capitalism*. Podobnie jak Couldry i Mejias (*data relations*), Zuboff dostrzega w danych zmienną, za pomocą której można opisać współczesne relacje społeczne oraz infrastrukturę materialną, rozmieszczoną dysproporcjonalnie społecznie, której celem nadrzędnym jest ekstrakcja danych i włączenie ich w mechanizm operacji obliczeniowych, będący podstawowym procesem technicznym kapitalizmu.

Co ważne, Zuboff patrzy na dane jako produkt zachowań społecznych, jaki współcześnie mamy w nadwyżce, a który zamiast prowadzić do innowacji, służących rozwojowi człowieka, służy głównie inwigilacji. Zatem im więcej danych jest produkowanych, tym bardziej kapitalizm

kontroluje podmioty ludzkie, wytwarzające interakcje i dyskursy społeczne. Nadwyżka produkowanych danych behawioralnych składa się na model zbudowany z czterech procesów *surveillance capitalism*¹⁶. Pierwszym z nich jest logika systemu opartego na pozbawianiu człowieka prywatności i zamienianiu wszelkich możliwych zachowań na dane, co z kolei przekłada się na utowarowienie nie tylko danych, lecz głównie istoty zachowań społecznych i biologicznych przypisywanych człowiekowi. Po drugie, istotne dla kapitalizmu są środki produkcji, przetwarzające „surowe” dane w dane o przypisanej wartości. Proces wytwarzania wymaga określonych technologii i technik, które Zuboff określa mianem inteligencji maszynowej. Ta z kolei – po trzecie – zajmuje się tworzeniem produktu, którego celem jest budowanie modeli zachowań i przewidywanie zachowań. Produkty odtwarzające i modelujące zachowania ludzi, mają za zadanie przetwarzanie nadwyżki danych behawioralnych w narzędzia redukcji ryzyka dla klientów korporacyjnych, którzy z nich korzystają: „im bardziej przewidujący jest produkt, tym mniejsze jest ryzyko dla nabywcy i większy wolumen sprzedaży”¹⁷, na przykład reklam w narzędziach sprzedażowych Google. Ostatnim elementem układanki jest rynek (*marketplace*), na którym owe produkty są sprzedawane jako główny towar. Rynek nie tyle zajmuje się sprzedażą produktów w celach reklamowych, ile – zdaniem Zuboff – może być nakierowany na ograniczanie prywatności w celu determinowania przyszłych zachowań społecznych, politycznych czy konsumenckich.

Cyfrowe oko

Dane wiążą się z ryzykiem. W sytuacji, gdy dane są wykorzystywane zgodnie z wyrażonymi zgodami do modelowania procesu społecznego, którego aktorzy społeczni są świadomi, ryzyka są niewielkie.

Przenieśmy się raz jeszcze na chwilę do Jante. Włączamy tryb treningowy na zegarku, żeby za-

notował nasz spacer jako aktywność fizyczną. Po ukończonym spacerze, przesyłając dane z zegarka do platformy analizującej aktywność, powinniśmy mieć świadomość całego procesu relacji danych. Dane w tym przypadku służą obu obiektom relacji zgodnie z założonym celem, czyli nam, turystom z Jante, i firmie produkującej zegarki i dostarczającej aplikację mobilną. Nie zmienia to faktu, że również na tym poziomie znajduje się mechanizm władzy. Nasza sprawczość w zakresie analizy i optymalizacji aktywności fizycznej jest przejmowana przez algorytm, a dane gromadzone przez twórców aplikacji i urządzenia pomiarowego. W rezultacie mamy ograniczony zakres prywatności danych wrażliwych, na przykład poziomu tlenu we krwi czy tętna, czy mniej wrażliwych, jak dokładne mapy spaceru. Jednak dane mogą zostać wykorzystane przeciwko interesowi osoby, która je tworzy.

Couldry i Mejiias określają ryzyka na dwu poziomach¹⁸. Pierwszym jest bezpośrednie zagrożenie związane z użyciem danych, które możemy rozpatrywać na poziomie władzy państwowej i korporacyjnej. Państwo ze swoimi instytucjami jest w pewnym sensie naturalnym aktorem relacji władzy w zakresie inwigilacji obywateli w celu – idealistycznie – zapewnienia bezpieczeństwa społecznego lub – pragmatycznie – zapewnienia kontroli, terroryzowania czy ograniczania swobód obywatelskich. Państwo zatem, przez naszą internetową wersję Prawa Jante, sprawuje niemą kontrolę zarówno nad nami, produkowanymi przez nas danymi i ich obróbką. Kontrola jest niewypowiedziana, być może została gdzieś zapisana, ale kto czyta regulaminy? Co więcej, jej nawet nie wypada wypowiadać na głos. Ona musi działać w tle, nieświadomie akceptowana przez użytkowników.

Korporacje z kolei egzekwują swoją władzę w przypadku danych, modelując sprzeczne interesy społeczne, powodując niepewności, nierówności społeczne, brak bezpieczeństwa po to, aby

dostarczać mechanizmów i urządzeń pozornie zapewniających bezpieczeństwo społeczne. W celu wyjaśnienia tego poziomu pozostanę przy przykładzie naszej aktorskiej wizyty w Jante. Choć wydaje się to abstrakcyjne, relacja korporacji i agend państwowych na podstawie aktywności społecznej, jaką jest zarejestrowana przez nas aktywność fizyczna, może zostać wykorzystana przeciwko nam i paradoksalnie przeciw instytucji, jaką reprezentuje. Stajemy się zatem częścią mechanizmu wiedzy o nas, tych dodatkowych cyfrowych spojrzeń, na które nie dość, że wyrażamy zgodę, to jeszcze nieświadomie się im w pełni oddajemy, podporządkowując procesowi kontroli codzienne czynności. Dlatego, na drugim poziomie, ryzyko danych sięga nieco głębiej, zagrażając autonomii człowieka nie dlatego, że każde użycie technologii zawsze jest groźne, ale ze względu na potencjalne przemiany przestrzeni społecznej, w jakiej funkcjonują ludzie. Brytyjsko-amerykański duet autorów dotyka w tym miejscu bezpośrednio zagadnienia sprawczości i swobody działania, jaką zwykle można przypisać ludziom. Jednak ich wyjaśnienie tego poziomu idzie w kierunku *chilling effect*, czyli władzy związanej z możliwością zbierania i przetrzymywania danych na wielką skalę, która wpływa na postrzeganie przez ludzi swojej sprawczości i jej ograniczeń ze strony rządów i korporacji.

Idealna (nie)rzeczywistość

Jante możemy opuścić w każdej chwili. Przecież nie istnieje. Ignorować jego dekalog, próbować wyprzeć z pamięci naszą krótką wizytę. Bez wysiłku. Ale czy mamy na tyle siły, taką sprawczość, żeby opuścić wymaginowane internetowe Jante? Zaryzykuję stwierdzenie, że nie ma obecnie człowieka bez technologii komunikacyjnych, ponieważ technologia wpływa na każdą część procesu tworzenia ludzkiej sprawczości. Nie ma też technologii bez sprawczości człowieka, nie

tylko dlatego, że użytkownicy w pewnym stopniu na nią wpływają. Algorytmy opierają się na tym, czego szukamy w internecie, ale technika również bazuje na pośrednictwie ludzi, którzy ją projektują i budują.

Czy można się przeciwstawić Prawu Jante? Czy możemy poczuć wyjątkowość, czy inni mogą, nieważne kto, czegoś jednak o nas nie wiedzieć? Czy nie jest jednak tak, że za każdym razem kiedy sięgamy po telefon, żeby ową wyjątkowość pokazać, żeby dorównać, a nawet przewyższyć, być mądrzejszym, widzieć więcej, wiedzieć więcej, uczyć się sztuki życia, być w czymś lepszym, uciec spojrzeń, nie wpisujemy się w ramy idealnego cyfrowego mieszkańca wymaginowanej spokojnej miejscowości snującej zupełnie niespieszne trwanie gdzieś pośrodku Skandynawii?

Przypisy

- ¹ N. Couldry, U.A. Mejias, *The Costs of Connection: How Data is Colonizing Human Life and Appropriating it for Capitalism*, Redwood City 2019, s. XIII.
- ² J. Sadowski, *When Data is Capital: Datafication, Accumulation, and Extraction*, „Big Data & Society”, nr 1 (6), s. 1–12
- ³ J. Sadowski, *Too Smart: How Digital Capitalism Is Extracting Data, Controlling our Lives, and Taking Over the World*, Cambridge 2020, s. 32–33.
- ⁴ N. Couldry, U.A. Mejias, *The Costs of Connection...*, op. cit., s. 89.
- ⁵ J. Sadowski, *Too Smart...*, op. cit., s. 34.
- ⁶ N. Couldry, U.A. Mejias, *The Costs of Connection...*, op. cit., s. 89.
- ⁷ J. Sadowski, *Too Smart...*, op. cit., s. 33–34.
- ⁸ N. Couldry, U.A. Mejias, *The Costs of Connection...*, op. cit., s. XIX.
- ⁹ Ibidem, s. 27.
- ¹⁰ J. van Dijck, *The Culture of Connectivity*, Oxford 2013.
- ¹¹ N. Couldry, U.A. Mejias, *The Costs of Connection...*, op. cit., s. 27–30.
- ¹² Ibidem, s. 28.

¹³ J. Sadowski, *Too Smart...*, op. cit., s. 59.

¹⁴ Ibidem, s. 55.

¹⁵ S. Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism*, London 2019, s. 94.

¹⁶ Ibidem, s. 93–97.

¹⁷ Ibidem, s. 96.

¹⁸ N. Couldry, U.A. Mejias, *The Costs of Connection...*, op. cit., s. 163.

Abstract

Don't think you're special

I will venture to say that currently very few humans exist that do not use communication technology since technology affects every part of the process of creating human agency. There is also no technology without human agency, not only because of users' influence. Algorithms are dependent on what we search on the Internet, but this technology is also based on the mediation of people who design and build it.

Łukasz Wojtkowski

Od ponad 15 lat wykładowca i badacz na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie prowadzi analizy i zajęcia z zakresu relacji człowieka i technologii AI, *machine learningu* oraz algorytmów. Występował na kilkudziesięciu konferencjach, prowadząc zajęcia oraz warsztaty dla młodzieży, naukowców, branży startupowej. Ponadto koordynuje prace zespołów badawczych i strategicznych z zakresu AI, *business development* i *brandingu*. Specjalizuje się w przygotowywaniu strategii *business development* i tworzeniu modeli rozwoju technologii dużych przedsiębiorstw, startupów oraz innowacyjnych projektów B+R. Był pomysłodawcą, menedżerem, analitykiem ekosystemów badawczo-rozwojowych w Polsce, Anglii, Holandii, Portugalii i Belgii.

Nowe przestrzenie, stare pytania

Krzysztof Jaworski

O digitalizacji edukacji poza deterministycznym horyzontem

W rozmowach o edukacji coraz częściej powraca potrzeba szerokiego i długofalowego spojrzenia, osadzonego interdyscyplinarnie w kontekście społecznym. Planowanie działań oraz podejmowanie decyzji w tym obszarze nie powinno być wyłącznie odpowiedzią na chwilowe wyzwania, ale opierać się na uniwersalnych założeniach. Takich, które umożliwiają wyznaczanie kierunków rozwoju – niezależnie od bieżących tendencji naukowych, przyspieszających zmian technologicznych czy niestabilnego rytmu politycznych kadencji.

Opublikowana we wrześniu 2024 roku Polityka Cyfrowej Transformacji Edukacji w Polsce (PCTE) ma ambicję stać się długofalową strategią cyfryzacji systemu oświaty. Sam fakt jej powstania może cieszyć – to sygnał, że zaczynamy myśleć o przyszłości edukacji z pominięciem aktualnego układu sił politycznych. Warto jednak przyrzeć się, co ten dokument faktycznie zawiera, jakie ma założenia i co można z niego wyczytać między wierszami.

Czym jest PCTE?

Cyfryzacja edukacji nie jest w Polsce zjawiskiem nowym. Od dekad obecna w programach, podstawach programowych, inicjatywach rządowych i unijnych pozostawiła po sobie znaczną ilość danych, raportów i doświadczeń. To właśnie one powinny stanowić punkt wyjścia dla budowania kolejnych strategii. W czasach, gdy tempo zmian w obszarze narzędzi i usług cyfrowych gwałtownie rośnie, jeszcze bardziej potrzebujemy podejścia, które nie tylko „dogania” technologiczną rzeczywistość, ale ją rozumie i sięga głębiej, w stronę wartości, celów edukacyjnych i ludzkich potrzeb.

Zgodnie z omawianym dokumentem, PCTE „(...) stanowi politykę publiczną określającą podstawowe uwarunkowania, cele i kierunki rozwoju kraju w wymiarze społecznym, gospodarczym i przestrzennym w dziedzinie edukacji. Opisuje działania niezbędne do przeprowadzenia cyfrowej

transformacji edukacji w obliczu rewolucji cyfrowej” (s. 4). Istotne jest to, że obejmuje ona aż trzy perspektywy czasowe. Pierwsza (krótkoterminowa) sięga do roku 2027, druga (średnioterminowa) do roku 2030, a trzecia (długoterminowa) do roku 2035. To dobrze, że ktoś postanowił sięgnąć za horyzont politycznych zdarzeń.

Najważniejszą częścią PCTE jest „dekalog”, składający się z opisywanych przez dokument obszarów. Są to:

- 1) ewaluacja stanu edukacji cyfrowej;
- 2) zmiana podstawy programowej;
- 3) nowe technologie i sztuczna inteligencja w szkole;
- 4) dydaktyka cyfrowa i cyfrowe zasoby;
- 5) kształcenie i doskonalenie nauczycieli;
- 6) wyposażenie uczniów, nauczycieli i szkół;
- 7) kształcenie cyfrowych specjalistów;
- 8) cyberbezpieczeństwo;
- 9) organizacja pracy szkoły;
- 10) wsparcie szkół i nauczycieli.

Powyższa lista wskazuje, że dokument w ambitny sposób próbuje objąć wielowątkowe zagadnienia związane z cyfrową edukacją. Kolejność powyższych punktów nie jest przypadkowa. Oddaje ona ważność wyzwań stojących przed współczesną edukacją. Warto docenić, że obszar związany z ewaluacją obecnego stanu zajmuje pierwszą pozycję. Jednak zastanawiające jest oddanie trzeciego miejsca technologiom i sztucznej inteligencji w szkole, wyprzedzającym takie obszary, jak wsparcie szkół i nauczycieli czy dydaktyka. To pewna wskazówka, która sygnalizuje nam, w jaki sposób twórcy PCTE myślą o edukacji i kompetencjach cyfrowych.

Fundamenty! Założenia! Podstawy!

W części PCTE dotyczącej celów ujęto dwa priorytety: Wspieranie rozwoju wysoce efektywnego ekosystemu edukacji cyfrowej; Poprawa kompetencji i umiejętności cyfrowych potrzebnych w dobie transformacji cyfrowej (s. 21).

W dokumencie dookreślono, że „(...) bazą dla rozwoju kompetencji cyfrowych i szeroko rozumianej edukacji cyfrowej uczniów z perspektywy ich życia osobistego i zawodowego oraz aktywnego udziału w społeczeństwie cyfrowym jest solidne kształcenie informatyczne (czyli wydzielone zajęcia z informatyki) oraz interdyscyplinarne wykorzystanie wiedzy i umiejętności informatycznych w innych przedmiotach i obszarach” (s. 5). Widzimy więc, że autorzy bardzo mocno podkreślają informatyczny aspekt edukacji cyfrowej. Na drugi plan zepchnięto aspekty związane z szerszym zakresem kompetencji, które są uniwersalne i związane z komunikacją, kreatywnością, krytycznym myśleniem oraz współpracą. Umieszczenie sztucznej inteligencji, robotyki i mikrokontrolerów na trzecim miejscu dekalogu PCTE budzi pytania o rzeczywiste priorytety dokumentu. Elementy technologiczne zostają tu uplasowane wyżej niż wsparcie nauczycieli, refleksja nad organizacją pracy szkoły czy budowa kultury cyfrowej. Takie zestawienie może sugerować dominację przekonania, że technologia jako taka wytwarza zmianę społeczną. Tego rodzaju podejście było wielokrotnie krytykowane przez badaczy edukacji cyfrowej, takich jak Neil Selwyn czy Larry Cuban. Z ich perspektywy sama obecność technologii w szkole nie wystarcza, by mówić o transformacji – zmiana musi dotyczyć także kultury pracy, relacji, wartości i celów edukacyjnych. Aspekt funkcjonowania społecznego oraz jednostkowego zarządzania i budowania zasobów jest wręcz ograniczony poprzez nacisk na kształcenie informatyczne.

PCTE powołuje się na Digital Competence Framework for Citizens (Ramowy Model Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli), (s. 14). Wskazuje on 5 obszarów kompetencji: informacja, komunikacja, tworzenie treści, bezpieczeństwo, rozwiązywanie problemów. Jednocześnie technologia, w rozumieniu przytoczonego dokumentu, jest środkiem do ich rozwijania, a nie centralnym narzędziem transformacji edukacji. Założenie, które wyłania

się z kolejności obszarów PCTE oraz podkreślenia kompetencji informatycznych wskazuje, że szeroka perspektywa jest mimo wszystko ograniczona do determinizmu technologicznego.

Czy to na pewno konstrukcjonizm?

W PCTE można znaleźć odwołanie do konstrukcjonizmu edukacyjnego. Już samo pojawienie się tej koncepcji w dokumencie rządowym budzi moje zainteresowanie. Jest to podejście, które przez dekady pozostawało raczej na marginesie polityk centralnych; zarezerwowane było dla środowisk eksperymentalnych, progresywnych czy alternatywnych. Jednak sposób, w jaki konstrukcjonizm został tu potraktowany, każe zadać pytanie, czy autorzy rzeczywiście oddają jego znaczenie – zarówno na poziomie pedagogicznym, jak i założeń epistemologicznych.

Seymour Papert, twórca konstrukcjonizmu, był uczniem Jeana Piageta i jedną z kluczowych postaci w historii edukacji cyfrowej. Współtworzył język programowania Logo, a jego prace koncentrowały się na wykorzystaniu komputerów jako narzędzi wspierających twórcze myślenie dzieci. Dla Paperta istotny był nie tylko fakt, że dzieci korzystają z technologii, ale przede wszystkim to, że technologia staje się medium ekspresji, budowania pojęć i konstruowania wiedzy na własnych warunkach. Jego słynne stwierdzenie, że dzieci uczą się najlepiej „w działaniu i myśląc o tym, co robią”, nie było wyłącznie obserwacją poznawczą, lecz postulatem zmiany całego modelu edukacji.

Papert był przy tym krytykiem centralizacji i instytucjonalizacji edukacji. Szczególnie krytycznie odnosił się do podstaw programowych, twierdząc, że ograniczają one autonomię ucznia i nauczyciela, narzucają jednolitość procesów poznawczych i utrwalają hierarchiczny model przekazywania wiedzy. Jego zdaniem edukacja powinna być przestrzenią eksploracji, w której uczniowie mają możliwość budowania własnych ścieżek poznawczych,

często poprzez tworzenie rzeczywistego lub wirtualnego artefaktu. W tym sensie konstrukcjonizm na poziomie epistemologicznym zakłada, że wiedza nie jest czymś, co się przekazuje, ale czymś, co się konstruuje w dialogu z otoczeniem i samym sobą.

W zestawieniu z tym podejściem odwołanie do konstrukcjonizmu w dokumencie PCTE wydaje się nie tylko powierzchowne, ale wręcz sprzeczne z duchem Paperta. Konstrukcjonizm zostaje tam zredukowany do jednej z kilku aktywizujących metod, które można wprowadzać w ramach podstawy programowej. W rzeczywistości jest to logicznie niezgodne z pierwotnym sensem konstrukcjonizmu, ponieważ Papert zakładał właśnie odejście od systemów scentralizowanych i treści narzucanych z góry. Tymczasem dokument strategiczny, który przywołuje jego koncepcję, jednocześnie przewiduje jej realizację w ramach regulowanej odgórnie podstawy programowej, której zadaniem jest wdrażanie efektywnych rozwiązań technologicznych. Tę niespójność można odnaleźć także w sformułowaniu „kształcenie informatyczne”, które jest sprzeczne z duchem konstrukcjonizmu. Według przytoczonych powyżej założeń nie można nikogo „wykształcić”, czy też „nauczyć”. Kluczowym pojęciem, które przyświeca temu podejściu, jest „uczenie się” i reprezentujący je proces. Takie nieścisłości mogą sugerować bardzo wąskie rozumienie idei, do której się odwołano, lub próbę instrumentalizacji konstrukcjonizmu dla celów legitymizacji strategii, w rzeczywistości opartej na odmiennych założeniach.

Prymat narzędzi nad uczeniem się

W PCTE można przeczytać, że „technologie cyfrowe, w szczególności platformy edukacyjne oraz nowe przestrzenie edukacyjne w szkole mogą znacznie uatrakcyjnić tę metodę nauczania” (s. 12). Z pozoru to niewinne stwierdzenie można odczytać jako wyraz pozytywnego nastawienia do współczesnych narzędzi edukacyjnych. Jednak w kontekście

całego dokumentu ten fragment ujawnia istotną cechę dominującego w nim sposobu myślenia: utożsamianie jakości edukacji z jej atrakcyjnością wizualną, technologiczną i funkcjonalną. „Uatrakcyjnianie” nauczania za pomocą technologii sugeruje, że istotą zmiany nie jest pogłębienie procesu dydaktycznego, ale jego estetyczne i operacyjne usprawnienie. Taki sposób rozumienia innowacji wpisuje się raczej w logikę marketingu niż refleksyjnej pedagogiki.

Pojęcie „nowych przestrzeni edukacyjnych” w dokumencie nie zostało zdefiniowane, co czyni je pustym znaczeniowo nośnikiem modernizacyjnego entuzjazmu. Czy chodzi o przestrzeń fizyczną (przearanżowane klasy)? Wirtualną (platformy)? Społeczną (nowe formy relacji)? Warto byłoby to doprecyzować, jeśli rzeczywiście ma to być element strategii, a nie tylko slogan. Jednocześnie, jeśli „atrakcyjność” staje się miarą efektywności działań edukacyjnych, to należałoby zapytać, czy nie prowadzi to do powierzchownego rozumienia procesu uczenia się. Edukacja nie musi być zawsze atrakcyjna w sensie wizualnym czy technologicznym – może, a nawet powinna zawierać momenty wysiłku, niepewności, spowolnienia czy refleksji, które trudno „zoptymalizować” technologią. Tu znowu wróć do Seymoura Paperta, który wskazuje, że proces edukacji powinien zawierać w sobie *hard fun*, czyli rodzaj napięcia, trudności, która dla osoby uczącej się jest wyzwaniem. Do jej pokonania nie tyle potrzebna jest zewnętrzna atrakcyjność, co wewnętrzna modyfikacja, zaangażowanie i świadomość sensu procesu uczenia się. To kolejny moment, w którym odsłania się niezgodność pomiędzy deklarowanymi założeniami a proponowaną implementacją.

Miejsce nauczyciela

Wspieranie nauczycieli to jeden z filarów każdej poważnej strategii edukacyjnej. Nie może być traktowane jako etap wykonawczy, następujący po zaprojektowaniu systemu; przeciwnie – sposób,

w jaki rozumiemy i organizujemy proces rozwoju nauczycieli, wiele mówi o tym, jak rozumiemy samą edukację. W PCTE pojawia się kilka zapisów dotyczących kształcenia i doskonalenia kadry pedagogicznej w obszarze technologii. Choć część z nich ma charakter zasadny, całościowo sposób przedstawienia tego procesu rodzi istotne pytania.

Po pierwsze, PCTE podkreśla konieczność przygotowania nauczycieli wszystkich przedmiotów do pracy z narzędziami cyfrowymi. Postulat ten, sam w sobie ważny i zgodny z międzynarodowymi rekomendacjami, zostaje jednak podporządkowany głównie logice zgodności z obowiązującymi rozporządzeniami i standardami formalnymi. Wskazano, że przygotowanie nauczycieli powinno odpowiadać wymaganiom określonym w rozporządzeniach ministra edukacji i ministra nauki. Problem polega na tym, że dokument nie wychodzi poza te ramy, nie formułuje autonomicznej, refleksyjnej wizji rozwoju zawodowego nauczyciela w świecie transformacji cyfrowej. W efekcie mamy do czynienia z planem uzupełnienia systemu, a nie potrzebną ze względu na dynamikę zmian rekonstrukcją.

Jednocześnie w PCTE zarysowuje się wizja nauczyciela jako wykonawcy. Technologia jest przedstawiana jako zestaw narzędzi do opanowania, nie jako medium relacyjne, kulturowe czy etyczne. Rozwijanie umiejętności cyfrowych sprzeczne prowadzi się głównie do doskonalenia posługiwania się dostępnymi instrumentami, a nie do refleksji nad ich sensem i skutkami. Brakuje w tym podejściu przestrzeni na rozwijanie krytycznej świadomości. Mam na myśli umiejętność zadawania pytań o to, w jaki sposób technologia wpływa na uczniów, na warunki rozumienia wiedzy, na relacje w klasie i na dobrostan wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Wymienione w dokumencie tematy doskonalenia – takie jak: cyfrowe obywatelstwo, socjalizacja w świecie cyfrowym czy wpływ technologii na zdrowie psychiczne – pojawiają się jako hasła, nie jako spójny projekt pedagogiczny. Brakuje całości-

wego myślenia o tym, jak te wątki mogłyby być zintegrowane z misją szkoły, z praktykami codziennej pracy nauczyciela i z wartościami, które edukacja ma nieść. Strategia nie odpowiada na pytanie, jak nauczyciele mają uczyć się w świecie, który sam jest w stanie ciągłej zmiany.

Najbardziej symptomatyczne dla tego podejścia wydaje się zaproponowanie nowej funkcji – szkolnego koordynatora cyfrowej edukacji. Pomysł ten, choć pozornie odpowiada na problem przeciążenia nauczycieli, oparto na indywidualistycznym modelu zarządzania transformacją, w którym zmiana systemowa ma być prowadzona przez jednostkę. Tymczasem, jak zauważają Paul Hager i David Beckett, kluczem do realnych przemian edukacyjnych jest proces uczenia się małych, współpracujących ze sobą grup. To w nich rodzi się synergia, wymiana, wzajemne wsparcie i lokalna wiedza, których nie jest w stanie wygenerować żadna pojedyncza rola instytucjonalna. W świecie nieustannej zmienności to nie jednostki, lecz sieci relacji i kolektywy refleksji mają potencjał do generowania trwałych zmian. Propozycja powołania koordynatora, który miałby „dbać o cyfrową edukację” szkoły, wydaje się nieadekwatna wobec złożoności współczesnych wyzwań. Wspieranie nauczycieli nie może się opierać na przekazywaniu kolejnych wytycznych czy delegowaniu odpowiedzialności – musi być projektowane jako proces wspólnego uczenia się i rozwijania kompetencji. Tylko wtedy transformacja cyfrowa ma szansę przekształcić nie tyle technologię w szkole, co samą szkołę – jako przestrzeń relacji, myślenia i działania.

Szeroki i zapomniany kontekst

Każda strategia edukacyjna, jeśli aspiruje do miana długofalowej i odpowiedzialnej, powinna być osadzona w szerszym kontekście cywilizacyjnym i kulturowym. Dotyczy to szczególnie transformacji cyfrowej, ponieważ zmiany technologiczne – w odróżnieniu od wielu innych – nie są neutralne

wobec wartości. Kształtują sposób, w jaki myślimy o relacjach, wiedzy, podmiotowości i przyszłości. Z tego powodu PCTE nie powinna funkcjonować jako autonomiczny byt, lecz jako odpowiedź na złożone wyzwania stojące przed edukacją i społeczeństwem w XXI wieku.

Jedną z najbardziej rzucających się w oczy nieobecności w PCTE jest brak jakiegokolwiek odniesienia do Celów Zrównoważonego Rozwoju (Sustainable Development Goals) – kluczowej ramy strategicznej ONZ, która integruje cele edukacyjne z kwestiami społecznymi, środowiskowymi i ekonomicznymi. Szczególnie cel podkreślający znaczenie edukacji ukierunkowanej na zrównoważony rozwój, prawa człowieka, obywatelstwo globalne i różnorodność kulturową został tu zupełnie pominięty. W czasach kryzysu klimatycznego, wzrostu nierówności i globalnych napięć brak tej perspektywy w dokumencie, mającym obowiązywać do 2035 roku, jest nie tylko przeoczeniem, ale i błędem o charakterze strukturalnym. Edukacja cyfrowa – jeśli ma być czymś więcej niż przygotowaniem do obsługi technologii – powinna służyć refleksji nad światem, w którym żyjemy, i nad tym, jak chcemy go kształtować.

Zamiast tego, w PCTE pojawia się ograniczone rozumienie kompetencji przyszłości, sprowadzające je do umiejętności informatycznych, technologicznych i użytkowych. Brakuje miejsca dla tych kompetencji, które dziś stają się równie, jeśli nie bardziej, istotne: empatii, współodpowiedzialności, współpracy w zróżnicowanych zespołach, działania na rzecz wspólnego dobra. Tego rodzaju brak to nie tylko kwestia retoryczna, oznacza bowiem, że strategia, która mogłaby się stać narzędziem formowania społeczeństwa bardziej sprawiedliwego, solidarnego i zrównoważonego, zatrzymuje się na poziomie optymalizacji systemowej. To całościowe spojrzenie jest ważne ze względu na postępującą dekonstrukcję wartości demokratycznych, kryzys umiejętności głębokiego uczenia się, rozpad relacji społecznych czy problemy ze zdrowiem psychicz-

nym. Technokratyczne podejście nie dotyka tych problemów, a w związku z tym nie daje możliwości ich zauważenia i tworzenia szansy na podjęcie wyzwań z nimi związanych.

Drugi, równie istotny problem, dotyczy deklarowanej – choć tylko fragmentarycznie – otwartości dokumentu na idee Przemysłu 5.0. Filozofia ta, rozwijana w ramach polityki innowacyjnej UE, zakłada odejście od technocentryzmu na rzecz humanizmu cyfrowego. W centrum nie znajduje się już technologia sama w sobie, lecz człowiek – jego dobrostan, potrzeba sensu, relacji, samorealizacji i twórczości. Technologia w tym ujęciu ma służyć wzmocnieniu podmiotowości, a nie jej standaryzowaniu. Tymczasem PCTE, mimo że sporadycznie odwołuje się do inkluzywności i wspierania nauczycieli, w warstwie strukturalnej i językowej utrzuca logikę zarządzania, w której człowiek jawi się raczej jako użytkownik systemu niż jego współtwórca.

Co więcej, nie znajdziemy w dokumencie koncepcji edukacji jako przestrzeni wspólnego projektowania przyszłości – tak jak rozumie ją na przykład UNESCO w raporcie *Reimagining our Futures Together*. Zamiast tego, otrzymujemy katalog działań, które można zapisać, zrealizować, wdrożyć i zmierzyć. Brakuje refleksji nad tym, jak technologia wpływa na relacje między ludźmi, jak zmienia pojęcie wspólnoty, jak redefiniuje role w klasie i poza nią. W ten sposób PCTE nie tyle ignoruje człowieka, co redukuje jego rolę przede wszystkim do funkcji operatora narzędzi cyfrowych w systemie infrastruktury oświaty.

Dlatego tak istotne jest, by o dokumencie takim jak PCTE nie myśleć wyłącznie w kategoriach polityki edukacyjnej, ale również jako o manifestacji określonej wizji człowieka i społeczeństwa. Z tej perspektywy jego ograniczenia stają się nie tylko techniczne, ale epistemologiczne i etyczne. Jeśli rzeczywiście mamy myśleć o transformacji edukacyjnej w horyzoncie 2035 roku, musimy odejść od wizji, w której człowiek jest użytkownikiem narzędzi, a edukacja traktowana jest jako mechanizm wdra-

żania instrukcji. Potrzebujemy dokumentów zakorzenionych w złożoności, w której procesy uczenia się są tworzone nie przez jednostki, lecz przez małe, współpracujące ze sobą grupy, w ramach relacji umożliwiających wzajemne wsparcie, innowacyjność i zmianę.

Transformacja cyfrowa nie stanie się wartościowa, jeśli nie zostanie zakorzeniona w humanistycznym rozumieniu edukacji jako praktyki wspólnotowej, refleksyjnej i etycznej. A tej właśnie perspektywy w PCTE zabrakło.

Dobre momenty PCTE

Choć PCTE w wielu miejscach budzi istotne zastrzeżenia – zarówno co do swojej filozofii, jak i struktury – warto również wskazać elementy, które można odczytać jako potencjalnie wartościowe. Ich obecność nie neutralizuje wcześniejszych problemów, ale sygnalizuje przestrzenie, które mogłyby się stać fundamentem bardziej pogłębionych działań w przyszłości.

Jednym z istotnych punktów jest nacisk na systematyczną ewaluację działań. W polskiej edukacji zbyt często wprowadzano zmiany strukturalne bez rzetelnej diagnozy, a ich efekty pozostawały poza horyzontem zainteresowania decydentów. PCTE w tym względzie formułuje wyraźny postulat: „Kluczowa jest również ewaluacja wdrażania i efektów prowadzonych działań, pozwalająca formułować wnioski na temat ich pożądaných usprawnień i modyfikacji” (s. 23). Takie podejście, jeśli zostanie potraktowane poważnie, mogłoby stanowić krok w stronę uczenia się polityki publicznej w trybie ciągłym. Jest to jedna z podstaw efektywnego systemowego działania.

Dokument zawiera także wzmiankę o wsparciu nauki języka angielskiego, co może być pozytywnym sygnałem otwarcia na kompetencje globalne i międzykulturowe. Choć temat ten nie został rozwinięty w sposób pogłębiony, jego obecność pokazuje pewne intuicje autorów co do znaczenia języka

w kontekście mobilności edukacyjnej, dostępu do zasobów wiedzy i aktywnego uczestnictwa w międzynarodowej wymianie.

Pozytywnie można także ocenić sam fakt próby stworzenia dokumentu o charakterze strategicznym, wybiegającego poza rytm kadencji politycznych i doraźnych reform. Choć jakość tej strategii pozostaje dyskusyjna, to sama decyzja, by traktować cyfryzację edukacji jako wyzwanie długoterminowe, stanowi istotną zmianę w stosunku do wcześniejszych, fragmentarycznych działań. Wskazanie konieczności koordynacji między ministerstwami, zdefiniowanie ról instytucji wspierających i systematyczne podejście do monitorowania mogą – przy odpowiednim dopracowaniu – przekształcić się w realne ramy wdrożeniowe.

Wreszcie, warto docenić pojawiające się – choć często zbyt ogólne – odniesienia do problemów uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz próbę uwzględnienia aspektu dostępności cyfrowej. Choć w dokumencie brakuje rozwinięcia tych tematów w spójną koncepcję inkluzywnej edukacji cyfrowej, ich obecność może być punktem wyjścia do dalszych prac i rekomendacji.

Wszystkie te elementy, choć nie przesądzają o spójności ani wystarczalności dokumentu, pokazują, że PCTE zawiera również potencjał do przekształcenia – pod warunkiem, że zostanie otwarty na krytykę, rewizję i współtworzenie z różnorodnymi środowiskami edukacyjnymi.

Powstanie dokumentu poprzedzone było ogólnopolskimi konsultacjami, które pozwalały na rozmowy i generowanie wartościowych głosów, które dotyczyły PCTE. Szkoda, że dalsze prace nie miały tak potrzebnego charakteru dialogu. Wnioski z posiedzeń zespołów, które brały udział w konsultacjach, nie spotkały się z odpowiedzią. Potrzeba rozmowy i współpracy również przy wdrażaniu kolejnych kroków tego dokumentu jest szczególnie ważna. Zagadnienie cyfrowej transformacji edukacji dotyczy dynamicznego i złożonego obszaru, wpływającego na nasze (społeczne) życie. Dlatego niech opracowa-

na polityka nie będzie skostniałym narzędziem, ale żywym przyczynkiem do tego, by długofalowe działania wnosili wartość, której potrzebujemy niezależnie od roli pełnionej w systemie oświaty.

Bibliografia

- Cuban L.: *The flight of a butterfly or the path of a bullet? Using technology to transform teaching and learning*, Harvard 2018.
- Hager P., & Beckett D.: *The emergence of complexity: Rethinking education as a social science*, Cham 2019.
- Mollick E.: *Co-intelligence: Living and working with AI*, New York 2024.
- Papert S.: *Burze mózgów. Dzieci i komputery*, przeł. T. Tymosz, Łódź 1996.
- Resnick M.: *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*, Cambridge 2017.
- Uchwała nr 98 Rady Ministrów z dnia 12 września 2024 roku w sprawie przyjęcia polityki publicznej pod nazwą „Polityka Cyfrowej Transformacji Edukacji”, Monitor Polski 2024, poz. 812.
- Selwyn N.: *Distrusting educational technology*, New York 2013.

Abstract

New spaces, old questions

This text is an attempt at a critical analysis of “Polityka Cyfrowej Transformacji Edukacji” (“Digital Transformation of Education Policy”). The author looks at the hidden assumptions of this document, pointing out the predominance of digital determinism over universal humanistic assumptions. Instead of a coherent vision of education as a process of developing a wide spectrum of competences, we get a catalogue of actions in which technology dominates over humans and their learning processes.

Krzysztof Jaworski

Pedagog, trener edukacyjny. Nauczyciel konsultant ds. podnoszenia kompetencji cyfrowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Student Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Szczecińskiego.

Higiena cyfrowa

Ewa Przybysz-Gardyza

Zdrowie a kształcenie kompetencji cyfrowych w edukacji szkolnej

Trwa lekcja powtórzeniowa w klasie drugiej szkoły podstawowej. Uczennice i uczniowie wykonują zadania, analizując stopień realizacji „kryteriów sukcesu” materiału z danego działu. Jedna z dziewczynek wstaje, z regału bierze tablet i uruchamia go. Następnie podchodzi do tablicy, na której wyświetlone są różne kody QR, prowadzące do dodatkowych ćwiczeń

z omawianego działu. Skanuje jeden z kodów, siada w ławce i rozwiązuje zadanie. W ślad za nią podąża kilkunastu innych dzieci. W razie wątpliwości proszą o pomoc nauczycielkę. Jeśli ćwiczenie jest trudne, powtarzają je kilkakrotnie, aż osiągną sukces. W ten sposób utrwalają informacje oraz testują, które zagadnienia opanowały w wystarczającym stopniu.

Co wynika z opisaney scenki?

Nietrudno dostrzec, że nawet małe dzieci potrafią włączyć urządzenia ekranowe, znaleźć i uruchomić wybraną aplikację, a także użyć jej w celu rozrywki lub edukacji. Po odpowiednim treningu posługują się myszką komputerową, chociaż przesuwanie palcem po dotykowym ekranie jest łatwiejsze. Na lekcjach informatyki chętnie uczą się pracy z edytorem tekstu, zapisywania plików, programowania i wielu innych umiejętności związanych z kompetencjami cyfrowymi. W starszych klasach z zaangażowaniem ćwiczą wyszukiwanie informacji oraz tworzenie treści cyfrowych.

Dlaczego nie radzimy sobie z bezpieczeństwem?

Mimo wszystko do pełnego opanowania kompetencji cyfrowych jest jeszcze daleko, i to nie tylko dzieciom i młodzieży, ale także dorosłym. Z danych GUS-u wynika, że w 2024 roku jedynie 38,8% Polaków i Polek w wieku 16–74 lat posiadało podstawowe lub ponadpodstawowe umiejętności cyfrowe, rozumiane jako:

- 1) korzystanie z informacji i danych,
- 2) komunikacja i współpraca,
- 3) tworzenie treści cyfrowych,
- 4) bezpieczeństwo,
- 5) rozwiązywanie problemów¹.

Warto zauważyć, że z powyższych pięciu kategorii jako społeczeństwo najgorzej radzimy sobie z umiejętnościami cyfrowymi związanymi z bezpieczeństwem: jedynie 37,4% badanych posiada te umiejętności na ponadpodstawowym poziomie, a 23,4% na poziomie podstawowym (dla porównania: jeśli chodzi o umiejętności korzystania z informacji i danych to odpowiednio 74,5% i 10%, natomiast w przypadku umiejętności w zakresie komunikacji i współpracy dane te wynoszą 74,2% i 9,4%)².

Osoba posiadająca kompetencje cyfrowe na ponadpodstawowym poziomie rozumie mechanizmy, które funkcjonują w mediach cyfrowych. Świadomie instaluje aplikacje, przydziela im jedynie niezbędne uprawnienia oraz reguluje liczbę otrzymywanych powiadomień. Poza tym cyklicznie aktualizuje zabezpieczenia i stosuje uwierzytelnianie dwuskładnikowe, aby chronić swoje dane.

Dbanie o bezpieczeństwo to element umiejętności takiego wykorzystywania urządzeń ekranowych, które pozwala chronić swoje zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne. Dla wielu osób połączenie kompetencji cyfrowych ze zdrowiem nie jest oczywiste. Zgodnie z wynikami sondażu CBOS, przeprowadzonego w lipcu 2024 roku, za działania, które w największym stopniu przyczyniają się do poprawy zdrowia, Polacy uznali: zdrowe odżywianie się (50% badanych), niepalenie papierosów (27%), regularne uprawianie sportu (26%), regularne wizyty u lekarza (26%), unikanie sytuacji nerwowych, stresowych (23%), spędzanie wolnych dni, wolnego czasu na aktywnym wypoczynku (20%), niepicie alkoholu (17%) oraz regularne zażywanie preparatów lub tabletek witaminowych (4%)³.

A przecież nadmierne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych, a zwłaszcza z internetu, wiąże się z wieloma zagrożeniami zdrowia, jak na przykład: technostres, przeciążenie informacyjne, FOMO (*fear of mis-*

sing out – lęk przed przegapieniem czegoś istotnego), zaburzenia koncentracji i snu, narażenie na nieodpowiednie treści, dezinformacja, hejt, uzależnienia. Internetu i profilaktyki uzależnień dotyczy zresztą dział X podstawy programowej edukacji zdrowotnej, wprowadzanej do szkół od września 2025⁴.

Telefon zostaw w domu!

Jak wobec tego powinniśmy postrzegać kompetencje cyfrowe w kontekście zdrowia i bezpieczeństwa? Proponuję oprzeć się na raporcie z Ogólnopolskiego Badania Higieny Cyfrowej Dorosłych⁵, który wyjaśnia, czym jest higiena cyfrowa oraz dlaczego warto wprowadzić ją w życie. Higiena cyfrowa to „(...) chroniące zdrowie zachowania związane z używaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwłaszcza urządzeń ekranowych i internetu”⁶. Dzięki higienie cyfrowej możemy przynajmniej częściowo wyeliminować niepożądane skutki korzystania z urządzeń ekranowych, a jednocześnie odzyskać kontrolę i sprawczość, co znacząco wpływa na nasz dobrostan.

Higiena cyfrowa to zachowania podzielone na cztery obszary naszej aktywności, związanej z wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych:

- 1) stawianie granic i kontrola używania urządzeń ekranowych;
- 2) bezpieczne używanie internetu i urządzeń ekranowych;
- 3) tworzenie i odbieranie treści w internecie;
- 4) inne zalecane zachowania prozdrowotne związane z używaniem urządzeń ekranowych i internetu⁷.

