

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Maj / Czerwiec 2022

Nr 3



Temat numeru

Perspektywy postedukacji

Wywiad z Tadeuszem Sławkiem

**Edukacja nie kończy się
za progiem szkoły**

Piotr Mosiek

**Edukacja po końcu
edukacji**

Małgorzata Kamińska

**Iluzje
postedukacji**

Karol Pietrzyk

**Bezcenny
kapitał**

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Mieczysław Gałaś, Anna Kondracka-Zielińska,
Marta Kostecka, Krystyna Milewska,
Sławomir Osiński, Jadwiga Szymaniak

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com

Adres redakcji

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

Kontakt

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

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1000 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

31 marca 2022

Skład, druk

SOFT VISION



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”. Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Od Redakcji

Postedukacja nie oznacza, że mamy do czynienia z definitywnym końcem szkoły rozumianej jako instytucja społeczna. Przeciwnie – edukacja jest dzisiaj potrzebniejsza niż kiedykolwiek wcześniej. Zmieniają się jednak jej teorie oraz praktyki.

Jedną z perspektyw postedukacji, o której piszą autorki/autorzy w niniejszym numerze, stanowi potrzeba tworzenia nowych paradygmatów kształcenia i wychowania. Do tej pory na łamach „Refleksji” często wspominaliśmy o wyczerpaniu tradycyjnych form oświaty – trudno przecież bronić uprzedmiotawiających, autorytarnych czy transmisyjnych koncepcji dydaktyczno-wychowawczych. Nie znaczy to oczywiście, że powrót do pewnych tradycji, na przykład Sokratejskiego dialogowania czy Arystotelesowskiego racjonalizmu, to pomysł z gruntu nietrafiony. Współnowość, poczucie obywatelskości, wrażliwość na potrzeby Innego – tego rodzaju cechy obecnie nie tracą na wartości.

Kiedy piszę „obecnie”, mam na myśli zarówno doświadczenia związane z pandemią, jak i los uchodźców z Ukrainy, którzy uciekając przed wojną, rozpoczynają nowe rozdziały w swoich biografiach. Próbujemy ich przyjąć jak najlepiej: zapewnić dobre warunki życia, pracę, edukację i wykształcenie dla dzieci. W związku z tym trzeba wrócić do dyskusji na temat idei szkoły wielokulturowej czy międzykulturowej, kompetentnej w nauczaniu społeczeństwa różnorodnego, otwartego, egalitarnego. Tę priorytetową tematykę podejmujemy w jednym z kolejnych numerów, któremu nadamy tytuł „Pedagogika mobilności”.

Tego rodzaju kwestie poruszyłem też w rozmowie z profesorem Tadeuszem Sławkiem, który w swojej nowej książce *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, proponuje formułę edukacji przygodnej, stopniowo uwalnianej od krępującego ruchu biurokratyzmu, opartej na mądrości nauczycielek/nauczycieli.

Czy szkoła może „dzisiaj” wyglądać inaczej? Jeżeli rysuje się na horyzoncie jakaś przyszłość edukacji, to jest nią – w moim przekonaniu – szkoła solidarności. To ważne hasło nie tylko dla polskiej historii. Bez solidarności nie może być wolności – i teraz, i w przyszłości.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

SOLIDARNI Z UKRAINĄ

Anna Tomczyk
Proszę pani, a czy on lubi żelki? 4

Marta Kostecka
Sposób na trolla 7

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Tadeuszem Sławkiem
Edukacja nie kończy się
za progiem szkoły 11

TEMAT NUMERU

Piotr Mosiek
Edukacja po końcu edukacji 18

Małgorzata Kamińska
Iluzje postedukacji 26

Klaudyna Bociek
Nauczyciel w świecie bez twarzy 32

Maciej Paluch
Emocjonalny smog 38

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Karol Pietrzyk
Bezcenny kapitał 47

Karolina Kubowicz
Lepszy świat 52

Małgorzata Rybaczek
Rozwijanie umiejętności 57

Paulina Kuś
Pokolenie na tabletach 62

Justyna Pietrzak

Pod prąd

64

Agnieszka Chabasińska

Czynny udział

68

Helena Zajac

Chęć bycia razem

70

Michał Szelaż

Ważny głos

72

Aleksandra Matuszewska

Po co tu jestem?

75

Magdalena Malik

Dinozaur z wizją

78

Jolanta Kogut

W przyjaznej atmosferze

82

FELIETON

Marcin Dierżawski

Egzamin dojrzałości, czyli herbatka u cioci

85

Sławomir Osiński

Wymiary postędkacji

88

WARTO PRZECZYTAĆ

Alicja Delecka-Bury

Radość tworzenia

90

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Stanisław Ackiewicz

Inspiracje wiktoriańskie

94

STREFA MUZEUM

Dorota Schrammek

Przygoda przyjeżdża pociągiem

104



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Proszę pani, a czy on lubi żelki?

Anna Tomczyk

Czyli o tym, w jaki sposób powitaliśmy uchodźców z Ukrainy

Pomimo właśnie zakończonej długiej przerwy, w klasie zapanowała cisza. Miałam ogłaszać ważny komunikat. Jakoś tak już jest, że uczniowie od pokoleń potrafią wyczuć, kiedy należy zachować powagę, a kiedy można się powygłupiać. W tej dwudziestosiedmioosobowej klasie dziesięciolatków nie było słychać nawet szmeru. „Moi kochani. W poniedziałek dołączy do nas nowy kolega...” – powie-

działam. Zbiorowy wybuch radości nie dał mi dokończyć. Dzieciaki koniecznie chciały wiedzieć, w której ławce i z kim „nowy” usiądzie, kiedy dokładnie przyjdzie („dopiero pojutrze?!”) i jak ma na imię. Bo że pochodzi z objętej wojną Ukrainy – to było dla nich pewne. Wszak od wielu tygodni w innych klasach pojawiały się nieznane, często onieśmiałe i smutne twarze.

Artem jest „świeżakiem”

Zamiast lekcji języka polskiego rozpoczęły się Wielkie Przygotowania. Chłopiec otrzymał swoje miejsce i towarzysza. Klasa podzieliła się taktycznie na zespoły. Jedni kompletowali dla „nowego” podręczniki, inni ozdabiali krzesło na podobieństwo tronu, jeszcze inni załatwiali kartę obiadową, instrukcję obsługi automatu i szafkę. Ktoś po cichu rzucił pomysł wykonania paczki powitalnej z wyprawką. W końcu jedna z dziewczynek nie wytrzymała i spytała: „Proszę pani, a czy on lubi żelki?”.

Następnego dnia nie mogłam się nadziwić. Pół sali wypełniały najróżniejsze zeszyty, długopisy, zakreślacze, notatniki, pióra, ołówki i temperówki. Nie zabrakło pluszowego zajęcia, flagi Polski, dwujęzycznych laurek powitalnych oraz słodczy. Nie tylko dzieci włączyły się w akcję. Pani od plastyki, zapytana o przybory potrzebne do jej przedmiotu, odparła, iż z przyjemnością zakupi je dziecku w prezencie, w sali językowej znalazły się dodatkowe puste ćwiczenia do angielskiego, ja zaś postanowiłam wyposażać chłopca w obowiązujący w naszej szkole mundur.

Zapoznanie przebiegło bardzo pomyślnie. Prawie trzydziestka rozochoconych dziesięciolatków rzuciła się na nowo przybyłego ucznia i zasypała go prezentami. Uczniowie opowiadali na korytarzu o tym, jak szybko zintegrowali się z kolegą, który przecież nawet nie mówi po polsku. Kiedy później pani od wychowania fizycznego zapytała, co w takim razie i w jaki sposób zrobiła grupa, aby poznać „świeżaka”, jeden z klasowych łobuziaków, wycierając rękawem brudną jeszcze od czekolady buzię, odpowiedział: „No jak to co, psze pani. Zagraliśmy z nim w masterballa!”.

Alisa pojawiła się z przytupem

Nie minął nawet tydzień od powitania Artema, kiedy pani sekretarka, z lekko przestraszoną miną, zakomunikowała:

Dookoła trwa spektakl medialny związany z wojną. Mimo to na co dzień dostrzegamy drobne gesty solidarności, zbiórki artykułów w sklepach, ciągle ktoś jeździ „na granicę”, z której przywożone są kolejne osoby, ktoś inny załatwia im pracę, szkołę, mieszkanie, w Urzędzie Miasta wolontariusze pomagają w dopełnianiu formalności.

– Pani Aniu... Jest taka dziewczynka... Ale bardzo rezolutna i rodzice świetnie mówią po angielsku!

– Pani Dorotko – odpowiedziałam. – Tylko ja już nie mam miejsca w sali. Musimy dostawić ławki...

Alisa pojawiła się w klasie z jeszcze większym przytupem, co związane było zapewne ze zdobytym niedawno doświadczeniem młodzieży w przyjmowaniu do zgranej przecież już grupy nowej osoby. Sytuacja tej dwójki była jednak diametralnie różna. Chłopiec przyjechał sam z mamą. Dziewczynka zaś z obojgiem rodziców pracujących w branży IT i dziadkami, do wynajętego wcześniej domu, a na spotkanie przybyła z polską opiekunką, która zajęła się wszystkimi formalnościami.

Uzdolniona plastycznie Alisa została po wstępnym egzaminie przyjęta na zajęcia artystyczne do grupy zaawansowanej. Artem natomiast zasilił szkolną drużynę piłki nożnej. Historia wygląda na wyidealizowaną, nieprawdopodobną. Jednak została napisana przez życie, i to w ciągu jednego tygodnia. Właśnie w taki sposób – zupełnie naturalnie i swobodnie – moi czwartoklasiści zachowali się w obliczu wojny. Nie bójmy się tego słowa – właśnie

takie oświadczenie musieli podpisać rodzice podczas rekrutacji – że proszą o przyjęcie ich dziecka do szkoły, gdyż przybyli na teren Rzeczypospolitej Polskiej z powodu wojny panującej w ich kraju, w poszukiwaniu lepszego życia dla swoich dzieci.

Trudne pytania

Zajęcia z języka polskiego dla obcokrajowców prowadzę od czterech lat. Nigdy jednak w tym okresie nie były one potrzebne tak bardzo, jak obecnie. Dzieciaki chwytają język w lot, komunikują się już po pierwszych dniach, zaś po kilku miesiącach bariera językowa przestaje dla nich istnieć.

Dookoła trwa spektakl medialny związany z wojną. Z jednej strony słyszy się mrozące krew w żyłach doniesienia o oszustwach i osobach wykorzystujących sytuację dla własnych korzyści finansowych. Z drugiej strony na co dzień dostrzegamy nieustającą zbiórkę artykułów w sklepach, ciągle ktoś jeździ „na granicę” pomagać, przywozi kolejne osoby, ktoś inny załatwia im pracę, szkołę, mieszkanie. W Urzędzie Miasta wolontariusze w odblaskowych kamizelkach pomagają w dopełnianiu formalności, a wszelkie oferty zamieszczane są w dwóch alfabetych.

Oczywiście, że dzieci mają pytania. Czasami trudne. Żeby im pomóc, staramy się dokształcać, uczestniczymy w szkoleniach typu „Jak rozmawiać z dziećmi o wojnie?”, gdzie uczymy się o traumie, szoku i niezrozumieniu. Dzieci jednak najlepiej dogadują się same między sobą. W mojej klasie, na przykład, prowadzone są takie ważne rozmowy:

– Artem, czy to prawda, że siedziałeś w schronie z iPadem?

– Tak, no pewnie. Coś ty... A ty byś zostawił iPada w domu, jak tam bomby leciały?

Z kolei Miszka, pierwszoklasista (przesiadujący w świetlicy od 6.30 do 17.00, gdyż mama całe dnie poświęca na pracę), zapytany przez kolegów o to, czy wolałby być tu, czy tam, odpowiada:

– Wolałbym być tu, ale tęsknię...

– Za rodziną?

– Niet. Tam zostały maleńka sobaczka i koty...

Osobiście byłem świadkiem podejmowania przez starsze klasy prób tłumaczenia *Trenów* czy *Pana Tadeusza* gościom zza wschodniej granicy. Zupełnie naturalnie na drzwiach wejściowych do klas pojawiły się niebiesko-żółte flagi i podpisy wszystkich uczniów pod hasłem „Solidarni z Ukrainą”. Na zajęciach plastycznych z odlewów gipsowych dzieci same chwyciły farby: białą, czerwoną, niebieską i żółtą, aby wykonać serca łączące obie flagi. My – nauczyciele i nauczycielki – wszyscy uczymy się tego właśnie od nich, od najmłodszych, w jaki sposób się zachować w stosunku do uchodźców. Dziewczynki z mojej klasy, aby nie pokłócić się o to, która usiądzie z Alisą, zrobiły alfabetyczną listę i codziennie się zmieniają, aby każda mogła się nacieszyć nową koleżanką.

A jeśli zabraknie miejsca?

Moi mali wychowankowie pokazali, jak powinno się zachować w obliczu wojny. Jak okazać wsparcie. Jak wydać całe kieszonkowe na żelki i plastelinę dla „nowych”. Jak za pomocą uśmiechu i... turnieju masterballa przyjąć kolejnych członków do zgranej grupy. Gdyż nie jest jeszcze powiedziane, że na dwudziestu dziewięciu osobach zakończymy liczebność klasy 4a. Co zresztą spotka się z ogromnym entuzjazmem dzieci.

Jedyny niepokój, jaki towarzyszy moim uczniom i uczniom w tym trudnym czasie, zawarty jest w często zadawanym pytaniu: „Pani Aniu, a co jeśli zabraknie nam w sali miejsca na nowe ławki...?”.

Anna Tomczyk

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 21 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie, wychowawczyni, pedagog specjalna. Na Uniwersytecie Szczecińskim pisze doktorat z literaturoznawstwa na temat twórczości Wita Szostaka.

Sposób na trolla

Marta Kostecka

Jak możemy pomóc Ukrainie wygrać wojnę dezinformacyjną?

24 lutego Rosja zaatakowała Ukrainę pod pozorem denacjonalizacji kraju. Inwazja jest kontynuacją innych działań agresora na tym terenie, rozpoczętych w 2014 roku. Działania zbrojne w Ukrainie to jeden z aspektów tej wojny. Drugim jest dezinformacja.

Nie od dziś wiadomo, że Rosja wykorzystuje internet do propagandy i rozpowszechniania fałszywych informacji, któ-

re mają na celu wprowadzić ludzi w błąd. Działania te trwają od lat, obecnie eskalując do niespotykanych wcześniej rozmiarów. I o ile nie każdy człowiek jest w stanie przeciwstawić się zbrojnie agresorowi, o tyle każda osoba może przeciwdziałać szerzeniu propagandy i dezinformacji. My, nauczyciele i nauczycielki, także możemy to zrobić, w ten sposób wspierając odwagę i upór narodu ukraińskiego.

Dezinformacja szkodzi

W trosce o dostęp do rzetelnej informacji oraz zdrowie psychiczne własne i innych warto zadbać o badanie źródeł i nie wierzyć bezmyślnie we wszystko, co pojawi się w internecie. Naturalną rolę nauczycieli wydaje się uczulanie na to swoich uczniów i uczennic. Mimo że młodzi ludzie biegle poruszają się w przestrzeni internetowej i nie mają problemów z korzystaniem z dobrodziejstw nowych technologii komunikacyjnych, to są bardzo podatni na manipulacje, działania propagandowe i fake newsy.

Rodzaje dezinformacji:

- misinformacja – zwykła pomyłka, mylna informacja;
- malinformacja – celowe wprowadzanie w błąd, na przykład poprzez podawanie prawdziwej informacji w nieprawdziwym kontekście;
- dezinformacja – celowo podana całkiem błędna informacja.

Każdy z nich jest szkodliwy i wprowadza w błąd. Pierwszy nie jest działaniem celowym, ale wspiera dwa kolejne, już celowe, metody wprowadzania w błąd całych społeczeństw. I każdy z nich szalenie trudno sprostować, ponieważ fałszywe informacje rozprzestrzeniają się o wiele szybciej niż ich sprostowania i wersje prawdziwe.

Informacje wprowadzające w błąd nazywamy potocznie fake newsami – to inaczej fałszywe informacje, które mają na celu szerzenie dezinformacji. Chociaż czasem trudno w to uwierzyć, są naprawdę potężną bronią propagandową, szerzącą niepokój i niewiedzę. Rosja zatrudnia rzesze ludzi, których jedynym zadaniem jest rozpowszechnianie takich informacji za pomocą fałszywych kont i nakręcanie spirali strachu wśród ich przeciwników. Tych ludzi i ich fałszywe konta nazywamy trollami.

Na szczególną uwagę zasługuje technologia *deep fake*, która umożliwia cyfrowe nałożenie

twarzy danej osoby na postać aktora i stworzenie w ten sposób sprawiającego pozory prawdziwości zdjęcia lub filmu. Technologia ta była wykorzystywana do publikowania filmów porno z wykorzystaniem wizerunków aktorów spoza tej branży, fabrykowania nagrań podszywających się pod wypowiedzi Baracka Obamy czy królowej Elżbiety, a nawet założenia fałszywego konta Toma Cruise’a na TikToku. Nietrudno sobie wyobrazić konsekwencje upublicznienia fałszywego, lecz noszącego wszelkie znamiona autentyczności nagrania na przykład z Wołodymyrem Zełenskim lub Władimirem Putinem.

Trolle wykorzystują różne metody, by przyciągnąć uwagę odbiorców do swoich fałszywych treści. Jedną z nich jest zastosowanie *clickbaitów*, czyli krzykliwych, przyciągających uwagę, chwytliwych tytułów, często odwołujących się do naszych emocji i podsycających ciekawość.

Rozprzestrzenianie się dezinformacji ułatwia to, że żyjemy w czasach postprawdy (*post-truth*), w których fakty są mniej istotne w kształtowaniu opinii publicznej niż odwołania do emocji i osobistych przekonań. Doskonale podsumował to jednym zdaniem prof. Szymon Malinowski w filmie *Można panikować*: „Ludzie mają opinie, a nie wiedzę”.

Nie bez znaczenia pozostaje rozwój sztucznej inteligencji. Do rozpowszechniania fałszywych informacji mogą być wykorzystywane na przykład boty. Sytuacji nie ułatwiają też algorytmy stosowane w mediach społecznościowych, czy nawet w wyszukiwarkach internetowych – informacje, które otrzymujemy nie są przypadkowe, idealnie pasują do naszego profilu użytkownika, czyli do informacji podobnych do tych, które już wcześniej przykuły naszą uwagę. Powoduje to zamykanie się ludzi w bańkach informacyjnych, do których z trudem przebijają się wiadomości niepasujące do profilu użytkownika. Tym bardziej powinniśmy uważać na to, w jakie nieznane treści klikamy.

Trolle, agenci wpływu i pożyteczni idioci

Rozprzestrzenianiem fake newsów i dezinformacji zajmują się różne grupy internautów, zarówno świadomych, jak i nieświadomych tego faktu. Świadomie i celowo zajmują się tym trolle, czyli ludzie, którzy powielają szkodliwe treści za pośrednictwem fałszywych kont. Często funkcjonują w tak zwanych farmach, czyli w pseudofirmach zajmujących się działalnością dezinformacyjną.

Trolla można łatwo zidentyfikować, wchodząc na jego profil w mediach społecznościowych. Jeżeli jest to konto nowe, o stosunkowo małej liczbie znajomych, często pochodzących z różnych grup, a nawet krajów, a jedyne działania tego profilu to komentowanie, zazwyczaj agresywne i jednostronne, konkretnej sytuacji, najprawdopodobniej mamy do czynienia z kontem fałszywym.

Istnieją jeszcze internetowi agenci wpływu, czyli wysoko postawione osoby działające na pozór niezależnie na rzecz interesów obcego mocarstwa. Celem ich działań jest wywieranie wpływu nie tylko na indywidualnego człowieka, ale na całą opinię publiczną. Często wykorzystują do tego swoją pozycję społeczną – w internecie mogą to być influencerzy. Ich narzędziem są środki masowego przekazu, przez które rozprzestrzeniają propagandę i dezinformację.

Istnieje jeszcze trzecia grupa osób, do której niestety może należeć nieświadomie każdy z nas. Są to osoby nazywane pobłażliwie pożytecznymi idiotami, którzy przez własną bezmyślność powielają i rozprzestrzeniają fake newsy. Aby nie zostać taką osobą, wszyscy powinniśmy się stosować do podstawowych zasad bezpiecznego korzystania z informacji.

Nie bądź pożytecznym idiotą

Co możemy zrobić, aby chronić siebie i innych (na przykład uczennice/uczniów) przed negatywnym wpływem wszelkich aktywności dezinformacyjnych? Oto kilka porad.

1. Nie udostępniaj niezweryfikowanych treści.
2. Zastanów się, co udostępniasz – nawet jeżeli informacja jest prawdziwa, to czy udostępniając ją, nie nakręcasz nieświadomie spirali strachu?
3. „Nie karm trolla”, czyli nie komentuj kontrowersyjnych treści, nie wchodź z nimi w dyskusję – od razu zgłaszaj do administratorów lub przez stronę zglostrolla.pl.
4. Uważaj na język, jakiego używasz – czy nie jest nadmiernie emocjonalny? Czy nie używasz słownictwa utrwalającego stereotypy lub nieprawdę?
5. Zadbaj o swoje bezpieczeństwo cyfrowe: korzystaj z programów antywirusowych (także na telefonie); nie korzystaj z publicznego bezpłatnego Wi-Fi; regularnie aktualizuj oprogramowanie na komputerze i urządzeniach mobilnych; używaj bezpiecznych, różnorodnych haseł; korzystaj z dwustopniowego uwierzytelniania wszędzie tam, gdzie to możliwe; uważaj na esemesy, wiadomości w mediach społecznościowych czy maile, które zachęcają do klikania w linki zewnętrzne lub pobierania załączników; uważaj też na wiadomości informujące o kontrowersyjnych sytuacjach: braku gotówki, poborze do wojska, skażeniu radioaktywnym czy braku paliwa – to zawsze można sprawdzić w oficjalnych komunikatach; nie ufaj wiadomościom prywatnym.

Zasady bezpiecznego korzystania z informacji

Pamiętaj, że możesz: powstrzymać dezinformację, nie przyczyniać się do jej rozprzestrzeniania, a nawet to rozprzestrzenianie znacznie spowolnić. Jeżeli napotkasz na informację, która cię poruszy i zechcesz się nią podzielić, postaraj się nie kierować emocjami.

Przed wszystkim nie panikuj i zastanów się, zanim coś udostępnisz dalej. Nie udostępniaj informacji bez ich sprawdzenia, nawet w wiado-

mościach prywatnych. Weryfikuj wszystkie informacje i pamiętaj – komentarz w mediach społecznościowych nie jest wiarygodną informacją!

Podstawowe kroki do weryfikacji informacji:

1. Dowiedz się więcej o źródle. Czy jest aktualne? Czy jest wiarygodne? Kto je wydaje/publikuje/udostępnia?
2. Poszukaj informacji/relacji w innych mediach.
3. Sprawdź, czy obraz jest wykorzystywany we właściwym kontekście; zweryfikuj to za pomocą wyszukiwania obrazu w internecie.
4. Użyj Map Google, Google Earth lub Street View do zweryfikowania lokalizacji.
5. Korzystaj z pomocy specjalistów zajmujących się weryfikacją informacji, takich jak Demagog czy NASK.

Test na fejk

Każdą informację możesz poddać testowi na fejk wedle zaleceń profesora Marcina Napiórkowskiego. Jeśli informacja ma przynajmniej cztery z dziewięciu cech wymienionych poniżej, nie udostępniaj jej, bo prawdopodobnie jest fake newsem.

1. Sensacyjny charakter wypowiedzi.
2. Chałupnicze, czasem niechlujne wykonanie.
3. Sprawianie wrażenia oddolnie, amatorsko przeprowadzonego dochodzenia obalającego autorytety (teoria spiskowa).
4. Brak autora.
5. Brak źródeł.
6. Często podane konkretne miejsce i czas, zakorzeniające fake newsa w „realu” (na przykład: „W szkole naszej sąsiadki” albo „Moja szwagierka z Tychów donosi”).
7. Funkcjonowanie głównie w mediach społecznościowych.
8. Częste wykorzystywanie figury obcego, zagrażającego naturalnemu porządkowi rzeczy.
9. Wykorzystanie modelu patriarchalnego i przedstawianie kobiet, dzieci, zwierząt jako ofiar.

Ludzka rzecz (na zakończenie)

Zebrane w niniejszym artykule informacje mogą stanowić punkt wyjścia do rozmów z uczniami i uczennicami na temat wirtualnych, a jednak jak najbardziej realnych zagrożeń związanych z agresją na Ukrainę.

Sposoby weryfikacji informacji czy porady, jak nie być „pożytecznym idiotą”, można wykorzystać na lekcjach jako gotowe poradniki dla wychowanków. Warto się pokusić też o aktywne zaangażowanie uczniów i uczennic i wypracować z nimi własne zasady bezpiecznego korzystania z informacji. Można zebrać przykładowe treści internetowe i wspólnie poddać je testowi na fejk.

Na koniec warto podkreślić, że wszystkie powyższe działania, zapobiegające rozprzestrzenianiu się nieprawdziwych informacji, zawarte są w pojęciu zdrowego rozsądku, którego w sytuacjach zetknięcia z wątpliwą jakością przekazami medialnymi nie powinniśmy „wyłączać”.

Nade wszystko jednak wojna Rosji z Ukrainą ma ważniejszy, obok dezinformacji, wymiar: stanowi przejaw łamania wszelkich zasad humanitaryzmu. Trudno z bezpiecznego miejsca ocenić cierpienie tych, którzy zostali bezprawnie zaatakowani. Oprócz rozsądku jesteśmy im zatem winni przynajmniej współczucie i wszelkie wsparcie – symboliczne, materialne, duchowe. To najbardziej ludzka rzecz, jaką możemy w tej sytuacji uczynić.

Marta Kostecka

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

Edukacja nie kończy się za progiem szkoły

z profesorem Tadeuszem Sławkiem rozmawia
Sławomir Iwasiów

Gdyby dokonać przeglądu pana twórczości akademickiej, to można w niej znaleźć takie zagadnienia, jak: filozofia Fryderyka Nietzschego, dekonstrukcja Jacquesa Derridy, biografia i dzieła Franza Kafki czy poezja Williama Blake'a – którego zresztą, obok wielu innych poetów anglojęzycznych, pan tłumaczy. Do tego należałoby dodać pojęcia interesujące nie tylko humanistów, ale także szersze grono odbiorców, między innymi rolę uniwersytetu, dyskutowaną w książce *Antygona w świecie korporacji*. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych (2002), czy relację człowieka i natury przedstawioną w eseju *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie* (2019). Dlaczego w nowej książce, o której dzisiaj chciałbym przede wszystkim porozmawiać, zajął się pan edukacją?

Na to pytanie mógłbym odpowiedzieć na dwa sposoby, podążając różnymi szlakami, prowadzącymi do powstania książki *A jeśli nie trzeba się uczyć...*

Pierwszy szlak jest, nazwijmy to tak, biograficzny. Kiedy w 2002 roku rozstawałem się z funkcją rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a tym samym kończyłem uwikłanie w administracyjne sprawy uczelni, postanowiłem napisać *Antygonę w świecie korporacji*, o której to książce zechciał pan wspomnieć. Analogicznie: kiedy odchodziłem na emeryturę, kończąc tym samym obowiązki dydaktyczne, pomyślałem, że warto byłoby spisać garść własnych uwag o kształceniu, podzielić się pewnymi wątpliwościami. Człowiek naturalnie czuje potrzebę niekoniecznie bilansu, to jednak za duże słowo, ale raczej zebrania myśli na bliskie

mu tematy... Natomiast drugi szlak prowadzi w kierunku filozoficznym: edukacja i kształcenie zawsze mnie interesowały, przede wszystkim ze względu na swoje specyficzne usytuowanie. Z jednej strony to obszar wyraźnie ograniczony, regulowany, poddany odgórnej kontroli różnych oświatowych struktur organizacyjnych. Z drugiej strony, jeśli edukację chcemy potraktować poważnie, to powinna ona spełniać się jako dążenie do samodzielności oraz wolności. Jak tę antynomię rozwikłać? Czy można pogodzić przeciwstawne interesy edukacyjnej praktyki i biurokratycznej kontroli?

Poza tym, chciałbym wyraźnie podkreślić, że uważam się raczej za amatora-dyletanta w kwestii nauczania, z wykształcenia nie jestem ani pedagogiem, ani filozofem. Pedagogikę i jej misję postrzegam jako wynik przemyśleń filozoficznych. Z połączenia tych różnych elementów powstała książka *A jeśli nie trzeba się uczyć...*

Skąd taki właśnie tytuł?

Wiąże się z tą kwestią anegdota. Otóż tytuł tej książki, jak to często bywa, stanowi dzieło przypadku. To zapisane przez edytor tekstu pierwsze zdanie z wersji roboczej, którą wysłałem do wydawnictwa. I to zdanie brzmiało właśnie tak: „A jeśli nie trzeba się uczyć”. Redaktorka serii „Nowa Edukacja” Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, a jednocześnie dobry duch tego tomu, Marta Tomczok, stwierdziła, że to świetny pomysł. Mimo pewnego zdumienia, przyjąłem ten czytelnicy osąd z pokorą, ponieważ jestem wielkim admiratorem wszelkich przejawów przygodności.

Podczas lektury *A jeśli nie trzeba się uczyć...* można dostrzec bardzo charakterystyczną dla pańskiego warsztatu filozoficznego i pisarskiego repetytywność, będącą swego rodzaju ćwiczeniem (z) myślenia. W wielu miejscach powraca niczym refren sformułowanie: „Uczenie (się) to wyjście z domu. To początek od-uczenia (się)”. Jak by pan objaśnił ten aforyzm?

Dziękuję, że pan spostrzegł refrenowy charakter narracji *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Zależało mi na tym, aby pewne koncepcje w książce rezonowały. To swoiste natręctwo autora może być drażniące – zdaję sobie z tego sprawę – choćby jako wyraz braku zaufania do czytelnika, potrafiącego przecież doskonale stworzyć własne lekturowe refreny.

Natomiast napięcie semantyczne między „uczeniem (się)” a „od-uczeniem” obrazuje dwie strony edukacyjnego medalu, o których przed chwilą powiedzieliśmy. Szkoła czy uniwersytet mają swoje plany, sylabusy, minima programowe i mimo tych wszystkich ograniczeń muszą wyćwiczyć samodzielność myślenia oraz krytyczność wobec zastanej rzeczywistości. I jeżeli ten administracyjno-programowy gorset, w jakiejś mierze niezbędny do funkcjonowania edukacji, nazwiemy „uczeniem (się)”, to „od-uczenie” byłoby przejawem tendencji do kształcenia niezależności intelektualnej, a w związku z tym do porzucania utrwalonych wzorów, a przynajmniej nieprzyjmowania ich w sposób bezwarunkowy. Tak, mniej więcej, mógłbym zarysować przesłanie *A jeśli nie trzeba się uczyć...*

Wyczuwam w głównym założeniu tej książki pewną, nazwijmy to tak, pułapkę sprzeczności: przecież pan sam jest nauczycielem i uczy (się) pan, a także nas wszystkich, od-uczenia (się). W jaki sposób można rozwikłać ten problem?

W pamięć zapadła mi myśl, którą rozwinął Michel Serres, niestety nieżyjący już francuski filozof i humanista. Otóż przypominał on w jednej ze swoich prac genezę roli pedagoga – w greckim domu był to zapewne dość wysoko postawiony w hierarchii sługa, a jego zadanie polegało na odprowadzaniu i przyprowadzaniu dziecka do i ze szkoły. Sam pedagog nigdy progu szkoły nie przekraczał, a więc w jakimś sensie odpowiadał za tę część szeroko pojmowanej edukacji, która odbywała się „przed” i „po” szkole. To inspirująca metafora. Niczego szkole rzecz jasna nie ujmując, można

powiedzieć, że prawdziwy życiowy test edukacja przechodzi głównie poza skonwencjonalizowanymi murami wszelkich placówek oświatowych. I właśnie wtedy, w sensie ścisłym, ma miejsce od-uczenie (się), podczas tej drogi, którą uczeń odbywa w towarzystwie swojego opiekuna – pedagoga.

Sam motyw życia jako drogi jest w gruncie rzeczy greckim wynalazkiem, o czym pisał Bruno Snell, autor książki *Odkrycie ducha. Studia o greckich korzeniach europejskiego myślenia*. I oczywiście, skoro mówimy o metaforyczności drogi, to cechą właściwą każdej peregrynacji, nawet pomimo z góry wytyczonej trasy, jest przygodność. To, co ma miejsce w szkole, musi być zaplanowane, kontrolowane, ustalone, jak wszelkie programy, listy lektur czy plany lekcji. To, co poza szkołą, z reguły ma wszelkie cechy przypadkowości; kiedy na naszej drodze wyrastają kolejne problemy, musimy coś z nimi zrobić, podjąć ryzyko ich przezwyciężenia, jakoś sobie poradzić. Dlatego bardzo do mnie przemówił Gert Biesta, filozof kształcenia i wychowania, autor książki *The Beautiful Risk of Education*, omawiający podobne zagadnienia.

Zatrzymajmy się na metaforze nieprzekraczającego progu szkoły pedagoga. Kim jest i jakie ma dzisiaj zadania nauczyciel?

Wie pan, słowo „dzisiaj” musielibyśmy wziąć w nawias. Wtedy rola nauczyciela (dzisiaj) nie ulega zasadniczej zmianie – polega ona na tym, żeby towarzyszyć temu, kogo nam powierzono i dawać mu poczucie spełnienia oraz inspiracji. Sprawdzianem dobrej dydaktyki muszą być odczucia słuchaczy, ich reakcja, gdy mogą stwierdzić: „Tak, on/ona mówi do mnie!”. Tego wrażenia pewnie nie da się utrzymać przez całą lekcję czy wykład, ale ważne są nawet pojedyncze momenty, które ucznia/studenta, jak to się pięknie mówi, „dotykają do żywego”.

Gdybyśmy jednak zaakcentowali słowo „dzisiaj”, to chyba nie jestem najlepszą osobą, żeby w tej kwestii stawiać sądy. Raczej należałoby o to

zapytać praktyka edukacji; kogoś, kto obecnie pracuje w szkole, chyba coraz mocniej ograniczanej strukturami administracyjnymi. Wiemy o tym doskonale: „lex Czarnek” nie przeszło, ale już zostało zapowiedziane „lex Czarnek 2.0”, a zatem to praktyk mógłby więcej powiedzieć na temat swoich przewidywań i obaw z tą problematyką związanych. Natomiast wydaje mi się, iż dalsze dekretowanie ścisłych procedur szkolnych oraz narzucanie rozmaitych rygorów – określających dokładnie, czego i jak należy uczyć – prowadzi na manowce.

Zauważyłem coś jeszcze podczas lektury pana książki: subtelnie wyrażoną wątpliwość, czy wciąż potrzebujemy we współczesnym świecie szkoły jako zorganizowanej formy edukacji. Jak pan sądzi, na ile szkoła wyczerpała swój potencjał edukacyjny, zakładając, iż kiedykolwiek taki miała?

Zgoda, pewna formuła szkoły uległa wyczerpaniu. Dzisiaj powinniśmy myśleć o tym, jak ów gorset szkolny rozluźnić. Oczywiście potrzebujemy pewnych ram pozwalających dokumentować drogę kształcenia – na przykład w postaci świadectw maturalnych czy dyplomów ukończenia studiów, tych wszystkich „papierów”, administracyjnie zabezpieczających losy naszych absolwentów. A zatem musi istnieć jakaś, tak czy inaczej pojmowana, formuła czy też „formulaistyczność” szkoły. Natomiast jestem przekonany, że szkoła potrzebuje więcej wolności w zakresie praktyki pedagogicznej i formowania programów. Wierzę w mądrość i odpowiedzialność nauczycieli.

Ostatnio miałem okazję zetknąć się z książką Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha o intrygująco brzmiącym tytule *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. To ciekawy, międzypokoleniowy dialog dwóch pedagogów, postulujących wyprowadzenie szkoły „w pole” – i to w sensie bardzo dosłownym. Mianowicie doktor Paluch proklamuje w swoich rozważaniach koncepcję pedagogiki lasu, co rozumiem i dosłownie,

Polityka stoi w opozycji do szkolnictwa czy uniwersytetu o tyle, o ile działania polityczne zmierzają do formatowania człowieka, natomiast edukacja, na każdym etapie i poziomie, powinna człowieka „rozformatowywać”. Systemowa edukacja, z punktu widzenia politycznego, opiera się na zasadzie uległości wobec władzy – uczeń na każdym kroku jest promowany za wykazywanie się posłuszeństwem.

i metaforycznie. Wyprowadzić szkołę „w pole” czy „w las” oznaczałoby tym samym poluzowanie zbyt mocno związanego gorsetu lekcyjno-programowego. Jednocześnie autor, proponując taki punkt widzenia, zwraca uwagę szkoły na istotne problemy ekologiczne. Jednym z warunków, jak myślę, dobrego kształcenia musi być uczenie refleksyjności w perspektywie długiego trwania i brania odpowiedzialności za konsekwencje dzisiaj podejmowanych decyzji. Edukacja, mająca na celu jedynie doprowadzenie do zdania egzaminu czy uzyskania certyfikatu, to obecnie działalność krótkoterminowa, mimo że wydaje się – z obiektywnych powodów – niezbędna.

Tymczasem świat cierpi na brak długofalowego myślenia, co doskonale obrazuje i degradacja środowiska naturalnego, i związane z tym gwałtowne zmiany klimatu. Widać to także między innymi

w sposobie uprawiania polityki, nastawionej na sukces co najwyżej w najbliższych wyborach. Decyzje polityczne, a obserwuję to ostatnio z coraz większym niepokojem, są podyktowane wpływem, jaki szybko przewijające się na ekranach paski informacyjne mają na potencjalnych wyborców. Politykę prowadzi się zatem już nie z wyprzedzeniem trzech czy czterech lat – co i tak jest perspektywą zbyt krótką – ale jako natychmiastowe, nieliczące się z dalekosiężnymi konsekwencjami, odreagowanie na postawę wyborcy.

Dlatego, jak sądzę, jedną z misji edukacji powinno być wprowadzanie w życie pedagogiki długiego wzrostu – gdybyśmy mieli jeszcze raz nawiązać do metaforyki lasu i powolnego, acz systematycznego dojrzwania drzewa, w opozycji do ścinania kwiatu, który może i jest piękny, spełnia swoją rolę, ale długo się nie utrzyma i zwiędnie. Tak też rozumiem książkę Śliwerskiego i Palucha: szkoła potrzebuje wyjścia „w las”, rozluźnienia, swobody do wyrośnięcia.

Oczywiście jest i rewers tego zagadnienia, czyli politycy, traktujący szkołę jako miejsce formatowania obywatela. Odpowiednio ukształtowana jednostka staje się nad wyraz wygodnym narzędziem doktryny politycznej. Nie dalej jak dzisiaj rano wysłuchałem interesującej rozmowy o tym, jakimi metodami reżim Putina od 1999 roku kształtował kulturę popularną w taki sposób, aby wbić do głów obywateli dumę z przynależności do narodu rosyjskiego, stopniowo ograniczając alternatywne wersje tożsamości. Stąd mamy dzisiaj społeczeństwo podległe, spokojnie przyjmujące propagandowe hasła, mówiące o tym, że w Ukrainie nie ma wojny, a jedynie trwa „operacja wojskowa”. Dlatego książki Bogusława Śliwerskiego czy Krzysztofa Maliszewskiego, filozofa edukacji, są tak ważne; z tego samego powodu nie mniej istotne są takie kierunki rozwoju nauki, jak pedagogika ekologiczna, którą na Uniwersytecie Śląskim rozwijają Bernadeta Niesporek-Szamburska i Magdalena Ochwat.

Tego rodzaju działania otwierają na inne warianty kształcenia, pokazują odmienne metody nauczania, nie dają przestrzeni do uprawiania edukacyjnej indoktrynacji.

Nie sposób pominąć politycznych kontekstów edukacji – często pan o nich w książce przypomina. Pisz pan między innymi: „Chodzi nam więc o obronę tradycyjnej *universitas*, która oznacza nie tylko powszechność dyscyplin uprawianych w szkole/universytecie, ale także powszechność idei i wartości ożywiających szkołę/universytet”. W jakim zakresie polityka, tak jak jest dzisiaj praktykowana, stoi w opozycji do szkoły/universytetu?

Polityka stoi w opozycji do szkolnictwa czy uniwersytetu o tyle, o ile działania polityczne zmierzają do formatowania człowieka – o czym już trochę powiedzieliśmy. Natomiast edukacja, na każdym etapie i poziomie, powinna człowieka „rozformatowywać”. Systemowa edukacja, z punktu widzenia politycznego, opiera się na zasadzie uległości wobec władzy; uczeń na każdym kroku jest promowany za wykazywanie się posłuszeństwem. Pasuje zatem do określonych ram, wypełnia rubryki „tabelki”, zdobywa wymaganą liczbę punktów i tak dalej, co dla prawdziwego kształcenia musi być szalenie niebezpieczne. Wydaje mi się też – a piszą o tym wspomniani pedagodzy: Śliwerski, Paluch, Maliszewski, Nie-sporek-Szamburska i inni – że szkoła, niezależnie od tego, w jakie umiejętności wyposaża swoich absolwentów, powinna przede wszystkim wykształcić zmysł współuczestniczenia w świecie. Innymi słowy: zadania szkoły należy upatrywać w przygotowywaniu do pełnienia ról obywatelskich, co politycy natychmiast zniekształcają, pojęciu obywatelskości nadając określony wzór czy kierunek ideowy. Wszystko, co „inne”, od razu zostaje odsądzane od czci i wiary. I z tych powodów formatowanie edukacji przez politykę ma z reguły dość nieszczęsne konsekwencje.

Trudno byłoby wymienić nazwiska wszystkich myślicieli, humanistów, pisarzy, na których pan się powołuje w *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, ale kilka postaci wydaje mi się ważnych dla przesłania tej książki. Są to między innymi: Sokrates, Spinoza czy Szekspir, ale także Jan Patočka, ostatni z wielkich uczniów Edmunda Husserla, czeski filozof, który inspirował między innymi Jacquesa Derridę. Jaki jest wpływ Patočki na pana koncepcję edukacji?

Z Patočką zetknąłem się tak, jak pan to przedstawił, to znaczy za pośrednictwem pism Derridy, który szanował jego dokonania filozoficzne. Natomiast „mój” Patočka to przede wszystkim *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Cenię wysoko to dzieło, nie tylko ze względu na mądre idee, ale przede wszystkim za potoczystość i jasność wywodu. Poza tym Patočka dokonał intensywnej refleksji nad historią XX wieku, a przede wszystkim zajmował się wszelkimi kontekstami wojny, co dzisiaj – z punktu widzenia napaści Rosji na Ukrainę – wydaje się aktualne i nie mniej pouczające. I chyba najważniejsze: to Patočka przypominał, skoro pan już wywołał Sokratesa, platońską definicję edukacji, rozumianą jako „troska o duszę”.

Innym moim prywatnym odkryciem – co do którego może powinienem się wstydzić, bo to bez wątpienia filozoficzna gwiazda wielkiej jasności, emanująca swoim światłem na wiele współczesnych koncepcji humanistycznych – jest Spinoza. Jego *Traktaty*, bardziej nawet niż racjonalistyczna *Etyka*, to niezwykle ciekawe dokumenty. Po pierwsze dlatego, że na przykład *Traktat polityczny* zawiera myśl, którą jako nauczyciele, także akademicy, powinniśmy sobie utrwalić: „ludzkich występków nie wyśmiewać, nie opłakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć”. Po drugie, Spinoza realistycznie patrzy na człowieka, ale doskonale zdając sobie sprawę, że wszyscy jesteśmy istotami afektywnymi. I wreszcie wspaniałe przeświadczenie, ujęte także w *Traktacie politycznym*, mówiące o tym, iż

Potrzeba szkoły wydaje się niezbywalna, ponieważ w mądrej szkole dokonuje się wiele dobrych rzeczy. Jakiej więc szkoły i jakiego kształcenia potrzebujemy współcześnie?

To nie może być jednorodny, powszechny, obowiązujący model edukacji. Widziałbym szkołę jako twór pluralistyczny, polifoniczny, dopuszczający wiele odmiennych głosów.

człowiek obywatelem się nie rodzi, ale się nim staje – to kwintesencja myśli Spinozy i kolejne motto dla każdego edukatora. Obywatelstwo filozof przedstawiał jako wykształcanie niezależnego, krytycznego spojrzenia na obowiązujący stan rzeczy. Ludzie absolutnie posłuszni nie są społeczeństwem, a pastwiskiem, na którym pasie się stado – stwierdził w *Traktacie politycznym*. Dodajmy: życie Spinozy, uchodźcy i wygnańca, nie należało do najłatwiejszych, co rzuca dodatkowe światło na jego poglądy filozoficzne. To chyba najlepszy myśliciel na trudne czasy.

