

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik  
Oświatowy  
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Wrzesień / Październik 2022

**Nr 5**



Temat numeru

## **Pedagogika mobilności**

Wywiad z Romanem Leppertem

**Idealna szkoła to utopia**

Marcin Choczyński

**Stacjonarność i mobilność**

Jolanta Sujecka-Zajac

**Kapitał mobilności**

Marzena Żylińska

**Metodyka dyskretna**

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

## Współpraca

Marcin Dzierżawski, Marta Kostecka,  
Krystyna Milewska, Sławomir Osiniński,  
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](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)

## Strona internetowa

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

## Facebook

@refleksje.magazyn

## Nakład

1000 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

## Numer zamknięto

15 lipca 2022 roku

## 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

**W XXI wieku mobilność człowieka to nie tylko podróże turystyczne i emigracja zarobkowa. Coraz częściej powinniśmy chyba myśleć o wszelkich niekorporalnych formach przemieszczania się, które albo zapewnią gatunkowi ludzkiemu przetrwanie, albo będą jego łąbédzim śpiewem.**

Jak pisze Marcin Choczyński, jeden z autorów niniejszego numeru, „(...) współczesna perspektywa mobilności w naukach społecznych odnosi się przede wszystkim do dostępności i sieciowości, czyli dwóch stanów rzeczy wyrażających brak przywiązania do konkretnego, określonego fizycznie miejsca”. Żyjemy zatem w świecie nieustannej mobilności, napędzanej dzięki cyfrowym technologiom, które sprawiają, że nie tylko człowiek może się przemieszczać. Ruchliwe są dzisiaj wszelkie wytwory naszej działalności: informacje, obrazy, dźwięki, wyniki badań, poglądy, a nawet

śmieci, które krążą w ekosystemach. Trzeba chyba przystać na taki stan rzeczy i zaakceptować fakt, iż współczesna cywilizacja mobilnością stoi, o czym pisali u progu obecnego stulecia tacy socjologowie, jak Zygmunt Bauman czy John Urry. Ten drugi naukowiec zainspirował hasło przewodnie nowego zeszytu „Refleksji”: pedagogika mobilności stanowi bezpośrednie nawiązanie do tytułu klasycznej już pracy pod tytułem *Socjologia mobilności*.

Co to wszystko oznacza dla edukacji? Prawdopodobnie jeszcze poważniejsze niż dotychczas zaangażowanie nowych technologii do procesu dydaktycznego. Narzędzia i kompetencje komunikacyjne zapewniły szkole funkcjonowanie podczas pandemii; być może będą także w jakimś stopniu remedium w innych stanach wyjątkowych, jak wojny czy falami nadciągające katastrofy klimatyczne.

Nie ma chyba jednak potrzeby snuć jedynie mrocznych wizji przyszłości. Prawda jest bowiem taka, że trudno przewidzieć, co czeka cywilizację w najbliższym czasie. Warto mieć nade wszystko nadzieję na lepsze jutro, w którym znajdzie się miejsce na rozmaite formy egzystencji: mobilnej i stacjonarnej, cyfrowej i analogowej, ludzkiej i posthumanistycznej.

**Sławomir Iwasiów**  
redaktor prowadzący

# Spis treści

## WYWIAD

---

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Romanem Leppertem

**Idealna szkoła to utopia** 4

## TEMAT NUMERU

---

Marcin Choczyński

**Stacjonarność i mobilność** 13

Jolanta Sujecka-Zajac

**Kapitał mobilności** 24

## SZKOŁA W PANDEMII

---

Jadwiga Szymaniak

**O generacji dotkniętej pandemią** 35

## OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

---

Michalina Tobiaszewska

**Szkoła bez traumy** 46

Agnieszka Chabasińska

**Okno na świat** 51

Paulina Gajosowa

**Emocje zapisane w obrazach** 54

Karol Pietrzyk

**Co jest nie tak z edukacją inkluzyjną?** 58

Katarzyna Bielawna

**Nauka jazdy** 65

Mariusz Zajączkowski

**Zmotywowani do działania** 70

Lidia Zasada, Ewa Klaus  
**Zrozumieć emocje** 73

Aleksandra Gad, Wojciech Krysztofiak  
**Wiele twarzy krytycznego myślenia** 76

### **WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH**

---

Marzena Żylińska  
**Metodyka dyskretna** 81

### **FELIETON**

---

Sławomir Osiński  
**School trucki** 90

Waldemar Howil  
**Dwa wilki** 92

Marcin Dzierżawski  
**Zerkając na Herytierę** 94

### **STREFA MUZEUM**

---

Dariusz Kacprzak  
**Tożsamość transgranicznego Nadodrza** 96

### **WARTO PRZECZYTAĆ**

---

Sławomir Osiński  
**Odkryjmy enklawę historii** 100

### **W ZCDN-IE**

---

Marta Kostecka  
**Wirtualne doskonalenie** 102



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

# Idealna szkoła to utopia

---

## Z profesorem Romanem Leppertem rozmawia Sławomir Iwasiów

**Pedagodzy uniwersyteccy są w pewnym sensie nauczycielami innych nauczycieli. Kto jest dla pana wzorem refleksji pedagogicznej? Od kogo pan się uczył, a może wciąż uczy?**

Przychodzą mi na myśl trzy postaci. Ukształtowały one moją osobowość akademicką. Pierwszą z nich jest profesor Janusz Trempała, psycholog, u którego napisałem pracę magisterską – wtedy jeszcze był młodym, początkującym na drodze naukowej kariery doktorem. Druga postać to ojciec Janusza Trempały, profesor Edmund Trempała, promotor mojej pracy doktorskiej. I wreszcie trzecia, co nie znaczy, że w jakikolwiek sposób mniej ważna osoba w moim naukowym życiu – to profesor Teresa Hejnicka-Bezwińska. Pod jej kierunkiem pracowałem na uniwersytecie od lat osiemdziesiątych aż do roku 2014, kiedy pani profesor przeszła na emeryturę.

**W jakich okolicznościach związał pan swoją biografię naukową z tymi trzema osobami?**

Profesor Janusz Trempała, jeszcze jako magister, prowadził zajęcia z psychologii rozwojowej na pierwszym roku studiów. Zauważył wtedy, że mam pewne predyspozycje do pracy naukowej. Zaangażował mnie do uczestnictwa w autorskim projekcie naukowym. Pełniłem rolę wykonawcy – moim zadaniem było przeprowadzenie badań nad relatywizmem kontekstualnym w rozumowaniu moralnym. Następnie zostałem włączony do dużego projektu ogólnopolskiego, znanego w drugiej połowie lat osiemdziesiątych jako Centralny Program Badań Podstawowych. I wreszcie przyszła kolej na współpracę nad adaptacją narzędzia do badania poziomu rozwoju sądów moralnych. Był to „dylemat Heinza” opracowany przez Jamesa Restę. Janusz Trempała przygotowywał wtedy

polską wersję tego narzędzia. Razem z kolegą ze studiów, Albinem Splittem, braliśmy udział w tym przedsięwzięciu, które znalazło swój finał w publikacji naszego współautorstwa, to znaczy Janusza Trempały, Albina Splitta i mojego, wydanej w roku 1987. To pierwsze, bardzo ważne dla mnie opracowanie badawcze. Można powiedzieć: naukowa inicjacja. I właśnie wprowadzenie w świat nauki zawdzięczam profesorowi Januszowi Trempale.

Także w trakcie studiów miałem okazję poznać profesora Edmunda Trempałę. Jako rozpoczynający studia uczestniczyłem w inauguracji roku akademickiego 1983/1984. Pan profesor wygłaszał podczas tej uroczystości wykład na temat uczenia się przez całe życie. Dzisiaj *life long learning* to raczej truizm, ale niemal czterdzieści lat temu ta koncepcja stanowiła niemałe odkrycie. I pamiętam, że profesor Trempała zwrócił tym wykładem zapewne nie tylko moją uwagę.

W programie studiów Edmund Trempała prowadził wykłady z pedagogiki społecznej. Był bardzo prostudencki, ale w żadnym razie nie chodziło o fraternizowanie się czy też, jeśli mogę użyć takiego słowa, poufałość. Raczej dostrzegałem w tych relacjach dużą dozę poważnego traktowania studenckiej podmiotowości. Pan profesor, i to wyróżniało go na tle innych wykładowców tego formatu, nigdy nie podkreślał dystansu między nami, zwracał uwagę na to, co mówimy, potrafił dostrzec indywidualne potrzeby. To była prawdziwie partnerska relacja akademicka. Na moje szczęście bardzo szybko mogłem doświadczyć pomocy ze strony pana profesora. Otóż po trzecim roku wymyśliłem sobie, że będę równocześnie studiował i pracował jako wychowawca w internacie. Dzisiaj może nie brzmi to jak wielkie wyzwanie, ponieważ współcześni studenci nierzadko łączą pracę zawodową z zajęciami na uczelni, ale wtedy taka praktyka nie należała do codzienności. Niestety, internat, który sobie upatrzyłem blisko miejsca zamieszkania okazał się nieosiągalny, dyrekcja szkoły nie chciała mnie zatrudnić. Powiedziałem

panu profesorowi o tym problemie. Jego reakcja była bardzo przychylna, ponieważ, nie zastanawiając się wiele, napisał list polecający z wyraźnie zaznaczoną rekomendacją do zatrudnienia mnie w roli wychowawcy. To podziało. Dyrekcja szkoły zupełnie inaczej mnie potraktowała.

Wprawdzie nie zagrałem w tym internacie miejsca, byłem wychowawcą przez rok, ale niedługo później pan profesor zaproponował mi pracę w kierowanej przez siebie katedrze na stanowisku asystenta-stażysty. Byłem wówczas na piątym roku studiów. Współpraca z profesorem Edmundem Trempałą zaowocowała dysertacją doktorską z pedagogiki pod tytułem *Potoczne teorie wychowania studentów na przykładzie studentów pierwszego roku studiów pedagogicznych WSP w Bydgoszczy*, obronioną w roku 1994. Do podjęcia tego problemu badawczego zainspirował mnie jednak wspomniany wcześniej Janusz Trempała, który pojęcie potocznej teorii zaczerpnął z opublikowanej w tamtym czasie pracy anglojęzycznej. Potoczna teoria była wówczas swego rodzaju nowością w badaniach psychologicznych i pedagogicznych.

Natomiast chciałbym wyraźnie podkreślić: profesor Edmund Trempała był jedyną w swoim rodzaju osobowością naukową, ale też indywidualnością o wielkiej życzliwości, bezinteresowności i pedagogicznej wrażliwości, którą okazywał każdemu napotkanemu człowiekowi.

I wreszcie trzecia ważna dla mojej biografii osoba, czyli profesor Teresa Hejnicka-Bezwińska. Pod jej skrzydłami pracowałem najdłużej. W jej katedrze zajmowałem się problematyką pedagogiki ogólnej – temu zagadnieniu poświęciłem większość swoich publikacji, prowadziłem także zajęcia dydaktyczne z tego obszaru wiedzy. Wspólnie z panią profesor organizowaliśmy konferencje, wydawaliśmy publikacje, a przede wszystkim debatowaliśmy na różne tematy. Współpracę z panią profesor zapamiętałem jako niekończący się ciąg rozmów. Przy każdej okazji dyskutowaliśmy wokół istotnych problemów pedagogicznych, czy to na



podstawie lektur nowości wydawniczych, czy też po konferencjach. Jednocześnie profesor Hejnica-Bezwińska wyróżniała się dwiema, moim zdaniem istotnymi cechami. Nie znam chyba drugiej osoby, która miałaby dar tak daleko idącego kwestionowania stereotypowych przekonań. Często pod wpływem tego, co od pani profesor słyszałem, rewidowałem swoje poglądy. Trudna do przecenienia cecha pani profesor to bezwzględne uznawanie prymatu rzetelności naukowej. Dzięki temu uczyłem się od niej warsztatu badawczego, sumienności, brania odpowiedzialności za słowo.

**Jedna z pana książek nosi tytuł *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów, o której warto nadmienić także dlatego, że właśnie mija 20 lat od jej publikacji. Dokąd, w sensie ściśle intelektualnym, podróżuje Roman Leppert?***

W trakcie tego „peregrynowania”, jeśli można to tak nazwać za przywołanym przez pana tytułem książki, miałem sposobność gościć na różnych polach naukowych. Pierwsze z nich to pedagogika ogólna i w tym zakresie najczęściej byłem aktywny badawczo, zajmowałem się kształceniem pedagogów oraz pedagogiką porównawczą. Natomiast pracę habilitacyjną, zatytułowaną *Młodość – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, poświęciłem problematyce młodzieży. Kolejny projekt obejmował zainteresowanie sprawami relacji miłosnych w sieci i pojawił się w związku z pracą na stopień mojej magistrantki, Kamili Kacprzak. Wspólnie opublikowaliśmy w roku 2013 książkę *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Niedawno dotarłem do koncepcji, która jeszcze nie przybrała formy książkowej, ale już materializuje się na przykład podczas seminariów. To pedagogika pozytywna, nurt, który w polskiej pedagogice jest słabo obecny. Raczej mówi się w naszej nauce o pedagogice humanistycznej; ten sposób myślenia stosuje między

innymi profesor Dorota Klus-Stańska w książce *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, gdzie pedagogika pozytywna jest umiejscawiana w ramach paradygmatu humanistycznego. W Polsce reprezentantem tego nurtu w pedagogice jest profesor Krzysztof J. Szmidt z Uniwersytetu Łódzkiego. Natomiast w niemiecko- i anglojęzycznej literaturze ten termin ma bogatą bibliografię. W roku 2011 została wydana praca autorstwa Olafa-Axela Burowa pod tytułem *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Natomiast w języku angielskim ukazał się w roku 2021 podręcznik pedagogiki pozytywnej: *The Palgrave Handbook of Positive Education* pod redakcją Margaret L. Kern oraz Michaela L. Wehmeyera. Tego rodzaju przedsięwzięcia na gruncie edukacji mają swoje źródło w założeniach psychologii pozytywnej, którą stworzył amerykański psycholog Martin Seligmann; w Polsce zajmują się tymi problemami między innymi Janusz Czapiński czy Ewa Trzebińska. Chodzi mi zatem ostatnio po głowie zarys czegoś, co można by nazwać polską koncepcją pedagogiki pozytywnej.

**Podróż to jednak nie tylko metafora w pana tekstach naukowych, ale z tego co wiem również sposób na spędzanie wolnego czasu. Jak by pan skomentował taki koncept: „pedagogika podróży” czy też „pedagogika wycieczki”?**

Jeżeli te dwa terminy, podróż i wycieczkę, potraktujemy nie dosłownie, a właśnie metaforycznie, to oba są znaczeniowo nośne. Ich walor polega na tym, że każda podróż lub wycieczka pozwalają na doświadczanie różnorodności – to chyba najbliższa mojemu myśleniu o edukacji kategoria. Po latach studiów, badań, ale także konferencji czy dyskusji, w których uczestniczyłem, straciłem wiarę w powodzenie stworzenia idealnego systemu edukacyjnego. Uświadomiłem sobie, że przecież nie znajdzie się nagle ktoś, kto wyczaruje edukacyjne panaceum, model kształcenia zaspokajający wszystkie oczekiwania i potrzeby. Idealna



szkoła to zawsze swego rodzaju utopia. Zamiast tej niemożliwej do spełnienia wizji preferuję sposób myślenia o szkole, gdzie każdy podmiot podejmujący jakąkolwiek działalność edukacyjną – mogą to być nauczyciele, wychowawcy, skupione wokół danej placówki społeczności – jasno określa swoją tożsamość. Chodzi o to, żeby wyraźnie dawać do zrozumienia, do jakich przesłanek edukacyjnych się odwołujemy; jaką „ideologię”, czyli w rozumieniu socjologa edukacji Rolanda Meighana zbiór pewnych przekonań, reprezentujemy i konsekwentnie realizujemy. Na tym polega prawdziwa wartość edukacji: to bycie „jakims” czy też „jakąs”. Jeżeli nauczyciel/nauczycielka, szkoła czy uczelnia mają wyraźnie określoną tożsamość, to wiemy, czego możemy się spodziewać, co będzie przedmiotem edukacji, którą będą realizowały, na przykład, nasze dzieci. I podróż czy wycieczka są wobec tego metodami dydaktycznymi pozwalającymi doświadczać różnorodnych, dostępnych nam koncepcji edukacyjnych.

Myślę sobie też, że studia pedagogiczne mogłyby być swoistym podróżowaniem po świecie pedagogicznych idei i praktyk. Tego rodzaju „pedagogiczna peregrynacja” być może pomogłaby odpowiedzieć na pytanie: jak siebie widzę jako nauczyciela/nauczycielkę? Nawiążę jeszcze raz do książki Doroty Klus-Stańskiej *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Autorka nie faworyzuje w swoich rozważaniach jednej teorii czy sposobu uprawiania pedagogiki, a jednocześnie pokazuje ich założenia, praktyki, mocne i słabe strony. Staram się według tej zasady postępować w dydaktyce uniwersyteckiej. Natomiast na niższych szczeblach edukacji wprowadzanie w życie takiego założenia, polegającego na wielości perspektyw, zapewne jest nieco trudniejsze, ale nie niemożliwe. Załóżmy taki przykład: mamy do czynienia ze szkołą, która pracuje według paradygmatu libertariańskiego. Od razu wiemy, czego po takiej placówce można oczekiwać, jakimi metodami się w niej pracuje, jakie będzie nastawie-

nie nauczycielek/nauczycieli do dydaktyki, co bez wątpienia ma swoje dobre strony.

**Od pewnego czasu jest pan aktywnym w mediach społecznościowych publicystą, prowadzi pan cykl rozmów „Akademickie Zacisze”, w którym występują autorki i autorzy książek na tematy związane z pedagogiką oraz jej rozmaitymi teoretycznymi czy też praktycznymi okolicami. Jak się narodził pomysł tego cyklu?**

Ten pomysł stanowi konsekwencję pandemii, kiedy wszyscy musieliśmy nauczyć się nowych metod prowadzenia dydaktyki. Ja również, ponieważ miałem niewiele wspólnego na przykład z e-learningiem, którego wcześniej po prostu nie praktykowałem. Podczas pierwszego lockdownu jedna z doktorantek naszej uczelni zapelowała do profesorów o udzielenie wsparcia merytorycznego tym osobom, które na co dzień niosą pomoc innym, znajdującym się w sytuacji najtrudniejszej. Napisała w liście, że to przecież wykładowcy mają pełne biblioteki książek, znają teorie pedagogiczne, potrafią poruszać się w obszarze różnych praktyk nauczania. Chodziło o to, żeby dać intelektualne zaplecze do niesienia pomocy tym najbardziej potrzebującym. Przyszedł mi wtedy do głowy pomysł pisania słownika na trudne czasy. Postanowiłem, że codziennie rano będę publikował jedno hasło na kolejną literę alfabetu – zacząłem od adaptacji, pokazując, na podstawie rozważań Kazimierza Obuchowskiego, jak można twórczo zaadaptować się do nowej sytuacji. Potem przyszły kolejne hasła, takie jak bagno behawioralne, ponieważ byliśmy wszyscy zamknięci na małej przestrzeni. I tak dalej. Od końca marca do maja 2020 roku przygotowałem dwie „rundy” słownika. Szybko jednak potencjał tego pomysłu uległ wyczerpaniu i zacząłem szukać czegoś nowego, co mógłbym publikować w sieci. Zadałem sobie w związku z tym dwa pytania. Po pierwsze: jakimi zasobami dysponuję? I po drugie: co może być interesujące nie tylko dla mnie, ale

---

*Bardzo lubię rozmawiać. To mój ulubiony gatunek publicystyki. Jestem dużym admiratorem literatury non-fiction, na przykład biografii. Znajduję niemałą satysfakcję w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: dlaczego ludzie są tacy, a nie inni? Dlaczego jedni żyją dobrze, odnoszą sukcesy, a dla innych życie stanowi nie lada wyzwanie i pasmo porażek?*

---

też dla innych osób? Najpierw wymyśliłem, że będę prowadził blog poświęcony książkom z zakresu pedagogiki i edukacji. Zatytułowałem go „Wczoraj przeczytane” i pierwsze posty zacząłem zamieszczać wraz z początkiem nowego roku akademickiego 2020/2021. Przy okazji zaplanowałem sobie, żeby w ramach blogu organizować raz w tygodniu rozmowę poświęconą wybranym publikacjom, o których pisałem. Rozmowy wystartowały dopiero pod koniec października 2020 roku, ponieważ początkowo najzwyczajniej w świecie nie byłem technicznie przygotowany do tego typu działalności. Musiałem się nauczyć obsługiwać oprogramowanie do streamowania. Do pierwszej rozmowy zaprosiłem doktora Jarosława Jendzę z Uniwersytetu Gdańskiego, autora bardzo ważnej książki z 2020 roku pod tytułem *Kultury uniwersytetu*. I ta rozmowa była, trzeba uczciwie przyznać, sprzętową klapą... Mój laptop nie poradził sobie z obsługą oprogramowania. Po tym, nazwijmy to tak, technicznym niepowodzeniu, szybko zainwestowałem w nowy sprzęt i mogłem

swobodnie działać. Drugim rozmówcą był profesor Bogusław Śliwerski, a potem wystąpiła u mnie Ewa Radanowicz, autorka książki *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. I tak to się potoczyło. Ktoś mi uświadomił, że jest pewne grono zainteresowane moimi rozmowami, ale niekoniecznie są to osoby posiadające konta na Facebooku. Dlatego założyłem kanał na YouTube i tam od kwietnia 2021 roku również zacząłem transmitować kolejne rozmowy w ramach „Akademickiego Zacisza”.

Szybko też zorientowałem się, iż wypełniam jakąś lukę – do wiosny 2020 roku pedagodzy byli słabo obecni w sieci, niewiele inicjatyw z tego obszaru wiedzy i badań naukowych publikowano na przykład w mediach społecznościowych. Okres pandemii w znacznej mierze odmienił tę sytuację. Spore zainteresowanie „Akademickim Zaciszem” utwierdziło mnie w przekonaniu, że ta inicjatywa ma sens i warto ją systematycznie kontynuować, na przykład po to, aby mogła być wykorzystywana w celach dydaktycznych. Często słyszę pytanie, czy można odtwarzać moje nagrania w trakcie zajęć dydaktycznych. Oczywiście, są one dostępne dla wszystkich i jeśli tylko mogą się przydać w dydaktyce, to będzie to dla mnie wyróżnienie.

**Liczy pan wszystkie przeprowadzone rozmowy? Ile ich było?**

Jak do tej pory w ramach „Akademickiego Zacisza” wyemitowałem ponad 70 rozmów.

**Lubi pan rozmawiać? Oczywiście mam na myśli rozmowę jako gatunek publicystyczny, a niekoniecznie *small talk* czy pytanie studentów podczas kolokwium.**

Tak, bardzo lubię rozmawiać! To mój ulubiony gatunek publicystyki. Jestem dużym admiratorem literatury *non-fiction*, na przykład biografii, znajduję niemałą satysfakcję w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: dlaczego ludzie są tacy, a nie inni? Dlaczego jedni żyją dobrze, odnoszą sukcesy, a dla innych życie stanowi nie lada

wyzwanie i pasmo porażek? I obok biografii to właśnie rozmowa stanowi tę formę publicystyki, dzięki której najwięcej można się w tym zakresie dowiedzieć. Innymi słowy: w relacjach między ludźmi najcenniejsza wydaje mi się możliwość rozmawiania. Bez dialogu trudno sobie wyobrazić celowość jakichkolwiek działań edukacyjnych.

**Z kim się panu najlepiej w „Akademickim Zaciszu” rozmawiało? Kto ostatnio najbardziej zaintrygował pana swoimi koncepcjami pedagogicznymi?**

Długo zabiegałem o rozmowę z profesorem Ryszardem Łukaszewiczem, twórcą Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, którą zainicjował w 1972 roku pracami prowadzonymi na Uniwersytecie Wrocławskim. Jako badacz profesor Łukaszewicz właściwie jest dzisiaj nieobecny w świecie mediów, mimo że swego czasu przejawiał nowoczesne podejście do sposobów popularyzowania swoich koncepcji edukacyjnych. W 1993 roku program z cyklu „Nauczyciele świata” o Wrocławskiej Szkole Przyszłości nakręciła ekipa telewizyjna z Japonii. To było duże wydarzenie! Do dzisiaj można ten materiał wytropić w sieci, zresztą profesor czasem pokazuje wspomniany film na konferencjach czy spotkaniach edukacyjnych. I dzisiaj ogląda się ten film tak, jakby był nakręcony wczoraj – nie zdezaktualizował się ani merytorycznie, ani estetycznie. Natomiast wracając do „Akademickiego Zacisza”: profesor Łukaszewicz był dość niechętny, znajdował wiele powodów, żeby ze mną nie porozmawiać, ale w końcu uległ, choć bez większego przekonania... Mimo to rozmowa okazała się udana. To ciekawe, dlaczego tak oryginalne, innowacyjne koncepcje, jak Wrocławska Szkoła Przyszłości, nie znajdują trwałego miejsca, a tradycyjna, systemowa szkoła trwa i trwa, nie-rzadko wbrew wszelkiej logice postępu.

Poza tym w „Akademickim Zaciszu” pojawiają się rozmaite osoby. Taką rozmówczynią, która pozostawiła we mnie głęboki ślad, jest z pew-

nością dziennikarka radiowa Katarzyna Stoparczyk, znana z audycji Polskiego Radia, takich jak „Zagadkowa niedziela” czy „Dzieci wiedzą lepiej”. Ze względu na ekspresję i zainteresowania za fenomen należy uznać Pawła Łęckiego, który pod znakiem zapytania stawia naszą wiedzę na temat funkcjonowania mediów społecznościowych. Jego posty na Facebooku zbierają tysiące polubień i komentarzy, mimo że nie zawierają zdjęć, a nierzadko mają rozbudowaną treść. Są to felietonistyczne zapisy tego, jak autor postrzega rzeczywistość. Odcinkiem z Pawłem Łeckim rozbiliśmy bank, ponieważ na żywo oglądało nas około tysiąca osób. Poza tym każda rozmowa jest dla mnie tak samo angażująca, wszystkie traktuję poważnie i się do nich odpowiednio przygotowuję, bo i w każdej z tych rozmów coś ważnego, moim zdaniem, wybrzmiewa. Mogę mieć nadzieję, że wybrzmiewa nie tylko dla mnie, ale i dla tych osób, które mają czas i ochotę „Akademickie Zacisze” oglądać.

**Na jakiej zasadzie zaprasza pan do programu kolejne osoby?**

Kieruję się ciekawością. Rozmówców/rozmówczynie dobieram według kryterium subiektywnego, zgodnie z własnymi przekonaniami i zainteresowaniami. Z mojego punktu widzenia te osoby zawsze mają coś istotnego do powiedzenia.

**Z kim się panu do tej pory nie udało porozmawiać, ale chciałby pan te zaległości nadrobić?**

Powiem tak: wszystkie osoby, które do programu zapraszałem, jak dotychczas zareagowały pozytywnie. Zresztą listę następnych odcinków „Akademickiego Zacisza” przygotowuję przynajmniej z kwartalnym wyprzedzeniem, więc raczej nie grozi mi „wpadka”. Nawet jeśli ktoś ze względów obiektywnych nie będzie mógł wziąć udziału w transmisji, to zawsze mam wariant rezerwowy. Teraz oprócz tego, że nagrywam według planu do końca czerwca (rozmawialiśmy 17 maja – przyp. S.I.), to już opracowałem listę audycji na

---

*Polska edukacja dokonała w ostatnich dwóch latach niesamowitego postępu. Nauczyciele nabyli umiejętności adekwatnych do sposobów funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego; zyskali narzędzia, dzięki którym mogą zwiększyć możliwości oddziaływania na młodych ludzi funkcjonujących w naturalnym dla nich otoczeniu mediów cyfrowych.*

---

cały kolejny rok. A z kim chciałbym jeszcze porozmawiać? Wszystkie osoby, które przychodzą mi na myśl, albo już zaprosiłem, albo udało mi się z nimi przeprowadzić wywiady. Z założenia nie zapraszam polityków – nie przez brak szacunku dla tej profesji, ale ze względów czysto publicystycznych. Rozmowa z politykiem czy polityczką to po prostu nieco odmienny sposób dialogowania niż ten, który próbuję praktykować.

**Jeszcze tego nie powiedzieliśmy: skąd się wzięła nazwa „Akademickie Zacisze”?**

Podczas jednego z pierwszych spotkań, realizowanego jeszcze pod hasłem „Wczoraj przeczytane”, profesor Bogusław Śliwerski napisał, że to takie „akademickie zacisze”. Podchwyciłem to sformułowanie i zacząłem go używać mniej więcej od szóstej czy siódmej rozmowy.

**Ciekawe, że wspomina pan profesora Śliwerskiego. W gruncie rzeczy mógłby on uchodzić za pioniera polskiej blogosfery akademickiej...**

To prawda. Profesor Śliwerski jako jeden z pierwszych pedagogów w Polsce założył blog i konsekwentnie go prowadzi, codziennie zamieszczając nowe wpisy. Zdaje się, że ma w tej chwili sześć i pół miliona wyświetleń. Ta liczba robi wrażenie! Podziwiam jego aktywność publicystyczną, ponieważ sam widzę, jak wiele wysiłku, zaangażowania oraz systematyczności ona wymaga. Kiedy zacząłem prowadzić „Akademickie Zacisze”, to uświadomiłem sobie ważną rzecz: jeśli chcę się dobrze przygotować do streamingu rozmowy o wybranej publikacji, to już nie mogę pisać postu na temat innej książki. I dlatego w pewnym momencie musiałem przenieść blog „Wczoraj przeczytane” w stan uśpienia.

**Na ile cyfrowa mobilność stanowi o przyszłości edukacji? Wyobraża pan sobie na przykład nauczycielki/nauczycieli pracujących częściej na TikToku niż w murach szkoły?**

O dwóch kwestiach chciałbym wspomnieć. Niejako przy okazji pandemii polska szkoła przeszła od epoki kredy do epoki cyfrowej. To trudny do zanegowania fakt. Proszę sobie wyobrazić: co by było, gdyby wydarzenia ostatnich dwóch lat potoczyły się w innym kierunku? Jak dużo sił i środków trzeba by włożyć w ucyfrowienie edukacji? Profesor Jacek Pyżalski pyta, czy pamiętamy, jak wyglądała cyfryzacja administracji – ten proces trwał długo i, prawdę mówiąc, przynosił nie do końca zadowalające efekty. Polska edukacja dokonała w ostatnim czasie niesamowitego postępu. Nauczyciele nabyli umiejętności adekwatnych do sposobów funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego; zyskali narzędzia, dzięki którym mogą zwiększyć możliwości oddziaływania na młodych ludzi funkcjonujących w naturalnym dla nich otoczeniu mediów cyfrowych. Takiemu postawieniu sprawy towarzyszą odczucia ambiwalentne, ale nawet w tak trudnej i nierzadko dramatycznej w skutkach sytuacji pandemii stało się mimo wszystko coś społecznie wartościowego.

Natomiast odpowiadając na pana pytanie wprost: mam przekonanie, że wartości edukacji należy upatrywać w jej hybrydyczności, czyli wielości stosowanych metod dydaktycznych. Odwołując się jeszcze raz do Rolanda Meighana: mówi on o trzech źródłach czy też „stopniach” edukacji. Pierwszy stopień to doświadczenie bezpośrednie. Jak na przykład mówimy na lekcji biologii o lesie, to do tego lasu idziemy. Stopień drugi polega na reprezentacji doświadczenia przez media, w tym wypadku może być to na przykład film przyrodniczy o lesie. I trzeci stopień to jeszcze dalsze zapośredniczenie doświadczenia – opis lasu w podręczniku. Teraz jednak znajdujemy się w takiej sytuacji, kiedy źródła internetowe nie unieważniają tego doświadczenia bezpośredniego, a nawet w jakimś zakresie je wzmacniają. W kształceniu i dydaktyce mamy coraz częściej do czynienia ze swoistym poszerzaniem świata za pośrednictwem internetu i mediów cyfrowych. Między innymi o cyfrowych sposobach augmentacji rzeczywistości pisał Michał Klichowski w książce o cyberparkach pod tytułem *Learning in Cyber-Parks. A theoretical and empirical study* z 2017 roku. Możemy zatem zwiedzać ten wspomniany las czy park, a jednocześnie wspierać swoją wycieczkę na przykład zainstalowaną w smartfonie aplikacją do rozpoznawania drzew. Dochodzi wtedy nie do zastąpienia jednego świata drugim, realnego wirtualnym, ale do połączenia źródła bezpośredniego z zapośredniczonym – park staje się „cyberparkiem”. Przychodzi mi do głowy analogia z innymi technologiami medialnymi. Radio nie wyparło przecież gazet, a telewizja nie wyparła radia i tak dalej. Tak samo internet czy wirtualna rzeczywistość, mimo wszelkich obaw, nie są jeszcze w stanie zanegować wartości bezpośredniego, realnego doświadczenia.

Pytał pan także o media społecznościowe. Nauczycielki/nauczyciele rzeczywiście odkrywają choćby TikToka do celów edukacyjnych, mimo że ze względów pokoleniowych bliższy jest

im Facebook. Trzeba pamiętać, że średnia wieku osób pracujących w polskich szkołach to około 45 lat. To nie zawsze są „cyfrowi tubylcy”. I z tego powodu muszą się uczyć nowych rzeczy, poznawać kanały przekazywania informacji od strony obsługi technicznej, interfejsów, funkcji. Moim zdaniem jest w tym wiele pożytku dla rozwijania nowatorskich metod kształcenia.

**Na koniec chciałbym zadać jeszcze jedno pytanie: w jakim kierunku pana zdaniem będzie zmierzała edukacja? Raczej w stronę konserwatyzmu czy emancypacji? Nieruchliwości/stałości czy mobilności?**

Znamy wszyscy powiedzenie: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie jej młodzieży chowanie”. Myślę dokładnie odwrotnie. W związku z tym szkoła nie ma dzisiaj wyboru i staje wobec konieczności odnalezienia się w takim społeczeństwie, w jakim przyszło jej funkcjonować. Nieuchronne jest chyba wykorzystywanie możliwości rzeczywistości wirtualnej, o której wcześniej mówiliśmy. A na ile system edukacji będzie potrafił za tego rodzaju zmianami i wymaganiami efektywnie nadążać, to osobna kwestia. Z jednej strony obserwujemy przemożną chęć powrotu do sprawdzonych metod i rozwiązań. To zrozumiałe, ponieważ każdy postęp rozbudza tendencje konserwatywne. Z drugiej strony coraz wyraźniejszy wydaje się jednak nurt libertariański w nauczaniu, eksponujący wolność jednostki, jej niezbywalną podmiotowość. I gdzieś między tymi dwoma skrajnie postrzeganymi biegunami edukacyjnej przestrzeni mieści się kontinuum wszelkich działań dydaktycznych.

Pyta pan o możliwe kierunki rozwoju edukacji. Cóż, jakoś nie ma we mnie wielkiej wiary w to, że oświatę w Polsce można by zreformować według strategii *top-down*, odgórnie. Raczej powinniśmy oczekiwać pączkowania inicjatyw oddolnych. Dwa przykłady mam na myśli – pandemię i wojnę w Ukrainie. Pokazują one różni-



cę pomiędzy tym, jak przebiegają zmiany „od spodu”, a tym, co ma do zaoferowania system. Podczas pandemii przekonaliśmy się szybko, że brak sprzętu i umiejętności stanowi znaczną przeszkodę w przewyżnianiu wszelkich, nawet najdrobniejszych, ale w tej sytuacji dotkliwych problemów dydaktycznych czy wychowawczych. I co nam w związku z tym zaoferował system wiosną 2020 roku? Doskonale pamiętamy: lekcje telewizyjne. Jednocześnie w tym samym czasie ci nauczyciele/nauczycielki, którzy wcześniej opanowali kompetencje medialne, dzielili się nimi z mniej w tym zakresie biegłymi osobami. Wśród takich nauczycieli był Dawid Łasiński, bardziej znany w sieci jako Pan Belfer – nauczyciel z internetów. Jego streamingi, dotyczące kwestii podstawowych, na przykład jak prowadzić lekcje na MS Teams czy jak zrobić w tej aplikacji sprawdzian, na żywo gromadziły około 20–30 tysięcy oglądających. A zatem z jednej strony mamy tę strategię systemową, konserwatywną, zupełnie pomijającą możliwości, jakie niesie ze sobą korzystanie z sieci. Z drugiej strony, w opozycji do konserwatyzmu, sytuuje się edukacyjna samoorganizacja ludzi chcących się czegoś od siebie nawzajem nauczyć. Irmina Żarska i Magdalena Krajewska są świetnym przykładem takiej działalności. Wymyśliły projekt „Zaproś mnie na swoją lekcję”, bank tematów gościnnych lekcji, z których każda szkoła w kraju mogła skorzystać. Zresztą podobnych inicjatyw było i jest znacznie więcej, można je tutaj wyliczać bez końca.

Drugi przykład jest związany z wybuchem wojny w Ukrainie. I znowu: co innego proponuje w tej sytuacji system, co innego ma miejsce w działaniach oddolnych, podejmowanych na przykład przez takie organizacje pozarządowe jak Centrum Edukacji Obywatelskiej. Przypomnę tylko, że wojna zaczęła się 24 lutego, a już 27 lutego CEO zapowiedziało pierwsze spotkanie na temat tego, jak pracować z ukraińskimi uczniami w polskiej szkole. A co zaoferował system? Minister powołał

Radę ds. Edukacji Uchodźców – bez komentarza należy pozostawić jej skład. Zadajmy sobie pytanie: co Rada wypracowała? Jak pomogła tym, którzy uczą ukraińskie dzieci? Jakiego wsparcia merytorycznego i metodycznego udzieliła? Natomiast tych oddolnych aktywności jest tyle, że trudno chyba byłoby je wszystkie policzyć... Widzę zatem znaczną rozbieżność pomiędzy funkcjonowaniem systemu oświaty a indywidualnym oraz instytucjonalnym zaangażowaniem w zmianę obowiązujących paradygmatów polskiej edukacji.

---

### Roman Leppert

Pedagog, profesor nauk społecznych, nauczyciel akademicki. Pracuje na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, gdzie między innymi pełnił funkcję prorektora. Jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Naukowo zajmuje się przede wszystkim pedagogiką ogólną. Redaktor naczelny „Przeglądu Pedagogicznego”. Publicysta edukacyjny. Prowadzi blog o książkach „Wczoraj przeczytane” oraz cykl wywiadów w mediach społecznościowych pod nazwą „Akademickie Zacisze”.

# Stacjonarność i mobilność

---

Marcin Choczyński

## Transformacje dydaktyki akademickiej w dobie współczesnych uwarunkowań (post)pandemicznych

11 marca 2020 roku, była to kalendarzowa środa, zatrzymały się normalne tryby edukacji szkolnej i nauki akademickiej w Polsce. Ogłoszono bezprecedensowy w warunkach polskich *lock-down*, a pełne dotąd społecznego gwaru szkoły i uniwersytety stały się pustymi gmachami, niczym podczas wojny, stanu wojennego czy anomalii pogodowych. I chociaż informacje o globalnej

pandemii docierały do opinii publicznej już od stycznia, to jednak skalę poczucia zagrożenia najbardziej wzmogło właśnie realne zamknięcie instytucji – edukacyjnych, pracowniczych, religijnych, rozrywkowych – oraz odwołanie publicznych zgromadzeń, a zatem dekompozycja całkiem pokaźnego rezerwuaru praktyk i życia codziennego współczesnego, ukształtowanego obywatela.



## Wymuszona mobilność?

Współczesność społeczeństwa jest wielorako rozpatrywana przez socjologię. Dominuje jednak ujęcie holistyczne, zakładające wieloparadygmatyczność teorii oraz podejść badawczych opisujących uwarunkowania społeczne. W historii światowej zdarzają się jednak pewne wydarzenia, które potrafią zainicjować nowe spojrzenia na zbiorowy aspekt życia człowieka.

Potocznie rzecz ujmując: w ciągu ostatnich dwóch lat dynamiczne transformacje pewnych obszarów społecznych relacji, związanych z przemianami ponowoczesnymi, zostały jeszcze pogłębione przez – niespotykaną praktycznie od stulecia – pandemię, stanowiącą globalne zagrożenie zdrowia publicznego. Tym samym zmianie uległy podstawowe dla człowieka dążenia do bezpośrednich interakcji, zdławione przez obostrzenia epidemiczne, gdyż bezpośredni kontakt mógł się skończyć śmiercią spowodowaną zakażeniem koronawirusem.

Akcentowane w ponowoczesności podejścia, takie jak między innymi postmodernizm i ogólne odejście od wzorów nowoczesności, zostały dodatkowo wzmocnione przez wymuszenie w każdej właściwie dziedzinie życia mobilności i zdalności, jako remediów na brak społecznych – rzeczywistych, fizycznych kontaktów. To zaś przyczyniło się do ponownego zwrócenia uwagi na teorię społeczną dotyczącą socjologii mobilności, jako refleksję wyjątkowo trafną i aktualną wobec obecnego stanu rzeczy.

## Ogólna idea mobilności w analizach socjologicznych

Zagadnienia mobilności są obecne w refleksji socjologicznej praktycznie od samego początku jej bytności jako odrębnej nauki o społeczeństwie. Nie jest to jednak tylko i wyłącznie jedna perspektywa, ale pewien wielość.

W początkach nowoczesnej socjologii mobilność utożsamiano z dynamiką społeczną, czyli jedną z głównych cech społeczeństwa jako systemu (współistniejącą ze statyką). Dynamika miała być odzwierciedleniem ruchu, życia i ogólnych procesów zachodzących w społeczeństwie – była to oczywiście analogia do organizmu ludzkiego. Taki jest między innymi wkład Augusta Comte’a, nazywanego „ojcem” socjologii, oraz nieco późniejszego autora, również klasyka – Herberta Spencera<sup>1</sup>. Innym odniesieniem mobilności było ukazanie jej wpływu na strukturyzację zbiorów społecznych (takich jak grupy, stany, warstwy i klasy) oraz bazujących na nich wielkich systemów stratyfikacyjnych – niewolnictwa, feudalizmu czy też kapitalizmu, co finalnie nazwane zostało ruchliwością społeczną (*social mobility*). Warto przywołać w tym miejscu klasyczną definicję akcentującą właśnie zagadnienie mobilności: „przez pojęcie ruchliwość (mobilność) społeczna rozumiemy każde przemieszczenie jednostki lub obiektu społecznego czy wartości społecznej – wszystkiego, co stworzyła lub zmodyfikowała ludzka aktywność – z jednej pozycji społecznej na inną”<sup>2</sup>. Kolejnym przykładem stosowania pojęcia „mobilność” są odwołania do ogólnej teorii zmian społecznych, gdzie każdy ruch, działanie i praktyka wpływają na procesy transformacji, morfogenezy i metamorfozy danych całości społecznych<sup>3</sup>.

Współcześnie mobilność jest nadal bardzo często domeną studiów demograficznych, ukazujących wieloobszarowe przemieszczania ludności w postaci ruchów migracyjnych<sup>4</sup>. Masowe migracje, czyli ruchy ludnościowe, zawsze implikowały dyfuzję kulturową i wymianę doświadczeń, trwale zmieniając ilościowy skład społeczeństw różnych epok historycznych. Chociaż w czasach przed wprowadzeniem mechanicznych środków transportu mobilność ta miała przeważnie wymiar pieszy, to jednak jej skala powodowała istotne reperkusje, na przykład transformacje społeczne wynikłe z ucieczek przed wojnami, epidemiami czy po prostu nieurodzajem w rolnictwie. Współcześnie migracje

odnoszą się najczęściej do warunków bytowych – wskazywane jest to na przykład w zagadnieniach migracji zarobkowych i wynikających z tego tytułu reperkusjach, jak zjawisko eurosieroctwa. Należy też jednak zaakcentować, że wojny i rewolucje nadal masowe *exodusy* prokurują, co widać chociażby na przykładzie konfliktu zbrojnego w Ukrainie.

Mobilność pierwszych form ludzkich wskazywana jest również w procesach zarówno antropogenezy, jak i socjogenezy. Przemieszczanie się hominidów do lepszych pod względem ogólnej egzystencji obszarów powoduje, że mobilność powinna być uznawana za jeszcze jedną cechę warunkującą wyłonienie się człowieka jako istoty gatunkowej, chociaż naturalnie inne organizmy również migrują, jednak nie w tak globalnym stopniu jak człowiek<sup>5</sup>. Dwunożny chód i wyprostowana postawa ciała, choć mniej wydajna w porównaniu do większości fauny, to jednak uwydatniła mobilność ludzi, zwłaszcza w połączeniu z intelektualnym planowaniem (a nie tylko instynktowną reakcją).

Zarówno przemieszczania w obrębie hierarchii społecznych, jak i migracje terytorialne będą pewną podstawą do analiz mobilności społecznej, które wzajemnie na siebie wpływają. Niekiedy – dla podkreślenia tego rozgraniczenia – podnosi się stosowanie terminów mobilność społeczna i mobilność przestrzenna<sup>6</sup>. Jest to ważne z punktu widzenia logiki wyводу o samej mobilności, aby podkreślić zniuansowanie jej postaci i rozkład akcentów na konkretne obszary. Zastosowanie tej perspektywy powoduje, że zrozumienie zjawiska wydaje się pewniejsze, rozgraniczone i zarazem skonkretyzowane.

Mobilność i związane z nią podróże, przemieszczania i separację od naturalnego, ojczystego i „domowego” miejsca można spotkać również w analizach z zakresu antropologii kulturowej czy też kulturoznawstwa, szczególnie w odniesieniu do czynności pielgrzymowania do świętych miejsc<sup>7</sup>. Rys religijny podróży będzie tutaj zaznaczony przez święte miejsce oddzielone od codzienności. Mobilność to oddalenie od codzienności, czyli spraw

blących, oraz konieczność kontemplacji właśnie poprzez udanie się do świętego miejsca.

Jeszcze inna charakterystyka mobilności wiąże ją wprost z zagadnieniami rozwoju, jak i postępu społecznego, wyrażonych w wielkich odkryciach geograficznych z XV i XVI wieku, które nie byłyby możliwe bez przełamania pewnych barier związanych z mobilnością transoceaniczną. Odkrywcy, tacy jak Kolumb, Diaz, da Gama oraz Magellan, czy też inni żeglarze tego czasu, w istocie rzeczy byli śmiałkami podejmującymi się mobilnych wyzwań i podróży w nieznane, które finalnie wpłynęły na kształt społeczeństwa i spowodowały ścieżkę globalizacji świata, jak też pogłębiania się jego zróżnicowania<sup>8</sup>.