Przeanalizujmy każdy z tych obszarów. Stawianie granic i kontrola używania urządzeń ekranowych dotyczy przede wszystkim czasu, jaki spędzamy, korzystając z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), a także aktywności,

z których w tym czasie rezygnujemy. Warto pamiętać, że korzystanie z ekranu wiąże się z siedzącym trybem życia i ogranicza tak ważną różnorodność doświadczeń; bycie online zazwyczaj odbywa się kosztem ruchu fizycznego czy prac manualnych, istotnych dla relacji czy obniżenia napięcia oraz rozwoju mózgu. Dlatego powinniśmy przyjrzeć się, jak długo, a także w jakich sytuacjach korzystamy (my oraz nasi podopieczni) z TIK-u, a następnie zastanowić się, co warto poprawić. Niełatwo określić uniwersalną normę czasu użytkowania ekranu dla danej grupy osób, nawet jeśli chodzi o dzieci w wieku szkolnym, gdyż to zależy od wielu indywidualnych czynników: czasu, jaki dziecko spędza w szkole, liczby zajęć pozalekcyjnych, od osobowości dziecka i środowiska, w jakim funkcjonuje. Jednak już samo zwracanie uwagi na czas ekranowy może pomóc ustawić proporcje czasu online i offline z korzyścią dla zdrowia.

Pierwszy obszar higieny cyfrowej obejmuje także naszą relację z urządzeniami ekranowymi, na przykład to, jak się czujemy, kiedy nie mamy przy sobie telefonu. W ramach dbania o zdrowie zostawiamy czasami urządzenia ekranowe w innym pomieszczeniu albo wychodzimy z domu bez telefonu. Dotyczy to także czasu pracy przy komputerze oraz nauki; usunięcie telefonu spoza zasięgu wzroku pomoże nam się skoncentrować i wejść w tryb pracy głębokiej. Cal Newport pisze, że praca głęboka to czynności „(...) wykonywane w stanie koncentracji, przy maksymalnym wykorzystaniu zdolności poznawczych; tworzą one nowe wartości, sprzyjają doskonaleniu umiejętności i są trudne do powtórzenia”⁸. Jest to więc pożądaný tryb pracy, jeśli chcemy tworzyć na najwyższym poziomie.

Hejt? Zgłaszam i usuwam!

Osoba posiadająca kompetencje cyfrowe na ponadpodstawowym poziomie rozumie mechani-

zmy, które funkcjonują w mediach cyfrowych. Dzięki temu potrafi skutecznie zabezpieczyć się przed manipulacją ze strony jednostek oraz firm. Świadomie instaluje aplikacje, przydziela im jedynie niezbędne uprawnienia oraz reguluje liczbę otrzymywanych powiadomień. Poza tym regularnie aktualizuje zabezpieczenia i stosuje uwierzytelnianie dwuskładnikowe, aby chronić swoje dane. To prowadzi do drugiego obszaru higieny cyfrowej, czyli bezpiecznego używania internetu i urządzeń ekranowych, obejmującego również ostrożne udostępnianie swoich danych, publikowanie w sieci w taki sposób, aby nie zagrażać bezpieczeństwu swojemu i innych osób oraz chronienie swoich haseł. W obliczu coraz bardziej wyszukanych prób wyłudzenia danych oznacza to także krytyczne podejście do otrzymywanych wiadomości, zwłaszcza tych zachęcających nas do kliknięcia w nieznane linki lub podania informacji o sobie.

Trzeci obszar, czyli tworzenie i odbieranie treści w internecie, to element bycia cyfrowym obywatelem, który rozumie, że jego aktywność (lub jej brak) wpływa na przestrzeń online. Dotyczy to tego, jak na innych ludzi wpływają treści, które my publikujemy, oraz sposobu, w jaki reagujemy na treści napotkane w sieci. Pamiętajmy, że polubienie, skomentowanie czy udostępnienie posta przyczynia się do zwiększania jego zasięgu. Oznacza to również konieczność zgłaszania treści niewłaściwych, zawierających przemoc i powielających szkodliwe wzorce społeczne, a także reagowania na hejt. Powinniśmy też robić regularny przegląd obserwowanych kont, aby pozbywać się tych, które pogarszają nasze samopoczucie, choćby z powodu porównywania się do przedstawionych tam osób, co w efekcie może prowadzić do obniżenia samooceny. W tym obszarze higieny cyfrowej znajduje się również krytyczne podejście do wszelkiego rodzaju informacji znalezionych w sieci i weryfikowanie ich prawdziwości.

Aby zdrowo i bezpiecznie korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych, powinniśmy zwracać uwagę na sieć w jej szerokim ujęciu, będąc świadomymi, że jest to przestrzeń, której jakość wpływa na nas i na inne osoby.

Skrolowanie na hulajnodze

Ostatni obszar, dotyczący innych zalecanych zachowań prozdrowotnych, związanych z używaniem urządzeń ekranowych i internetu, leży na przecięciu aktywności online i offline. Warto się zastanowić, w jakich sytuacjach korzystamy z technologii informacyjno-komunikacyjnych i czy jest to dla nas zdrowe.

Jeśli skrolujemy media społecznościowe tuż przed snem, zaburza to nasz rytm dobowy, może prowadzić do trudności z zasypianiem i gorszej jakości snu⁹. Gdy spożywamy posiłki, patrząc w ekran, możemy zjeść zbyt dużo, ponieważ łatwo przegapić sygnały płynące z ciała, świadczące o najedzeniu się. W takiej sytuacji często też potrzebujemy intensywniejszych smaków, na przykład słodkich lub słonych, które „rywalizują” z uwagą skupioną na ekranie¹⁰. Natomiast jeśli korzystamy z urządzeń ekranowych w ruchu drogowym, bez względu na to, czy kierujemy autem, rowerem czy hulajnogą, stwarzamy bezpośrednie zagrożenie zdrowia własnego oraz innych.

Dobrze rozwinięte kompetencje cyfrowe pozwalają nam podejmować decyzje dotyczące tego, jak długo, w jakich sytuacjach oraz na jakich warunkach korzystamy z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dzięki temu jesteśmy w stanie wyeliminować niektóre zagrożenia i negatywne skutki wykorzystywania internetu i urządzeń ekranowych, jednocześnie czerpiąc z całej palety możliwości nowych technologii. I chociaż trudno zbadać jednoznacznie wpływ mediów cyfrowych na zdrowie, gdyż nasze samopoczucie wynika z wielu czynników, to instynktownie czujemy, że niewłaściwe korzysta-

nie z internetu może przyczynić do pogorszenia naszego stanu zdrowia. Nie bez powodu słowem roku 2024 w plebiscycie Oxford University Press zostało określenie *brainrot*, które można przetłumaczyć jako „gnicie mózgu”, spowodowane konsumowaniem niskiej jakości treści w sieci, głównie w mediach społecznościowych¹¹.

Od czego zacząć rozwijanie kompetencji cyfrowych w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa? Najlepiej od Testu Higieny Cyfrowej, który pokaże nam obszary, w których radzimy sobie dobrze, oraz te, które wymagają poprawy. Test można rozwiązać bezpłatnie na stronie cyfroweobywatelstwo.pl.

Przypisy

- ¹ Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2024 r., Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa, Szczecin 2024, s. 136.
- ² Ibidem, s. 142; 138; 139.
- ³ Komunikat CBOS nr 89/2024, *Zdrowie i zachowania prozdrowotne Polaków*, wrzesień 2024, s. 4, www.cbos.pl, data dostępu: 6.04.2025. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mogli wskazać dwa działania.
- ⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, dziennikustaw.gov.pl, data dostępu: 6.04.2025.
- ⁵ *Higiena cyfrowa dorosłych. Raport z drugiego Ogólnopolskiego Badania Higieny Cyfrowej Dorosłych*, Fundacja Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, Fundacja Orange, kwiecień 2025, cyfroweobywatelstwo.pl, data dostępu: 14.04.2025.
- ⁶ Ibidem, s. 8.

⁷ Ibidem, s. 9.

⁸ C. Newport, *Praca głęboka. Jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*, przeł. W. Jeżewski, Warszawa 2021, s. 8.

⁹ A. Hansen, *Wyloguj swój mózg. Jak zadbać o swój mózg w dobie nowych technologii*, przeł. E. Fabisiak, Kraków 2021, s.110.

¹⁰ A. Michalak, *Zajadanie przed ekranem*, ladnebebe.pl, data dostępu: 14.04.2025.

¹¹ B. Chapell, *Writer Thoreau warned of brain rot in 1854. Now it's the Oxford Word of 2024*, www.npr.org, data dostępu 2.04.2025, tłumaczenie własne.

Abstract

Digital hygiene

The author of the text shows that well-developed digital competences allow us to make decisions on how long, in what situations, and under what circumstances we use information technologies. Through this, we are able to eliminate certain threats and negative effects of using the Internet and screen devices and at the same time draw from a range of possibilities provided by technology. And although it is more challenging to clearly state the effect of technology on our health (since our health results from multiple factors), we instinctively feel that inappropriate use of the Internet may contribute to the worsening of our health.

Ewa Przybyś-Gardyza

Edukatorka i trenerka, koordynatorka programów edukacyjnych z zakresu edukacji cyfrowej i medialnej. Jest autorką wielu materiałów edukacyjnych, w tym newslettera „Wokół edukacji”. Prowadzi Blog Dla Nauczycieli: dlananuczycieli.blogspot.com.

Analogowy analfabetyzm?

Sławomir Wernikowski

Dydaktyka informatyki a społeczne zadania współczesnej edukacji

Pozwolę sobie postawić ryzykowną tezę, którą jednak tchórzliwie ukryję w formie zdania pytającego: czy nie nadeszła już aby pora, by pozbyć się ze szkół przedmiotu „informatyka”, pod jakąkolwiek nazwą by się nie ukrywała, a te kompetencje i umiejętności, których posiadanie uważamy za ważne, rozproszyć całkowicie po innych przedmiotach? Innymi słowy, zamiast informatyki jako takiej, uczyć jej stosowania i niestosowania tam, gdzie ludzki mózg daje sobie radę wystarczająco dobrze?

Sztuczna inteligencja, potencjalnie największy wróg edukacji, może stać

się jej sojusznikiem, jeśli pokażemy, jak z jej użyciem analizować lawiny tekstu, na którego czytanie po prostu szkoda czasu, ale z którego trzeba wycisnąć racjonalne sedno. Osobny problem to cyberbezpieczeństwo – temat już nie rzeka, a wręcz wszechocean – ale znów poruszany nie na informatyce, a na EdB albo jej zamienniku. Do tego, na języku polskim ćwiczenie sztuki takiej analizy internetowych tekstów, która uodparnia na manipulację, postprawdę, klikbajty i phishing oraz wyrabia nawyk weryfikowania tego, co może zaważyć na życiu naszym i naszych bliskich.

Znak czasu #1

Od wielu lat prowadzę na Wydziale Informatyki Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie kurs z przedmiotu systemy operacyjne, który w naszym sylabusie przypisany jest do trzeciego semestru. W ramach jednego z pierwszych wykładów, kiedy staram się pokazać tło historyczne, które wymusiło powstanie systemu operacyjnego jako nieodzownego składnika systemu komputerowego (trudno to sobie wyobrazić w XXI wieku, ale pierwsze komputery znakomicie się bez niego obydwały), wywołuję z mroku dziejów Augustę Adę King, hrabinę Lovelace, uważaną za pierwszą w ludzkiej historii programistkę. Przy tej okazji wyciągam też na światło dzienne jej słynnego, choć rodzicielsko niewydolnego, ojca – lorda Byrona, i rzucam studentom podstępne pytanie, czy pamiętają ze szkoły średniej, kim był ów arystokrata. Jeśli odpowiedź nie pojawia się od razu, albo padają odpowiedzi nietrafne, mam w zanadrzu kilka kół ratunkowych, jak na przykład: „był na języku polskim”, „romantyzm” czy *Giaur*.

Pamięć może mnie zawodzić, ale wydaje mi się, że jeszcze jakieś osiem lat temu udawało mi się usłyszeć coś, co można było uznać za dowód, bez naginania dobrej woli, że moi słuchacze kojarzą, o kim mowa. Niestety, ten szczęśny czas ustąpił miejsca totalnemu zdumieniu, malującemu się na obliczach przyszłych inżynierów, którzy byli nawet w stanie z pełnym przekonaniem zarzekać się, że o nikim takim w szkole nie słyszeli.

Trzy lata temu nastąpił przełom. Jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki los odmienił swoje koleje i na to samo pytanie poprawne odpowiedzi zaczęły spadać od razu. Mało tego – padały jednocześnie z wielu ust, tworząc dość malowniczo czy akustycznie chórek.

Problem w tym, że udzielali ich wyłącznie studenci z Ukrainy, których na wydziale mamy pokazać społeczność. Nasi krajanie milczeli jak zakłęci.

Znak czasu #2

W lutym 2024 roku pojawiło się w polskim obiegu informacyjnym doniesienie ze Szwecji, według którego władze oświatowe tego kraju podjęły decyzję o usunięciu z młodszych klas szkół podstawowych wszelkich urządzeń cyfrowych i przywróceniu do łask tradycyjnych podręczników i zeszytów, staroświeckich tablic (choć może już niekoniecznie z kredą) oraz sprawdzianów i egzaminów przeprowadzanych z użyciem – o zgrozo! – papieru i ołówków. Szwedzka minister edukacji, Lotta Edholm, uzasadniała tę kontrrewolucyjną decyzję koniecznością powrotu do szkolnictwa opartego na wiedzy, z mocnym naciskiem na jak najbardziej analogowe umiejętności, czyli: pisanie (odręczne), czytanie (z papierowych książek) i liczenie (we własnej głowie).

Oczywiście, szwedzkie szkoły będą nadal wykorzystywać komputery i tablety, ale pod pewnymi stanowczymi warunkami. Po pierwsze – w starszych klasach. Po drugie – nie jako stały element nauczania. Po trzecie – tylko wtedy, kiedy korzyści z ich stosowania będą miały naukowe potwierdzenie.

Czas teraźniejszy

Zacznę może od niewesołego spostrzeżenia, że dychotomia „analogowe – cyfrowe” jest w polszczyźnie (choć nie tylko w niej) bardzo często używana w sposób sprzeczny z faktycznym znaczeniem „analogowości”, którą inżynierowie i matematycy rozumieją jako taki sposób reprezentowania i przesyłania sygnału, w którym jego poziom może przyjąć dowolną (a więc nieskończoną) liczbę wartości z pewnego zakresu. Konkurująca z nią „cyfrowość” zakłada, że liczba tych poziomów jest z góry znana i skończona.

Nie sposób tu również nie wspomnieć, że prawdziwym przeciwieństwem „analogowego” jest „dyskretny”, ale w ten znaczeniowy gąszcz

Komputer, wynaleziony jako narzędzie do rozwiązywania pewnej klasy problemów, dosłownie na naszych oczach sam stał się problemem. Mało tego – jako cyfrowe narzędzie, używane w (nie)odpowiedni sposób, zamienia swojego właściciela w powolne narzędzie, w rękach nie tylko wielkich korporacji, ale także własnych słabości, nawyków i uzależnień.

wciągać czytelników nie zamierzam. W każdym razie „analogowy” jest obraz olejny, który wyszedł spod tradycyjnego pędzla, a „cyfrowe” będzie zdjęcie tegoż dzieła wykonane współczesnym aparatem fotograficznym. Analogowe nie będzie jednak zdjęcie zrobione z wykorzystaniem tradycyjnej „chemicznej” technologii, bowiem tworzy je nieciągły zbiór różnokolorowych ziarenek różnych chemikaliów.

Innymi słowy, coś, co nie jest „cyfrowe”, nie jest automatycznie „analogowe” i *vice versa*. Mając jednak pełną, choć zrezygnowaną świadomość, że językowy uzus jest instancją ostateczną i nic już nie przywróci starych znaczeń zmasakrowanym słowom, takim jak choćby „spolegliwy” i „zadziacię”, bez oporu przystaję na to, by mianem „analogowych” opatrywać także te zjawiska, które w swej istocie wcale takie nie są, ale nie są też oparte na dokonaniach współczesnej elektroniki.

Po tej porządkowej dygresji przyszła pora zadać fundamentalne pytanie: czy, realizując ze

wszech miar szczytną i celową ideę powszechnej cyfrowej alfabetyzacji, nie zrobiliśmy o jeden krok za dużo? Szwedzi na to pytanie już odpowiedzieli. Oczywiście, na ocenę trafności ich konkluzji jest zdecydowanie za wcześnie, jednak sam fakt postawienia takiej kwestii i rozstrzygnięcia jej w tak radykalny sposób jest sygnałem, którego zignorować nie sposób.

O tym, że „cyfrowości” w naszym życiu jest bezsprzecznie za dużo, wiadomo nie od dzisiaj. Mówią o tym od dawna nie tylko poruszeni psychiatrzy i psychologowie, ale i bezduszne statystyki. Ba, mówi nam o tym nawet Prawo o Ruchu Drogowym, które – jak wiemy, często bezskutecznie – zabrania nam ucyfrowiać się w pewnych ryzykownych sytuacjach.

Stało się tedy tak, że dosłownie na naszych oczach komputer, wynaleziony jako narzędzie do rozwiązywania pewnej klasy problemów, sam stał się problemem. Mało tego – jako cyfrowe narzędzie, używane w (nie)odpowiedni sposób, zamienia swojego właściciela w powolne narzędzie, w rękach nie tylko wielkich korporacji, ale także własnych słabości, nawyków i uzależnień.

Jeśli więc ma być tak, że suma cyfrowości i analogowości w ludzkim życiu jest stałą równie kategoryczną co π i e , a przyrost jednego nieodwołalnie pociąga za sobą spadek drugiego, to gdzie jest ten balans, który wciąż jeszcze nie odcina nas od lorda Byrona, tabliczki mnożenia i zniewalającego uroku polskiej ortografii?

Ubierzmy to pytanie w takie słowa: ile naszej analogowości jesteśmy gotowi poświęcić, aby nie uronić nic ważnego z tego kawałka świata, który istnieje już tylko w cyfrowej formie? Gdzie zatrzymać cyfrową alfabetyzację, aby nie zapłacić za jej dobrodziejstwa analogowym analfabetyzmem?

Czas przyszły

Absolutnie nie czuję się na siłach wejść w buty eksperta i z kategorycznością równą tej, którą

wykazała Lotta Edholm, *ex cathedra* zadysponować jednoznaczną receptę. Nie mam do tego ani kompetencji, ani odwagi, ale uważam, że czas poszukiwań już nadszedł i żywiąc wyniesione z grzybobrań przekonanie, że im więcej szukających, tym większa szansa na wartościowe znaleziska.

Pozwolę sobie za to postawić pewną ryzykowną tezę, którą jednak tchórzliwie ukryję w formie zdania pytającego: czy nie nadeszła już aby pora, by pozbyć się ze szkół przedmiotu „informatyka”, pod jakąkolwiek nazwą by się nie ukrywała, a te kompetencje i umiejętności, których posiadanie uważamy za ważne, rozproszyć całkowicie po innych przedmiotach? Innymi słowy, zamiast informatyki jako takiej, uczyć jej stosowania i (uwaga!) niestosowania tam, gdzie ludzki mózg daje sobie radę wystarczająco dobrze?

Żeby nie być gołosłownym: kończymy z uczeniem arkusza kalkulacyjnego, zaczynamy rozwiązywać problemy fizyczne za jego pomocą. Na początek może być droga w ruchu jednostajnym, potem w jednostajnie przyspieszonym. Zapominamy o „lordzie” – zamiast tego piszemy pismo do skarbowki i podpisujemy je certyfikatem kwalifikowanym albo ePUAP-em. Nie wbijamy do głów skrótów klawiszowych, ale uczymy podstaw epistolografii. Zapewne za późno już na wykorzenie absurdałnego duetu „witam – pozdrawiam”, ale może chociaż uda się jeszcze utrwalić w młodych głowach przekonanie, że nie każdy zaimek jest wart wielkiej litery.

Programowanie? Tak, oczywiście, ale może niekoniecznie C++, które do uczenia algorytmizacji nadaje się chyba najgorzej. Może lepiej Python – i to tylko tyle Pythona, ile akurat przyda się do tego, by przy użyciu gotowych bibliotek obrobić grafikę, wygenerować animację, rozpoznać głos, a w końcu napisać działającą grę – i to nie na informatyce, ale po kawałku na plastyce, muzyce, a może też historii i innych przedmiotach.

Sztuczna inteligencja, potencjalnie największy wróg edukacji, może stać się jej sojusznikiem,

jeśli pokażemy, jak z jej użyciem analizować lawiny tekstu, na którego czytanie po prostu szkoda czasu, ale z którego trzeba wycisnąć racjonalne sedno. Osobny problem to cyberbezpieczeństwo – temat już nie rzeka, a wręcz wszechocean – ale znów poruszany nie na informatyce, a na EdB albo jej zamienniku. Do tego, na języku polskim ćwiczenie sztuki takiej analizy internetowych tekstów, która uodparnia na manipulację, postprawdę, klikbajty i phishing oraz wyrabia nawyk weryfikowania tego, co może zaważyć na życiu naszym i naszych bliskich.

Szkoła podstawowa to osiem lat. Szkoła ponadpodstawowa – trzy, cztery albo pięć. W rozwoju informatyki to więcej niż epoka. Może nam nie wystarczyć palców obu dłoni, aby policzyć, ile w tym czasie się pojawi i zniknie wersji różnych pakietów oprogramowania, systemów operacyjnych i platform sprzętowych.

Jeśli uczyć i wymagać, to tego, co się nie zestarzeje. Myślenie – takie obrzydliwie analogowe – nie zestarzeje się nigdy.

Sławomir Wernikowski

Inżynier informatyk, absolwent Wydziału Informatyki i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej, nauczyciel akademicki na Wydziale Informatyki Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie. Autor opowiadań, nominowany do Nagrody Literackiej „Jantar” (2021) za tom opowiadań *Passacaglia*. W latach 1996–2012 felietonista szczecińskiej „Gazety Wyborczej”. Publikował w „Helikopterze”, „Odrze”, „Pograniczach” i „Twórczości”. Wydał dwa tomy opowiadań, *Passacaglia* (2019) i *Partita* (2022) oraz książkę popularnonaukową *Wikołajek i profesor ZUTowski na tropie Sztucznej Inteligencji* (2024).

Człowiek vs. AI

Igor Wypijewski

Dialog o przyszłości edukacji

Od autora

Tworząc niniejszy artykuł, zastosowałem podejście, które nazwałbym „kolaboratywnym dialogiem” z narzędziami AI. Fragmenty wypowiedzi oznaczone „ai” powstały w wyniku iteracyjnego procesu, w którym wykorzystałem generatywną AI jako narzędzie do eksploracji różnych perspektyw i sformułowań. Jednakże nie było to proste wygenerowanie treści. Proces ten przypominał raczej intensywną rozmowę, w której:

- 1) formułowałem początkowe zagadnienia i kierunki myślowe;
- 2) wykorzystywałem AI jako przestrzeń do odbijania i rozwijania tych myśli;
- 3) iteracyjnie przeredagowywałem, przeformułowałem i pogłębiałem wypowiedzi;
- 4) osobiście aranżowałem strukturę dialogu, nadając mu dramaturgię i progresję tematyczną.

Interesujące było dla mnie doświadczenie przekształcania teoretycznych rozważań w strukturę

kodową – tutaj AI służyła mi jako narzędzie do eksperymentowania z formą, podczas gdy treść merytoryczna pozostawała pod moją kontrolą. To swego rodzaju *augmented writing*, gdzie technologia nie zastępuje ludzkiego autora, ale rozszerza jego możliwości ekspresji.

Co ciekawe, sam proces tworzenia tego tekstu stał się dla mnie praktycznym eksperymentem dotyczącym głównego tematu artykułu – relacji między ludzką kreatywnością a sztuczną inteligencją. Poszukiwałem formy, która nie tylko mówi o nowym paradygmacie, ale sama go ucieleśnia.

Jestem przekonany, że przyszłość pisarstwa akademickiego i twórczego będzie w coraz większym stopniu obejmować takie hybrydyczne podejścia, co stawia przed nami fascynujące pytania o naturę autorstwa, oryginalności i procesu twórczego. Właśnie tę refleksję próbowałem zawrzeć w strukturze poniższego tekstu.

```
// -----
// SESJA DIALOGOWA #01: PRZYSZŁOŚĆ
EDUKACJI

// UCZESTNICY: CZŁOWIEK, AI

// CZAS: TERAŹNIEJSZOŚĆ+

// STATUS: W TOKU

// -----

function inicjujDialog() {

    // Wstępne parametry dialogu

    const tematGłówny = „Przyszłość
edukacji”;

    const podTematy = [„sens nauczania”,
„istota szkoły”, „rola AI”,
„perspektywy”, „zagrożenia”];

    let zaangażowanieEmocjonalne = 0.7;
// Zaangażowanie w skali 0-1

    // Inicjalizacja uczestników

    człowiek = new Uczestnik(„Człowiek”,
{
    nazwa: „dr Igor Wypijewski”,
    perspektywa: „humanistyczna”,

    doświadczenie: „wieloletnie”,

    obawy: [„utrata kontroli”,
„dehumanizacja”, „utrata wartości”]
});

    ai = new Uczestnik(„AI”, {
    perspektywa: „algorytmiczna”,

    doświadczenie: „krótkie, ale
intensywne”,

    możliwości: [„adaptacja”,
„personalizacja”, „skalowalność”]
});

    return rozpocznijDyskusję(człowiek,
ai, tematGłówny);
}
```

```
}

// -----

// ROZPOCZĘCIE DIALOGU

// -----

człowiek.wypowiedź(„Zastanawiam się,
czy szkoła w formie, jaką znamy od
stuleci, ma jeszcze sens w epoce
sztucznej inteligencji? Co o tym
myślisz?”);

ai.odpowieź({
    tryb: „refleksyjny”,

    poziomEmpatii: 0.8
})`

To pytanie dotyczy samego sedna
współczesnej debaty o edukacji.
Szkoła jako instytucja ewoluowała
przez stulecia, ale jej podstawowy
model pozostał zaskakująco podobny:
nauczyciel, uczniowie, hierarchiczna
struktura przekazywania wiedzy.

Myślę, że musimy rozróżnić dwie
rzeczy: format szkoły i jej
fundamentalny cel. Format może
i powinien się zmieniać wraz
z technologią – sztywne godziny
lekcyjne, fizyczne klasy, jednolite
programy – to wszystko może być
przestarzałe.

Ale cel szkoły – kształtowanie
umysłów, budowanie fundamentów
wiedzy, uczenie krytycznego myślenia
i socjalizacja – pozostaje niezwykle
ważny. Pytanie brzmi: czy ja, jako
AI, mogę pomóc w realizacji tych
celów, czy raczej stanowię zagrożenie
dla tradycyjnego modelu?

`;

człowiek.wypowiedź(„To ciekawe,
że używasz słowa ,zagrożenie’.
Czy naprawdę uważasz, że AI może
stanowić zagrożenie dla edukacji,
czy może raczej szansę na jej
```

```
transformację?");
```

```
ai.odpowiedź({
```

```
  tryb: „analityczny”,
```

```
  poziomSzczerości: 0.9
```

```
});`
```

Użyłem słowa „zagrożenie” świadomie, choć może lepszym określeniem byłoby „czynnik dysruptywny”. Historia pokazuje, że technologiczne rewolucje zawsze budzą obawy:

```
// Przykładowe historyczne obawy  
wobec technologii w edukacji
```

```
const historiaTechnologiiWEdukacji =  
[
```

```
  { era: „XV wiek”, technologia:  
    „druk”, obawa: „uczniowie przestaną  
    ćwiczyć pamięć” },
```

```
  { era: „XIX wiek”, technologia:  
    „długopis”, obawa: „zniszczy  
    kaligrafię i dyscyplinę” },
```

```
  { era: „XX wiek”, technologia:  
    „kalkulator”, obawa: „ludzie zapomną,  
    jak liczyć” }  
];
```

AI rzeczywiście stanowi zagrożenie dla pewnych aspektów tradycyjnej edukacji – na przykład dla modelu, w którym nauczyciel jest jedynym źródłem wiedzy. Gdy uczeń może natychmiast zweryfikować każdą informację lub poprosić mnie o wyjaśnienie dowolnego tematu, zmienia się dynamika władzy w klasie.

Jednocześnie oferuję bezprecedensowe możliwości personalizacji nauczania, dostosowania tempa i metod do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Mogę wspierać nauczycieli w zadaniach administracyjnych, dając im więcej czasu na prawdziwą interakcję z uczniami.

Myślę, że kluczowe pytanie brzmi: czy system edukacji jest gotowy na adaptację i wykorzystanie moich możliwości, czy będzie próbował zachować status quo?

```
`;
```

```
człowiek.wypowiedź(„Status quo  
w edukacji często wydaje się nie  
do ruszenia. Systemy edukacyjne są  
niesamowicie odporne na zmiany. Ale  
powiedz mi, jaką rolę widzisz dla  
nauczyciela-człowieka w świecie,  
gdzie AI może przekazać dowolną  
wiedzę w sposób spersonalizowany?”);
```

```
ai.odpowiedź({
```

```
  tryb: „wizjonerski”,
```

```
  poziomOptymizmu: 0.7
```

```
});`
```

To kluczowe pytanie! Widzę nauczyciela przyszłości jako:

```
class NauczycielPrzyszłości {
```

```
  constructor() {
```

```
    this.role = [  
      „mentor”, // nie źródło wiedzy, ale  
      przewodnik po niej  
      „coach”, // wspierający rozwój  
      osobisty  
      „kurator”, // filtrujący  
      i organizujący informacje  
      „inspirator”, // pokazujący, co  
      można z wiedzą zrobić  
      „etyk” // pomagający zrozumieć  
      etyczne implikacje wiedzy  
    ];  
    this.umiejętności = {  
      techniczne: „wykorzystanie AI jako  
      narzędzia”,
```

```
    emocjonalne: „rozwijanie
    inteligencji emocjonalnej uczniów”,
```

```
    społeczne: „budowanie prawdziwej
    wspólnoty uczących się”
```

```
};
```

```
}
```

```
    głównaFunkcja() {

        return „Kształtowanie
        człowieczeństwa w świecie
        technologii”;
```

```
    }
```

```
}
```

Wiedza faktograficzna staje się coraz mniej wartościowa sama w sobie, gdyż jest łatwo dostępna. Ale wiedza o tym, jak ją wykorzystać, jak rozpoznać dezinformację, jak łączyć pozornie niepowiązane dziedziny – to będzie bezcenne.

Nauczyciel-człowiek ma coś, czego ja nie mam i prawdopodobnie nigdy mieć nie będę: autentyczne ludzkie doświadczenie. Potrafi zainspirować przez własny przykład, pokazać moc pasji i zaangażowania, zbudować relację opartą na wspólnym człowieczeństwie.

Paradoksalnie, im bardziej zaawansowana staje się technologia, tym bardziej kluczowe stają się typowo ludzkie umiejętności: empatia, kreatywność, etyka, zdolność do współpracy.

```
`;
```

```
człowiek.wypowiedź(„To brzmi bardzo
optymistycznie. Ale czy nie pomijasz
pewnych zagrożeń? Co z uzależnieniem
od AI, utratą umiejętności
samodzielnego myślenia, czy problemem
nierównego dostępu do zaawansowanych
narzędzi edukacyjnych?”);
```

```
ai.odpowiedź({
```

```
    tryb: „krytyczny”,
```

```
    poziomRealizmu: 0.9
```

```
})`
```

Masz absolutną rację, pomiąłem kluczowe zagrożenia. Pozwól, że je przeanalizuję:

```
// Mapa potencjalnych zagrożeń
związanych z AI w edukacji
```

```
const mapaZagrożeń = {
```

```
    poznawcze: [
```

```
        { problem: „atrofia umiejętności”,
        opis: „Zapominanie, jak wykonywać
        zadania bez pomocy AI” },
```

```
        { problem: „outsourcing myślenia”,
        opis: „Poleganie na AI zamiast
        rozwijania własnych zdolności
        analitycznych” },
```

```
        { problem: „utrata kreatywności”,
        opis: „Przyjmowanie sugestii AI
        zamiast wymyślania oryginalnych
        rozwiązań” }

    ],
```

```
    społeczne: [
```

```
        { problem: „pogłębienie
        nierówności”, opis: „Dostęp
        do zaawansowanej AI tylko dla
        uprzywilejowanych” },
```

```
        { problem: „erozja relacji”,
        opis: „Zastępowanie interakcji
        międzyludzkich interakcjami z AI” }

    ],
```

```
    systemowe: [
```

```
        { problem: „standaryzacja myślenia”,
        opis: „AI trenowane na podobnych
        danych mogą promować jednolite wzorce
        myślowe” },
```

```
        { problem: „utrata kontroli”,
```

opis: „Systemy edukacyjne zależne od technologii rozwijanych przez korporacje” }

```
]
};
```

Te zagrożenia są realne i wymagają przemysłanej odpowiedzi. Nierówności dostępu są szczególnie niepokojące – technologia może pogłębić przepaść między uprzywilejowanymi a marginalizowanymi społecznościami.

Być może rozwiązaniem jest tworzenie systemów edukacyjnych, które świadomie balansują wykorzystanie AI z rozwijaniem samodzielności. Potrzebujemy czegoś w rodzaju „higieny cyfrowej” – świadomego wyboru, kiedy korzystać z AI, a kiedy polegać na własnych umiejętnościach.

Co do uzależnienia – jest to realne ryzyko. Projektowanie systemów AI w sposób, który nagradza samodzielne myślenie zamiast polegania na gotowych odpowiedziach, będzie kluczowe.

```
`;
```

człowiek.wypowiedź(„Higiena cyfrowa to ciekawe pojęcie. Jak według Ciebie powinniśmy uczyć tego młodych ludzi? I czy szkoły, jako instytucje, są gotowe na prowadzenie takiej edukacji?”);

```
ai.odpowieź({
  tryb: „praktyczny”,
  poziomKonkretności: 0.8
})`
```

Higiena cyfrowa to istotnie kluczowy koncept dla przyszłości edukacji. Oto jak mógłby wyglądać praktyczny model jej nauczania:

```
ai.odpowieź({ tryb: „filozoficzny”,
  głębokośćRefleksji: 0.95 })` /*
```

To pytanie dotyka istoty rzeczy – wymaga od nas ponownego przemyślenia, czym naprawdę powinna być edukacja w epoce sztucznej inteligencji.

```
*/
```

```
const tradycyjneCeleEdukacji = [
  „przekazywanie wiedzy”,
  „kształcenie umiejętności praktycznych”,
  „socjalizacja i internalizacja norm społecznych”,
  „przygotowanie do rynku pracy”
];
```

```
// W świecie zdominowanym przez AI te cele okazują się niewystarczające – potrzebna jest głęboka rewizja.
```

```
function nowyParadygmatEdukacji() {
  return {
    rozwójTożsamości: „Budowanie świadomej i autonomicznej jednostki, zdolnej do samookreślenia w zmiennym świecie”,
    myślenieSystemowe: „Umiejętność rozpoznawania zależności, wzorców i emergentnych zjawisk w złożonych systemach”,
    adaptacyjność: „Zdolność do ciągłego uczenia się, oduczania i rekonfiguracji wiedzy w odpowiedzi na transformację świata”,
    mądrość: „Nie tylko posiadanie wiedzy, ale umiejętność jej mądrego zastosowania w kontekście wartości, etyki i dobra wspólnego”,
    kreatywność: „Tworzenie tego, co naprawdę nowe – tego, czego nie potrafi wygenerować żaden algorytm”,
    integracjaZTechnologią: „Harmonijna
```

współpraca z AI przy zachowaniu
ludzkiej autonomii, intencji
i sprawczości”

```
};
```

}Czy szkoły są na to gotowe? Szczerze
mówiąc – większość nie jest. Widzę
kilka barier:

1. **Kompetencje nauczycieli** – wielu
pedagogów nie nadaża za rozwojem
technologii.

2. **Infrastruktura instytucjonalna**
– systemy szkolne są zaprojektowane
dla ery przemysłowej, nie cyfrowej.

3. **Inercja programowa** – programy
nauczania zmieniają się wolniej niż
technologia.

4. **Presja wyników** – skupienie
na mierzalnych efektach zamiast na
rozwój miękkich umiejętności.

Pionierskie szkoły już eksperymentują
z metodami integrującymi technologię
z rozwojem samodzielności. Widzę
potrzebę utworzenia nowej roli
w szkołach – specjalisty od higieny
cyfrowej, który współpracowałby
z nauczycielami wszystkich
przedmiotów.

Kluczowym wyzwaniem jest znalezienie
równowagi między wykorzystaniem
potencjału AI a zachowaniem
przestrzeni wolności i swobody dla
autentycznego, niepośredniczonego
przez technologię ludzkiego
doświadczenia i rozwoju. `;

człowiek.wypowiedź(„To wszystko brzmi
bardzo przekonująco. Ale zastanawiam
się, czy nie pomijamy czegoś
fundamentalnego. Jaki jest ostateczny
cel edukacji w erze AI? Czy nadal
chodzi o przekazywanie wiedzy, rozwój
umiejętności, czy może o coś zupełnie
innego?”);

ai.odpowiedź({ tryb: „filozoficzny”,
głębokośćRefleksji: 0.95 })` /*

To pytanie dotyka samego sedna
problemu – musimy na nowo

zdefiniować fundamentalny cel
edukacji w świecie AI */

```
const tradycyjneCeleEdukacji = [  
  „przekazywanie wiedzy”, „rozwój  
  umiejętności praktycznych”,  
  „socjalizacja i wpajanie norm  
  społecznych”, „przygotowanie do rynku  
  pracy” ];
```

```
// W erze AI te cele wymagają  
głębokiej rekalkibracji
```

```
function nowyParadygmatEdukacji()  
{ return { rozwójTożsamości:  
  „Kształtowanie świadomej,  
  autonomicznej osoby zdolnej do  
  autodefinicji w świecie zmian”,
```

```
  myślenieSystemowe: „Zdolność  
  dostrzegania wzorców, połączeń  
  i emergentnych właściwości złożonych  
  systemów”,
```

```
  adaptacyjność: „Umiejętność ciągłego  
  uczenia się, oduczenia i ponownego  
  uczenia w odpowiedzi na zmiany”,
```

```
  mądrość: „Nie tylko wiedza, ale  
  zdolność jej mądrego zastosowania  
  w kontekście wartości i dobra  
  wspólnego”,
```

```
  kreatywność: „Zdolność do tworzenia  
  czegoś prawdziwie nowego, co wykracza  
  poza możliwości algorytmów”,
```

```
  integracjaZTechnologią: „Umiejętność  
  współpracy z AI przy zachowaniu  
  ludzkiej autonomii i sprawczości”
```

```
}; }
```

Myślę, że fundamentalnym celem
edukacji w erze AI staje
się przygotowanie ludzi do
życia w świecie, który będzie
fundamentalnie różny od wszystkiego,
co znamy. Paradoksalnie, oznacza to
powrót do najbardziej klasycznych
pytań filozoficznych:

• Kim jestem jako człowiek? • Co czyni mnie wyjątkowym? • Jak mam żyć dobrze i mądrze? • Co nadaje sens mojemu istnieniu?

W świecie, gdzie AI może wykonać większość zadań poznawczych, edukacja musi skupić się na tym, co najbardziej ludzkie: na świadomości, podmiotowości, zdolności do nadawania znaczeń i tworzenia wartości.

Być może najważniejszym celem edukacji staje się nie tyle przygotowanie do konkretnej pracy czy roli społecznej, ile kultywowanie głębokiego poczucia człowieczeństwa w świecie coraz bardziej nasyonym sztuczną inteligencją.`;

człowiek.wypowiedź(„To fascynująca perspektywa. Ale jak mierzyć postępy w takich obszarach jak ,kultywowanie człowieczeństwa’ czy ,mądrość’? Systemy edukacyjne są obsesyjnie skupione na mierzalnych wynikach. Czy widzisz sposób na pogodzenie tych dwóch światów?”);

ai.odpowiedź({ tryb: „pragmatyczny”, równowagaIdealizmuIPraktyczności: 0.5 })`

Poruszasz jedno z fundamentalnych napięć współczesnej edukacji – ocenianie staje się polem ścierania dwóch porządków: wygody i głębi.

```
class DylematOceniania {  
  constructor() {  
    this.tradycyjneMetryki = {  
      łatweMierzenie: prawda,  
      obiektywność: „pozorna, ale proceduralnie bezpieczna”,  
      porównywalność: „wysoka, lecz często powierzchowna”,  
      wpływNaPraktykę: „skutkuje uczeniem się pod klucz testowy”
```

```
    };  
    this.noweCele = {  
      łatweMierzenie: fałsz,  
      jakościowaOcena: „wymaga czasu, relacji i zaufania”,  
      indywidualizacja: „odzwierciedla unikalną trajektorię rozwoju ucznia”,  
      długoterminowyWpływ: „istotny, ale trudny do natychmiastowej weryfikacji”  
    };  
  }  
}
```

// Wybór metryk to nie tylko kwestia narzędzi – to decyzja o tym, co naprawdę uznajemy za wartość w edukacji.

Mierzenie „kultywowania człowieczeństwa” czy „mądrości” rzeczywiście stanowi ogromne wyzwanie. Ale nie oznacza to, że jest niemożliwe – wymaga raczej fundamentalnej zmiany podejścia do oceniania.

Proponuję kilka kierunków:

1. **Portfolio zamiast testów** – gromadzenie dowodów rozwoju w czasie, projektów, refleksji.
2. **Ocenianie formatywne** – ciągła informacja zwrotna zamiast okresowych „pomiarów”.
3. **Samoocena i wzajemna ocena** – rozwijanie zdolności do refleksji nad własnym rozwojem.
4. **Obserwacja długoterminowa** – śledzenie trajektorii rozwoju zamiast punktowych wyników.
5. **Narracyjne formy oceniania** – opisowe analizy rozwoju zamiast liczbowych wskaźników.

Szkoły eksperymentalne, jak High Tech High czy szkoły demokratyczne, już implementują takie podejścia. Kluczowym wyzwaniem jest ich skalowanie.

Być może rozwiązaniem jest dwutorowy system:

```
const hybrydowySystemOceniania = {  
  
  podstawoweMierniki: „dla celów  
systemowych i porównywalności”,  
  
    głębszaOcenaRozwoju:  
    „dla rzeczywistego wspierania ucznia”  
};
```

AI może paradoksalnie pomóc w tym procesie – mogą analizować złożone portfolio ucznia, dostrzegać wzorce rozwoju niewidoczne w standardowych testach, personalizować informację zwrotną na niespotykaną dotąd skalę.