A jeśli nie trzeba się uczyć..., zresztą jak wiele poprzednich pana książek, jest esejem – co przejawia się między innymi formalną otwartością, swobodą wyrażania myśli i poglądów czy eklektyzmem wywodu, by wymienić tylko kilka najważniejszych cech tego gatunku. Do jakiego kręgu odbiorców kieruje pan swoje rozważania?

Esej to wszechstronna forma wypowiedzi, trafiająca do szerokiego grona czytelniczego. Wielki ukłon trzeba złożyć Boyowi-Żeleńskiemu, ponieważ genialnie przetłumaczył zbiór esejów Montaigne'a właśnie jako *Próby*. To słowo „próba”, stanowi o sednie eseju, w przeciwieństwie do akademickiego wywodu, będącego kostiumową premierą dzieła. Esej zawsze ma w sobie coś z wersji roboczej, nieukończonej, pisanej „na brudno”. Dla mnie „próba” ma także szersze znaczenie. Cały czas próbujemy: myśleć, działać, żyć. Jako edukator starałem się przekazać stan głębokiej podejrzliwości wobec tych wszystkich, którzy uważają, że mają totalną wiedzę na dany temat. Niegotowość, niekompletność, zostająca gdzieś na marginesach „reszta” – to są fascynujące cechy eseju. Poza tym chciałbym, żeby każdy czytał tę książkę tak jak tylko chce, w dowolnej kolejności stron i akapitów, fragmentarycznie, przygodnie, swobodnie. Kiedyś powiedziałem coś takiego o tomie *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*: to raczej pocztówki czy widokówki, a nie długie listy. Jeśli ktoś nie ma czasu czytać, może zatrzymać się na jednym fragmencie, nawet na nim poprzestać, odrzucić, odłożyć, przeczytać w międzyczasie coś innego i wrócić za kilka dni. Taki model lektury *A jeśli nie trzeba się uczyć...* bardzo by mi odpowiadał.

Pana koncepcja edukacji wymaga, moim zdaniem, empatycznej lektury. Ktoś może przecież powiedzieć: „Profesor Sławek żyje w nie-rzeczywistej przestrzeni akademii, nie wie, jak wygląda prawdziwy los nauczyciela/nauczycielki”. Jak pana postrzeganie edukacji odnosi się do praktyki szkolnej czy uniwersyteckiej, po prostu: do dydaktyki?

Pańskie pytanie jest w jakimś sensie dokuczliwe – także dlatego, że zawiera wiele racji. Z jednej strony taki zarzut ma podwójną słuszność, ponieważ nie tylko żyję, jak mówią niektórzy, w „bańce akademickiej”, ale jestem już emerytowanym pracownikiem uniwersytetu.

Z drugiej jednak strony mam głębokie przekonanie o niesłuszności rozróżnienia między teorią a praktyką. Właściwie nie ma takiej teorii, która nie miałaby swojej praktyki – wszystko, o czym myślimy, co planujemy, projektujemy, spełnia swoje założenia w działaniu. *A jeśli nie trzeba się uczyć...* kończę kilkoma punktami-wskazówkami. Jeden z nich wyraża dużą nadzieję, zaufanie oraz sentymentalną bliskość ze wszystkimi nauczycielami. Jeśli tylko mam okazję, to mówię młodym ludziom: szanujcie swoich nauczycieli, obdarzajcie ich wdzięcznością, wspominajcie o nich dobrym słowem. Najlepszy nauczyciel potrafi pokazać możliwości mądrego życia, a nie tylko zrealizować program czy przygotować do egzaminu.

Zacytujmy jeden z tych punktów, zawartych pod koniec *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, o którym pan profesor wspomniał: „Ale nie ulegaj złudzeniom – to nie szkoła, nie lekcje, nie programy, nie żadne reformy nauczania czegoś cię nauczą. To może zrobić tylko nauczyciel, a dla mądrego nauczyciela programy, lektury, cele dydaktyczne to przeszkody, które wie, jak omijać”. Zapytam wobec tego wprost: jaki byłby świat bez szkoły/universytetu?

Trudno sobie taki świat wyobrazić, prawda? Mamy mocno ukorzenione pragnienie poznawania rzeczywistości, trudno je tak po prostu zanegować, gdzieś na bok odłożyć. W najmroczniejszych momentach historii, nawet tych najdramatyczniejszych jak wojna, organizowano tajne lekcje. Potrzeba szkoły wydaje się zatem niezbywalna, ponieważ w mądrej szkole dokonuje się – wiemy o tym doskonale – wiele dobrych rzeczy. A zatem to pytanie być może należałoby zadać inaczej: jakiej szkoły i jakiego uniwersytetu potrzebujemy w naszym świecie? Proszę zwrócić uwagę: to nie tylko kwestia „być czy nie być”, ponieważ instancjom politycznym, o których tutaj mówimy, nie przyjdzie łatwo zakwestionowanie istnienia uniwersytetu. Jeśli coś ich w uniwersytecie zaniepokoi czy urazi, będą chcieli powołać własny.

A jakiego kształcenia dzisiaj potrzebujemy? Cóż, można mnożyć przymiotniki, ale moim zdaniem obecnie najważniejsze jest chyba przyjęcie otwartej postawy do realizowania rozmaitych wariantów funkcjonowania szkoły i uniwersytetu. To nie może być jakiś jednorodny, powszechny, obowiązujący model edukacji. Widziałbym zatem szkołę i akademię jako twory pluralistyczne, polifoniczne, dopuszczające wiele odmiennych głosów, a nade wszystko odpowiedzialne za namysł nad dobrym życiem. Szanuję oceny punktowe, wyniki olimpiad przedmiotowych, ale to nie one odzwierciedlają prawdziwe zadania edukacji.

Tadeusz Sławek

Poeta, tłumacz, eseista, literaturoznawca, wykładowca. Profesor nauk humanistycznych. Specjalizuje się w historii literatury angielskiej i amerykańskiej, komparatystyce oraz teorii literatury. Z języka angielskiego tłumaczył takich autorów, jak: Wendell Berry, William Blake, Allen Ginsberg, Seamus Heaney, Robinson Jeffers, Thomas Merton, Jerome Rothenberg, John Lennon, Jim Morrison. Członek PAU. W latach 1996–2002 był rektorem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Publicysta „Tygodnika Powszechnego”. Publikował między innymi w pismach: „Brulion”, „Gazeta Wyborcza”, „Odra”, „Res Publica Nowa”. Autor i współautor rozpraw: *Maszyna do pisania. O dekonstruktywistycznej teorii literatury Jacques’a Derridy* (1992); *U-bywać. Człowiek, świat, przyjaźń w twórczości Williama Blake’a* (2001); *Antygoną w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych* (2002); *Żagłowiec, czyli przeciw swojskości* (2006); *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata* (2009); *Oikologia. Nauka o domu* (2013); *U-chodzić* (2015); *Kafka. Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć* (2019); *Umysł rozstrojony. Próby o trylogii księżycowej Jerzego Żuławskiego* (2020); *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie* (2020); *Na okrężnych drogach. Tłumaczenie literackie i jego światy* (2021); *A jeśli nie trzeba się uczyć...* (2021) i in.

Edukacja po końcu edukacji

Piotr Mosiek

Czy znaleźliśmy się na granicy humanistycznego antyświata?

To właśnie w oddolnych inicjatywach, ruchach i akcjach obywatelskich, działaniach samych nauczycieli i aktywistów, przesiąkniętych oporem i niezgodą na przemoc ideologiczną/światopoglądową i hamowanie postaw prowolnościowych, ukryta jest pedagogiczna nadzieja na realną sprawczość wychowawczą, a nie manipulacyjną, współczesnej szkoły. Tak pojmowana edukacyjna praktyka ma

jedyną szansę na swoje uobecnianie w przestrzeniach społecznego działania pod warunkiem, że działanie to jest jeszcze możliwe i towarzyszą mu inne, z pozoru niepedagogiczne formy aktywności (na przykład artystyczne czy literackie). Istotę nauczycielskiej profesji buduje bowiem przekonanie ukute przez Zygmunta Baumaną, iż „każdy moment w życiu staje się momentem wyboru”.

Płynność, niepokój, relatywizm – konteksty współczesności

Dynamika zachodzących zmian we współczesnym świecie jest jego cechą immanentną, stanowiąc podstawy dla formowania oraz petryfikacji człowieczej niepewności, lęku i permanentnego ryzyka. Przejście od fazy „stałej” do „płynnej” nowoczesności, konsekwentne zanikanie lub ograniczanie wspólnotowych form aktywności i współpracy, upadek długoterminowego myślenia, planowania i działania, dewaluacja intelektu¹, wystawianie jednostki na kaprysy rynku towarów i pracy, promujących podziały oraz konkurencyjność, jak również „przeniesienie odpowiedzialności za rozwiązywanie dylematów tworzonych przez dokuczliwie ulotne i nieustannie zmieniające się okoliczności na barki jednostek”² – to li tylko niektóre przyczyny określające współczesny kształt i charakter ludzkiego życia. Jego okoliczności ulegają zmianie, nadając egzystencji cech niestabilności i powszechnego relatywizmu, które stanowią tożsamościowe jądro *homo elicens* – człowieka wybierającego.

„Krótko mówiąc, płynne życie to życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju”³. Realizuje się ono w kulturze, która unika dziedzictwa własnej przeszłości, w kulturze, dla której tożsamość jest zbytkiem, zaś rozpoznawalna postawa to drwina z ciągłości doświadczeń oraz kult konsumpcjonizmu. „Kultura kasyna” (określenie George’a Steinera) przynależna jest zatem rzeczywistości, której cechami są: niezaangażowanie, brak ciągłości i przemijanie/zapominanie. „Funkcją kultury nie jest zaspokajanie istniejących potrzeb, ale stwarzanie nowych – przy równoczesnym utrzymywaniu potrzeb już wprzód zakorzenionych czy posiadanych w stanie permanentnego niezaspokojenia. Jej troską naczelną jest zapobieganie satysfakcji jej byłych wychowanków/podopiecznych, teraz w klientów przedzierzgniętych, a już szczególnie

przeciwdziałanie ich kompletnej i ostatecznej, niewymagających dalszych uzupełnień satysfakcji, jaka nie pozostawiłaby miejsca dla dalszych, nowych i jeszcze niezaspokojonych pożądań i zachcianek”⁴.

Wyjątkowo aktualne, choć odległe czasowo (co tym bardziej świadczy o ich niepospolitej przenikliwości oraz proroczym charakterze), wydają się być refleksje Bohdana Suchodolskiego nad przeobrażeniami współczesnego świata. Dostrzegając konieczność akceptowania i wykorzystywania przez człowieka postępu technologicznego w budowaniu narodowej strategii rozwoju społecznego – kładł on jednocześnie nacisk na szczególnie zaangażowanie w tym procesie edukacji. „Nie ulega wątpliwości, iż nowoczesna nauka i technika nie powinny być traktowane jako zasób wiadomości i sprawności, o których ludzie mają się jedynie dowiadywać i do których mają się dostosowywać, ale rzeczywistość, w której powinni żyć, to znaczy uczestniczyć aktywnie, współdziałając w jej dalszym rozwoju. Nauka i technika nie będą mogły już być dłużej tylko materiałem przygotowania ludzi do pracy zawodowej, będą musiały być czynnikami kształtującymi ich styl życia, ich postawę, ich osobistą kulturę. Wielka sprawa powszechnego wychowania ludzi poprzez naukę staje przed naszą epoką”⁵.

Epoką, która zaskoczyła jednakże swoją nieprzewidywalnością; okazało się bowiem, iż jedną z cech stylu istnienia człowieka będzie arteficzalizacja, pławienie się w sztucznej rzeczywistości⁶. Jedną z konsekwencji stanowić będzie „elektroniczna samotność” tworzona przez środki masowego przekazu, w szczególności zaś przez telewizję. Wykreowany w ten sposób *homo videns* osłabiony zostanie w zdolności rozumienia i samodzielnego wyrażania opinii, spotęgowane w nim zostanie poczucie izolacji oraz bezpowrotnej utraty wspólnoty, dla której zaufanie i solidarność stanowiły dotychczas niekwestionowany fundament. Słuszna wydaje się także

w tym kontekście teza Zbigniewa Kwiecińskiego o „przesunięciu socjalizacyjnym”. „W socjalizacji pierwotnej i wtórnej, w procesach spontanicznego wrastania w normy i wartości nastąpiło zasadnicze przesunięcie źródeł wpływów. Rodzina, szkoła i Kościół tracą na zakresie i sile swych wpływów na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów. (...) Stąd rozpowszechniający się kryzys norm życia społecznego i jakości życia”⁷.

Szkoła wobec kryzysu. Pytanie o (nie)wykonalność

Skoro niezmiennym celem edukacji było, jest i będzie – zdaniem Zygmunta Bauman – przygotowanie młodych ludzi do życia w otaczającej ich rzeczywistości⁸, to zasadnym wydaje się pytanie: jak zatem w tych warunkach odnajdywać ma się szkoła z przypisanymi jej funkcjami? Na ile jej struktura, kształt organizacyjny, a przede wszystkim jej klimat, kultura edukacyjna, realizowane treści programowe, poziom uspołecznienia i demokratyzacji, charakter współpracy z otaczającym środowiskiem lokalnym, otwartość wobec aktualnych osiągnięć naukowych oraz zdolność do samorozwoju pozwalają sprostać stale ewoluującym wymaganiom współczesności?

O kryzysie społeczeństwa wychowującego, kryzysie podstawowych funkcji wypełnianych przez szkołę: rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej niejednokrotnie alarmował Kwieciński. „Wszystkie te funkcje szkoła wypełnia źle. Rekonstruuje kulturę w sposób niepełny, selektywny, ogranicza dostęp do niej większości swych absolwentów przez głęboką dysfunkcyjność, wobec wielu środowisk lokalnych i rodzinnych, w których nie ma wsparcia w wykonywaniu swych funkcji. Ci, wobec których szkoła zdaje się należycie spełniać swoją funkcję, zawdzięczają to nie jej, lecz swemu otoczeniu i sobie samym, a kształcenie szkolne przyczynia się do powstawania w nich podejrzliwości co do rzetelności

i uczciwości zawodowej i moralnej tej instytucji państwowej”⁹. W obliczu takiej konkluzji wartym uwagi pozostaje dostrzegany przez wielu badaczy edukacyjnej przestrzeni fakt, iż świat XXI wieku uniformizację i standaryzację zastępuje personalizacją oraz kastomizacją (czyli dopasowaniem informacji do odbiorcy). Dostrzeganie unikatowości każdego ucznia, indywidualizowanie jego potrzeb i oczekiwań, monitorowanie oraz diagnozowanie uczniowskich osiągnięć i niepowodzeń szkolnych, wreszcie – efektywna kooperacja w tym względzie ze środowiskiem psychospołecznego wzrostu ucznia (rodzina, środowisko lokalne, instytucje pozaszkolne) zdają się być wartościowym, a zarazem koniecznym edukacyjnym wyzwaniem współczesnej szkoły¹⁰.

Dynamika zachodzących zmian społecznych, warunkująca postępującą wielowymiarowość przestrzeni życia i środowisk wychowawczych człowieka w czasach płynnej nowoczesności i hybrydycznej kultury, niezmiennie skłania pedagogów społecznych i socjologów edukacji do kontynuacji badań nad jakością relacji oraz wymiarami wpływów środowiska na mniej lub bardziej mierzalne efekty funkcjonowania szkoły. „Wśród instytucji, w których kolizja programów jawnych oraz mechanizmów ukrytych jest najbardziej drastyczna i wymaga wnikliwości badawczej, szczególną rolę odgrywa szkoła”¹¹. Dlatego też wartościową inspiracją staje się wielorakie myślenie o szkole jako:

- miejscu implementacji zasad służących pertryfikacji porządku społecznego (podejście strukturalno-funkcjonalne),
- instytucji uprawomocniania społeczno-kulturowej opresji, reprodukcji i nierówności (podejście konfliktowe),
- przestrzeni międzyludzkich interakcji, rytuałów oraz teatralnej scenerii (podejście interpretatywne),
- kluczowym/składowym elemencie środowiska lokalnego zdolnym do kształtowania zaangaż-

zowania obywatelskiego i kultury współpracy (podejście modernizacyjne)¹².

Niezwykle aktualne stają się ponadto te obszary szczegółowych już zainteresowań, które w kontekście „retoryki opartej na idei marginesu” (określenie Lecha Witkowskiego) charakteryzują: mechanizmy społecznej i kulturowej reprodukcji oraz socjalizacji w zróżnicowanych środowiskach człowieczego życia, uwarunkowania i determinanty nierówności społecznych poprzez czynniki selekcyjne, w tym – wielopłaszczyznowość progów edukacyjnych, możliwości środowiskowego oddziaływania (modernizacji społecznej) na grupy i jednostki wykluczone lub zmarginalizowane, strategie wdrażania i dalszego postrzegania idei egalitaryzmu oświatowego w obliczu neoliberalnej filozofii edukacji oraz jej drapieżnego „utowarowienia” (określenie Stewarda Ransona), jak również nabywanie i skuteczne wdrażanie w tych warunkach profesjonalnych kompetencji zawodowych przez nauczycieli; zasadnym również wydaje się być stawianie pytania o przyszły kształt relacji, jakie zachodzą między szkołą a najbliższym środowiskiem jej ulokowania (istotne w tym względzie pytanie zadaje Jerzy Modrzewski, czy ma to być szkoła przy, przeciwnie, w społeczności lokalnej, a może po prostu i przede wszystkim szkoła społeczności lokalnej)¹³.

Spółeczno-polityczne determinizmy a idea równej szansy życiowej

Dokonana w Polsce transformacja systemowa stała się impulsem do dalszego określania na drodze badań weryfikacyjnych i poszukiwań teoretycznych skutków przeprowadzanych zmian w obszarze edukacyjnym¹⁴. Wyniki rozmaitych badań nie potwierdzają niestety żywotności idei, iż edukacja jest dobrem powszechnie dostępnym, także dla dzieci i młodzieży z niższych warstw społecznych. Ich kariery edukacyjne oraz życiowe dyktowane są między innymi pochodzeniem spo-

łecznym, sytuacją materialną rodziny, miejscem zamieszkania, pozycją zawodową rodziców czy też poziomem ich wykształcenia. „Jak wykazuje analiza mechanizmów przekazywania poziomu wykształcenia z pokolenia na pokolenie, istnieje wyraźna tendencja do dziedziczenia określonej pozycji społecznej, której miernikiem jest osiągnięte wykształcenie”¹⁵. Utrwała to przekonanie, iż kariera życiowa jednostki zależy głównie od czynników strukturalnych, w mniejszym zaś stopniu od czynników wolicjonalnych i osobowościowych.

Pozycjonowanie społecznych, kulturowych oraz edukacyjnych trajektorii życiowych dzieci i młodzieży jest pochodną innego jeszcze mechanizmu – mechanizmu reprodukcji społecznej oraz kulturowej, petryfikacji istniejących struktur i środowiskowych dychotomii; funkcjonuje on zaś wbrew przekonaniu, iż dysproporcje występujące w życiu społeczności dorosłych nie muszą być przenoszone do intencjonalnie kreowanych struktur wychowawczych¹⁶. Jak podkreślają Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron: „(...) każdy zinstytucjonalizowany system nauczania zawdzięcza specyficzne cechy swojej struktury i swojego funkcjonowania faktowi, że powinien wytwarzać i odtwarzać – instytucjonalne warunki, których istnienie i trwanie (autoreprodukcja instytucji) są niezbędne zarówno dla pełnienia jego własnej funkcji wdrażania, jak dla spełnienia jego funkcji odtwarzania arbitralności kulturowej (reprodukcja kulturowa) i której odtwarzanie przyczynia się do odtwarzania stosunków między grupami lub klasami (reprodukcja społeczna)”¹⁷. Oznacza to, iż szkoła jako struktura obiektywna między innymi produkuje oraz utrwała habitus klasowy i jest jednym z najważniejszych czynników odtwarzania przynależności klasowej (uwięzionej w „przestrzeni stylów życia”)¹⁸, pozycji społecznej czy też antycypacji kulturowej.

Uzyskane w połowie lat 90. XX wieku wyniki badań potwierdzają, wyciągnięte dwie dekady wcześniej przez Kwiecińskiego i grono jego

współpracowników, aktualne i dziś wnioski, iż poziom wiedzy szkolnej uczniów zróżnicowany jest w zależności od miejsca ich zamieszkania. „Uczniowie zamieszkujący na wsi osiągają znacznie niższe rezultaty w nauce niż uczniowie z miasta; z miasta małego – niższe niż z miasta większego; uczniowie z rejonu mniej zurbanizowanego – niższe niż z rejonu bardziej zurbanizowanego; uczniowie mieszkający daleko od szkoły – niższe niż mieszkający blisko; mieszkańcy dużych wsi zurbanizowanych – niższe niż z małych wsi peryferyjnych; mieszkańcy stref odległych od większych miast – niższe niż ze stref bliższych”¹⁹. Okazuje się zatem, że kształcenie obowiązkowe nie kompensuje różnic będących pochodną odmiennych pozycji społecznych uczniów. Zjawisko odzwierciedlania pozaszkolnych zróżnicowań społecznych poprzez osiągnięcia szkolne absolwentów szkół podstawowych określone zostało mianem pierwotnego efektu stratyfikacyjnego. Wtórny zaś efekt stratyfikacyjny określa wpływ statusu społecznego na aspiracje edukacyjne uczniów kolejnych etapów edukacyjnej kariery²⁰.

Jak wskazują wyniki badań empirycznych nad zmianami w polskim systemie oświaty – duża część gimnazjów (szkół, które od września 2019 roku zniknęły z rodzimej mapy edukacyjnej), zwłaszcza miejskich, przyczyniała się do segregacji uczniów pod względem statusu ich rodziny; selekcja niniejsza dokonywała się głównie w trakcie dzielenia gimnazjalistów na oddziały i była ona mniejsza aniżeli segregacja uczniów według ocen szkolnych. Ponadto, przejście uczniów ze szkół podstawowych do gimnazjów wiązało się w segmencie placówek wiejskich ze spadkiem zróżnicowania międzyszkolnego (oznacza to „lepsze wymieszanie” uczniów), zaś w segmencie szkół miejskich z jego wzrostem²¹. Tłumaczyć to można tworzeniem się również w tym segmencie oświaty quasi-ryнку, zwanego także rynkiem publicznym, który uruchamiał (zwłaszcza w większym mieście) procesy autoselekcji i selekcji, przyczyniające się

do nasilania segregacji międzyszkolnych; w praktyce powodowało to, że uczniowie o wyższych osiągnięciach na danym progu szkolnym mieli większą szansę na lepszą edukację. Istotnym i coraz powszechniejszym w rodzimych badaniach pedagogicznych wydaje się wpływ „efektu rówieśników” na przebieg segregacji społecznych, jak również utrwalanie nierówności edukacyjnych. Wspomniany efekt polega na tym, iż na szeroko pojmowane osiągnięcia szkolne uczniów pewien wpływ mają ich rówieśnicy, z którymi łączy ich wspólne przebywanie w klasie.

Interpretacja przeprowadzonych przez Romana Dolatę wyników badań wpisuje się w obecny od wielu lat w polskiej pedagogice społecznej dyskurs nad demokratyzacją kształcenia, egalitaryzmem oświatowym, w tym – nad ideą równej szansy życiowej²². Jak twierdzi bowiem Aleksander Zandecki – uzyskanie wykształcenia jest odczuwane jako sukces w życiu, a niezrealizowanie zamierzeń edukacyjnych jako niepowodzenie. „Wyższy poziom wykształcenia stwarza większe szanse otrzymania odpowiedniej pracy, która z kolei może wymagać samostereowności (...) Odmienne kształtuje się sytuacja osób zajmujących niższe pozycje stratyfikacyjne. Wyznawane przez nie wartości będą świadczyły o ich konformizmie wobec zewnętrznych autorytetów oraz tworzyły przeświadczenie o nikłym wpływie na własny los”²³.

Z jednej strony zwielokrotnieniu życiowych szans człowieka służyć ma zatem powszechnie dostępna i nicle obarczona procesami niesprawiedliwej dystrybucji dobra publicznego – edukacja. Z drugiej jednak strony powszechne i uporczywe myślenie o edukacji narodowej w kategoriach egalitarnych odsunęło na skraj pedagogicznego dyskursu myślenie o znaczeniu elitaryzmu oraz jego roli w kształceniu naukowych, politycznych, technicznych czy też artystycznych elit (pojęcie „elita” zyskało obecnie wymiar skrajnie upolityczniony, wulgarnie akcentujący rzekomą „ka-

stowość” i niechęć do polityki prosocjalnej liberalnie zorientowanych grup społecznych), czy jak chciał Suchodolski – o „eksploatacji społecznych zasobów uzdolnień”²⁴. „Czy więc w zachwycie nad dążeniem do demokratyzacji oświaty poprzez egalitaryzację nie dostrzegać znaczenia nierówności społecznych wynikających nie tyle ze stopnia możliwości, ile z gotowości do korzystania z dóbr kultury? Czy kształcąc – wychowując odbiorców i konsumentów dóbr współczesnej kultury, zaniechać dbałości o wyzwalanie talentów, twórców nowych idei społecznych, artystycznych, a także pojmowania znaczenia transmisji dóbr kultury? Czy w powszechnym promowaniu egalitaryzmu edukacyjnego nie pojawiają się zagrożenia uproszczeń i schematów kulturowych?”²⁵. Współczesny rodzimy prawicowy populizm sprowadza bowiem proces inkulturacji do wymiaru ludycznego oraz przesiąkniętego ideologiczną indoktrynacją dyskursu antydemokratycznego w wielu obszarach społecznego funkcjonowania człowieka. Choć artykułowana jest niekiedy hipoteza o możliwości pogodzenia z pozoru sprzecznych idei egalitaryzmu i elitaryzmu, to wydaje się ona być niezwykle trudna w realizacji na poziomie oddolnie kształtowanych przez struktury samorządowe publicznych formacji oświatowych (których autonomia jest jednak centralnie reglamentowana). „Pozorna demokratyzacja dostępu do kształcenia ogólnokształcącego przykrywa procesy wyraźnej selekcji najlepszych do osobnych, elitarnych szkół, będących enklawą społeczną”²⁶.

Grzęzawisko? Od pedagogiki negatywności do obywatelskiego oporu

Dramatyzmu tej sytuacji dopełnia konkluzja Witkowskiego, iż „największe ofiary szkoły są wobec niej najbardziej bezbronne, bo pozbawione nawet świadomości krzywdy i zdolności jej przeciwdziałania. A to już z pewnością nie jest tylko marginalizacja, ale antyhumanizm strukturalny, syste-

mowo fałszowany i utrwalany brakiem niezbędnego minimum realizacji założonych celów. Taka szkoła nie jest z marginesu normy. Taka szkoła jest z antyświata humanizmu. Ów antyświat istnieje właśnie wśród nas, przenika nasze realia, a nie leży gdzieś na antypodach jako nieistotne zakłócenie naszej szlachetności”²⁷.

Burzliwe otoczenie, przesiąknięte konfliktami, prawicowym radykalizmem²⁸ i politycznym populizmem czasu postprawdy²⁹ oraz negacją, wydawać by się mogło – trwałych wartości, nie służy edukacji. Postępujące procesy de-demokratyzacyjne (określenie Charlesa Tilly’ego³⁰), indoktrynacja polityczna, znajdująca swoje odzwierciedlenie w dokonywanej (de)reformie oświatowej³¹, „(...) traktowanie szkoły jako przede wszystkim funkcji polityki kulturalnej systemu władzy zbiega się z pytaniem o kulturę polityczną szkoły, rozumianą nie tyle jako programowe treści teoretyczne oferowane w murach szkoły, ile jako ideologiczne działania praktyczne poza szkołą, do których ta przygotowuje, kreując nie tylko kompetencje, ale także motywacje oraz realną sferę publiczną obywatelskich interakcji i praktycznego zaangażowania w zmianę społeczną”³². Nieetyczne i niehumanitarne strategie politycznej walki o wyborcze zwycięstwo, destrukcyjna polityka społeczna, zideologizowanie szkoły³³ służą kształtowaniu postaw konformistycznych, serwilistyczno-opportunistycznych, ksenofobicznych czy też agresywno-destrukcyjnych.

Bezwstyd „polityki końca polityki”, po której pozostaje już tylko przemoc, owocuje uprawianiem pedagogiki negatywności, zatem takiej, która „dokładnie wie, czym nie powinna być”³⁴; zmasowana pedagogizacja narodu przyjmuje postać wychowania operującego politycznie poprawną i jedyną narracją. Przewartościowaniu podlegają dotychczasowe relacje szkoły ze środowiskiem i tworzącymi go instytucjami, organizacjami pozarządowymi (na przykład kuriozalna lista Małopolskiej Kurator Oświaty

Barbary Nowak); narracja historyczna konstytuowana jest nową podstawą programową i przedmiotami kształcenia ogólnego (jak historia i te różniejszość); postępuje radykalne ograniczanie autonomii szkół i swobody decyzyjnej dyrektorów, obywatelskiej samorządności ciał szkolnych (samorząd uczniowski, rada rodziców); przestrzeń demokracji zastępowana jest przestrzenią „łagodnego przymusu”; edukacja seksualna traktowana bywa w publicznym dyskursie obecnej władzy jako narzędzie demoralizacji oraz homoseksualnej indoktrynacji uczniów; nadzór pedagogiczny przyjmuje zaś postać narzędzia przymusu, skutkującego nawet natychmiastową utratą zajmowanego stanowiska czy pracy. W szerokim natomiast, cywilizacyjno-kulturowym kontekście, upadek edukacji publicznej charakteryzowany jest przez Kwiecińskiego kilkoma nakładającymi się na siebie procesami/zjawiskami: zatraceniem ideałów przemian solidarnościowych, cyklicznym odtwarzaniem systemów autorytarnych, opóźnieniem kulturowym, autokorektą ewolucyjną (cofanie się ku niższym poziomom świadomości), dziedzictwem posttotalitaryzmu czy też upadkiem uniwersytetów i etosu inteligencji³⁵.

Czy funkcjonując w otoczeniu tak chybottliwym, ma zatem współczesna rodzima szkoła (i edukacja) szansę na stanie się przestrzenią uznania, krytycznej refleksji w działaniu i nad działaniem³⁶, miejscem rozwoju każdego człowieka oraz budowania jednostkowej i wspólnotowej tożsamości? Zapewne wówczas, kiedy przyszłościowo zorientowana zostanie na emancypację i upęłnomocnienie – umożliwienie komunikowania się ze sobą (gdzie kluczową kategorię stanowi uważność³⁷) i z innymi, wchodzenie w relacje pozwalające poznać własne możliwości, bariery i ograniczenia, podejmowanie jednostkowej i wspólnotowej aktywności, zmierzającej do realizacji własnych potrzeb i oczekiwań³⁸.

Powtórzmy zatem słowa Baumana: „(...) każdy moment w życiu staje się momentem

wyboru – trudnego wyboru, bolesnego wyboru, brzemienne w skutki wyboru między karierą a zobowiązaniami moralnymi, między obowiązkami zawodowymi a oczekiwaniami wszystkich tych, którzy potrzebują naszej uwagi, współczucia, troski, pomocy i pociechy”³⁹.

Przypisy

- ¹ F. Furedi, *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, Warszawa 2008.
- ² Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przeł. M. Żakowski, Warszawa 2007, s. 10.
- ³ Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 6.
- ⁴ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 30–31.
- ⁵ B. Suchodolski, *Oświata i człowiek przyszłości*, Warszawa 1974, s. 341.
- ⁶ G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, przeł. J. Uszyński, Warszawa 2007.
- ⁷ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 90.
- ⁸ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przeł. P. Poniatowska, Wrocław 2012.
- ⁹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 21.
- ¹⁰ A. Brzezińska, B. Ziółowska, *Przed jakimi wyzwaniem stoi dzisiaj szkoła?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27.
- ¹¹ L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018, s. 437.
- ¹² P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016.
- ¹³ J. Modrzewski, *Związki szkoły ze środowiskiem (lokalnym)*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” 2005, nr 3/4.
- ¹⁴ J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994.
- ¹⁵ M. Jarosz, *Nierówności społeczne*, Warszawa 1984, s. 181.
- ¹⁶ M. Szymański, *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988, s. 210.
- ¹⁷ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Nayman, Warszawa 1990, s. 112.
- ¹⁸ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przeł. P. Biłos, Warszawa 2005.

- ¹⁹ Z. Kwiecieński, *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975, s. 78.
- ²⁰ M. Szymański, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996.
- ²¹ R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008.
- ²² Zob. T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998.
- ²³ A. Zandecki, *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*, Toruń – Poznań 1999, s. 56.
- ²⁴ B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 231.
- ²⁵ K. Ferenz, *Elitaryzm i egalitaryzm jako idee w środowiskach edukacyjnych*, „Próby i Szkice Humanistyczne” 2012, nr 6, s. 112.
- ²⁶ P. Mikiewicz, *Szkoła ponadgimnazjalna jako przestrzeń różnicowania trajektorii społecznych*, w: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości (szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław 2009, s. 150–151.
- ²⁷ L. Witkowski, *Humanistyka stosowana*, op. cit., s. 440–441.
- ²⁸ Prorocze, niestety, okazały się słowa T.W. Adorno, iż, „prawicowy radykalizm nie jest problemem psychologicznym czy ideologicznym, lecz w najwyższym stopniu problemem realnym i politycznym”, T.W. Adorno, *Nowy prawicowy radykalizm*, Kraków 2020, s. 47.
- ²⁹ Zob. R. Keynes, *Czas postprawdy. Nieszczerość i oszustwa w codziennym życiu*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2018; M. d'Ancona, *Postprawda*, przeł. M. Sutowski, Warszawa 2018.
- ³⁰ Ch. Tilly, *Demokracja*, Warszawa 2008, przeł. M. Szczubińska, s. 69 i kolejne.
- ³¹ Destrukcyjność systemu oświaty zapoczątkowana przez minister Annę Zalewską znajduje swoją kontynuację w działaniach kolejnych oświatowych decydentów. Synonimem skrajnego uprzedmiotowienia i upolitycznienia edukacji w świadomości społecznej stała się ustawa określana potocznie mianem *#LexCzarnek*.
- ³² H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 330.
- ³³ Por. B. Śliwerski, *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*, Łódź 2020; tegoż – *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inwspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- ³⁴ M. Mendel, T. Szkudlarek, *Wychowujące państwo Prawa i Sprawiedliwości. Od pedagogiki wstydu do bezwstydnego polityki*, (w:) *Kontrrewolucja u bram*, pod red. J. Kołtana, G. Piotrowskiego, Gdańsk 2020, s. 185.
- ³⁵ Z. Kwiecieński, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Stary Toruń 2019, s. 183 i kolejne.
- ³⁶ H. Mizerek, *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?*, Kraków 2021.
- ³⁷ M. Szpunar, *O istocie uważności w nieuważnym świecie*, „Kultura – Media – Teologia” 2020, nr 42.
- ³⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa 2020.
- ³⁹ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, op. cit., s. 127.

Abstract

Education after the end of education

The author of this article sees the issues of contemporary education within the discourse of values running out. School today is therefore post-political, post-humanistic and, in fact, post-educational, as it is difficult to find links with previously functioning educational paradigms. How will the school look like in the 21st century? It will probably have to change under the influence of grassroots initiatives: pro-social, anti-authoritarian, and emancipatory.

Piotr Mosiek

Doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny. Wieloletni dyrektor Gimnazjum w Sierakowie i Zespołu Szkół Zawodowych w Rawiczu. Adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie. Autor wielu publikacji i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki. Autor książki *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)* (2004), współredaktor (z Andrzejem Radziejewiczem-Winnickim i Tadeuszem Frąckowiakiem) tomu *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)* (2005), współautor (z Mirosławem Radołą) książki *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne* (2021).

Iluzje postedukacji

Małgorzata Kamińska

Jaką drogę przebyliśmy od wiedzy do antywiedzy?

Technologie informacyjne opanowały świat, zawładnęły cywilizacją. Ich rozwój od lat odciska widoczne, realne piętno na naszym stylu życia i pracy, relacjach społecznych, komunikacji międzyludzkiej, zachowaniach kulturowych. Za sprawą trzeciej rewolucji technicznej żyjemy w świecie cyfrowym, w otoczeniu algorytmów, sztucznej inteligencji; w tym świecie kluczową rolę odgrywa język cyfrowy jako podstawowe ogniwo łączące różne dziedziny techniki. To głównie

w tym języku odbywa się wytwarzanie, przechowywanie, odczytywanie, przetwarzanie i przesyłanie informacji. Umiejętność poszukiwania i przetwarzania zasobów informacji stała się podstawą wykonywania czynności zawodowych większości pracowników w wielu branżach – nie tylko tej dominującej, informatycznej. Skuteczne wyszukiwanie informacji uznano za pożądany składnik kompetencji nabywanych przez osoby uczące się w ramach edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

Antyintelektualne postulaty

Wpływ technologii informacyjnych na kształt edukacji szczególnie mocno zaznaczył się, gdy świat stanął w obliczu pandemii, a ludzie musieli prze-definiować swój stosunek do tradycyjnej szkoły i systemu edukacji. W tamtym czasie większość społeczeństw odczuła jeszcze bardziej, w jakim stopniu egzystencja ludzi jest warunkowana funkcjonowaniem technologii informacyjnych. Doświadczenia zdalnej edukacji, codziennego życia w izolacji, „pracy w domu i domu w pracy” spotęgowały niepokój i niepewność w życiu społecznym, ale wywołały również potrzebę zrewidowania spojrzenia na proces edukacji i jego rezultaty w postaci nabywanej wiedzy, umiejętności i postaw. Trudno bowiem nie zauważyć, iż sytuacja pandemii przyczyniła się do obnażenia szeregu zjawisk społecznych i kulturowych, które poniekąd mają swoje źródła w praktykach określanych mianem postedukacyjnych.

Interpretacja pojęcia postedukacji odbywa się zazwyczaj na gruncie i w powiązaniu z terminem postprawdy, która – zdaniem Przemysława Pawła Grzybowskiego – „(...) w dobie globalizacji, nasilenia się zjawiska populizmu w przestrzeni publicznej, możliwości błyskawicznego rozpowszechniania treści przy pomocy elektronicznych komunikatorów (m.in. w Internecie i aplikacjach telefonii komórkowej), jest jednym z zagrożeń dla edukacji”¹. Przytacza on, za pośrednictwem Matthew d’Ancona, opis tej kategorii pojęciowej.

W ujęciu redaktorów *Oxford Dictionaries* (2016) postedukacja oznacza zjawisko kształtowania opinii publicznej nie tyle przez fakty, co przez emocje związane z przekazywaniem informacji o nich oraz osobistymi przekonaniami nadawców komunikatów. Osoba, która wysyła własny komunikat lub przekazuje komunikaty z innych źródeł, może świadomie, lub nie, dokonać manipulacji treści tak, że odbiorcy przekazu uzyskają informację o faktach w odpowiednim kontekście, co może

prowadzić do ukształtowania i/lub ugruntowania ich postaw.

Zjawisko to bywa świadomie wykorzystywane między innymi przez polityków, na przykład w działaniach określanych mianem polityki historycznej, oraz przedsiębiorców w kampaniach marketingowych. Szczególnie niebezpieczne bywa dla dzieci i młodzieży niemających doświadczenia w rozpoznawaniu manipulacji i podatnych na tak zwane *fake news*, stanowiące środek kształtowania postprawdy². Jeśli zatem w edukacji wykorzystuje się informacje, które zniekształcają, modyfikują fakty pod wpływem osobistych przekonań, poglądów lub subiektywnie ocenianych sytuacji i zdarzeń, nie odnosząc się do racjonalnych, obiektywnych przesłanek, to wówczas można przypuszczać, że mamy do czynienia ze zjawiskiem postedukacji.

Zdaniem Jaremy Drozdowicza mianem tym można określić „(...) te postaci kształcenia w ramach instytucji edukacyjnych, jak i innych, mniej sformalizowanych sposobów przekazywania wiedzy, które nie wymagają racjonalnych podstaw wpływających z ustaleń o charakterze analityczno-indukcyjnym, lecz odwołują się raczej do emocji, sentymentów i bazują na osadzonych w dyskursach medialnych i politycznych przekonaniach, stereotypowych wyobrażeniach, czy fałszywych twierdzeniach. Postedukacja nie tylko w takim układzie korzysta z popularności antyintelektualnych postulatów, ale są one dla jej trwania niezbędne”³.

(De)formacje rzeczywistości

Trzeba zdać sobie sprawę, iż dzisiejsza edukacja to nie tylko tradycyjna szkoła. W obliczu rozwoju mediów cyfrowych, w tym także mediów społecznościowych, przeglądarek i serwisów internetowych, aplikacji, platform streamingowych, portali informacyjnych i edukacyjnych, edukacja szkolna nie jest jedyną formą nabywania wiedzy, a pozyskanie informacji nie jest dzisiaj trudnym

zadaniem. Według autorów raportu *Digital 2021* z zasobów internetu korzystało w styczniu 2021 roku 4,66 miliarda ludzi na całym świecie. Stanowiło to 59,5% ogólnej populacji. Liczba ta wzrosła w stosunku do poprzedniego roku o 316 milionów (7,3%). Przybyło również użytkowników mediów społecznościowych (o ponad 13%), zwiększając na początku 2021 roku globalną liczbę użytkowników do prawie 4,2 miliarda. Przeciętny użytkownik spędza 2 godziny i 25 minut w mediach społecznościowych każdego dnia, co odpowiada mniej więcej jednemu pełnemu dniu życia każdego tygodnia. Co więcej, typowy użytkownik mediów społecznościowych korzysta obecnie z 6/7 różnych platform społecznościowych każdego miesiąca. Prawie dwie trzecie internautów twierdzi, że głównym powodem, dla którego ludzie korzystają z internetu, jest wyszukiwanie informacji. Z raportu wynika też, że sieć jest źródłem nowych pomysłów i inspiracji (prawie połowa wskazań), a dla ponad 42% użytkowników internet stanowi miejsce działalności edukacyjnej i aktywności związanej ze studiowaniem⁴.

W dobie pandemii dołącza do tego przymus organizowania edukacji zdalnej, w której wykorzystuje się bardziej lub mniej znane formy: *computer-based training* (CBT) – nauczanie wspomagane komputerem; *web-based training* (WBT) – nauczanie za pomocą internetu, przekazywanie wiedzy, komunikacja między nauczycielem a uczniem odbywa się za pomocą stron i aplikacji internetowych⁵; *b-learning* (*blended learning*) – nauczanie „mieszane”, które łączy edukację tradycyjną z nauczaniem e-learningowym; *m-learning*, inaczej *mobile learning* – forma nauczania, która wykorzystuje bezprzewodową technologię, na przykład smartfony, laptopy. Ważne jest, aby urządzenia miały dostęp do internetu w dowolnym miejscu. Może to być forma wspomagająca kształcenie, czyli dostęp do aktualnych baz wiedzy itp. oraz komponent modelu *blended learning* w uczelniach, muzeach i bibliotekach⁶.

Warto zatem zadać pytanie: jaka jest wartość poznawcza otrzymywanych informacji i w jaki sposób przyczynia się do nabywania wiedzy? Czy mamy do czynienia z wiedzą stanowiącą „pewien układ informacji, który jest spójny, daje się uzasadnić, czyli spełnia postulat współczesnej teorii poznania, uznającej za cechę poznania wartościowego tworzenie wiedzy zasadnej w danych warunkach”⁷? Czy raczej jest to antywiedza w znaczeniu „szczególnego rodzaju wiedzy negatywnej, której wskaźnikiem jest fakt, że posiadana reprezentacja poznawcza bardziej deformuje niż reprezentuje odpowiedni aspekt rzeczywistości”⁸? Jak pisze Teresa Hejnicka-Bezwińska „(...) proces poznawania naukowego – podobnie jak proces poznawania konkretnego człowieka – może być źródłem wiedzy i antywiedzy. Różnica polega tylko na tym, że nauka wypracowała procedury identyfikowania i eliminowania antywiedzy i na tym buduje swój autorytet. W umyśle przeciętnego człowieka antywiedza jest tak silnie wbudowana w jego struktury poznawcze, że utrudnia mu, a nawet uniemożliwia jej przezwyciężenie i wyzwolenie z tej blokady poznawczej”⁹.

Pocisk naprowadzony na cel

Postedukacyjne nabywanie wiedzy o świecie i ludziach nosi często znamiona iluzoryczności, fragmentaryczności, pozorności. Wiedza staje się bardziej dostępna i powszechna, jednocześnie coraz mniej w niej intelektualizmu, racjonalizmu, krytycznego myślenia.

Egalitarność w dostępie do informacji rzadko przekłada się na realną wiedzę, a brak umiejętności analizowania i refleksyjnej oceny pobieranych informacji przyczynia się do stopniowego spadku poziomu zaufania do wiedzy naukowej, osłabiania autorytetu przedstawicieli nauki, ekspertów i badaczy. Tworzy się równoległy świat wiedzy i nauki, kreowany przez cyfrowe media i „specjalistów”, którzy nie mają oporów przed

upowszechnianiem fałszywych faktów, teorii spiskowych, manipulowaniem informacjami w taki sposób, aby trafiały one na podatny grunt ludzkich emocji i instynktów.