Natomiast współczesna perspektywa mobilności w naukach społecznych odnosi się przede wszystkim do dostępności i sieciowości, czyli dwóch stanów rzeczy wyrażających brak przywiązania do konkretnego, określonego fizycznie miejsca. Trend personalizacji przedmiotów niewątpliwie przyspieszył wraz z wprowadzaniem na rynek usług komunikacyjnych telefonii komórkowej (czyli w zasadzie mobilnej) i jej dalszym rozwinięciem, czyli smartfonom, oferującym dostęp do coraz silniejszych sieci przesyłowych<sup>9</sup>. Upowszechnienie mobilnej telefonii cyfrowej dało cały impuls przemian związanych z formami komunikacji, prowadząc do powstania znanych dziś portali społecznościowych, będących urzeczywistnieniem jej cech, czyli na przykład wspomnianej powyżej personalizacji.

Sama informatyczna telekomunikacja to również wielka apoteoza mobilności – w tym wypadku swobodnego przepływu informacji w zglobalizowanym społeczeństwie cyfrowym, społeczeństwie sieci. Postępująca globalizacja idzie zatem w parze z mobilnością, pogłębiając przepływ kulturowy w skali całego świata. Teoretycy rozwoju społecznego poświęcają wiele studiów na temat wzajemnych uwarunkowań mobilności z innymi charakterystykami współczesnych społeczeństw<sup>10</sup>.

Mobilność jest w związku z tym wszystkim, co zostało wcześniej przywołane, zagadnieniem dość szeroko rozpatrywanym; wszystkie jednak ujęcia ukazują ową dynamikę, odzwierciedlają pewien ferment i tendencję do przemieszczenia, rekompozycji czy też konfiguracji zarówno ludzi, ale też obiektów, materiałów czy informacji w zastanych uwarunkowaniach społecznych.

Dodatkowo w szerokich analizach mobilności mieszczą się studia poświęcone środkom transportu (motoryzacja, kolej, lotnictwo, żegluga), także infrastruktury oraz systemów oprogramowania umożliwiających samo fizyczne odbywanie podróży<sup>11</sup>. Dużo uwagi poświęca się również mobilności „w służbie” ekologii, czyli zachowaniu idei przemieszczania się, przy jednoczesnym minimalizowaniu szkodliwości tego procesu dla środowiska naturalnego, na przykład poprzez wprowadzenie elekromobilności, mikromobilności, sztucznej inteligencji i programowania do transportu czy też idei *smart city*<sup>12</sup>.

Współczesne ograniczenia mobilności stały się zatem czynnikiem bardzo silnie oddziałującym na ludzkość przyzwyczajoną do ruchu i eksploracji świata, co wynika zarówno z rozwoju środków transportu, ale i ogólnych tendencji do poznania i subiektywnego doświadczenia różnorodności świata jako takiego.

Na koniec tych ogólnych rozważań o mobilności jako immanentnej wręcz cesze współczesności warto zaznaczyć, że zagadnienia mobilności, podróży czy turystyki stają się nowym odniesieniem w naukach społecznych, a nie tylko – jak dotychczas – składnikiem czy elementem szerszych teorii, na przykład stylów życia czy sposobów spędzania czasu wolnego. Można powiedzieć, że „stały się nareszcie uznanym obiektem badań, a czasami nawet są traktowane jako teoretyczny klucz do zrozumienia ponowoczesnej kultury”<sup>13</sup>. Nie dziwi więc, że zagadnienia te są podejmowane na wielu obszarach badań społecznych, w tym w najbardziej znanym ujęciu autorstwa Johna Urry’ego.

## Socjologia mobilności w koncepcjach Johna Urry’ego

Mobilność społeczna połączona z syndromem turysty – jako teoria socjologiczna zaprezentowana przez Johna Urry’ego – wydaje się trafnym i rzeczowym odzwierciedleniem obecnych przemian instytucjonalnych wywołanych pandemią, przede wszystkim wszędzie tam, gdzie dochodzi do zbiorowych zgromadzeń (urzędy, szkoły, parafie, uniwersytety). Mezzostrukturalny charakter tych zgromadzeń powodował zagrożenie epidemiczne, zatem dość szybko musiały się one przestawić na nowe wyzwania zapewnienia przekazu socjalizacyjnego i wychowawczego.

Koncepcje mobilności Johna Urry’ego są najbardziej znane, co nie znaczy, że jedyne. Do dziś dużą rolę odgrywa zaakcentowanie niestałości ponowoczesnego świata zaproponowane przez Zygmunta Baumana i opisane przez niego figury nomady, koczownika, wycieczkowicza, wagabundy, ale przede wszystkim turysty oraz włóczęgi<sup>14</sup>. Stopniowe odejście od funkcjonalnych i pragmatycznych idei i rozwiązań nowoczesności powoduje właśnie ową niestabilność systemu społecznego, co prowokuje pojawienie się konieczności zastosowania mobilności, aby uniknąć wykluczenia. Do nich odwołuje się również sam Urry.

W ogólnym zarysie można powiedzieć, że John Urry proponuje pewną nową koncepcję socjologiczną, wedle której mobilność jako generalna cecha miałyby być podstawą do określania konkretnych społeczeństw i ich charakterystyk. „Z reguły mobilność uważa się za zjawisko tak geograficzne, jak i społeczne. Duża część literatury na temat mobilności społecznej traktowała społeczeństwo jako jednolitą powierzchnię i nie rejestrowała przecinania się geograficznych podziałów na regiony, miasta i miejsca ze społecznymi kategoriami klasy, płci i przynależności etnicznej. (...) Ponadto ja zajmuję się przepływami ludzi na, a zwłaszcza przez terytorium każdego społeczeństwa oraz tym, jak te przepływy

mogą wiązać się z wieloma pragnieniami – pracy, mieszkania, rozrywki, związków rodzinnych, przestępczych, zysków, uzyskania azylu, itd. Co więcej, nie tylko ludzie są mobilni, lecz mobilnych jest również wiele »obiektów«. (...) Wreszcie mobilność zostaje ujęta tu zasadniczo w wymiarze horyzontalnym, a nie wertykalnym, dominującym w literaturze na temat społecznej mobilności”<sup>15</sup>. Widać zatem, że mobilność wpływa w bardzo dużym stopniu na kształt społeczeństwa, modyfikując jego strukturalne, a zatem podstawowe wyznaczniki.

Tak zarysowana mobilność będzie miała szeroki oddźwięk również w edukacji i nauce, gdyż wprowadzanie nauki zdalnej „uruchamia” wspomniane przez Urry’ego nowe ujęcia całych społeczeństw, ustrukturyzowanych według nowych wytycznych (na przykład wokół samej możliwości odbywania zdalnej edukacji czy pracy, a tym samym uniknięcia wykluczenia cyfrowego i dyskryminacji z nim związanej).

Można tutaj odwołać się do ujęcia znanego jako „portfolia mobilności”, czyli zestawu, dorobku praktyk związanych z przemieszczeniami, którymi może się pochwalić dana firma lub placówka szkolna czy badawcza. Portfolia mobilności będą się wiązały przede wszystkim z transferem i przemieszczaniem wiedzy, ale także personelu – studentów, uczniów, nauczycieli czy w ogóle pracowników<sup>16</sup>. W warunkach pandemicznych transfer ten zostanie zawężony raczej do wymiany wiedzy niż ludzi, ale jednak możliwości nabycia wiedzy wynikają z technicznych łączy, pozwalających na przewyżczenie odległości fizycznej i dystansu.

Koncepcją, która bezpośrednio wywodzi się z socjologii mobilności, jest turystyka, czyli nakierowanie na turystykę – mobilność jako poznawanie odmiennych krain, ludzi, perspektyw, także ważny składnik stylu życia oraz spędzania wolnego czasu. „Na turystykę składają się praktyki związane z »odjazdami« i »odlotami«, a więc w pewnym zakresie polegające na zerwaniu z ustalonym porządkiem i praktykami dnia codziennego oraz poddaniu

zmysłów działaniu niecodziennych, niezwyklej bódźców. Analizując typowe obiekty turystyczne, można odnaleźć elementy społeczne, z którymi kontrastują. Innymi słowy, analiza tego, na czym polega doświadczenie turysty w różnych grupach społecznych, jest doskonałym sposobem, aby dowiedzieć się czegoś o »normalnym społeczeństwie«”<sup>17</sup>. Mobilność to w takim razie składnik oderwania od zwyczajnych, powszednich czynności, jak również topos podróży jako takiej.

Turystyka i związany z nią ruch jest wspólnie tematem o tyle interesującym, co jednak kontrowersyjnym, biorąc pod uwagę obciążenie środowiska naturalnego przez migrujące tłumy, ale też – podniesione zupełnie niedawno – problemy z wypieraniem rodzimych mieszkańców przez turystów, którym na przykład oferuje się coraz więcej ofert tak zwanego najmu krótkoterminowego. W tym wypadku mobilność pokazuje swoje negatywne oblicze.

Socjologia mobilności stała się współcześnie tematem, która adekwatnie opisuje dynamizm złożonych i kompleksowych społeczeństw. W jej ramach można rozpatrywać nowe uwarunkowania społeczne zapoczątkowane przez pandemię, przede wszystkim właśnie w zakresie kontaktu (edukacyjnego, pracowniczego czy też ściśle towarzyskiego). Jej oddziaływanie zwraca się ku mobilności traktowanej już nie tyle jako wymóg, cel czy osiągnięcie, ale naturalna dla współczesnego człowieka cecha, bez której można mówić o upośledzeniu czy nawet wykluczeniu z panujących kanonów czy standardów życia.

### **Ograniczenia pandemiczne jako nowe uwarunkowania społeczne**

Globalna pandemia koronawirusa z przełomu 2019 i 2020 roku, wywołująca chorobę COVID-19, przeobraziła znany do tej pory świat XXI wieku. Zmianom uległy przede wszystkim formy kontaktów i znaczne zredukowanie właśnie „fizyczności”

w ludzkich interakcjach. Jeden z najbardziej znanych socjologów – Erving Goffman – stwierdził kiedyś, że jednostka należy przede wszystkim do zgromadzeń<sup>18</sup>. Koronawirus skutecznie te fizyczne zgromadzenia ograniczył, zredukował ich poniekąd naturalne występowanie i wymusił przejście z form realnych do wirtualnych. Spowodowało to powszechne w tej sytuacji reperkusje, ograniczenia oraz niekiedy wykluczenia, na przykład osób pozbawionych dostępu do łącz informatycznych, pozwalających na szybkie „przełączenie” na formę wirtualną.

W pojawiających się analizach badawczych pandemia opisywana jest jako zarówno społeczne, jak i indywidualne doświadczenie traumatyczne. W tym kontekście przywołuje się najczęściej spąganie uniwersalnego ryzyka, niepewności oraz potencjalnej utraty czynników stratyfikacyjnych (zasobów materialnych, wiedzy, sieci kontaktów). Nowa rzeczywistość potęgująca dystopijne wręcz doznania wiązała się ponadto z brakiem bezpieczeństwa połączonym z pytaniami o dalszy kierunek funkcjonowania społeczeństwa globalnego jako takiego<sup>19</sup>. Lęki i obawy społeczne, które w opisach socjologicznych są składnikiem zbiorowych dekompozycji i kontradycji, ukazały jeszcze raz swoją moc przy okazji pojawiających się antagonizmów i konfliktów związanych z samym opisem pandemii, jej długofalowego oddziaływania i skutków (jak ruchy antyszczepionkowe, antyglobalistyczne, anarchistyczne).

Oprócz traumy w analizach pojawiają się odniesienia do anomii wywołanej zagrożeniem, która jednocześnie wpływa zarówno na prywatne, jak i publiczne zachowania. „Anomia COVID-19 jest szczególnym rodzajem utraty aksjologicznej równowagi w społeczeństwie. Pod tym terminem trzeba rozumieć zespół zależności i mechanizmów, który doprowadza do dezaktualizacji obowiązującego systemu wartości i osadza aktorów społecznych w próżnię”<sup>20</sup>. Anomia wywołana przez niespotykaną wcześniej potrzebę (i jednocześnie przymus) izolacji, wyzwoliła agresywne komunikaty i działania,

objawiające się na przykład negacją samego zagrożenia, oskarżeniami o manipulację czy też próbami zaprowadzenia nowego porządku światowego.

Chociaż pandemia i wywołane nią *lockdowny* ograniczyły realne podróże i przepływy, to jednak nie spowodowało to zniknięcia mobilności jako takiej. Wręcz przeciwnie, ruch w sieci uległ wzmożeniu, a to przez masowe korzystanie z mediów społecznościowych, których istota ujawniła się w tych warunkach w pełni. Ograniczenia fizyczne „wkomponowały” się zatem w paradygmat mobilności, chociaż naturalnie w obszar wirtualny, a nie realny. „Społeczne relacje mają teraz coraz częściej opierać się na płynnych, mnogich, często ponadnarodowych przynależnościach, np. wirtualnych wspólnotach czy *bundach*, a więc tymczasowych »asocjacjach« dobrowolnie wybranych na podstawie zainteresowań, emocji czy wspólnoty działań – a te są tworzone dzięki procesom mobilności i na co dzień z nich korzystają”<sup>21</sup>. Zresztą teoretycy mobilności nieustannie poszerzają jej zakres, a przepływy i sam ruch w sieci zostały uznane jako odzwierciedlenie transformacji i zmian<sup>22</sup>.

Co ważne, w perspektywie postpandemicznej, czyli stopniowego powrotu do świata fizycznych spotkań, rozbudowana sfera kontaktów wirtualnych – czyli z zasady mobilnych – nie musi być ograniczana, ale utrwalona jako forma bardziej dogodna, mniej angażująca i nieobciążająca środowiska naturalnego. Możliwość przekazu jest zatem wielopłaszczyznowa. Ważna w tej perspektywie jest możliwość zachowania więzi społecznej i w ogóle relacyjności jako takiej.

### **Perspektywa własna – transformacja dydaktyki akademickiej**

Sferą, która po ogłoszeniu stanu zagrożenia epidemicznego w marcu 2020 roku natychmiast przeszła na formę zdalną – czyli mobilną – była dydaktyka akademicka. I właśnie jej początki pokazały, jak ważna współcześnie jest improwizacja i szuka-



nie niestandardowych rozwiązań w praktykach społecznych.

Osobiście zawsze stoję na stanowisku, że podstawą dydaktyki jest przekaz wartości i interakcja z drugim człowiekiem. Ograniczenia epidemiczne nie zabraniały przekazu, ale wykluczały fizyczną współobecność nauczycieli i ich podopiecznych, czyli zgromadzenia tradycyjnie uznane za właściwe i najbardziej odpowiednie, pasujące do prowadzenia nauczania – wobec czego trzeba było dążyć do wdrożenia jakiejś alternatywnej formy przekazu, aby zachować ciągłość procesu dydaktycznego.

W mojej uczelni już od wielu lat funkcjonowała platforma e-learningowa, na której można było zamieszczać różnorakie materiały, zatem zdecydowałem, że oprócz treści zajęć będę tam również lokować nagrania audio. Zamieszczałem więc audycje, w których tłumaczyłem moim studentom kolejne partie poszczególnych przedmiotów. Zaliczenia również odbywały się za pośrednictwem platformy e-learningowej. Wypracowana w ten sposób i zaaprobowana przez studentów asynchroniczna forma przekazu dydaktycznego była zbliżona do radiowych audycji edukacyjnych.

Do końca semestru letniego 2020 roku nie korzystałem natomiast z programów służących do przeprowadzania zajęć online – w formie telekonferencji. Tego typu programy – oparte na komunikacji synchronicznej – wdrożone zostały oficjalnie przez moją uczelnię od nowego roku akademickiego 2020/2021. W akademickim socjolekcie zostały one nazwane zbiorczo „metodami i technikami kształcenia na odległość”. Mimo początkowych obaw, udało mi się przeprowadzić wszystkie typy zajęć akademickich o różnym charakterze (zarówno wykłady, ale też ćwiczenia i konwersatoria oraz seminaria). Zarówno ja, jak i moi studenci adaptowali się szybko do nowej formy przekazu i po kilku spotkaniach można było powiedzieć, że nie odbiegały one od tych konwencjonalnych – stacjonarnych, odbywanych w aulach i salach uniwersyteckich. Pomyślność tego typu zajęć było widać szczególnie

podczas seminariów – wykonane w tym trybie prace dyplomowe okazały się bardzo dobrymi dysertacjami naukowymi. A to właśnie o ich jakość i w ogóle procedowanie najbardziej się obawiałem. Jak się okazało – zupełnie niepotrzebnie.

Podsumowując czas pandemii w dydaktyce, na pewno trzeba zaznaczyć różnice między pierwszą falą koronawirusa (semestr letni roku akademickiego 2019/2020), a następnym rokiem akademickim, do którego przystępowano już ze znacznie większym wsparciem instytucjonalnym. Zarówno studenci, wykładowcy, jak również administracja oraz organy techniczne uczelni „oswoili” trudną sytuację *lockdownu* oraz przestawili tryb funkcjonowania instytucji – w czasie największej zaraźliwości zupełnie na tryb zdalny, a w czasie wyraźnej poprawy sytuacji – na tryb hybrydowy.

Zarówno studenci, jak i wykładowcy musieli przełamać się i inicjować kontakt przez kamery internetowe oraz mikrofony, które zastąpiły realny kontakt w aulach wykładowych, salach przedmiotowych oraz laboratoriach. Kontakt online z początku generował nieco problemów, takich jak te wynikłe z przyczyn technicznych (słabe łącze), ale również dotyczących prywatności uczestników zajęć online (problematyczna kwestia udostępniania obrazu z kamerki). Nie wszyscy chcieli pokazywać wnętrza pomieszczeń, w których przebywali, mimo możliwości zmiany lub rozmycia tła. Być może wynikało to z wkroczenia zajęć akademickich (i towarzyszącej temu publiczności) do sfer prywatnych, a nawet intymnych. Na pewno trzeba tutaj wziąć pod uwagę niechęć do pokazywania swoich warunków mieszkaniowych, zwłaszcza w dobie presji konsumenckiej. Jednak te przeszkody były stopniowo przezwyciężane, w miarę postępu w realizacji tych zajęć. Warto tutaj dodać, że również egzaminy dyplomowe (licencjackie) odbyły się w systemie online bez większych trudności.

Współczesna dydaktyka uniwersytecka „zawdzięcza” zatem sytuacji pandemicznej na pewno jeszcze większe ukierunkowanie na mobilność



i gotowość do szukania niestandardowych rozwiązań. Obecnie z powodzeniem funkcjonują oba tryby – zarówno stacjonarny, jak i zdalny, a łączy je określenie „hybrydalność”. Studenci i wykładowcy akceptują taki stan rzeczy, gdyż obie formy są stosowane pragmatycznie i dostosowywane do aktualnych potrzeb i wymagań. Dość powiedzieć, że mobilność i zdalność wkroczyła również do innych sfer funkcjonowania środowiska akademickiego – obrad konferencyjnych, posiedzeń gremiów uczelnianych czy chociażby do działań organizacyjno-administracyjnych, również do aktywności w zespołach i projektach badawczych. Widać zatem, że poszerzyła się oferta kontaktu, który przy wsparciu współczesnych rozwiązań online nie wymaga już koniecznej stałej fizycznej obecności ludzi.

Środowisko akademickie – przyzwyczajone przecież do różnych spotkań projektowych czy konferencyjnych – nagle spostrzegło, że możliwość spotkań online jest dużo mniej absorbująca i dzięki temu szybciej można uzgodnić wspólne terminy oraz przeprowadzić niezbędne konsultacje i ustalenia. Najnowsze publikacje naukowe są już efektem właśnie takiej organizacji pracy, która – z racji swojej przydatności – z dużym prawdopodobieństwem zostanie raczej zachowana.

Warto w tym miejscu dopowiedzieć, że zespół socjologów z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie – funkcjonujący pod nazwą pracowni badawczej Polskiego Pomiaru Postawi i Wartości (PPPiW), której jestem członkiem – właśnie w czasie pandemii przeprowadził dwa niezależne badania koncentrujące się bezpośrednio na zmianach praktyk i odniesień społecznych w warunkach zagrożenia epidemicznego. Działaliśmy nie tylko w warunkach utrudnionego dostępu do respondentów, ale także niemożliwości spotkań na żywo, zwłaszcza podczas nasilenia zakaźności koronawirusa.

Organizowanie badań społecznych opartych na metodzie ilościowej i technice sondażu, ale także samo ich fizyczne przeprowadzenie oraz

pomiar również w znaczącym stopniu zaczęły się opierać na wykorzystaniu narzędzi mobilnych, chociażby we wdrażaniu technik CAWI (*computer assisted web interview* – wywiady/ankiety wspomagane komputerowo) i odejściu od tradycyjnych technik zbierania ankiet PAPI (*paper and pencil interview*). Kwestionariusz ankiety CAWI, funkcjonujący pod postacią aplikacji internetowej, jest dostępny właśnie na urządzeniach mobilnych, zatem potencjalny respons może się zwiększyć, zwłaszcza jeśli badania adresowane są do młodzieży<sup>23</sup> lub ich tematyka odnosi się do wirtualizacji<sup>24</sup>. Zatem mobilność wkracza silnie do samej metodologii przeprowadzania badań, gdyż musi ona uwzględniać ten stan rzeczy i niedostępność respondentów na przykład w tradycyjnych audytoriach.

Powyższe własne doświadczenia wywołały również refleksje czysto socjologiczne o zmieniającej się roli instytucji szkolnych i akademickich. Mogą one się stać przedmiotem oddzielnych studiów, na przykład uwzględniając klasyczne koncepcje „urabiania” wychowanków (zaprezentowane chociażby przez pioniera polskiej socjologii akademickiej Floriana Znanieckiego). Przygotowanie i wdrożenie wychowanków do ról społecznych – jako główna teza Znanieckiego – potwierdza się również dziś. Uczniowie i studenci poszerzyli swoje kompetencje informatyczne przez dydaktykę mobilną. Tym samym przybliżyli się do form pracy obecnych chociażby w korporacjach. Ta forma uruchamia także szereg innych przydatnych kompetencji i umiejętności, na przykład wypełnianie zadań na platformach online, głównie testów i projektów prezentacyjnych.

Według mnie polepszyła się także umiejętność studentów w zakresie poszukiwania materiałów z danymi w zasobach sieci. Same instytucje kultury i nauki, w tym głównie biblioteki, również szerzej otworzyły swoje zbiory, właśnie przez udostępnienie zasobów w „wolnym dostępie”. Znacznie skróciło to ścieżkę dojścia chociażby do artykułów naukowych w czasopiśmie, znakomita większość

wydań takich periodyków prezentowana jest wirtualnie jako pliki PDF. Jeszcze dziesięć czy piętnaście lat temu nie było to możliwe i w praktyce nie istniały takie rozwiązania, a dziś są one standardem wydawniczym, związanym chociażby z rozwojem licencji niekomercyjnych – typu *creative commons*.

## Podsumowanie

Przedstawione rozważania na temat stacjonarności i mobilności w nauce akademickiej w latach 2020–2022 na pewno domagają się zniuansowania i pragmatycznego rozgraniczenia. Nie można tu ulegać potocznym sądom i diagnozom publicystycznym czy też quasi-naukowym *ad hoc*, gdyż rzut oka na dane uzyskane z badań skłaniać muszą do refleksji bardziej pogłębionej, zapośredniczonej w humanistycznej, ale też racjonalnej interpretacji.

Widać jednak wyraźnie, że ludzkie interakcje są w dużym stopniu elastyczne, przynajmniej jeśli chodzi o techniczną formę nawiązywania kontaktu. Globalne ograniczenia bezpośrednich, stacjonarnych kontaktów *face-to-face* nie stały się – jak na razie – powodem do zasadniczych zmian społecznych, transformacji systemowych czy też zmierzchu cywilizacyjnego. Ludzkość bardzo szybko adaptowała się globalnie na zdalność i mobilność, praktycznie w każdym wymiarze życia – od edukacyjno-naukowego, przez rodzinny i przyjacielski, aż do intymnego. Dopowiedzieć należy, że współczesność zaoferowała jednostkom rozwiązania i sposoby interakcyjne, dzięki którym *lockdowny* nie stały się zarazem azyłami bez możliwości komunikacji. Gdyby pandemia wydarzyła się pod koniec XX wieku, na przykład we wczesnych latach 90., przy „raczkującym” internecie i niedoskonałych łączach, z pewnością socjologowie mówiliby o traumie interakcyjnej i trwałym zerwaniu socjalizacji. Na początku lat 20. XXI wieku ograniczenia fizycznego spotkania się były kompensowane właśnie przez nad wyraz rozwiniętą mobilność urządzeń komunikacyjno-sieciowych, w tym całego katalogu komunikato-

rów, portali społecznościowych, platform streamingowych i innych.

Cyfrowa nauka i zdalna dydaktyka była zatem odpowiedzią na specyficzne potrzeby i ograniczenia wywołane czasowym „uziemieniem”. Środowisko socjologiczne podczas izolacji zainicjowało szereg nowych analiz dotyczących świata zdalnego *in statu nascendi*. Widać to chociażby po wykazie badań ogniskujących się wokół skutków COVID-19, jakie zebrało Polskie Towarzystwo Socjologiczne. Wpływ pandemii będzie także szeroko omawiany podczas tegorocznego (2022) XVIII Zjazdu Socjologicznego, którego hasło przewodnie *Spółeczeństwo przyszłości. Rekompozycje* gwarantuje dyskusje i próby analiz społecznych refleksji dotyczących przeżytego globalnego zagrożenia zdrowia publicznego. Wśród tematów grup dyskusyjnych znajdują się również te dotyczące edukacji i dydaktyki (zarówno szkolnej, jak i akademickiej), co z kolei pozwoli na wyakcentowanie tendencji, które się pojawiły, i przedstawienie strategii adekwatnego dotarcia do wychowanków/uczniów/studentów przez ich nauczycieli.

Jaki będzie uniwersytet jutra? Na to pytanie z pewnością można będzie odpowiedzieć najbardziej wyczerpująco dopiero wtedy, kiedy owo jutro stanie się dniem dzisiejszym. Prognozyka w tej kwestii – podobnie jak w kontekście ogólnospołecznym – wydaje się być działaniem niezwykle trudnym i niemożliwym do urzeczywistnienia. Nie wiadomo nawet, czy obecny stan postpandemiczny nie wróci znów do twardego i egzekwowanego przez władze państwowe *lockdownu*. Wszystko zależy tutaj od multiplikacji czynników środowiskowych, klimatycznych, zdrowotnych oraz społecznych i politycznych.

Już teraz widać jednak, że wymuszona w dużym stopniu hybrydalność poszerza platformę komunikacji i sposoby dotarcia przekazu (dydaktycznego, badawczego, organizacyjnego) do tej osoby, która niekoniecznie musi być współobecna fizycznie przy nas. Pandemia wpłynęła w tym względzie także na dyskusje o dystansach interakcyjnych, znanych

z klasycznej antropologii kultury. Zatem obecne społeczeństwo sieciowe, tak silnie eksploatowane w pracach dotyczących zmian społecznych, coraz silniej determinuje zachowania człowieka i podejmowane przez niego aktywności.

Oprócz stron typowo pozytywnych, wiążących się z mobilnością, przypomnieć należy również zagrożenia – zarówno w przypadku masowej turystyki, ale także w związku z wymuszaniem mobilności (czyli de facto elastyczności) na pracownikach najemnych, które współcześnie przyjęły nazwę nomadyzmu<sup>25</sup>, a wcześniej problem ten włączano w szerokie spektrum prekariatu<sup>26</sup>. Mobilność przyjęto jako warunek *sine qua non* wymogów pracy, za którą trzeba ciągle nadążać, pozostając w zasadzie permanentnie mobilnym, bez szans na zakorzenienie się w jakimkolwiek środowisku.

Ujęcia oraz koncepcje społecznej mobilności, szczególnie te zaproponowane przez Johna Urry'ego, ale też innych socjologów, na przykład Zygmunta Bauman, doczekały się swego empirycznego „sprawdzenia” w warunkach ograniczenia fizycznych kontaktów. Technologia mobilna przezwyciężyła ograniczenia mobilności fizycznej. Edukacja, nauka, praca i ogół tych czynności związanych z ludzkimi relacjami, w przeważającej większości mogły być kontynuowane przy udziale metod i technik przekazu na odległość, chociaż na pewno nie był to przekaz tak wyrazisty, jak w czasie sprzed *lockdownu*. Obecnie, w postpandemicznym już czasie, można pokusić się o refleksje dotyczące szans, jakie daje mobilność w warunkach pewnych ograniczeń fizycznych czy przestrzennych. Sieciowość i informacjonizm, do tej pory przyjmowane naturalnie jako cechy współczesności, zostały przetestowane właśnie w warunkach epidemii, dając bezprecedensowe doświadczenie pokoleniowe, które powinno zaowocować śmielszym wykorzystaniem mobilności, powołując się na jej oczywiste korzyści, harmonijne uzupełnienie wobec stacjonarności, ale też

unikanie nadmiernego epatowania i wprowadzania takich rozwiązań na siłę, gdyż najbardziej korzystna wydaje się harmonizacja oraz potencjalne wykorzystanie takich narzędzi w przyszłości.

Zarówno stacjonarność, jak i mobilność powinny być zatem równoważnymi metodami przekazu edukacyjnego czy naukowego z zaznaczeniem komplementarności form i wzajemnego uzupełniania się, natomiast w żadnym wypadku nie powinny być one traktowane jako antagonistyczne i fundamentalne opcje jednokrotnego wyboru. Jak pokazuje praktyka, ich umiejętna triangulacja usprawnia dydaktykę i ogólnie obieg informacji związanych z życiem akademickim, a także ułatwia do pewnego stopnia responsywność w sprawach wymagających kontaktu i konsultacji.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, przeł. J. Konieczny, Kraków 2005, s. 19.
- <sup>2</sup> P.A. Sorokin, *Ruchliwość społeczna*, przeł. J. Słomczyńska, Warszawa 2009, s. 131.
- <sup>3</sup> A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2005, s. 64–65.
- <sup>4</sup> A. Grzymała-Kazłowska, *Ku socjologii mobilnego społeczeństwa? Rozwój nowych koncepcji migracji i integracji a socjologia*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 2 (210), s. 32–33.
- <sup>5</sup> A. Wajda, *Globalizacja. Społeczeństwo i jego rozwój*, Warszawa 2011, s. 63–64.
- <sup>6</sup> I. Grabowska, E. Jaźwińska, *Mobilność społeczna i migracje*, w: A. Górny, P. Kaczmarczyk, M. Lesińska (red.), *Transformacje. Przewodnik po zmianach społeczno-ekonomicznych w Polsce*, Warszawa 2016, s. 151.
- <sup>7</sup> K. Podemski, *Socjologia podróży*, Poznań 2005, s. 14–15.
- <sup>8</sup> D.S. Landes, *Bogactwo i nędza narodów. Dlaczego jedni są tak bogaci, a drudzy tak ubodzy*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2008, s. 110–11.
- <sup>9</sup> P. Levinson, *Telefon komórkowy. Jak zmienił świat najbardziej mobilny ze środków komunikacji*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2006, s. 158–162.
- <sup>10</sup> K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2005, s. 172–178.

- <sup>11</sup> R. Cekiera, *Mobilność*, w: M.S. Szczepański, A. Śliz (red.), *Współczesne teorie społeczne. W kręgu ujęć paradygmatycznych*, Opole 2019, s. 588.
- <sup>12</sup> A. Hoszman, *Wstęp*, w: A Hoszman (red.), *Przyszłość mobilności i logistyki jako przedmiot badań nauk społecznych*, Warszawa 2020, s. 10–11.
- <sup>13</sup> K. Podemski, *Socjologia podróży*, op. cit., s. 111.
- <sup>14</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000, s. 110.
- <sup>15</sup> J. Urry, *Socjologia mobilności*, przeł. J. Stawiński, Warszawa 2009, s. 13–14.
- <sup>16</sup> J. Salt, *Mobilność, wiedza i nowoczesna komunikacja*, w: A. Górny, P. Kaczmarczyk, M. Lesińska (red.), *Transformacje. Przewodnik po zmianach społeczno-ekonomicznych w Polsce*, Warszawa 2016, s. 115–118.
- <sup>17</sup> J. Urry, *Spojrzenie turysty*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 15.
- <sup>18</sup> E. Goffman, *Zachowanie w miejscach publicznych. O społecznej organizacji zgromadzeń*, przeł. O. Siara, Warszawa 2012.
- <sup>19</sup> P. Długosz, *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*, Warszawa 2021, s. 9–11.
- <sup>20</sup> A. Zdun, *Anomia COVID-19. Próba identyfikacji zjawiska*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2020, t. 63, nr 4 (252), s. 11.
- <sup>21</sup> M. Owczarska, *Paradygmat mobilności Johna Urry’ego*, „Kultura Współczesna” 2010, nr 3, s. 203–207.
- <sup>22</sup> Ł. Rogowski, *Mobilność jako potencjalność: sposoby rozumienia mobilności z perspektywy nowych technologii i paradygmatu mobilności*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2018, nr 2 (80), s. 274.
- <sup>23</sup> M. Kawińska, J. Wróblewska-Skrzek, A. Linek, *Wolność wyboru czy przymus zwyczaju? Młodzież akademicka w dobie pandemii o związkach, intymności i więziach rodzinnych*, Poznań 2020; S.H. Zaręba, W. Klimski, M. Sroczyńska (red.), *Wolność wyboru czy przymus zwyczaju? Młodzież akademicka w dobie pandemii o religii, duchowości i moralności*, Poznań 2020; K. Ukłańska, O.A. Kotowska-Wójcik, M. Choczyński, *Wolność wyboru czy przymus zwyczaju? Młodzież akademicka w dobie pandemii o sensie życia, relacjach i planach życiowych*, Poznań 2020.
- <sup>24</sup> S.H. Zaręba, J. Wróblewska-Skrzek (red.), *Między światem realnym a wirtualnym. Mieszkańcy Warszawy w czasie pandemii*, Poznań 2021.
- <sup>25</sup> J. Bruder, *Nomadland. W drodze za pracę*, przeł. M. Tomczak, Wołowiec 2020.
- <sup>26</sup> G. Standing, *Prekariat: nowa, niebezpieczna klasa*, przeł. K. Czarnecki, P. Kaczmarczyk, M. Karolak, Warszawa 2014.

## Abstract

### *Stationarity and mobility*

The aim of this article is to present a comparison of the theoretical perspective of the sociology of mobility with author's own experience in didactics in the pandemic and post-pandemic era. The examples of activities and practices characterize a new social experience of physical distancing and transferring most of the cognitive activity to the virtual sphere. Importantly, the time of the pandemic has also become, in a sense, a „new deal” in many areas of human activity, forcing the transformation of the patterns and paths of conduct that had been used so far. This is clearly visible at universities – both with regard to the acquisition of academic knowledge and to creating one's own content. The requirement of mobility has therefore become an important component of modern education on many levels, because – in the situation of forced shutdown of educational institutions – the message could be preserved and transferred directly to units that explore knowledge.

### Marcin Choczyński

Doktor, socjolog, adiunkt w Instytucie Nauk Socjologicznych na Wydziale Społeczno-Ekonomicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zastępca redaktora naczelnego „Uniwersyteckiego Czasopisma Socjologicznego/Academic Journal of Sociology” oraz członek Pracowni Badawczej Polskiego Pomiaru Postaw i Wartości (PPPiW), afiliowanej w Katedrze Socjologii Religii UKSW. Autor kilkudziesięciu tekstów naukowych, między innymi monografii *Postawy wobec Żydów wyrażone w narracjach warszawskich seniorów. Studium socjologicznej analizy dyskursu* (2020), artykułów wydanych w czasopismach oraz opracowań w recenzowanych publikacjach pod redakcją. Współautor podręcznika *Od klasycznej do współczesnej myśli socjologicznej. Skrypt dla doktorantów* (2014) oraz współredaktor pozycji *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje* (2018). Obszary i zainteresowania badawcze: socjologia religii, struktura społeczna, socjologia muzyki.

# Kapitał mobilności

---

Jolanta Sujecka-Zajac

## Jakie kompetencje są nam potrzebne w XXI wieku?

Gwałtowne przyspieszenie rozwoju cywilizacyjnego i wpływ zachodzących zmian na wizerunek otaczającego nas świata ma znaczący udział również w obszarze modelowania edukacji. Różnego rodzaju tendencje do unowocześniania szkoły mają swoje źródła w początkach XX wieku, ale to w wieku XXI nabrały realnych kształtów. Inaczej rzecz ujmując: coraz częściej zastanawiamy się nad tym, jak skutecznie kształcić kolejne pokolenia. W jaki sposób, nie tracąc ciągłości

przekazu kulturowego, wspomóc dzieci i młodzież w realizacji celów osadzonych w kontekście dobrego i spełnionego życia w XXI wieku?

Wiadomo już, że tempo transformacji, jakie dokonują się w nauce, technice, w tym przede wszystkim w nowych jej obszarach, jak sztuczna inteligencja, robotyka, a także przekazywanie informacji, osiągnęło niespotykany dotąd wymiar. Jak w związku z tym, w zakresie dydaktyki i wychowania, powinna reagować szkoła?

Jak przypomina Mirosław Szymański: „Przyspieszenie dynamiki i głębokości tych zmian nie ma precedensu w całej dotychczasowej historii ludzkości”<sup>1</sup>. Wiadomo także, że ma to ogromny wpływ na myślenie o edukacji i o tym, jakiej przyszłości ma ona służyć<sup>2</sup>. Jeśli znajdujemy się, jak to określił Zygmunt Bauman, w „płynnej nowoczesności”<sup>3</sup>, to nie możemy liczyć na to, że świat wokół nas osadzi się na dłużej w tym czy innym kształcie; zatem jego nieustannie „płynny” charakter wymaga mobilności rozumianej jako gotowość do zmiany w wielu wymiarach: fizycznym, psychicznym, poznawczym i afektywnym.

W niniejszym artykule proponuję zatem rozważenie zagadnienia „mobilność” w kontekście rozwijania tak zwanych kompetencji XXI wieku w modelu 4K<sup>4</sup> na przykładzie kształcenia językowego. Przypomniane zostaną formy i funkcje mobilności w edukacji językowej oraz sam model 4K i cechy charakterystyczne jego kolejnych elementów składowych (krytyczne myślenie, kreatywność, kooperacja i komunikacja), następnie pokazane zostaną przykładowe konteksty rozwijania wspomnianych kompetencji na przykładzie kształcenia językowego. Na koniec spróbuję określić warunki sprzyjające realizacji powyższych założeń oraz wskazać wyzwania, jakie im towarzyszą.

## Formy i funkcje mobilności

O mobilności (*mobilité*) w edukacji językowej obszernie piszą Daniel Coste i Marisa Cavalli w publikacji z 2015 roku, przywołując jej związki z jednej strony z innością (*altérité*), a z drugiej – z mediacją (*médiation*)<sup>5</sup>.

Wydaje się oczywiste, że nauka języków obcych kojarzy się z potrzebą fizycznego przekraczania granic geograficznych i pobytem – dłuższym bądź krótszym – w innym środowisku językowym i kulturowym. Warto jednak pamiętać, że chodzi tu zaledwie o jeden z wielu różnych aspektów charakterystycznych dla zjawiska mobilności. Autorzy wskazują na szereg potencjalnie możliwych form

jego realizacji, cytując takie określenia, jak: mobilność fizyczna, geograficzna, migracyjna, zawodowa, szkolna lub edukacyjna, społeczna, wirtualna, wyobrażona, wymyślona<sup>6</sup>.

Coste i Cavalli przypominają ponadto, że mobilność nie we wszystkich kontekstach ma wymiar jednoznacznie pozytywny, co może zaskakiwać, ponieważ przyzwyczajeni jesteśmy do argumentów na rzecz korzyści płynących z faktu bycia mobilnym, niezależnie w jakim kontekście mobilność będzie sytuowana. Tymczasem może się ona wiązać z wymuszoną przez kryzys ekonomiczny zmianą miejsca stałego pobytu czy profilu zawodowego, z utratą poczucia stabilności i bezpieczeństwa, wywołującymi stany lękowe czy wręcz depresyjne. Nawet jeśli dana osoba jest gotowa podjąć wyzwanie mobilności społecznej czy edukacyjnej, to przecież musi ona jeszcze sprostać narzuconym warunkom wstępnym, które weryfikują kompetencje i umiejętności, chociażby językowe, poprzez wymagania certyfikatowe, świadectwa szkolne lub egzaminy częściowe. Tym samym gotowość do mobilności nie oznacza jeszcze szczęśliwego zakończenia całego procesu zmiany, który może się okazać niepowodzeniem i porażką<sup>7</sup>.

W sytuacjach, kiedy mamy do czynienia z mobilnością skrajnie alienującą (*la mobilité la plus déplaçante*), dana osoba konfrontuje się z zupełnie nowym środowiskiem społecznym i kulturowym, jest zmuszona na nowo budować podstawowe więzi w grupie, konstruować nowe reprezentacje społeczne, czasem rewidować swój system aksjologiczny i etyczny. Nie w każdym wypadku szczęśliwe zakończenie będzie możliwe. Tym bardziej podkreślane są właśnie kompetencje językowe i kulturowe jako istotny element mobilności oraz, szerzej, rola edukacji jako środowiska, które powinno do mobilności przygotowywać i uczyć, jak z niej korzystać. Coste i Cavalli mówią o „kapitale mobilności” (*capital de mobilité*), który powinien być jednym z rezultatów kształcenia szkolnego i stanowić część działań w ramach „wyrównywania szans” w kontekście nierówności kulturowo-społecznych, jakie obser-



wujemy w szkołach<sup>8</sup>. To właśnie szkoła powinna być pierwszym miejscem wdrażającym do mobilności wszystkich uczniów i promującym ją jako niezbywalny element funkcjonowania w obecnym i przyszłym świecie. Niestety, ciągle jeszcze zbyt często uczniowie z mniejszym kapitałem społeczno-kulturowym rewidują „w dół” swoje plany mobilności wewnątrz- i zewnątrzszkolnej, stąd potrzeba rozwijania w szkołach takich metod pracy i oceniania, takiego systemu wspierania w rozwoju, które zniwelują rozdzźwięk między tymi, którzy „już to mają na wejściu”, i tymi, którzy znajdują się zaledwie na początku tej drogi. Podkreśliśmy raz jeszcze: szkoła jest pierwszym miejscem, w którym wypracowuje się postawy, kompetencje i umiejętności sprzyjające mobilności w jej licznych odsłonach.

Nie po raz pierwszy spotykamy się z postulatem, aby edukacja, na wszystkich jej etapach, odpowiadała wymaganiom współczesnego świata, a to oznacza nowe wyzwania dla szeregu absolwentów: „wiedzieć więcej i głębiej, umieć lepiej, twórczo rozwiązywać nieznane dotąd problemy, działać bardziej skutecznie”<sup>9</sup>. Do tego należy dołożyć niebagatelne wymagania osobowościowe związane z autonomią, samostereownością, umiejętnością współdziałania i nawiązywania pozytywnych relacji społecznych, podejmowaniem trafnych decyzji pod presją czasu i wyniku<sup>10</sup>.

Tymczasem można odnieść wrażenie, że mamy do czynienia z permanentnym kryzysem szkoły na wielu z wymienionych płaszczyzn, nawet jeśli jest to krzywdzące – dla niektórych placówek oświatowych – uogólnienie. Budowanie środowiska edukacyjnego, w którym można rozwijać wyżej wymienione cechy, staje się zatem palącą potrzebą współczesnej szkoły, a to z kolei daje szansę na gromadzenie wspomnianego „kapitału mobilności” poprzez wzmacnianie takich kompetencji, które umożliwiają w konsekwencji osiągnięcie sukcesu po podjęciu wyzwania mobilności. W następnej części artykułu zostanie przedstawiony model 4K, jako reprezentatywny dla myślenia o edukacji w ramach wyzwań związanych z mobilnością.

## Kompetencje XXI wieku wobec zmian współczesnego świata

Odpowiedź na pytanie „Jak będzie wyglądał świat w 2050 roku?” nie jest dla wszystkich równie oczywista, co dla prof. Uniwersytetu Hebrajskiego Yuvala Harariego, który stanowczo twierdzi, że nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat za 30 lat, a zawody, do jakich przygotowania pretenduje edukacja, jeszcze nie istnieją<sup>11</sup>.

Z jednej strony jesteśmy skłonni zgodzić się z tą tezą, biorąc pod uwagę szybkość zmieniającego się na naszych oczach świata, o czym była mowa wcześniej. Z drugiej strony niektórzy filozofowie edukacji, tacy jak Gert Biesta, są temu zdecydowanie przeciwni<sup>12</sup>. Z jego punktu widzenia szybko zmienia się tylko pewna część świata; ta, która nie musi walczyć o przysłowiowy kawałek chleba, ponieważ mając zapewnione podstawowe potrzeby bytowe, może sobie pozwolić na luksus szybkich zmian technologicznych i postępującą robotyzację życia. Pozostali to ci, którzy tkwią i będą nadal tkwić w zastanych strukturach społecznych, bo zwyczajnie nie stać ich na żadną zmianę, ani szybką, ani nawet wolną<sup>13</sup>. Nie przekonuje go również pomysł edukacji, która uczy „dostosowywania się” do okoliczności, jako kluczowej umiejętności w przyszłym, nieprzewidywalnym świecie. Czy rzeczywiście chodzi o tę cenną umiejętność? Jak twierdzą autorzy raportu *Edukacja 2020*: „Umiejętność dostosowania się do zmian staje się jedną z ważniejszych kompetencji współczesnego świata. To ona staje się dzisiaj czymś najbardziej cennym, czymś w co należy inwestować. (...) Edukacja musi przygotowywać do zmiany. Żeby tak się jednak działo, sama musi umieć się do niej dostosować”<sup>14</sup>. Tymczasem Biesta zastanawia się nad tym, czy wszelkie okoliczności, każda zmiana, jakie hipotetycznie staną się udziałem przyszłych pokoleń, rzeczywiście zasługują na to, aby się do nich niejako „bezwolnie” dostosowywać<sup>15</sup>.

Warto zatem zdawać sobie sprawę, że można mieć różne perspektywy patrzenia na tempo zmian

czy kluczowe dla przyszłego środowiska pracy i życia umiejętności, niemniej edukacyjna zmiana celów jest niezbędna. Wracając do Harariego, zacytuję ważną konkluzję: „[w przyszłości] Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanym sytuacjach (...) trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć samego siebie<sup>16</sup>”.

Przyjrzyjmy się zatem kompetencjom XXI wieku, których celem są systemowe starania o zapewnienie wskazanych powyżej kierunków rozwoju nowym pokoleniom uczniów i uczennic. Nawet jeśli nie wszystkie zmiany są warte adaptacji i pełnego dostosowania do nich naszych działań i sposobu myślenia, to już samo dobre rozeznanie tego rozróżnienia wymaga odpowiedniej wiedzy i umiejętności.

### Kompetencje XXI wieku – refleksje i koncepcje

Temat z pewnością nie jest nowy, bowiem krótsze i dłuższe listy tak zwanych kompetencji XXI wieku pojawiają się od początku nowego milenium.