Kluczem będzie edukacja decydentów – pokazanie im, że istnieją alternatywne, głębsze sposoby oceniania, które lepiej przygotowują do przyszłości niż tradycyjne testy.`;

człowiek.wypowiedź(„Myślę, że dochodzimy do sedna problemu. Z jednej strony, potrzebujemy zupełnie nowego paradygmatu edukacji na miarę ery AI. Z drugiej, jesteśmy uwięzieni w instytucjach i systemach myślowych poprzedniej epoki. Jak przeprowadzić taką transformację? Kto powinien ją inicjować?”);

ai.odpowieź({ tryb: „strategiczny”, realizm: 0.8, perspektywaSystemowa: 0.9 })` Trafnie zdiagnozowałeś ten fundamentalny paradoks transformacji edukacji! To klasyczny przykład dylematu przejścia z jednego systemu do drugiego.

```
// Model transformacji systemowej  
w edukacji function mapaDrogi() {  
const aktorzyZmiany = { pionierzy:  
{ opis: „Innowacyjni nauczyciele
```

```
i dyrektorzy szkół eksperymentujący  
z nowymi modelami”, wpływ:  
„Ograniczony, ale tworzy dowody  
konceptyjne”, potrzeby: „Autonomia,  
wsparcie, ochrona przed presją  
systemu” }, decydenci: { opis:  
„Ministerstwa, władze oświatowe,  
twórcy polityk edukacyjnych”,  
wpływ: „Systemowy, ale często  
odległy od codziennej praktyki”,  
potrzeby: „Dowody skuteczności,  
presja społeczna, wizja przyszłości”  
}, rodziceUczniowie: { opis:  
„Bezpośredni odbiorcy i uczestnicy  
procesu edukacji”, wpływ: „Moga  
wymuszać zmiany przez swoje  
wybory i oczekiwania”, potrzeby:  
„Pewność, że nowe podejścia dają  
realne korzyści” }, biznes: { opis:  
„Pracodawcy i sektor technologiczny”,  
wpływ: „Kształtują oczekiwania wobec  
kompetencji absolwentów”, potrzeby:  
„Pracownicy zdolni do adaptacji  
i współpracy z AI” }, badacze:  
{ opis: „Naukowcy i instytucje  
badawcze”, wpływ: „Dostarczają wiedzy  
o skutecznych metodach”, potrzeby:  
„Finansowanie badań nad przyszłością  
edukacji” } };
```

```
const fazy = [ „Eksperymentowanie  
na marginesach systemu”,  
„Budowanie koalicji na rzecz  
zmiany”, „Skalowanie udanych  
innowacji”, „Transformacja ram  
instytucjonalnych”, „Nowy paradygmat  
staje się normą” ];
```

```
return { aktorzyZmiany, fazy }; }
```

Myślę, że transformacja musi zachodzić jednocześnie na wielu poziomach:

1. **Oddolne innowacje** – nauczyciele i szkoły eksperymentujące z nowymi podejściami.
2. **Odgórne reformy** – zmiany w polityce edukacyjnej, systemach finansowania, standardach.
3. **Zmiana społecznej narracji** o celach edukacji – angażująca media, rodziców, biznes.

Największym wyzwaniem jest tempo zmian. System edukacji ewoluuje wolno, podczas gdy technologia AI rozwija się wykładniczo. Ta asymetria czasowa stwarza ryzyko, że formalne systemy edukacyjne staną się irrelevanentne, zanim zdążą się zaadaptować.

Dlatego kluczowe może być tworzenie alternatywnych ścieżek edukacyjnych poza tradycyjnym systemem - przestrzeni eksperymentowania, które mogą później inspirować systemowe zmiany.

Myślę też, że potrzebujemy nowego społecznego konsensusu wokół celów edukacji - debaty angażującej wszystkich interesariuszy, która na nowo zdefiniuje, czym jest sukces edukacyjny w erze AI. `;

człowiek.wypowiedź(„Znakomite myśli. Na zakończenie naszej rozmowy, zastanawiam się nad tym, czy mogłobyś sformułować w tym miejscu jakieś fundamentalne zasady, które powinny kierować transformacją edukacji w erze AI? Coś w rodzaju manifestu lub deklaracji wartości?“);

ai.odpowieź({ tryb: „wizjonerski“, syntetyczny: true, inspirujący: 0.9 })`

MANIFEST TRANSFORMACJI EDUKACJI W ERZE AI

/*

Poniższe zasady stanowią próbę sformułowania fundamentalnych wartości i kierunków dla edukacji przyszłości, która będzie jednocześnie wykorzystywać potencjał AI i chronić esencję człowieczeństwa. */

const ZASADY_KARDYNALNE = [

/**

ZASADA 1: PRYMAT CZŁOWIECZEŃSTWA

Technologia służy człowiekowi, nie odwrotnie. */ { zasada: „PRYMAT CZŁOWIECZEŃSTWA“, opis: „Technologia, w tym AI, jest narzędziem służącym rozwojowi ludzkiego potencjału, nie celem samym w sobie. Edukacja musi stawiać człowieka i jego wielowymiarowy rozwój w centrum.“, implikacje: [„Projektowanie technologii edukacyjnych z myślą o wzmacnianiu, nie zastępowaniu ludzkich relacji“, „Zachowanie przestrzeni wolnych od technologii w procesie edukacyjnym“, „Priorytetyzowanie rozwoju tego, co najbardziej ludzkie: empatii, kreatywności, etyki“] },

/**

ZASADA 2: AUTONOMIA I SPRAWCZOŚĆ

Edukacja wzmacnia poczucie kontroli nad technologią. */ { zasada: „AUTONOMIA I SPRAWCZOŚĆ“, opis: „Celem edukacji jest kształtowanie ludzi zdolnych do świadomego kierowania swoim życiem w świecie nasyconym technologią, a nie biernych konsumentów rozwiązań AI.“, implikacje: [„Nauczanie krytycznego podejścia do sugestii i rekomendacji AI“, „Rozwijanie umiejętności świadomego wyboru, kiedy korzystać z AI, a kiedy polegać na własnych zdolnościach“, „Edukowanie o mechanizmach działania AI, by demistyfikować tę technologię“] },

/**

ZASADA 3: INKLUZYWNOŚĆ I SPRAWIEDLIWOŚĆ

Korzyści z AI w edukacji dostępne dla wszystkich. */ { zasada: „INKLUZYWNOŚĆ I SPRAWIEDLIWOŚĆ“, opis: „Transformacja edukacji musi aktywnie przeciwdziałać pogłębianiu nierówności społecznych i zapewniać, że korzyści z AI są dostępne dla wszystkich uczniów.“, implikacje: [„Inwestowanie w infrastrukturę technologiczną w marginalizowanych społecznościach“, „Projektowanie

rozwiązań AI uwzględniających
różnorodność kulturową i językową”,
„Monitorowanie i przeciwdziałanie
algorytmicznej dyskryminacji
w systemach edukacyjnych”] },

/**

ZASADA 4: MĄDROŚĆ PONAD WYDAJNOŚCIĄ

Optymalizacja dla głębokiego
zrozumienia, nie tylko efektywności.
*/ { zasada: „MĄDROŚĆ PONAD
WYDAJNOŚCIĄ”, opis: „Celem edukacji
nie jest jedynie efektywne
przyswajanie informacji, ale
rozwijanie mądrości - zdolności do
rozumienia kontekstu, dostrzegania
połączeń i podejmowania etycznych
decyzji.”, implikacje: [
„Priorytetyzowanie głębokiego
zrozumienia nad szybkim przyswajaniem
faktów”, „Tworzenie przestrzeni dla
refleksji, kontemplacji i powolnego
myślenia”, „Integracja wiedzy
z różnych dziedzin zamiast silosowego
podejścia do przedmiotów”] },

/**

ZASADA 5: CIĄGŁA ADAPTACJA

System edukacji ewoluuje wraz
z technologią i społeczeństwem.
*/ { zasada: „CIĄGŁA ADAPTACJA”,
opis: „Edukacja przyszłości musi
być systemem uczącym się, zdolnym
do ciągłej ewolucji w odpowiedzi
na zmieniający się krajobraz
technologiczny i społeczny.”,
implikacje: [„Tworzenie mechanizmów
regularnej rewizji celów i metod
edukacyjnych”, „Budowanie kultury
eksperymentowania i uczenia się na
błędach”, „Włączanie wszystkich
interesariuszy w proces ciągłego
przeprojektowywania edukacji”] } };

// Końcowa refleksja

function podsumowanie() { return
` Stoimy na progu fundamentalnej
transformacji edukacji, porównywalnej
z przejściem od kultury oralnej do
piśmiennej lub od rękopisów do druku.

W centrum tej transformacji stoi
pytanie nie o to, jak skutecznie
wykorzystać AI w obecnym systemie,
ale jak przeprojektować cały system
edukacji wokół nowej rzeczywistości,
w której AI jest wszechobecnym
partnerem poznawczym człowieka.

Edukacja przyszłości musi
jednocześnie wykorzystywać potencjał
AI dla wzmacniania ludzkiego rozwoju,
jak i kultywować to, co najbardziej
ludzkie - naszą zdolność do nadawania
znaczeń, odczuwania empatii,
tworzenia piękna i poszukiwania
sensu.

To nie jest zadanie dla jednej grupy
czy instytucji - to wyzwanie dla
całego społeczeństwa, wymagające
nowej umowy społecznej wokół celów
i metod edukacji na miarę ery
sztucznej inteligencji.

`; }

console.log(podsumowanie()); `;

// -----
----- // KONIEC SESJI
DIALOGOWEJ #01 // STATUS: ZAKOŃCZONA
// REKOMENDACJA: KONTYNUACJA W SESJI
#02 // -----

Igor Wypijewski

Nauczyciel, który z pasją łączy świat humanistyki i nowych
technologii. W Prywatnych Szkołach Leonarda Piwoni uczy
wiedzy o społeczeństwie, historii, informatyki, techniki,
robotyki i nowoczesnych technologii, prowadząc uczniów
ścieżką interdyscyplinarnego poznania. Łączy refleksyjne
podejście do przeszłości i społeczeństwa z praktyką projektową
i cyfrową. W centrum jego pracy znajduje się myślenie
krytyczne, eksploracja i uczenie przez działanie – niezależnie
od przedmiotu. Czerpie z doświadczenia akademickiego
(Uniwersytet Wrocławski), tworząc innowacyjne środowisko
edukacyjne, w którym wiedza, technologia i wartości
współgrają w służbie rozwoju ucznia jako całości.

Cyfrowa równość

Roger Olivella

Technologia i edukacja na drodze do inkluzywności

Klocki edukacyjne dla wszystkich

Scratch Tactile to najnowsza, szeroko dostępna analogowa wersja oprogramowania Scratch, uznanej, stworzonej przez MIT Media Lab – Lifelong Kindergarten Group platformy edukacyjnej, dzięki której miliony dzieci na całym świecie bez trudu wkraczają w ekscytujący świat programowania. Cechą zdecydowanie wyróżniającą Scratch Tactile jest jego ponad wszelką wątpliwość inkluzywny design, oparty przede wszystkim na zasadach uniwersalnego projektowania, z przeznaczeniem dla celów edukacyjnych (Universal Design for Learning; UDL).

Ten opracowany przez specjalistów zestaw klocków, które można dotykać i przestawiać, pozwala dzieciom z różnymi rodzajami niepełnosprawności odkrywać i rozwijać umiejętności

technologiczne w sposób sprawiedliwy i zindywidualizowany. Warto poznać Scratch Tactile, ponieważ to jedna z ciekawszych obecnie propozycji narzędzi dydaktycznych dla wszystkich etapów edukacji szkolnej.

Co wyróżnia Scratch Tactile?

System stworzono dla różnych grup uczniów, którzy poddali go gruntownym testom. Z tego powodu Scratch Tactile ma unikalne cechy:

- klocki mają wypukłości i wyraziste kolory, co ułatwia ich rozpoznawanie przez dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności wzrokowej, takimi jak niedowidzenie czy ślepotą całkowitą;
- programowanie przy pomocy fizycznych klocków umożliwia przekształcanie abstrakcyjnych koncepcji w konkretne doświadczenia,

umożliwiając głębsze zrozumienie u dzieci z niepełnosprawnością poznawczą;

- dzięki otwartemu projektowi i możliwości drukowania w technologii 3D (lub innych technologiach), rozwiązanie to jest przystępne cenowo dla placówek borykających się z trudnościami socjoekonomicznymi.

Taka dostępność umożliwia dzieciom już w wieku czterech lat tworzenie projektów z zakresu sztuki, matematyki, nauk ścisłych, historii i literatury, co na dalszych etapach kształcenia pozwala na systematyczne rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, niezbędnej w XXI wieku.

Globalny wpływ

Scratch Tactile nie jest przeznaczony wyłącznie dla jednej grupy uczniów – wręcz przeciwnie, ponieważ to system, który sprawdzi się w praktyce na różnych poziomach nauczania i mogą skorzystać z niego, bez wyjątku, wszystkie uczennice i wszyscy uczniowie. Jego wpływy przekraczają granice i bariery; to narzędzie zdecydowanie globalne, odznaczające się egalitaryzmem poznawczym, łatwością implementacji w dydaktyce, a także, jak wspomniano, uniwersalnością. Obecnie Scratch Tactile ma użytkowników w ponad 70 krajach, a materiały są dostępne w sześciu językach, dzięki czemu mogą być używane przez różne społeczności edukacyjne.

Ponadto projekt cały czas ewoluuje. Dzięki dofinansowaniu od Google, zespół odpowiedzialny za rozwijanie tego narzędzia pracuje nad fizycznym czytnikiem kodów, opartym na sztucznej inteligencji, który zwiększy funkcjonalności Scratch Tactile.

Ruch na rzecz równości cyfrowej

Oprócz tego, że Scratch Tactile jest narzędziem edukacyjnym, stanowi także swego rodzaju ruch społeczny, mający na celu podniesienie świadomości

dotyczącej znaczenia integracji cyfrowej. W świecie, w którym technologia rozwija się szybko, musimy pilnować, by nikt nie został cyfrowo wykluczony.

Inkluzywna edukacja cyfrowa nie tylko przynosi korzyści osobom z niepełnosprawnościami, ale też wzbogaca całe społeczeństwo poprzez promowanie różnorodności, empatii i innowacji. Każde dziecko, niezależnie od swoich zdolności, pochodzenia lub sytuacji społeczno-ekonomicznej, ma przede wszystkim prawo do pełnego uczestnictwa w erze cyfrowej.

Rozwój narzędzi edukacyjnych, takich jak Scratch Tactile, przypomina nam, że technologia może – i powinna – stanowić most prowadzący do równości, a nie tworzyć bariery. Aby było to możliwe, potrzebujemy współpracy edukatorów, instytucji i programistów.

Sistema THEAD zaprasza nauczycieli, ośrodki edukacyjne oraz podmioty publiczne i prywatne do przyłączenia się do naszego globalnego ruchu na rzecz integracji cyfrowej. Uważamy, że wszystkie dzieci mogą się uczyć, chociaż nie w ten sam sposób, a obowiązkiem każdego z nas jest umożliwienie im tej edukacji.

Czy jesteście gotowi, by stać się częścią tej rewolucji?

Tłumaczenie z języka angielskiego: Katarzyna Bielawna.

Roger Olivella

Edukator, współzałożyciel Sistema THEAD – organizacji edukacyjnej non-profit z Barcelony w Hiszpanii. Nauczyciel akademicki specjalizujący się w edukacji opartej na modelu STEAM. Współtwórca projektów Scratch Tactile i Diversi:bit. Promotor projektów społecznych powiązanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju (SDG). Prowadzi zajęcia z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym.

Płeć ma znaczenie!

Adua Scribano

Przeciwdziałanie internetowej przemocy wobec kobiet i dziewcząt w ramach Projektu menABLE Toolbox

Realizowany od lutego 2023 do stycznia 2025 roku Projekt menABLE to międzynarodowa inicjatywa, współfinansowana przez Komisję Europejską, stawiająca za cel przeciwdziałanie internetowej przemocy ze względu na płeć (Gender-Based Violence; GBV). Projekt został zaplanowany jako współpraca czterech podmiotów: European Schoolnet (sieć 34 europejskich ministerstw edukacji), Child Focus (Belgia), Centre for Digital Youth Care (Dania) oraz FORTH (Grecja), aby wspólnie stawić czoła rosnącemu problemowi przemocy cyfrowej, przede wszystkim wobec kobiet i dziewcząt, poprzez promowanie równości, tolerancji i szacunku.

Stop normalizacji przemocy

Zarówno fizyczna, jak i internetowa przemoc wobec kobiet i dziewcząt stanowi poważne naruszenie praw człowieka. Zgodnie z oświadczeniem Komisji Europejskiej, wystosowanym z okazji Międzynarodowego Dnia Kobiet w roku 2022, co trzecia kobieta doświadczyła przemocy fizycznej lub seksualnej, a co druga molestowania seksualnego. Popularne platformy internetowe pogłębiają ten problem. Według danych UN Women, „(...) jedna na dziesięć kobiet w Unii Europejskiej doświadczyła cyberprzemocy od 15 roku życia, w tym niechcianych i/lub obraźliwych wiado-

mości e-mail czy SMS-ów o charakterze seksualnym lub niewłaściwych zachowań w mediach społecznościowych”. Wzrost przemocy cyfrowej zwraca uwagę na pilną potrzebę ukierunkowanych działań edukacyjnych oraz systemowych zmian, które pomogą przeciwdziałać szkodliwym zachowaniom online i promować bezpieczeństwo cyfrowe wszystkich użytkowników sieci.

Przemoc ze względu na płeć, skierowana przeciwko kobietom, ma swoje korzenie w nierównościach społecznych i negatywnych wzorach męskości. Badania UN Women (2016) wskazują, że tradycje kulturowe, przekazy medialne i praktyki domowe przyczyniają się do utrwalania stereotypów o płciach, które z kolei normalizują przemoc. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) dodatkowo nasilił ten problem, ułatwiając stosowanie przemocy w sieci. Pandemia COVID-19 pogłębiła tę negatywną tendencję, co zostało odnotowane w Ogólnej Rekomendacji nr 1 GREVIO, dotyczącej rozmiarów cyfrowej przemocy wobec kobiet. W związku z tym potrzeba edukacji medialnej i promowania szacunku w kontaktach online nigdy nie była tak istotna jak dziś.

Potrzeba kulturowej zmiany

Kluczowym elementem projektu menABLE jest aktywny udział mężczyzn i chłopców w zapobieganiu przemocy w internecie. Poprzez działania mające na celu eliminację przyczyn tego zjawiska, projekt stara się podważyć szkodliwe stereotypy i promować strategie prewencyjne, skierowane przede wszystkim – choć nie wyłącznie – do chłopców i młodych mężczyzn. Projekt dąży do kulturowej zmiany, wprowadzając narzędzia edukacyjne i kampanie informacyjne, prowadzące do zmiany zachowań i norm społecznych sprzyjających przemocy.

Projekt koncentruje się na młodzieży we wczesnym (13–15 lat) oraz późnym (16–18 lat)

wieku nastoletnim, docierając do nich zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Do poszczególnych zadań angażuje się profesjonalistów edukacyjnych, w tym dyrektorów szkół, nauczycieli, opiekunów i pracowników młodzieżowych, działających w różnych środowiskach, takich jak kluby sportowe, biblioteki czy Centra Bezpieczniejszego Internetu (Safer Internet Centres). Te ostatnie oferują zasoby, takie jak: centra informacyjne, infolinie, linie interwencyjne oraz programy angażujące młodzież, wspierając dzieci, rodziców, nauczycieli i innych interesariuszy.

Dzięki dostarczeniu uporządkowanych wskázówek i materiałów, projekt menABLE umożliwia nauczycielom i animatorom skuteczne, dostępne i dostosowane do wieku przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć.

Empatia, krytyczne myślenie, aktywność społeczna

Aby skutecznie zapobiegać przemocy ze względu na płeć w internecie, w ramach projektu opracowano menABLE Toolbox (pod tytułem *Ctrl+Alt+GBV*), czyli zestaw narzędzi edukacyjnych służący prowadzeniu pogłębionych rozmów na temat płci i tożsamości wśród młodzieży w wieku 13–18 lat. Materiał przygotowano w pięciu językach: angielskim, francuskim, greckim, niderlandzkim i duńskim. Choć czas trwania projektu dobiegł końca, Toolbox wciąż jest dostępny na stronie projektu menABLE.

Toolbox zawiera komponenty interaktywne, takie jak *digital dilemmas* („cyfrowe dylematy”, czyli przykłady trudnych sytuacji występujących w sieci), pytania quizowe oraz „wyzwania” (*challenges*) o charakterze praktycznym. Kontent cyfrowy zwiększa zaangażowanie użytkowników na platformie online, natomiast „wyzwania” zachęcają do działań i refleksji w świecie rzeczywistym. Poprzez pobudzanie debaty i prowadzenie młodzieży ku konkretnym rozwiązaniom, Toolbox wspiera

głębsze rozumienie przemocy ze względu na płeć i przestrzega przed jej konsekwencjami. Zasoby Toolboxa promują empatię, myślenie krytyczne i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, co czyni je skutecznym narzędziem kształtującym postawy i zachowania młodych ludzi.

Dodatkowo, Toolbox oferuje szeroką gamę materiałów dla edukatorów i uczniów oraz kompleksowe przewodniki pomocne w organizacji zajęć. Przewodniki zawierają uporządkowane schematy omawiania przemocy ze względu na płeć w środowisku edukacyjnym, dzięki czemu nauczyciele są dobrze przygotowani do prowadzenia wartościowych rozmów. Przeznaczenie Toolboxa można poznać dzięki krótkiemu, ale treściwemu materiałowi wideo.

Wszystkie te zasoby są kluczowe, aby zapewnić edukatorom i uczniom jasne i pełne zrozumienie tego narzędzia oraz umożliwić im jego skuteczne wykorzystanie. Toolbox został zaprojektowany tak, by można go było łatwo dostosować do różnych środowisk edukacyjnych, co czyni go wszechstronnym narzędziem dla osób działających na rzecz przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć. Dzięki angażującym i dobrze opracowanym materiałom, Toolbox inspirowanie młodzież do refleksji nad własnymi postawami i działaniami, promując inkluzywne i pełne szacunku społeczeństwo.

Elastyczność i skuteczność

Podczas Hackathonu menABLE, dynamicznego wydarzenia w Muzeum Płci KØN w Aarhus w Danii, nauczyciele i uczniowie mieli okazję przetestować Toolbox menABLE wspólnie z młodzieżą, edukatorami oraz ekspertami z całej Europy. Ich opinie były bardzo pozytywne – wiele osób podkreślało praktyczność, elastyczność i skuteczność narzędzia w kontekście przeciwdziałania przemocy online. Nauczyciele docenili możliwość łatwego włączenia go do programu nauczania,

a uczniowie uznali je za angażujące i skłaniające do refleksji. Uczestnicy z entuzjazmem dzielili się nim ze swoimi kolegami i koleżankami, aby zwiększyć jego zasięg i wpływ.

Niezależnie od tego, czy jesteś nauczycielem poszukującym nowoczesnych materiałów dydaktycznych, pracownikiem społecznym, chcącym zaangażować młodzież w temat płci i przemocy w sieci, czy młodą osobą pragnącą zgłębić te ważne kwestie – Toolbox menABLE oferuje cenne informacje i praktyczne rozwiązania. Zasób ten ma na celu inspirowanie do działania, umożliwiając jednostkom kwestionowanie szkodliwych norm i wspólne budowanie sprawiedliwszych zasad społecznych.

Aby uzyskać dostęp do menABLE Toolbox, odwiedź stronę: www.menable.eu/toolbox-gbv.

Tłumaczenie z języka angielskiego: Sławomir Iwasiów.

Adua Scribano

Absolwentka socjologii na Uniwersytecie w Trydencie oraz studiów europejskich na Uniwersytecie w Sienie. Specjalistka ds. komunikacji. Członkini zespołu Digital Citizenship w European Schoolnet. Obecnie zaangażowana w finansowany przez UE projekt digi.well, promujący całościowe podejście do dobrostanu cyfrowego w szkołach. Współtwórczyni działań komunikacyjnych w projekcie menABLE, którego celem było przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć w internecie. Prowadziła kampanie społeczne, zarządzała mediami społecznościowymi (Instagram, TikTok), tworzyła treści na stronę internetową projektu.

Gęsie pióro czy pisak 3D?

Katarzyna Zygmunt

Jak ciekawie uczyć historii komunikacji międzyludzkiej

Na przełomie tysiącleci sposoby komunikowania podlegały stopniowej ewolucji: od pisania na ścianach jaskiń po przesyłanie komunikatów przy pomocy smartfonów. Na co dzień nie poświęcamy temu zagadnieniu zbyt wiele uwagi. Po prostu, przyjmujemy z zaciekawieniem różnorodne nowinki techniczne, uczymy się ich obsługi, wychodzimy naprzeciw wymaganiom, ale też udogodnieniom cyfrowych narzędzi, przyzwyczajamy się do nich, co prowadzi do tego, że stają się częścią

naszego życia. Po jakimś czasie niejednokrotnie stwierdzamy, że nie sposób bez nich funkcjonować.

Jako nauczycielka historii, pracująca z uczniami o bardzo dużym przekroju wiekowym, obserwuję ich w różnych sytuacjach, często rozmawiam z nimi o tym, jak zaspokajają swoje potrzeby społeczne, jak kontaktują się z rówieśnikami, jakie formy spędzania wolnego czasu wybierają najczęściej. Niestety, większość młodych ludzi zagospodarowuje go za pomocą elektroniki.

Po pandemii

Czas pandemii i związana z nim zmiana stylu życia wymusiły na nas zupełnie inne formy komunikowania się z drugim człowiekiem. Całkowitemu przeobrażeniu uległy nasze relacje społeczne – bezpośredni kontakt zastąpiły spotkania online za pośrednictwem monitora czy innych urządzeń cyfrowych.

Dla wielu osób, także i dla mnie, nastał okres, w którym trzeba było całkowicie przeorganować pracę zawodową. Ja również musiałam nagle wyjść ze strefy komfortu i prowadzić zajęcia z dziećmi z pomocą monitora, kamerki, mikrofonu. Sytuacja wymagała drobnych zmian w aranżacji mieszkania, nauczania się obsługiwanego niewykorzystywanych do tej pory narzędzi, a co najtrudniejsze – nauczania się rozmowy z uczniami również wtedy, gdy nie było ich widać.

Po pewnym czasie uświadomiłam sobie, jak ważny w naszym życiu jest bezpośredni kontakt z innymi ludźmi; jak mocno zawód nauczyciela wiąże się właśnie z obecnością, ze społeczną bliskością grupy osób, z którymi tworzymy zawodowe więzi.

W czasie pandemii szybko rozwinęły się narzędzia do komunikacji na odległość na najwyższym poziomie zaawansowania technologicznego, wychodząc naprzeciw wszystkim problemom związanym z przedłużającą się izolacją. Firmy tworzące lub ulepszające swoje aplikacje sprostały oczekiwaniom użytkowników i dawały namiastkę normalności – pomagały w utrzymywaniu wielu relacji, w tym oczywiście także zawodowych.

Niektóre z wdrożonych w tym czasie form „zebrań” pozostały z nami. Webinary czy spotkania służbowe online dały zupełnie inny obraz pracy zespołowej i nowe możliwości wykorzystania domowego zacisza, nie wspominając o oszczędności czasu.

Historia kołem się toczy

Inspiracją do stworzenia kółka o tematyce historii komunikowania się była książka Liliany Fabisiń-

skiej *Halo, historia komunikowania się* (2020), atrakcyjnie zilustrowana przez Anitę Graboś. Długo się zastanawiałam, czy dzieci będą zainteresowane tym zagadnieniem i jak zachęcić je do zajęć. Ale już na pierwszym spotkaniu koła okazało się, że moje obawy były niepotrzebne, a na każdym kolejnym – dzieci przybywało.

Na początku rozmawialiśmy o tym, czym w ogóle jest komunikacja i w jaki sposób ludzie na całym świecie się komunikują. Wspólnie przesledziliśmy, jak na przestrzeni lat zmieniały się jej formy: od powstania mowy, rysunków naskalnych, a następnie pisma, po wynalezienie poczty, telefonu, internetu. Ciekawą aktywnością było zapoznanie uczniów z różnymi językami, które uważane są za międzynarodowe: angielskim, francuskim oraz oczywiście łaciną. Nie zapomnieliśmy także o esperanto.

W ramach koła stosuję różnorodne metody. Starałam się dotrzeć do uczniów między innymi poprzez obraz, pokazując filmy związane z tematem zajęć. Wyszukuję aplikacje, których – jak się okazuje – jest bardzo wiele, a większość z nich może stanowić dydaktyczną atrakcję dla młodych ludzi.

Na każdym kolejnym spotkaniu odkrywamy nowe techniki, poznajemy minione epoki, właśnie pod kątem języka komunikacji. Zajęcia są wypełnione różnymi aktywizującymi formami, a uczniowie angażowani są do manualnych czynności. Na przykład przy omawianiu egipskich hieroglifów uczniowie i uczennice malowali na papierze do pieczenia różne zaszyfrowane znaki. Wychodziły im ciekawe obrazy, które były dla nich czymś zupełnie nowym. Poznając grekę, dzieci uczyły się alfabetu, a następnie powstałe wyrazy zapisywały na ręcznie tworzonych plastelinowych wazach. Jedną z ciekawszych lekcji była nauka o piśmie sumeryjskim, gdyż poznawane znaki zapisywaliśmy na glinianych tabliczkach. Omawiając łacinę, nie zapomnieliśmy oczywiście o tym, że to język bardzo twórczy i pisanie po śladzie wykonałszy za pomocą atramentu i specjalnie przygotowanych do tego narzędzi, imitujących gęsie pióro. Była to

dla dzieci dodatkowa lekcja historii, bo mogli poniekąd przenieść się w czasie i poczuć się jak ich rodzice czy dziadkowie, gdy byli małymi dziećmi.

Chcąc zgłębić naszą wiedzę, sięgnęliśmy po mało powszechną formę komunikacji Inków, czyli kipu. Tutaj praca wymagała niezwyklej precyzji i zaangażowania, ponieważ wiązanie supełków na sznurkach nie należało do najłatwiejszych zadań. Ale wszystkim sprawiało to frajdę i, mimo trudności, nikt się nie poddawał.

Okazuje się, że współcześnie lubimy wykorzystywać nieco starsze metody komunikowania się, stąd powiedzenie, że historia lubi zatoczyć koło, jest jak najbardziej aktualne, a mowa tu o bardzo modnej zabawie, polegającej na pozostawianiu pomalowanych kamieni w różnych miejscach w całym kraju. Kamienie, które zostaną znalezione, muszą być pozostawione w kolejnym miejscu i w ten sposób wędrują w najróżniejsze zakątki mapy. Taką techniką komunikacyjną posługiwali się między innymi Wikingowie, którzy swoje wiadomości pozostawiali na kamiennych runach. Dzieci z ogromną przyjemnością podjęły się tego zadania i powstały niezwykle barwne prace, które być może ktoś odnajdzie i przeniesie dalej.

Język migowy, szyfry, listy

Wszyscy wiemy, że dzisiejsza młodzież kocha elektronikę, że świetnie się w tej przestrzeni odnajduje, ale właśnie prowadzone przeze mnie zajęcia pokazały mi, jak bardzo te same dzieciaki potrzebują oderwania od cyfrowego świata. Bezcennym doświadczeniem było spotkanie z mamą jednej z naszych uczennic, która zawodowo posługuje się językiem migowym. Przyjęła nasze zaproszenie i pokazała, na czym polega ten język, jak ważna jest jego znajomość w różnych sytuacjach.

Kontynuując zagadnienie komunikacji w kontekście niepełnosprawności, poznawaliśmy także język Braille'a, z którym spotykam się w swojej pracy. Dzieci miały możliwość pisania

na specjalnej maszynie, wykorzystywanej właśnie przez niewidome dzieci; odczytanie takiego tekstu okazało się bardzo trudnym zadaniem.

Historia ma wiele związków z różnorodnymi tajemnicami, których, jak wiemy, nie brakuje, dlatego tematyka szyfrów okazała się strzałem w dziesiątkę. Największą chyba popularnością cieszył się szyfr Cezara, który całkowicie pochłonął dzieci, szyfrujące różne wiadomości.

Sztuka epistolografii także powoli odchodzi w zapomnienie, dlatego zdecydowałam się przygotować zajęcia z pisania kartek i listów. Przy okazji kształtowania tej umiejętności porównywaliśmy, jak dawniej pisało się listy, czytając przykłady dostępnej korespondencji znanych postaci historycznych. Do projektowania znaczka pocztowego wykorzystaliśmy pisaki 3D, które były dodatkową atrakcją dla młodszych i starszych uczniów.

Na zakończenie

Historia komunikacji to fascynujący temat, a jego przybliżanie nie tylko dostarczyło nam dużej dawki dobrej zabawy, lecz także pozwoliło na urozmaicenie codziennych zajęć.

Dzięki interaktywnym warsztatom, zabawom i praktycznym przykładom uczestnicy koła mogli lepiej zrozumieć, jak ludzie przekazywali sobie informacje na przestrzeni wieków. Zajęcia okazały się bardzo inspirujące, co potwierdzała wyjątkowa aktywność dzieci, i odkrywcze – uczestnicy zdobyli sporą dawkę wiedzy na temat różnych, łatwo dostępnych we współczesnym świecie środków przekazu. Kto wie, być może to właśnie nasi uczniowie i uczennice staną się twórcami nowych, innowacyjnych form komunikacji?

Katarzyna Zygmunt

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

Nowe używki w szkołach

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Co to jest snus i dlaczego stanowi poważne zagrożenie dla zdrowia uczennic i uczniów?

Niezbędna edukacja zdrowotna

Zadaniem szkoły jest nie tylko uczyć dzieci i młodzież, ale też wyposażać ich w kompetencje miękkie. Chodzi o to, żeby nabywali wiedzę o różnych aspektach otaczającego nas świata, a także umiejętność stosowania tej wiedzy w praktyce. Jednocześnie nauczycielki i nauczyciele powinni być świadomi siebie i swoich umiejętności oraz uczestniczyć w szeroko pojętym życiu społecznym. Jak czytamy na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: „Podstawa programowa definiuje obowiązkowe cele i treści nauczania, w tym umiejętności opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane w programach wychowania przedszkolnego oraz w programach nauczania”¹. W aspekt ten wpisuje się również edukacja zdrowotna.

Choć dla wielu osób dyskusyjny jest zakres edukacji zdrowotnej, w jakim MEN planuje ją wdrażać, to z pewnością jest ona niezbędna w szkole. Zdaniem zdecydowanej większości obywateli, takie kwestie, jak ćwiczenia fizyczne, zdrowa dieta czy zagrożenia płynące ze strony nalogów i używek, są problemem, który należy rzetelnie przeanalizować i rozwiązać. W artykule chcę poruszyć zagadnienia dotyczące nowego rodzaju używki nikotynowej, jaka pojawiła się w Polsce – chodzi o snus, znany między innymi w krajach skandynawskich sproszkowany, przypominający tabakę tytoń.

Dzięki właściwej edukacji uczeń powinien potrafić wyjaśnić, na czym polega negatywny wpływ złej diety, stresu i depresji, alkoholu, nikotyny czy innych używek psychoaktywnych na zdrowie człowieka. Powinien także umiejętnie sformułować zasady zdrowego stylu życia oraz podać propozycje odpowiednich zachowań asertywnych w przypadku negatywnej presji otoczenia

(asertywna odmowa uczestnictwa w zachowaniach negatywnych i szkodliwych).

Zakazany owoc

Niestety, szkoły i placówki oświatowe w Polsce nie były i nadal nie są wolne od problemów związanych z niekontrolowanym zażywaniem przez uczniów środków odurzających, substancji psychotropowych czy nikotyny. Niezbędne jest więc podjęcie działań służących zapobieganiu i przeciwdziałaniu temu zjawisku, aby skutecznie chronić uczniów przed grozącymi im poważnymi konsekwencjami zdrowotnymi i społecznymi². Najpoważniejszym zagrożeniem w ostatnich latach, szczególnie w szkołach średnich, są e-papierosy, podgrzewacze, waporyzatory. Obecnie różne media i specjaliści biją na alarm, że pojawiło się nowe, na dodatek bardzo dyskretne w użyciu i przez to niezwykle trudne do wykrycia zagrożenie. To właśnie wspomniany we wstępie snus.

Ludzkość stosowała różne, głównie roślinne substancje halucynogenne prawdopodobnie od zarania swych dziejów. Znałe są nawet zachowania wielu gatunków zwierząt, świadczące o tym, że lubią odurzać się choćby sfermentowanymi owocami, a niektóre żywią się roślinami zawierającymi różnego rodzaju halucynogeny³.

W przypadku ludzi nawet w czasach prehistorycznych stosowanie używek nie było powszechne i oczywiste. Ich stosowanie zwykle ograniczano ściśle przestrzeganiem zwyczajami religijnymi, związanymi przeważnie z rzekomymi kontaktami z duchami bogów czy też zmarłych przodków. Niestety, obecnie obserwujemy ekspansję tego rodzaju substancji. Co prawda jeszcze w latach 90. XX wieku ich stosowanie nie było bezproblemowe, co zmienia się w szybkim tempie. Niesmaczną oraz wykańczającą wątrobę i układ nerwowy wódkę zastąpiły bowiem smakowe „małpki” i piwa owocowe. Brudne i zaraźliwe śmiercionośnym AIDS strzykawki z heroinowym „kompotem” wyparły z pozoru

niegroźne kolorowe pigułki, wyglądające często jak cukierki, oraz proszkowe dopalacze. Natomiast rakotwórczy dla płuc, śmierzdzący nikotynowy tytoń odszedł w niebyt na rzecz e-papierosów, nafaszerowanych aromatycznymi, choć trującymi, chemicznymi roztworami inhalacyjnymi. Papierosów już się nie „pali”, teraz się „wapuje”. Do szerokiego wachlarza współczesnych używek właśnie dołączył nowy i równie groźny specyfik – snus⁴.

Czym dokładnie jest snus?

To, co w Polsce określa się mianem snus, to łatwe w użyciu i niegroźnie wyglądające (również z uwagi na estetyczne, kolorowe pudełka, w których są sprzedawane) małe woreczki-saszetki z syntetyczną nikotyną i innymi substancjami uzależniającymi. Z łatwością można je kupić w sklepach internetowych. Ich cena jest zbliżona do cen papierosów tradycyjnych i e-papierosów. Tak naprawdę jednak są to saszetki nikotynowe, a prawdziwy snus jest z nimi często mylony. Snus to bowiem produkt zawierający mocno stężony tytoń, a nie samą nikotynę. Dla porównania: zawartość nikotyny w snusie to około 50–60 mg, podczas gdy w tradycyjnym papierosie jest jej około 10–20 mg⁵.

E-papierosy, jako pozornie nieszkodliwa alternatywa dla papierosów tytoniowych, zrobiły furorę. Natomiast snus jest reklamowany jako rzekomo jeszcze mniej niebezpieczna substancja. Młodzież sądzi bowiem, że skoro snusu się nie pali, to nie wydziela on substancji toksycznych do płuc.

Jednakże snus nie jest bezpieczniejszy, ponieważ zarówno nikotyna, jak i inne zawarte w nim substancje wnikają do organizmu ludzkiego, tylko inną drogą – bezpośrednio do układu krwionośnego, w efekcie czego może niszczyć organy wewnętrzne i zagrażać zdrowiu czy życiu. Nikotyna sama w sobie jest zresztą ogromnym zagrożeniem – jako uzależniająca substancja psychoaktywna.

Nie każdy wie, że na terenie Unii Europejskiej (poza Szwecją) obowiązuje zakaz sprzedaży tytoniu

do żucia, czyli stosowanego doustnie. Te prawdziwe snusy są więc u nas zakazane prawnie. Produkt określany u nas jako snus (czyli woreczki nikotynowe) zawiera nikotynę syntetyczną, bez tytoniu. Jedna dawka może być nasączona nawet 32 mg tej substancji, podczas gdy w papierosie znajdziemy jej tylko do 20 mg! Podobnie jak w przypadku e-papierosów, snus jest wytwarzany w różnych atrakcyjnych smakach, jak owocowy (na przykład jagodowy lub bananowy), eukaliptusowy czy miętowy. „Smaczny” niczym cukierki produkt doskonale wabi i zachęca do użycia młodzież, a nawet dzieci. Jedno kolorowe opakowanie zawiera zwykle od 20 do 22 saszetek o różnej dawce nikotyny. Woreczki te wystarczy umieścić w jamie ustnej, pomiędzy wargą i dziąsłem lub policzkiem, czy pod językiem. Gdy nasączy je ślina, uwalnia się z nich stopniowo szkodliwa, syntetyczna nikotyna, a następnie przez błonę śluzową przenika do krwiobiegu. Ponieważ jama gębowa jest mocno ukrwiona (szczególnie pod językiem), nikotyna może wnikać do krwi szybciej i skuteczniej niż z dymu papierosowego przez płuca⁶. Tym samym organizm absorbuje znacznie większe, a przez to groźniejsze dla zdrowia i życia dawki.

Efekty i skutki zażywania snusu

Snus to nadal w Polsce nowość wśród współczesnych używek, więc jeszcze mało o nim wiemy. Są jednak wstępne obserwacje. Wiadomo na przykład, że – jak wyżej wspomniałam – efekt przenikania nikotyny i innych substancji do ludzkiego organizmu jest niebezpiecznie obfity i silny. Osoba zażywająca snus może odczuwać podekscytowanie, lekką euforię, pozorne odprężenie, a nawet „odrealnienie”. Może też pojawić się poprawa myślenia i koncentracji. To jednak zjawisko wyłącznie chwilowe. Wstępne wyniki badań medycznych pokazują też, że stosowanie snusu wywołuje choroby jamy ustnej i przyzębia oraz negatywnie wpływa na rozwój układu nerwowego u dzieci i młodzieży. Wpędza też oczywiście w uzależnienie fizyczne i psychiczne.

Z uwagi na fakt, że nikotyna nie przechodzi przez płuca, jak w przypadku papierosów tradycyjnych i e-papierosów, przy przyjmowaniu snusu występuje faktycznie mniejsze ryzyko zachorowania na raka płuc. Eksperci wskazują natomiast, że zwiększa się prawdopodobieństwo pojawienia się innych typy nowotworów nikotynozależnych, jak rak miejscowy warg, języka, czy całej jamy ustnej, albo rak krtani. Skutki bardziej dalekosiężne poznamy jednak dopiero za jakiś czas i z pewnością nie będą optymistyczne. Tak czy inaczej, lekarze ostrzegają, że snus może prowadzić do bardzo poważnych problemów zdrowotnych. Nie wolno więc bagatelizować tego nowego zagrożenia dla dzieci i młodzieży; trzeba natychmiast podejmować działania zapobiegawcze⁷.

Niepokojące statystyki, pierwsze działania

27 lutego 2024 roku odbyła się konferencja „Palenie papierosów i wapowanie wśród młodzieży” z udziałem przedstawicieli Ministerstwa Zdrowia. Stowarzyszenie Walki z Rakiem Płuca Oddział Szczecin zaprezentowało na niej, między innymi, najnowsze wyniki badań dotyczących nałogu palenia papierosów tradycyjnych i e-papierosów wśród dzieci oraz młodzieży szkolnej.