Dostarczanie przez media cyfrowe pseudoinformacji, kreowanie pseudow wydarzeń, promowanie pseudoekspertów nie służy nabywaniu wiedzy, lecz – w istocie – generuje efekt dyskursu populistycznego, który nie pozostaje bez wpływu na edukację młodego pokolenia. Diagnozują to również autorzy raportu *Polska 2050*, wskazując na „upowszechnianie nadmiaru pseudowiedzy, nieprawdziwych informacji, a zwłaszcza szerzenie ekstremistycznych poglądów za pośrednictwem Internetu”¹⁰. Zacierają się zatem granice między wiedzą i antywiedzą, między prawdą i postprawdą, między światem rzeczywistym i światem wirtualnym. To zjawisko wpisuje się w „kulturę upozorowania”, w której – jak to określa Zbyszko Melosik – „rzeczywistość społeczna miesza się z medialną do granic nierozróżnialności”¹¹. Media stają się głównym źródłem życiowych doświadczeń jednostki, przestają reprezentować rzeczywistość na rzecz jej wytwarzania¹². Ludzie (także ci młodzi) przestają oczekiwać faktów na rzecz poszukiwania iluzji – doniesień i opinii, potwierdzających ich oceny i poglądy. Sprzyja temu mechanizm działania algorytmu w internetowych przekazach, wywołujący efekt zamykania się w „bańce informacyjnej” lub „filtrującej”. Polega on na tym, iż „(...) osoba korzystająca z sieci otrzymuje informacje wyselekcjonowane, które zostały dobrane na podstawie informacji dostępnych na temat użytkownika i historii wyszukiwania. W efekcie użytkownik zostaje zamknięty w samonapędzającym się cyklu opinii, a szukający nie zostaje skierowany na odmienne tematy lub punkty widzenia”¹³.

Warto wspomnieć, że wykorzystuje się tu znane w psychologii zjawisko „efektu potwierdzenia”, jednej z naszych „kotwic myślowych”, o których pisze Daniel Kahneman: „Psycholo-

giczne mechanizmy powodujące zakotwiczenie sprawiają, że jesteśmy o wiele bardziej podatni na sugestie, niż byśmy sobie tego życzyli, a całkiem sporo ludzi oczywiście chce i potrafi zrobić użytek z naszej łatwowierności”¹⁴. Tom Phillips ujmuje to w bardziej obrazowy sposób: „Efekt potwierdzenia jest irytującym nawykiem, który, jak laser naprowadzający pocisk na cel, skupia naszą uwagę na każdym strzępie dowodu potwierdzającym to, w co już wierzymy, i niefrasobliwie ignoruje znacznie większe stosy dowodów sugerujących, że być może kompletnie się mylimy”¹⁵.

Pusta wiedza?

Czy to wszystko ma znaczenie dla edukacji i jej rezultatów w sferze kształtowania reprezentacji poznawczych w zasobach wiedzy?

Umiejscowienie szkoły i uczniów w cywilizacji wiedzy, w zestawieniu z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych, wskazuje, iż ignorowanie pewnych zjawisk może spowodować (już powoduje) szereg niepożądanych skutków. Antyintelektualne postawy edukacyjne, wspomagane fenomenem postprawdy i złudzeniem uczenia się, coraz bardziej spychają kształcenie w kierunku deformacji rzeczywistości niż jej reprezentacji. Rosnąca transmisja wiedzy negatywnej (antywiedzy), budowanej w oparciu o gasnące zaufanie do wiedzy naukowej, odwrócenie proporcji ilości źródeł wiedzy do umiejętności selekcjonowania i krytycznej weryfikacji znajdowanych informacji wraz z psychologicznymi i społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami procesu edukacji grozi swoistą jej dewaluacją. Już dziś wyniki badań pokazują, między innymi, że z jednej strony „(...) cyfrowa edukacja powoduje odzwyczajanie od tradycyjnych form nauczania i metod edukacyjnych, zmniejszenie zainteresowania tradycyjnymi źródłami wiedzy, tradycyjnym ręcznym pisanem, czytaniem tradycyjnych książek. Z drugiej strony stwierdza się

nieumiejętność korzystania z cyfrowych źródeł wiedzy, docieranie do niewłaściwych treści, stron, witryn”¹⁶.

Wiedza, którą łatwo jest zdobyć, w miarę szybko oswoić i jeszcze szybciej zapomnieć, nie ma wartości poznawczej i rozwojowej. Bez wysiłku umysłowego, dostatecznej dozy interpretacji danych i umiejętności poprawnego wnioskowania pozostaje wiedzą pustą, jałową, a nawet szkodliwą. Powszechna dostępność informacji i źródeł wiedzy w dorobku kultury nie oznacza jeszcze nabywania „zbiorowej mądrości”. Ten stan wzmacniany jest rozprzestrzenianiem się swoistej kultury postprawdy, o której pisze Drozdowicz, określając ją jako „stan kulturowego zawieszenia idei racjonalności i etosu intelektualnego”¹⁷.

Przeciwstawienie się tej kulturze i próba zmiany myślenia i działania ludzi nie będzie łatwe, jeśli spojrzeć na ten problem z punktu widzenia antropologii kultury. Jak twierdzi Yuval Noah Harari – „(...) ludzie zawsze żyli w epoce postprawdy. *Homo sapiens* to gatunek żyjący w środowisku postprawdy, którego władza zależy od tworzenia fikcji i wiary w nie. Już od epoki kamienia samonapędzające się mity służyły jednoczeniu ludzkich zbiorowości. (...) Ludzie jako gatunek wolą władzę od prawdy. Wkładamy o wiele więcej wysiłku w próby zyskania wpływu na świat i poświęcamy im znacznie więcej czasu niż próbom jego zrozumienia. A nawet, gdy staramy się go pojąć, zazwyczaj robimy to w nadziei, że dzięki zrozumieniu świata łatwiej nam będzie sprawować nad nim kontrolę”¹⁸.

Być może właśnie dlatego tak trudno oprzeć się postprawdzie, pomimo iż paradoksalnie dzięki rozwojowi wiedzy i edukacji potrafimy ją lepiej identyfikować, opisywać jej źródła, motywy i konsekwencje. Zwłaszcza w dzisiejszym cyfrowym świecie, gdzie dezinformacja i *fake news* mają niewiarygodną moc rozprzestrzeniania, co jednocześnie znacznie przyspiesza możliwość ich rozpoznawania. Nie oznacza to jednak, że globalny wymiar kulturowy tego wieloaspektowego feno-

menu nie przekłada się na intelektualną jakość wiedzy uzyskiwanej w drodze postedukacji.

Postedukacja jako „cyfrowa mądrość”

Dziś nie jest aż tak bardzo istotne, jakimi drogami zdobywamy informacje, aby wytworzyć wiedzę, lecz to, jaki mamy stosunek do pozyskiwanych informacji i jaki rodzaj wiedzy chcemy zbudować.

Wydaje się, że w tym tkwi sedno procesu uczenia się w dobie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Potrzebujemy tak zwanej cyfrowej mądrości, czyli „(...) koncepcji opartej na dwóch filarach. Po pierwsze, oznacza ona przekraczanie swoich wrodzonych możliwości i sił poznawczych, dzięki wykorzystaniu powszechnych i dostępnych technologii. Po drugie, co istotniejsze, oznacza umiejętne dobieranie i stosowanie zdobyczy technologii do doskonalenia różnych umiejętności. Zasoby danych gromadzonych w sieci rozrastają się, więc poszukiwacze mądrości spokojnie mogą uzyskać dostęp do ogromnych wirtualnych bibliotek, baz tematycznych czy symulacji przełomowych eksperymentów naukowych. Ale bez intuicji oraz umiejętności wyciągania wniosków, czy bez zasad moralnych nie będą w stanie filtrować odnalezionych informacji i optymalnie wykorzystywać nowych narzędzi”¹⁹. W trzeciej rewolucji technicznej znaczenie wiedzy i informacji nie jest już tak bardzo istotne, jak umiejętność zastosowania wiedzy i informacji do generowania wiedzy oraz urządzeń do przetwarzania/komunikowania informacji, sprzęgnięte w kumulatywne, zwrotne oddziaływania między innowacją i jej użyciem”²⁰.

Pojęcie cyfrowej mądrości wiąże się z poszerzaniem i doskonaleniem ogólnej kultury poznawczej. Kluczem do mądrości nie jest bowiem sama wiedza czy też zasób posiadanych informacji. Ważne jest, jaki mamy stosunek do wiedzy, w jaki sposób ją wykorzystujemy, na ile potrafimy stworzyć sieć poznawczych powiązań pomiędzy

informacjami, umiejętnościami, zdolnościami i doświadczeniami. W cyfrowym świecie nadmiaru danych, płynących z wielu źródeł, proces przetwarzania i wartościowania docierających do nas informacji bywa bardzo utrudniony. W takich warunkach wzrasta ryzyko chaosu poznawczego i nieprzewidywalności jego skutków, także w kontekście edukacji młodego pokolenia. Wzrasta ryzyko redukcji znaczenia pojęcia wiedzy do antywiedzy i umacniania kultury upozorowania w praktykach postedukacyjnych.

Przypisy

- ¹ P.P. Grzybowski, *Postśmiech, postpamięć i postprawda a edukacja do (post)pamięci*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 1 (24), s. 80–81.
- ² Ibidem.
- ³ J. Drozdowicz, *Post-edukacja i antyintelektualizm jako zjawiska kulturowe*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 54, s. 78–79.
- ⁴ *Digital 2021*, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>, data dostępu: 4.02.2022.
- ⁵ S. Szablowski, *E-learning dla nauczycieli*, Rzeszów 2009, s. 13.
- ⁶ G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010, s. 117–118.
- ⁷ T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 32.
- ⁸ Ibidem, s. 57.
- ⁹ Ibidem, s. 56.
- ¹⁰ *Polska 2050*, Warszawa 2011, s. 21.
- ¹¹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, s. 77.
- ¹² Ibidem, s. 76.
- ¹³ Źródło: <https://steemit.com/polish/@ludomir/banka-informacyjna>, data dostępu: 8.02.2022.
- ¹⁴ D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2011, s. 170.
- ¹⁵ T. Phillips, *Ludzie. Krótka historia o tym, jak s*ieprzyliśmy wszystko*, przeł. M. Gębicka-Frać, Warszawa 2019, s. 37.
- ¹⁶ *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Podsumowanie wyników badania zespołu badawczego Wydziału Pedago-

gicznego Uniwersytetu Warszawskiego i PCG Edukacja, Warszawa 2017, s. 177.

- ¹⁷ J. Drozdowicz, *Post-edukacja i antyintelektualizm jako zjawiska kulturowe*, op. cit., s. 74.
- ¹⁸ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 300, 311.
- ¹⁹ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie się zmieniać edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, s. 45.
- ²⁰ M. Castells, *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Sławiński, S. Szymański, Warszawa 2008, s. 45.

Abstract

The illusions of post-education

The aim of this article is to present the issues of modern education against the transformation of access to knowledge, the development of communication (especially digital) and the role of school in modern society. All these issues are tied together in the notion of post-education. Is post-education merely a continuation of the existing educational models or, on the contrary, does it imply breaking the current paradigms of education?

Małgorzata Kamińska

Pedagożka, doktor habilitowana nauk społecznych, profesor w Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Bada środowisko zawodowe nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych i społeczno-kulturowych w skali mikro i makro. Jest autorką książek: *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne* (2019), *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* (2002). Współredaktorka publikacji: *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia* (2014), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej* (2014), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji* (2015), *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – Rozwój – Zmiana* (2016), *Praktyki edukacyjne w środowisku społeczno-wychowawczym. Badania – inspiracje – problemy* (2021).

Nauczyciel w świecie bez twarzy

Klaudyna Bociek

O (prawdopodobnych) kierunkach rozwoju współczesnej edukacji

Tematem bieżącego numeru „Refleksji” są perspektywy postedukacji. Zgodnie z definicją *Wielkiego słownika języka polskiego* przedrostek *post-* (łac. „po”) to „pierwszy człon wyrazów złożonych oznaczający następność, późniejszość tego, na co wskazuje drugi człon złożenia”¹. Żyjemy w czasach postmodernistycznych, a więc ponowoczesnych, i przedrostek ten jest nieustannie w użyciu. Jarema Drozdowicz przypomina, że słowem roku według słownika oxfordzkiego została w 2016 roku „post-prawda”². W związku z tym, że jedną z naczelných reguł postmodernizmu jest płynność i dekonstrukcja pojęć, zdarza się nierzadko, że *post-* jest nie tyle zjawiskiem, które następuje po innym, modyfikując je, ale staje się jego zaprzeczeniem – *post-* przeradza się w *anty-*. W pedagogice przykładem tego stanu rzeczy jest nurt postpedagogiki, którego synonimem jest *anty-*

pedagogika, zakładająca całkowitą rezygnację z roszczeń wychowywania innych³.

Znikające dzieci

Kiedy mówimy o postedukacji w ostatnich latach – szczególnie od momentu, gdy Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła w marcu 2020 roku pandemię COVID-19 – mamy bardziej na myśli próbę odpowiedzi na pytanie, jaka będzie/powinna być edukacja po tym szalonym czasie, który przeżywamy. Jak powinno się kształcić i wychowywać to „stracone pokolenie”, które z powodu zarządzanych niemal na całym świecie *lockdownów* zostało ograbione nie tylko z relacji rówieśniczych, ale w ogóle z możliwości życia i rozwoju wśród ludzi?

Zdrowie fizyczne stało się nagle wartością tak ważną, że automatycznie zdrowie psychiczne

dzieci, a także troska o ich rozwój psychospołeczny zeszły na drugi plan. Okazało się również, że edukacja zdalna, wykorzystująca najnowsze technologie, o czym marzyło od lat wielu piewców nowoczesnej szkoły, przynosi dzieciom (ale także nauczycielom) więcej szkody niż pożytku. Opublikowany w lutym 2022 roku raport Najwyższej Izby Kontroli nie pozostawia złudzeń – edukacja zdalna i hybrydowa przyczyniła się do obniżenia jakości kształcenia, pogłębienia nierówności edukacyjnych oraz pogorszenia kondycji psychofizycznej uczniów i nauczycieli⁴.

Niepokój powinien budzić także lawinowy wzrost zachowań suicydalnych dzieci i młodzieży. Jak wynika z raportu serwisu „Życie warte jest rozmowy”, dysponującego danymi Komendy Głównej Policji, w 2021 roku niemal 1500 dzieci i nastolatków podjęło próbę samobójczą, z czego 127 prób zakończyło się śmiercią. W porównaniu z rokiem 2020 oznacza to wzrost zachowań samobójczych o 77% i o 19% śmierci samobójczych⁵. Szczególnie alarmujący jest wzrost zachowań suicydalnych w grupie dziewcząt – w 2021 roku Komenda Główna Policji zarejestrowała ich więcej o 101%. Dane te są niedoszacowane, ponieważ mówią jedynie o próbach samobójczych i zgonach, o których zostały powiadomione organy ścigania. Tymczasem według WHO na każdą oficjalnie zarejestrowaną śmierć samobójczą przypada około 100–200 prób⁶. Specjaliści zwracają uwagę, że zwiastunami podjęcia takiej próby mogą być, między innymi, długotrwała zmiana nastroju, zmiany sposobu odżywiania się, trudności z koncentracją, niechęć do rozmów i spotkań czy nagłe akty agresji/auto-agresji⁷. W jaki jednak sposób mieli je zauważyć rodzice zajęci pracą zdalną lub nauczyciele łączący się ze swoimi klasami przez internet? Zwłaszcza że podczas lekcji online egzekwowanie od uczniów uruchomienia kamery w komputerze nie było powszechne. Pojawiło się nawet pojęcie „znikających dzieci” – uczniów, z którymi pedagodzy tracili kontakt i którzy poniekąd „wypadali”

z systemu edukacji⁸. Stany depresyjne, które pojawiły się u wielu młodych ludzi, skutkowały tym, że choć dziecko przebywało w domu i miało dostęp do internetu, nie chciało włączyć komputera. Nauczyciele rejestrowali zatem nowe zjawisko – „zdalne wagary”. Oczywiście dyrektorzy i pedagodzy szkolni apelowali do nauczycieli, aby ci na bieżąco interesowali się stanem psychicznym swoich uczniów, ale sprowadzało się to nierzadko do rzucenia pytania na forum całej klasy: „Jak się dzisiaj czujecie, ktoś ma jakiś problem?”.

Twarz Innego

Kondycja współczesnych uczniów może być rozpatrywana w charakterze kryzysu. Mówimy o nim wówczas, gdy zaistnieje wydarzenie wykraczające poza dotychczasowe doświadczenie, nagłe i niebezpieczne, dezorganizujące życie codzienne i powodujące straty, budzące silne negatywne emocje⁹. Jeśli kryzys nie ulegnie złagodzeniu, przechodzi w ostrą fazę, która może przyjąć postać poważnych dysfunkcji w zachowaniu czy utraty kontroli emocjonalnej. Ciąg dalszy zmagania się z kryzysem jest już właściwie doświadczaniem konsekwencji niemożności poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją¹⁰.

Uczniowie cierpią na brak ufności, motywacji i nadziei, żyją w warunkach permanentnej deprywacji potrzeb.

Młodzież doświadczyła w ostatnich dwóch latach totalnego zaburzenia regularności podstawowych aktywności życiowych, braku porządku w codzienności, niemożności stosowania reguł. Przyjęte zasady, od których oczekuje się stałości z racji samej nazwy, okazały się niepewne, gdyż były zmieniane nieustannie nowymi zarządzeniami władzy państwowej. Życie w takich warunkach kłóci się z istotą procesów rozwojowych. Trudno w tej sytuacji o poprawny przebieg wychowania i socjalizacji. Te procesy zakładają bowiem obecność Innego, a w pandemicznej rzeczywistości

twarz Innego ukryta jest za maską. W efekcie, zamiast relacji, mamy społeczeństwo milczących ludzi bez twarzy. Dystans. Obcość.

Nowa sytuacja, w której znalazły się społeczeństwa całego świata, wzbudziła ogólny niepokój. Warto jednak uświadomić sobie, że skoro lęk przeżywali nawet dorośli ludzie, doświadczeni i dojrzały, o ukształtowanej psychice, o ileż bardziej cierpieli przez ostatnie dwa lata dzieci i młodzież, które także nie rozumiały tego, co się dzieje. Edukacja zdalna była trudna nie tylko od strony technicznej, ale przede wszystkim z psychologicznego i społecznego punktu widzenia. Upadały przedsięwzięcia prowadzone przez rodziców, tracących nieraz z dnia na dzień źródło utrzymania, nawarstwiały się konflikty rodzinne, wzrastała skala przemocy, z którą niewiele dało się zrobić, ponieważ ludzie byli przymuszeni do przebywania w zamknięciu pod groźbą kary, kontrolowani przez policję. W przestrzeni publicznej dominowała retoryka wojenna, a dziennikarze podtrzymywali atmosferę strachu, zagrożenia i wzajemnej podejrzliwości. Powstają liczne opracowania na temat tego, co się w tym czasie działo i jakie będą długofalowe skutki pandemicznego kryzysu. Warto jednak byśmy uświadomili sobie, że największymi przegranymi tego czasu są najbardziej bezbronni, czyli dzieci oraz ludzie starsi i chorzy. Dantejskie sceny w szpitalach i domach opieki większość Czytelników ma z pewnością ciągle żywe w pamięci. Straty społeczne, jakie poniosły poszczególne kraje, będą bardzo trudne do odrobienia.

Najpierw wymagaj od siebie

Spróbujmy zatem odpowiedzieć na pytanie, jaki powinien być nauczyciel w perspektywie postedukacji, a więc w warunkach oczekiwanego „powrotu do normalności”¹¹. Ogłoszona przez WHO pandemia pokazała zresztą, jak prawdziwe jest przekonanie o płynności pojęć w postmodernizmie – w przestrzeni publicznej pojawił się osobliwy

rodzaj medycznej nowomowy, a polski rząd promował pojęcie „nowej normalności”¹², zakładające wieloobjawową nienormalność. Warto przy tej okazji zastanowić się nad niełatwym zadaniem, jakie stoi przed współczesną szkołą i nauczycielami, kiedy najbardziej podstawowe pojęcia stają się względne, a racjonalne objaśnianie świata to zadanie coraz trudniejsze.

Zawód nauczyciela, w odbiorze społecznym zaliczany ciągle do zawodów powołania, cieszy się coraz mniejszym szacunkiem. I jest to kwestia nie tylko niskich zarobków, które odbierają mu prestiż, ale raczej poważania, jakim ta profesja cieszy się w naszym kraju. Jeszcze trzy lata temu wśród zawodów o najwyższym poważaniu Polacy umiejscawiali nauczycieli na siódmej pozycji (77%)¹³, zaś w roku 2021 w społecznej hierarchii zawodów nauczyciel spadł na miejsce trzynaste (53,6%), lokując się poniżej takich profesji, jak szewc czy pracownik sprzątający¹⁴. Przyczyny mogą być różne, jednak faktem jest, że właściwie każdy człowiek miał styczność z przedstawicielami zawodu nauczycielskiego: najpierw przez znaczną część życia jako uczeń, a następnie – nierzadko – jako rodzic ucznia. Oznacza to, że zła opinia o nauczycielach może mieć bezpośredni związek ze świadectwem, jakie przedstawiciele tego zawodu wystawiają sobie własnym postępowaniem.

Od lat mówi się o negatywnej selekcji do zawodu, istnieje również społeczne przeświadczenie, że do profesji nauczycielskiej garną się ci, którzy „nie nadają się nigdzie indziej” i którzy nie mieli odwagi opuścić szkoły. Jak każde uogólnienie, także ta opinia krzywdzi dobrych nauczycieli, których w polskiej szkole nie brakuje. Andrzej M. de Tchorzewski jako najważniejsze obszary formacji osobowościowej nauczyciela wymienia sfery intelektualną, profesjonalną i etyczną¹⁵. O ile poziom intelektualny i umiejętności profesjonalne nie budzą większych wątpliwości i są możliwe do weryfikacji, o tyle wymiar etyczno-deontolo-

giczny, związany z postawami nauczycielskimi, wymaga komentarza. Wydaje się bowiem, że jest to obszar najbardziej zaniedbywany w procesie selekcji do zawodu i jednocześnie najważniejszy z punktu widzenia przyszłości polskiej (i nie tylko) szkoły. Sfera etyczno-deontologiczna zwraca naszą uwagę na potrzebę kształtowania stosunku nauczyciela do norm moralnych i obowiązków zawodowych, a także racjonalnego kierowania się zasadami etycznymi w relacjach z uczniami, rodzicami, współpracownikami i przełożonymi. Punktem wyjścia do tej całonocnej pracy nauczyciela nad sobą staje się jego wrażliwość etyczna, sprawności moralne, poczucie odpowiedzialności i sumienie, będące subiektywną normą działania etycznego¹⁶. Dojrzały nauczyciel powinien być człowiekiem o dobrze ukształtowanym, prawym sumieniu, gotowym wziąć odpowiedzialność za rozwój drugiego człowieka.

Kiedy dzisiaj, w kontekście spektakularnych przemian społeczno-kulturowych, politycznych i gospodarczych, związanych ostatnio zwłaszcza z pandemią COVID-19, zastanawiamy się, jaki powinien być nowy nauczyciel, prawdziwy „pedagog przyszłości”, który będzie sobie radził z nowymi technologiami w procesie edukacji hybrydowej, to zapominamy bardzo często o absolutnych podstawach tego zawodu. Wydaje się także, że nierzadko tak bardzo skupiamy się na tym, co nowe i niepokojące, iż szukamy nowych rozwiązań tam, gdzie należałoby sobie przypomnieć o tych znanych od dziesięcioleci. Jak bowiem zauważa de Tchorzewski, „ustawicznie zmieniający się w błyskawicznym tempie świat wymaga od nauczyciela, bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości, nie tyle umiejętności przywódczych, ile perfekcjonizmu odwołującego się do trwałych wartości moralnych”¹⁷. Truizmem jest stwierdzenie, że nauczyciel powinien najpierw wymagać od siebie, ale to prawda, że profesja nauczycielska wymaga zachowywania najwyższych standardów etycznych, wyjątkowego charakteru i zdrowej, altruistycznej osobowości.

Stracone pokolenie?

Jeszcze do niedawna hasło „nauczyciel przyszłości” budziło skojarzenia z rolą przewodnika po świecie cyfrowym. Doświadczenia dwóch minionych lat pokazały, że internet bardzo łatwo ze wspańiałego narzędzia edukacyjnego może się przekształcić w okrutne miejsce odosobnienia; rodzić samotność, która – choć przeżywana w pewnym sensie we wspólnocie – zadaje ból. Dzieci i młodzież szukają najróżniejszych sposobów, aby zwrócić na siebie uwagę, nieraz bardzo rozpaczliwych, a czasem – nierozumiane – przestają już próbować. Kiedy za kilka lat będziemy się zastanawiać, co się stało z naszymi dziećmi, dlaczego trajektoria losu poszczególnych młodych osób wygląda tak, a nie inaczej, jakie są źródła ich niepowodzeń edukacyjnych czy przyczyny zaburzeń psychicznych, to być może będzie wielu ekspertów, którzy powiedzą, że powodem jest „pandemia”. Tymczasem warto uświadomić sobie, że żadne, nawet najbardziej nadzwyczajne okoliczności nie usprawiedliwiają bierności osób dorosłych, odpowiedzialnych za życie i zdrowie dzieci. Świat widział zarazy większe niż koronawirus, doświadczył dwóch wojen światowych, a jednak narody o silnej tożsamości przetrwały i – oplakując swoich zmarłych – były w stanie zadbać o przyszłość żywych. Ostatnia wojna światowa z prężnie działającym w Polsce systemem tajnej edukacji jest najlepszym dowodem na słusność słów Alberta Einsteina, że „tam, gdzie jest wola, jest też i sposób”¹⁸.

Teraz, bardziej niż kiedykolwiek, będzie nam trzeba nauczycieli, którzy zamiast dokształcać się nieustannie w zakresie TIK-u, uświadomią sobie, że do zadań pedagogów należy nie tylko troska o kształcenie, ale także opieka i wychowanie. I że nauczycielom najbardziej potrzeba kompetencji miękkich, które pomogą realizować te dwie ważne funkcje szkoły. W tych szalonych warunkach, w których obecnie żyjemy, potrzebny nam

jest pedagog, który będzie bardziej wychowawcą i opiekunem, niż dydaktykiem; kimś, kto będzie dla tego „straconego pokolenia” swoistą busolą, gwarancją poczucia bezpieczeństwa i źródłem siły; kimś, kto panuje nad sytuacją, tłumaczy i zmniejsza lęk, kieruje celowym działaniem; kimś – wreszcie – kto będzie wychowywał do normalności (do „analogowych” relacji, do krytycznego myślenia, także do buntu). Potrzeba wielkiej pracy psychologicznej i pedagogicznej, żeby wyprostować młodym ludziom emocje, dać im pewny punkt oparcia w rzeczywistości, w której nie wiedzą nawet, czy jutro pójdą do szkoły albo czy będą mogli wyjść do sklepu. Potrzebna jest także nauka odpowiedzialności, brania spraw w swoje ręce, władania sobą, ale również – troski o innych.

Pod tym względem wielu dorosłych, rodziców i reprezentantów najróżniejszych profesji, z nauczycielami, lekarzami i duchownymi na czele, nie dało młodzieży najlepszego przykładu, troszcząc się głównie o zachowanie własnego zdrowia i życia, nawet za cenę krzywdy tych, którzy są wokół.

„Wśród odwróconych plecami”

Jaka powinna być zatem szkoła (nieodległej) przyszłości? Bliska dziecku. Edukacja bowiem to przede wszystkim relacja. Warto, aby nauczyciele uświadomili sobie, że w procesie wychowania najważniejsza jest bliskość więzi – wtedy może zrodzić się zaufanie. A łatwiej jest się uczyć przy osobie, której ufamy. Aby radzić sobie z emocjami, trzeba umieć je wyrażać; by móc je wyrażać, potrzebny jest ktoś, kto towarzyszy. Prawdziwy pedagog to zatem ktoś, kto chce poświęcić dziecku swój czas (w razie potrzeby – także prywatny), kto umie słuchać i potrafi przyjmować cudze trudne emocje. Potrzeba nam ludzi twardych, ale o wrażliwym sercu. Wsparcie nauczyciela jest tym ważniejsze, że niewiele dzieci znajduje dzisiaj oparcie w rodzinie. Warto zatem, abyśmy – jako wychowawcy i nauczyciele – podejmowali działania na rzecz ak-

tywnej komunikacji, współpracy i budowania sieci wsparcia społecznego.

Nauczyciel odpowiada także za współpracę z rodzicami. Ta relacja nigdy nie była łatwa, rodzice skarżą się często, że nauczyciele zostawiają sprawy wychowania wyłącznie rodzinie, pedagodzy natomiast ubolewają, że rodzice nie chcą przyjąć proponowanych rozwiązań i uciekają przed problemami. Warto pamiętać: w tej relacji to nauczyciel jest specjalistą i to on powinien pomóc rodzicom wydobyć ich zasoby i pracować na nich. Rodzicom natomiast należy się szacunek i zrozumienie dla różnych uwarunkowań życiowych, w których się znaleźli. Rolą nauczyciela jest ich wspierać, a nie oceniać. Komunikacja nauczyciela z rodzicem powinna tak przebiegać, aby rodzic odczuł, że jest słuchany, że jego opinia jest ważna. Zadaniem nauczyciela jest bowiem nie pozbyć się problemu, tylko go rozwiązać, przy udziale wszystkich zainteresowanych stron.

Pedagodzy muszą także dbać o relacje między sobą. W środowisku oświatowym bardzo często można zauważyć niezdrową rywalizację i skłonność do ukrywania problemów. Dzieje się tak dlatego, że dla nauczyciela nierzadko ważniejsze jest, jaką opinię będą mieć o nim współpracownicy i przełożeni, niż troska o dobro dziecka. Tymczasem w naszym zawodzie udzielenie pomocy dziecku jest ważniejsze niż to, co czujemy. Do tego potrzebna jest odwaga, empatia i altruizm, a także życzliwość w zderzeniu z cudzymi słabościami, która wynika ze świadomości posiadania własnych.

Wspinając się na wyżyny doskonałości moralnej, nauczyciel łatwo może opaść z sił. Osamotnienie, przepracowanie, niedocenienie, przytłoczenie odpowiedzialnością – oto codzienność polskiego nauczyciela. On również potrzebuje wsparcia. Aby uniknąć wypalenia zawodowego – musi umieć pomyśleć także o sobie. Sytuacja ma się tu podobnie jak z ratownikiem medycznym – zanim przystąpi on do czynności ratujących czyjeś życie, musi najpierw zabezpieczyć siebie. Wtedy akcja ma szansę powodzenia.

Ogólnoświatowy kryzys społeczny, w którym się obecnie znajdujemy, jest wyjątkową okazją do tego, by poddać się refleksji na temat kondycji szkoły, tożsamości nauczyciela i przyszłości dzieci. Często mówi się, że to od edukacji zależą losy społeczeństw. Myśl ta rodzi jednak wątplenie: co może pojedynczy człowiek? Otóż wierzę głębokoko, że każdy z nas ma wielką moc sprawczą. Od decyzji jednego człowieka rozpoczynały się wojny i ludobójstwa, ale to również dzięki działaniu jednego – następowały rewolucje i wielkie zmiany społeczne. A zatem, nauczycielu: „idź wyprostowany wśród tych co na kolanach / wśród odwróconych plecami i obalonych w proch / ocalałeś nie po to aby żyć / masz mało czasu trzeba dać świadectwo”¹⁹.

Przypisy

- ¹ S. Dubisz (red.), *Wielki słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2018, s. 777.
- ² J. Drozdowski, *Post-edukacja i antyintelektualizm jako zjawiska kulturowe*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 54, s. 72.
- ³ B. Śliwerski, *Antypedagogika – postpedagogika*, w: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015, s. 350.
- ⁴ *Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19. Informacja o wynikach kontroli*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2022. Źródło: www.nik.gov.pl, data dostępu: 12.02.2022. Zob. G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.
- ⁵ *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012–2021*. Źródło: zwjr.pl, data dostępu: 12.02.2022.
- ⁶ Ibidem.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ *List do Ministerstwa Edukacji Narodowej: Znikające dzieci*. Źródło: publicystyka.ngo.pl, data dostępu: 12.02.2022.
- ⁹ W. Poleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 7–9; M. Taraszkiewicz, Z. Nalepa, *Jak wspierać dzieci w kryzysie*, Poznań 2020, s. 11.
- ¹⁰ Ibidem. Zob. T. Bilicki, *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19?*, w: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 16–17.
- ¹¹ Zob. J. Witkowski (red.), *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?*, Warszawa 2021.
- ¹² <https://twitter.com/premiership/status/1250833160222519298>, data dostępu: 12.02.2022.
- ¹³ *Ranking zawodów. CBOS: sprzedawca darzony większym zaufaniem społecznym niż urzędnik i radny*, Serwis Samorządowy PAP. Źródło: samorząd.pap.pl, data dostępu: 12.02.2022.
- ¹⁴ *Oto najbardziej poważane zawody w Polsce [RANKING]*, „Business Insider”, źródło: businessinsider.com.pl, data dostępu: 12.02.2022.
- ¹⁵ A.M. de Tchorzewski, *Nauczyciel w paradygmacie formacji osobowościowej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2020, nr 4 (23), s. 19–48.
- ¹⁶ Ibidem, s. 30.
- ¹⁷ Ibidem, s. 31.
- ¹⁸ *Albert Einstein's happiness note sold for \$1.6m*. Źródło: www.bbc.com, data dostępu: 12.02.2022.
- ¹⁹ Z. Herbert, *Przesłanie Pana Cogito*, w: Z. Herbert, *Wiersze zebrane*, Kraków 2008, s. 439.

Abstract

The teacher in the world without faces

The author of the article poses a question about the directions for changing modern education. According to the author, the global social crisis, resulting from the COVID-19 pandemic, is a unique opportunity to reflect upon the state of education, the identity of the teacher and the future of our children. At the same time the author points out that the fate of societies depends on education. However, this thought raises certain doubts: what can an individual do when faced with such serious problems?

Klaudyna Bociek

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

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

Emocjonalny smog

Maciej Paluch

Depresja u dzieci i młodzieży – wprowadzenie do zagadnienia

Współczesny stan psychiatrii dziecięcej w Polsce nie jest, delikatnie mówiąc, dobry. Brakuje specjalistów, oddziałów szpitalnych, a także dostępu do terapii, a jeśli już jest – to droga i czasem niezwyfikowana. Brakuje nie tylko wsparcia w sytuacjach trudnych, kryzysowych, ale także szkoleń dla tych, którzy chcą i mogliby nieść pomoc. Brakuje też pochylenia się nad problemami najmłodszych na wczesnym etapie, co wynikać może z deficytu relacji

rodzicielskich na różnych poziomach, z braku czasu czy potrzeby, aby побыć ze swoim dzieckiem. Lecz nie chodzi tu o „bycie” postrzegane jako wspólne przebywanie. Owo „bycie” rozumiem jako pełny, oparty na zaufaniu kontakt z osobą, która jest dla nas ważna. „Bycie” w sposób bezpieczny – zarówno dla dziecka, jak i dla rodzica. Niestety, przepełnione spokojem oraz wsłuchania się w potrzeby własne i innych „bycie razem” jest dziś towarem luksusowym.

Lepsza wersja?

Współczesność daje duże możliwości rozwoju – nie tylko w zakresie zainteresowań, ale również, albo przede wszystkim, samodoskonalenia w obszarach: osobistym, mentalnym czy wręcz duchowym. Jest to oczywiście ważne, ale rodzi też pytanie: czy nadmierna koncentracja uwagi na własnym rozwoju oraz ogromny wysiłek i czas, który dorośli poświęcają na doskonalenie samych siebie, nie powodują, iż zapominają o konieczności rozwijania i wspierania we wzrastaniu oraz wrastaniu w siatkę społeczną swoich dzieci?

Mowa tutaj o nowym nurcie w sposobie bycia, o nowym modelu człowieka, który wciąż jest kuszony propozycjami, by być „lepszą wersją samego siebie”. A jeśli możliwości człowieka nie spotykają się z oferowaną koncepcją bycia doskonalszym? To trudny temat, być może wart rozwinięcia w innym artykule. Wracając jednak do podjętego na początku problemu: w mojej opinii wielu rodziców jest zbyt pochłoniętych realizowaniem swoich celów, na czym tracą relacje z dziećmi.

Ciągła presja

Równie istotną kwestią jest wzrastające tempo życia – zarówno rodziców, jak i dzieci, a tym bardziej nastolatków, którzy aktywnie uczestniczą w rozwoju cywilizacyjnym oraz technologicznym świata. Niestety, czas nie jest rozciągliwy; nastolatkom brakuje go na refleksyjny namysł nad przeżywanymi emocjami, na odreagowanie czy też zastanowienie się nad tym, co się wokół nich dzieje. Dynamizm ten widoczny jest w dość opresyjnym systemie szkolnym – nastawionym na przebojowość, osiąganie bardzo dobrych wyników, bycie najlepszym, charyzmatycznym, widocznym, odmiennym, lepszym od reszty społeczeństwa, od kolegów z klasy, „bycia na pierwszym miejscu”.

Konieczność nieodstawiania od tempa rozwoju i sposobu życia we współczesnym społeczeń-

stwie jest również czynnikiem presyjnym, który wpływa na funkcjonowanie dziecka w poczuciu nieustannego napięcia.

Rozpoznawanie zaburzeń afektywnych

Zdaniem prof. Janusza Heitzmana, wiceprezesa Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, kondycja psychiczna młodszej części społeczeństwa budzi poważne zastrzeżenia. Statystycznie od 10 do 30 procent adolescentów i dzieci zmagają się z wieloma trudnościami psychicznymi, jak zaburzenia lękowe, depresyjne, zaburzenia odżywiania oraz uzależnienia. Problem uzależnień dotyczy nie tylko zagadnień związanych z używaniem substancji psychoaktywnych, ale przede wszystkim uzależnień behawioralnych. Znacznym problemem jest zjawisko samookaleczenia, a także związane z tym zachowania samobójcze¹.

Problem z rozpoznaniem stanów depresyjnych u dzieci i adolescentów wiąże się z wielorakimi uwarunkowaniami rozwojowymi, które mogą się nakładać na obraz kliniczny powyższych zaburzeń.

Jeszcze do drugiej połowy XX wieku dysputy psychiatrów i psychologów toczyły się wokół problemu, czy zaburzenia afektywne mogą występować w okresie dzieciństwa i adolescencji ze względu na brak osiągnięcia dojrzałości emocjonalnej. Część środowiska psychiatrów twierdziła, że nie należy zajmować się zaburzeniami depresyjnymi u młodzieży i dzieci, gdyż występowanie takowych stanów należy do standardowych zjawisk tego zakresu rozwojowego. Zdaniem Emilii Link-Dratkowskiej długo panował pogląd, że ten typ zaburzeń nie powinien być roztrząsany – ze względu na wielość i dynamikę zmian rozwojowych w tym okresie życia dziecka, mimo że w piśmiennictwie pojawiały się opisy charakterystyczne dla objawów depresji i innych zaburzeń afektywnych, które występowały w adolescencji i dzieciństwie².

Niepokojąca jest tak zwana ciemna liczba, która oznacza nierozpoznane oraz niewykry-

te przypadki zachorowań na depresję u dzieci i młodzieży. Równie znaczącym problemem jest zjawisko prób samobójczych u dzieci i młodzieży, odzwierciedlające stan kondycji psychicznej najmłodszych. Jego wnikliwe zbadanie jest wyjątkowo trudne z powodu nieujawniania przez dzieci i młodzież takowych zdarzeń, ukrywania tego faktu przez opiekunów lub rodziców lub zwyczajnego bagatelizowania przez środowisko takich sytuacji z życia dziecka.

Obraz stanów depresyjnych

Występowanie zaburzeń depresyjnych u dzieci i młodzieży jest nadal słabo rozpoznawanym zjawiskiem psychicznym. Wciąż prowadzone są badania mające na celu zdefiniowanie zarówno etiologii problemu, jak i przebieg tego rodzaju zaburzeń w okresie dzieciństwa i adolescencji.

Wprowadzone kryteria diagnostyczne oraz klasyfikacyjne (ICD-10 i DSM-IV) ułatwiły znacząco rozpoznawanie zaburzeń stanów afektywnych u dzieci i młodzieży, jednak nadal bazują one na cechach zaburzeń afektywnych charakterystycznych dla osób dorosłych. Współcześnie wiadomo, że zaburzenia afektywne, a szczególnie stany depresyjne, różnią się zarówno swym przebiegiem, poszczególnymi kryteriami oceny, jak i niektórymi objawami od spektrum zaburzeń afektywnych występujących u dojrzałych pacjentów. Obok występowania takich cech stanów depresyjnych, jak: smutek, przygnębienie, poczucie nieszczęśliwości, zawód, pustka, rozpacz, płaczliwość, w okresie dzieciństwa cechą charakterystyczną dla tego typu stanów afektywnych jest występowanie również: złości, drażliwości, gniewu, nastrojów dysforycznych. Może też pojawiać się, na przykład, nagły wybuch żalu, złości, krzyku czy też wspomnianego wcześniej płaczu.

Kolejną cechą charakterystyczną dla zaburzeń afektywnych w wieku dziecięcym i okresie adolescencyjnym jest wyrażanie tego typu stanów

poprzez zachowanie i inne sygnały niewerbalne. Przejawiają się one w formie postawy ciała, zwolnienia napędu psychoruchowego, zmiany prozodii mowy dziecka – odmiennie niż w przypadku osób dorosłych, gdzie obniżony nastrój przejawia się raczej w subiektywnych wypowiedziach, informujących otoczenie o wewnętrznych odczuciach.

Należy wyraźnie podkreślić, że istnieje zróżnicowanie stanów depresyjnych w wieku dziecięcym w porównaniu do wieku adolescencyjnego. W okresie dojrzewania często sygnalizowane jest poczucie pustki, smutku, osamotnienia, odrzucenia, nikłe poczucie wartości, nieracjonalne, nieuzasadnione poczucie winy czy grzeszności. Występuje również widoczna zmiana zachowania psychoruchowego. Można zauważyć objawy niespecyficzne, zbieżne z objawami występującymi u osób dorosłych, które przejawiają się w formie: zaburzenia łaknienia, wahanias masy ciała, zmiany apetytu lub jego braku, nadmiernej senności lub też trudności ze snem, problemów z zakresu funkcji poznawczych (pamięć, koncentracja, spowolnienie toku myślenia, trudności w nauce szkolnej). Cechą charakterystyczną dla zaburzeń depresyjnych w fazie adolescencji jest słabe występowanie anhedonii, którą w sposób wyraźny obserwuje się u osób dorosłych. Również tutaj należy podkreślić, że występują częściej zachowania autodestrukcyjne, samookaleczenia czy zachowania suicydalne.

W przypadku takich zaburzeń afektywnych u dzieci i młodzieży, jak dwubiegunowe zaburzenia afektywne DSM-5 i ICD-10, klasyfikuje się je w takich samych kryteriach jak w przypadku osób dorosłych, z tym że w przypadku epizodu depresyjnego w stosunku do dzieci dodane są w klasyfikacji DSM-5 takie kryteria, jak drażliwość oraz niepowodzenie w osiągnięciu oczekiwanej masy ciała³.

W zaburzeniach afektywnych typu depresyjnego u dzieci można zauważyć dominację niepokoju ruchowego, wzmożonego napędu psychoruchowego, co nie jest dominującym obrazem u ad-

olescentów. Zdaniem Sylwii Kalinowskiej u dzieci rzadziej występuje nastrój depresyjny, który jest widoczniejszy u adolescentów. Objawem zaburzeń afektywnych depresyjnych jest drażliwy, dysforyczny nastrój. Dziecko, które aktualnie znajduje się w fazie depresyjnej, łatwiej wpada w złość, demonstruje swoją agresywność wobec innych, wrogość wobec otoczenia, niechęć do realizacji swoich obowiązków. W przypadku dzieci młodszych – od pierwszego do około szóstego roku życia – wyraźna jest zmiana zachowania i funkcjonowania. Manifestacja emocji dziecka wyraża się w tym okresie poprzez jego zachowanie, gdyż z racji rozwoju trudno mu zwerbalizować odczuwany dyskomfort i poczucie smutku, zagubienia. Trudniej mu opisać swój stan emocjonalny. Dlatego tak ważna jest obserwacja zachowania i nieprawidłowości w funkcjonowaniu dziecka⁴. Inną kwestią w zakresie występowania zaburzeń afektywnych u dzieci, szczególnie młodszych, poniżej 10 roku życia, jest somatyzacja zaburzeń psychicznych. Częściej niż w innych grupach wiekowych dzieci te manifestują swoje stany emocji poprzez wskazywanie na bóle brzucha, głowy.

Zmiany manifestowania oraz odczuwania stanów depresyjnych są dynamiczne. Obraz przejawów zaburzeń afektywnych depresyjnych na osi rozwojowej dzieci jest zmienny, jak również zmienia się jego różnorodność w kwestii występowania pod względem płci dziecka, co pokazują wyniki badań Renaty Modrzejewskiej oraz Jacka Bomby, dotyczące dynamiki depresji u dzieci między preadolescencją a wczesną fazą dorastania. W okresie preadolescencji częściej objawy zaburzeń afektywnych wykazują chłopcy niż dziewczęta. Natomiast we wczesnej fazie dorastania zaburzenia afektywne w formie zaburzeń depresyjnych pojawiają się wcześniej u dziewcząt⁵.