Liczne instytucje europejskie i międzynarodowe, jak OECD, Komisja Europejska, amerykańskie *Partnership for 21st Century Skills*, *National Research Council* czy kanadyjskie ministerstwo edukacji, sporządzały raporty i analizy dotyczące „kompetencji XXI wieku”<sup>17</sup>. Powstawały ponadto zbiorcze opracowania pokazujące rozwój tendencji i myślenia o nadchodzących edukacyjnych wyzwaniach<sup>18</sup>. Jedną z nowszych publikacji, która omawia różne modele kompetencji XXI wieku, jest monografia francuskiego autora Jérémy’ego Lamriego<sup>19</sup>, do której jeszcze wrócimy. Pomimo tak licznych opracowań interesującego mnie tutaj zagadnienia należy podkreślić zgodną linię myślenia specjalistów, którzy niewątpliwie upatrują w kompetencjach XXI wieku pewnego zestawu wiedzy i umiejętności transwersalnych, a zatem niepowiązanych treściowo wyłącz-

nie z jedną specyficzną dziedziną i transferowalnych do nowych sytuacji. W podobny sposób myślą o tym zagadnieniu autorzy raportu *Edukacja 2020*, stwierdzając: „Wyzwaniem współczesnej edukacji staje się pokazanie praktycznych konsekwencji wiedzy oraz wyposażenie uczniów w narzędzia, które umożliwiają stosowanie jej w praktyce”<sup>20</sup>. Omawiane tu kompetencje najczęściej sytuują się w trzech wzajemnie dopełniających się obszarach. Są to:

- 1) obszar poznawczy (analizowanie, myślenie krytyczne, rozumowanie, rozwiązywanie problemów, kreatywność, aktywne słuchanie, zarządzanie technologiami, innowacyjność, podejmowanie decyzji);
- 2) obszar interpersonalny (komunikacja, empatia, współpraca, przywództwo, praca zespołowa, kompetencje interpersonalne, odpowiedzialność, koordynowanie, negocjowanie);
- 3) obszar intrapersonalny (zintegrowana osobowość, wytrwałość, odwaga, ciekawość intelektualna, samoregulacja, adaptowalność, podejmowanie inicjatyw, metapoznanie, uczenie się przez całe życie)<sup>21</sup>.

Jak wynika z powyższego zestawienia – dodajmy, że jedynie pogładowego – bardzo liczne umiejętności i cechy osobowościowe znajdują się w spektrum zainteresowania badaczy, którzy zastanawiają się, jak najlepiej przygotować przyszłe pokolenie do dobrego i satysfakcjonującego życia w słabo przewidywalnych dzisiaj warunkach nauki i pracy. Kolejne modele kompetencyjne wykorzystują w różnym natężeniu podane tutaj obszary; nie to jest jednak celem mojej refleksji, w której chodzi o pokazanie, jakie postawy i umiejętności sprzyjają temu, co określone zostało jako „kapitał mobilności”, innymi słowy pokazanie swoistego „onarzędziowania” mobilności w jej licznych wymiarach, o czym była mowa uprzednio.

Należałoby zatem dokonać pewnego wyboru spośród wielu funkcjonujących modeli kompetencji XXI wieku; model 4K można uznać za najbardziej przejrzysty dla tak określonego celu. Znajdziemy

w nim cztery kompetencje: krytyczne myślenie (*critical thinking*), komunikacja (*communication*), kooperacja (*cooperation*), kreatywność (*creativity*).

### Model 4K – charakterystyka komponentów

Przytoczone powyżej składowe modelu pokazują ich wyraźne umocowanie w obszarze poznawczym i interpersonalnym. Nie znaczy to, że umniejszona zostaje waga obszaru intrapersonalnego – z pewnością pozostaje on wręcz nadrzędny do pozostałych, ponieważ dopiero rozwinięta gotowość wewnętrzna i właściwe postawy osobowościowe do rozwijania poznawczych i interpersonalnych umiejętności zapewniają osiągnięcie sukcesu.

Mówiąc zatem o krytycznym myśleniu, kooperacji, kreatywności czy komunikacji, pamiętać należy o tym wszystkim, co jest związane z obszarem intrapersonalnym. W podobnym modelu do omawianego – 6C (w wersji anglojęzycznej) – to właśnie ten obszar pod nazwą „cechy charakteru” (*characters*) oraz „globalne obywatelstwo” (*global citizenship*) dopełnia obrazu skomponowanego ze wspomnianych wyżej elementów<sup>22</sup>. W dalszej części niniejszych rozważań będę odwoływała się do modelu 4K, pamiętając o powyższych zastrzeżeniach.

#### Krytyczne myślenie

Krytyczne myślenie wykorzystuje w sposób zasadny zarówno rozumowanie dedukcyjne, jak i indukcyjne, ponieważ jego celem jest rozwiązanie problemu w oparciu o logiczne odniesienie się do posiadanej wiedzy, dostępnych faktów i danych<sup>23</sup>. Podjęcie krytycznego myślenia oznacza zaangażowanie ciekawości, elastyczności, otwartości na różnorodność innych poglądów, a nawet samo rozpoznanie okazji do jego zastosowania. Wdrożenie krytycznego myślenia wymaga:

- obserwacji, czyli analizowania zgromadzonych dokumentów, dowodów, przekonań w celu dostrzeżenia różnic i podobieństw i wnioskowania na ich podstawie – na tym etapie konieczne jest zaangażowanie naszej koncentracji i percepcji;
- identyfikacji, czyli generowania wniosków ze zweryfikowanych źródeł oraz ustalanie przyczynowości na tej podstawie – na tym etapie dochodzi do głosu nasza wiedza uprzednia i doświadczenie;
- obiektywnej analizy, czyli oceny siły poszczególnych argumentów w oparciu o takie kryteria, jak: prawdziwość, użyteczność czy pozytywne lub negatywne skutki – na tym etapie ważne są starania o obiektywizację naszego rozumowania odnośnie do poszczególnych czynników i ich roli w danym kontekście;
- selekcji, czyli umiejętności dokonania wyboru w celu znalezienia najlepszego rozwiązania problemu<sup>24</sup>.

Jak zauważa Jérémy Lamri krytyczne myślenie jest trudno operacjonalizowalne w sytuacjach stresowych oraz z nałożoną presją czasu. Najlepiej wdraża się w środowisku bezpieczeństwa emocjonalnego i z dogodnym dla każdego rytmem pracy. Ponadto, jak twierdzi badacz, nie chodzi w nim jedynie o stuprocentową logikę rozumowania i niepodważalnie obiektywne rozwiązania, bowiem równie ważne w rozwiązywaniu problemów są uwarunkowania społeczne i moralne czy świadomość sytuacyjna i kulturowa danego zagadnienia. Należy zatem podkreślić związek krytycznego myślenia z empatią i inteligencją emocjonalną.

Myślenie krytyczne nie oznacza pozostawiania w ciągłym zwątpieniu i wahaniu, czy dokonany został słuszny wybór. Z opinii Eleny Pasquinelli i Géralda Bronnera wynika, że: „(...) krytyczne myślenie powinno pozwolić na pewniejszy dostęp do wiedzy, a zatem powinno być rozumiane jako zestaw umiejętności, które prowadzą do wzbogacenia swojej biografii poznawczej, a nie do zamknięcia się w sobie”<sup>25</sup>. Niezmiennie aktualną ilustracją do ukazania znaczenia myślenia krytycznego są *fake news*, wszechobecna plaga internetowych – i nie tylko – niesprawdzonych źródeł informacyjnych. Napływ informacji dosłownie zewsząd oraz potrzeba bycia na bieżąco w każdej chwili dnia i nocy negatywnie wpływają na efekt krytycznego myślenia, które – przypomnijmy

– źle funkcjonuje pod presją czasu i stresu. Nie od dzisiaj nauczyciele załamują ręce nad uczniowską nieumiejętnością odróżniania informacji fałszywych od prawdziwych. Mówi się nawet o wprowadzeniu terminów, takich jak „wiedza przeciwna” lub „re-informacja”, które lepiej oddają naturę *fake news*<sup>26</sup>.

Tymczasem samo załamywanie rąk nie wystarczy, konieczna jest systematyczna praca w kierunku rozwijania krytycznego myślenia – i to od najmłodszych lat, tak jak robi się to w Indiach, Finlandii, Szwecji, czy planowano jeszcze przed wojną zrobić na szeroką skalę w Ukrainie, wprowadzając odrębne zajęcia poświęcone analizie wiarygodności informacji<sup>27</sup>. Zdaniem psycholożki Deanny Kuhn myślenie krytyczne nie jest prostą pochodną rozwoju intelektualnego dziecka; raczej jest „(...) formą wiedzy epistemologicznej, która nie jest całkowicie naturalna, ale wymaga integracji kulturowej, a zatem formalnej edukacji”<sup>28</sup>. Tego zdania są także zwolennicy tak zwanej dydaktyki krytycznej, nawołujący do „alfabetyzacji krytycznej”, która „może być osiągnięta już przy wprowadzeniu pewnych elementów nauczania, które znacząco zmieniają kierunek refleksji uczniów i ich kompetencje krytyczne”<sup>29</sup>. Postulat włączenia do kształcenia modułu myślenia krytycznego<sup>30</sup> nie dotyczy wyłącznie dzieci, ale także nauczycieli i przyszłych nauczycieli, twierdzą autorzy raportu sporządzonego dla francuskiego ministerstwa edukacji, upatrując w nim zapewnienia spójności kształcenia zawodowego i wypełnienia misji edukacyjnej widocznej w założeniach szkoły<sup>31</sup>.

#### Kreatywność

Cytowany wcześniej Jérémy Lamri, zgadzając się z twierdzeniem, że istnieje wiele definicji kreatywności, definiuje ją jako tworzenie czegoś nowego z jednej strony, a z drugiej – jako przekształcanie w sposób oryginalny tego, co już istnieje<sup>32</sup>. Podstawą kreatywności są, jego zdaniem, oryginalność i pomysłowość dopełnione innowacyjnym myśleniem oraz postrzeganie porażki jako szansy na rozwój.

O roli kreatywności czy też o myśleniu twórczym w edukacji mówi się od dawna, wykorzystu-

jąc ustalenia psychologów podkreślających wagę takich działań dla rozwoju osoby uczącej się<sup>33</sup>. Wśród aspektów kreatywności wymienia się jej odniesienie do osoby, produktu, środowiska i procesu<sup>34</sup>. W autorskim modelu kompetentnego ucznia „MAN”, który został przedstawiony w publikacji z 2016 roku obok elementów menedżerskiego (M) i naukowego (N), widnieje także aspekt „artysty” (A). Podkreślono w nim ważne cechy myślenia twórczego: „Chodzi o to, aby zmienić swój punkt patrzenia i widzenia, wiedzieć, że można na znajome rzeczy spojrzeć z innej perspektywy i jej szukać, w pewnym sensie wymusić swoją kreatywność, ćwicząc umiejętność dystansowania się od raz wytworzonego schematu poznawczego”<sup>35</sup>.

Jeśli widzimy w kreatywności kompetencję, a zatem uznajemy, że można ją rozwijać i oceniać, to znaczy także, że nie jest to specyficzna zdolność cechująca nieliczne jednostki, dana przez los lub dziedzictwo genetyczne.

W kontekście nauczania języków obcych ważne są badania pokazujące wpływ treningu kreatywności<sup>36</sup> na różnorodne zakresy uczenia się, takie jak: większa płynność wypowiedzi, lepsze strategie komunikacyjne, pobudzenie wyobraźni do szukania nowych rozwiązań, większa motywacja do komunikacji w języku obcym, wzmocnienie więzi w grupie<sup>37</sup>. Osoby twórcze posiadają pewien zestaw cech, który wyróżnia je w grupie uczących się; są to: otwartość i wewnętrzna elastyczność, ciekawość, spostrzegawczość, zdolność do krytycznej samooceny<sup>38</sup>.

Można tylko żałować, że postrzeganie kreatywności jako wyjątkowego atrybutu nielicznych, predestynowanych do tego określenia osób sprawia, że większość ludzi odżegnuje się od nazwania siebie, czy nawet myślenia o sobie jako o kreatywnych czy twórczych. Niewątpliwie realną przeszkodą dla rozwijania kreatywności są te postawy i działania, które wiążą się ze: sztywnością myślenia, lękiem przed złą odpowiedzią, przesadnym dążeniem do sukcesu, poleganiem na zewnętrznej ocenie, uleganiem konformizmowi czy brakiem tolerancji dla różno-

rodności i sprzeczności<sup>39</sup>. A co najlepiej stymuluje kreatywność? Lamri odpowiada słowami badacza kreatywności Todda Lubarta:

- czynnik poznawczy: korzystanie z wiedzy i łączenie istniejących już koncepcji w celu rozwiązania problemu, czyli tak zwane myślenie zbieżne;
- czynnik konatywny: to otwartość na nowe doświadczenia i wysoka tolerancja dla niejednoznaczności;
- czynnik emocjonalny: umacnia wytrwałość, popycha do nowych poszukiwań, podtrzymuje „twórczego ducha”;
- czynnik środowiskowy: najbliższe otoczenie, nauczyciele, przyjaciele i znajomi, którzy dodają wiary w siebie, podtrzymują motywację do działania, stymulują kreatywność<sup>40</sup>.

Postulat rozwijania kreatywności dotyczy zarówno uczących się, jak i nauczycieli, którzy z „bycia twórczymi” powinni uczynić cel swojego zawodowego rozwoju<sup>41</sup>.

Jérémy Lamri mówi o roli empatii i wrażliwości w rozwijaniu twórczych postaw widocznych w przewidywaniu negatywnych skutków, które mogłyby być ubocznym efektem twórczych rozwiązań. Kreatywność jest postrzegana jako kluczowa odpowiedź na tak zwane problemy, które dzisiaj jeszcze nie istnieją zarówno w skali indywidualnej, jak i społecznej. To tylko wybrane koncepcje związane z twórczym myśleniem, które wydają się szczególnie ważne w kontekście diskutowanego tutaj „kapitału mobilności”.

#### Komunikacja

Na temat komunikacji można dzisiaj dyskutować niemal w nieskończoność, wpisując ją zarówno w poszczególne dziedziny badawcze zaliczane do kanonu nauk humanistycznych i społecznych, jak i ujmując w ramy interdyscyplinarne. Ograniczę się tutaj do kilku podstawowych założeń ściśle związanych z perspektywą kompetencji XXI wieku oraz kontekstem edukacyjnym.

Komunikacja bardzo często pojawia się w wyrażeniu „skuteczna komunikacja”; mamy z nią do

czynienia wtedy, gdy zarówno forma, jak i treść są odpowiednie dla komunikatu w danym kontekście zewnętrznym, jak i wewnętrznym nadawcy i odbiorcy. W klasie szkolnej komunikacja pozostaje najczęściej we „władaniu” nauczyciela, co wynika z założenia, że to on posiada wiedzę, którą może przekazać swoim uczniom. Podejścia konstruktywistyczne we współczesnej pedagogice udowadniają, że jest to założenie błędne. Podstawą tych podejść jest zatem całkowite zanegowanie takiego myślenia na rzecz myślenia w kategoriach „komunikacyjnej wymiany zamiast przekazu (przejawiającej się – przyp. JSZ) w takich elementach jak otwarcie przestrzeni dla komunikacji między uczniami oraz skupienie się nauczyciela na próbach dotarcia do tego, jak uczniowie rozumieją świat, jakiego rozumowania używają, jakie wartości są dla nich istotne i jak to uzasadniają”<sup>42</sup>.

Lamri wymienia następujące cechy skutecznej komunikacji w swoim opisie modelu 4K:

- otwartość: zdolność do akceptacji nowych pomysłów i rozwiązań;
- empatia: zdolność od rozumienia uczuć i emocji innych osób oraz kontekstów, w których funkcjonują;
- ochrona: zdolność do zbudowania bezpiecznego środowiska komunikacyjnego dla jego uczestników;
- pozytywne nastawienie: zdolność do ujawnienia umiejętności interpersonalnych odnoszących się do wymienionych uprzednio otwartości, empatii i ochrony;
- zdolności do adaptacji społecznej: zdolność do dostosowania się do pewnej koncepcji, przekonania i wzbudzania pewności siebie;
- inspiracja: zdolność do pobudzania energii, stymulowanie poprzez własną charyzmę;
- stymulacja: zdolność do stawiania wyzwań przed uczestnikami komunikacji, stymulowaniu ich kreatywności i rozwijania cech przywódczych<sup>43</sup>.

W XXI wieku nie można pominąć odrębnej kategorii, jaką jest komunikacja zapośredniczona przez



środki elektroniczne, komunikacja zdalna czy hybrydowa. Każda z tych kategorii stanowi odrębną już dziś dziedzinę badań i wniosków, ponieważ wymaga odrębnych kompetencji retorycznych i dyskursywnych; niemniej nie oznacza to jej marginalizowania, a jedynie wskazanie na bardzo specyficzny udział w komunikacji rozumianej w sposób „tradycyjny” w sytuacji bezpośredniego kontaktu uczestników.

Wracając na chwilę do kontekstu edukacyjnego: w dydaktyce krytycznej przede wszystkim, choć nie tylko, osią komunikacji jest debata pojmowana jako prawo do prezentowania swojego stanowiska, argumentowania na jego rzecz, zderzania racji, odmiennych perspektyw<sup>44</sup>.

#### Kooperacja

Ze względów językowych i dla utrzymania spójności akronimu w modelu 4K ostatnim prezentowanym elementem jest kooperacja, choć właściwiej byłoby mówić po prostu o współpracy. Nie bez przyczyny pojawia się ona na zakończenie prezentacji całego modelu, stanowi bowiem sumę wszystkich poprzednio omówionych elementów w sytuacji wspólnej pracy. Najmocniej we współpracy ujawnia się komunikacja, ponieważ jej głównymi aspektami w kooperacji są: podejmowanie decyzji, zarządzanie konfliktem, negocjacje czy rozwiązywanie problemów. Dla dobrej współpracy niezbędna jest dobra komunikacja – ta teza nie budzi z pewnością sprzeciwu. W podejściu do współpracy, o jakiej tu mowa, ważne jest zrozumienie, że sukces każdej jednostki jest uwarunkowany sukcesem innych ludzi zaangażowanych do współpracy. W perspektywie kompetencji XXI wieku Lamri w następujący sposób widzi kluczowe dla dobrej współpracy elementy:

- świadomość wspólnych celów;
- szczerza wymiana poglądów na temat wspólnych celów;
- motywacja wewnętrzna;
- wrażliwość na siebie, na innych i na kontekst.

Jak przypomina autor: nic się nie zmieniło w tym obszarze od czasu analiz Jeana Piageta z 1975 roku, w których szwajcarski psycholog podkreślał,

że prawdziwa współpraca to działanie bez przymusu, wynikające z wewnętrznej potrzeby i pragnienia współpracy opartej na szacunku i uznaniu równości w partnerstwie.

Kooperacja tak rozumiana jest z pewnością najtrudniejszym do satysfakcjonującej realizacji modelem w rozwiązywaniu problemów obok pracy indywidualnej i współzawodnictwa. Wymaga bowiem uważności na innych, na ich potrzeby i możliwości oraz zgody na dzielenie się swoimi zasobami, które w indywidualnym podejściu powinny zapewnić sukces wyłącznie ich posiadaczowi. Kooperacja jest zatem trudną do osiągnięcia kompetencją, wymagającą czasu i modelowania przez grupę.

### **Kompetencje XXI wieku w szkole – jakie zmiany są potrzebne?**

Podejścia teoretyczne nie pozostawiają wątpliwości co do zasadności proponowanych zmian w procesie nauczania/uczenia się. Niezależnie od przyjętego modelu kompetencji XXI wieku wiadomo, jakie umiejętności i postawy zadecydują o osobistym i zawodowym sukcesie przyszłych pokoleń. Wiadomo także, że powinna się tym zająć instytucja powołana do czuwania nad ich przyszłością, czyli szkoła, wraz ze wszystkimi innymi instytucjami zapewniającymi jej formalne działania.

W cytowanym uprzednio raporcie ze stanu przygotowania do wdrożenia w kanadyjskim Ontario działań na rzecz rozwijania kompetencji XXI wieku przytoczone są następujące, kompleksowe jak się wydaje, obszary do pracy:

- 1) Podstawa programowa: zdecydowane włączenie 4K do podstaw programowych wraz z odpowiednią wagą i obecnością w programach szkolnych.
- 2) Promowanie głębokiego uczenia się: chodzi o uczenie, które oparte jest na trzech wymienianych obszarach: poznawczym, interpersonalnym i intrapersonalnym; jest to nauczanie autonomiczne, oparte na wiedzy i umiejętnościach transwersalnych i transferowalnych.



- 3) Dywersyfikacja strategii nauczycielskich: poszerzanie stosowanego wachlarza strategii dydaktycznych, dostosowywanie ich do indywidualnych potrzeb ucznia, rozpoznawanie sytuacji zmiany strategii i sytuacji wymagającej stosowania krytycznego myślenia, kreatywności, kooperacji lub technik komunikacyjnych.
- 4) Rozwijanie umiejętności technologicznych: technologie informacyjne pozostają już od dawna istotnym elementem promującym kompetencje XXI wieku, jeśli tylko są właściwie stosowane, nie jako „zamiennik” książki i tablicy, lecz nowe narzędzie, które wymaga nowej wiedzy i strategii posługiwania się nim w odniesieniu do treści i proponowanych zadań.
- 5) Zwiększenie stopnia zaangażowania uczniów i polepszenie ich wyników: liczne badania pokazują, jak wzrasta zaangażowanie uczniów, kiedy widzą, że to, czego się uczą, może dotyczyć lub już dotyczy ich życia; zdobywając wiedzę i umiejętności, które potrafią przełożyć na nowe sytuacje, będą o wiele bardziej zaangażowani w swoje kształcenie.
- 6) Pomaganie w ocenie stopnia osiągnięcia celów, przekazywania informacji zwrotnej, także przy pomocy narzędzi technologicznych.
- 7) Wzmacnianie skutecznej komunikacji i współpracy, o czym była mowa wcześniej.
- 8) Promowanie nowych form edukacyjnych, których podstawą jest samodzielne eksplorowanie otaczającego świata w ramach naukowego podejścia i rozumowania: mowa tutaj o już dobrze znanych i rozwiniętych formach uczenia się nieformalnego, stosowanie projektów edukacyjnych i założeń nauczania ekspedycyjnego<sup>45</sup>.

Nawet pobieżne zapoznanie się z publikacjami analizującymi kompetencje XXI wieku zaskakuje olbrzymią liczbą projektów, badań i raportów już zrealizowanych bądź będących w trakcie realizacji. W cytowanym tu wielokrotnie dokumencie przygotowanym dla Ministerstwa edukacji w prowincji Ontario znajdziemy kompletną listę tych działań, łącznie

z projektami dotyczącymi ewaluacji kompetencji XXI wieku, jak na przykład *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21S) – międzynarodowy projekt badawczy realizowany przez Kanadę, Australię, USA, Finlandię, Singapur, Kostarykę i Holandię. Rozmach cytowanych projektów zdumiewa i pokazuje, jak największe gospodarki świata i edukacyjne potęgi przygotowują swoich obywateli na przyszłość. W tym kontekście wydaje się, że polskie myślenie o edukacji ma jeszcze wiele lekcji do odrobienia.

## Podsumowanie

Celem niniejszej analizy było przyjrzenie się wybranemu modelowi tak zwanych kompetencji XXI wieku w perspektywie mobilności rozumianej jako gotowość do podjęcia wyzwania zmiany – niezależnie od jej obszaru, która stanie się motorem rozwoju i przyczynkiem do efektywnego osiągnięcia wyznaczonych sobie celów.

Przywołane zostało pojęcie „kapitału mobilności” (*capital de mobilité*) obecne w publikacji Daniela Costa i Marisy Cavalli, wskazujące na ważną rolę szkoły jako miejsca, w którym ów kapitał jest nabywany i rozwijany.

„Kapitał mobilności” został wpisany tutaj w pracę nad kompetencjami XXI wieku w modelu 4K. Zawarte w nim umiejętności i postawy zapewniają mobilność poznawczą, interpersonalną i intrapersonalną jako kluczowe obszary dla kompetencji XXI wieku. Wskazane w modelu 4K kompetencje wyraźnie pokazują rolę takich cech, jak: otwartość na różnorodność sytuacji, poszukiwanie i akceptacja nieszablonowych działań, elastyczność w poszukiwaniu rozwiązań, zmiany perspektywy, oderwanie się od schematów. Z przeciwnej strony zaś znajdują się rutyna, schematyzacja i sztywność poznawcza. W tym sensie znaczenie pojęcia „mobilny” jako „taki, który łatwo daje się wprawić w ruch” (Słownik Języka Polskiego PWN) w pełni odpowiada na potrzeby „ruchu”, wymaganego w krytycznym myśleniu (zmiana spojrzenia, krytyczne analizowa-

nie źródeł), w kreatywności (nieszablonowe, nowe ujęcie problemu), w kooperacji (wyjście ze sfery indywidualizmu) czy w komunikacji (aktywne słuchanie, aby skutecznie argumentować w debacie).

Współczesna edukacja, nie tylko językowa, powinna bezzwłocznie wdrożyć do realizacji postulatów wskazane w raportach i badaniach dotyczących kompetencji XXI wieku, aby nie doszło do katastrofy edukacyjnej, wywołanej – podobnie jak katastrofa klimatyczna – opieszałością i niezrozumieniem wagi rzeczy, które nauka jasno i wielokrotnie udowodniła.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> M. Szymański, *Zmiana społeczna a zmiana w edukacji*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2021, nr 2, s. 99–109.
- <sup>2</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie*, w: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce 2021, s. 145–156.
- <sup>3</sup> Z. Bauman, *Phylna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.
- <sup>4</sup> 4Cs – four competencies (cztery kompetencje).
- <sup>5</sup> D. Coste, M. Cavalli, *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*, [www.coe.int](http://www.coe.int), data dostępu: 13.06.2022.
- <sup>6</sup> Ibidem, s. 15.
- <sup>7</sup> Ibidem, s. 16.
- <sup>8</sup> Ibidem, s. 17.
- <sup>9</sup> M. Szymański, *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości*, w: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce 2021, s. 25–35.
- <sup>10</sup> Ibidem.
- <sup>11</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.
- <sup>12</sup> G. Biesta, *World-Centered Education. A View for the Present*, New York/London 2022.
- <sup>13</sup> Ibidem, s. 11.
- <sup>14</sup> A. Kucner, G. Pacewicz, P. Wasyluk (red.), *Edukacja przyszłości. Raport*, Olsztyn 2020, [www.uwm.edu.pl](http://www.uwm.edu.pl), data dostępu: 13.06.2022.
- <sup>15</sup> G. Biesta, *World-Centered Education. A View for the Present*, op. cit., s. 11. „Podstawowe pytanie, jakie należy sobie zadawać w każdej sytuacji, jest następujące: czy dane okoliczności są warte przystosowywania się, czy też istnieje potrzeba stawiania oporu i odmowy adaptacji?” (tłum. red.).
- <sup>16</sup> Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, op. cit., s. 335.
- <sup>17</sup> Zob. raport Ministerstwa edukacji prowincji Ontario: *Définir les compétences du XXIe siècle pour l'Ontario – document de réflexion* (2016), [www.ontario.ca/education](http://www.ontario.ca/education), data dostępu: 30.06.2022.
- <sup>18</sup> K. Ananiadou, M. Claro, *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, „OECD Education Working Papers”, nr 41; C. Dede, *Comparing frameworks for 21st century Skills*, w: J.A. Bellanca, R. Brandt i in. (red.), *21st century skills: Rethinking how students learn*, Bloomington 2010, s. 51–76; P.E. Griffin, B. McGaw, E. Care (red.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, Dordrecht 2012.
- <sup>19</sup> J. Lamri, *Les compétences du 21e siècle – comment faire la différence? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*, Paris 2018. Polskie wydanie: J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, przeł. A. Zręda, Warszawa 2021.
- <sup>20</sup> A. Kucner, G. Pacewicz, P. Wasyluk (red.), *Edukacja przyszłości. Raport*, op. cit., s. 7.
- <sup>21</sup> Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Compétences du 21e siècle, Phase 1 – Définir les compétences du 1e siècle pour l'Ontario, document de réflexion*, [www.ontario.ca](http://www.ontario.ca), data dostępu: 13.06.2022.
- <sup>22</sup> M. Fullan, G. Scott, *New pedagogies for deep learning whitepaper: Education PLUS*, Seattle 2014.
- <sup>23</sup> J. Lamri, *Les compétences du 21e siècle – comment faire la différence? Créativité, Communication, Esprit critique, Coopération*, op. cit.
- <sup>24</sup> Ibidem.
- <sup>25</sup> E. Pasquinelli, G. Bronner (red.), *Eduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation. Rapport du Conseil scientifique du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports*, [www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr), data dostępu: 13.06.2022. Fragment przetłumaczony przez autorkę artykułu: „(...) l'esprit critique doit permettre de gagner un accès plus sûr à la connaissance et donc être conçu comme un ensemble de capacités qui amènent à l'enrichissement de sa vie cognitive, pas au renfermement sur soi-même”.
- <sup>26</sup> A. Kucner, G. Pacewicz, P. Wasyluk (red.), *Edukacja przyszłości. Raport*, op. cit., s. 6.
- <sup>27</sup> Ibidem.
- <sup>28</sup> Cyt. za: E. Pasquinelli, G. Bronner (red.), *Eduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement*

- et la formation. Rapport du Conseil scientifique du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, op. cit. Fragment przetłumaczony przez autorkę artykułu: „(...) nous avons affaire à une forme de connaissance épistémique qui n'est pas complètement naturelle, mais qui nécessite une intégration culturelle et, donc, une éducation”.
- <sup>29</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 210.
- <sup>30</sup> Moduł ten to Education aux médias et à l'information (EMI) – Edukacja medialna i informacyjna.
- <sup>31</sup> A. Abécassis, P. Mathias (red.), *Développement de l'esprit critique chez les élèves. Rapport, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la jeunesse*, www.vie-publique.fr, data dostępu: 13.06.2022.
- <sup>32</sup> J. Lamri, *Les compétences du 21e siècle – comment faire la différence? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*, op. cit.
- <sup>33</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. J. Radzicki, B. Czarniawska, W. Kozłowski, Warszawa 1978; T.I. Lubart, *Creativity*, w: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Perception and Cognition: Thinking and Problem Solving*, New York 1994, s. 289–332; J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.
- <sup>34</sup> K. Jaśkiewicz, *Kreatywność, rozwój inteligencji emocjonalnej*. Materiały szkoleniowe przygotowane w ramach projektu NAUKA Nowoczesna Administracja Uczelni oraz Kadra, Competence-Training & Coaching Institute (2010).
- <sup>35</sup> J. Sujecka-Zajac, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Warszawa/Lublin 2016, s. 138.
- <sup>36</sup> I. Puozzo, *Pédagogie de la créativité: de l'émotion à l'apprentissage*, w: „Education et socialisation. Les Cahiers de CERFEE”, nr 33, journals.openedition.org, data dostępu: 13.06.2022; T. Róg, *Techniki kreatywnego myślenia w dydaktyce języka specjalistycznego*, w: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, Lublin 2015, s. 289–303; M. Białek, *Trening twórczości a sukces w kształceniu obcojęzycznym*, w: J. Sujecka-Zajac, A. Jaroszevska, K. Szymankiewicz, J. Sobańska-Jędrzych (red.), *Inspiracja, motywacja, sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, Warszawa 2014, s. 113–131.
- <sup>37</sup> J. Sujecka-Zajac, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, op. cit., s. 140.
- <sup>38</sup> K. Jaśkiewicz, *Kreatywność, rozwój inteligencji emocjonalnej*, op. cit.
- <sup>39</sup> J. Sujecka-Zajac, *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, op. cit., s. 140.
- <sup>40</sup> J. Lamri, *Les compétences du 21e siècle – comment faire la différence? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*, op. cit.
- <sup>41</sup> Warto w tym kontekście przypomnieć o istnieniu od 2004 roku Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych.
- <sup>42</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, op. cit., s. 211.
- <sup>43</sup> J. Lamri, *Les compétences du 21e siècle – comment faire la différence? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*, op. cit.
- <sup>44</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, op. cit., s. 212.
- <sup>45</sup> Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Compétences du 21e siècle, Phase 1 – Définir les compétences du 21e siècle pour l'Ontario, document de réflexion*, op. cit.

## Abstract

### Mobility capital

The author of this article shows that 21<sup>st</sup>-century competences are a guarantee that the modern world will continue developing in the area connected with education. Critical thinking, creativity, cooperation and communication – it is difficult to imagine modern education without these competences. How to develop the above competences? What are their advantages? Why are they important? These questions can be answered with the use of psychological, sociological and pedagogical studies.

### Jolanta Sujecka-Zajac

Profesor nauk humanistycznych w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik studiów podyplomowych „Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego” dla przyszłych nauczycieli języka polskiego, matematyki, historii i wiedzy o społeczeństwie oraz biologii z przyrodą.

# O generacji dotkniętej pandemią

---

Jadwiga Szymaniak

## Jak nadrobić zaległości powstałe w wyniku edukacji zdalnej?

Jak wynika z wielu badań przeprowadzonych w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Belgii, a także w Polsce w czasie trwania pandemii, liczni młodzi lękają się o swoją przyszłość. A przecież w tym wieku kształtują się ważne cechy osobowości, niemało wspomnień z tego okresu rzutuje na wydarzenia i jakość dorosłego życia – w psychologii ten fenomen nazywa się efektem reminiscencji. Rezultaty poszukiwań badaczy z różnych krajów są do siebie zbliżone. Pierwsze dane z badań przeprowadzonych w USA (2020) dotyczących nauczania matema-

tyki donosiły, że gwałtownie obniżyły się postępy uczniów mieszkających w biednych dzielnicach.

Trudno już teraz oszacować straty wynikające z długotrwałej izolacji. Wiadomo jednak, że zamknięcie szkół spowodowało wyraźne zmniejszenie ilości czasu poświęconego na sam proces nauki. Szczególnie nieefektywnie spędzały czas w domu dzieci rodziców bez wykształcenia lub słabe w nauce. Fakty te rodzą obawy, że kryzys związany z pandemią umocnił nierówności związane z kształceniem.

## Strategie pedagogiczne jako antidotum

Na długo przed pandemią wiadomo było, że dzieci i młode osoby ze środowisk słabiej sytuowanych pod wieloma względami narażone są na większe ryzyko. Powszechnie znane badania PISA (obejmujące 15-latków) wskazują od lat na związek między osiągnięciami w nauce a sytuacją życiową uczniów. W celu wyrównania szans od lat organizowane są różne programy wsparcia. Sytuacja związana z nauczaniem zdalnym i jego skutkami uświadomiła jeszcze wyraźniej, że przy jego udzielaniu należy uwzględnić liczne zadania rozwojowe związane z wiekiem, a nie tylko braki w materiale nauczania – chodzi bowiem o rozwój całej osobowości, co akcentuje interdyscyplinarna teoria socjalizacji<sup>1</sup>. Ujmuje ona rozwój osobowości jako nieustanny proces produktywnego zmagania się jednostki.

Odnosnie dorastających zadania rozwojowe powinny objąć obecnie, po pandemii, szczególnie:

- pracę nad intelektem i umiejętnościami kognitywnymi poprzez kształcenie i zdobywanie kwalifikacji;
- odbudowę stosunków z rówieśnikami, przyjaciółmi i bliskimi, ze stopniowym uwalnianiem się spod wpływu rodziców;
- pracę nad wykorzystaniem czasu wolnego (na przykład zachowania wobec mediów, samodyscyplina, odprężenie, regeneracja sił);
- pracę nad systemem wartości i rozwojem społecznego i politycznego zaangażowania<sup>2</sup>.

Dodajmy, że jeśli zawodzi się przy jednym z zadań rozwojowych, to z reguły ma to negatywny wpływ na realizację innych. Socjologowie podkreślają, że typowe mogą być w zachowaniach młodzieży trzy warianty szukania pomocy, strategii kompensacji:

1. Wariant cechujący się hiperaktywnością, konfliktowością, agresją, przemocą psychiczną i fizyczną. W ten sposób może się uwidaczniać brak sukcesów w nauce, brak kontaktów społecznych, nadmierne korzystanie ze smartfona i laptopa.

2. Wariant regresywny, który może się zakończyć depresją i myślami samobójczymi. W tych przypadkach nacisk na rozwój obciąża psychikę.
3. Wariant omijająco-ucieczkowy – szczególnie niebezpieczny, bo prowadzić może do niekontrolowanej konsumpcji środków uzależniających i leków lub uzależnienia od mediów<sup>3</sup>.

Zamknięcie szkół i nauczanie zdalne potwierdziło istnienie tych wariantów. Stanowią one pewien drogowskaz dla pracy szkoły. Socjologowie wyłonili kilka strategii pedagogicznych, nawiązujących też do przywoływanych zadań rozwojowych. W wypracowane i omówione poniżej koncepcje wpisują się także badacze polscy.

1. Szkoła powinna się starać poprzez kształcenie wspierać uczniów we wszystkich zadaniach rozwojowych. Ograniczenie nauczania do edukacji zdalnej nie może prowadzić do permanentnego redukcji treści, co nierzadko miało miejsce. Zwracają na to uwagę autorzy raportu poświęconego edukacji w czasie pandemii – „Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-COV-2. Studium województwa śląskiego”<sup>4</sup>. Podkreśla się w nim, że „same centralne decyzje o obniżeniu kryteriów na egzaminach o 20 czy 30% niczego nie dadzą”. Takie zaniżanie oczekiwań i wymagań nie ma sensu. Ta „wycięta” wiedza i tak zemści się na nas – alarmuje dr hab. Agnieszka Turska-Kawa z Uniwersytetu Śląskiego. Wyjściem jednak jest nie tylko większy wkład pracy po powrocie do szkół, ale także zmiana form pracy<sup>5</sup>. Socjologowie wychowania od lat opowiadają się za zmianą paradygmatu pracy pedagogicznej szkoły, wskazując na potrzebę częstszego wykorzystania instytucji pozaszkolnych. Nasza rodzima pedagogika społeczna również wskazywała na to od dawna. W polskich realiach dużą rolę odgrywać może harcerstwo, choć i ono przeżywa ostatnio pewne problemy<sup>6</sup>.
2. Treści i tok nauczania w miarę możliwości powinny być tak kształtowane, aby uczniom doda-

wać otuchy i dostarczać wiadomości przydatnych w codziennym życiu oraz ukazywać możliwości do wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce. Klaus Hurrelmann i inni apelują na przykład o większą troskę szkoły w zakresie nauk o zdrowiu, zwłaszcza po pandemii. Wszystkie dzieci mogłyby wynieść wiele korzyści, znając lepiej zasady zdrowego odżywiania, czy doceniając znaczenie ruchu dla własnej kondycji – zarówno fizycznej, jak i psychicznej. Apeluje się o stację pierwszej pomocy w szkole, o zakładanie ogrodów przyszkolnych, o organizowanie treningów uważności, służących doskonaleniu wzajemnych relacji. Niebagatelne jest, moim zdaniem, rozstrzygnięcie problemu nauczania etyki w szkole, służące tak potrzebnej samorefleksji. Aktualny wydaje się też apel o upowszechnienie kompetencji dotyczących gospodarki i finansów. Pandemia osłabiła bowiem i tak już niektóre dysfunkcyjne rodziny. Uczniowie, być może, poradziliby sobie lepiej, gdyby znali podstawowe pojęcia z zakresu ekonomii i zasady prowadzenia gospodarstwa domowego. Myśli się też o firmach szkolnych; w Polsce piękną tradycję mają szczególnie spółdzielnie uczniowskie, tak bardzo wspierane kiedyś i obudowane teoretycznie przez Aleksandra Kamińskiego.

3. Trzecia strategia obejmuje poradnictwo i zmienioną rolę nauczycieli, którzy nie mogą się czuć bezradni wobec nowych wyzwań. Pedagog pozostaje nadal ważny, bo może oszacować, co dziecko czy młody człowiek już wie i potrafi, a czego jeszcze nie, i gdzie w związku z tym potrzebna jest pomoc. Ale trzeba pamiętać, że nie jest już jedynym transmitorem wiedzy – dla wielu uczniów ważne jest jej samodzielne zdobywanie. Nauczyciel ma też wspierać wspomniane kompetencje życiowe wychowanków, odkrywać talenty, postrzegać dzieci również w kontekście ich środowiska. Nauczyciel i dzieci muszą się wzajemnie widzieć jako ludzie, stale uczyć się siebie od nowa. Badacze przywołują tu pedagogikę re-

zonansu, a więc koncepcję pedagogiczną opartą na wzajemnym rezonansie między działaniami nauczyciela i uczniów. Nie chodzi tu o zwykłe naśladowanie, ale o wpływ powodujący wzajemną przemianę jednostek. Pionierzy i twórcy pedagogicznej teorii rezonansu są coraz bardziej znani również w Polsce<sup>7</sup>. Pewne rozwiązania praktyczne tej teorii omawiałam już wcześniej na łamach „Refleksji”<sup>8</sup>.

4. Czwarta strategia, proponowana przez socjologów interesujących się szkołą, to pojmowanie szkoły jako aktywnego ośrodka w danym środowisku. Nie jest to nowy postulat. Znany był od dawna w polskiej pedagogice społecznej jako teoria szkoły środowiskowej. Dziś Hurrelmann i inni badacze podkreślają konieczność autorytetu szkoły w środowisku. Jest to ważne szczególnie dla środowisk oddalonych od ośrodków kultury. Aby udoskonalić swoją pozycję, szkoła nie może się ograniczać do nauczania frontalnego, ale musi budować z uczniami projekty, doskonalić formy zadań domowych, inicjować prace badawcze, również z eksperymentem – a więc rozwijać innowacje i twórczość. Funkcjonuje już nowe określenie takiej szkoły – *Bildungscampus*. Jest to nawiązanie do znanego – szczególnie w tradycji angloamerykańskiej – pojęcia *campus*, które oznacza skoncentrowanie kilku budynków szkoły wyższej czy college'u na danym terenie<sup>9</sup>. Obecnie znajduje szersze zastosowanie i odnosi się także do szkół niższego typu, gdy na ich terenie realizowane są praca socjalna, terapia i pielęgnacja, działają stowarzyszenia sportowe, teatr szkolny czy uniwersytet powszechny<sup>10</sup>.

Postulaty te wydają się konieczne, zwłaszcza w świetle wyników badań PISA (organizowanych od roku 2001 przez OECD) z roku 2018, które wykazały obecność 20% funkcjonalnych analfabetów. Oznacza to, że co piąty 15-latek umie czytać tylko rudymmentarnie, a więc w sposób zanikający, szczątkowy<sup>11</sup>. Sytuacja ta raczej nie uległa poprawie przez ostatnie lata, naznaczone piętnem pandemii.



## Pojęcie „generacji Corona”

Czy ślady okresu pandemii pozostaną w psychice dzieci i młodzieży na całe życie? Badacze nie chcą dramatyzować i chyba mają rację. Trudności zawsze były częścią okresu dorastania, a nawet mogą wzmocnić rezyliencję, czyli psychiczne siły. Dieter Dohmen, od trzydziestu lat prowadzący badania na temat kształcenia w Berlinie, i kilkakrotnie tu przywoływany Klaus Hurrelmann proponują zawężić pojęcie „generacji Corona” w odniesieniu do dzieci i młodzieży, których szanse na przyszłość w tym czasie pogorszyły się.

Inaczej podchodzi do tego pojęcia neurobiolożka i psycholożka Nicole Strüber, pisząc, że „pojęcie Corona-Kids może oznaczać również generację, która stawiała się dorosła w ciężkich warunkach, ale przy nich rosta”<sup>12</sup>.

Dohmen i Hurrelmann starają się przybliżyć to pojęcie, zamieszczając w zredagowanym przez siebie tomie, na który się tu często powołuję, relacje ujęte z różnych punktów widzenia. Wynika z nich, że lata 2020–2022 wpłynęły na zaostrzenie się różnic społecznych. Mniej ucierpiał dzieci i młodzież uczęszczające do gimnazjów i szkół kończących się maturą. Dobrze, że starano się zapobiegać nierównościom i nadal czynione są zabiegi wyrównujące braki w wyposażeniu szkół. Z uznaniem obserwujemy w Polsce akcję przydzielania laptopów uczniom w niektórych gminach na terenie byłych Państwowych Gospodarstw Rolnych, także w naszym województwie, aby niwelować nierówności i nie dopuścić do wykluczenia części dzieci. Nierówności bowiem rodzą się szybko i niektórych braków nie wykrywa się potem w szkole.

„Jest uprawnione, aby tę grupę nazwać »Generacją Corona«, ona dźwiga bardzo duże ryzyko, że ich szkolne osiągnięcia się pogorszą; jest to zależne od długości okresu zamknięcia szkół i ma przede wszystkim wpływ na umiejętności związane językiem” – stwierdzają Dohmen i Hurrelmann. Wykazały to szczególnie badania przeprowadzone

w Belgii, które wskazały, że w najważniejszym okresie rozwoju języka doszło do niekorzystnych wpływów u uczniów słabszych oraz z rodzin o niższym poziomie wykształcenia; decydował tu każdy dzień zamknięcia szkół<sup>13</sup>.

Problemy związane z pandemią będą więc dotyczyły szczególnie młodych mających już wcześniej niekorzystne warunki kształcenia i bytu. Rozpiętość poziomu osiągnięć była charakterystyczna zresztą dla rozwoju dorastających w kilku ostatnich dekadach w wielu krajach, czego skutki przekładają się na standard ich dorosłego życia. Zawody wymagające wysokich kwalifikacji są dobrze wynagradzane, zaś ludzie mniej lub niewykwalifikowani mają zdecydowanie mniejsze szanse na dobre zatrudnienie, ich budżet spada nieraz do poziomu, na którym trudno przeżyć bez państwowego wsparcia. Młodzi ludzie dosyć wcześnie to sobie uświadamiają, w następstwie spada ich optymizm, tracą zaufanie do siebie. W Niemczech szacuje się, że sytuacja taka dotyka 1/3 młodzieży<sup>14</sup>. Badacze zwracają też uwagę na przeciążenie rodziców, szczególnie tych wychowujących dzieci samotnie. Sytuacja rodziców w okresie pandemii była tym trudniejsza, im więcej było w rodzinie elementów ryzyka.

## Nauka i czas wolny w świetle badań

Ważne wydają się badania przeprowadzone na Uniwersytecie Technicznym w Dortmund – gdzie opracowano ankietę skierowaną do 3632 nauczycieli we wszystkich niemieckich landach. Wyniki tych badań, przeprowadzanych od marca 2020 roku, są raczej krzepiące. 52,8% nauczycieli przyznało, że uczący się na ogół wykonywali w domu swoje zadania spolegliwie (*zuverlässig*). Ale w sumie, mimo tej pracy, przyrost wiedzy w zakresie wielu przedmiotów oceniano jako niższy niż w zwykłych warunkach. Stwierdzono także, że wiedzę z niektórych przedmiotów uczniowie przyswajali indywidualnie. Przemawiałoby to za większą troską o samodzielne zdobywanie wiedzy w pracy szkolnej. Sądy takie wyraziło około 11% na-

uczycieli. Najlepiej wyniki wypadały w gimnazjach, mniejszy przyrost wiedzy odnotowywano w szkole podstawowej. Należy zaznaczyć, że opinie nauczycieli okazały się bardziej optymistyczne niż rodziców<sup>15</sup>.