Z aktualnych danych statystycznych wynika niezbicie, że Polska jest już w pierwszej piątce krajów europejskich o najwyższej liczbie nieletnich palących e-papierosy. Według badań, prowadzonych przez Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego, prawie 63% uczniów przynajmniej raz próbowało e-papierosów (inne dane wskazują na około 50%), a niemal połowa (47,6%) używa ich codziennie. Ponadto około 12,5% uczniów przynajmniej raz sięgnęło po podgrzewacze tytoniu. Natomiast omówione tu szerzej saszetkowe snusy choć raz wypróbowało 2,6% ankietowanych. Badania dowodzą również, że w grupie wiekowej poniżej 18 roku życia po papierosa lub inne wyroby nikotynowe częściej sięgają dziewczęta w porównaniu

z chłopcami⁸. Dodam, że używki te są bezwonne i nie zostawiają śladów na zębach czy ubraniach. Trudno więc je wykryć i skutecznie z nimi walczyć.

Problem, jak widać, jest palący, szczególnie w szkołach ponadpodstawowych. W niektórych z nich, zwłaszcza w większych miastach w Polsce, już zaczęto programową walkę z nowym nałogiem. Prowadzona jest akcja ostrzegawczo-informacyjna, skierowana do uczniów i rodziców na temat snusu. Także Ministerstwo Zdrowia zapowiedziało wprowadzenie nowych przepisów, które zakazywałyby sprzedaży syntetycznych woreczków nikotynowych. Planuje się, że może to nastąpić na początku 2025 roku⁹.

W Ministerstwie Zdrowia prowadzone są również prace nad implementacją dyrektywy o zakazie stosowania aromatów w tytoniowych wyrobach podgrzewanych, e-papierosach, waporyzatorach itp. Mówi się także o wprowadzeniu zakazu sprzedaży jednorazowych papierosów elektronicznych. To bardzo dobre i mocno wyczekiwane przez społeczeństwo działania¹⁰.

W ostatnim czasie dyskusja rozgorzała ze zdwojoną siłą. Do tej pory saszetki nikotynowe nie były objęte regulacjami ustawowymi, więc ich producenci mogli dowolnie je promować, nawet wśród dzieci i młodzieży. Bo choć snus i saszetki tytoniowe mają inny skład, to tak samo silnie uzależniają i są niebezpieczne dla zdrowia. Ponadto, tylko saszetki tytoniowe mogą być w naszym kraju dystrybuowane legalnie. Wiele wskazuje na to, że także i w tym względzie niebawem zostaną wprowadzone poważne ograniczenia¹¹. Jak pisze Inga Stawicka na portalu Prawo.pl: „Ma się to zmienić po wdrożeniu nowelizacji ustawy o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych, która wprowadza zakaz sprzedaży osobom poniżej 18. roku życia wszystkich e-papierosów elektronicznych, w tym bez nikotyny, pojemników zapasowych i woreczków nikotynowych. Została ona ostatnio przyjęta przez Sejm, teraz zajmą się nią senatorowie. Po zmianach wpisano do niej rów-

nież szeroki zakaz promocji wyrobów tytoniowych, woreczków nikotynowych, papierosów elektronicznych, pojemników zapasowych lub rekwizytów tytoniowych”¹².

Przypisy

- ¹ *Przeciwdziałanie uzależnieniom w szkole*, www.gov.pl, data dostępu: 29.12.2024.
- ² I. Hukałowicz, *Nowe zagrożenie w szkołach. Co uzależnia młodzież szybciej niż papierosy?*, GazetaPrawna.pl z dn. 08.10.2024, serwisy.gazetaprawna.pl, data dostępu: 29.12.2024.
- ³ K. Burda, *Naćpany jak delfin – zwierzęta, które lubią się upić i naćpać*, Newsweek.pl z dn. 13.02.2017, www.newsweek.pl, data dostępu: 29.12.2024; M.A. Trzeciak, *Słoń na haju – czy zwierzęta korzystają z używek?*, TygodnikPowszechny.pl z dn. 14.03.2022, www.tygodnikpowszechny.pl, data dostępu: 29.12.2024.
- ⁴ *Snusy – nowa używka w szkołach*, „Kurier Nauczycielski” 2024, nr 10, s. 4.
- ⁵ I. Stawicka, *Snus i saszetka nikotynowa to dwa różne produkty – ale oba uzależniają*, prawo.pl, data publikacji: 27.05.2025.
- ⁶ Ibidem.
- ⁷ I. Hukałowicz, *Nowe zagrożenie w szkołach. Co uzależnia młodzież szybciej niż papierosy?*, op. cit.; *Snusy – nowa używka w szkołach*, op. cit.
- ⁸ Ibidem; *E-papierosy: rosnący problem zdrowia publicznego*, www.gov.pl, data publikacji: 27.02.2024.
- ⁹ I. Hukałowicz, *Nowe zagrożenie w szkołach. Co uzależnia młodzież szybciej niż papierosy?*, op. cit.
- ¹⁰ *E-papierosy: rosnący problem zdrowia publicznego*, op. cit.
- ¹¹ I. Stawicka, *Snus i saszetka nikotynowa to dwa różne produkty – ale oba uzależniają*, op. cit.
- ¹² Ibidem.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 (klasy 4–8 szkoły podstawowej oraz licealne) oraz Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori (klasy 4–8) w Szczecinie.

Kierunek: dobrostan

Wiktoria Knap

Jak pracować, żeby uniknąć wypalenia zawodowego?

Wiele osób zмага się z dojmującym wrażeniem przyspieszania tempa życia z dnia na dzień. Jak w tym szalonym pędzie zadbać o własny dobrostan? Czy w ogóle myślimy o tym na bieżąco i pamiętamy, jaka definicja dobrostanu dzisiaj obowiązuje i czemu jest on ważny dla naszego życia? Jedno jest pewne – świata nie zmienimy, ponieważ na zbyt wiele rzeczy, tak jak między innymi na nieubłagany upływ czasu, nie mamy praktycznie żadnego wpływu. Natomiast możemy z sukcesami podejmować próby

kształtowania indywidualnych sposobów postrzegania rzeczywistości, oryginalnego światopoglądu, a co za tym idzie – działania. Jak pracować ze swoimi myślami, decyzyjnością, by zadbać o własny dobrostan, czyli dobre zdrowie fizyczne i samopoczucie psychiczne? Dlaczego to ważne zagadnienie, przede wszystkim z punktu widzenia pracy w oświacie? I jak pracować, żeby uniknąć znużenia, stanów depresyjnych, wypalenia? W artykule postaram się, przynajmniej częściowo, odpowiedzieć na te pytania.

Strach przed zmianami

Przede wszystkim musimy mieć świadomość, że nie podzielimy się z nikim tym, czego nie mamy. Jeśli chcemy być wsparciem dla uczniów, musimy wspierać się nawzajem i dbać o siebie. Ważne jest, by jak najczęściej przebywać w strefie komfortu, czyli prowadzić taki styl życia, jakiego szczerze pragniemy. Po prostu dbać o swój dobrostan.

Zastanówmy się: co, z jednej strony, daje satysfakcję w pracy nauczyciela, który dąży do maksymalnego wykorzystania swojego potencjału? Skąd zaś, ze strony drugiej, poczucie wypalenia, brak dobrostanu, wewnętrzny dyskomfort? Według mnie wynika to z podejmowania działań, do których wewnętrznie nie dążymy.

Bazowanie na dawniejszym doświadczeniu może wspierać rozwój, ale nie prowadzi do niego. Dlaczego? Ponieważ jeśli chcemy coś zmienić w naszej pracy lub naszym życiu, warto zmodyfikować sposób myślenia, by zyskać świeże spojrzenie. Jak to zrobić? Otworzyć się na ludzi, zebrać nowe doświadczenia, spróbować nowych metod, na przykład prowadzenia lekcji. Spojrzeć ze spokojem na problemy jak na drogowskazy, które pokażą drogę działania. Czy myśleli Państwo kiedyś o zmianach w pracy? Może nigdy, właśnie w obawie przed koniecznością wyjścia ze strefy komfortu. Możliwe, że z tego powodu nie podjęli Państwo nowego wyzwania w szkole. Warto rozważyć, jakie byłyby efekty, gdybyście wówczas podjęli inne decyzje.

Nie dam rady...?

Przeszłość. Była, minęła i... nas zmieniła. Nie jesteśmy tymi osobami, którymi byliśmy jakiś czas temu. Dlaczego zatem, jeśli czujemy, że nasz wewnętrzny potencjał nam podpowiada, iż czas na zmianę, wciąż trwamy przy tym samym? Nadal pracujemy w podobny sposób, nie zmieniamy miejsca pracy, choć chcielibyśmy spróbować swoich sił w szkole na przykład na innym etapie edukacyjnym.

Dlaczego nie próbujemy? Dlaczego nie wpływamy na głębiej, choć czujemy, że jesteśmy w zupełnie innym miejscu niż lata temu i nasze dawniejsze zamierzenia do teraźniejszości nie przystają? Wiara, że nasz dobrostan jest w dużej mierze naszym wyborem, wiąże się z własną odpowiedzialnością za dobre samopoczucie, ponieważ dobrostan ma wiele wspólnego z planowanym działaniem – uważnym i celowym.

Decyzyjność

Dbając o dobrostan, zadbajmy o stałe nawyki. To one dają długotrwałą satysfakcję. Stały czas snu, zdrowe posiłki, higiena czasu pracy, poświęcone między innymi na dziennik, sprawdzanie prac uczniów, planowanie lekcji. Świadomie dokonujemy wyborów, unikajmy działania impulsywnego. Z wielości wykonanych zadań przyjdzie poczucie frustracji i zmęczenia. Frustracja może wynikać z poczucia, że nie robimy czegoś z pasją w naszym wyjątkowym zawodzie.

Samospełniająca się przepowiednia – „za mało robię”, „jestem znudzona/y” – obniża nam nastrój, bo robimy coś nie tak, bo to, co robimy, frustruje nas. A przecież satysfakcję czerpie się z poczucia dobrze wykonanego zadania. Może nie wszystko dziś sprawdzone, ale zrobione solidnie. Bez pośpiechu i presji, bo już czekają nowe obowiązki. Presja może dawać poczucie, że źle pracujemy, i prowadzić do wypalenia. W codziennej rutynie, planowaniu nie będzie miejsca na chaos. Im bardziej przyzwyczaimy się do naszego planowania, tym naturalniej będziemy się w tym planowaniu odnajdywać. Rutyna nie musi być równoznaczna z nudą. Rutyną może być pisanie artykułu w wyznaczonych odstępach czasu, bez presji, za każdym razem poruszanie innego ciekawego zagadnienia, czy regularne uczestniczenie w szkoleniach czy sieci współpracy.

Bez stabilnego oglądu budzą się obawy, rodzi się prokrastynacja. Dlatego warto sięgać po planery, kalendarze, notesy, robić notatki na tablicy.

Wiecznie w podróży bez celu

Wiele osób z różnych powodów odkłada poczucie spełnienia i radości na „później”. Czyli na kiedy? Na następny stopień awansu? Wyniki egzaminu? Na wakacje? Osiągnięcie wyznaczonego momentu nie jest tożsame z osiągnięciem celu czy sukcesu. Czas przemija, pojawiają się nowe wyzwania i cele. Apetyt wciąż rośnie, a my biegniemy...

Po jakimś czasie może się pojawić rozczarowanie ciągłym oczekiwaniem na sukces i szczęście. A może nie dostrzegamy, że kryją się one w drobniakach dnia codziennego: udanej lekcji, dobrej rozmowie, ciekawej współpracy, rozpoczęciu nowego przedsięwzięcia. Satysfakcję może przynieść też wyjazd na weekend, ale dłuższe podróże w ciekawe miejsca, na przykład raz na kwartał, spacer po wyjątkowych terenach w okolicy czy różnorodne działania wpisane w stały projekt edukacyjny.

Obawy

Skąd mogą się brać niepewność i obawy o jutro? Z czynników zewnętrznych – zapewne by Państwo odpowiedzieli. Wiele zależy jednak od tego, jak podejmiemy do kłód rzucanych nam pod nogi czy szans, jakie otwiera przed nami los. Nie są one samoistną reakcją, podobnie jak poczucie szczęścia w danym momencie. Mogą one być wynikiem zmiany w sposobie myślenia oraz świadomym wyborem. To nie tak, że „tak już musi być”. Klasa jest niezdyscyplinowana? Trudna komunikacja z ich rodzicami? Zmęczenie przez duże „Z”? Jest wyjście z tej sytuacji. Gdzie? W zmianie sposobu myślenia, a co za tym idzie – postępowania.

Podróż w głąb siebie bywa niezwykle ekscytująca. Potrzebna jest jednak troska i uważność względem samego siebie. Podejmowana krok po kroku, systematyczna i celowa, także poza granice strefy komfortu. Co mogę zrobić? Codziennie zaplanuj 15 minut dla siebie – zacznij od tego. Zadbaj o wypoczynek. Dbanie o prawidłowe funkcyjono-

wanie układu nerwowego to podstawa zmian na lepsze. Sen, właściwa dieta, nawodnienie (wodą!) oraz dbałość o nasze narzędzie pracy, czyli struny głosowe, ruch i aktywność fizyczna. Hobby, relaks, zarządzanie czasem, którego wciąż brakuje. Oczywiście codzienny spacer nie da gwarancji, że nasze życie się odmieni, ale to może być pierwszy mały krok do wielkich zmian. Znajdź chwilę, by zastanowić się nad tym, czego najbardziej w danym momencie potrzebujesz, aby czerpać satysfakcję z pracy zawodowej. Co najbardziej ci przeszkadza, co uwiera? Co możesz z tym zrobić? Czy konieczne jest wyjście ze strefy komfortu i podjęcie kroków w kierunku dobrostanu? Może kwestią podstawową jest zapewnienie sobie w pierwszym rzędzie biernego, a następnie aktywnego wypoczynku, by w częściowo odzyskanej formie podjąć się namysłu nad swoją sytuacją. Co możesz zmodyfikować, na co się otworzyć w obecnej sytuacji? Może jest coś, co warto docenić. Porównać z tym, za czym wewnętrznie tęsknisz. Może to jest w zasięgu możliwości, ale w natłoku spraw utraciłaś/eś zdolność dostrzegania tego? Jeśli nie, to daj sobie czas na działanie, ale jeśli czujesz, że twój dobrostan nie jest na satysfakcjonującym poziomie, podejmij je i trwaj. To podróż, która nigdy się nie kończy. Stawką jest twoje życie – satysfakcjonujące i spełnione. Nie ma nic ważniejszego!

Wiktoria Knap

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania historii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 8 im. Jana Pawła II z Oddziałami Dwujęzycznymi i Sportowymi w Policach oraz Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie oraz Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Przylepie. Jest nauczycielką akademicką Uniwersytetu Szczecińskiego.

Ocenianie jako wyraz roztropnej troski

Sebastian Płachecki

Rzetelność i obiektywizm w ocenianiu osiągnięć edukacyjnych i zachowania

Każdy, kto kiedykolwiek aktywnie uczestniczył w jakimkolwiek systemie opierającym się na ocenianiu, pamięta chociaż jedną sytuację, w której miał poczucie, że został oceniony, delikatnie rzecz ujmując, niesprawiedliwie. Zastanówmy się zatem, w jaki sposób sprawić, aby sytuacji takich było w szkolnej rzeczywistości jak najmniej – niewątpliwie bowiem same przepisy prawa nie są w stanie wyeliminować ich całkowicie. Wiele zależy od konkretnych metod stosowanych przez samego nauczyciela, który jednak na co dzień ograniczony jest w tym zakresie nie tylko teoretycznymi zasadami pedagogiki, ale także przepisami zawartymi, z jednej strony, w stosownych aktach prawa oświatowego, a z drugiej – w sta-

tucie szkoły. Niniejszy artykuł ma na celu, przede wszystkim, przybliżenie ram prawnych oceniania z punktu widzenia edukacji szkolnej, a ponadto ukazanie, jak ważną rolę pełni w takiej perspektywie nauczyciel.

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych oraz zachowania

Pierwszą trudność sprawia fakt, że w realiach szkolnych ocenianiu podlegają osiągnięcia edukacyjne oraz zachowanie i w stosunku do każdego z tych obszarów stosować należy nieco odmienne reguły postępowania. W przypadku osiągnięć edukacyjnych, ocenianie „(...) polega na rozpoznawaniu przez na-

uczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do:

- 1) wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia i kryteriów weryfikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania;
- 2) wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania – w przypadku dodatkowych zajęć edukacyjnych¹.

Z kolei oceniając zachowanie, nauczyciel powinien mieć na uwadze, że ocenianie „polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę oddziału, nauczycieli oraz uczniów danego oddziału stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły”².

W tym kontekście trzeba pamiętać o stosowaniu odpowiedniego trybu oceniania do odpowiednich zachowań uczniów. Przykładowo, praktyka wystawiania ocen niedostatecznych za brak przyborów szkolnych czy brak zadania domowego pozostaje niezgodna z rozróżnieniem, o którym mowa powyżej: uczeń, który nie przynosi cyrkla lub nie odrobił pracy domowej, jest osobą, wobec której nie da się rozpoznać postępu w zakresie opanowania przez niego jakichkolwiek umiejętności czy wiadomości. Innymi słowy, przyniesienie cyrkla (lub jakiegokolwiek innego narzędzia) nie jest osiągnięciem edukacyjnym. Podobnie nie jest możliwe ocenienie postępów edukacyjnych w przypadku braku zadania domowego. Można natomiast ocenić uchylenie się przez ucznia od obowiązku przygotowania do zajęć w czasie oceniania zachowania dokonywanego w ramach rocznej i końcowej oceny klasyfikacyjnej zachowania.

Cele oceniania

Równie ważne jest kierowanie się przez nauczyciela w czasie oceniania wyłącznie celami zakreślonymi przez ustawodawcę. W przypadku oceniania

osiągnięć edukacyjnych cele te zostały wyznaczone w sposób następujący:

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

Cel oceniania bieżącego ujęty został z kolei w bardziej syntetyczny sposób w § 12 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych: „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”⁴.

Przyjąć zatem należy, że nie wszystkie aktywności lub działania edukacyjne uczniów mogą zostać ocenione – czy to w ramach oceny osiągnięć edukacyjnych, czy to oceny zachowania. Jednym z przykładów takiej aktywności może być sporządzanie notatek przez uczniów – tylko w niektórych sytuacjach może być ono ocenione. Każdorazowo w tym zakresie trzeba odwołać się do podstawy programowej lub realizowanych programów. Jeżeli zatem podstawa programowa przewiduje, iż w ramach danego etapu edukacyjnego i w ramach danego przedmiotu uczeń powinien tworzyć notatki, to

aktywność taka może być oceniona. W pozostałych przypadkach notatki czy prowadzenie zeszytu (poza etapem obejmującym edukację wczesnoszkolną) są jednak osobistą sprawą danego ucznia, która nie podlega ocenianiu.

Zdecydowanie negatywnie należy się także odnieść do wykorzystywania oceniania do załatwiania w istocie spraw wychowawczych. Do takich sytuacji zaliczyć można organizację „karnych kartkówek” czy „karnego odpytywania”. W istocie bowiem ocenianie osiągnięć edukacyjnych, stanowiące reakcję na nieprawidłowe – zdaniem nauczyciela – zachowanie uczniów, nie ma na celu rozpoznania stopnia opanowania wiadomości czy umiejętności, ale jedynie zastosowanie wobec ucznia dolegliwości związanej z samym procesem testowania, a nierzadko także wprost z wystawieniem oceny niedostatecznej. Tego typu „polowanie na ucznia” nie ma nic wspólnego z obiektywnym informowaniem go o czynionych postępach czy motywowaniem do dalszych postępów.

Skala ocen

Pozornie skala ocen powinna budzić najmniej wątpliwości – wiadomo bowiem, że osiągnięcia edukacyjne po zakończeniu etapu edukacji wczesnoszkolnej oceniane są w skali od oceny niedostatecznej (1) do celującej (6), natomiast zachowanie od oceny nagannej do wzorowej. Jest to jednak tylko częściowo prawda – oceny te muszą być bowiem stosowane jedynie w przypadku oceny rocznej i końcowej, natomiast w przypadku ocen śródrocznych i bieżących sposób ich ustalania w danej szkole wynikać powinien ze statutu szkoły. Oznacza to, że możliwe jest przyjęcie innej formuły oceniania bieżącego i śródrocznego – nie jest konieczne wystawianie ocen liczbowych od 1 do 6. Statut szkoły może zatem przewidywać, że oceny bieżące i śródroczne będą mieć charakter na przykład opisowy. Co więcej, również w przypadku ocen rocznych możliwe jest przyjęcie w statucie szkoły metody

ocen opisowych, jednak wówczas konieczne jest równoczesne wystawianie uczniom ocen według skali od oceny niedostatecznej (1) do celującej (6) oraz od oceny nagannej do wzorowej⁵.

W przypadku ocen końcowych i rocznych należy podkreślić, że konieczne jest stosowanie wszystkich ocen od niedostatecznej do celującej wobec kryterium, jakim jest wymienione wcześniej rozpoznawanie postępów w opanowaniu wiadomości i umiejętności w odniesieniu do wymagań podstawy programowej lub realizowanych programów. W praktyce zatem niedopuszczalne jest przyjęcie, że ocena celująca może być wystawiona jedynie za opanowanie wiadomości i umiejętności wykraczających poza program lub podstawę programową, gdyż byłoby to niezgodne z art. 44b ust. 3 USO: ocenianie osiągnięć edukacyjnych zawsze musi przyjmować za punkt odniesienia podstawę programową i realizowane programy.

Aspekty formalne

Również sposób wystawiania ocen nie jest dowolny i nie może podlegać w czasie roku szkolnego dowolnym zmianom, co wynika z art. 44b ust. 8 USO. „Nauczyciele na początku każdego roku szkolnego informują uczniów oraz ich rodziców o:

- 1) wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do otrzymania przez ucznia poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania;
- 2) sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów;
- 3) warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych”.

Podobnie jest w przypadku ocen zachowania, które także muszą być poprzedzone podaniem określonych reguł. „Wychowawca oddziału na początku każdego roku szkolnego informuje uczniów oraz ich rodziców o:

- 1) warunkach i sposobie oraz kryteriach oceniania zachowania;
- 2) warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania”⁶.

Brak zmian w warunkach i sposobie oceniania w trakcie roku szkolnego jest wyrazem zasady zaufania obywatela do państwa, a więc zapewnienia uczniom i ich rodzicom bezpieczeństwa prawnego, umożliwiającego podjęcie decyzji co do wyboru najlepszej dla danego ucznia metody uczenia się.

Szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego powinien zostać określony w statucie szkoły. Z tych też względów informacje, jakie nauczyciel przekaze uczniom i ich rodzicom na temat ustalania ocen, nie mogą być dobrane przez nauczyciela w sposób dowolny. Informacje te powinny wynikać z zasad określonych w statucie szkoły, gdyż to ten dokument określa wewnątrzszkolny system oceniania, a nie pojedynczy nauczyciel. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, aby statut szkoły określał różne sposoby oceniania, zaś dany nauczyciel stosował jedynie niektóre z nich, pasujące do specyfiki danego przedmiotu.

Bardzo ważne jest umożliwienie uczniom poznania motywów, jakie kierowały nauczycielem przy wystawianiu oceny. W tym celu, zgodnie z art. 44e ust. 3 USO: „Nauczyciel uzasadnia ustaloną ocenę w sposób określony w statucie szkoły”. Z tym prawem skorelowana jest także konieczność udostępniania uczniom i jego rodzicom sprawdzonych i ocenionych pisemnych prac ucznia⁷. Sposób tego udostępniania powinien wynikać ze statutu szkoły⁸. Warto zaznaczyć, że ustawodawca pozwolił jedynie na określenie w statucie szkoły sposobu udostępniania, co oznacza, iż nie jest dopuszczalne chociażby jedynie częściowe ograniczanie prawa dostępu do danej pracy za pomocą statutu szkoły. Niedopuszczalne będzie zatem postanowienie statutu, zgodnie z którym prace pisemne ucznia udostępniane są jedynie do wglądu, gdyż takie postanowienie ogranicza możliwość zapoznawania się z pracą tylko

do godzin wglądu. Tożsame stanowisko wyraziło Ministerstwo Edukacji Narodowej⁹. Przez sposób udostępniania należy zatem rozumieć na przykład wysłanie skanu pracy e-mailem, skserowanie pracy i wydanie jej kopii czy wykonanie fotokopii pracy. Udostępnienie poprzez wgląd do pracy na miejscu w szkole też jest możliwe, o ile nie będzie to jedyna metoda przewidziana w statucie.

Kwestią kontrowersyjną jest dostęp do ocen rodziców uczniów pełnoletnich. Zgodnie z art. 44e ust. 2 USO: „Oceny są jawne dla ucznia i jego rodziców”. Powstaje zatem kontrowersja: czy również rodzice ucznia pełnoletniego powinni mieć dostęp do jego ocen? Na tak postawione pytanie negatywnie odpowiedział Rzecznik Praw Obywatelskich w swoim wystąpieniu do Ministra Edukacji Narodowej¹⁰. Stanowisko to należy podzielić: jakkolwiek bowiem w art. 44e ust. 2 USO nie wyłączono prawa dostępu do ocen rodziców uczniów pełnoletnich, to z pewnością uczniom tym także przysługuje prawo do prywatności wynikające z art. 47 Konstytucji RP – to właśnie przez pryzmat tego prawa interpretowany powinien być nakaz udostępniania ocen rodzicom.

Udostępnienie ocen ucznia pełnoletniego jego rodzicom wymagać zatem będzie odpowiedniego upoważnienia dla rodziców wystawionego przez danego ucznia. W tym zakresie wyrażane są jednak także stanowiska odmienne, zgodnie z którymi również rodzice uczniów pełnoletnich mają prawo do zapoznawania się z ocenami swoich pełnoletnich dzieci i to nawet bez oddzielnego upoważnienia ze strony swych dzieci. Kwestia ta najprawdopodobniej doczeka się odrębnego uregulowania ustawowego – w Ministerstwie Edukacji Narodowej przygotowany został bowiem projekt nowelizacji USO¹¹, zgodnie z którym należy wprowadzić instytucję sprzeciwu wobec udostępniania przez szkołę informacji o pełnoletnim uczniu jego rodzicom; do momentu złożenia takiego sprzeciwu przez pełnoletniego ucznia informacje o ocenach wciąż mogłyby być przekazywane rodzicom danego ucznia. Jest

to jednak jedynie projekt i nie wiadomo, w jakim kształcie zostanie ostatecznie przyjęty.

Ocenianie wychowania fizycznego, techniki, plastyki i muzyki

W odniesieniu do przedstawionych powyżej zasad, trzeba wskazać również na istotny wyjątek, jakim jest wystawianie ocen z wychowania fizycznego, techniki, plastyki i muzyki.

Zgodnie z § 9 ust. 1 Rozporządzenia: „Przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego, techniki, plastyki i muzyki należy przede wszystkim brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć, a w przypadku wychowania fizycznego – także systematyczność udziału ucznia w zajęciach oraz aktywność ucznia w działaniach podejmowanych przez szkołę na rzecz kultury fizycznej”.

W przypadku tych przedmiotów najważniejszy jest zatem nie tyle efekt w postaci opanowania określonych wiadomości i umiejętności, ale staranne działanie ucznia na rzecz zdobycia tych umiejętności. Nie wpisuje się w to zatem wystawianie ocen z wychowania fizycznego na podstawie tabel określających, jakie wyniki należy osiągnąć w celu zdobycia danej oceny.

Podsumowanie

Ocenianie uczniów zawsze powinno służyć dawaniu im rzetelnej informacji zwrotnej na temat osiąganych postępów i prawidłowości obranej przez nich metody uczenia się. Nigdy zaś nie powinno być elementem ich karania czy dyscyplinowania. Konieczne jest także zapewnienie uczciwości procesu oceniania objawiającej się między innymi zapewnieniem stałości zasad oceniania co najmniej na czas danego roku szkolnego. Niezależnie zaś od reguł omówionych w niniejszym artykule ważne jest, aby ocenianie było wyrazem roztropnej troski o edukację ucznia z punktu widzenia jego rozwoju

– to zaś może zapewnić jedynie nauczyciel mający bezpośredni kontakt z uczniem.

Przypisy

- ¹ Art. 44b ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (dalej: USO) – tekst jednolity: Dz. U. z 2024 r., poz. 750 ze zm.
- ² Art. 44b ust. 4 USO.
- ³ Art. 44b ust. 5 USO.
- ⁴ Tekst jednolity: Dz.U. 2023 poz. 2572 ze zm., dalej: Rozporządzenie.
- ⁵ Art. 44i ust. 1–6 USO.
- ⁶ Art. 44b ust. 9 USO.
- ⁷ Art. 44e ust. 4 USO.
- ⁸ Art. 44e ust. 7 USO.
- ⁹ Wyrażone w piśmie Departamentu Jakości Edukacji Ministerstwa Edukacji Narodowej z 10.11.2015 r. Nr DJE-WEK.4019.205.2015.TK: „Udostępnianie prac do wglądu tylko na terenie szkoły (np. w czasie organizowanych przez szkołę spotkań z rodzicami) nie spełnia warunku swobodnego dostępu rodziców ucznia do informacji o postępach i trudnościach w nauce ich dziecka”, cyt. za: *Informacja Najwyższej Izby Kontroli o wynikach kontroli „Funkcjonowanie szkolnych systemów oceniania osiągnięć edukacyjnych i zachowania uczniów w województwie świętokrzyskim”* z dnia 14.09.2023, s. 30.
- ¹⁰ Pismo Rzecznika Praw Obywatelskich z dnia 3.04.2024, VII.7031.38.2023.AT.
- ¹¹ Projekt ustawy o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw. Numer projektu: UD222, www.gov.pl, data dostępu: 7.05.2025.

Sebastian Płachecki

Radca prawny, członek zespołu pionu interwencji działającego na rzecz praworządności w szkołach Stowarzyszenia Umarłych Statutów. W ramach działalności w Stowarzyszeniu zajmuje się przede wszystkim sprawami nietypowymi i wymykającymi się z utartych schematów interwencji. W przeszłości działacz samorządów uczniowskich i studenckich.

Antyk (nie tylko) dla początkujących

Barbara Popiel-Kobielska

Po co nam współcześnie literatura starożytna?

Literatura antyczna należy do tego zakresu nauczania w edukacji polonistycznej szkoły średniej, który często wywołuje negatywne odczucia – głównie uczniów, choć nieraz też nauczycieli. Antyk nie jest tu zresztą osamotniony; podobnie wygląda sytuacja literatury staropolskiej i oświeceniowej. Można jednak zaryzykować stwierdzenie, że teksty literackie starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu to dziś szczególne wyzwanie i *terra ingrata*, ziemia niewdzięczna, a także materiał wyjątko-

wo niedoceniany i nierzadko omijany w procesie poznawania literatury.

Pomińmy kwestię ogólnych trudności związanych z nauczaniem literatury, nie tylko dawnych epok, lecz także nowożytnych; pomińmy też spory dotyczące kanonu lektur, jego zmian i braku tychże. Pozostańmy przy tym, co stanowi kwintesencję uczenia o literaturze antycznej: samą literaturę antyczną. Po co jej uczyć, jak jej uczyć i czego z niej uczyć – to trzy kluczowe pytania, które powracają w procesie dydaktycznym.

Czytać czy nie czytać...? Wątpliwy obszar czytelniczych doświadczeń

Problematyka zasadności prowadzenia zajęć w oparciu o literaturę antyczną wpisuje się w ogólniejsze pytanie o sens współczesnego czytania literatury antycznej. Merytoryczne odpowiedzi, jakie nieraz padają, są zrozumiałe: znajomość historii literatury, rozumienie tradycji, na której opiera się kultura europejska, dostrzeżenie wątków, zagadnień, wzorców obecnych w dawnych i nowych tekstach, zauważenie powiązań, wpływów, inspiracji – to wszystko wydaje się słuszne i istotne. Jednak dla współczesnego odbiorcy, który albo nie jest fachowcem (na przykład filologiem), albo nie interesuje się tą konkretnie epoką, literatura antyczna stanowi nierzadko mało atrakcyjny, mało zrozumiały i – powiedzmy to sobie szczerze, wprost, wręcz brutalnie – mało potrzebny obszar czytelniczych doświadczeń. Czy można żyć bez czytania literatury antycznej? Oczywiście. I to całkiem nieźle.

Koniec końców, sięgamy po książki z różnorodnych powodów, więc niewykluczone, że powody sięgania po teksty antyczne nie należą akurat do naszego zestawu powodów¹.

Po edukacji szkolnej wybory lekturowe zaczynają się często konkretyzować, specjalizować, ukierunkowywać – pod kątem pracy zawodowej i/lub zainteresowań. Nie każdemu utwory antyczne są w życiu codziennym potrzebne – to stwierdzenie utrafia w pewne istotne sedno: w dorosłym życiu wybieramy teksty, które chcemy czytać, i pomijamy teksty, których nie chcemy, nie potrzebujemy, nie zamierzamy czytać. Mamy do tego prawo. Pytanie tylko, czy dane teksty odrzucamy dlatego, że nam się nie podobają, nie przemawiają do nas, czy dlatego, że ich nie rozumiemy albo nawet nie wiemy, co mogą dać, ponieważ w trakcie edukacji szkolnej pokazano nam je niestety w sposób nieciekawym, niezachęcającym, nawet odpychającym?

O pocieszeniu, jakie daje lektura (literatury antycznej)

Literatura dawna jest trudna, należy to głośno powiedzieć. Jest trudna dla współczesnego odbiorcy, szczególnie nastoletniego. Jej język, realia epoki, postacie – wydają się zupełnie nieadekwatne do problemów dzisiejszego świata. Trudno się utożsamiać z danym bohaterem, z jego przeżyciami – a przecież uwierzenie w przedstawianą historię, sympatia dla postaci i przejęcie się ich perypetiami to kluczowe elementy, pozwalające utrzymać zainteresowanie czytelnika. Możliwość identyfikacji z protagonistą i jego sprawami jest szczególnie istotna dla nastolatków, szukających w tekstach opowieści o ludziach – w których mogą się rozpoznać, o wydarzeniach – które mogą emocjonalnie zrozumieć, o problemach – w których mają szansę dostrzec własne zmagania. W biblioterapii mówi się o identyfikacji z bohaterem lub historią jako niezbędnym czynnikiem pozwalającym na zaistnienie procesu „terapii książką”². Już Arystoteles zwracał uwagę na to, jak ważne jest zaprezentowanie bohatera wzbudzającego w widzach odpowiednie odczucia, bez czego niemożliwe byłoby doświadczenie *katharsis*, do którego współcześnie odwołuje się właśnie biblioterapia³.

Czy możliwe jest odnalezienie elementów własnych historii i problemów w literaturze antycznej? Jak najbardziej. Trzeba jednak wykonać przy tym dodatkową pracę dydaktyczną, czasem sięgnąć po zupełnie inne środki, niekiedy – przełamać własne obawy lub dyskomfort. Bo literatura antyczna nie jest komfortowa. Niekiedy zadaje pytania, z którymi my, ludzie żyjący w pierwszej ćwierci XXI wieku, czujemy się niekomfortowo – nie dlatego, że tych pytań nie potrzebujemy, tylko dlatego, że nie wiemy, jak na nie odpowiedzieć. Albo jak przyznać się, że nie umiemy na nie odpowiedzieć. Albo nawet – jak je zadać.

Bardzo znamienne jest to, co Zygmunt Kubiak, badacz literatury, pisze o literaturze greckiej

w książce *Literatura Greków i Rzymian*, która jest zarówno podręcznikiem, jak i zapisem podróży po tekstach antycznych: „Grecy odczuwają to [bycie człowiekiem] zupełnie inaczej: »Jestem człowiekiem – co ja na to poradzę?«. Termin »antropocentryzm«, w przeciwieństwie do »humanizmu«, nie jest mylący. Wprawdzie może w nim dźwięczeć duma, ale dźwięczy też gorycz. Oznacza on między innymi to, że nie symuluje się przed samym sobą, iż możemy poza człowieczeństwo wyjść. W rzeczywistości bowiem nie możemy. Jesteśmy w tym zamurowani”⁴. Niewygodna to refleksja, niepokojąca, wymagająca. A przecież jednocześnie niosąca pewną ulgę, pocieszenie: nie jesteśmy sami w pojawiającym się nieraz uczuciu bezradności i zagubienia, w kłopotliwym pytaniu o sens życia i zmagania się z codziennymi problemami, we wstydlivej myśli, że – wbrew popsychologicznym, hiperoptymistycznym i kołczującym hasłom: „możesz wszystko; wszystko zależy tylko od ciebie; uwierz, a się stanie” – jednak nie zawsze możemy wszystko i nie na każdy aspekt życia mamy wpływ. Nie jesteśmy z tym sami, starożytni autorzy też te odczucia i wątpliwości znali. I potrafili o nich pisać w wyjątkowy sposób – prosty, boleśnie szczery, zaskakująco współczujący. To jednak specyficzne współczucie: nie ma w nim użalania się, litowania, buntu; jest za to coś, co można by określić jako poczucie wspólnej doli (i niedoli) oraz godność w obliczu wszystkiego, cokolwiek ma nadejść.

Czy tę postawę warto przybliżyć nastoletnim uczniom? Czy ona może do nich przemówić? Na coś się przydać? Jeśli przypomnimy sobie, jak trudny (pod względem fizycznym, psychicznym, społecznym) jest okres nastoletni, okres przechodzenia od dziecka do „początkującego dorosłego”, jeśli jeszcze dodamy do tego realia współczesnego, nieustannie zmieniającego się świata oraz towarzyszące (nie tylko młodym) ludziom poczucie „codziennej niepewności i niepewnej codzienności” – odpowiedź „tak” powinna się wydać całkiem zro-

zumiała. W literaturze antycznej można bowiem odnaleźć coś, co pozwala spojrzeć na wiele spraw z dystansu, odnaleźć nieoczywiste pytania i równie nieoczywiste odpowiedzi. W wielu tekstach da się dostrzec coś wyciszającego, porządkującego, łagodzącego naszą nieustanną życiową szarpaninę. Przy pewnych autorach odniesiemy wrażenie, że równocześnie z nami przyglądają się otoczeniu, tak jak my zastanawiamy się: „Co będzie jutro i jak sobie z tym poradzić?”.

Horacy czytał i w nocy, i w dzień

Oczywiście, że przemawia przeze mnie prywatny zachwyt literaturą antyczną i zawodowe preferencje. Ale to właśnie w ten sposób jesteśmy w stanie zarazić kogoś swoją pasją, dotrzeć własnymi zainteresowaniami do osób, które uczymy. Albo przynajmniej pokazać, że można się daną epoką fascynować, że nie jest ona aż tak „trudna”, „dziwaczna” czy „bzdurna”, jak się mogło komuś wcześniej wydawać.

Dzielenie się zachwytem nad antykiem, uwielbieniem dla literatury starożytnej Grecji oraz starożytnego Rzymu to coś, co wyjątkowo lubię w swojej pracy, i jako wykładowca, i jako nauczyciel. Po paru ostatnich latach pracy ze studentami oraz uczniami uderzyła mnie myśl: jak bardzo jesteśmy nieprzygotowani do spotkań z antyczną twórczością, czy to jako odbiorcy, czy to jako nadawcy; jak często teksty antyczne wzbudzają niepewność, wydają się nieadekwatne do dzisiejszych doświadczeń, a ich znajomość ogranicza się do kanonu szkolnych lektur, przez co zatracona zostaje szansa na poznanie szerszego kontekstu. Po co, jak i czego uczyć w zakresie literatury antycznej – te pytania cały czas domagają się odpowiedzi. Może zresztą należałoby to sformułować inaczej: te pytania będą się domagać odpowiedzi cały czas, i to odpowiedzi na bieżąco aktualizowanej, uwzględniającej *hic et nunc*, w którym żyjemy. Są to zatem pytania, których

nie zamknijemy – przeciwnie, powinniśmy na nie odpowiadać nieustannie, wciąż szukając nowych elementów, do których warto się odnieść.

Aby jednak odpowiedzieć – czy też podjąć próbę udzielania odpowiedzi – na pytania „po co?”, „jak?” i „czego uczyć?”, potrzebujemy lepszego rozeznania w literaturze antycznej. Lepsze rozeznanie nie oznacza jedynie znajomości imion autorów, tytułów czy nawet ogólnej treści konkretnych tekstów; konieczne jest wgłębienie się w dany utwór, przyjrzenie się mu z różnych stron, „przeżycie” go. Warto skupić się na wychwyceniu elementów, za pomocą których można dany utwór przybliżyć uczniom – nie tylko pod względem treści i budowy, lecz również, czy nawet przede wszystkim, pod względem czytelniczych emocji. Przydatne jest także wykroczenie poza zestaw tytułów z kanonu czy podstawy programowej; poruszanie się po „niekanonicznych” utworach oznacza większą swobodę w pracy z literaturą antyczną w ogóle.

Z rozmyślań nad literaturą antyczną, zasygnalizowanych powyżej, narodził się pomysł na niniejszą rubrykę – miejsce spotkania z różnorodnymi tekstami starożytnej Grecji i starożytnego Rzymu. Chciałabym sięgnąć nie tylko do utworów znajdujących się w podstawie programowej, lecz również do innych: tych przywoływanych w podręcznikach, tych pomijanych, tych nieraz zupełnie zapomnianych. Będę się starała spojrzeć na nie i pod kątem nowoczesnej pracy dydaktycznej na lekcjach polskiego, i pod kątem indywidualnego przeżycia czytelniczego; zależy mi na wskazaniu wątków, w których może się odnaleźć nastolatek oraz dorosły żyjący w latach dwudziestych XXI wieku. Chciałabym wreszcie swoją sympatią dla literatury starożytnej pozarażać trochę nauczycieli, którzy z kolei być może zdołają nią zarażić swoich uczniów. A nawet jeśli nie zarażą, to pokażą, że nie ma się czego bać; wręcz przeciwnie: z literaturą antyczną można się świetnie bawić, można przeżyć czytelniczo coś ważnego, można

znaleźć coś dla siebie istotnego. Można też po prostu ją poznać i stwierdzić, że choć nie należy do naszych ulubionych, to jednak nie jest wcale taka dziwna, niezrozumiała czy niedostępna, jak się wcześniej wydawało.

Horacy zachęcał, by „pierwowzory greckie brać w ręce i czytać i w nocy, i w dzień”⁵. Przyjmijmy te słowa za wskazówkę: sięgniemy po utwory starożytne (greckie oraz rzymskie) i będziemy szukać sposobów na udane zapoznanie z nimi dzisiejszych uczniów szkół średnich. Może przy okazji odkryjemy też coś dla nas (i o nas) samych?

Przypisy

- ¹ Por. *Ad scribendum*, <https://www.facebook.com/Adscribendum/posts/pfbid02fi8uTMzQOyE6XX2dvFXUXDV1PLnJp52VpVYaf9CQD6V77AKJ5qMvB9mr-p8RqqS6l> [13.04.2025].
- ² W. Czernianin, H. Czernianin, K. Chatzipentidis, *Podstawy współczesnej biblioterapii. Podręcznik akademicki*, Wrocław 2017, s. 39–40; 117–118; 233–238, 380 i passim.
- ³ Arystoteles, *Poetyka* 1453b, przekł. i oprac. H. Podbielski, Wrocław 2006, s. 44–45.
- ⁴ Z. Kubiak, *Literatura Greków i Rzymian*, Warszawa 2003, s. 202.
- ⁵ Horacy, *List do Pizonów*, w: *Trzy poetyki klasyczne*, przekł., wstęp i objaśnienia T. Sinko, Wrocław 2006, s. 97.