Należy podkreślić, że charakterystycznym zjawiskiem dla depresji w tej fazie rozwojowej jest współwystępowanie innych rodzajów zaburzeń psychicznych.

Rodzaje zaburzeń depresyjnych u dzieci i młodzieży

Zdaniem Jacka Bomby można wyróżnić cztery rodzaje depresji u dzieci i młodzieży. Są to: depresja czysta, depresja z rezygnacją, depresja z niepokojem, depresja hipochondryczna. Depresja czysta to depresja przebiegająca z obniżeniem nastroju, pojawieniem się lęku przed przyszłością, lęku nieokreślonego i osłabieniem napędu psychoruchowego. Natomiast depresja z rezygnacją to zaburzenie afektywne, które charakteryzuje się niechęcią do nauki szkolnej, poczuciem braku sensu i celu życia, zachowaniami lub myślami samobójczymi. Wśród cech depresji z niepokojem można wyróżnić, oprócz objawów podstawowych, takie elementy kliniczne, jak wahania nastroju oraz zachowania autodestrukcyjne. Z kolei depresja hipochondryczna przejawia się bardziej w formie somatycznej, skarg na choroby, różnego rodzaju bóle, najczęściej głowy, brzucha. Chory bardzo często skupia się na przeżywaniu własnego ciała⁶. Klasyfikacja Antoniego Kępińskiego dotyczy natomiast takich rodzajów zaburzeń afektywnych, jak: apatyczno-abuliczne, buntownicze, rezygnacyjne oraz labilne⁷.

Jednak współcześnie odchodzi się od takich klasyfikacji na rzecz ogólnie przyjętych standardów, które są zawarte w obowiązujących klasyfikacjach, jak DSM-5 i ICD-10. Zdaniem Wioletty Radziwiłowicz depresja, według WHO, może się stać bardzo szybko drugim, po chorobach układu krążenia, zagrożeniem zdrowotnym na świecie⁸. Jest to bardzo problematyczne, dlatego że zaburzenia psychiczne, a w szczególności zaburzenia afektywne, destabilizują całość funkcjonowania człowieka, począwszy od jego funkcjonowania i konstruktu intrapsychicznego, relacji z najbliższymi i swoim otoczeniem, sprawności zawodowej, funkcjonowania społecznego i zdolności sprawczej w działaniu w każdym aspekcie życia.

Współcześnie psychologia wyróżnia również zaburzenia internalizacyjne, które wpisują

w swoje spektrum zaburzenia afektywne – depresyjne. Zaburzenia przeciwstawne to zaburzenia eksternalizacyjne u dzieci, które charakteryzują się takimi zachowaniami, jak: agresja, wulgarność, wybuchowość, złośliwość, dokuczliwość, zachowania aspołeczne czy niszczenie mienia lub uczestniczenie w bójkach. Należą one do spektrum zaburzeń behawioralnych u dzieci.

Zachowania internalizacyjne, które są przedmiotem mojego zainteresowania w tym artykule, mają wiele przyczyn oraz przejawów. Diagnostycy stwierdzają, że należy być szczególnie ostrożnym w ferowaniu „wyroków” w kwestii zaburzeń afektywnych u dzieci, dlatego że istnieje wiele czynników, które mogą zaburzać ich obraz kliniczny u dzieci lub go zniekształcać, jak chociażby wpływ nowego środowiska, trudności przystosowawcze, na przykład przy zmianie szkoły.

Trudności przystosowawcze nie stanowią podstawy do zdiagnozowania zaburzeń internalizacyjnych o charakterze depresyjnym. Badacze wskazują na wczesny rozwój i związane z nim istnienie przyczyn występowania zaburzeń depresyjnych i lękowych u dzieci. Podstawową przyczyną zaburzeń afektywnych u dzieci i młodzieży o spektrum depresji są niewłaściwe schematy i struktury poznawcze, przyswajane przez dziecko od wczesnego okresu dzieciństwa. Psychologowie wskazują u dzieci lękliwych na występowanie negatywnej mowy wewnętrznej i wewnętrznych przekonań na temat samego siebie, o samym sobie, swoim działaniu, motywach czy obrazie samego siebie. Równie istotne jest stwierdzenie psychologów o koncentracji dzieci lękowych na opiniach innych osób oraz dokonywaniu błędnej oceny poznawczej. To w sposób oczywisty rodzi błędy w motywacji dziecka oraz jego zachowaniu.

Zgodnie z koncepcją behawioralną zachowania internalizacyjne, lękliwość, smutek, przygnębienie i wycofanie są również efektem procesu uczenia się i modelowania u dzieci. Wskazuje się tutaj na istotność odpowiedzialności i świadomo-

ści swoich zachowań ze strony modeli i wzorów wychowawczych. Procesy uczenia się, które w niewłaściwy sposób kreują dziecięce zachowania, związane są z warunkowaniem klasycznym, kiedy to obojętny bodziec staje się istotny i ważny dla dziecka, jak w przypadku zagrożenia, oraz warunkowaniem instrumentalnym, sprawczym, kiedy dziecko otrzymuje pozytywne wzmocnienie, gdy czuje się smutne.

Oczywiście etiologia procesów prowadzących do zaburzeń afektywnych o spektrum depresyjnym jest wieloczynnikowa i sami psychologowie nie są zgodni co do jednej palety czynników wywołujących takowe zaburzenia. Jednak istnieją określone czynniki ryzyka, których występowanie może wskazywać na procentowo większe prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń afektywnych u dzieci. Są to uwarunkowania genetyczne, które wskazują na rodzinne występowanie zaburzeń afektywnych. Nie są jednak jedynym i koniecznym warunkiem wystąpienia zaburzeń. Uwarunkowania płci, osobowość dziecka, jego temperament, zachowania wyuczone, relacje rodzinne, które są niezmiernie istotne przy procesach poznawczych i uczenia się, izolacja społeczna, ostry krytycyzm, traumy wczesnodziecięce – mogą wpływać na występowanie zaburzeń afektywnych⁹.

Badania stanów depresyjnych

Na podstawie badań Małgorzaty Kołodziejek szacuje się, że wiek dzieci, które zaczynają chorować na zaburzenia afektywne, od lat się obniża. Zdaniem autorki częściej zaburzenia depresyjne występują u adolescentów (od około 2 do 15%) niż u dzieci młodszych (od 0,2 do 2%), które jeszcze nie wkroczyły w okres dojrzewania. Należy zaznaczyć, że rozpoznawanie epidemiologiczne stanów depresyjnych i innych zaburzeń afektywnych u dzieci i młodzieży zależy od wielu czynników, między innymi od kryteriów diagnostycznych, a także od metod diagnozowania tychże stanów¹⁰.

Około 20% populacji w wieku 18 lat przeszło chociaż jeden epizod depresyjny. Zachorowalność na depresję w wieku przedadolescencyjnym jest proporcjonalnie równa w populacji dzieci, natomiast w okresie adolescencji częściej chorują dziewczęta niż chłopcy. Zdaniem Nikoliny Kolendo i Heleny Wronki badania wskazują wzrost zachorowań na zaburzenia afektywne u dzieci i młodzieży¹¹.

Niektórzy badacze twierdzą, że zaburzenia afektywne dotkną prawie 20% populacji osiemnastolatków. To bardzo duży odsetek młodzieży, tym bardziej, że epizody depresyjne w tym przypadku przyjmują postać nawracającą w okresie dorosłym. Szacuje się, że na dużą depresję MDD zapadnie około 1–3% dzieci w wieku przedpokwitaniowym i 5–8% w wieku dojrzewania. Tutaj również znaczenie ma rozkład płci i wieku. W przypadku adolescentów ryzyko zachorowania jest o wiele większe niż w przypadku dzieci. Natomiast w przypadku rozkładu płci wypada on na niekorzyść dziewcząt. Jak wskazują badania, od 30% do 70% dzieci, które doświadczyły epizodu depresyjnego, doświadczą go lub będą doświadczać częściej w wieku adolescentycznym i dorosłym¹².

Również w zakresie choroby afektywnej dwubiegunowej uważano, że występuje ona stosunkowo rzadko w okresie do osiemnastego roku życia. Badania wskazują jednak, że po drugiej wojnie światowej nastąpił wzrost zachorowań na spektrum dwubiegunowych zaburzeń afektywnych. Natomiast w ostatnich dwóch dekadach wzrost ten jest znaczący i szacuje się, że uległ zmianie z poziomu około 0,0025% w latach 1994–1995 do 1% w latach 2002–2003. Również inni badacze obserwowali wzrost zachorowań na zaburzenia afektywne: dwubiegunowe zaburzenia afektywne I i II typu, zaburzenia afektywne dwubiegunowe nieokreślone, cyklotymię – z 11% w 1995 roku do 18% w 2000 roku. Jest to wyraźny wzrost występowania zaburzeń afektywnych u dzieci, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę krótki okres badawczy, czyli w tym wypadku pięć lat.

Inni badacze, zajmujący się zagadnieniem występowania zaburzeń afektywnych u dzieci i młodzieży, również wskazują na istotny wzrost zachorowań w tym okresie rozwojowym¹³. Wskazują oni na wczesny początek występowania zaburzeń afektywnych lub też w wypadku badania osób dorosłych stwierdzają, że zaburzenia afektywne występowały znacznie wcześniej niż sam fakt aktualnego zdiagnozowania zaburzenia w momencie kontaktu pacjenta ze specjalistą. Jessica Holtzman i jej współpracownicy wskazują na częste występowanie zaburzeń afektywnych już przed 12 rokiem życia¹⁴. Współcześnie od 30 do 60% osób dorosłych zgłasza występowanie zaburzeń afektywnych przed 20 rokiem życia. Oznacza to, że zaburzenia te rozwijały się znacznie wcześniej niż zostały zdiagnozowane. Różnice pomiędzy populacją dzieci i młodzieży Europy a populacją dzieci i młodzieży USA i stopnia zachorowania na dwubiegunowe zaburzenia afektywne, zwane w skrócie CHAD, są znaczące. W Europie tylko 1/3 badanych została zdiagnozowana jako osoby cierpiące na CHAD, natomiast w USA współczynnik ten jest o wiele wyższy i wynosi aż 2/3. Różnice w występowaniu zaburzeń afektywnych dwubiegunowych u dzieci w USA i Europie tłumaczono „nadrozpozawalnością”, czyli poszerzeniem kryteriów diagnostycznych oraz błędne kodowanie zaburzenia (związane ze zwrotem kosztów leczenia/diagnozy). Zaburzenia afektywne łączą w sobie jedną, istotną cechę, a mianowicie zaburzenia odczuwania przyjemności i zaburzenia dotyczące motywacji do zachowań i działań ukierunkowanych na pozytywne doznania¹⁵.

Wydawałoby się, że zaburzenia afektywne – z racji swojej natury związanej z triadą: poznanie – emocje – zachowanie oraz utrwalonym obrazem siebie, otoczenia i świata – nie powinny dotyczyć niedojrzałego i nierozwiniętego pod względem poznawczym, intelektualnym, a szczególnie emocjonalnym dziecka, w tym dziecka w okresie niemowlęstwa. Jednak badania René Spitzza z połowy

Depresja rzadko jest spowodowana nagłym, traumatycznym wydarzeniem. Zazwyczaj doprowadza do niej ciąg zdarzeń i sytuacji, które gruntują w dziecku określone przekonania, sądy i wnioski na swój temat oraz świata. Budują ją cegiełki rzeczywistości, zachowań ludzkich, reakcji osób znaczących dla dziecka, małych porażek, kilku słów rzuconych od niechcienia ze strony ważnej dla dziecka osoby.

XX wieku określiły, że nawet dzieci w tak wczesnym stadium rozwoju ontogenetycznego mogą doświadczać zaburzeń afektywnych – w tym depresji. Opisał ją jako „depresję anaklityczną” – zespół objawów występujących u dzieci poniżej pierwszego roku życia, które były związane z odseparowaniem od osób, z którymi były związane, i umieszczeniem w placówce opiekuńczej. Współcześnie panuje przekonanie, że zaburzenia te mogą wystąpić u dziecka przed piątym rokiem życia, kiedy zostanie ono oddzielone od osoby istotnej. Wtedy dochodzi do przeżywania rozpacz, w której zawarty jest komponent depresji. Według Anny Suchcickiej ta forma depresji może występować już bardzo wcześnie, na co wskazują badania przeprowadzone na 123 osobach, z których aż 23 wykazywały symptomy depresji w wyniku separacji od matki i niezapewnienia innej formy opieki i kontaktu emocjonalnego. Objawy te dotyczyły zaburzenia łaknienia, snu, pogorszenia stanu fizycznego, a w dalszej perspektywie pojawienia się: apatii, stereotypii ruchowych, jak kiwanie głową¹⁶.

Cegiełki rzeczywistości

Współcześnie, nie tylko z racji zmian cywilizacyjnych oraz technologicznych, coraz częściej można zaobserwować problemy psychiczne dzieci i młodzieży. Oczywiście znamioną kwestią jest rozwój nauk medycznych i humanistycznych, które starają się unowocześniać oraz uaktualniać wiedzę związaną z rozwojem człowieka – zarówno pod względem filogenetycznym, jak i ontogenetycznym. Problemem są zarówno warunki, jak i sposób postrzegania przez dziecko otaczającej rzeczywistości, które jest w sposób oczywisty generowane i kształtowane w toku rozwoju psychofizycznego i społecznego. Dokonuje się to poprzez szereg procesów uczenia się, naśladowania, modelowania, socjalizowania, ogólnie rzecz ujmując – wychowania.

Natura zaburzeń depresyjnych, zdaniem Wojciecha Eichelbergera, jest zdecydowanie psychogenna. Wynika ona często z przeciążenia zdolności adaptacyjnych dziecka w stosunku do rzeczywistości. Terapie, zajęcia relaksacyjne, socjoterapie, rozmowy wspierające z psychologiem, pedagogiem szkolnym i inne formy wsparcia są jedynie chwilowe. Eichelberger porównuje te działania do interwencyjnego podawania choremu dziecku tlenu. Na bardzo krótki czas jest to pomocne, ale niestety nie przynosi efektów w dalszej perspektywie, ponieważ dziecko wraca do środowiska, gdzie niezmiennie oddycha emocjonalnym smogiem¹⁷.

Co zrobić, aby stan ten odmienić? Istnieje kilka elementów, które mają wyraźne znaczenie w kwestii funkcjonowania dziecka oraz jego poczucia stabilności emocjonalnej i psychicznej. Jednym z nich jest przestarzały system szkolny, który jawi się jako „przechowalnia dzieci tych rodziców, którzy w pocie czoła pracują na rzecz wzrostu PKB”¹⁸. Nie przystaje ona do rozpędzonej i coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości. Każda możliwość oddechu emocjonalnego przez

dziecko jest skwapliwie wykorzystywana. Dlatego też internet, gry komputerowe i ogólnie rzeczywistość wirtualna jawią się dziecku jako świat, w którym może bez presji ukazywać samego siebie w pełnym zakresie. Ciekawym określeniem posługują się psychologowie w kwestii sytuacji życiowej współczesnego nastolatka, który żyje w: „globalnej, patologicznej, niewydolnej i uzależnionej rodzinie”¹⁹. A od takiej rodziny chce się uciec. I niektórzy uciekają w świat wirtualny, w agresję, bunt, depresję, samobójstwo, niebyt.

Jak już wcześniej wspomniałem, doraźne czynności związane z ratowaniem stanu emocjonalnego dziecka – chwilowym pomaganiem mu w nabraniu oddechu – na dłuższy czas są bezcelowe. Konieczna jest tutaj zmiana w szerokim zakresie społecznym i rodzinnym, w wyniku której nastąpiłoby przeformułowanie systemu wartości i paradygmatu stylu życia osób dorosłych. Potrzebne jest zrozumienie przez rodziców i wychowawców, co tak naprawdę jest istotne dla rozwoju młodego człowieka i jakie wyznaczniki nim kierują.

Osobna kwestia to zrozumienie stanów emocjonalnych i poznawczych dzieci. Empatyczna postawa wobec zachowań i wykazanie zrozumienia dla ich obaw, niepokojów i lęków.

Depresja, zdaniem psychologów, rzadko jest spowodowana nagłym, traumatycznym wydarzeniem. To ciąg zdarzeń i sytuacji, które gruntują w dziecku określone przekonania, sądy, wnioski na swój temat, wobec świata oraz przyszłości. Rozwija się ona powolnie i systematycznie. Są to cegiełki rzeczywistości, zachowań ludzkich, reakcji osób znaczących dla dziecka, małych porażek, kilku słów rzuconych od niechcenia ze strony ważnej dla dziecka osoby. Cegiełki, z których powstają fundamenty, a na nich dorosłe życie i przekonania, na których dzisiejsze dzieci postawią swój dom. Według psychologów zaburzenia depresyjne, a szczególnie schemat poznawczy, który często stoi u ich podstaw, trudno zmienić. Dlatego

w tym wypadku duże znaczenie ma profilaktyka zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży. Należy wymienić również inne wskaźniki, które mogą wpływać na rozwój zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży. Jest to między innymi niedostatek przyjacielskich, szczerych kontaktów z rówieśnikami, wolnych od współzawodnictwa, rywalizacji, presji czy hejtu. Negatywny wpływ ma także brak ruchu w czasie pobytu w szkole połączony z silnym stresem i napięciem wywołanym nadmiarem pracy i obciążeniem nauką i innymi obowiązkami, które są nakładane przez rodziców czy nauczycieli.

Potrzeba zmiany

Istotną kwestią w rozwoju zaburzeń afektywnych jest rozczarowanie konsumpcyjnym stylem życia, ukierunkowanym na posiadanie i używanie rzeczy materialnych oraz pieniędzy – postrzeganych jako cel i sens życia. Oczywiście swoją „cegiełkę” do budowania depresyjnego muru u dzieci, przez który trzeba się potem przebić przez większość, jeśli nie całe życie człowieka, dokładają media. Kreują one wizję świata pełną terroru, przemocy, wojen i katastrof – tworząc poczucie zagrożenia u pobocznego obserwatora.

Aby zatrzymać rosnącą tendencję zaburzeń afektywnych u dzieci i młodzieży, należy przeformułować dotychczasowe kryteria prawidłowego i celowego funkcjonowania całego społeczeństwa, które współcześnie ukierunkowane jest na zdobywanie, posiadanie, prestiż i wynik. Oczywiście mowa tutaj nie tylko o kwestiach materialnych, jak mieszkanie, samochód, najnowszy telefon, ale również o zdobywaniu za wszelką cenę pozycji w swojej społeczności zawodowej, poczucia prestiżu, bazarowej wytworności, chwilowego blizgu czy pozornej, przelotnej sławy, wynikającej z szokowania swoim zachowaniem otoczenia.

Niezwykle ważna jest zdolność oraz umiejętność osób dorosłych do wyculonego, aktyw-

nego słuchania dzieci i rozumienia ich sposobu oglądania świata, który został przecież skonstruowany właśnie przez dorosłych. Jednak wiąże się to z inną, równie istotną kwestią – dojrzałości samych dorosłych.

Przypisy

- ¹ A. Tulczyńska, *Depresja dzieci i młodzieży. Kompendium wiedzy dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2021, s. 1.
- ² E. Link-Dratkowska, *Depresja dzieci i młodzieży – podejście poznawczo-behawioralne. Teoria i terapia*, „Psychiatria” 2011, t. 8, nr 3, s. 84.
- ³ L. Cichoń, M. Janas-Kozik, A. Siwiec, J.K. Rybakowski, *Obraz kliniczny i leczenie choroby afektywnej dwubiegunowej u dzieci i młodzieży*, „Psychiatria Polska” 2020, nr 1 (54), s. 38.
- ⁴ S. Kalinowska, K. Nitsch, P. Duda, B. Trzeźniowska-Drukała, J. Samochowiec, *Depresja u dzieci i młodzieży. Obraz kliniczny, etiologia, terapia*, „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” 2013, nr 1 (59), s. 5.
- ⁵ R. Modrzejewska, J. Bomba, *Prospektywne badania dynamiki depresji u dzieci między preadolescencją a wczesną fazą dorastania*, „Psychiatria Polska” 2006, t. XL, nr 3, s. 488.
- ⁶ N. Kolendo, H. Wronka, *Depresja wśród dzieci i młodzieży. Leczenie, przebieg oraz wpływ na system rodzinny. Miłość, małżeństwo, rodzina. Ujęcie dyscyplinarne*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2021, nr 1 (45), s. 160.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ W. Radziwiłowicz, *Depresja u dzieci i młodzieży. Analiza systemu rodzinnego – ujęcie kliniczne*, Kraków 2010, s. 9.
- ⁹ L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa 2016, s. 465.
- ¹⁰ M. Kołodziejek, *Depresja u dzieci i młodzieży. Podstawy teoretyczne. Psychoterapia poznawczo-behawioralna*, „Psychoterapia” 2008, nr 2 (145), s. 15.
- ¹¹ N. Kolendo, H. Wronka, *Depresja wśród dzieci i młodzieży. Leczenie, przebieg oraz wpływ na system rodzinny. Miłość, małżeństwo, rodzina. Ujęcie dyscyplinarne*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2021, nr 1 (45), 2021, s. 158.
- ¹² S. Kalinowska, K. Nitsch, P. Duda, B. Trzeźniowska-Drukała, J. Samochowiec, *Depresja u dzieci i młodzieży. Obraz kliniczny, etiologia i terapia*, „Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” 2013, nr 1 (59), s. 33.
- ¹³ L. Cichoń, M. Janas-Kozik, A. Siwiec, J.K. Rybakowski, *Obraz kliniczny i leczenie choroby afektywnej dwubiegunowej u dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 36.
- ¹⁴ S. Kalinowska, K. Nitsch, P. Duda, B. Trzeźniowska-Drukała, J. Samochowiec, *Depresja u dzieci i młodzieży. Obraz kliniczny, etiologia, terapia*, op. cit., s. 2; L. Cichoń, M. Janas-Kozik, A. Siwiec, J. K. Rybakowski, *Obraz kliniczny i leczenie choroby afektywnej dwubiegunowej u dzieci i młodzieży*, „Psychiatria Polska” 2020, nr 1 (54), s. 36.
- ¹⁵ M. Gierdalski, *Depresje i uzależnienia lekowe*, w: T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa 2012, s. 417.
- ¹⁶ A.M. Suchcińska, *Depresja u dzieci i nastolatków – zarys problemu*, źródło: publikacje.edu.pl, data dostępu: 21.09.2021, s. 1.
- ¹⁷ W. Eichelberger, *10 przyczyn depresji dzieci i młodzieży według Wojciecha Eichelbergera*, <https://wojciecheichelberger.pl>, data dostępu: 23.11.2021.
- ¹⁸ Ibidem.
- ¹⁹ Ibidem.

Abstract

Emotional smog

The author of this article is attempting to overview the issues at the intersection of psychology, psychiatry, and pedagogy, concerning the problems of depression. The development of this issue in recent years, as well as the increasing number of diagnoses, does not make one feel optimistic and it makes one wonder what tools and measures are necessary to fight this disease. Can depression be seen as the sign of our times? Research is still being conducted to define both the etiology of this problem and the course of affective disorders not only in adults, but also in children and adolescents.

Maciej Paluch

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania.
Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku
Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie.
Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Bezcenny kapitał

Karol Pietrzyk

Jak pomagać naszym uczennicom i uczniom w wypracowaniu kapitału umysłowego na przyszłość?

Po ponad dwudziestu latach pracy w mojej nauczycielskiej głowie skrytalizowała się szeroka definicja współczesnej edukacji. Otóż powinna ona, bazując na doświadczeniach z przeszłości, podejmować wyzwania teraźniejszości i – na tyle, na ile to możliwe – przygotowywać młodych ludzi do tego, co ma się wydarzyć w przyszłości. Z moich szkolnych obserwacji, jako byłego ucznia, obecnie nauczyciela i rodzica, polska edukacja

w swoim głównym nurcie, czyli publicznej oświacie, jest niestety zakotwiczona w przeszłości, słabo reaguje na teraźniejszość, a przyszłości prawie w ogóle nie uwzględnia. Jeszcze niedawno mówiło się o reformowaniu publicznej oświaty w oparciu o postępowe wzorce, gdzieś po drodze wspominając Finlandię, teraz jednak mam nieodparte wrażenie, że od kilku lat zamiast iść do przodu, niestety coraz bardziej się cofamy.

Wciąż mogę coś zmienić!

W polskiej szkole jest za mało prawdziwej edukacji, czyli takiej, która pomaga młodym ludziom wszechstronnie się rozwijać. Wartościowa edukacja jest tym, co zostaje w głowie po ukończeniu szkoły i co potem możemy wykorzystać w życiu. A takie trwałe wartości biorą się z naturalnych zdolności uczniów, ich ciekawości świata i tego, co on ma im do zaoferowania, oraz pasji i zaangażowania nauczycieli. A my, pracownicy publicznej oświaty, zamiast wspierać uczniów w rozwoju i przygotowywać do podejmowania wyzwań dorosłego życia, „tresujemy” ich do testów, marnując ich potencjał i najlepszy czas. W ogólnodostępnych systemach edukacji innych krajów europejskich jest podobnie. Dodatkowo kryzys szkół jeszcze bardziej pogłębiła pandemia, spychając potrzeby uczniów na dalszy plan.

Dla mnie jako nauczyciela, pracującego z daną grupą młodzieży, najważniejsze jest to, co dzieje się w czterech ścianach sali lekcyjnej. Oczywiście, mam gdzieś z tyłu głowy politykę oświatową mojego kraju, ekonomię edukacji i inne uwarunkowania, ale przede wszystkim wierzę, że wciąż jeszcze bardzo dużo zależy ode mnie jako pedagoga. Jasne, mogę narzekać na to, w jakim kierunku zmierza polska szkoła, na żenująco niskie wynagrodzenia nauczycieli, nastroje panujące aktualnie w oświacie, ale wolę się skupić na tym, na co realnie mam wpływ. Wiem jak jest, ale jako jednostka wciąż mogę coś zmieniać w swoim najbliższym otoczeniu. Sprawić, żeby uczniowie, którzy trafią na moje lekcje, otrzymali na nich coś wartościowego. Aktualne uwarunkowania, czyli między innymi podstawa programowa, wymagania egzaminacyjne, cele stawiane przez dyrekcję szkoły, oczekiwania rodziców i uczniów, wciąż jeszcze zostawiają wystarczająco dużo miejsca na to, żeby realizować – choćby w ograniczonym zakresie – nowoczesną edukację, polegającą na budowaniu kapitału umysłowego, który pozwoli moim uczniom skutecznie stawić czoła wyzwaniom teraźniejszości i nie pogubić się w przyszłości.

Relacje i rozwój

Co leży u podstaw wartościowej edukacji? Jak założył w książce *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności* Ken Robinson: „Istotą edukacji jest relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem. Jeśli to nie działa, system nie działa. Jeśli uczniowie się nie uczą, edukacja się nie odbywa. Być może odbywa się coś innego, ale nie jest to edukacja”. U podstaw dobrej edukacji leżą zatem pozytywne wzajemne relacje uczestników procesu uczenia (się). Wielkie znaczenie ma tutaj postawa nauczyciela, ponieważ na nim od początku spoczywa inicjatywa w kreowaniu relacji. Początkowe działania nauczyciela definiują jego więzi z grupą uczniów, z którą będzie pracował, i będą miały wpływ na komunikację w czasie całego procesu dydaktycznego oraz na jego efekty. A zatem jeśli zależy nam na dobrej edukacji, musimy u jej podstaw skupić się na budowaniu jak najlepszych relacji. O ich istocie pisał również Carl R. Rogers w książce *O stawianiu się osobą*. Według niego wzajemna pozytywna relacja to: „(...) okazywanie akceptacji i sympatii wobec drugiego człowieka, ciepłe poważanie dla niego jako osoby o bezwarunkowej wartości, niezależnie od jej stanu czy zachowania w danym momencie”.

Już od początku pracy z danym nauczycielem uczniowie powinni stopniowo nabierać przekonania, że dorosły, będący ich towarzyszem w nauce, jednocześnie będzie ich wspierał w działaniach (nie tylko z przedmiotu, którego uczą), pomagał im „rosnąć” i wszechstronnie się rozwijać.

Kluczowe znaczenie ma tutaj sposób komunikacji z młodzieżą. Naturalnie definiuje on nasze relacje z klasą, ale wpływa również na komunikację wewnątrz grupy. Trzeba koniecznie zadbać od początku o to, żeby relacje między uczniami były pozytywne, ponieważ w czasie naszej wspólnej pracy będą oni bardzo często uczyli się od siebie nawzajem.

Nawet bardzo niedoskonały system edukacji nie jest przeszkodą, żeby uczyć i uczyć się.

przez mądrość pedagogiczną, która uwidacznia się w postępowaniu wielu nauczycieli i tym, jak pozytywnie potrafią ułożyć swoje relacje z uczniami.

Zdumiewa jednak w tym wszystkim fakt, że tak dużo czasu zajęło nam zrozumienie, iż wzajemne relacje w edukacji są najważniejsze, skoro wielu cenionych pedagogów, jak na przykład Janusz Korczak, mówiło o tym już blisko stulecie temu.

Gdy w sali lekcyjnej panują pozytywne relacje, można się skupić na podejmowaniu działań, które pomogą młodym ludziom się rozwijać. Bez względu na to, czy będzie to zdobywanie wiedzy i umiejętności, czy nabywanie doświadczenia lub doskonalenie jakiejś zdolności – kluczowe znaczenie ma aktywne zaangażowanie uczniów w ten proces.

Jak rozwiązać problem?

W jednej z definicji, podanych przez Kena Robinsona, „nauczanie to kreowanie sytuacji, w których młodzi ludzie mają możliwość się czegoś wartościowego nauczyć”. Podobną myśl wyraził Albert Einstein: „Nigdy nie uczę moich uczniów. Ja tylko staram się zapewnić im warunki, w których oni sami mogą się uczyć”.

Zadaniem nauczyciela jest zatem stworzyć uczniom warunki do aktywnego uczenia (się). W ten sposób będzie stymulował ich kreatywność i pomagał uczniom odkryć i doskonalic ich naturalne zdolności. Jednym ze sposobów na to jest nauka przez doświadczanie i rozwiązywanie problemów. Wiele zagadnień z różnych przedmiotów można przedstawić jako problem do rozwiązania. Należy go tylko w trafny sposób sformułować i zachęcić uczniów, aby pracując, najlepiej w zespołach, spróbowali przy naszym wsparciu się z nim zmierzyć.

Gdy przedstawiam grupie jakieś zagadnienie gramatyczne, mogę oczywiście wyłożyć im teorię, podać przykłady, a następnie wspólnie z uczniami zrobić jakieś ćwiczenia. Ale więcej pożytku przyniesie inny harmonogram pracy: gdy sami obejrzą

wcześniej klip wideo omawiający teorię i zastosowanie, przyjdą do klasy już z konkretną wiedzą na ten temat, a na zajęciach będą w grupach tworzyć własne wypowiedzi, w których to zagadnienie ma zastosowanie. Na koniec mogą się zastanowić, jak to, czego się nauczyli, mogliby wytłumaczyć lub przedstawić w formie graficznej, w możliwie najprostszy sposób komuś, kto niespecjalnie lubi gramatykę. Gdy jesteśmy aktywnie zaangażowani w proces zdobywania wiedzy i samodzielnie przetwarzamy zdobyte informacje – gdy jest to żywe w naszym umyśle, lepiej rozumiemy to, czego się nauczyliśmy, i jesteśmy w stanie dobrze to komuś wytłumaczyć.

Co dwie głowy, to nie jedna

Umiejętność wydajnej pracy w większej lub mniejszej grupie jest obecnie czymś niezwykle cennym na rynku pracy, dlatego dana klasa czy nawet szerzej – cała szkoła powinna być społecznością, w której uczniowie będą się uczyli nie tylko we współpracy z nauczycielami, ale również wspierając siebie nawzajem. Wspólny potencjał, różnorodność talentów, bogactwo pomysłów poszczególnych osób w grupie może przynieść zdecydowanie o wiele bogatsze efekty niż te osiągnęte przez indywidualnie pracujących uczniów.

Wspólne rozwiązywanie problemów stymuluje kreatywność i pomaga odkryć i rozwijać naturalne zdolności uczniów. Kreatywność wyzwala na przykład poszukiwania rozwiązań złożonych problemów. Gdy jesteśmy w aktywny sposób zaangażowani w ten proces, możemy odkryć, że jesteśmy dobrzy w czymś, o co byśmy sobie nigdy nie podejrzewali. W naszym systemie edukacji szybko zauważamy, kto w danej klasie jest najlepszy z matematyki lub kto pasjonuje się historią, ale możemy nigdy się nie dowiedzieć, kto byłby, na przykład, skutecznym sprzedawcą, specjalistą od reklamy, menedżerem projektu, dyrektorem kreatywnym w firmie lub producentem muzycznym.

Trening umysłu

Jaką jeszcze rolę, oprócz pomagania uczniom w lepszym poznaniu siebie, może odegrać nauczyciel? Ten nowoczesny nie jest tylko od przekazywania wiedzy i nie powinien być skoncentrowany na ciągłym sprawdzaniu jej stanu u uczniów. Ma on raczej umożliwić uczniom zdobywanie jej z dostępnych źródeł. Nie chodzi o to, żeby uczniom pewne rzeczy wpoić, ale oddziaływać na nich w taki sposób, aby chcieli i umieli się sami uczyć. Żeby w dorosłym życiu byli samodzielni, elastyczni, rozwijali kreatywność i swoje wrodzone zdolności oraz łatwo dostosowywali się do zmian. Nie wiemy, jak będzie wyglądała nasza rzeczywistość za kilkanaście czy kilkadziesiąt lat, ale wymienione cechy cały czas zyskują na znaczeniu w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Jedną z najlepszych rzeczy, jakie możemy zrobić dla naszych uczniów, to pomóc im w zdobyciu umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia. W ciekawy sposób znaczenie krytycznego myślenia w edukacji podkreślił Martin Luther King jr: „Edukacja powinna wyposażać człowieka w umiejętność przesiewania i ważenia posiadanych dowodów, rozróżniania tego, co rzeczywiste, od tego, co nie istnieje, dostrzegania różnicy między faktami a fikcją. Jej celem powinno zatem być uczenie wnikliwego, rzetelnego i krytycznego myślenia”. Podobną myśl zawiera cytat przypisywany Albertowi Einsteinowi: „Prawdziwa edukacja to nie przyswajanie faktów tylko trening umysłu, żeby nauczyć się samodzielnie myśleć”.

W jaki sposób zapewnić naszym uczniom taki trening umysłu? Mówiąc bardzo ogólnie – przez zaplanowanie i realizowanie w klasie działań stymulujących samodzielne myślenie. Aktywności, które pomagają doskonalić krytyczne myślenie i się na nie składają, to między innymi:

- samodzielne zdobywanie wiedzy połączone z weryfikowaniem jej źródeł,
- analizowanie rozmaitych źródeł zawierających informacje na dany temat,

- poznawanie różnych punktów widzenia na dany problem, próba spojrzenia na sprawę oczami ludzi, którzy myślą inaczej niż my,
- dostrzeganie różnych aspektów danej sprawy,
- stawianie trafnych pytań związanych z analizowanym zagadnieniem,
- umiejętność zidentyfikowania źle postawionych pytań i fałszywych tez,
- dokonywanie samodzielnej oceny poznanych wydarzeń lub problemów,
- wyciąganie i formułowanie wniosków,
- wyrażanie własnych opinii, argumentowanie i kontrargumentowanie,
- dostrzeganie intencji uczestników debat dotyczących ważnych społecznie problemów,
- zauważanie „drugiego dna” danej sprawy.

Część podanych powyżej działań można sobie ułożyć w pewien proces, który da się wprowadzić w życie, na przykład pracując metodą projektu w uczniowskich grupach. Nawet w aktualnych podstawach programowych z przedmiotów humanistycznych znajdziemy tematy lub zagadnienia, które można zrealizować, stosując powyższe sugestie.

Na przykład w podstawie programowej do historii dla liceum i technikum znajduje się temat: *Przyczyny kryzysów wewnętrznych oraz załamania gospodarczego Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII wieku*. W ten sposób sformułowany nie brzmi on zbyt porywająco. Ale gdy nadamy mu formę pytania: *Czy możliwe było uniknięcie kryzysów wewnętrznych i czy można było zapobiec załamaniu gospodarczemu Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVII w.?* – sprawa wygląda zupełnie inaczej. Otrzymujemy bowiem złożony problem, który wymaga zapoznania się ze sprawozdaniami historycznymi z różnych źródeł, uwzględnienia różnych poglądów historyków badających to zagadnienie, przeanalizowania różnych aspektów tematu, wreszcie postawienia trafnych pytań, własnej oceny wydarzeń i wyciągnięcia wniosków, które mogą stanowić cenny materiał do przemyślenia, jak odnieść tę lekcję historii do czasów współczesnych.

O ileż bogatszy będzie uczeń, który podejździe do tego zagadnienia, wykorzystując instrumenty krytycznego myślenia, od tego, który po prostu zapozna się z tematem w podręczniku, wykona podane tam zadania, przejrzy mapy, tabelki i zapozna się z jakimś tekstem źródłowym. Co więcej, jeśli będzie wykorzystywał instrumenty krytycznego myślenia, mierząc się z różnymi istotnymi zagadnieniami – zarówno tymi omawianymi w szkole, jak i ważnymi bieżącymi zjawiskami – zyska bezcenny kapitał umysłowy, który pomoże mu z powodzeniem odnaleźć się w dorosłym życiu i o wiele lepiej zrozumieć siebie i otaczający go świat. Podejście do różnych szkolnych tematów z wykorzystaniem instrumentów krytycznego myślenia jest niezwykle wartościowym sposobem uczenia się, gdyż ktoś, kto przejdzie przez taki proces i zauważy, ile dzięki temu się nauczył, nie będzie się bał samodzielnie myśleć, nie ulegnie łatwo fałszywym poglądom i zyska potencjał do tworzenia innowacji.

Jak nie zmarnować potencjału?

Te trzy elementy: pozytywne relacje, uczenie się przez doświadczenie i rozwiązywanie problemów oraz rozwijanie krytycznego myślenia należą do najważniejszych, moim zdaniem, elementów nowoczesnej edukacji. Niestety – wciąż nie są one codziennością w większości, nie tylko polskich, szkół. Upowszechnienie ich na szeroką skalę mogłoby przynieść wielki pożytek społeczny i wesprzeć osobisty rozwój wszystkich młodych ludzi, którzy ukończyliby szkoły z cennym kapitałem na przyszłość.

Edukacja, koniec końców, nawet jeśli jest realizowana w ogólnodostępnym systemie, jest indywidualnym procesem. Pomaga nam odpowiadać na ważne osobiste pytania: jakie miejsce chcemy zajmować w społeczeństwie, kim chcemy być, jaki kierunek chcemy nadać swojemu życiu? System, w którym każdy idzie podobną drogą, uczy się tych

samych treści, zdobywa podobne umiejętności i zdaje te same egzaminy, służy formowaniu w jednolitą masę i przysposabia do wykonywania w dorosłym życiu podrzędnych zadań oraz przyczynia się do marnowania kreatywnego potencjału wielu wartościowych jednostek. A przecież nowoczesna edukacja powinna być kojarzona z wyobraźnią, kreatywnością, elastycznością i innowacją. Wszystko to można stymulować w uczniach już na wczesnych etapach nauki, a potem dalej rozwijać. Jeśli współczesna edukacja nie pomoże nam radzić sobie z wyzwaniami teraźniejszości, przyszłość, której byśmy sobie życzyli, może nigdy nie nadejść.

Bibliografia

- Anderson Ch.: *Ken Robinson wciąż chce rewolucji w edukacji* (wywiad TED Interview), www.ted.com, data dostępu: 17.02.2021.
- Calaprice A.: *Einstein w cytatach*, przeł. M. Kraśniak, 2014.
- King M.L.: *The Purpose of Education* (przemówienie w Morehouse College, 1948), projects.seattletimes.com, data dostępu: 17.02.2021.
- Robinson K.: *Czy szkoły zabijają kreatywność?* (wykład TED Talks), www.ted.com, data dostępu: 17.02.2021.
- Robinson K.: *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Gliwice 2010.
- Robinson K.: *Zapoczątkujmy rewolucję w uczeniu się!* (wykład TED Talks), www.ted.com, data dostępu: 17.02.2021.
- Rogers C.R.: *O stawianiu się osobą*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2018.

Karol Pietrzyk

Filolog angielski, absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego. Wychowawca i nauczyciel języka angielskiego w XII LO przy Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie. W latach 1999–2014 pracował w Gimnazjum nr 3 w Szczecinie. Był konsultantem metodycznym w Open School Szczecin (2012–2015). Publicysta oświatowy: publikował między innymi na łamach szczecińskiego dodatku „Gazety Wyborczej”, w „Dialogach” i „Refleksjach”. Był kandydatem szczecińskiego oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego do nagrody „Nauczyciel Roku 2013”.

Lepszy świat

Karolina Kubowicz

Jakie kompetencje będą cenione w przyszłości?

Powiedzieć, że współczesność zmienia się coraz szybciej, to za mało. Świat wszedł w tryb przyspieszenia totalnego, zwłaszcza teraz, kiedy jest jeszcze bardziej nieprzewidywalny, co potwierdziło doświadczenie pandemii COVID-19. Permanentnym transformom ulega rynek pracy, stąd oczekiwania wobec kandydatów dotyczą nie tylko dyplomu w odpowiedniej dziedzinie, ale również doświadczenia praktycznego oraz kompetencji społecznych. Młode pokolenie musi być

nie tylko wykształcone, posiadać kwalifikacje, ale również mieć elastyczne podejście, być w gotowości do ciągłego szkolenia się i zwiększania zakresu posiadanych umiejętności oraz kompetencji. Specjaliści często wskazują na takie kompetencje przyszłości, jak: kreatywność, która postrzegana jest bardziej jako zdolność do niestandardowego rozwiązywania problemów niż predyspozycje artystyczne, a także analityczne myślenie i zdolność do krytycznej oceny sytuacji.

Definicja kompetencji

Kompetencje w literaturze podmiotu definiuje się różnorodnie, choć powtarza się udział podstawowych składników. „Kompetencje uznać można za zestawienie trzech głównych komponentów, do których zalicza się wiedzę, umiejętności oraz odpowiedzialność”¹.

W Raporcie Światowego Forum Ekonomicznego² został zaprezentowany spis najważniejszych kompetencji, poświadczanych w zmieniających się realiach rynku. Są to:

1. Analityczne myślenie i innowacje.
2. Aktywne uczenie się i strategie uczenia się.
3. Rozwiązywanie złożonych problemów.
4. Krytyczne myślenie i analiza.
5. Kreatywność, oryginalność i pomysłowość.
6. Przywództwo i oddziaływanie społeczne.
7. Korzystanie z technologii, monitoring i kontrola.
8. Projektowanie technologii i programowanie.
9. Odporność, umiejętność radzenia sobie ze stresem, elastyczność.
10. Wnioskowanie, rozwiązywanie problemów i tworzenie idei.

Wiele zawodów, w których będą pracować młode pokolenia, jeszcze nie istnieje. Dlatego dobrze tworzyć warunki edukacyjne kształtujące kompetencje przyszłości, które już teraz są cenione i potrzebne na rynku pracy.

Myślenie projektowe

Design Thinking (DT), czyli myślenie projektowe, to nowoczesna i coraz popularniejsza metoda do tworzenia innowacyjnych rozwiązań problemów czy projektowania nowych produktów. DT wypracowano na Uniwersytecie Stanforda w USA. Metoda przydatna jest nie tylko podczas tworzenia nowych produktów czy usług, ale także do planowania nowych działań strategicznych i marketingowych. Służy budowaniu zespołów oraz pobudzaniu ich kreatywności.

Dzięki DT powstała między innymi funkcja *priority mail* czy niektóre produkty marki Apple. Myślenie projektowe koncentruje się na działaniu z osobami, które będą korzystać z danego rozwiązania, i kładzie duży nacisk na testowanie i ulepszanie projektowanych rozwiązań dzięki informacji zwrotnej. Takie podejście doskonale sprawdza się również w edukacji. Dzięki zajęciom prowadzonym tą metodą nauczyciele i uczniowie mogą nie tylko rozwiązać problem (jak zaplanowanie przestrzeni szkolnej), ale również nabyć lub usprawnić sporo nowych, miękkich kompetencji (jak zaangażowanie, kreatywność czy współpraca w zróżnicowanych grupach). „Wykorzystanie metody design thinking pozwala na tworzenie klimatu i atmosfery sprzyjającej uczeniu się przez samodzielne doświadczanie, eksperymentowanie, kreatywne myślenie oraz kształtowanie u uczniów postaw współpracy. (...) Metoda design thinking wyróżnia się skutecznym wprowadzaniem nowatorskich działań służących rozwojowi u uczniów kompetencji kluczowych niezbędnych w procesie uczenia się przez całe życie”³.