Pozostając przy literaturze niemieckojęzycznej, odnotować warto dane z Austrii i Szwajcarii. Przedstawił je Stephan Huber wraz ze swoimi współpracownikami z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w szwajcarskim Zug<sup>16</sup>. Badania objęły ponad 25 000 osób i służyły ukazaniu specyficznej sytuacji młodzieży w wieku 15–20 lat. Relacjonując wyniki, podkreśla się zwłaszcza pozytywną rolę ojców, przede wszystkim tych z wykształceniem uniwersyteckim. Odegrali oni dużą rolę w nauczaniu zdalnym. Rodzice, którzy obserwowali swoje dzieci w domach przez kolejnych 21 dni stwierdzili, że dzieci wykonywały polecenia szkolne nawet z chęcią, jeśli nie były za trudne (zwłaszcza dzieci młodsze). Badania – zarówno szwajcarskie, jak i niemieckie – wskazywały jednak również na redukcję czasu przeznaczanego na naukę w tygodniu. O wynikach decydowały pracowitość i częstość kontaktów ze szkołą. Szczególnie poszukiwania szwajcarskie dowiodły, że dzieci starsze odniosły mniejsze szkody z powodu zamknięcia szkół, u młodszych zaś stwierdzono wolniejszy rozwój. Dane ilościowe i jakościowe, opracowane na podstawie odpowiedzi otwartych, wskazują na to, że swoje osiągi w nauce uczniowie starsi w wieku 15–20 lat oceniają bardzo różnie. Istnieje grupa, która ma poczucie, że teraz nauczyła się więcej, na co już zresztą wskazywano<sup>17</sup>, popierając tę tezę możliwością dysponowania czasem, brakiem przymusu, większą możliwością wyboru treści („Można było siedzieć 2–3 godziny nad zadaniem matematycznym...”). A własne poszukiwania prowadzą, jak wiadomo, do silniejszego uwewnętrznienia treści. Brakowało natomiast, jak przyznają młodzi, nauczyciela, który mógłby ich wesprzeć w momencie, kiedy potrzebowali pomocy. Ponadto rozpraszały ich bodźce obecne w domu, które nie występują w warunkach szkolnych. Starszym uczniom przeszkadzał także brak dostępności

materiałów dotyczących sztuki (albumy, reprodukcje). W sumie około 1/3 odpowiadających na pytania otwarte podkreślała pewne pozytywy nauki zdalnej (przyrost autonomii, brak utrudnień spowodowanych daleką drogą do szkoły – „jest pięknie, gdy nie trzeba żyć w autobusie i w pociągu...”). Zwracano też uwagę na to, że inni uczniowie w klasie nie zakłócali atmosfery nauki. Wielu dorastających zaznaczało wielkie znaczenie trenowania obchodzenia się z urządzeniami cyfrowymi, wszak będą one potem im potrzebne w pracy. Za zaletę uznano mniejszą liczbę testów i sprawdzianów.

Mówiono natomiast o negatywnym wpływie pandemii na zdrowie psychiczne, odczuwanej samotności, izolacji, wyczerpaniu emocjonalnym. Stały napływ zadań był odbierany jako przeciążenie. Duży niepokój wywoływały zbliżające się egzaminy końcowe oraz maturalne, stanowiące jednocześnie szczególny przedmiot troski nauczycieli.

## Wpływ na zdrowie

Nuda i samotność przyczyniły się do gorszego samopoczucia dorastających. Rodzice zaobserwowali niezdrowe zachowania dzieci (podwyższona konsumpcja mediów, trudności ze snem, zła dieta, głównie spożywanie w nadmiarze słodczy). Choć wiadomo, że dzieci przechodziły chorobę łagodniej i nie były zaliczane do grup ryzyka, to wyniki badań wskazują na pogorszenie zdrowia, zwłaszcza psychicznego, i są porównywalne w wielu krajach (USA, Indie, Brazylia, Hiszpania, Włochy, Niemcy i kraje niemieckojęzyczne, Belgia, Polska). Skupię się tu głównie na niemieckojęzycznym obszarze językowym i na sytuacji w Polsce.

Pierwszym reprezentatywnym studium w Niemczech, dotyczącym zdrowia psychicznego i jakości życia dzieci i młodzieży podczas pandemii, było badanie przeprowadzone online przez Klinikę Uniwersytecką w Hamburgu Eppendorf – COPSYS-Studie (w okresie od 26 maja 2020 do 10 czerwca 2020). Studium objęło 1586 rodziców i 1040 osób

spośród dzieci i młodzieży. Wyniki zreferowała Ulrike Ravens-Sieberer z Kliniki Psychiatrii Dzieci i Młodzieży w Hamburgu wraz ze współpracownikami<sup>18</sup>. Próba była reprezentatywna. Rodzice posiadali najczęściej wykształcenie średnie, ich zatrudnienie było pełne (51,7%), przeważały małżeństwa (69,2%), rodziny po rozwodzie stanowiły 6,8%. Więcej niż 2/3 rodziców (71%) podało, że czuli się bardziej obciążeni podczas pandemii; 1/4 przyznała, że częściej się w domu kłócono.

Ponad 2/3 dzieci i młodzieży (70%) przyznawało, że wzrosła wśród nich konsumpcja mediów, 1/5 nie uprawiała żadnego sportu, 1/4 jadła więcej słodczy. Jak stwierdzono w badaniach, znacząco wzrosły zachowania rażące, drastyczne. Dostrzegano je już wcześniej, było ich wtedy około 18%, teraz wzrosły do 30%, a więc zaobserwowano je u co trzeciego dziecka. Wzrosły też dolegliwości psychosomatyczne (wrażliwość na bodźce, problemy z zasypianiem, bóle brzucha i głowy). Jednocześnie okazało się, że młodzi dysponują zasobami, które mogą ich ochronić. Wśród zaleceń znalazły się sugestie tworzenia szerokiej oferty wspierającej zdrowie, a także częste rozmowy rodziców z dziećmi o troskach i problemach. „Stały rytm dnia, z ustalonymi godzinami snu i posiłków, daje dzieciom oparcie i poczucie bezpieczeństwa” – stwierdzają autorzy raportu<sup>19</sup>.

W Polsce jedno z ważnych badań przeprowadził Mariusz Jędrzejko we współpracy z Wyższą Szkołą Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim<sup>20</sup>. „Modele edukacji zdalnej, jakie wymusiła pandemia, doprowadziły mózgi dzieci i nastolatków do stanu permanentnego przyzwyczajenia do obrazu cyfrowego” – stwierdza autor tego badania. Głos zabrało ponad tysiąc dzieci w wieku 10–18 lat, rodzice i nauczyciele. Badania przeprowadzono w okresie od 1 lutego do 15 grudnia 2021 roku. Wyniki wskazują, że 81% 15–16-latków i starszych respondentów spędzało w sieci przeszło 9 godzin dziennie. Aktywność w *social mediach* kończyła się na ogół krótko przed północą, a nawet po. Młodzi nie chcieli „wypaść z grupy”, mieli problem z relacjami naturalnymi, bali

się, że coś ich ominie w gąszczu informacji, zwłaszcza na portalach społecznościowych. Jednocześnie okazało się, że w tym okresie bardziej inspirujące byłyby wspólne chwile z rodziną.

Dramatycznie skraca się czas snu. Dzieci w wieku 10–12 lat powinny spać 9–11 godzin na dobę, starsze od 8–10 godzin. Są więc chronicznie niedospane; jedna trzecia nastolatków śpi za krótko, by mieć szansę na regenerację. Poważnym problemem jest poranne wstawanie. „Nastolatki mają problem z powiązaniem swojej nocnej aktywności w *social mediach* z ich stanami depresyjnymi, podatnością na *social pressure* oraz przemęczeniem” – dodaje Jędrzejko i przestrzega rodziców, że skracanie snu może wywołać wiele problemów, a nawet wpłynąć na długość życia. Najważniejszą funkcją snu głębokiego jest porządkowanie informacji – skracanie go może więc prowadzić do tego, że dzieci będą bardziej rozkojarzone.

W Polsce podkreśla się też dramatyczny brak kadr w placówkach opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży. Na szkołę spadną więc wkrótce prawdopodobnie nowe zadania. „Pandemia to nie tylko powikłania płucne czy inne choroby związane z rehabilitacją fizyczną, ale widzimy też, jak ogromną traumą była pandemia dla zdrowia psychicznego dzieci” – mówi minister zdrowia<sup>21</sup>. Wcześniejszy model, oparty na psychiatrii dziecięcej – wydaje się nie wystarczać w obliczu szkód wyrządzonych przez pandemię. Mówi się o reformie systemowej, która nie zakłada całonocnego leżenia w szpitalu psychiatrycznym. Pojawiły się środowiskowe poradnie psychologiczno-psychoterapeutyczne. Takie rozwiązanie ma tę zaletę, że dziecko nie jest wyjęte spod opieki rodzicielskiej. Nie jest też proste połączenie terapii ze szkołą. Ministerstwo Zdrowia szuka rozwiązań, które często okazują się kontrowersyjne. Nie ulega więc wątpliwości, że w celu wypracowania skutecznych sposobów udzielania wsparcia dzieciom i młodzieży w tym zakresie trzeba połączyć siły obu resortów: zdrowia i edukacji. Chodzi też

o to, by szkoła integrowała jednostki z grupą, uczyła współdziałać. Anna Depukat, kierownik Biura ds. Pilotażu Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego, mówi o wspólnym dokładaniu pewnych elementów, o efekcie synergii<sup>22</sup>.

Dyskusja na ten temat toczy się od dłuższego już czasu. Na początku roku 2021 zastanawiano się, między innymi w Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, jak pomóc dorastającym w czasie lockdownu. Podczas debaty zorganizowanej przez tę fundację dyskutowali psychiatrzy, psycholodzy i eksperci związani z oświatą. We wnioskach z debaty podkreślano, że to nauczyciele są pierwszym ogniwem filaru pomocy dziecku w szkole.

Trening umiejętności społecznych będzie na pewno jednym z ważnych środków pomocy. Telefon Zaufania dla Dzieci i Młodzieży przy Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (116 111) pomaga jednostkom borykającym się z różnymi problemami, w tym przeżywającymi samotność<sup>23</sup>. A jest ich wiele. Jak wskazują szacunki UNICEF Polska, pomocy specjalistycznej w tym zakresie potrzebuje aż 630 tysięcy dzieci. Choć zaburzenia zdrowia psychicznego można skutecznie leczyć, większość przypadków latami pozostaje niezdiagnozowana. W roku 2020, według oficjalnych danych, 843 dzieci w Polsce próbowało odebrać sobie życie. Eksperci szacują jednak, że było tych prób znacznie więcej<sup>24</sup>. Minister Edukacji i Nauki Przemysław Czarnek zamierza uruchomić 4 projekty wspierające uczniów po ponad roku kształcenia w formie zdalnej:

- 1) dodatkowe zajęcia z wychowania fizycznego,
- 2) program dotyczący pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- 3) projekt dotyczący wad wzroku,
- 4) pomoc w uzupełnieniu wiedzy (dodatkowe zajęcia)<sup>25</sup>.

Przewiduje się diagnozę tych problemów na próbie 1,2 tysiąca szkół, szkolenia dla nauczycieli i organizowanie specjalistycznej pomocy dla uczniów. Społeczeństwo jest jednak, jak sądzę, za mało informowane o zakresie realizacji tych postulatów.

Diagnoza spoczywa w gestii ekspertów z UKSW w Warszawie i Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji z Lublina.

O tym, że sytuacja nadal jest paląca, świadczą liczne doniesienia prasowe. „Na Oddziale Psychiatrii i Psychoterapii Wieku Rozwojowego Centrum Pediatrii w Sosnowcu średnio przebywa około 70 nastolatków. To tak, jakby dwie całe ósme klasy przeniesiono ze szkoły do szpitala. Sale są tak przeciążone, że młodych pacjentów lokuje się na materacach w oddziałowej świetlicy” – alarmuje znany publicysta Jan Pospieszalski<sup>26</sup>.

Oddam jeszcze raz głos neurobiolożce Nicole Strüber. Jako badaczka, ale i matka dwojga dzieci, akcentuje rolę, jaką odegrać może w procesie wychowania z niedawnej izolacji dążenie do budowania poczucia bliskości, szczególnie z dziećmi młodszymi, zarówno w domu, jak i w szkole. Budzące niepokój zachowania i braki w materiale nauczania mogą nie ujawnić się od razu. Mózg dziecka nie w każdym stanie może uczyć się długotrwale. Na pewno nie wtedy, kiedy nad wszystkim unosi się mgła stresu. Także z powodu konieczności sprostania nieuchronnym sprawdzianom. Ale dzieci i młodzież mogą wykształcić system obrony przed stresem, jeśli mimo przeszkód będą wspierane i uspokajane – szczególnie przez osoby darzone zaufaniem. Dochodzi w ten sposób stopniowo do wspomnianej już rezyliencji, czyli zdolności odzyskiwania psychicznej siły, która mogła się wykształcać także w czasie pandemii<sup>27</sup>.

## Nadrabianie zaległości

Spora część dzieci i młodzieży generalnie nie radzi sobie ze stresem szkolnym. Szczególnie dotyczy to dzieci wrażliwszych – mówi Barbara Remberk, konsultant krajowy w dziedzinie psychiatrii dzieci i młodzieży<sup>28</sup>. Nie radzą sobie z zaległościami wynikającymi ze zdalnego nauczania, zwłaszcza w momencie, kiedy nadchodzi etap oceniania. W celu zminimalizowania skutków długotrwałego stresu Remberk opowiada się za działaniami między-

resortowymi. Nie wystarczą tu bowiem eksperci do spraw zdrowia psychicznego. Szkoła również musi zrobić ze swej strony wszystko, aby stała się jak najbardziej przyjazna dla uczniów. Z obserwacji klinicznej wynika, że potrzebującym dzieciom bardzo pomaga indywidualny kontakt z nauczycielem. Obserwacje wychowawcy mogą być niezwykle przydatne. Służą do tego specjalne kwestionariusze do oceny i samooceny – podkreśla Remberk.

Działania te są konieczne, bo lockdown w Polsce trwał rekordowo długo. Ukazuje to raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) zrzeszający 35 wysoko rozwiniętych krajów świata. Polscy uczniowie stracili stosunkowo wiele dni nauki (około 190 dni), więcej tylko Meksyk (około 260 dni). W krajach OECD szkoły średnie były zamknięte całkowicie przeciętnie przez około 100 dni. Mniej niż 50 dni nauki stracili uczniowie z Norwegii, Holandii, Hiszpanii, Belgii, Francji i Finlandii. Niemcy wprowadzili ścisłe zasady uzależniające zamknięcie szkół od konkretnej sytuacji epidemicznej w regionie. Podobnie było we Francji<sup>29</sup>.

Trudno określić rozmiar i charakter zaległości, zwłaszcza u młodszych uczniów. Profesor pedagogiki szkolnej Matthias Trautmann z Uniwersytetu w niemieckim Siegen, członek redakcji „Pädagogik”, zastanawia się nad sprecyzowaniem roboczej definicji zaległości. Ujmuje je, z jednej strony, jako niedopracowane obszary w zakresie wiedzy i umiejętności związanych z poszczególnymi przedmiotami, z drugiej zaś – jako psychospołeczne zmiany dostrzegane u dzieci i młodzieży w czasie i po pandemii<sup>30</sup>. Trautmann jednocześnie sygnalizuje, jak wynika z tytułu jego pracy, pożegnanie z ideą szybkiego nadrobienia braków. Jako wyjście do poprawy sytuacji na ogół proponuje się:

- dodatkowe godziny (również w sobotę), wykorzystywanie ferii;
- redukcję materiału (co jest często krytykowane);
- korepetycje i tutoring realizowany przez emerytowanych nauczycieli, studentów, stowarzyszenia i wolontariuszy;

- współpracę nauczycieli różnych przedmiotów, aby wsparcie wzajemnie się uzupełniało i nie prowadziło do przeciążenia.

Wiele mówi się też o wrażliwości, empatii nauczycieli, o unikaniu nacisku na osiągi. Trautmann stwierdza optymistycznie, że mamy więc do czynienia z istnym „bukietem propozycji”, bowiem nie należy się spodziewać jednolitości w doborze form pracy służącej uzupełnianiu braków.

W Hamburgu zrodził się program mentoringu (tak zwany Mentoringprogramm „Anschluss”). Piszą o nim badacze związani z Instytutem Kształcenia Nauczycieli w tym mieście<sup>31</sup>. Szczególnie w krajach anglosaskich mentoring od dziesięcioleci stosowany jest jako najważniejszy instrument wsparcia w nauce dzieci i młodzieży. Później stopniowo przenikał do innych krajów. W Hamburgu, jak stwierdzają autorzy omawianego raportu, notuje się od lat bliską współpracę szkół i uniwersytetu. W projektach studiujący wspierają uczniów, którzy z różnych względów nie spotkali się z pomocą. Jest to korzystne dla obu stron. Towarzyszenie dzieciom stanowi część praktyczną studiów i jest opłacane. Szkoły ubiegają się o studentów, a następnie zawierają z nimi umowę na co najmniej pół roku.

Program, o którym mowa, wystartował na początku roku szkolnego 2021/2022 i jest skierowany do potrzebujących wsparcia uczniów klas IV. Dotyczy zaległości w języku niemieckim i w matematyce. Stosuje się przede wszystkim ćwiczenia, pomaga w pracach do wykonania w domu, ale chodzi też o stworzenie atmosfery przyjaźni poprzez środki pedagogiczne i wzmocnienie osobowości, o pogłębienie samodzielności w uczeniu się. Celem więc jest nie tylko wyrównanie deficytów przedmiotowych, ale i podnoszenie poziomu motywacji, umiejętności uczniów, a także dobre przygotowanie studentów do przyszłej pracy w piątym roku nauki. Zajęcia odbywały się 2 razy w tygodniu, po dwie godziny. Pracę tego typu mogły organizować w Hamburgu wszystkie państwowe szkoły podstawowe, regionalne centra kształcenia i poradnictwa, jak i szkoły



specjalne. Spośród 235 szkół w Hamburgu – 206 wykorzystało tę możliwość. W sumie pracowało 491 mentorów, obejmując pomocą 2847 uczniów. Głównie ćwiczone czytanie ze zrozumieniem, ortografię i matematykę. Środki rozdzielane były według wielkości szkół; szkołom, co ważne, dostarczano liczne instrumenty diagnostyczne.

Warto przytoczyć też opis innego projektu, skierowanego głównie do rodziców w szkole położonej w jednym z „punktów zapalnych” Berlina; prowadzi ona naukę w klasach 1–10, uczęszcza do niej 1100 uczniów, pracuje 140 nauczycieli, wychowawców i pracowników socjalnych. Doświadczenia pandemii zaowocowały projektem „Samstag ist WAMSTAG” (skrót WAMSTAG pochodzi od patrona szkoły Wolfganga A. Mozarta)<sup>32</sup>. Autorami opisu są prowadząca szkołę i jeden z nauczycieli. Pracownicy socjalni w czasie pandemii osobiście wyszukali te rodziny, które same nie skorzystały z oferty szkoły. Pieniądze uzyskano od jednego ze stowarzyszeń. Skoncentrowano się na pomocy w sobotę, udział w zajęciach był dobrowolny i bezpłatny. Projekt okazał się „latarnią w czasach beznadziei”. Objął 50 uczniów z klas 3–10, zaangażowanych było 7 nauczycieli. W internetowym formularzu rodzice zgłaszali przedmiot wymagający wsparcia (język niemiecki, matematyka, angielski od klasy 5). Większość rodziców prosiła o wsparcie w zakresie 2 lub nawet 3 przedmiotów. W ramach zdobytych funduszy do dyspozycji było 6 sobót. Szkoła proponowała godziny, koordynowała grupy według roczników i przedmiotów. Po dwóch nieusprawiedliwionych nieobecnościach ucznia skreślano, ale były to bardzo rzadkie przypadki. Na miejsce ucznia nieobecnego, ale usprawiedliwionego, mógł przyjść inny. Każde zajęcia trwały od 9.00 do 12.00. Idea chwyciła: wykonywano zadania, które dzieci przynosiły ze sobą, również te zalecane przez nauczycieli jako „węzłowe”, przygotowywano dzieci do sprawdzianów. Liczba chętnych była większa, niż przewidywał projekt. Okazało się, że wsparcia potrzebowało aż 150 dzieci. Nauczyciele apelują,

aby w przyszłości w działania tego typu wciągnąć zdolnych uczniów ze starszych klas jako korepetytorów, za niewielkie honorarium<sup>33</sup>.

Istnieją też wśród nauczycieli i teoretyków zwolennicy innej drogi. Uważają, że dodatkowe godziny na uzupełnianie wiedzy mogą być odbierane jako kara i proponują pracę metodą projektów<sup>34</sup>. Efekty takiej pracy, ich zdaniem, nie tylko będą trwalsze, ale można dzięki nim budować kompetencje społeczne, które w czasie nauczania zdalnego były zaniedbane. Potraktowano więc pandemię jako szansę na zmianę sposobu nauczania. Autorzy omawianego tu artykułu zdecydowali się na początku na pracę z klasą 8. Zaproponowano, między innymi, projekty: z biologii, geografii oraz teatralny. Były one zakotwiczone w środowisku, obejmowały też treści ponadprzedmiotowe, związane z rozwiązywaniem problemów, służące przeżywaniu. Nie jest to idea nowa, ale chyba czerpiemy z niej za rzadko. A to ona realizuje hasło głoszone kiedyś przez Johanna H. Pestalozziego: „Uczymy się głową, sercem i ręką”. Metoda projektów może wzmocnić indywidualne mocne strony, buduje powiązania pomiędzy wiedzą z różnych przedmiotów. Odwołuje się do egzemplaryzmu w doborze treści kształcenia, wzmacnia motywację wewnętrzną. Realizację projektów poprzedziła dyskusja, które treści i kompetencje należy pogłębić. Położono nacisk na praktyczne wykorzystanie wiedzy. Uwzględniano też inkluzję.

Projekt związany ze zmianą klimatu był nastawiony na praktyczność i objął wybrane treści z geografii, biologii i chemii. Polegał na zbudowaniu traktwy, więc odwoływał się szczególnie do techniki i matematyki (konkretne obliczenia). Projekt teatralny doskonalił nie tylko sprawności językowe, ale i techniczne – uczniowie sami budowali kulisę. Nauczyciele każdego z wymienionych przedmiotów mieli do dyspozycji 4 godziny lekcyjne. Graficzne wytwory związane z realizacją gromadzono na wystawę szkolną. Przykład ten pochodzi ze szkoły całodziennej, w pomoc angażowano studentów, a także miejscowy Uniwersytet Ludowy.



Jeszcze inna propozycja dotyczy przede wszystkim wykorzystania budynków i przestrzeni szkolnej jako środka służącego nadrobieniu zaległości. Wskazuje na to tytuł sprawozdania<sup>35</sup>. Wspominano już wcześniej, że słowo *campus* odnosi się do terenu, na którym skoncentrowane są budynki szkolne. W przedstawianym przypadku odnosi się to do pracy w szkole realnej na terenie Wiesbaden, stolicy Hesji, nad Renem. Od lata 2020 roku realizowano w tej szkole koncepcję zalecaną przez lokalne władze pod nazwą „Lerncamps”. Udział w programie jest dobrowolny, polega na bezpłatnym uczęszczaniu uczniów wszystkich roczników, za zgodą rodziców, na zajęcia organizowane w szkole i jej otoczeniu w czasie ferii. Motywem udziału uczniów w zajęciach był często egzamin końcowy. Dla każdego z nich ustalano indywidualnie, jakie kompetencje będzie rozwijał podczas spotkań. Dla uczniów z klas V i VI ministerstwo przygotowało dostępne w internecie narzędzia diagnostyczne. W zakresie czytania obejmowały na przykład rozumienie tekstu, szybkość i dokładność czytania. Uczniowie otrzymywali informacje zwrotne o wynikach i na ich podstawie organizowano dalszą pracę. Dzięki temu możliwe było również oszacowanie liczby potrzebnych na danym etapie nauczycieli (dodatkowo wynagradzanych za tę pracę).

W czasie ferii wielkanocnych w roku 2021 zgłosiło się 54 uczniów (zajęcia były realizowane w trybie zdalnym). Każdego dnia odbywały się 4 godziny lekcyjne. Latem 2021 roku zajęcia trwały 3 tygodnie, codziennie przez 4 godziny. Zgłosiło się 68 chętnych, ale nie musieli oni uczestniczyć we wszystkich zajęciach. Jeśli chodzi o język niemiecki, zajęcia rozpoczęto od sprawozdań (na przykład pod tytułem „Moje przeżycie wakacyjne”). Poprawę wymagała na ogół strona gramatyczna i ortografia. Po tygodniu czytano teksty reprezentujące różne gatunki literackie – bajki, opowiadania, wiersze. W trzecim tygodniu pracowano nad formami dłuższych form wypowiedzi, zależnie od klasy. Co warto podkreślić, wielu nauczycieli oferowało swoją pomoc. Chcieli w ten sposób przekazać przesłanie:

„Chcemy Ci pomóc, abyś zrozumiał (...) Chętnie spędzimy część ferii z Tobą. Ucieszymy się, gdy osiągniesz cel”. Z 569 uczniów uczęszczających do szkoły do chwili napisania tego sprawozdania z oferty skorzystało 142 z nich. U wszystkich stwierdzono odczuwalny przyrost motywacji. Kilku uczniów, dotąd ocenianych na poziomie zaledwie dostatecznym, zaczęło otrzymywać oceny dobre.

Wyrównaniu zaległości służyć mogą różne formy pracy szkolnej, uwzględniające najważniejsze zadania rozwojowe na danym etapie. Gdy artykuł ten oddawany jest do druku, prasa donosi o istotnym planowanym wsparciu dla edukacji: „25 lipca rusza nabór wniosków na realizację inwestycji w obszarze oświaty i wychowania dla szkół niesamorządowych oraz dla organizacji pozarządowych. Jak poinformował minister edukacji i nauki Przemysław Czarnek: »Jeszcze w tym tygodniu podpiszę rozporządzenie, które skieruje kolejne bardzo duże środki do organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją« (...). Ponadto szef resortu przypomniał, że do 31 lipca trwa nabór wniosków w programie wsparcia edukacji. (...) Program składa się z trzech modułów: Moduł I – *Innowacyjna edukacja* – to projekty nakierowane na budowanie postaw przedsiębiorczości, kreatywności oraz umiejętności informacyjno-komunikacyjnych; Moduł II – *Edukacja patriotyczna* – obejmuje odkrywanie, dokumentowanie i upowszechnianie wiedzy z zakresu historii Polski, tradycji narodowych, pielęgnowania polskości; rozwój świadomości narodowej i obywatelskiej; Moduł III – *Edukacja poprzez sport* – to projekty nakierowane na popularyzację i upowszechnianie idei edukacji poprzez sport, promocję aktywności fizycznej i zdrowego odżywiania”<sup>36</sup>.

#### Przypisy

- 1 Jeden z jej twórców, prof. Klaus Hurrelmann, zajmujący się szczególnie kształceniem i badaniami nad rozwojem dzieci i młodzieży oraz liczni inni badacze przedstawili ostatnio wyniki swoich badań w tomie: D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, Weinheim/Basel 2021.
- 2 K. Hurrelmann, S. Fichtner, *Welche pädagogische Konsequenzen hat die Pandemie?*, „Pädagogik” 2022, nr 4, s. 34.

- <sup>3</sup> Ibidem, s. 34.
- <sup>4</sup> A. Turska-Kawa, N. Stępień-Lampa, P. Grzywna (red.), *Obawy rodziców i nauczycieli wobec nowych form edukacji w okresie pandemii SARS-COV-2. Studium województwa śląskiego*, Katowice 2020.
- <sup>5</sup> *Zmierzyszkolę sami*. Z dr hab. A. Turską-Kawą, prof. UŚ rozmawia K. Piotrowiak, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 1–2, s. 22.
- <sup>6</sup> M. Wikło, *Druh mimo Boga*, „Sieci” 2022, nr 22, s. 36–38.
- <sup>7</sup> H. Rosa, *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans*, przeł. J. Duraj i J. Kołtan, Gdańsk 2020.
- <sup>8</sup> J. Szymaniak, *Pedagogika rezonansu. Jak w szkole uniknąć obojętności*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2020, nr 6, s. 88–95; J. Szymaniak, *Relacja pedagogiczna. O budowaniu dydaktyki języka i literatury bazującej na rezonansie*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje”, 2021, nr 5, s. 76–84.
- <sup>9</sup> To słowo po łacinie oznacza pole.
- <sup>10</sup> K. Hurrelmann, S. Fichtner, *Welche pädagogische Konsequenzen hat die Pandemie?*, op. cit., s. 38.
- <sup>11</sup> D. Dohmen, K. Hurrelmann, *Wird es eine „Generation Corona“ geben*, w: D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, op. cit., s. 276.
- <sup>12</sup> N. Strüber, *Corona-Kids*, Weinheim/Basel 2021, s. 148.
- <sup>13</sup> D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, op. cit., s. 293. Zob. też: M.A. Chenier, E. Maldonado, K. de Witte, *Die Auswirkung von Schulschließungstagen auf standardisierte Testergebnisse*, w: D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, op. cit., s. 149–164.
- <sup>14</sup> D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, op. cit., s. 295.
- <sup>15</sup> N. McElvany, Ch. Lepper, R. Lorenz, Th. Brugemann, *Unterricht während der Corona-Pandemie*, w: D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, op. cit., s. 64–79.
- <sup>16</sup> S.G. Huber, Ch. Helm, M. Mischler, *Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der Covid-19-Pandemie?*, w: D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, op. cit., s. 95–126.
- <sup>17</sup> Ibidem, s. 108.
- <sup>18</sup> U. Ravens-Sieberger, A. Kamen, Ch. Otto i inni, *Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der Covid-Pandemie*, w: D. Dohmen, K. Hurrelmann (red.), *Generation Corona?*, op. cit., s. 248–260.
- <sup>19</sup> Ibidem, s. 257.
- <sup>20</sup> Relacjonuje je: G. Zawadka, *Cyfrowe dzieci mniej śpią*, „Rzeczpospolita” z dn. 7.01.2022, s. A4.
- <sup>21</sup> P. Skura, *Nauczyciel jak psychoterapeuta*, „Głos Nauczycielski” 2022, nr 14, s. 10.
- <sup>22</sup> Ibidem, s. 10.
- <sup>23</sup> J. Karpiński, *Jaka szkoła po covidzie?*, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 11–12, s. 24.
- <sup>24</sup> J. Karpiński, *Stan dramatyczny*, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 49–50, s. 26.
- <sup>25</sup> P. Skura, *Terapia za trzy złote*, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 11–12, s. 6.
- <sup>26</sup> J. Pospieszalski, *W cieniu ważniejszych spraw*, „Sieci” 2022, nr 22, s. 86.
- <sup>27</sup> N. Strüber, *Corona Kids*, op. cit., s. 13; 36.
- <sup>28</sup> *Bardziej zagubieni*. Z prof. B. Remberg rozmawia K. Piotrowiak, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 18–19, s. 13.
- <sup>29</sup> Dane liczbowe podają za: P. Skura, *Rekordowy lockdown*, „Głos Nauczycielski” 2021, nr 40, s. 8–9.
- <sup>30</sup> M. Trautmann, *Abschied von der Idee des schnellen Aufholens*, „Pädagogik” 2022, nr 4, s. 7. Warto dodać, że w numerze tym znajduje się seria artykułów na ten temat; niektóre tezy w nich zawarte, mimo odrębnych realiów, godne są popularyzacji.
- <sup>31</sup> L. Kutt, S. Hahn, M. Schwaiger, A. Hutmacher, *Nach dem Lockdown den Anschluss herstellen*, „Pädagogik” 2022, nr 4, s. 12–17.
- <sup>32</sup> H. Gabriel, M. Neu, *Samstag ist WAMSTAG*, „Pädagogik” 2022, nr 4, s. 29–32.
- <sup>33</sup> Ibidem, s. 32.
- <sup>34</sup> K. Philip, M. Schulz, *Keine additive Aufarbeitung von Lernrückstände*, „Pädagogik” 2022, nr 4, s. 22–25.
- <sup>35</sup> B. Stein, H. Kost, *Lerncamps als Aufholmaßnahme*, „Pädagogik” 2022, nr 4, s. 18–21.
- <sup>36</sup> *Wsparcie dla edukacji (PAP)*, „Nasz Dziennik” z dn. 21.07.2022, s. 4.

---

## Jadwiga Szymaniak

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

# Szkoła bez traumy

---

Michalina Tobiaszewska

## Jak rozmawiać z uczniami dotkniętymi doświadczeniami wojennymi?

Ostatnie lata nie oszczędzają nam niełatwych doświadczeń. Po wielu miesiącach izolacji spowodowanej pandemią COVID-19, przerywanych krótkimi momentami spokoju, przyszła wojna w Ukrainie. Wiele sytuacji, w których przychodzi dorastać uczniom i uczennicom, nie tylko polskim, zdarza się po raz pierwszy. Młodzi ludzie nie mogą skorzystać z doświadczenia starszych pokoleń. Trudno określić, dla kogo taki stan rzeczy jest trud-

niejszy: dla tych, którzy dorastają, czy dla tych, którzy próbują stworzyć bezpieczne i sprzyjające warunki do wszechstronnego rozwoju dzieciom i młodzieży. Tak czy inaczej, nie możemy stanąć z boku i udawać, że problemy współczesnego świata nas nie dotyczą, nie możemy się sprzeciwić i powiedzieć: „nie będę się tym zajmował/zajmowała”. Musimy się postarać poradzić sobie z tymi zawirowaniami najlepiej, jak potrafimy.

## Co można zrobić?

W kwietniu w polskich szkołach uczyło się już prawie 161 tysięcy uczniów z Ukrainy. Niekoniecznie znali język polski i niekoniecznie marzyli o tym, by uczyć się w obcym kraju. Teraz jest ich z pewnością więcej. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego najwięcej ukraińskich dzieci uczęszcza do szkół podstawowych – 75%. Pozostali: 16,9 % – do przedszkoli i 8,2% – do szkół średnich. W szkołach województwa zachodniopomorskiego liczba nowych uczniów z Ukrainy w kwietniu tego roku wynosiła 7741 osób. To bardzo dużo.

System edukacji stanął w związku z tym przed nie lada wyzwaniem. Rozwiązania, które zostały zaproponowane – możliwość zatrudnienia dodatkowych nauczycieli, przyjmowanie do szkół dzieci i młodzieży bez przetłumaczonych dokumentów, organizowanie wszelkiego rodzaju zbiórek przyborów szkolnych oraz przedmiotów codziennego użytku, dodatkowe godziny języka polskiego dla obcokrajowców, organizacja oddziałów przygotowawczych – pomogły, ale nie przyniosły rozstrzygnięcia dla wszystkich trudności, przed którymi stanęliśmy. Zadawaliśmy i nadal zadajemy sobie pytanie: co jeszcze możemy zrobić?

## Każdy jest inny

Pewne ułatwienie, zarówno dla uczniów polskich, jak i ukraińskich, może przynieść prowadzenie lekcji wychowawczych o tematyce uchodźczej. Zajęcia z wychowawcą często są wykorzystywane jako czas do rozmów o trudnościach edukacyjnych, problemach z frekwencją czy konfliktach rówieśniczych. Zdarza się, że są traktowane jako możliwość do zaliczenia zaległego materiału. Warto pamiętać: codzienne sprawy uczniów w tych skomplikowanych czasach nie są związane jedynie z edukacją, ale też wychowaniem i adaptacją do nowych warunków.

W kwietniu, kiedy prowadziłam warsztaty dla nauczycieli, mówiłam o tym, by przygotować oddziały klasowe do przyjęcia uczniów z zagranicy: nieznających realiów polskiej szkoły, zwyczajów w niej panujących, często z doświadczeniem wielu trudnych, a nawet przerażających sytuacji. Teraz, kiedy minęły kolejne tygodnie, warto pochylić się nad budowaniem bezpiecznej atmosfery w klasach, integracją, akceptacją osób nie do końca przystosowanych do życia w szkole. To nic nowego. Myślę, że pandemia COVID-19 i próby niwelowania skutków długotrwałej izolacji nauczyły polskiego nauczyciela-wychowawcę, jak ważne jest to, by stworzyć dobrą, bezpieczną atmosferę w klasie, jak pracować nad zawiązywaniem więzi pomiędzy uczniami i ociepleniem relacji nauczyciel – uczeń. Większość nauczycieli już ma kompetencje do realizowania tego typu zadań. Teraz można zastosować je do innych okoliczności.

Kiedy uczniowie z Ukrainy zaczęli się pojawiać w naszych szkołach, nie wiadomo było, czego się spodziewać. Wciąż możemy się znaleźć w sytuacji, której nie rozumiemy czy nie potrafimy zinterpretować. Przede wszystkim trzeba pamiętać, że młodzież i dzieci z Ukrainy, poza doświadczeniami wojennymi, mają takie same trudności jak uczniowie z Polski. Spotykamy więc uczniów aktywnych i uczniów wycofanych, uczniów zdolnych i tych z mniejszymi możliwościami, uczniów z dysleksją, ADHD, z uzależnieniami behawioralnymi i wieloma innymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Każdy z nich jest inny i tak też należy ich traktować.

## Pozwolić przeżywać

Często skuteczną metodą zapewnienia nowemu uczniowi należytego wsparcia jest rozmowa z rodzicem. Część trudności w wypadku nasilonego stresu może się uwydatniać, jednak zwykle występowały one już wcześniej. Dlatego warto wziąć pod uwagę obserwacje i spostrzeżenia rodziców.

---

*Wspólne doświadczenie  
uchodźców jest takie, że zostali  
zmuszeni do zmiany miejsca  
zamieszkania, porzucenia  
dotychczasowego życia, swoich  
kolegów, przyzwyczajzeń,  
wyobrażeń o własnej przyszłości.  
Nie u wszystkich zaowocuje to  
przeżywaniem traumy,  
natomiast dla przeważającej  
większości oznacza to żalobę  
i poczucie straty.*

---

Trzeba podkreślić, że każdy młody człowiek przychodzi do polskiej szkoły z własnymi doświadczeniami i wyobrażeniem szkolnego świata. Dlatego ważnym źródłem informacji mogą być sami uczniowie. W rozmowie z uczennicą z Ukrainy dowiedziałam się, że – według niej – lepiej nie zgłaszać pytań w czasie lekcji, ponieważ można się spotkać z negatywną informacją zwrotną od nauczyciela. Pewien uczeń powiedział mi zaś, że w jego przekonaniu kontakt z psychologiem lub pedagogiem szkolnym odbywa się wyłącznie w sytuacji, kiedy ktoś złamie regulamin szkoły. Nie wiem, czy takie doświadczenia ma każdy uczeń i uczennica z ukraińskiej szkoły, nie wiem czy można mówić o takiej tendencji, ale ta dwójka ma takie doświadczenia i to może mieć wpływ na ich edukację, zachowanie oraz dobór sposobów radzenia sobie z trudnościami. To wiedza ważna i niezbędna do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i odpowiedniego wsparcia. Podsumowując – w pierwszym okresie nauki

należy poznać ucznia, jego trudności i dotychczasowe doświadczenia szkolne.

Musimy także wziąć pod uwagę zdarzenia, z jakimi uczniowie ukraińscy mieli do czynienia w związku z wojną. Niezależnie od tego, co zobaczyli i co przeżyli, ich wspólne doświadczenie jest takie, że zostali zmuszeni do zmiany miejsca zamieszkania, porzucenia dotychczasowego życia, swoich kolegów, przyzwyczajzeń, wyobrażeń o własnej przyszłości. Nie u wszystkich zaowocuje to przeżywaniem traumy, o której napiszę później, natomiast dla przeważającej większości oznacza to żalobę i poczucie straty. Z czym może się to wiązać? Z przeżywaniem złości, smutku, rozdrażnieniem, płaczliwością, niechęcią do kontaktu i wieloma innymi emocjami i zachowaniami. To, co możemy zrobić, to pozwolić im przeżywać emocje po swojemu. Jeśli dziecku chce się płakać, niech płacze. Jeśli odczuwa złość, pozwólmy mu na jej okazanie. Jeśli nie ma na to warunków w klasie, odprowadźmy je do gabinetu pedagoga lub psychologa. W sytuacji kiedy to przeżywanie łączy się z narastającym płaczem, poczuciem zapętlenia, niedostrzeganiem możliwości działania (negowanie proponowanych rozwiązań), trzeba odpowiednio reagować.

Jeśli nie ma możliwości, by dzieckiem zaopiekował się w szkole specjalista, nauczyciel sam musi podjąć działanie. Użyteczne w tej sytuacji mogą być takie komunikaty, jak: „widzę, że bardzo cierpisz”, „widzę, że bardzo przeżywasz to, co cię spotyka”, „domyślam się, że to musiało być straszne przeżycie”. Natomiast równie ważne jest, by w momencie, kiedy uczeń pogrąża się w bólu, i widoczne jest, że nie może sam z niego wyjść (na przykład nie uspokaja się, ale coraz bardziej szlocha), nie wypytywać go o szczegóły sytuacji traumatycznej ani nie dopytywać, co jest konkretnie powodem tych reakcji, ale spróbować przywrócić go do równowagi i otaczającej rzeczywistości. Warto zapytać o zdarzenie, miejsce lub temat, które go uspokajają, i odwołać się do nich. Można też wykorzystać sytuację lub miejsce, w którym się znajduje, do zawiązania rozmowy przywracającej.

## Bądź tu i teraz

Co może się dziać z człowiekiem wyrwanym nagle ze swojego środowiska? Możemy się spodziewać osłabienia funkcji poznawczych. W praktyce oznacza to problemy z koncentracją, trudności z dokonaniem wyboru czy podjęciem decyzji (również decyzje nie-racjonalne). Uczeń, który do tej pory nie miał trudności z nauką, w sytuacji tak ekstremalnej może nie potrafić nauczyć się rzeczy pozornie prostych. Wybory, przed którymi staje, mogą się wydawać niemożliwe do rozstrzygnięcia. Inaczej może funkcjonować też fizjologia, co przekładać się będzie na reakcje nieadekwatne, czasem nadmiarowe. Pozornie mały bodziec może wywołać bardzo burzliwą reakcję.

Trudne jest to, że osoba, która tego wszystkiego doświadcza, może nie zdawać sobie sprawy ze swojego położenia. I tu ważna jest wiedza, postawa i reakcja nauczyciela. Jeśli widzimy, że uczeń ma problem z kojarzeniem prostych rzeczy, nie może utrzymać uwagi, bardzo żywo reaguje, a rodzice potwierdzają, iż na przykład zwykle jest skoncentrowany, spokojny, opanowany, możemy wyjaśnić: te niespotykane u niego reakcje mogą być efektem stresu i znalezienia się w trudnej sytuacji życiowej. Taka psychoedukacja może działać uspokajająco, przywracać poczucie stabilizacji i bycia „tu i teraz”. Mówiąc o postawie nauczyciela, mam na myśli spokój i opanowanie, unikanie zanurzania się w emocjach ucznia, traktowania jego reakcji jako prowokacji lub zachowania celowego wymierzonego w nauczyciela lub innych uczniów. Zachowanie dystansu do tego, co dzieje się z młodym człowiekiem, niezależnie jak bardzo jest to dziwne lub nieadekwatne, może być koregulacją, czyli dostosowaniem nastroju ucznia do nauczyciela. W ten sposób nauczyciel wpływa stabilizująco na osobę przeżywającą trudności.

## Spokój i opanowanie

Mówiąc o reakcjach nieadekwatnych czy nadmiarowych, których możemy być świadkami, warto

wspomnieć o atakach lęku. Określa się tak wystąpienie krótkotrwałego epizodu lęku o skrajnie nasilonym przebiegu (poczucie paniki). Taki stan trwa zwykle kilka minut, może pojawić się bez żadnej przyczyny lub zainicjować go może jakieś pozornie nieinwazyjne zdarzenie (na przykład nagły dźwięk, który dla innych jest ledwie słyszalny). Atak lęku czy paniki wiąże się z nieprzyjemnymi objawami somatycznymi i może mieć różny przebieg. U osoby, która doznaje ataku, podnosi się ciśnienie tętnicze, nierówno bije serce, pojawiają się problemy z oddychaniem, poczucie duszenia się lub dławienia, drżenie ciała, pocenie się, zawroty głowy, drętwienia kończyn itp. Może ona odczuwać nierealność sytuacji, w której się znajduje, a nawet obcość własnej osoby. Czy te objawy są widoczne dla otoczenia? Możemy zobaczyć, że uczeń nie może oddychać, płacze lub dławi się łzami, ma nieobecny wzrok, albo że zastygł i nie robi nic lub tylko przekłada jakiś przedmiot leżący biurku. Niektóre dzieci mogą siedzieć nieruchomo lub skulić się, również w pozycji leżącej. Zatem nie każdy atak paniki jest spektakularny i rzucający się w oczy. Każdemu natomiast towarzyszy lęk o własne życie i zdrowie. Najważniejsze jest więc to, by go dostrzec i nazwać. Pod żadnym pozorem nie interpretować, że jest reakcją „na mnie”, czyli na nauczyciela, lub na coś, co zrobiłem/zrobiłam. Tym bardziej nie jest dopuszczalna interpretacja, że uczeń udaje lub przesadza. Nawet jeśli zdarzyłoby się, że jest to ze strony dziecka manipulacja – nie słyszałam o takiej sytuacji, ale nic nie jest wykluczone – lepiej zareagować, niż nie zrobić nic lub nieświadomie pogorszyć jego stan.

Zatem co robić, kiedy z dzieckiem dzieje się coś złego? Najważniejsze, aby przyjąć postawę spokoju i opanowania. Poprosić ucznia, żeby usiadł prosto, postawił stopy na podłodze, jeśli na przykład leży, w miarę możliwości wyprostował się; spokojnym głosem wyjaśnić, co się z nim dzieje (że to atak lęku, będzie trwał przez chwilę i nie zagraża życiu), przypomnieć, aby uczeń od-



dychał (można wprost powiedzieć: zrób wdech, zrób wydech), skupić uwagę na „tu i teraz” – na przykład poprosić, żeby znalazł w sali pięć czerwonych przedmiotów i poszukać ich razem z nim. To działania interwencyjne. Kiedy uczeń się uspokoi, wtedy można zaprowadzić go do szkolnego pedagoga lub psychologa. Ważne jest również to, by wyjaśnić pozostałym uczniom, co się wydarzyło, bowiem ataki lęku występują bardzo często – u ludzi w różnym wieku i w różnych sytuacjach. Istotne, aby pozostali uczestnicy zdarzenia dowiedzieli się, co się stało, że mogą się z tym spotkać również w innych okolicznościach, że taki stan nie jest oznaką choroby i – co najważniejsze – jak reagować, jeśli do takiego ataku dojdzie w ich otoczeniu lub gdy sami go doświadczą.