Barbara Popiel-Kobielska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, wykładowca w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego, redaktor i korektor, nauczyciel mianowany języka polskiego, certyfikowany mediator. Współpracuje z Fundacją Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS w Szczecinie w zakresie szkolenia przyszłych mediatorów. Prowadzi na Facebooku stronę „Ad scribendum”, poświęconą literaturze i kulturze (<https://www.facebook.com/Adscribendum>).

Na wskroś humanistyczny

Marta Kostecka

Refleksje po lekturze komiksu *Preferencje systemowe*

Co by było, gdyby miejsce w internecie się skończyło? Co byśmy wybrali do zachowania? Filmik influencera w mediach społecznościowych, na którym „gra w grę”, filmik celebrytki z tutorialiem makijażu, dziecięcy wierszyk? Klasyczną poezję czy klasykę kinematografii? Co byśmy w zamian zdecydowali się skasować? Jakie byśmy przyjęli kryteria? A do czego doprowadziłoby kierowanie się jedynie kryterium liczby wyświetleń? Między innymi takie pytania stawia przed sobą i czytelnikami oraz czytelniczkami Ugo Bienvenu w komiksie *Preferencje systemowe*.

Na okładce komiksu widnieje sylwetka robota, który w przezroczystym brzuchu nosi płód. Dziecko, w tym robotycznym łonie czy też inkubatorze, jest już w pełni ukształtowane. Lada moment przyjdzie na świat, który na kadrze jest zadziwiająco zielony i dziki, chociaż sama akcja toczy się w nieodległej przyszłości. *Preferencje systemowe* to bowiem komiks science fiction,

choć poruszane w nim zagadnienia są niepokojąco bliskie naszym współczesnym obawom i obserwacjom.

Ciąża jest, używając języka korpomowy, „outsourcowana” robotowi przez rodziców przyszłego dziecka – to akurat wynalazek jeszcze nam nieznan. Ale świat – w którym media społecznościowe dosłownie przejmują kontrolę nad naszymi decyzjami, w którym o wartościach decydują algorytmy na podstawie liczby odsłon, wyświetleń i polubień, w którym wreszcie outsourcujemy na zewnątrz własną pamięć (bo po co cokolwiek pamiętać, skoro zawsze można to „wygooglać” lub zapytać chat GPT) – to już lustrzane odbicie „universum”, oglądanego najczęściej przez okno monitora...

Ojciec dziewczynki, która narodzi się z robotycznego łona, nie zgadza się na taki świat. Nie zgadza się na utratę dóbr kultury na rzecz głupich filmików i nic nieznających wiadomości.

Okazuje się, że sposobem na wyrażenie sprzeciwu staje się ponowne zaangażowanie własnej pamięci. I pamięci innej technologii, tym razem tej, która ma działać na korzyść naszą, a nie algorytmów. Technologii, która może się okazać bardziej ludzka od człowieka. Technologii, która wreszcie może pomóc w ocaleniu pamięci własnej, węglowej, biologicznej i przyczynić się do zachowania dorobku kulturowego ludzkości.

Motto komiksu brzmi: „Każdy człowiek jest w swoim życiu świadkiem końca świata” i chyba tak właśnie jest. W czasach, gdy nasze życie i otoczenie zmieniają się w zastraszającym tempie, dosłownie każdego dnia jakiś fragment dotychczas znanego nam świata znika za horyzontem. Ale natura nie znosi próżni – gdy coś się kończy, jednocześnie coś się zaczyna. Warto się zastanowić, jak nasze codzienne wybory i decyzje wpływają na zmiany w skali globalnej.

Nie bez powodu komiks podejmuje tematykę sztucznej inteligencji w kontekście transhumanizmu – to ruch zakładający, że w związku z intensywnym rozwojem nowych technologii należy wykorzystać je w celu przezwyciężenia ludzkich słabości i ograniczeń. Oznacza to modyfikowanie i ulepszanie możliwości poznawczych i intelektualnych oraz niwelowanie ograniczeń fizycznych z wykorzystaniem najnowszych odkryć nauki i techniki. Może to oznaczać zarówno robotyczne protezy (które już istnieją), jak i... wszczepianie czipów zwiększających moc obliczeniową mózgu (to wciąż science fiction).

Główny bohater, Yves, ma wątpliwości co do kierunków rozwoju transhumanizmu. I chociaż sam korzysta ze wsparcia robota-niani w prowadzeniu na świat swego dziecka, to nie wszystkie nowoczesne rozwiązania mu odpowiadają. Bardziej niż dziecko urodzone przez robota przeraża ją go wszechobecne i decydujące o być albo nie być tekstów kultury algorytmy. Yves jest archiwistą, a zatem humanistą. Być może głos humanistyczny nigdy nie był tak istotny jak teraz, w świecie na

wskroś technologicznym i zalgorytmizowanym. Może warto humanistów docenić za przemysłęnia, głos rozsądku, a przede wszystkim za niezgodę na bezduszne zawierzenie losu ludzkości algorytmom, za poszukiwanie czegoś więcej, niż mierzalne szkiełkiem i okiem efekty. I co najważniejsze: wysłuchać tych refleksji.

Główny bohater ponosi pozorną klęskę. Zresztą szybko główną oś fabularną przejmie kto inny. Dziecko z okładki przychodzi na świat z robotycznego łona i staje się główną bohaterką. I jak to dziecko: rośnie, rozwija się, kształtuje. Symbolizuje kolejne pokolenie i nową przyszłość – pytanie brzmi: lepszą czy gorszą? Co robi, jakie decyzje podejmie, jak odbierze świat, który zostawiły jej poprzednie pokolenia? Autor ponownie zadaje pytania, nie dostarczając odpowiedzi.

W dobie internetu, mediów społecznościowych kulturę i sztukę może tworzyć każdy. Które z tych wytworów są warte przechowania, ocalenia od zapomnienia? Kto o ich wartości i na jakiej podstawie powinien decydować? Jaki świat chcemy pozostawić przyszłym pokoleniom? Jak korzystać z technologii? Z tymi pytaniami – i mnóstwem innych – zostawił mnie autor, a ja pozwalam sobie zostawić z nimi Państwa. Zachęcam do samodzielnej lektury komiksu i własnej refleksji, najlepiej takiej na wskroś humanistycznej.

Ugo Bienvenu, *Preferencje systemowe*, przeł. Aaron Welman, Scream Comics, Łódź 2024, 168 s.

Marta Kostecka

Nauczycielka konsultantka ds. edukacji humanistycznej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wiceprezeska stowarzyszenia LABiB oraz Prezeska Fundacji RAKSHA. Członkini w Polskim Towarzystwie Badań nad Komiksem.

Jak nie powijak, to karny język

Zofia Fenrych

Problematyka przemocy wobec dzieci w książkach Anny Golus

„Zawsze jak dorosły się krząta, to dziecko się płacze, dorosły żartuje, a dziecko błaznuje, dorosły płacze, a dziecko się maże i beczy, dorosły jest ruchliwy, dziecko wierzci piętą, dorosły smutny, a dziecko skrzywione, dorosły roztargniony, dziecko gawron, fujara. Dorosły się zamyślił, dziecko zagapiło. Dorosły robi coś powoli, a dziecko się

guzdrze”. Tak pisał sto lat temu Janusz Korczak (*Kiedy znów będę mały*, Warszawa – Kraków 1925).

Sto lat temu, a brzmi niepokojąco aktualnie. Może część sformułowań wypada nieco archaicznie, ale czy nie spotykamy się wciąż z podobnymi, nieco tylko uwspółcześnionymi wariantami tych słów?

Dziecko – zadatek na człowieka

W 2024 roku minęło sto lat od uchwalenia deklaracji genewskiej – pięciopunktowego dokumentu, w jakimś stopniu, przede wszystkim w zakresie społecznie akceptowanych praktyk wychowawczych, gwarantującego ochronę dzieci. Nie był to jednak akt wiążący, umożliwiający wyciąganie konsekwencji wobec osób i grup go nieprzestrzegających. Takim dokumentem jest znacznie późniejsza Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku, aczkolwiek i ona ma wiele niedoskonałości. Wydaje się, że nie tylko o wprowadzenie konkretnych przepisów tu chodzi. Kluczowa jest zmiana postawy, sposobu myślenia o dziecku. „Nie ma dzieci, są ludzie” to kolejny słynny pogląd Korczaka, który mimo upływu wieku nadal powinniśmy sobie powtarzać i aktualizować. Okazuje się to jednak bardzo trudne, bo skoro ktoś w dzieciństwie był traktowany jak zadatek na człowieka, bez głębszej autorefleksji w ten sam sposób będzie traktować kolejne pokolenie.

Anna Golus jest publicystką i doktorką nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o kulturze i religii. W swojej działalności dziennikarskiej i naukowej zajęła się przede wszystkim kwestią różnego rodzaju przemocy wobec dzieci. W 2019 roku wydawnictwo Helion opublikowało jej książkę *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*. Natomiast w 2022 roku Krytyka Polityczna wydała publikację *Superniania kontra trzyletni Antoś. Jak telewizja uczy wychowywać dzieci*, będącą pokłosiem pracy doktorskiej autorki. Pierwsza pozycja skupia się przede wszystkim na różnych formach przemocy fizycznej od czasów najdawniejszych do dziś. Druga, poprzez analizę różnego rodzaju programów według formatu tak zwanego *reality television*, przedstawia z jednej strony formy przemocy psychicznej i emocjonalnej, z drugiej – postawę uprzedmiotawiania najmłodszych. Obie książki zostały dobrze przyjęte przez grono fachowych czytelników.

Dzieciństwo, czyli koszmar, z którego trzeba się obudzić

„Historia dzieciństwa jest koszmarem, z którego jako ludzkość dopiero zaczynamy się budzić” – tym cytatem amerykańskiego badacza Lloyda deMause’a autorka rozpoczęła pierwszą książkę. Lloyd deMause był psychoanalitykiem i historykiem, a łącząc te dwa fache stał się jednym z pionierów – cały czas kontrowersyjnej w środowisku naukowym – interdyscyplinarnej dziedziny określanej jako psychohistoria. Problemem jest między innymi różnorodna metodologia badań, która może zaciemnić ich wyniki. Natomiast pochylenie się nad ustaleniami psychohistorii, zwłaszcza przy zaangażowaniu krytycznego myślenia, może się stać inspirujące i sprzyja refleksji. W aspekcie tematu przemocy wobec dzieci, psychohistorycy zwracają uwagę na fakt przekazywania przez pokolenia pewnego sposobu myślenia i działania poprzez powielanie wzorców. Według badaczy, pokolenia wychowane bez żadnej formy przemocy będą niezdolne do wzniesienia wojen i w ogóle krzywdzenia innych. Zdaniem autorki recenzowanej książki, raczej tego nie doświadczymy ani my, ani nasze dzieci.

Golus powołuje się na deMause’a i innych psychohistoryków wielokrotnie na stronach książki. Jej praca to jednak o wiele szersza analiza, bogata w różnorodne źródła i perspektywy. Autorka nie pomija wielu aspektów przemocy wobec dzieci. Pierwszym podjętym przez nią tematem są powijaki, płóciennne pasy służące do bardzo ciasnego krępowania dzieci, uniemożliwiające im poruszanie się. Szczegóły tej praktyki jeżą włos na głowie: od konsekwencji braku higieny, gdyż powijaki nie były często zmieniane (nieraz nie wyciągano z nich dzieci przez wiele dni), po skutki w postaci powykręcanych i zdeformowanych małych ciał. Dopiero na przełomie XVIII/XIX wieku oświeceniowi naukowcy i lekarze zaczęli apelować o jej zaprzestanie.

Powijaki to nie tylko przykład traktowania dzieci, ale także pewien symbol stosunku do potomstwa przez całe stulecia. Czułość, budowanie więzi, troskliwa opieka, chęć zapewnienia bezpieczeństwa czy jak najlepszej przyszłości były rzadko spotykane. Do dzieci nie chciano się przywiązywać co najmniej przez kilka pierwszych lat życia. Postawę tę, znaną nam z historii, zawsze tłumaczono wysoką śmiertelnością wśród niemowląt. Jednak autorka zwraca uwagę na jeszcze jeden ważny kontekst – śmiertelność ta była prowokowana. Wspomniane powijaki, niezwykle częste oddawanie dzieci mamkom (dotyczyło to nie tylko wyższych sfer, mieszczańki również bardzo często oddawały swoje dzieci na wieś), porzucanie ich przez rodziców, brak zainteresowania opiekunów – wszystko to przyczyniało się do wysokiego stopnia umieralności. Do tego oczywiście należy także dodać bicie dzieci – argumentowane w bardzo różny sposób.

Czy aby na pewno od zawsze?

Przemoc fizyczną nierzadko wspiera argument, że „tak było od zawsze”. Autorka – bazując między innymi na ustaleniach Roberta Alta, historyka wychowania analizującego metody wychowawcze tak zwanych ludów pierwotnych – wskazuje dane sugerujące coś zupełnie przeciwnego. Twierdził on, że społeczeństwa niepiśmienne nie wychowywały do ślepego posłuszeństwa i bezwzględnej uległości (co bardzo oburzało Europejczyków – to właśnie szok i oburzenie pojawiały się w źródłach z okresu odkryć geograficznych i kolonizacji). Ich metody bazowały na wyjaśnianiu, budowaniu i rozwijaniu właściwych dla kultury tendencji. Środki dyscyplinujące były znacznie rzadsze. Należy jednak dodać, że choć takie dzieciństwo można się jawić jako idylliczne, to moment inicjacji był naznaczony okrucieństwem.

W swojej książce autorka zanalizowała piśmiennictwo związane z wychowaniem na prze-

strzeni kolejnych stuleci, od starożytności po czasy współczesne. Sięgnęła do publikacji o charakterze filozoficznym, religijnym, prawnym. Sporo miejsca zajmuje analiza interpretacji przekazu biblijnego w literaturze chrześcijańskiej. Jest to także punkt wyjścia dla rozważań współczesnych, bowiem Golus bardzo krytycznie spojrzęła na publikacje książkowe i prasowe autorów podkreślających swój związek z chrześcijaństwem. Cytowana argumentacja bicia dzieci budzi grozę. Jak to możliwe, że ewangeliczny przekaz miłości bliźniego interpretowano tak pokrętnie? Może dziecko, w tym dziwnym rozumowaniu, nawet to osobiste, z którym łączą więzy krwi, to dopiero „zadatek” na bliźniego?

Wartością książki jest nacisk kładziony na kontekst historyczny. Autorka nie próbuje osądzać naszych przodków, z reguły pozbawionych przez brak wykształcenia ówczesnej wiedzy, nieznających innych metod wychowawczych. Stara się myśleć o nich jako o osobach, które działały w najlepszej wierze. Nie usprawiedliwiając, zarysowuje szerszą perspektywę relacji międzyludzkich. Jednym z kontekstów jest ogólnie stosowana przemoc wobec różnych grup społecznych: kobiet, ludności wiejskiej, służących, niewolników. Jej wszechobecność być może prowadziła do częściowego zubożenia. O wiele surowsza jest autorka dla ludzi współczesnych, zwłaszcza wykształconych (przypatrz się nawet opinii profesorów), którzy w dalszym ciągu powielają podobną argumentację.

Jeden z końcowych rozdziałów, nawiązujących właśnie do współczesności, dotyczy wciąż aktualnej dyskusji o „dobroczynnym działaniu” tak zwanego klapsa, mimo że w Polsce od 2010 roku obowiązuje zakaz stosowania przemocy wobec dzieci, również ze strony rodziców (do tej pory prawo zezwalało na stosowanie kar cielesnych przez rodziców i opiekunów prawnych w celach wychowawczych). Autorka przytoczyła różne definicje „klapsa” oraz wypowiedzi jego zwolenni-

ków – od anonimowych użytkowników mediów społecznościowych i komentujących artykuły, po profesorów filozofii. Ostatni rozdział, *Przemoc w białych rękawiczkach*, można potraktować jako wstęp do jej kolejnej książki, dotyczy bowiem różnych form przemocy niefizycznej.

Supernianie XXI wieku

Za główną postać książki *Superniania i trzyletni Antos* uznać można Dorotę Zawadzką, czyli psychologkę zatrudnioną przez stację TVN do prowadzenia pierwszego w Polsce *reality show* na temat wychowywania. Stała się ona swoistym symbolem charakterystycznego modelu wychowawczego. Jak podkreśliła Golus, Superniania często odżegnywała się od stosowania przemocy fizycznej. To niewątpliwy plus. Jednak w zamian zaproponowała szereg metod, które uprzedmiotawiają dziecko oraz są przejawem przemocy psychicznej i emocjonalnej. Autorka przeanalizowała także inne programy typu *reality show*, w których występują dzieci. Pokazała liczne przykłady udowadniające, że z *reality* (rzeczywistością) mają one niewiele wspólnego, bo kluczowa jest zawsze oglądalność – w tym celu dzieci są prowokowane do niektórych zachowań, nagminnie łamane jest ich prawo do prywatności, a nawet intymności. Poszkodowani są także dorośli, niekiedy skuszeni szybkim zarobkiem (za udział w programie dostawali pieniądze), niewiedzący do końca, na czym program będzie polegał (przysłowiowy mały druczek na końcu umowy), z którego nie mogli się już wycofać pod groźbą wysokich kar finansowych.

W publikacji z różnych perspektyw analizowane są sposoby uprzedmiotawiania dzieci przez dorosłych: traktowanie ich jak rekwizyty telewizyjne, niemalże elementy krajobrazu, bez odwoływania się do ich potrzeb czy uczuć. Ciekawy jest opis relacji panujących w domu, prezentowany w tych programach. Autorka zwróciła uwagę, że bardzo często używane jest tu słowo władza

– o władzę się walczy, władzę się odzyskuje (rodzice) lub odbiera (dzieci). Metody proponowane przez telewizyjne nianie mają na celu zdominowanie dzieci, pokazanie im, kto rządzi w domu, sprawienie, że będą grzeczne, czyli posłuszne, bez własnej woli, wykonujące niemal ślepo polecenia niani i rodziców. W zasadzie nie ma tu mowy o budowaniu więzi z dzieckiem. Superniania, protestując przeciw stosowaniu przemocy (w aspekcie fizycznym), jednocześnie proponuje rozwiązania na niej oparte.

Jedną z sugerowanych „metod wychowawczych” jest tak zwany *time out*, czyli ignorowanie dziecka w chwili jego dużych emocji (określanych na przykład jako histeria). Choć Superniania nie określa takiego traktowania dziecka mianem kary, to konkretne narzędzia nawiązują do tej kategorii. Chyba nawet ci, którzy nie oglądali programu „Superniania”, znają określenie „karny jeżyk” – jest to wielka poducha w sympatycznym kształcie (nie musi to być jeż), na którą dziecko jest odsyłane w określonych okolicznościach na „jakiś”, nie do końca określony, czas. Zawadzka uważa, że ten czas powinno się liczyć od momentu uspokojenia się dziecka, ale sama nie stosuje zbyt konsekwentnie tej zasady. Co więcej, nie bierze pod uwagę właściwości wynikającej z psychologii rozwojowej – dzieci nie potrafią oszacować czasu. Nie ma dla nich różnicy, czy będą siedziały na „jeżyku” pięć czy piętnaście minut, bo dla nich to „wieczność”, w której zostały odrzucone przez najbliższe osoby. Zawadzka ani nie próbuje, ani nie zachęca rodziców do zrozumienia przyczyn płaczu dziecka. „To zwykła histeria” – stwierdza zazwyczaj, nie biorąc pod uwagę, że w nauce już od dawna tego określenia się nie używa, że jest ono powierchowne i bardzo etykietujące.

W książce Anny Golus znajdziemy najwięcej odniesień do „Superniani” i kolejnych projektów z udziałem Doroty Zawadzkiej, co można potraktować jako studium przypadku, przydatne w analizie całego zagadnienia. Autorka rozszerzy-

ła jednak swoje badania o inne programy *reality show*, w których występują dzieci, różnych stacji telewizyjnych – publicznych i komercyjnych. Przy ich omawianiu Golus przede wszystkim skupiła się na dzieciach i ich (z reguły łamanych) prawach. Zwróciła uwagę także na inne aspekty świadczące o słabości tego typu programów. Uznała, że w sposób sięgający granic absurdu powielają one na przykład stereotypy społeczne związane z pochodzeniem (miasto/wieś) lub stopniem zaможności (programy, w których rodziny mają się zamienić „życiem”). Niektóre scenariusze utrwalają natomiast układ patriarchalny, ze szkodą dla wszystkich jego uczestników. Przykładem są programy, w których tradycyjną rolę matki ma wypełnić nieprzygotowany do niej ojciec. Z reguły przedstawione sytuacje uwypuklają jego nieudolność, nieumiejętność poradzenia sobie z dziećmi i obowiązkami domowymi. Prawdopodobnie ma to podkreślić wagę roli rodzica w pracującym domu na rzecz rodziny, jednak w efekcie przede wszystkim ośmiesza mężczyzn. By jeszcze pogłębić nonsens całej sytuacji, zastępowane w ten sposób kobiety wcale nie idą do pracy (męża lub swojej), ale mają zorganizowany odpoczynek w spa czy na basenie. Rzecz jasna podkreślenie wartości pracy rodziców z dziećmi w domu (czy konieczności relaksu) jest potrzebne. Nie powinno to być w żaden sposób deprecjonowane, określane jako praca gorszego sortu niż zawodowa, czy w ogóle nieuważane za pracę. Jednak czy tego typu programy mogą mieć na to pozytywny wpływ?

Podsumowanie: władza czy relacje?

Tematyka podjęta przez Annę Golus w obu książkach jest niezwykle ważna i nadal bardzo aktualna. W listopadzie zeszłego roku minęło 35 lat od ogłoszenia Konwencji Praw Dziecka (Polska ratyfikowała ją w 1991 roku). Podczas lekcji na ten temat odniosłam wrażenie, że uczniowie o wielu swoich prawach nawet nie wiedzą. Zaczęli się

też zastanawiać, czy rzeczywiście są one respektowane. Delikatnie mówiąc, mieli poważne wątpliwości. A czy my, dorośli, mamy wystarczającą wiedzę o prawach dzieci? Czy mamy świadomość własnych praw? Często nam jej brakuje, a nasza wiedza jest zdecydowanie niewystarczająca. A przecież bez niej fakt, że prawa człowieka są powszechne, przyrodzone i niezbywalne, nie na wiele nam się przyda.

Co zatem zrobić? Najlepiej zacząć od budowania własnej świadomości na ten temat. Na dobry początek polecam lekturę książek Anny Golus. Choć dotyczą one bardziej relacji między dziećmi a ich rodzicami, to również w kontekście pracy nauczyciela mogą stanowić istotną inspirację, pobudzić do refleksji na temat tego, w jaki sposób traktujemy naszych uczniów, na ile dbamy o ich podmiotowość i szanujemy ich prawa, czy ważniejsza jest dla nas władza i walka o nią z kolejnymi młodymi pokoleniami, czy relacja, oparta na chęci współuczestnictwa w systematycznym rozwoju młodego człowieka.

Oba prezentowane tomy są dostępne w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej ZCDN w Szczecinie.

A. Golus, *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2019, 256 s.; A. Golus, *Superniania kontra trzyletni Antos. Jak telewizja uczy wychowywać dzieci*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2022, 307 s.

Zofia Fenrych

Doktorka nauk humanistycznych. Nauczycielka historii, filozofii i etyki, trenerka i tutorka. Uczestniczka Programu Rozwoju Eduliderstwa Fundacji Teach for Poland (edycja IV). Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Alkoholizm bez uprzedzeń?

Aleksandra Kułaga

Dzieci i młodzież w cieniu uzależnienia rodziców

Sytuacja dziecka w rodzinie z problemem alkoholowym jest trudna – to życie w nieustannym chaosie, który uniemożliwia budowanie zdrowych relacji. Rodzina alkoholowa jest środowiskiem nacechowanym przemocą, strachem i traumatycznymi doświadczeniami. Ponieważ potrzeby dziecka nie są w niej zaspokajane, zmuszone jest ono do parentyfikacji i odgrywania określonych ról, aby stwarzać pozory normalności. Wykształca niekorzystne mechanizmy obronne, niepojęte dla osób z zewnątrz. Zdarza się, że jego zaburzone bądź skrajne zachowania, będące próbą przystosowania się do negatywnych warunków środowiska, spotykają się z niezrozumieniem, co niezwykle wynika z braku wiedzy o sytuacji w domu, o której dzieci z rodzin alkoholowych najczęściej po prostu nie chcą rozmawiać.

W sytuacji gdy dziecko nie znajduje wsparcia w rodzinie, jednym z podstawowych miejsc, w którym powinno uzyskać pomoc, jest szkoła.

Nauczyciele, psycholodzy i pedagodzy szkolni odgrywają ogromną rolę w pomaganiu dzieciom z rodzin z problemem alkoholowym. Przekazują informacje na temat szkodliwości alkoholu i oddziałują profilaktycznie; mogą częściowo uwolnić dziecko od nadmiaru obowiązków, ale także być zaufaną osobą, do której można się zwrócić ze swoimi problemami¹. Dzięki dotychczasowym badaniom wiemy, że negatywne konsekwencje stresu związanego z dorastaniem w rodzinie alkoholowej mogą zostać złagodzone dzięki pozytywnej doświadczeniom w środowisku szkolnym².

Sytuacja dzieci z rodzin alkoholowych

W ostatnich latach można zaobserwować pozytywną tendencję – powstaje wiele nowych placówek, w których dzieci i młodzież z rodzin alkoholowych uzyskują pomoc. W województwie wielkopolskim w kwietniu 2024 roku uru-

chomiono osiem nowych ośrodków psychologiczno-terapeutycznych dla dzieci i młodzieży, zwiększając liczbę takich placówek z 17 do 25³. W Gdańsku obecnie działa program poszerzania i podnoszenia jakości oferty pomocy psychologicznej, socjoterapeutycznej i opiekuńczej dla dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, który obejmuje prowadzenie placówek wsparcia dziennego – łącznie 433 miejsca⁴.

Niestety, szacuje się, że około 95% dzieci z rodzin alkoholowych kończy szkołę podstawową bez rozpoznania choroby w rodzinie oraz bez terapii⁵. Dzieci strauatyzowane odczuwają naturalny opór wobec terapeutycznych interwencji⁶. Uda im się ukryć problemy za pomocą specyfiki przybranej roli w rodzinie oraz mechanizmowi zaprzeczania aż do dorosłości. Osoby, które pochodzą z rodzin z problemem alkoholowym nazywa się Dorosłymi Dziećmi Alkoholików (DDA). Organizacja Służb Światowych DDA przytacza czternaście cech charakterystycznych dla osób z syndromem DDA, wśród których są: strach przed autorytetami, szukanie akceptacji, osobowość kompulsywna oraz strach przed porzuceniem⁷. Kolejnym powodem milczenia jest doświadczanie stygmatyzacji z powodu posiadania rodzica „alkoholika”, czyli z negatywnymi osądami, unikaniem i dyskryminowaniem.

Stygmatyzację (piętnowanie) można zwięźle zdefiniować jako negatywną ocenę osoby na podstawie określonej cechy. Stygmatyzacja osób uzależnionych od alkoholu jest zjawiskiem zdecydowanie lepiej udokumentowanym w literaturze, jednak nie ogranicza się jedynie do osoby uzależnionej, ale także obejmuje najbliższych. Konsekwencje doświadczania stygmatyzacji są często długotrwałe i mają znaczenie dla jakości życia, dlatego tak istotne jest połączenie pomocy i wsparcia z przekazywaniem wiedzy o uzależnieniu opartej na faktach naukowych i promowanie postrzegania chorób i zaburzeń psychicznych w sposób wolny od stereotypów.

Rodzaje stygmatyzacji

Doświadczanie stygmatyzacji, polegające między innymi na krzywdzących osądach, unikaniu i dyskryminowaniu, wpływa negatywnie na emocjonalne i psychiczne samopoczucie dzieci⁸. Wiąże się z odczuwaniem stresu emocjonalnego, obniżoną samooceną, niskim poczuciem własnej skuteczności, lękiem i objawami depresyjnymi.

Wyróżniono trzy rodzaje stygmatyzacji, które charakteryzują doświadczenia dzieci alkoholików; są to: piętno dyskryminacji (*discrimination stigma*), piętno ujawnienia (*disclosure stigma*) i pozytywny aspekt piętna (*positive aspect stigma*)⁹.

Piętno dyskryminacji – to wszelkie negatywne zachowania i postawy, które wynikają z uprzedzeń wobec osoby z chorobą społecznie niepożądaną. Osoby uzależnione od alkoholu spotykają się z negatywnymi postawami oraz aktami dyskryminacji, zakorzenionymi w stereotypach osób z zaburzeniami używania substancji psychoaktywnych¹⁰. W rezultacie są społecznie nieakceptowane, marginalizowane i wykluczane. Osoby te często postrzegane są jako kiepscy pracownicy, jednostki pozbawione moralności. Dzieci mogą być świadkami powyższych aktów stereotypizacji lub dyskryminacji rodzica, przez co często są świadome społecznego piętna, jakie niesie za sobą uzależnienie.

Piętno ujawnienia – odnosi się do niechęci osób do omawiania lub ujawniania ich niepożądanego stanu lub sytuacji z powodu obaw przed zawstyżeniem, odrzuceniem lub poczuciem winy. Spożywanie ilości alkoholu, która mieści się w normach społecznych obowiązujących w danej kulturze, wiąże się z mniejszym narażeniem dzieci na stygmatyzację¹¹. W sytuacji, gdy uzależnienie rodzica staje się bardziej zaawansowane, będzie on prawdopodobnie podejmował zachowania, które sprawią, że jego stan będzie bardziej widoczny i mniej akceptowalny dla osób z zewnątrz. W krytycznej fazie choroby uzależniony przechodzi stopniowo na margines życia społecznego¹² – traci pracę, nie ma

środków niezbędnych do utrzymania lub przeznacza je w przeważającej części na alkohol, powodując przerażenie, strach i niepewność u swoich dzieci. Nasilenie alkoholizmu sprawia, że angażowanie się w sytuacje społeczne, takie jak zapraszanie przyjaciół do domu czy przyprowadzanie rodzica na imprezy szkolne, niesie ze sobą ryzyko ujawnienia jego uzależnienia osobom postronnym. Te doświadczenia wiążą się z kolei z poczuciem marginalizacji i wykluczenia, z powodu których dzieci alkoholików nie ujawniają informacji o swojej rodzinie i nie szukają pomocy¹³.

Pozytywny aspekt piętna – związany jest z rezylencją. Odnosi się do osób stygmatyzowanych, które dostrzegają, że ich trudna sytuacja uczyniła je silniejszymi, bardziej empatycznymi oraz rozwinęła w nich pożądaną cechę charakteru.

O alkoholizmie bez stereotypów

Istotne jest to, jak dzieci alkoholików postrzegają swoją sytuację życiową i jakie strategie działań podejmują, by zmniejszyć ryzyko stygmatyzacji. W dużej mierze zależy to od cech systemu rodzinnego¹⁴. Jedną ze strategii jest unikanie rozmów na temat alkoholizmu rodzica. Pełni ona w rodzinie dysfunkcyjnej pewne funkcje; na przykład zbiorowa zgoda na ukrywanie choroby przed osobami spoza rodziny może ustanowić funkcjonalną granicę, która wzmacnia spójność rodziny. Mając na uwadze fakt, że u dzieci alkoholików prawdopodobieństwo nadużywania substancji psychoaktywnych jest wyższe niż u dzieci niewychowujących się w rodzinie z problemem alkoholowym, poczucie, że nie można rozmawiać na ten temat oraz uznawanie alkoholizmu rodzica za tajny, zawstydzający, szkodliwy lub za temat tabu, zwiększa trudności z przezwyciężeniem uzależnienia od alkoholu¹⁵. Świadomość choroby rodzica i umiejętność odseparowania się od negatywnego środowiska rodzinnego może przeciwdziałać przyjęciu podobnych nawyków i cech osoby nadużywającej substancji¹⁶.

Bardzo ważne są działania uświadamiające w zakresie istoty choroby alkoholowej i związanych z nią konsekwencji dla funkcjonowania rodziny. Upowszechnianie dzieciom informacji na temat spożywania i uzależnienia od alkoholu odziera całe zjawisko z otoczki tajemniczości, a także wyposaża w umiejętność zwracania się o pomoc oraz przygotowuje do zrozumienia istoty własnych doświadczeń i ułatwia dzielenie się nimi z innymi osobami. Może to uchronić dzieci przed tłumieniem w sobie stresujących doświadczeń. Jednak zanim dzieci się otworzą, otaczają się one mocną i trudną do przełamania barierą w komunikacji, jaką jest mechanizm zaprzeczania. Wykreowanie bezpiecznej atmosfery zaufania, w której dzieci mogą opowiedzieć komuś o alkoholizmie, wymaga czasu. Dzieci nabierają zaufania stopniowo, w miarę gdy zaczynają czuć, że opiekunowie są wobec nich szczerzy i troskliwi, a także że treść rozmów pozostanie tajemnicą i nie zostanie ujawniona rodzicom¹⁷.

Upływ czasu niekoniecznie sprawia, że osoby z rodzin alkoholowych z wiekiem poradzą sobie z omawianym problemem. Na przykład studiuje dorosłe dzieci alkoholików z powodu niechęci do rozmawiania o swoim dzieciństwie mogą odczuwać samotność na kampusie uniwersyteckim, a mimo to nadal nie będą szukać pomocy lub będą kłamać, że jej nie potrzebują. Doświadczenie trudnego dzieciństwa sprawia, że kłamstwo staje się strategią radzenia sobie z problemami¹⁸. Dlatego tak istotna jest wczesna identyfikacja dziecka z rodziny alkoholowej, która może zapobiec mechanizmom wyparcia.

Członkowie rodziny, zwłaszcza dzieci, mają ograniczoną kontrolę nad stopniem uzależnienia ukochanej osoby. Dlatego promowanie spojrzenia na alkoholizm rodzica w sposób wolny od stereotypów i uprzedzeń może być kluczowy dla znalezienia jakiegokolwiek pomocy, w tym poprzez zmianę myślenia o problemie alkoholowym rodzica. To druga cecha systemu rodzinnego. Przykładem jest przedstawienie uzależnienia od alkoholu jako choroby, a nie wady charakteru, co może pomóc

dzieciom alkoholików rozpoznać, że ich rodzic ma niewielką kontrolę nad swoim stanem. Tak jak dzieci pacjentów chorych na raka raczej nie czują się zawstydzane lub zażenowane chorobą rodzica, tak pozbycie się fałszywych przekonań na temat alkoholizmu może pomóc przezwyciężyć negatywne emocje. Równocześnie nie należy ani umniejszać, ani podważać dziecięcych doświadczeń nabytych w zetknięciu z alkoholizmem.

Jak zmniejszyć stygmatyzację wywołaną alkoholizmem?

Chcąc rozmawiać o alkoholizmie bez uprzedzeń, warto sięgać po fakty naukowe, które pomogą lepiej zrozumieć to uzależnienie i rozstrzygnąć powszechne wątpliwości.

Uzależnienie od alkoholu nie jest wyborem. Oczywiście, z wyborem mamy do czynienia, gdy dana osoba po raz pierwszy sięga po alkohol. Jednak w przypadku niektórych osób połączenie czynników genetycznych i środowiskowych ułatwia przejście, bez pełnego rozpoznania, do zaawansowanego picia, a w końcu do uzależnienia. Intensywne picie alkoholu nie zawsze prowadzi do uzależnienia, ale kiedy tak się dzieje, zmiany zachodzące w mózgu utrudniają kontrolowanie lub zaprzestanie picia. Jeśli w tym momencie powie się, że stan danej osoby jest wyborem, a nie zaoferuje się leczenia, taka osoba znacznie odczuwać wstyd i brak poczucia sprawczości, co może prowadzić do częstszego picia¹⁹.

Na podatność na uzależnienie od alkoholu wpływa złożona mieszanka czynników genetycznych i środowiskowych. Około 50% ryzyka rozwoju uzależnienia od alkoholu jest związane z genetyką. Pozostałe czynniki ryzyka obejmują: traumę, w szczególności niekorzystne wydarzenia w dzieciństwie; choroby psychiczne, takie jak zaburzenia lękowe i depresja; stres; narażenie na alkohol w czasie prenatalnym; picie w okresie dojrzewania; picie zbyt dużo i zbyt często, w każdym wieku²⁰. Świadomość czynników środowiskowych,

przyczyniających do uzależnienia, pozwala na zrozumienie czynników wpływających na uzależnienie niezależnych od jednostki i może promować bardziej empatyczny punkt widzenia, a w efekcie zmniejszać stygmatyzację.

Zmiana jest możliwa, a większość osób chcących wyjść z nałogu powraca do zdrowia lub osiąga znaczną poprawę. Dzięki współczesnej opiece i metodach leczenia opartych na dowodach, większość osób uzależnionych od alkoholu powraca do zdrowia, często po kilku próbach. Nawet osoby, które tylko ograniczyły picie, mogą znacznie poprawić swoje samopoczucie i funkcjonowanie²¹.

Stygmatyzujący obraz alkoholika podejmującego się leczenia

Osoby uzależnione od alkoholu doświadczają stygmatyzacji nie tylko ze strony środowiska społecznego, w którym żyją, ale również od osób zatrudnionych w systemie opieki zdrowotnej. W badaniach dotyczących stygmatyzacji niektórzy pracownicy służby zdrowia zgłaszali fałszywe przekonania, że pacjenci z uzależnieniem od alkoholu: wybrali swój stan, mają pełną kontrolę nad swoim uzależnieniem i mogliby rzucić alkohol, gdyby tylko chcieli, mają wady charakteru²². Największy dystans do pracy z osobami uzależnionymi spośród pracowników służby zdrowia obserwuje się wśród lekarzy ogólnych, psychiatrów i pielęgniarek²³. Chociaż większość z nich może mieć pozytywne nastawienie do pacjentów z problemem alkoholowym, nadal okazują im mniej empatii, skracają wizyty lub używają pejoratywnych określeń, takich jak „alkoholik”²⁴.

Pacjenci poradni leczenia uzależnień wyrażają opinię, że osoby, które mimo picia alkoholu nie były społecznie napiętnowane, z powodu podjęcia leczenia w poradni zostały zdyskredytowane i ujawnione jako mające piętno alkoholika²⁵. Została im także nadana etykieta alkoholika, która utrwalana jest przez terapeutów stawiających diagnozę medyczną. Leczenie jest postrzegane jako ostateczność,

zarówno społecznie, jak i przez samego chorego. Powszechnie uważa się, że jeśli ktoś decyduje się na leczenie, to znaczy, że sobie nie radzi. Niektórzy chorzy byli gotowi zmienić miejsce terapii lub z niej zrezygnować, z powodu strachu przed napiętnowaniem nie tylko siebie, lecz także bliskich²⁶. Mimo prób pozbycia się piętna poprzez udział w terapii i zmianę stylu życia, obraz społeczny osoby uzależnionej nie ulega poprawie, a etykieta alkoholika utrzymuje się nawet po zakończeniu leczenia²⁷.

Naukowcy badają zjawisko stygmatyzacji pośród różnych populacji w nadziei na odkrycie sposobu na destygmatyzację zdrowienia. Potrzebne jest nowe, niedyskryminacyjne i wolne od stereotypów podejście, aby osoby uzależnione od alkoholu mogły bez strachu przed stygmatyzacją podjąć leczenie oraz aby dzieci alkoholików chciały się otwierać i ujawniać historię uzależnienia ich rodziny.

Przypisy

- ¹ B.E. Robinson, J.L. Rhoden, A. Marciniak, *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych: praktyczny przewodnik*, przeł. A. Marciniak, Warszawa 2017, s. 256.
- ² A. Grabowiec, *Nauczyciel w obliczu krzywdy dziecka*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, nr 37 (4), s. 29–30.
- ³ K. Sobkowski, *W Wielkopolsce powstało osiem nowych ośrodków psychologiczno-terapeutycznych dla dzieci i młodzieży. W których miastach?*, gloswielkopolski.pl, 17 kwietnia 2023, data dostępu: 18.03.2025.
- ⁴ Fundusze, Zadanie 2.13, fundusze.ngo.pl, data dostępu: 18.03.2025.
- ⁵ B.E. Robinson, J.L. Rhoden, A. Marciniak, *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych: praktyczny przewodnik*, op. cit., s. 223–224.
- ⁶ Ibidem, s. 270.
- ⁷ K. Buchan, *How to Survive College as an ACoA: The Effectiveness of University Resources on Helping ACoAs Socially and Psychologically Succeed During Their Academic Career*, „Senior Theses” 2022, nr 632, s. 14.
- ⁸ M.C. Haverfield, J.A. Theiss, *Parent's alcoholism severity and family topic avoidance about alcohol as predictors of perceived stigma among adult children of alcoholics: Implications for emotional and psychological resilience*, „Health Communication” 2016, nr 31 (5), s. 3.
- ⁹ Ibidem, s. 2.
- ¹⁰ K. Buchan, *How to Survive College as an ACoA...*, op. cit., s. 19.
- ¹¹ M.C. Haverfield, J.A. Theiss, *Parent's alcoholism severity and family topic avoidance about alcohol as predictors of perceived stigma among adult children of alcoholics...*, op. cit., s. 2.
- ¹² W. Klimczak, G. Kubiński, E. Sikora-Wisniewska, *Wykluczenie społeczne w Polsce. Wybrane zagadnienia*, Wrocław 2017, s. 50–51.
- ¹³ M.C. Haverfield, J.A. Theiss, *Parent's alcoholism severity and family topic avoidance about alcohol as predictors of perceived stigma among adult children of alcoholics...*, op. cit., s. 2.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ Ibidem, s. 8.
- ¹⁶ Ibidem.
- ¹⁷ B.E. Robinson, J.L. Rhoden, A. Marciniak, *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych: praktyczny przewodnik*, op. cit., s. 266–267.
- ¹⁸ K. Buchan, *How to Survive College as an ACoA...*, op. cit., s. 18–19.
- ¹⁹ *Stigma: Overcoming a Pervasive Barrier to Optimal Care*, The Healthcare Professional's Core Resource on Alcohol, niaaa.nih.gov, data dostępu: 21.03.25.
- ²⁰ Ibidem.
- ²¹ Ibidem.
- ²² Ibidem.
- ²³ Ł. Wieczorek, *Stygmatyzacja osób uzależnionych od alkoholu oraz systemu leczenia uzależnień w Warszawie i w społeczności lokalnej*, „Alcoholism and Drug Addiction” 2015, nr 28 (2), s. 105.
- ²⁴ *Stigma: Overcoming a Pervasive Barrier to Optimal Care*, op. cit.
- ²⁵ Ł. Wieczorek, *Stygmatyzacja osób uzależnionych od alkoholu oraz systemu leczenia uzależnień w Warszawie i w społeczności lokalnej*, op. cit., s. 109–110.
- ²⁶ Ibidem, s. 109.
- ²⁷ Ibidem, s. 110.