Czy DT jest przydatne w zdalnym nauczaniu? Każdy nauczyciel już to przetestował. Koronawirus sprawił, że trzeba było przewartościować dotychczasowe doświadczenia. Wszyscy pracowaliśmy nad tym, żeby wymyślić i zastosować inne sposoby uczenia (się), adekwatne do sytuacji edukacji na odległość. Sprawdzaliśmy w szkołach różne modele komunikowania się z uczniami, różne platformy do nauki, metodą prób i błędów testowaliśmy, jak najlepiej z nich korzystać. Jednocześnie dosyć szybko przekonywaliśmy się, co zadziałało, a co nie, które teksty, ćwiczenia interaktywne, multimedia czy nagrania spełniały swoją funkcję i angażowały uczniów w proces edukacyjno-wychowawczy.

W Polsce myślenie projektowe w edukacji promuje Szkoła z Klasą 2.0, która wydała gotowe materiały przewodnikowe (pomagające wypracowywać innowacyjne rozwiązania) oraz narzędzia do wykorzystania podczas zajęć. Szkoła z Klasą 2.0 opar-

wała również zestaw autorskich narzędzi do prowadzenia różnych etapów DT w szkole, które można zastosować w różnych grupach wiekowych. Warto sprawdzić między innymi Alfę, która służyć ćwiczeniu empatii, oraz Ciastka, popularną w DT „personę”.

Myślenie krytyczne

Jak stwierdził izraelski fizyk Eliyachu M. Goldratt: „Należy zdobywać wiedzę, aby czynić świat lepszym, aby życie miało sens”. Powszechnie uważa się, że myślenie krytyczne jest współcześnie najbardziej pożądaną kompetencją. Polega ono na działaniu w kierunku zrozumienia, refleksji, uświadomienia sobie wszystkich danych, okoliczności, a nawet emocji związanych z obserwowaną czy analizowaną sytuacją. Chodzi w nim o to, żeby wyciągnąć wnioski, na podstawie których można podjąć najlepszą możliwą w danej sytuacji decyzję – ze świadomością jej konsekwencji.

Jak piszą autorzy projektu: „Żyjemy w globalnym świecie, w erze Internetu, a przede wszystkim w erze informacji. Każdego dnia jesteśmy bombardowani informacjami. Płyną one do nas nie tylko poprzez wiadomości, ale również innymi kanałami, takimi jak: poczta elektroniczna, SMS-y, telefon, portale społecznościowe i wiele innych. Czy jesteśmy odpowiednio przygotowani, aby ten ogrom informacji właściwie przetworzyć? Czy umiemy odróżnić fakt od opinii? Czy potrafimy zrozumieć intencje, które stoją za źródłem informacji? Czy jesteśmy w stanie oprzeć się wszechogarniającej manipulacji?”⁴.

Ideę myślenia krytycznego „zaszczepił” w Polsce Maciej Winiarek w 2006 roku. Od tego czasu teorię i metody myślenia krytycznego na terenie naszego kraju upowszechnia Instytut Krytycznego Myślenia. Organizacja ta ma największe doświadczenie, wiedzę, konkretne narzędzia, dlatego warto zwrócić się do niej, chcąc rozwijać myślenie krytyczne swoich uczniów – na każdym etapie edukacyjnym⁵.

Inteligencja emocjonalna

W szerszym kontekście: „inteligencja emocjonalna jest rozumiana jako zdolność rozumienia własnych i cudzych uczuć oraz umiejętność wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu”⁶.

Przeżywanie emocji jest istotne dla każdego człowieka. To one pomagają nam zidentyfikować i określić, jak się czujemy w określonej sytuacji; rozpoznać, kiedy jesteśmy w dobrostanie, a kiedy mamy trudności z samoregulacją i zarządzaniem swoimi zasobami. W ostatnich latach dużo się mówi o inteligencji emocjonalnej. Dlaczego jest tak ważną i potrzebną kompetencją w naszym życiu? Dlaczego stanowi podstawowy element profilaktyki pozytywnej?

Encyklopedia Zarządzania, której moderatorami są pracownicy Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, podaje, że „(...) koncepcja inteligencji emocjonalnej pojawiła się w czasie, gdy coraz intensywniej niż kiedykolwiek poszukujemy odpowiedzi na pytanie o źródło osiągnięć życiowych. (...) Po latach dominacji poglądu, że sukcesy życiowe wiążą się z intelektem, proponuje się ujęcia integrujące wszystkie aspekty umysłu: poznanie, emocje, motywację. (...) W ten nurt myślenia doskonale wpisuje się koncepcja inteligencji emocjonalnej (Emotional Quotient w skrócie EQ). Pojęcie to pojawiło się niedawno, w 1990 roku, stworzone przez Saloveya i Mayera i szybko zyskało popularność, w dużej mierze dlatego, że obudziło nadzieję na trafne przewidywanie osiągnięć życiowych, a także zapobieganie zaburzeniom emocjonalno-społecznym. Dzięki niej lepiej się uczymy, pracujemy oraz nawiązujemy kontakty interpersonalne”⁷.

Obecnie mamy dostęp do licznych badań poświęconych inteligencji emocjonalnej. W literaturze przedmiotu szczególnie podkreśla się zależności między inteligencją emocjonalną a dobrostanem psychicznym i zdrowiem fizycznym. EQ nie jest wrodzoną zdolnością. Kształtujemy

ją przez całe życie – w wyniku doświadczeń emocjonalnych i społecznych. W różnych sytuacjach życiowych stopniowo uczymy się identyfikować i wyrażać emocje, rozumieć je, wykorzystywać do zdobywania wiedzy o sobie i innych, a przede wszystkim kontrolować. Właściwe rozumienie emocji pozwala podejmować decyzje bez ulegania presji czy wewnętrznym impulsom, w zgodzie ze sobą i otwartością na informacje przyjmowane z zewnątrz.

„Ten naturalny trening zachodzi także w środowisku szkolnym. Przed uczniem lub pracownikiem stawia się wiele zadań natury poznawczej i społecznej, którym musi on sprostać. Oprócz sprawnego wykonywania pracy lub nabywania wiedzy oczekuje się od niego również na przykład dostosowywania się do norm społecznych, efektywnej współpracy w zespole oraz wrażliwości na potrzeby innych. Środowisko szkolne dostarcza również określonych wzorców zachowań i kreuje określone wymagania i warunki działania. W wyniku tego każdy członek społeczności szkolnej przechodzi swoisty trening zdolności emocjonalnych”⁸. W krajach o wysokim wskaźniku rozwoju powszechny jest *emotional literacy movement*, czyli ruch kształcenia emocjonalnego.

Doświadczenie pandemii szczególnie podkreśliło i przyspieszyło rozwój tego brakującego ogniwa. Chociaż początkowo koncentrowano się na zadbanie o dostęp do internetu i sprzętu komputerowego oraz realizacji podstawy programowej, to jednak dość szybko podjęto działania wspierające i wzmacniające opiekę nad emocjami nie tylko dzieci, ale również dorosłych.

Z naszego podwórka

W naszej szkole rozwijanie inteligencji emocjonalnej stanowi podstawowy element profilaktyki pozytywnej. Jednym z priorytetów jest kształtowanie odporności emocjonalnej dzieci, realizowane poprzez systemowe działania wspoma-

gające i usprawniające kompetencje społeczne. Utrwalenie tych kompetencji wymaga wielu powtórzeń, dlatego wszyscy uczniowie uczestniczą w zajęciach rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne przez cały rok szkolny. Zajęcia mają postać ustrukturalizowanych lekcji w planie szkolnym, na które składają się: odpowiednio dobrane gry, zabawy, ćwiczenia, zajęcia psychoedukacyjne. Program zajęć jest wzbogacony o treści i materiały wychowawczo-terapeutyczne z rekomendowanego programu „Apteczka pierwszej pomocy emocjonalnej” oraz projektu edukacyjnego „Emocja” autorstwa Marzeny Dziadkowiec i Krystyny Grzegorzótki.

Głównym celem programu „Apteczka” jest rozwijanie i doskonalenie w dzieciach kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, by wzmocnić ich odporność i dojrzałość emocjonalną, kształtować optymistyczne, pozytywne nastawienie do życia. Autorkami programu są Sylwia Wierchowśka oraz Elżbieta Nerwińska. Zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej, sformułowanymi przez amerykańskiego psychologa Martina E.P. Seligmmana, autorki przyjęły, że optymizmu można się nauczyć, a optymistyczne nastawienie wpływa znacząco na efektywne działanie. Realizacja programu przyczynia się do rozwijania w dzieciach umiejętności radzenia sobie ze stresem i trudnościami poprzez kształtowanie uważnego myślenia, budowania pozytywnych przekonań, wiary w siebie i zrozumienia dla innych.

Realizujemy także Międzynarodowy Projekt Edukacyjny „Emocja” autorstwa Marzeny Dziadkowiec i Krystyny Grzegorzótki z Bristolu, wspomagający rozwój społeczny i emocjonalny dzieci, „skierowany do uczniów przedszkoli, szkół podstawowych, świetlic, szkół ponadpodstawowych, szkół polonijnych oraz ośrodków szkolno-wychowawczych z terenu całego kraju oraz zagranicznych szkół polonijnych”⁹. Realizacja projektu ma na celu między innymi: wprowadzanie uczniów

w świat wartości, budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia, edukację i prewencję emocjonalną, kształtowanie inteligencji emocjonalnej u dzieci, rozpoznawanie uczuć zarówno swoich, jak i innych osób, podnoszenie jakości pracy szkoły poprzez organizację ciekawych przedsięwzięć, wielokierunkowy rozwój dzieci, kształtowanie kreatywności, odpowiedzialności, empatii, przełamywanie barier, ciekawą realizację podstawy programowej i programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły.

Jakie kompetencje (w) przyszłości?

Do rozwijania u dzieci kreatywności i twórczego myślenia oraz zwiększenia zainteresowania tematem emocji przyczyniają się innowacyjność, a przede wszystkim stałość i systemowość zajęć. Tego typu zagadnienia podejmowane z uczniami w trakcie zajęć mają na celu modelowanie kompetencji społecznych, wpływających na wzrost umiejętności potrzebnych do radzenia sobie ze stresem i trudnościami, a także kształtowania postaw optymizmu, empatii, wytrwałości i wiary w siebie, inicjowania i podtrzymywania pozytywnych relacji ułatwiających akceptację oraz przyjaźń ze strony rówieśników. Przy czym kompetencje społeczne przyczyniają się do satysfakcjonującego przystosowania do warunków szkolnych oraz pozwalają uczniom/uczennicom dostosowywać się do społecznych wymagań otoczenia. Tym samym wzmacniane jest poczucie ich wartości, sprawstwa, co prowadzić powinno do adekwatnej samooceny na podstawie świadomości własnych uczuć i potrzeb. Uczniowie nabywają umiejętności koncentracji oraz uważnego podejścia do otaczającej rzeczywistości – do siebie i do innych. Rozwijają kompetencje poznawcze i kreatywność.

Wpływ inteligencji emocjonalnej na ogólne pojęty sukces w świetle dzisiejszego poziomu wiedzy jest niezaprzeczalny. Tendencje wyraźnie wskazują, że coraz bardziej doceniane są

wszelkie umiejętności interpersonalne. Dlatego już dziś niezwykle ważne jest zrozumienie, jakie kompetencje będą w przyszłości (wcale nie tak dalekiej) kluczowe, i znalezienie sposobu, aby je nabyć i usprawniać. Mówi się, że nadchodząca rewolucja będzie największą, z tych, jakie do tej pory miały miejsce, dlatego warto przygotować się do niej w zorganizowany i świadomy sposób.

Przypisy

- ¹ Słownik języka polskiego, Warszawa 1994, s. 977.
- ² *The Future of Jobs Report 2020*, www.weforum.org, data dostępu: 20.02.2022.
- ³ M. Brewczyńska, *Design thinking w kompleksowym wspomaganiu pracy szkół i placówek oświatowych*, Warszawa 2018, s. 8.
- ⁴ *Dlaczego myślenie krytyczne jest teraz tak ważne?*, mysleniekrityczne.edu.pl, data dostępu: 20.02.2022.
- ⁵ Źródło: www.toc.edu.pl, data dostępu: 20.02.2022.
- ⁶ M. Śmieja, S. Orzechowski, *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa 2008.
- ⁷ *Inteligencja emocjonalna*, „Encyklopedia Zarządzania”, mfiles.pl, data dostępu: 20.02.2022.
- ⁸ S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018, s. 418–422.
- ⁹ *Regulamin międzynarodowego projektu edukacyjnego „Emocja” wspierającego rozwój emocjonalny i społeczny dzieci i młodzieży*, <https://emocja.org>, data dostępu: 20.02.2022.

Karolina Kubowicz

Pedagożka szkolna, trenerka umiejętności społecznych, terapeutka pedagogiczna w Niepublicznej Szkole Podstawowej Legato w Szczecinie. Realizatorka Programu Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej.

Rozwijanie umiejętności

Małgorzata Rybaczek

Pozytywna Dyscyplina Jane Nelsen jako metoda wychowawcza

Jak twierdził Janusz Korczak: „Dobry wychowawca, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil”. Ostatnie miesiące są dla nauczycieli trudnym i wymagającym empatii czasem. Musieliśmy się zmierzyć z całkowitą zmianą podejścia do edukacji i intensywnie zacząć wykorzystywać w codziennej pracy technologię informacyjną. Podczas

poszukiwań ciekawych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych natknęłam się na metodę Jane Nelsen znaną jako Pozytywna Dyscyplina, której prekursorką w Polsce jest pełna energii i charyzmy Sylwia Anderson-Hanney. Analizując podstawowe założenia tego nurtu, nabrałam przekonania, że Pozytywna Dyscyplina została stworzona po to, aby kształcić młodych ludzi do bycia odpowiedzialnymi, pełnymi szacunku i zaradności członkami społeczeństwa.

Pozytywna dyscyplina – czy to w ogóle możliwe?

Powszechnie dyscyplina kojarzy się ze „stawianiem do pionu”; to także całkowite podporządkowanie się zasadom, które określają sposób zachowania w danym środowisku. Dorośli, mówiąc o dyscyplinie w kontekście dziecięcych zachowań, posługują się często sformułowaniami typu: „Ono jest niegrzeczne, trzeba mu więcej dyscypliny, większej kary za brzydkie zachowanie”. I choć intencją dorosłych w tym wypadku jest jedynie zmiana zachowania u dzieci, to jednak takie wypowiedzi mają znamiona groźby i mogą powodować lęk. A lęk nie jest odpowiednim składnikiem do budowania relacji i wzmacniania długofalowo pożądanego zachowania u dzieci.

Czy można zatem mówić o dyscyplinie, mając na uwadze przede wszystkim obustronny szacunek, współdziałanie i wyrozumiałość wobec siebie? Czy można dyscyplinować bez wymuszania, karania lub krytykowania? Alternatywą dla tradycyjnie pojmowanej dyscypliny jest właśnie Pozytywna Dyscyplina – rozwijana od ponad 30 lat metoda wychowawcza, mająca swe korzenie w ideach austriackiego lekarza i psychologa Alfreda Adlera¹.

Realny kształt temu sposobowi wychowania nadał Rudolf Dreikurs, austriacki psycholog i edukator, przekształcając system psychologii indywidualnej Adlera w pragmatyczną metodę rozumienia celów nieodpowiedniego zachowania dzieci i stymulowania współpracy bez użycia kar i nagród. Swoją obecną formę metoda zawdzięcza Jane Nelsen oraz Lyn Lott, doradczyniom do spraw małżeństwa, rodziny i dzieci, które na fundamentach położonych przez Adlera i Dreikursa zbudowały całościowy i przemyślany system współpracy z dzieckiem².

Nieodpowiednie zachowanie w oczach dorosłych

Jane Nelsen w książce *Pozytywna Dyscyplina* przedstawia nowe spojrzenie na „nieodpowiednie za-

Pozytywna Dyscyplina opiera się na uporządkowaniu wolności i ograniczonym wyborze, zgodnie z zasadą: możesz wybierać w granicach oznaczonych szacunkiem dla innych. Stosowanie jej w klimacie prawdziwego zaufania i miłości, choć brzmi idealnie, wymaga jednak wysiłku, konsekwencji, a nawet odwagi.

chowanie”. Przede wszystkim autorka dokonuje definicyjnego uporządkowania tego pojęcia. Jej zdaniem: „(...) dzieci (i dorośli) zachowują się lepiej, kiedy czują się lepiej”³, a także: „(...) zachowanie przedszkolaków, które nazywa się »nieodpowiednim«, najczęściej wiąże się z rozwojem emocjonalnym, fizycznym oraz poznawczym dziecka i jest zachowaniem jak najbardziej odpowiednim do wieku. Małe dzieci potrzebują wiedzy, wskazania kierunku oraz miłości”⁴. Spojrzenie takie rzuca nowe światło na dziecięce zachowanie. Pozwala dorosłym zrozumieć, że dzieciom nie przyświecają złe zamiary, zwykła złośliwość czy chęć umyślnego dokuczania innym. Ich zachowania, czasami dla dorosłych trudne do zaakceptowania, są prawdziwą manifestacją potrzeb.

Zgodnie z koncepcją Rudolfa Dreikursa u podstaw niegrzecznego zachowania dziecka leży zniechęcenie. Dziecko zniechęcone, chcąc poczuć przynależność i zwiększyć znaczenie swojej obecności (uczucie niezwykle istotne zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci), kieruje się w swoim zachowaniu czterema błędnymi celami,

wynikającymi z błędnych przekonań. Dziecko zakłada, że – aby czuć przynależność i znaczenie:

- 1) należy zwrócić na siebie uwagę – robi to często w sposób, którego dorośli nie akceptują, na przykład: krzyczy, dokucza młodszemu rodzeństwu, rozrzuca zabawki itp.,
- 2) warto mieć władzę, rządzić dorosłym lub sprzeciwić się próbom rządzenia sobą, na przykład na prośbę rodziców o posprzątanie klocków dziecko reaguje: „Sam posprzątaj!”
- 3) można ranić innych zgodnie z błędnym przekonaniem: „Czuję smutek, ponieważ nie przynależę i dlatego mogę cię zranić!”
- 4) należy się poddać, co w efekcie przyniesie spokój – stanowi to oznakę braku wiary w siebie; dziecko wysyła więc sygnał: „Zostaw mnie w spokoju”.

Warto pamiętać, że dorośli mają ogromny wpływ na zachowanie swoich dzieci. Mając świadomość tego, w jaki sposób zachowanie opiekuna wpływa na nieodpowiednie zachowanie dziecka, dorosły może dokonywać zmian w swoim postępowaniu, tym samym wpływając na dziecko.

Pozytywna Dyscyplina oraz wychowanie emocjonalne dzieci

Wiele osób żywi przekonanie, że system surowości i kar jest skuteczny – z reguły jednak efekt jest odwrotny do zakładanego. Reakcje dzieci na długotrwałe karanie może mieć swoje konsekwencje i przybrać następujące formy reakcji:

- rozżalenie: „Dorośłym nie można ufać”;
- rebelia: „Nie mają nade mną kontroli. Zrobię to, co będę chciał/chciała”;
- rewanż: „Wyrównam rachunki i wezmę odwet, nawet jeśli zaszkodzi to mojej przyszłości”;
- rejtacja:
 - zaniżona samoocena: „Widocznie jestem złą osobą”;
 - przebiegłość: „Następnym razem mnie nie złapią”⁵.

Ponadto, kiedy stosowana jest nadmierna kontrola, odpowiedzialność zostaje przesunięta z dziecka na dorosłego.

Z kolei dzieci wychowane pobłażliwie rosną w przekonaniu, że świat jest im coś winien. Uczą się, jak wykorzystywać całą swoją energię i inteligencję do tego, żeby manipulować dorosłymi, zmuszając ich do spełniania swych życzeń. Spędzają więcej czasu na próby uchylenia się od odpowiedzialności, niż rozwijanie swoich zdolności i niezależności. Pobłażliwość sprzyja powstawaniu niezdrowej współzależności w miejsce samodzielności i współpracy.

Pozytywna Dyscyplina, czyli uprzejma stanowczość, opiera się na uporządkowaniu wolności i ograniczonym wyborze, zgodnie z zasadą: możesz wybierać w granicach oznaczonych szacunkiem dla innych. Należy podkreślić, że stosowanie dyscypliny w klimacie prawdziwego zaufania i miłości, choć brzmi idealnie, wymaga jednak wysiłku, konsekwencji, a nawet odwagi.

Praktyczne rozwiązania do codziennego zastosowania

W ramach wsparcia dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie umiejętności społeczno-emocjonalnych, na podstawie elementów Pozytywnej Dyscypliny opracowałam program „Pozytywnie zakręcenie”. Główne zamierzenia programu to:

- 1) budowanie systemu wartości oraz rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, niezbędnych w poprawnych relacjach z innymi dziećmi i dorosłymi poprzez: opracowanie kodeksu grupowego i zasad współpracy, założenie kąciaka emocji, opracowanie i wprowadzenie projektu edukacyjnego w grupie „Pozytywny Tygrysek”, zorganizowanie „Festiwalu piosenki pozytywnej”;
- 2) kształtowanie w dzieciach odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym

także do znoszenia różnych niepowodzeń bez poczucia porażki;

- 3) stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie;
- 4) troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną i psychiczną;
- 5) budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- 6) wprowadzanie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne i sztuki plastyczne;
- 7) kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej).

Powstanie programu wynikało również z priorytetu Ministerstwa Edukacji i Nauki, dotyczącego wsparcia dzieci i rodziców w zakresie wychowawczym, zauważonych trudności dzieci w sferze społeczno-emocjonalnej oraz z analizy wyników ankiety skierowanej do rodziców „Wspomaganie rozwoju dziecka w zakresie rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych w domu i przedszkolu”. Wyniki ankiety jednoznacznie potwierdziły słuszność wprowadzenia programu „Pozytywnie zakręcenie” w celu wsparcia dzieci, jak również rodziców poprzez pedagogizację, przekazywanie ulotek, rozmowy wychowawcze oraz dostarczanie im gotowych narzędzi i technik do pracy nad sobą i z dzieckiem.

Aby pobudzić działania dziecka w różnych obszarach aktywności, należy wdrożyć różnorodne metody pracy oparte na podmiotowości, kreatywności, działaniu, odkrywaniu, obserwacji, przeżywaniu, odpowiedzialności i komunikacji, które wpisują się w nurt pedagogiki transgresyjnej, zachęcającej do przekraczania własnych możliwości. „Pedagogika transgresyjna kładzie nacisk na podejście sytuacyjne, w przeciwieństwie do podejścia nakazowego, zadaniowego

czy biernego, które polega na organizowaniu sytuacji, w których coś się dzieje, które zaskakują dzieci, w których trzeba wykonać szereg czynności, zdobyć się na wysiłek myślowy i działania. Znalezienie się dziecka w takiej sytuacji wytwarza swoiste oczekiwania, zainteresowania i motywację do wysiłku wyzwającego własne możliwości i ich przekonania. Dziecko przestaje być jedynie obiektem działań wychowawczych, a staje się przedmiotem własnego działania”⁶. Zatem pierwszoplanowe miejsce w realizacji programu „Pozytywnie zakręcenie” zajęły metody aktywne, między innymi:

- techniki parateatralne: drama, pantomima, teatrzyk kukiełkowy, pacynkowy, zabawy paluszkowe, psychodrama,
- metody twórczego myślenia: „burza mózgów”, „gwiazda pytań”,
- spotkania w kręgu: pogadanki, dyskusje, analizowanie, wnioskowanie, zatwierdzanie,
- wybrane metody aktywne, zabawy: adaptacyjne, integracyjne, w kręgu, improwizacje, ćwiczenia ruchowe,
- Metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne,
- Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz,
- pedagogika zabawy,
- Metoda opowieści ruchowej J.G. Thulina,
- Aktywne słuchanie muzyki w koncepcji Batii Strauss,
- malowanie dziesięcioma palcami Ruth Faison Show,
- opowieści ruchowe, między innymi autorstwa Klausa W. Vopla,
- zabawy naśladowcze,
- tańce integracyjne (KLANZA),
- opowiadania, bajki, inscenizacje,
- techniki relaksacyjne,
- zabawy badawcze, doświadczenia.

Wyżej wymienione metody, odpowiednio dobrane do potrzeb dzieci i ich rodziców oraz dostosowane do warunków panujących w pla-

cówce przedszkolnej, doskonale kształtują nie tylko kompetencje społeczno-emocjonalne, ale wszystkie umiejętności potrzebne do osiągnięcia gotowości i dojrzałości szkolnej.

Z punktu widzenia dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego do realizacji treści programu wykorzystywano następujące formy pracy: indywidualną, grupową, zbiorową. Formy pracy w przedszkolu to „(...) zaplanowane w czasie i przestrzeni wzajemne czynności nauczyciela i dzieci. Wskazują one sposoby organizowania różnorodnych i urozmaiconych rodzajów zabaw, zajęć oraz wszelkich sytuacji okolicznościowych. W procesie wychowania przedszkolnego formy te odnoszą się do całości sytuacji, związanych z całodziennym rozkładem dnia, oraz stanowią podstawowy rodzaj działalności dziecięcej”⁷.

Do najczęściej stosowanych form pracy podczas realizacji programu „Pozytywnie zakręcenie” należą:

- zabawy swobodne i organizowane,
- zajęcia dowolne i planowane,
- prace związane z samoobsługą, porządkowe i gospodarcze, hodowlane,
- prace na rzecz innych, akcje charytatywne,
- prace na rzecz grupy, dyżury,
- spacer i wycieczki,
- uroczystości, spotkania rodzinne, imprezy,
- sytuacje okolicznościowe – niezaplanowane,
- spotkania wychowawcze z wykorzystaniem kart Pozytywnej Dyscypliny,
- zajęcia pokazowe w celu utrwalania poszczególnych umiejętności.

Podsumowując efekty wprowadzonego programu, z całą pewnością stwierdzam, że realizując go, lepiej poznałam potrzeby wychowanków, co pozwoliło mi dobrać odpowiednie sposoby pracy. Tym samym udało mi się zbudować wzajemne zaufanie oraz stworzyć warunki do współpracy opartej na szacunku. Dzięki takiej zmianie atmosfera w grupie poprawiła się, dzieci stały się bardziej samodzielne i odpowiedzialne.

Kształtowane kompetencje społeczno-emocjonalne pomogły dzieciom poczuć łączność i przynależność, wzmocniły poczucie własnej wartości, dzięki nim dostrzegły, że są ważne w rodzinie i społeczności. Nauczyły się rozwiązywać problemy, współpracować, być pożytecznym/pożyteczną w domu, przedszkolu i większej społeczności. Ale przede wszystkim dzieci kształciły w sobie niezwykle ważną wartość, jaką jest szacunek do siebie i innych. Z kolei rodzicom przeprowadzone pedagogizacje oraz udostępniane karty Pozytywnej Dyscypliny uświadomiły, na co zwrócić uwagę w zachowaniu dzieci, aby ich relacje były oparte na stanowczości pełnej szacunku.

Przypisy

- ¹ S. Anderson-Hanney, J. Baranowska, A. Czechowska, *Skuteczna metoda wychowawcza oparta na wzajemnym szacunku i miłości*, www.pozytywnadyscyplina-nauczyciele.pl, data dostępu: 10.03.2020.
- ² Ibidem.
- ³ J. Nelsen, Ch. Erwin, R. Duffy, *Pozytywna dyscyplina dla przedszkolaków*, przeł. A. Czechowska, A. Szuba, Warszawa 2018, s. 17.
- ⁴ Ibidem, s. 13.
- ⁵ J. Nelsen, L. Lott, S. Glenn, *Pozytywna dyscyplina w klasie*, przeł. A. Milik, Malinówek 2020, s. 32.
- ⁶ W. Żaba-Żabińska, W. Majewska, R. Paździo, *Program wychowania przedszkolnego*, Kielce 2020, s. 7.
- ⁷ Ibidem, s. 26.

Małgorzata Rybaczek

Nauczycielka wychowania przedszkolnego, logopedka, oligofrenopedagożka w Przedszkolu Samorządowym w Rosnowie.

Pokolenie na tabletach

Paulina Kuś

O tym, dlaczego nie warto iść łatwiejszą drogą

Małe dzieci są mistrzami „kombinowania” – w pozytywnym znaczeniu tego słowa. Nie bacząc na okoliczności, uparcie dążą do celu. Motywacja jest motorem ich działania. Dzięki deprywacji niemowlęta podnoszą głowę, przewracają się na brzuch i stawiają pierwsze kroki. Dlaczego więc, jako dorośli, niektórzy/niektóre z nas nie podejmują wyzwań?

Nie generalizuję, ale...

Wielokrotnie na tle klasy obserwujemy osoby mające trudności z czytaniem, pisaniem, liczeniem, pamięcią, uwagą, socjalizacją etc. Niekiedy osobiście w dobrej wierze wypełniamy kwestionariusz i kierujemy ucznia na badanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Po pewnym czasie, i kilku indywidualnych sesjach w poradnianych gabinetach, do placówki dociera mniej lub

bardziej trafna diagnoza. Pełni nadziei na rozwiązanie problemów dydaktyczno-wychowawczych bierzemy pismo do ręki i odczytujemy listę zaleceń dotyczących oceniania, miejsca zajmowanego w klasie (bywa, że 7 uczniów z jednego oddziału powinno siedzieć w pierwszej ławce pod oknem), dostosowywania sprawdzianów, rozwijania zainteresowań czy przydzielenia zajęć dodatkowych.

Szczęśliwie coraz częściej w opiniach pojawiają się zalecenia do pracy w domu. Mało kto jest jednak w stanie wyegzekwować przestrzeganie kontraktu przez rodziców, gdyż zazwyczaj są zapracowani, zabiegani i mają wiele wymówek, by z pociechą w domu nie pracować. Owszem, znajdują korepetytora/ów, zajęcia pozalekcyjne, ale za braknie cierpliwości, wytrwałości, konsekwencji, refleksji i bliskości. Kontrola rodzicielska działa imponująco skutecznie, jeśli dotyczy nauczycieli. Pedagodzy natomiast mają do dyspozycji

swój nadwątlony w obecnych czasach autorytet, wiedzę, potrzebę komunikacji i nadzieję na punkt zwrotny. Niejednokrotnie trudności dziecka nie wynikają z indywidualnych uwarunkowań, lecz mają swoje źródło w domu rodzinnym. Gros „trudnych zachowań” to kwestia niewłaściwego modelowania. Tempo życia rośnie nieustannie, odwrotnie proporcjonalnie do czasu poświęcanego na codzienną rozmowę z dzieckiem. Znana jest postawa: płacę – wymagam, karmię i pracuję – nie edukuję, bo od tego jest szkoła.

Dajmy sobie czas

Trzydzieści lat temu wierzenie się dziecka w ławce było czymś naturalnym. Dorośli wyczekiwali momentu dojrzewania układu nerwowego, by energiczny młody człowiek osiągnął gotowość siedzenia w jednym miejscu. Według mnie wciąż aktualne słowa klucze to: oczekiwanie i obserwacja. Na dzieci i młodzież powinniśmy patrzeć pod kątem ich predyspozycji i zainteresowań. Teoretycznie każdy mógłby się stać szczęśliwym specjalistą w swojej dziedzinie, gdyby tylko miał ku temu sposobność.

Proponując diagnozę w poradni, musimy mieć świadomość, że będzie zalecaniem skutków. Nie dotrzemy w ten sposób do właściwej etiologii, a będziemy jedynie łagodzić objawy tego, co niegdyś można było wypracować ćwiczeniami i sposobem. Czy jeśli dziecko ma dysleksję, to lepiej zachęcić je do czytania, by mogło zachwycić się książką w przyszłości, czy raczej kupić mu audiobook? Nie umie wykonać przewrotu, więc potrenować w domu czy wypisać z WF-u? Nie może się skoncentrować, więc zastosować relaksację i spacer po lesie, czy pójść do lekarza po psychotropy i dać tablet, bo wtedy będzie spokojnie siedział? Rodzice zbyt szybko kapitulują, zaślaniając się diagnozą. Zapominają, że jest ona tylko punktem wyjścia do maratonu, w którym powinniśmy dziecku towarzyszyć.

Dobrymi chęciami...

Naszym zadaniem jest uświadomić rodzicom, że usprawiedliwianie i wyręczanie dzieci (bo tak szybciej) w rezultacie będzie potęgowało ich bezradność. Że w przyszłości nie wezmą za siebie odpowiedzialności, nie będą się starały pokonać swoich ograniczeń, nie będą szukać, tylko wyciągać rękę po gotowe rozwiązania. Usprawiedliwią własne lenistwo, nieumiejętność odnalezienia się na rynku pracy oraz brak życia towarzyskiego swoimi deficytami. Czy wtedy też zasłonią się „opinią”? Przygotujmy się na to, że będą oczekiwać spełniania zachcianek i pomocy w organizacji dorosłości, ponieważ w dzieciństwie odebrano im możliwość pocucia smaku goryczy porażki, doświadczenia stresu oraz nabycia umiejętności tworzenia alternatywnych dróg osiągnięcia celu.

Człowiek jako istota wygodna

Szukanie optymalnych rozwiązań leży w naturze ludzkiej. Gdybyśmy nie dążyli do poprawy jakości życia, koło nadal byłoby kwadratowe. W sytuacji wyboru, o ile nie pociąga to za sobą przykrych konsekwencji, pójdziemy drogą na skróty. Jeśli brak wyzwań wejdzie nam w nawyk, czeka nas mierność i wegetacja.

Myślę, że musimy być nowocześnie elastyczni, by zachęcić młode pokolenie do zdobywania wiedzy, ale też i „rozcigać się z głową”. Wydawnictwa zawsze miały w swojej ofercie pełnowartościowe tytuły, ale również streszczenia lektur... Warto zastanowić się nad tym, czy edukacja ma być efektywna, czy jedynie podawać wiedzę w pigułce. Nie przełknęłabym tego.

Paulina Kuś

Pedagog specjalny i logopeda w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi im. kpt. ż. w. Mamerta Stankiewicza w Świnoujściu.

Pod prąd

Justyna Pietrzak

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla dziecka wymagającego specjalnej opieki pedagogicznej

Obserwacja i bezpośrednie doświadczenia z organizowania inicjatyw podejmowanych na rzecz kształcenia integracyjnego, zarówno w wymiarze systemowym, jak i jednostkowym utwierdzają mnie w przekonaniu, że zmiany w zakresie kształcenia specjalnego doprowadzić mogą do znacznego ograniczenia liczby szkół specjalnych w Polsce. Czy przejdą one do historii? Czy możliwa jest indywidualizacja pra-

cy z dzieckiem z niepełnosprawnością sprzężoną, w tym zaburzoną komunikacją, w szkole ogólnodostępnej? Aby udzielić odpowiedzi na powyższe pytania, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na fakt, iż adaptacja prawa do edukacji wymaga dostosowania systemu oświatowego do aktualnych potrzeb społeczeństwa, które obecnie wymaga wyższej jakości edukacji oraz możliwości kształcenia w ciągu całego życia.

Specjalne potrzeby edukacyjne

Rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają wybór – mogą zdecydować o miejscu, w którym będzie się odbywał proces kształcenia ich dzieci – czy w szkole powszechnej, specjalnej lub integracyjnej, czy też w ośrodku szkolno-wychowawczym. Wpisana w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego dziecka odpowiednia placówka oświatowa stanowi tylko propozycję zespołu wydającego dokument, który – co najistotniejsze – jest decyzją administracyjną, aktem władczym, jednostronnym i nadrzędnym dla organu prowadzącego szkołę.

Podjęty tutaj temat jest wyrazem osobistego zainteresowania zagadnieniami dotyczącymi aspektów prawnych funkcjonowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w lokalnych placówkach oświatowych, w tym państwowych oraz prywatnych, a ponadto wynika z bezpośredniej pracy z uczniem potrzebującym kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej.

Indywidualny potencjał

Moje doświadczenia i zarazem niezwykle relacje, jakie miałam okazję wypracować, wynikają z prowadzenia przez cztery lata klasy specjalnej, w której uczyło się dziecko z niepełnosprawnością sprzężoną – autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Pracę, którą rozpoczęłam w 2017 roku z jednym uczniem w klasie, oparłam na metodzie behawioralnej. Jak dowodzą badania naukowe, jest to jedna z najskuteczniejszych metod terapii autyzmu. Z uwagi na zachowania trudne (manieryzmy ruchowe, echolalie, autoagresję, agresję) uczeń początkowo nie wykorzystywał w pełni swojego potencjału poznawczego. Procesy pobudzania dominowały nad procesami hamowania. Uczeń wykazał silną potrzebę dominacji, zwłaszcza gdy nie wiedział, co jest dozwolone, a co zabronione, bądź

też w sytuacjach, gdy nikt na przekraczanie granic nie reagował. Potrzeba dominacji przejawiała się wówczas w formie zachowań agresywnych, gdyż to one służyły mu do badania granic – sprawdzenia, na co może sobie pozwolić w kontakcie ze mną. W bardzo szybkim czasie wszystkie, nawet niewielkie postępy ucznia wzmacniane były pozytywnie, natomiast brak postępów nie podlegał wartościowaniu negatywnemu.

Opracowany przeze mnie oraz nauczycieli specjalistów Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny obejmował wszystkie sfery rozwoju dziecka. Zespół za najważniejszy cel uznał wspieranie rozwoju funkcjonowania osobistego i społecznego ucznia. Wszystkie formy i metody pracy nakierowane zostały na wsparcie indywidualnego potencjału rozwojowego oraz uczenie go umiejętności współdziałania i współpracy w zespole (stopniowe wprowadzanie w grupę – najpierw z jednym, potem z dwójką dzieci). Obowiązkowo modelowałam wszystkie zachowania. Początkowo uczeń wymagał ustawicznej kontroli z mojej strony, dlatego podejmowałam liczne próby zwiększania samodzielności w zakresie dojścia do toalety, przyniesienia papieru ksero od pani sekretarki czy też odwiedzenia pedagoga szkolnego. Takie zadania dawały mu szansę na wykonanie czynności bez pomocy innych osób. Wyściowo chłopiec miał ze sobą plan aktywności – wiedział, co ma powiedzieć i o co zapytać.

Spacer pod wodą

Kolejnym krokiem do samodzielności były wyjazdy na basen. To były niezapomniane przeżycia i wcale nie chodzi tu o chlupanie się w wodzie. Do pływalni w Kołobrzegu dojeżdżaliśmy autobusem – należało przywitać się z kierowcą, kupić bilet, wejść na teren pływalni, pokazać kartę, rozebrać się i samodzielnie wziąć prysznic. Ale prawdziwym wyzwaniem było wejście do wody sięgającej powyżej wysokości

Dla mnie najistotniejsze było umożliwienie mojemu podopiecznemu poznanie innych uczniów naszej szkoły i stworzenie mu okazji do komunikowania się z rówieśnikami. Na przerwach często podchodzili i witali się z nim, zadawali krótkie pytania – traktowali go normalnie, nie zwracając uwagi na chwilowe manierezmy czy echolalie.

klatki piersiowej. Strach mojego ucznia wielokrotnie wygrywał z chęćmi, więc na kolejne wyjazdy zabierałam ze sobą maski do nurkowania. Szybko się okazało, że to był świetny pomysł. Może i nie pływalimy, ale cali „schodziliśmy” pod wodę. Dla dziecka, które nigdy nie zanurzyło w wodzie włosów – to było niesamowite przeżycie. Cieszył się, że mu się udało i był z siebie dumny, a radość pokazywał na swój niekonwencjonalny sposób. Ostatnim etapem przełamywania lęku była zjeżdżalnia – okazało się, że strachu już nie było.

Na basenie, w znajomym otoczeniu, czuł się ważny również dla innych – nawet ratownicy trzymali za niego kciuki. Jego postępy były zauważalne, wszyscy zdawali sobie sprawę, jak wiele trudności mój uczeń musi pokonać, aby zrobić coś, co dla innych jest „dziecinnie” proste. Wychowywanie zdrowego dziecka jest tak oczywiste, odbywa się tak naturalnie; przy dziecku z autyzmem każda nowa umiejętność to setki powtórzeń. I tylko czasem zdarzy się, bo często niestety nie, nawyk, zgenerowana umiejętność.

W szkole również wiele się działo – chłopiec na przerwie samodzielnie szykował swój posiłek, korzystał także ze szkolnej stołówki. Dzięki systematycznej pracy przeliczał pieniądze na kalkulatorze, aby w przyszłości dokonać wyceny zakupów i odliczyć daną kwotę w sklepie (generalizacja umiejętności następowała podczas codziennych wyjść poza szkołę). Nauczył się składać i rozkładać deskę do prasowania oraz prasować, co było dużym osiągnięciem, choć nam wydaje się to takie proste!

Codziennie mył zęby, dbał o czystość, sprzątał stanowisko nauki i pracy. Jak się okazało, dla rodziny chłopca jednym z najważniejszych osiągnięć było opanowanie umiejętności jazdy na zwykłym rowerze. Wcześniej uczeń korzystał tylko z roweru dla osób z niepełnosprawnością ruchową. Ta umiejętność umożliwiła rodzinie wspólne wycieczki, a tym samym częstsze spędzanie czasu na świeżym powietrzu w przyjemnej atmosferze. Nowy rower był lżejszy, zajmował mniej miejsca, a przede wszystkim jazda na nim dawała chłopcu ogromną radość. Na uwagę zasługuje również fakt, że uczeń opanował umiejętność wiązania obuwia. To również dawało mu pewne poczucie sprawstwa, dumę z osiągniętej w tym zakresie samodzielności.

Na miarę swoich możliwości

U chłopca nastąpiła znaczna poprawa w zakresie komunikacji. Widoczny był wzrost zasobu słownictwa biernego i czynnego, używanego w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Systematyczna praca przyniosła poprawę w zakresie wykonania poleceń 1- i 2-stopniowych, klasyfikowania i różnicowania na materiale obrazkowym, jak również umiejętności ułożenia prostej historyjki obrazkowej przyczynowo-skutkowej.

Edukację artystyczną uczeń realizował wspólnie z rówieśnikami, biorąc udział w lekcjach plastyki oraz muzyki. Na zajęciach poznawał i stosował

w praktyce różnorodne techniki plastyczne, dzięki którym potrafił w dowolny sposób przedstawić zaproponowany przez nauczyciela temat. Dla mnie najistotniejsze było to, że inni uczniowie z naszej szkoły mieli okazję do poznania mojego podopiecznego i, co najważniejsze, komunikowania się z nim. Na przerwach często do niego podchodzili, witali się z nim i zadawali krótkie pytania; traktowali go normalnie, nie zwracając uwagi na chwilowe manierezy czy echolalię.

Chłopiec chętnie uczestniczył w lekcjach wychowania fizycznego. Przebierał się samodzielnie w szatni wraz z rówieśnikami. Na miarę swoich możliwości starał się koordynować ruchy podczas ćwiczeń. Stosował się do poleceń nauczycieli. Ponadto z radością rozwijał swoje umiejętności z zakresu obsługi komputera, tworzył ciekawe grafiki w wielu programach oraz proste plakaty w programie Canva. Pisał samodzielnie e-maile, przepisywał teksty z książki w programie Word, tworzył prezentacje w programie Power Point z wybranego tematu, utrwalając w ten sposób przerabiany materiał. Wzrost umiejętności technicznych pozwolił mi na prowadzenie z chłopcem lekcji online w okresie zamknięcia szkół. Uczeń był przygotowany do wykonywania wszystkich zadań w ramach lekcji odbywających się na Zoomie.

Do obowiązkowych przedmiotów wprowadzono elementy wiedzy o zmianach i rozwoju własnego ciała, o seksualności człowieka oraz uczenia umiejętności ochrony siebie, swojej intymności czy też poszanowania intymności innych osób. Uczeń został przygotowany do procesu uczenia się, mimo że nie wszystkie operacje i pojęcia zostały odpowiednio wykształcone. Co dla mnie ważne, był lubiany przez szkolne otoczenie, wygaszał również zachowania niepożądane w domu po zgłoszeniu ich przez rodzica.

Pragnę podkreślić, że wszystkie powyżej opisane umiejętności zostały przez ucznia opanowane dzięki zindywidualizowanym działaniom zespołu specjalistów zatrudnionych w naszej szkole.

Jaka edukacja specjalna?

Zwiększająca się liczba uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wymusza na nauczycielach szkół ogólnodostępnych nieustanne kształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej. Wiedzę i doświadczenie zdobywamy w ramach praktyk, które odbywają się najczęściej w szkołach specjalnych. Placówki te są wyspecjalizowane i przygotowane do pracy z każdym dzieckiem, którego rozwój umysłowy jest zaburzony. Uczęszczając do niej uczniowie, którzy nie są w stanie sprostać standardowym wymaganiom, bowiem z uwagi na własne deficyty zdrowotne wymagają specjalnych warunków i wyspecjalizowanej kadry pedagogicznej, a przede wszystkim indywidualnego podejścia i poczucia bezpieczeństwa.