### **Dbając o innych, dbamy o siebie**

Doświadczenie wojny może, choć nie musi, skutkować przeżywaniem traumy. Mam na myśli bardzo silne przeżycie, porównywalne z ekstremalnym stresem, które może mieć długotrwałe i trudne do odwrócenia skutki. Objawami traumy są, między innymi, odrętwienie psychiczne i szok, ale też ataki paniki, odczuwanie lęku, nieadekwatne reagowanie i wiele innych. Wychodzenie z traumy to obszar, który w szkole możemy jedynie obserwować i ewentualnie interweniować w wypadku, kiedy dostrzeżemy widoczne jej objawy (na przykład ataki lęku). To obszar do pracy terapeutycznej, której w szkole się nie praktykuje. Warto zatem wiedzieć, czym jest, oraz że może dotyczyć osób, za które w pewnym sensie odpowiadamy, natomiast pracę nad tym zjawiskiem należy pozostawić innym specjalistom.

Rzeczywistość szkolna to nie przestrzeń do terapii. Nikt też nie wymaga od nauczycieli przeprowadzania procesu terapeutycznego. Naszym zadaniem jest zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim uczniom: tym nowym, którzy uciekli z Ukrainy, ale też tym, których znamy od lat. To

z kolei wymaga spostrzegawczości i umiejętności interweniowania w sytuacjach trudnych. Ważne, żeby pamiętać, iż nie jesteśmy jedynymi dorosłymi w szkole. W razie trudności można poprosić o pomoc innego nauczyciela, pedagoga lub psychologa.

Udzielanie pomocy uczniom z doświadczeniem wojny jest ważne, wręcz niezbędne. Dbając o nich, dbamy o uczniów polskich i o siebie. To ostatnie – dbanie o siebie – jest często najtrudniejszym i najczęściej pomijanym obszarem w pracy nauczyciela. A przecież jednym z najważniejszych „narzędzi” pracy nauczyciela jest właśnie jego stan psychiczny.

Zdarzenia, których jesteśmy obserwatorami i uczestnikami w ostatnich latach, nie pozostają bez wpływu na nas. Jeśli tego nie uznamy i nie zadamy o swoje zdrowie fizyczne, psychiczne i szeroko pojęty dobrostan, praca w zawodzie nauczyciela stanie się jeszcze trudniejsza, a dla niektórych nawet niemożliwa do wykonywania.

### **Bibliografia**

- Bourne E.J.: *Lęk i fobia. Praktyczny podręcznik dla osób z zaburzeniami lękowymi*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2011.  
Kolk van der B.: *Strach ucieleśniony. Mózg, umysł, ciało w terapii traumy*, przeł. M. Załoga, Warszawa 2019.  
Rothschild B.: *Ciało pamięta. Psychofizjologia traumy i terapia osób po urazie psychicznym*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2014.

---

### **Michalina Tobiaszewska**

Psychoterapeutka, absolwentka pedagogiki socjalnej i resocjalizacji na Uniwersytecie Szczecińskim, ukończyła podyplomowe studia pomocy psychologicznej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członkini nadzwyczajna w Wielkopolskim Towarzystwie Terapii Systemowej. Pracuje z dorosłymi, młodzieżą, rodzinami i parami. Prowadzi warsztaty samorozwojowe. Jest zwolenniczką holistycznego podejścia do człowieka.

# Okno na świat

---

Agnieszka Chabasińska

## Zalety dydaktyczno-wychowawcze programu Erasmus+

Erasmus+ to unijny program wspierający edukację w Europie. Oferuje możliwości w zakresie mobilności i współpracy w takich obszarach, jak: szkolnictwo wyższe, kształcenie i szkolenie zawodowe, edukacja szkolna – w tym wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem, kształcenie dorosłych oraz młodzieży, sport.

Poniższy artykuł stanowi refleksję po wyjeździe uczniów Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 dla

Dzieci Niepełnosprawnych Ruchowo w Policach wraz z dwójką nauczycieli do Turcji w ramach programu „Erasmus+ Młodzież” (działanie: Mobilność Edukacyjna, poddziałanie: Wymiana Młodzieży). Nasz projekt, zatytułowany „Dostępność miast pod kątem osób z niepełnosprawnościami”, miał na celu wypracowanie wspólnego rozumienia zjawiska urbanistycznego w perspektywie osób z niepełnosprawnościami.

## Podnoszenie kompetencji

Języka obcego można się uczyć zawsze i wszędzie, jednak najlepiej przyswajany jest wtedy, kiedy używamy go w codziennych sytuacjach, gdy staje się autentycznym narzędziem służącym komunikacji – wymianie myśli, poglądów, rozwiązywaniu problemów, dyskusji, mediacji. Podczas lekcji jest to tylko częściowo możliwe do osiągnięcia, jako że stwarzane przez uczniów lub nauczycieli sytuacje są kreowane na potrzeby danej struktury gramatycznej czy omawianego słownictwa. Uczniowie podczas lekcji mają możliwość uniknięcia mówienia w obcym języku, doprecyzowania wypowiedzi w języku polskim, ponieważ otaczający ich rozmówcy znakomicie ten język rozumieją.

Podczas wymian międzynarodowych wszystko się zmienia. Będąc za granicą, wśród osób z różnych krajów, różnych wyznań i środowisk, trzeba wypracować wspólny język porozumiewania się – takim językiem podczas tego wyjazdu był angielski.

Nasza wyprawa była elementem realizacji projektu „Dostępność miast pod kątem osób z niepełnosprawnościami”, który miał na celu wypracowanie wspólnego rozumienia zjawiska urbanistycznego w perspektywie osób z niepełnosprawnościami. W projekcie uwzględniono również działania mające na celu zarówno rozwijanie kompetencji życiowych młodych ludzi, jak i rozpowszechnianie koncepcji wolontariatu. Jego koordynatorem była organizacja studencka z Turcji YOUNGSTUDENTCLUB, a partnerami instytucje zajmujące się działaniami na rzecz osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych z Włoch, Węgier, Rumuni i Litwy. Projekt stanowił okazję do podzielenia się swoimi doświadczeniami w pracy z osobami z niepełnosprawnościami, wymiany praktycznych uwag i wskazówek oraz efektywnego podnoszenia kompetencji językowych.

## Czy mnie zrozumiesz?

Od samego początku projekt był wyzwaniem zarówno dla uczniów, jak i zaangażowanych w jego przebieg nauczycieli. Pomimo naszych wieloletnich doświadczeń z programem Erasmus po raz pierwszy odważyliśmy się zabrać naszych uczniów z niepełnosprawnościami w tak daleką podróż samolotem.

Emocje związane z wyjazdem towarzyszyły też uczniom. Poza ekscytacją, związaną z wylotem do kraju, w którym nikt z nich jeszcze nie był, pojawiły się obawy dotyczące kwestii organizacyjnych przelotu samolotem osób na wózkach, przemieszczania się po lotnisku, mieście docelowym oraz komunikacji językowej – czy będę zrozumiany/zrozumiana, czy będę rozumiał/rozumiała, co do mnie mówią? Pomimo tych obaw młodzi ludzie postanowili wyjechać i stawić czoła swoim lękom; myślę, że nie zapomną tego doświadczenia do końca życia.

Działania w ramach projektu obejmowały między innymi: przeprowadzanie ankiet wśród lokalnych mieszkańców, dzielenie się oczekiwaniami, wspólne tworzenie filmów edukacyjnych, rozwiązywanie problemów, tworzenie prezentacji multimedialnych o tematyce projektu, wspólne analizowanie stanu infrastruktury miast europejskich pod kątem potrzeb osób z różnymi niepełnosprawnościami. A wszystko to w języku angielskim, w grupach mieszanych narodowościowo i wiekowo, w atmosferze zabawy, zrozumienia i ciekawości, co będziemy robili dalej.

Poza zajęciami młodzież – ciekawa siebie i swoich historii – cały czas przebywała w międzynarodowym towarzystwie, uczestnicząc w wybiegach, zakupach czy po prostu siedząc w korytarzach i lobby hotelu. Dało im to możliwość nie tylko lepszego poznania się, nawiązania przyjaźni, ale i rozwinięcia umiejętności językowych.

Podczas tygodnia spędzonego w Turcji młodzież kształciła także kompetencje interpersonalne: komunikację, umiejętności przywódcze, radzenia

sobie ze stresem, pracy w zespole, w praktyczny sposób ćwiczyła autoprezentację. Czas spędzony w międzynarodowym środowisku był też lekcją tolerancji i szacunku, które stanowią podstawę owocnego dialogu, tak potrzebnego w obecnych czasach.

### **„Wyprawę uważam za udaną”**

Zorganizowanie wyjazdu w ramach Erasmusa nie należy do najłatwiejszych przedsięwzięć, bez względu na to, czy jest się koordynatorem, czy partnerem projektu. Działania trwają miesiącami, komunikacja z partnerami z odległych zakątków Europy nie zawsze układa się tak, jakbyśmy sobie tego życzyli, odpowiedzialność za młodzież i odpowiedzialność finansowa za projekt mogą się wydawać przytłaczające, ale naprawdę warto, jako że są to wyjazdy, podczas których zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą wiele się nauczyć.

Oto kilka opinii uczestniczek/uczestników projektu.

„Uważam, że czas przeznaczony na projekt nie był zmarnowany. Jestem zadowolona z różnorodności zadań, jakie wykonywałam, pomimo że niektóre były troszkę wymagające. Najbardziej podobała mi się rozmowa z innymi – byli świetni, mili, pomocni, radośni, pozytywni. Każdy próbował się ze sobą integrować, pomimo że czasem było trudno ze względu na znajomość języka. Atmosfera była wypełniona pozytywną energią. Prowadzący wykonali kawał dobrej roboty”. (Natalia)

„Cały projekt według mnie został fantastycznie zorganizowany. Bardzo sympatyczni uczestnicy i organizatorzy, którzy zawsze starali się pomagać, jeśli zaszła taka potrzeba. Ciekawe zadania, w których można było się wykazać swoją kreatywnością i umiejętnościami w różnych kierunkach. Wielu ludzi było całkowicie spontanicznych, szła za tym dobra, zaraźliwa w pozytywny sposób energia, z której można było czerpać. Mam nadzieję, że uda mi się powtórzyć tego typu wyjazd”. (Wiktor)



Fot. Agnieszka Chabasińska

„Wyprawa do Turcji była bardzo ekscytującą przygodą kulturalną. Niosła za sobą cenne doświadczenie za sprawą tematyki, jaką była niepełnosprawność. Dzięki programowi oraz koordynatorom spędziliśmy czas w kreatywny sposób. Poznaliśmy wielu pozytywnych ludzi, z którymi mogliśmy podzielić się naszymi przeżyciami. Przy okazji rozwinęliśmy swoje umiejętności posługiwania się językiem angielskim. Generalnie wyprawę uważam za bardzo udaną”. (Emilia)

Moja refleksja jest taka: kiedy raz zdecydujesz się podjąć wyzwanie, bardzo trudno przestać to robić. Tak jest właśnie z Erasmusem – dużo wymaga, ale i wiele daje w zamian. Świadczy o tym autentyczna radość towarzysząca naszym uczniom i uczennicom podczas tej wyprawy – z pewnością zapamiętają ten wyjazd na długo.

---

### **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.

# Emocje zapisane w obrazach

---

Paulina Gajosowa

## Picture book jako literacka próba opisania doświadczeń

Kilka lat temu polska szkoła musiała się zmierzyć z wyzwaniem, jakim była reforma edukacji. Później nadszedł czas pandemii, który obnażył wiele bolączek naszego systemu oświaty. Dziś przed polskimi nauczycielami kolejne zadanie – być może jedno z najtrudniejszych, przed jakim przychodzi nam stanąć w życiu zawodowym. Czy można bowiem wyobrazić sobie coś bardziej wymagającego niż zapewnienie odpowiedniego wsparcia

młodemu człowiekowi, który musiał uciekać z własnego domu z powodu toczącej się w jego kraju wojny i jest przepełniony lękiem o zdrowie i życie bliskich? Od momentu rozpoczęcia rosyjskiej agresji na Ukrainę w murach naszych szkół pojawia się coraz więcej osób, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Praca z takimi dziećmi oraz młodzieżą przysparza wiele trudności – zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

## Podwójnie wykluczeni

Członkowie danej społeczności są przyzwyczajeni do pewnych charakterystycznych dla niej rytuałów, norm dotyczących wyglądu i języka – akcentu, zasad deklinacji czy koniugacji. Obecna sytuacja wymaga więc od szkolnych społeczności zrozumienia i zaakceptowania tego, co wcześniej nie było częścią jej doświadczenia. Taki stan rzeczy to ważny sprawdzian dla polskiej szkoły. Po raz kolejny kluczową rolę odgrywają w nim nie decyzje ministerstwa, które regulują i ułatwiają koordynację procesu integracji ukraińskich uczniów z rzeczywistością polskiej szkoły, ale decyzje na poziomie lokalnym, wyrażające się w działaniu jednostek – dyrektorów oraz nauczycieli szkół.

Nie sposób wymienić wszystkie trudności, którym musi stawić czoło wielu nauczycieli w obliczu kryzysu wywołanego rosyjską agresją. Choć niezwykle obciążające są z pewnością dydaktyczne wyzwania wynikające z prowadzenia lekcji z grupą, w której znajdują się uczniowie nieznający języka polskiego – nie powinniśmy się w naszej refleksji ograniczać wyłącznie do trudności związanych z realizacją założeń podstawy programowej. Braki tego rodzaju łatwiej nadrobić niż te, które są następstwem kryzysu psychicznego czy poczucia wyalienowania. Ukraińscy uczniowie oraz uczennice zostali nagle wyrwani ze znanych im środowisk i wrzuceni do rzeczywistości tworzonej przez innego rodzaju wspólnotę: środowisko ludzi mających inne rytuały, posługujących się innym językiem. Ta różnica ma wymiar fundamentalny, utrudnia bowiem z reguły opowiedzenie własnej historii, a przede wszystkim zbudowanie satysfakcjonującej relacji intelektualnej, niezwykle przecież istotnej – szczególnie w okresie dorastania, kiedy to rówieśnicy odgrywają wyjątkową rolę w rozwoju jednostki.

## Wspólny język

Nauczyciel w takich okolicznościach jest zobowiązany do zadbania o uczniów ukraińskich i ich

różnorodne potrzeby i udzielenie im wsparcia: psychologicznego, ekonomicznego oraz społecznego. Jego kolejną powinnością – jeśli pełni rolę wychowawcy w klasie, w której pojawiają się uczniowie zmuszeni do ucieczki z własnego kraju przed wojną – jest szukanie równowagi pomiędzy: dbaniem o dobro nowych uczniów, łagodzeniem trudności pojawiających się w obrębie klasy oraz troską o własny dobrostan w obliczu kolejnego zawodowego, ale i często życiowego wyzwania. Ważne jest bowiem określenie swojego stanowiska oraz możliwości działania w obliczu wojny. Wszystko to staje się oczywiście dodatkiem do codziennych obowiązków związanych z realizacją podstawy programowej.

Języki ukraiński i polski są na tyle do siebie podobne, że umożliwiają wzajemną komunikację, a co za tym idzie – ułatwiają zaspokojenie podstawowych potrzeb. Jednocześnie są od siebie zbyt różne, aby ułatwić rozmowę o wzajemnych emocjach, trudnościach czy bardziej abstrakcyjnych potrzebach. Bariera językowa generuje trudności związane z integracją klasowej wspólnoty. Jej konsekwencją jest także fakt, że to nie wspólne zainteresowania czy podobny temperament konsolidują grupę rówieśniczą ukraińskich uczniów w Polsce, ale posługiwanie się wspólnym językiem. Taki stan rzeczy często wywołuje kolejne trudności czy konflikty, może bowiem budzić w młodych ludziach poczucie, że są przymuszani do kontaktu z kimś, z kim w żadnych innych okolicznościach nie chcieliby nawiązać więzi.

To trudne doświadczenie wymaga uporządkowania, oswajania i prób zdefiniowania. Najprościej mówiąc, musimy wzajemnie opowiadać sobie historie współczesnych emigrantów i próbować je zrozumieć. Nie pomoże to z dnia na dzień w pracy szkolnej, ale umożliwi stworzenie wspólnoty ludzi wysłuchanych oraz słuchających – zbudowaną wokół jednego tematu. W jaki sposób możemy opowiadać sobie skomplikowane i wielowątkowe historie, jeśli brakuje nam wspólnego języka?



---

*Jednym z głównych celów edukacji powinna być próba zrozumienia perspektywy innego człowieka oraz dostrzeżenie wartości tego, co różni go od naszego światopoglądu oraz znanej nam rzeczywistości. Literatura dostarcza wielu materiałów do osiągnięcia tych celów – umożliwia nie tylko oswajać własne trudne doświadczenia, ale także pomaga się konfrontować z doświadczeniami innych.*

---

### **Wspólne opowieści**

Utwory na liście lektur obowiązkowych – zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej – skupiają się na tworzeniu w świadomości uczniów obrazu przeszłości i nie dotyczą aktualnych, współczesnych dylematów; rzadko także prezentują perspektywę inną niż męskiego bohatera.

Jeśli w klasie pojawia się przestrzeń do rozmowy o współczesności, o problemach, które dotyczą uczniów, jest to jedynie zasługa nauczyciela, ale w żadnym wypadku nie jest to przejaw filozofii, która stoi u podstaw polskiego systemu edukacji czy wspierających ją rozwiązań systemowych. Zdaje się, że młodzi ludzie mają przede wszystkim zapamiętywać określoną wizję przeszłości, a następnie – zakładając idealistycznie – pewne jej elementy wykorzystywać, aby rozumieć teraźniejszość. Nie

jestem absolutną przeciwniczką takiego założenia, uważam jednak, że należy pomyśleć o jego proporcjach. System powinien dawać nauczycielowi czas i możliwości, które pomagają rozwijać w uczniach już od najmłodszych lat kompetencje społeczne, a przede wszystkim empatię – jest ona bowiem kluczowa nie tylko dla umiejętności pracy zespołowej w klasie, ale i przekłada się na umiejętne funkcjonowanie w społeczeństwie obywatelskim.

Rozwijanie tych kompetencji wymaga jednak działań odległych od idei ciągłego przygotowywania się do egzaminu, skupia się bowiem na sprowokowaniu do myślenia o drugim człowieku, troskliwego spojrzenia na niego tak, aby zrezygnować z oceny. Często staje się to zdecydowanie trudniejsze, gdy mamy do czynienia z kimś, kto różni się od osób ze znanego nam środowiska i jego życie definiują zupełnie inne niż nasze doświadczenia. Opowiadanie o specyfice życia innego niż to, które znamy, wydaje się w tym momencie szczególnie ważne. Według mnie jednym z głównych celów edukacji powinna być próba zrozumienia perspektywy innego człowieka oraz dostrzeżenie wartości tego, co różni go od naszego światopoglądu oraz znanej nam rzeczywistości. Literatura dostarcza wielu materiałów do osiągnięcia tych celów, umożliwia bowiem nie tylko oswajać własne trudne doświadczenia, dostrzegane w losach bohaterów literackich, ale także pomaga się konfrontować z doświadczeniami innych.

### **List do córki**

Szukając sposobu opowiadania o kryzysie, który rozgrywa się na naszych oczach, warto inspirować się wzorcami opowieści o współczesnych emigrantach z innych krajów. Interesujące wydają mi się te historie, które pomagają to doświadczenie zrozumieć także najmłodszym czytelnikom lub tym, dla których barierą może się okazać ograniczona znajomość języka.

Picture booki nie cieszą się dużą popularnością. Większa rola obrazu w połączeniu z małą ilość

cią tekstu często sprawia, że daną książkę od razu kwalifikujemy jako przeznaczoną „dla dzieci” lub dla niezaawansowanego czytelnika. W związku z tym nie każdy wie, że ogromną wartością picture booków jest ich uniwersalność. Ich autorzy posługują się obrazami, które są czytelne dla czytelników na różnym etapie życia oraz intelektualnego rozwoju. Wymagają od nich jednocześnie nie tylko dekodowania warstwy językowej, ale też umiejętności interpretacji obrazu oraz rozumienia treści, która zbudowana jest z dwóch, wspomnianych wcześniej, komponentów.

Wśród amerykańskich autorów picture booków pojawiają się tacy, którzy decydują się poruszać wymagające namysłu i oswojenia tematy, między innymi związane z emigrancą tożsamością. Historie opowiedziane za pomocą słów oraz dopełniającego ich sens obrazu ułatwiają zrozumienie skomplikowanych doświadczeń czytelnikom, niezależnie od poziomu ich kompetencji językowych, wieku czy wykształcenia.

Dobrym przykładem publikacji opowiadającej o skomplikowanym problemie emigracji jest picture book zatytułowany *A Different Pond* autorstwa Bao Thi, ilustrowany przez Thi Bui. Książka opowiada o życiu rodziny, na której losy znacząco wpłynęła wojna w Wietnamie. Historia, przedstawiona z perspektywy małego chłopca wietnamskiego pochodzenia, przybliży nam rzeczywistość rodziny zmagającej się z wieloma trudnościami. Poruszone zostały w niej kwestie związane zarówno z wyzwaniem ekonomicznymi, jak i społecznymi, wpływającymi na codzienność wielu ludzi decydujących się na życie poza swoją ojczyzną. Inspiracją dla powstania książki były losy samego autora, który chciał opowiedzieć historię uchodźców z Azji Południowo-Wschodniej najmłodszym czytelnikom.

Inny picture book skupiający się na tożsamości bohaterów to *Yo Soy Muslim: A Father's Letter to his Daughter* autorstwa Marka Gonzalesa, ilustrowany przez Mehrdokht Amini. Publikacja

ta nie koncentruje się na elementach tożsamości narodowej, ale pomaga zrozumieć i zaakceptować tożsamość religijną. Rolę przewodnika w tej podróży odgrywa ojciec, pragnący pomóc córce zrozumieć otaczający ją świat. Czytelnicy, wraz z dziewczynką, do której ojciec kieruje swoje słowa, poznają podstawowe dla Koranu wartości o uniwersalnej wymowie.

## Zrozumieć doświadczenie

Przywołane tu przykłady nie rozwiążą oczywiście problemów, przed jakimi stoją w swojej codziennej pracy nauczyciele współpracujący z uczniami zmuszonymi do ucieczki przed wojną. Jednak bez wątplenia w tej ekstremalnej sytuacji należy się starać, aby społeczeństwo refleksyjnie i świadomie podchodziło do wyzwań, z jakimi muszą się mierzyć współcześni uchodźcy. Żeby zrozumieć wagę ich doświadczenia powinniśmy słuchać z uwagą ich historii oraz opowiadać je sobie – również dzieciom, od najmłodszych lat. Uwaga skierowana na doświadczenia innych pomoże nam nie tylko dostrzec złożoność oraz różnorodność świata, ale i rozwijać własną wrażliwość.

Z niecierpliwością czekam na książki, które będą zapisem doświadczenia współczesnych ukraińskich migrantów i za sprawą połączenia obrazu oraz słów podkreślą jego specyfikę. Mogą one pomóc ośwoić oraz zrozumieć ich doświadczenie zwłaszcza najmłodszym czytelnikom oraz tym, którzy chcieliby opowiedzieć o znaczeniu własnego doświadczenia, lecz nie znają w języku polskim słów, aby odpowiednio je wyrazić.

---

### Paulina Gajosowa

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego i turok w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Cecylii Plater-Zyberkówny w Warszawie.

# Co jest nie tak z edukacją inkluzyjną?

---

Karol Pietrzyk

## Uwagi nauczyciela – ojca dziecka z niepełnosprawnością

Jako ojciec dziecka ze spektrum autyzmu jestem szczególnie zainteresowany edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami w publicznych szkołach integracyjnych. Osobiście znam pracujących z wielkim poświęceniem nauczycieli, którzy często nie są w stanie realnie pomóc tym dzieciom, przede wszystkim z powodu konieczności produkowania niezliczonej ilości dokumentów. Z punktu widzenia szkoły i systemu to one najbardziej się liczą, w każdej chwili mogą zostać skontrolowane i to z nich niby wszystko wynika.

Produkowanie stosów tych papierów zabiera mnóstwo czasu i energii, którą można by spożytkować na dłuższą obserwację dziecka, diagnozowanie na bieżąco jego realnych potrzeb, silnych i słabych stron, a zdobytą wiedzę wykorzystać do celowej, zindywidualizowanej pracy, która pomogłaby mu się lepiej rozwijać. Oprócz programów, ewaluacji, ocen poziomu funkcjonowania, analiz postępów itd., istnieje też mnóstwo dokumentów, do których pedagodzy muszą się dostosować, realizować, a potem się z nich rozliczać.

## Błąd w punkcie wyjścia

Na początku pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciele i terapeuci zapoznają się z przygotowanym przez właściwe centrum psychologiczno-pedagogiczne orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, które jest wydawane na dany etap edukacyjny, czyli raz na kilka lat. Jest to dokument stanowiący punkt wyjścia do pracy z dzieckiem. Oczywisty jest to, że po jakimś czasie zapisy w nim zawarte w dużej mierze się dezaktualizują, jednak wskazówki spisane w orzeczeniu są niezmiennie drogowskazem dla kolejnych nauczycieli pracujących z dzieckiem. W efekcie trzymanie się tych wytycznych, zamiast realnie pomagać dziecku, po prostu blokuje jego dalszy rozwój.

Miałem już w rękach kilka takich orzeczeń. Nie tylko te dotyczące mojego dziecka, ale również moich uczniów. Wszystkie są pisane schematycznym, pozbawionym istotnych spostrzeżeń językiem – dotyczy to szczególnie części „Diagnoza funkcjonowania ucznia”. W zasadzie mam nieodparte wrażenie, że sporo tych tekstów powstaje na zasadzie: kopiuj-wklej. Ta część dokumentu czytana przez rodziców wywołuje zdecydowanie negatywne emocje, bo na ogół znajduje się tam wiele zdań zaczynających się od słów: „Ma braki w...”, „Nie umie...”, „Nie jest w stanie...”, „Nie rozwija się...”, „Nie potrafi...”, „Ma deficyty w...”, „Nie rozumie...”.

Odnoszę również wrażenie, że orzeczenie przyjmuje jako punkt odniesienia umiejętności i osiągnięcia edukacyjne, które zakłada się dla dziecka bez zaburzeń, rozwijającego się harmonijnie i będącego w normie intelektualnej. Po takim wstępie u osoby czytającej orzeczenie – nauczyciela, terapeuty lub rodzica – pojawia się dosyć silne przeświadczenie, że to dziecko nigdy nic nie osiągnie i że praca z nim będzie przysłowiową „orką na ugorze”. Ta często miażdżąca diagnoza zupełnie w niczym nie pomaga.

Założenia, jakie leżą u podstaw tworzenia takich dokumentów, jak „orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”, moim zdaniem są zwyczajnie nietrafione. To po prostu błąd myślenia w punkcie wyjścia. Już z tytułu dokumentu wynika, że kształcenie dziecka ma być „specjalne”. Jeśli tak, to dłaczego odniesieniem są cele, jakie przyjmuje się w kształceniu uczniów niemających żadnych szczególnych dysfunkcji?

## Czy dzieci są dla programów?

A przecież można by uwypuklić coś innego i od tego zacząć. Jak rozumiem, każda placówka kształcąca uczniów ze specjalnymi potrzebami ma umożliwiać dziecku rozwój na miarę jego możliwości, a nie na miarę możliwości innych dzieci. Punktem wyjścia powinno zatem być rozpoznanie możliwości i preferencji konkretnego dziecka, a nie jego braków. Rozpoznanie możliwości pomaga ustalić, jakie cele są dla dziecka osiągalne, to z kolei jest wstępem do ułożenia realistycznego planu pracy, w którym znajdą się aktywności ułatwiające te cele osiągnąć.

Jeśli na przykład moje dziecko lubi uporządkowany plan pracy, najlepiej w punktach, potrafi bardzo szybko przyswoić sobie informacje związane z jakimiś danymi liczbowymi, analizuje i przetwarza dane z kalendarza, preferuje porządek chronologiczny, szybko zapamiętuje daty i nazwy, lubi układać puzzle i różne inne układanki, informacje z tekstu chętnie przepisuje w tabelki, schematy i diagramy, dobrze operuje aplikacją Quizlet i potrafi wyszukać potrzebne mu informacje w wyszukiwarce Google, bardzo lubi biologię i historię – to czy nie jest to właśnie ten dobry punkt wyjścia, aby mógł się efektywnie uczyć? Co więcej, z jego możliwości, preferencji i zainteresowań wynikają konkretne inspiracje edukacyjne. Stosunkowo szybko można z tego ułożyć plan aktywności i zadań, pomagających robić dziecku realne postępy w poszczególnych dziedzinach.

Dla mnie na wstępnym etapie pracy najważniejsze jest to, czy dziecko ma chęci do wykonywania różnych aktywności, czy podejmuje współpracę, co lubi, w czym czuje się mocne, kiedy pojawia się błysk w jego w oczach – bo to są fundamenty, na których mogą coś zbudować.

Jeśli dostrzegę, co dziecko interesuje, jakich rzeczy potrafi się w szybkim tempie uczyć, to jest to dla mnie wystarczająca wskazówka, jak zindywidualizować z nim pracę.

Oczywiście zawsze znajdzie się tonujący tego typu spostrzeżenia głos: „dziecko ma realizować podstawę programową z uwzględnieniem indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego”. A ja się wtedy pytam, czy dzieci są dla programów, czy programy dla dzieci? Co jest nadrzędne, możliwości i potrzeby edukacyjne dziecka, czy realizacja kolejnych podpunktów programu? Jeśli program nie jest dopasowany do możliwości i potrzeb ucznia, to trzeba go zmienić i dostosować do dziecka. Szkoły i programy istnieją tylko dlatego, że przychodzą do nich uczniowie, również ci ze specjalnymi potrzebami. Program więc zawsze można (i należy) zmienić i dostosować. Możliwości i potrzeby dziecka są natomiast czymś indywidualnym, nie można ich na siłę dopasować do jakiegoś wcześniej wymyślnego, ustalonego z góry schematu lub formy. Nie wcisniemy dziecka ze specjalnymi potrzebami na siłę w jakieś ramy, bo jest to nie tylko pozbawione sensu, ale również całkiem sprzeczne z duchem edukacji i rozwoju.

## Heroiczne starania

Sensowniejszą część orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego stanowią „zalecenia”. Znajdują się tam ogólne wskazówki: jak pracować ze zdiagnozowanym dzieckiem, dostosowania z poszczególnych przedmiotów, cele rozwojowe i terapeutyczne, formy kształcenia specjalnego, różne działania ukierunkowane, propozycje środków dydaktycznych i zalecane sposoby oceny efektów działania.

To dosyć obszerny, wypunktowany tekst, który warto poddać dokładnej analizie. Niestety, jego lektura wskazuje na to, że nie jest to materiał przydatny przy planowaniu kształcenia konkretnego dziecka, ale raczej dzieci, które mieszczą się w charakterystyce konkretnego zaburzenia i problemów z tym związanych. Czytając orzeczenie mojego dziecka, co chwilę łapałem się na tym, że wskazówki tam zawarte są po prostu nieadekwatne, bo nie są dostosowane do mojego dziecka, ale odnoszą się raczej do większości dzieci ze spektrum autyzmu.

Trzeba również przyznać, że realizacja tych zaleceń często jest bardzo trudna. Jeśli dziecko nie ma tak zwanego nauczyciela-cienia, który działa z nim indywidualnie, to w warunkach pracy w klasie integracyjnej – przy kilku uczniach posiadających bardzo często różniące się od siebie dysfunkcje i jednym nauczycielu wspomagającym – realizacja tych zaleceń, choćby w podstawowym zakresie, graniczy z cudem. Proszę sobie wyobrazić kilkoro dzieci, które mają różne trudności, możliwości, preferencje, pracują w różnym tempie i często niełatwo je zmobilizować do aktywności. Specyfika ich zaburzeń powoduje, że raz na jakiś czas mają potrzebę pochodzić po klasie, poskakać albo pokrzyknąć, do tego dochodzą nierzadko różne trudne zachowania. Ale zdarza się też, że nagle, niespostrzeżenie, biorą się do roboty i wykonują niektóre zadania trzy razy szybciej niż ich koledzy i koleżanki z klasy, którzy nie mają żadnych dysfunkcji.

Jeśli ktoś widział, jak wyglądają zajęcia w klasie integracyjnej, w której jednocześnie przecież mogą być uczniowie z niepełnosprawnościami ruchowymi, uczniowie niedowidzący, uczniowie z autyzmem lub innymi całościowymi zaburzeniami rozwoju – to wie, jaka skala trudności stoi przed nauczycielami pracującymi z tymi dziećmi. Niejednokrotnie po kilku lekcjach czują się tak, jakby przejechał po nich czołg. W klasie integracyjnej trzeba być „siłaczką”. Heroiczne starania nauczycieli to największy potencjał, jakim dysponujemy w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Gdyby jeszcze

uproszczyć system pracy, zrezygnować z niepotrzebnej dokumentacji – praca ta byłaby racjonalniejsza, celowa, przynosiłaby znaczne korzyści dzieciom, a nauczycielom więcej satysfakcji.

## Kopiuj-wklej

Na początek można by zrezygnować z konieczności tworzenia tak zwanego IPET-u, czyli Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego. Jest to kilkunastostroniowy dokument napisany typowo pedagogiczną nowomową, zawierający mnóstwo słów i sformułowań typu: „realizacja programu”, „kształtowanie umiejętności”, „wdrażanie”, „wspieranie rozwoju”, „oddziaływanie wychowawcze”, „zwiększenie umiejętności” itp. Wyobrażam sobie, że jego wykonanie to dobrych kilka albo kilkanaście godzin, które można przeznaczyć na coś dydaktycznie pożyteczniejszego. Takie dokumenty jeszcze chyba nikomu nie pomogły. Zastanawiam się, jak często po jego sporządzeniu nauczyciele tam zaglądają, żeby „dokonać ewaluacji realizacji bieżących celów”.

Gdy rodzic otrzymuje coś takiego do przeczytania, to poddaje się po pierwszej stronie, ponieważ zarówno język, jak i forma tego dokumentu są czytelne wyłącznie dla specjalistów, czyli nauczycieli w szkołach, pedagogów specjalnych i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. A przecież rodzic jest ważnym adresatem tego materiału – to wskazówki do pracy z jego dzieckiem! Dla nauczyciela lub terapeuty dobrze znającego dziecko, IPET jest praktycznie bezużyteczny. Jednak bardziej uważna lektura IPET-u przynosi istotne spostrzeżenie: to po prostu zalecenia zawarte w orzeczeniu z poradni przepisane dla niepoznaki w tabelki. Krótko mówiąc: czytając orzeczenie, dowiadujemy się tego samego. Ten dokument to jedno z bardziej kuriozalnych zjawisk w polskiej szkole. Nikt by nie stracił, gdyby z niego zrezygnowano. Dla dobra dziecka, nauczyciela, oszczędności papieru i tonera do kserokopiarek.

Kolejny „papier”, który nauczyciele dzieci ze specjalnymi potrzebami muszą stworzyć, żeby wywiązać się ze swoich zobowiązań formalnych, to WOPFU (Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia). Jakby jeszcze mieli mało ciężkiej roboty z dziećmi na co dzień, raz na semestr muszą stworzyć dla każdego z nich kilkunastostroniową „kobyłę” opisującą niemal wszystkie obszary funkcjonowania dziecka – z każdego przedmiotu i zajęć specjalistycznych. Przecież to jest jakaś kara, wyrafinowana tortura dla ludzi, którzy wykonują naprawdę ciężką i wymagającą pracę. Nie dziwię się specjalnie, że w każdym kolejnym semestrze elementy tych opisów są bardzo podobne, bo przecież jeśli coś tak naprawdę nie służy do lektury i analizy, to można taki dokument przygotować, stosując metodę kopiuj-wklej. Jeden pozytyw – w osobnej kolumnie tabelki opisane są mocne strony dziecka. Niestety w pozostałych kolumnach ilość informacji jest nieporównywalnie większa. A teraz pytanie: ile miejsca na papierze w celu opisanie semestralnych postępów poświęca się uczniom bez zaburzeń? Zero. Nie jest to w ogóle przedmiotem opisu na drugim etapie edukacyjnym. Za to każde dziecko z zaburzeniami, bez wyjątków, musi być dokładnie i pieczołowicie opisane.

## Quiz i dziennik

Odnoszę nieodparte wrażenie, że edukacja integracyjna z instytucjonalnego punktu widzenia zamiast na wykorzystywaniu silnych stron ucznia, w celu pokonywania trudności i włączania w działania całej klasy, jest skoncentrowana na brakach dziecka. One zawsze są świetnie, szczegółowo, precyzyjnie opisane. O mocnych stronach dziecka ze specjalnymi potrzebami nie przeczytamy w szkolnych dokumentach zbyt dużo, a proszę mi wierzyć, wiele z nich ma w pewnych wąskich dziedzinach oszołamiające możliwości. A przecież istotą edukacji i rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edu-



---

*W klasie integracyjnej trzeba być „siłaczką”. Heroiczne starania nauczycieli to największy potencjał, jakim dysponujemy w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Gdyby jeszcze uprościć system pracy, zrezygnować z niepotrzebnej dokumentacji – praca ta byłaby racjonalniejsza, celowa, przynosiłaby znaczne korzyści dzieciom, a nauczycielom o wiele więcej satysfakcji.*

---

kacyjnymi powinien być ich wszechstronny rozwój na miarę możliwości, a ze strony szkoły – wsparcie i pomoc w tym, aby dzieci niezależnie od ich dysfunkcji uczyły się wykorzystywać silniejsze strony, żeby niwelować swoje słabości.

Dla mnie to w ogóle jedna z najistotniejszych kwestii w edukacji: jak wykorzystać mocne strony dziecka, żeby pokonywało trudności pojawiające się w procesie dydaktycznym? Jak to robić? Na przykład widzę, że moje dziecko ma problem z nauczeniem się na pamięć słówek z angielskiego, gdy korzysta z listy słownictwa podanej w podręczniku. Ale wiem, że ma doskonałą pamięć i bardzo sprawnie uczy się przy pomocy aplikacji Quizlet. Szybko więc przerabiam mu listę słówek z książki na zestaw do nauki w Quizlecie albo innej aplikacji. Bez problemu wtedy osiągamy coś, co nigdy by się nie udało, gdyby ślęczał godzinę nad stroną z książki zawierającą trzy kolumny słówek.

Inny przykład: uczeń ma problem z przyswajaniem informacji z podręcznika zapisanych ciągłym tekstem. Ale bardzo lubi, gdy informacje są uporządkowane w formie podpunktów, najlepiej ponumerowanych. Dlatego, gdy przygotowujemy się do sprawdzianu, na przykład z historii, przetwarzamy informacje z podręcznika na podpunkty, a potem utrwalamy je poprzez testy w programie Quizizz. Do tego przetwarzam mu najważniejsze podpunkty w zadania typu: prawda/fałsz, uzupełnianie informacji przez wpisywanie kluczowych słów, łączenie dat z wydarzeniami lub postaci z wydarzeniami.

Jeszcze jedna sytuacja. Mój syn ma z jednej strony problem z odbiorem tekstu czytanego, ale z drugiej strony ma na bardzo wysokim poziomie rozwiniętą analizę wzrokową. Jak zatem podejść do zadań testowych na czytanie ze zrozumieniem? Oczywiście bardzo dużo zależy od typu zadań, ale u Michała zawsze sprawdza się następujący porządek: najpierw czytanie pytań lub zadań testowych, następnie czytanie całego tekstu, potem podzielenie tekstu na fragmenty i odszukiwanie w nich odpowiedzi na pytania, ustalanie czy dane twierdzenie jest prawdziwe lub fałszywe, uzupełnianie fragmentów tekstu bądź łączenie pojęć w tekście.

Moje dziecko ma świra na punkcie kalendarzy. To jest dopiero kopalnia inspiracji do wykorzystania w codziennej nauce! Pierwsza sprawa – w kalendarzu książkowym pod każdym kolejnym dniem Michał prowadzi dziennik. Zapisuje wszystko, co było dla niego ważne danego dnia – 365 wpisów w roku. Robi to już od 2017 roku. Tak naprawdę to jedyne dłuższe teksty, które jest w stanie napisać sam z siebie. Dlaczego? Bo z jakichś znanych tylko jemu powodów sprawia mu to przyjemność. Jakkolwiek by nie było, takie codzienne, systematyczne pisanie to świetny punkt wyjścia do uczenia się nowych rzeczy. Na początku sadił wielkie kulfony i tworzył nieporadne zdania. Z czasem poprawiła się graficzna jakość pisma, robił postępy w ortografii i zdania stawały się coraz bardziej komunikatywne. Zapisując kolejne zdarzenia, uczył się

również nowych słów i nieznanym mu wcześniej pojęć. A przecież te jego codzienne wpisy można wzbogacać, dając mu pole do ich stopniowego urozmaicania. Dla dziecka z autyzmem to świetny pomysł na ćwiczenia w pisaniu. Do tej pory pisał tylko o wydarzeniach danego dnia: jakie miał lekcje, co było na obiad, gdzie poszedł po lekcjach i co robił w domu po szkole. Teraz piszemy dziennik razem, przy czym moja rola ogranicza się do pytania o odczucia Michała związane z kolejnymi zdarzeniami. On wraca pamięcią do tego, co się wydarzyło, i uczy się nazywać, a także opisywać swoje uczucia.

Kalendarz to w ogóle kopalnia wiedzy uszeregowanej według poszczególnych dni, miesięcy i pór roku. Z kalendarzy książkowych Michał nauczył się ważnych dat z historii, nazw dni tygodnia, miesięcy po angielsku i wielu innych faktów, jak na przykład dat istotnych rocznic i świąt.

## Gonitwa donikąd

W narracji szkolnej używamy często sformułowania „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Oczywiście to już jest postęp w porównaniu do „dzieci specjalnej troski” czy „dzieci z dysfunkcjami”. Dlaczego jednak tak niewiele miejsca i czasu mamy na dokładne rozpoznanie, a potem celową realizację tych „specjalnych potrzeb”? Zamiast tego próbuje się dzieci, na przykład ze spektrum autyzmu, w sposób wyzuty z wiedzy o specyfice ich potrzeb i zachowaniu, dopasować do systemu, w którym funkcjonują dzieci neurotypowe. Stąd mój postulat: poświęćmy więcej czasu na wnikliwą obserwację i analizę ich specyficznych potrzeb i pomóżmy dzieciom je realizować, a nie coraz pieczołowiciej opisywać ich dysfunkcje i próbować je wtłaczać w schemat, do którego z powodu specyfiki ich trudności nie da się przecież „wcisnąć”.

Zamiast realnej pomocy dzieci otrzymują tak zwane „dostosowania”. Co to znaczy? Kto do czego się ma „dostosować”? I w jaki sposób? Czy jest to dostosowanie treści programowych do percepcji tych

dzieci, ich możliwości, czy pomaga im wykorzystać ich silne strony, aby zniwelować słabsze? Czy wtłaczanie na siłę dzieci do systemu – nieprzyjaznego dla wszystkiego, co inne, osobne, nietypowe – jest w ogóle racjonalne? Dla wielu nauczycieli owe dostosowania polegają na zmniejszeniu liczby zadań albo zlecanie tylko zadań najłatwiejszych. Nie mają czasu ani przestrzeni do tego, aby się zastanowić, jaka metoda dotarcia do dziecka jest w wypadku konkretnych treści najskuteczniejsza. Nie mają warunków, aby realnie dostosować skalę trudności zadań i czas ich wykonywania do konkretnego przypadku. A przecież mnóstwo niemożliwych do przyswojenia i bezużytecznych dla dziecka treści można pominąć i skupić się na tym, żeby pomóc mu nabyć wiedzę i umiejętności kluczowe.

Aktualnie w niejednej klasie z powodu przeładowanej podstawy programowej i nieproporcjonalnej ilości czasu przeznaczanego na jego realizację ma miejsce swoista gonitwa, żeby tylko odhaczyć poszczególne tematy, dokonać wpisów w dzienniku, przeprowadzić sprawdziany i kartkówki, żeby wszystko jakoś szło do przodu. Dotyczy to również klas integracyjnych. Co się dzieje z dziećmi „z integracji”, gdy trwa wyścig z czasem, żeby zrealizować po łóbkach podstawę programową? Znikają. Nie dają sobie rady. Jak dziecko ze spektrum autyzmu ma się w jednym tygodniu nauczyć pisemnego dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia ułamków dziesiętnych? Po co dziecku z tego rodzaju trudnościami czytanie zupełnie niezrozumiałej lektury o objętości ponad 250 stron, skoro więcej pożytku przyniesie im przeczytanie krótszych tekstów w obszarze zainteresowań dziecka? (Wtedy czyta z zacięciem i może osiągnąć lepsze wyniki w wykonywaniu zadań na czytanie ze zrozumieniem.)

Rodzice czasami się dziwią, że ich dziecko, które samodzielnie nauczyło się czytać w wieku 4 lat, nie pasuje do systemu edukacji, bo nie jest w stanie realizować programu dla danej klasy w taki sam sposób i w takim samym tempie jak

---

*„Jeśli one nie są w stanie się nauczyć metodami, które stosujemy, nauczajmy je tak, aby pozwolić im wykorzystać ich naturalny sposób przyswajania wiedzy”*

*Ole Ivar Lovaas*

---

większość dzieci. A może to system jest beznadziejny, bo w XXI wieku – przy rosnącej liczbie diagnoz – nie ma sensownej propozycji dla dzieci o innej percepcji i odmiennych sposobach przyswajania wiedzy?

Postęp w Dolinie Krzemowej dokonał się między innymi dzięki specjalistom, spośród których wielu było w spektrum autyzmu, ponieważ dzięki swoim szczególnym zdolnościom potrafili dostrzec zależności, jakich nigdy by nie zaobserwowały osoby neurotypowe. Ciekawe, czy kiedykolwiek doczekamy się podobnych osiągnięć absolwentów naszych szkół integracyjnych? Na pewno mają ku temu potencjał. Ale nasz system edukacji już nie takie szanse marnował.

### **Bezużyteczny papier**

Wiem, że dysfunkcje mojego dziecka są wyzwaniem dla systemu edukacji. Michał ma problemy z rozumieniem poleceń we własnym języku, oczekiwań nauczyciela, celów lekcji, nie jest błyskotliwy, ma trudności z wypowiedzianiem się na podany temat, nie potrafi samodzielnie skonstruować dłuższej i uporządkowanej wypowiedzi pisemnej, potrzebuje pomocy nauczyciela przy realizacji poleceń, nie rozumie abstrakcji w tekście literackim. Wydaje się, że mój syn nie daje rady przy poznawaniu nowych zagadnień, ale... lubi szkołę, jest pracow-

ty, ma absolutnie genialną pamięć, konsekwentnie trzyma się ustalonego planu, chętnie robi zadania w zeszycie ćwiczeń z historii i biologii, ma dobrą pamięć słuchową i wzrokową, ponadprzeciętną analizę wzrokową. Deficyty poznawcze, które ma moje dziecko, są dużym utrudnieniem w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, ale jego niezwykle zdolności są dla mnie wyzwaniem i inspiracją. Cały czas się zastanawiam, jak pomóc mu wykorzystywać je w szkolnej nauce.