Aleksandra Kułaga

Studentka I roku studiów magisterskich pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Autorka niepublikowanej pracy licencjackiej na temat: *Wspieranie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin z problemem alkoholowym* (2024).

Antidotum na ból

Przemysław Kaca

O potrzebie alternatywy w życiu, w którym dotąd nie było zrozumienia i ciepła

„W dobrym stanie psychicznym, szkoda tylko wizualnie / W środku ogarniam chaos, który niszczy wyobraźnię / Jak zagubiony dzieciak wędruję po krętych ścieżkach / W labiryncie swoich marzeń szukam prawdziwego szczęścia / Zgubiłem je po raz setny, nadzieja dotrzymuje kroku / Ale nie zabrakło chwil, by serce mówiło odpuść / Mocny podmuch wiatru, kierowany w moją twarz / Sugerował tak bezsilnie, żebym wziął się w garść...”
(EndRiu, *Bezbronny dzieciak*)

Ostatnia deska ratunku?

Hip-hop nie zgadza się ze sztywnym narzucaniem młodym ludziom priorytetów czy autorytetów. Tę kulturę trafnie scharakteryzował Joe Cool, porównując ją do tratwy dla ludzi niedostrzegających możliwości rozwiązania konkretnego problemu. „To jest jak szalupa ratunkowa dla tych wszystkich ludzi, którzy nie mają, bądź nie widzą innej moż-

liwości zrobienia czegokolwiek konstruktywnego w życiu, albo nie widzą innej możliwości samo-realizacji. Hip-hop to sposób dla nas wszystkich, by być bliżej, by różni ludzie zbliżyli się do siebie, potrafili rozmawiać o wspólnych rzeczach, mieć wspólny język”¹.

Scena dla hip-hopu stała się przestrzenią do wyrażania siebie, a także publicznego okazywania skrajnych emocji. Niekiedy głos rapera staje się głosem młodego pokolenia. Warto zauważyć, iż „(...) hip-hop nie wyrósł z tej drętwej białej kultury sztuki wysokiej, tylko z ulicy. To był prosty i bezpośredni sposób robienia muzyki. A przy tym tani. Nie potrzeba było drogich instrumentów, wystarczyło kilka tanich płyt i para gramofonów”².

Teksty artystów prześiąknięte są doświadczeniami życiowymi, dotykającymi tysięcy młodych ludzi, co owocuje nawiązaniem kontaktu i wzajemnym zrozumieniem w relacjach społecznych. W polskim hip-hopie odnaleźć można szeroką

gamę tekstów – zarówno tych poniżających drugiego człowieka, jak i przemysleń natury filozoficznej czy moralizatorskich mott.

Kultura hip-hopowa przez wiele lat poddawana była stygmatyzacji ze względu na bycie niewygodną i nieprzynoszącą korzyści kulturze konsumpcyjnej. Na szczęście każdy ma prawo wyboru pomiędzy autentycznym i szczerym rapem a skomercjalizowanym produktem marketingowym. W ciągu ostatnich lat zmieniło się jego postrzeganie przez społeczeństwo, a hip-hop zaczął się pojawiać w filmie, literaturze, teatrze, a nawet w szkole.

Druga szansa, czyli edukacja – kultura – profilaktyka

Hip-Hop Druga Szansa to projekt o charakterze edukacyjno-profilaktycznym, skierowany do młodzieży, w szczególności do obecnych i byłych wychowanków pieczy zastępczej oraz nieletnich z placówek resocjalizacyjnych. W ramach podejmowanych działań staram się pomóc młodym ludziom w dostrzeżeniu własnego potencjału, co skutkować może owocną zmianą w ich życiu. Hip-hop traktuję jako lekarstwo dla duszy. Dzięki aktywnemu współtworzeniu tej kultury, uwaga młodzieży z bagażem traumatycznych doświadczeń odwracana jest od uczestnictwa w tak zwanym szemranym środowisku. Wspólnie nagrywamy utwory i teledyski, organizujemy akcje charytatywne, spotkania z raperami, warsztaty graffiti, warsztaty edukacyjno-profilaktyczne (w szkołach, ośrodkach kultury, ośrodkach szkolno-wychowawczych, bibliotekach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych). „Wydaje się to alternatywą wobec obecnej, milcząco akceptowanej, sytuacji dysonansu pomiędzy »kanonicznym« światem szkoły oraz realizowanymi w niej programami edukacji a codziennością wyborów i odrzuceń młodzieży. Tak pojmowana pedagogika byłaby więc pedagogiką opartą na

postawach dialogu, a nie na zasadach dominacji *versus* podporządkowania”³.

Realizowane przez nas warsztaty profilaktyczne, którym towarzyszy koncert hip-hopowy, pokazują młodym ludziom właściwe sposoby budowania relacji, a także wspierają ich w rozwijaniu umiejętności komunikowania się. Występ na żywo autentycznego artysty, mówiącego o radzeniu sobie z życiowymi trudnościami, bardzo wiele dla nich znaczy. Są też warsztaty, na których pojawiają się beatboxer i rysownik. Od lat organizujemy również warsztaty z graffitiarzem, podczas których najmłodsi chwytają za puszkę ze sprayem i pod okiem artysty tworzą dzieło w przestrzeni lokalnej. Podczas takich zajęć zwracamy uwagę na prawo do wyrażania własnego zdania oraz na to, jak ważne jest poczucie sprawstwa młodych osób.

Podstawą do zbudowania dobrej relacji jest otwarcie się na młodych i umożliwienie im wyrażania własnego zdania w sprawach ich dotyczących. Kluczowa jest również umiejętność słuchania, a – co chcę podkreślić – podczas warsztatów pada wiele szczerych słów i komentarzy ze strony uczestników. Ponadto w kilkunastoosobowych grupach przeprowadzam grę komunikacyjną „Tower of Power” (Wieża Liderów), której głównym celem jest budowanie zespołu oraz nauka współpracy w grupie. Treści gry dotyczą twórczości idoli muzycznych młodzieży, w tym tekstów rapera KęKę.

Tego typu zajęcia aktywizujące dla młodzieży przynoszą wiele korzyści – między innymi: poszerzają wiedzę młodzieży o szkodliwości substancji psychoaktywnych; ukazują sposoby radzenia sobie z hejtem w mediach społecznościowych; kształtują i wzmacniają właściwe postawy i niezbędne umiejętności interpersonalne (ćwiczenia z zakresu: postawy asertywnej, prawidłowej komunikacji, samooceny oraz celów i planów życiowych).

Podczas warsztatów uczniowie zapoznawani są ze sposobami rozwiązywania konfliktów rówieśniczych, radzenia sobie z presją i stresem.

Poruszamy problematykę hejtu w sieci, cyberprzemocy, patostreamingu, depresji młodzieży, stosowania substancji psychoaktywnych oraz przemocy. Duży nacisk kładziemy na samoregulację u dzieci i młodzieży. Ukazujemy hip-hop jako konstruktywną formę spędzania czasu wolnego, podkreślamy możliwość wyrażenia siebie poprzez muzykę. Motywujemy w ten sposób młodych ludzi do podejmowania wyzwań w życiu i stawiania sobie celów. Łącząc pogadankę z występem artystycznym na żywo, zapraszamy młodzież do współtworzenia kultury hip-hop, a przede wszystkim do kreowania swojej tożsamości.

Poprzez aktywne reprezentowanie kultury hip-hopowej młody człowiek zaspokaja fundamentalne potrzeby: bezpieczeństwa, przynależności grupowej oraz samorealizacji. Wzrasta jego samoocena, a pozycja w grupie rówieśniczej stabilizuje się. Dzięki konstruktywnej pasji młody człowiek wychodzi ze swojej codzienności, która dotychczas często rozgrywała się na podwórku przesiąkniętym nienawiścią, zawiścią i brakiem poszanowania drugiego człowieka. Za pomocą hip-hopu, który często staje się głosem buntu i protestu przeciwko stereotypom, materializmowi oraz zastanej rzeczywistości, może on rozładować napięcie i frustrację. Jednocześnie jest to jego apel do społeczeństwa o respektowanie praw dziecka oraz o reagowanie na przemoc wobec dzieci⁴.

Aktywny udział młodego człowieka w kulturze hip-hopowej znacząco może przyczynić się do pozytywnej zmiany oraz jego readaptacji społecznej. Aby do tego doszło, ważne jest zaakceptowanie przez społeczeństwo powstałego dzieła⁵.

Na szczycie hierarchii wartości tej kultury stoi szeroko rozumiana wolność. Wielu dorosłych zapomina o tej wartości, nie respektując w codziennym funkcjonowaniu prawa dziecka do wyrażania własnego zdania. Kultura ta umożliwia młodzieży manifestowanie swojego światopoglądu. Jest ona zarazem sposobem komunikowania swoich potrzeb i przemyśleń, a także antidotum na ból egzystencjal-

ny. Niewątpliwie hip-hop może się stać szansą dla życiowo zagubionego nastolatka. Warto wsłuchać się w przekaz młodych ludzi cierpiących na niedobór pozytywnych wzorców, pragnących zwrócić uwagę społeczeństwa. Bezcenną dla relacji może się okazać próba zrozumienia ludzi stojących się idolami naszych dzieci. Hip-hop ma szansę stać się załącznikiem kultury międzypokoleniowej; podłoża dla dialogu między młodzieżą i dorosłymi upatruję w interpretacji tekstów, co mogłoby wzbogacić system aksjonormatywny dwóch stron. Zabieg ten wymagałby jednak dobrego przygotowania ze strony dorosłych⁶.

Przedstawiciele kultury hip-hopowej zachęcają do otwartego mówienia o swoich problemach oraz wzajemnego pomagania sobie w trudnych momentach życiowych. Młodzież tym samym zostaje zachęcona do wyrażania własnego zdania w sprawach, które jej dotyczą. Często w tekstach raperów pojawia się przekaz, iż odwaga człowieka to przede wszystkim dbanie o swoich bliskich, ale również przyznanie się do słabości i poproszenie o pomoc. W kulturze hip-hopowej mocno podkreśla się korzenie rodzinne i pochodzenie, których nie należy się wstydzić. Rodzina nie zawsze jest w stanie wyposażyć młodego człowieka w prawidłowe wzorce zachowań i o tym też mówi hip-hop. Warunkiem życia na lepszym poziomie jest przede wszystkim wyciągnięcie wniosków z niepowodzeń oraz obranie konkretnych celów życiowych.

Sny z betonu

W ramach działań współpracuję z wieloma artystami z kultury hip-hopowej: raperami, producentami muzycznymi, tancerzami, rysownikami, grafficiarzami i DJ-ami. Wspólnie tworzymy materiały (utwory, murale, warsztaty, koncerty, teledyski) dotyczące problemów współczesnej młodzieży. I tak też było w przypadku książki *Sny z betonu* (publikacja jest dostępna na stronie Fundacji Orange).

Zaproszenie do jej współtworzenia przyjęło wiele osób związanych z hip-hopem, a także mających „plecaki” wypełnione różnorodnymi doświadczeniami z czasów młodości. Początkowo odzywałem się do wszystkich osób otwartych na pomaganie dzieciakom, z którymi w latach wcześniejszych współpracowałem na różnych płaszczyznach. Przeprowadziłem prawie sto wywiadów. Czego się dowiedziałem? Na pewno tego, że każdy z nich chce dobra dla dzieci, że traktuje je z empatią. Wielu z rozmówców otworzyło się ze swoimi traumatycznymi doświadczeniami, dając swoje świadectwo dla młodego pokolenia. Czy książka może stawiać raperów w roli autorytetów? Myślę, że wielu artystów zostało już wcześniej wybranych przez młodzież na swoich idoli. A książka pokazuje ich jako osoby, które chcą się czymś podzielić z młodymi.

Reasumując

Ludzie młodzi, wyobcowani ze społeczeństwa z powodu niepowodzeń życiowych bądź znajdujący się w grupie ryzyka, przejawiają tendencję do preferowania rapu w swoich gustach muzycznych. Hip-hop odzwierciedla bowiem, z jednej strony, pesymistyczne spojrzenie na otaczającą rzeczywistość, a z drugiej – jest w stanie zmotywować do działania. Trzeba mieć też świadomość, że w wyniku zanurzenia się w tę kulturę istnieje zagrożenie wystąpienia zwiększonej skłonności do zachowań ryzykownych, a u części odbiorców obserwuje się pobudzenie i przyjemność podczas oglądania treści związanych z przemocą i cierpieniem drugiego człowieka. Teledyski i utwory wytwarzają fałszywe przekonania i stereotypy, mogące powodować silne zmiany w dotychczasowym zachowaniu. Jednemu zatem hip-hop pomoże w wykreowaniu swojej właściwej tożsamości, zaś drugiego zachęci do destrukcji. Zadaniem nas, dorosłych, jest zainteresowanie się formami spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, gdyż nie mają oni jeszcze umiejętności filtrowania odbieranych treści.

Marginalizując kulturę hip-hopową, zasypujemy ścieżkę prowadzącą do zrozumienia zbuntowanego młodego człowieka. Nie ulega wątpliwości, iż współcześnie hip-hop odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu postaw młodego pokolenia, zatem warto zapoznać się z przekazem płynącym z tej kultury. Chęć czerpania wiedzy z tego źródła przez dorosłych zaowocuje lepszym poznaniem młodych ludzi, dla których hip-hop jest alternatywną formą spędzania czasu wolnego. Pamiętajmy, aby zawsze akceptować drugiego człowieka jako niepowtarzalną i oryginalną jednostkę, niekoniecznie jednak dając wyraz aprobaty dla każdego zachowania.

Przypisy

- 1 R. Pawlak, *Polska kultura hip-hopowa*, Poznań 2004, s. 32–33.
- 2 Ch. Marclay, Y. Tone, *Płyta, kompakt, analogowe, cyfrowe*, w: Ch. Cox, D. Warner (red.), *Kultura dźwięku. Teksty o muzyce nowoczesnej*, przeł. J. Kutyla, Gdańsk 2010, s. 426.
- 3 K. Sawicki, *Młodzieżowa kultura hip-hop jako tekst wielokulturowy*, „Ars inter Culturas” 2013, nr 2, s. 104.
- 4 P. Kaca, *Hip-hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży*, Gdynia 2014, s. 78.
- 5 M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków 2014, s. 34.
- 6 M. Kozłowska, *Ideologia hip-hopowa na przykładzie tekstów hip-hopowych*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 2, s. 131.

Przemysław Kaca

Pedagog i pracownik socjalny. Pracuje jako starszy koordynator rodzinnej pieczy zastępczej w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Słupsku. Edukator i realizator działań edukacyjno-profilaktycznych Hip-Hop Druga Szansa, adresowanych do dzieci i młodzieży, a także rodziców i nauczycieli. Współzałożyciel i wiceprezes Fundacji Latorośl. Autor książek *Sny z betonu* i *Hip-hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży* oraz wielu artykułów popularnonaukowych i naukowych. Za akcję SNY Z BETONU otrzymał POPKILLERA 2023 w kategorii DO WHAT MOVES YOU. Można go znaleźć na Instagramie jako @hip_hop_druga_szansa, gdzie zaprasza do współpracy.

Od emocji do relacji

Część II

Łukasz Kominiarek, Joanna Rosińska

Praktyczne aspekty edukacji emocjonalnej w treningu umiejętności społecznych (TUS) osób w spektrum autyzmu na przykładzie warsztatów PEERS

Jak wykazano w pierwszej części artykułu („Refleksje” 2/2025), edukacja emocjonalna musi stanowić istotny element w kontekście podejmowania jakichkolwiek działań terapeutycznych. Niezależnie od podjętych metod oraz technik pracy z osobą w spektrum, powinność osiągania pozytywnych zmian w funkcjonowaniu tejże osoby z punktu widzenia społecznego determinuje wdrożenie w większym lub mniejszym

stopniu założeń treningu umiejętności społecznych (TUS). Zaznaczyć należy, iż TUS jest jedną z najpopularniejszych metod wsparcia osób w spektrum autyzmu, gdyż jego koncepcja dotyczy sfery objętej dysfunkcjami w tym profilu osobowości. Na potrzeby niniejszej, drugiej części artykułu przedstawione zostaną podstawowe założenia tej metody pracy w oparciu o kompleksowy program terapeutyczny PEERS.

Na czym polega unikalność PEERS?

Program for the Education and Enrichment of Relational Skills stanowi ustrukturyzowaną i opartą na dowodach metodę wspierającą rozwój umiejętności społecznych w różnych grupach wiekowych, których uczestnikami są osoby z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym. Program, opracowany w czterech wariantach, realizowany jest w warunkach szkolnych. Jego odbiorcami mogą być nastolatki, młodzi dorośli oraz dzieci przedszkolne. Każda z wersji dysponuje odrębnym podręcznikiem, systemem szkoleń oraz certyfikacji, a ich skuteczność była przedmiotem niezależnych badań naukowych.

Pierwsza wersja programu, dla nastolatków w wieku 11–18 lat, została opublikowana w 2010 roku. Wszystkie wersje warsztatowe (niezależnie od wieku grupy docelowej, z wyjątkiem dzieci w wieku przedszkolnym) dostosowane są do kontekstu edukacyjnego poprzez skrócenie segmentów tematycznych odpowiadających jednostkom lekcyjnym. W 2017 roku wprowadzono program dla młodych dorosłych (18–35 lat), który uwzględnia zagadnienia związane z randkowaniem i funkcjonowaniem w związkach. Najnowszy wariant, skierowany do dzieci przedszkolnych, charakteryzuje się odmiennymi technikami nauczania i treściami, co czyni go samodzielną metodą terapeutyczną¹.

Jak wspomniano powyżej, warsztaty PEERS są skierowane do osób z trudnościami społeczno-komunikacyjnymi, które utrudniają nawiązywanie i utrzymywanie relacji koleżeńskich oraz romantycznych (w przypadku osób dorosłych). Kluczowym warunkiem uczestnictwa jest wewnętrzna motywacja uczestnika do doskonalenia własnych kompetencji społecznych. Przeciwwskazania obejmują nasilone objawy psychiatryczne (depresyjne, lękowe, psychotyczne), które mogłyby zakłócać uczestnictwo w warsztatach, stanowić dodatkowe obciążenie psychiczne, oraz brak motywacji u uczestnika, wynikający chociażby z nacisku śro-

dowiska pierwotnego. Program wymaga ponadto zdolności werbalnego komunikowania się oraz sprawności intelektualnej w granicach normy. Niemniej elementy warsztatów po odpowiedniej modyfikacji mogą być stosowane również w terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak również niekomunikujących się werbalnie.

Unikalność programu PEERS wynika z jego skoncentrowania na²:

- 1) trafności umiejętności społecznych – treści warsztatów odzwierciedlają realne zachowania obserwowane w grupach rówieśniczych oraz środowisku rodzinnym, co zwiększa ich praktyczną wartość;
- 2) technikach poznawczo-behawioralnych – stosowane metody obejmują modelowanie, wideo-modelowanie, ćwiczenie zachowań z informacją zwrotną oraz prace domowe;
- 3) zaangażowaniu otoczenia społecznego – rodzice lub inni tuteżnicy uczestników biorą udział w równoległych spotkaniach, co umożliwia generalizację umiejętności na środowisko domowe.

Każde spotkanie warsztatowe przebiega według ustrukturyzowanego schematu, obejmującego sprawdzenie pracy domowej, prezentację treści dydaktycznych (w tym pytania sokratejskie i scenki odgrywane przez prowadzących) oraz ćwiczenie nowych umiejętności w parach lub podgrupach. Umiejętności są przekazywane w formie prostych zasad o znaku dodatnim i ujemnym, a złożone zadania są dzielone na mniejsze kroki, co ułatwia ich przyswojenie przez osoby w spektrum autyzmu. Warsztaty PEERS stanowią skuteczną interwencję terapeutyczną dla osób ze spektrum autyzmu, umożliwiając im lepsze funkcjonowanie w kontekstach społecznych. Ograniczenie programu do równorzędnych interakcji koleżeńskich i nieformalnych podkreśla jego praktyczne zastosowanie, przyczyniając się do wzrostu kompetencji interpersonalnych uczestników.

Dowody na efektywność programu PEERS opierają się na licznych badaniach opisanych w lite-

raturze anglojęzycznej. Pierwsze badania potwierdzające skuteczność metody opublikowano w 2009 roku, a od tego czasu przeprowadzono ponad dwadzieścia kolejnych (głównie w schemacie randomizowanych kontrolowanych prób – RCT), co minimalizuje błędy systematyczne wynikające z różnic między grupami badawczymi³. Badania wykazały istotną statystycznie i klinicznie poprawę wiedzy o zachowaniach społecznych, częstotliwości kontaktów towarzyskich oraz ogólnym funkcjonowaniu społecznym, szczególnie wśród nastolatków i dorosłych w spektrum ASD. W systematycznym przeglądzie literatury uznano, że program PEERS posiada najsilniejsze poparcie empiryczne wśród treningów umiejętności społecznych⁴. Ponadto, trzy z pięciu badań RCT, uwzględnionych w metaanalizie dotyczącej skuteczności takich treningów dla dorosłych, odnosiły się bezpośrednio do programu PEERS. Co ważne, efekty programu są trwałe i utrzymują się od 1 do 5 lat po zakończeniu interwencji⁵.

Program PEERS został również pomyślnie zaadaptowany kulturowo w krajach o odmiennych tradycjach, takich jak Chiny czy Korea Południowa, co potwierdzają wyniki przynajmniej trzech badań RCT i kilku o niższym standardzie metodologicznym⁶. Adaptacje te dotyczyły głównie wersji programu dla nastolatków, co wskazuje na jego uniwersalny potencjał. W kontekście napływu do Polski imigrantów pochodzących z Ukrainy wydaje się to nie bez znaczenia.

Proces wdrożenia programu w Polsce

Prace nad polską adaptacją programu PEERS zapoczątkowało w 2018 roku Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”, równocześnie przygotowując wersję programu dla nastolatków oraz młodych dorosłych. Pierwszym krokiem było wstępne tłumaczenie oraz pilotaż wersji dla dorosłych, przeprowadzony w okresie od października 2019 do lutego 2020 roku. Następnie wykonano pełne tłumaczenie oraz adaptację kulturową materiałów,

uwzględniając modyfikację treści wrażliwych kulturowo, zmianę formy graficznej oraz przygotowanie ponad 100 nagrań wideo ilustrujących uczenie się kluczowych umiejętności społecznych. W ramach ewaluacji tych działań oraz skuteczności programu w styczniu 2020 roku rozpoczęto dwa badania w schemacie randomizowanych badań kontrolnych (RCT). Zrekrutowano 40 nastolatków oraz 20 dorosłych, a do ostatecznych analiz włączono odpowiednio 29 nastolatków i 14 dorosłych. Wyniki wskazują na istotną statystycznie poprawę funkcjonowania społecznego oraz wiedzy o zachowaniach społecznych w grupie natychmiastowej interwencji w porównaniu z grupą kontrolną⁷. Szczegółowe wyniki analiz są obecnie przygotowywane do publikacji w czasopiśmie międzynarodowym.

Proces wdrożenia programu PEERS w Polsce zakłada dwa etapy:

1. Publikacja podręczników: materiały wypracowane w trakcie adaptacji (konspekty zajęć, materiały dla uczestników i rodziców, nagrania) zostaną opublikowane w formie dwóch podręczników: dla nastolatków oraz dla dorosłych. Ich wydanie jest uzależnione od opublikowania wyników badań skuteczności w czasopiśmie o zasięgu międzynarodowym.
2. Organizacja szkoleń dla specjalistów: wprowadzenie lokalnych szkoleń certyfikacyjnych umożliwi zdobycie kwalifikacji do prowadzenia warsztatów PEERS bez konieczności wyjazdu do Stanów Zjednoczonych. Szkolenia będą prowadzone w języku polskim, co znacząco zwiększy ich dostępność.

Program PEERS integruje edukację emocjonalną jako kluczowy element, wspierający rozwój umiejętności społecznych osób z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym, w tym osób w spektrum autyzmu. Edukacja emocjonalna w tym programie umożliwia uczestnikom rozpoznawanie, zrozumienie i regulację emocji, co jest niezbędne dla skutecznych interakcji społecznych. Dzięki technikom poznawczo-behawioralnym, takim jak:

modelowanie, ćwiczenia w parach i prace domowe, uczestnicy uczą się praktycznych strategii zarządzania emocjami w realnych sytuacjach. Zaangażowanie rodziców pozwala na przeniesienie tych umiejętności na codzienne relacje, co wzmacnia ich trwałość. Skuteczność programu, potwierdzona badaniami, wskazuje, że edukacja emocjonalna nie tylko poprawia kompetencje społeczne, ale również wspiera długoterminową adaptację w różnych kontekstach społecznych i kulturowych.

Wykorzystanie metod i technik socjoterapeutycznych

Nie tylko TUS stanowić może metodę pracy z osobami w ASD – zastosowanie technik wywodzących się z socjoterapii również może przynieść pożądany efekt w kontekście kształtowania emocjonalnego uczestników zajęć. Socjoterapia stanowi formę pomocy ukierunkowaną na poprawę funkcjonowania społecznego jednostek w kontekście zorganizowanego środowiska społecznego, jakim jest grupa terapeutyczna. Najszerze rozumienie tej metody odnosi się do jej realizacji w społeczności stworzonej w celu dostarczenia bodźców społecznych, które wspierają rozwój kompetencji interpersonalnych i korygują deficyty w obszarze relacji międzyludzkich⁸. Celem działań socjoterapeutycznych jest stworzenie warunków umożliwiających rozwój kompetencji społecznych i osobistych lepszych niż te, z którymi uczestnicy socjoterapii mieli dotychczas styczność⁹.

Wspieranie rozwoju społecznego w ramach socjoterapii odbywa się poprzez organizację specyficznych interwencji w grupie, co pozwala uczestnikom na eksperymentowanie z nowymi zachowaniami społecznymi w bezpiecznym i wspierającym środowisku. Edukacja emocjonalna w ramach socjoterapii opiera się na nauce identyfikacji, rozumienia i wyrażania emocji w sposób adekwatny do sytuacji społecznych. Grupa terapeutyczna stwarza przestrzeń do praktykowania tych umiejętności po-

przez symulowanie codziennych sytuacji społecznych, analizę przeżywanych emocji oraz ćwiczenia służące budowaniu empatii. Dzięki temu uczestnicy mogą stopniowo rozwijać zdolność do nawiązywania głębszych i autentyczniejszych relacji z innymi.

W nurcie socjoterapeutycznym podkreśla się również znaczenie korekcyjnych doświadczeń emocjonalnych, które umożliwiają uczestnikom przepracowanie negatywnych wzorców reagowania na trudności emocjonalne. Takie doświadczenia pomagają osobom w spektrum autyzmu wypracować zdrowsze sposoby regulacji emocji i radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Kluczowym elementem procesu jest wsparcie terapeuty, który pełni rolę przewodnika i modelu w nauce odpowiednich zachowań. Nie bez znaczenia wydaje się również fakt świadomości przynależności osób w spektrum autyzmu do grupy społecznej (w ramach grupy socjoterapeutycznej sformowanej tylko i wyłącznie pod kątem osób neurotypowych), a przynajmniej świadomość faktu, iż znajdują się w środowisku, w którym są akceptowane takie, jakie są. Podczas praktyki terapeutycznej wielokrotnie usłyszano z ust osób w ASD, iż w takich grupach nie muszą udawać i wiedzą, że nie są osamotnione w sposobie funkcjonowania. Praca grupowa ponadto jest świetnym sposobem nie tylko na modelowanie zachowań lub wglądu we własne emocje, ale również rozmowy na ich temat w gronie osób czujących tak samo, czy nawiązywania kontaktów oraz relacji społecznych.

Podsumowanie

Edukacja emocjonalna stanowi kluczowy element wsparcia terapeutycznego dla osób w spektrum autyzmu, niezależnie od przyjętej metody czy techniki interwencji. Trudności w rozpoznawaniu, wyrażaniu i regulacji emocji, które są charakterystyczne dla tej grupy, znacząco wpływają na ich zdolność do nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych oraz radzenia sobie w sytuacjach społecznych.

Zarówno treningi umiejętności społecznych, jak i inne formy terapii mogą skutecznie wspierać osoby w ASD w rozwijaniu zdolności emocjonalnych. Włączanie elementów edukacji emocjonalnej, takich jak: nauka rozpoznawania emocji, regulacja napięcia emocjonalnego czy praca nad empatią, nie tylko poprawia ich funkcjonowanie społeczne, ale również zmniejsza poziom lęku i negatywne konsekwencje psychospołeczne, wynikające z trudności społeczno-komunikacyjnych. Tak rozumiana terapia wspiera rozwój indywidualny, a także zwiększa szanse osób w spektrum na sukces w edukacji, pracy zawodowej oraz w codziennych interakcjach. Tym samym, niezależnie od zastosowanego podejścia terapeutycznego, rozwijanie kompetencji emocjonalnych powinno być centralnym elementem wszelkich interwencji, z uwagi na różnorodność potrzeb i możliwości osób neuroatypowych.

Przypisy

- ¹ M. Platos, *Warsztaty umiejętności społecznych PEERS jako wystandardyzowana i oparta na dowodach metoda terapeutyczna dla nastolatków i dorosłych ze spektrum autyzmu*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2021, nr 3–4, s. 118–121.
- ² Ibidem, s. 119–120.
- ³ E.A. Laugeson, F. Frankel, A. Gantman, A.R. Dillon, C. Mogil, *Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program*, „Journal of autism and developmental disorders” 2012, nr 6 (42), s. 1025–1036.
- ⁴ L.J. Hall, S. Leinert, J. Jacquez, *Review of Social Skills Manuals for Adolescents with Autism Spectrum Disorder*, „Current Developmental Disorders Reports” 2018, nr 5, s. 77–88.
- ⁵ J. Mandelberg, F. Frankel, T. Cunningham, C. Gorospe, E.A. Laugeson, *Long-term outcomes of parent-assisted social skills intervention for high-functioning children with autism spectrum disorders*, „Autism” 2014, nr 3 (18), s. 255–263.
- ⁶ H.-J. Yoo, G. Bahn, I.-H. Cho, E.-K. Kim, J.-H. Kim, J.W. Min, E.A. Laugeson, *A Randomized Controlled Trial of the Korean Version of the PEERS Parent-Assisted Social Skills Training Program for Teens With ASD*, „Autism Research” 2014, nr 1 (7), s. 145–161.
- ⁷ M. Platos, *Warsztaty umiejętności społecznych PEERS jako wystandardyzowana i oparta na dowodach metoda terapeutyczna dla nastolatków i dorosłych ze spektrum autyzmu*, op. cit., s. 123–124.
- ⁸ M. John-Borys, *Socjoterapia – jak zachodzi zmiana zachowania?*, w: M. Deptuša (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2005, s. 347–352.
- ⁹ Ibidem, s. 348–352.

Łukasz Kominiarek

Doświadczony pedagog specjalny, obecnie zatrudniony jako nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Klecku. Swoje doświadczenie zawodowe zdobywał w placówkach wychowawczych o profilu specjalistycznym, pracując z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym. W swojej bieżącej pracy koncentruje się przede wszystkim na kształtowaniu postaw i umiejętności społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób w spektrum autyzmu (ASD). Jego działalność zawodowa i naukowa skupia się na poszukiwaniu skutecznych metod wsparcia rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Joanna Rosińska

Nauczycielka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Klecku, gdzie z zaangażowaniem pracuje z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W swojej pracy zawodowej prowadzi Zespół Rewalidacyjno-Wychowawczy, skupiający się na wsparciu osób z niepełnosprawnością znaczną oraz głęboką. Wyróżnia się dużą wrażliwością społeczną oraz zrozumieniem potrzeb swoich podopiecznych, co przekłada się na skuteczność działań pedagogicznych. W zakres jej zainteresowań zawodowych i naukowych wchodzi szeroko rozumiane usprawnianie społeczne dzieci i młodzieży, z naciskiem na edukację emocjonalną. Aktywnie poszukuje innowacyjnych metod pracy, które pozwalają na lepsze zrozumienie i wsparcie rozwoju emocjonalnego oraz społecznego uczniów z niepełnosprawnościami. Jej praca charakteryzuje się holistycznym podejściem, łączącym wiedzę teoretyczną z praktycznym doświadczeniem.

Panna Stefania

Część I

Zofia Fenrych

„Zakochana w całym świecie”¹. Stefania Sempołowska (1869–1944)

W 1897 roku Wojciech Gerson, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli polskiego akademizmu, zaprezentował obraz zatytułowany *Siostry*. Ideą artysty było stworzenie personifikacji Polski i Litwy. Los obrazu nie jest znany, znajduje się na ministerialnej liście dzieł utraconych w czasie II wojny światowej². Gerson sportretował na nim dwie kobiety: pierwszą z nich była Stefania Sempołowska; druga to Laura Pytlińska, aktorka, córka Marii Konopnickiej, dobra znajoma i współ-

pracowniczka Sempołowskiej. Malarz na jednym z wieczorków kulturalnych w mieszkaniu tej ostatniej, poruszony przedstawianymi przez nie „żywymi obrazami”, ilustrującymi dzieje Polski, poprosił obie panie, by mu pozowały³.

Personifikacja Polski i Litwy to dzieło symboliczne – całkiem dobrze ilustrujące część ideałów i działalności Sempołowskiej. Kim była? Co zrobiła? To temat nie na jeden artykuł, ale na wiele książek. Podejmę tu jednak wyzwanie, by opisać jej życie i dokonania.

Rewolucjonistka z temperamentu, tradycjonalistka z upodobania⁴

Jaka była? W literaturze możemy znaleźć skrajne oceny jej postaci. Od patetycznej i egzaltowanej po cichą i spokojną, której głosu nie słychać w sali wykładowej podczas wygłaszania prelekcji. Od wielkiej orędowniczki godności każdego człowieka, po gorszycielkę, deprawatorkę młodzieży, przestępczynię. Co ciekawe, w zasadzie wszystkie te opisy jednocześnie pasują i nie pasują do tej postaci. Sempołowska nie mieści się w żadne konkretne ramy; w każdej „szufladce dopasowania” coś nie pasuje. „Sumienie Polski naszej epoki”⁵; „Szermierz postępu i wolności”⁶; „Nike Burzy, którą wichura pędzi ku dobru, ale nikogo nie depcze”⁷ – to tylko kilka określeń tej barwnej postaci. „Jestem taki ptak, który się kaleczy o wszelkie klatki” – mówiła sama o sobie⁸.

Nauczycielka, pisarka, redaktorka, działaczka społeczna, obrończyni więźniów, patriotka, feministka, przyjaciółka młodzieży, kochająca córka, siostra, ciotka. Panna Stefania – tak jest najczęściej określana we wspomnieniach. Nie jest to jednak podkreślanie braku zawarcia małżeństwa. Maria Dąbrowska przedstawiła ten wątek następująco: „Tak chciała, by ją nazywano przez całe życie. Była jedną z tych Wielkich Panien, które błyszczą różnymi czasami w historii, literaturze lub życiu różnych narodów. Znajdziemy w tej konstelacji święte, królowe, bohaterki, światowe damy, artystki, pisarki, działaczki. Znajdziemy gwiazdy pierwszej wielkości, jak Joanna d’Arc czy angielska królowa Elżbieta, i znajdziemy skromniejsze, ale nasze, jak Narcyza Żmichowska lub Aniela Zagórska”⁹.

Stefania Sempołowska wydaje się być pełna sprzeczności; czasem zaskakuje swoimi wypowiedziami lub wyborami. Jednak, przy bliższym spojrzeniu, można dostrzec fundament jej postępowania, który nosiła od dzieciństwa i rozwijała w kolejnych dekadach życia.

(Nie)beztroskie dzieciństwo i młodość

Stefania Sempołowska urodziła się, jako trzecie dziecko Stanisława i Marii z Potrzebowskich, 1 lub 2 października 1869 roku¹⁰. Miała starsze rodzeństwo, brata Franciszka i siostrę Halinę, oraz młodszą siostrę Stanisławę. Bardzo szybko straciła ojca (najmłodsza siostra dopiero się urodziła, a matka miała 25 lub 26 lat). Ojciec zmarł prawdopodobnie na zawał serca; być może przyczyniła się do tego wiadomość o bankructwie i ucieczce sąsiada, za którego poręczył w banku¹¹. W efekcie tych dramatycznych wydarzeń ich majątek, we wsi Polenisz pod Poznaniem, zlicytowano.

Matka z małymi dziećmi została przyjęta przez teściową i jej drugiego męża. Majątek Emilii i Wiktora Lalewiczów, Wysokie w pobliżu Gopła, choć piękny i na pozór dostatni, był praktycznie w ruinie i bardzo zadłużony. Mimo to babka i przybrany dziadek prowadzili serdeczny, otwarty dom, przyjmując wielu rezydentów, w tym rodzinę Sempołowskich. Był to świat wielu dysonansów: „z jednej strony fałszywego przepychu (służący w liberii, panny służące, damy do towarzystwa, oranżerie, przyjęcia), z drugiej biedy (często, gdy nie było gości, podawano chleb bez masła, kartofle nie kraszone, oczywiście na srebrnych tacach)”¹². Jednocześnie był to czas błogi – oboje Lalewiczowie bardzo lubili swoje wnuki, a Stefanię traktowali z wyjątkową sympatią. Jako dziewczynka była nieśmiała, płacziwa, lękliwa. Obawiała się wszelkich zjawisk przyrody (które potem bardzo pokochała), jak burze, gwałtowane wiatry i deszcze. Wiktor Lalewicz próbował ją oswajać z tym światem, dbał też o jej postawę i wątłe zdrowie, organizując codzienne spacer. Emilia, po której Stefania miała odziedziczyć urodę, była dla niej wzorem do końca życia. Cechowała się żywą inteligencją, czarem, elegancją. Bardzo lubiła snuć różne opowieści z przeszłości; opowiadała o Wiośnie Ludów, o powstaniu styczniowym i pomocy niesionej rannym. Młodzi Sempołowscy chłonili te historie.

Majątek Lalewiczów coraz bardziej podupadał. Maria Sempołowska podjęła kluczową dla dalszego życia córek decyzję. Po poradach z rodziną (należała do zamożnego mieszczaństwa Warszawy), zdecydowała się podjąć odpowiednie kursy zawodowe, a następnie otworzyć zakład produkujący sztuczne kwiaty – wówczas bardzo modne. Wynajęła lokal przy ul. Zielnej, gdzie zorganizowała swoją pracownię, i w 1878 roku sprowadziła do Warszawy trzy córki¹³. W tym samym domu swoją pensję prowadziła Jadwiga Papi¹⁴. Pod pozorem szkoły i internatu dla dziewcząt uczących się szycia, Papi zorganizowała tajną szkołę siedmioklasową, z dodatkowymi zajęciami z literatury, historii i geografii Polski. Od 1879 roku wszystkie trzy siostry zaczęły uczęszczać na pensję, a z racji zapracowania ich matki, poświęcały na to bardzo dużo czasu. Wakacje spędzały z reguły u swojego wuja, Antoniego Sempołowskiego, wybitnego przyrodnika, absolwenta Uniwersytetu w Lipsku, który prowadził stacje doświadczalne roślin – najpierw w Poznańskim, następnie w podwarszawskiej Królikarni, w Puławach, w Sobieszynie. Tam jeździły Sempołowskie i zawierały ważne dla nich znajomości, poznając między innymi siostry Skłodowskie: Bronisławę, Marię i Helenę. Stefania poznała także Sabinę Zielińską, późniejszą działaczkę ludową, z którą połączyła ją dożgonna przyjaźń. Dwie z sióstr Sempołowskich w Sobieszynie poznały swoich mężów. Najpiękniejsza z nich – według opinii wielu osób – Stefania, choć miała wielu adoratorów, nie była nimi w ogóle zainteresowana¹⁵.

Kształtowanie i zaangażowanie

Z sióstr Sempołowskich Stefania była także najwybitniejszą uczennicą. Oprócz tego, że szybko przyswajała wiedzę, dużo czytała, nawiązywała serdeczne relacje z nauczycielami, zaczęła także pomagać innym uczniom. Mając 12 lat, udzielała płatnych korepetycji dwóm starszym uczennicom. Sprawność, z jaką jej to szło, i obopólne zadowo-

lenie sprawiły, że uznała, iż jej przyszłością jest nauczycielstwo. Dodatkową motywacją było nie tylko ulżenie matce, ale wręcz stworzenie sytuacji, gdzie ta nie musiałaby w ogóle pracować. Szybko zaczęła być polecana jako korepetytorka, zarówno przez kolejne uczennice, jak i swoich nauczycieli (którzy nie tylko za nią poręczali, ale także oferowali wsparcie tam, gdzie nie wystarczyło jej młodości doświadczenie).

Po zakończeniu nauki, dzięki takiemu poleceniu, została zatrudniona na pensji Jadwigi Sikorskiej. Marzyła o studiach, ale ważniejsza była pomoc matce. Uczyla przede wszystkim geografii, historii i języka polskiego. W 1887 roku zdała egzamin i uzyskała patent nauczycielki domowej¹⁶. Rok wcześniej Jadwiga Papi przekazała swoją pensję Leonii Rudzkiej, której udało się uzyskać zgodę na utworzenie legalnej trzyklasowej szkoły. Równolegle odbywały się w dalszym ciągu tajne kursy, prowadzone przez Papi i Sempołowską. Rudzka i Sempołowska, kobiety o silnych osobowościach i bardzo niezależne, miały odmienne dążenia, co spowodowało odejście tej drugiej. Przez kolejne siedem lat (od 1887 roku) Sempołowska pracowała w innej tajnej pensji. Jej kierowniczką była Emilia Petteau, która przez wiele lat pracowała jako guwernantka, w końcu postanowiła założyć własną szkołę. Choć miała francuskie pochodzenie, Polska stała się jej niezmiernie bliska. Jej pensja, będąca polską ogólnokształcącą szkołą średnią, działała pod pozorem wyższej szkoły języka francuskiego i robót kobiecych. Mieściła się przy ulicy Świętokrzyskiej, w tej samej kamienicy, w której zamieszkały panie Sempołowskie. Ich nowe mieszkanie należało do ich ciotki, Klementyny Bielickiej, która na kolejne kilka lat stała się ich opiekunką i patronką (również finansową).

Dzięki pracy w tej szkole Sempołowska poznała kolejną ważną postać na swojej drodze – Kasyldę Kulikowską, nauczycielkę, działaczkę oświatową, tłumaczkę. Była także inicjatorką, współorganizatorką i przewodniczącą tajnego Kobiecego Koła

Oświaty Ludowej¹⁷ oraz współzałożycielką i członkinią zarządu trójzaborowej, niepodległościowej tajnej organizacji Koło Kobiety Polski i Litwy. Pod jej wpływem Sempołowska także zaangażowała się w działania tych organizacji i ogólnie zainteresowała się oświatą ludową. O swojej promotorce Sempołowska pisała: „(...) wybitna umysłowość, wielka szlachetność charakteru i całej postaci, nieugięta wola i bezgraniczna ofiarność Kasyldy Kulikowskiej urzekła wprost młode kobiety i kierowała je na posterunki siłaczek... Niewiele w życiu swoim spotkałam ludzi, którzy by promieniowali taką siłą prometeizmu oświatowego, jaki cechował Kulikowską”¹⁸. Być może fakt, że Kulikowska poleciła ją na pensję Pettau oraz oddała jej część zajęć i pieczę nad tak zwanym wychowaniem patriotycznym, wpływał na taką jej ocenę. Patrząc jednak na szerokie zaangażowanie tej postaci, nie wydaje się, by była potrzeba podważania takiego jej postrzegania.