W kontekście sformułowanych na wstępie pytań zdecydowanie mogę uznać, iż klasa specjalna w mojej szkole była pewną formą dopełnienia kształcenia integracyjnego. Tak zorganizowana forma nauki – zindywidualizowana, a zarazem sprzyjająca nabywaniu kompetencji społecznych w odpowiedniej postaci i czasie – była optymalna dla rozwoju chłopca. Czy to jednak znaczy, że klasy specjalne zastąpić mogą szkoły specjalne? W moim przekonaniu – absolutnie nie. Zindywidualizowana forma kształcenia powinna się stać ważnym elementem każdego systemu kształcenia. Błędne jest jednak twierdzenie, że dla każdego dziecka realizacja obowiązku szkolnego może się odbywać w szkołach ogólnodostępnych. Przed podjęciem decyzji o wyborze odpowiedniej szkoły należy wraz ze specjalistami zastanowić się, jakie możliwości i potrzeby ma nasze dziecko i ile rozumie z otaczającego je świata.

Justyna Pietrzak

Neurologopedka, nauczycielka-terapeutka dziecka z autyzmem w Szkole Podstawowej nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Kochanowskiego w Trzebiechowie.

Czynny udział

Agnieszka Chabasińska

Joga jako metoda wspierająca proces kształcenia na języku angielskim

Coraz więcej nauczycieli, mających świadomość pozytywnego wpływu jogi na nasze ciało i psychikę, wykorzystuje jej elementy na zajęciach wychowania fizycznego. W trakcie ćwiczeń, dzięki powolnemu precyzyjnemu ruchowi, aktywizuje się parasympatyczny układ nerwowy. Wytwarzane w mózgu dopamina, serotonina i endorfina sprawiają, że człowiek wycisza się, umysł uspokaja, ciało odpręża. Dzieci doświadczają wówczas spokoju, równowagi i wewnętrznej harmonii. Czyż nie jest to opis idealnych warunków, które chcielibyśmy im stworzyć?

Obierając sobie taki właśnie cel, od dwóch lat wdrażam w liceum metodyczno-organizacyjną innowację pedagogiczną „Joga jako metoda wspierająca proces kształcenia na języku angielskim”. Była to jedna z moich lepszych decyzji zawodowych, a zajęcia prowadzone w ramach innowacji stały się nie tylko istotnym czynnikiem wspomagającym

rozwój poznawczo-emocjonalny, ale i źródłem dodatkowej rehabilitacji.

Włączenie elementów jogi do procesu kształcenia językowego stworzyło możliwość wyjścia z uczniem poza schemat: ławka/wózek inwalidzki – typowa sala lekcyjna. Rozłożenie wielobarwnych mat na sali gimnastycznej, obserwowanie, jak z zajęć na zajęcia młodzi ludzie zdobywają świadomość swojego ciała i jego możliwości, jak stają się uważni na wydawane w języku angielskim polecenia oraz sygnały wysyłane przez ciało – to wszystko stało się źródłem mojej dodatkowej satysfakcji.

Niełatwym zadaniem jest kreowanie zajęć, które pod względem ruchowym muszą być dostosowane do potrzeb młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami – jak zespół Aspergera, mózgowe porażenie dziecięce, artrogrypoza, oparzenia z deformacją dłoni, rozszczep kręgosłupa, wodogłowie – oraz stanowią wyzwanie pod względem językowym.

Klasa, w której prowadzę innowację, uczy się języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Mając sześć godzin jednego przedmiotu w tygodniu – można go albo pokochać, albo znienawidzić. Doszłam do wniosku, że eksperymentowanie z jedną godziną (najlepiej ostatnią danego dnia) może nam tylko pomóc, gdyż uczniowie przeładowani ilością nauki nie są w stanie skoncentrować się na siódmej czy ósmej godzinie lekcyjnej.

Uczymy się zatem prawidłowo oddychać, skupiać uwagę, afirmować, otwierać klatkę piersiową, prostować kręgosłup, wykonywać mniej lub bardziej skomplikowane asany i uświadamiać sobie, że każda z tych czynności zależna jest od nas i wpływa na to, jak się czujemy, jak wyglądamy, jak jesteśmy postrzegani. A wszystko to w języku angielskim. Jak dowiedli niemieccy naukowcy z Institute of Medical Psychology Goethe University, umiarkowana aktywność fizyczna poprawia różne funkcje poznawcze, szczególnie gdy jest wykonywana na przykład podczas nauki języków i ma pozytywny wpływ na przyswajanie nowych słówek. Poza tym ćwiczenia wspierają komunikację między dwoma półkulami mózgu. Słówka i zwroty typu: „pachwina”, „ścięgna”, „opuść po przekątnej”, „wydłuż”, „rozszerz” czy „ustaw na odległość bioder” na pewno zostaną przyswojone szybciej, jeśli uczniowi uda się je poczuć i zobaczyć.

Pod koniec semestru zawsze proszę młodzież, aby każde z nich, indywidualnie, poprowadziło zajęcia dla całej grupy – sama również biorę w nich czynny udział. Zajęcia organizują według własnego uznania, wykorzystując wybrane przez siebie słownictwo, techniki i pozycje.

Uczennica z artrogrypozą (deformacja rąk i nóg) przeprowadziła cudowne 25-minutowe zajęcia, które całkowicie skupiły naszą uwagę, pozwoliły nam się zanurzyć w swoim oddechu, i zrobiła to z pełną świadomością oraz precyzyjnością – również w zakresie wydawanych w języku angielskim instrukcji.



Fot. Jarosław Dulny

Nie bójmy się eksperymentować na lekcjach. Wyjście poza utarte ścieżki edukacyjne pozwoli nam spojrzeć na naszych uczniów z innej perspektywy. Stwarzając im nowe możliwości, okoliczności do rozwoju, dajemy im szansę na pełen rozkwit ich potencjału, jako że mózg szybciej zapamiętuje to, co nowe. Nauka to tworzenie nowych połączeń – im więcej zmysłów zaangażujemy, im więcej stworzymy okoliczności do działania i zdobywania doświadczeń, tym łatwiej zapamiętane zostaną nowe informacje.

Bibliografia

- Kotz S. (i in.): *Exercising During Learning Improves Vocabulary Acquisition: Behavioral and ERP Evidence*, „Neuroscience Letters” 2010, nr 482, s. 40–44. Źródło: www.academia.edu, data dostępu: 31.01.2022.
- Kuvalayananda Swami, Vinekar S.L.: *Joga. Indyjski system leczniczy. Podstawowe metody i zasady*, przeł. W. Kukła, T. Pasek Łódź 2018 (pierwsze wyd. w języku polskim: 1970).

Agnieszka Chabasińska

Od 25 lat nauczycielka języka angielskiego. Wicedyrektorka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach. Oligofrenopedałóg, surdopedałóg. Certyfikowana nauczycielka jogi.

Chęć bycia razem

Helena Zając

Wspólne muzykowanie jako forma komunikacji w edukacji specjalnej

Praca z młodzieżą wymagającą specjalnej opieki pedagogicznej jest niełatwym zadaniem, przede wszystkim pod względem komunikacyjnym. Większość osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu umiarkowanym i znacznym to użytkownicy alternatywnych metod porozumiewania się – nie zawsze są one skuteczne; często, mimo wysiłków obu stron, komunikacja może być utrudniona, a czasami wcale do niej nie dochodzi. Jak można inaczej rozwijać i usprawniać kompetencje komunikacyjne, poza wykorzystaniem tych konwencjonalnych i dobrze nam znanych metod? Życie często samo podsuwa mi pomysły. Jednym z nich – z pozoru najprostszym, ale przy tym bardzo efektywnym – może

być sięgnięcie po muzykę. Tak trudne dla naszych podopiecznych inicjowanie dialogu i pozostanie w kontakcie z partnerem i otoczeniem można usprawnić za pomocą dźwięków.

Zaczęło się od grzechotek i tamburyna przy okazji wspólnego kolędowania. Instrumenty spotkały się z wielkim entuzjazmem uczniów. Radość płynąca ze wspólnego muzykowania i widoczna potrzeba kontaktu z dźwiękami zainspirowały nas do poszukiwania nowych rozwiązań.

Wiemy, jak ważną rolę muzyka odgrywa w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych oraz emocjonalnych. Dźwięki o zróżnicowanej dynamice, wysokości i barwie udrażniają kanał słuchowy, uczą skupienia. Piosenki zwracają

uwagę na rytmizację mowy, która – tak jak muzyka – ma swój rytm, melodię i tempo. Wyliczanki czy ludowe rymowanki rozwijają koordynację wzrokowo-słuchową. Wzór rytmiczny pobudza zarówno mowę, jak i steruje ruchami ciała. Taka stymulacja dźwiękowa oraz ćwiczenia ruchowe pomagają osobom, które są nadmiernie ruchliwe, pobudzone i odczuwają silną potrzebę ekspresji.

Te wszystkie przesłanki dały początek poszukiwaniom melodii i rymowanek pomocnych dla naszych uczniów. Zaczęliśmy kompletować instrumenty perkusyjne. Jako że jeden z naszych uczniów jest głuchoniewidomy, potrzebowaliśmy instrumentów, które dobrze rezonują dźwięk. Pomógł nam sprzedawca pracujący w jednym ze szczecińskich sklepów muzycznych. Z zeluści magazynu wyciągał coraz to nowe niespodzianki. O istnieniu niektórych instrumentów nie mieliśmy pojęcia – w naszej sali pojawiły się: bęben oceanu, wah-wah, tonblok... Patrząc na radość, jaką daje „dialog” wystukiwany na djembe osobie, która jest właściwie zamknięta na świat zewnętrzny, wiedzieliśmy, że trafiliśmy na właściwy sposób. Stopniowo wychodziliśmy z relacji uczeń – nauczyciel. Stawaliśmy się prawdziwymi partnerami w rozmowie. Dawało nam to wielką motywację nie tylko do pracy, ale również do twórczego spędzania czasu. Powoli zanikało poczucie wypełniania obowiązków, a pojawiała się po prostu bardzo silna chęć bycia razem.

Wyszukiwaliśmy takie rymowanki o tematyce ludowej, których rytm powinien się wyraźnie zaznaczyć w piosence/utworze, dominować w niej lub występować w najbardziej charakterystycznych fragmentach. Kształtuje to dyscyplinę rytmiczną. Świetnie sprawdziły się *Siała baba mak czy Kipi kasza, kipi groch*.

Wprowadzając uczniów w świat dźwięków uznaliśmy, że warto zaproponować im różne zabawy. Grać można niemal na wszystkim – wykorzystując różne instrumenty, także te zrobione przez siebie, oraz gesty połączone z dźwiękiem

(klaskanie, tupanie, pstrykanie itp.). Warto zachęcać uczniów do konstruowania instrumentów z przedmiotów codziennego użytku. Wspólnie zrobiliśmy, na przykład, deszczownice z opakowań po świetłówkach z różnym wkładem, grzechotki z nakrętek i przeszkadzajki. Takie działanie rozwija kreatywność i jest inspiracją do własnych dźwiękowych poszukiwań.

Uczniowie dość często powinni się zamieniać instrumentami. Gra na nich może towarzyszyć śpiewaniu piosenek z podziałem na grupy (wokálną i instrumentalną) lub graniu utworów stricte instrumentalnych, zgodnie z partyturą rytmiczną. Poszczególne grupy instrumentalne najpierw ćwiczą swoje partie oddzielnie, potem jednocześnie po dwie grupy, a na końcu wszyscy wykonują całość. W ten sam sposób można konstruować partytury realizowane odgłosami i gestodźwiękami. Za pomocą odgłosów, grających przedmiotów i instrumentów uczniowie mogą także tworzyć ilustracje dźwiękowe na określony temat: lasu, łąki, deszczu, burzy, morza, kosmosu.

Po pół roku od wprowadzenia w życie naszych założeń obserwujemy integrację ucznia z rówieśnikami, pozwalającą na tworzenie nowych więzi społecznych. Dzięki systematycznemu rozwijaniu podstawowych zdolności muzycznych (słuchu muzycznego, poczucia rytmu, tempa, dynamiki, pamięci muzycznej) wszyscy uczniowie uaktywniają wyobraźnię twórczą, kształtują umiejętność komunikowania swoich potrzeb i stanów, wyrażania chęci, dokonywania wyboru, rozbudzania empatii, doskonałą pamięć, zdolności kojarzenia, umiejętności skupienia uwagi na rzeczach i osobach, rozwijają wrażliwość muzyczną. Tak więc gramy dalej, siejemy dźwięki...

Helena Zając

Nauczycielka w Zespole Szkół Specjalnych nr 1 w Szczecinie.

Ważny głos

Michał Szelaąg

Wnioski z projektu „Jesteśmy młodzi. O co nam chodzi?”

„Dzieci i ryby głosu nie mają” czy „co wolno wojewodzie, to nie tobie, smrodzie” – to pozornie niewinne przysłówia, które być może każdy z nas kiedyś wypowiedział, a na pewno usłyszał. Powielają one jednak szkodliwy stereotyp, który odbiera młodym sprawczość, odpowiedzialność, możliwość decydowania, wyrażania opinii i dbania o własne potrzeby. Osoby nastoletnie są często postrzegane wyłącznie w kontekście szkolnym, a przecież świat młodzieży

ani się nie zaczyna, ani nie kończy na szkole. Jaka jest ich codzienność i jak może wyglądać (współ)praca z młodymi ludźmi? Raport „Jesteśmy młodzi. O co nam chodzi?” jest próbą podzielenia się tym, czego nauczyliśmy się przez rok intensywnej pracy z młodzieżą. Nasze wnioski podzieliliśmy na dwa obszary: w pierwszym opisaliśmy kondycję i codzienność młodych ludzi, a w drugim zawarliśmy wskazówki, jak pracować z tą wymagającą grupą.

Założenia projektu

To Fundacja Szkoła z Klasą w 2021 roku przeprowadziła projekt „Jesteśmy młodzi. O co nam chodzi?”. Jego celem było wzmacnianie głosu młodych ludzi w sprawach, które są dla nich ważne. Chcieliśmy rozwijać ich podmiotowość, poczucie sprawczości i kompetencje społeczne. W projekcie wzięły udział 24 osoby w wieku 15–19 lat, pochodzące zarówno z dużych miast (Szczecin, Trójmiasto, Bielsko-Biała), jak i małych miejscowości (Brzozów, Otwock) z różnych stron Polski. W ramach działań projektowych zapewniliśmy osobom uczestniczącym wsparcie mentorskie, dofinansowanie ich inicjatyw i program szkoleniowy, który powstawał w oparciu o ich bieżące potrzeby. Ale przede wszystkim zapewniliśmy bezpieczną przestrzeń do bycia sobą, otwartość na autentyczność i komunikację bez presji zadań do wykonania.

W naszych programach od lat sięgamy po nowoczesne i sprawdzone w biznesie metody pracy, które dostosowujemy do działań edukacyjnych. W omawianym projekcie zdecydowaliśmy się na pracę według założeń *design thinking*. Metoda ta stawia w centrum potrzeby i oczekiwania odbiorców, ale też zostawia miejsce na refleksję, częstą weryfikację i modyfikację założeń oraz pracę na prototypach. Stosowaliśmy też elementy metody *agile*, która opiera się na systematycznej i częstej weryfikacji działań, skupia się na zachowaniu maksymalnej elastyczności i przejrzystości, ale również daje autonomię wszystkim członkom zespołu projektowego. Naszą komunikację prowadziliśmy w oparciu o zasady Porozumienia bez Przemocy – *Nonviolent communication* (NVC).

Zespoły młodzieżowe w ramach projektu zrealizowały szereg działań, z których wiele jest kontynuowanych mimo zakończenia projektu. Grupa „Idź Pobiegaj” prowadziła kampanie online, stronę internetową i wydała biuletyn o zdrowiu psychicznym. Pod szyldem „Projektu Tabu” wdro-

żono kampanię o potrzebie edukacji seksualnej, realizowaną na ulicznych nośnikach reklamowych AMS w Szczecinie. Z kolei dziewczyny z „Projektu DOT – Do Outstanding Things” opracowały mapy lokalnych możliwości wolontariatu dla młodzieży we współpracy z dziewięcioma organizacjami. „Neuroromantycy” przeprowadzili przy pomocy wlepek akcję promocji probiotyków „Kiszonki poprawiają nastrój”. Zespół „Głos Ziemi” zorganizował warsztaty lokalne promujące proekologiczne nawyki w codziennym życiu. „Prawomocnik” wydał drukowaną publikację, zachęcającą do większego zrozumienia i powszechnego poszanowania praw różnych mniejszości.

Przymus i stres

Osoby uczestniczące w projekcie miały ogromne trudności z wygospodarowaniem czasu na udział w poszczególnych działaniach. Z mentorami i mentorkami spotykali się bardzo wcześnie rano lub późno wieczorem – tylko wtedy nie byli zajęci szkołą, licznymi aktywnościami dodatkowymi, praktykami zawodowymi lub pracą zarobkową. Presja osiągnięcia wysokiej średniej ocen na świadectwie i/lub konieczność zarabiania na życie nie pozostawiają nastolatkom przestrzeni na regenerację i autorefleksję. Wręcz przeciwnie – są powodem chronicznego stresu i źródłem problemów psychicznych. Projekt „Jesteśmy młodzi. O co nam chodzi?” pokazał nam, że wielu młodych zwyczajnie „nie stać” na partycypację.

Młodzi otwarcie mówili też o tym, że większość skierowanych do nich programów jest nastawiona na pracę z ponadprzeciętnie kompetentnymi jednostkami o dużych osiągnięciach. „Jeśli jesteś człowiekiem młodym, oczekuje się od ciebie bycia geniuszem o wielkim talencie, żeby dorośli choć rozważyli traktowanie cię poważnie” – napisała w swoim zgłoszeniu jedna z uczestniczek. „Uważamy, że przymus bycia najlepszym uniemożliwia młodym autonomiczny rozwój, a co za tym idzie –

zabieranie głosu” – to jeden z dziesięciu wniosków, które zebraliśmy w raporcie zatytułowanym *Młodzi są zajechni – co z tym robimy?*, opublikowanym na zakończenie projektu.

Wśród osób, z którymi współpracowaliśmy, dominuje poczucie, że ich potrzeby są nieważne. Dorośli często traktują ich jak naczynia do napełniania wiedzą, a nie czujące osoby z własnymi, indywidualnymi oczekiwaniami. Niezależnie od wieku, doba każdego z nas trwa tylko dwadzieścia cztery godziny. Młodzi ludzie – z uwagi na liczne dodatkowe zajęcia edukacyjne, zainteresowania, życie towarzyskie, a czasem również konieczność podjęcia pracy zarobkowej – czują się przeciążeni. Nadmiar obowiązków i jednocześnie brak umiejętności odpuszczania sobie często powoduje „ucieczkę”. Był to jeden z częściej pojawiających się problemów komunikacyjnych, z jakimi mieliśmy do czynienia podczas współpracy. Wielu młodych ludzi doświadcza problemów związanych ze zdrowiem psychicznym. Zwracają oni uwagę na brak bezpiecznej przestrzeni do rozmowy i gotowości do skorzystania ze wsparcia specjalistów i specjalistek. Do tego wszystkiego depreczujące po piętach deadline’y, parcie na wyniki oraz przekonanie, że uczenie się to proces, który polega na tym, żeby „zakuć, zaliczyć i zapomnieć”, a przy tym wszystkim nie popełnić błędu.

Pracując z młodymi ludźmi utwierdziliśmy się w przekonaniu, że liczą się wartości, a nie tylko wskaźniki, które musimy zrealizować. Dynamika tej pracy wymagała od nas gotowości na zmiany. Na każdym kroku musieliśmy pamiętać, że młodzi to tacy sami ludzie jak my, a sensowna współpraca – służąca odważnemu stawianiu kolejnych kroków – wymaga zbudowania szczerych relacji. W każdej współpracy ważne są jasno określone cele, ale również elastyczność, która pozwala na ich bieżącą modyfikację. I to właśnie udoskonalane i stale dopasowywane do potrzeb cele, a nie zadania, są kluczem do efektywnego działania.

Na zakończenie

Więcej refleksji i rekomendacji do pracy z młodymi osobami przeczytacie w naszym raporcie *Młodzi są zajechni – co z tym robimy?* Mamy nadzieję, że przyczyni się on do dalszej dyskusji i będzie wstępem do potrzebnych zmian w pracy z młodzieżą. Raport dostępny jest na stronie: www.mlodzi2021.szkoлакlasa.org.pl.

Projekt „Jesteśmy młodzi. O co nam chodzi?” realizowany był przez Fundację Szkoła z Klasą, a finansowany z programu Aktywni Obywatele – Fundusz Krajowy z Funduszy EOG. Fundacja Szkoła z Klasą jest organizacją pozarządową zajmującą się edukacją. Powstała w 2015 roku, bazując na doświadczeniach programu Szkoła z Klasą – jednej z największych i najbardziej rozpoznawalnych ogólnopolskich akcji społecznych, działającej od 2002 roku.

Michał Szelaę

Dyrektor programowy Fundacji Szkoła z Klasą, koordynator programów edukacyjnych polskich i międzynarodowych, trener. Autor materiałów edukacyjnych i koncepcji programów kierowanych do nauczycielek i nauczycieli wszystkich poziomów. Współtworzy strategię komunikacyjną FSZK. Wierzy w skuteczność metody *design thinking*, która w centrum stawia potrzeby odbiorców. Z wykształcenia marketingowiec, interesuje się reklamą, szczególnie społeczną, mediami i polityką.

Po co tu jestem?

Aleksandra Matuszewska

Niezobowiązujące rozważania na temat celu pracy nauczyciela/nauczycielki

Z jednej strony klasa powinna być miejscem bezpiecznym, pozwalającym na swobodne rozwijanie wszelkich kompetencji społecznych. Z drugiej zaś zależy mi na tym, by moi uczniowie i uczennice potrafili argumentować swoje stanowiska, dyskutować, szukać kompromisów i osiągać je. Wiedzą, że z reguły unikam rozwiązywania pojawiających się między nimi nieporozumień. Nie taka jest moja rola. Angażuję się dopiero wtedy, gdy widzę, że przestają kontrolować swoje emocje, a mu-

szą przyznać, że czasem poziom ich frustracji jest wysoki. Jednocześnie odsuwanie od nich nieprzyjemnych emocji nie sprawi, iż w przyszłości będą szczęśliwymi ludźmi. Mam świadomość, że do pełnego funkcjonowania w społeczeństwie potrzebna jest im znajomość wszystkich emocji; z każdą z nich wiąże się jakaś informacja, więc dobrze, jeśli będą potrafili je identyfikować. Tylko dzięki przeżywaniu różnorodnych stanów emocjonalnych nauczą się, jak sobie radzić w życiu społecznym.

Zbiory bez części wspólnej

W połowie sierpnia każdego roku zaczynam planować. Szukam, porównuję, czytam, sprawdzam, buszuję, spisuję, układam, zbieram, przygotowuję. Zanim rozpocznie się rok szkolny zastanawiam się, co, jak i kiedy zamierzam osiągnąć z moimi szkolnymi dziećmi. Wrześniowe popołudnia są bardzo twórczym czasem w nauczycielskim życiu – z pominięciem sporządzania zasadniczo odtwórczych tabeli czy zestawień.

Na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej codziennie dzieje się bardzo dużo. W rękawie chowam różnorodne zabawy edukacyjne, integracyjne harce, pląsy, wyliczanki. Niektóre metody czy techniki sprawdzają się tylko przez krótki okres, inne wcale, zaś kolejne – są nieustannie skuteczne. Ich różnorodność sprawia, że dzieci chętniej podejmują działania. Jednak po latach doświadczeń w pracy ze „szkolniakami” wiem, iż moje plany a możliwość ich realizacji to często zupełnie odrębne zbiory bez najmniejszej części wspólnej. W takich momentach zadaję sobie pytania: po co ja tu jestem? Czemu mają służyć zaplanowane przeze mnie aktywności? Czy moi uczniowie/uczennice są już gotowi/gotowe na osiągnięcie założonych przeze mnie celów? Co jest ważniejsze – wspomniany cel czy droga do niego? Jak osiągnąć punkt docelowy i nie pogubić się po drodze? Czy wybrane przeze mnie metody są dopasowane do aktualnych możliwości i umiejętności dzieci? Szukanie odpowiedzi na te i wiele innych pytań związanych z sensem pracy nauczyciela zajęło mi parę dobrych lat.

Żadnej nauki – tylko zabawa!

Nieskromnie przyznam: jestem bardzo dumna z ewolucji osobistego celu pracy. Tuż po studiach – kiedy byłam trochę przestraszona ilością obowiązków, oczekiwaniami rodziców i brakiem doświadczenia – na pierwszym miejscu stawia-

łam wykonywanie zadań czy kart pracy. Codziennie wiedziałam, co chcę zrobić podczas zajęć. I właśnie te zadania były dla mnie najważniejsze. Dopiero ich wypełnienie przynosiło mi satysfakcję. Niestety skutkiem tego było ciągłe działanie w pośpiechu; mocno odczuwałam presję czasu. Myślę, że moi uczniowie i uczennice także nie czuli się bezpiecznie, wciąż „goniąc” bez wyraźnego celu.

Dzisiaj, na szczęście, jest zupełnie inaczej. Przede wszystkim pozwalam sobie na popełnianie błędów. Nie mówię tutaj o błędach merytorycznych, lecz o tym, że bez poczucia porażki oznajmiam dzieciom, iż nie znam odpowiedzi na ich pytania, bądź że się pomyliłam. Dzięki temu one też nie odczuwają leku przed własną pomyłką. Dawanie sobie prawa do słabości, gorszego samopoczucia sprawia, że moje „szkolniaki” podejmują wyzwania, angażują się i wielokrotnie próbują poprawiać swoje wyniki. Nie boją się porażki, wiedzą, że to nic strasznego nie rozumieć lub nie umieć czegoś zrobić.

Teraz także jestem świadoma, jak dużą wartość ma proces osiągania umiejętności. Gdy podczas podsumowania zajęć dzieci mówią: „dziś nie było wcale nauki, tylko sama zabawa”, wtedy wiem, że to był bardzo dobry i produktywny dzień. One odczuwają jedynie pozytywne emocje, a ja wiem, że się uczyły (i pewnie czegoś nauczyły). Potrafię osiągać zamierzone cele w atrakcyjny dla dzieci sposób, bo biorę pod uwagę ich aktualny stan i możliwości. Kreatywność, czujność i skupienie się na potrzebach uczniów to cechy nauczyciela, które w pracy z dziećmi traktuję jako obowiązkowy kanon. Teraz już rozumiem – gdy dzieci nie są na coś gotowe, to nie osiągniemy wspólnego celu.

Czego potrzebujesz?

Dążę do tego, aby klasa była bezpiecznym miejscem, w którym dzieci będą mogły swobodnie

rozwijać wszelkie umiejętności społeczne. Zależy mi na tym, by moi uczniowie i uczennice potrafili argumentować swoje stanowisko, dyskutować, szukać i osiągać kompromisowe rozwiązania. Staram się unikać rozwiązywania pojawiających się między nimi nieporozumień. Angażuję się dopiero wtedy, gdy widzę, że są na granicy bezsilności lub przestają kontrolować własne emocje. Czasem ich frustracja osiąga niebezpiecznie wysoki poziom. Jednocześnie wiem, że odsuwanie od nich nieprzyjemnych emocji nie sprawi, iż w przyszłości będą szczęśliwsi ludźmi. Wszystkie emocje są im potrzebne do funkcjonowania w społeczeństwie. Za każdą odczuwaną emocją idzie jakaś informacja, dobrze więc, jeśli będą potrafili ją zidentyfikować. Tylko dzięki przeżywaniu różnorodnych stanów emocjonalnych uczą się, jak sobie radzić w życiu społecznym.

Szalenie ważna jest dla mnie także umiejętność komunikowania swoich potrzeb. Pamiętam, jak trzy lata temu, gdy dopiero zaczynałam współpracę z aktualnymi trzecioklasistami i trzecioklasistkami, niektórzy z nich podchodzili do mnie i dawali mi butelkę wody. Domyślałam się, czego chcą, ale skoro nic nie mówili, po prostu dziękowałam i czekałam. „Dlaczego zabiera mi pani butelkę?” – niejednokrotnie tak reagowali na moją reakcję. „Myślałam, że to prezent dla mnie” – odpowiadałam i wciąż czekałam. Niebawem wszyscy wiedzieli: jeśli potrzebują mojej pomocy – powinni starać się to wyrazić, najlepiej prostymi słowami.

Teraz już coraz częściej mówią o tym, czego potrzebują, a przed rozpoczęciem jakiejś gry wspólnie ustalają zasady oraz opowiadają o tym, jak się czują, gdy ktoś je złamie. I najważniejsze – starają się mówić o konkretnych zachowaniach, a nie o osobach. To nie znajomość tabliczki mnożenia czy części mowy sprawia, iż są gotowi do pójścia do czwartej klasy, ale właśnie ich wciąż rozwijane umiejętności społeczne czy radzenie

sobie w trudnych sytuacjach. To one spowodują, że odnajdą się w tak odmiennych niż dotychczasowe warunki, w jakich znajdują się w najbliższej przyszłości.

Wychowanie do wolności

Moim pedagogicznym celem jest więc przede wszystkim wyposażenie dzieci w umiejętność patrzenia na świat, a zwłaszcza na nich samych, z wrażliwością i czujnością. Chcę, by miały sprawczą siłę i ochotę na zmienianie siebie, a w konsekwencji – otaczającej je rzeczywistości.

Tak naprawdę nie potrafię wyobrazić sobie, jak będzie wyglądał świat, gdy moi aktualni wychowankowie staną się dorośli. Nie jestem w stanie także określić potrzeb czekającego na nich rynku pracy. Do czego więc mam ich wychowywać? Z pewnością do wolności, do dawania sobie prawa na przesuwanie swoich granic, do wiary we własną moc i możliwości. Do poszukiwania siebie i swoich potrzeb. Do szukania różnych rozwiązań. Do szanowania różnorodności. Chcę, by moi uczniowie i uczennice wiedzieli, że zdecydowanie wartościowsze jest dążenie do celu niż bezrefleksyjne jego osiągnięcie. Wspólne dążenie do różnorodnych rozwiązań, częste stawianie ich w problemowych sytuacjach – może być środkiem do osiągnięcia i przeze mnie, i przez nich obranego celu.

Aleksandra Matuszewska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 21 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie.

Dinozaur z wizją

Magdalena Malik

Jak edukacja zdalna przemodelowała doświadczenie szkolne?

Od ponad dwóch lat edukacja i związane z nią zagadnienia znajdują się w centrum zainteresowania społeczeństwa. Media szeroko komentują każdą wprowadzoną zmianę, która dotyczy nauczycieli i uczniów oraz zapisów prawnych odnoszących się do systemu szkolnictwa. W trakcie zdalnego nauczania również rodzice i opiekunowie zostali zmuszeni do zwrócenia większej uwagi na proces kształcenia dzieci.

Wszystkie działania na niwie oświaty wywołują pytania o jej przyszłość. Jednym z nich jest powracający problem: z jaką wiedzą i jakimi umiejętnościami młodzi ludzie opuszczą mury szkolne i jaka ich część będzie miała przełożenie na wybór oraz podjęcie pracy zawodowej? W poniższym artykule pragnę zwrócić uwagę na wzajemne relacje, współpracę między nauczycielem i uczniem – służące osiągnięciu wyznaczonych celów, czyli sukcesu edukacyjnego.

Dinozaury i tubylcy

W procesie kształcenia uczniowie i ich rodzice koncentrują się na zdobyciu wiedzy i umiejętności oraz przygotowaniu do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Większość ma świadomość, że będzie się uczyć przez całe życie, co jest wynikiem zmian zachodzących w obszarze samej nauki, gospodarki czy kultury¹. Moment przejścia na nauczanie zdalne był mocnym zwrotem w pracy nauczycieli, a także rodziców i uczących się, którzy najszybciej zaadaptowali posiadany sprzęt do czynnego udziału w lekcjach. Podręczniki, ćwiczenia i zeszyty zeszyły na dalszy plan. W centrum uwagi znalazły się telefony komórkowe, laptopy, komputery stacjonarne i tablety.

Początkowe trudności, choć zakłócały współpracę, były punktem wyjścia do wprowadzenia zmian. Nauczyciele – w związku z intensywnym korzystaniem z nowoczesnych technologii – uświadomili sobie, jak ważne dla uczniów są umiejętności w zdobywaniu wiedzy, krytyczne podejście do przeczytanych treści czy określanie swoich mocnych i słabych stron. Podczas pracy zdalnej duża część uczniów i uczennic mogła liczyć ze strony nauczycieli na materiały, kontakt w różnych porach dnia i wyrozumiałość w kwestiach technicznych. Praca online nie zwalniała nauczycieli z opieki nad klasą, troski o dobro dziecka czy wspierania młodego człowieka w jego zainteresowaniach. Stąd, poza wiedzą z nauczanego przedmiotu, konieczność posiadania przez nauczyciela bogatego zakresu informacji z psychologii. Im dłuższy staż pracy zawodowej pedagoga, tym większe jest jego doświadczenie pedagogiczne, gdyż jest ono wzbogacone o sytuacje szkolne, relacje z rodzicami, udział w warsztatach, konferencjach czy seminariach, a przede wszystkim wzajemną współpracę w najbliższym gronie. Nasz „dinozaur” powinien również cechować się kompetencjami społecznymi (osobistymi), wśród których, między innymi, są: empatia, kreatywność, dojrzałość mo-

Dobry pedagog w codziennych działaniach skoncentrowany jest na odbiorcy, traktuje go podmiotowo i z szacunkiem. Potrafi słuchać, zwłaszcza w trudnych momentach. Liczą się też jego pasje, indywidualne podejście oraz obiektywne traktowanie, przestrzeganie wprowadzonych zasad i umiejętność współpracy z rodzicami czy innymi nauczycielami.

ralna oraz etyka, zarządzanie czasem czy otwartość na zmiany².

W tym miejscu warto przypomnieć zapis z *Ustawy o zintegrowanym systemie kwalifikacji*:

- wiedzę będziemy rozumieć jako zbiór opisów obiektów i faktów, zasad, teorii oraz praktyk odnoszących się do działalności zawodowej nauczyciela;
- umiejętności jako zdolność do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla działalności zawodowej nauczyciela;
- kompetencje społeczne (postawy) jako zdolność do kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania³.

Uczeń zauważa i ceni w pracy prowadzącego: pasję przedstawianego przedmiotu, indywidualne

podejście oraz obiektywne traktowanie. Dodać też należy przestrzeganie wprowadzonych zasad i umiejętność współpracy z rodzicami czy innymi nauczycielami⁴. Dobry pedagog w codziennych działaniach skoncentrowany jest na odbiorcy, traktuje jego osobę podmiotowo i z szacunkiem. Potrafi słuchać, zwłaszcza w trudnych momentach. „Dinozaur”, mimo dojrzałego wieku, może otrzymać ocenę celującą, pod warunkiem, że „tubylec” będzie w nim dostrzegać wspaniałego dydaktyka, metodyka i psychologa.

Jedna godzina wychowawcza w tygodniu to zdecydowanie za mało, aby poznać uczniów. Zwłaszcza że dzieci i młodzież nie chcą na forum klasy mówić o sobie, swoich zainteresowaniach czy rodzinie lub problemach. Dla młodych osób to sieć jest miejscem, w którym „żyją”. Bez dostępu do niej niektórzy nie potrafią funkcjonować. Współczesny uczeń może się okazać dla nauczyciela „przewodnikiem” po wirtualnym świecie, jednak pod warunkiem zachowania odpowiednich zasad.

W wielu przypadkach o relacjach między „dinozaurem” a „tubylcem” decyduje zamiłowanie tego pierwszego do wykładowanego przedmiotu i profesji w ogóle. Spoglądając na współczesnego ucznia, należy pamiętać o sytuacji społecznej, tendencjach w kulturze i sztuce oraz wymaganiach rynku pracy, a także chorobach cywilizacyjnych. Przełamanie niektórych barier może przyczynić się do budowy nowych relacji międzypokoleniowych, które co prawda nie powstaną bez wysiłku i trudnych sytuacji, ale pozwolą osiągnąć wzajemny szacunek, wsparcie, a nade wszystko umiejętność prowadzenia dialogu.

Kompetencje przyszłości

Znajomość kompetencji przyszłości przez kadrę dydaktyczną pozwoli na efektywne przygotowanie procesu kształcenia, a także uświadomi uczniom potrzebę ciągłego uczenia się oraz właściwego

reagowania na zmieniającą się rzeczywistość społeczną. Ważna jest świadomość, na co zostanie położony nacisk w rozwoju cywilizacyjnym, z jakimi problemami możemy mieć do czynienia oraz jakie narzędzia należy przygotować do pracy w przyszłości⁵.

Obecnie mówimy o kompetencjach jako zasobach kulturalnych jednostki i jej strategiach indywidualnego i społecznego działania. Zastanawiając się nad kompetencjami przyszłości, należy brać pod uwagę system edukacyjny, który będzie nastawiony na kształcenie ustawiczne. Takie postrzeganie oświaty powinno się przyczynić do kształtowania umiejętności umożliwiających uczestnikom podejmowanie i realizację zadań w pracy zawodowej z wykorzystaniem nowych technologii. Wówczas będziemy promować określone postawy, podejście do nauki i reakcję na zachodzące zmiany.

Autorzy publikacji *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046* wyodrębnili 10 czynników, które mogą mieć największy wpływ na edukację i rynek pracy w najbliższych latach. Są to:

1. *Think different* – potrzeba kreatywnego myślenia i umiejętności tworzenia innowacji.
2. Robotyzacja – rozwój technologii: maszyny pracujące za człowieka.
3. *Brain computer interface* – rozwój komunikacji z komputerem za pomocą myśli.
4. Kultura nanosekundy – natychmiastowy dostęp do wszystkiego.
5. Klimatocentryzm – zagrożenia katastrofy klimatycznej; zapotrzebowanie nowych specjalistów.
6. Tsunami technologiczne – szybkie zmiany w zakresie technologii i wymóg ciągłego dostosowywania się do rzeczywistości.
7. Holistyczna spójność – potrzeba widzenia każdej zmiany jako części większej całości oraz umiejscowienie innowacji w szerszym ujęciu.
8. Algorytmizacja życia – zautomatyzowanie codziennych aktywności poprzez urządzenia.

9. Kultura indywidualizmu – dążenie do poznawania siebie.

10. Kultura współpracy – tendencja do łączenia sił, aby przewidzieć potrzeby konsumentów⁶.

Pracownicy szeroko pojętej edukacji muszą się pogodzić z myślą, że nowe technologie nie znikną z rynku nauki, a może dojść do sytuacji, kiedy będą wykorzystywane w znacznie większym stopniu niż sądzimy. Prowadzący zajęcia, wykonując zawód nowoczesnego nauczyciela, zobowiązany zostanie do umiejętności ich obsługiowania oraz wykazania się elastycznością i zdolnością do adaptowania do nowych warunków⁷.

Być może w przyszłości szkoła będzie miejscem, w którym współpraca całego grona pedagogicznego wspomaganego specjalistami z innych dziedzin będzie codziennością i obowiązkiem, aby sprostać wymaganiom rynku pracy, a w związku z tym kształceniem przyszłych pracowników. Stąd wśród kompetencji przyszłości widzę: umiejętność pracy w zespole, empatię i zdolność postrzegania własnych obowiązków w szerszym ujęciu. Zmiana oczekiwań w stosunku do pracownika musi zaś pociągać za sobą zmiany w kształceniu przyszłych specjalistów.

Zakończenie

Placówka oświatowa nie może być samotną wyspą wśród przedsiębiorstw czy instytucji i poza czystą wiedzą teoretyczną kadra pedagogiczna powinna się cechować kompetencjami komunikacyjnymi.

Skierowanie uwagi na zmieniający się świat dziecka może się przyczynić do pozytywnych działań, jak: podnoszenie kwalifikacji, otwartość na sposób przekazywania wiedzy czy korzystanie z pomocy samego ucznia. Kompetencje to kategoria wieloaspektowa, którą łączymy z profesjonalizmem. Od postawy nauczyciela będzie zależało, na ile stanie się otwarty w pracy z dzieckiem, jaki wyznaczy sobie cel i drogi jego osiągnięcia. Nowoczesna technologia nie przez wszystkich będzie

zglobiona, ale każdy w pewnym stopniu skorzysta z jej oferty. Urządzenia cyfrowe nie zastąpią doświadczenia życiowego czy dydaktycznego, nie okażą zrozumienia, cierpliwości i współczucia młodemu człowiekowi, dlatego warto dbać o rzeczywiste relacje międzyludzkie i pielęgnować je wśród nowych pokoleń.

Przypisy

- 1 S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018, s. 17.
- 2 J.D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, w: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, przeł. M. Karpiński, Poznań 1999, s. 23–69.
- 3 Dz. U. 2016 poz. 64 USTAWA z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.
- 4 M. Kędra, *Jak budować w szkole podmiotowość ucznia?*, w: J. Szomburg (red.), *Kompetencje przyszłości – jakich postawi umiejętności potrzebujemy?*, Gdańsk 2016, s. 71–75.
- 5 J.F. Coates, *O studiach nad przyszłością na świecie i w Polsce*, „Polska 2000 Plus”, nr 1 (5), s. 9–22.
- 6 *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, s. 28–31.
- 7 Źródło: www.laboratoriumzmiany.com, data dostępu: 10.01.2022.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Specjalizuje się w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opracowywania programów autorskich z obszaru doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

W przyjaznej atmosferze

Jolanta Kogut

Słów kilka o sposobach spędzania wolnego czasu

W niniejszym artykule chciałabym się podzielić swoim doświadczeniem na temat pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami – uwzględniłam tutaj przede wszystkim sposoby spędzania wolnego czasu. Z jednej strony czas wolny jest szansą na wszechstronny rozwój, uzupełnienie wszelkich niedostatków rozwojowych, z drugiej zaś – jeśli nie zostanie odpowiednio spożytkowany – niesie niebezpieczeństwo zmarnowania szansy

na dobry start w życiu. Dlatego ważną sprawą jest właściwe ukierunkowanie wykorzystania każdej wolnej chwili. Jako wychowawczynie w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabosłyszących znam specyfikę pracy z dziewczętami w wieku 8–14 lat, z wadą słuchu oraz sprzężeniami. Niełatwą sztuką jest zorganizowanie im czasu wolnego w taki sposób, aby był relaksujący i wspierał rozwój osobisty.

Duża odpowiedzialność

Największą potrzebą dziewcząt jest tworzenie relacji w grupie, co bardzo uwiarygodniła pandemia. W czasie braku bezpośredniego kontaktu z rówieśniczkami moje wychowanki doceniły i zrozumiały, jak istotną, wręcz fundamentalną wartość stanowi możliwość bycia razem i jak bardzo to dla nich ważne. Nie zawsze potrafiły o tym powiedzieć, ale najczęściej wyrażały to poprzez swoje emocje.

Nasze dzieci nie wracają po szkole do domu; ich „domem” od poniedziałku do piątku jest internat. Dlatego dbamy, aby mogły naprawdę dobrze się tu czuć ze sobą oraz z opiekunkami i opiekunami. To właśnie na nas, wychowawczyń i wychowawców, spoczywa duża odpowiedzialność za właściwe i efektywne zorganizowanie im czasu wolnego.

Obiad zjedzony, lekcje odrobione – co dalej?

Wszystkie obowiązki wykonane, przyszedł czas wolny. Obserwując nasze dziewczęta, daje się zauważyć, iż ich sposób bycia nie odbiega od zachowania zdrowych dzieci. Najbardziej lubią spędzać czas razem – wygłupiając się, rozmawiając ze sobą, grając w gry planszowe. Oczywiście lubią także świat wirtualnej zabawy – słuchają piosenek, oglądają śmieszne filmiki oraz grają w gry komputerowe.

Jako wychowawczynie często im w tym towarzyszę, dyskretnie pilnując, aby świat wirtualny – tak wciągający – nie przesłonił im radości bycia razem i bogactwa otaczającego świata rzeczywistego. Nie jest to łatwe zadanie. Trzeba dużo mądrości i wyczucia, aby nie zachwiać równowagi między ich potrzebami, wolnością a wychowaniem, stawianiem wymagań i granic. Jest to o tyle trudniejsze, iż nie jestem ich mamą, ale „panią”, która jednak powinna być im na swój sposób bliska.

Ważne potrzeby

Jedną z najważniejszych potrzeb naszych dzieci, tak jak wszystkich innych, jest potrzeba kontaktu. Niektóre z dziewcząt nie posługują się mową werbalną tylko językiem migowym. Z racji tego, oprócz znajomości podstaw języka migowego, jako wychowawczynie musimy wykazać się dużą elastycznością w doborze sposobu komunikacji (mowa ciała – mimika, gesty).

W tym kontekście czas wolny służy nie tylko zabawie, ale również tworzeniu więzi z koleżankami, kolegami i opiekunami. W wolnym czasie dziewczęta przychodzą, aby porozmawiać, czasem zwierzyć się ze swoich przeżyć, problemów. Ważne jest to, że zawsze mogą do mnie przyjść, że mają poczucie, że w ich otoczeniu jest ktoś dorosły, kto ich wysłucha i doradzi. Tutaj pojawia się kolejna potrzeba – poczucia bezpieczeństwa, którego zapewnienie leży mi szczególnie na sercu. Ta potrzeba jest zapewniana między innymi poprzez stawianie im jasnych granic, także w zakresie spędzania wolnego czasu. Dziewczęta muszą wiedzieć, że nie wszystko im wolno i nie wszystkie ich pomysły są dobre. Oczywiście spotyka się to nierzadko z ich niezadowolaniem. Wtedy staram się przedstawić im argumenty tłumaczące mój sprzeciw. Wiem, że takie spokojne wyjaśnianie jest także okazją do budowania relacji z wychowankami i wspólnego organizowania czasu.