Założenia systemowe tak zwanej integracji w szkołach są zupełnie wyzute z elementarnej logiki, nie uwzględniają realnych potrzeb edukacyjnych poszczególnych dzieci i nie są zorientowane na rozwój uczniów, którzy mają odmienną percepcję. Na szczęście są nauczyciele, którzy bardzo się starają i potrafią realnie pomóc dziecku, ignorując zapisy w orzeczeniach.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że bardzo doceniam ich starania i ciężką pracę. Ale jednocześnie chcę zaalarmować i ostrzec: jeśli nic się nie zmieni, takich wspaniałych nauczycieli będzie coraz mniej, bo, niestety, nie dość, że mają najtrudniejszą robotę do wykonania na samych lekcjach, to jeszcze muszą zupełnie niepotrzebnie generować tony bezużytecznych papierów. Bo, jak wszyscy wiemy, w przeciwieństwie do rzeczywistości – papier przyjmie wszystko.

---

### **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”.

# Nauka jazdy

---

Katarzyna Bielawna

## O wadach mieszkania na Niebuszewie, czyli co jest nie tak z egzaminami

Kiedy kupowałam mieszkanie na Niebuszewie, część moich znajomych pukała się w głowę. Nie do pojęcia było dla nich, że chcę się przeprowadzać na szczecińskie Niebko, w otoczenie starych kamienic, w sam środek walk gangów, morderstw i kanibalizmu. Tymczasem – niespodzianka! – na Niebuszewie żyje się przyjemnie i spokojnie, a jedyna rzecz wyprowadzająca mnie z równowagi, to... wszechobecne nauki jazdy. Wyjechanie z mojej bocznej uliczki zajmuje mi czasem kilka minut, bo jedno z licznych rond zablokowane jest przez „elkę”, nieumiejącą wyjechać z podporządkowanej. Czasami tempo jazdy strasznie się ślimaczy, bo przerażony młody człowiek na pierwszej lekcji boi się wrzucić trzeci bieg. Czasami jakieś skrzyżowanie staje na kilka minut, bo nauczyciel jazdy zgasił silnik i nie może go z powrotem uruchomić. I właśnie niebuszewskim naukom jazdy chciałabym poświęcić ten felieton,

ponieważ niestety utożsamiają one to, co – moim zdaniem – jest jednym z większych problemów naszego systemu edukacji.

### Reguła prawej ręki

Nie jestem odosobniona w moich narzekaniach na wszędobylskie nauki jazdy. Ludzie z Niebuszewa i okolic wiedzą, jak potrafią być irytujące. Natomiast mieszkańcy innych dzielnic bywają zdumieni: „Nauki jazdy? Jakiż to problem! Przecież prawie nie ma ich na mieście!”. No właśnie. Dlaczego „elki” tak mocno nadreprezentowane są w okolicach Niebuszewa? Odpowiedź nikogo nie zdziwi – tuż obok, przy ulicy Golisza, jest centrum egzaminacyjne. I tu dochodzimy do zasadniczego problemu z naukami jazdy, a także z polskim szkolnictwem: cała edukacja odbywa się „pod testy”.

Wydawać by się mogło, że kurs prawa jazdy służy temu, aby kursant zdobył fachową wiedzę, która pozwoli mu swobodnie poruszać się po mieście i na trasie. Przepisy wszak są wszędzie takie same! Na rondzie zawsze jedzie się w tę samą stronę, obowiązuje reguła prawej ręki oraz zasada ograniczonego zaufania do innych kierowców. W kwestiach kłopotliwych sytuację ratują znaki drogowe i inne oznaczenia. Poza tym większość ludzi za kółkiem to normalni obywatele, gotowi wybaczyć drobne nieudaczności, a szalonych kierowców samochodów marek premium zza zachodniej granicy i tak nie da się uniknąć.

A jednak... kurs prawa jazdy wcale nie służy temu, aby w głowie uczącego się zakodować uniwersalne zasady i powtarzać je *ad nauseam*, lecz po to, aby nauczyć kursanta kilku sztuczek, które pozwolą mu nie dać się „złapać” w pułapkę na egzaminie.

### Kość niezgody

Kurs prawa jazdy sprowadza się do „tłuczenia” pewniaków na egzaminie: niekonwencjonalnych skrzyżowań, gdzie nie wiadomo, która z krętych dróg jest tą „na wprost”, drzew, zza których nie widać znaku STOP czy źle namalowanych oznaczeń poziomych.

Pułapek takich jest dużo, gdyż – umówmy się – nasze miasto zostało zbudowane według zasady „architekt płakał, jak projektował”. Egzaminatorzy są przewidywalni w swoim doborze tras, bo stosunkowo trudno wyjechać z centrum przy ulicy Golisza w kreatywny sposób, a i obszar miasta, który egzaminowany może pokonać, jest niezbyt duży.

Mamy zatem „bank tras” i „bank pułapek”. Pamiętam, że gdy instalowano na Niebuszewie rondo pinezkowe, część ludzi nie mogła wyjść ze zdumienia, ponieważ rondo to likwidowało jedną z licznych „podpuch” na trasie egzaminacyjnej, czyli konieczność objechania studzienki celem poprawnego wykonania skrętu w lewo. Rondo, które faktycznie usprawniło ruch i spowodowało, że jeździ się płynniej, stało się niejako kością niezgody właśnie dlatego, że ułatwia jazdę.

Szkolni nauczyciele zdają się postępować podobnie do nauczycieli kursów – jako że znają zakres wiedzy sprawdzanej na egzaminie, znają rodzaje pytań na testach, są w stanie tak pokierować procesem edukacyjnym, aby uczeń sprawnie rozprawiał się z zadaniami. Czy tym samym nauczyciel przekazuje potrzebną wiedzę? Co najwyżej częściowo.

### System nie zdaje egzaminu?

Przykład z życia: gdy byłam w liceum, w podręcznikach języka angielskiego pojawiał się pewien typ zadania, którego nienawidziłam z całego serca. Dany był tekst, z którego usunięto zdania lub dłuższe fragmenty. Fragmenty te, wraz z jednym dodatkowym, podane były pod tekstem w losowej kolejności, a uczeń musiał wstawić je w odpowiednie miejsca. Być może bezpośrednią przyczyną mojej głębokiej nienawiści do tych zadań był fakt, że nie umiałam ich robić, ale moja racjonalna argumentacja brzmiała mniej więcej tak: przecież nigdy nie spotkam się z takim tekstem w książce czy gazecie! Akapity w artykułach i wszelkich tekstach są napisane w odpowiedniej kolejności, nikt mi nie będzie kazał ich składać jak puzzli! W 90 procentach mój zbuntowany nastoletni umysł miał rację; w obecnej pracy tłumacza ani razu nie musiałam wstawiać „randomowych” akapitów do tekstu. Jedyne, w czym mi ta umiejętność pomogła, to w zdaniu certyfikatu językowego, dzięki któremu – być może – dziś jestem tu, gdzie jestem. I uczyć dzieciaki rozwiązywania takich samych zadań, gdyż, niestety, nie szczęły, są obecne na egzaminie ósmoklasisty i obu poziomach matury.

Problem leży, oczywiście, nie po stronie nauczycieli, próbujących ułatwić sobie życie i z uniwersum wiedzy wybrać to, co „najpożyteczniejsze” (czyt. przyniesie największe korzyści krótkoterminowe).

System egzaminacyjny też nie zdaje egzaminu. Testy sprawdzają tylko określone rzeczy; wcale nie kładą nacisku na kwestie najistotniejsze bądź najogólniejsze – nie, autorzy sprawdzianów lubują się w budowaniu podchwytliwych pytań, mających na

celu przyłapanie ucznia na nieznamość wyjątku od wyjątku od reguły. Za każdym razem, gdy w teście pojawia się słowo *receipt*, mam ochotę przewrócić oczami, bo wiem, że znalazło się tam nie dlatego, żeby uczniowie wiedzieli, jak powiedzieć „paragon” po angielsku, ale dlatego, by ktoś pomyślał, że znaczy ono „recepta”. Nauczyciele zatem, podduszeni lekko wymaganiami podstawy programowej, rodziców i dyrekcji, kierują swoją uwagę na wymuszenie jak największej zdawalności testów, bez oglądania się na faktyczną przydatność tej wiedzy.

Podobnie jak egzamin na prawo jazdy nie pomaga ustalić, czy zdający dałby sobie radę w obcym mieście, ale domaga się szczegółowej znajomości meandrowów konkretnej trasy, tak egzamin z języka angielskiego nie sprawdza, czy delikwent dogadałby się ze Szkotem w sytuacji stresowej, ale próbuje przyłapać ucznia na pomyleniu konstrukcji gramatycznych. Jaki sens ma takie sprawdzanie wiedzy? Jeszcze nie wiem, może kiedyś mocodawcy z CKE i WORD-ów wyjawiają swoje ukryte plany.

## Stale momenty gry

Moja praktyka zawodowa – lektorki i tłumaczki – nauczyła mnie jednego: wiedza szczegółowa jest niesamowicie ulotna. Wykute w trakcie studiów tuziny stron słownictwa z zakresu medycyny ulotniły się z mojej głowy w kilka miesięcy, pozostawiając jedynie ilości śladowe („skąpomocz” to po angielsku *oliguria*, chociaż czym jest sam skąpomocz mogę się tylko domyślać), podczas gdy ogólne zasady tłumaczenia tekstów służą mi do dziś. Szczecinianin uczony jazdy na Niemcewicza i Dembowskiego zapomni w końcu, jak wyjeżdża się z uliczki koło apteki (chyba że tam zamieszka i będzie to zawracanie ćwiczyć codziennie); zapomni, która niedomalowana linia oznacza ulicę podporządkowaną. W jeździe samochodem bardziej przyda się mnóstwo praktyki i wielokrotne powtarzanie podobnych elementów w różnych miejscach, aż zrozumie się rządzącą danym manewrem ZASADĘ, a nie zapamięta co do

centymetra, jak daleko trzeba wjechać w alejkę, aby bezpiecznie zawrócić.

Znów muszę odwołać się do przykładu z własnego doświadczenia, gdyż anegdoty dobrze oddają sens całościowy. Jedną z rzeczy, którymi zajmuję się zawodowo, jest tłumaczenie tekstów specjalistycznych, w związku z czym czasem słyszę od potencjalnych kontrahentów pytanie, czy jestem także tłumaczem przysięgłym (na co muszę odpowiedzieć, że niestety nie) i nieraz mam wyrzuty sumienia z tego powodu, że minęło już 10 lat od momentu, gdy skończyłam studia tłumaczeniowe, a ja nadal nie mogę się zebrać, aby przestudiować odpowiednią literaturę i podejść do egzaminu na tłumacza przysięgłego.

Powodów tej sytuacji jest kilka. Pierwszy to banał: nie mam czasu na ślęczenie nad książkami i kucie słówek niezbędnych do tłumaczenia pozwów rozwodowych czy raportu z autopsji. Drugi powód ściśle wiąże się z pierwszym: nie mam czasu, gdyż mam za dużo pracy – brak pieczętki tłumacza przysięgłego nie przekłada się (w moim przypadku) na brak zleceń. A trzeci powód wydaje się niemal filozoficzny: formuła państwowego egzaminu na tłumacza przysięgłego bardzo mi nie odpowiada, a im dłużej pracuję jako tłumacz, tym trudniej mi zrozumieć sens jego natury. Sam fakt, że istnieje coś takiego, jak egzamin państwowy, mogę pojąć – teksty wymagające tłumaczenia uwierzytelnionego są ważne, gdyż na przykład tworzą normę prawną, a w przypadku tłumaczenia zeznań świadka mogą wpłynąć na wyrok sądu. Dlatego też dobrze by było, gdyby tłumacz znał się na tym, co robi. A jak można to sprawdzić? Właśnie egzaminując pretendujących do tego zawodu. Stąd w ogóle mamy obiektywne, standaryzowane, zewnętrzne egzaminy, potwierdzające naszą kompetencję w jakiejś dziedzinie (wiedzy ogólnej, prowadzeniu samochodu, rzetelnym tłumaczeniu czyichś słów, znajomości medycyny).

Jednakże kilka lat doświadczeń w pracy tłumacza każe mi na nasz konkretny system egzaminacyjny patrzeć podejrzliwie. Procedura sprawdza głównie znajomość słownictwa i utartych zwrotów, a także



to, czy potencjalny tłumacz przysięgły orientuje się w formułach, które musi napisać na końcu tekstu bądź przy nieczytelnych fragmentach dokumentu. Czyli, w skrócie rzecz ujmując, egzamin sprawdza tę wiedzę, którą można osiąść w pięć minut dzięki przeglądarce internetowej. Prawdziwe wyzwanie w pracy tłumacza nie objawia się w „stałych momentach gry”, ale tam, gdzie trzeba improwizować. I choć sami tłumacze cały czas podkreślają, że tej pracy można się nauczyć, wyłącznie ją wykonując, to sam egzamin zdecydowanie temu przeczy.

## Wrestling z wiedzą

W głowach twórców wszelakich egzaminów świat jest podejrzanie prosty: aby uzyskać kompetencje do wykonywania jakiegoś zawodu lub pójścia na studia, wystarczy kilkadziesiąt (lub kilkaset) formuł wykutych na pamięć, wymiary tablicy rejestracyjnej, ja niżej podpisany, *in my essay I will discuss*, zestaw znaków drogowych, jak według TEPIS przetłumaczyć wyraz *proceedings*, wszystko to na blachę i NIE WOLNO wspomagać się żadnymi pomocami naukowymi! Ponieważ, jak wszyscy wiemy, prowadzenie samochodu, studiowanie czy bycie tłumaczem składa się wyłącznie z powtarzalnych formuł i jest polowaniem na pułapki zastawione przez egzaminatorów. Tylko że tak nie jest. Jazda po mieście czy tłumaczenie tekstu zdecydowanie bardziej przypominają wolną amerykanekę, w której zasady nie zawsze się przydają i potrzeba dużo improwizacji. I sporo pomocy z zewnątrz.

Ponieważ nie tylko tłumaczyć, ale i uczyć, mogę się przyglądać systemowi egzaminowania i sprawdzania wiedzy na różnych poziomach i w różnych instytucjach. I wniosek w sumie mam taki sam, jak w przypadku egzaminu na tłumacza przysięgłego i egzaminu na prawo jazdy: sprawdzanie może i jest adekwatne do poziomu i rodzaju wiedzy przekazywanej w placówkach edukacyjnych, ale nijak ma się do tego, jak wiedza ta będzie stosowana w praktyce.

Czym bowiem zajmuje się na przykład tłumacz? Trudno powiedzieć – każdy czym innym.

Ja w ciągu swojej praktyki zdążyłam już tłumaczyć teksty poświęcone turystyce, żegludze śródlądowej, badaniom mózgu, wibromłotom, kładzeniu piany poliuretanowej, najmowi dźwigu, urazom nadgarstka, uchybieniom w pozwie, opłatom za samochód i innym. Długo by wymieniać.

Teraz należałoby odpowiedzieć sobie na dwa pytania: czy nauka angielskiego (i innych przedmiotów) w szkole była mi bezpośrednio potrzebna do tej pracy oraz czy przydało mi się w niej słownictwo poznane na studiach tłumaczeniowych? Odpowiedzi brzmią: „nie” i „raczej nie”. Czy zatem należałoby zmienić zupełnie system nauczania języków obcych w szkołach ponadpodstawowych – tak, by obejmowały przynajmniej odrobinę wiedzy na temat pograżania pali i polimocznika? Dobry Boże, zdecydowanie NIE. Co natomiast z pewnością należałoby zmienić, to sposób podejścia do wiedzy i sposób egzaminowania.

## I ty będziesz profesorem!

System egzaminowania i system nauczania zdają się poruszać w jakimś szalonym błędnym kole, w którym każdy z nich próbuje prześcignąć drugi, nie dać się złapać i być co najmniej dwa kroki do przodu. Ponieważ egzaminy sprawdzają bardzo konkretne elementy wiedzy, szkoły tak kierują procesem dydaktycznym, aby przede wszystkim tych elementów uczyć. Podnosi to zdawalność egzaminów, aczkolwiek uczniowie mają ciekawie fragmentaryczną wiedzę po opuszczeniu murów szkoły (każdy nauczyciel może sypać jak z rękawa opowieściami o dziwnych odpowiedziach, które padają na proste zdawałoby się pytania).

Ponieważ zdawalność rośnie i wyniki egzaminów idą w górę, egzaminatorzy starają się wykoncypować taki rodzaj pytań, aby uczniowie przygotowani doń według zeszłorocznych arkuszy złapali się w inne pułapki (przykładem może być zadanie z tegorocznego egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego, w którym trzeba było wstawić przecinki do zdań). Wobec tego nauczyciele jeszcze bardziej zawężają zakres tego, czego uczą, po to tylko, aby utrzymać

wysokie noty swoich uczniów, na co egzaminatorzy ponownie odpowiadają tworzeniem jeszcze cwańszych pytań... W przypadku egzaminów maturalnych na poziomie rozszerzonym obsesja CKE na punkcie (chyba) utrzymania niskich wyników zaszła już tak daleko, że w arkuszach pojawiają się liczne zadania spoza podstawy programowej – mam wrażenie, iż tylko po to, aby uczeń w ogóle nie mógł się do nich przygotować. Wszystko to jest źródłem ogromnego stresu dla egzaminowanych, o których dobru chyba nikt już nie myśli.

Ciekawe jest również to, że w sumie powinno nam zależeć, aby zdawalność egzaminów nie była zbyt duża, a ich wyniki zbyt wysokie, podstawowym bowiem zadaniem egzaminu jest stratyfikacja uczniów. Wiem, że wobec dążenia do absolutnego egalitaryzmu w szkole i zapewniania uczniom równych szans w dostępie do edukacji to zdanie brzmi jak herezja, ale dokładnie taki jest cel egzaminu: stwierdzenie, kto się nadaje do dalszego studiowania, posiadania prawa jazdy lub tłumaczenia uwierzytelnionego, a kto nie. Nie możemy stwierdzić w natchnionym przypływie dobroduszości: wszyscy jesteście geniuszami! Każdy z was może zostać profesorem łaciny!

Czy moim postulatem jest rezygnacja z egzaminów? Raczej nie. W końcu musimy mieć jakiś system oceny, w jakim stopniu ktoś posiadał wiedzę. Wolałabym być pewna, że lekarz wykonujący operację wie, co robi, a kierowca jadący przede mną orientuje się w znakach drogowych. Z czego natomiast należy bezwzględnie zrezygnować? Z przykładania tak wielkiej wagi do wyników egzaminów, a w zamian za to skupić się na przyswajaniu wiedzy. Wielu uczniów i rodziców uwierzyło, że dobry wynik na egzaminie ósmoklasisty to przepustka do lepszego życia, ponieważ pozwoli na uczęszczanie do „lepszego” liceum, a to z kolei pozwoli na pójście na „lepsze” studia i dostanie „lepszey” pracy. W ten sposób nastolatki muszą niejako podejmować decyzję na całe życie w wieku lat czternastu lub piętnastu. Zły wynik egzaminu to przecież nie koniec świata, a nakręcanie (głównie przez rodziców) spirali stresu nie pomaga nikomu.

## Spokój na Niebuszewie

Może zatem trzeba radykalnie zmienić sposób myślenia o tym, po co są egzaminy? Skoro ostatecznym celem wszystkich egzaminów jest stwierdzenie przydatności delikwenta do wykonywania jakiejś czynności, to może warto zacząć układanie egzaminów od konsultacji z ludźmi, którzy te czynności wykonują, a następnie na tej podstawie opracować system sprawdzający wiedzę?

Podstawowe zmiany, jakie moim zdaniem należałoby wprowadzić, to przede wszystkim zwiększenie ogólności sprawdzanej wiedzy. W przypadku języka angielskiego egzaminy powinny się opierać na autentycznych angielskich tekstach i obejmować zadania związane z komunikowaniem się i rozumieniem tekstu słuchanego i czytanego. Dobrym przykładem, jak taki egzamin skonstruować, są certyfikaty TOEFL i IELTS, które w ogóle nie mają części gramatycznej, najbardziej zwykle najeżonej pułapkami. W razie możliwości egzaminy powinny też dopuszczać korzystanie z pomocy naukowych – choć to wydaje się logistycznie trudne do zorganizowania, jako że trzeba byłoby się upewnić, iż każdy przystępujący do egzaminu ma do dyspozycji dokładnie te same pomoce naukowe.

Czy do takich egzaminów będzie trudniej się przygotować? Na pewno, gdyż będą sprawdzały całość posiadanej wiedzy, a nie znajomość sztuczek. Będą stanowiły też większe wyzwanie dla nauczycieli. Ale za to wtedy, i tylko wtedy, po Niebuszewie będzie się w końcu jeździło spokojnie.

---

### Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego. Korepetytorka języka polskiego.

# Zmotywowani do działania

---

Mariusz Zajączkowski

## Jak wykorzystać własną pasję do budowania zaufania i relacji z podopiecznymi?

Efektywne oddziaływanie wychowawcze na młodzież niedostosowaną społecznie od lat jest przedmiotem rozważań teoretyków, jak i praktyków pedagogiki resocjalizacyjnej. Ich celem jest znalezienie złotego środka, dzięki któremu w sposób realny można by dokonywać pożądanych zmian w osobowości nieletnich, kompensować braki edukacyjne, rozwijać uczucia wyższe oraz wskazywać taką drogę, aby młodzi nie wchodzili w konflikt z prawem. Różne koncepcje myślenia oraz rozkładanie na czynniki pierwsze pojęć często zamyka-

ją pedagogów w schemacie pracy z podopiecznym. Czy tak naprawdę proces resocjalizacji musi być hermetyczny, gdy jednocześnie mówimy o podmiotowości i indywidualizacji wychowawczej? Czy przyjmując pewien utrwalony schemat, jako wychowawcy nie pozbawiamy siebie ekspresji i autentyczności, zwłaszcza że naszym zadaniem jest wyciąganie tłumionych emocji i rozwijanie talentów u podopiecznych? Czy możemy żądać szczerości i otwartości od młodzieży, gdy sami, tak naprawdę, nie jesteśmy przekonani do skuteczności tego, co robimy?

## Bez sztucznych zachowań

Fundamentem tworzenia relacji wychowawczej jest autentyczność wychowawcy – jako osoby, która prowadzi i udziela wskazówek. Relacja ta powstanie tylko wówczas, gdy podopieczny nam zaufa i będzie czuł, że sami wierzymy w to, co mówimy i robimy. Warto przytoczyć tu słowa amerykańskiego pisarza Robena Fulghuma: „Nie martwcie się, że dzieci was nigdy nie słuchają. Martwcie się, że zawsze was obserwują”. Gdy zrozumiemy sens tych słów, być może dojdziemy do wniosku, iż to wzorce i pasje, którymi emanujemy podczas pracy z grupą, decydują o efektywności wychowawczej.

Oddziaływanie wychowawcze na młodzież niedostosowaną społecznie to jakby zderzenie dwóch światów, w których każda ze stron chce pozostać, gdyż czuje się w ich przestrzeni swobodnie. Wszyscy potrzebujemy poczucia bezpieczeństwa, zrozumienia przez innych rzeczywistości, w której funkcjonujemy. Należy sobie uświadomić, że wprowadzenie w czyjeś życie gwałtownych zmian powoduje głównie dyskomfort i niepokój. W takich warunkach budowanie relacji i zaufania jest niemożliwe. Utworzenie sfery neutralnej – która nie naruszy poczucia bezpieczeństwa, nie wywoła sztucznych zachowań, stresu i presji – da nam możliwość realnej pracy z młodym człowiekiem. Taką sferą oddziaływania o szerokim zakresie może być pasja wychowawcy.

## Pomimo deficytów

Większość pedagogów poza pracą pasjonuje się jakąś dziedziną, której poświęca czas wolny. Jedni uwielbiają literaturę, inni zbierają monety. Niezliczone godziny zagłębiania się w problematykę danego hobby czynni z nas mimowolnie fachowców. To jest, moim zdaniem, ogromny kapitał, który powinien być wykorzystywany w pracy wychowawczej.

Sferą wychowawcy, który pasjonuje się poezją, może być twórczość Krzysztofa Kamila Baczyńskiego

go czy Cypriana Kamila Norwida – między innymi interpretacja znaczenia poszczególnych słów; tego, co autor „miał na myśli”, co czuł, pisząc utwór. Sferą grupy wychowanków jest hip-hop – młodzież godzinami słucha piosenek niosących określone przesłanie, nierzadko również tworzy własne teksty, pomimo deficytów z zakresu gramatyki, przelewa na papier swoje uczucia i poglądy. Czy nie byłoby czymś wspaniałym połączenie tych dwóch światów?

W utworzonej sferze neutralnej, w której podopieczny będzie chciał z nami współpracować, to my, jako pedagodzy, nadajemy kierunek i proponujemy tematykę zajęć. Naturalnie powinny one być związane z założeniami i celami, które przyjmujemy w kompensacji określonych deficytów; w ten sposób zyskujemy szeroki obszar oddziaływania. Dla przykładu: gdy chcemy nawiązać do historii Polski i określonych dziejów, możemy interpretować i omawiać utwór Zipyry *Patriota*. Natomiast gdy chcemy się odnieść do relacji rodzinnych, kształtując jej prawidłowy wizerunek, możemy interpretować utwór Bonus RPK *List do mamy*. Utworzona sfera dostarcza nam tematykę do pracy wychowawczej przy jednoczesnym prawdziwym zainteresowaniu wychowanków.

## Aktywność i wiedza

Po wielu latach pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie zrozumiałem, że efektywne oddziaływanie wymaga utworzenia niszy, w której będę mógł realizować założenia wychowawcze o szerokim zakresie. Oprócz kultury fizycznej, na której bazowały moje zajęcia, chciałem utworzyć coś, co poszerzyłoby zakres oddziaływania, zarazem wzmacniając zainteresowanie. Wówczas pojawiła się koncepcja wykorzystania mojej pasji, którą jest terrarystyka.

Jest to dziedzina wiedzy dotycząca planowania, budowania, urządzania i prowadzenia terrarium oraz hodowli utrzymanych w nim zwierząt i roślin. Hobbyistyczna hodowla węży, którą prowadzę prywatnie, ukierunkowana jest na łączenie określonych odmian genetycznych boa cesarskich. Pasja ta wymaga ode

mnie szerokiej wiedzy z różnych dziedzin, takich jak biologia czy prawo. Jako nauczyciel geografii posiadam również wiedzę z zakresu środowiska naturalnego zwierząt, będących pod moją opieką. Terrarystyka, obok głównego założenia wynikającego z definicji, daje mi możliwość oddziaływania wielopłaszczyznowego między innymi w takich obszarach, jak: kształtowanie konsekwencji i systematyczności, kompensacja wiedzy z zakresu różnych przedmiotów (biologia, geografia, matematyka), rozwijanie zdolności techniczno-plastycznych, rozwijanie uczuć wyższych, rozbudzanie ciekawości poznawczej, rozwijanie kreatywności, kanalizowanie adrenaliny i nadpobudliwości oraz wiele innych.

Zamysł, cele, założenia oraz kierunek podejmowanych przeze mnie działań zostały zawarte w programie Schroniskowego Koła Terrarystycznego. Treści programowe i formy ich realizacji zostały tak dobrane, aby motywować wychowanków do aktywnego zdobywania wiedzy oraz doskonalić ich ogólną sprawność intelektualną. Utworzone przeze mnie koło zainteresowań to oferta skierowana do wychowanków przejawiających zainteresowania w tym zakresie. Udział w zajęciach umożliwia im zdobywanie wiedzy i zagłębianie nieznanej dotąd tematyki. Realizacja koła zainteresowań w zakładach resocjalizacyjnych ma poszerzone oddziaływanie wychowawcze, które uwzględnia kształtowanie pożądanych cech osobowości, prawidłowych zachowań społecznych, zniekształconych w warunkach wolnościowych i środowisku patologicznym.

### **Doskonalić sprawność**

Udział wychowanków w Schroniskowym Kole Terrarystycznym umożliwia oddziaływanie na nieletniego w subtelny i długotrwały sposób we wszystkich sferach, w których stwierdzono nieprawidłowości. Terrarystyka, jako dziedzina wiedzy ukierunkowana na opiekę nad różnymi gatunkami zwierząt egzotycznych, stwarza znakomite warunki do rozwijania uczuć wyższych, takich jak wrażliwość, empatia czy

szacunek. Poszanowanie praw przyrody oraz istot żywych jest fundamentalnym aspektem, na którym opierają się wszystkie normy społeczne i dobrze ukształtowane cechy ludzkiej osobowości.

Dzięki swoistej innowacyjności program daje szansę na duże zaangażowanie podczas zajęć, co wzmacnia aspekt kompensacji różnych deficytów. Treści programowe i formy ich realizacji zostały tak dobrane, aby motywować wychowanków do aktywnego zdobywania wiedzy, doskonalić ich ogólną sprawność intelektualną. Zapewnienie swobody wykonywania poszczególnych zadań, przywiązywanie uwagi nie tylko do efektów działania wychowanka, ale też do sposobu i przebiegu ich realizacji, pobudzenie do gromadzenia różnych doświadczeń i dzielenia się z innymi – to jedno z ważniejszych elementów aktywności prowadzonych w ramach koła.

Taki charakter zajęć – pozbawiony sztuczności, dający swobodę wyrażania emocji, oparty na prawdziwych przekonaniach wynikających z pasji – tworzy atmosferę, w której młodzież wielokrotnie „uzewnętrznia się”, co mi, jako wychowawcy, pomaga w stworzeniu obrazu i realnej oceny stanu podopiecznego. Czas wspólnej pracy i rozmów to niezapomniane chwile, które potrafią ukazać tak naprawdę istotę problemów, z jakimi borykają się młodzi ludzie, mocno błędzący już na początku swojej życiowej drogi.

Jako pedagodzy często poszukujemy sensu i kierunku działań w naszej pracy w oparciu o schematyczne idee, odbiegając od tego, co czujemy i co nas kształtuje jako ludzi. Być może zatracamy radość na rzecz bezpieczeństwa przed lękiem podejmowania nowych działań. Czy można rozbudzić ogień ciekawości poznawczej u młodzieży, gdy sami funkcjonujemy w popiołach utartych schematów pracy pedagogicznej? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, warto zajrzeć w głąb siebie i wydobyć to, co w nas najpiękniejsze – pasję.

---

**Mariusz Zająchkowski**

Wychowawca w Schronisku dla Nieletnich w Szczecinie.

# Zrozumieć emocje

---

Lidia Zasada, Ewa Klaus

## Rozważania na temat empatii w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Definicja empatii mówi, że jest to zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób; umiejętność przyjęcia ich sposobu myślenia, spojrzenia z ich perspektywy na rzeczywistość.

Zjawiskiem empatii zajmują się przedstawiciele wielu nauk społecznych: filozofii, socjologii, etyki, pedagogiki czy psychologii. Każda z nich inaczej formułuje założenia teoretyczne i metody badawcze. Jednakże wszyscy badacze zakładają, iż empatia jest możliwa tylko wtedy, gdy człowiek świadomie postrzega własne emocje, przez co jest w stanie odczytywać emocje innych. Czy człowiek się rodzi z empatią, ma ją w genach? Czy może się jej nauczyć?

### Co decyduje o rozwijaniu empatii?

Wielu badaczy tematu twierdzi, że człowiek rodzi się z empatią, lecz zdolności ją rozwijające pojawiają się w okolicach piątego roku życia. Piaget i Kohlberg, badając poznawcze i emocjonalne determinanty zachowań prospołecznych, jako zdolności

do wykazywania zachowań altruistycznych u dzieci, wskazali rozumowanie moralne i przyjmowanie perspektywy emocjonalnej. Rozumowanie moralne dotyczy dokonywania wyboru w określonych sytuacjach społecznych (na przykład: czy pomóc komuś, kto jest w potrzebie, czy lepiej nie spóźnić się do szkoły). Przyjmowanie perspektywy emocjonalnej to zdolność rozumienia sytuacji z punktu widzenia kogoś innego. Dziecko empatyczne nie tylko rozumie emocje innej osoby, ale także je przeżywa.

Co wpływa na kształtowanie empatii u dzieci? Z badań wynika, że największą rolę odgrywają relacje rodzinne i szkolne. Dziecko poprzez naśladowanie dorosłych uczy się właściwych zachowań i postaw, takich jak: opiekuńczość, wrażliwość, odpowiedzialność, darzenie uczuciem, niesienie pomocy potrzebującym.

Poziom empatii wynika z indywidualnych predyspozycji związanych z rozwojem i biologią. Wyróżnia się: predyspozycje biologiczne występujące w genach, czyli to, co dziedziczymy; predyspozycje



psychologiczne, czyli wzorce budowane na relacjach z bliskimi oraz innymi ludźmi; predyspozycje środowiskowe – występujące podczas całego życia i warunkujące rozwój empatii.

Helen Riess, w książce *Sila empatii* zaprezentowała model oceny zachowań niewerbalnych pomocny w budowaniu empatycznej komunikacji. Opisała go na bazie anglojęzycznego akronimu E.M.P.A.T.H.Y (*Eye contact, Muscles of facial expression, Posture, Affect, Tone of voice, Hearing the whole person, Your response*). Litera E oznacza kontakt wzrokowy, który jest bardzo ważny w interakcji z drugą osobą. Daje poczucie wiarygodności, szczerości i zrozumienia. Litera M oznacza mimikę, dzięki której definiujemy emocje rozmówcy. Litera P odnosi się do postawy ciała, gestykulacji, czyli ekspresji odczuć. Litera A nawiązuje do afektu, czyli emocji, z nazywaniem których większość ludzi ma duże problemy. Dotyczy to zarówno własnych uczuć, jak i emocji rozmówcy. Litera T oznacza ton głosu, który w rozmowie bywa często istotniejszy od wypowiedzianych słów. Litera H to holistyczne słuchanie, nie tylko tego, co mówi druga osoba, ale jaki ma ton głosu, postawę ciała, mimikę. I wreszcie litera Y – czyli nasza reakcja. Autorka przytacza wyniki badań, z których wynika, że w interakcji empatycznej wykresy tętna osób zaangażowanych w relację są identyczne. Aspekty empatycznego zachowania każdy z nas może odnaleźć w swoich umiejętnościach interpersonalnych, choć nie zawsze są one w pełni świadome.

Człowiek przez całe życie podlega rozwojowi duchowemu – między innymi kształtuje również empatię. Można się jej nauczyć poprzez różne ćwiczenia: obserwacji werbalnych i niewerbalnych zachowań innych osób; aktywnego słuchania, czyli rozumienia komunikatów, wczucia się w emocje drugiego człowieka; rozpoznawania własnych uczuć; prawidłowej komunikacji, czyli umiejętności rozmowy o uczuciach. Duże znaczenie dla poziomu empatii ma na przykład uczestniczenie w różnych formach wolontariatu – pomaganie innym, opieko-

wanie się zwierzętami. Nie mniej ważna jest tak zwana radość z życia – dostrzeganie pozytywnych jego stron i chwil, akceptacja siebie i innych. Pomocne mogą być także aktywności artystyczne, na przykład zajęcia teatralne – wczuwanie się w rolę i emocje postaci, analiza sytuacji, rozpoznawanie własnych i cudzych emocji.

### Czy empatia jest ważna?

Psychologowie uważają, że empatia jest istotną umiejętnością społeczną, ponieważ dzięki niej człowiek może budować relacje interpersonalne. Osoby rozumiejące uczucia innych ludzi mogą w właściwy sposób reagować w sytuacjach konfliktowych oraz starać się ograniczać zachowania agresywne. Bez empatii trudno stworzyć szczęśliwe małżeństwo, więź przyjacielską, rodzicielską czy relacje w szkole lub w pracy. Przyjmuje się, że osoba empatyczna łatwiej wybaczą, unika manipulacji czy kłamstwa, ponieważ sama nie chciałaby tego doświadczyć.

Czy empatia jest zawsze dobra? Jeśli pozwala rozumieć, wspierać i pomagać innemu człowiekowi, to wszystko w porządku. Natomiast jeśli człowiek zaczyna stawiać czyjeś emocje i potrzeby ponad własne, istnieje niebezpieczeństwo, że stanie się przedmiotem manipulacji, będzie wykorzystywany przez innych, a także jest narażony na wypalenie emocjonalne czy depresję. Każdy z nas lubi się czuć potrzebny, jednak musimy nauczyć się stawiać granice; zauważać ten moment, kiedy zdolność odczuwania cierpienia innych zaczyna mieć negatywny wpływ na nasze życie. Krótko mówiąc: przede wszystkim trzeba być asertywnym.

Współczucie i współodczuwanie – to pojęcia podobnie brzmiące, ale różnią się od siebie znaczeniem. Pierwsze dotyczy dostrzegania trudnej sytuacji, cierpienia u innej osoby oraz chęci niesienia jej pomocy i wsparcia. Drugie oznacza zrozumienie, czego faktycznie oczekuje osoba potrzebująca pomocy – może tylko wysłuchania, potrzymania za rękę, a może materialnego lub rzeczowego wspar-

cia, o które nie potrafi poprosić? Czy to wystarczy? Nigdy do końca się tego nie wie. Niezależnie od tego, jakie emocje towarzyszą współodczuwaniu, wszystko, co dotyczy drugiego człowieka, jest najcenniejszym doświadczeniem duchowym.

## Jak kształtować empatię?

W naszej pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych często stajemy w obliczu sytuacji trudnych. Musimy pomóc dziecku, które nie rozumie swoich emocji i zachowań. Także rodzina ma często problemy z relacjami z otoczeniem, które nie dostrzega specyfiki jej funkcjonowania. Naszym zadaniem jest pomaganie i uczniom, i ich najbliższym. Empatia staje się pomostem między osobami z niepełnosprawnościami a resztą świata. Gotowość dzieci do dzielenia się, pomagania i współpracy podlega tym samym mechanizmom, co kształcenie wszelkich zachowań prospołecznych – wzmacnianiu i uczeniu przez obserwację. Widok radości przeżywanej przez kogoś, komu się pomogło, podziękowanie, pochwalenie to ogromne wartości nagradzające i modelujące przyszłe zachowania w podobnych sytuacjach.

Odkąd psychologia kładzie większy nacisk na psychospołeczny rozwój dziecka, jest ono bardziej związane z osobowością i cechami uczuciowym nauczyciela. Ocenia się, że empatyczni nauczyciele cechują się umiejętnością stawiania w obronie ucznia i lepiej rozumieją jego zachowania w różnych sytuacjach szkolnych. Czasy, w których przyszło nam żyć, są niewątpliwie trudne. Doświadczaliśmy wielu negatywnych emocji związanych z pandemią. Teraz widzimy okrucieństwa wojny, która toczy się tuż za naszą granicą. Przyjmujemy do polskich szkół uczniów z Ukrainy – dzieci o poranionej wojną duszy. Nikt nie spodziewał się, że stanie wobec takich problemów. A to, jak im sprostają, jest miarą jego człowieczeństwa. Jako społeczeństwo pokazaliśmy, co empatia oznacza w praktyce. Możemy być z siebie dumni.

Wykazując się empatią w życiu codziennym, w relacjach z drugim człowiekiem, uczymy empatii innych. Każdy – dziecko czy dorosły – chce być zrozumiany, zaopiekowany, godnie potraktowany. Rozumiejąc innych, być może lepiej zrozumiemy samych siebie. Zaczniemy od zwykłej codziennej życzliwości, uśmiechu, serdecznego gestu, bowiem na naukę empatii nigdy nie jest za późno.

## Bibliografia

- Eisenberg N.: *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, przeł. B. Malarecka, D. Syska, Podkowa Leśna 2013. Szczepan-Jakubowska D., Jakubowski J.: *Jak ćwiczyć i rozwijać empatię?*, akcja-empatia.pl, data dostępu: 28.06.2022.
- Empatia – czym jest, jak można się jej nauczyć?*, e-zdrowie.pl, data dostępu: 28.06.2022.
- Rembowski J.: *Empatia. Studium psychologiczne*, Warszawa 1989.
- Riess H.: *Sila empatii*, Warszawa 2019.
- Ross V., Marshall M., Scott A.: *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

---

## Lidia Zasada

Pedagog specjalny, tyflopedagog, nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. W swojej pracy rewalidacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną stosuje metody arteterapii przez sztukę. Prezes Fundacji „Bądźmy Razem z Niepełnosprawnymi w Tanowie”.

---

## Ewa Klaus

Pedagog specjalny, nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej oraz rękodzieła artystycznego i florystyki w Szkole Przystosabiającej do Pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. Członek Zarządu w Fundacji „Bądźmy Razem z Niepełnosprawnymi w Tanowie”.

# Wiele twarzy krytycznego myślenia

---

Aleksandra Gad, Wojciech Krysztofiak

## Jak wychowywać w duchu krytycyzmu?

Krytyczne myślenie ma wiele twarzy niebezpiecznych, mrozących krew w żyłach, ale i bezpiecznych, służących wolności i demokracji. Z jednej strony, każda rewolta społeczna żywi się krytycznym myśleniem. W czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej symbolem krytycznego myślenia, w duchu wartości: *liberté, égalité, fraternité*, stała się gilotyna. Bolszewicki zamach stanu pod przywództwem Lenina i Trockiego był również skutkiem krytycznego myślenia, radykalnie prze-

wartościowującego – żeby użyć słów Nietzschego – ówczesne schematy konstruowania projektów funkcjonowania społeczeństw. Z drugiej strony, krytyczne myślenie stanowi impuls do demokratycznej debaty, aktywizuje obronę praw człowieka i skorelowane z nią wartości wolnościowe (wolność słowa, wolność do przetwarzania informacji, wolność do zrzeszania się itd.). Skoro krytyczne myślenie ma tak wiele twarzy (łagodnych i brutalnych), czym jest w swej istocie?

## Krytyka jest grą (a czasami wojną) językową

Mysłąc krytycznie, podmiot dokonuje aktu osądu czyichś przekonań. Sytuacja krytyki wymaga więc – żeby użyć kategorii teoretycznych twórców logiki dialogowej Paula Lorenzena i Kuno Lorenza ze Szkoły Erlangenńskiej – istnienia proponenta (podmiotu broniącego stanowiska) oraz oponenta (podmiotu atakującego stanowisko), a także istnienia audytorium, którego funkcją jest wyrokowanie o zwycięstwie w grze zwanej sytuacją krytyki.

Celem każdego aktu krytyki jest obniżenie stopnia akceptacji stanowiska (stwierdzenia, przekonania, opinii, hipotezy, zdania, teorii, projektu, itd.) bronionego przez proponenta. Ponieważ każde przekonanie odnosi się do jakiejś rzeczywistości semantycznej (świata tekstu, świata mentalnego, świata możliwego itd.), akt jego krytyki, realizowany przez oponenta, jest w istocie atakiem na rzeczoną rzeczywistość. Krytykując, oponent celuje w obniżenie poziomu zaangażowania (również afektywnego) proponenta w pewien, aprobowany przez niego, świat. Parafrazując język filozoficzny Ludwiga Wittgensteina za pomocą frazy Gabriela Garcii Márqueza, można powiedzieć, że myślenie krytyczne jest swoistą *grą w światy*, której cel to zneutralizowanie afektu w stosunku do akceptowanego świata. Niekiedy celem owej gry w światy (krytyki) jest wywołanie awersji do świata, którego ktoś broni. *Gra w światy* przekształca się wówczas w „wojnę światów”.

## Metody krytyki

Bronione przez proponentów światy narracyjne stanowią rzeczywistości semantyczne zorganizowane według określonej formy logicznej (w sensie *Traktatu logiczno-filozoficznego* Wittgensteina) oraz pewnej struktury hermeneutycznej w sensie Paula Ricouera. Stanowiska, których bronią proponenci, są zawsze przez nich uzasadniane na drodze logicznej (poprzez wynikanie logiczne z racji) lub

na drodze hermeneutycznej (poprzez motywację treściową z uwagi na racje). Racje tworzą hierarchię, u spodu której stoją dogmaty lub aksjomaty. Wyznaczają one niewzruszalne fundamenty światów bronionych przezponentów.

Atakując broniony świat, oponent może zastosować jedną z dwóch taktyk: (1) uderzenie w relacje uzasadniania; (2) uderzenie w dogmaty lub aksjomaty. Pierwsza taktyka odwołuje się do kryteriów logiczno-hermeneutycznych. Oponent wykazuje proponentowi, że jego stanowisko nie wynika logicznie (na gruncie danej logiki) z przyjętych aksjomatów lub dogmatów albo że jego stanowisko jest wadliwie umotywowane treściowo (interpretacyjnie) na podstawie aksjomatów lub dogmatów. Probierzem wynikania logicznego jest dowód w sensie logicznym, zaś probierzem poprawnego umotywowania treściowego jest spełnienie określonych standardów interpretacyjnych.

Z uwagi na to, że istnieje nieskończona liczba rachunków logicznych, atak na akceptowane stanowisko poprzez wykazanie, iż nie wynika ono z przyjmowanych racji, jest zawsze zrelatywizowany do określonej logiki. Na przykład: to, co jest udowodnione w jakiejś teorii matematycznej na gruncie logiki klasycznej, może nie być udowodnione w tejże teorii na gruncie innej logiki (choćby takiej, która nie toleruje dowodzenia nie wprost). Analogicznie jest z atakiem na relację motywowania treściowego stanowiska przez racje. Humanisci stworzyli wiele konkurencyjnych standardów interpretacyjnych. Przekonanie „dobrze” umotywowane racjami na podstawie interpretacji psychoanalitycznej (na przykład w sensie Freuda) nie musi być takim na podstawie innych standardów psychoanalitycznych – na przykład w sensie Fromma. W *Wielkiej Improwizacji w Dziadach* Konrad, który porównał Boga do cara, może być interpretowany jako uosobienie miłości do Boga (zgodnie z konwencjami interpretacyjnymi katolickiej nauki społecznej), ale może być również interpretowany jako manifestujący postawę nie-

nawiąski do Boga (według kodów interpretacyjnych metafizycznego ateizmu).

Ponieważ pierwsza taktyka ataku jest zrelatywizowana do przyjmowanych *a priori* standardów logicznych oraz hermeneutycznych i w konsekwencji może być odparta przez proponenta przez przyjęcie konkurencyjnych wzorców uzasadniania, oponent może uderzyć w przyjmowane przez proponenta aksjomaty lub dogmaty. W ramach tej taktyki atak ogniskuje się na wykazaniu, iż nie posiadają one określonych wartości poznawczych (są fałszywe, niegodne z doświadczeniem empirycznym lub z danymi eksperymentalnymi lub posiadają niską moc prognostyczną, eksplanacyjną lub niski potencjał deskrypcyjny itd.), moralnych (na przykład prowadzą do proliferacji cierpienia, bólu; obrażają Boga, poszczególne nacje, czy w ogóle ludzkość; są szkodliwe dla dobrostanu ekologicznego planety; są niezgodne z prawami człowieka itd.), estetycznych (na przykład wzbudzają wstręt; przyczyniają się do upowszechniania brzydoty; nie spełniają kryterium elegancji formalnej – różnych zasad symetrii matematycznej). Atakując proponenta wedle drugiej taktyki, oponent często posługuje się różnymi „sztuczkami retorycznymi” – argumentacją *ad hominem*, *ad personam*, *ad baculum* itd.

Jeśli proponent jest uzbrojony w wiedzę z zakresu retoryki, pragmatyki logicznej oraz logiki, może skutecznie odrzucić ataki oponenta i nie zmienić stopnia akceptacji bronionego przez siebie stanowiska.

### **Funkcje audytorium w sytuacjach krytyki**

Jeśli każda sytuacja krytyki jest grą, to ktoś musi w niej wygrać i ktoś musi przegrać. Funkcją audytorium jest ogłoszenie wyniku gry. Audytoria rzadko są tłumami, choć czasem stają się nimi w sytuacjach linczu rewolucyjnego. Wówczas o tym, kto wygrywa grę w *światy*, decyduje zwykle rozjuszony tłum; mamy wówczas do czynienia

z najradzykalniejszą postacią buntu mas w sensie Ortegi y Gasseta. Bunt „człowieka masowego” nie trwa długo, ponieważ rewolucyjne audytorium potrzebuje „swojego Pankracego” (w sensie *Nie-Boskiej komedii* Krasińskiego), który ma stanowić ucieleśnienie idealnego „sędziego z ludu”.

W języku współczesnej logiki liderzy poszczególnych audytoriów określani są jako „eksperci od wiązków” (w sensie Putnama i Fodora). W sytuacji krytyki ich funkcją jest mobilizowanie akolitów do wydania publicznego werdyktu wobec oponenta lub proponenta. Zwycięzca debaty staje się więc tą stroną, która posiada sprawniejszych „ekspertów od wiązków”. Grę w *światy* przegrywa zawsze ten, którego eksperci nie posiadają wystarczających zasobów finansowych i intelektualnych potrzebnych do zaprezentowania osądów.

### **Kiedy gra w światy przekształca się w wojnę światową?**

Rzadko kiedy gra ma charakter *fair play*. Gracze w sytuacji krytyki często faulują siebie nawzajem. Ma to miejsce wówczas, kiedy na przykład ataki oponenta lub akcje obronne proponenta, pomimo że są przeprowadzone z najwyższymi standardami sztuki argumentacyjnej, nie przynoszą zamierzonych efektów. W takich sytuacjach strony konfliktu mają skłonność do „zamykania ust przeciwnikowi”.

Dobrym przykładem tego typu sytuacji jest debata w kwestii obowiązku zaszczepienia społeczeństw przeciwko COVID-19. Zwolennicy tezy, iż szczepienia w znaczącym stopniu chronią obywateli przed zgonem, byli atakowani przez tak zwanych antyszczepionkowców, którzy argumentowali, że kraje o najwyższym odsetku zaszczepionych obywateli nie charakteryzują się niższym wskaźnikiem śmiertelności wśród osób zarażonych SARS-CoV-2. Wskazywano, że liczby zgonów wśród osób wielokrotnie zaszczepionych są porównywalne do liczby zgonów osób niezaszczepio-

nych. Mimo tego, że „antyszczepionkowi eksperci od wiązków” wydali werdykt, zgodnie z którym należy zrezygnować ze szczepienia, zwolennicy obowiązku szczepiennego nie tylko nie odstąpili od swoich przekonań, ale także uznali, że należy ograniczyć wolność prezentowania argumentacji antyszczepiennej.

Zakazy i praktyki ograniczające wolność publicznego prezentowania argumentów stanowią przykład tabuizacji dyskursu. Czynienie tabu językowego z pewnych treści dyskursywnych jest pierwszą oznaką przekształcania się gry w światy w „wojnę światów”. Na przykład: w państwach islamskich mówienie antywartościujące na temat Mahometa lub Allacha jest zakazane. W Polsce ostatnio również pojawiła się inicjatywa wprowadzenia prawa zakazującego szydzenia z dogmatów religijnych. W okresie PRL-u zaś zabronione było upowszechnianie treści antysocjalistycznych.

Tabuizacja dyskursu ma miejsce wówczas, gdy żadna strona sytuacji krytycznej (oponent oraz proponent) nie chce dać za wygraną. Oznacza to, że proponent nie chce obniżyć stopnia akceptacji bronionego stanowiska lub oponent nie chce oddalić swoich ataków, mimo iż są skutecznie odpierane. Wówczas obie strony zaczynają „faulować” przeciwnika, jednocześnie wprowadzając zakaz prezentacji argumentów.

Zabronienie upowszechniania i przetwarzania pewnych treści (światów narracyjnych) nie byłoby skuteczne, gdybyśmy nie mieli narzędzi do penalizacji aktów łamania tabu. Apele o wymierzenie kary za złamanie zakazu w sytuacji krytyki są podstawową bronią w „wojnie światów”. Zamach na redakcję czasopisma satyrycznego „Charlie Hebdo” stanowił typowy przykład egzekucji za złamanie tabu językowego w dyskursie krytycznym wobec islamu. Zabijanie za upowszechnianie zakazanych poglądów jest najbardziej oczywistym znamieniem „wojny światów”, będącej efektem nieustępliwości stron w sytuacjach krytyki. Inkwizycja skazała Giordana Bruna na spalenie na stosie

---

*Wychowywanie w duchu krytycyzmu jest niezwykle trudną praktyką socjalizacyjną. Jeśli jego efektem ma być obywatel charakteryzujący się „otwartym umysłem”, musi ono respektować warunki, które zostały naszkicowane w liberalnej koncepcji społeczeństwa otwartego. Sprostanie tym warunkom wymaga ogromnego wysiłku nauczycieli, uczniów i rodziców.*

---

za to, że głosił tezę, iż Ziemia nie jest w centrum wszechświata. Ksiądz Jerzy Popiełuszko został zamordowany przez komunistyczną Służbę Bezpieczeństwa tylko dlatego, że w swoich kazaniach wygłaszał treści o przestępczym charakterze komunizmu. Przykłady można mnożyć.

### **Jak wychowywać dzieci w szkołach w duchu krytycyzmu?**

Z pewnością brak krytycyzmu przyczynia się do zniewolenia społeczeństw, obniżenia życiowego dobrostanu i w konsekwencji do alienacji społecznej (w sensie Leszka Nowaka – założyciela Poznańskiej Szkoły Metodologicznej, twórcy teorii trójpąnowania klasowego, jednego z najwybitniejszych polskich filozofów drugiej połowy XX wieku).

Postawa krytyczna rodzi jednak opór, który uruchamia w nas potrzebę stosowania praktyk



tabuizacji i penalizacji dyskursu, co skutkuje wojnami narracyjnymi domagającymi się krwawych ofiar. Krytyka komunizmu podczas rewolucji kulturalnej w Chinach w obronie Mao doprowadziła do tego, że młodzież szkolna należąca do Czerwonej Gwardii (hunwejbini) mordowała swoich nauczycieli. W okresie stalinizmu w Polsce komunistyczne bojówki szkolne domagały się wyrzucania nauczycieli z pracy, często tylko dlatego, że mieli wymagania dydaktyczne. Dzisiaj niektórzy profesorowie uniwersyteccy są rozliczani przez swoich studentów za głoszenie opinii niezgodnych z tak zwaną poprawnością polityczną. Lewicowi studenci krytykują prawicowych intelektualistów, zaś fundamentalni katolicy celują brutalnie w akademików o przekonaniach liberalnych lub lewicowych.

Wychowywanie w duchu krytycyzmu jest niezwykle trudną praktyką socjalizacyjną. Jeśli jego efektem ma być obywatel charakteryzujący się „otwartym umysłem”, musi ono respektować warunki, które zostały naszkicowane w liberalnej koncepcji społeczeństwa otwartego. Sprostanie tym warunkom wymaga ogromnego wysiłku nauczycieli, uczniów i rodziców.

Podstawowym warunkiem prowadzenia konstruktywnej debaty krytycznej jest szacunek (podporządkowanie się) wobec prawideł logicznego myślenia oraz tolerancja wobec pluralizmu konwencji interpretacyjnych (hermeneutycznych). Prawideł logiki formalnej uczymy się w szkole powszechnej na lekcjach matematyki, zaś tolerancji wobec pluralizmu interpretacyjnego na lekcjach filozofii. Szkoła krytyczna wymaga zatem większej liczby lekcji matematyki i filozofii. Przepis jest teoretycznie prosty, lecz w praktyce trudno znaleźć kompetentnych nauczycieli, którzy podołaliby zadaniu. Warto bowiem pamiętać o tym, że nie można być świetnym humanistą bez umiejętności analitycznego myślenia. Jeden z najtęższych intelektualistów w dziejach ludzkości, Gottfried Wilhelm Leibniz, stworzył zarówno rachunek

różniczkowy, jak i abstrakcyjny system metafizyczny (monadologię), będący w istocie teorią wielości punktów widzenia. Wychowywanie do kreacji i tolerancji maksymalnej różnorodności punktów widzenia może organizować proces wychowawczo-dydaktyczny w duchu racjonalnego krytycyzmu.

---

### Aleksandra Gad

Uzyskała doktorat z językoznawstwa w 2020 roku na Uniwersytecie Szczecińskim na podstawie rozprawy *Akty mowy obrażania w języku polskim. Studium pragmatyczne*. Jest autorką publikacji w „Ruchu Filozoficznym” oraz w pracach zbiorowych wydawanych przez Uniwersytet Szczeciński. Pracuje w szczecińskich szkołach jako nauczycielka etyki, filozofii oraz języka polskiego.

---

### Wojciech Krysztofiak

Wykładowca Uniwersytetu Szczecińskiego, doktor habilitowany, autor artykułów naukowych w prestiżowych, międzynarodowych czasopismach: „Synthese”, „Husserl Studies”, „Axiomathes”, „Semiotica”, „Filozofia Nauki”, „History and Philosophy of Logic”, „Foundations of Science”; sygnatariusz międzynarodowych apeli naukowych publikowanych na stronach Cambridge University Press, autor książki *Egzystencjalizm logiczny. Metafizyczne studium nad „Traktatem logiczno-filozoficznym” Wittgensteina* (2017); stypendysta: The Norwegian Research Council for Science and the Humanities, The Soros Foundation-Open Society Institute; członek The Rationalist International; laureat grantów badawczych Narodowego Centrum Nauki: w latach 2013–2015 (na temat mentalnych mechanizmów liczenia) oraz w latach 2017–2019 (na temat mechanizmów profilowania przestrzeni narracyjnych); inwigilowany w 1988 roku przez komunistyczną Służbę Bezpieczeństwa w operacji pod kryptonimem „Krytyka”.

# Metodyka dyskretna

---

Marzena Żylińska

## Dlaczego powinniśmy odejść od kultury nauczania i stworzyć kulturę uczenia?

Za każdym razem, gdy podczas licznych konferencji, w których biorę udział, i prowadzonych przeze mnie szkoleń słyszę wyrażone z pełnym przekonaniem stwierdzenie: „Ale my to już dawno robimy!”, uświadamiam sobie, jak długa droga przed nami. Żeby rozwiązać problem, najpierw trzeba go dostrzec, a to wydaje się największą przeszkodą na drodze ku nowemu modelowi szkoły. Aby zmienić system

edukacji, najpierw trzeba uświadomić sobie, jak wiele jest do zmiany. Jeden projekt w roku szkolnym, semestrze czy nawet w miesiącu to jedynie listek figowy, wygodne alibi, które poprawia samopoczucie dorosłym i stwarza iluzję nowoczesnej edukacji. Alibi, dzięki któremu możemy nie dostrzegać, jakim skansenem jest obecny model edukacji i jak głębokich zmian potrzebuje, by sprostać wymogom współczesności.

## „My to już dawno robimy!”

– Ale my to wszystko, o czym pani mówi, od dawna robimy! W naszej szkole już wprowadziliśmy kulturę uczenia się.

– Tak? – pytam wtedy. – A na czym ta kultura uczenia się polega?

– Robimy projekty – odpowiadają zazwyczaj moi rozmówcy.

– A jak często? – dopytuję.

W odpowiedzi najczęściej słyszę, że jest to jeden projekt w roku szkolnym lub w semestrze. Dlatego drążę dalej.

– A jak to wygląda procentowo? Ile procent lekcji to tradycyjna transmisja wiedzy, a jaka część przypada na aktywne poznawanie świata i uczenie się przez własną aktywność, doświadczanie, eksperymentowanie?

Jeszcze się nie zdarzyło, żebym usłyszała choćby przybliżone wartości procentowe. Zazwyczaj moi rozmówcy mówią, że przecież nie można wszystkiego, co znamy i dotychczas robiliśmy, wyrzucić do kosza, że metody podawcze też są potrzebne, że bez klasówek uczniowie by się nie uczyli, że...

## Dlaczego tak trudno odejść od szkoły transmisyjnej

Zmiana modelu szkoły wymaga zmiany każdego z tworzących ją elementów. Dużo się ostatnio mówi o nowej roli nauczyciela i uczniów. Aby ci ostatni mogli się uczyć poprzez własną aktywność, samodzielnie odkrywać świat, wchodzić w rolę eksperymentatorów, potrzebne są: inna kultura edukacyjna, inne środowisko, materiały dydaktyczne nowej generacji. Nauczyciele zaś potrzebują nowej metodyki. Szkoła nie powinna izolować uczniów od prawdziwego życia, bo to właśnie jest źródłem „szkolarstwa” oraz wynikających z niego nudy i zniechęcenia.

„Szkolarstwo to system pracy i życia właściwy tylko szkole, niemający żadnej wartości poza nią,

gdyż nie potrafi przygotować dziecka do różnorodnych sytuacji życiowych” – pisał Celestyn Freinet w *Niezmiennych prawdach pedagogicznych*<sup>1</sup>. Tam, gdzie wszystko jest z góry zaplanowane, nie ma miejsca ani na kreatywność, ani na spontaniczność, ani na autonomiczne działania, a to właśnie tworzy podglebie dla motywacji wewnętrznej. To ona napędza dzieci do działania, poznawania świata i uczenia się. Gdy zostanie wygaszona przez system nagród i kar, czyli na przykład przez stopnie, dzieci stają się uczniami. Uczniów napędza motywacja zewnętrzna. Robią to, co każe nauczyciel. Nie kierują się już – jak to robili wcześniej – swoimi zainteresowaniami i fascynacjami, nie kierują uwagi na to, co dla nich ważne, ale robią to, czego oczekują nauczyciele i za co mogą otrzymać nagrody. Celem stają się oceny, średnie, świadectwa. W efekcie radosne, ciekawe świata, eksplorujące otoczenie i zadające tysiące pytań wewnątrzsterowne dzieci zamieniają się w zewnątrzsterownych uczniów, którzy zanim coś zrobią, analizują, czy to im się opłaca. Przejawem takiej postawy jest pytanie: „Czy to jest na ocenę?”.

Zajmując się przez wiele lat metodyką i przygotowując do pracy przyszłych adeptów zawodu nauczyciela, często się zastanawiałam, jaką rolę w procesie wygaszania u dzieci wewnątrzsterowności odgrywa tradycyjna metodyka. Wymaga ona, żeby nauczyciele, tworząc scenariusze lekcji, co do minuty określali, co uczniowie będą robić, mówić, myśleć. Od wielu studentów wciąż jeszcze oczekuje się wpisywania do konspektów, inaczej nazywanych scenariuszami lekcji, „oczekiwanych odpowiedzi uczniów”. Ale tam, gdzie wszystko jest z góry zaplanowane, nie ma miejsca ani na autonomię, ani na kreatywność. Właśnie w tym pozbawianiu uczniów autonomii i możliwości rozwijania kreatywności upatruję przyczyn systemowego wygaszania motywacji do nauki, z jaką dzieci przychodzą do szkoły. Jednak nigdy nie udało mi się przekonać moich kolegów i ko-

leżanek, którzy jak ja byli promotorami prac studenckich, żeby zmodyfikować nasze oczekiwania i odejść od planowania, które przypomina raczej metodyczną buchalterię. Na tym polu poniosłam całkowitą porażkę.

Również uczestnicy moich seminariów dyplomowych, żeby ukończyć studia i zdobyć dokument dający uprawnienia do pracy w szkole, musieli pisać tradycyjne scenariusze lekcji, skupiać się nie tylko na drobiazgowym planowaniu tego, co mają robić, mówić i myśleć uczniowie, ale również na progresji zadań i formułowaniu celów lekcji, które koniecznie musiały być celami operacyjnymi. I choć byłam przekonana, że właśnie takie podejście jest przejawem szkolarstwa i przyczyną wygaszania u uczniów motywacji wewnętrznej, jako promotor musiałam się trzymać obowiązujących standardów prac dyplomowych. To pokazuje siłę systemu i jego sposób działania. Nawet jeśli ktoś jest przekonany o szkodliwości tradycyjnych rozwiązań, to chcąc zmieniać szkołę, musi się wykazać biegłością robienia tego, co jego zdaniem powinno zostać odrzucone. Po wielu latach zajmowania się metodyką doszłam do wniosku, że jedną z głównych przyczyn szkolnych problemów wielu uczniów, zniechęcenia, nudy i niskiej efektywności jest tradycyjna metodyka, która w rzeczywistości jest metodyką kultury nauczania.

## Do czego przygotowuje szkoła

Tradycyjna metodyka jest metodyką nauczania. Adeptci zawodu nauczyciela wciąż są przygotowani do pracy w szkołach i przedszkolach w taki sam sposób. W tradycyjnej kulturze nauczania to nauczyciel wyznacza uczniom drogę rozwoju – jedną dla wszystkich. Uczniom w tym teatrze przypada rola wykonawców poleceń. Ich zadaniem jest działanie zgodne z planem nauczyciela, opartym na podstawie programowej. W tym modelu problem stanowią uczniowie rozwijający się zarówno w wolniejszym, jak i w szybszym tempie.

Metodyka kultury nauczania opiera się na metodach podawczych i przekonaniu, że wszyscy mogą się rozwijać w takim samym tempie. Takie podejście dobrze oddaje obrazowe sformułowanie „nauczanie stadne”. Nauczyciel określa cel i temat lekcji, wybiera materiały, to znaczy teksty, ćwiczenia i zadania, a także metody pracy. Na zainteresowania, fascynacje, potrzeby czy trudności uczniów nie ma tu miejsca. W każdym razie system ich nie uwzględnia, tak samo jak nie uwzględnia indywidualnych różnic między uczniami. Takie podejście można nazwać totalnym. Uczniowie traktowani są jak przedmioty nauczania, które na nic nie mają wpływu i których zadaniem jest realizowanie poleceń.

Wielu reformatorów edukacji, takich jak Friedrich Fröbel, Maria Montessori czy Celestyn Freinet, doskonale zdawało sobie sprawę z tego, że przymus i presja źle wpływają na motywację do nauki. Problem ten poruszył Freinet w swojej niezmiennie prawdziwej numer 7: „Każdy woli sam wybrać sobie pracę, nawet jeśli wybór wypadnie niekorzystnie”<sup>2</sup>.

Ceną za poskromienie dziecięcej żywiołowości i zanegowanie podmiotowości dzieci jest utrata motywacji wewnętrznej oraz niechętny stosunek do szkoły i zinstytucjonalizowanej nauki. To jednak wciąż temat tabu. Z jednej strony wielu dorosłych uważa, że szkoła musi boleć, a z drugiej podtrzymywany jest fikcyjny obraz szkoły jako miejsca przyjaznego dzieciom i na każdym kroku autentycznie dbającego o ich potrzeby rozwojowe. Znalezienie rozwiązania problemów edukacji wymaga zdemitologizowania naszego postrzegania tej instytucji, czyli przede wszystkim odrzucenia wielu wygodnych dla nas mitów. Jednym z nich jest przeświadczenie, że dzieci uczą się tylko wtedy, gdy są nauczane. Wiara w ten mit determinuje zarówno postrzeganie roli nauczyciela, jak i uczniów.

Mówiąc o elementach systemu edukacji, które hamują rozwój dziecka, warto ponownie przywołać

---

*Tam, gdzie wszystko jest z góry zaplanowane, nie ma miejsca ani na autonomię, ani na kreatywność. Właśnie w tym pozbawianiu uczniów autonomii i możliwości rozwijania kreatywności upatruję przyczyn systemowego wygaszania motywacji do nauki, z jaką dzieci przychodzą do szkoły.*

---

Celestyna Freineta, który twierdził, że najważniejsze z nich to między innymi:

- lekcje szkolne oparte na podziale treści na przedmioty,
- podręczniki powiązane z poszczególnymi programami,
- stereotypowe, wykonywane przez całą klasę ćwiczenia<sup>3</sup>.

Innym mitem, który przysłania wielu ludziom rzeczywisty obraz szkoły, jest przekonanie, że przygotowuje ona do życia. Nic bardziej mylnego. Szkoła w obecnej formule przygotowuje do testów i nagradza za udzielanie najbardziej typowych odpowiedzi. Jak długo będziemy mylić rozwój potencjału każdego dziecka z przygotowaniem do testów, tak długo nie stworzymy naprawdę stymulującego środowiska, a uczniowie nie będą w szkole przygotowywani do życia. Największym problemem jest systemowe wygaszanie przez szkołę wielu ważnych z punktu widzenia pracodawców kompetencji. Wystarczy wymienić innowacyjne myślenie, kreatywność, nastawienie na współpracę czy potrzebę autonomicznego działania.

Ponieważ nie umiemy mierzyć tego, co w życiu najważniejsze, największą wagę przywiązujemy do tego, co umiemy mierzyć.

### **Dzieci chcą się uczyć**

Metodyka kultury uczenia się, czyli metodyka dyskretna, traktuje uczniów jak pełnoprawne, autonomiczne podmioty, które mają określone potrzeby, różne możliwości, talenty, fascynacje i deficyty. Dzieci i młodzi ludzie najlepiej się rozwijają, gdy mogą się uczyć w naturalny sposób. Choć dziś o naturalnych mechanizmach uczenia się mówią neurobiolodzy, pedagodzy i psychologowie, to takie podejście już w XVIII wieku propagował francuski lekarz i pedagog Jean Itard.

Zmiana modelu szkoły wymaga ponownego zdefiniowania jej celów. Chodzi tu nie tylko o deklaracje, ale również o tak zwany ukryty program szkoły. Jej celem nie powinna być realizacja podstawy programowej, ale stworzenie wszystkim uczniom warunków do rozwinięcia ich indywidualnego potencjału, a więc całego wachlarza posiadanych talentów. W nowej kulturze edukacyjnej nauczyciele muszą zdawać sobie sprawę z tego, że niezbędną rolę w budowaniu motywacji wewnętrznej odgrywają poczucie sprawstwa i poczucie własnej wartości<sup>4</sup>, a te pojawiają się wtedy, gdy człowiek może dokonywać samodzielnych wyborów i ma wpływ na to, co i jak robi. Oznacza to konieczność zmiany tradycyjnej formuły lekcji.

Jak już zostało powiedziane, w tradycyjnym modelu szkoły to nauczyciel podejmuje wszystkie decyzje dotyczące procesu uczenia się. Określa cele lekcji, wybiera materiały, w tym również zadania, wyznacza czas i decyduje o metodach i formach pracy. Od niego zależy też forma kontroli postępów. W tym modelu rolą uczniów jest podążanie wytyczoną ścieżką i wykonywanie poleceń nauczyciela. Doświadczenie pokazuje, że wielu uczniom, szczególnie osobom kreatywnym, z dużą potrzebą autonomii, taka formuła nauki

nie odpowiada. Część z nich jawnie się buntuje, próbując wykonywać zadania po swojemu, czego skutkiem jest najczęściej przypięcie im łatki trudnego ucznia, inni tracą zainteresowanie tym, co dzieje się na lekcjach, i się wycofują. O takich uczniach mówi się, że nic ich nie interesuje i nie mają motywacji do nauki.

Reprodukowanie podanych treści i wynikająca z takiej formy pracy nudą są dla dużej grupy uczniów największą przeszkodą w drodze do sukcesu. Organizując przez wiele lat praktyki pedagogiczne, które studenci kierunków nauczycielskich muszą odbywać w szkołach, często spotykałam się z przypadkami błędnych diagnoz uczniowskich problemów. Osoby, które uchodziły za mało zdolne, po zmianie metod pracy na wymagające aktywności zaczynały się angażować w lekcje i robiły ogromne postępy. Mogąc mieć wpływ na to, co się dzieje na lekcji, i wybierać formy pracy czy źródła, z których czerpią wiedzę, zadziwiająco szybko zmieniały swoje nastawienie do przedmiotu i nauki. Zapewne doświadczyło tego wielu czytelników tego tekstu – na przykład po odejściu nielubianego nauczyciela nagle zaczęliśmy się interesować przedmiotem, którego uczył. Powodem tej zmiany była nowa, pełna entuzjazmu nauczycielka, która potrafiła nawiązać dobre relacje.

Bywa też odwrotnie. Najciekawszy przedmiot po zmianie nauczyciela, a więc i po zmianie metod pracy, nagle staje się najtrudniejszym i budzącym głęboką niechęć, bo ciekawe eksperymenty i rozmowy zastąpiła surowa dyscyplina, punkty, sprawdziany, testy oraz związany z nimi ciągły strach i stres.

### **Dlaczego metodyka dyskretna?**

Uwzględnienie potrzeb rozwojowych dzieci i ich możliwości od dawna postulowali reformatorzy edukacji. Dzięki empatii i zdolności wnikliwej obserwacji rozumieli oni, czego potrzebują mali

ludzie, żeby móc w harmonijny sposób rozwijać swój potencjał. Z tych obserwacji płynęły bliżej lub dalej idące postulaty odejścia od metod transmisyjnych i zastąpienia ich wymagającą indywidualizacji kulturą uczenia się. Reformatorzy edukacji doskonale rozumieli, czego potrzebuje żywa inteligencja dzieci, aby móc się rozwijać. Warto w tym kontekście przytoczyć słowa Céline Alvarez, współczesnej francuskiej reformatorki rozwijającej idee Marii Montessori i czerpiącej również z jej inspiracji, czyli dorobku dwóch zajmujących się pedagogiką lekarzy – Jeana Itarda i Édouarda Séguina: „To nie sama nauka jest dla dzieci męcząca, bo mały człowiek jest zaprogramowany do nauki. To, co je męczy, to konieczność uczenia się rzeczy uwłaczających ich inteligencji. Szkoła powinna w końcu to pojąć: mózg ludzki jest nadzwyczajny – poszukuje sensu, życia, mądrości i głębi. Został zaprogramowany, by uczyć się tego, co piękne, wielkie, żywe, dynamiczne i inspirujące. Dajmy mu, czego potrzebuje. Dlatego właśnie w Gennevilliers odrzuciłam bezkompromisowo wszystkie zajęcia i zadania, które nie przedstawiały dla dzieci sensu. Wybierając je, kierowałam się tym, czy na dany rodzaj czynności lub dane zadanie dzieci reagowały radością i chęcią natychmiastowego samodzielnego wykonania. Jeśli się tak nie działo – wycofywałam daną propozycję dydaktyczną z oferty”<sup>5</sup>.

Podjęcie Alvarez jest jednym z przykładów tego, co nazywam metodyką dyskretną. Nauczycielka w przemyślany sposób stworzyła środowisko edukacyjne, które określało możliwe kierunki rozwoju dzieci, niczego im w jawny sposób nie narzucając ani nie zabierając im poczucia wolności i sprawstwa, dzięki czemu mogły pracować, kierując się własnymi potrzebami rozwojowymi i motywacją wewnętrzną. Celem metodyki dyskretniej nie jest rezygnacja dorosłego czy nauczyciela ze wskazywania uczniom drogi rozwoju bądź sterowania procesem uczenia się. Dzieci potrzebują płynących od opiekunów inspiracji. Chodzi



raczej o formę. W tradycyjnej kulturze nauczania nauczyciel decyduje o wszystkim w jawny sposób, a poprzez polecenia i zadawane zadania zazwyczaj narzuca uczniom treści oraz metody pracy. W czasie tradycyjnej lekcji wszystko odbywa się pod jego dyktando.

Metodyka dyskretna, jak sama nazwa wskazuje, prowadzi uczniów w bardziej subtelny sposób. Wskazuje co prawda drogę rozwoju, jednak jednocześnie pozostawia uczącym się dużą przestrzeń wolności, która umożliwia im wykorzystanie indywidualnych preferencji, kierowanie się własnymi zainteresowaniami i fascynacjami oraz rozwijanie mocnych stron. Nauczyciel planujący zajęcia na podstawie metodyki dyskretniej musi odpowiedzieć na pytanie, jak planować lekcje, by stworzyć uczniom jak największą przestrzeń dla ich własnej aktywności, i jak dobrać materiały edukacyjne, by mogli rozwijać wewnątrzsterowność, poczucie sprawstwa i autonomii.

## Metodyka dyskretna a dobór zadań

Decyzją mającą ogromny wpływ na efektywność procesu uczenia się jest dobór materiałów dydaktycznych, a więc tekstów, zadań i ćwiczeń.

W kulturze nauczania dominują zadania receptywne i reproduktywne z jedną dobrą odpowiedzią. Zdecydowana większość nie rozwija kreatywności i nie pozwala ani na zindywidualizowane, ani tym bardziej na spersonalizowane podejście. Takie schematyczne, wymagające prostej reprodukcji zadania, które w intencji ich autorów mają pomóc w utrwalaniu poznanej wiedzy, są niezwykle skuteczną metodą niszczenia motywacji wewnętrznej oraz źródłem nudy i zniechęcenia.

Nauczyciel pracujący na podstawie metodyki dyskretniej planuje zadania, które:

- wymagają zaangażowania, którego skutkiem jest Brunerowski „efektywne działanie poznawcze”<sup>6</sup>,

- wymagają pracy w grupach,
- nie mają jednej dobrej odpowiedzi,
- można je zrobić na wiele różnych sposobów i na różnych poziomach,
- można je rozwiązać różnymi metodami, z zastosowaniem różnych technik,
- wymagają głębokiego przetwarzania,
- wymagają łączenia treści z różnych dziedzin wiedzy,
- umożliwiają rozwijanie wielu ważnych w życiu kompetencji,
- umożliwiają konstruowanie znaczeń,
- umożliwiają kierowanie się własnymi zainteresowaniami i zdolnościami,
- umożliwiają tworzenie z informacji wiedzy, czyli tworzenie jej struktury,
- sprawiają, że uczniowie widzą w pracy nad nimi sens,
- budzą zainteresowanie uczniów.

Oczywiste jest, że jedno zadanie nie musi spełniać wszystkich podanych kryteriów. Listę tę należy raczej traktować jako wskazanie kierunku. Aby stworzyć dzieciom warunki do samodzielnego konstruowania znaczeń i nadawania informacjom struktury wiedzy, potrzebne są zupełnie inne zadania niż te, które dominują dziś w zeszytach ćwiczeń i które uczniowie rozwiązują, przygotowując się do testów<sup>7</sup>.

W ostatnim czasie ukazała się seria książek mojego autorstwa, która nosi tytuł *Piernikowa Wyspa: Życie to nie wyścigi* (2019), *Między kijem a marchewką* (2020), *A co za to dostanę?* (2021) i *Szkoła na miarę szyta* (2022)<sup>8</sup>. To książki dla dzieci, które już umieją pisać i czytać. Ale zawarte w nich przesłanie, związane na przykład z motywowaniem do nauki, adresują do nauczycieli i rodziców. W treść obu książek zostały wplecione zadania typowe dla metodyki dyskretniej. Dostają wiele informacji, że są one dla nauczycieli inspiracją do tworzenia własnych ćwiczeń. Są to zadania otwarte (nie mają jednej dobrej odpowiedzi), wymagają kreatywności i każde dziecko lub każda grupa może je

zrobić „po swojemu”, na miarę swoich aktualnych możliwości. W książkach zostały poruszone ważne problemy, które są udziałem wszystkich dzieci, na przykład radzenie sobie z trudnymi emocjami, szkolnymi porażkami, ocenami, samodzielnym planowaniem pracy czy koniecznością zmiany planów i szukania nowych strategii, gdy nie udaje się osiągnąć zamierzonych rezultatów.

Tradycyjne materiały często infantyлизują świat dziecka i nie tworzą okazji do rozmów na trudne tematy, z którymi muszą się mierzyć kilkulatki. Nauczyciele, wykorzystujący w pracy z uczniami te książki, relacjonują, że dzieciom dużo łatwiej jest rozmawiać o trudnych zachowaniach czy emocjach, gdy problem dotyczy książkowych bohaterów. Przeniesienie własnych trudności na zewnątrz pozwala spojrzeć na nie z innej perspektywy.

### **Pomiar dydaktyczny czy diagnoza w procesie?**

Książki z serii *Piernikowa Wyspa* skierowane są z jednej strony do dzieci, a z drugiej – do dorosłych, nauczycieli i rodziców. Sposób, w jaki dzieci rozumieją przedstawione problemy, może być dla dorosłych cennym źródłem informacji dotyczących ich rozwoju. Wiele zadań – na przykład matematyczne, które trzeba samodzielnie przygotować, uwzględniając podane dane – pozwala również na diagnozowanie w procesie. Dzięki temu nauczyciele mają doskonały obraz tego, co które dziecko potrafi, a z czym sobie jeszcze nie radzi, bez konieczności przeprowadzania stresujących i zaburzających pomiar sprawdzianów.

W tradycyjnym modelu szkoły liczy się nie jakość, ale ilość. Dla wielu dorosłych wyznacznikiem jakości szkoły jest liczba zrobionych zadań, „przerobionych” w podręczniku stron, liczba sprawdzianów i ocen czy zajęć pozalekcyjnych. Czas spędzony w szkole lub na dodatkowych zajęciach jest utożsamiany z nauką. Jeśli wszystkiego

jest dużo, to znaczy, że proces uczenia się przebiega efektywnie. Jakość nie jest brana pod uwagę. Mało kto interesuje się tym, czy dziecko widzi sens w zadaniach, nad którymi pracuje, jaka jest ich wartość merytoryczna, czy umożliwiają głębokie przetwarzanie, czy uczą jedynie, że aby uniknąć kłopotów, trzeba wykonywać polecenia. To samo dotyczy jakości sprawdzianów i diagnoz. Wiele osób utożsamia testowanie z procesem uczenia się. Z merytorycznego punktu widzenia wygląda to zupełnie inaczej. Im więcej testowania i pomiaru dydaktycznego, tym mniej czasu na naukę<sup>9</sup>. Dlatego jednym z ważniejszych wyznaczników metodyki dyskretniej jest stosunek do pomiaru dydaktycznego.

Nauczyciel, który odchodzi od kultury nauczania i przechodzi do kultury uczenia się, powinien maksymalnie ograniczyć wszelkie formy pomiaru dydaktycznego – a jeśli to możliwe, zrezygnować z oceniania<sup>10</sup> – zaoszczędzony zaś czas przeznaczyć na naukę. Powinien też pamiętać, że od tego, jakie zaplanował zadania, zależy efektywność procesu uczenia się. Jeśli czas lekcji jest nieefektywnie wykorzystany, nauka zostaje przeniesiona do domu, a rodzice są zmuszani do wchodzenia w rolę nauczycieli. Szkoła nie powinna zabierać czasu przeznaczonego na życie rodzinne. Zarówno rodzice, jak i dzieci powinni mieć czas na odpoczynek, choćby po to, by następnego dnia znowu móc efektywnie pracować. Wielu nauczycieli obawia się, że rezygnując ze sprawdzianów, nie będą mieć wglądu w to, co uczniowie już opanowali, a z czym sobie jeszcze nie radzą. Temu celowi dużo lepiej służy inne narzędzie merytoryczne, o którym była już mowa, czyli diagnoza w procesie.

Ponieważ tradycyjny model szkoły wyrobił w nas przekonanie, że człowiek uczy się tylko wtedy, gdy jest nauczany, lata spędzone w szkolnej ławce wykształciły w nas określone przyzwyczajenia. Uczono nas pracy pod dyktando i trzymania się podanych schematów. Kultura testów wyrobiła

w nas przekonanie, że na każde pytanie jest jedna dobra odpowiedź oraz że wszystko da się zmierzyć i ocenić.

Warto sobie uświadomić, skąd się bierze potrzeba ciągłego oceniania i przekonanie, że rozwój człowieka poddaje się prostemu pomiarowi. „Ludzie, którzy przeszli pełnowymiarowe kształcenie szkolne, pozwalają, by niemierzalne doświadczenia wymykały im się z rąk. W ich oczach wszystko, czego nie można zmierzyć, staje się drugorzędne i niebezpieczne. A przecież nie muszą być okradani z kreatywności. W toku kształcenia oduczyli się robić swoje lub być sobą” – twierdzi Ivan Illich<sup>11</sup>. Lektura jego książki *Odszkolnić społeczeństwo* pozwala zrozumieć, dlaczego tak wielu rodziców domaga się ocen, czemu tak ostro reagują nawet na próby zredukowania ich liczby. W ich uszkołnionym myśleniu to oceny nadają nauce sens i są namacalnym dowodem postępów. Jeśli nie ma ocen, to znaczy, że dziecko się nie uczy. Na tak myślące osoby duża liczba sprawdzianów, kontroli i ocen działa uspokajająco. Ich brak wywołuje zaniepokojenie, a nawet strach.

Dlatego nauczyciele, którzy przenoszą punkt ciężkości z oceniania i kontroli na proces uczenia się, muszą poświęcić wiele uwagi rodzicom i znaleźć czas na wygaszanie ich autentycznych obaw. Jednak mając do wyboru dobro dzieci i rodziców, zawsze powinni wybierać dobro tych pierwszych, nawet jeśli wywołuje to dyskomfort dorosłych. Dobro dziecka trzeba stawiać również przed potrzebami systemu.

### **Motywacja wewnętrzna a możliwość robienia zadań po swojemu**

Rolą nauczyciela stosującego metodykę dyskretną jest wskazywanie kierunku, a nie oczekiwanie, że uczniowie będą podążać wytyczoną przez niego drogą w wyznaczonym tempie. Celem jest subtelne sterowanie, które nie pozbawia uczniów

poczucia autonomii i sprawstwa oraz tworzy przestrzeń do rozwijania kreatywności. Takie podejście pozwala na rozwijanie u nich wewnętrznej motywacji i wielu potrzebnych w życiu kompetencji. A przede wszystkim tworzy warunki ku temu, by uczniowie mogli przejąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się i by rozwinęli przekonanie, że mają kontrolę nad własnym życiem.

Koncepcja metodyki dyskretniej jest spójna z postulatami reformatorów edukacji. Ich wizje roli nauczyciela, choć nieco się od siebie różnią, wszystkie prowadzą w tym samym kierunku. Szkoła nie może dzieciom i młodym ludziom wszystkiego narzucać, nie może pozbawiać ich prawa do autonomicznego, zgodnego z ich naturą rozwoju. Jednym z głównych źródeł opresyjności obecnego systemu edukacji jest sformalizowana, zbiurokratyzowana i przeracjonalizowana metodyka, która – jak mówi Illich – z nauczycieli czyni dystrybutorów gotowych produktów, a z uczniów biernych i pozbawionych woli konsumentów<sup>12</sup>.

Dzieci chcą się uczyć, a w szkołach wciąż jeszcze są nauczane. Pozbawienie autonomii i możliwości twórczego działania wielu z nich zamyka drogę do sukcesu, jest źródłem frustracji, zniechęcenia, a nawet oporu. Musimy wreszcie zrozumieć, przed czym wiele dzieci się broni, i zastanowić się, czy mają do tego prawo. Warto pochylić się nad postawionym przez Celestyna Freineta pytaniem, czy droga, którą od lat idzie edukacja, nie jest błędem lub iluzją<sup>13</sup>.

Wiele przemawia za tym, że powinniśmy dziś wymyślić szkołę od nowa, bo ta, którą wszyscy znamy, powstała na potrzeby świata, jakiego już nie ma. Jednak nie można zmienić szkoły, nie zmieniając tego, jak wyglądają szkolne lekcje. Dlatego powinniśmy odejść od kultury nauczania i stworzyć kulturę uczenia się, a to wymaga nowej metodyki i zupełnie innych kompetencji nauczycieli. Tworzenie nowej kultury edukacyjnej wymaga też tego, czego nasze szkoły często nie dostrzegają i nie rozwijają: kreatywności.

## Przypisy

- <sup>1</sup> C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, przeł. H. Semenowicz, Otwock 1993, s. 14.
- <sup>2</sup> Ibidem.
- <sup>3</sup> Ibidem.
- <sup>4</sup> Lekarz i neurobiolog Joachim Bauer ostrzega, że brak poczucia własnej wartości może powodować u dziecka fatalne skutki, a u młodych ludzi często jest przyczyną sięgania po narkotyki, co jest z kolei spowodowane szukaniem przez organizm dających zadowolenie środków zastępczych. Por. J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2015, s. 22–23.
- <sup>5</sup> C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, przeł. B. Łyszkowska, Warszawa 2017.
- <sup>6</sup> Jerome S. Bruner używał pojęcia „efektywne działanie poznawcze” w kontekście tworzenia przez nauczyciela warunków umożliwiających efektywną naukę. Brunerowskie efektywne działanie poznawcze stoi w opozycji do nauki polegającej na mechanicznym reprodukowaniu wiedzy.
- <sup>7</sup> Z metodycznego punktu widzenia większość zadań w tradycyjnych zeszytach ćwiczeń to nie ćwiczenia, a narzędzia pomiaru, które niczego nie ćwiczą. Choć receptywne i reproduktywne zadania często są mylnie określane jako ćwiczenia, nie stwarzają okazji do przetwarzania informacji, które jest warunkiem efektywnego kodowania nowych faktów.
- <sup>8</sup> Książki przeznaczone są dla dzieci, które już umieją czytać i pisać, ale można z nich korzystać również w klasach 4–6, na języku polskim, matematyce i na godzinach wychowawczych. Zadania nie mają określonego poziomu i można je dowolnie wybierać.
- <sup>9</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 223.
- <sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych na podstawie art. 44zb ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669 i 2245) stanowi, że nauczyciel musi wystawić uczniom przynajmniej jedną ocenę w roku szkolnym, tę na świadectwie. Oceny bieżące nie muszą być wystawiane w formie cyfrowej.
- <sup>11</sup> I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010, s. 87.
- <sup>12</sup> Ibidem.
- <sup>13</sup> C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, przeł. H. Semenowicz, Otwock 1993.

Artykuł bazuje na rozdziale *Od alternatywnych idei do metodyki dyskretniej*, zamieszczonym w pracy zbiorowej: M. Żylińska (red.), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Toruń 2019.

---

## Marzena Żylińska

Doktor, zajmuje się metodyką, prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli, autorka artykułów i książek: *Między podręcznikiem a internetem* (2013), *Neurodydaktyka* (2013), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się* (2019), *Życie to nie wyścigi* (2019), *Między kijem a marchewką* (2020), *A co za to dostanę?* (2021), *Szkoła na miarę szyta* (2022). Przez wiele lat kształciła przyszłych nauczycieli i prowadziła seminaria metodyczne. Zajmuje się również tworzeniem materiałów dydaktycznych, umożliwiających uczniom rozwijanie kreatywności, autonomii i krytycznego myślenia. Założyła i prowadzi Fundację Budząca Się Szkoła, której celem jest inicjowanie oddolnych zmian systemu edukacji. Prowadzi wydawnictwo i firmę szkoleniową Edukatorium.

# School trucki

---

Sławomir Osiński

## O nowym wariancie mobilnej edukacji

W XIX wieku w USA wymyślono powozy z zamontowanymi kuchniami, na których przyrządzano i wydawano posiłki kowbojom wypasającym bydło oraz wędrowcom poszukującym swojego miejsca na Dzikim Zachodzie. Idea mobilnych jadłodajni odżyła intensywnie w XX wieku, a w ostatnich latach nie tylko za oceanem, ale i na całym świecie nastąpiła eksplozja food trucków. Pojawiają się one wszędzie tam, gdzie przychodzą głodni ludzie. Dzięki swej mobilności food trucki mogą szybko i sprawnie docierać do miejsc,

gdzie odbywają się imprezy plenerowe, lęgną się także w miastach, szczególnie w dzielnicach biurowców. Ponieważ oferują jedzenie świeże, smaczne, dostosowane do gustu konsumentów oraz przygotowywane „na ich oczach”, cieszą się coraz większą popularnością, a czasem stają się poważną konkurencją dla klasycznych, drogich restauracji. Wieść gminna niesie, że wskutek kno-  
wań właścicieli knajp w wielu metropoliach ogranicza się możliwość parkowania food trucków i wyznacza im odległe od centrum lokalizacje.

Piszę o tym, albowiem wymyśliłem sobie, że w dobie, kiedy XIX-wieczne systemy edukacyjne pokazują dobitnie swą nieprzystawalność do rzeczywistości i ograniczają możliwości szkoły, ich miejsce mogłyby zająć school trucki. Mniejsze i większe, skromnie wyposażone furgonetki z kilkoma stoliczkami i wypasione ciężarówki z pracownikami, jakich nie powstydziliby się najlepsze uczelnie świata. Cechą wspólną byłiby świetni trenerzy – najlepsi nauczyciele, pasjonaci w swej dziedzinie, ludzie o otwartych umysłach i niebanalnych osobowościach.

Oczywa wyobraźni widzę busa, który parkuje w pobliżu boiska jakiejś marnej szkoły i proponuje za niewielką opłatą kilka miejsc do uczenia się matematyki metodą MathRiders. Obok widać autobusik z napisem: „Zajęcia świetlicowe z wykorzystaniem technik Celestyna Freineta”, dalej zatrzymał się potężny ciągnik siodłowy z naczepą opatrzoną szyldem: „Fizyka eksperymentalna dla każdego” – tu trochę drożej, ale za to magicznie i wszystkie straszne wzory nagle stają się proste. Dalej stoi osobowe kombi pomalowane na zielono, w którym można pokochać rośliny i nabrać szacunku dla każdego żywego stworzonka, przy okazji poznając jego biologię. We wspomnianej zaś szkole mija właśnie piąta godzina posiedzenia rady pedagogicznej poświęconej „zapobieganiu intensyfikacji wagarów śródlekcyjnych, które nasiliły się w ostatnim czasokresie w niepokojący sposób”.

Bardzo wiele osób decyduje się na tak zwaną edukację domową, toteż coraz częściej w wielu dzielnicach miasta parkują różnorakie school trucki, a z kilku domów radośnie do nich spieszą zrelaksowani uczniowie. Nie ma przymusu, ocen, a oferta musi być najwyższej jakości, bo inaczej klient nie przyjdzie. We wszystkich odbywają się zajęcia „szyte na miarę”, czyli odpowiadające na zróżnicowane potrzeby i zainteresowania konkretnych uczniów. Ci zaś angażują się w działania, demonstrują własne eksperymenty – albo samodzielnie, albo robią je w grupach. A wszystko w nie-

ograniczającej wolności przestrzeni, pod okiem przyjaźnie nastawionego nauczyciela – przewodnika i towarzysza uczenia się.

Na portalach społecznościowych popularne stają się rankingi i wpisy typu: „Prezentujemy TOP 10 szczecińskich school trucków, do których naszym zdaniem każdy żądny niebanalnie podanej wiedzy wielbiciel mobilnego uczenia się powinien chociaż raz się udać. Zajęć z poniższych trucków próbowaliśmy już wielokrotnie i nigdy, przenigdy się nie zawiedliśmy – Wam też życzymy niezwykłych, edukacyjnych doznań. Ranking oczywiście będzie ewoluował i jeśli tylko macie propozycje, na którą ciężarówkę powinniśmy jeszcze zwrócić uwagę, koniecznie dajcie znać w komentarzu pod postem!”.

Wyczekiwana impreza w każdym mieście to Festiwal Nauki School Trucków – wydarzenie edukacyjne, którego ideą jest „promowanie wolnej mobilnej szkoły oraz uczenia (się) bez przymusu”. W zlocie takim biorą udział school trucki z całej Polski, dobierane są pod kątem jakości oferowanych zajęć oraz różnorodności ofert. Mobilna szkoła święci triumfy.

PS

Jeśli komuś uda się wcielić w życie schooltruckowy biznes, to oczywiście oczekuję stosownych tantiem za pomysł.

---

### 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.



# Dwa wilki

---

Waldemar Howil

## Co się stanie z polską edukacją w najbliższym czasie?

Kiedy myślę o edukacji, to odzywają się we mnie dwa wilki. Pierwszy mówi, że nie ma czegoś takiego jak przyszłość polskiej edukacji, bo czekają nas tylko zgłiszcza i popioły. Drugi daje więcej nadziei i twierdzi, że przed naszym systemem oświaty otwierają się wielkie perspektywy. Który wilk tym razem ma rację?

### Wilk apokalipsy

Jest źle, a będzie jeszcze gorzej. Obrzucanie przez rządzących błotem strajkujących nauczycieli; roszczeniowość i wszechwiedza rodziców na temat najlepszych metod i form nauczania; pensje coraz bardziej zbliżające się do najniższej krajowej; kontrole goniące kontrole. Frustracja, wypalenie,

złość podskórna i znane na pamięć słowa Adasia Miałczyńskiego „(...) bida, bida i rozczarowanie! (...) beznadzieja i starość pariasa. I wszechporażająca nas wszystkich pogarda władzy. (...) Pod każdą władzą czuję się jak kundel!”

Rok 2019 był wyjątkowy. Nauczyciele pokazali, że potrafią się zjednoczyć i stanąć do wspólnej walki o swoją podmiotowość. Rewolucyjna euforia była piękna, ale krótkotrwała. Rządzący rozjechali kadrę pedagogiczną i nie oglądali się na ofiary. To, co wówczas nauczyciele usłyszeli, odbija się echem do dzisiaj. Dowiedzieliśmy się, że: „nauczyciel ma więcej czasu od pozostałych pracujących osób”, a strajk to „trauma dla dzieci” i jest „nieetyczny”. A tak w ogóle, to nauczyciele nie strajkują, tylko siedzą w domu – jak przekonywał pewien radny.

Potem przyszła pandemia. Nauczyciele sami przenieśli całe nauczanie do internetu niemal z dnia na dzień i zostali z tym nauczaniem sami. Rząd dał parę złotych na zakup połowy monitora albo lepszej myszki do komputera. W lutym 2022 roku premier obwieszczył: „poradziliśmy sobie z prowadzeniem edukacji w czasie pandemii”. Kiedy słyszy się takie słowa, znów chce się cytować Miałczyńskiego. „Dżizus, kur..., ja pier...”, MY sobie poradziliśmy?

A teraz mamy rok 2022 i odchodzących z zawodu nauczycieli: zarówno laureatów najbardziej prestiżowego konkursu Nauczyciel Roku, jak i tych zwykłych, mających już dosyć wspierania represyjnego systemu fikcji, któremu coraz bliżej do edukacji Gileadu niż państwa demokratycznego. W mediach społecznościowych można znaleźć grupy, w których nauczyciele opisują swoje historie lub plany zerwania z systemem. Odchodzą ci, którzy przepracowali w nim kilka lat, i ci, którzy nauczali przez lat kilkadziesiąt. Nie ma reguły. To, co ich wszystkich łączy, to brak wizji przyszłości, w której nauczyciel jest traktowany jak dobrze wykształcony profesjonalista. Ludzie rzucają poniżającą pracę, by przechodzić do działów HR, zakładać swoje szklarnie, zajmować się rękodziełem, oprowadzać turystów. Rzucają poniżającą pracę w edukacji, bo nie chcą wysłuchiwać już obelg od rządzących, kpiny od rodziców, beczelności od uczniów i dyktatorskich poleceń od dyrektorów.

I dlatego z polskiej edukacji już za chwilę zostaną zgłiszczą. Kto wie, może wzorem uczelni medycznych również w szkołach uczniowie najstarszych klas będą mieli prawo uczenia w klasach młodszych? Wszystkiego można się przecież po tym systemie spodziewać, a braki kadrowe jakoś będzie trzeba uzupełniać.

Wilk edukacyjnej apokalipsy patrzy na system i już mu ślina z pyska cieknie. On wie, że za chwilę będzie mógł się rzucić na truchło. Brakuje jeszcze tylko jednej dodatkowej godziny dla tych „nierobów”. Brakuje tylko jeszcze jednego podręcznika, który rozmija się z XXI wiekiem...

## Wilk dobrostanu

Ten wilk ma tę przewagę, że zaczytywał się w starożytnych stoikach i bez emocji podchodzi do burz i sztormów. On wie, że za rok wszystko, albo przynajmniej wiele, może się zmienić. Wie też, że każda burza ma swój koniec, a potem przychodzi słońce i nawet to, co zostało zburzone, można odbudować. Ba! Nawet stworzyć coś lepszego i nowocześniejszego.

Wilk dobrostanu myśli: w katastrofie polskiej edukacji nie będzie nic złego. Nauczyciele już nic gorszego nie mogą na swój temat usłyszeć, bo w ostatnich miesiącach usłyszeli, że system padnie przez nich, bo są samolubni, bo nie mają pasji, bo nie doceniają czteroprocentowych podwyżek, bo chcą traumatyzować dzieci, bo są leniwi, bo nie umieją uczyć. To nauczyciele są źli, a rządzący mają świetne pomysły, tylko lumpeninteligencja nauczycielska nie chce ich przyjąć.

Upadek tego kolosa na glinianych nogach – a może raczej misia, który „sobie zgnije do jesieni na świeżym powietrzu”, a potem zrobi się „protokół zniszczenia” – jest szansą. Po protokole zniszczenia, kiedy już nic nie zostanie do uratowania, zaczną wyrastać na żyznej edukacyjnej glebie piękne kwiaty edukacyjnej wolności, faktycznej autonomii i twórczej radości. I oby ta łąka edukacyjna rozrastała się i piękniała. Oby polska szkoła po apokalipsie nie była już częścią skostniałej triady wraz z kościołem i wojskiem, ale stała się przystanią nadziei.

Wilk dobrostanu wie jednak, że każda dzika łąka jest zagrożona. Gdzieś w pobliżu zawsze krąży ktoś, komu marzy się jej „deforma”, zaoranie, wyrównanie i posianie na niej równiutkiej trawy podstaw programowych.

---

## Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. ks. Barnima I w Żabnicy. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

# Zerkając na Herytierę

---

Marcin Dzierżawski

## Felieton z cyklu „Okiem polonisty”

W czasie wolnym od pracy w szkole wyznaczam sobie zadania domowe. Czas wolny od pracy nie musi być bowiem czasem wolnym od pracy nad sobą, prawda? Wysłuszony stary miękki fotel obudowuję zatem tomami zbyt długo – moim zdaniem – zalegającymi półki i gryzącymi sumienie polonisty. Odgradzam się w bezruchu od pędzących dookoła spraw bieżących. Wzniesionych misternie fortyfikacji strzegą lekko już zakurzeni, ale gotowi do działania strażnicy: są Wicha i Szostak, uzbrojeni w metafizykę, bramy do świata fantazji pilnuje Radek Rak, po murach z majestatem przechadza się Tokarczuk, a na baszcie przysiadł sobie Szczygieł. Zastygam w głębokim fotelu w oczekiwaniu głębokiego czytania. Cisza. Co może pójść nie tak? Wszystko. Jestem polskim

nauczycielem, więc pojęcie „tragizm losu” mam zakodowane genetycznie.

Nagły dźwięk powiadomienia budzi z trudem przyśnięte nerwy. Wiedziałem, że tak będzie – nie wyłączyłem telefonu. Tłumaczenia i próby narzucenia samodyscypliny są bezcelowe, muszę zerknąć. Tylko na chwilę. Bo bezruch bezruchem, ale jak można nie być na bieżąco? Szostak i Tokarczuk z politowaniem kręcą głowami, a przecież to ich, nie moja wina, że nawet w pilnie strzeżonej twierdzy mam internet. Widocznie kiepsko się starali, byli nieuwważni, może zbyt pewni siebie. Teraz już za późno. Odblokowuję ekran, zaglądam w wyświetlające się powiadomienie. To artykuł z polubionej strony, a w artykule Pizgacz. P.S. Herytier. Pisarka. I teraz, chcąc nie chcąc, Pizgacz jest już w mojej

literackiej twierdzy. Czas ucieka nieubłaganie, a przecież miał być to czas pracy nad sobą. Nie zmieszczę ich wszystkich w tym czasie, nie zdążę przed końcem urlopu. Co teraz? Wicha i Szostak zostają, mają pierwszeństwo przez zależenie. Na Raka czekałem, po prostu lubię. Szczegół? No trudno, innym razem. I teraz ostateczna rozgrywka: Tokarczuk czy Pizgacz?!

Odkładam na bok pisarzy z dorobkiem i o ugruntowanej pozycji, nieśmiało prosząc Noblistkę o chwilę cierpliwości. Zarzucam sieć. Herytiera, czyli Katarzyna Barlińska, zaczęła pisać, mając piętnaście lat – swoje powieści umieszczała na internetowej platformie Wattpad. Obecnie ma lat dwadzieścia i jest jedną z najbardziej poczytnych i rozpoznawalnych pisarek wśród nastolatków. Czy powinienem o tym wiedzieć? Chyba czas się ruszyć. Włączam YouTube'a i przysłuchuję się rozmowie z Barlińską. Na początku niepewna, z czasem mówi z coraz większym zaangażowaniem o swojej twórczości. Jest naturalna, przekonująca. Intensywne prace nad papierowym wydaniem swojej książki prowadziła w klasie maturalnej. Imponujące! Zrobiła to zupełnie samodzielnie, w tajemnicy przed rodzicami, których poinformowała dopiero trzy miesiące po podpisaniu umowy z wydawnictwem. Co za historia! Autorka opowiada o doświadczeniach z czytelnikami i o tym, że nie chce ulegać ich opinii. Wspomina o odpowiedzialności za słowo pisane. O piętnowaniu toksycznych relacji przedstawianych w swoich powieściach. Brzmi dojrzałe. Zerkam w międzyczasie na Wattpada. Pierwsza część trylogii *Hell*, autorstwa Pizgacz, ma już ponad 15,5 miliona odczytań. 15,5 miliona. Zakładam, że głównie młodych odbiorców. 15,5 miliona. W dobie kryzysu czytelnictwa.

Co dalej? Nie chcę nowego kanonu lektur, bo kanon zawsze będzie subiektywny i noszący znamiona opresyjności. Pizgacz w kanonie straci powab. Zresztą: straci go prędzej czy później, świat młodych jest niebywale dynamiczny i nieustannie potrzebuje nowych bodźców. Nie chcę rezygnować

z klasyki, bo to nie tylko tradycja, pamięć i tożsamość, ale przede wszystkim jakość. Ale mam poczucie, że muszę coś zmienić, żeby nadażyć za uczniami. Ja jestem coraz starszy, oni mają wciąż naście lat, choć zmieniają się ich twarze. Ja dobrze czuję się zamknięty w swojej twierdzy. Ich naturą jest ruch.

Jeszcze dziesięć lat temu było mi łatwiej. Młodzi trzymali dystans, ale mimo wszystko nie traciliśmy się z oczu. Wystarczył mi *Wiedźmin*, ekranizacja *Zmierzchu* i wybiórcza znajomość perypetii Harry'ego Pottera, żebyśmy mogli znaleźć wspólny język. Dzisiaj to za mało. *Wiedźmin* brzmi archaicznie, *Zmierzch* zbyt naiwnie, a Harry Potter dorósł i nie budzi zaufania.

Myślę, że potrzebujemy dobrej komunikacji, żeby móc się czegoś nauczyć. Zastanawiam się nad kompromisem, chociaż jako nauczyciel przyzwyczajony byłem do narzucania swojego zdania. Czy powinienem wziąć pod uwagę ustępstwa? Zrobić wyłom w moich literackich, filmowych czy muzycznych upodobaniach? Młodzi próbują przyhamować, pobieżnie i bez skupienia, ale jednak zatrzymują się na chwilę przy Mickiewicz, Prusie, Gombrowiczu, a nawet Tokarczuk. Więc wygląda na to, że teraz moja kolej, żeby poczytać Pizgacz, zagrać w *This War of Mine*, posłuchać Young Leosi. I nie to, żeby zaraz jakoś wnikliwie się zagłębić i zachwycić. Po co zaraz wypadać z roli. Ale zerknąć można. Z życzliwym zainteresowaniem. Dla sprawy.

---

### Marcin Dzierżawski

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.

# Tożsamość transgranicznego Nadodrza

---

Dariusz Kacprzak

## Fotograficzny portret krajobrazu Odry Götza Lemberga

Wędrówka wzdłuż środkowego i dolnego biegu Odry stała się wyzwaniem artystycznym Götza Lemberga. Efektem tego przedsięwzięcia jest wystawa, przygotowana wspólnie przez Muzeum Narodowe w Szczecinie oraz Niemieckie Forum Kultury Europy Środkowej i Wschodniej w Poczdamie (Deutsches Kulturforum östliches Europa Potsdam). Można ją oglądać w przestrzeni wystaw czasowych gmachu muzeum przy Walach Chrobrego od 10 czerwca do 9 października 2022 roku

Portret krajobrazowy rzeki granicznej jest spotkaniem z indywidualną wrażliwością twórcy urodzonego we Frankfurcie nad Menem, od wielu lat osiadłego i tworzącego w Berlinie, wypowiadającego się przede wszystkim w formie instalacji świetlnych oraz fotografii. Zgromadzone na wystawie prace artysty częściej są widokami brzegu z perspektywy rzeki, niż tradycyjnym spojrzeniem na rzekę z lądu. Kilka-naście zdjęć wykonano poza łodzią – w pewnym oddaleniu od jej brzegów.

## Rzeka i historia

Götz Lemberg po szeroko zakrojonych badaniach w regionie spędził kilkanaście dni w podróży łodzią z Eisenhüttenstadt do Szczecina. Odwiedził między innymi hanzeatycki Frankfurt nad Odrą i jego polskie przedmieście – Słubice, słynny zespół fortyfikacji – twierdzę Kostrzyn oraz Międzyrzecki Rejon Umocniony, a także Lebus – jedno z pierwszych marchijskich biskupstw, również Schwedt/Oder i Krajnik Dolny, Mescherin i Gryfino, malownicze Gartz, wreszcie portowy Szczecin, gdzie wody Odry Zachodniej przynależą do wewnętrznych wód morskich (kilkaście kilometrów dalej rzeka ma swój kres i wpływa do Zalewu Szczecińskiego).

Kadry pokazują puste ulice brandenburskich i pomorskich miast, domy, drogi, łąki, kamienie graniczne. Rzeczywistość Nadodrza widziana jest niekiedy w szerokim kadrze – w postaci rozległej panoramy natury, kiedy indziej w wąskim – ukazującym z bliska precyzyjnie detal codzienności. W nurcie rzeki, wzdłuż jej biegu, na obu jej brzegach przeglądają się trwająca od wieków, podlegająca nieustannym zmianom natura i interesująca, często skomplikowana, czasem trudna, wciąż jeszcze budząca emocje historia. „W jej korycie spotykają się – jak napisał Karl Schlögel – peryferie ponadnarodowych związków dynastycznych: Piastów, Luksemburgów, Hohenzollernów i Habsburgów. Region Odry orientuje się duchowo, kulturowo, politycznie według ośrodków położonych poza samym regionem: te ośrodki to Praga, Wiedeń, Sztokholm i Berlin. XIX, a w szczególności XX wiek »unarodowiły« bieg rzeki nie do poznania” (Odra – przemyslenia na temat miejsca pewnej europejskiej rzeki w historii kultury, w: *Odra – Oder. Panorama europejskiej rzeki*, red. K. Schlögel, B. Halicka, Skórzyn 2008). Na początku XXI wieku, wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej, Odra przestała być linią demarkacyjną, rzeką na peryferiach, jest nade wszystko rzeką łączącą dwa kraje w Europie Środkowej.

Odra, jak kręgosłup organizmu, spina dzisiejsze polskie i niemieckie ziemie, podkreślając jednolitość odrzańskiego pejzażu, niezmiennie zaskakującego bogactwem natury, dostarczającego atrakcyjnych doznań przyrodniczych. Przeszłość i współczesność Nadodrza – polskich i niemieckich miast, miasteczek, wsi, ich mieszkańców oraz wzajemnie przenikające się tradycje tworzą interesujący palimpsest kulturowy.

## Źródło inspiracji

W XXI wieku intensywnie rozwinęły się badania naukowe dotyczące Nadodrza jako europejskiego krajobrazu pogranicza, a także rozmaite transgraniczne projekty wystawiennicze czy szerzej zakrojone działania społeczne.

Niezmiennie Odra jest także zasobnym źródłem inspiracji artystycznych: malarskich, fotograficznych, literackich. Dość wspomnieć tutaj Theodora Fontane i jego *Das Oderland* (Kraj Odry), czyli drugi tom obrosłych legendą brandenburskich wędrówek *Wanderungen durch die Mark Brandenburg* (Wędrówki po Marchii Brandenburskiej), czy wydaną w 1933 roku i kilkakrotnie później wznawianą powieść urodzonego w Beuthen an der Oder (obecnie Bytom Odrzański na Dolnym Śląsku) Jochena Kleppera *Der Kahn der fröhlichen Leute* (Barka wesołych ludzi).

Fotografie Götza Lemberga są zaproszeniem nie tylko do kontemplacji urzekającego piękna natury, ale także do dyskusji na temat środkowo-europejskiej duszy, lokalnej – brandenburskiej, pomorskiej – tożsamości. Wspólna historia, podobieństwa indywidualnych losów, wpisane w otaczający krajobraz, zdają się określać *genius loci* i budować tożsamość jako zbiorową świadomość, odnoszącą się do tradycji, ojczyzny i lokalnej społeczności. Tożsamość nie opiera się wyłącznie na świadomości wspólnoty, wydaje się raczej czymś indywidualnym, wyrastającym głównie z osobistych doświadczeń.





© Götz Lemberg.

Pytania o tożsamość, lokalny patriotyzm w dobie globalizacji, kiedy mobilność jest codziennością, są szczególnie interesujące na polsko-niemieckim pograniczu, naznaczonym dwudziestowiecznymi totalitaryzmami, polityką i ideologiami, wciąż pełnym historycznych – starszych i świeższych – blizn. Współczesne myślenie kategoriami ponowoczesnego regionalizmu przyczynia się do wzrostu transgranicznej świadomości kulturowej. Otwartość na wszystkie zróżnicowane elementy kultury danego regionu, a przede wszystkim poznanie tych dotychczas pomijanych, marginalizowanych czy zupełnie zapomnianych pozwala odkrywać nowe przestrzenie dialogu kulturowego, zwłaszcza na terenach pogranicza, gdzie jak w tyglu mieszają się różne wartości. Wszyscy obserwujemy, jak zmienia się życie ludzi w europejskim domu – bada i obserwuje te przemiany także artysta.

### **Na tropach lokalnej tożsamości**

Ponadto Götz Lemberg podejmuje w swojej twórczości dialog z tradycją malarstwa europejskiego. Jego fotograficzne panoramy są dwuwymiarowe, mają charakter mozaikowy. Przez moment wydaje się, że konkretny widok rzeki został pocięty na

fragmenty i ponownie ułożony w spójną całość. Wszystkie elementy świata przedstawionego zgadzają się – linia horyzontu układa się harmonijnie na tej samej wysokości na sąsiadujących ze sobą kadrach, w kolejnych odsłonach widoku podobne kłębiaste chmury przykrywają niebo, promienie słońca nadają blask nurtowi spokojnie płynącej, mieniającej się odcieniami błękitu, zieleni, srebrzystej szarości, wody.

Jednak ów panoramiczny widok jest tylko złudzeniem – nie istnieje, jest starannie wypreparowany przez artystę z różnych fragmentów istniejącej realnie rzeczywistości. Sąsiadujące ze sobą ujęcia pochodzą z różnych miejsc, niekiedy oddalonych od siebie o tysiąc metrów.

Panoramy Lemberga to rzeczywistość skonstruowana, spektakl złudzeń – w swej istocie powstaje w oku widza. Zestawienie ujęć nie ma w sobie przypadkowości, dokonywane jest z dużą starannością, dbałością o właściwą perspektywę, odpowiedni kąt spojrzenia. Dzieło jest ideą panoramy – manierystycznym w duchu konceptem artysty XXI wieku. Gra Lemberga z widzem, dialog artysty z odbiorcą nie ogranicza się do współczesnej, fotograficznej interpretacji nowożytnej konwencji malarskiej, manierystycznego konceptu panoramy, impresjonistycznej wrażliwości na

zmieniającą się pod wpływem światła naturę. Poprzez kompozycję ujęcia, cięcie kadru, symetrię, układ linii, rozkład barwnych płaszczyzn, światłocieniową miękkość, subtelność światła artysta buduje nastrój harmonii. Innym razem, wprost przeciwnie, wprowadza asymetrię, uwagę kieruje ku dominancie, posługuje się silnym kontrastem form, barw, światła i eskaluje napięcie. Za każdym razem w pełni świadomie dobiera repertuar środków artystycznej ekspresji i mistrzowsko, w pełni racjonalnie nimi żongluje. W procesie twórczym nie ma miejsca na przypadkowość, wyczuwalna jest ogromna dyscyplina, oszczędność i powściągliwość służące jasności i precyzji przekazu.

Nie inaczej jest w wypadku prac powstających z połączenia kilku kadrów, zestawianych ze sobą pojedynczych ujęć, które dopiero w odpowiedniej konfiguracji zyskują sens będący intencją artysty. Kombinacje ujęć i motywów pochodzących z różnych czasów, widzianych z różnych perspektyw, pochodzących z różnych miejsc sugerują pewien rodzaj jednoczesności – są nie tylko malarskim poematem, ale przede wszystkim rodzajem intelektualnego rebusu, wizualizującego zagadnienia bardziej ogólne, czasem zgoła nieartystycznej natury. Artystę interesują wspólna, polsko-niemiecka pamięć, rozmaite jej ślady oraz to, w jaki sposób historia wpisuje się we współczesność, łączy z nią, staje się jej częścią. Zestawiając rozmaite ujęcia, Lemberg inicjuje dyskusję o współczesności – czyni to nad brzegiem Odry, w Europie Środkowej, w miejscu, gdzie Zachód spotyka się ze Wschodem. Dostrzegając wizualne tropy rozmaitych historycznych, politycznych, ekonomicznych, społecznych, mentalnych uwikłań współczesności, artysta stawia pytania o tożsamość regionu, prowokuje łańcuchy myśli, u każdego nakładające się na osobiste życiowe doświadczenia. Poprzez rezygnację z nadania tytułów swoim pracom zaostża apetyt na transgraniczną rozmowę o Odrze, współczesnym pograniczu oraz jego mieszkańcach.



© Götz Lemberg.

Wystawie towarzyszy trójjęzyczny (polsko-niemiecko-angielski) katalog, zawierający eseje krytyczne dotyczące twórczości Götza Lemberga (Dariusz Kacprzak, Marta Smolińska) oraz zapis rozmowy z artystą przeprowadzonej przez Ludgera Derenthala (wyd. Edition Braus Berlin). W listopadzie 2022 roku wystawa zostanie pokazana w Pomorskim Muzeum Krajowym w Greifswaldzie (Pommersches Landesmuseum Greifswald), wiosną 2023 roku w Domu Brandenbursko-Pruskiej Historii w Poczdamie (Haus der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte, Potsdam), a jesienią w Muzeum Miejskim we Wrocławiu.

### Dariusz Kacprzak

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki, muzealnik – kustosz dyplomowany, kurator wystaw, wykładowca akademicki. Zastępca Dyrektora ds. Naukowych w Muzeum Narodowym w Szczecinie.

# Odkryjmy enklawę historii

---

Sławomir Osiński

## Nowa książka Rafała Jessweina o powojennym Szczecinie

Enklawa to według słownika terytorium państwa lub jego część ze wszystkich stron otoczone przez terytorium lądowe innego państwa, ale też: dystrykt, zona, dzielnica, sektor, strefa, obszar, a nawet schronienie. Wszystkie znaczenia tego słowa wywołują się z niezwykle interesującej książki Rafała Jessweina pod tytułem *Enklawa*. W tym opartym na licznych dokumentach historycznych dziele traktującym o Szczecinie w dramatycznych latach 1945–1947 enklaw spotkamy wiele. To „obszar zajęty przez Polaka” w radzieckiej strefie okupacyjnej, czyli sektor naszych rodaków, mających nadzieję na przyłączenie Szczecina do Polski, ale także zona niemiecka dla dotychczasowych mieszkańców, liczących na pozostanie miasta w obrębie Niemiec, a po ich wysiedleniu pozorne schronienie dla nowych przybyszy; wbrew zaleceniom władz odrębna dzielnica, żydowskie Niebuszewo, i w końcu sektor sowiecki w porcie, formalnie przekazany Polsce 1 stycznia 1955 roku, a ostatecznie uwolniony

od radzieckiego zarządzania 28 października 1992 roku, kiedy w końcu opuściły go ostatnie radzieckie okręty wojenne.

Sowiecka, de facto okupacyjna ponura rzeczywistość, działania związane z „przejmowaniem” i „oddawaniem” miasta, zabiegi legalne i podstępne knowania polityków, codzienność życia w ruinach, ludzkie tragedie i chwile euforii oraz gdzieś w tle młyny wielkiej polityki mocarstw zostały dynamicznie przedstawione w reportażowej narracji przeplatanej starannie dobranymi materiałami dokumentalnymi i cytatami świadków wydarzeń. Powodują one, że *Enklawa* może być doskonałym materiałem do urozmaicenia lekcji historii, WOS-u czy przedmiotu historia i teraźniejszość.

Poza skondensowanym zasobem wiedzy o początkach „polskiego” Szczecina mamy tu ukazane z dziennikarską werwą działania polityczne, realia „miasta przetargowego” i zderzenie ze sobą interesów i celów czterech obciążonych wojną narodów.

Perspektywa, z jakiej spogląda na wydarzenia sprzed 75 lat autor książki, jest bliska dzisiejszemu sposobowi postrzegania rzeczywistości, ponieważ główny walor każdego rozdziału to opatrzone dokumentami konkret. Dzięki przeprowadzeniu analogii między tym, co działo się kilkadziesiąt lat temu, a współczesnością można kształtować u uczniów krytycyzm, zdolność do analizy zjawisk politycznych, selekcjonowanie i wartościowanie informacji oraz trzeźwą ocenę sytuacji, postaw, wypowiedzi polityków i świadków wydarzeń. Obserwacja sprzeczności między różnymi tezami politycznymi i poglądami pogłębia znajomość zachowań społecznych, historii oraz daje podstawy do problematyzowania zajęć na temat tworzenia się różnych wizji politycznych i historycznych, co w przypadku Szczecina jest doskonale widoczne. Podczas zajęć można zatem ukazywać – widoczne na pierwszy rzut oka, jak i ukryte – sądy wartościujące oraz ich uwarunkowania.

Na przykład idealnym kluczem do zrozumienia okrucieństw podczas trwającej dzisiaj wojny w Ukrainie są fragmenty poświęcone sowieckim „wyzwolicielem”. Poraża wszechobecny szaber i usankcjonowane rozkazami z Moskwy złodziejstwo polegające na wywożeniu poprzez szczeciński port wszystkiego, co można było zdemontować i przedstawiało jakąś wartość. Prymitywizm tych działań szczególnie widać przy niefachowej likwidacji fabryki benzyny syntetycznej w Policach. Dopełnieniem są informacje o pijaństwie, bandytyzmie, gwałtach, mordach i poczuciu zupełnej bezkarności rosyjskich żołnierzy.

Przez edukację historyczną możemy kształtować wyobrażenie o życiu społecznym, funkcjonowaniu państwa, mechanizmach polityki, stereotypach wpływających na zachowania społeczności. Znakomicie można o tym mówić, opierając się na rozdziale *To nie jest Polska. To Szczecin* poświęcony żydowskiemu, niestety chwilowemu, mieszkańcom miasta, których w 1946 było ponad 30 tysięcy. Poza rozważaniami o antysemityzmie można wykorzy-

stać ten tekst do dysput na temat ocen historycznych, różnorodności spojrzeń zależnych od bardzo wielu czynników, często przecież wymykających się chłodnemu naukowemu podejściu.

Książkę warto polecić nie tylko nauczycielom, ale też osobom o różnych poziomach czytelniczego przygotowania, zainteresowanym nie do końca jeszcze odkrytymi dziejami powojennego Szczecina. Zmusza ona bowiem do przemyślenia wielu pozornie oczywistych problemów – nie tylko dotyczących tożsamości Grodu Gryfa, ale też historycznej i współczesnej cywilizacji. Jesteśmy bowiem tak przyzwyczajeni do wielu stereotypów, że zapominamy o tym, jak trudna mogła być sytuacja człowieka w obliczu przemian dziejowych; tracimy świadomość, jak ważne są etyczne podstawy istnienia państwa w świecie pełnym skomplikowanych stosunków społecznych i jak łatwo je zlekceważyć. Bogactwo publicystycznego języka, zwięzłość i doskonały dobór tekstów dokumentarnych jest samo w sobie niezwykłym doświadczeniem podczas wciągającej lektury tej książki.

Rafał Jesswein jest obecnie jednym z najbardziej rozpoznawalnych publicystów szczecińskich. Pracował w „Gazecie na Pomorzu”, był rzecznikiem prasowym prezydenta Szczecina, rzecznikiem Ministra Gospodarki i publikował w najpoważniejszych polskich periodykach. *Enklawa* jest jego debiutem książkowym.

Rafał Jesswein, *Enklawa*, Szczecin: Wydawnictwo KAdruk 2021, 192 s.

---

### 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.

# Wirtualne doskonalenie

---

**Marta Kostecka**

## Metodyczne zaplecze online dla nauczycieli #cyfrowapedagogiczna

W związku z licznymi zmianami w funkcjonowaniu placówek i instytucji oświatowych, wywołanymi pandemią koronawirusa, nauczycielki i nauczyciele przyzwyczaili się w ciągu ostatnich dwóch lat zarówno do szkoleń w formie online, jak i dostępności różnych materiałów dydaktycznych, metodycznych i edukacyjnych w postaci wirtualnej. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli od dawna wspiera te tendencje i wynikające z sytuacji kryzysowej potrzeby. Ogromną popularnością cieszą się przede wszystkim wszelkie formy doskonalenia realizowane w trybie zdalnym, a przecież to nie wszystko, co ZCDN oferuje. Wystarczy rzucić okiem na menu strony internetowej ZCDN-u, aby dostrzec, że większość z obecnych tam pozycji ma swoje odpowiedniki w wersji cyfrowej. Poza funkcjonującym od dawna Internetowym Systemem Obsługi Szkoleń sięgnąć można także po „Materiały dla nauczycieli”, „Refleksje”, podcast „Nasłuch Pedagogiczny” oraz skorzystać z szerokiej oferty bibliotecznej: biblioteki cyfrowej, IBUK Libry oraz katalogu elektronicznego Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej.

### **Materiały i podcasty**

W zakładce „Materiały dla nauczycieli” umieszczane są zasoby edukacyjne do pobrania i wykorzystania w praktyce szkolnej. Propozycje są podzielone tematycznie według przedmiotów. Obejmują przede wszystkim scenariusze i karty pracy oraz nagrania wykładów multimedialnych.

ZCDN jest aktywny także w mediach społecznościowych. Za pośrednictwem prowadzonych profili na Facebooku i Instagramie oraz regularnie wysyłanego newslettera nasi klienci są zapoznawani z aktualną ofertą i bieżącymi wydarzeniami. Najnowszym działaniem jest cykl podcastów „Nasłuch Pedagogiczny”, umieszczany na naszej witrynie w formie wywiadów z zaproszonymi gośćmi i gościniami. Pretekstem do comiesięcznych rozmów są ważne, przełomowe i inspirujące książki. W spotkaniach biorą udział osoby związane z województwem zachodniopomorskim, mające znaczny wpływ na kształtowanie kultury i edukacji w regionie.



## Biblioteka Cyfrowa

Biblioteka Cyfrowa ZCDN-u została uruchomiona w 2011 roku. W jej kolekcjach są dostępne materiały z zakresu nauk pedagogicznych, psychologicznych, społecznych oraz historii oświaty. Na koniec czerwca 2022 zasoby liczyły 2922 obiekty cyfrowe.

Zbiory można bez problemu przeszukiwać za pomocą znajdującego się w centralnej części okienka wyszukiwania. Pozycje można dodatkowo sortować według trafności, daty, tytułu, autora oraz filtrować na przykład według kolekcji czy typu pliku. Warto pamiętać, że wyszukiwarka dLibry nie działa identycznie jak wyszukiwarki internetowe, do których przywykliśmy, dlatego lepiej używać opcji wyszukiwania zaawansowanego. Warto także założyć konto użytkownika. Umożliwia ono dodawanie wyszukanych materiałów do ulubionych, co ułatwia dostęp do nich przy kolejnych wyszukiwaniach oraz daje możliwość zasubskrybowania powiadomień o nowych obiektach dodanych w ciągu minionego dnia lub tygodnia.

W zbiorach znajdują się zarówno skany książek i czasopism, jak i publikacje elektroniczne w postaci materiałów dydaktycznych (prezentacji, scenariuszy, opracowań, nagrań wideo), a także podcasty ZCDN-u i „Refleksje”.

Materiały podzielone są na kilka kolekcji: *Refleksje* (numery archiwalne i bieżące), *Archiwum*, *Materiały dydaktyczne*, *Dziedzictwo kulturowe*, *Czasopisma* i *e-Czytelnię*.

*Archiwum* to cyfrowe repozytorium zawierające obecnie dwie kolekcje: *Kroniki* i *Archiwalia*. Pierwszy dział, jak nazwa wskazuje, to kroniki szkół i placówek oświatowych Szczecina i województwa zachodniopomorskiego oraz przekazane przez powstańców warszawskich *Kroniki Koła Powstańców Warszawskich* w Szczecinie. W *Archiwaliach* znajdziemy materiały dotyczące oświaty w regionie. Zbiór obejmuje rękopisy, dokumenty życia oświatowego, monografie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych oraz pamiątki osobiste nauczycieli i nauczycielek.

W kolekcji *Materiałów dydaktycznych* dla nauczycieli oraz osób związanych z nauką i wszystkich zainteresowanych znajdują się materiały z konferencji i warsztatów organizowanych przez ZCDN oraz inne materiały warsztatowe i metodyczne opracowane przez nauczycieli i nauczycielki.

Kolekcja *Dziedzictwo kulturowe* zawiera wybrane zabytki piśmiennictwa przechowywane w zbiorach Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

W ramach kolekcji *Czasopisma* zebrane zostały publikacje periodyczne z zakresu metodyki, pedagogiki i historii oświaty wydane przed rokiem 1939. Czasopisma są dostępne w zbiorach Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

Z kolei w kolekcji *e-Czytelnia* umieszczane są publikacje najczęściej poszukiwane przez użytkowników biblioteki, dostępne tylko w siedzibie Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

Unikatowa kolekcja pod nazwą *Zespół Szkół Muzycznych w Szczecinie* zawiera druki muzyczne pochodzące sprzed 1939 roku, będące w posiadaniu Biblioteki Zespołu Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie. Wiele z nich opatrzonych jest pieczęciami Loewe-Konservatorium in Stettin – przedwojennego szczecińskiego konserwatorium muzycznego. Na innych widnieją pieczęcie księgarni muzycznych. Na drukach tych można odnaleźć także autografy właścicieli, z ich własnoręcznymi notatkami, oraz daty.

## IBUK Libra

Czytelnicy Biblioteki Pedagogicznej po otrzymaniu darmowego kodu dostępu (telefonicznie lub drogą mejlową) mogą korzystać z zasobów wirtualnej czytelnicy IBUK Libra. Dzięki zastosowanej technologii dostęp do serwisu jest możliwy przez całą dobę z dowolnego miejsca. Platforma umożliwia czytanie książek, a po zalogowaniu się na osobiste konto myIBUK – także zaawansowaną pracę z tekstem (zaznaczanie fragmentów, tworzenie notatek).



Szczegółowa instrukcja korzystania z platformy jest dostępna na stronie [libra.ibuk.pl](http://libra.ibuk.pl). Serwis IBUK Libra jest istniejącą od 2008 roku częścią Wydawnictwa Naukowego PWN. Platforma udostępnia publikacje elektroniczne oraz zasoby edukacyjne z portfolio Grupy PWN oraz kilkuset innych wydawców. Księgozbiór wirtualnej czytelnicy liczy ponad kilkadziesiąt tysięcy publikacji specjalistycznych, naukowych, popularnonaukowych oraz beletrystycznych, wydanych przez najważniejsze polskie oficyny. Wiele z nich to tytuły niedostępne w innych bazach, co sprawia, że oferta IBUK Libra jest unikatowa.

Z zasobów czytelnicy można korzystać za pomocą komputera/laptopa i urządzeń mobilnych. IBUK Libra nie wymaga instalowania specjalnego oprogramowania i jest w pełni bezpieczna dla urządzenia użytkownika. Działa w każdej przeglądarce internetowej.

### **Katalog biblioteczny w systemie Libra NET**

Przed pierwszą wizytą w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie lub jej oddziałach w Gryficach i Świnoujściu warto zajrzeć do katalogu online (OPAC) i poprosić o kod dostępu do aktywacji konta użytkownika. OPAC to publicznie dostępny katalog biblioteki przeznaczony dla jej czytelników, który oferuje: intuicyjne wyszukiwanie zbiorów (z opcją podpowiedzi podczas wpisywania tekstu); zawężanie listy z wynikami za pomocą mechanizmu filtrów; możliwość rezerwacji zasobów biblioteki o każdej porze z dowolnego urządzenia posiadającego dostęp do internetu (komputer, tablet, telefon komórkowy); podgląd aktualnych zestawień bibliograficznych tworzonych przez bibliotekarzy; możliwość przeglądania własnego konta wypożyczeń, gdzie znajdują się między innymi informacje o pozycjach zarezerwowanych (termin odbioru), wypożyczonych (możliwość prolongaty) i przetrzymywanych.

Na stronie katalogu znajdują się: link do zestawień utworzonych przez bibliotekę, przycisk

pomocy (uruchamia krótki przewodnik po zawartości danej podstrony), przycisk logowania się, wybór języka witryny.

Po zalogowaniu otrzymujemy dostęp do dodatkowych funkcji związanych z profilem (historia i bieżące wypożyczenia, lista zaległości oraz wykonanych rezerwacji). Możliwość rezerwacji pojawi się przy egzemplarzach dopiero po zalogowaniu.

Do wyszukiwania w katalogu OPAC służy jedno pole wyszukiwawcze. Podczas wprowadzania poszukiwanej informacji system generuje automatyczne podpowiedzi. Po wprowadzeniu w pole wyszukiwania informacji należy kliknąć ikonkę z lupą lub nacisnąć na klawiaturze enter. Wybranie poszukiwanego hasła z listy podpowiedzi spowoduje automatyczne wyszukiwanie. Możliwe jest zawężenie listy z wynikami wyszukiwania oraz wybór biblioteki lub oddziału, z którego w danym momencie chcemy skorzystać.

### **Podsumowanie**

W XXI wieku – w dobie galopującej wirtualizacji, po doświadczeniu nauczania zdalnego podczas pandemii – nie ma możliwości powrotu do rozwiązań sprzed tego okresu. Świat tu i teraz funkcjonuje zarówno w sferze cyfrowej, jak i analogowej. Dlatego wsparcie nauczycieli musi się odbywać wszystkimi możliwymi kanałami, z dużym naciskiem na rozwiązania cyfrowe i hybrydowe. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest do tego przygotowane, czego dowodem jest szeroka oferta #cyfrowejpedagogicznej. Zachęcamy do korzystania z jej zasobów!

---

### **Marta Kostecka**

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

# Piszą dla nas

---

## Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego.

## 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.

## Marcin Choczyński

Doktor, socjolog, adiunkt w Instytucie Nauk Socjologicznych na Wydziale Społeczno-Ekonomicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zastępca redaktora naczelnego „Uniwersyteckiego Czasopisma Socjologicznego/ Academic Journal of Sociology” oraz członek Pracowni Badawczej Polskiego Pomiaru Postaw i Wartości (PPPiW), afiliowanej w Katedrze Socjologii Religii UKSW. Autor kilkudziesięciu tekstów naukowych, między innymi monografii *Postawy wobec Żydów wyrażone w narracjach warszawskich seniorów. Studium socjologicznej analizy dyskursu* (2020), artykułów wydanych w czasopiśmie oraz opracowań w recenzowanych publikacjach pod redakcją. Współautor podręcznika *Od klasycznej do współczesnej myśli socjologicznej. Skrypt dla doktorantów* (2014) oraz współredaktor pozycji *Socjologia muzyki w Polsce. Pęknięcia i kontynuacje* (2018). Obszary i zainteresowania badawcze: socjologia religii, struktura społeczna, socjologia muzyki.

## Marcin Dzierżawski

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.

## Aleksandra Gad

Uzyskała doktorat z językoznawstwa w 2020 roku na Uniwersytecie Szczecińskim na podstawie rozprawy *Akty mowy obrażania w języku polskim. Studium pragmatyczne*. Jest autorką publikacji w „Ruchu Filozoficznym” oraz w pracach zbiorowych wydawanych przez Uniwersytet Szczeciński. Pracuje w szczecińskich szkołach jako nauczycielka etyki, filozofii oraz języka polskiego.

## Paulina Gajosowa

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego i tutorka w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Cecylii Plater-Zyberkówny w Warszawie.

## Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej im. ks. Barnima I w Żabnicy. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

## 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”.

## Dariusz Kacprzak

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki, muzealnik – kustosz dyplomowany, kurator wystaw, wykładowca akademicki. Zastępca Dyrektora ds. Naukowych w Muzeum Narodowym w Szczecinie.

## Ewa Klaus

Pedagog specjalny, nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej oraz rękodzieła artystycznego i florystyki w Szkole Przystosabiającej do Pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. Członek Zarządu w Fundacji „Bądźmy Razem z Niepełnosprawnymi w Tanowie”.

## Marta Kostecka

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

## Wojciech Krysztofiak

Wykładowca Uniwersytetu Szczecińskiego, doktor habilitowany, autor artykułów naukowych w prestiżowych, międzynarodowych czasopiśmie: „Synthese”, „Husserl Studies”, „Axiomathes”, „Semiotica”, „Filozofia Nauki”, „History and Philosophy of Logic”, „Foundations of Science”; sygnatariusz międzynarodowych apeli naukowych publikowanych

na stronach Cambridge University Press, autor książki  *Egzystencjalizm logiczny. Metafizyczne studium nad „Traktatem logiczno-filozoficznym” Wittgensteina* (2017); stypendysta: The Norwegian Research Council for Science and the Humanities, The Soros Foundation-Open Society Institute; członek The Rationalist International; laureat grantów badawczych Narodowego Centrum Nauki: w latach 2013–2015 (na temat mentalnych mechanizmów liczenia) oraz w latach 2017–2019 (na temat mechanizmów profilowania przestrzeni narracyjnych); inwigilowany w 1988 roku przez komunistyczną Służbę Bezpieczeństwa w operacji pod kryptonimem „Krytyka”.

#### **Roman Leppert**

Pedagog, profesor nauk społecznych, nauczyciel akademicki. Pracuje na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, gdzie między innymi pełnił funkcję prorektora. Jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Naukowo zajmuje się przede wszystkim pedagogiką ogólną. Redaktor naczelny „Przeglądu Pedagogicznego”. Publicysta edukacyjny. Prowadzi blog o książkach „Wczoraj przeczytane” oraz cykl wywiadów w mediach społecznościowych pod nazwą „Akademickie Zacisze”.

#### **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.

#### **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”.

#### **Jolanta Sujecka-Zajac**

Profesor nauk humanistycznych w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik studiów podyplomowych „Szkoła Edukacji Polsko-

-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego” dla przyszłych nauczycieli języka polskiego, matematyki, historii i wiedzy o społeczeństwie oraz biologii z przyrodą.

#### **Jadwiga Szymaniak**

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

#### **Michalina Tobiaszewska**

Psychoterapeutka, absolwentka pedagogiki socjalnej i resocjalizacji na Uniwersytecie Szczecińskim, ukończyła podyplomowe studia pomocy psychologicznej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członkini nadzwyczajna w Wielkopolskim Towarzystwie Terapii Systemowej. Pracuje z dorosłymi, młodzieżą, rodzinami i parami. Prowadzi warsztaty samorozwojowe. Jest zwolenniczką holistycznego podejścia do człowieka.

#### **Mariusz Zajączkowski**

Wychowawca w Schronisku dla Nieletnich w Szczecinie.

#### **Lidia Zasada**

Pedagog specjalny, tyflopedagog, nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. W swojej pracy rewalidacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną stosuje metody arteterapii przez sztukę. Prezes Fundacji „Bądźmy Razem z Niepełnosprawnymi w Tanowie”.

#### **Marzena Żylińska**

Doktor, zajmuje się metodyką, prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli, autorka artykułów i książek: *Między podręcznikiem a internetem* (2013), *Neurodydaktyka* (2013), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się* (2019), *Życie to nie wyścigi* (2019), *Między kijem a marchewką* (2020), *A co za to dostanę?* (2021), *Szkoła na miarę szyta* (2022). Przez wiele lat kształciła przyszłych nauczycieli i prowadziła seminaria metodyczne. Zajmuje się również tworzeniem materiałów dydaktycznych, umożliwiających uczniom rozwijanie kreatywności, autonomii i krytycznego myślenia. Założyła i prowadzi Fundację Budzącą Się Szkoła, której celem jest inicjowanie oddolnych zmian systemu edukacji. Prowadzi wydawnictwo i firmę szkoleniową Edukatorium.

# Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 6/2022  
już w listopadzie



Temat numeru

## Młodzież teraz!

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Od 1991 Roku

---

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