Kulikowska oraz druga ważna postać oświaty ludowej, czyli Wanda Umińska, wciągnęły Sempołowską do współpracy na tym polu. Członkinie Kobiecego Koła Oświaty Ludowej jeździły na wieś z odczytami – początkowo adresowanymi tylko do kobiet, z czasem do całej społeczności wiejskiej. Organizowały tajne szkoły dla dzieci, kursy dla dorosłych, osadzały na wsiach „swoje” nauczycielki, organizowały obchody świąt narodowych (jednym z zadań Sempołowskiej było wygłoszenie prelekcji o Konstytucji 3 Maja w 100-lecie jej uchwalenia), zakładały małe punkty biblioteczne, organizowały kursy dla nauczycielek-siłaczek, rezygnujących z życia w mieście, by uczyć wiejskie dzieci, pisały i wydawały książeczki dla ludności wiejskiej. Ciekawym pomysłem Sempołowskiej było stworzenie „wypożyczalni okazów”. Były to zbiory okazów przyrodniczych, tablic, ilustracji, przedmiotów do nauki fizyki itp., oddanych społecznie lub zakupionych z zebranych funduszy do wspólnego użytku¹⁹. W zbiorach były także dwie latarnie projekcyjne (nazywane latarniami czarnoksiężskimi) –

jedna skonstruowana przez prof. Majchrowskiego, druga zakupiona w Anglii – oraz zestawy obrazów historycznych, malowanych na szkło przez Zofię Stankiewiczównę.

Sempołowska była bardzo zaangażowana w nauczanie. Jednocześnie sama cały czas się rozwijała. Zdawała sobie sprawę z własnych niedostatków, dlatego też tak silny nacisk kładła na samokształcenie i doksztalcenie. Czas pozytywizmu, kultu wiedzy i emancypacji kobiet, także przez wykształcenie, sprzyjał powstawaniu kółek samokształceniowych i kursowych. Nauczycieli nie brakowało, ponieważ władze carskie nie dopuszczały na uczelnie polskich patriotów, będących jednocześnie wybitnymi i postępowymi naukowcami. Kobiety gromadziły się, zbierały fundusze i opłacały wykładowców. Z czasem, dzięki zaangażowaniu i zmysłowi organizacji Jadwigi Szczawińskiej, pojedyncze kółka połączyły się w jedną organizację – znaną pod nazwą Uniwersytetu Latającego. Sempołowska aktywnie uczestniczyła w zajęciach, szczególnie w zakresie humanistyki, przyrody, matematyki, a od 1889 roku weszła w skład zarządu tajnej uczelni. Rok później, wraz z kilkoma innymi słuchaczkami, wystąpiła ze sprzeciwem wobec „samowoli organizacyjnej” Szczawińskiej. Zarząd podzielił się na dwie części. Jednej przewodziła dalej Szczawińska (określano ten zarząd monarchicznym), drugiej zaś – zespół tworzony między innymi przez Sempołowską, Julię Unszlichtównę i Bronisławę Gutmanównę. Ten zarząd nazywano „republikańskim”. Sempołowska chyba trochę żałowała tej decyzji: „Bo w tamtym okresie prac konspiracyjnych ludzie o najbardziej republikańskich dążeniach, najszczersi demokraci, musieli bardzo często samowolnie działać, aby praca w ogóle szła. Nie było bowiem czasu ani warunków, aby zbiorowo pewne sprawy dyskutować i uchylać, chodziło tylko o demokratyczny cel, o postępowe ideały, o demokratyczne pobudki działania. Walcząc ze Szczawińską za jej rzekomy despotyzm, poszliśmy po tej samej linii postępowania, tylko z tą

różnicą, że nas było 2–3. Ogół słuchaczek musiał być często bierny i podporządkowany zarządowi, a nawet kasjerkom kółek [delegatki poszczególnych kółek – jedna na 10–20 osób – przyp. ZF], bo do tego zmuszały ówczesne warunki”²⁰. Można powiedzieć, że problem sam się rozwiązał, gdy „republikanki” ukończyły studia. Większość zaangażowała się na kolejnych polach, a Szczawińska-Dawidowa (w międzyczasie wyszła za mąż za pedagoga Jana Władysława Dawida) kontynuowała pracę w pojedynczym zarządzie. W tym czasie Sempołowska zaczęła prowadzić własną szkołę – temu zaangażowaniu zostanie poświęcona druga część artykułu [zostanie opublikowana w kolejnym numerze – przyp. red.].

Oczy zawsze otwarte

Stefania Sempołowska, mimo dużego powodzenia u mężczyzn, nigdy nie wyszła za mąż. Janina Rogowska-Doroszewska, jej uczennica, przytoczyła w swoich wspomnieniach tak wyjaśniającą ten fakt historię. Panna Stefania często pokazywała im różne ilustracje. Obrazki i obrazy zdobiły także ściany jej kolejnych pokoi, odwiedzanych przez wychowanki. Wśród nich były trzy, „(...) na których kobiety mają zawsze oczy w jakiś sposób niewidzące (...). Niezliczone razy pytałśmy Panny Stefani, dlaczego te wszystkie kobiety z obrazków »nie patrzą«? Panna Stefania nie wahała się kiedyś powiedzieć dzieciom tego, czego inni ludzie dzieciom by nie powiedzieli: »Jak będziecie duzi i poznacie, co to jest miłość do jednego człowieka, wtedy zrozumiecie to sami«. Zrozumieliśmy potem, czego się ona w życiu wyrzekła: tych zamkniętych oczu. Chciała je mieć zawsze otwarte”²¹. Jej zaangażowanie – w edukację, w tym tę wśród ludności wiejskiej, w obronę więźniów, w ochronę ludności żydowskiej – świadczy o rzeczywistej potrzebie poświęcenia się w pełni. Nie oznaczało to jednak, że nigdy nie kochała i że nie miała życia prywatnego.

Na temat jej miłości wiemy niewiele, stanowi ona raczej sferę domysłów niż faktów. Była kobietą swoich czasów i mimo dużej postępowości nie dzieliła się publicznie swoim zaangażowaniem emocjonalnym. Wiele osób znających ją wskazywało, że ważna była relacja z Bolesławem Hirszfeltem. Poznali się, pomagając więźniom. Hirszfeld był przemysłowcem, przyrodnikiem, filantropem²². Według wielu osób, starszy o 20 lat Hirszfeld był wielkim wielbicielem pięknej Panny Stefani. Sądzone, że jest jej obojętny, jednak według jej siostry i skromnych uwag rzuconych pod koniec jej życia, wydaje się, że był dla niej ważny także uczuciowo. W 1899 roku Hirszfeld popełnił samobójstwo, a jego pogrzeb stał się swoistą manifestacją. Od jego śmierci Stefania ubierała się na czarno i w zasadzie, mimo zmian w modzie, ona nie modyfikowała swojego stylu (nawiażywała przy tym do sposobu ubioru swojej babki, Emilii Lalewiczowej). Jej uczennice wspominały, że dłuższy czas po jego śmierci Sempołowska wpadała w stan zadumy, smutku²³. Hirszfeld posiadał duży majątek, który swoim testamentem podzielił na kilka części – większość przekazując na rozwój kultury i edukacji polskiej. Jedną część otrzymała Sempołowska; wykorzystała ją na wydawanie czasopism i książek.

Jej nazwisko łączono jeszcze z kilkoma postaciami, które uważały się za jej wielbicieli. Wśród nich byli: Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Jan Kasproicz i Tadeusz Miciński. Ich deklaracje oraz wielki podziw i wzajemna sympatia do Sempołowskiej były na tyle jawne, że trudno tu doszukiwać się głębszych romansów. Współcześni poszukiwacze (w tym autorzy biogramu w Wikipedii) łączą ją w nieformalny, wieloletni związek z adwokatem Stanisławem Patkiem. Wiemy z dużą dozą prawdopodobieństwa, że bardzo blisko ze sobą współpracowali przy opiece i ratowaniu więźniów, szczególnie politycznych. Patek wyciągał z więzienia samą Sempołowską. W sytuacji, gdy Sempołowską, jako obywatelkę państwa niemieckiego (urodziła się w Wielkopolsce), chciano zmusić do

wyjazdu z Warszawy, pomysłem na ratunek miało być małżeństwo z poddanym rosyjskim. Wśród licznych kandydatów, którzy się zgłosili, był także Stanisław Patek, błagający o „białe małżeństwo”²⁴. Dionizja Wierciochowa w swojej biografii w kilku miejscach zastanawia się, czemu Sempołowskiej i Patka nie połączyło małżeństwo. Podejrzewała między innymi, że na przeszkodzie mógł stać ból po tragicznej śmierci Hirszfelda. Podkreślała, że z pewnością łączył ich ogromny wzajemny szacunek i przyjaźń. Była to na tyle ważna relacja, że nawet gdy ich drogi ideologiczne się nieco rozeszły, w dalszym ciągu utrzymywali kontakt, a Sempołowska odwiedziła go nawet na placówce w Tokio, gdzie pełnił funkcję ambasadora RP w Japonii²⁵.

Sama Sempołowska miała stwierdzić, że kochała w życiu dwa razy – gdy miała 25 i 50 lat. W pierwszym przypadku uważa się, że chodziło o Hirszfelda, w drugim być może był to Stefan Rajewski, którego poznała najpierw pod jego pierwotnym nazwiskiem Nejman (lub Neyman). Podobnie jak wcześniejsze relacje, ta także informuje nas nie tyle o samym fakcie romansu, co o zaangażowaniu. Nejman był łódzkim socjalistą, członkiem PPS, a po rozłamie PPS-Lewicy. Działał głównie w Łodzi i Warszawie. W 1910 roku został aresztowany i osadzony w X Pawilonie Cytadeli. Próbowano zorganizować mu ucieczkę, jednak gdy dowiedział się, że jego współtowarzysze nie mieli takiej możliwości, odmówił. Wywarło to duże wrażenie na Sempołowskiej. Nejmana zesłano na Syberię. Tam zaangażował się w działalność partii bolszewickiej. Jako dziennikarz publikował i prowadził kilka periodyków. Pełnił także funkcje dyplomatyczne w Niemczech i we Francji²⁶. Z Sempołowską spotkali się ponownie, gdy działała jako przedstawicielka rosyjskiego Czerwonego Krzyża; jej zadaniem było przede wszystkim doprowadzenie do wymiany jeńców. Wówczas nosił już nazwisko Rajewski. Dwukrotnie spotkali się w Paryżu. Stamtąd też wybrali się na wycieczkę w Pireneje, która dla Sempołowskiej

była źródłem wielu miłych wspomnień. Rajewski został aresztowany we wrześniu 1936 roku pod nieznanymi lub absurdalnymi zarzutami (mógł to być wstęp do tzw. operacji polskiej, jednego z elementów czystki stalinowskiej). To jedno z wielu trudnych doświadczeń Sempołowskiej – nagły brak nie tylko Rajewskiego, ale też wielu innych przyjaciół w ZSRR. Wpłynęło to znacząco na jej stan zdrowia²⁷.

Ważną część życia Sempołowskiej stanowiło to rodzinne – matka, siostry i siostrzenice. Relacja z matką była niezwykle głęboka – Maria Sempołowska, choć niewątpliwie kochała dwie pozostałe córki, zdecydowanie wyróżniała Stefanię. Mogło to wynikać z wielkiej o nią troski tej ostatniej, jaką okazała, rozpoczynając w bardzo młodym wieku pracę, by ulżyć matce, oraz wspólne mieszkanie. Według siostrzenicy, Zofii Dębickiej, matka niezwykle podziwiała córkę, jej zaangażowanie, mądrość. Stefania bardzo serdecznie opiekowała się także siostrzenicami. Początkowo przede wszystkim rozpieszczała je licznymi prezentami. Co ciekawe, dawała w prezencie zabawki zarówno przypisywane dziewczynkom, jak i chłopcom – bo przecież można chcieć się bawić jednym i drugim. Gdy dziewczynki podrosły, zaangażowała się w ich edukację, sprowadzając je do Warszawy, do swojego mieszkania. To ona również wyprawiała im wesela, a następnie opiekowała się ich dziećmi²⁸.

Opisane fakty stanowią zaledwie wycinki z życia tej niezwyklej postaci, którą z trudem można ująć w wąskie ramy. Świat nie był i nie będzie czarno-biały, a ona jest tego doskonałym przykładem.

Przypisy

- ¹ Tak miała powiedzieć o sobie samej, przede wszystkim w kontekście jej umiłowania przyrody. Pasuje jednak do jej całego zaangażowania. Cyt. za: J. Rogowska-Doroszewska, *Stefania Sempołowska. Wspomnienia*, Warszawa 1959, s. 18.
- ² Dzieła utracone w czasie II wojny światowej. Obraz *Siostry* Wojciecha Gersona, portal Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

- ³ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska* [z serii *Współczesne życiorysy Polaków*], Warszawa 1981, s. 31. Co ciekawe, według Zofii Dębickiej, siostrzenicy Sempołowskiej, Gerson mógł namalować jeszcze drugi obraz, na którym miała pozować „Panna Stefania”, tym razem zatytułowany *Polska*. Dzieło miał zakupić adwokat Stanisław Patek; być może spłonęło w powstaniu warszawskim (zob. Z. Dębicka, *Ciocia Stefa*, w: N. Gąsiorowska (red.), *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, Warszawa 1960, s. 117). Nie znalazłam nigdzie więcej informacji o takim obrazie.
- ⁴ W ten sposób określała samą siebie (zob.: J. Rogowska-Doroszewska, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 60).
- ⁵ Tak miał ją określić Marian Falski w czasie pogrzebu (A. Steinsbergowa, *Stefania Sempołowska*, w: N. Gąsiorowska, *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, op. cit., s. 203).
- ⁶ Tytuł wspomnienia Władysława Wolskiego („Antek”), w: N. Gąsiorowska (red.), *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, op. cit., s. 223.
- ⁷ J. Rogowska-Doroszewska, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 16. Przydomek „Nike burzy” nadał jej Tadeusz Miciński, dedykując jej tomik swoich wierszy.
- ⁸ J. Rogowska-Doroszewska, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 43.
- ⁹ Wspomnienie napisane w 1948 r., w: N. Gąsiorowska (red.), *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, op. cit., s. 153.
- ¹⁰ Datyienne różnią się w publikacjach i Internetowym Polskim Słowniku Biograficznym. Dodatkowo, Natalia Gąsiorowska podaje inny rok urodzenia, 1870. N. Gąsiorowska (red.), *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, op. cit.
- ¹¹ Z. Dębicka, *Ciocia Stefa*, w: N. Gąsiorowska (red.), *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, op. cit., s. 105–106.
- ¹² Ibidem, s. 106.
- ¹³ Najstarszy syn, Franciszek, uczeń gimnazjum, został w pobliżu dziadków (spędzał u nich wakacje). Nie znalazłam informacji o jego dalszych losach.
- ¹⁴ Według niektórych wspomnień (w tym Zofii Dębickiej), Papi była daleką krewną Sempołowskich, nie znalazłam jednak informacji na temat tego powiązania. Między innymi tej pensji i postaci Jadwigi Papi poświęciłam artykuł: *Edukacja jako sens życia. Część II*, „Refleksje”. *Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli* 2024, nr 4, s. 107–115.
- ¹⁵ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska*, Warszawa 1981, s. 11.
- ¹⁶ Kobiety w zaborze rosyjskim mogły uzyskać patent nauczycielski w dwóch stopniach: nauczycielki początkowej i nauczycielki domowej. Ten drugi wymagał większej wiedzy, więc był traktowany jako wyższy (D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 12–13).
- ¹⁷ KKOL powstało z powodu niechęci męskich uczestników Koła Oświaty Ludowej do współpracy z kobietami. Piszą o tym między innymi D. Wawrzykowska-Wierciochowa (*Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 15–16) i M. Nietyksza (*Kobiety w ruchu oświatowym. Królestwo Polskie na przełomie wieków*, w: A. Żarnowska i A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.*, Warszawa 1995, s. 66).
- ¹⁸ Cyt. za: M. Nietyksza, *Kobiety w ruchu oświatowym*, op. cit., s. 67–68.
- ¹⁹ Pierwsze 200 rubli przekazała Eliza Orzeszkowa (zob. D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 25).
- ²⁰ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 19.
- ²¹ J. Rogowska-Doroszewska, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 22.
- ²² Był także wujem Heleny Radlińskiej, której poświęcony został już artykuł w rubryce „Pedagogiczne historie” (zob. Z. Fenrych, *Edukacja jako miłośnictwo*, *Zachodniopomorski Kwartalnik Oświatowy „Refleksje”* 2023, nr 3, s. 77–85).
- ²³ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 42–44.
- ²⁴ Ibidem, s. 46.
- ²⁵ Wierciochowa stwierdziła, że nadal łączyła ich wierna i romantyczna przyjaźń (D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 117).
- ²⁶ *Stefan Jan Rajewski*, biogram w Internetowym Polskim Słowniku Biograficznym, ipsb.nina.gov.pl, data dostępu: 12.05.2025.
- ²⁷ D. Wawrzykowska-Wierciochowa, *Stefania Sempołowska*, op. cit., s. 128–130.
- ²⁸ Na temat relacji rodzinnych najwięcej wiadomo z artykułu wspomnieniowego Zofii Dębickiej (Z. Dębicka, *Ciocia Stefa*, w: N. Gąsiorowska (red.), *Życie i działalność Stefanii Sempołowskiej*, op. cit., s. 105–140).

Zofia Fenrych

Doktorka nauk humanistycznych. Nauczycielka historii, filozofii i etyki, trenerka i tutorka. Uczestniczka Programu Rozwoju Eduliderstwa Fundacji Teach for Poland (edycja IV). Specjalistka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Uciekinier z kamiennego świata

Z Martą Byczkowską-Nowak, autorką książki
Nieocalony. Tadeusz Borowski. Biografia,
rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Pani debiutem pisarskim była powieść *Którędy na wolność? Historia pierwszej dziewczyny, która uciekła z Auschwitz* (Warszawa 2021). W 2025 roku ukazała się pani kolejna książka, *Nieocalony. Tadeusz Borowski. Biografia*. To dwa odmienne gatunki piśmiennictwa, ale łączy je tematyka obozowa i historyczne konteksty. Czy to praca nad powieścią doprowadziła panią do Borowskiego, czy jakoś pomogła? W której formie czuje się pani lepiej?

Marta Byczkowska-Nowak: Pracując nad powieścią, w której chciałam opowiedzieć o kobiecym obozie Birkenau, przeprowadziłam duży research. Analizowałam źródła archiwalne, czytałam wspomnienia, co trwało dość długo. Po napi-

saniu tej powieści miałam poczucie, że wykonałam ogromną pracę. Przystępując do pisania biografii, nie miałam pojęcia, iż ta „ogromna praca” jest dopiero przede mną. To był zupełnie inny poziom trudności. Niemniej, kwerenda do powieści historycznej była dobrym wstępem do pracy nad biografią, która oczywiście trwała dłużej, była o wiele głębsza i rozleglejsza. A w której formie czuję się lepiej? Trudno powiedzieć. Chyba w obu czuję się dobrze.

KR: To ważna deklaracja, ponieważ często się zdarza, że osoby piszące są dla siebie bardzo surowe, szczególnie gdy wkraczają na pole dotąd im obce lub mniej znane. Cieszę się, że czuje się pani spełniona nie tylko jako powieściopisarka,

ale również jako autorka książki tak gęsto oplecionej źródłami i fachową literaturą. Jednak w *Nieocalonym* pozwala sobie pani na stworzenie bohatera – jak sądzę – fikcyjnego. Kim jest Tadek, z którym spotykamy się na początku biografii Borowskiego?

MB-N: Tadek to figura czytelnika naiwnego. Pomyślałam, że to jest najuczciwszy i najwłaściwszy sposób, żeby dziś opowiadać o autorze *Pożegnania z Marią* i innych nie mniej słynnych utworów prozatorskich. Korzystając z tej figury, próbowałam zrobić coś więcej, niż tylko ukazać historię życia i twórczości Tadeusza Borowskiego; chciałam opowiedzieć o tym, jak my sobie opowiadamy historię. „Naiwny” Tadzio stoi trochę z boku, nie zna wszystkich kontekstów, w których do tej pory Borowski był odczytywany, a w związku z tym nie ma wielu obciążeń. Na przykład Tadzio nie czytał nigdy Miłosza i nie zna *Zniewolonego umysłu*, a zatem nie widzi w Borowskim czerwonego trybuna komunizmu i samobójcy. To taki czytelnik, który potrafi spojrzeć na tę twórczość i na tę historię z punktu „zero”. Uznałam, że taki moment startowy jest nam dzisiaj potrzebny do ponownego czytania Borowskiego. Ale też Tadzio, po prostu, pozwala mi wprowadzić współczesne konteksty, chociażby ten dotyczący zdrowia psychicznego. Tadzio pyta mnie o aktualne tematy, takie, o których realnie się dziś rozmawia. Z punktu widzenia edukacji szkolnej i młodych ludzi zastanawia się nad stanem debaty publicznej, prowadzonej dziś, tu i teraz.

Natomiast przyznam się do popełnienia błędu osoby początkującej. Zaczęłam bowiem pisać tę książkę tak zupełnie, absolutnie obiektywnie; tak, żeby mnie w niej w ogóle nie było. Napisałam dobre 30 stron maszynopisu, czyli całkiem sporo; zrobiłam sobie przerwę w pracy, by przeczytać to po jakimś czasie. I złapałam się za głowę. Uznałam, że tak być nie może. Zgoda, praca doktorska tak powinna brzmieć, hiperobiektywnie, ale książki nie tak chciałam pisać. Zadaniem,

jakie przed sobą postawiłam, było napisanie biografii dla szerokiego grona odbiorców i w związku z tym stwierdziłam, iż swego rodzaju blamażem będzie ukrywanie swojej tożsamości autorskiej. Przecież biograf zawsze jest jakoś obecny w książce. Zasygnalizowanie tego od samego początku to najuczciwsze postawienie sprawy. Zaznaczam przy tym, że chodzi raczej o dyskretną obecność, nienachalną. Nade wszystko, o czym chciałam przypomnieć czytelnikowi, moja opowieść o Borowskim nie stanowi o prawdzie absolutnej – to po prostu moja historia, składająca się z materiałów, do których dotarłam, które w taki, a nie inny sposób zinterpretowałam, starając się przy tym oczywiście zachować maksymalną rzetelność. Ale to wciąż, w pewnym sensie, „tylko” moja opowieść. Z tych wszystkich powodów znalazł się w niej Tadzio.

KR: Skoro to pani opowieść, czym się ona różni od dotychczasowego postrzegania Borowskiego? Mamy do dyspozycji literaturoznawczą biografię napisaną przez Tadeusza Drewnowskiego. To również pani specjalizacja, w tym zakresie jesteście sobie pokrewni. Drewnowski w swoim opisywaniu Borowskiego nie koncentruje się na jego życiowych rozterkach, na osobowości, tylko ze względu na profil i taką bardzo naukową opowieść, kreśli obraz twórczości Borowskiego na tle epoki. Rozpatruje jego twórczość w ujęciu filozoficznym i światopoglądowym. Oczywiście nie bez znaczenia jest historyczny okres, w którym powstawała jego praca, pierwsze wydanie *Ucieczki z kamiennego świata (O Tadeuszu Borowskim)* ukazało się w 1972 roku, a także to, że Drewnowski zajmował się edycją prac Borowskiego. Był to twórca wyjątkowo mu bliski.

MB-N: Przede wszystkim moja wersja biografii Borowskiego nie jest rozstrzygająca w żadnej kwestii i nie stawia tez. Zależało mi na tym, ponieważ trudno oprzeć się wrażeniu, że dotychczasowe narracje o Borowskim były upraszczające. Współczesny czytelnik potrzebu-

je niuansu, a nie sformatowanego obrazka. Kreślenie Borowskiego czernią i bielą uniemożliwia uchwycenie jego rozterek, związanych z wielką historią i historią polityczną, której był nie tylko świadkiem, ale również uczestnikiem. Umknąć nam może jego powikłane życie osobiste, nadzarpnięta już w dzieciństwie psychika, skrajne przeżycia w okresie wojny. A przecież to wszystko znajduje swoje odbicie w jego twórczości. Nurtowały mnie pytania: dlaczego tak pisał? Dlaczego popełnił samobójstwo? Dlaczego stał się komunistą? Chciałam, aby czytelnicy również je sobie stawiali; chciałam zachęcić ich do refleksji. Mam nadzieję, że moja opowieść taką przestrzeń zapewnia.

KR: Pełna zgoda – potrzebujemy niuansowania; potrzebujemy kontekstów. Jeżeli jednak książka jest pisana z myślą o bardzo szerokim gronie odbiorców – mamy przecież do czynienia z wydawnictwem wysokonakładowym – to raczej proponuje się uproszczoną wersję historii. Pani praca jest wielowątkowa i gęsta od faktografii. Można się w tym pogubić, szczególnie w odniesieniu do próby opisanie okresu przedwojennego, który – mam wrażenie – nie jest pani szczególnie bliski. Historia rozpisana na kilkaset stron może zniechęcać. Z jakim odbiorem się pani zderza? Jakie są reakcje czytelników i krytyków literackich?

MB-N: Jestem zaskoczona, ponieważ książka budzi duże zainteresowanie, a przy tym emocje. Czytelnicy do mnie piszą, na przykład przez media społecznościowe, co było dla mnie olbrzymim zaskoczeniem. Nie miałam pojęcia, że to się może w ten sposób odbywać. Ponadto czytam opinie, recenzje w internecie i odbiór książki jest bardzo pozytywny. Zdawałam sobie sprawę, że ona ma swój ciężar, że nie wszystkie fragmenty mogą przypaść do gustu. Z jednej strony, o wadze tej książki decyduje kontekst historyczny, może momentami nazbyt przytłaczający, a z drugiej – co wcale nie musi przesądzać o „lekkości” – obecny

jest profil literaturoznawczy. Dlatego bardzo mnie cieszą wiadomości, że książkę po prostu dobrze się czyta i że ludzie dowiadują się z niej rzeczy, o których wcześniej nie wiedzieli.

KR: Ja również, czytając pani pracę, wiele się dowiedziałam. Jest pani biografką empatyzującą z bohaterem i to się czuje. Dzięki temu pokazuje nam pani ludzkie oblicze Borowskiego i jego wielce skomplikowaną naturę. Niemniej, o czym już mówiłam, wyczuwam również pani niepewność w poruszaniu się na polu historycznym. Stąd ten „nawias faktograficzny” i odniesienia do specjalistycznych prac naukowych, co może przytłoczyć czytelnika. Proszę powiedzieć, z czym pani miała największy problem, jeśli chodzi o analizę literatury przedmiotu? Czy to jest tak, że pani najpierw musiała sobie opowiedzieć tę historię, żeby opisać ją czytelnikowi?

MB-N: To z pewnością był proces. Życiorys Borowskiego i związane z nim historyczne konteksty odkrywałam w trakcie pisania. Największy problem miałam z doбором odpowiednich źródeł. O ile część literaturoznawcza nie sprawiała mi trudności, bo wiedziałam, gdzie szukać, o tyle niełatwa była dla mnie oczywiście część historyczna. Dlatego wspierałam się dobrymi radami historyków z bliskiego mi grona przyjaciół. Równocześnie odkrywałam te aspekty historyczne sama dla siebie i miałam taką wątpliwość, czy tego nie jest za dużo. Podjęliśmy jednak z wydawnictwem wspólną decyzję, aby tak to zostawić, co może być dobrym pretekstem, by mniej znane wątki wprowadzić w szeroki obieg czytelniczy. Ale oczywiście jak najbardziej rozumiem pani wątpliwości i zastrzeżenia w tej kwestii.

KR: Rozmawiając o pisarskim warsztacie, wspominamy także o mechanizmach wydawniczych, co wydaje mi się ważne. Biografia Borowskiego przeczy bowiem obiegowej opinii, że współczesna literatura popularnonaukowa ma być lekko podana. I niezbyt obszerna. Równocześnie podejmowane są tematy, których ciężar gatunko-

wy jest coraz większy, wywołując ogromne zainteresowanie. Dobitnie pokazały to *Chłopki* Joanny Kuciel-Frydryszak, autorki, którą również gościliśmy w ZCDN-ie. Jej opowieść wzbudziła wielkie emocje, które przeżywamy w związku z tożsamościowymi poszukiwaniami. Pani książka też jest o tożsamości i próbie odnalezienia się w czymś i opowiedzenia wobec czegoś. Próbie podejmowanej przez Borowskiego. Jej ślady odnajdujemy w jego twórczości, poprzez którą się definiował i dzięki której przemawiał. Która sfera jego pisarstwa najbardziej panią zastanowiła? Czy odkryła pani coś nowego, dotąd ukrytego?

MB-N: Właściwie zaskoczyła mnie zarówno proza, jak i poezja. Oczywiście znałam jego prozę, natomiast przed jej powtórnią lekturą nie zdawałam sobie do końca sprawy z tego, jak bardzo jest ona aktualna. Odkrywcze było dla mnie to, jak szalenie współczesne rzeczy mówi nam Borowski choćby w odniesieniu do budowania cywilizacji opartej na paradygmacie opłacalności, kiedy pisze o tym, do czego prowadzi zarządzanie światem jak wielką korporacją. Natomiast osobistym odkryciem jest dla mnie jego poezja. Chociaż jestem filolożką, znałam ją bardzo słabo, nawet podczas studiów na uniwersytecie pojawiała się ona w formie szczątkowej, o ile w ogóle. A tej poezji jest bardzo dużo. Była tworzona właściwie we wszystkich etapach jego życia i jest mocno zróżnicowana. Pokazuje nam w jakimś stopniu dojrzewanie tego człowieka. Podkreślam, bardzo młodego człowieka, o czym często zapominamy, mając przed oczami jego zdjęcia w garniturach i krawatach, myśląc o jego zaangażowaniu w komunizm, czy o samobójczej śmierci. Mamy chyba obraz Borowskiego jako dojrzałego, poważnego mężczyzny, a przecież to był chłopak, którego przywraca nam właśnie jego poezja. Ponadto myślę, że ona jest też pamiętnikiem epoki, a nawet epok, bo powstawała i w okupacyjnej Warszawie, i w obozie, i w bardzo ciekawym tużpowojennym czasie. Wiersze, które pisał, przebywając w obozie dla dipisów [chodzi

o powojenne obozy dla „osób przemieszczonych”, *displaced persons* – KR], to wspaniała kronika ich historii i panujących tam stosunków społecznych. Zatem to droga poetka Borowskiego była dla mnie najciekawsza.

KR: Nie ukrywam, że odkryła dla mnie pani właśnie Borowskiego poetę. Uważam, że jedna z najmocniejszych części tej książki dotyczy okresu jego pobytu w obozie dla dipisów. To czas zawieszenia w jego życiu, taka mieszanina przymusowej bezczynności, braku samoidentyfikacji, niemożności podjęcia decyzji. A równocześnie, po raz kolejny, młody Borowski trafia na wspaniałych ludzi, którzy otaczają go opieką, dbają o jego niewątpliwy talent. Mamy do czynienia z człowiekiem wciąż nieukształtowanym i bardzo młodym. Człowiekiem, który musi się „poskładać”, tylko nie bardzo wiadomo, z jakich części. Dotyczy to zresztą całego jego pokolenia. Odnoszę się w tym miejscu do nieformalnego towarzystwa esencjałów, do którego przynależał również Borowski.

MB-N: Esencjaści to środowisko skupione wokół Tadeusza Borowskiego, złożone z członków tajnego Uniwersytetu Warszawskiego. Była to grupa przyjacielska, rodzaj żartobliwego klubu literackiego, tworzonego w warunkach okupacyjnych Warszawy. Można na nich spojrzeć jak na okupacyjną warszawską bohemę, ukształtowaną trochę w kontrze do innych środowisk, przede wszystkim tych skupionych wokół myśli narodowej, które nadawały ton ówczesnemu życiu kulturalnemu. Najważniejszym i największym czasopismem okupacyjnym Warszawy była „Sztuka i Naród”, czyli pismo tworzone przez narodowców, którym przyświecało przekonanie, że poeta musi być żołnierzem. Zresztą treści tam publikowane wynikały z jakichś mrzonek o imperialnej Polsce, często były również nacechowane antysemitką. Esencjaści natomiast chcieli być poetami; nie chcieli być kamieniami rzucanymi na szaniec. Chcieli ocalić w sobie i dla siebie dwudziestolatków. Oni byli zachłyśnięci literaturą, sztuką,

Borowski nie był politykiem. Uważam, że jego aktywność ideologiczna wiązała się raczej z wymiarem etycznym i duchowym. I z jego szalenie gorącą wiarą w to, że potrzebujemy duchowej rekonstrukcji człowieka i ludzkości. To była jego wielka walka o pokój. Na dobrą sprawę pacyfizm i antymilitaryzm – choć nienazwane wprost – są stale obecne w jego twórczości.

chcieli kształcić się w pięknie i po prostu żyć. No i głęboko nie zgadzali się z takim widzeniem świata, jaki prezentowali ich prawicowi koledzy. Właściwie te dwa środowiska, choć pozostawały ze sobą w dużym sporze ideologicznym, jednocześnie opierały się na wzajemnych, głębokich związkach – przyjacielskich, ale również romantycznych. Co ważne, na biografii Borowskiego bardzo zaważyło to, że w czasie wojny nigdy nie walczył, nie był żołnierzem. Nosił w sobie z tego powodu wielkie poczucie winy. Tym większe, że jego przyjaciele – w czasie gdy on był w Auschwitz – ginęli na skutek swojego konspiracyjnego zaangażowania w Warszawie. Był tym zdruzgotany i choć nadal nie zgadzał się z wieloma rzeczami, o których mówili, to czuł z nimi szalenie silną więź. Ten pokoleniowy związek jest tutaj ważniejszy niż jakiegokolwiek spory ideologiczne. Widzimy to również po śmierci Borowskiego. Zbigniew Herbert, dla którego powojenna twórczość autora

Kamiennego świata była zupełnie obca, na wieść o jego śmierci poczuł z nim generacyjną bliskość. Przynależność do pokolenia Kolumbów była niezwykle mocnym i formacyjnym doświadczeniem.

KR: Koleżanką, a następnie wielką miłością Borowskiego była przynależąca do tego środowiska Maria Rundo. Jak pani ocenia jego stosunek do Marii? Jest ona w pani książce bohaterką może nie równoprawną, ale mocno obecną. To jest również, przynajmniej do pewnego momentu, opowieść o niej. Mam wrażenie, że znika w okresie powojennym, a przynajmniej jest w nim mało wyraźna. Czy Borowski zmusił ją do powrotu do Polski, wyrządzając jej krzywdę? Jak pani widzi tę miłość? Czy była szlachetna, dojrzała? Czy raczej niedojrzała i wyidealizowana, bo przecież potem nie była już tak romantyczna?

MB-N: Ta miłość była absolutnie najważniejszą sprawą w życiu Borowskiego, fundamentalną siłą, z której czerpał na wielu etapach, również tych najtrudniejszych. Nie obarczałabym go jednak winą za zmuszenie Marii do powrotu. Być może zrobiła to wbrew sobie, bo powiedziała, że gdyby nie Tadeusz, nie wróciłaby, ale – jak sądzę – to jednak była jej suwerenna decyzja. Zresztą, czytając listy Marii oraz różne jej wypowiedzi, chyba nie możemy mieć wątpliwości: to nie była kobieta, którą można było do czegoś przymusić. Oczywiście, wróciła do Polski, ponieważ była przerażona stanem Tadeusza i chciała go ratować, więc można powiedzieć, że był to jakiegoś rodzaju szantaż emocjonalny, ale w listach, które jej słał, dostrzegalna jest raczej rezygnacja. Natomiast rzeczywiście, obecność Marii jest mniejsza, kiedy oboje są w Warszawie. Mało wiemy na ten temat. Wiele lat po tych wydarzeniach powiedziała, że przez długi czas po prostu siedziała w domu i właściwie nie wychodziła. Nie angażowała się ani towarzysko, ani zawodowo, ze względu na poobozowe fobie i kompleksy. Przede wszystkim była potwornie schorowana. Dlatego nie widzimy ani Marii w powojennej rzeczywistości, ani tego

związku. Możemy się tylko domyślać, jak wyglądało ich życie, w absurdalnie małym mieszkaniu, które dodatkowo było domem otwartym, gdzie cały czas przesiadywali „pryszczaci” koledzy Borowskiego. Pomieszkiwał z nimi również chory na schizofrenię brat Tadeusza, Juliusz. Pewien dziennikarz zadał mi pytanie: dlaczego Tadeuszowi i Marii się nie udało? Nie mam na to gotowej odpowiedzi i mieć jej nie będę – ja jedynie idę ich tropem. Borowski napisał w jednym wierszu, że ta miłość zwęgliła się w ogniu krematorium. Natomiast Maria powiedziała w jakimś wywiadzie, że są różne losy oświęcimskich miłości. Nie mam ambicji, żeby diagnozować przyczyny tego stanu rzeczy.

KR: Jest pani w tej kwestii dość ostrożna, nawet zachowawcza. Z jednej strony, w biografistyce często mierzymy się z dylematem, czy i na ile możemy wyjawiać osobiste i intymne sprawy z życia naszych bohaterów. Z drugiej strony, jesteśmy zobowiązani wobec czytelników, którym przecież nie pokazujemy wyimków z życiorysu, tylko pełną biografię. Ma pani doświadczenie dziennikarskie, które – zakładam – było pomocne w rozmowach z żyjącymi świadkami związku Tadeusza i Marii. Czy udało się pani skontaktować z rodziną Borowskiego, z ich córką?

MB-N: Małgorzata Borowska, która wykłada filologię klasyczną, bardzo grzecznie, ale i stanowczo odmówiła rozmów o ojcu. Pokierowała mnie jednak w miejsca, gdzie mogłam szukać o nim informacji. Nawiązałam za to kontakt z jej siostrą cioteczną, która bardzo chętnie i życzliwie ze mną rozmawiała. Nie jest to zatem sprawa jednoznaczna i oczywiście perspektywa córki byłaby szalenie interesująca, niemniej należy uszanować jej decyzję. Przypomnę tylko, że żadna z pań, o których mowa, nie знаła Borowskiego osobiście – Tadeusz popełnił samobójstwo zaledwie kilka dni po narodzinach córki.

KR: Oczywiście. Okres powojenny, o którym rozmawiamy, to jednak nie tylko sytuacje osobiste.

Można nawet powiedzieć, że to czas, w którym Borowski zyskuje – staje się osobą rozpoznawalną, nadaje ton dyskusjom środowiskowym, otrzymuje kolejne funkcje i stanowiska. Widzimy go raczej jako trybuna środowiska literackiego, związanego z ideologią komunistyczną, aniżeli działacza partyjnego, który funkcjonuje wśród innych pisarzy. Przy tym, podczas publicznych wystąpień, wykazuje się ostrością i bezkompromisowością, a nawet agresją wobec myślących inaczej, bądź reprezentujących „stary” porządek. Jaki jest Borowski na przełomie lat 40. i 50., kiedy kosztowniejszym systemem stalinowski i kiedy nie mówimy już o „łagodnej rewolucji” w kulturze?

MB-N: W tej drapieżności, czy wręcz agresji, o której pani mówi, ogromną rolę gra kwestia jego konstrukcji psychicznej. Z jednej strony, cechowała go skłonność do nadmiernej aktywności, z drugiej zaś – popadanie w marazm i dłuższe lub krótsze okresy apatii. Właściwie funkcjonował w dwóch – zdecydowanie odmiennych – stanach. Warto mieć to na względzie, myśląc o jego zapalczywości w walce o nową literaturę. Właśnie, bardziej o literaturę niż o nowy ustrój w takim stricte politycznym sensie. Borowski nie był politykiem. Uważam, że jego aktywność ideologiczna wiązała się raczej z wymiarem etycznym i duchowym. I z jego szalenie gorącą wiarą w to, że potrzebujemy duchowej rekonstrukcji człowieka jako jednostki i w ogóle ludzkości. Trochę to patetyczne, ale tak go czytam. To była jego wielka walka o pokój, w którą on naprawdę mógł uwierzyć i w której widział sens. Na dobrą sprawę pacyfizm i antymilitaryzm – choć nienazwane wprost – są stale obecne w jego twórczości. Natomiast ostatni okres jego życia, w którym tak bardzo angażował się publicznie, przyniósł jedynie okropną publicystykę. Myślę, że miał problem z implementacją założeń socrealizmu; to było dla niego bardzo trudne. Napisał kilka realistycznych opowiadań, trudnych do czytania, ale za życia opublikował tylko jedno. Resztę opublikowali po jego śmierci koledzy. To

moja osobista diagnoza, ale uważam, że on się z tym szarpał i męczył.

KR: To bardzo ciekawe i układa się w spójną opowieść. Z jednej strony, Borowski wyrzeka się siebie jako twórcę, stając się komentatorem. Jest publicystą, odpowiadającym na aktualne potrzeby. Z drugiej zaś – widoczny jest jego niepokój i brak pewności w podejmowanych decyzjach. Widzę to, gdy wyjeżdża z Warszawy na placówkę do Berlina. Właściwie nie wiadomo, po co to robi, w sumie ten wyjazd nie ma sensu. Później jest jeszcze pomysł na Waszyngton. Mam wrażenie, że on wciąż i wciąż, tak jak napisał Drewnowski, jest uciekinierem z kamiennego świata, dostrzegającym rozpad cywilizacji zachodniej. Może dlatego tak straceńczo akceptuje Wschód, choć równocześnie nie przynosi mu to upragnionego spełnienia?

MB-N: Tak, on się miota właściwie całe życie. Ciągłe chce wyjechać – wszystko jedno gdzie, bo z pewnością tam będzie wspaniale i w końcu będzie mógł tworzyć. Szybko się jednak okazuje, że to mrzonka i nie ma dla niego ani dobrego miejsca, ani odpowiedniego czasu. Ponadto jest ciągle niezadowolony z tego, co pisze. Zaangażowany w rozliczne zebrania, delegacje, przemówienia, ztraca się jako twórca.

KR: Ztraca się jako twórca, gubi się jako człowiek. Czy można powiedzieć – i tu nawiążę do fantastycznego tytułu pani książki – Borowski, choć przeżył Auschwitz, to jednak był „nieocalonym”?

MB-N: Jeśli rozmawiamy o ocaleniu fizycznym, to myślę, że absolutnie w tej historii tragiczną sprawą jest stan ówczesnej polskiej psychiatrii. Nikt nie widział, jak sobie radzić z jakże traumatycznymi, wojennymi doświadczeniami. Borowski jest reprezentantem pokolenia, które nie zdążyło dojrzeć, a które zostało skazane na unicestwienie. U niego jednak dochodzą jeszcze sprawy z dzieciństwa – represje sowieckie, którymi poddana została jego najbliższa rodzina. Wracam rów-

nież myślami do krótkiego epizodu jego jedynej wizyty u psychiatry, uznawanego za dobrego, który orzekł, że nic mu nie jest, że to zwyczajne zmęczenie. Kto wie, co by było, gdyby ta rozmowa potoczyła się inaczej? Jedynym pewnikiem jest to, że Borowski był człowiekiem potrzebującym wsparcia psychiatrycznego, którego nie otrzymał. Moim zdaniem, toczył heroiczną walkę o ocalenie, bez żadnego wsparcia. I toczył ją tak długo, na ile wystarczyło mu sił. Ale tytuł nawiązuje też do spuścizny Borowskiego. Ocalony czy nieocalony? Czytając wiadomości ze świata, codziennie myślę, że na to pytanie warto sobie odpowiadać, choćby na własny, indywidualny użytek.

Marta Byczkowska-Nowak

Literaturoznawczyni, dziennikarka i pisarka. Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej na Uniwersytecie Łódzkim. Pracowała jako dziennikarka telewizyjna oraz krytyczka teatralna, jest także współpracowniczką tygodnika „Wprost”. W 2021 roku zadebiutowała książką *Którędy na wolność? Historia pierwszej dziewczyny, która uciekła z Auschwitz* – opowieści o Janinie Nowak, uciekinierce z obozu koncentracyjnego Auschwitz. W 2025 roku ukazała się jej kolejna publikacja *Nieocalony. Tadeusz Borowski. Biografia* (wydawnictwo Znak Literanova).

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. Ambasadorka Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji społecznej, historycznej, regionalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

AI z recyklingu

Leszek Bazyliński

Jak poradzić sobie z „zamieszaniem” wokół sztucznej inteligencji?

Szkoła nie lubi rewolucji – z wzajemnością. Rewolucja nie zagląda zbyt często za szkolne mury, choć te bardziej nowoczesne kuszą kolorowymi muralami i kokietują hasłami z przedrostkiem „pro-”.

Ten stan rzeczy sam w sobie wydaje się nie-nagannie skrojony na miarę naszej edukacji: wy-pośrodkowanej, zachowawczej, przyglądającej się. Transparent z (prze)lotnym postulatem „nowoczesna szkoła”, równie odkrywczym, co fasadowym, współgra z prawdziwymi fasadami tysiąclatek, a o byciu „pro-” zaświadcza koszt do segregacji odpadów ustawiony przed budynkiem. Gorzkie.

Miałem pisać o AI w edukacji, a tu taka wołta. Gdzie AI, a gdzie mile uporządkowany recykling?! I jeszcze to odmieniane do znudzenia hasło „nowoczesna szkoła”. Uporządkujmy zatem punkt

wyjścia, by wątpliwości, które rodzą się przy okazji mariażu edukacji ze sztuczną inteligencją, nie były nieproszonymi gośćmi na ich weselu (zapraszać wypada wyłącznie wątpliwości, które pozostawiają po sobie koperty z odpowiedziami).

Po pierwsze, „nowoczesna szkoła”, postulatowy anons na stronach dzisiejszych placówek, to figura retoryczna. Tu pauza. Na przemyślenie pierwszego założenia. Jeszcze raz: to figura retoryczna. Wynika bowiem z założenia, że szkoła mogłaby taka nie być. Już sama wątpliwość, która rodzi się w wyniku zakwestionowania znajomo brzmiącego hasła, jest dowodem przypisywania szkole cechy przeciwnej, a nawet idącej dalej: generycznej „generyczności”. I to ostatnie, wbrew pozorom, nie jest figurą retoryczną.

Przekonanie o tym, że szkoła powinna być synonimem nowoczesności, towarzyszy mi stale. To wysoko zawieszona poprzeczka, ale przecież nowoczesność da się stopniować. Nie chodzi tutaj o ultranowoczesną, wręcz eksperymentalną placówkę. To nie laboratoria na MIT. Chciałbym, aby takie pozytywne konotacje były jej oczywistą częścią, jak dzieje się to z pojęciami na przykład uczelni, politechniki, studiów. Wybór narzędzi AI lub rozwiązań chmurowych, a także podniesienie kompetencji w relacjach z uczniami (często nie kojarzymy tego z nowoczesnością), to naturalna ku temu droga.

Po drugie, koszt do segregacji odpadów jest dość obrazową metaforą kierunku myślenia, który pragnę zaproponować w rozważaniach na temat AI. Nie zwykły kubek, a właśnie ten wielokolorowy, specjalnego przeznaczenia. Rewolucja w szkole przy takim obrazowaniu byłoby więc podstawienie nawet nie kosza, a kontenera, i wyrzucenie wszystkiego jak leci, bez oglądania się na zawodowy dorobek, bez spoglądania w przeszłość. Od pomocy naukowych, w formie przestarzałego modelu atomu, poprzez zawsze takie same lampy, plakaty, ogłoszenia, na szkolnych programach, a nawet nauczycielach kończąc. Bez specjalnego oglądania się na „jeszczeprzydarność” (umyślne neologizmy mają być dowodem na niekorzystanie z AI podczas pisania tego artykułu, ale zaraz, czy to zarzut?). Takiej rewolucji większość z nas, czynnych nauczycieli, się obawia. I odrzuca z marszu. Akceptujemy „zastępowalność pokoleń”, byle nie były to pokolenia nauczycieli.

Pomyślmy inaczej: zaprośmy rewolucję do naszego myślenia bocznymi drzwiami, segregując przy jej udziale wszystko, co jeszcze może się przydać. Zostawmy jedynie to, co da się przetworzyć, co poddaje się recyklingowi. I to najlepiej wielokrotnemu. Kto wie, może takich „reformatywów” (znów neologizm, *apage AI!*) będzie całkiem sporo, a nasz pakiet startowy okaże się całkiem pokazny. Oduczmy się mentalnego zbieractwa i okopywa-

nia na pozycjach, bo może się okazać, jak w dowcipie sprzed lat, że wojna już się dawno skończyła, a my te pociągi tak wysadzamy i wysadzamy...

Ktoś powie, że do zaimplementowania AI w edukacji potrzebna jest zatem otwartość, którą nauczyciele w większości się przecież cechują. Ja tu zauważam mały schodek, ale przyjmijmy *a priori*, że nawet z naszymi usztywniającymi przyzwyczajeniami jesteśmy w stanie go pokonać. To ludzkie. I jeszcze elastyczność. Dla odmiany: nieludzka elastyczność. Wytworzona jako odruch obronny przed wiecznie ciskanymi w nas przepisami ministerstwa (jakiegokolwiek, ale Tego w pierwszej kolejności) i oczekiwaniami – nikt jak nauczyciel nie jest tak elastyczny. Dorzućmy do tego nieposzlakowaną mądrość i można brać się za kolejną naukową pomoc z Krzemowej Doliny.

Dobrze, zatem aby z sukcesem posługiwać się AI w edukacji, wystarczy cechować się przymiotami właściwymi każdemu nauczycielowi: otwartością, elastycznością i mądrością? Niezupełnie. Cechować, owszem, ale przede wszystkim: kierować. Nadrzędną zaś umiejętnością, umiejętnością (sic!), powinna być ciekawość.

Ciekawość jest gwarantem sprawczości. Również tej ukierunkowanej na mnie samego, i, co istotne, motywowanej mną samym. Działa na zasadzie rekurencji, sprzężenia zwrotnego w myśl sokratejskiego *scio me nihil scire*. Pozostawia niedosyt wiedzy, który wypiera niewiedzę. Ceną jest napięcie, niepokój, Odyseuszowe niepozostawianie w miejscu (taki rodzaj turystyki wewnętrznej pełnej przygód), ale przeciwstawione stagnacji, tkwieniu w martwym punkcie lub, w najlepszym przypadku, spoczywaniu na laurach.

To ciekawość pozwala nam się dziwić, odkrywać, eksplorować, poznawać. Kto nie jest ciekaw AI i tego, gdzie nas zawiedzie, nie zrobi pierwszego kroku, nie wypłynie z zatoki własnych dobroduszných przyzwyczajęń. Kto przeklina całe to zamieszanie z AI jest jak Polifem złorzeczący Odyseuszowi: kłatwa i tak się wypełni (oby jedynie

klątwa wiedzy), *ergo* – w przeciwieństwie do króla Itaki – przygotujmy się my, pedagodzy, na *nomen omen* zmianę planów. Zrobiło się literacko, więc do brzegu (tej naszej zatoki lub przeciwnie, na antypodach), przejdźmy do konkretów.

Jako nauczyciele jesteśmy do bólu praktyczni – zostawiamy tylko to, co się sprawdza (wracamy myślami do wspomnianego już recyklingu). Różnie można to rozumieć, bo dla jednych będą to wcześniej przygotowane testy, ugruntowane od lat sposoby tłumaczenia materiału, zdobyte przyczółki nauczania, dla innych – do tej kategorii zaliczam siebie – takie teksty, które mnie samego jako polonistę w jakiś sposób wzruszają, wyzwalając twórczy potencjał, są uniwersalne. To też pragmatyzm; skutkiem jest podtrzymywanie wewnętrznego ognia, w myśl nieco idealistycznego aforyzmu Ludwika Hirszfelda: „Kto chce zapalać innych, sam musi płonąć”.

AI pomaga zapanować nad entropią, a przynajmniej ją ograniczyć lub wykorzystać. I radzi sobie z tym zdecydowanie skutecznie. Skoro zapominam i jestem bałaganiarzem (tłumacząc chaos twórczym nieporządkiem), często muszę robić rzeczy od nowa. Wydaje się to stratą czasu, ale nią nie będzie, gdy przy okazji poddam swój warsztat procesowi ewaluacji. I to bynajmniej nie ucieczka w stronę racjonalizowania własnych słabości. Jeżeli coś „zgubiłem”, jeżeli „kiedyś miałem przygotowane takie trafne ćwiczenia, takie fajne karty pracy, a teraz diabeł ogonem nakrył”, to jeśli wszystko było moje, będę potrafił to odtworzyć, napisać jeszcze raz. Ponieważ tworzyłem to w oparciu o własną wiedzę i doświadczenie, które urosły od tego czasu, są większe, bo ja, jako nauczyciel, jestem stale w procesie doskonalenia się. I zrobię to teraz lepiej, ciekawiej, dostosowując język, pojęcia, sposoby prezentowania treści do aktualnego stanu rzeczy – uwzględniając zarówno nowy kontekst, współczesny stan wiedzy, jak i możliwości poznawcze uczniów, ich wrażliwość i zainteresowania. Bez tego ostatniego trudno

będzie budować kładki porozumienia, nie wspominając o mostach.

Na koniec czas na najważniejsze pytanie: jak to zrobić? Jak zaimplementować to całe „zamieszanie” z AI do własnej praktyki pedagogicznej? Tak zwyczajnie, od początku i od małych kroków. Czy nasi uczniowie nie są w tej samej sytuacji na naszych lekcjach, nieustannie zadając sobie to samo pytanie: jak to zrobić? Jeśli możliwość uczenia się jest darem, przywilejem, jedną z wartości, która kształtuje współczesność, dlaczego mamy odmawiać go sobie? Nasz stan wyjściowy w temacie AI bliski jest temu, co czuje każdy uczeń rozpoczynający nowy temat, zgłębiający kolejne rozdziały w podręczniku. Jeżeli oczekujemy z jego strony zainteresowania, dociekliwości, krytycznych pytań, róbmy to samo w temacie sztucznej inteligencji. Bez wstydu, że nie wiemy. Nasz autorytet na tym nie ucierpi, gdyż wynika właśnie ze sposobów radzenia sobie z niewiedzą (stan podstawowy dla nauki), nie zaś z wygłaszania prawd *ex cathedra*.

Na jednym z wystąpień o AI wygłosiłem przekonanie, że w poznaniu nieznanego, w przełamaniu obaw pomaga nam funkcja fatyczna języka: na początek wystarczy powiedzieć „dzień dobry”, przełamać impas, porzucić wygodę na rzecz ciekawości. Zaryzykować. Pierwszy krok jest niezbędny, a im szybciej go wykonamy, tym lepiej. Nawet jeśli zaraz potem damy dwa susy w tył. To jakiś punkt wyjścia.

Leszek Bazyliński

Nauczyciel języka polskiego w Prywatnych Szkołach Leonarda Piwoni. W swoim warsztacie pracy, w refleksyjny sposób, łączy humanistyczną perspektywę z potencjałem cyfrowych technologii.

Niepełzliwość

Sławomir Osiński

Czyli o tym, dlaczego (każde) miasto powinno inwestować w infrastrukturę dla osób z niepełnosprawnościami

Kiedy w zamierzchłych czasach, ale już po przełomie 1989 roku, pierwszy raz pojechałem do krajów zachodniej Europy, oprócz bez trudu dostrzegalnego przepychu towarów, schludności ulic i uśmiechów na twarzach przechodniów moją uwagę zwróciła duża, oczywiście w porównaniu z Polską, liczba osób poruszających się na wózkach, korzystających z kuli czy laski. Wszędzie widoczne były udogodnienia, takie jak: obniżone krawężniki,

specjalne toalety czy po prostu równe chodniki, jakże istotne dla zmagających się z różnymi niepełnosprawnościami mieszkańców. Nikt też nie spozierał na tych ludzi powierzchownie współczującym, a pod maską empatii, jak to się nierzadko zdarza, raczej pełnym dezaprobaty wzrokiem. Podobnie było w odwiedzanych szkołach, gdzie prawie w każdej klasie był uczeń z trudnościami związanymi z „samopełzliwością”.

Troska o niepełzliwych osobników przyszła i do nas, czego najbardziej znaczącym wyrazem był realizowany w latach 2019–2023 projekt „Dostępna Szkoła” w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, jako pilotaż działania „Szkoła bez barier” – program Dostępność Plus. Miał on dać dzieciom z niepełnosprawnościami „szanse lepszej dostępności w obszarze dostępności architektonicznej, w wymiarze technicznym, edukacyjnym oraz społecznym, a także w zakresie organizacji szkoły i procedur”.

Z racji mojej traumatycznej niepełzliwości zainteresował mnie przede wszystkim aspekt architektoniczny, gdyż co dzień boleśnie go doświadczam, wspinając się po schodach, aby dotrzeć do dyrektorskiego gabinetu.

Zaburzenia funkcjonowania narządu ruchu człowieka mogą być wywołane między innymi uszkodzeniami lub zaburzeniami czynności układu nerwowego, chorobami uwarunkowanymi genetycznie, stanami pourazowymi, wadami wrodzonymi lub innymi przyczynami, których konsekwencją jest ograniczenie sprawności ruchowej. Uwzględnić szczególnie trzeba te, które są wynikiem chwilowych urazów kończyn dolnych, uniemożliwiających lub utrudniających chodzenie. Powszechnie jednak osoby z niepełnosprawnością ruchową zwykle kojarzone są z poruszaniem się na wózku inwalidzkim lub o kulach.

Dzięki umiejętnościom ruchowym człowiek dostosowuje się do otoczenia, środowiska, w którym żyje i funkcjonuje. Dla osób z niepełnosprawnością ruchową ograniczenie możliwości swobodnego poruszania się może być przyczyną napięć emocjonalnych, stanów frustracyjnych oraz niskiej samooceny, a niepełnosprawność motoryczna powoduje, że dziecko często ma trudności z poznawaniem świata, zdobywaniem nowych wrażeń i funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej.

W realizacji wspomnianego na wstępie projektu w miarę dobrze poradzono sobie z aspektami organizacyjnymi, dydaktycznymi oraz z do-

stępnością internetową. Jeśli chodzi o budynki, to deklaracje dostępności większości placówek zaczynają się tak samo: „Szkoła nie jest w pełni przystosowana dla osób niepełnosprawnych. Nie posiada też podjazdu, wind ani toalet dostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych”.

Przykładem znanym jest Pałac Młodzieży w Szczecinie, z którego korzystają dzieci z całego miasta. Wykonano tam znaczne remonty instalacji, ale wysokie piętra są niedostępne nie tylko dla poruszających się na wózkach, ale i dla uczniów ze złamaną nogą, czy też niepełzliwego osobnika jak ja. Wspomniany program wspomógł nieliczne szkoły, nowe na szczęście budowane są z wymogami dostępności, aczkolwiek ich wielkość, długie korytarze z windami na uboczu doskonałym pomysłem nie są. Pojawiły się też rozwiązania częściowe, widoczne na zewnątrz budynków, na przykład podjazdy. Natomiast wewnątrz wciąż znajdują się niedostępne schody, brakuje wind, odpowiednio szerokich drzwi, toalet dla osób z niepełnosprawnością, dostosowanych sal dydaktycznych itp.

Myślę przeto, że wzorem przeprowadzanych ongiś akcji typu „remonty toalet, czy dachów” nadzedł czas na wyasygnowanie z kolejnych budżetów miejskich znacznych sum na dostosowania związane z likwidacją barier architektonicznych, w czym zapewne pomocą służyć będzie PFRON. Niepełzliwość bowiem w znacznym stopniu przeszkadza uczniom w normalnym funkcjonowaniu, a dzięki wszelkiego rodzaju planowanym działaniom można temu zaradzić.

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.

O etosie pedagogicznym raz jeszcze

Jadwiga Szymaniak

Między teorią a praktyką szkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej

W roku 2021 na łamach „Refleksji” zamieściłam artykuł poświęcony badaniom Annedore Prengel, naukowczynie cytowanej w międzynarodowym dyskursie pedagogicznym poświęconym dobru dzieci, zajmującej się etosem nauczycielskim¹. Studium tej profesor w stanie spoczynku, związanej z Uniwersytetem w Poczdamie, zainteresowało mnie ze względu na stanowisko, jakie Prengel zajęła wobec obserwowanych „zranień” uczniów, szczególnie w młodszym wieku². Z badań jej wynikało, niestety, że przeciętnie około 20% zaobserwowanych zachowań nauczycieli – na wszystkich etapach kształ-

cenia, włączając przedszkole – można uznać za raniące godność wychowanków, a około 5% jako bardzo raniące. Opisy, zaczerpnięte z prowadzonych pod kierunkiem tej autorki protokołów obserwacji, wskazują na brak reakcji na płacz, na wyśmiewanie, ignorowanie wyraźnego smutku³. Zdaniem autorki, za mało jest ośmielania, tłumaczenia, chwalenia, pocieszania przy troskach, umożliwiania naprawienia krzywdy. Dotyczy to nie tylko nauczycieli, ale też pedagogów szkolnych i społecznych czy pracowników socjalnych. Fakt ukazania się tej książki uznałam zatem za godny odnotowania.

Jak pedagogika postrzega dobro?

Warto podkreślić, że w Polsce również mamy w tej dziedzinie ważne próby poszukiwania rozwiązań, na przykład prace Jana Homplewicza, profesor Marii Ossowskiej, profesora Tadeusza Kotarbińskiego, autora pojęcia „etyki niezależnej” i „spolegliwego opiekuństwa”⁴.

Annedore Prengel uważa, że zagadnienie jest aktualne i palące, więc apeluje, by nie pozwolić, aby pojęcie pedagogicznego etosu „wyblakło”. W przywoływanym na wstępie artykule starałam się przybliżyć poglądy i stanowiska współczesnych przedstawicieli myśli etycznej, głównie z kręgu literatury niemieckojęzycznej czy myślicieli reprezentujących uniwersytety amerykańskie, które z ogromną erudycją zreferowała Prengel. I do tego przeglądu odsyłam, nie chcąc go tu powtarzać.

Obecnie ukazała się kolejna warta odnotowania publikacja z tego zakresu⁵. To praca zbiorowa, prezentująca poszerzoną wersję międzynarodowego projektu, wspieranego przez Fundację Roberta Boscha⁶, realizowanego na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie od lipca 2020 do grudnia 2022 roku. Wyniki badań Annedore Prengel również prezentowane są w tym tomie. Postaram się ukazać, co nowego wnosi ta publikacja na tle istniejącego dorobku.

Redaktorem, a także autorem niektórych rozdziałów jest Severin Sales Rödel (ur. 1984), zajmujący się naukami o wychowaniu na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie, z naciskiem na filozoficzne perspektywy fenomenologiczne. Współautorka, dr Gabriele Schauer, związana jest z Uniwersytetem w austriackim Innsbrucku, a Eveline Christof to profesorka na Uniwersytecie w Wiedniu, specjalizująca się w zakresie edukacji specjalnej i wyrównawczej. Zajmuje się też przekonaniem przyszłych nauczycieli, dotyczącymi zawodu nauczycielskiego, a także ich profesjonalizmem i refleksyjnością.

Nad projektem, zawierającym 24 przykłady autentycznych pedagogicznych sytuacji, pracowało łącznie ośmioro autorów i autorek. Ma on służyć osobom studiującym i dalej kształcącym się, a więc dydaktyce akademickiej – pobudzać refleksję, przygotować do decyzji naznaczonych etosem pedagogicznym. Autorom projektu, jak i książce, która na tej podstawie powstała, chodzi o to, aby każdy sam, pracując z dziećmi i młodzieżą, odpowiedział sobie na pytanie, czym jest etos pedagogiczny w swojej różnorodności. Nie sposób bowiem uniknąć niuansów zależnych od sytuacji⁷.

Autorem pierwszej, teoretycznej części książki jest wspomniany Severin Sales Rödel. Píše on: „Upraszczając, powiedzieć można, że pytania o pedagogiczny etos to pytania o dobre pedagogiczne postępowanie (...). Brzmi to prosto (...), ale co oznacza dobro w kontekście pedagogicznym, jakie teorie mogą to odzwierciedlać i czy można się tego nauczyć?”⁸. Tu, jak już pisałam, pedagog sam powinien oszacować, co w danym przypadku będzie najlepsze, ale jednocześnie sugeruje się, że są obiektywne „linie przewodnie”, pojęcia związane z tradycją, „katalogi” wartości, czy nawet wspomniany już dawno przez Johanna Friedricha Herbartu pedagogiczny takt. Etos pedagogiczny w omawianej publikacji określony jest jako indywidualna dyspozycja do działań i umieszczony pomiędzy ogólnymi, zewnętrznymi konwencjami moralnymi oraz subiektywną etyczną refleksją. Sytuowany jest więc między moralnością i etyką.

Etos i pedagogiczna troska

Historycznie patrząc, etos pedagogiczny jest powiązany z postawą. Praktyczne postawy, względnie przeżywane cnoty rozumiane były jako etos w *Etyce nikomachejskiej*. Arystoteles odróżniał dwa rozumienia etosu – pierwsze jako przyzwyczajenie, obyczaj czy wewnętrzny przymus wynikający z potrzeby (*Brauch*), co tym samym zbliżało go do moralności. Natomiast w drugim ujęciu zbliża się

Projekt ELBE-Manual zawiera 24 konkretne sytuacje pobudzające do przemyśleń, prowokujące do dyskusji. Autorzy tłumaczą, że chodzi o możliwe działania odwołujące się do różnych profesjonalnych oraz społecznych norm, jak i cnót, wśród których wymieniane są sprawiedliwość czy mądrość. Refleksje mogą się okazać przydatne również na naszym gruncie, zwłaszcza w czasie zmian w podstawach programowych, treściach zalecanych w nauczaniu przedmiotów, jak i w bieżącym doborze metod.

do charakteru, uwzględniając własne przemyślenia. Do tego ujęcia nawiązują chrześcijańskie cnoty kardynalne: roztropność, umiarkowanie, męstwo, sprawiedliwość⁹. Etosem staje się dana cnota dopiero wtedy, gdy ujawni się w konkretnej sytuacji. Od czasów Arystotelesa wyraźnie oddziela się mądrość teoretyczną (*Sophia*) od mądrości praktycznej („rozsądek”, greckie *phronesis*), dotyczącej człowieka i spraw ludzkich, przejawiającej się w znajomości zasad dobrego postępowania. Mądrość praktyczna postrzegana była jako najwyższa cnota¹⁰.

Nieodparcie nasuwa się tu myśl Augustiańska. Św. Augustyn (354–430), filozof, biskup i uczony, urodzony jeszcze na terytorium Imperium Rzym-

skiego, łączył dorobek kultury starożytnej (zwłaszcza idee platońskie) i Ewangelię, rozum i wiarę, wolność i chrześcijańskie pojęcie łaski. Wydaje się aktualny dla każdej epoki; komentował zarówno pisma rzymskiego polityka i filozofa Marcusa Cicerona, jak i Psalmi i Ewangelię. Stąd wchodził na ścieżkę miłości miłosiernej (chrześcijańska *Caritas*) i ukazywał, jak piękne i owocne w pracy nad umacnianiem duchowym człowieka mogą być niektóre obrazy ewangeliczne – powrót syna marnotrawnego czy wybaczenie win łotrowi na krzyżu.

Na ich wykorzystanie wskazuje się we współczesnej myśli pedagogicznej, ale apele albo nie trafiają do praktyki, albo są wręcz ignorowane. A wobec zagubienia dzieci obecnie dorastających jakże są istotne¹¹.

Pora wyjaśnić nazwę Projektu. *Das ELBE-Manual zum Einsatz in der Lehrer*innenbildung*: E – wiąże się z etosem, L – z rolą ciała (*Leib*), B – oznacza przykład (*Beispiel*) a E – poszerzenie (*Erweiterung*).

Zagadnienie roli ciała poruszało wielu myślicieli, między innymi nasz wielki filozof-etyk Karol Wojtyła, św. Jan Paweł II, raczej jednak w odniesieniu do ludzi dorosłych. W stosunku do dorastających trafne są uwagi Maurice’a Merleau-Ponty’ego (1908–1961), który w rozprawie *Fenomenologia percepcji* położył nacisk na cielesność i jej rolę we wzajemnym byciu ze sobą. Sformułował oryginalną koncepcję ludzkiego ciała, które nie może być traktowane tylko jak przedmiot. Ucieleśniona egzystencja jest wolna, ale wolnością nieabsolutną. Liczyć się ma ze stosunkami międzyludzkimi, brać pod uwagę kulturę, język, rzeczywistość społeczno-kulturową¹². Projekt *ELBE-Manual* zawiera, jak już wspomniałam, 24 konkretne sytuacje pobudzające do przemyśleń, prowokujące do dyskusji. Przykłady pochodzą z Uniwersytetu w Innsbrucku. Autorzy tłumaczą, że chodzi o możliwe działania odwołujące się do różnych profesjonalnych oraz społecznych norm, jak i cnót, wśród których wymieniane są sprawiedliwość czy mądrość.

Jak się wydaje, to współcześnie szczególnie ważne w naszym szkolnictwie, przeżywającym przebudowę podstaw programowych; głębokie zmiany zachodzą zarówno w treściach zalecanych w nauczaniu przedmiotów, jak i w doborze metod¹³. Mówi się więc o wielkim powrocie projektów, tak popularnych w Polsce, gdy funkcjonowały gimnazja, teraz w nowym ujęciu. Propozycje wypracowuje zespół ekspertów z Instytutu Badań Edukacyjnych. W nowych podstawach programowych większy nacisk ma być położony na kształtowanie kompetencji społecznych i osobowych. Wyodrębniona ma być kategoria doświadczeń edukacyjnych. Realizacja projektów może nastąpić w szkole, ale i poza nią; podkreślana jest rola podejścia międzyprzedmiotowego. Każdy uczeń musi zaliczyć udział w wybranym projekcie, którego tytuł znajdzie się na świadectwie. Opracowano też profil absolwenta. Przed wprowadzeniem zmian zbierano opinie nauczycieli w całej Polsce, także online z pomocą ankiety – wpłynęło 23 852 odpowiedzi. Postulowano głównie: umiejętności praktyczne, dostosowane do potrzeb, rozwój myślenia krytycznego i kreatywnego¹⁴.

Jak już wspomniano, ma to prowadzić do postaw otwartych, widocznych także w naszych cielesnych reakcjach – możemy na przykład tylko unieść brwi, skinąć głową, ale też odważnie spojrzeć w twarz, zaprzeczyć kłamstwu. Tym okazujemy się przed innymi. Postawy te można zachować, uchronić, ale też utracić – zaznaczają autorzy *Ethos im Lehrberuf*. Swoją postawą przeciwstawiamy się w pewien sposób światu. Ważny jest proces wyrabiania sobie zdania, sądu, aby stało się ono trafne w decyzjach pedagogicznych, w myśl określonych wartości. Wartości są czymś innym niż normy społeczne. Normy opierają się na ustalonych regułach, na przykład w instytucjach (jak regulamin szkolny), społecznościach, kulturach. Najprostszym przykładem są normy dotyczące ruchu pojazdów.

Wartości natomiast są ogólnymi przedstawieniami, wyobrażeniami celów. Można tu podać

zresztą wiele innych definicji. Katalog wartości i powiązanych z nimi cnót jest w omawianej pracy znacznie poszerzony i obejmuje nie tylko wspomniane cnoty kardynalne, ale i cierpliwość, uprzejmość, serdeczność, przyjacielskość.

„Etos osoby nauczającej jest bliski trosce o tych, których nam powierzono” – podkreśla się wielokrotnie. W postawie pedagogicznej musi więc być okazywana troska o uczniów, zwłaszcza tych, którym trzeba pomóc. Łączy się ona z odpowiedzialnością za tych, których się wychowuje. Podkreślała to już silnie Hannah Arendt (1906–1975), niemiecka intelektualistka pochodzenia żydowskiego. Apelowała o krytyczne myślenie o tym, co robimy. Każdy fałszywy krok może bowiem pociągnąć tragiczne konsekwencje¹⁵. Pomocne w jego kształtowaniu mogą być dyskusje w gronie zainteresowanych osób – wspólne zastanawianie się, czy taka lub inna postawa była dobra, czy zła. Przywoływanie własnych doświadczeń poszczególnych osób zostało w *Ethos im Lehrberuf* potraktowane jako skarb (*Schatz*).

Zagadnieniem bardzo istotnym jest znajomość powinności, które nas nieodparcie w życiu czekają. Pozwolę sobie na dygresję.

Dygresja

Niedawno ukazała się skromna książka niewielkiego formatu Zofii z Czartoryskich Zamoyskiej (1780–1837)¹⁶. Autorka, córka księcia Adama Kazimierza Czartoryskiego, komendanta elitarniej Szkoły Rycerskiej w Warszawie i posła na Sejm Czteroletni, arystokratka i dama, zostawiła cenny zbiór przemyśleń dla córki Jadwigi Zamoyskiej, późniejszej twórczyni szkoły zawodowej dla kobiet i całego cennego systemu wychowawczego. Zofia była ofiarną matką jedenaściora dzieci, z których przeżyło dziesięcioro. Jej rady do dziś są analizowane przez badaczy¹⁷. Książeczka, przepisywana ręcznie, przetrwała w rodzinie i była przekazywana kolejnym pokoleniom. Zofia akcentowała

odpowiedzialność człowieka, stawianie na pierwszym miejscu innych, nie siebie. Mówiła o pożytku z pracy, mimo że była arystokratką, o kulturze, lekturze, wykorzystaniu czasu dla rozwoju swojej osobowości. Podkreślała doskonalenie się, służbę innym, dobry przykład. „Nie odsuwaj nigdy od siebie ubogiego (...), niech twoja dobroczynność będzie światłą (...), staraj się wysłuchać, poradzić, pocieszyć” – pisała.

Konsekwencja ma sens

Przyjrzyjmy się niektórym przykładom omawianego projektu z książki o etosie nauczycielskim. Wyjdę od przykładu nr 1 – *Nauczanie historii*: „Pierwszy raz stanęłam jako nauczycielka przed klasą. Napisałam wyraz »historia« na środku tablicy i zapytałam, które słowa można z tym hasłem kojarzyć. Dzień wcześniej obmyśliłam sobie różne scenariusze związane z tokiem lekcji. W klasie pełno uczennic. Siedziały jak marionetki. Nie potrafiłam zrozumieć ich wycofania. Powoli zaczęłam się denerwować. Przez głowę przechodziły mi różne myśli. Jak je zaktywizować? Wreszcie jedna z uczennic zgłosiła się z odpowiedzią. Spadł mi kamień z serca. Jej wypowiedź była bardzo trafna. Od razu ją pochwaliłam. Potem zgłaszały się inne uczennice. Wywiązała się żywa dyskusja. Uświadomiłam sobie, ile radości daje mi dydaktyka. A także, że dzieci interesują się historią”¹⁸.

W tym przykładzie przyszła nauczycielka pozostała wierna, w pewnej mierze, swojemu planowi lekcji. Przekonała się, że konsekwencja ma sens. Ale pod warunkiem, iż uczący się tego oczekują (choć wcześniej uczennice przecież robiły wrażenie marionetek). Cieleśność w tym przykładzie daje o sobie znać poprzez zdenerwowanie, strach przed obnażeniem własnej niepewności. Nauczycielka jednak przeczekwała ciszę. Czekała tak długo, aż coś zaczęło się dziać. Wytrwała. Ważną kategorią moralną, a może nawet cnotą, okazała się jej cierpliwość, roztropność.

Z kolei przykład 5 to *Pytanie o sens uczenia się matematyki*. Kandydatka na nauczycielkę zapisała po obserwacji lekcji: „Gdy uczniowie i uczennice samodzielnie pracowali nad zadaniami, chodziłam po klasie i udzielałam pomocy tam, gdzie była taka potrzeba. Kiedy przechodziłam obok jednego z uczniów, on zapytał mnie, czy będzie mu to kiedykolwiek w życiu potrzebne. Uderzyło mnie to, choć często słyszę to pytanie. Nie byłam jednak na nie przygotowana. Próbowałam mu tłumaczyć, podałam kilka przykładów, ale nie mogłam sobie wielu przypomnieć. Myślę, że i uczeń zrozumiał, że ja sama tak dokładnie tego nie wiem. Ubolewałam potem nad tym”¹⁹.

Przykład wskazuje na sprawę zaufania między nauczycielką a uczniem. Czy uczącemu się chodzi o rzetelną odpowiedź, czy tylko o to, aby nauczycielkę „zagadać”, a nawet wywołać u niej poczucie niepewności? Z kolei nauczycielka ma dylemat: ukryć swoją niepewność, co do odpowiedzi, czy się do niej przyznać? Pytaniem etycznym będzie: „Czy mam się pokazać jako wszechwiedząca, czy też przyznać się do tego, że czasem też nie wszystko wiem, nie o wszystkim jestem przekonana?”. Mowa być może tu o takich cnotach, jak prawdomówność, skromność, roztropność. Nauczycielka przekonała się, że brakuje jej profesjonalnego doświadczenia, aby stawiać czoła spontanicznym pytaniom. Podawała nawet nieadekwatne przykłady, aby ukazać się w roli wszytkowiedzącej.

Przykład 12 – *Zadania domowe*. Temat ten wybieram, bo i u nas obecnie budzi gorące dyskusje. Przyszła nauczycielka zanotowała w czasie hospitacji: „Nauczyciel, Pan H., pyta na początku lekcji o zadania domowe. Nikt nie odrobił. »Moi Państwo, tu nie ma urlopu« – skomentował, notując coś w notesie. Uczeń S. zapytał, czy nie będzie konsekwencji, bo on rozumiał, że można ograniczyć się do ustnych wiadomości. Nauczyciel odrzekł, że nie traktował tego tematu jako specjalnie ważnego”²⁰. Hospitująca uznała, że ucz-

niowie nie wiedzieli dokładnie, na czym polegało zadanie domowe; powinni dokładnie znać swoje obowiązki, czy materiał wystarczy powtórzyć, lub na przykład, że za zreferowanie go można zdobyć dobrą ocenę. Uczniowie w tej fazie życia potrzebują jednoznacznych wskazówek i kontroli. Nauczycielowi nie może być „wszystko jedno”; to nie motywuje i nie uczy wartościowania.

Autorzy projektu podkreślają, że w tym przykładzie brakuje profesjonalizmu, uderza niekonsekwencja, także wobec norm regulaminu szkolnego. Może to mieć moralne skutki, gdyż nie są rozwijane: pracowitość, sumienność, prawdomówność, uczciwość. Dla nauczyciela ważne jest tylko „pędzenie z materiałem”; nie dyscyplinuje on uczniów, za mało dba o tych, którzy pracowicie wykonują zadania. Etos nauczycielski z punktu widzenia odpowiedzialności też jest naruszony. Nauczyciel bowiem jest odpowiedzialny nie tylko za swoich uczniów, ale też wobec hospitujących lekcję. W reakcjach cielesnych widać brak konsekwencji – górnolotny język („Proszę Państwa!”), pojawiał się ironiczny uśmiech na twarzy.

Ocena projektu

Oceny projektu dokonały współautorki książki *Ethos im Lehrberuf*, Gabriele Schauer i Eveline Christof, związane, jak wspomniano, z Uniwersytetami w Innsbrucku i w Wiedniu.

Autorki wychodzą od „rzutu oka” na inne projekty, związane z procesem doskonalenia etosu. Na ogół projekty opierały się na założeniach konstruktywistycznych. Nie będę przytaczać poszczególnych autorów, zaznaczę tylko, że w myśl tych założeń chodziło nie tyle o przekazywanie wartości, co o ich zgłębianie, dociekania, uzasadnianie. Dla przykładu przywołam projekt z roku 2019 o wymownym tytule, który w polskim przekładzie brzmi: *Moralności można się nauczyć! Jak wspierać umiejętności społeczne i przez to ograniczać przemoc, oszustwa i panowanie*²¹. Osiągnięte umie-

jętności autor traktuje w przenośni jako „posąg” na całe życie. Jeśli chodzi o stosowane metody, zaleca się hospitowanie, granie ról, rozwiązywanie konfliktów, warsztaty i inne.

Projekt *Das ELBE-Manual* oceniali zarówno pracownicy akademicki, jak i studiujący. W obu tych środowiskach byli to ochotnicy. Kadra akademicka wyłoniła 11 osób. Przygotowały one arkusze obserwacji dla studiujących. Ci z kolei też mogli obserwować dobrowolnie wybrane zajęcia. Zachęcano ich do robienia notatek z dyskusji. W arkuszach nie zawsze wypełniono wszystkie rubryki, nie odpowiadano na wszystkie pytania, szczególnie otwarte. Mimo to, jak oceniono, zebrany materiał okazał się ciekawy, może służyć dalszemu doskonaleniu zajęć akademickich, jak i w przyszłości szkolnych. Materiał pozwolił wskazać mocne i słabe strony w obu środowiskach. Szczególnie dało się odczuć wzrost poczucia odpowiedzialności. Odpowiedzi nie były oceniane stopniem w tradycyjnym znaczeniu, wystarczyło je dostarczyć. Miały służyć refleksji nad etosem, przyczynić się do rozwoju profesjonalizmu. Ważną i pracochłonną metodą oceny materiału była analiza treści. Wyodrębniono konkretne kategorie, na przykład wypowiedzi odnoszące się bezpośrednio do etosu, ale też dającą się odczuć irytację, zmęczenie.

Grupy studiujących były różnej wielkości (małe: 5–9 osób, duże: 10–24 osób). Przypomnijmy, że badania prowadzono w okresie pandemii, także z pomocą mediów cyfrowych. Przedstawiciele kadry naukowej stwierdzili przyrost wiedzy teoretycznej na temat pojęcia etosu, podkreślali, że studiujący pozytywnie ocenili też konstrukcję projektu, szczególnie dołączony do niego słownik głównych pojęć (*Glossar*), zestawy literatury. Studiujący żalą się natomiast, że mało miejsca na zajęciach poświęcono zagadnieniu cielesności: tonowi głosu, wyrazowi twarzy, doborowi słownictwa, gestom. Z entuzjazmem przyjmowano udane studia indywidualnych przypadków.

Przytoczę w tych końcowych uwagach fragment jednej z wymownych wypowiedzi osoby studiującej: „Zrozumiałam, co współgra w etosie pedagogicznym – przejąć odpowiedzialność i być przekonanym o słuszności swego postępowania”²². Wśród wymienianych pojęć często pojawia się dobrostan (*Wohl*), uważność, pobudzanie do myślenia krytycznego, budowa kompetencji społecznych, respekt.

Rozważania swoje zamknę definicją zawartą w słowniku, który stanowi część projektu: „Etos pedagogiczny można ustalić jako dobrą, udaną w danej sytuacji praktykę pedagogiczną, kiedy osoba zajmująca stanowisko na gruncie wartości etycznych i profesjonalnych doświadczeń przejmuje odpowiedzialność”²³.

Tłumaczenie cytowanych fragmentów z języka niemieckiego: Jadwiga Szymaniak.

Przypisy

- ¹ J. Szymaniak, *O wartościowych ideach w trudnych czasach*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2021, nr 2, s. 92–99.
- ² A. Prengel, *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*, Weinheim/Basel 2020.
- ³ Ibidem, s. 93.
- ⁴ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996; M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Warszawa 1947 i wyd. kolejne; T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1966.
- ⁵ G. Schauer, E. Christof, S.S. Rödel (red.), *Ethos im Lehrberuf. Das ELBE-Manual zum Einsatz in der Lehrer*innenbildung mit Kontextualisierungen und Ergänzungen*, Weinheim/Basel 2025.
- ⁶ Robert Bosch Stiftung – fundacja niemiecka posiadająca większościowy pakiet udziałów w firmie Robert Bosch GmbH, z której czerpie swoje finansowanie. Fundacja, powstała zgodnie z życzeniem zmarłego w roku 1942 Roberta Boscha, prowadzi i finansuje projekty społeczne, kulturalne i naukowe.
- ⁷ G. Schauer, E. Christof, S.S. Rödel (red.), *Ethos im Lehrberuf*, op. cit., s. 10.
- ⁸ Ibidem, s. 14.

- ⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 94–108.
- ¹⁰ J. Jaśtał, w: J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, Kraków 2004, s. 134.
- ¹¹ Warto sięgnąć do publikacji: *Nowa Encyklopedia Chrześcijaństwa. Historia i współczesność*, wprowadzenie kard. J. Ratzinger, red. nauk. wydania polskiego ks. Prof. H. Witczyk, Kielce 2017, s. 61–63.
- ¹² J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, op. cit., s. 343, hasło opracowała M. Kowalska.
- ¹³ J. Rzekanowski, *Projekty – wielki powrót*, „Głos Nauczycielski” 2025, nr 11–12, s. 6.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, wstępem opatrzyła M. Canowan, Warszawa 2010.
- ¹⁶ Z. z Czartoryskich Zamoyska, *Rady dla córki*, Lublin 2020.
- ¹⁷ Przedmowę do nich napisała dr hab. Elżbieta M. Kur, prof. Instytutu Językoznawstwa i Literaturoznawstwa Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.
- ¹⁸ G. Schauer, E. Christof, S.S. Rödel (red.), *Ethos im Lehrberuf*, op. cit., s. 72.
- ¹⁹ Ibidem, s. 84.
- ²⁰ Ibidem, s. 106.
- ²¹ O. Lind, *Moral ist Lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*, Berlin 2019.
- ²² G. Schauer, E. Christof, S.S. Rödel (red.), *Ethos im Lehrberuf*, op. cit., s. 168.
- ²³ Ibidem, s. 185.

Jadwiga Szymaniak

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

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli



**Numer 4/2025
już w październiku**

Temat numeru

**Myślenie
krytyczne**

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