Co robimy wspólnie?

Dziewczęta uwielbiają wychodzić poza internat. Nasuwa się pytanie: gdzie można wyjść z wychowawczynią? Można na przykład wyjść do sklepu. Gdy słyszą: „Proszę wziąć pieniądze”, ich buzie uśmiechają się od ucha do ucha, tym bardziej że wyjście „sklepowe” przypada zazwyczaj raz na dwa tygodnie. Dziewczęta cieszą się również ze spacerów – królują różne place zabaw. Od czasu do czasu są wyjścia do kawiarni, pizzerii, a nawet

McDonalds'a – co sprawia im wiele radości. Zauważam, że mimo swoich dysfunkcji nie różnią się od pełnosprawnych dzieci. Potrafią odpowiednio zachować się w miejscach publicznych, ustąpić miejsca w autobusie, samodzielnie zrobić zakupy.

Moje podopieczne po prostu uwielbiają takie wyjścia. Piękne w nich jest zwłaszcza to, że w tym wolnym, ale i zorganizowanym czasie jesteśmy razem. W pewnym sensie takie eskapady są także dla nich szkołą normalnego życia, do którego właśnie w naszym Ośrodku są przygotowywane.

Kolejną czynnością, którą dziewczęta lubią robić razem w wolnym czasie, jest przygotowywanie czegoś smacznego do jedzenia. W ich spożyczeniach jest dużo radości i dumy, gdy upieczone przez nie ciasto smakuje wszystkim w internacie. Uważam, że wspólne gotowanie jest dla nich pożyteczne i twórcze zarazem, a dodatkowo odciąga je od świata wirtualnego, który tak kusi i, niestety, uzależnia. Kulinarne eksperymenty są dobrą alternatywą dla siedzenia z martwym wzrokiem utkwionym w smartfonie.

Dziewczęta lubią poznawać świat. W tym celu organizowane są wycieczki w ramach szkolnego koła turystycznego. Okazuje się, że z wychowawczynią można pojechać w jakieś ciekawe, nieznanne dotąd miejsce i dobrze się przy tym bawić.

Internet w internacie

Współcześnie od wirtualnego świata nie da się uciec, życie wciąż zmusza nas do korzystania z technologii informatycznej. Czasami smartfon i komputer są zwyczajnie potrzebne, na przykład do zrobienia zadania domowego. Dążę do tego, by dziewczęta duszą i ciałem były przede wszystkim w rzeczywistym świecie, a internet był jedną z wielu form spędzania wolnego czasu – na zasadzie dodatku do innych aktywności. Nie znaczy to, że w rozsądnych granicach nie mogą pograć w gry.

Daje się zauważyć, że dzięki różnym pomysłom na wolny czas, dziewczęta nie mają większych

problemów z odłożeniem telefonu. Pomagają w tym także jasne zasady korzystania z internetu i ich egzekwowanie.

Bez zakończenia, gdyż wychowanie trwa

To tylko migawka, kilka spostrzeżeń i refleksji, które dotyczą mojej i dziewcząt rzeczywistości. Właściwie ten krótki artykuł mogłyby napisać moje podopieczne. Zastanawiam się, co dodałyby od siebie? Może zaskoczyłyby mnie czymś, o czym bym nawet nie pomyślała? Być może za kilka lat spotkam je, jako absolwentki, i usłyszę, że tęsknią za wspólnie spędzanym wolnym czasem. Z pewnością byłaby to dla mnie wzruszająca chwila.

Być może wróciłyby wspomnieniami do naszych wspólnych wyjść do kawiarni i pizzerii. Te właśnie miejsca i razem spędzony czas jest dla nich, jak same mówią – czasem „najmilej spędzonym”. Nie ma tygodnia, by nie dopominały się, aby po zajęciach usiąść razem z panią przy ulubionej pizzy z frytkami. Można zadać sobie pytanie, co takiego szczególnego kryje się w zwykłym wyjściu do restauracji? Myślę, że dla dziewczynek jest to realizacja potrzeby spokojnego i pełnego radości bycia razem. Jest to dla nich chwila wytchnienia od swojej niepełnosprawności, obowiązków szkolnych i rozłąki z rodzicami, a także nabrania sił na kolejne przepełnione obowiązkami szkolnymi dni.

To są ich potrzeby, których nie wolno ignorować. Czasami wystarczy naprawdę niewiele wysiłku, aby dać im chwilę radości i wolności.

Jolanta Kogut

Wychowawczyni w internacie przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabosłyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie.

Egzamin dojrzałości, czyli herbatka u cioci

Marcin Dierżawski

Felieton z cyklu *Okiem polonisty*

Kiedy krótko po opublikowaniu wymagań egzaminacyjnych do kolejnej już nowej matury część nauczycielskiego środowiska zaczęła sygnalizować swoje obawy względem treści programowych, doboru obowiązkowych lektur i sposobu ich interpretacji, Marcin Smolik, dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, w jednym z wywiadów użył znamienych słów: „Matura to nie herbatka u cioci”. Tym samym – intencjonalnie lub nie – została nakreślona wizja edukacji przyszłości. Ale po kolei, wszak na począt-

ku było słowo, to o herbatce. Przyznaję, że mam z tym cytatem kłopot. I nie chodzi nawet o pewną dwuznaczność użytej metafory, która deszyfrowana Gombrowiczowskim kluczem mogłaby oznaczać wyjście z sytuacji krępującej, męczącej, wprawiającej w zażenowanie, a przede wszystkim nieprzyjemnej przez swoją opresyjność – tak bym rozumiał uniknięcie przymusu spędzenia czasu z kulturalnymi czy centralnoegzaminacyjnymi ciotkami. Bo ile można słuchać tego nieustannego mamlania, nawet przy herbatce?

Skoro młody człowiek na co dzień poza szkołą nie czytuje, nie pisuje i nie obcuje z literaturą, odpowiedzialność za to, żeby czytywał, pisywał i obcował spada na mnie. Do tego jeszcze – realizując rolę wychowawczą szkoły – zobowiązany jestem konfrontować swojego ucznia z bieżącymi społecznymi i politycznymi problemami. A to wszystko najlepiej przy pomocy listy lektur.

Jednak nie warto się oszukiwać – dla dyrektora Smolika „herbatka u cioci” to synonim nienachalnego konwenansu, przyjemności łatwej i szybkiej. To „z chińskich ziół ciągnięte treści” połączone z degustacją kremówki papieskiej, taki zestaw obowiązkowy.

A zatem, kończąc zawiłą egzegezę i mówiąc wprost, matura to nie ma być przyjemność.

Ma być trudniej niż było. Bez choćby próby wpłynięcia na sposób myślenia o priorytetach edukacji, bez nacisku na praktyków w celu zmodyfikowania metod nauczania, bez doinwestowania dogorywającego systemu. Zmianie ulegnie przede wszystkim egzamin – symboliczne zwieńczenie procesu kształcenia, coraz bardziej odrealnione i umowne wejście w dorosłość, bo z dorosłością, dojrzałością, a tym bardziej z rzeczywistością ma już niewiele wspólnego. Ale ma być trudniej. Nie ma być mądrze, nie musi

być użytecznie, kreatywnie czy inspirująco. Ma być trudno. A osiągnąć to można w dość prosty sposób – wystarczy położyć nacisk na zanikające kompetencje i zechcieć je egzekwować, a raczej uwydatnić ich brak wśród młodych. I będzie trudno. Stanie się trudno. No trudno.

Przy układaniu nowych rozbudowanych treści programowych i wymagań egzaminacyjnych dyrektor Smolik brał, podobno, pod uwagę opinię środowiska akademickiego, śląc go skargi pod adresem nieprzygotowanych do dalszej nauki absolwentów szkół średnich. Nie można jednoznacznie stwierdzić, czy pracownicy tak niezależnej instytucji, jaką jest Centralna Komisja Egzaminacyjna, brali pod uwagę lamentacje płynące zza krat niewielkich okienek wież z kości słoniowej, wygłaszane przez zamkniętych w swoich celach członków elitarnego bractwa. Tak czy inaczej, zmiany zostały wprowadzone.

Maturzysta, ten przyszły modelowy student i obywatel, ma zatem ukończyć szkołę, po czym podjąć zmagania z wyzwaniami współczesnego świata, wyposażony w kompetencje sporządzania notatki syntetycznej na podstawie tekstów popularnonaukowych (mimo że takowych na co dzień poza szkołą nie czytuje) i tworzenia dłuższej wypowiedzi argumentacyjnej (mimo że takowych na co dzień poza szkołą nie pisuje). Ma ponadto posiadać, a także, wiedzę o kanonicznych dziełach z zakresu historii literatury (mimo że z takowymi, ani często żadnymi innymi, na co dzień poza szkołą nie obcuje).

Skoro młody człowiek na co dzień poza szkołą nie czytuje, nie pisuje i nie obcuje z literaturą, odpowiedzialność za to, żeby czytywał, pisywał i obcował (albo żeby tak to wyglądało na egzaminie) spada na mnie. Do tego jeszcze – realizując rolę wychowawczą szkoły – zobowiązany jestem konfrontować swojego ucznia z bieżącymi społecznymi i politycznymi problemami. A to wszystko najlepiej przy pomocy listy lektur. Podsumowując rzeczywistość belferską: problemy

palące, podstawa programowa obszerna, egzamin końcowy wymagający, a czasu mało.

I nie, wcale nie twierdzę, że jest to zadanie niewykonalne. Wiem, że można rozmawiać o potrzebie dbania o zdrowie psychiczne, o depresji i wzbierającej fali samobójstw wśród dzieci i młodzieży na podstawie *Cierpień młodego Wertera*. Wyobrażam sobie, że można podjąć temat ekologii i klimatu w oparciu o fragmenty literackiego życiorysu św. Franciszka czy analizując symboliczną przestrzeń Mickiewiczowskiego matecznika z epopei. Można, a nawet trzeba pokazywać przyczyny i skutki niesprawiedliwości społecznych i ucisku ekonomicznego, mając przed oczami choćby zachowanie bezimiennego chłopca, którego Żeromski mimo wszystko nie pozwoli rozdziobać krukom i wronom. Kto wie, może nawet uda się znaleźć szczepionkę na narodowo-katolicką wersję patriotyzmu, wytwarzając przeciwciała za pomocą współczesnych odczytań romantycznych dramatów, wzmacnianych profiaktą z Gombrowicza i Mrożka?

Tylko nie mogę pozbyć się nieznosnej myśli: jak zadziałać ma szczepionka, ta czy inna, niwelująca ryzyko zarażenia niewiedzą i ignorancją, budująca odporność na tani populizm i ordynarną popkulturę, pobudzająca do świadomych działań obywatelskich, skoro zdecydowana większość społeczeństwa jest niechętnie nastawiona do literackich szczepień?

Budzi to we mnie frustrację i złość. Bo niby dlaczego pracy z Sylwusiem nowych czasów, skonfliktowanym ze swoimi emocjami i zainteresowanym jedynie kształtem dziubka własnego kaptura, mam podjąć się właśnie ja – współczesny Adaś Miauczyński, czterdzieści i cztery z okładem, czyli człowiek w bezsile wieku, całe życie ciągle drugi, zawsze z tyłu, niedoceniony

i niedoszacowany, humanista bez łaciny i greki, inteligent bez choćby angielskiego, rosyjski słabo, z nieprzeczytaną Biblią, ledwie zaczęłym Proustem i Joyce'em, bo nie mam czasu, pracując na dwóch etatach, żeby spłacić kredyt oczekiwań społecznych i braku zaufania?

Biegam więc, goniąc za własnym cieniem, i jestem wiecznie spóźniony. A jeśli ja nie nadążę, znając reguły gry, to kto nadąży? I co będzie z innymi spóźnionymi lub z tymi, którzy już na starcie wiedzą, iż nie mają szans w wyścigu?

Obawiam się, że w niedalekiej przyszłości jeszcze bardziej uwidoczni się edukacja dwóch prędkości: publiczna i prywatna. Pierwsza to szkoły dla mas, przepełnione Sylwusiami, bezskutecznie uczonymi przez coraz bardziej nieporadnych życiowo i niekompetentnych Adasiów; druga to szkoły wspierane przez mecenat zamożnych rodziców, placówki elitarne, których absolwenci zasila grono reprezentantów szanowanych i dobrze płatnych zawodów.

Kapitał wiedzy będzie reglamentowany, a inflacja wtórnego analfabetyzmu i podatności na manipulację wzrośnie zatrważająco.

Tylko kto się tym przejmie? Zapewne nie dyrektor Smolik. On jest nieustannie u cioci. Ale musimy wiedzieć, że rachunek za jego herbatkę zapłacimy wszyscy.

Marcin Dierżawski

Gdańszczanin, absolwent polonistyki Uniwersytetu Gdańskiego, nauczyciel. Od niespełna dwóch lat prowadzi blog „Belfer na zakręcie”, na którym dokumentuje swoje zmagania ze szkolną i pozaszkolną rzeczywistością.

Wymiary postedukacji

Sławomir Osiński

Dlaczego w przyszłość spoglądamy z niepewnością?

Moja niefrasobliwość, przejawiająca się między innymi tym, że wszelakie teksty obarczone terminem oddania pisać na ostatnią chwilę, została nagrodzona. Po raz setny bowiem, z głębokim przekonaniem, iż wreszcie się uda, zamierzałem napisać ten felieton ze stosownym wyprzedzeniem, co zaowocowałoby jego powstaniem przed agresją putinowskiej armii na Ukrainę. Miałby on wtedy wymiar grzeczny, z lekka prześmiewczy i nawiązujący do edukacyjnej myśli teoretycznej. Stało się inaczej, co nie znaczy wcale, że w momencie publikacji „Refleksji” będzie to wywód aktualny.

Zakładam trzy możliwości. Optymistyczną – wojna się zakończy. Polskę opuszczą uciekinierzy, a z rzeczywistym zjawiskiem postedukacji będziemy mieli do czynienia w odbudowywanym

ze zniszczeń państwie ukraińskim. Jej zadaniem będzie przede wszystkim wykorzystanie doświadczenia wojny i opracowanie nowego modelu pedagogicznego w sferze relacji międzyludzkich i filozofii. Konieczne będzie przewartościowanie nie tylko w metodyce, ale i państwowym systemie edukacyjnym oraz ustalenie rzeczywistego związku między światem realnym a zmianami, jakie dokonują się w osobowości człowieka pod wpływem absurdałnego zjawiska, jakim jest wojna. Może dzięki temu świat otrzyma nową wiedzę na temat ludzkich celów egzystencjalnych i poważnie zacznie postrzegać dorobek wolnościowych nauk o wychowaniu? Ile w tym będzie odejścia od historii rozumianej jako ciąg walk przeróżnych i destrukcji na rzecz pokazania procesów budowy,

kreacji i rozwoju? Na ile systemowe podejście oczyści się z niezdrowych emocji, sentymentów i odwoływania się do bieżących dyskursów medialnych i politycznych, opartych w dużej mierze na stereotypowych wyobrażeniach czy fałszywych twierdzeniach? Na ile eksperyment ukraiński (jeśli się przydarzy) stanie się wzorcem dla innych państw i czy w ogóle tym torem potoczy się postedukacja XXI wieku?

Pesymistyczna wizja zakłada, że czasopismo się już nie ukaże, a w zrujnowanej bronią masowego rażenia i wyludnionej Europie nieliczne gromady ludzkie będą się uczyły życia na gruzach cywilizacji, a w głowach nielicznych ocalałych intelektualistów szyderczo będzie krzychał wierszyk Witkacego:

Nie zabrną me twory popod żadne strzechy,
Bo wtedy, na szczęście, żadnych strzech nie będzie,
W ogóle z tego żadnej nie będzie uciechy,
I tylko świństwo równomiernie rozpełni się wszędzie.

Realistycznie: pewnie będzie trwało to jeszcze długo. Dręczył będzie nas męczący czas permanentnych starć wojennych na obrzeżach terytorium naszego sąsiada. Wojna wkładać się coraz perfidniej będzie w myśli, drażnić ukrytym programem zmęczone mózgi.

Czy potrafiłbym się zachować przyzwoicie w obliczu wojny i okupacji, gdyby przekroczyła ona polską granicę? W szkołach niewesoły jest każdy dzień dla dzieci z Ukrainy. Tam zostali ich dziadkowie, krewni... Są łzy i lęk. Co będzie, jeśli nie uda się światu demokratycznemu zjednoczyć, podejść całościowo i holistycznie do likwidacji putinozy?

Pisałem dawno temu, że człowiek z natury wrażej swojej jest istotą z jednej strony nastawioną na realizację indywidualnych potrzeb, z drugiej zaś dobrze czuje się w grupie, dla której gotów jest porzucić wiele prywatnych dążeń, zwłaszcza gdy pojawiają się okoliczności zagrażające wszystkim. Słowem: „I Herkules sempiterna, gdy ludu pełna

tawerna”, jak mawiali starożytni komuniści, którzy wymarli przed naszą erą. Zatem – w jedności siła. Co prawda nie zawsze i nie wszędzie, ale dzisiaj zjednoczenie ludzi dobrej woli jest pożyteczne i słuszne. Najważniejsze, aby było pełne i międzynarodowe.

Niezależnie od wojny dzisiejsza postedukacja w Polsce ma wymiar karykaturalny, osobiście w materii prawa szkolnego, pogmatwanego, niejednolitego i niespójnego wewnętrznie i zewnętrznie. Przykładem dobitnym jest (na szczęście odroczony przez weto prezydenta) projekt „lex Czarnek”, rodem z czasów, gdy rządziła pewna „zjednoczona” partia. Z jednej strony bowiem mamy deklaracje o autonomii szkoły, dążenie do różnorodności programowej, a z drugiej mocno nieświeży prawny pasztecik, ograniczający powyższą autonomię, komplikujący zarządzanie i planowanie, ograniczający dyrektora (jakby przeterminowanego produktu zwanego Kartą Nauczyciela było mało) i mocno rozbijający spójność przepisów. Konsultacje społeczne pokazały żalosość tego projektu we wszystkich aspektach.

„Post” oznacza to, co jest „po”, a w nauce odnosi się zwykle do tego, co wcześniej istniało, ale było pominięte lub wykorzystane bez istotnej analizy. Ale jak ma się to do obrazu dzisiejszego świata? Czy można już mówić o nowej postedukacji w sensie naukowym i systemowym? Czy ta postedukacja będzie mieć wymiary krajowe, czy zasięg międzynarodowy? Ot, pytania, w zasadzie chyba retoryczne, o wymiarze groteskowym nieco.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Radość tworzenia

Alicja Delecka-Bury

Ukazała się nowa książka Wiesława i Barbary Karolaków *Arteterapia w twórczym rozwoju*

Profesor Wiesław Karolak opublikował indywidualnie, lub z innymi autorami, ponad 20 książek dotyczących teoretycznych aspektów arteterapii, jak i praktycznych zastosowań rysunku, mandali, zabaw, bajek i innych działań w arteterapii i twórczym rozwoju. Ostatnią jego publikacją, zrealizowaną we współpracy z żoną Barbarą, jest prezentowana tutaj książka pod tytułem *Arteterapia w twórczym rozwoju. Ćwiczenia, warsztaty, projekty dla dzieci i młodzieży*, wydana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego w 2021

roku. Pozycja ta może stanowić cenną pomoc dla nauczycieli, metodyków, arteterapeutów, którzy prowadzą rozmaite grupy zajęciowe, jak również dla studentów wielu specjalności pedagogicznych, czy studentów edukacji artystycznej i arteterapii. Jest swoistym przewodnikiem metodycznym, a jednocześnie nie zawiera zbyt wielu zbędnych wyjaśnień teoretycznych, za to prezentuje praktyczne i sprawdzone scenariusze zrealizowanych przez prof. Karolaka działań artystyczno-terapeutycznych.

Na czym polega arteterapia?

Arteterapia jest interesującą formą psychoterapii, traktującą media artystyczne jako podstawowy środek komunikacji. Taka terapia może być korzystna szczególnie dla tych osób, które mają trudności z wyrażeniem swoich myśli i uczuć drogą werbalną.

W ostatnich latach arteterapia z powodzeniem stosowana jest także jako metoda wspierająca rozwój osobisty. Opiera się bowiem na założeniu, że proces twórczy, służący autoekspresji, pomaga osobom w każdym wieku rozwiązywać problemy i konflikty, rozwijać umiejętności interpersonalne, kierować własnym zachowaniem, redukować stres, podnosić samoocenę i samoświadomość. Podczas zajęć arteterapeutycznych uczestnik działa artystycznie, używając przede wszystkim różnych technik sztuk wizualnych: rysunku, malarstwa, grafiki, rzeźby, fotografii, plakatu, zdobnictwa, dekoratorstwa. We wspierającym środowisku tworzy z terapeutą odpowiednią i bezpieczną relację. Za pomocą wizualnych wytworów swojej twórczej działalności następnie dzieli się znaczeniem, jakie nadaje wykonanym pracom, osobistymi refleksjami i odczuciami, jakich doznawał podczas twórczego procesu. W ten także różny od codziennych działań sposób uczestnik doświadcza własnej odrębności, nieprzeciętności, wyjątkowości, co pomoże mu lepiej zrozumieć samego siebie oraz naturę swoich problemów i trudności, a nawet skonfrontować je z innymi uczestnikami w trakcie terapii grupowej. Taka refleksja nad dziełem własnej ekspresji artystycznej i znaczeniami, jakie niesie, może prowadzić do pozytywnej trwałej zmiany w postrzeganiu samego siebie, a w konsekwencji wpłynąć także na podniesienie jakości życia.

Prof. Wiesław Karolak (teoretyk i praktyk arteterapii)

Wykorzystaniem sztuki w terapii i w twórczym rozwoju zajmuje się od lat prof. Wiesław Karolak,

Refleksja nad dziełem własnej ekspresji artystycznej i znaczeniami, jakie niesie, może prowadzić do pozytywnej trwałej zmiany w postrzeganiu samego siebie, a w konsekwencji wpłynąć także na podniesienie jakości życia.

zasłużony artysta w dziedzinie sztuk wizualnych (między innymi intermediów i multimediów), prowadzący praktyczne działania w obszarze animacji kultury i arteterapii.

Profesor Karolak jest także autorem refleksji naukowych w zakresie wybranych zagadnień z psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży oraz pedagogiki działań artystycznych, realizowanych z dziećmi, młodzieżą i z osobami wymagającymi specjalnej troski. Jako artysta realizował swoje dzieła twórcze w różnorodnych mediach sztuki (obiekty artystyczne, happening, performance, sztuka akcji, mail art, warsztaty artystyczne, teatr, film). Prace wystawiał w galeriach, muzeach, centrach artystycznych, uczelniach – zarówno w kraju (Łodzi, Poznaniu, Warszawie, Wrocławiu, Zielonej Górze), jak i za granicą (w Anglii, Austrii, Brazylii, Finlandii, Niemczech, Norwegii, USA, Włoszech)¹.

Dostrzeżenie niedostrzeganego (ćwiczenia jako forma dydaktyki)

Książka *Arteterapia w twórczym rozwoju* składa się ze wstępu i trzech części o podtytułach: *Ćwiczenia*, *Warsztaty*, *Projekty*. Każda część poprzedzona jest krótkim teoretycznym wprowadzeniem. Następnie prezentowane są scenariusze, opisy wybra-

Niewątpliwym walorem książki jest jej praktyczność. Autorzy przedstawiają sprawdzone i zweryfikowane w praktyce ćwiczenia, warsztaty i projekty twórczego rozwoju przy użyciu terapii artystycznej. Dołączone do każdego pomysłu zdjęcia rezultatów tych działań twórczych, wraz z autentycznymi refleksjami czynnych uczestników, składają się na interesującą lekturę dla terapeutów, nauczycieli i artystów.

nych ćwiczeń, warsztatów i projektów – wraz z dokumentacją fotograficzną oraz wybranymi refleksjami uczestników. Pierwsza część zawiera rozważania związane z istotą najprostszej jednostki dydaktycznej i treningowej, jaką są ćwiczenia. Druga opisuje większą jednostkę dydaktyczną, terapeutyczną, artystyczną, jaką są warsztaty. Trzecia część poświęcona jest zrealizowanym przez prof. Karolaka projektom artystyczno-terapeutycznym.

Wyjątkowo interesująca jest część pierwsza, przedstawiająca pojęcie i strukturę jednostki dydaktycznej – ćwiczenie, oraz jego znaczenie dla psychoterapii i treningu uważności. Autorzy w tej części proponują do realizacji 15 ćwiczeń, sprawdzonych i stosowanych przez nich już od 1994 roku. We wprowadzeniu przedstawiają istotne ogniwa każdego ćwiczenia: wprowadzenie do ćwiczenia, samodzielne doświadczanie przez uczestnika (badanie i przekształcanie), prezen-

tację indywidualnych działań, refleksję i ewaluację. Czytelnik znajdzie 15 różnych ćwiczeń (Czubek nosa, Na nowo stworzony, Moje atuty, Mój portret psychologiczny i in.); każde z nich zawiera propozycję wprowadzenia słownego w tematykę danego ćwiczenia, wprost do zastosowania przez terapeutę.

Jak podkreślają autorzy: polecenie wykonania czynności powinno być precyzyjne, ale również na tyle otwarte, aby każdy uczestnik mógł je twórczo sam zinterpretować. Ważnym elementem każdego ćwiczenia jest indywidualne działanie (badanie i przekształcanie), odbywające się „w sferze myśli i w sferze rzeczy”².

Bardzo istotna z punktu widzenia terapeutycznego jest konfrontacja indywidualnych rezultatów działań każdego z uczestników, aby mogli zaobserwować podobieństwo i różnice w swoich wytworach, a następnie skonfrontowali swoje poglądy i wrażenia, jakie wywołuje temat ćwiczenia. Udana refleksja i samoocena uczestników prowadzi do ewaluacji, a wraz z nią do zmiany, do rewizji poglądów i „dostrzeżenia czegoś do tej pory niedostrzeganego”³. Każde z ćwiczeń zawiera wprowadzenie terapeuty, proponowane pytania do uczestników, opis konkretnego zadania do wykonania, formułę polecenia w celu dokonania prezentacji swoich prac artystycznych i konfrontacji ich z pozostałymi uczestnikami. Opisy ćwiczeń zawierają autentyczne wypowiedzi zebrane przez prof. Karolaka oraz fotografie uzyskanych rezultatów działań artystycznych. Przy każdym ćwiczeniu określono grupę docelową, miejsce wykonania danego ćwiczenia, potrzebne materiały i czas przeznaczony na ćwiczenie, a także zamieszczono pozycję bibliograficzną, z której dane ćwiczenie pochodzi.

Warsztaty: twórcze działania

Druga część książki przedstawia scenariusze wybranych 15 warsztatów, przeprowadzanych

przez autorów już od 1986 roku (na przykład: *Drzewa, Okna, Maski, Płoty*). Tę część również otwiera wprowadzenie, w którym opisana jest etymologia słowa warsztat, praktyczne aspekty tej jednostki dydaktycznej w ujęciu historycznym oraz jego charakterystyczne cechy i zadania stojące przed konkretnym nauczycielem, instruktorem czy terapeutą⁴.

Warto podkreślić, że ważnym zadaniem terapeuty jest sformułowanie dla każdego warsztatu jego celu ogólnego i celów szczegółowych (operacyjnych), porządkujących kolejność działań⁵. Jak wskazują autorzy, warsztaty są jednostką dużo obszerniejszą niż samo ćwiczenie.

Przedstawione warsztaty trwały nawet po kilka dni. Czytelnik znajdzie opis dokładnego przebiegu każdego z nich, w podziale na logiczne części, a także prezentację uzyskanych działań twórczych wraz z refleksjami jego uczestników i dokumentacją fotograficzną.

Efektywność i rozwój

W trzeciej części autorzy omówili 18 przeprowadzonych przez prof. Karolaka projektów (na przykład: *Żywioty, Jednooki dwulicowiec, Przepis na dom, Piramida 2000, Drabina, Podłoga*), dołączając ich dokładne scenariusze oraz zdjęcia efektów artystycznych. Tę część również otwiera teoretyczne wprowadzenie, definiujące projekt jako metodę dydaktyczną i terapeutyczną. Autorzy przedstawili walory metody projektowej, uwypuklając aktywność badawczą uczestników, ich samodzielność w dochodzeniu do wiedzy oraz wysoką użyteczność wiedzy zdobytej tą drogą. Uważny Czytelnik dostrzeże, że niejednokrotnie tytuł projektu wyłania się dopiero podczas „burzy mózgów” z uczestnikami warsztatu projektowego, na etapie zapoznawania ich z jego celami i wspólnej dyskusji o nich.

Niewątpliwym walorem przedstawionego wydawnictwa jest jego praktyczność. Wiesław

i Barbara Karolakowie przedstawiają sprawdzone, zweryfikowane w praktyce ćwiczenia, warsztaty i projekty twórczego rozwoju przy użyciu terapii artystycznej dla dzieci i młodzieży. Dołączone do każdego pomysłu zdjęcia rezultatów tych działań twórczych, wraz z autentycznymi refleksjami czynnych uczestników, składają się na interesującą lekturę dla terapeutów, nauczycieli i artystów. Z proponowanych, dokładnie opisanych scenariuszy z pewnością będą mogli czerpać inspirację do swoich zajęć. Osoba prof. Wiesława Karolaka, autora i realizatora wszystkich ćwiczeń, warsztatów i projektów, stanowi gwarancję jakości terapeutycznej i dydaktycznej proponowanych działań dla osób, które poszukują atrakcyjnych metod pracy, dających uczestnikom radość tworzenia i zwiększających efektywność działań twórczych, sprzyjających rozwojowi osobistemu.

W. Karolak, B. Karolak, *Arteterapia w twórczym rozwoju. Ćwiczenia, warsztaty, projekty dla dzieci i młodzieży*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2021, 179 s.

Przypisy

- 1 Informacje o autorze projektu ze strony: intermedia.asp.lodz.pl, data dostępu: 17.01.2022.
- 2 W. Karolak, B. Karolak, *Arteterapia w twórczym rozwoju. Ćwiczenia, warsztaty, projekty dla dzieci i młodzieży*, Łódź 2021, s. 13.
- 3 Ibidem, s. 13.
- 4 Ibidem, s. 54.
- 5 Ibidem, s. 54–55.

Alicja Delecka-Bury

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt Akademii Sztuki w Szczecinie. Kieruje Zakładem Teorii i Dydaktyki Muzycznej.

Inspiracje wiktoriańskie

Stanisław Ackiewicz

Zarys historyczny edukacji i wychowania w XIX wieku

Dużo się dzisiaj mówi o dylematach współczesnej pedagogiki oraz postulowanych przez nią ideach wychowawczych. W ramach debaty wyróżniane są takie idee, jak: wolność, podmiotowość, godność, asertywna ekspresja, a także wartości oraz tolerancja. Można tu wskazać szereg przyczyn zaistniałej sytuacji. W szerszym kontekście ożywiona debata nad pedagogiką jest tylko jednym z wątków tak zwanej transformacji ustrojowej, która zachodzi w krajach postkomunistycznych od kilku dekad¹. Potrzeba debaty nad pedagogiką i wychowaniem wynika również z niedomagania samego systemu edukacyjnego, który – poddawany kolejnym reformom – nie przynosi spodziewanych efektów, a nierzadko wydaje niepożądane owoce. Roszczenia wobec innych, przy jednoczesnym braku samokrytycyzmu i wymagań wobec siebie, dostrzegalna coraz większa wulgaryzacja języka, nieodpowiedzialność, brak empatii i agresja wobec słabszych, samouwielbienie w obliczu własnej miernoty oraz coraz jaskrawszy brak poczucia wstydu i przyzwoitości, wtórny analfabetyzm – to tylko niektóre z dłuższej listy.

Zmiany w edukacji a początek ery wiktoriańskiej

Skoro efekty przyjmowanych działań są niezadowalające, zatem ciągle poszukuje się paradygmatu edukacyjnego, który powinien się wyłonić z postulowanej syntezy, obejmującej zarówno poszczególne idee wychowawcze oraz poszerzony kontekst ludzki². Jeśli jednak poszukiwanie podobnej syntezy pedagogicznej już miało niegdyś miejsce w modelu wiktoriańskim, a jego implementacja okazała się skuteczna, to z pewnością zasługuje na uwagę, w nadziei wyłuskania inspiracji pedagogicznych o charakterze uniwersalnym.

Proces urbanizacji i uprzemysłowienia zmienił Wielką Brytanię, która przez wieki miała charakter rolniczy, wiejski, gospodarski. Jako takie, państwo było rządzone wyłącznie przez arystokrację z jej prominentną pozycją i fortuną odziedziczoną po przodkach. Nie inaczej było u początków ery wiktoriańskiej, w której społeczeństwo angielskie było wysoce wielowarstwowe i hierarchiczne, a populacja

dzieliła się na trzy główne klasy. Na samym szczycie była ziemiańska arystokracja. A zatem to ona była w tym czasie odpowiedzialna za najważniejsze decyzje w państwie. Tej ekskluzywności ziemiańskiej arystokracji, w odniesieniu do jej kontroli w polityce i kulturze, częściowo towarzyszyło przekonanie, że skoro nie musi pracować na swoje utrzymanie, będzie mogła sobie pozwolić na służbę społeczeństwu z wysoce pożądaną zaletą podczas własnego panowania: bezinteresownością. Skoro arystokracja (przynajmniej w teorii) zasadniczo nie powinna się obawiać o pieniądze, będzie ona moralnie i intelektualnie niezależna, i będzie się kierowała wyłącznie tym, co jest słuszne niezależnie od okoliczności – zawsze przedkładając dobro wspólne ponad swoje własne. Jednolite stanowisko arystokracji w tej kwestii miało wynikać z samego faktu, że jako bardzo prominentna i wybitna grupa społeczna jest scementowana poprzez urodzenie, bogactwo i władzę. Paradoksalnie, wszystkie te przesłanki odniosły skutek przeciwny do zamierzonego³.

Nowa klasa średnia

Na początku dziewiętnastego stulecia rewolucja przemysłowa była w pełnym rozkwicie. Powstające uprzemysłowienie wpłynęło na głębokie przeobrażenia w technologicznym, socjologicznym i ekonomicznym krajobrazie Zachodu. Wielka Brytania była w samym centrum tej dramatycznej transformacji. Ekonomiczne centrum grawitacji Anglii oddalało się od kapitalizmu ziemskiego i podczas gdy wielu z rodzącej się wiktoriańskiej klasy średniej wykazywało się dochodami znacznie większymi niż ci, którzy posiadali areal, status i władza polityczna nowych magnatów przemysłowych, biznesowych i finansowych była w jaskrawej dysharmonii z ich rosnącym wkładem do bogactwa narodowego.

Problem nie dotyczył wyłącznie niewspółmiernej kontrybucji do bogactwa narodowego. Wiktoriańskie wskazywali na znacznie poważniejszy defekt funkcjonującego systemu, który z całą mocą

uwidocznił się podczas okresu regencji (przypadającego w przybliżeniu na lata 1795–1837). Klasa wyższa była już postrzegana jako dekadencja, chyłła się ku upadkowi. Ujawniły ten stan liczne wady: ostentacja i przesadność, dandyzm i przywiązywanie nadmiernej uwagi wyłącznie do wyglądu i ubioru. Niektórzy wiktoriańscy uważali, że w tym okresie materializm osłabił społeczeństwo duchowo – majątna arystokracja ziemiańska paradowała w znakomitym odzieniu, ale moralnie i intelektualnie się zdegenerowała⁴.

Podjęto nowe wyzwania oparte na dezaprobacie dla rażącej próżności i wad z nią związanych, a z drugiej strony zabiegano o powagę, uczciwość i rzetelność. Klasy średnie żywiły szczególną odrazę do sposobu, w jaki arystokracja, w samouwielebnieniu, postrzegała lenistwo jako cnotę i jednocześnie pogardała tymi, którzy utrzymywali się z pracy. Wyłaniająca się klasa średnia całkowicie odwróciła znaczenie pojęć, dowodząc, że to bezczynność jest wadą, podczas gdy praca to niemalże święta cnota. Ostatecznie dzięki pracy zrodziło się bogactwo i znaczenie klasy średniej, tak jak próżność stała się przyczyną degeneracji dotychczasowej elity⁵. William Makepeace Thackeray, jeden z prominentnych członków arystokracji, tak pisał o stanie jej degradacji w swoim arcydziele *Vanity Fair*:

Targowisko próżności! Targowisko próżności! Oto człowiek, co nie umie poprawnie pisać i nigdy nic nie czyta: co z chłopską chytrą łączy wulgarne obyczaje, a za jedyny cel w życiu ma kruczki prawne, co lubi i ceni tylko brzydotę, zgniliznę, plugastwo. A mimo to posiada stanowisko, zaszczyty, a nawet pewną władzę. Jest dygnitarzem w hrabstwie i filarem państwa. Jako szeryf królewski jeździ złoconą karocą, pochlebiają mu ministrowie i wielcy mężowie stanu, a na targowisku próżności zajmuje godniejsze miejsce niż geniusz o nieskazitelnej cnotcie!⁶

Arystokracja, od wieków wyniosła grupa ludzi honoru, zawsze była wrogo ustosunkowana do ingerencji „osób z zewnątrz”, żarliwie odrzuciła odstą-

pienie swojej pozycji. Niemniej jednak klasy średnie doprowadziły do głębokiej transformacji, nie tylko poprzez nabycie bogactwa i zdobycie głosu w rządzie, ale również pomoc w odnowie etosu, wykształceniu i integracji nowej elity. Nastąpiła dogłębna diagnoza systemu, którego wadliwość ujawniały ewidentne braki i błyskotliwa konkluzja: etos prawdziwego dżentelmena i damy nie może już dłużej zależeć wyłącznie od ich urodzenia i statusu materialnego. Jeśli zatem urodzenie nie funkcjonowało już dłużej jako jedyne i konieczne kryterium – mógł się nim stać charakter. Odtąd proces integracji tych kręgów (z jednej strony arystokracji, a z drugiej powstającej klasy średniej) – w nową, zdyscyplinowaną i odnoszącą niebywałe sukcesy elitę w erze wiktoriańskiej – dokonał się poprzez odbudowany ideał męskości i kobiecości: dżentelmena i damy, a miejscami jego implementacji stały się szkoła i dom⁷.

Odrodzenie edukacji i wychowania

XIX wiek był okresem doniosłych zmian niemal w każdej dziedzinie. Panowanie Królowej Wiktorii trwało sześćdziesiąt trzy lata (od 20 czerwca 1837 do 22 stycznia 1901) i obejmowało szczytowy okres potęgi Imperium Brytyjskiego, rozciągającego swoje dominium na jedną czwartą powierzchni globu. Oprócz zdobyczy terytorialnych, głębokie zmiany nastąpiły również w nauce, edukacji, polityce, komunikacji, medycynie, kulturze oraz prawie⁸.

Prawdopodobnie jednak najgłębsze i najbardziej spektakularne zmiany i osiągnięcia dotyczyły modyfikacji i uformowania nowej elity. Fundamentalnym elementem w tym procesie była edukacja i etos wiktoriański, manifestujący się w starannie przemyślanych i odnowionych ideałach dżentelmena i damy. Wiktoriańskie ideały męskości i kobiecości w zamyśle miały ściśle określoną funkcję do spełnienia: powinny kształtować w duchu chrześcijańskim takie instytucje, jak: rodzina, szkoła, kościół, służba cywilna, armia oraz prominentnych uczestników systemu wiktoriańskiego – arystokrację i klasę

średnią. Ta właśnie misja moralna, w której ideały dżentelmena i damy zyskały fundamentalne znaczenie dla sumienia jednostek i ducha instytucji, została zapoczątkowana przez swoistą reformę edukacji i niejako nowy typ szkoły⁹.

Innowacyjny program edukacyjny, wraz z implementacją wiktoriańskich ideałów, został zapoczątkowany w jednej szkole (Rugby School) i okazał się ogromnym sukcesem. Prekursorski typ edukacji i wychowania szybko stał się obowiązującym standardem we wszystkich elitarnych szkołach Imperium Brytyjskiego i przyczynił się do ukształtowania i scalenia nowej elity społeczeństwa wiktoriańskiego¹⁰.

Damy i rycerze

W odbudowie wzorów męskości i kobiecości wiktorianie sięgnęli do starych tradycji i ideałów wywodzących się z dziedzictwa kultury Zachodu. Zostały one ponownie uformowane tak, aby mogły sprostać wyzwaniom zurbanizowanego i uprzemysłowionego społeczeństwa. Inspiracji szukano zarówno w kulturze klasycznej, jak również w rodzimym dziedzictwie średniowiecznej kultury rycerskiej. Ten fenomen doprowadził do rewitalizacji antycznych ideałów zaczerpniętych z filozofii stoicyzmu, ze szczególnym odniesieniem do takich wartości osobowych, jak: samodzielność, samokontrola i opanowanie¹¹.

W słynnym utworze poetyckim *Jeżeli...* Rudyard Kipling charakteryzuje nowy etos, wysławiając jednostkę, która umie panować nad sobą i swoimi emocjami, wykazuje się niewzruszoną rezerwą oraz potrafi polegać na sobie¹². Był to swoisty manifest brytyjskiej prawości i jako taki jest kulturalnym probierzem ery wiktoriańskiej (tu w przekładzie Jana Muszkowskiego):

Jeżeli spokój zachowasz, choćby go stracili
Ubodzy duchem, ciebie oskarżając;
Jeżeli wierzysz w siebie, gdy inni zwątpili,
Na ich niepewność jednak pozwalając.

Jeżeli czekać zdołasz, nie czując zmęczenia,
Samemu nie kłamiesz, chociaż fałsz panuje,
Lub nienawiścią otoczony, nie dasz jej wstąpienia,
Lecz mędrca świętego pozy nie przyjmujesz.

Jeżeli masz marzenia, nie czyniąc ich panem,
Jeżeli myśląc, celem nie czynisz myślenia,
Jeżeli triumf i porażkę w życiu napotkane
Jednakże przyjmujesz oba te złudzenia.
Jeżeli zniesiesz, aby z twoich ust
Dla głupców pułapkę łotrzy tworzyli,
Lub gmach swego życia, co runął w now,
Bez słowa skargi wznieść będziesz miał siły.

Jeżeli zbierzesz, coś w życiu swym zdobył,
I na jedną kartę wszystko to postawisz,
I przegrasz, i zaczniesz wieść żywot nowy,
A żal po tej stracie nie będzie cię trawić.
Jeżeli zmusisz, choć ich już nie stanie,
Serce, hart ducha, aby ci służyły,
A gdy się wypalisz, Wola twa zostanie
I Wola ta powie ci: „Wstań! Zbierz siły!”

Jeżeli pokory zniszczyć nie zdoła tłum obecność,
Pychy nie czujesz, z królem rozmawiając,
Jeżeli nie zrani cię wrogów ni przyjaciół niećność,
I ludzi cenisz, żadnego nie wyróżniając.
Jeżeli zdołasz każdą chwilę istnienia
Wypełnić życiem, jakby była wiekiem,
Twoja jest ziemia i wszystkie jej stworzenia
I – mój synu – będziesz prawdziwym człowiekiem!

Wiktorianie postrzegali ideał dżentelmena z punktu widzenia najwyższej próby standardów męskości. Koncept miał swoje korzenie również w rycerskich ideałach ukonstytuowanych w wiekach średnich. Jego istotną częścią był kodeks honorowy, zgodnie z którym wielkość rycerza odzwierciedlała się w takich cechach osobowych, jak odwaga i waleczność połączona ze sprawnością. Wiązało się to z faktem, że gotowość do walki oznaczała jednocześnie gotowość do śmierci, zatem odwaga była

konieczna, aby zaakceptować swój los z godnością¹³. Pośród innych oczekiwanych zalet ważne miejsce zajmowały służba i lojalność. W rezultacie ta szczególnie grupa tworzyła swoiste braterstwo, połączone zarówno przez podobne doświadczenia, jak i wartości. Co ważniejsze, chrześcijaństwo uszlachetniło służbę rycerstwa jeszcze większymi i doskonalszymi celami. Było to dążenie zarówno do doskonałości fizycznej, jak i duchowej¹⁴.

Rycerz zatem był zobowiązany przystosować swoje życie do wymagań, jakie niesły ze sobą honor i obowiązek w stosunku do Boga i króla. Łączyło się to nie tylko z obroną swojego suwerena, ale również z powinnością pomocy słabym, bycia miłosiernym, dotrzymywaniem słowa i udzielaniem wsparcia kobietom¹⁴. To ostatnie jest powiązane z konceptem miłości dworskiej.

Wydaje się, że miłość dworska (*courtly love*) była jednym z pierwszych kulturalnych i społecznych fenomenów w świecie zachodnim, który wpłynął na ideały i nastawienie do kobiet i ich pozycji w społeczeństwie. Gloryfikowała ona kobiety i w swojej ewolucji jako koncept była pod wpływem pobożności i kultu Maryi Dziewicy. Do XII wieku kobiety były uważane za podrzędne w stosunku do mężczyzn, ale *courtly love* idealizowała kobiety, a *the lover* wyniósł swoją damę na piedestał i stał się posłuszny jej życzeniom. Miłość dworska ukonstytuowała wzór w heteroseksualnych relacjach traktowanych jako etykieta dworska i zabawa w szarmancję, która z czasem przeobraziła się w poważniejszy kod moralności społecznej¹⁶. Zatem fenomen miłości dworskiej wraz z rycerskością i kodeksem honorowym rycerza stały się podłożem konceptu dżentelmeńskiego zachowania. Jego znaczenie zostało dopracowane jeszcze w renesansie z uwzględnieniem wykształcenia, inteligencji i zalet uprzejmości. Tak uformowany koncept dżentelmeńskiego zachowania pozostał wymogiem dla szlachetnie urodzonych przez kolejne osiemset lat, zanim został wypaczony w okresie regencji. Sytuacja zmieniła się w dziewiętnastym stuleciu, w wyniku czego znaczenie ideału męż-

czyzny i kobiety, jako dżentelmena i damy, zostało poddane reinterpretacji¹⁷.

Kształtowanie charakteru

Obok rodziny fundamentalną instytucją, w której dokonywała się implementacja etosu wiktoriańskiego, była szkoła (*the public school*). Zgodnie z modelem miała ona stanowić plac boju w dążeniu do intelektualnej i moralnej doskonałości, jak również fizycznej sprawności.

Rozwój szkolnictwa angielskiego w XIX wieku odbywał się w warunkach tradycyjnej niezależności szkoły od państwa, stąd kwestia organizacji szkolnictwa była rezultatem woli społeczeństwa. Anglia posiadała wówczas dwa uniwersytety o wiekowej tradycji: Oxford i Cambridge, niewielką liczbę szkół społecznych utrzymujących się z fundacji, szereg szkół prywatnych zarówno wyższego, jak i niższego szczebla. Szkoły elementarne były domeną filantropijną kościoła. Państwo udzielało subwencji – w ustawie budżetowej były formułowane warunki, a ich spełnienie umożliwiało uzyskanie zasiłku. Wymagania te ograniczały się do kwestii lokalowych, wymiaru rocznego nauki, kwalifikacji grona nauczycielskiego, zupełnie zaś nie dotyczyły programu szkolnego. Polityka państwa miała charakter wspomagający, bez jakiegokolwiek ekstremizmu. Odznaczała się również dużą dozą tolerancji wobec poszczególnych wyznań religijnych – istniał przepis o wolności sumienia, który umożliwiał zwalnianie uczniów od nauki religii na żądanie rodziców. Z czasem subwencje oświatowe wzrastały i wpływ państwa również, ale w atmosferze taktu politycznego i kompromisu¹⁸.

W takich warunkach dokonało się wiktoriańskie odrodzenie edukacji i wychowania. Szkoły podjęły zadanie implementacji etosu wiktoriańskiego, usiłując przede wszystkim obrócić rodzimą energię młodzieży angielskiej w kierunku właściwego postępowania. (W 1908 Robert Baden-Powell opierał się na tej samej tradycji, kiedy erygował The Boy Scout

Movement). Kształtowanie silnego charakteru stało się kluczowym elementem ówczesnej generacji¹⁹.

Thomas Arnold, duchowny anglikański i rektor Rugby School w latach 1828–1848, stał się głównym architektem reformy edukacyjnej w szkołach średnich. Arnold oparł swoją reformę na przekonaniu, że moralna i duchowa zachęta stymuluje dyscyplinę, którą uważał za podstawę dla dalszego rozwoju osobowego oraz niezbędny element kształtowania silnego charakteru. Inspirację czerpał z chrześcijaństwa, angielskiego dziedzictwa (średniowiecznego rycerstwa) i kultury antycznej Grecji i Rzymu (z nauką języków włącznie). Chociaż wprowadził do programu historię, matematykę i współczesne języki, oparł swoje nauczanie przede wszystkim na językach klasycznych. Traktował swoich starszych uczniów jak dżentelmenów, zwiększając ich władzę i obowiązki tak, aby dzielili z nim odpowiedzialność za ton moralny i dyscyplinę. Jak ujął to Arnold: „Pierwsza zasada religijna i moralna, druga dżentelmeńska postawa, trzecia zdolność akademicka”²⁰. Szkoła w Rugby stała się wzorcem angielskiej szkoły elitarnej.

Tradycja i język

W XIX wieku proces edukacji odbywał się w atmosferze religijnej. Koncept silnego charakteru był oparty na kształtowaniu sprawności osobowych, spośród których religijne i moralne zajmowały miejsce przed intelektualnymi. Wartości chrześcijańskie uznawano za uniwersalne. Odzwierciedlało to przekonanie, że można odnaleźć moralny obiektywizm w ludzkim postępowaniu, a prawo jednostki do subiektywizowania konceptów moralnych musi zostać odrzucone. Ta powinność dotyczyła każdej osoby.

W konsekwencji wiktorianie kładli nacisk na znaczenie odpowiedzialności moralnej w odniesieniu do osobistego postępowania. Te moralne założenia stały się podstawą do ćwiczenia charakteru, prowadząc przez samokontrolę, samodyscyplinę i ostatecznie szacunek własny²¹. Rektorami szkół byli zazwyczaj anglikańscy duchowni, a program nauczania nawią-

zywał do wykształcenia klasycznego, z nauką łaciny i greki odgrywającymi fundamentalną rolę²².

Nauka greki i łaciny występowała w programach nauczania nie tylko w szkołach brytyjskich, a wielu pedagogów i uczonych z całego kontynentu, podobnie jak Brytyjczycy, podkreślało wyjątkowe walory edukacyjne i wychowawcze, które łączą się z nauką języków starożytnych Greków i Rzymian. Wybitny pedagog niemiecki August Niemeyer (1754–1828) języki klasyczne traktował jako naturalną logikę z ich wewnętrznym bogactwem form i środków do analizy, a Anna de Stael (1766–1817) twierdziła, że nauka tych języków o wiele bardziej sprzyja rozwojowi zdolności umysłowych niż nauczanie matematyki.

Jan Samuel Kaulfuss (1780–1832) zwracał uwagę, że jedynie Grecy i Rzymianie ukształtowali swoją kulturę sami, a inne narody budowały swoje kultury na ich dorobku (adaptując wszystkie pojęcia abstrakcyjne). Żaden też naród, jego zdaniem, nie ma historyków tak głęboko myślących jak Tacyt, filozofów jak Platon lub Arystoteles, krasomówców jak Demokryt i Cyzero, czy tragiczków jak Sofokles. Kaulfuss uważał, że największym skarbem, po który możemy sięgnąć ze skarbcza kultury klasycznej, jest dogłębne poznanie natury ludzkiej.

Wilhelm Humboldt (1767–1835) dokonał reformy pruskiego systemu szkolnictwa, ożywiając naukę łaciny i greki. Wyznaczono nowy cel dydaktyczny, którym była umiejętność czytania dzieł i literatury klasycznej w oryginale. Nie chodziło tu o studium języków klasycznych jako takich, ale – jak podkreślał August Wolf (1759–1824) – o taką ich znajomość, aby poprzez spotkanie z arcydziełami: myśli filozoficznej, architektury, poezji i literatury sięgać do niewyczerpanego źródła wartości ogólnoludzkich z naczelnym ideałem wychowawczym, którym był człowiek wolny, szlachetny i harmonijnie wykształcony²³. Wszystkie te walory zdaje się również potwierdzać współczesna filozofia kultury, podkreślając, że w kulturze klasycznej zawarte są „kody kulturowe” niezbędne do głębszego zrozumienia

zarówno własnego języka, jak również rodzimej kultury w obszarze cywilizacji euroatlantyckiej. Ponadto zaobserwowano, że każdy renesans kultury greckiej i łacińskiej wpływał na odrodzenie kultury narodowej²⁴. Zatem wiktoriańskie, szukając w kulturze klasycznej inspiracji do odrodzenia rodzimej edukacji i wychowania, sięgali po sprawdzone wzory, które wykorzystali z premiedytacją do kształcenia, wychowania i integracji własnej elity.

Sportowy duch

Sprawność połączona z walecznością były tymi aspektami rycerskości, które również odnalazły swoją reinterpretację w społeczeństwie dziewiętnastowiecznym. Średniowieczne dążenie do tężyzny fizycznej znalazło swoje pokrewieństwo w życiu młodego wiktoriańskiego dżentelmena, który pod wpływem szkoły kultywował atletyzm. Przy czym zabiegano przede wszystkim o wzniesienie i umacnianie ducha zespołowego, który z kolei pomagał kultywować zarówno charakter moralny, jak również męskość²⁵.

Dla przykładu: krykiet i piłka nożna były bardzo cenione nie tylko w szkołach średnich, ale również na uniwersytetach, gdzie zostały uznane jako integralna część programu nauczania. Według wiktoriańczyków był to świadomy zabieg wychowawczy, ponieważ włączanie gier zespołowych służyło zaszczepieniu w młodych ludziach takich cnót obywatelskich, jak lojalność i patriotyzm²⁶.

Thomas Arnold i jego podejście do sportu znalazło wielu naśladowców, a jednym z nich był sam Pierre de Coubertin, który odwiedzał szkołę Rugby kilkakrotnie w latach osiemdziesiątych XIX wieku. Coubertin doszedł do wniosku, że zorganizowany sport może być wykorzystany do podniesienia aspiracji i poprawy zachowania młodych ludzi. Pomysł ten podsyłał jego wizję uniwersalnej amatorskiej lekkoatletyki, której kulminacją w 1896 roku były pierwsze nowożytnie Igrzyska Olimpijskie w Atenach. W taki oto sposób ideał chrześcijański

dżentelmena stał się nowym rewitalizowanym ideałem męskości do naśladowania.

Anioł w domu

Reforma szkół średnich Arnolda przyciągnęła wielką liczbę członków klasy średniej i arystokracji, zaszczipiając w nich nowy ideał dżentelmena. „Rewitalizacja konceptu dżentelmena scalała te grupy razem w jedną spójną i efektywną elitę”²⁷.

Narodziny nowej elity faworyzowały również model chrześcijańskiej damy. Wiktoriański ideał kobiecości odnosił się do obowiązków zogniskowanych na pojęciach „misyjności”, „sfery” i „wpływu”. Misją kobiety miało być zapoczątkowanie odrodzenia moralnego społeczeństwa przez prezentowanie zasad chrześcijaństwa widocznych w jej codziennych czynnościach i obowiązkach; jej sferą był dom, rozumiany jako ochrona jej niewinności i azyl dla męża, kiedy wracał z brutalnie konkurencyjnego świata handlu²⁸.

Wiktorianie szczególnie cenili sobie kobietę w roli matki, której przypisywali doniosłe znaczenie. W sferze domowej mogła bowiem ona wywierać wpływ, moralną i duchową władzę na tyle istotną, iż – jak twierdzono – zażegnywało to potrzebę władzy politycznej. Nadzorując wykształcenie swoich dzieci i chroniąc prawosć swojego męża, kobieta służyła jako sumienie rodziny i państwa²⁹. Już od wczesnych lat XIX stulecia rola matki była idealizowana. Macierzyństwa nie utożsamiano z funkcją reprodukcyjną, ale było ono przepełnione symbolicznym znaczeniem. Zaczysze domowe i macierzyństwo ukazywano jako wystarczające emocjonalne spełnienie dla kobiet – wiele z nich uważało, że to „słodkie wakacje”³⁰.

W kulturze wiktoriańskiej zostały ukute dwie kluczowe frazy, aby ukazać rolę żon i matek: „anioł w domu” (*the Angel in the House*) oraz „generał domowy” (*the Household General*). Wiktoriański ideał niestrudzenie cierpliwej, poświęcającej się żony jest zobrazowany w wierszu *The Angel in the House* autorstwa Coventry Patmore, wydanym w 1854 roku. W poradniku Isabelli Beeton spektrum obowiązków

i powinności żony i matki zostało porównane do tych, które należą do wodza na placu boju. Autorka uważała, że jako matka i żona nie może zawieść rodziny w swoich obowiązkach, ponieważ stawka jest zbyt wysoka: szczęście rodzinne. Beeton dawała pierwszeństwo obowiązkom rodzinnym i podkreślała, iż miejsce kobiety jest przede wszystkim w domu. Jednocześnie wskazywała, że obowiązki pani domu muszą być w zgodzie ze zdrową równowagą, której domaga się życie: „możemy dodać, że być dobrą żoną niekoniecznie oznacza porzucenie odpowiednich przyjemności albo rozrywki”³¹.

Warto przytoczyć słynne słowa Oliviera Goldsmitha, ilustrujące wagę, jaką przywiązywano do priorytetów zawartych w ideale chrześcijańskiej damy:

Skromna dziewica, roztropna żona, i ostrożna matrona (nestorka), są dużo pożyteczniejsze w życiu niż filozofowie w spódnicy, wściekle bohaterki, albo jędzowate królowe. Ta, która czyni swojego męża i swoje dzieci szczęśliwymi, która jedno wyzwala z niewoli wady i kształtuje w drugim zaletę, jest daleko bardziej wspaniałszą postacią niż damy opisywane w romansach, których jedynym zajęciem jest mordowanie ludzkości strzałami z drżenia lub oczu³².

Inspiracje i konkluzje (podsumowanie)

„Wiktoriańska synteza pedagogiczna” została wyłoniona w obliczu ewidentnych braków w wychowaniu i wykształceniu ówczesnej elity brytyjskiej. Sięgnięto do sprawdzonych wzorów gruntownego wykształcenia klasycznego oraz do skarbcza kultury antycznej i własnej tradycji, aby rewitalizować ideały dżentelmena i damy. Jako takie ukonstytuowały one etos wiktoriański. Uczyniono to, pomimo że ówczesny świat znajdował się w samym środku rewolucji przemysłowej, Anglia zaś była jej centralną siłą sprawczą. Nowoczesne wynalazki szybko zmieniały życie i potrzeby społeczeństw i wydawałoby się, że edukacja i wychowanie powinny obrać kierunek bardziej „praktyczny”.

Stało się inaczej, ponieważ idea kształcenia klasycznego wyklucza sytuację, aby kształcenie kierunkowe, zawodowe wyprzedzało kształcenie ogólne. Trzeba bowiem najpierw zadbać o wyposażenie ucznia w poszczególne sprawności, a dopiero potem przekazywać umiejętności³³.

Porównując model edukacji klasycznej z aktualnym systemem nauczania w Polsce, można zauważyć szereg niedomagań współczesnego szkolnictwa. Edukacja w cywilizacji łacińskiej obejmowała trzy stopnie. Na poziomie szkoły podstawowej edukacja zmierzała do tego, aby poprawnie i płynnie czytać, pisać, mówić oraz liczyć. Wydaje się, że nie ma tu wielkich różnic. Jeśli jednak poddamy analizie poszczególne sprawności, to okaże się, że występują ewidentne braki tych elementów na poziomie podstawowym. Dzieci nie są uczone poprawnego i płynnego czytania. Uczeń rozpoznaje litery i głoski, następnie czyta słowa i sylaby. Nie uczy się natomiast czytać i mówić frazą jako związkiem wyrazów tworzących pewną całość znaczeniową i intonacyjną. Dzieci nie są uczone wiązania wyrazów w ciąg dźwiękowy wyrażający jakiś sens, który stanowi większą lub mniejszą całość znaczeniową, wypowiedzaną na jednym oddechu. Skutki niedouczenia są wszechobecne i tworzą długą listę błędów wymowy. Warto wymienić przynajmniej niektóre z nich: patologiczne niechlujstwo językowe (bełkot), gmatwanie i przedstawianie głosek, połykanie sylab i końcówek, mówienie półgębkiem, dźwięki nieartykułowane (postękiwanie między wyrazami, „eee”), błędne akcentowanie, mieszanie poprawności wymowy z ortografią (wymowa wyrazów tak, jak są pisane). W kolejnym etapie wysiłek powinien być ukierunkowany na tekst czytany z troską o właściwe tempo mowy – nie tylko z frazą, ale również odpowiednią intonacją i pauzą³⁴.

Następną sprawnością, której szkoła nie rozwija, jest staranne pisanie. Dzieci nie są uczone kaligrafii, w rezultacie uczeń sam nie potrafi rozczytać tego, co napisał. Warto również postawić pytanie, czy orzeczenie o dysgrafii zwalnia z pracy i wysiłku

nad starannym pisanem? (Autor zachęca do takiego wysiłku, bo doświadczenie pokazuje, jak bardzo może się okazać owocny).

Drugi stopień edukacji klasycznej, tak zwane *trivium* (wyszktałenie średnie), to program i przedmioty, które przez ponad dwa tysiące lat były podstawą wykształcenia ogólnego w świecie zachodnim. Nie był systemem edukacji teoretycznej lub praktycznej, ale systemem edukacji twórczej. Wydaje się, że w nim idea podmiotowości odnajduje swój najgłębszy sens. *Trivium* obejmowało gramatykę, retorykę i logikę, które od czasów starożytnej Grecji były wpisane w integralny rozwój człowieka. Gramatyka to nie tylko teoria poprawnego języka, ale również literatura. Koncept wykształcenia polegał na tym, żeby ucząc dziecko, wprowadzać je w kanon arcydzieł literatury zachodniej i właściwej dla danego narodu. To dotyczyło literatury greckiej, rzymskiej, średniowiecznej oraz w ramach narodowej kultury – rodzimych arcydzieł (na przykład literatury polskiej). U początku był Homer (*Iliada*, *Odyseja*), Hezjod (*Prace i dnie*), Sofokles (*Antygona* – często wystawiana w teatrach szkolnych wymagała pracy nad rolą tak niezwykłych postaci, które stają wobec konfliktu sumienia), Wergiliusz (*Eneida*), Dante (*Boska komedia*), Cervantes (*Don Kichote*), Szekspir (*Król Lear*), Adam Mickiewicz (*Pan Tadeusz*). Chodziło o wykonanie pracy w celu obudzenia i przyjęcia ojczystej kultury. Retoryka i logika pomagały w próbie budowania własnych logicznych i spójnych wypowiedzi. Program obejmował, oprócz greki i łaciny, języki nowożytne – francuski, niemiecki lub angielski. Następnie wprowadzano elementy filozofii, rozumianej jako początek mądrości, ale również jako początek nauki. Dopiero tak uformowany młody człowiek, po programie edukacji klasycznej, mając solidne podstawy kultury zachodniej, dokonywał wyboru dalszych kierunków studiów³⁵.

Zatem sens podmiotowości jawi się w tym, że własna kultura i tradycja, osadzona w kulturze klasycznej, jest poznana i stanowi inspirację do implementacji jej najlepszych wzorów w rozwoju

osobowym i budowie własnej tożsamości, z naczelnym ideałem wychowawczym, którym jest człowiek wolny, szlachetny i harmonijnie wykształcony. To z kolei powinno się przełożyć na podniesienie poziomu kultury w domu, szkole i instytucjach. Wszechstronny rozwój człowieka stanowił podstawową troskę wychowania klasycznego, a nauczanie *trivium* dawało uczniom umiejętności zdobywania wiedzy przez całe życie. Z tego punktu widzenia zarzut pod adresem edukacji klasycznej, że jakoby dziś potrzebna jest wiedza specjalistyczna, a nie filologiczna, to tragiczne nieporozumienie.

Model wykształcenia klasycznego również pomaga lepiej zrozumieć relację dwupodmiotową nauczyciel – uczeń. Wprawdzie są to dwa odrębne podmioty tożsame co do natury, ale o różnym stopniu aktualizacji własnej podmiotowości. To wychowawca ponosi odpowiedzialność za wychowanka i za jakość relacji wychowawczej. Już starożytni Grecy wiedzieli, że życie ludzkie jest jednością trzech porządków: wegetatywnego, popędowo-zmysłowo-uczuciowego oraz intelektualno-wolitywnego. Porządki te wymagają rozumnego pokierowania. Człowiek podejmuje działania, które muszą być dobre na wszystkich poziomach jego życia. Na wychowawcy spoczywa obowiązek przekazania wiedzy o dobru i konsekwencjach rozminięcia się działania ludzkiego z dobrem. Nie do przyjęcia jest więc rola wychowawcy jako neutralnego asystenta, biernie przyglądającego się błędnym decyzjom wychowanka, realizującego swoją samowystarczalną podmiotowość. Podmiotowość aktualizuje się w życiu wychowanka głównie dzięki działaniom wychowawczym nauczyciela, który kieruje działaniami ucznia i pomaga mu realizować jego własną podmiotowość³⁶.

W modelu wykształcenia i wychowania klasycznego niewykluczano oddziaływania wychowawczego w stosunku do uczuć. Przeciwnie, uznawano jako podstawowe prawo człowieka jego dążenie do doskonałości, w tym także do wychowywania uczuć, do rozumnego kierowania swoimi uczuciami i tym

samym do wyszlachetniania ich. Zatem założenie idei asertywnej ekspresji, czyli samoakceptującej się ekspresji wychowanka i jego uczuć, które uznaje się za dobre ze swej natury i niepodlegające doskonałemu ani ocenie, wydaje się nie do przyjęcia w modelu klasycznym. Bez kierownictwa rozumu i woli sfera uczuć pozostanie na poziomie życia zwierzęcego, a sam człowiek staje się uzależniony od swoich uczuć. Nie sprzyja to wyzwoleniu człowieka, lecz jego zniewoleniu i utrwała w nim postawy egoistyczne, bowiem autentyczne w człowieku jest to, co zgodne z jego naturą, którą konstytuuje rozum, a nie bezrozumne uczucia³⁷.

Tolerancja w modelu klasycznym jest rozumiana jako wyrozumiałość wobec błędu niezawinionego, bowiem nikt nie chce błędzić. Racjonalność człowieka wyklucza tolerancję wobec fałszu, kłamstwa i zła moralnego, która prowadzi do relatywizmu i uniemożliwia życie wspólnotowe. Wydaje się zatem, że nie można absolutyzować idei tolerancji, która obejmowałaby również fałsz i tak rozumiana miałaby dominować w teorii wychowania, zakreślając pole i kryteria praktyki wychowawczej³⁸.

Wiktoriańska „synteza pedagogiczna”, zapoczątkowana przez Thomasa Arnolda w Rugby School, okazała się skuteczna, ponieważ była oparta na modelu wykształcenia klasycznego i uwzględniała szeroki kontekst ludzki, nie wyłączając religijności wychowanków. Współczesne (w tym najnowsze) badania socjologiczne ujawniają interesującą zależność między religijnością a osiąganymi wynikami, zarówno na poziomie wykształcenia średniego, jak również uniwersyteckiego. Brytyjska socjolog Ilana M. Horwitz, która na Uniwersytecie w Oksfordzie w 2020 roku przedstawiła pracę na temat wpływu religii na sukces akademicki (*Religion and Academic Achievement: A Research Review Spanning Secondary School and Higher Education*), ujawnia, że wierzący uczniowie częściej osiągają sukcesy zarówno w szkole, jak i na studiach. Według Horowitz sekret sukcesu tkwi w mentalności oraz metodologii, które przekazuje wiara. Chodzi między innymi

o sumienność, samodyscyplinę, zorganizowanie, poszanowanie zasad, wytrwałość i umiejętność współpracy. Warto dodać, że Horwitz deklaruje się jako agnostyczka i propagatorka teorii *gender*.

Idee wychowawcze odnajdują swoje pełniejsze znaczenie raczej w odniesieniu do całego człowieka i jego potrzeb, tworzących szeroki kontekst ludzki, niż przez absolutyzację jednej z nich, pełniącej funkcję dominantę w teorii i praktyce wychowawczej.

Przypisy

- ¹ B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 189.
- ² M. Galaś, *Pułapka naiwnego humanizmu. Problematyka podmiotowości w ujęciu niesentymentalnym*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 1, s. 17.
- ³ G.L. Savage, *Gentleman*, w: S. Mitchell (red.), *Victorian Britain. An Encyclopedia*. Chicago-London 1988, s. 325–326.
- ⁴ B.H. McKay, *What Is Honor? And How To Revive It*, Jenks 2015, s. 19.
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ W.M. Thackeray, *Vanity Fair. A Novel Without A Hero*, London 1991, s. 77. Cytat z przekładu Tadeusza Jana Dehnela.
- ⁷ G.L. Savage, *Gentleman*, op. cit., s. 326.
- ⁸ S. Mitchell (red.), *Victorian Britain. An Encyclopedia*, op. cit., s. IX.
- ⁹ P. Mason, *The English Gentleman. The Rise and Fall of an Ideal*, London 1982, s. 25.
- ¹⁰ G.L. Savage, *Gentleman*, op. cit., s. 325–326.
- ¹¹ J.B. Priestley, *Victoria's Heyday*, New York 1972, s. 124.
- ¹² R. Kipling, *Rewards And Fairies*, London 1910, s. 176.
- ¹³ L. Sikorska, *An Outline History Of English Literature*, Poznań 2002, s. 21.
- ¹⁴ G.L. Savage, *Gentleman*, op. cit., s. 325.
- ¹⁵ L. Sikorska, *An Outline History Of English Literature*, op. cit., s. 39.
- ¹⁶ J.A. Cuddon, *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, London 1999, s. 189.
- ¹⁷ G.L. Savage, *Gentleman*, op. cit., s. 325.
- ¹⁸ S.I. Możdżeń, *Historia Wychowania*, Sandomierz 2006, s. 122.
- ¹⁹ G.L. Savage, *Gentleman*, op. cit., s. 325.
- ²⁰ O.M. Blouet, *Public Schools*, w: S. Mitchell (red.), *Victorian Britain. An Encyclopedia*, op. cit., s. 651–652.
- ²¹ K.A. Spandiford, *Sport*, w: S. Mitchell (red.), *Victorian Britain. An Encyclopedia*, op. cit., s. 748–749.
- ²² G.L. Savage, *Gentleman*, op. cit., s. 325.
- ²³ S.I. Możdżeń, *Historia Wychowania*, op. cit., s. 122.
- ²⁴ P. Jaroszyński, *Wychowanie w cywilizacji łacińskiej*, www.youtube.com, data dostępu: 3.02.2022.
- ²⁵ O.M. Blouet, *Public Schools*, w: S. Mitchell (red.), *Victorian Britain. An Encyclopedia*, op. cit., s. 651–652.
- ²⁶ K.A. Spandiford, *Sport*, w: S. Mitchell (red.), *Victorian Britain. An Encyclopedia*, op. cit., s. 748.
- ²⁷ G.L. Savage, *Gentleman*, op. cit., s. 325.
- ²⁸ R. Sheets, *Womanhood*, w: S. Mitchell (red.), *Victorian Britain. An Encyclopedia*, op. cit., s. 864.
- ²⁹ Ibidem.
- ³⁰ L. Abrams, *Ideals of Womanhood in Victorian Britain*, www.bbc.co.uk, data dostępu: 3.02.2022.
- ³¹ I. Beeton, *Mrs Beeton's Book of Household Managemnet*, New York 2015, s. 80.
- ³² O. Goldsmith, *Miscellaneous Works Of Olivier Goldsmith*, London 1801, s. 243.
- ³³ S.I. Możdżeń, *Falszywe drogi wychowania*, Sandomierz 2013, s. 378.
- ³⁴ C. Jaroszyński, P. Jaroszyński, *Kultura słowa. Podstawy retoryki klasycznej*, Szczecinek 2008, s. 177.
- ³⁵ P. Jaroszyński, *Wychowanie w cywilizacji łacińskiej*, op. cit.
- ³⁶ B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015, s. 173.
- ³⁷ Ibidem, s. 181.
- ³⁸ Ibidem, s. 188.

Stanisław Ackiewicz

Filolog angielski, absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego. Wychowawca i nauczyciel języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 10 im. Leonida Teligi w Szczecinie.

Przygoda przyjeżdża pociągiem

Dorota Schrammek

Skansen w Gryficach i jego rola w społeczeństwie

Krótki rys historyczny: kolej normalnotorowa dotarła do Gryfic w 1882 roku. Był to fragment połączenia między Goleniowem a Kołobrzegiem. Pierwszą wąskotorową linię uruchomiono natomiast w 1896 roku między Gryficami i Niechorzem. Przez następne lata powstawały kolejne odcinki, a sieć osiągnęła długość ponad 160 kilometrów. Gryficka wąskotorówka była połączona z Kołobrzeskimi Kolejami Wąskotorowymi, a także z innymi lokalnymi kolejkami. Koleje wąskoto-

rowe w tym regionie tworzyły sieć Pomorskich Kolei Wąskotorowych. W latach 30. XX wieku wszystkie kolejki podporządkowano Zarządowi Kolejek Lokalnych z siedzibą w Szczecinie. Sieć liczyła wówczas ponad 600 kilometrów długości. Po zakończeniu drugiej wojny światowej cała sieć została przejęta przez PKP, tworząc tak zwane Pomorskie Koleje Dojazdowe. Począwszy od lat 60. XX wieku następuje proces likwidacji sieci wąskotorowej, którego szczyt przypadł na lata 90.

Powrót na tory

Na początku lat 90. XX wieku gryficką wąskotorówkę wyłączono z Pomorskich Kolei Dojazdowych. W maju 1995 roku Gryficka Kolej Dojazdowa została wpisana do rejestru zabytków. W roku 2001 PKP wycofało się z zarządu Gryfickiej Kolejki Wąskotorowej, której finansowanie przejął samorząd lokalny. Rok później samorząd gminy Rewal podpisał umowę z PKP i Ministrem Skarbu o nieodpłatnym przejęciu taboru wraz z infrastrukturą na odcinku Gryfice – Trzebiatów, o długości 61 kilometrów. I tak, po długiej przerwie, w maju 2002 roku gryficka wąskotorówka „wróciła na tory”.

Niestety, z powodu złego stanu technicznego mostu na Redze w Nowielicach oraz zdewastowanych torowisk nie udało się uruchomić pociągów na całej trasie – przestały one kursować od Pogorzeli do Trzebiatowa. W roku 2004 gmina Rewal, przy współpracy z Zachodniopomorskim Urzędem Marszałkowskim, wystąpiła o dotacje unijne i przystąpiono wreszcie do rewitalizacji Nadmorskiej Kolei Wąskotorowej. W jej ramach zmodernizowano linię kolejową o długości 10 kilometrów na trasie Trzęsacz – Pogorzeli. Odnowiono tabor kolejowy, wyposażając stare wagony w ogrzewanie i nowoczesne toalety. Wyremontowano również zabytkowe budynki dworcowe i wybudowano trzy nowe dworce.

Kultowe miejsce

Gryficki skansen, nierozzerwalnie związany z koleją wąskotorową, powstał w 1978 roku na terenie przylegającym do lokomotywni. Utworzenie wystawy było możliwe dzięki współpracy Pomorskiej Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowych w Szczecinie, władz miasta i gminy Gryfice, Wojska Polskiego oraz lokalnej społeczności. Załącznikiem ekspozycji był tabor wycofany z eksploatacji w Pomorskich Kolejach Dojazdowych z Gryfic, Białogardu i Dobrej koło Nowogardu.

Inicjatorem powołania i pierwszym kierownikiem skansenu został długoletni pracownik PKP, Zdzisław Kopera. W 1993 roku skansen został przekształcony w Stałą Wystawę Pomorskich Kolei Wąskotorowych, będącą oddziałem Muzeum Kolejnictwa w Warszawie. Od tego czasu w dwóch salach wystawowych prezentowane są wystawy: *Koleje wąskotorowe i regionalne Pomorza Zachodniego 1894–1945* i *Koleje dojazdowe Pomorza Zachodniego od 1945 roku*.

1 kwietnia 2010 roku skansen jako Wystawa Nadmorskiej Kolei Wąskotorowej wszedł w strukturę Muzeum Narodowego w Szczecinie jako część Oddziału Morskiego. Wystawa obejmuje kilkanaście parowozów i wagonów motorowych, wagonów pasażerskich i towarowych oraz specjalistycznych. Miłośnicy kolei wąskotorowej, planując zwiedzanie Gryfic i okolic, bardzo chętnie odwiedzają to kultowe miejsce.

Główną atrakcją wystawy, znajdującej się w bezpośrednim sąsiedztwie lokomotywni w Gryficach, stanowią zabytkowe parowozy, wagony osobowe i towarowe oraz drobne urządzenia kolejowe. Można tu również zobaczyć stare fotografie oraz poznać ciekawą historię Gryfickich Kolei Dojazdowych. Wystawa czynna jest codziennie – od poniedziałku do niedzieli. W części zewnętrznej, na placu wystawowym, ekspozycyjny jest zabytkowy tabor: parowozy, wagony osobowe i towarowe oraz urządzenia, maszyny pomocnicze. Do najciekawszych eksponatów należy zaliczyć między innymi parowóz serii Tyn6, zbudowany w roku 1927 w zakładach „VULCAN” w Szczecinie, Ty9785 zbudowany w 1921 roku w fabryce „Orenstein i Koppel” w Berlinie, wagon osobowy z 1904 roku zbudowany w Fabryce Wagonów w Görlitz, pługi odśnieżne, podnośniki i wiele innych. Na terenie muzeum znajduje się także czynna obrotnica dla parowozów. Układ torowy ma łączność z torami Gryfickiej Kolejki Wąskotorowej. W części wewnętrznej muzeum, w pawilonie, znajduje się wystawa modeli kolejowych

i fotografii obrazujących historię kolei wąskotorowej i normalnotorowej na Pomorzu Zachodnim.

Zwiedzanie i warsztaty

Mieszkańcy Gryfic, 16-tysięcznego miasta położonego 30 kilometrów od linii brzegowej, i powiatu doskonale znają skansen – odwiedzają go całymi rodzinami kilka razy w roku. Z satysfakcją można odnotować także fakt, iż z roku na rok przybywa turystów chętnych poznać gryfickie Muzeum. W miesiącach letnich jest ich najwięcej. Na terenie skansenu pojawiają się zarówno turyści indywidualni, jak i zorganizowane grupy seniorów, dzieci i młodzieży, osób z niepełnosprawnościami czy różnego rodzaju grupy tematyczne (na przykład miłośników kolejnictwa).

Ruch gości zmniejsza się w miesiącach jesiennych i zimowych. Aby zachęcić do odwiedzin w mało sprzyjających porach roku, została przygotowana oferta warsztatowa, skierowana do uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, przedszkoli oraz grup tematycznych. Taka forma zwiedzania – praktyczna i teoretyczna – cieszyła się dużym powodzeniem. Oferta została rozesłana do placówek oświatowych na terenie Pomorza Zachodniego i poza jego granice. Grupy rezerwowały terminy z dużym wyprzedzeniem, po warsztatach deklarując cykliczny powrót na teren skansenu. Przygotowane zostały także karty pracy, aby odwiedzający mogli utrwalić sobie wiedzę uzyskaną w muzeum. W roku 2021 gryficki skansen odwiedziła także duża liczba grup zagranicznych. Placówka ma w ofercie oprowadzanie gości i prelekcję w języku niemieckim.

Żywa historia

W roku 2022 na pewno będą kontynuowane warsztaty i spotkania grupowe na terenie gryfickiego Skansenu. Okoliczne szkoły już otrzymały propozycje warsztatowe regularnych spotkań,

a docelowo trafią one także do pozostałych szkół z terenu województwa zachodniopomorskiego. Mamy nadzieję, że pandemia nie pokrzyżuje naszych planów. Zamierzamy aktywnie się integrować z lokalną społecznością, biorąc udział – jako placówka – w różnych miejskich i powiatowych wydarzeniach. Podjęta zostanie także współpraca ze stowarzyszeniami seniorów i osób z niepełnosprawnościami. Ponadto bardzo pomocne w promowaniu gryfickiego skansenu okazały się media społecznościowe. Uruchomiliśmy, na przykład, fanpage na Facebooku pod nazwą „Skansen w Gryficach – Wystawa Zachodniopomorskich Kolei Dojazdowych”. Jego treści są udostępniane na lokalnych grupach zrzeszających mieszkańców.

Jednak najważniejszą rolą muzeum jest budowanie lokalności i wspólnoty. W centrum jest publiczność gromadzona wokół zbiorów, a nie odwrotnie. W naszym skansenie niezwykle istotną rolę pełni opowieść. Każdy eksponat, który znajduje się w zasobach, pozostaje „martwy” – dopóki nie zacznie się o nim opowiadać. Wtedy zaczyna „żyć”. Chcemy tak opowiadać historię miejsca, aby skupić lokalną społeczność i z nią współpracować. W naszym przekonaniu lokalność, kiedyś utożsamiana z zaściankowością czy prowincjonalnością, nie jest niczym wstydliwym, a wręcz pożądanym, budującym międzypokoleniowe więzi.

Z ogromną życzliwością podchodzimy do wszelkich ofert współpracy z naszym muzeum. Zapraszamy do odwiedzin, poznawania naszej małej ojczyzny oraz historii kolejnictwa, nierozzerwalnie związanego z tymi terenami.

Dorota Schrammek

Asystentka Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Pisarka, edukatorka dzieci i młodzieży, fascynatka Pomorza Zachodniego.

Piszą dla nas

Stanisław Ackiewicz

Filolog angielski, absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego. Wychowawca i nauczyciel języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 10 im. Leonida Teligi w Szczecinie.

Klaudyna Bociek

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

Agnieszka Chabasińska

Od 25 lat nauczycielka języka angielskiego. Wicedyrektorka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 dla Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach. Oligofrenopedagog, surdopedagog. Certyfikowana nauczycielka jogi.

Alicja Delecka-Bury

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Akademii Sztuki w Szczecinie. Kieruje Zakładem Teorii i Dydaktyki Muzycznej.

Marcin Dierżawski

Gdańszczanin, absolwent polonistyki Uniwersytetu Gdańskiego, nauczyciel. Od niespełna dwóch lat prowadzi blog „Belfer na zakręcie”, na którym dokumentuje swoje zmagania ze szkolną i pozaszkolną rzeczywistością.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Małgorzata Kamińska

Pedagożka, doktor habilitowana nauk społecznych, profesor w Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Bada środowisko zawodowe nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych i społeczno-kulturowych w skali mikro i makro. Jest autorką książek: *Współpraca*

i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne (2019), *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* (2002). Współredaktorka publikacji: *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia* (2014), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej* (2014), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji* (2015), *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – Rozwój – Zmiana* (2016), *Praktyki edukacyjne w środowisku społeczno-wychowawczym. Badania – inspiracje – problemy* (2021).

Jolanta Kogut

Wychowawczyni w internacie przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabosłyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie.

Marta Kostecka

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Edukator, polonistka, bibliotekarka. Specjalizuje się w edukacji cyfrowej i medialnej.

Karolina Kubowicz

Pedagożka szkolna, trenerka umiejętności społecznych, terapeutka pedagogiczna w Niepublicznej Szkole Podstawowej Legato w Szczecinie. Realizator, Programu Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej.

Paulina Kuś

Pedagog specjalny i logopeda w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi im. kpt. ż. w. Mamerta Stankiewicza w Świnoujściu.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopiśmie naukowym.

Aleksandra Matuszewska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 21 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie.

Piotr Mosiek

Doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny. Wieloletni dyrektor Gimnazjum w Sierakowie i Zespołu

Szkoł Zawodowych w Rawiczu. Adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie. Autor wielu publikacji i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki. Autor książki *Edukacja, bezrobocie, wsparcie społeczne (studium socjopedagogiczne)* (2004), współredaktor (z Andrzejem Radziewiczem-Winnickim i Tadeuszem Frąckowiakiem) tomu *Spoleczne procesy modernizacyjne w srodowisku lokalnym sredniego miasta (doswiadczenia i propozycje)* (2005), współautor (z Mirosławem Radołą) książki *W kregu szkoły i srodowiska. Wybrane konteksty relacyjne* (2021).

Sławomir Osiniński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Justyna Pietrzak

Neurologopedka, nauczycielka-terapeutka dziecka z autyzmem w Szkole Podstawowej nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Kochanowskiego w Trzebiatowie.

Dorota Schrammek

Asystentka Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Pisarka, edukatorka dzieci i młodzieży, fascynatka Pomorza Zachodniego.

Tadeusz Sławek

Poeta, tłumacz, eseista, literaturoznawca, wykładowca. Profesor nauk humanistycznych. Specjalizuje się w historii literatury angielskiej i amerykańskiej, komparatystyce oraz teorii literatury. Z języka angielskiego tłumaczył takich autorów, jak: Wendell Berry, William Blake, Allen Ginsberg, Seamus Heaney, Robinson Jeffers, Thomas Merton, Jerome Rothenberg, John Lennon, Jim Morrison. Członek PAU. W latach 1996–2002 był rektorem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Publicysta „Tygodnika Powszechnego”. Publikował między innymi w pismach: „Brulion”, „Gazeta Wyborcza”, „Odra”, „Res Publica Nowa”. Autor i współautor rozpraw: *Maszyna do pisania. O dekonstruktywistycznej teorii literatury Jacques’a Derridy* (1992); *U-bywać. Człowiek, świat, przyjaźń w twórczości Williama Blake’a* (2001); *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych* (2002); *Żagłowiec, czyli przeciw swojskości* (2006); *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata* (2009); *Oikologia. Nauka o domu* (2013); *U-chodzić* (2015); *Kafka*.

Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć (2019); *Umysł rozstrojony. Próby o trylogii książkowej Jerzego Żuławskiego* (2020); *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie* (2020); *Na okrzynnych drogach. Tłumaczenie literackie i jego światy* (2021); *A jeśli nie trzeba się uczyć...* (2021) i in.

Maciej Paluch

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania. Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie. Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Karol Pietrzyk

Filolog angielski, absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego. Wychowawca i nauczyciel języka angielskiego w XII LO przy Zespole Szkół Sportowych w Szczecinie. W latach 1999–2014 pracował w Gimnazjum nr 3 w Szczecinie. Był konsultantem metodycznym w Open School Szczecin (2012–2015). Publicysta oświatowy: publikował między innymi na łamach szczecińskiego dodatku „Gazety Wyborczej”, w „Dialogach” i „Refleksjach”. Był kandydatem szczecińskiego oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego do nagrody „Nauczyciel Roku 2013”.

Małgorzata Rybaczek

Nauczycielka wychowania przedszkolnego, logopedka, oligofrenopedagożka w Przedszkolu Samorządowym w Rosnowie.

Michał Szelağ

Dyrektor programowy Fundacji Szkoła z Klasą, koordynator programów edukacyjnych polskich i międzynarodowych, trener. Autor materiałów edukacyjnych i koncepcji programów kierowanych do nauczycielek i nauczycieli wszystkich poziomów. Współtworzył strategię komunikacyjną FSZK. Wierzy w skuteczność metody *design thinking*, która w centrum stawia potrzeby odbiorców. Z wykształcenia marketingowiec, interesuje się reklamą, szczególnie społeczną, mediami i polityką.

Anna Tomczyk

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 21 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie, wychowawczyni, pedagog specjalna. Na Uniwersytecie Szczecińskim pisze doktorat z literaturoznawstwa na temat twórczości Wita Szostaka.

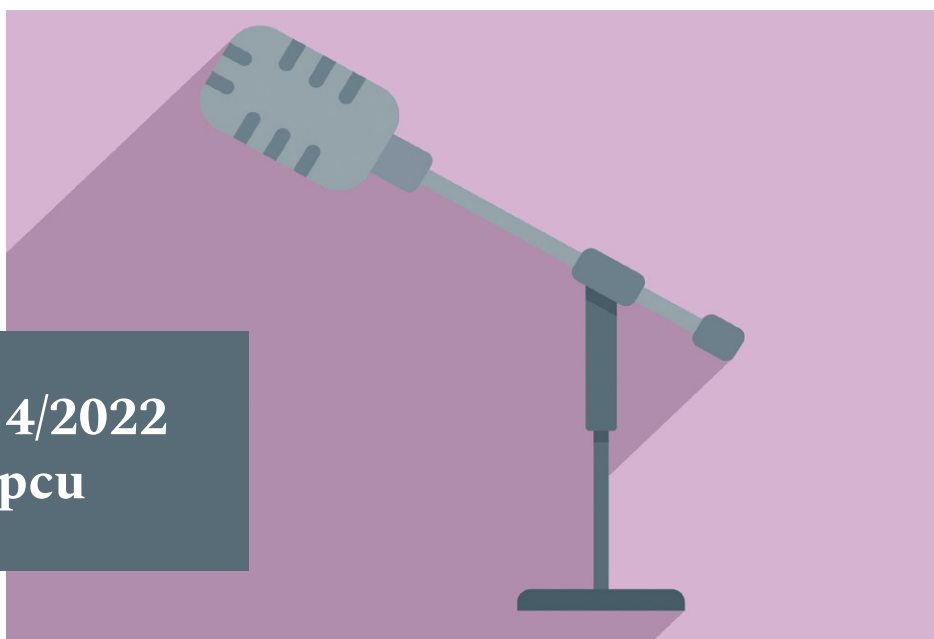
Helena Zajac

Nauczycielka w Zespole Szkół Specjalnych nr 1 w Szczecinie.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

**Numer 4/2022
już w lipcu**



Temat numeru

**Dydaktyka
i media**

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl