

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Październik – Grudzień 2025

Nr 4



Temat numeru

Myślenie krytyczne

Wywiad z Iwoną Czają-Chudybą

**Dlaczego boimy się słowa
„krytyka”?**

Aleksandra Monkos

**Jak uczyć o fake newsach
w szkole?**

Zofia Fenrych

Nauka (o) niepewności

Joanna Buława-Halas

**Terapie
i pseudoterapie**

Refleksje

Rada Naukowa

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

Redaktor naczelny

dr hab. Sławomir Iwasiów

Redaktorka prowadząca

Marta Kostecka

Sekretarzynie redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańka, dr Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

dr Zofia Fenrych, Krzysztof Jaworski, Wiktoria Knap, dr Małgorzata Mikut, Sławomir Osiniński, Sebastian Plachecki, dr Barbara Popiel-Kobielska, dr Katarzyna Rembacka, dr Jadwiga Szymaniak

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Adres redakcji

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

Facebook

@refleksje.magazyn

Nakład

1000 egzemplarzy

Numer zamknięto

19 września 2025 roku

Skład, druk

Print Profit sp. z o.o.

Grafiki na okładce

Canva (strona 1), pexels.com (strona 3)

Tłumaczenie abstraktów

Katarzyna Bielawna



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

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

Od Redakcji

Postawmy tezę: nie ma myślenia bez krytyczności. Jeśli tak, to „myślenie krytyczne” jest swego rodzaju pleonazmem, choć należałoby się zastanowić, czy nie nosi także znamion modnego zestawienia, kojarzącego się choćby z „nowoczesną szkołą” czy „edukacją przyszłości”.

Inna sprawa, że krytyczne myślenie – pleonastyczne czy też nie, modne albo niemodne – jest nam współcześnie potrzebne, głównie w perspektywie szeroko pojmowanych zagadnień społecznych, do których oświata nieodmiennie należy. Trzeba odważnie przyznać: od jakiegoś czasu szkoła przegrywa nierówną walkę z nachalnością mediów cyfrowych, z brakiem poszanowania zasad nauki, dydaktyki i wychowania, z agresywnością populistycznych nurtów polityki, które za nic sobie mają los nauczycieli, uczniów, rodziców... Czy wszelkie, nawet minimalnie w szkolnym *curriculum* zaimplementowane kompetencje krytycznego myślenia, jak analityczność, rzetelność, dociekliwość, nie pomogą nam stawić czoła chaosowi ery nieracjonalności?

Temat niniejszego numeru „Refleksji” należałoby jednak wziąć w cudzysłów, ale tylko

dlatego, że podejmujemy, nie pierwszą w historii rzecz jasna, próbę zdefiniowania „myślenia krytycznego”. Już z wywiadu numeru (*Dlaczego boimy się słowa „krytyka”?*), którego bohaterką jest dr hab. Iwona Czaja-Chudyba, prof. Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, można wyciągnąć wniosek, że dyskurs myślenia krytycznego w humanistyce i naukach społecznych – w wymiarze teoretycznym i praktycznym, ujmowanym pedagogicznie, psychologicznie i socjologicznie – to praca w toku, wciąż niedomknięty rozdział w księdze późnej nowoczesności.

Dlatego proklamujemy myślenie krytyczne, choć przecież mając na myśli myślenie jako takie (!), będące przejawem edukacji użytecznej, samoswiadomej, opartej na niezbywalnych wartościach, takich jak prawda, dobro i piękno. Czy jesteśmy w tym myśleniu (krytycznym) konserwatystami? Być może dzisiaj konserwatywny jest każdy, kto rozumie, że świat nie może istnieć bez otwartości, empatyczności, egalitaryzmu. I, dodajmy, bez krytycznego myślenia, które – mamy taką nadzieję! – nie znajduje się jeszcze w stanie krytycznym.

Korzystając z okazji, chcielibyśmy również, w imieniu redakcji „Refleksji” oraz wydawcy, Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, życzyć Czytelniczkom i Czytelnikom naszego czasopisma wszystkiego dobrego w Roku Szkolnym 2025/2026!

Marta Kostecka
redaktorka prowadząca

Sławomir Iwasiów
redaktor naczelny

Spis treści

AKTUALNOŚCI

Sławomir Iwasiów

Pisała z pasją 4

Anna Godzińska

Ku sprawczości! 6

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z prof. Iwoną Czają-Chudybą

Dlaczego boimy się słowa „krytyka”? 9

TEMAT NUMERU

Zofia Fenrych

Nauka (o) niepewności 18

Barbara Popiel-Kobielska

Powieści detektywistyczne a myślenie krytyczne 26

Krzysztof Jaworski

Krytyczne myślenie w świecie AI 36

Mateusz Dudek

Teatr stosowany a alfabetizm krytyczny 42

Filip Jach

Między krytycznym myśleniem a refleksyjnością 51

Joanna Buława-Halasz

Terapie i pseudoterapie 56

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Aleksandra Monkos

Jak uczyć o fake newsach w szkole? 62

Karolina Simkiewicz

Otwarte umysły w zamkniętych ramach 66

Wiktoria Knap		Karol Pietrzyk	
Dlaczego Stańczyk się nie śmieje?	72	Pokolenie do odblokowania?	94
Zbigniew Wojciechowicz			
Wątpienie i poznanie	76	WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	
Magdalena Bujakowska		Jadwiga Szymaniak	
Szkoła w zmianie. Część III	79	Nowe głosy	98
Paulina Skrok			
Innowacje w edukacji muzycznej	82	WARTO PRZECZYTAĆ	
FELIETON			
Krzysztof Koroński		Sławomir Osiński	
Inteligencja bez przymiotnika w szkole	86	Czytanie z Cosiem	106
PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY		SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ	
Laura Sypniewska		Katarzyna Rembacka – rozmowa z Anną Bikont	
Fakt czy fejk?	89	Ich opowiedzieć	108



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Pisała z pasją

Sławomir Iwasów

Wspomnienie o dr Jadwidze Szymaniak (1937–2025)

Krótko przed zamknięciem niniejszego numeru do redakcji nadeszła smutna wiadomość: zmarła jedna z naszych stałych współpracowniczek, dr Jadwiga Szymaniak, polonistka, pedagożka, nauczycielka akademicka, autorka wielu wartościowych artykułów i książek. W środowisku oświatowym była znana i poważana, zarówno przez koleżanki i kolegów z akademii, jak i przez kolejne pokolenia uczennic i uczniów. Do „Refleksji” pisała od 2017 roku. Jej teksty dotyczyły przede wszystkim najważniejszych zagadnień z obszaru współczesnych nauk społecznych oraz humanistycznych. W naszym czasopiśmie od 2019 roku właściwie na wyłączność objęła, przy pełnej aprobachie i wdzięczności zespołu, rubrykę „Wokół pojęć pedagogicznych”. Dzięki biegłej znajomości języków obcych analizowała, przekładała i przybliżała na łamach wartościowe publikacje, głównie badaczek i badaczy z uniwersytetów niemieckich, austriackich i szwajcarskich. Nie było dla

Niej tematów „trudnych”, łączyła ze znawstwem czasami zupełnie przeciwległe bieguny dyskursu, potrafiła zamienić pozornie błahy problem dydaktyczno-wychowawczy w intrygujący wywód eseistyczny.

Pierwszy artykuł dr Jadwigi Szymaniak, który opublikowaliśmy w „Refleksjach”, nosił tytuł *Pisanie z pasją. Dlaczego warto uczyć wrażliwości na słowo?* (2017, nr 4). Czy Ona tę formułę podała w pierwszej wersji tekstu, czy to raczej efekt inwencji redaktorskiej? Trudno dzisiaj z całą pewnością stwierdzić, ale ten tytuł oddaje naukowe i pedagogiczne zainteresowania Autorki; zajmowała wyraźne stanowisko po stronie humanistyki, mocno wiązała teorie akademickie z praktyką szkolną, była, tylko i aż!, nauczycielką z powołaniem, co lubiła mimochodem podkreślać. Szkic *Pisanie z pasją* dotyczy, jak zresztą wiele innych w Jej dorobku, pedagogiki literatury, bowiem w pisaniu i czytaniu, a także dyskusowaniu o tym, jak się pisze i czyta, upatrywała jednej z najważniejszych

kompetencji, w jakie szkoła może wyposażać uczennice i uczniów XXI wieku. Pisała, jak zwykle z nutą wyrażonej, ale mimo wszystko sprawiedliwej krytyki: „Niestety, w kształceniu przyszłych pedagogów, jak wynika również z moich własnych doświadczeń, chyba zbyt małą wagę przywiązuje się do doskonalenia pisemnych form wypowiedzi”.

Kolejne zamieszczone w „Refleksjach” szkice autorstwa dr Jadwigi Szymaniak dotyczyły nowatorskich zagadnień, między innymi takich jak: inkluzja w edukacji, pedagogika pozytywna, „pedagogika rezonansu”, rezyliencja, uważność, myślenie krytyczne, przy czym nie wszystkie apolożowała. Przyglądała się też problematyce wychowania, etyki, autorytetu, wartości, relacji, etosu pracy nauczycielskiej. Niejednokrotnie wyprzedzała poważne dyskusje toczące w polskim środowisku oświatowym, na przykład rozważając kwestie zasadności obowiązkowych zadań domowych. Mimo długiego doświadczenia wychowawczo-dydaktycznego, sięgała poza tradycyjne metody nauczania i konfrontowała swoje poglądy z rewolucją technologiczną, mediami cyfrowymi, sztuczną inteligencją.

Jej artykuły nierzadko ukazywały się w dwóch częściach; pisała obszernie, choć nie nadużywając słów, ponieważ zamiast kwiecistego języka woląa operowanie konkretnym przykładem, z reguły odwołującym się do badań, raportów, monografii. Miała talent, co zostało wspomniane, do łączenia pozornie nieprzystających do siebie światopoglądów; obok siebie cytowała Jana Pawła II i Judith Butler, jakby nic sobie z takich megalomani nie robiąc, a przy tym dając do zrozumienia, że tylko dialog, nawet jeśli zupełnie odległych od siebie koncepcji, stanowi o wartości nauki, eseistyki, krytyki kultury. Można było dostrzec w Jej pisaniu sympatię do pedagogicznego egzystencjalizmu i personalizmu. Czy była badaczką konserwatywną? Zdecydowanie, ale Jej konserwatyzm nie raził hermetycznością; przeciwnie, ponieważ ujmowała otwarciem na szerokie horyzonty intelektualnych wyzwań.



Jadwiga Szymaniak odbiera z rąk dyrektor Urszuli Pańki medal nadany z okazji obchodów 70-lecia ZCDN-u. 18 października 2019 roku. Fot. Piotr Nykowski.

Ostatni artykuł dr Jadwigi Szymaniak publikujemy w tym numerze „Refleksji”. Nosi tytuł *Nowe głosy. Najnowsze publikacje na temat pedagogiki Marii Montessori*, choć to, niestety, łabędzi śpiew. Szkic zawiera kontrowersyjną tezę: mariaż Marii Montessori z faszystowskimi przywódcami kładzie się cieniem na jej dokonaniach pedagogicznych. Jak sobie z tym dylematem poradzić? Czy można oddzielić auto/biografię od biografii dzieła? Co to oznacza dla tych, którzy pracują Montessoriańskimi metodami? Dr Jadwiga Szymaniak nie daje łatwych odpowiedzi, co stanowi zaletę, jak zawsze skłaniającego do głębszego namysłu, eleganckiego dowodzenia.

Żal wielki, że do redakcji „Refleksji” nie przyjdzie już e-mail z kolejnym artykułem dr Jadwigi Szymaniak. Pewną pociechę daje Jej naukowa bibliografia; twórczość, która przechowuje pasję do pisanego oraz dzielenia się trudną do przeceniania wiedzą i mądrością życiową.

Sławomir Iwasiów

Redaktor naczelny „Refleksji” Kwartalnika
Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Ku sprawczości!

Anna Godzińska

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026 jako impuls do rozwoju nauczyciela i ucznia

Tegoroczne kierunki polityki oświatowej ogłoszono wyjątkowo wcześniej – już pod koniec maja. Umożliwiło to szkołom i nauczycielom zaplanowanie działań, a zarazem do pewnego stopnia potwierdziło ciągłość myślenia Ministerstwa Edukacji Narodowej o szkole i jej roli. W większości kierunki te powtarzają priorytety z roku ubiegłego, z niewielkimi korektami. Ich wspólnym mianownikiem wydaje się być pojęcie sprawczości – zarówno nauczyciela, jak i ucznia, który zgodnie z nowym profilem absolwenta, zaproponowanym

w publikacji Instytutu Badań Edukacyjnych, ma rozwijać w sobie między innymi i tę kompetencję: „Absolwent/absolwentka polskiej szkoły posiada kompetencje oraz sprawczość, które wraz z wiedzą o świecie pozwalają w pełni rozwinąć jej/jego indywidualny potencjał w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i obywatelskim. To osoba kierująca się wartościami, dbająca o siebie i innych ludzi. Potrafi budować relacje, troszczyć się o dobro wspólne, społeczeństwo i ojczyznę. Jest gotowa do rozwoju przez całe życie”.

Absolwent polskiej szkoły powinien w związku z tym, co powyżej zostało zasygnalizowane, nie tylko posiadać wiedzę i odpowiednie kompetencje, ale także zdolność do odpowiedzialnego działania, podejmowania decyzji i budowania relacji. To osoba przede wszystkim gotowa do rozwoju przez całe życie, dbająca o innych i o dobro wspólne. Sprawczość, rozumiana jako zdolność do świadomego i odpowiedzialnego działania, jest dziś fundamentem wychowania i edukacji, a kierunki realizacji polityki oświatowej państwa wskazują główne elementy składające się na rozwój tej kompetencji.

Pierwszy z nich (**Kształtowanie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz rozwijanie umiejętności matematycznych**) podkreśla znaczenie logicznego myślenia i krytycznej analizy. W dobie dynamicznego rozwoju technologii szkoła nie może się ograniczać się do przekazywania wiedzy – musi wspierać ucznia w samodzielnym dochodzeniu do wniosków i rozwiązywaniu problemów. Nauczyciel zaś jest w tym procesie towarzyszem, osobą wspierającą w poznawaniu świata.

W podobnym duchu utrzymany jest piąty kierunek (**Promowanie higieny cyfrowej i bezpiecznego poruszania się w sieci. Rozwijanie umiejętności krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie. Poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli nowoczesnych technologii, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji oraz korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej**), który kładzie nacisk nie tylko na kompetencje cyfrowe, ale też na świadomość ich wpływu na dobrostan psychiczny i społeczny. Dziś zadaniem nauczyciela jest wspieranie ucznia w świadomym korzystaniu z technologii, rozwijanie w nim odpowiedzialności i krytycznego myślenia.

Z piątym kierunkiem ściśle powiązany jest czwarty (**Profilaktyka przemocy rówieśniczej. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży, wsparcie**

Przemoc nie ogranicza się dziś jedynie do przestrzeni fizycznej, do szkoły jako budynku, w którym uczniowie wchodzi ze sobą w relacje społeczne – przenika także do internetu. Nauczyciele muszą być przygotowani do reagowania w obu obszarach oraz do kształtowania postaw odpowiedzialności i empatii wśród uczniów, by nie doprowadzać do sytuacji przemocowych w świecie online i offline.

w kryzysach psychicznych). Przemoc bowiem nie ogranicza się dziś jedynie do przestrzeni fizycznej szkoły, do budynku, w którym uczniowie wchodzi ze sobą w relacje społeczne – przenika także do internetu. Dlatego nauczyciele i wychowawcy muszą być przygotowani do reagowania w obu obszarach oraz do kształtowania postaw odpowiedzialności i empatii wśród uczniów, by nie doprowadzać do sytuacji przemocowych w świecie online i offline. Zadaniem szkoły jest uświadamianie, że każda odpowiedzialna osoba rozumie konsekwencje swojego postępowania.

Takie działanie łączy się z ostatnim kierunkiem (**Wspieranie aktywności poznawczej i poczucia sprawczości ucznia poprzez promowanie oceniania kształtującego i metod aktywizujących w dydaktyce**), który koncentruje się na wspieraniu poczucia sprawczości ucznia poprzez ocenianie kształtujące i metody aktywizujące. Ósmy priory-

tet podkreśla wagę pracy wychowawczej. To przypomnienie, że nauczyciel ma nie tylko uczyć, ale i prowadzić, wspierać ucznia w rozwoju postaw: samodzielności, współpracy, odpowiedzialności.

Odniesienie do postaw znajdziemy też w treści kierunku drugiego (**Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej – kształtowanie postaw patriotycznych, społecznych i obywatelskich, odpowiedzialności za region i ojczyznę, dbałości o bezpieczeństwo własne i innych**), który przypomina, że szkoła jest miejscem kształtowania wartości społecznych, odpowiedzialności za wspólnotę i region. To wyzwanie, ale i szansa na rozwijanie wśród uczniów refleksyjnej, aktywnej postawy obywatelskiej, nie tylko w ramach lekcji nowego przedmiotu.

Trzeci kierunek (**Promocja zdrowego trybu życia w szkole – kształtowanie postaw i zachowań prozdrowotnych. Wspieranie aktywności fizycznej uczniów**) odnosi się do promocji zdrowego trybu życia, aktywności fizycznej i postaw prozdrowotnych. Obserwowany spadek uczestnictwa uczniów w zajęciach wychowania fizycznego oraz wzrost problemów zdrowotnych i psychicznych wskazują na pilną potrzebę podejmowania systemowych działań w tym obszarze. Treść priorytetu jest powtórzeniem zeszłorocznego zapisu i wynika z wprowadzenia nowego, nieobowiązkowego przedmiotu. Rolą dyrektora i wychowawców jest zachęcenie jak największej liczby dzieci i młodzieży do udziału w zajęciach, by zwiększyć świadomość uczniów na temat ich samopoczucia psychicznego i fizycznego oraz związku między nimi.

Szósty kierunek (**Promocja kształcenia zawodowego w szkołach podstawowych oraz w środowisku pracodawców. Wzmocnienie roli doradztwa zawodowego**) ma na celu wspieranie uczniów w podejmowaniu świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych. Edukacja branżowa i techniczna staje się coraz istotniejsza w kontekście rynku pracy i potrzeb gospodarki.

Siódmy kierunek (**Rozwijanie zainteresowania kulturą i językiem polskim wśród Polonii.**

Nauczanie języka polskiego w środowiskach polonijnych) skierowany jest do środowisk polonijnych. Wspiera nauczanie języka polskiego oraz działania na rzecz zachowania tożsamości narodowej i dziedzictwa kulturowego poza granicami kraju.

Wspólnym mianownikiem wszystkich priorytetów jest sprawczość, ale i aktywność, która do sprawczości prowadzi. To zaproszenie do budowania szkoły wspierającej rozwój tej kompetencji; szkoły, która nie tylko uczy i wychowuje, ale też prowadzi, inspiruje i tworzy przestrzeń do realnego działania. Kierunki Ministerstwa Edukacji Narodowej na rok szkolny 2025/2026 wpisują się w spójną wizję edukacji zorientowanej na relacje, rozwój i odpowiedzialność. Stanowią impuls do podejmowania przemyślanych decyzji i działań przez dyrektorów, nauczycieli, rodziców i samych uczniów. W tym idealistycznym obrazie edukacji wątpliwości budzi jednak rola nauczyciela – tak szerokie spektrum kierunków, w których ma rozwijać się szkoła oraz uczeń, wymusza na nauczycielach posiadanie szerokich kompetencji z różnych dziedzin: psychologii, psychiatrii, najnowszych technologii, dietetyki, a także umiejętności krytycznego myślenia, weryfikowania informacji, korzystania ze sztucznej inteligencji. Pytanie więc nasuwa się samo – kto zadba o doskonalenie nauczycieli? Kiedy oni sami, często mający mnóstwo nadgodzin, znajdą czas, by poszerzać swoją wiedzę? Wydaje się więc, że w kolejnych miesiącach i latach Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno skierować swoją uwagę także na tych, którzy odpowiadają za wiedzę i umiejętności absolwentów polskich szkół.

Anna Godzińska

Nauczycielka konsultantka ds. organizacji kultury szkoły oraz wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Przez wiele lat była nauczycielką języka polskiego w szkole podstawowej.

Dlaczego boimy się słowa „krytyka”?

Z prof. Iwoną Czają-Chudybą
rozmawia Sławomir Iwasiów

Na ile refleksja wokół myślenia krytycznego stanowi nowy problem dla nauk społecznych i humanistycznych? Mam wrażenie, że to pojęcie staje się modne...

Rozważania nad myśleniem krytycznym, głównie w obszarze filozofii, socjologii oraz pedagogiki, trwają od kilku dekad. A czy to pojęcie jest modne? Chciałabym, żeby tak było! Prowadzę badania nad myśleniem krytycznym od bez mała dwudziestu lat i uważam, że wciąż to raczej akademicka nisza niż główny nurt współczesnej nauki, nie wspominając o szerzej zakrojonym dyskursie publicznym, który tą tematyką rzadko się interesuje.

Jaką definicję myślenia krytycznego przyjmuje pani za obowiązującą? Czym w istocie jest myślenie krytyczne: idea, postawą, strategią?

Moje rozumienie myślenia krytycznego zasadniczo nie różni się od naukowych imperatywów innych badaczek i badaczy tej problematyki. Przede wszystkim myślenie krytyczne nie powinno być postrzegane jako kategoria raz na zawsze ustanowiona, o niezmiennym znaczeniu, „zamrożona”. To byłoby niewłaściwe i dla samej koncepcji myślenia krytycznego, i dla zakresu jej oddziaływania. I w tym miejscu należy podkreślić wpisana w strukturę myślenia krytycznego ambiwalencję, niejako genetyczny rozdźwięk między teoretycznymi uwarunkowaniami a społecznymi praktykami. Z jednej strony bowiem myślenie krytyczne przejawia wiele pozytywnych cech, niesie niekwestionowane korzyści tym, którzy świadomie włączają je do swojego życia. Z drugiej strony, mimo wszystko, może być w różnych sytuacjach i dla różnych ludzi niewygodne. Nie każdemu

przecież, w tym instytucjom, takim jak rząd czy szkoła, na rękę będzie myśląca krytycznie jednostka – analizująca, oceniająca, kształtująca otaczającą ją rzeczywistość społeczną. Innymi słowy: wygodniej, na przykład politykom, prowadzić w taką czy inną stronę posłusznych obywateli, pozbawionych cech myślenia krytycznego, biernych. Dotyczy to w nie mniejszym stopniu szkoły, gdzie łatwiej nauczać uczennice/uczniów niemyślących krytycznie, uległych, karnie podporządkowanych narzuconym regułom postępowania.

Natomiast z samą definicją myślenia krytycznego są pewne kłopoty, chociaż w pewnym sensie wynikają one z „natury” tego pojęcia. Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku w krajach anglosaskich działał kolektyw, utworzony przez Petera A. Facionego, amerykańskiego badacza z Uniwersytetu Santa Clara w Kalifornii, który zebrał kilkadziesiąt osób naukowo zajmujących się myśleniem krytycznym. Celem Facionego było między innymi ustalenie i usystematyzowanie znaczenia myślenia krytycznego; niezupełnie ten projekt wypalił, co wynika z wydanego w 1990 roku obszernego raportu *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Po lekturze nasuwa się konkluzja, że wokół myślenia krytycznego narosło niemało pytań, dylematów i niejasności, których nawet tak wybitnemu gronu badaczek i badaczy nie udało się do końca wyjaśnić.

Weźmy pod lupę podstawowy problem: czy myślenie krytyczne jest jednym ze stylów myślenia, czy stanowi swego rodzaju postawę? A może ma dwoisty charakter? Jeśli zatem myślenie krytyczne będziemy postrzegali jako jeden ze stylów myślenia, to wtedy będzie ono związane z takimi cechami, jak racjonalność, sceptycyzm oraz zwątpienie. Jeśli natomiast jest postawą, to bliżej będzie myśleniu krytycznemu do socjologii i pedagogiki krytycznej, jaką reprezentują Henry Giroux, Paulo Freire oraz Peter McLaren, kładący w swoich koncepcjach nacisk na niezadowolenie, opór czy bunt.

Jak wobec tego uczyć myślenia krytycznego? Jakie cele, dzięki myśleniu krytycznemu, chcemy osiągnąć? Czy będziemy rozwijać myślenie, niezależnie od etapu kształcenia, od przedszkola do edukacji wyższej, czy kształtować postawy?

Drugi dylemat, związany poniekąd z zadaniem przez pana pytaniem: „czym jest myślenie krytyczne?”, wiąże się ze wspomnianą ambiwalencją tego pojęcia. Czy myślenie krytyczne prowadzi do wytykania wad, odnajdywania braków, czy ma na celu antycypowanie negatywnych konsekwencji? Czy może jednak służy czemuś innemu, „wyższemu dobru”, a więc ma konotacje pozytywne? Odpowiedzi na te pytania nie są jednoznaczne. Dlatego w badaniach potocznych sądów nauczycielskich na temat myślenia krytycznego, które z reguły zatrzymują się na barierze kontekstów negatywnych, pokazuję tę drugą, pozytywną, konstruktywną stronę – jako typ myślenia, dzięki któremu ulepszamy rzeczywistość, wprawdzie wskazujemy błędy i wady, ale podajemy też swoje propozycje. Trzeba jednak powiedzieć wprost: myślenie krytyczne na ogół źle nam się kojarzy i stąd geneza wykorzystywania tych wszystkich eufemistycznych form, jak: „myślenie analityczne”, „myślenie dialogizujące”, „racjonalność pragmatyczna”, pojawiających się nieraz we współczesnych badaniach czy literaturze. Dlaczego boimy się słowa „krytyka”? Ponieważ ma przyprowadzoną gombrowiczowską gębę destruktywności, negatywnego działania czy myślenia.

W jakim stopniu zarysowane tutaj dylematy, związane między innymi z ustalaniem definicji myślenia krytycznego, wpłynęły na pani badania w tym obszarze?

Przyjęłam od początku, że to jednak swoisty styl myślenia. Łatwiej było mi z takiej perspektywy badać myślenie krytyczne; łatwiej też o tym zagadnieniu uczyć i mam tu na uwadze przede wszystkim zajęcia uniwersyteckie w ramach kierunków pedagogicznych. Dodam, że moje studentki pró-

bowwały tworzyć scenariusze lekcji myślenia krytycznego dla dzieci i niejako w praktyce weryfikowały przyjęte przeze mnie założenia teoretyczne. W moim przekonaniu myślenie krytyczne ma wszelkie cechy myślenia racjonalnego, ale skierowanego na redukowanie braków i nadawanie wartości. Inaczej można je nazwać „pozytywnym sceptycyzmem” lub, co nieskromnie uważam za swój wkład w tę problematykę, „konstruktywnym krytycyzmem”.

Ostatnio, w dalszych badaniach nad myśleniem krytycznym, doszłam do wniosku, że to jednak pewien rodzaj relacji – wobec świata, innych ludzi, informacji – w której my, osoby posiadające takie, a nie inne uwarunkowania społeczne, predyspozycje intelektualne, osobowość, emocje i tak dalej, postrzegamy rzeczywistość w kontekstach kulturowych czy wychowawczych, mając za pryzmat edukacyjne autobiografie. Między innymi właśnie Facione zmagał się z następującym problemem: czy myślenie krytyczne to ogólna postawa, co ma konsekwencje także dla edukacji, czy jest „zakresowe”? Jeżeli przyjąć koncepcję relacyjną, to jednak trzeba dostrzec pewną wybiórczość takiego sposobu definiowania myślenia krytycznego – mogą być na przykład ultrakrytyczną badaczką, ale zupełnie bezkrytyczną matką. Albo jeszcze inaczej: nawet jeśli bardzo dobrze wiem, jak działa szkoła, a nade wszystko potrafię ją krytycznie ocenić, to mimo wszystko nie oznacza, że potrafiłabym ją zbudować. Co z tego wynika? Między innymi nasze nastawienie do myślenia krytycznego; jeśli to rzeczywiście relacja, i tej relacyjności będziemy się uczyli, to poznawanie jej uwarunkowań pozwoli nam lepiej się wcielić w przyjmowaną rolę w krytycznym dyskursie, a przy tym lepiej zrozumieć sytuację osoby poddawanej krytyce, co pozostaje nie bez znaczenia dla powodzenia komunikacji.

Kilka lat temu wydała pani książkę pod tytułem *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka*

kształcenia w szkole podstawowej, w której zostały opisane teoretyczne i praktyczne związki myślenia krytycznego oraz edukacji, ale też pada bardzo ważne pytanie o rolę myślenia krytycznego we współczesnym świecie. Dlaczego potrzebujemy myślenia krytycznego? Innymi słowy: jakie korzyści, prywatne i publiczne, niesie przyjmowanie postaw krytycznych wobec otaczającej nas rzeczywistości?

Niełatwo tę koncepcję popularyzować, ponieważ myślenie krytyczne z reguły postrzegane jest jako coś niewygodnego, a nawet kontrowersyjnego. Natomiast jeśli chcemy zmienić edukację, to trzeba zadawać pytania o wartość i zasadność myślenia krytycznego w codziennej dydaktyce szkolnej na wszystkich etapach nauczania. Powiem inaczej: myślenie krytyczne to także, a może przede wszystkim doskonalenie, praca nad samym sobą i nad dobrostanem innych osób, immanentna konstruktywność. Przy czym cele myślenia krytycznego mogą być rozmaite, od pracy nad horyzontem intelektualnym przez doświadczenia, emocje, umiejętności aż po konkretne kompetencje, na przykład w postaci rezyliencji na medialną dezinformację. Poza tym myślenie krytyczne coraz częściej ma realny wpływ na konkretne dziedziny życia, na przykład na twórczość. Edward Nęcka twierdził w swoich pracach z nurtu psychologii twórczości, że wszelka krytyczność wobec świata jest „kilerem pomysłów” i szkodzi twórczości; dzisiaj chyba przyświeca nam inne podejście do tego zagadnienia, ponieważ bardzo często twórcze działanie ma swoje przyczynki w coraz większym niezadowoleniu z reguł rządzących światem.

Trzeba wspomnieć o jeszcze jednej ważnej rzeczy. Myślenie krytyczne oznacza większą partycypację, przede wszystkim w życiu publicznym, w sprawach dotyczących ogółu społeczeństwa. Krytycyzm to aktywność, emancypacja, niezgoda, na przykład na patriarchalny porządek rzeczywistości. To chociażby postulowana przez feministki

obrona praw kobiet. Tak postrzegam niekwestionowane korzyści, jakie niesie ze sobą myślenie krytyczne, natomiast staram się być uczciwa i zwracać uwagę także na pewne wady i zagrożenia wiążące się z taką relacją. Nie zawsze myślenie krytyczne w danej sytuacji ma uzasadnienie; krytykując, trzeba zachowywać odpowiedzialność i niektórych sądów nie eksplikować. Czy na przykład powinnam krytykować służby ratownicze? A co jeśli sama będę potrzebować ich pomocy? W niektórych sytuacjach, ze względu na poczucie odpowiedzialności poznawczej lub społecznej, krytykę należy wyciszać, co nie znaczy, że się jej wyzbywać. Poza tym czasami krytyka nie będzie pomocna w osiąganiu niektórych celów, szczególnie jeśli ma charakter radykalny. Może być też niebezpieczna dla naszych interesów, o czym także nie wolno zapominać. Jakie konsekwencje może mieć krytykowanie przełożonego, jak wpływanie na moje szanse na awans? Na ile powinnam się w taką krytykę angażować? Czy zawsze należy krytykować, „za wszelką cenę”? Najbardziej destrukcyjne następstwa może mieć zgeneralizowana krytyka skierowana wyłącznie na siebie – wtedy prawdopodobnie możemy mówić o różnego rodzaju zaburzeniach.

Dlatego niełatwo przekonać do myślenia krytycznego, często trafia ono między innymi z powyższych powodów na „opór materii”. Dydaktycznie pracuję w środowisku małopolsko-podkarpackim, pod wieloma względami wyjątkowym, choć nie zawsze otwartym na szkolne innowacje. Niektóre moje studentki idealistycznie próbują uczyć dzieci i młodzież krytycznego myślenia i zdarza się, że rodzice mówią im: „Nie chcemy w domach rewolucji!”. Wcale mnie taka reakcja nie dziwi i dlatego wprowadzanie myślenia krytycznego do szkoły trzeba zacząć od podstaw, na przykład od uzgodnienia celów. Rodzice lepiej przyjmą koncepcję nauki myślenia krytycznego, jeśli użyjemy argumentu o potrzebie obrony dzieci przed zalewem informacji w mediach cyfrowych.

Wiele się w tym zakresie zmieniło w ciągu kilku minionych lat i dlatego dzisiaj jednak inaczej rozłożyłabym akcenty w książce *Myślenie krytyczne w edukacji*, do której pan w swoim pytaniu nawiązał. Podkreśliłabym znacznie wyraźniej problematykę dotyczącą związku myślenia krytycznego, edukacji i mediów. Ale ostatnio ten temat podjęli dr Klaudia Rosińska i dr Paweł Jedynak w publikacji *Fake-stop! Jak nauczyć studentów krytycznego myślenia i poprawnego dobierania źródeł*, więc czuję się w pewnym sensie zwolniona z dopisywania kolejnych rozdziałów do tego, co już zrobiłam.

Problem z przekazywaniem w przystępnej formie założeń myślenia krytycznego polega również na tym, że wywodzi się ono z prac filozoficznych, z gruntu hermetycznych. Genologicznie ma to oczywiście swój łatwy do uchwycenia sens, ponieważ filozofowie rozprawiają na temat myślenia, natomiast, jak przypuszczam, dla przeciętnego Kowalskiego to mniej zrozumiałe. A to właśnie Kowalski może być i najczęściej jest przedmiotem ataków czy wszelkiego typu manipulacji, politycznych lub ekonomicznych, prowadzonych za pośrednictwem mediów cyfrowych. I powinien te ataki, po prostu, skutecznie – w domyśle krytycznie – odierać, umiejętnie bronić się przed nimi. Do tego jest nam przede wszystkim potrzebne myślenie krytyczne, tutaj rozumiane raczej nie jako filozofowanie, a pewnego rodzaju praktyka, kompetencja społeczna.

Źródeł myślenia krytycznego można szukać w różnych nurtach filozofii, tradycjach kulturowych i dyscyplinach nauki. Skąd pani czerpie inspiracje w tym zakresie? Jakich twórców, pisarzy, naukowców, w tym oczywiście pedagogów, uznaje pani za postaci najważniejsze dla ewolucji tej problematyki?

Nadmieniłam o dokonaniach pedagogów krytycznych, Giroux, Freirego oraz McLarena, a należałoby wspomnieć także o polskim obszarze badań w tym zakresie i dorobku profesorów:

Lecha Witkowskiego i Tomasza Szuklarka, jak również profesor Marii Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego. Inna sprawa, że inspiracji szukałam także poza literaturą naukową. Pozwolę sobie na anegdotę. Dwadzieścia lat temu, jako młoda badaczka, podczas konferencji referowałam stan badań nad myśleniem krytycznym, stawiając tezę o niskiej świadomości społeczeństwa na ten temat. W trakcie dyskusji, przez mniej więcej pięć minut, starszy ode mnie stażem naukowym profesor udawał, że to wszystko, co powiedziałam, nie ma najmniejszego sensu. „Jak można opisywać zjawisko, którego nie ma?” – pytał. Ta krytyka, *nomen omen*, dała mi do myślenia i zainspirowała do prowadzenia badań nad myśleniem krytycznym. Dlaczego nie doceniamy myślenia krytycznego i tak niewiele o nim wiemy? Wciąż próbuję to zrozumieć!

Trzy wątki chciałabym przy tej okazji poruszyć. Powiedziałam o filozoficznych kontekstach myślenia krytycznego. Czy nasz *everyman*, Kowalski, będzie w stanie przyswoić filozoficzny dyskurs wokół myślenia krytycznego? Ta wątpliwość także inspirowała mnie do własnych poszukiwań, lekturowych wyzwań, interpretacji, przekładania języka filozofii na potrzeby badań psychologicznych czy pedagogicznych. Drugi wątek to problemy *sensu stricto* dydaktyczne. Jak skutecznie przekonać do korzyści płynących z uczenia myślenia krytycznego? Ustaliliśmy, że trzeba to zrobić na kilku poziomach, właściwie w całym obszarze kultury szkoły. Do myślenia krytycznego muszą się najpierw przekonać nauczycielki/nauczyciele, a potem uczennice/uczniowie i ich rodzice. Trzecia sprawa: poza dydaktyką prowadzę badania i postanowiłam w związku z tym „zmierzyć” myślenie krytyczne. Owszem, za pomocne uważam idee pedagogów krytycznych, natomiast odwoływałam się głównie do prac Richarda W. Paula, amerykańskiego filozofa, kładącego nacisk na konstruktywizm, ukazującego „mocną” i „słabą” wersję myślenia krytycznego, a także Matthew

Lipmana, twórcy programu nauczania „Philosophy for Children”, który pokazał, że uczenie filozofowania i myślenia krytycznego może się odbywać już na bardzo wczesnych etapach edukacji, czy właśnie już wskazanego Petera A. Facionego w zakresie metodologii badań. W Polsce to przede wszystkim profesor Lech Witkowski stworzył środowisko nauk humanistycznych i społecznych na problematykę myślenia krytycznego. Poza tym oczywiście profesor Tadeusz Gadacz; jego nowy podręcznik, *Myślenie krytyczne w szkole*, według mojego wycucia może się wydawać zbyt skomplikowany merytorycznie dla potrzeb nauczania szkolnego. Powiedziałam już o Marii Czerepaniak-Walczak, jako reprezentantce pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej, a dodałabym zmarłego w 2018 roku Roberta Kwaśnicę, autora między innymi rozprawy *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Z młodszego pokolenia nadmienię Ewę Wasilewską-Kamińską, autorkę książki *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. To tylko niektóre tropy, wszystkie trudno byłoby tutaj wypunktować.

A poza akademią? Gdzie jeszcze można szukać inspiracji do uczenia (się) myślenia krytycznego?

Muszę przyznać, że mam trudny i krytyczny charakter, więc niełatwo znaleźć mi pozanaukowe autorytety myślenia krytycznego... Przede wszystkim kultura daje nam największe impulsy do podejmowania wysiłku myślenia krytycznego. Jeśli nie chodzimy to teatru, na koncerty, jeśli nie czytamy i nie szukamy kontaktu ze sztuką, choćby za pośrednictwem internetu, to niestety będzie nam znacznie trudniej myśleć krytycznie. Ignorant zatrzymany w kulturalnym rozwoju to najbardziej ponura wizja zawodu nauczycielskiego... I z tego, jak sądzę, w dużej mierze wynikają bolączki współczesnej edukacji. Postaram się to pokazać na przykładzie. Żeby mieć kontakt z młodzieżą, od wielu lat prowadzę treningi twórczości.

W trakcie pandemii było to trudne, nie miałam pomysłu, jak zrobić warsztat w formie zdalnej. Przyszedł mi do głowy koncept „galerii”. Polega to na pokazaniu tego, o co pan mnie zapytał, czyli zestawu inspiracji z literatury, sztuki, mediów. Jako prowadząca jestem odbiorczynią, a studentki swego rodzaju kuratorkami takiej prezentacji, prowadzącymi osoby uczestniczące w zajęciach przez kolejne przykłady. Mogą być one ułożone według wybranego tematu, na przykład: „oko w sztuce”. Podobnie z muzyką czy literaturą, a na koniec, ze względu na dydaktyczny charakter zajęć, pokazując wybrane postaci wybitnych naukowców czy naukowczyń. Te warsztaty uzmysłowiły mi coś jeszcze: słabo kształci się nie tylko w zakresie myślenia krytycznego, ale też kompetencji z obszaru kultury. Tego się nie uczy ani w szkole, ani na uniwersytecie. Dlaczego w programach pierwszych lat studiów wyższych nie ma zajęć wyrównujących kapitał kulturowy studentów? Przecież tym samym produkujemy tego nieśczęsnego nauczyciela-ignoranta, nieznającego kultury, niemyślącego o świecie krytycznie! I taki nauczyciel nigdy nie poczuje się pewnie w tym, co robi; będzie albo spłycał, infantylizował przekaz, albo nie dopuści do siebie jakichkolwiek sygnałów krytyki, a każdą, nawet najdrobniejszą uwagę potraktuje jako walkę z autorytetem. Osoby o bardzo wysokich kompetencjach krytycznych nie mają takich problemów, dopuszczają krytykę. Nie mam wciąż pomysłu, w jaki sposób powiązać nauczanie myślenia krytycznego z uczestnictwem w kulturze i sztuce, ale to oczywiście jakiś projekt na przyszłość.

Pedagodzy krytyczni są z reguły zgodni: uczymy się nie tylko w szkole, ale przede wszystkim poza nią, czerpiąc wiedzę i umiejętności z różnych źródeł.

Nie do końca mnie to twierdzenie przekonuje. Co innego zanurzenie w kulturze, aby się uczyć wrażliwości, kreatywności, krytyczności,

a co innego przeniesienie kompetencji właściwych dla szkoły poza obszar jej oddziaływania. Jaka wizja społeczeństwa pozbawionego szkoły nam się w takim razie zarysuje? Czy nie będzie tak, że do edukacji wpuszczymy bocznymi drzwiami zbyt daleko idącą merytoryczną dowolność? A co jeśli całe wykształcenie dzieci i młodzieży oparte będzie tylko na źródłach internetowych, gdzie oprócz wartościowych treści można znaleźć morze bzdur? Mimo wszystko trzymałabym się tradycyjnie pojmowanych ról: nauczyciela, szkoły, uniwersytetu, co oczywiście nie oznacza, że mają to być instytucje pomnikowe, zabetonowane, niereformowane.

Wiele wskazuje na to, że zubożenie edukacyjne postępuje. W lutym 2025 roku została opublikowana kolejna edycja raportu *European citizens' knowledge and attitudes towards science and technology* za rok 2024. Jego wyniki są, delikatnie mówiąc, zastanawiające. Kilka wyimków: 40% Polek i Polaków nie przyjmuje do wiadomości dowodów na ewolucję *homo sapiens*; 45% ma przekonanie, że *Big Pharma* ukrywa istniejący lek na raka; 54% uważa, że nauki nie potrzebujemy w życiu codziennym. Jak by pani skomentowała te wyniki?

Nie jestem zaskoczona. Trzy lata temu, w ramach walidacji skali poglądów nienaukowych autorstwa mojego kolegi, dr. Marcina Szczerbińskiego, na małej próbie zbadałam studentki ostatniego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Na 60 przebadanych osób 30% stwierdziło, odpowiadając na jedno z pytań ankietowych, że Ziemia jest płaska. Nie opublikowałam tych wyników, bo szczerze mówiąc nie mogłam uwierzyć w powagę nastawienia respondentek, których po stronie antynaukowej procentowo było bardzo dużo. I to moje małe badanie, i ten obszerny raport obrazujący przemiany nastawienia społeczeństwa do nauki. Ich kontekstem jest pandemia, nagły wysyp po 2020 roku inwazyjnych

ruchów antyszczepionkowych, tak zwanych płaskoziemców, „wolnościowców” wszędzie upatrujących globalnego spisku. Jakie wnioski płyną z tych badań? Powinny uczyć nas pokory; jako naukowcy mamy tendencję do protekcjonalności – zbyt łatwo zakładamy, że wszyscy myślą w takich samych kategoriach jak my, opierając się na faktach, analizując, wyciągając wnioski. A ci, którzy właśnie nie myślą tak samo jak my, wcale nie ukrywają się w internetowych niszach, ale zaczynają przechodzić do *mainstreamu*. Dlatego, wracając do poprzedniego pytania, nie zgodziłabym się na zmianę społecznej roli szkoły jako podstawowej jednostki edukacyjnej.

Wyniki tego raportu obrazują jeszcze inny problem, a mianowicie powszechność mitu edukacyjnego, który głosi, że wszelka nauka powinna się koncentrować na praktyce, a teorię należy z oświaty wyrugować. Efektem takiego sposobu postrzegania edukacji, od przedszkola do studiów wyższych, są niestety dominujące w przestrzeni publicznej, w mediach społecznościowych i niesprawdzonych źródłach nieprawdziwe, czasami bardzo szkodliwe informacje. Powiedzmy tak: teoria rozwija intelekt i wartości, a praktyka uczy sprytu i skuteczności. Nierównowaga w obrębie teorii i praktyki prowadzi do społecznej afirmacji niedouczonego cyników i sprawnych cwaniaków. To oni później brylują w mediach, „na salonach”, w popkulturze i to u nich młodzież, niestety, pobiera pozaszkolne nauki. Dlatego, powtórzmy, solidną przeciwwagą dla nienaukowości są wszelkie próby wprowadzania myślenia krytycznego do edukacji szkolnej.

Wróćmy do książki *Myślenie krytyczne w edukacji*. Napisała pani na stronie 44 zdanie, które zwróciło moją uwagę: „Refleksyjność obejmuje skłonność do krytycznego namysłu nad rzeczywistością i sobą samym”. Jak rozumiem, bez refleksyjności nie ma krytyczności. Czy jako społeczeństwo jesteśmy refleksyjni? Jaki mamy

potencjał refleksyjności, a więc i zdolności do krytycznego myślenia?

Trudno mi się wypowiadać na tematy socjologiczne, nie chciałabym też generalizować i popaść w jakiś rodzaj stereotypów... Istnieją natomiast solidne badania pedagogiczne z tego zakresu. Prowadziły je dwie osoby: profesor Henryk Mizerek, od strony jakościowej, i profesor Anna Perkowska-Klejman, metodą ilościową. Już w tytule profesor Mizerek postawił pytanie retoryczne: *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?*, co oczywiście nie oznacza, że nie warto podejmować prób wdrożenia refleksyjności, na poziomie teorii i praktyki pracy nauczycielskiej, do edukacji szkolnej czy uniwersyteckiej. Sama prowadzę badania w tym kierunku, wspólnie z kolegą z uniwersytetu w Cork, dr. Szczerbińskim, które wprawdzie jeszcze nie są opublikowane, ale już pokazują skalę predyspozycji krytycznych. Na grupie 4000 osób z różnych grup zawodowych przebadaliśmy między innymi refleksyjność. Ze względu na własne zainteresowania naukowe uwagę poświęciłam nauczycielom. Należy jednak mieć na uwadze, że nauczycieli można podzielić na dwie specyficzne grupy. Pierwsza to ci, którzy się uczą, przygotowują do zawodu i wiedzą, że zostaną nauczycielami. Do niej należą przede wszystkim nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ponieważ wybierają ten zawód jako pierwszy i z reguły na dalszych etapach kariery zawodowej go wykonują. Do drugiej grupy należą przedmiotowcy, najpierw zdobywający wykształcenie w danej dziedzinie, a potem, już w trakcie studiów, wykształcenie pedagogiczne. Uwzględniając to kryterium, doszłam do ciekawego wniosku: niestety, bardzo niską krytyczność, konstruktywność i refleksyjność, przy jednoczesnym wysokim poziomie poglądów konserwatywnych, mają osoby należące do tej pierwszej grupy. Nauczyciele przedmiotowi, wśród innych zawodów, sytuowali się mniej więcej pośrodku stawki.

A czy możliwe jest myślenie bez refleksyjności? Parafrazując Harveya Siegela: tak, ale wtedy będzie to „myślenie bez ducha”. Jest ono swoiste dla nauk empirycznych, analitycznych, konwergencyjnych. Natomiast refleksja przenosi myślenie na inny poziom, otwiera, wzbogaca, jest częstsza w dyskursie humanistyki, w sztuce i w naukach społecznych.

W jakim zakresie myślenie krytyczne wpływa na relację nauczyciel – uczeń? Wyobrażam sobie taką sytuację: nauczyciel, uczący postaw krytycznych dzieci i młodzież, sam musi być gotowy na dobrze rozumianą krytykę ze strony swoich podopiecznych, a to nie zawsze sytuacja łatwa z punktu widzenia tradycyjnie pojmowanych celów i metod kształcenia. Co oznacza myślenie krytyczne dla takiej relacji dydaktycznej? Jak się przejawia?

Zgoda, to relacja trudna. Może trzeba ją postrzegać raczej psychologicznie niż filozoficznie? Według psychologów społecznych, zajmujących się atrybucjami, jedną z podstawowych reguł dobrostanu jest utrzymanie pozytywnej opinii na swój własny temat; poczucie, że mam rację i że nie popełniam błędów. To bardzo ważne w przypadku budowania autorytetu nauczyciela, ponieważ bez autorytetu nauczyciel nie może ani skutecznie uczyć, ani tym bardziej wychowywać. Największym wrogiem nauczyciela jest personalny lęk i poczucie wstydu, związane z utratą autorytetu. Jak to zrobić, żeby się nie bać? Jakimi metodami się posługiwać? Jaką dydaktykę stosować? I przede wszystkim: jak „rozmawiać” ze sobą, żeby nie traktować płynących z zewnątrz sygnałów krytycznych jako ataków na autorytet? To znaczące bariery dla rozwoju myślenia krytycznego, dlatego w swoich badaniach zaczęłam się nimi zajmować, przede wszystkim stawiając sobie zadanie ich minimalizacji.

Remedium znalazłam w konstruktywizmie dydaktycznym, związanym z „budowaniem re-

lacji” nauczyciela z uczniem. Najpierw nauczyciel i uczniowie muszą ustalić, jakie są zasady konstruktywnej krytyki. Podstawowe założenia dotyczące takiej krytyki, to między innymi: musi być pozytywna; nie jest personalna; nie jest także skrótem; nie może być wykorzystana do uzyskania przewagi czy pognębienia – wówczas dochodzi do mylenia krytyki z hejtem, a to źródło bardzo groźnych zjawisk i ludzkich dramatów. Te i inne reguły – zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia – powinny być „naturalne” i obowiązujące, to one będą wyznaczały nieinwazyjny zakres krytyki. Wyrażanie i przyjmowanie krytyki będzie wtedy w pełni satysfakcjonujące dla wszystkich stron relacji, w tym wypadku szkolnej, edukacyjnej. Druga sprawa, nie mniej ważna, skupia się na redefiniowaniu błędu. Mamy niedobre nastawienie do błędu; to coś, co wywołuje negatywną ocenę, wstyd. Natomiast błąd powinien mieć wartość autokorektywną. Jeśli coś robimy, czegoś się uczymy, ćwiczymy kompetencje, a w szkole dotyczy to działań i nauczyciela, i ucznia, to przy okazji zawsze popełniamy błędy. Warto też przenieść krytykę ze sfery emocjonalnej na sferę intelektualną, związaną z argumentacją. Po trzecie: uczenie się i uczenie innych trzeba potraktować poważnie, także w tym znaczeniu, że nauczyciel i uczniowie powinni z powagą traktować siebie nawzajem. W takiej relacji nie ma miejsca na uczniowskie „wygłupy” podważające nauczycielski autorytet, a jeżeli są, bo dzieci są tylko dziećmi, to o nich na poważnie rozmawiamy, dyskutujemy, przedstawiamy racje; podobnie nauczyciel nie ma prawa używać autorytetu do obśmiewania, na przykład niewiedzy swoich uczniów. Bez tych zasad nauka nie będzie nauką, ale walką na barykadach.

Tajemnicą jest natomiast fakt, dlaczego jednym nauczycielom udaje się poważnie rozmawiać z uczniami i odpowiedzialnie korzystać z autorytetu, a inni z kolei podążają w stronę komunikacyjnych aberracji i edukacyjnego autorytaryzmu.

O tych wszystkich istotnych zagadnieniach, dotyczących wpływu myślenia krytycznego na edukację, pisała pani w książce z roku 2020; okres, który minął od tamtej pory, można uznać za wyjątkowo intensywny, przepełniony wydarzeniami przełomowymi, ale też dramatycznymi. Mam na uwadze między innymi: skutki pandemii, wojnę w Ukrainie oraz inne konflikty zbrojne, rozwój mediów opartych na sztucznej inteligencji, radykalizowanie polityki, coraz mniejsze zaufanie społeczeństwa polskiego do nauki, o czym wspomnieliśmy. Zapytam wprost: czy uczenie siebie i innych myślenia krytycznego może wpłynąć na światopogląd, tolerancyjność, zaufanie społeczne?

Moje własne doświadczenia z badań nad krytycznym myśleniem nie napawają optymizmem... To nie jest takie proste, żeby pozytywnie wpłynąć na przekonania czy światopoglądy. Wspomniany Richard W. Paul, ale też inni badacze na świecie, konstruując programy nauczania w oparciu o koncepcję krytycznego myślenia, próbowali dokonać rewolucji społecznej. Niestety, jak do tej pory ona się jeszcze nigdzie nie udała. Inna sprawa, że do niedawna te poważniejsze projekty badawcze nie brały pod uwagę dostępności do mediów cyfrowych i związanych z ich siłą oddziaływania zagrożeń. Wcześniej cele i wartości myślenia krytycznego były abstrakcją; współcześnie to się zmienia, ponieważ stajemy przed rzeczywistymi niebezpieczeństwami, które właśnie dzięki myśleniu krytycznemu można jeśli nie rozwiązać, to przynajmniej rozpoznać i złagodzić. Są to zagrożenia quasi-wojenne i nie mówię o realnej walce, ale o takiej, która rozgrywa się na płaszczyźnie intelektualnej. Dzięki sztucznej inteligencji możemy się nawzajem oszukiwać. Żyjemy więc w erze niepewności. Jestem w miarę pewna, że pan istnieje naprawdę, że nie jest pan botem, ale skąd mam wiedzieć, czy przekazy w mediach są prawdziwe? Czy nie zostały stworzone tylko po to, żeby oszukać moje zmysły i do czegoś mnie nakłonić? Sytuacja niepewności, wynikająca z rozmaitych

przyczyn, jak pandemia czy wojna, prowadzi do radykalizacji poglądów, także w sferze publicznej czy politycznej. Według profesora Ariego Kruglanskiego i profesor Małgorzaty Kossowskiej niepewność to prosta droga do „usztyniania” – „domykania” postawy poznawczej.

Jak sobie z tym radzić? Jak, mimo wszystko, uczyć myślenia krytycznego? W swoich pracach wskazuję na metody heurystyczne, użyteczne podpowiedzi, niegwarantujące oczekiwanego efektu. Nie jest to jednak lek na całe zło tego świata, nie musi się sprawdzić, niekoniecznie zadziała. Badania naukowe to nie algorytm, a nawet najlepsze podręczniki, między innymi do myślenia krytycznego, nikomu nie zagwarantują sukcesu, mogą jednak przybliżyć do ideału społeczeństwa krytycznego. Trzeba pamiętać, że jako badacze i badaczki działamy przecież w sferze samoreplikujących się utopii; tworzymy utopię po to, żeby odróżnić się od maszyn, które próbują organizować naszą, ludzką egzystencję.

Iwona Czaja-Chudyba

Psycholożka i pedagożka, dr nauk humanistycznych, dr hab. nauk społecznych, prof. Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na obszarach: pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, psychopedagogiki twórczości, pedagogiki zdolności, pedeutologii i psychologii klinicznej. Prowadzi prace badawcze związane są z teoretyczną i praktyczną optymalizacją procesu nauczania i wychowania, z wielowymiarową diagnozą i wspieraniem zdolności oraz myślenia twórczego i krytycznego. Autorka ponad 100 publikacji, w tym monografii: *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej* (2020); *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności* (2013); *Jak rozwijać zdolności dziecka?* (2009); *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (2005).

Nauka (o) niepewności

Zofia Fenrych

Krytyczne myślenie a metoda naukowa w perspektywie edukacji szkolnej

Elementy metody naukowej

Wyobraźmy sobie następującą sytuację: przyjaciółka poprosiła nas, by podczas jej nieobecności nakarmić kota i podlać rośliny. W tym celu dała nam pęk kluczy do domu. Założmy, że zapomnieliśmy, który klucz wskazała jako ten otwierający drzwi wejściowe. Wejście do środka staje się problemem, więc zadajemy sobie pytanie: który klucz pasuje? Odpowiedzi będziemy szukać, przyglądając się zamkowi i porównując go z kluczami. Wykorzystujemy przy tym własną wiedzę, doświadczenie i intuicję. Przeprowadzamy eksperyment z pierwszym wybranym kluczem i dokonujemy obserwacji: pasuje czy nie? Rozwiązanie problemu stanowią otwarte drzwi. O co chodzi w tym opisie? Co to za banały? Przecież każdy umie otwierać drzwi i nie analizuje tego w taki sposób!

Opisane powyżej zdarzenie rzeczywiście jest raczej przyziemne, ba, dla niektórych to nawet codzienność (jeśli zdarza nam się zapomnieć, który klucz pasuje do naszych drzwi). Jednak taka pro-

zaiczna czynność pokazuje, że metoda naukowa w jakimś sensie jest czymś naturalnym w działaniach człowieka¹.

Spójrzmy na poszczególne elementy przytoczonego przykładu i nazwijmy je, używając języka naukowego. Problemem badawczym jest wejście do środka; pytanie badawcze, które zadajemy, by zbliżyć się do jego rozwiązania, brzmi: który klucz pasuje? Przeprowadzamy wstępną analizę, dokonując obserwacji zamka i porównania z kluczami. Od razu część hipotez (kilka kluczy z pęką) możemy odrzucić z powodu rażących niedopasowań do naszego problemu. Część jednak przyjmujemy. Podejmujemy decyzję o wyborze pierwszego klucza – to jest nasza pierwsza hipoteza badawcza. Przeprowadzamy eksperyment, dopasowując klucz do zamka i obserwujemy. W tym przypadku mogą być dwie hipotezy: klucz pasuje lub nie. W drugim przypadku hipoteza okazała się fałszywa i trzeba postawić kolejną, by rozwiązać problem. Co ważne, eksperyment możemy powtórzyć my lub inny badacz.

Powyższa analiza to klasyczny opis przebiegu metody naukowej, której źródła znaleźć można w starożytności, a jej funkcjonowanie w takiej formie datujemy na okres nowożytny. Rzecz jasna nie możemy w tak prosty sposób porównać otwierania drzwi do wysiłku naukowca prowadzącego badania. Celem tej ilustracji było pokazanie pewnej naturalności w myśleniu człowieka przy zderzeniu z problemami rzeczywistości. To bardzo ważne, by w okresie tak szerokich możliwości rozwojowych nie stracić właśnie takiego spojrzenia na procesy, które w nas zachodzą.

Opisany przykład wygląda rzeczywiście bardzo naturalnie. Nie ma w nim szczególnego namysłu, który moglibyśmy zakwalifikować jako proces badawczy. Warto jednak zaznaczyć, że naukowcy pierwsze schematy myślowe budowali właśnie na przykładach codziennych czynności. Co istotne, wspomniani pionierzy namysłu nad otaczającą ich rzeczywistością łączyli z refleksją filozoficzną. Tales z Miletu, Pitagoras z Samos, Arystoteles tworzyli swoje twierdzenia w oparciu o obserwacje i wnioskowanie. Stosowali znane współcześnie metody. Na przykład, uważa się, że Arystoteles korzystał z metody dziś nazywanej indukcyjno-dedukcyjną. Oznacza to, że najpierw poprzez obserwację indukował ogólne zasady, a następnie na ich podstawie dedukował, czy sprawdzają się w sposób uniwersalny. Dopiero na tej podstawie tworzył teorie, które uznawał za prawdę naukową. Starożytni filozofowie byli jednocześnie pierwszymi matematykami i przyrodnikami, którzy położyli fundamenty pod współczesną naukę.

Kiedy nauka jest nauką?

Wbrew pozorom pytanie to nie jest banalne – ani w przeszłości, ani obecnie odpowiedzi na nie daleko do oczywistości. Spójrzmy w przeszłość.

Wspomniani już zostali pierwsi filozofowie, obserwujący otaczający świat i wyciągający liczne

wnioski. Wychodząc od pytania badawczego, na przykład na temat tego, skąd wziął się świat, budowali hipotezy. Następnie opatrywali swoją tezę dowodami i ilustracjami. Wyciągali z tego wnioski i popularyzowali je wśród uczniów. Wówczas do procesu dochodził niezwykle istotny element – dyskusja i weryfikacja. Na szczęście mistrzowie nie zabraniali uczniom polemiki ze swoimi poglądami. Bywało, że uczeń obalał naukę mistrza i wskazywał zupełnie inny kierunek. Takie sytuacje zdarzały się wśród tak zwanych filozofów przyrody, poszukujących *arche*, czyli substancji początkowej lub przyczyny początku świata. W podobny sposób zapewne wyglądały dyskusje w Akademii Platona i arystotelesowskim Lykeum. To właśnie filozoficzny namysł pozwalał nauce się rozwijać – zarówno w sferze nowych odkryć, jak i rozwoju metody naukowej.

Czy naukowiec może popełniać błędy? Pytanie zdaje się być retoryczne. Historia nauki pokazuje, że postawa wobec błędów czy porażek ujawnia prawdziwego naukowca. Błąd to etap, szansa na nowe wnioski, nowe horyzonty myślowe i odkrycia. Według filozofa nauki Karla Poppera, możliwość wykazania błędu jest podstawą procesu naukowego. Nazywamy go procesem falsyfikacji. Czy naukowiec najpierw stwarza ideę, a następnie szuka na nią dowodów? Według Poppera wprost przeciwnie – badacz po stworzeniu jakiejś teorii powinien wszystkimi możliwymi siłami próbować ją obalić. Gdy to mu się nie uda – możemy mówić o teorii naukowej. Co ciekawe, żeby jakaś hipoteza czy teoria została uznana za naukową, nie musi być poparta doświadczeniami. Ważne, by istniała sama możliwość przeprowadzenia eksperymentu – nawet jeśli na przykład aktualny stan technologii nie pozwala tego zrobić. Sam potencjał falsyfikacji teorii powoduje, że możemy ją uznać za naukę, w odróżnieniu od pseudonauki.

Popper uważał także, że ustalenia naukowców wcale nie muszą być ustanowione na zawsze. Są ustaleniami na dany czas i mogą zostać w przy-

szłości poszerzone, zweryfikowane lub obalone. W kluczowej dla filozofii nauki publikacji, *Logika odkrycia naukowego*, pisał: „(...) nauka nie spoczywa na niewzruszonych podstawach (...). Przypomina gmach wzniesiony na słupach wbijanych z góry w grzęzawisko, lecz nie sięgających żadnej naturalnej ani »danej« podstawy. Wbijanie słupów przerywamy wcale nie dlatego, że osiągnęliśmy twardą ziemię. Przerywamy po prostu wtedy, gdy uznamy, że tkwią one wystarczająco mocno, aby przynajmniej tymczasowo udźwignąć strukturę”². Oczywiście można się nie zgodzić z Popperem. Dla naszego poczucia bezpieczeństwa przydatne jest przekonanie o pewności teorii naukowych, dające nam Popperowskie „dno grzęzawiska”. Pomysł filozofa daje jednak dużo do myślenia na temat postawy naukowca. Otwartość na zmianę, czujność i uważność naukowa, podawanie w wątpliwość dotychczasowych ustaleń – to ważne cechy badacza.

W kontekście naukowości nauki i ustalenia procesu badawczego, warto przytoczyć idee innego filozofa nauki, Thomasa Kuhna, który z pierwszego wykształcenia był fizykiem, z doktoratem obronionym na Harvardzie. Jako adiunkt, na polecenie rektora uczelni, zaczął prowadzić zajęcia z historii nauki i ta dziedzina ostatecznie stała mu się najbliższa. Jest twórcą tak ważnych pojęć w nauce, jak paradygmat naukowy i rewolucja naukowa. Według niego historia ludzkości pokazuje, że naukowcy pracują zgodnie z pewnym schematem. Co równie istotne, nie pracują w próżni społecznej, ale są częścią świata i obowiązujących w nim reguł³. Na przykład, zanim ludzie dowiedzieli się, że Ziemia krąży wokół Słońca, uznawano, że jest na odwrót. Robili obserwacje i badania zgodne z tym założeniem – wyniki jednak do niego nie pasowały. Mimo to paradygmat nadal funkcjonował, bo nie było alternatywy. Dopiero Kopernik go zakwestionował, bowiem uznał, że jego obserwacje nie mają sensu przy dotychczasowych założeniach. Nie bez przy-

czyny bał się opublikować swoje ustalenia – że to jednak Ziemia krąży wokół Słońca. Jeszcze zanim to zrobił, już się spotkał z krytyką, że z pewnością popełnił błąd w obliczeniach. Według Kuhna, zamiast niezależnych od nas faktów, które możemy odkrywać, „określone ramy lub paradygmat ustalają do pewnego stopnia, o czym możesz myśleć”⁴. To właśnie paradygmat powoduje, że nowe odkrycia i próby podważenia dotychczasowych nie są przyjmowane spokojnie. Dopiero wielość badań (w przypadku Kopernika, na przykład obserwacje Galileusza, Tycho Brahego i Johanna Keplera) powoduje tak zwaną zmianę paradygmatu, określaną także rewolucją naukową. Po tej zmianie następuje ponownie okres nazywany przez Kuhna czasem „normalnej nauki” – gdzie wszelkie dokonania są zgodne ze stałymi założeniami.

Nawet nie zgadzając się z pomysłem Thomasa Kuhna, warto wziąć go pod uwagę przy ocenie naukowości różnych teorii. Pomysł spojrzenia na naukę jako rodzaj sekwencji zdarzeń: paradygmat – „normalna nauka” – rewolucja – paradygmat i tak dalej obala sposób myślenia o nauce jako kumulacji faktów i technik naukowych zamieszczanych w podręcznikach. Przy takim założeniu, każda obalona teoria powinna być odrzucona jako błąd lub przesąd. To jednak niebezpieczne. Jak pisał Kuhn w swojej najważniejszej książce, *Strukturze rewolucji naukowych*: „(...) gdyby te przestarzałe poglądy miały być mitami, znaczyłoby to, że mit może powstać za pomocą tych samych metod i utrzymywany być może na mocy tych samych racji, które współcześnie prowadzą do wiedzy naukowej”⁵. Dlaczego to jest niebezpieczne? Przyzwolenie działające w jedną stronę – w przeszłość – może zaowocować podobną zgodą w teraźniejszości lub w przyszłości. To znakomity grunt dla pseudonauki. Teoria paradygmatu pokazuje, że ustalenia prowadzone metodami badawczymi, racjonalnymi, eksperymentalnymi, obserwacyjnymi, mimo że współcześnie nie są aktualne, były naukowe, tylko istniały w określonych warunkach społecz-

nych i historycznych. Nie możemy tego zrównać z mitami czy przesadami, bo te nie mają takich samych podstaw.

Warsztat naukowca – studium przypadku

„Obowiązkiem człowieka, który bada pisma naukowe, jeśli jego celem jest poznanie prawdy, jest uczynienie siebie wrogiem wszystkiego tego, co czyta, atakowanie tego z każdej strony. Powinien także podejrzewać samego siebie, kiedy bada prawdę, tak żeby uniknąć popadnięcia w uprzedzenia lub zbytnią pobłażliwość”⁶. Alhazen, arabski naukowiec uważany niekiedy za ojca metody naukowej, w przytoczonych słowach namawia do postawy określanej naukowym sceptycyzmem. Jego podejście w nauce europejskiej spopularyzował średniowieczny franciszkanin z Anglii, Roger Bacon, również określany ojcem tej metody. Dla obu praca naukowca oznaczała dążenie do poznania prawdy. Zgadzała się z tym, że możliwe jest dążenie do niej, lecz wątpliwe jej osiągnięcie. Stąd zachęta do podejścia sceptycznego, a jednocześnie jakieś formy pokory naukowej. Przyjrzyjmy się metodzie naukowej z takiej właśnie perspektywy, na konkretnym przykładzie dyscypliny naukowej, jaką jest historia.

Niekiedy można się spotkać z poglądem, że historia, podobnie jak inne nauki humanistyczne i społeczne, nie jest prawdziwą nauką. Nie ma tu często twardych danych, nie ma typowych eksperymentów, gromadzenia faktów naukowych... Zatrzymajmy się w tym miejscu: fakty naukowe – czy nie kojarzymy tego hasła także z historią? Naukowość historii jest udowodniona (lub, idąc tropem rozumowania Kuhna, stanowi aktualny paradygmat). Jej badanie ma swoją metodologię, tak jak inne dyscypliny, i spełnia warunki definicji metody naukowej, ukutej w nowożytnej rewolucji naukowej⁷. Obserwacja / problem badawczy, pytanie / pytania badawcze, hipoteza, gromadzenie danych, analiza w kontekście hipotezy,

wnioski – te wszystkie elementy znajdują się w warsztacie naukowym historyka. Z reguły nie korzysta z probówek, odczynników i mikroskopu, aczkolwiek, ponieważ przedmiotem jego badań są źródła historyczne, czyli wszelkie pozostałości po minionych epokach, niekiedy korzysta z dokonania i możliwości innych dyscyplin, by zrewidować własne sądy. Przyjrzyjmy się pracy takiego badacza w perspektywie poszczególnych etapów procesu badawczego.

Jakiej obserwacji dokonuje historyk? Możemy na to spojrzeć w dwojaki sposób. Jeśli przyjmiemy, między innymi za XIX-wiecznymi historykami, że historia jest nauką o przeszłości, a jej zadaniem jest opisanie „jak było naprawdę” („zeigen, wie es eigentlich gewesen” – jak uważał niemiecki historyk Leopold von Ranke), problemem badawczym będzie właśnie to. Spójrzmy na konkretny przykład: w styczniu 1793 roku, w czasie rewolucji francuskiej, Ludwik XVI został osądzony, skazany i zgilotynowany na mocy decyzji Konwentu Narodowego. Oficjalną przyczyną podaną w akcie oskarżenia była zdrada. Historycy zauważają jednak, że prócz podanych w nim faktów rolę pełniły także ideały republikańskie oraz nastroje rewolucyjne. Problemem badawczym stają się rzeczywiste przyczyny, które przesądziły o wyroku śmierci. Pytań badawczych można postawić kilka: czy były dowody zdrady? Czy była presja polityczna, ideologiczna, społeczna? Jeżeli powodem była zdrada, dlaczego został skazany pół roku po faktycznej detronizacji? Hipotezą, którą możemy tu postawić, jest zdanie, że egzekucja króla miała przede wszystkim wymiar symboliczny. Z taką hipotezą historyk rozpoczyna swoją pracę: zbiera źródła z epoki (dokumenty, zapisane mowy, prasę, listy, pamiętniki), porównuje opracowania innych badaczy, co bardzo ważne – zestawia ze sobą materiały różnego pochodzenia. W warsztacie historyka istotne dla ustalenia jakiegoś faktu jest znalezienie nań dowodu w przynajmniej dwóch źródłach, stworzonych niezależnie od siebie. Wia-

domo, że im więcej materiałów i perspektyw, tym lepiej, choć oznacza to również większy wysiłek.

Źródła powinny zostać poddane tak zwanej krytyce – zewnętrznej i wewnętrznej. Historyk stara się odpowiedzieć na pytania związane z ich autentycznością (jeżeli ma oryginał i warunki technologiczne, może wykorzystać możliwości innych nauk, jak chemia, fizyka, mikrobiologia itd.). Bada życie autora, jego motywacje i ograniczenia (czy mógł pisać pod przymusem, czy podlegał cenzurze?). Czytając tekst, analizuje jego spójność, czy jest logiczny, w którym miejscu wpływ mogły mieć emocje piszącego. Źródłem może być rzecz jasna nie tylko tekst pisany – wówczas krytyka ma przede wszystkim charakter zewnętrzny. Zebranie danych, zestawienie ich i poddanie analizie pozwala na przejście do kolejnego punktu – wyciągnięcia wniosków. W przykładzie egzekucji Ludwika XVI wnioskiem może być zwrócenie uwagi na różnorodność ocen działań króla, na uleganie emocjom tłumu, na symboliczną konieczność wykonania wyroku dla rzeczywistego funkcjonowania republiki itd. Kolejnym etapem jest ogłoszenie wniosków – poprzez ich publikację i/lub wystąpienie w gronie innych badaczy. Jest to ważny moment – tu praca pojedynczego naukowca staje się nauką, poddawaną dyskusji i weryfikowaną.

Tak badanie historii wyglądało co najmniej od XIX wieku (ten okres uważa się za powstanie formalnej dyscypliny naukowej historii). Na przeszłość patrzono przede wszystkim z perspektywy wielkich postaci i ich decyzji politycznych. W drugiej połowie XX wieku zaczęło się pojawiać nieco inne myślenie, na które chcę tu zwrócić uwagę przede wszystkim z powodu tematu niniejszego artykułu. Ruch, nazywany niekiedy „nową humanistyką”, zaczął promować inne spojrzenie na przeszłość. Pojawiło się hasło, że historia jest nauką o rozumieniu teraźniejszości i budowania przyszłości. Zainteresowanie zaczęły budzić do tej pory zaniedbane perspektywy i grupy (na przykład

społeczeństwa kolonizowane, kobiety, ludność chłopska itp.). Choć ustalenie faktów nadal jest ważne, równie istotne miejsce zajmuje zrozumienie procesów i mechanizmów społecznych, analiza pamięci, doświadczeń. W związku z tym także proces naukowy będzie się odrobinę różnił. Rozbieżność będzie naprawdę niewielka, co może być dowodem na pewną uniwersalność metody.

Przyjrzyjmy się konkretnemu przykładowi. Największa różnica będzie w pierwszym punkcie – historyk pracujący w nowym nurcie swoją obserwację osadzi nie w przeszłości, ale w teraźniejszości. Na przykład może zaobserwować objawy kryzysu demokracji: populizm, rosnący autorytaryzm, spadek zaufania społecznego. To jego problem badawczy. Zasadniczym pytaniem badawczym może być: jakie mechanizmy prowadziły do kryzysów w systemach politycznych, szczególnie w demokracji, i co z tego może wynikać dla współczesności? Hipoteza, która może tu powstać, to stwierdzenie, że upadki demokracji w historii następowały często przez erozję instytucji i kultury obywatelskiej, wzrost nierówności oraz kryzys poczucia sprawczości obywateli. I tu pojawia się druga różnica: historyk, gromadząc i analizując dane, sięga niekoniecznie tylko do jednego zjawiska czy epoki. W tym przykładzie może zbadać na przykład mechanizmy demokracji ateńskiej, rzymskiej republiki, ale również europejskie państwa demokratyczne i autorytarne w latach 30. XX wieku. Sięgnąć może do tekstów politycznych, pamiątek, prasy, źródeł statystycznych, rozpraw filozoficznych itd. – zarówno historycznych, jak i współczesnych. Jego badania będą miały charakter bardziej interdyscyplinarny, może sięgnąć do metodologii historii (na przykład historii porównawczej), antropologii, socjologii, psychologii itd. Wnioskiem nie będzie jedynie przedstawienie analizy problemu w przeszłości. Rozważania mogą być wzbogacone stworzeniem pewnego modelu, prognozy czy scenariusza na przyszłość (na przykład by nie popełnić błędu z przeszłości). Wydaje

się, że przy tym modelu prowadzenia badań istnieje szansa na zrealizowanie postulatów *historia magistra vitae est*⁸.

A krytyczne myślenie?

Uważny czytelnik z pewnością zauważył, że choć nie wprost, to tytułowe krytyczne myślenie pojawiło się już nie raz. Przeanalizujmy to jednak bardziej dosłownie. Czym jest myślenie krytyczne?

Definicji znajdziemy sporo – większość sprowadza się do samodzielnego procesu myślowego, polegającego na analizie i ocenie zdobytych danych, by stwierdzić, jak postępować lub w co wierzyć. Mimo swoistej prostoty tego zdania, nadal nie jest to takie jasne. Łatwiej określić, jaki jest człowiek myślący krytycznie, co go charakteryzuje, jak możemy opisać jego postawę. Ciekawy zestaw przedstawiła Melanie Trecek-King na swojej stronie „Thinkig is power”⁹. „Krytyczni myśliciele są świadomi, że ich myślenie jest ułomne i podatne na błędy” – czyli wiedzą choć trochę o tym, jak działa ludzki mózg i jakie ma ograniczenia. To także powoduje, że są pokorni i uczciwi wobec siebie i innych. Mają świadomość tego, co wiedzą, i unikają zbytniej pewności siebie. „Myślą o tym, jak myślą” – to bardzo ciekawe stwierdzenie, wymagające przeniesienia własnego procesu myślowego na wyższy poziom. Jest on trudniejszy i wolniejszy, ograniczający dostęp emocji, mogących zaburzyć percepcję. To bardzo duża samoświadomość tego, kim jestem i skąd w ogóle bierze się u mnie konkretne rozumowanie. „Są ciekawi i dociekliwi” w szukaniu odpowiedzi, zadają liczne pytania (niczym Sokrates), przy czym są także otwarci na inny niż ich punkt widzenia lub na argumentację, której nie spodziewali się usłyszeć. Są otwarci na krytykę, widząc w niej dyskusję, która może służyć rozwojowi i poszukiwaniu prawdy. „Wykorzystują dowody, aby wyciągać wnioski i utrzymać zdrowy poziom sceptycyzmu”. Bardzo ważna jest umie-

jętność oddzielenia faktów i dowodów od czyjejś ich interpretacji lub opinii. To się tyczy także samego siebie i autorefleksji na temat własnych opinii. „Unikają czarno-białego myślenia i czują się komfortowo z niejednoznacznością i niepewnością” – to bardzo ważne i jednocześnie bardzo trudne. Niepewność mocno zaburza poczucie bezpieczeństwa, które jest z kolei jedną z naszych kluczowych potrzeb. Jednak nastawienie, że nie muszą być wszystkiego pewna/pewny, że nie zawsze muszą mieć rację, że mogą stwierdzić „to zależy” lub że „problem jest złożony” – może przynieść znacznie więcej pożytku.

Te wszystkie cechy powinny pasować także do rzetelnego naukowca. Taka postawa może znakomicie się realizować w metodzie naukowej. Prawdziwy naukowiec rzadko będzie się wypowiadał autorytarnie i z wielką pewnością (choć jest to bardzo kuszące). Będzie nastawiony sceptycznie do własnej pracy i działań innych naukowców, bo będzie miał świadomość, że taka postawa najlepiej rozwija jego dokonania. Prawdziwy naukowiec stawia więcej pytań niż daje odpowiedzi – choć bardzo często społeczeństwo oczekuje od niego właśnie gotowych recept i rozwiązań. Te jednak mogą być etapem, a nie końcem poszukiwań naukowych. Prawdziwy naukowiec „myśli nad własnym myśleniem”, bo tym jest właśnie metoda naukowa – refleksyjnym procesem myślowym, poddawaniem krytyce, weryfikacji, falsyfikacji, dyskusji kolejnych ustaleń.

Zaufanie do nauki

Na koniec poruszę jeszcze jeden wątek, związany zarówno z metodą naukową, jak i krytycznym myśleniem. Niezwykle niepokojący jest trend, który obserwujemy w różnych przestrzeniach – brak lub ograniczone zaufanie do nauki i naukowców, a w zamian uleganie pseudonauce i teoriom spiskowym. Warto być uważnym i wrażliwym na takie postawy. Łatwo je oceniać, patrzeć z wyższością – nawet jeśli źródłem jest niepokój o przyszłość

społeczeństwa. Lepiej jednak zastanowić się nad przyczynami takiego stanu rzeczy. Poszukuje ich między innymi psychologia społeczna¹⁰.

Żyjemy w ciekawych czasach – jeszcze nigdy w historii informacja nie była tak szybka, tak dostępna i tak łatwo ulegająca wpływom. Polityczna kontrola nad nią znana jest od starożytności, jednak dziś w zasadzie każdy użytkownik mediów społecznościowych może mieć na nią wpływ. Również w kwestiach badań naukowych. Wspomniałam, że nauka rzadko daje pewne odpowiedzi. Tymczasem dla naszego mózgu to niekomfortowa sytuacja – łatwiej mu bowiem wybrać rozwiązanie „czarne” lub „białe”, niż rozważać „odcienie szarości”. Niepewność może zrodzić lęk – a przed oboma stanami mózg chce nas chronić. Adaptacyjnym działaniem jest odrzucenie niepewności i szukanie czegoś, co w sposób możliwie prosty da nam jakieś rozwiązanie. Te pozorne rozwiązania dają opinie, interpretacje i niestety teorie spiskowe.

Ogrom informacji i bodźców, które nas bombardują, w dalszym ciągu jest nowością dla ludzkości. Nie mamy jeszcze wypracowanych mechanizmów radzenia sobie z taką sytuacją. Prowadzone są liczne badania, ale cały czas brakuje satysfakcjonujących konkluzji, które mogłyby nam pomóc w codzienności. Poruszamy się więc w jakimś sensie po omacku, szukając rozwiązań dla samych siebie i dla edukacji. Problemy rodzi także sama nauka, a w zasadzie łącząca się z nią komunikacja.

Z jednej strony, wyniki różnorodnych badań publikowane lub powielane są niekiedy fragmentarycznie, bez właściwego kontekstu, opisane hermetycznym językiem. Zbyt często niejasne są formy i źródła finansowania badań, co podważa ich wiarygodność. Nieprzejrzystość dotyczy także procedur oraz metod komunikowania wyników. To wszystko sprzyja wykorzystaniu nauki lub podważaniu zaufania do niej. To ważne zadanie dla świata naukowców i instytucji ich finansujących. Wysiłek badaczy powinien zostać skierowany nie tylko na odpowiedzialne prowadzenie badań, ale

także taką samą odpowiedzialność i czytelność w komunikowaniu ich wyników. Im większa otwartość, jawność procedur, a także celów i wartości istotnych dla naukowca, tym większa szansa na „rozbrojenie” potencjalnych spisków i ataków.

Z drugiej strony, niezwykle wartościowa byłaby ściślejsza i jednocześnie szersza współpraca środowisk naukowych i szkolnych. Położenie nacisku na edukację w kierunku uczenia „jak myśleć”, a nie tylko „co myśleć”, może się okazać zbawienne dla społeczeństwa, także w kontekście podejścia do nauki. Kształtowanie kompetencji szukania, selekcji i weryfikacji informacji, zamiast ich bezpośredniego podawania, może zaowocować większą otwartością na wiedzę oraz umiejętność radzenia sobie ze stanem niepewności. I nie jest to wcale zamach na wiedzę jako taką czy na szkolny kanon – on nadal może być bazą. Istotne jest, jak tę wiedzę przekazujemy uczniom.

Podsumowanie

Od mitu do *logos* – dla ludzkości baśniowe wyjaśnianie świata nie było wystarczające od czasów starożytnych. Potrzeba naukowej refleksji, poszukiwania dowodów, weryfikacji własnych sądów tkwi w nas w sposób naturalny. Bezkręś wszechświata – zarówno w sferze makro-, jak i mikrokosmosu – powinien budzić w nas postawę naukowej pokory.

Jak twierdził Karl Popper: „Nauka to działalność twórcza i fascynująca, ale nie udowadnia ona, że coś jest prawdą – jej zadanie polega na tym, by wyzbyć się fałszywych poglądów i – przy odrobinie szczęścia – zdążyć ku prawdzie”¹¹. W tym pomaga nam krytyczne myślenie, rozumiane jako swego rodzaju postawa wobec wiedzy, oraz metoda naukowa, którą możemy potraktować jako technikę radzenia sobie z jej ogromem. Być może rzetelność w stosowaniu tej metody, uczenie jej także w szkołach to jedne z rozwiązań, proponowanych przez psychologię społeczną, redukcji niepewności i lęku?

Przypisy

- ¹ Przykład podaję za artykułem *O metodzie naukowej*, opublikowanym na stronie internetowej Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu, mlynwiedzy.org.pl, data dostępu: 26.06.2025.
- ² K. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, przeł. U. Niklas, Warszawa 2016, cyt. za: M. Łojek-Kurzętkowska, *Filozofia. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Gdynia 2019, s. 47. Celowo przytaczam fragment z podręcznika, a nie tekstu oryginalnego, żeby pokazać, że w bardzo ciekawy sposób można wpleść ten wątek w szkolną narrację – nie tylko na filozofii.
- ³ Kuhn w swoich rozważaniach nawiązywał do myśli polsko-żydowskiego mikrobiologa i filozofa Ludwika Flecka. W swoim ważnym dziele, *Powstanie i rozwój faktu naukowego*, Fleck pisał: „Prawdziwie odizolowany badacz jest niemożliwy (...). Odizolowany badacz bez uprzedzeń i tradycji, bez sił społeczeństwa mentalnego działających na niego i bez wpływu ewolucji tego społeczeństwa byłby ślepy i bezmyślny. Myślenie jest działaniem zbiorowym (...). Jego produktem jest pewien obraz, który jest widoczny tylko dla każdego, kto bierze udział w tym działaniu społecznym, lub myśl, która jest również jasna tylko dla członków kolektywu. To, co myślimy i jak widzimy, zależy od kolektywu myślowego, do którego należymy”, za: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, data dostępu: 7.07.2025.
- ⁴ N. Warburton, *Krótką historia filozofii*, przeł. S. Lipnicki, Warszawa 2016 (wersja e-book), rozdział *Ucząc się na błędach, Karl Popper i Thomas Kuhn*.
- ⁵ T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromecka, Warszawa 1968, s. 18.
- ⁶ Wypowiedź Alhazena (Ibn al-Hajsam), wczesnośrednio-wiecznego fizyka, matematyka i astronoma, pochodzącego z terenu dzisiejszego Iraku. Cytat za materiałem „Metoda naukowa” w Akademii Khana, pl.khanacademy.org, data dostępu: 30.06.2025.
- ⁷ Nowożytną rewolucją naukową określa się przemiany, które zaszły w XVII wieku: upowszechnienie teorii heliocentrycznej Kopernika, odkrycia Newtona, Keplera, Galileusza, stworzenie podstaw współczesnej chemii (w tym koncepcji pierwiastka chemicznego). Łączy się ją także z upowszechnieniem metody naukowej, łączonej z empiryzmem, stosowaniem eksperymentów itd.
- ⁸ Warto dodać, że w nauce obie perspektywy są dziś realizowane, a przedstawiciele szkół metodologicznych prowadzą ze sobą bardzo ciekawe spory na ten temat.
- ⁹ Tłumaczenie jej wpisu zamieścili twórcy projektu i portalu „Nauka o klimacie” i z tego źródła tu korzystam: naukaoklimacie.pl, data dostępu: 30.06.2025.
- ¹⁰ Bazuję tutaj na ciekawych i inspirujących refleksjach prof. Małgorzaty Kossowskiej z rozmowy zatytułowanej *Jak nauka i pseudonauka wyjaśniają świat?*, przeprowadzonej w ramach cyklu „Humanistyka przyszłości”, prowadzonego przez Centrum Kopernika Badań Interdyscyplinarnych Uniwersytetu Jagiellońskiego (Copernicus Center), <https://youtu.be/ptCoSb1Q4Pg?si=HHFtYItRqwlNeRJL>, data dostępu: 24.06.2025.
- ¹¹ N. Warburton, *Krótką historia filozofii*, przeł. S. Lipnicki, Warszawa 2016 (wersja e-book), rozdział *Ucząc się na błędach, Karl Popper i Thomas Kuhn*.

Abstract

Learning (about) uncertainty

The history of science clearly shows that it is the attitude towards mistakes or failures that reveals a true scientist. A mistake is a phase, a chance for new conclusions, new thought horizons and discoveries. According to Karl Popper, a science philosopher, the possibility to demonstrate an error is the basis of scientific process, which is called “falsifiability”. According to Popper, a researcher, having come up with a scientific theory, should try their hardest to refute it. And only if they do not succeed in refuting it, can we talk about a scientific theory.

Zofia Fenrych

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

Powieści detektywistyczne a myślenie krytyczne

Barbara Popiel-Kobielska

Czyli Agatha Christie się nie starzeje ani w czytaniu, ani w edukacji

Wprowadzenie: czego nas mogą nauczyć wielcy detektywi?

Wielokrotnie powracają do mnie dwa stwierdzenia z powieści Agathy Christie. „Nie należy ufać ludziom. Ja tego już od dawna nie robię”, powtarza wielokrotnie panna Marple. „Mieszkańcy Broadhinny to bardzo przyzwoici ludzie. Sami tak o sobie mówią. Bardzo przyzwoici ludzie – to już nie raz było motywem morderstwa”, oświadcza Herkules Poirot¹. Kolejne zagadki detektywistyczne, z którymi mierzy się (nie tylko) ta dwójka bohaterów Christie, zmuszają wcześniej czy później wszystkich zainteresowanych (podejrzanych) oraz czytelnika do przyznania: nie można z miejsca akceptować opowiadanych historii, nie należy ufać pierwszym wrażeniom ani pozorom, trzeba powątpiewać i pytać, konieczne jest podważanie własnych założeń i przekonań, jeśli coś im przeczy. Nie można wybierać sobie z całego zestawu faktów

tylko tych, które pasują do naszej teorii, tłumaczył Poirot swemu wiernemu, ale łatwowiernemu i nadmiernie ufnemu przyjacielowi, Hastingsowi. Jeśli któryś fakt psuje naszą teorię, nie należy odrzucać tego faktu – należy odrzucić teorię i budować całe wnioskowanie od nowa.

Agathę Christie czytam od prawie trzydziestu lat; „czytam” jest właściwym określeniem, bo co jakiś czas powracam do jej powieści i opowiadań, czasem robię wielką powtórkę wszystkiego, czasem sięgam ponownie tylko do wybranych tytułów. Odkąd pod koniec szkoły podstawowej przeczytałam, jako swoją kryminalną inicjację, *Noc w bibliotece* – chyba nie było roku, w którym nie powtórzyłabym przynajmniej jednego utworu tej autorki. Spotkałam się niedawno ze stwierdzeniem, że Christie jest przestarzała; nie zgodzę się z tą opinią pod wieloma względami, ale w tym miejscu chcę przywołać tylko jedną kwestię, istotną i zdecydowanie nieprzestarzałą. Otóż Christie

świetnie ćwiczy czytelnika w krytycznym myśleniu, i dzięki samej konstrukcji zagadek kryminalnych, i dzięki swoistym „lekcjom krytycznego myślenia”, które wkłada w usta swoich bohaterów. Panna Marple i Herkules Poirot, po drodze jeszcze inspektor Battle, Tommy i Tuppence oraz paru innych detektywów (z zawodu, z powołania czy z przypadku) – wszyscy oni w pewnym momencie artykułują swego rodzaju elementy kodeksu krytycznego myślenia detektywistycznego, które oczywiście odnoszą się przede wszystkim do rozwiązywanych spraw (a zatem do fabuły powieści/opowiadania), jednak w szerszym ujęciu dotyczą pewnej kluczowej pozatekstowej kwestii: jesteśmy za mało krytyczni. Z wygody, z przyzwyczajenia, z braku uważności lub zaufania do siebie, z podporządkowania się konwenansom albo ze zbytniego poczucia bezpieczeństwa przyjmujemy wiele rzeczy bez zastanowienia, bez pytania, bez analizy. Gdy ktoś schodzi po schodach, a potem słysząc trzaśnięcie drzwiami, zakładamy, że ten ktoś wyszedł – ale przecież nie wiemy, czy wyszedł. Trzasnęły drzwi, to słyszeliśmy. Nie widzieliśmy, że ktoś wychodzi. A ten ktoś – jak okazuje się w toku śledztwa – nie wyszedł, tylko się ukrył. Zmylił ślady przez wykorzystanie dwóch dźwięków, do których świadkowie przypisali automatycznie ciąg przyczynowo-skutkowy. Nikt nie pomyślał, by zapytać, czy rzeczywiście ktoś wyszedł. Po co? Przecież dało się słyszeć odgłos schodzenia po schodach, a potem odgłos zamykania drzwi. To zawsze oznaczało, że ktoś wyszedł. Dotąd. I na tym „dotąd” zbudowano alibi².

Brak odruchu powątpiewania i sprawdzania, tak można by określić największą wadę człowieka w świecie kryminalnych zagadek Christie. Brak odruchu powątpiewania i sprawdzania mści się zawsze: na ofiarach, na mordercach, a szczególnie na detektywach. Kto nie wątpi i nie sprawdza, ten przegrywa. Dlatego – dodajmy, by zadośćuczynić wielkiemu ego małego Belga – Herkules Poirot nigdy nie przegrywa. Bo zawsze wątpi i zawsze sprawdza³.

Oczywiście Agatha Christie nie jest ani pierwszą, ani ostatnią, ani jedyną autorką powieści kryminalnych, która zwraca uwagę na konieczność krytycznego myślenia w dochodzeniu do prawdy. Przywołuję ją jednak z uwagi na (wciąż aktualną) pozycję, jaką angielska pisarka zajmuje w historii literatury detektywistycznej oraz ze względu na wyjątkowo celnie sformułowane stwierdzenia, jakie padają z ust jej bohaterów – stwierdzenia, które można potraktować jako swoiste *credo* myślenia krytycznego. Jest też trzeci powód: dla uczniów ze starszej grupy wiekowej (szkoła ponadpodstawowa, a nawet koniec szkoły podstawowej) Agatha Christie jest dobrą propozycją lekturową, nie epatuje bowiem rozlewem krwi ani innymi drastycznymi szczegółami, skupia się za to na psychologii postaci i na samej zagadce detektywistycznej. Ale, rzecz jasna, na Christie świat się nie kończy; wręcz przeciwnie, można wskazać wiele ciekawych, odpowiednich dla młodszych i starszych czytelników pozycji, które i realizują klimaty dobrego kryminału, i ćwiczą w krytycznym myśleniu.

Zanim jednak przejdziemy do konkretnych propozycji tytułowych dla danych grup wiekowych i możliwych sposobów pracy z tymi tekstami w przestrzeni edukacyjnej, zatrzymajmy się na dłuższą chwilę przy samym gatunku powieści detektywistycznej oraz wartości, jaką może ona mieć dla rozwijania umiejętności krytycznego myślenia.

Powieść detektywistyczna, kryminał, thriller: gatunek w nieustannej ewolucji

Powieść detektywistyczna rodzi się w XIX wieku⁴. To wówczas pojawiają się pierwsi detektywi amatorzy, dalecy od policyjnych procedur i narzędzi, opierający swoje śledztwa na olbrzymiej, obejmującej różnorodne dziedziny wiedzy, nadzwyczajnej uważności i nieustającej gotowości do kwestionowania pozornie najbardziej oczywistych prawd. Auguste Dupin i Sherlock Holmes – bohaterowie,

których stworzyli Edgar Allan Poe i Arthur Conan Doyle – przecierali szlaki pozainstytucjonalnemu myśleniu o rozwiązywaniu kryminalnych zagadek.

Wiek XX to czas wielkiego rozwoju i różnicowania się powieści detektywistycznych, a wiek XXI to moment, gdy pojawiają się ich nowe odmiany, nowe koncepcje budowania fabuły i kreowania postaci, a także powiązania z tematami i problemami, z którymi mierzy się współczesny czytelnik. Klasyczne kryminały angielskie autorów należących do „Klubu Detektywów”, powieści sensacyjne i szpiegowskie, thrillery – to tylko bardzo pobieżne wyliczenie, ograniczające bogactwo tego typu utworów do zestawu terminologicznego. Siłą rzeczy nie ma tu miejsca na szczegółowe omówienie historii tego gatunku, nie ma też w gruncie rzeczy takiej konieczności; na potrzeby niniejszego tekstu wystarczy bowiem zauważyć trzy kwestie. Po pierwsze, szeroko pojęta powieść kryminalna to gatunek bardzo zróżnicowany, pojemny i obecnie nierzadko łączący się z innymi gatunkami (choćby powieścią psychologiczną czy humorystyczną). Po drugie, współczesne kryminały i thrillery często poruszają tak zwane „tematy trudne”, czyli te, z którymi nasze społeczeństwo się obecnie zmagają (i z którymi sobie nie radzi); nieraz też te „trudne tematy” stanowią punkt wyjścia w budowaniu całej historii⁵. Po trzecie wreszcie – umiejętność krytycznego myślenia, nad którą się przecież mamy pochylić, zyskuje w tych tekstach szczególne miejsce, stanowi bowiem podstawowy element warsztatu detektywistycznego. Nieistotne przy tym, czy detektyw jest zawodowcem, czy amatorem, czy prowadzi śledztwo oficjalnie, czy nieoficjalnie, na czyjeś polecenie/zlecenie czy jako wolny strzelec, z własnej woli czy z przymusu; nieważne też, czy stoi za nim fachowe laboratorium i policyjne procedury, czy tylko kilka prywatnych doświadczeń i wrażenie, że „coś tu nie gra”. W każdym bowiem przypadku bohater staje przed koniecznością uruchomienia (lub wypracowania w sobie) tej umiejętności, bez

której żadne powieściowe śledztwo się nie uda – umiejętności krytycznego myślenia. Zresztą to właśnie ta umiejętność bywa wielokrotnie pierwszym impulsem do przyjrzenia się jakiejś sytuacji i zauważenia, że owo „coś tu nie gra” może być niepokojące i warte zbadania.

Zasygnalizowana wcześniej nieustanna ewolucja tego gatunku literackiego mogła zatem wprowadzić zmiany na poziomie języka, konstrukcji narratora, bohaterów i świata przedstawionego; mogła spowodować przenikanie powieści detektywistycznej do innych gatunków, a innych gatunków – do powieści detektywistycznej (co przynosi niekiedy wspaniały, a niekiedy opłakany skutek); mogła modyfikować relację pomiędzy przestrzenią amatorów a przestrzenią zawodowców (przypomnijmy sobie, jakimi „automatycznymi głupcami” bywali policjanci w starszych tekstach i porównajmy to choćby ze swoistym eposem o codziennej, żmudnej pracy detektywistycznej francuskiego inspektora Maigreta w licznych powieściach Georges’a Simenona). Mogła stawiać sobie inne cele poza rozrywką w postaci detektywistycznej zagadki (na przykład ukazanie danego patologicznego zjawiska, zwrócenie uwagi na kwestie rasowe, religijne, obyczajowe). Mogła przełamywać niektóre społeczne tabu i rozbijać stereotypy myślowe (zauważmy, ile jest ciekawych „nieoczywistych” postaci detektywów – starsze panie, młode kobiety, duchowni, dzieci⁶). Zmiany i przemiany, jakie odnotowujemy w historii rozwoju tego gatunku, są naprawdę liczne, ale jedno się nie zmieniło. Aby kryminał był udany, a czytelnik dobrze się bawił, konieczne jest podejrzliwe przyglądanie się każdej pozyskiwanej informacji; autor bowiem (zgodnie z założeniami gatunku) będzie się starał wprowadzać nas w błąd, my zaś mamy do dyspozycji tylko własny krytyczny umysł. Pojedynek pomiędzy mordercą a detektywem to nic w porównaniu z pojedyńkiem, jaki autor toczy z (być może zbyt bystrym, by dał się zaskoczyć) czytelnikiem. I nawet satysfakcja, jaką

czuje detektyw po zdemaskowaniu przerażająco sprytnego mordercy, nie może się równać z satysfakcją, jaką pod koniec powieści czuje czytelnik („Wiedziałam!”, „Zgadłem!”), gdy dobrze rozwiąże zagadkę lub jaką mógłby odczuć autor („Nikt nie zgadł!”), gdyby wiedział, że kolejnego czytelnika udało mu się wprowadzić w pole.

Po co czytać kryminały? „Dekalog detektywa” a myślenie krytyczne

Powieści detektywistyczne, kryminalne czy thrillery utożsamiane są zwykle z niezobowiązującą rozrywką i bywają uznawane za popularne „czytadła dla odprężenia”, teksty niewymagające od czytelnika większego wysiłku umysłowego ani kompetencji czytelnicznych. Pozostawmy w tym miejscu zagadnienie literatury wysokiej i niskiej, elitarnej i popularnej (czy nawet masowej) oraz związane z tym podziały; pominijmy też kwestię „czytania dla odprężenia”, na którą spada nieraz swoiste *odium* części społeczności czytelniczej, tak jakby przyjemność płynąca z lektury musiała być obwarowana swoistym zestawem nakazów i zakazów, „wypada” i „nie wypada”, „właściwe” i „niewłaściwe” (co prowadzi do pominięcia, prze-gapienia lub zignorowania podstawowego faktu: czytanie po prostu sprawia przyjemność, tyle że ta przyjemność ma bardzo różne oblicza, a samo spotkanie z książką nie służy tylko kilku „odpowiednim” czy „akceptowalnym” celom; niegramatycznie i nie-stylistycznie rzecz ujmując, czytamy „po wszystko”, czyli z powodu każdej potrzeby, jaką odczuwamy). Skupmy się na samym zagadnieniu korzyści, jakie może dać lektura tej właśnie grupy tekstów – korzyści powiązanych z interesującym nas tu tematem krytycznego myślenia.

W tym celu jednak spróbujmy najpierw samo to krytyczne myślenie zdefiniować. *Słownik języka polskiego PWN* objaśnia przymiotnik „krytyczny” następująco (znaczenie pierwsze): „oparty na analizie, badaniu cech przedmiotu; dokonujący analizy i oceny jakiegoś zjawiska, dzieła itp.; stosujący

metodę krytyki naukowej”⁷. Przy tym pierwszym znaczeniu pozostajemy (pozostałe dotyczą: krytyki dzieł literackich, negatywnej oceny oraz trudnego/rozstrzygającego momentu). Myślenie krytyczne byłoby zatem myśleniem opartym na analizie i badaniu sytuacji, zachowań, cech, zjawisk; odnoszącym się do faktów, dokonującym selekcji informacji za pomocą konkretnych narzędzi, zdystansowanym wobec emocji. Byłoby to takie budowanie wizji rzeczywistości, w którym fakty wpływają na teorię, a nie teoria na fakty; w którym jest miejsce na zrobienie kroku wstecz lub kroku w bok i zastanowienie się: „Czy mam rację? Czy mogę nie mieć racji?”; w którym weryfikacja wcześniejszych założeń i przekonań stanowi jeden z naturalnych elementów funkcjonowania, a nie zagrożenie, porażkę czy niebezpieczeństwo. Myślenie krytyczne można by uznać za swoistą higienę umysłu, pozwalającą na regularne usuwanie „zabrudzeń”, jakie pozostawiają po sobie różne nasze codzienne błędy poznawcze.

Gdzie w tym wszystkim miejsce dla kryminałów? Bez obaw, zaraz je znajdziemy. Lektura kryminałów pozwala bowiem na prześledzenie swoistego „dekalogu myślenia detektywistycznego”, który przekłada się na umiejętność krytycznego myślenia.

Po pierwsze: nie ufaj nikomu (zasada panny Marple). Brzmi trochę ponuro, ale zwraca uwagę na istotną kwestię (też werbalizowaną przez tę bohaterkę): często przyjmujemy to, co ktoś nam mówi, bez chwili wahania, bez refleksji, bez pytania „Czy naprawdę?”. Pewnie, to ułatwia wiele sytuacji, poza tym trudno, byśmy nie ufali najbliższemu osobom. Jednak zasada ograniczonego zaufania do tego, co ktoś mówi, jest potrzebna – szczególnie dzisiaj, w czasach zalewu informacyjnego, gdy tak często stosujemy uproszczone metody weryfikacji treści.

Po drugie: jeśli fakty nie pasują do teorii, wyrzuc teorię, nie fakty (zasada Poirota). Niechęć do odczuwania dysonansu poznawczego, do któ-

rego dochodzi, gdy nasze przekonania okazują się w jakimś punkcie błędne, przywiązanie do przyjętego już punktu widzenia czy założenie, że zmienić zdanie / przyznać się do pomyłki to coś „dla słabych” – wszystko to sprawia, że nieraz kurczowo i wręcz destrukcyjnie trzymamy się dotychczasowych opinii. Nie dlatego, że są słuszne, lecz dlatego, że są nasze (i wcześniejsze).

Po trzecie: drobiazgi mają znaczenie. Żaden porządny detektyw nie zignoruje drobiazgów; nie chodzi jedynie o fizyczne ślady, istotne są również inne kwestie, jak choćby dźwięk, wrażenie, słowo. Drobiazgi budują całość, a w dochodzeniu do prawdy nie ma miejsca na pomijanie czegoś, bo jest „za małe, by było ważne”.

Po czwarte: ludzie kłamią, a kłamią z różnych względów (najczęściej ze strachu, z próżności, z wygody, czasem nawet – z uprzejmości). Świadomość istnienia różnych odcieni kłamstw jest bardzo przydatna nie tylko do rozwiązywania zagadek; pomaga również porządkować nasz codzienny świat, wprowadzać rozróżnienie w oddziaływaniu kłamstw na relacje międzyludzkie (czym innym jest przecież kłamstwo taktyczne, zastosowane na przykład dla własnego bezpieczeństwa, czym innym – kłamstwo białe, nieszkodliwe, a pozwalające uniknąć kłopotliwej sytuacji, czym innym – kłamstwo rozmyślne, manipulacyjne, służące oszukaniu kogoś i odniesieniu korzyści cudzym kosztem). Przy okazji zmusza to do uświadomienia sobie, że my sami również kłamiemy – a ta świadomość może uchronić nas przed przekonaniem o własnej doskonałości i wysokim poziomie moralnym (to z kolei pozwala z większą empatią patrzeć na cudze błędy).

Po piąte: pozory mylą. Powieści detektywistyczne to doskonała przestrzeń do obserwowania, jak działają różne błędy poznawcze, choćby takie jak efekt aureoli, efekt autorytetu, błąd asocjacji czy heurystyka reprezentatywności.

Po szóste: ciąg przyczynowo-skutkowy ma znaczenie. Nie można zignorować kolejności zda-

rzeń i wpływania na siebie kolejnych elementów (a miewamy tendencję do ignorowania ciągu przyczynowo-skutkowego, gdy jest nam to na rękę).

Po siódme: wyjątek nie potwierdza reguły. Wyjątek to wyjątek. A to oznacza, że warto się temu wyjątkowi przyjrzeć, bo pojawił się z jakiegoś powodu⁸.

Po ósme: myślenie jest procesem samodzielnym. Nie powinno się wyręczać w tym innymi osobami. Pięknie ujmuje to Poirot, gdy mówi Hastingsowi: „Dzielę się z tobą wszystkimi faktami, ale wnioski, *mon ami* – wnioski niech każdy wyciąga sam”. To wyjątkowo dosadny, a zarazem wyjątkowo zgrabnie ujęty apel o dążenie do samodzielnego, niezależnego – i krytycznego właśnie – myślenia.

Po dziewiąte: uważaj, co i ile mówisz. W powieściach kryminalnych wielokrotnie można natrafić na ten moment, gdy ktoś (nie tylko morderca) powie coś, czego mówić nie powinien (jeśli chciałby utrzymać swoją wersję), gdy powie za dużo, gdy powie w taki sposób, w jaki w danej sytuacji nie należy. Właściwie ten punkt ma swoje drugie oblicze: uważaj na to, co i ile mówią inni. Bo ludzie mówią, dużo i na różne tematy, a ponieważ prawda jest łatwiejsza niż kłamstwo, często niechcący się demaskują. Słuchaj zatem, co ludzie mówią, słuchaj wszystkiego – ale nie wierz automatycznie we wszystko. Gdy zaś ty mówisz – zastanów się najpierw, co mówisz, ile mówisz, komu mówisz. Bo czasem lepiej, rozsądniej, bezpieczniej przemilczeć niż powiedzieć za dużo. Zwłaszcza – chciałoby się dziś dodać – w social mediach.

Po dziesiąte: nie ignoruj „intuicji”. „Intuicję” rozmyślnie ujmuję tu w cudzysłów; u Christie na „kobiecą intuicję” chętnie powoływała się pani Oliver, swoiste komediowe *alter ego* autorki; „kobieca intuicja” miała być czymś w rodzaju wrodzonej, ponadzmysłowej umiejętności. Poirot proponuje jednak inną definicję tego, o czym mówi pani Oliver – owa „intuicja” jest dla niego zestawem różnorodnych doświadczeń i spostrzeżeń, połączonych z wrażliwością na to, co ludzie

mówią, na atmosferę, jaką wokół siebie tworzą, i w efekcie wywołuje w pewnych szczególnych sytuacjach myśl: „O, to dziwne!”. Nie jest więc żadną magiczną czy duchową umiejętnością; jest czymś, co można w sobie rozwijać i pogłębiać. Tak rozumianą „intuicję” ma (może mieć) każdy z nas, a ignorowanie jej sygnałów potrafi się skończyć nieprzyjemnie (lub nawet niebezpiecznie). W tym momencie do całego pakietu narzędzi ze skrzynki „krytyczne myślenie” dorzucamy zatem coś, co kształtuje się w oparciu o nasze doświadczenia, inteligencję emocjonalną i wrażliwość poznawczą.

I jeszcze po jedenaste: niebezpieczeństwo jest bliżej, niż myślisz. Tego uczy wiele powieści kryminalnych i thrillerów: zagrożenie przychodzi nierzadko z tej strony, z której się go absolutnie nie spodziewamy. Od najbliższych. Czasem nie-intencjonalnie, czasem przypadkiem, czasem rozmyślnie – ludzie, którzy są nam bliscy, potrafią nas skrzywdzić. Nie jest to nadzwyczaj optymistyczna wizja relacji międzyludzkich, zgoda; zmusza ona jednak do ciągłego weryfikowania swojego poczucia komfortu, a także do tego, by – banalnie rzecz ujmując – być przygotowanym w życiu na różne okoliczności. Przekonanie „mnie coś takiego nigdy nie spotka” jest niewątpliwie bardzo uspokajające, lecz jednocześnie kłóci się z tą częścią myślenia krytycznego, która wspiera nas w zadbanie o własne bezpieczeństwo.

Ten „dekalog detektywa” ma charakter opisowy, a nie normatywny, powstaje bowiem na podstawie obserwacji bohaterów powieści detektywistycznych, kryminalnych, thrillerów, i zbiera całość ich zróżnicowanych doświadczeń. Nie jest też szczególnie hermetyczny ani dostępny tylko zawodowym detektywom czy detektywom w ogóle; jeśli przyjrzymy się poszczególnym punktom, szybko dojdziemy do wniosku, że zawierają one sporo tak zwanej „mądrości życiowej”, czyli tego, co z kolejnymi latami gromadzimy jako zestaw refleksji i autorefleksji, doświadczeń i mniej lub bardziej przykrych codziennych lekcji. W grun-

Dzisiejszy rynek książki ma wiele propozycji dostosowanych do wieku i możliwości poznawczych młodego odbiorcy – dopasowanych nie tylko pod względem języka i realiów, lecz także „ciężaru zbrodni”. Do tego poza zagadką detektywistyczną częstą zaletą tych powieści jest (umiejętnie przemycany) aspekt pedagogiczny; jeśli zaś chodzi o rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, niektóre teksty wydają się wręcz do tego celu stworzone.

cie rzeczy wcale nie tak trudno stworzyć podobny „regulamin krytycznego myślenia” z uczniami, na bazie ich przemyśleń i doświadczeń, bez konieczności uciekania się do kryminalnej tematyki. I nie szkodzi, jeśli niektóre stwierdzenia będą mieć charakter truizmów; oczywiście banały mają to do siebie, że niekiedy zbyt łatwo zapominamy o ich oczywistości osadzonej na jakichś życiowych prawdach i pomijamy przez to jakiś istotny, a przecież – zdawałoby się – tak banalny i oczywisty właśnie – element. Czasem konsekwencje tego są niegroźne; czasem nieprzyjemne lub kłopotliwe; czasem zbyt kosztowne.

Myślenie krytyczne to też wrażliwość na to, co wydaje się „banalne i oczywiste” – wrażliwość, która z jednej strony każe to uwzględniać, z drugiej zaś zachęca do zadawania sobie pytania, na ile dana kwestia jest rzeczywiście tak banalna i/lub oczywista, jak się wydaje. Zadawanie pytań

niekoniecznych, niewymaganych – to też umiejętność związana z krytycznym myśleniem. Herkules Poirot pytał o wiele rzeczy „zbędnych” – bo, jak wyjaśniał, lubił mieć przed oczami całokształt sytuacji. Bo, jak już nie wyjaśniał, lecz czytelnicy dowiadawali się z podsumowania śledztwa – czasem te „zbędne informacje i nieistotne szczegóły” kryły w sobie kluczowe wiadomości, przełomowe fakty, ważne dowody⁹.

Kryminały są nie tylko dla dorosłych

Kryminały wydają się gatunkiem tylko dla dorosłych, ale wystarczy się przyjrzeć rynkowi wydawniczemu, by zauważyć, że wcale tak nie jest; co więcej, to nie wyróżnik współczesnej oferty, bo powieści detektywistyczne skierowane do młodszego odbiorcy powstawały już wcześniej (wystarczy przypomnieć trzyczęściowego *Detektywa Blomkvista* Astrid Lindgren czy serię *Przygody Trzech Detektywów*, sygnowaną nazwiskiem Hitchcocka). Dzisiejszy rynek książki ma wiele propozycji dostosowanych do wieku i możliwości poznawczych młodego odbiorcy – dopasowanych nie tylko pod względem języka i realiów, lecz także „ciężaru zbrodni”. Do tego poza zagadką detektywistyczną częstą zaletą tych powieści jest (umiejętnie przemycany) aspekt pedagogiczny; jeśli zaś chodzi o rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, niektóre teksty wydają się wręcz do tego celu stworzone.

Pozwolę sobie przywołać tu moje trzy ulubione tytuły, a właściwie serie – z różnych kręgów językowych i dla różnych kategorii wiekowych. *Detektyw Pozytywka*, czyli kilka tomów zbiorów opowiadań o tytułowym detektywie, autorstwa Grzegorza Kasdepkego, to doskonała propozycja dla najmłodszych uczniów, z przedszkola i pierwszych klas szkoły podstawowej¹⁰. Zagadki detektywistyczne są „bezkrwawe” – nie uświadczymy morderstw ani podobnych kryminalnych klimatów, za to wiele będzie tajemnic dnia codziennego

(dlaczego ciasto opadło?; ile razy można złożyć kartkę na pół?) i trudności sąsiedzkich (czemu wrony dręczą dozorcę?; kto namalował nieeleganckie napisy na klatce schodowej?), a także trochę sytuacji, gdy trzeba się wykazać czujnością (niewłaściwy słon w „idealnej ofercie wakacyjnej” czy ministrant wędrujący „po kolędzie” w okresie Wielkanocy). Przy okazji uczeń ma możliwość wykorzystać dotychczasową wiedzę o świecie (co się dzieje ze skórą, gdy długo siedzimy w wodzie?) i wiedzę nabywaną w szkole (ile numerów dwutygodnika może się ukazać w ciągu roku?; czemu kangur nie zje kanapki z mięsem?).

Przygody, które detektyw Pozytywka przeżywa wraz ze swoimi sąsiadami, szczególnie z dziećmi, to zwyczajne, znane czytelnikowi sytuacje, wzbogacone o ten zagadkowy element, który zaciekawia i intryguje, ale nie wywołuje niepokoju ani dyskomfortu. Osadzenie historii w rodzimej przestrzeni, którą młody czytelnik zna, ułatwia śledzenie wydarzeń i rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia w „warunkach oswojonych”, jednocześnie zaś uczula na konieczność świadomego i uważnego przyglądania się temu, co wydaje się tak bardzo znane i oczywiste.

Biuro detektywistyczne Lassego i Mai, seria licząca już ponad trzydzieści tomów, którą stworzyli Martin Widmark i Helena Willis, to opowieści o parze dziecięcych detektywów, działających w małym szwedzkim miasteczku Valleby. Tu również nie znajdziemy „krwawych tematów”, ale pojawi się wiele problemów bardzo współczesnych i wpisujących się w kategorię „trudnych tematów”. Z tego powodu zamieszczona na kolejnych tomach informacja, że seria zdobywała nagrody dla literatury w kategorii wiekowej 7–9 lat, nie powinna być traktowana jako wyznacznik grupy czytelniczej. Kradzieże, szantaż, fałszywa tożsamość, problematyczne relacje między rodzicami a dziećmi, chęć zysku, nadmierna ambicja, oszustwa, zemsta – te wszystkie „motywy zbrodni” zderzają się z problemami i zjawiskami

dnia codziennego: relacjami sąsiedzkimi, trudnościami finansowymi instytucji kultury, multi-kulturowym środowiskiem, różnymi modelami rodziny i związków uczuciowych, poszukiwaniem własnego miejsca i próbami realizowania własnych pasji. Młody czytelnik obserwuje świat, w którym białe i czarne to rzadkość, więcej jest różnorodnych odcieni szarości; ci, którzy kilka tomów temu byli wzorowymi członkami lokalnej społeczności, teraz mogą z jakiegoś powodu popełnić przestępstwo, ci zaś, którzy wcześniej zrobili coś złego, potrafią ułożyć sobie życie na nowo (choć niektórzy powtarzają stare błędy). Co więcej, niektóre przestępstwa nie wynikają ze złej woli, lecz często z nieświadomości czy bezmyślności, niektóre wręcz z nadmiaru dobrej woli¹¹ – i to także należy uwzględnić przy odkrywaniu prawdy.

Warto przytoczyć słowa samego autora, Martina Widmarka, skądinąd też nauczyciela: „(...) zauważyłem pedagogiczne zwycięstwo powieści kryminalnej. W każdej jest wewnętrzna dramaturgia, która przemawia do dzieci. Pojawia się przestępca, który zostaje ukarany – dzięki temu mały czytelnik poznaje społeczne normy. Zauważyłem też, że dzieciom bardzo podoba się, gdy wydarzenia, które opisuje się w książce, są dorosłe i całkiem poważne. Dzieci lubią być poważnie traktowane”¹². Jednocześnie zaś, warto dodać, poza ową wewnętrzną dramaturgią i przywracaniem zaburzonego wcześniej (przez przestępstwo) porządku świata, swoistym pedagogicznym zwycięstwem jest też zachęcenie, sprowokowanie czytelnika do samodzielnego, krytycznego analizowania wydarzeń, zastanawiania się: kto, dlaczego i jak mógł to zrobić (podstawowe pytania detektywistyczne o motyw i okazję), podważania pozornie oczywistych kwestii i stuprocentowo pewnych alibi. *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai* może zatem stanowić dobry materiał do wprowadzania uczniów szkoły podstawowej w świat, który z roku na rok będzie im się przedstawiał

jako coraz bardziej skomplikowany i zróżnicowany, zarazem zaś – świetne ćwiczenie krytycznego przyglądania się temu światu.

Trzecia propozycja skierowana jest do zdecydowanie starszego czytelnika – ucznia szkoły ponadpodstawowej, ewentualnie ostatnich klas szkoły podstawowej. Seria *Zbrodnia niezbyt elegancka* Robin Stevens¹³ to już kryminały godne postawienia na półce obok powieści Agathy Christie; tak, tu trup ściele się gęsto, morderstwa wydarzają się i w dystygowanej szkole dla dziewcząt, i w szlacheckim majątku, i w pociągowym wagonie pierwszej klasy. Osadzenie akcji w Anglii lat trzydziestych XX wieku z jednej strony dodaje całości smaczku (i ze względu na klimat opowieści, i ze względu na przemycną lekcję historii), z drugiej zaś pozwala uczulić na pewne kwestie, które dziś wydają się niekiedy nieaktualne lub „nadmiernie akcentowane” (choćby kwestie rasowe: jedna z dwóch bohaterek-detektywów jest Chinką, a sposób, w jaki bywa traktowana przez niektóre uczennice, pracowników szkoły czy krewnych drugiej bohaterki, wywołuje w czytelniku mieszaninę szoku i oburzenia oraz nieprzyjemną myśl: którą grupę ludzi traktujemy w taki sam sposób dzisiaj?).

Daisy Wells i Hazel Wong, twórczynie *Tomuś i Wanda Detektywistyczne* Wells&Wong, mierzą się z nie zawsze zrozumiałym (oj, powiedzmy szczerze: kompletnie niezrozumiałym, nielogicznym i nieuporządkowanym) światem dorosłych; z ograniczeniami, jakie nakładane są na „prawdziwe damy”, trzynastolatki, uczennice elitarniej placówki; wreszcie ze zbrodniami, których motywy tak doskonale znamy ze wszystkich kryminalnych historii: pieniądze, zazdrość, strach, ambicja, zemsta, miłość, nienawiść... To właśnie tutaj, na styku „zwarowanego”, ale dotąd niegroźnego świata dorosłych oraz codziennych szkolno-rodzinnych ograniczeń, podnosi chwila mi głowę coś przerażającego, co potrafi ujawnić się w każdym człowieku. W każdym, to warto pod-

kreślić, bo mordercami mogą się okazać nawet rówieśnicy... Zbrodnie jednak nie są bezsensowne i przypadkowe; ich korzenie tkwią nieraz w dawnych krzywdach, urazach, wydarzeniach (bohaterowie Christie mawiali: „Stare grzechy rzucają długie cienie”), a spotkanie z motywami, dla których ludzie w tak ostateczny sposób przekraczają społeczne i etyczne granice, staje się dla Daisy i Hazel ważną (i bolesną) lekcją dojrzałości. Towarzystwo Detektywistyczne Wells&Wong dorasta, obserwując dorosłych, którzy tak często nie dorosli do swoich ról i zadań. To też pewna lekcja – również w temacie krytycznego myślenia. Bo przy każdej sprawie, jaką rozwiązują, Daisy i Hazel muszą wciąż pilnować siebie – a także innych, na przykład zaprzyjaźnionego (czy raczej: ostrożnie oswojonego) zawodowego detektywa – by nie wpaść w pułapkę przyjmowania z góry „oczywistych oczywistości”, ulegania pozorom, wygodnego odsuwania na bok tego, co nie pasuje do ładnie już ułożonej teorii. Muszą też niekiedy spojrzeć krytycznie na siebie, by zobaczyć własne schematy zachowania, reagowania, wnioskowania – i w razie potrzeby te schematy zanegować, zmodyfikować czy nawet odrzucić. Bez tego bowiem, jak uczy *Zbrodnia niezbyt elegancka* – bez gotowości do krytycznego myślenia także o własnym myśleniu – nie rozwiążemy żadnej zagadki: ani znikającego krawata od szkolnego mundurka, ani znikającego ciała zamordowanej nauczycielki.

Jak zarzucić wędkę, by uczniowska ryba chwyciła przynętę?

Dobre pytanie, biorąc pod uwagę podstawę programową, w której nie ma zbyt wiele miejsca dla tekstów spoza kanonu lektur (ba, wyrobienie się z tekstami z kanonu bywa nieraz wyzwaniem), a także nierzadki przecież brak chęci ze strony uczniów do czytania czegokolwiek (przynajmniej czegokolwiek narzucanego).

Pozostają półśrodki. Takim półśrodkiem może być przeczytanie (lub wręczenie do przeczytania) wybranego fragmentu powieści detektywistycznej; opowiedzenie jakiejś części albo ogólne zarysowanie całej historii; nawet zaprezentowanie kilku lub kilkunastu minut ekranizacji. Zauważyłam, że nieźle się sprawdza wtrącanie nawiązań do danego autora lub powieści – nawiązań, które mogą się pojawić przy różnych epokach i twórcach (jak Szekspir, z którego Agatha Christie lubiła czerpać i którego motywy przerabiała w kryminalnych klimatach¹⁴). Pokazanie takich relacji, powiązań między autorami, epokami, utworami pozwala ożywić te dawniejsze teksty, udowodnić, że wcale nie są „przeterminowane”, że mogą stanowić inspirację lub wręcz wyjściowy konstrukt dla współczesnych tekstów; pozwala też stworzyć swoisty pomost pomiędzy literaturą dawną a nową, pomost, który uczniowie nieraz przegapiają, bo patrzą na literaturę jako na osobne epoki, a nie jako na pewną kulturę ciągłość poddaną nieustannym przemianom.

Zostaje więc, przynajmniej na razie, tylko jedna droga – podsuwać, proponować, polecać. Coś, co polonista robi cały czas, co ma niejako wpisane w swoje polonistyczne DNA. Jeśli jednak – oby! – zbudujemy kiedyś ten tak zwany kanon lektur obowiązkowych od początku, zupełnie od nowa, to znajdziemy w nim miejsce dla powieści detektywistycznych, tych lżejszych i tych trudniejszych. Kryminały bowiem to naprawdę nie tylko rozrywka i dreszczyk emocji; to także obraz społeczeństwa, zderzenie z trudnymi tematami codzienności, portret psychologiczny różnych typów osobowości, wreszcie – dobra szkoła samodzielnego myślenia. Kryminały stwarzają zróżnicowaną, wymagającą i jednocześnie bezpieczną przestrzeń do ćwiczenia myślenia krytycznego – do opanowania, ugruntowania i pogłębienia tej umiejętności, zanim ze świata literackiej fikcji przejdziemy do realnego świata, w którym bywa trudno i bez detektywistycznych zagadek.

Przypisy

- ¹ Słowa panny Marple pojawiają się w różnych powieściach i opowiadaniach z jej udziałem. Słowa Poirota pochodzą z powieści *Pani McGinty nie żyje*; oba cytaty przytaczam rozmyślnie z pamięci.
- ² Por. na przykład opowiadanie *Człowiek we mgle* w tomie *Śledztwo na cztery ręce*.
- ³ Choć, jak sam przyznaje, nawet jemu zdarzyło się raz przegrać. Dawno temu (opowiadanie *Bombonierka*). Powiedzmy jednak wspaniałomyślnie, że wyjątek potwierdza regułę.
- ⁴ Zob. M. Głowiński, *Powieść kryminalna*, w: J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2002, s. 421–422; T. Cieślakowska, *W kręgu genologii, intertekstualności, teorii sugestii*, Warszawa – Łódź 1995, s. 57–80.
- ⁵ Zob. na przykład E. Christie, *Milcząca córka*, przeł. M. Mazan, Warszawa 2025.
- ⁶ Na przykład powieści Karoliny Morawieckiej (starsza pani w roli detektywa), opowiadania G.K. Chestertona o ojcu Brownie (ksiądz w roli detektywa), cykl Marthy Grimes z Emmą Graham (dziewczynka w roli detektywa).
- ⁷ *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2004.
- ⁸ Fenomenalnym przykładem zaniedbania punktu siódmego, czyli prób tłumaczenia zaistniałego wyjątku tym, że „potwierdza regułę”, jest opowiadanie *Dwadzieścia cztery kosy* Agathy Christie. Autorka zwraca tu przy okazji uwagę na pewne prawo psychologiczne: w sytuacjach wyjątkowych czy kryzysowych najczęściej sięgamy po zachowania już wypracowane, a nie odbiegające od reguły.
- ⁹ Warto tu przytoczyć beztrząsco rzuconą uwagę jednej z bohaterek *Przyjdź i zgin*, która nierozważnie przyznała, że ma siostrę, podczas gdy z pewnych względów powinna uchodzić za jedynaczkę. Bohaterce się to wymknęło, gdy Poirot wciągnął ją w „nudną i niepotrzebną” (zdaniem Hastingsa) rozmowę o rodzinach, przeprowadzkach i domach. Hastings nie dostrzegł znaczącego, niezgadającego się z innymi informacjami szczegółu; Poirot podchwycił trop niczym rasowy pies myśliwski. Ważna okazuje się zatem każda informacja – szczególnie ta, która nie pasuje do dotychczasowego całokształtu.
- ¹⁰ Zob. G. Kasdepke, *Wielka księga detektywa Pozytywki*, Warszawa 2007.
- ¹¹ Świetnym przykładem jest pastor, który nie kradnie książek, lecz wynosi je z biblioteki, by przekazać Chrystusowi. Naiwność i dobre serce pastora skłaniają Lassegó i Maję do dość nieortodoksyjnego rozwiązania sprawy, zob. M. Widmark, H. Willis, *Biuro detektywistyczne Lassegó i Mai. Tajemnica biblioteki*, przeł. B. Gawryluk, Poznań 2016.
- ¹² *Dajmy dzieciom spokój. Rozmowa z Martinem Widmarkiem*, „Dwutygodnik.com”, dwutygodnik.com, data dostępu: 15.06.2025.
- ¹³ Zob. na przykład tom pierwszy: R. Stevens, *Zbrodnia nie przystoi damie*, przeł. M. Korobkiewicz, Warszawa 2017.
- ¹⁴ Najciekawszym wykorzystaniem Szekspirowskich inspiracji jest kreacja „nowego Jagona”, czyli „mordercy doskonałego”, zob. A. Christie, *Kurtyna*, przeł. A. Szeryńska, Warszawa 2000.

Abstract

Detective stories and critical thinking

What can we learn from fictional detectives, such as Hercule Poirot or Jane Marple? One would like to say that we can learn everything, but first and foremost, while reading detective stories, we learn to doubt, analyse, and scrutinize. These are inalienable features of critical thinking, probably one of the most important competences students should be equipped with in the 21st century.

Barbara Popiel-Kobielska

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

Krytyczne myślenie w świecie AI

Krzysztof Jaworski

Pusta fraza czy złożona kompetencja?

Spojrzenie w głąb definicji

Kompetencje przyszłości, kompetencje przekrojowe, 4K i wiele innych określeń, których używamy na co dzień, na stałe zagościło w edukacyjnym słowniku. Im więcej wokół nas sieci społecznościowych, chatbotów, dezinformacji czy deepfejków, tym częściej pojawia się w rozmowach pojęcie krytycznego myślenia. Co więcej, jest to istotna kompetencja. Wystarczy powiedzieć: „krytyczne myślenie jest ważne”, aby uzyskać efekt potakujących głów, rozumiejących aktualność tego tematu. Jednak obawiam się, że to zdecydowanie za mało. Samo stwierdzenie, iż myślenie krytyczne w dobie intensywnego i dynamicznego rozwoju AI jest ważne, to stanowczo zbyt powierzchowne stwierdzenie. Dlatego postanowiłem zatrzymać się na chwilę nad znaczeniem tego pojęcia i spróbować przedstawić, z jak bardzo złożonym obszarem mamy do czynienia oraz jak

różne jego poziomy dynamicznie rezonują w aspekcie cyfrowych technologii.

W niniejszym artykule podejmuję próbę uchwycenia napięcia między potencjałem rozwojowym człowieka a możliwościami, które oferują cyfrowe technologie – ze szczególnym uwzględnieniem generatywnej sztucznej inteligencji. Punktem wyjścia jest refleksja nad krytycznym myśleniem jako kompetencją transgresywną, przekraczającą granice poznawcze, społeczne i technologiczne. Przedstawiam także obraz napięć wynikających z różnych sposobów regulacji sztucznej inteligencji w przestrzeni publicznej. Pozwala mi to uchwycić złożoność rzeczywistości, w której funkcjonujemy. Na kolejnych stronach przyglądam się, jak krytyczne myślenie może być aktywowane i rozwijane w kontekście dezinformacji i pracy projektowej, z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. Posługuję się modelem SAMR, który służy mi tutaj jako heurystyczna rama do ana-

lizy jakościowej zmian w sposobach wykorzystania technologii na różnych poziomach zaawansowania. Rozważam też, jak te same poziomy mogą zostać wykorzystane nie tylko do wspierania rozwoju kompetencji, ale i do rozpowszechniania dezinformacji – co czyni model użytecznym nie tylko edukacyjnie, ale i krytycznie. Całość prowadzi do pytania: co decyduje o tym, na jakim poziomie rozumiemy i korzystamy z krytycznego myślenia? I jaką rolę w tej rozgrywce pełnią człowiek i technologia?

Z badań Arianny Sali i współpracowników wynika, że przez krytyczne myślenie można rozumieć „ocenę informacji i argumentów w celu formułowania racjonalnych wniosków i znajdowania nowatorskich rozwiązań”. Ta krótka definicja zwołuje swoją prostotą. Kiedy rozłożymy ją na części pierwsze, to zobaczymy, że mieści w sobie złożone procesy poznawcze. Nie chcę ich traktować powierzchownie, dlatego poświęcę im jeszcze odrobinę czasu i uwagi. Dla uporządkowania rozbiję analizę definicji na trzy etapy: percepcję informacji, proces oceny informacji oraz nowatorstwo, kreatywność i wyrażenie.

Postawa jako warunek wejścia w przestrzeń informacyjną

Informacje mogą mieć różne formaty. Znamy nam środowisko informacyjne tworzą przekazy tekstowe, audio, wideo oraz różnorodne hybrydy. Odbiór tych zasobów wymaga gotowości do ich odbioru. Nasze zmysły i uwaga potrzebują ukierunkowania na interesujący nas przekaz. Przestrzeń informacyjna nie jest jednorodnym scentralizowanym systemem. Bardziej przypomina zdecentralizowaną sieć połączeń, do której się podłączamy, sięgając po kolejne dawki analogowych i cyfrowych danych. To złożona struktura – powstaje w relacjach ludzi, algorytmów, platform medialnych. Jako byt jest dynamiczna i sprawcza, umożliwia interakcję.

Jeśli przyjmiemy, że kompetencja jest składową wiedzy, umiejętności i postaw, to w perspekty-

wie definicyjnej krytycznego myślenia, którą rozwijam, kluczową rolę stanowi postawa. To ona wpływa na to, gdzie i w jaki sposób mam dostęp do „informacji i argumentów”. W momencie ich odbioru powinienem mieć świadomość, że narracji o otaczającym świecie jest wiele; czasem spotkanie z nimi może być wymagające. Powinienem wiedzieć, że w przeładowanych sieciach zasobów informacyjnych czekają na mnie różne rodzaje dezinformacji, co wymaga wewnętrznej otwartości.

Krytyczne myślenie nie zaczyna się więc od sceptycyzmu, ale od otwartości. Jest osadzone na fundamencie *playfulness*, opisanym przez prof. Mitchela Resnicka, który postuluje pielęgnowanie potrzeby eksploracji. Według niego błędy są rzeczą naturalną, zarówno w procesie uczenia się, jak i otaczającej nas przestrzeni informacyjnej, społecznej, cyfrowej. Taka postawa oznacza gotowość na konfrontację z treściami i zasobami, które są przedmiotem naszego zainteresowania. Krytyczne myślenie bez odpowiedniej postawy, zakorzenionej na bazie wartości, jest tylko techniką, którą można wykorzystać zarówno w służbie polemik, edukowania, jak i dezinformacji. To, że napisałem o postawie jako fundamencie kompetencji, nie wyklucza tego, że wiedza i umiejętności są również potrzebne. Pozwalają one na wybór strategii doboru treści oraz potencjał dla analizy i syntezy materiału, który jest przedmiotem procesu poznania.

Proces oceny jako rdzeń operacyjny krytycznego myślenia

Przyjrzyjmy się zatem, co oznacza proces oceny w kontekście krytycznego myślenia. To nie jest jednorazowy akt, lecz złożony, wielowymiarowy proces poznawczy. To struktura pozwalająca na prowadzenie oceny, czyli interpretacji, oceny wiarygodności, spójności logicznej. Pozwala na rozpoznanie i przeanalizowanie wzorców, tekstów, znaczenia semantycznego, konstrukcji, charakteru, treści emocjo-

nalnej, treści merytorycznej i wielu danych, które ukryte są w przetwarzanych informacjach.

Na podstawie procesu dekonstrukcji i analizy wyciągamy wnioski, które nie tylko mają nam pozwolić na uznanie jakiegoś fragmentu opisu rzeczywistości za wartościowy, bezużyteczny, bezpieczny lub szkodliwy. Zgodnie z definicją mają służyć tworzeniu nowych połączeń, kolejnych możliwości i rozszerzać perspektywę.

Przejsie od refleksji do działania

W definicji krytycznego myślenia pojawia się też słowo „nowatorstwo”. W celu złagodzenia jego mocy, dla potrzeb mojej interpretacji, zamiast nowatorstwa sięgnę po kreatywność. Nie mam na myśli wielkiej kreatywności (*Big-C Creativity*), a codzienną kreatywność (*Little-c creativity*). Powstałe rozwiązanie jest użyteczne dla osoby, która je stworzyła. Jak twierdzi Resnick, nie ma znaczenia, że podobne rozwiązania powstawały, wciąż powstają i mają już miliony reprezentacji.

Jednak na tym nasz proces korzystania z krytycznego myślenia się nie kończy. To, co wyłoniłmy wymaga wyrażenia. Ułożenie myśli w zdania, opinie też jest procesem, który ma swoje źródła w eksplorowanej przez nas kompetencji. Patrząc dalej, to wyrażenie, jako proces komunikacji, często występuje w kontakcie z innymi, w sposób bezpośredni czy zapośredniczony. Może występować okazjonalnie, w sferze prywatnej i publicznej, kiedy myślimy o zespołach, grupach, społecznościach, w których w różnych rolach funkcjonujemy.

Przenikanie kompetencji

Ktoś może powiedzieć: zaraz, zaraz, ta interpretacja znacznie się rozszerzyła! Wchodzimy przecież na teren komunikacji, współpracy i kreatywności. Jeśli tak, to bardzo dobrze! Krytyczne myślenie jest bowiem kompetencją przekrojącą (transgresywną). Oznacza to, że jest ona w ścisłym związku z całym

ekosystemem kompetencji. Posiadamy go i konstruujemy na bazie kolejnych doświadczeń i procesu uczenia się. Transgresywność tej kompetencji polega na przekraczaniu granic tradycyjnych kategorii poznawczych; wpływa ona jednocześnie na sposób, w jaki się uczymy, współpracujemy i tworzymy – i sami, i z innymi.

Jak daleko odeszliśmy od tego momentu, w którym krytyczne myślenie kojarzy nam się ze sceptycznym nastawieniem, odrzucaniem innych punktów widzenia? W naszej analizie docieramy do takich punktów, jak: refleksja, metapoznanie, samopoznanie. Jest to więc żywe ogniwo większego systemu. Wiemy o tym, że system jest tak sprawny, jak funkcjonalne i wydajne jest jego najsłabsze ogniwo. Ma to niebagatelne znaczenie w świecie, w którym algorytmy nadają ton i wpływają na zmiany społeczne, zachodzące zarówno w naszych indywidualnych postawach i rytuałach, jak i w społecznych przemianach i procesie dystrybucji wpływu, władzy i przywilejów.

W ten sposób omówiliśmy złożoność krytycznego myślenia jako kompetencji, która jest bardzo pojemna i wymaga całościowego spojrzenia, obejmującego różne sfery funkcjonowania społeczeństwa. Nasza egzystencja trwa w świecie informacji i cyfrowych technologii, które nieustannie współtworzą rzeczywistość. Dlatego spróbuję naszkicować jej mapę, by ujrzeć tło korzystania z krytycznego myślenia.

Algorytmy współtworzą świat

Współczesny człowiek znajduje się w polu niezliczonych napięć. Cyfrowość tak bardzo splątała się z fizycznym światem, że nie tylko stanowi jego odbicie, ale stała się niepodzielnym, złożonym bytem, który jest strumieniem ustawicznych interakcji w przestrzeni społecznej. Złożoność i rozkład sił naszkicuję, wskazując bieguny wytyczające triadę napięć, w której funkcjonujemy.

Triadę tę umieszczam pomiędzy sposobami regulacji sztucznej inteligencji przez USA, Unię

Europejską i Chiny. W przypadku Stanów Zjednoczonych mamy do czynienia z podejściem zwanym amerykańskim liberalizmem technologicznym. Nie istnieją regulacje federalne dotyczące odpowiedzialności usługodawców związanych z konsekwencjami dezinformacji czy innych negatywnych wpływów na przestrzeń publiczną. Korporacje są odpowiedzialne za swoje działania w świetle obowiązującego prawa. Na drugim biegunie, reprezentowanym przez Chiny, plasuje się autorytaryzm cyfrowy. Przestrzeń usług cyfrowych i usługodawców podporządkowana jest linii partii. Dezinformacja podlega w Chinach karze, a cenzura i system kontroli społecznej są codziennością. Ostatnim punktem triady jest Unia Europejska, wdrażająca regulacje dotyczące AI. To podejście opiera się na wartościach demokratycznych; ustawodawca stara się w ramach założeń prawnych stworzyć warunki do zagwarantowania dbałości o respektowanie obszarów praw podstawowych, takich jak: godność, równość, wolność, solidarność, prawa człowieka, system sprawiedliwości.

Tak naszkicowana triada tworzy pole napięć, które ma wpływ na obraz usług cyfrowych, algorytmów i sztucznej inteligencji. Nie ma obecnie przemian politycznych czy społecznych wolnych od wpływu algorytmów wspieranych przez sztuczną inteligencję. Zakres tych działań to pełne spektrum oddziaływań, zawierające między innymi: profilowanie użytkowników, dostosowywanie treści, manipulację, kampanie dezinformacji, *deepfake* czy relatywizowanie faktów. Ten system jest złożony i do jego opisu wykorzystam model SAMR, jednocześnie skupiając się na pojęciu dezinformacji.

Model SAMR

Używanie cyfrowych technologii może się odbywać na różnych poziomach. Są one przedstawiane w modelach, które opisują kolejne poziomy ich implementacji. Jednym z nich jest model SAMR. Wskazuje on na kolejne progi wdrożenia cyfrowych

technologii. Są to: zastąpienie (*substitution*), udoskonalenie (*augmentation*), modyfikację (*modification*) i redefinicję (*redefinition*). Model ten najczęściej przydaje się do analizy zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Jednak ja wykorzystam go do przedstawienia praktyk dezinformacyjnych. Oto opis przykładu wykorzystania cyfrowych technologii na kolejnych etapach modelu SAMR:

- Zastąpienie – technologia cyfrowa zastępuje tradycyjne nośniki dezinformacji: zamiast drukowanych ulotek lub ustnych plotek, fałszywe informacje są rozpowszechniane przez media społecznościowe, blogi lub esemesy. Ich forma pozostaje taka sama, ale kanał przekazu jest cyfrowy (na przykład skopiowany i wklejony tekst o „szkodliwości szczepień” krąży w Messengerze).
- Udoskonalenie – technologia usprawnia proces dezinformacji poprzez narzędzia umożliwiające automatyzację i personalizację treści. Boty rozsyłają wiadomości dopasowane do zainteresowań odbiorców (targetowanie przez reklamy polityczne na Facebooku). AI wspomaga tworzenie fałszywych statystyk lub nagłówków, które silnie przyciągają uwagę.
- Modyfikacja – technologia zmienia strukturę przekazu, pozwalając na tworzenie manipulacyjnych treści o wysokim stopniu wiarygodności (z pomocą AI generowane są *deepfake*; przedstawiają one znane osoby wypowiadające słowa, których nigdy nie powiedziały). Dezinformacja przestaje być tylko tekstem, lecz staje się multimedialnym artefaktem, trudnym do odróżnienia od prawdy.
- Redefinicja – technologia umożliwia tworzenie całych ekosystemów dezinformacyjnych, które wcześniej byłyby niemożliwe do zrealizowania. Sieci botów, personalizacja oparta na analizie profilu psychologicznego (model OCEAN), mikrotargetowanie treści w czasie rzeczywistym, AI tworząca „alternatywne rzeczywistości infor-

macyjne” (fałszywe wydarzenia w czasie rzeczywistym z generowanymi obrazami, relacjami). Dezinformacja staje się systemowa i niewidzialna, a odbiorca nie ma świadomości, że został zmanipulowany.

Ten przykładowy opis dobrze oddaje, jak wraz ze wzrostem poziomu wykorzystania cyfrowych możliwości maszyn zaawansowanie i złożoność oddziaływania dezinformacji jest wzmacniana w sposób niedostępny dla środków analogowych.

Poziomy krytycznego myślenia

Skoro wcześniej przybliżyłem, jak bardzo złożoną kompetencją jest krytyczne myślenie, to przeanalizujmy jej wykorzystanie na różnych poziomach korzystania z nowych technologii w pracy projektowej. Takie podejście pozwoli nam jednocześnie uchwycić transgresywność tej kompetencji ze względu na to, że taki rodzaj pracy wymaga całego spektrum kompetencji.

Kolejne poziomy myślenia krytycznego dla pracy projektowej z synergicznym wykorzystaniem cyfrowych narzędzi, to:

- Zastąpienie – krytyczne myślenie ogranicza się do wyboru źródeł i narzędzi, ale technologia tylko zastępuje analogowe rozwiązania (uczniowie/studenci korzystają z Google Docs zamiast zeszytu do notowania pomysłów). Refleksja dotyczy prostych pytań: „Czy to narzędzie działa?”, „Która informacja wydaje się bardziej aktualna?”.
- Udoskonalenie – technologia wspiera bardziej świadome decyzje, uczestnicy projektu porównują źródła, oceniają wiarygodność danych, generują alternatywy (za pomocą AI proszą o analizę różnych opcji rozwiązania problemu projektowego i porównują je ze sobą). Krytyczne myślenie służy lepszemu rozpoznaniu problemu i selekcji informacji.
- Modyfikacja – krytyczne myślenie staje się integralną częścią pracy zespołu projektowego, który korzysta z cyfrowych narzędzi do mapowania

problemów, tworzenia macierzy argumentacyjnych, analiz ryzyka i generowania scenariuszy działania. AI może wspierać tworzenie planów, ale to członkowie zespołu oceniają, modyfikują i reinterpreterują rekomendacje. Refleksja dotyczy takich zagadnień, jak: „Dlaczego wybraliśmy ten kierunek?”, „Jakie są jego konsekwencje?”, „Co może pójść nie tak?”.

- Redefinicja – krytyczne myślenie umożliwia tworzenie projektów, które wcześniej były poza zasięgiem zarówno poznawczym, jak i organizacyjnym. Na przykład studenci współpracują z AI i międzynarodowym zespołem w czasie rzeczywistym nad rozwiązaniem problemu społecznego. Korzystają z cyfrowych narzędzi do symulacji, modelowania i refleksji etycznej. Analizują potencjalne skutki społeczne swojego projektu, tworzą własne wskaźniki oceny. Refleksja staje się procesem „myślenia o myśleniu”; Seymour Papert pytał: „W jaki sposób to, jak rozwiązujemy problem, kształtuje nasze rozumienie samego problemu?”.

W przedstawionym przykładzie widzimy, że na pierwszych dwóch poziomach krytyczne myślenie mieści się w wąskiej definicji, natomiast na kolejnych poziomach jego zakres dynamicznie się poszerza. Samo korzystanie z cyfrowych technologii nie spowoduje, że będziemy jakościowo się przenosić na wyższe poziomy w zakresie rozwoju naszych kompetencji. Dlatego też ustawiczne poszerzanie i łączenie wiedzy i umiejętności oraz rozbudowywanie i umacnianie własnych postaw, opartych na sieci wartości, jest kluczowym elementem funkcjonowania ludzi w koegzystencji z maszynami cyfrowymi.

Chciałbym podkreślić, że ludzki wymiar krytycznego myślenia przenika się z kwestiami związanymi z etyką i empatią. Są to obszary niedostępne dla algorytmów i ciągle odróżniają nas od cyfrowych bytów. Ich znaczenie powinno być wzmacniane, aby ludzkie atuty były wciąż mocną stroną, pozwalającą na wartościową i synergiczną współpracę człowieka z maszyną.

Podsumowanie

Zaryzykuję następującą tezę: jeżeli jako osoby uczące się tak projektujemy swój proces rozwoju, że mamy możliwość doświadczenia pracy na najwyższym poziomie redefinicji modelu SAMR, to mamy szansę rozpoznać i reagować na dezinformację, która również wykorzystuje narzędzia cyfrowe na tym poziomie. Brak takiego doświadczenia powoduje niedobór kompetencyjny w zakresie samego wyobrażania sobie, że dostępne są możliwości, które na taki rodzaj sterowanego i celowego działania mogą nas narażić. Nie mam tutaj na myśli jedynie poziomu wiedzy, ale pełne zintegrowanie złożonych komponentów składających się na kompetencje transgresywne. Dlatego ważne jest całościowe, horyzontalne i głębokie rozumienie definicji kreatywnego myślenia, kompetencji transgresywnych i tego, jak wiele zależy od regularnego rozwijania wszystkich składowych dla wartościowego funkcjonowania.

Czy zatem krytyczne myślenie jest pustą frazą, czy raczej złożoną kompetencją? Po przebyciu całej drogi, od definicyjnych niuansów, przez epistemologiczne podstawy, po praktyczne konsekwencje jego obecności (lub braku) w cyfrowym świecie, odpowiedź nie wydaje się już tak oczywista. To, co bywa wykorzystywane jako edukacyjny slogan, w rzeczywistości okazuje się głęboko zakorzenionym i wielowymiarowym procesem, wymagającym nie tylko wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim świadomej postawy. W świecie, w którym algorytmy uczestniczą w konstruowaniu rzeczywistości, krytyczne myślenie staje się nie luksusem, ale warunkiem odpowiedzialnego funkcjonowania. Jeśli je zredukować do techniki rozróżniania *fake newsa* od faktu, straci ono swoją istotę. Jeśli natomiast uznamy je za kompetencję transgresywną, przekraczającą granice poznawcze, emocjonalne i społeczne, stanie się dla nas drogowskazem w erę współlistnienia ludzi i maszyn. W tym sensie krytyczne myślenie nie tylko nie jest pustą frazą, ale jedną z najważniejszych odpowiedzi, jakie możemy sformułować wobec pytań współczesności.

Bibliografia

- Kolb D.A. i Kolb A.Y.: *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, przeł. M. Bręgiel-Pant, Warszawa 2022.
- Papert S.: *Burze mózgów. Komputery i przyszłość edukacji*, przeł. J. Łozińska, Warszawa 1999.
- Puentedur R.R.: *SAMR and TPACK: Intro to Advanced Practice* [online]: hippasus.com, data dostępu: 7.08.2025.
- Resnick M., & Robinson K.: *Lifelong Kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*, MIT Press 2018.
- Resnick M.: *Turtles, termites, and traffic jams: Explorations in massively parallel microworlds*, MIT Press 2002.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M.: *LifeComp – The European framework for personal, social and learning to learn key competence*, op.europa.eu, data dostępu: 17.03.2025.
- Zuboff S.: *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*, przeł. M. Konikowska, Warszawa 2020.

Abstract

Critical thinking in the AI world

The author attempts to capture the tension between human development potential and the possibilities offered by digital technologies – with particular attention drawn to generative AI. The starting point is the reflection on critical thinking as a transgressive competence, transcending cognitive, social and technological barriers. In the next part the article presents, among others, examples of tensions connected with various uses of AI in public space. Ultimately, the author poses the following question: What determines the level at which we comprehend and use critical thinking?

Krzysztof Jaworski

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

Teatr stosowany a alfabetyzm krytyczny

Mateusz Dudek

Jak „lekcje teatru” mogą nauczyć krytycznego myślenia i wzbudzić poczucie sprawczości

Mówimy o lingwistyce stosowanej czy fizyce stosowanej, czyli naukach, w których teoria przekłada się na eksperymenty i praktyczne zastosowania. W podobny sposób do pewnych form teatru można użyć określenia „teatr stosowany”. Oznacza ono formę teatru i ćwiczeń teatralnych, które mogą się przyczynić do rozwiązywania rzeczywistych problemów. Znajomość tego terminu oraz zainteresowanie tą tematyką zawdzięczam Pani Profesor Edycie Lorek-Jezińskiej z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Prowadzone

przez Nią zajęcia *Applied theatre* wyposażyły mnie w teoretyczne i praktyczne narzędzia do tego, aby budować krytyczne myślenie o świecie, właśnie poprzez ćwiczenia teatralne.

Teatr stosowany to określenie zbiorcze dla wielu form alternatywnego teatru, które dzieją się poza zinstytucjonalizowanym teatrem i niemal zawsze ich celem nie jest stworzenie technicznie i artystycznie rozwiniętej sztuki teatralnej, a budowa przedstawień teatralnych w odniesieniu do istotnych problemów społecznych.

Wstęp – teatr stosowany

Teatr stosowany tworzony jest często z pomocą profesjonalnych aktorów, reżyserów i dramatopisarzy, ale to amatorzy są jego głównymi twórcami. Innymi słowy, budowa i wystawianie przedstawień teatru stosowanego dzieje się w miejscach innych niż budynki tradycyjnych teatrów, na przykład w szkołach, więzieniach, świetlicach lokalnych społeczności, domach kultury itp. Twórcami i jednocześnie odbiorcami teatru stosowanego są członkowie społeczności, którzy potrzebują przeświadczenia i wspólnego szukania rozwiązań ważnych dla nich problemów. Teatr stosowany różni się od tradycyjnego również tym, że scenariusz może, ale nie musi być napisany w procesie tworzenia przedstawienia. W odróżnieniu od tradycyjnych sztuk teatralnych, które zazwyczaj opierają się na uprzednio istniejących dramatach, jednym z elementów budowania przedstawienia teatru stosowanego jest wytworzenie scen teatralnych i dobrze dopracowana improwizacja na ich podstawie. Tradycyjny scenariusz scen może nigdy nie powstać¹. Przedstawienia teatru stosowanego to najczęściej kolaż epizodycznych scen, które połączone są ze sobą tematyką, a nie spójną fabułą, i często pozostawiają otwarte zakończenia².

Teatr stosowany, zainspirowany społeczno-obyczajową i politycznie zaangażowaną twórczością takich dramatopisarzy, jak Henrik Ibsen, George Bernard Shaw i Bertolt Brecht, od samego początku znajdował swoje zastosowanie jako artystyczna przestrzeń, w której może dojść do kontrowersyjnych sytuacji, prowokujących nowe spojrzenie na istotne problemy społeczne i polityczne. Wiele form teatru stosowanego za zadanie stawia sobie kwestionowanie utartych sposobów działania, a w rezultacie „promowanie pozytywnych zmian społecznych”³. Bardzo często projekty i przedstawienia teatru stosowanego otwarcie określają swoje polityczne intencje, zazwyczaj dotyczące podjęcia bezpośredniej refleksji na

tematy bliskie życia ich twórców i odbiorców oraz uwrażliwienia zaangażowanych osób na konkretne problemy, przede wszystkim w kontekście ogólnospołecznym lub lokalnym⁴.

Ważną rolę w procesie budowy przedstawienia teatru stosowanego (*playbuilding*) odgrywa facylitator (*Facilitator*), osoba wspomagająca i ułatwiająca. Facylitatorem w grupie amatorów może zostać ktoś najbardziej kompetentny do stworzenia przedstawienia teatralnego, naszkicowania scen i dialogów oraz skoordynowania prac wszystkich zaangażowanych. Dość często facylitatorem zostaje ktoś „z zewnątrz”, spoza instytucji, społeczności lub grupy, która przedstawienie buduje i wystawia, a jednocześnie jest to osoba mająca choćby elementarne wykształcenie i doświadczenie teatralne. Na przykład, facylitatorem dla przedstawienia szkolnego może być aktor lub reżyser zatrudniony w pobliskim teatrze, który potrafi wspomóc nauczycieli w ich pracy. Dlaczego akurat w pobliskim teatrze? Facylitator musi znać problemy społeczności i grupy, z którą pracuje – w tym przypadku dzieci i nauczycieli z danej szkoły i osiedla. Facylitator powinien łączyć w sobie umiejętności dramatopisarza, aktora, reżysera, nauczyciela, socjologa, a niekiedy także terapeutę, negocjatora, filozofa i komika⁵.

Jeszcze ważniejszą rolę w teatrze stosowanym odgrywa sam proces *playbuildingu*. Jest to kluczowa część wszystkich projektów teatru stosowanego, o wiele ważniejsza niż samo odegranie przedstawienia przed publicznością. Budowa przedstawienia to przede wszystkim staranne wymyślanie (*devising*) – demokratyczny (i czasem chaotyczny) wspólnotowy wysiłek podjęty w celu wykreowania scen, które będą miały znaczenie dla zaangażowanych twórców i dla publiczności, przed którą będą odegrane. Esencją *playbuildingu* są spontaniczność i improwizacja, stopniowo zmieniane w plany i przemyślaną akcję podczas kolejnych ćwiczeń i prób teatralnych⁶. Niekiedy w procesie budowy przedstawienia facylitator

może napisać jednolity tekst zawierający scenopis, dialogi i didaskalia. Jednakże ze względu na to, jak wygląda proces tworzenia „sztuki” teatru stosowanego, najczęściej w procesie *playbuildingu* powstają jedynie luźne „scenariusze” poszczególnych scen, które złączone są w jedno przedstawienie, ponieważ dotyczą podobnego problemu. Przykładowo: przedstawienie na temat rasizmu może zawierać kilka scen, z których każda prezentować będzie inną sytuację ilustrującą rasistowskie zachowania zdarzające się w danym mieście, regionie lub kraju, czy też sposoby radzenia sobie z takimi zachowaniami w różnych kontekstach. Akcja takiego przedstawienia nie musi więc zawierać jednolitej, ciągłej fabuły, aby osiągnąć swój cel.

Teatr stosowany, a zwłaszcza teatr w edukacji (*theatre in education*, TIE), będący metodą pracy pedagogicznej i andragogicznej, może pomóc uczniom i studentom w rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia, w szczególności alfabetyzmu krytycznego. Nie ulega wątpliwości, że zarówno pierwsze dziecięce zabawy, polegające na odtwarzaniu roli, jak i ustrukturyzowane lekcje teatralne w szkole podstawowej uczą dzieci elementów alfabetyzmu (*literacy*) w podstawowym znaczeniu: umiejętności czytania, pisanie i konstruowania tekstów⁷.

W późniejszych etapach edukacji lekcje wy-myślenia i budowania amatorskiego przedstawienia, którego tematyka odnosi się do rzeczywistych problemów, mogą zainspirować krytyczne spojrzenie na postawy swoje i innych, co z kolei wspiera rozwój umiejętności rozumienia i interpretacji szeroko rozumianych tekstów kultury – książek, filmów, seriali, telewizji, teatru, utworów muzycznych itd. Niniejsza teza opiera się na założeniu, że jeśli tworzenie przedstawienia zmusza jego uczestników do krytycznej interpretacji świata i relacji międzyludzkich, których są współuczestnikami, to w codziennym życiu i odbiorze kultury rozwiną oni alfabetyzm krytyczny, czyli nauczą się widzieć, jak ideologie i to, kto ma władzę, wpływa na sposób

przedstawiania świata w tekstach kultury⁸. Ponadto, dzięki wzięciu odpowiedzialności za projekt teatralny i jego społeczne oddziaływanie, uczniowie szkół średnich i młodzi studenci mogą wzmocnić swoje poczucie sprawczości i obudzić w sobie chęć świadomego kreowania swojego światopoglądu.

Teatr w edukacji (TIE) – historia i zasady działania

Teatr w edukacji to metoda pracy z dziećmi i nastolatkami rozwinięta i spopularyzowana w Wielkiej Brytanii w połowie lat 60. XX wieku. Jednym z twórców i pierwszych aktorów-nauczycieli TIE był Gordon Vallins, ówczesny asystent dyrektora The Belgrade Theatre w Coventry. W roku 1964 zauważył on, że wyjścia do teatru – organizowane przez szkoły w Coventry przynajmniej raz w roku, najczęściej na przedstawienia Szekspira – nie spełniają żadnego edukacyjnego celu: „W programie nauczania nie było czasu na opowiedzenie, o czym jest dana sztuka; nauczyciele traktowali to jako dzień wolny. Przedstawienie się zaczynało. Zaczynały się pomruki dochodzące z widowni – gra aktorska przyspieszała. Z widowni na scenę zaczynały lecieć miętówki, więc przedstawienie było odgrywane jeszcze szybciej”⁹. Vallins rozpoczął regularne wizyty i warsztaty w szkołach, ponieważ rozumiał, że konwencjonalne przedstawienia nudziły dzieci i starszych uczniów. Pracował z dziećmi, proponując im wykonywanie przeróżnych kreatywnych prac połączonych z przedstawieniami: śpiewanie wymyślonych piosenek, rysowanie, wydawanie różnych dźwięków, malowanie, pisanie czy nawet wymyślanie własnych historyjek i przedstawień¹⁰. Już w 1964 roku dyrekcja The Belgrade Theatre i Lokalna Rada Edukacji w Coventry podpisały memorandum zatytułowane *Teatr w edukacji*. Dokument zakładał stworzenie warsztatów dla nauczycieli i regularne wizyty teatralne w szkołach, gdzie aktorzy-nauczyciele odgrywali przedstawienia,

w które poprzez improwizację mogli się zaangażować uczniowie¹¹.

Największa rewolucja praktyków z The Belgrade Theatre polegała na tym, że to teatr miał przyjść do szkoły, a nie szkoła do teatru. Ponadto aktorzy mieli się stać osobami przygotowanymi również do roli nauczycieli. Już w latach 1967–1969 grupa TIE z Belgrade stworzyła warsztaty teatralne przystosowane do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, a same przedstawienia zaczęły dotyczyć problemów politycznych oraz społecznych i angażowały uczniów w role, które bezpośrednio decydowały o przebiegu przedstawienia. Coventry stało się miejscem narodzin ogólnokrajowego fenomenu. Do roku 1977 w Wielkiej Brytanii powstało około dziesięciu trup aktorów-nauczycieli pracujących z młodymi ludźmi w ramach programów TIE¹². W 1996 roku, z powodu niewystarczających funduszy i rządowych strategii ograniczania wydatków na kulturę, które rozpoczęły się już w latach 80. podczas rządów Margaret Thatcher, grupa Belgrade TIE została rozwiązana. Dzięki zaangażowaniu lokalnych władz i szkół Teatr The Belgrade w Coventry w 1998 roku odzyskał finansowanie i wciąż pracuje nad nowymi projektami w duchu teatru w edukacji¹³.

Próbując pokrótce opisać, czym jest TIE, można wymienić kilka kluczowych cech jego działania. Po pierwsze, TIE jest nakierowaną na społeczne oddziaływanie formą teatru, która za główne zadanie stawia sobie „zapośredniczone (przez teatr) doświadczenie uczenia się”¹⁴. Po drugie, produkcje teatralne TIE skierowane są do grup uczniów w określonym wieku, ale z różnym poziomem sprawności i każdej płci. Po trzecie, TIE chce bezpośrednio angażować uczniów, aby byli oni integralnymi uczestnikami formy teatralnej oraz aby aktywnie podejmowali odpowiedzialność za przebieg przedstawienia¹⁵. Poza tym, mimo iż uczniowie biorą udział w przedstawieniach w ramach obowiązkowych lekcji, to jako

uczestnicy powinni być włączeni w fikcyjny świat przedstawienia przez aktorów-nauczycieli, którzy również odgrywają role, a nie tylko wykładają teorię lub opowiadają¹⁶.

Alfabetyzm krytyczny a teatr w edukacji – przykłady dobrych praktyk

Teoria multialfabetyzmu (*multiliteracies*) zakłada, że umiejętność czytania i pisania to nie jedyny sposób rozumienia i tworzenia tekstów przez uczestników kultury. Współcześnie wyróżnia się różne rodzaje alfabetyzmu, na przykład: alfabetyzm cyfrowy, czyli umiejętność obsługi urządzeń elektronicznych oraz rozumienia, tworzenia i interpretacji treści wytwarzanych za pomocą komputera; alfabetyzm wizualny, czyli umiejętność rozumienia informacji prezentowanych w formie obrazów; a nawet alfabetyzm internetowy, polegający na umiejętnościach obsługi przeglądarek internetowych, poruszania się po treściach znajdujących się w sieci oraz krytycznej interpretacji informacji, które znajdujemy w internecie. Istnieją również alfabetyzmy: informacyjny, komputerowy i medialny.

Alfabetyzm krytyczny (*critical literacy*) to określenie zbiorcze, oznaczające różnego rodzaju zdolności i kwalifikacje, polegające na świadomym i krytycznym stosunku do tekstów kultury i świata w ogóle¹⁷. Można powiedzieć, że rozwijanie alfabetyzmu krytycznego to forma społecznej emancypacji, ponieważ umiejętność dostrzegania i interpretowania ideologii oraz „ukrytych treści i kontekstów wpisanych w tekst”, obraz, dźwięk, film i przedstawienie teatralne może wyposażać osobę w poczucie niezależności i swobody w wyrażaniu własnych poglądów¹⁸.

Alfabetyzm podstawowy i alfabetyzm krytyczny okazały się kluczowe dla emancypacji czarnoskórych niewolników na południu Stanów Zjednoczonych Ameryki w XIX wieku. Przykładem może być dobrze znana w Ameryce pozycja *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an Ame-*

rican Slave (Opowieść o życiu Fredericka Douglassa, amerykańskiego niewolnika) – autobiograficzna opowieść o życiu czarnego niewolnika, w której kluczową rolę odgrywa motyw nauki czytania i pisania. Alfabetyzm podstawowy pozwala Douglassowi czytać gazety, a to z kolei rozwija w nim umiejętność krytycznego patrzenia na świat i strukturę niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych. Douglass opisuje, jak na jednej z plantacji, na którą został sprzedany, organizuje lekcje czytania i pisania dla innych niewolników, zaszczepiając w nich potrzebę emancypacji.

Myślenie krytyczne w pedagogice to kompetencja, która oznacza „konkretne działanie mentalne (myślowe), którego celem [jest – przyp. MD] świadome zrozumienie informacji, aby podjąć jak najlepszą decyzję w danej chwili”¹⁹. Myślenie krytyczne to „moment”, w którym dzieje się refleksja nad konsekwencjami otrzymanych informacji, danej sytuacji, zaobserwowanych problemów oraz emocji. W kompetencji myślenia krytycznego wiedza deklaratywna – „wiem, że” – łączy się w wiedzę proceduralną – „wiem, jak”, aby wykonać konkretne działanie. Dlatego w rozwijaniu myślenia krytycznego tak ważne są metody, takie jak warsztaty i szkolenia, w których – podczas pracy w zespołach – ścierają się poglądy i różnorodne schematy myślenia²⁰. Istotna jest również gotowość do konstruktywnego wyrażania niezgody „na zastany porządek spraw – np. w szkole czy w domu”²¹. Tu właśnie znajduje swoje miejsce teatr w edukacji. Rozwijanie myślenia krytycznego poprzez zajęcia teatralne i odgrywanie ról istotnych dla rozwoju fabuły może niezwykle skutecznie pomóc młodym ludziom odnaleźć się w gąszczu opinii, faktów, manipulacji i informacji. Przejęcie odpowiedzialności za konsekwencje działań – nawet w fikcyjnym świecie przedstawienia o jednakże poważnej tematyce – prowokuje do ewaluacji zastanej sytuacji, zaobserwowanych faktów i opinii oraz krytycznego spojrzenia na własne decyzje.

Monica Prendergast i Juliana Saxton w książce *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice* (Teatr stosowany: Międzynarodowe studia przypadków i wyzwania dla praktyki), w rozdziale poświęconym TIE, opisują cztery projekty teatralne, z których wyłuskać można kilka przykładów dobrych praktyk.

Pierwszym przykładem dobrej techniki, która pomoże uczynić zazwyczaj biernych młodych odbiorców przedstawień naprawdę „integralną widownią”, jest ekstremalny *hot seating*²², polegający na tym, że jedna osoba z widowni lub z odgrywających zatrzymuje akcję przedstawienia, by młodzi ludzie na widowni mieli szansę przedyskutować zaistniałą sytuację z postaciami. Kiedy przedstawienie rusza dalej, aktorzy kontynuują grę, ale zgodnie z radami widowni²³. Pokrewnym narzędziem w TIE może być tak zwany *Forum Theatre* (Teatr Forum). Zachęcanie dzieci, nastolatków lub młodych dorosłych na widowni, aby stali się integralną częścią przedstawienia, może mieć miejsce przed, w trakcie lub zaraz po jego zakończeniu. Teatr Forum polega przede wszystkim na tym, że widownia ma szansę otwarcie omówić problematykę, trudne momenty w akcji przedstawienia, decyzje bohaterów i ich konsekwencje²⁴. Dyskusje widowni mogą, ale nie muszą wpływać na przebieg gry aktorskiej. Ważne jest natomiast to, że osoby z widowni z biernych odbiorców zmieniają się w aktywnych uczestników wydarzenia, którzy doświadczają poczucia sprawczości i których opinie się liczą.

Aby spektakle w edukacji były prawdziwie ugruntowane w praktykach teatru stosowanego, kluczowym aspektem jest włączenie uczniów, nauczycieli, wszystkich pozostałych twórców oraz widowni – biernej lub integralnej – w dyskusję i ocenę projektu. Otwarte dyskusje, po zakończeniu przedstawienia lub całego projektu, mogą się okazać równie wartościowe jak bardziej ustrukturyzowane ankiety i kwestionariusze. Każde z tych narzędzi pomaga twórcom, aktorom, facylitato-

rom i nauczycielom dokonać ewaluacji projektu dzięki opiniom uczniów i widzów. Jeśli uczniowie zaangażowani w projekt TIE otrzymają możliwość wypowiedzenia się na temat zajęć, w których uczestniczyli, może to przyczynić się do rozwoju poczucia odpowiedzialności za podobne projekty w przyszłości. Co więcej, każda dyskusja i ankieta, mająca na celu ocenę pracy w formacie TIE, składania uczniów-aktorów i odbiorców przedstawienia do krytycznej analizy zalet i wad przeprowadzonych zajęć.

Jeden ze spektakli opisanych przez Prendergast i Saxton – projekt *Indygo*, opracowany w 1993 roku przez Dukes TIE Company, dotyczący problemów nacjonalizmu i praw człowieka – jest przykładem tego, jak czynne uczestnictwo uczniów w fabule przedstawienia może zaistnieć poprzez pracę zespołową i odgrywanie „grupowego” bohatera. W przedstawieniach opracowanych przez *Indygo* grupa uczniów – zazwyczaj z ostatnich klas szkoły podstawowej lub niższych klas szkoły ponadpodstawowej – przyjmuje rolę delegacji z ramienia „Światowej Rady Narodów” (instytucji podobnej do Organizacji Narodów Zjednoczonych). „Ich zadaniem jest przeprowadzenie studium socjoekonomicznej sytuacji i naszkicowanie karty praw człowieka dla małego (fikcyjnego) kraju, Borovii”²⁵. Delegacja udaje się do narodu rządzonego przez „Księcia”, który powrócił do ojczyzny, kiedy odzyskała ona niepodległość po upadku „Starego Imperium”²⁶. Uczniowie-delegaci wędrują po odbudowującej się Borovii i rozmawiają z jej mieszkańcami, przechodząc przez korytarz szkolny i kolejne „portale” – drzwi do sal lekcyjnych, w których znajdują się różne sceny z życia kraju, na przykład zakład krawiecki. Pod koniec facylitator, jedyny aktor-nauczyciel łączący świat przedstawienia ze światem rzeczywistym, zaprasza delegatów do sali, w której przeprowadzą oni dyskusję i spiszą kartę praw dla Borovii. Projekt *Indygo* może być ilustracją dla bardziej uogólnionego narzędzia TIE, które służy włączeniu ucz-

niów w przedstawienie poprzez zaprojektowanie dla nich kluczowej roli, wymagającej pracy zespołowej, krytycznego spojrzenia na rzeczywistość i otrzymane informacje, dyskusji na poważny temat i starcia opinii i poglądów uczniów.

Przykładem dobrej praktyki jest również projekt *Drug education through creating theatre in education* (*Edukacja o narkotykach poprzez teatr w edukacji*) z 2001 roku. Głównym celem programu było wyposażenie nauczycieli w szerszą gamę metod, które stosują w działaniach profilaktycznych z zakresu przeciwdziałania narkomanii. Bardzo ważnym elementem pracy metodą TIE było zwiększenie kompetencji i pewności siebie wśród nauczycieli odpowiedzialnych za lekcje języka angielskiego, literatury i zajęcia z edukacji zdrowotnej, poprzez zapoznanie ich z narzędziami teatralnymi przydatnymi w edukacji. Prendergast i Saxton podkreślają pozytywną rolę wstępnych warsztatów przeprowadzonych przez aktorów dla nauczycieli, bez których zajęcia teatralne z uczniami byłyby trudne do przeprowadzenia. Świadczy to o dobrej praktyce zapraszania do szkoły specjalistów w dziedzinie TIE, którzy pomogą nauczycielom przygotować się do ról aktorów-nauczycieli i facylitatorów, zanim w projekcie nastąpi faza pracy z uczniami²⁷.

Kolejnymi aspektami projektu *Drug education through creating theatre in education* zasługującymi na uwagę są otwartość twórców i nauczycieli na różniące się od siebie postawy uczniów w zetknięciu z przedstawieniem TIE o tematyce antynarkotykowej oraz zaprojektowanie przedstawienia tak, aby edukowało o konsekwencjach brania narkotyków w sposób „unikający otwarcie dydaktycznej mianiny”²⁸. Większość uczniów podczas pracy nad przedstawieniem utrwałała w sobie postawy i wartości, dzięki którym nie sięgną po narkotyki. Jednakże mała grupa uczniów odebrała przedstawienie inaczej – ich postawy nie uległy zmianie w żaden sposób. Jeden z uczniów deklarował nawet, że „czułby się bezpieczniej, biorąc narkotyki, ponieważ (teraz) wie więcej o nich i ich efektach”²⁹.

W teatrze stosowanym w edukacji, który unika bezpośredniego dydaktyzmu, istnieje ryzyko, że „przesłanie” projektu zostanie zinterpretowane inaczej niż zaprojektowali je twórcy. Jest to jednak ryzyko warte podjęcia, ponieważ nadrzędnym celem projektu jest zapewnienie uczniom przestrzeni, aby sami wypracowali swoje „postawy i odczucia, kiedy odkrywają problemy moralne dotyczące narkotyków” poprzez pracę teatralną³⁰. Postawienie uczniów w sytuacji, kiedy to oni muszą odnaleźć własne odpowiedzi i podjąć decyzje w ważnych sprawach bez pomocy dorosłego, nauczyciela czy facylitatora teatralnego, może wzbudzić w nich poczucie sprawczości i odpowiedzialności. To z kolei prowadzi do zwiększenia świadomości procesów społecznych i problemów w relacjach interpersonalnych.

Przykładem polskiego projektu o tematyce profilaktycznej jest program policji pod nazwą „Profilaktyka z Ty”, dziś „Przyszłość a Ty” (PaT), który niekiedy przybierał formę lokalnych szkolnych projektów teatralnych pod wspólną nazwą „Profilaktyka a Teatr”. Działania programu PaT koordynuje insp. w st. sp. Grzegorz Jach, policjant, reżyser i aktor-nauczyciel³¹. Same przedstawienia PaT najczęściej miały formę tradycyjnego teatru bez integralnej, partycypującej widowni. Pomimo tego, to uczniowie szkół ponadgimnazjalnych byli głównymi twórcami, aktorami, a niekiedy i współtwórcami scenariuszy³². Dla uczniowskich grup teatralnych licealni nauczyciele języka polskiego odgrywali zazwyczaj rolę reżyserów-facylitatorów, koordynujących i wspomagających wysiłki młodych ludzi³³. Rola nauczycieli nie wykluczała jednak możliwości organizowania warsztatów z aktorami oraz innymi osobami związanymi z profesjonalnym teatrem. Projekty teatralne PaT czerpały więc bardzo wiele ze swoich praktyk z tradycji teatru w edukacji.

Widocznym nurtem w różnych przedstawieniach i projektach teatru w edukacji jest nakierowanie treści edukacyjnych na aktualne problemy

bliskie uczniom i ich otoczeniu (hejt, narkotyki, używki) oraz na kwestie dotyczące polityki i skomplikowanych doświadczeń życia w szybko zmieniającym się świecie. Przykłady dwóch projektów TIE z The Belgrade Theatre z lat 70. i 80. XX wieku pokazują, jak dzieci i nastolatki mogą z powodzeniem uczestniczyć w projektach o poważnej tematyce politycznej. Program *Rare Earth* z 1973 roku zakładał uczestnictwo uczniów w zarówno interaktywnych, jak i tradycyjnych przedstawieniach omawiających problematykę ochrony środowiska naturalnego i odpowiedzialności ekologicznej. Projekt *The Peace War* prowadzony w 1983 roku integrował uczniów, nauczycieli i rodziców, aby wspólnie spróbowali odpowiedzieć na pytanie: „Czy bomba atomowa jest symbolem pokoju czy zniszczenia?”³⁴. Polityczne projekty i przedstawienia dla uczniów są więc dobrze ugruntowaną i kontynuowaną przez dziesięciolecia praktyką. Pomimo ryzyka, jakie wiąże się z omawianiem niekiedy kontrowersyjnych treści, teatr w edukacji może być przestrzenią dla rozwoju myślenia krytycznego właśnie dlatego, że nie boi się dać uczniom swobody rozmowy na tematy, które niebył często mają szansę stać się przedmiotem klasowej debaty czy ustrukturyzowanych lekcji.

Jeśli stworzenie przedstawienia o tematyce politycznej w formacie TIE okazuje się dla danej grupy nauczycieli i uczniów problematyczne, dobrym pomysłem, który podpowiadają Prendergast i Saxton, jest wspólne pochylenie się nad programami nauczania różnych przedmiotów szkolnych dla wybranych klas lub nawet nad podstawą programową. Nauczyciele i uczniowie pragnący stworzyć przedstawienie TIE o tematyce społeczno-politycznej mogą znaleźć zagadnienie nadające się do przełożenia na język teatru właśnie wśród treści kształcenia wymienionych w programach nauczania. Według Prendergast i Saxton, aby sprawdzić, czy dany temat może stać się motytem przewodnim przedstawienia TIE, nauczy-

ciele i uczniowie mogą stworzyć kilka prostych ćwiczeń teatralnych odwołujących się do wybranych efektów kształcenia i zaprezentować swoje odkrycia innym grupom³⁵. W tej praktyce po raz kolejny uwypatnione jest dążenie teatru w edukacji do włączania uczniów w odpowiedzialny i świadomy proces podejmowania kluczowych decyzji. Tematyka projektu teatralnego zaproponowana przez nauczyciela może się okazać nieatrakcyjna dla uczniów, ale problematyka wybrana przez młodych ludzi, jednocześnie ugruntowana w efektach kształcenia przewidzianych przez przedmiotowy program nauczania lub rządową podstawę programową, może być dla nich atrakcyjniejsza, ponieważ wezmą oni za swój wybór odpowiedzialność.

Podsumowanie

Znając teorię teatru stosowanego i pamiętając o dobrych praktykach teatru w edukacji, należy zadać pytanie: jak teatr może pomóc uczniom w rozwijaniu alfabetyzmu krytycznego? Odpowiedzialność za sukces różnych faz pracy nad przedstawieniem i udany przebieg projektu jako całości oraz wzmocnienie poczucia sprawczości to dwa z istotnych pozytywnych rezultatów pracy warsztatowej TIE. Kolejnym jest rozwój umiejętności myślenia krytycznego w połączeniu z szerszą gamą kompetencji alfabetyzmu krytycznego. Teatr w edukacji oferuje konkretne narzędzia i praktyki, takie jak praca zespołowa, integralny udział młodych w procesie podejmowania decyzji, zaprojektowanie dla uczniów kluczowych ról w przedstawieniach, podejmowanie trudnych społeczno-obyczajowych i politycznych tematów oraz zapewnienie uczniom przestrzeni do wypracowania własnych poglądów na dany temat. Z tradycji edukacyjnych TIE i omówionych tutaj praktyk wyłania się zarys filozofii, w której to uczniowie postawieni są na pierwszym miejscu i, co najważniejsze, otrzymują szansę dokładnego zbadania

motywów, intencji, przesłanek i ideologii ukrytych w świecie, który zastają – tym realnym lub tym w przedstawieniu. Ponadto, przedstawienia TIE bardzo często tworzą lub współtworzą sami uczniowie. Dzięki temu mogą oni spojrzeć krytycznie na swoje własne – czasem nieuświadomione – schematy działania i myślenia, na przykład utarte zachowania, stereotypy i przyzwyczajenia wytworzone w domu, w szkole czy też w grupie rówieśniczej.

Krytyczne „przeczytanie” (mowa przecież o alfabetyzmie) ukrytych intencji postaci-aktorów w przedstawieniu, w którym postaciami są też uczniowie, lub zadanie aktorom takich rozwiązań akcji, aby poznać motywy postaci w przedstawieniu z integralną widownią – to przykłady możliwości w pracy TIE, mogące się przełożyć na krytyczne „czytanie” świata w ogóle, poza szkołą, jak i w szkole. Zdanie sobie sprawy z tego, że wszystkie teksty kultury oraz informacje czy opinie niosą w sobie „ładunek” różnych przekonań, poglądów i ideologii, może się dokonać właśnie w bezpiecznej przestrzeni, jaką daje uczniom teatr w edukacji. To, jak młodzi ludzie wykorzystają dane im podczas ćwiczeń i warsztatów teatralnych szanse, zazwyczaj bardzo będzie się różnić w zależności od grupy. Niemniej jednak, TIE niezmiennie od dziesięcioleci polega na „przyprowadzeniu” teatru do szkoły, aby uczniowie odkryli w nim atrakcyjne miejsce do wypracowania swoich własnych poglądów, a niekiedy wyrażenia niezgody na zastany porządek świata.

Przypisy

- 1 M. Prendergast, J. Saxton (red.), *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*, Bristol 2010, s. 6–7.
- 2 Ibidem, s. 8–10.
- 3 Ibidem, s. 8, tłumaczenie własne.
- 4 Ibidem, s. 11.
- 5 Ibidem, s. 17–18.
- 6 Ibidem, s. 18–19.

- ⁷ J. Martello, *Drama: Bridging the Gap between Home and School*, w: B. Rasmussen, A.-L. Ostern (red.), *IDEA (International Drama, Theatre and Education Association) 4th world congress*, Bergen 2002, s. 271.
- ⁸ N. Pater-Ejgierd, *Współczesne formy alfabetyzmu i ich społeczne reperkusje*, „Zeszyty Artystyczne” 2013, nr 24, s. 10–11.
- ⁹ O. Turner, *Theatre in Education at the Belgrade. Building on our Heritage*, Warwick 2010, s. 5, tłumaczenie własne.
- ¹⁰ Ibidem, s. 4–7.
- ¹¹ Ibidem, s. 6.
- ¹² Ibidem, s. 10.
- ¹³ Ibidem, s. 15–18.
- ¹⁴ M. Prendergast, J. Saxton (red.), *Applied Theatre...*, op. cit., s. 32.
- ¹⁵ Ibidem, s. 32–33.
- ¹⁶ Ibidem.
- ¹⁷ N. Pater-Ejgierd, *Współczesne formy alfabetyzmu...*, op. cit., s. 10–11.
- ¹⁸ Ibidem.
- ¹⁹ *Co to jest krytyczne myślenie?*, instytutkrytycznegomyslenia.pl, data dostępu: 24.03.2025.
- ²⁰ Ibidem.
- ²¹ Ibidem.
- ²² Zazwyczaj jest to zabawa teatralno-edukacyjna, w której jedna osoba odgrywa rolę, na przykład postaci historycznej, a pozostali uczniowie przeprowadzają z nią wywiad.
- ²³ M. Prendergast, J. Saxton (red.), *Applied Theatre...*, op. cit., s. 10.
- ²⁴ Ibidem, s. 10–11.
- ²⁵ Ibidem, s. 34.
- ²⁶ Ibidem, s. 36.
- ²⁷ Ibidem, s. 41–42.
- ²⁸ Ibidem, s. 43.
- ²⁹ Ibidem.
- ³⁰ Ibidem, s. 42.
- ³¹ *Przyszłość a Ty*, policja.pl, data dostępu: 15.04.2025.
- ³² Por. *Zrealizowane projekty edukacyjne: Profilaktyka a teatr*, zwipp1.szkolnastrona.pl/, data dostępu: 15.04.2025.

³³ Por. Biuro Prewencji Komendy Głównej Policji: *Profilaktyka a teatr*, policja.pl, data dostępu: 15.04.2025.

³⁴ O. Turner, *Theatre in Education at the Belgrade...*, op. cit., s. 13, tłumaczenie własne.

³⁵ M. Prendergast, J. Saxton (red.), *Applied Theatre...*, op. cit., s. 49.

Abstract

Applied theatre and critical literacy

Applied theatre, and especially theatre in education (TIE), as a method of pedagogical and andragogical work, may help students in developing critical thinking skills, especially critical literacy. There is no doubt that both first childhood make-believe games and structured drama lessons in primary schools teach children elements of literacy in its basic meaning: reading, writing, and composing texts. The author of the article explains the history, meaning, and practical use of theatre in education.

Mateusz Dudek

Anglista, nauczyciel akademicki w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego oraz doktorant literaturoznawstwa w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Doświadczenie zawodowe w pracy pedagogicznej i andragogicznej zdobywał jako lektor w prywatnej szkole językowej w Poznaniu oraz obecnie jako nauczyciel akademicki w Szczecinie. Zainteresowanie tematyką teatru stosowanego zawdzięcza studiom anglistycznym w Toruniu.

Między krytycznym myśleniem a refleksyjnością

Filip Jach

Superwizja edukacyjna jako metoda rozwijająca krytyczną refleksję nauczycieli

Dużo mówi się o tym, że uczniowie i uczennice muszą w ramach edukacji opanować tak zwane kompetencje 4K, a więc: kooperację, komunikację oraz kreatywne i krytyczne myślenie. W szybko zmieniającym się świecie, kiedy do naszych domów wkroczyła sztuczna inteligencja, wymienione kompetencje są niezbędne na rynku pracy. Wydaje się oczywiste, że nauczyciele i nauczycielki, ucząc młodych ludzi kompetencji przyszłości, a właściwie teraźniejszości, sami

powinni je posiadać, nie wspominając o konieczności ciągłego ich rozwijania.

W niniejszym tekście chciałbym przybliżyć metodę pracy, jaką jest superwizja edukacyjna, która może posłużyć do znaczącego rozwoju krytycznego myślenia (czy szerzej – krytycznej refleksji) grona pedagogicznego. Wyjaśnię, czym jest w swej istocie krytyczna refleksja, na czym opiera się superwizja edukacyjna i jaka jest jej specyfika na tle innych oddziaływań rozwojowych.

Superwizja – co to, po co i dla kogo?

Zawód nauczyciela w swoją specyfikę ma wpisany nieustanny rozwój, zarówno pod względem nabywania nowych umiejętności w zakresie dydaktyki, jak i aktualizowania posiadanej wiedzy, czy to w odniesieniu do nauczanego przedmiotu, czy na przykład psychologicznych uwarunkowań skutecznego procesu nauczania – uczenia się. Kadra pedagogiczna poświęca dużo energii, czasu i nie rzadko własnych zasobów finansowych na ciągłe doskonalenie się, również w zakresie kompetencji 4K, nieustannie biorąc udział w szkoleniach wewnętrznych i zewnętrznych o różnorodnej tematyce i jakości. Istnieje jednak metoda, która może pomóc zmaksymalizować potencjał uczenia się nauczycieli i nauczycielek, przy jednoczesnym zmniejszeniu nakładów finansowych. Jest nią wspomniana w podtytule superwizja edukacyjna.

W zawodach związanych z pomocą drugiemu człowiekowi – psychologii i psychoterapii, medycynie, pracy socjalnej – metoda superwizji jest dobrze ugruntowaną praktyką, wręcz niezbędną z uwagi na etykę wykonywania zawodu lub przepisy prawa. Niestety, w oświacie nie miała ona jeszcze okazji przebić się ani do świadomości publicznej, ani tym bardziej do praktyki szkolnej. Literatura polskojęzyczna, dotycząca jej zastosowania w oświacie, jest niezwykle skąpa. Na szczęście pojawia się coraz więcej publikacji naukowych, przybliżających zarówno ideę superwizji, jak i wskazówki wdrażania jej w pracy opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnej.

Superwizję można rozumieć jako formę „(...) profesjonalnego metodycznego wsparcia i doskonalenia zawodowego, polegającą na systematycznie odbywanych konsultacjach indywidualnych lub grupowych pod przewodnictwem doświadczonego psychologa [lub innego specjalisty – przyp. FJ], podczas których omawiane są trudności pracownika, pojawiające się na co dzień we wszelkich relacjach zawodowych (...)”¹. Taka definicja

wskazuje na wspierający charakter superwizji. Jej celem jest wsparcie pracownika (w tym wypadku nauczyciela) w pracy, poprzez monitoring podjętych oddziaływań i naukę nowych lub skuteczniejszych sposobów postępowania. Nie bez znaczenia jest także rola systematycznej superwizji w przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu.

Osobą świadczącą superwizję jest superwizor, a osoba korzystająca z niej nazywana jest superwizowanym lub superwizantem; relacje między nimi określa się relacją superwizyjną. Prawdopodobnie pierwszą relacją quasi-superwizyjną, jaką znamy, jest cytowany w literaturze psychoanalitycznej przypadek „Małego Hansa”, czyli Herberta Grafa, którego terapia lęku przed końmi, prowadzona przez ojca, Maxa Grafa, była konsultowana z Zygmuntem Freudem². Od tego czasu superwizja znacząco ewoluowała, również w zakresie postępowania etycznego, dlatego obecnie zarówno prowadzenie leczenia, w tym psychoterapii własnego dziecka, jak i zaoczne konsultowanie takich oddziaływań byłoby niemożliwe.

Studiując etymologię pojęcia superwizji natrafiamy na jej angielskie źródło, jakim jest słowo *supervision*, oznaczające nadzór, kontrolę lub kierowanie³. Niestety, ten źródłosłów jest często nadal mylony z aktualnym rozumieniem superwizji jako dobrowolnej konsultacji. W literaturze można znaleźć rozróżnienia na superwizję administracyjną/menadżerską (czyli nadzorczą) i edukacyjną/szkoleniową (czyli konsultacyjną, służącą edukacji superwizowanego)⁴.

Na skutek długiej nieobecności pojęcia superwizji w pedagogice (wyłączając pedagogikę społeczną i jej pochodną – pracę socjalną), autorki książki *Superwizja edukacji włączającej* wskazują na różnorodność występującego obecnie nazewnictwa – można mówić o superwizji edukacyjnej bądź edukacji, superwizji oświatowej lub superwizji szkolnej⁵. Ja przyjmuję zapis superwizja edukacyjna, który podkreśla zarówno obszar, którego dotyczy – edukację, jak i specyfikę pracy – edukowanie.

Superwizja, wywodząca się z praktyki psychologicznej, może być prowadzona w różnych podejściach znanych z psychoterapii. Są to między innymi: podejście psychoanalityczne i psychodynamiczne, poznawczo-behawioralne, transakcyjne, konstruktywistyczne czy systemowe. Każde z nich będzie proponowało swoje rozumienie zgłaszanych przez superwizowanego trudności na poziomie relacji superwizor – superwizant, jak i interpretacji zachowań podopiecznych lub uczniów i sposobów reagowania na nie.

Superwizja może być prowadzona indywidualnie w formie spotkań jeden na jeden (pomiędzy superwizorem a superwizantem) lub grupowej. Zazwyczaj grupy superwizyjne są niewielkie i liczą od 4 do 8 osób, choć w niektórych przypadkach mogą być większe. Ich liczebność zależy od specyfiki miejsca pracy, preferencji lub stylu pracy samego superwizora. Można wreszcie mówić o superwizji koleżeńskiej, nazywanej także interwizją, w której nie ma superwizora, a osoby udzielają sobie wzajemnie wsparcia doradczego.

Kto może brać udział w superwizji? W specyfice pracy szkoły superwizja może dotyczyć zarówno nauczycieli przedmiotowych, wychowawców, nauczycieli specjalistów⁶, dyrektorów, jak i kadry pedagogicznej. Superwizje prowadzone z poszczególnymi grupami lub osobami będą ukierunkowane na odmienne zagadnienia i cele. W przypadku dyrektorów może to być na przykład rozwijanie umiejętności leaderskich (przywództwo edukacyjne), a psychologów – lepsze wspieranie uczniów i uczennic w radzeniu sobie z kryzysami na różnych etapach rozwojowych.

Warto odróżnić superwizję od innych form rozwoju osobistego i zawodowego, jakimi są coaching i mentoring. Oczywiście, ze względu na charakter tekstu będzie to uproszczone rozróżnienie. Coach skupia się na zadawaniu pytań poszerzających perspektywę, a relacja pomiędzy nim a klientem (*coachee*) jest równorzędna. Coach nie ma monopolu na wiedzę, nie zna „lepszych”

Superwizja edukacyjna może służyć kilku celom: ubogacaniu warsztatu nauczycieli poprzez rozwijanie umiejętności dydaktycznych; wspieraniu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych w ramach zadań opiekuńczo-wychowawczych; zachęcaniu do aktualizowania wiedzy oraz dzieleniu się informacjami oraz doświadczeniem w grupie; wskazywaniu rozwiązań w zakresie postępowania z rodzicami lub sposobów organizacji; rozwijaniu refleksji krytycznej nauczycieli.

sposobów postępowania. Co więcej – nie musi nawet znać obszaru, w którym działa i rozwija się jego klient. W ramach coachingu unika się bowiem doradzania, a skupia na eksplorowaniu świata klienta, aby mógł on zrealizować swoje cele na własnych zasadach. W mentoringu mamy do czynienia z relacją nierówną, w której to osoba o większym doświadczeniu w danej dziedzinie udziela wskazówek mniej doświadczonej (*mentee*). Tutaj także można używać pytań pogłębiających, coachingowych, ale dozwolony jest również na przykład instruktaż. Superwizja łączy cechy obu tych metod – pytań i ciekawości coachingowej, z relacją mistrz – uczeń znaną z mentoringu. Co jednak istotne, superwizja pozostaje metodą na metapoziomie, bowiem superwizować można procesy coachingowe i mentoringowe⁷.

W tym momencie czytelnik może poczuć się przytłoczony wielością form wsparcia i rozwoju zawodowego. Nie będzie ułatwieniem fakt, że superwizja grupowa grona pedagogicznego może zawierać elementy coachingu zespołowego, a superwizja indywidualna – mentoringu lub coachingu. Narzędzia bowiem mogą być identyczne. Na gruncie psychoterapii mówi się, że superwizja to poniekąd terapia superwizowanego. Oczywiście jest to pewne uproszczenie, ale wskazuje ono na to, że te same narzędzia z jednego procesu można z powodzeniem wykorzystywać w innym.

Ważną kwestią wymagającą omówienia jest także posiadanie przez superwizora nie tylko umiejętności prowadzenia superwizji jako procesu, ale także dysponowanie przez niego adekwatną wiedzą z danego obszaru. Superwizor niewątpliwie powinien mieć duże doświadczenie w pracy z drugim człowiekiem, jednak można dyskusować, czy doświadczenie to powinno być tożsame z doświadczeniem superwizowanych osób. Dla przykładu – czy grupę nauczycieli w ramach superwizji pracy opiekuńczo-wychowawczej może superwizować trener zewnętrzny, mający znaczny staż w pracy z młodzieżą, ale który nie pracował wcześniej w szkole w ramach edukacji formalnej? Czy nauczycieli matematyki może superwizować wieloletni nauczyciel geografii? Czy nauczycieli edukacji włączającej może superwizować psycholog bez doświadczenia pedagogicznego? Odpowiedź niewątpliwie będzie zależała od przyjętego paradygmatu pracy i zdania w tej kwestii są podzielone. Paradygmat coachingowy podkreśla, że to superwizowany (lub grupa superwizyjna) pozostaje ekspertem od obszaru pracy, a superwizor ma za zadanie facylitować proces nabywania wiedzy i poszerzania perspektywy. Za to paradygmat doradczy wymaga, aby superwizor odznaczał się znaczącą wiedzą, gdyż jego zadaniem jest także doradzanie. Każdy z przyjętych paradygmatów ma swoje blaski i cienie.

Krytyczna refleksja jako cel superwizji

Superwizja edukacyjna może służyć kilku celom: ubogacaniu warsztatu nauczycieli poprzez rozwijanie umiejętności dydaktycznych; wspieraniu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych w ramach zadań opiekuńczo-wychowawczych; zachęcaniu do aktualizowania wiedzy (naukowej, psychologicznej, pedagogicznej) oraz dzieleniu się informacjami oraz doświadczeniem w grupie; pozytywnemu wzmacnianiu starań osiągnięć kadry; wskazywaniu rozwiązań w zakresie postępowania z rodzicami lub sposobów organizacji pracy zespołów klasowych; a także rozwijaniu refleksji krytycznej nauczycieli.

O myśleniu krytycznym napisano w literaturze pedagogicznej wiele. Dlatego też o znaczeniu i ważności tego typu namysłu nie ma potrzeby przekonywać czytelnika. Jednak czym jest, rzadziej spotykana w literaturze, krytyczna refleksja? Zdaniem Henryka Mizerka, lokuje się ona pomiędzy krytycznym myśleniem a refleksyjnością. Cechą znaczącą krytycznej refleksji jest to, że zasadzając się na myśleniu krytycznym prowadzi do zmiany funkcjonowania jednostki – przyjęcia nowych wzorców działania i zmiany zachowania⁸. Każdy absolwent i absolwentka studiów i kursów pedagogicznych na pewno zna określenie nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka”. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk powinien nieustannie weryfikować własne kompetencje (rozumiane jako posiadanie wiedzy, umiejętności i postawy), a następnie dążyć do skorygowania błędów lub otwarcia się na nowe sposoby działania i ich wdrażanie we własną, codzienną pracę. To szczególnie istotne w dynamicznie zmieniającym się środowisku szkolnym, które cechuje wysoka niepowtarzalność i nieprzewidywalność relacji i zdarzeń. Temu służy właśnie krytyczna refleksja, osadzona nie tylko w przeszłości (retrospekcja), czy przyszłości (futurespekcja), ale także w teraźniejszości, dotykając indywidualnego aspektu pracy nauczyciela,

na przykład tożsamości zawodowej (introspekcja). Krytyczna refleksja jest więc specyficzną operacją umysłową, która podważa zarówno wiedzę o świecie, jak i o sobie samym⁹.

Superwizja edukacyjna jest doskonałym narzędziem rozwijania i umacniania krytycznej refleksji nauczycieli i nauczycielek oraz całej kadry szkoły. Zachęca bowiem do poszerzania świadomości na temat złożonych problemów, przyjmowania nowych perspektyw, eksploracji świata współpracowników i wychowanków, by wreszcie budować zdolność i odwagę do wdrażania realnej zmiany w obowiązującej pedagogii. Rozwinięcie i utrzymanie krytycznej refleksji jest – w moim przekonaniu – nadrzędnym celem i warunkiem *sine qua non* wszelkiej superwizji.

Mam nadzieję, że udało mi się przedstawić czytelnikowi, czym jest superwizja oraz zachęcić do skorzystania z tej formy wsparcia i rozwoju. Dla osób prowadzących placówki publiczne, jak i niepubliczne dużą wartością może być zapewnienie swojemu zespołowi superwizji, zamiast wydawania środków na kolejne szkolenia. Superwizja bowiem nie tylko sprzyja refleksji, ale także – w formie grupowej – ma silnie integrujący charakter. Posłuży więc zarówno rozwojowi kadry, jak i budowaniu lepszych relacji w zespole. Nie można zapominać także o jej charakterze profilaktycznym – zapobieganiu wypaleni zawodowemu i niezadowoleniu z wykonywanej pracy. Te wszystkie komponenty przełożą się zdecydowanie na efektywniejszą pracę z dziećmi i młodzieżą, więc serdecznie zachęcam do sięgania po superwizję edukacyjną, aby stała się ona standardem i dobrą praktyką w pracy wszystkich pracowników i pracowniczek szkoły!

Przypisy

- ¹ B. Mańkowska, *Superwizja. Jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i utratą zdrowia*, Warszawa 2020, s. 19.
- ² Zob. K.G. Kennedy, R.S. Welton, F.E. Yeomans, *Superwizja psychoterapii indywidualnej*, red. A. Bryńska, Wrocław 2024.

- ³ Zob. J. Szmagałski (red.), *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*, Warszawa 2011.
- ⁴ Por. K.G. Kennedy, R.S. Welton, F.E. Yeomans, *Superwizja psychoterapii indywidualnej*, op. cit.
- ⁵ Zob. A. Olechowska, J. Siemionow, *Superwizja w edukacji włączającej*, Warszawa 2024.
- ⁶ Zob. A. Jastrzębowska-Jasińska, *Superwizja w zawodzie logopedy*, w: E. Gacka, M. Kaźmierczak (red.), *Teoria i praktyka logopedyczna. Wybrane zagadnienia*, Łódź 2018, s. 119–130.
- ⁷ Superwizorzy także podlegają własnej superwizji, więc możemy mówić o „superwizji superwizji”.
- ⁸ H. Mizerek, *Migoczące znaczenie kategorii „krytyczna refleksja” w dyskursach pedagogicznych*, „Colloquium” 2021, nr 3 (43), s. 99–116.
- ⁹ Ibidem.

Abstract

Between critical thinking and reflectivity

The author of this text explains the meaning and application of educational supervision as a working method which may serve to substantially develop critical thinking (or, more broadly, critical reflection) of the teaching staff. It explains what critical reflection is, what educational supervision involves and what its specificity is compared to other developmental activities. Can educational supervision improve school operations? Yes, but only when this method is implemented in a planned and professional manner.

Filip Jach

Pedagog społeczny, socjoterapeuta. Entuzjasta innowacyjnej, pajdocentrycznej edukacji oraz terapii środowiskowej. Współzałożyciel Spółdzielni MentalCoop, aktualnie związany ze Szkołą w Chmurze.

Terapie i pseudoterapie

Joanna Buława-Halas

Rzecz o krytycznym podejściu do metod pracy z uczniem z zaburzeniem ze spektrum autyzmu

Wstęp

Tekst ten ma służyć zwróceniu uwagi na istniejący problem i przyczynić się do powstania refleksji na temat roli, jaką odgrywają badania naukowe nad terapiami stosowanymi wobec osób autystycznych. Jednak przede wszystkim moim celem jest ukazanie roli krytycznego myślenia jako narzędzia specjalistów (nauczycieli, pedagogów specjalnych, psychologów) pracujących z osobami z niepełnościami w obszarze dokonywania decyzji odnośnie stosowanych metod diagnozy i terapii. Na początku rozważań postawmy sobie pytanie: czy „skuteczność potwierdzona badaniami” jest tym, czym specjaliści wyłącznie powinni się kierować przy wyborze metod terapeutycznych?

Na świecie wprowadzono do użycia ponad tysiąc terapii, metod leczenia i interwencji stosowanych wobec osób z zaburzeniem ze spektrum auty-

zmu. Niektóre z nich są dobrze zbadane i, co ważne, również rozumiane, jednak inne nie mają żadnej podstawy dowodowej, są szkodliwe/nielegalne, a mimo to są oferowane osobom autystycznym i ich opiekunom¹. Te drugie to pseudoterapie, które mogą występować w postaci substancji, produktów, czynności lub usług, mających rzekomo cel zdrowotny, ale bez poparcia ani w wiedzy naukowej, ani dowodach, gwarantujących ich skuteczność oraz bezpieczeństwo². Między innymi w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii tworzy się szeroko zakrojone projekty, by zwrócić uwagę specjalistów i rodziców na to, że nie wszystkie interwencje powinny być stosowane. Niestety, w Polsce nie istnieje żaden system, który by weryfikował i zakazywał pseudoterapii.

Polscy naukowcy od kilku lat zwracają uwagę na ten problem. Widoczna jest też pewna refleksja w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zawarta w Rozporządzeniu z dnia 25 lipca 2019 r.

w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela³. W akcie tym widnieje zapis, że w zakresie wiedzy absolwent na kierunku pedagogika specjalna o specjalności edukacja i terapia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu powinien znać i rozumieć „metody psychologiczno-pedagogiczne stosowane w terapii autyzmu w kontekście praktyki opartej na dowodach (*evidence base practice*)”⁴. Jednak to zdecydowanie za mało, bo przy braku dobrze przemyślanego i szeroko zakrojonego programu, obejmującego współpracę na szczeblu międzyresortowym, ze środowiskiem naukowym i organizacjami pozarządowymi oraz autystycznymi samorzecznikami, nie można liczyć na odpowiednią siłę oddziaływania.

Przykłady zagranicznych rozwiązań

W Stanach Zjednoczonych, przy współpracy trzech uniwersytetów – University of North Carolina w Chapel Hill, University of Wisconsin w Madison i MIND Institute, University of California-Davis, utworzono finansowane przez Biuro Programów Edukacji Specjalnej w Departamencie Edukacji Stanów Zjednoczonych w latach 2007–2014 The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder⁵ (NPDC). Jego celem było promowanie stosowania praktyk opartych na dowodach dla osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu. Przeanalizowano doniesienia naukowe na temat wielu terapii i utworzono listę tych, które są oparte na dowodach naukowych. Ponadto osiągnięto kompleksowy proces rozwoju zawodowego na szczeblu stanowym i lokalnym.

NPDC opracowało bezpłatne profesjonalne zasoby dla nauczycieli, terapeutów i personelu pomocniczego, którzy pracują z osobami z zaburzeniem ze spektrum autyzmu, które obejmowały szczegółowe informacje o tym, jak planować, wdrażać i monitorować określone praktyki oparte na dowodach (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder)⁶.

W Europie podobną rolę odegrała w Wielkiej Brytanii The Westminster Commission on Autism⁷, która przeprowadziła krótkie dochodzenie w sprawie przepisów dotyczących leczenia, terapii i produktów dla osób z autyzmem (2018). W swoim raporcie poinformowała, że osobom autystycznym i ich rzecznikom oferowano lub zalecano wiele niebezpiecznych i nieposiadających podstaw naukowych produktów czy terapii. W dokumencie przedstawiła zalecenia dotyczące ulepszonej polityki i praktyk, aby zapewnić, że żadna osoba z autyzmem nie zostanie zachęcona do stosowania pseudoterapii, włącznie z podaniem konkretnych miejsc i sposobów uzyskiwania rzetelnych informacji czy zgłaszania podejrzanych praktyk.

Potrzeba systemowych działań w zakresie propagowania metod opartych na dowodach

Warto, wzorując się na powyższych przedsięwzięciach i wypracowanych już rozwiązaniach, również w Polsce wspomóc środowisko rodzinne i personel profesjonalnie zajmujący się edukacją, terapią czy opieką, by zadbać o bezpieczeństwo i dobrostan osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu, szczególnie w kwestii wyboru odpowiedniej interwencji.

W Polsce system państwowy, na poziomie międzyresortowym, przy współudziale ośrodków naukowych, sektora pozarządowego, rodzin i samych osób autystycznych, powinien zadbać o to, by powstała lista rekomendowanych terapii oraz pseudoterapii. Należałoby ustalić spójną terminologię interwencji o różnych nazwach, ale o wspólnych cechach, poprawiając w ten sposób ich zrozumienie. Powinny być wprowadzone systemowe rozwiązania dotyczące terapii osób autystycznych, by można było dać rodzicom oraz specjalistom wskazówki i porady dotyczące wyboru tych najbardziej wartościowych, bezpiecznych i skutecznych. Przede wszystkim jednak należałoby opracować bezpłatne profesjonalne zasoby dla nauczycieli, terapeutów

i personelu pomocniczego, pracujących z osobami z zaburzeniem ze spektrum autyzmu, obejmujące szczegółowe informacje o tym, jak planować, wdrażać i monitorować określone praktyki oparte na dowodach. System edukacji powinien również zadbać o zniesienie bariery ekonomicznej, blokującej dostęp do dobrej jakości edukacji i terapii.

W celu ochrony życia i zdrowia osób autystycznych należałoby wprowadzić regulacje prawne, pozwalające monitorować wszelkie interwencje (zarówno pedagogiczno-psychologiczne, jak i biomedyczne) – opracować mechanizm zgłaszania tych, które podejrzewa się o szkodliwość lub nieetyczność, szczególnie wobec osób z niepełnosprawnościami. Ustanowienie takiego rozwiązania powinno zostać wprowadzone jak najszybciej.

Kluczowym zagadnieniem jest dobrej jakości kształcenie profesjonalistów. Powierzchnowe szkolenia, bez gruntownego zgłębienia podstaw teoretycznych poszczególnych pojęć, prowadzą do ich niezrozumienia i bezpodstawnego odrzucania. Mowa tutaj na przykład o stosowanej analizie zachowania (SAZ, *applied behavior analysis* – ABA), która szczyci się bardzo silnym ugruntowaniem naukowym, ale jest odrzucana przez wiele osób właśnie przez niezrozumienie podstaw teoretycznych, a przez to nadinterpretację i potoczne rozumienie niektórych terminów. Jak pisze Richard M. Foxx: „Analitycy behawioralni powinni być wrażliwi na to, jak inni reagują na nasz język i jak go interpretują, ponieważ jest on nierozzerwalnie związany z naszym wizerunkiem. Nasze stosowanie rewizji koncepcyjnej, z takimi terminami jak kara, wywołało komunikacyjne zamieszanie i wrogość ze strony odbiorców ogólnych i profesjonalnych, na których próbowaliśmy wpłynąć. Musimy zatem przyjąć rolę ambasadora i tłumacza w świecie niebehawioralnym. Przedstawiono szereg rekomendacji dotyczących promowania, tłumaczenia i rozpowszechniania analizy behawioralnej”⁸.

Nurt behawioralny został skrytykowany na przykład w artykule Henny Kupferstein, która za-

rzuciła ABA między innymi wywołanie u osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu symptomów zespołu stresu pourazowego⁹. Jednakże Leaf i inni badacze¹⁰ przeanalizowali ten artykuł, ocenili rygor metodologiczny¹¹ i wykryli kilka bardzo istotnych wad metodologicznych i koncepcyjnych. Wśród tych błędów znajdują się pytania naprowadzające, brak potwierdzenia diagnozy u osób biorących udział w badaniu oraz niejasny opis stosowanych interwencji, jak i samo rekrutowanie respondentów z mediów społecznych. Niestety, do tej publikacji wielu naukowców nie dociera i powiela nieprawdziwe informacje pod płaszczykiem rzetelnych badań naukowych¹².

Nie pierwszy raz zresztą forma artykułu naukowego jest wykorzystywana do szerzenia nieprawdziwych informacji. Naukowcy z łatwością mogą publikować sfabrykowane artykuły w najbardziej prestiżowych czasopismach, a to powoduje marnotrawienie zasobów finansowych i ludzkich oraz stanowi zagrożenie dla zdrowia ludzi¹³. Warto wspomnieć choćby o artykule Andrew Wakefilda na temat szczepionek, które rzekomo wywołują autyzm¹⁴, czy artykuły na temat (nie)skuteczności delfinoterapii¹⁵.

Oczywiście nie wolno pomijać postulatów samych osób autystycznych odnośnie metod terapeutycznych, które są stosowane wobec nich. Zwraca na to uwagę Fundacja Prodeste w swoim „LIŚCIE OTWARTYM do Władz Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie”. Tekst jest napisany nierzetelnie, wybiórczo traktując „dowody” na nieskuteczność metod dyrektywnych i w czambuł je potępiając. Jednocześnie Fundacja Prodeste opracowała swoją autorską metodę, stojącą w opozycji do metod dyrektywnych – Stosowaną Analizę Potrzeb® (SAP)¹⁶. To tylko pokazuje, jak wiele różnych głosów można współcześnie usłyszeć w tym obszarze, jak ważna jest szeroko zakrojona debata na temat metod stosowanych wobec osób autystycznych i to, że warto podjąć próbę uporządkowania tych kwestii.

Rola nauczycieli-terapeutów

Niezwykle ważny jest proces formułowania wymagań względem nauczyciela-terapeuty osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu, który jest stosunkowo nową specjalnością w obrębie pedagogiki specjalnej, bo pierwsi absolwenci opuścili mury uczelni wyższych dopiero w połowie 2024 roku¹⁷. Dbając o odpowiedniej jakości specjalistów, zapewnia się odpowiednią jakość działań terapeutycznych. Samo wykształcenie pedagoga to jednak za mało – należałoby pomyśleć o selekcji do zawodu nauczyciela-terapeuty osób autystycznych, a następnie wprowadzić odpowiednie kształcenie, włącznie ze szkoleniami dla nauczycieli obejmującymi superwizję¹⁸, coaching oraz mentoring, ponieważ zwiększają one rzeczywiste wdrożenie praktyk opartych na dowodach¹⁹. Sama bowiem metoda terapeutyczna, z choćby najlepszymi podstawami teoretycznymi i udowodnioną skutecznością, a nieodpowiednio stosowana, zamiast pomagać, będzie szkodzić.

Bardzo ciekawych wniosków dostarcza Joanna Skibska, na podstawie wyników badań stylów przywódczych nauczycieli: „1) bierny charakteryzujący się brakiem zainteresowania zadaniem i ludźmi; 2) demokratyczny, w którym lider skupiony jest przede wszystkim na ludziach; 3) zrównoważony, w którym jest zachowana równowaga pomiędzy ważnością zadania i ludzi (styl pośredni pomiędzy stylem demokratycznym a autokratycznym); 4) autokratyczny, w którym lider skupia się przede wszystkim na zadaniu i weryfikacji jego wykonania, nie dba o potrzeby ludzi; 5) przywództwa zintegrowanego, w którym w maksymalnym stopniu ważne jest zadanie i ludzie (idealny w kierowaniu zespołem). Okazuje się, że styl autokratyczny częściej pojawiał się w grupie osób, które ukończyły studia podyplomowe (75,7%) niż u pozostałych badanych (44,7%). W grupie osób, które nie kształciły się podyplomowo, stwierdzono preferowanie stylu przywódczego zintegrowanego charakteryzującego się dbałością o zadanie i ludzi

(12,5%) oraz stylu demokratycznego ukierunkowanego na ludzi (11,8%)”²⁰.

W kontekście niniejszych rozważań można postawić hipotezę, że dbałość o wyniki i „naukowo udowodnioną skuteczność” danej metody także może nieść ze sobą u nauczycieli skupienie się na realizacji celów (zadań) terapii z pominięciem potrzeb wychowanków.

Rola krytycznego myślenia nauczycieli

I tutaj przechodzimy do sedna – do krytycznego myślenia nauczycieli i ich refleksyjnego podejścia do metod pracy z uczniem z zaburzeniem ze spektrum autyzmu. Krytyczne myślenie, stanowiąc element wielu kompetencji, wymaga skoordynowania umiejętności w sześciu obszarach: 1) interpretacji, 2) analizy, 3) oceny wiarygodności i spójności logicznej, 4) wnioskowania oraz 5) wyrażania myśli (w zmodyfikowanej wersji – porównywania i formułowania argumentacji oraz zajmowania stanowiska), a także 6) samoregulacji myślenia. Aby umiejętności te zostały wykorzystane, potrzebne są ponadto pewne skłonności czy też postawy, takie jak: dociekliwość, chęć bycia dobrze poinformowanym, tendencja do poszukiwania uzasadnień, racjonalność, otwartość umysłu, niestranniczość oraz gotowość do wstrzymania się z osądem i do ewentualnej rewizji poglądów²¹. Zatem już na starcie należy wyselekcjonować do zawodu nauczyciela osoby, które takie właśnie predyspozycje czy postawy reprezentują. Następnie należy zadbać w trakcie toku studiów o nauczanie krytycznego myślenia na poziomie akademickim i korzystanie ze źródeł naukowych w ogóle. Zwróćmy bowiem uwagę na to, jakie należałoby wykonać operacje, żeby dokonać odpowiedniego wyboru metody.

Oceniając terapie, warto wziąć pod uwagę kryteria, które stanowią o ich wartości: 1) opieranie się na dobrym zrozumieniu autyzmu; 2) bazowanie na teorii, która jest logiczna i naukowo wykonalna; 3) skuteczność w realnym świecie, nie tylko w la-

boratorium badawczym; 4) prowadzenie przez odpowiednio wykwalifikowanych i doświadczonych profesjonalistów, którzy przestrzegają ustalonych wytycznych; 5) staranne monitorowanie i regularne rewidowanie metody; 6) zapewnienie znaczących korzyści, które przewyższają wszelkie koszty; 8) wartość inwestycji i czasu²².

Zakończenie

Powoli pojawiają się rozmowy na temat kwestionowania stosowania „podejść opartych na dowodach”. Nadal niektóre z najbardziej nieskutecznych i szkodliwych terapii są w tej grupie. Faktem jest niestety, że niektórzy naukowcy fabrykują i fałszują dane lub dopuszczają się innych form nieuczciwości naukowej. Sformułowanie „skuteczność potwierdzona badaniami” bez zrozumienia jakości dowodów nie ma sensu. Ponadto „dowody” na skuteczność wielu praktyk z biegiem czasu i w wyniku nowych badań są obalane, co jednak nie przeszkadza w ciągłym traktowaniu ich jako „opartych na dowodach” i całkowitym pomijaniu nowych informacji, bo napędza to sprzedaż metod, które są obliczone przede wszystkim na czerpanie korzyści finansowych, a tak się stało na przykład ze słynną delfinoterapią, kinezylogią edukacyjną, holdingiem i wieloma innymi.

Bardzo trudne zadanie stoi zatem przed środowiskiem skupionym wokół terapii osób autystycznych, bo z jednej strony należy rewidować terapie na bazie doniesień naukowych, ale z drugiej nie przekreślać potencjalnie najbardziej wartościowych, gdy jeszcze będą w procesie weryfikacji. Twórcy Stosowanej Analizy Potrzeb® podkreślają, że „Stosowana Analiza Potrzeb (SAP), ang. Applied Needs Analysis (ANA), nie została zbadana w sposób naukowy. Jej skuteczności nie dowodzą wykresy ani tabelki. Co więcej, o jej efektywności z pełnym przekonaniem będziemy mogli powiedzieć zapewne dopiero w kolejnym pokoleniu. Wtedy bowiem będziemy mieć sposobność obserwowania jakości życia osób, które

aktualnie są dziećmi wzrastającymi w rodzinach korzystających z SAP. Ponadto sukcesem Stosowanej Analizy Potrzeb nie jest wyleczenie z autyzmu, zminimalizowanie objawów autyzmu ani nawet dostosowanie osoby autystycznej do nieautystycznego otoczenia. Za sukces poczytujemy istotną poprawę jakości życia oraz – przede wszystkim – uzyskanie optymalnych warunków rozwojowych, w których z dużym prawdopodobieństwem wychowamy człowieka zdrowego. Autystycznego, ale zdrowego...”²³.

W polskim społeczeństwie nadal bardzo silnie ugruntowany jest medyczny model niepełnosprawności ze wszystkimi swoimi konsekwencjami. Z pewnością dobrostan, jakość życia i postulat normalizacji życia osób autystycznych to problematyka zdecydowanie pomijana w dotychczasowej debacie na temat ich terapii.

Przypisy

- ¹ *A spectrum of harmful interventions for autism: a short report*, The Westminster Commission on Autism, westminsterautism-commission.wordpress.com, data dostępu: 1.07.2025.
- ² G. Segovia, B. Sanz-Barbero, „It Works for Me”: *Pseudotherapy Use is Associated With Trust in Their Efficacy Rather Than Belief in Their Scientific Validity*, „International Journal of Public Health”, 16 September 2022.
- ³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Dz.U. 2019 poz. 1450 (z późniejszymi zmianami); Załącznik do obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. (Dz. U. poz. 453).
- ⁴ Ibidem, s. 128–129.
- ⁵ Narodowe Centrum Rozwoju Zawodowego ds. Zaburzeń ze Spektrum Autyzmu (tłumaczenie własne).
- ⁶ A. Waligórska, S. Kucharczyk, M. Waligórski, K. Kunciewicz-Sosnowska, K. Kalisz, S.L. Odom, *Zintegrowany model terapii autyzmu opartej na dowodach – model National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC)*, „Psychiatria Polska” 2019; nr 53 (4), s. 753–770.
- ⁷ Międzypartyjna, międzysektorowa grupa parlamentarzystów, osób autystycznych, rodziców/opiekunów, organizacji charytatywnych, naukowców i pracowników służby zdrowia, spotykająca się regularnie w izbach parlamentu w celu omawiania ważnych tematów dla społeczności osób autystycznych.

- ⁸ R.M. Foxx, *Translating the covenant: The behavior analyst as ambassador and translator*, *The Behavior Analyst* 1996, nr 19 (2), s. 147–161.
- ⁹ H. Kupferstein, *Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis*, „*Advances in autism*” 2018, nr 4 (1), s. 19–29.
- ¹⁰ J.B. Leaf, R.K. Ross, J.H. Cihon, M.J. Weiss, *Evaluating Kupferstein's claims of the relationship of behavior intervention to PTSS for individuals with autism*, „*Advances in Autism*”, nr 4 (3), s. 122–129.
- ¹¹ Między innymi w odniesieniu do testowania hipotez, stosowania miar pośrednich, doboru respondentów, niejednoznaczności definicji, systemu pomiaru i formułowania pytań.
- ¹² D. Pufund, *Evidence-based practise w terapii i edukacji uczniów w spektrum autyzmu – w kierunku pedagogiki specjalnej opartej na dowodach naukowych*, w: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz et. al. (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*, Wrocław 2022, s. 310–355.
- ¹³ D. Fanelli, *How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data*, „*PLOS ONE*” 2009, nr 4 (5).
- ¹⁴ B. Deer, *How the case against the MMR vaccine was fixed*, „*British Medical Journal*” 2011, nr 342, art. nr c5347.
- ¹⁵ L. Marino, S.O. Lilienfeld, *Dolphin-Assisted Therapy: More Flawed Data and More Flawed Conclusions*, „*Anthrozoös*” 2007, nr 20 (3), s. 239–249.
- ¹⁶ J. Jakś, J. Ławicka, A. Oszczęda, *Spektrum autyzmu i Stosowana Analiza Potrzeb*, Wrocław 2023.
- ¹⁷ J. Buława-Halas, *Requirements for the teacher-therapist of persons with autism spectrum disorder – challenges for the new specialisation*, „*Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*” 2019, nr 27, s. 335–349.
- ¹⁸ M. Ferreira, J. Reis-Jorge, M. Grewiński, *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*, Warszawa 2014; A. Prokopiak, *Superwizja jako instrument rozwoju nauczyciela w edukacji włączającej*, w: E. Krupa (red.), *Nowe nie znaczy trudne!*, Świdnik 2023.
- ¹⁹ L. Carlson, R.J. Goscha, C.A. Rapp, *Field mentoring: An important strategy for evidence-based practice implementation*, „*Best Pract. Ment. Health*” 2016; nr 12 (2), s. 1–13; A. Garvey, J. Burke, *From risk to resilience: Impact of solution focused coaching on teacher efficacy in supporting children with speech, language and communication needs*, „*International Coaching Psychology Review*” 2023; A. Waligórska, S. Kucharczyk, M. Waligórski, K. Kuncewicz-Sosnowska, K. Kalisz, S.L. Odom, *Zintegrowany model terapii autyzmu opartej na dowodach – model National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC)*, op. cit.
- ²⁰ J. Skibska, *Nauczyciel – nieformalny przywódca edukacyjny. Style przywódcze a style kierowania zespołem klasowym preferowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – komunikat z badań*, „*Edukacja elementarna w teorii i praktyce*” 2024, vol. 19, nr 2 (73), s. 143.
- ²¹ P.A. Facione, *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, California Academic Press 1990.
- ²² *A spectrum of harmful interventions for autism: a short report*, op. cit.
- ²³ J. Jakś, J. Ławicka, A. Oszczęda, *Spektrum autyzmu i Stosowana Analiza Potrzeb*, op. cit.

Abstract

Therapies and pseudo-therapies

The aim of this text is to draw attention to the existing problem and to contribute to developing reflection about the role of scientific research used for autistic people. But above all, the author shows the role of critical thinking as a tool for specialists (teachers, special educators, psychologists) working with people with disabilities in the area of making decisions regarding the methods of diagnosis and therapy used.

Joanna Buława-Halas

Doktor nauk społecznych. Pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Wicedyrektorka ds. merytorycznych w Terapeutycznym Punkcie Przedszkolnym „Akademia Słonia Trąbalskiego” w Szczecinie.

Jak uczyć o fake newsach w szkole?

Aleksandra Monkos

Praktyczne porady, metody, źródła

Smartfony stały się niemal standardowym wyposażeniem uczniów, a internet jest ich podstawowym źródłem wiedzy. Jednak poszukiwanie sposobów na rozwiązanie zadania z matematyki na YouTube, nauka z ChatemGPT czy czerpanie informacji o świecie od influencerów na Instagramie wiążą się z ryzykiem natrafienia na niewiarygodne i niezetelne treści. Według badania

z 2022 roku prawie wszyscy trzynastolatkarze mają własne telefony, a 38,8% dzieci zaczyna korzystać z sieci już w wieku 7–8 lat¹. Równocześnie tylko połowa nastolatków sprawdza autentyczność informacji znalezionych w internecie². Kluczowe staje się pytanie: jak współcześnie uczyć młodych ludzi krytycznego myślenia i odróżniania prawdy od fałszu?

Czy w szkole jest miejsce na naukę krytycznego myślenia?

Rozwijanie krytycznego myślenia w polskiej szkole to nie tylko potrzeba chwili. Wśród kierunków polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2025/2026 znalazło się „promowanie higieny cyfrowej i bezpiecznego poruszania się w sieci, rozwijanie umiejętności krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie, poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli nowoczesnych technologii, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji, oraz korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej”. Zapis ten jest kontynuacją kierunków z lat ubiegłych i stanowi solidną podstawę do włączania edukacji medialnej do codziennej praktyki szkolnej.

Co ważne, nauczanie krytycznego myślenia jest obecne nie tylko w ministerialnych wytycznych, ale również w aktualnej podstawie programowej – zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Już w preambułach podstawy programowej znajdziemy zapisy o tym, że ogólnymi celami kształcenia są:

- „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania” (szkoła podstawowa);
- „łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobraźniowo-twórczymi” (liceum ogólnokształcące i technikum oraz szkoły branżowe I stopnia).

Ponadto podstawa programowa wskazuje, że „szkoła ma również przygotowywać ich [uczniów – przyp. AM] do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci” (s. 5). Chcąc wesprzeć w tym dzieci i młodzież, warto sięgnąć po dostępne materiały edukacyjne przygotowane przez ekspertów.

Jak wzbogacić swoje lekcje przedmiotowe?

Większość przedmiotów na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej zawiera odwołania do krytycznej analizy treści, oceny źródeł informacji, korzystania ze źródeł multimedialnych (do których należą źródła internetowe), krytycznego myślenia czy formułowania opinii. Aby uzupełnić swoje lekcje o te wątki, warto sięgnąć po gotowe, bezpłatne dodatki do lekcji o krytycznym myśleniu i dezinformacji. Przykładem są materiały dostępne na platformie edukacyjnej Stowarzyszenia Demagog (po zalogowaniu), dopasowane do różnych przedmiotów: języka polskiego, języka angielskiego, języka niemieckiego (we współpracy z Instytutem Goethego), biologii, geografii, WOS-u i historii.

Materiały te zawierają krótkie aktywności, zaplanowane na 5, 10 lub 15 minut, dzięki którym w prosty sposób można na lekcjach podjąć temat krytycznego myślenia, wplatając go w bieżący kontekst zajęć. Każde ćwiczenie zawiera pigułkę wiedzy dla nauczycieli, odniesienie do podstawy programowej, opis ćwiczenia, propozycję omówienia oraz dodatkowe zasoby dla zainteresowanych. Dzięki temu możliwe jest przeprowadzenie aktywności dopasowanych do tematyki lekcji, zarówno na przedmiotach humanistycznych, jak i ścisłych, bez konieczności długich przygotowań.

Sięgając po materiały, nauczyciele mogą w prosty sposób włączyć elementy krytycznego myślenia do swoich lekcji w zgodzie z zapisami podstawy programowej. Na przykład, na języku polskim można przeciwyczyć z uczniami odróżnianie faktów od opinii lub analizowanie manipulacji językiem w źródłach multimedialnych. Lekcje języka nowożytnego to doskonała okazja, by ćwiczyć ocenianie wiarygodności anglojęzycznych czy niemieckojęzycznych źródeł informacji, przygotowując uczniów do świadomego korzystania z internetowych zasobów. Podczas lekcji historii lub WOS-u można przeprowadzić eksperyment czytania w poziomie, czyli jednej z kluczowych metod weryfikacji źródeł,

„Fajnie, że wiesz” to stworzona przez Stowarzyszenie Demagog gra przeglądarkowa.

Po zapoznaniu się z pigułką wiedzy, gracze sprawdzają swoje umiejętności w quizie w kilku kategoriach, ćwicząc rozpoznawanie fake newsów w praktyce. Gra nie wymaga logowania ani pobierania, co czyni ją łatwo dostępną dla każdego ucznia i prostą do włączenia w toku lekcji.

pokazując, jak szybko i skutecznie sprawdzić wiarygodność źródła informacji. Na geografii z kolei można podjąć temat fałszywych informacji dotyczących zmiany klimatu, a na biologii w praktyczny sposób przyjrzeć się błędom poznawczym i pseudonaukowym teoriom.

Jak przeprowadzić całą lekcję o krytycznym myśleniu?

Jeśli poświęcić nieco więcej czasu na wsparcie uczniów w tym, jak rozpoznawać fake newsy i świadomie korzystać z internetu, warto sięgnąć po gotowe zasoby edukacyjne przygotowane przez ekspertów pracujących na co dzień w obszarze fact-checkingu, czyli weryfikacji informacji³.

Na platformie e-learningowej Demagoga znajdują się bezpłatne kursy online dla uczniów „Fałszywe informacje. Jak sobie z nimi radzić?” oraz „Spo-

soby weryfikacji informacji w internecie”⁴. Interaktywne kursy są dostosowane do młodzieży w wieku szkolnym i można je realizować etapami na przykład na lekcjach wychowawczych lub informatyki.

Zagrajcie w grę przeciw dezinformacji

Gry to świetny sposób na naukę, który angażuje dzieci i młodzież w proces poznawania i weryfikowania informacji oraz rozpoznawania fake newsów. Opierają się one na grywalizacji (gamifikacji), czyli zastosowaniu elementów typowych dla gier w kontekście edukacyjnym. Dobór konkretnego narzędzia warto dostosować i do czasu, którym dysponujemy, i okoliczności, takich jak lekcje przedmiotowe, lekcje wychowawcze czy wycieczki.

„Fajnie, że wiesz” to stworzona przez Stowarzyszenie Demagog gra przeglądarkowa. Po zapoznaniu się z pigułką wiedzy, gracze sprawdzają swoje umiejętności w quizie w kilku kategoriach, ćwicząc rozpoznawanie fake newsów w praktyce. Czas rozgrywki trwa od kilku do kilkunastu minut. Gra nie wymaga logowania ani pobierania, co czyni ją łatwo dostępną dla każdego ucznia i prostą do włączenia w toku lekcji.

„Oktogram” to innowacyjna gra karciana, którą można samodzielnie wydrukować, idealna na 45-minutowe zajęcia. Gra symuluje działanie mediów społecznościowych, ich algorytmów oraz zjawiska baniek filtrujących i informacyjnych. Uczniowie wcielają się w role „Bańkonautów” – postaci żyjących w odległej galaktyce. Zadaniem graczy jest tworzenie historii, które pomogą uwolnić bohaterów z informacyjnych baniek. Celem gry jest przybliżenie zjawisk występujących w mediach społecznościowych i zrozumienie ich wpływu na odbiorców.

Gra jest częścią szerszej publikacji dla edukatorów *Od emocji do odporności na dezinformację* przygotowanej między innymi przez Stowarzyszenie Demagog i Fundację Szkoła z Klasą w ramach projektu Fake kNOW More. Publikacja zawiera scenariusze zajęć dla grup wiekowych 10–12 lat i 13–15

lat, a także wprowadzenia teoretyczne, prezentacje i karty pracy. Możesz wykorzystać „Oktogram” oraz inne aktywności z publikacji, aby w angażujący sposób rozwijać kompetencje medialne i krytyczne myślenie uczniów – nie tylko na lekcjach wychowawczych. Materiały są dostępne w językach polskim, angielskim, hiszpańskim, czeskim i rumuńskim, a na YouTube znajdziesz instrukcję wideo do gry.

Chcesz poznać więcej gier edukacyjnych wspierających krytyczne myślenie? Przydatne zasoby w pracy nauczyciela opisaliśmy w artykule *Gry przeciwko dezinformacji. Zagraj i dowiedz się więcej* na portalu demagog.org.pl.

Zaprosz do szkoły fact-checkerów

Najprostszym sposobem na wprowadzenie uczniów w świat weryfikowania informacji jest zaproszenie na lekcję ekspertów specjalizujących się w tematyce dezinformacji i fake newsów. Stowarzyszenie Demagog w ramach Akademii Fact-checkingu regularnie prowadzi warsztaty dla uczniów oraz szkolenia dla nauczycieli w wariancie stacjonarnym i online.

Szkoły mogą skorzystać z dwóch angażujących wariantów warsztatów, trwających po 90 minut każdy. W trakcie warsztatów „Fakescape. Ucieknij fake newsom” uczniowie biorą udział w grze zespołowej, tropiąc szerzącego dezinformację kandydata w fikcyjnych wyborach prezydenckich. Dzięki temu mają szansę rozwijać krytyczne myślenie w praktyce. Drugi warsztat, „O emocjach w internecie. Zrozum siebie, by uniknąć fake newsów”, skupia się na wzmacnianiu odporności na dezinformację poprzez kreatywne aktywności, pomagając rozwijać inteligencję emocjonalną w kontekście treści w mediach społecznościowych. Uczestnicy otrzymują konkretne narzędzie do pracy z emocjami, co ułatwia rozpoznawanie fake newsów. Aktualne nabory ogłaszane są w aktualnościach na platformie e-learningowej oraz na fanpage’u Akademii Fact-checkingu.

Materiały na wyciągnięcie ręki

Zapisz się na newsletter edukacyjny tworzony z myślą o nauczycielach. Dzięki temu dowiesz się, jak sobie radzić z fake newsami oraz poznasz sposoby na to, jak uczyć krytycznego myślenia uczniów.

Każdy numer ma motyw przewodni, na przykład AI i deepfake, nauczanie krytycznego myślenia w kontekście wyborów, weryfikacja informacji w internecie, Dzień Bezpiecznego Internetu. W newsletterze znajdziesz fakty, które warto znać, inspiracje na lekcje, informacje o naborach na warsztaty i szkolenia, porady od mentorów Akademii Fact-checkingu, „polecajki” i wiele więcej.

Przypisy

- ¹ M. Górecka, J. Czaczkowska, *Jak młodzi użytkownicy korzystają z usług telekomunikacyjnych – wyniki badania dzieci i rodziców*, uke.gov.pl, data publikacji: 7.02.2023.
- ² R. Lange (red.), A. Wrońska, A. Ładna, K. Kamiński et al., *Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, Warszawa 2023.
- ³ Definicja z Oxford Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fact-checking>.
- ⁴ Linki do kursów: <https://platforma.demagog.org.pl/> oraz <https://platforma.demagog.org.pl/kursy/sposoby-weryfikacji-informacji/>.

Aleksandra Monkos

Koordynatorka projektów edukacyjnych w Stowarzyszeniu Demagog, mentorka Akademii Fact-checkingu. Doktorka nauk o polityce i administracji. Specjalizuje się w edukacji medialnej oraz tworzeniu programów szkoleniowych rozwijających krytyczne myślenie i umiejętności weryfikowania informacji. Autorka materiałów edukacyjnych, w tym „Od emocji do odporności na dezinformację” i „Jak uczyć o fake newsach na studiach”. Prowadzi praktyczne szkolenia z fact-checkingu dla młodzieży, nauczycieli, organizacji pozarządowych i biznesu, dzieląc się doświadczeniem w walce z dezinformacją.

Otwarte umysły w zamkniętych ramach

Karolina Simkiewicz

Myślenie krytyczne jako życiowa umiejętność

Wprowadzenie

Współczesna szkoła stawia przed uczniami wyzwania, które wykraczają poza przyswajanie faktów – kluczową rolę odgrywa umiejętność krytycznego myślenia, analizy informacji i samodzielnego wyciągania wniosków. Czy jednak rozwijanie tych kompetencji jest możliwe u uczniów w spektrum autyzmu, których poznawcze schematy często odbiegają od typowych? W artykule przyglądam się dydaktycznym strategiom, które umożliwiają nauczycielom nie tylko przekraczanie utartych schematów nauczania, ale też instruują, jak dostrzegać i wzmacniać potencjał uczniów z ASD. Bo „zamknięte ramy” mogą skry-

wać niezwykle otwarte umysły – trzeba tylko wiedzieć, jak do nich dotrzeć.

W codziennej pracy dydaktycznej kluczowe znaczenie ma rozwijanie u dzieci i młodzieży umiejętności krytycznego myślenia. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości – pełnej informacji, ale i dezinformacji – zdolność do analizy danych, oceny ich wiarygodności, podejmowania świadomych decyzji oraz rozwiązywania problemów w sposób przemyślany i logiczny staje się nie tylko atutem, ale wręcz koniecznością. Nowoczesna edukacja nie powinna skupiać się wyłącznie na przekazywaniu informacji – naszym zadaniem jest także wyposażenie uczniów w kompetencje, które pozwolą im bezpiecznie i odpowiedzialnie poru-

szać się w zróżnicowanym świecie społecznym, kulturowym oraz technologicznym.

Czym jest krytyczne myślenie?

Krytyczne myślenie nie jest tylko kompetencją akademicką – to przede wszystkim praktyczna umiejętność życiowa, która wspiera uczniów w dążeniu do samodzielności, rozwoju osobistego i przyszłego funkcjonowania w dorosłym życiu. Uczy ich podejmowania trafnych decyzji, rozpoznawania i unikania pułapek myślowych – takich jak uprzedzenia, błędy logiczne czy manipulacje medialne.

Co więcej, myślenie krytyczne sprzyja budowaniu dojrzałych relacji międzyludzkich, opartych na dialogu, empatii i szacunku dla odmiennych perspektyw. W kontekście edukacyjnym ma więc wymiar nie tylko poznawczy, ale także społeczny i wychowawczy.

Specyfika uczenia krytycznego myślenia uczniów z ASD

Dla uczniów ze spektrum autyzmu rozwijanie myślenia krytycznego może stanowić zarówno istotne wyzwanie, jak i szansę na większą samodzielność oraz lepsze rozumienie otaczającego świata. Osoby z autyzmem często charakteryzują się unikalnym stylem poznawczym – ich sposób przetwarzania informacji bywa niezwykle analityczny, logiczny i oparty na faktach. Te cechy mogą stanowić solidny fundament do wzmacniania umiejętności krytycznego myślenia, pod warunkiem, że proces ten zostanie odpowiednio wsparty.

Jednocześnie należy pamiętać o specyficznych trudnościach, które mogą towarzyszyć funkcjonowaniu osób z ASD, takich jak: ograniczona elastyczność poznawcza, trudności w myśleniu abstrakcyjnym, interpretowaniu intencji innych osób czy rozumieniu kontekstu społecznego. Z tego względu szczególnie ważne jest stosowanie adekwatnych metod dydaktycznych, dostosowa-

nych do indywidualnych potrzeb uczniów. Odpowiednio zaplanowane i prowadzone nauczanie krytycznego myślenia może znacząco zwiększyć ich kompetencje w zakresie podejmowania decyzji, reagowania na nowe sytuacje oraz budowania poczucia własnej wartości i sprawczości.

Jednym z kluczowych celów edukacji uczniów ze spektrum autyzmu jest wspieranie ich w osiąganiu większej samodzielności i niezależności. W tym kontekście krytyczne myślenie stanowi fundament, na którym można budować te kompetencje. Uczy ich, jak rozpoznawać, analizować i oceniać informacje napływające z różnych źródeł – od nauczycieli i rówieśników przez media aż po codzienne sytuacje społeczne.

Rozwijanie myślenia krytycznego wspiera również kształtowanie umiejętności niezbędnych do rozwiązywania problemów – zarówno tych dotyczących edukacji, relacji interpersonalnych, jak i planowania przyszłości zawodowej. Dzięki tej umiejętności uczniowie uczą się formułować własne opinie w oparciu o dostępne dane, zamiast polegać wyłącznie na poglądach otoczenia. W efekcie stają się bardziej świadomymi uczestnikami życia społecznego, co bezpośrednio przekłada się na wzrost ich poczucia własnej wartości, sprawczości i autonomii.

Strategie nauczania

Rozwijanie krytycznego myślenia u uczniów w spektrum autyzmu to zadanie wymagające świadomego i elastycznego podejścia ze strony nauczyciela oraz terapeutów. U podstaw skutecznego działania leży przede wszystkim głębokie zrozumienie indywidualności ucznia – jego potrzeb, możliwości i sposobów przetwarzania informacji. Kluczowe znaczenie ma uważne poznanie ucznia, nie tylko poprzez analizę dokumentacji, ale przede wszystkim poprzez codzienną obserwację i rozmowy. Ocena jednostkowa pozwala zidentyfikować zarówno mocne strony, jak

i obszary trudności. Uczniowie w spektrum autyzmu to bardzo zróżnicowana grupa – część z nich wykazuje ponadprzeciętne zdolności logiczne czy pamięć do szczegółów, inni natomiast potrzebują szczególnego wsparcia przy zadaniach wymagających myślenia abstrakcyjnego czy społecznego.

Nieocenionym źródłem wiedzy o uczniu jest jego rodzina oraz specjaliści pracujący z nim na co dzień – terapeuci, psychologowie, logopedzi. Stała współpraca w tym zakresie pozwala lepiej dopasować metody pracy do realnych potrzeb dziecka, a także reagować elastycznie na zmiany w jego funkcjonowaniu.

Ważnym elementem wspierania ucznia jest stworzenie sprzyjającego środowiska edukacyjnego. Przejrzystość organizacyjna – harmonogram lekcji, powtarzalność schematów, czytelne instrukcje – dają poczucie bezpieczeństwa, które umożliwia koncentrację na nauce. Równie istotne jest ograniczenie bodźców rozpraszających. Nadmierny hałas, jaskrawe światło czy zbyt intensywne dekoracje sali mogą utrudniać skupienie uwagi. Spokojna, funkcjonalnie zorganizowana przestrzeń sprzyja efektywnej pracy.

Uczniowie w spektrum często przyswajają wiedzę w unikalny sposób. Jedni uczą się najlepiej słuchając, inni – działając, eksperymentując lub oglądając ilustracje i schematy. Uwzględnianie tych preferencji w codziennej praktyce dydaktycznej znacząco zwiększa skuteczność nauczania. Nowoczesne technologie również mogą odgrywać wspierającą rolę – aplikacje edukacyjne czy interaktywne materiały pozwalają na indywidualizację nauczania i rozwijanie krytycznego myślenia w atrakcyjnej formie.

W pracy z uczniami w spektrum autyzmu warto sięgać po konkretne przykłady, osadzone w znanym dziecku kontekście. Odwołania do codziennych sytuacji, jak zakupy, rozmowy, wydarzenia szkolne, pozwalają lepiej zrozumieć zagadnienia abstrakcyjne. Materiały wizualne – diagramy, komiksy, grafiki – pomagają uporząd-

kować informacje i ułatwiają analizę bardziej złożonych treści.

Motywacja i poczucie sprawczości to ważne czynniki wspierające rozwój myślenia. Wzmacnianie pozytywne – zauważenie wysiłku, pochwalenie małych kroków – zachęca do dalszej pracy. Realistyczne cele, które są ambitne, ale osiągalne, pozwalają uczniowi doświadczać sukcesu i budować wiarę we własne możliwości.

Proces rozwijania krytycznego myślenia może także obejmować naukę rozwiązywania problemów. Uczniowie muszą mieć możliwość testowania hipotez, sprawdzania skutków swoich decyzji i wyciągania wniosków. Błędy nie powinny być karane, lecz traktowane jako naturalny element procesu uczenia się – analiza pomyłek sprzyja refleksji i rozwojowi samokontroli.

Nie każdy uczeń od razu będzie gotowy do pracy na poziomie myślenia abstrakcyjnego. Dlatego ważne jest stopniowe zwiększanie trudności zadań, zaczynając od ćwiczeń bardziej konkretnych. Pytania otwarte i refleksyjne, takie jak „Dlaczego tak myślisz?” czy „Co by się stało, gdyby...?”, zachęcają do formułowania własnych opinii i analizowania różnych scenariuszy.

Krytyczne myślenie rozwija się również poprzez kontakt z odmiennymi punktami widzenia. Ćwiczenia symulacyjne i techniki odgrywania ról pomagają uczniom wczuć się w sytuacje innych osób, zrozumieć ich motywacje i emocje. Wspieranie edukacji emocjonalnej – rozmowy o uczuciach, budowanie empatii – pozwala lepiej funkcjonować w relacjach i sprzyja dojrzalszemu myśleniu.

Nieodłącznym elementem całego procesu powinna być regularna refleksja i ocena postępów. Uczniowie mogą się uczyć analizowania swoich decyzji, oceniania własnych strategii, dostrzegania mocnych stron oraz obszarów wymagających dalszej pracy. W tym kontekście ważne jest przede wszystkim dostarczanie informacji zwrotnej – konkretnej, wspierającej i dostosowanej do możliwości ucznia.

Rozwijanie krytycznego myślenia uczniów ze spektrum autyzmu to ważny proces. Wymaga zaangażowania, cierpliwości i refleksyjności ze strony nauczyciela. Dzięki indywidualnemu podejściu możliwe jest stworzenie przestrzeni, w której każdy uczeń – niezależnie od swoich trudności – będzie mógł rozwijać umiejętność samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji i świadomego uczestnictwa w świecie.

Przykładowe scenariusze

Poniżej przedstawiam trzy przykłady zajęć, które wspierają rozwój umiejętności krytycznego myślenia uczniów ze spektrum autyzmu. Każde z nich uwzględnia różne style uczenia się oraz zawiera szczegółowe kroki i materiały pomocne w pracy z uczniem.

„Misja – Ocalenie Robo-Zwierzaków”

Cel: Rozwijanie logicznego myślenia, współpracy i planowania w sposób strukturalny i przewidywalny, wspierający dzieci ze spektrum autyzmu.

Czas trwania: 45 minut.

Materiały:

- prosta mapa (np. laboratorium lub miasto z siatką dróg),
- kolorowe karty z „zadaniami” lub „pułapkami” (z piktogramami i prostym tekstem),
- karty postaci – np. „Robo-Zwierzaków” do uratowania,
- klocki lub znaczki do poruszania się po mapie,
- schematy wyboru (np. tak/nie, dobre/złe rozwiązanie),
- kartki, kredki lub długopisy.

Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie (5 minut):

Opowiedz dzieciom prostą, obrazkową historię: W laboratorium coś poszło nie tak! Trzy Robo-Zwierzaki utknęły w różnych częściach mapy. Waszym zadaniem jest je odnaleźć i uratować, ale po drodze są zagadki i „zepsute strefy”, których trzeba unikać.

Pokaż mapę i „bohaterów” misji. Wskaż miejsca startu i potencjalne przeszkody (obrazkowe ikony).

2. Praca w parach lub małych grupach (10 minut): Każda para/grupa dostaje:

- mapę,
- zestaw wskazówek (np. „Jeśli widzisz czerwony znak, idź w lewo”),
- pionek i karty postaci.

Zadanie: zaplanować trasę do pierwszego Robo-Zwierzaka. Uczniowie rysują drogę, przyklejają strzałki lub zapisują kroki.

3. Próba trasy – symulacja (10 minut):

Każda grupa odgrywa swoją trasę – krok po kroku przesuwają pionek i reagują na napotkane „pułapki” (np. „Zła droga! Wróć o jeden krok”).

Wykorzystują schemat: „pułapka = powrót/korekta → nowe rozwiązanie”.

4. Wspólne omówienie strategii (10 minut):

Z pomocą nauczyciela omawiają:

- Jakiego wyboru były dobre?
- Kiedy trzeba było zmienić decyzję?
- Co pomogło im w dotarciu do Robo-Zwierzaka?

5. Podsumowanie i wzmocnienie pozytywne (10 minut):

Zadaj proste pytania z pomocą obrazków/schematów:

- Co było fajne?
- Co było trudne?
- Co pomogło ci rozwiązać problem?

Dzieci kolorują obrazek z Robo-Zwierzakiem jako symbol sukcesu.

„Co się tu wydarzyło?” – Śledztwo detektywistyczne

Cel: Rozwijanie umiejętności zadawania pytań, logicznego myślenia, wnioskowania i tworzenia spójnych hipotez na podstawie obserwacji i poszlak.

Czas trwania: 40 minut.

Materiały:

- zestaw przedmiotów-śladów (na przykład rozlane „kakao”, oderwany guzik, klucz, kartka z napisem, zdjęcie),

- kartki papieru, długopisy,
- tablica do zbierania wniosków,
- koperty z dodatkowymi „dokumentami” lub „zeznania” (opcjonalnie).

Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie (5 minut):

Opowiedz krótką historię: Dziś rano ktoś zostawił ślady tajemniczego zdarzenia w naszej klasie. Waszym zadaniem jest zbadać dowody i odtworzyć, co mogło się wydarzyć.

Pokaż dzieciom stół z przedmiotami-śladami (na przykład poplamiony kubek, oderwany guzik, odcisniętą dłoń na kartce itp.).

2. Obserwacja i pytania (10 minut):

Podziel uczniów na małe grupy (2–4 osoby).

Każda grupa ogląda zestaw przedmiotów i zapisuje:

- Co widzą?
- Co może być ważne?
- Jakie pytania chcieliby zadać?

3. Formułowanie hipotez (10 minut):

Uczniowie na podstawie dowodów próbują odpowiedzieć:

- Co się mogło wydarzyć?
- Kto mógł tu być?
- Dlaczego przedmioty są w takim stanie?

Każda grupa zapisuje swoje hipotezy i przedstawia je klasie.

4. Weryfikacja i nowe tropy (10 minut):

Rozdaj grupom nowe wskazówki (np. kartkę z wiadomością, zeznanie świadka lub zdjęcie z kamerki).

Grupy weryfikują lub zmieniają swoje hipotezy.

Wspólnie omawiacie, które wnioski były trafne, a które trzeba było zmienić.

5. Podsumowanie i refleksja (5 minut):

Zadaj pytania:

- Co pomogło w rozwikłaniu zagadki?
- Jakie pytania okazały się kluczowe?
- Czy coś was zaskoczyło?

Zakończ krótką rozmową o tym, jak myślenie krytyczne pomaga w nauce i codziennych sytuacjach.

Przykładowe „ślady” do scenariusza:

- Poplamiona serwetka.
- Guzik z marynarki.
- Klucz z zawieszka „B”.
- Zdjęcie kota z napisem „Tęsknię!”.
- Otwarta koperta z niedokończonym listem.

„Debata spokojnych argumentów – Czy szkoła powinna zaczynać się później?”

Cel: Kształtowanie umiejętności wyrażania opinii, formułowania prostych argumentów, słuchania innych i szanowania różnych punktów widzenia w bezpiecznej, przewidywalnej formie.

Czas trwania: 50 minut.

Materiały:

- prosty schemat wypowiedzi (na przykład „Moim zdaniem... ponieważ...”),
- gotowe karty z argumentami „za” i „przeciw” (z tekstem + ikoną lub symbolem),
- tablica do zapisania argumentów obu stron,
- karty emocji lub „zgadzam się / nie zgadzam się” (opcjonalnie),
- timer, sygnalizujący czas wypowiedzi.

Temat debaty:

„Czy szkoła powinna zaczynać się później – na przykład od godziny 9:00?”

Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie (5 minut):

Przedstaw temat prostym językiem i wizualnie (np. pokaż zegar: 8:00 vs. 9:00).

Powiedz, że będzie to bezpieczna i spokojna debata – nie chodzi o wygraną, ale o zrozumienie różnych punktów widzenia.

Przypomnij zasady:

- Każdy ma prawo do swojego zdania.
- Mówimy po kolei.
- Nie przerywamy.
- Używamy prostych form: „Moim zdaniem...”, „Ponieważ...”.

2. Przygotowanie argumentów (10 minut):

Podziel uczestników na dwie grupy: „ZA” i „PRZECIW” (możesz pozwolić im wybrać stronę lub przypisać losowo).

Rozdaj każdej grupie gotowe karty z argumentami (np. z symbolami snu, budzika, rodziny, lekcji).

Grupy:

- Wybierają 2-3 argumenty.
 - Używają schematu do stworzenia wypowiedzi (np. zapisują je wspólnie lub z pomocą nauczyciela).
3. Debata – spokojna dyskusja (20 minut):

- Na zmianę każda grupa prezentuje 1 argument.
- Uczniowie czytają z karty lub mówią według wzoru (możesz pomóc).
- Można pokazywać „Zgadzam się” / „Nie zgadzam się” za pomocą kartoników lub buziek.
- Nauczyciel zapisuje argumenty na tablicy – jedna kolumna „ZA”, druga „PRZECIW”.
- Zachęcaj do krótkich odpowiedzi na kontrargumenty: „Rozumiem, ale myślę, że...”.

4. Refleksja i podsumowanie (10 minut):

Pytania do uczniów (do wyboru: ustnie, na kartkach lub z obrazkami):

- Który argument był dla ciebie najbardziej przekonujący?
- Czy coś cię zaskoczyło?
- Czy zmieniłeś zdanie? Dlaczego / dlaczego nie?

Podkreśl, że różne opinie są w porządku i że umiejętność słuchania innych jest tak samo ważna, jak mówienie.

Przykładowe argumenty (na kartach z obrazkami):

ZA:

- „Będę mniej zmęczony i bardziej skupiony” (obrazek z budzikiem i słońcem).
- „Nie będę się spóźniać” (symbol autobusu i zegara).
- „Będę miał więcej czasu na śniadanie” (ikona jedzenia).

PRZECIW:

- „Zajęcia skończą się później” (symbol szkoły z zegarem).
- „Rodzice muszą wcześniej wyjść do pracy” (ikona samochodu i rodzica).
- „Niektóre dzieci lubią wstawać rano” (uśmiechnięta buźka przy budziku).

Tego rodzaju zajęcia wspierają rozwój różnych aspektów krytycznego myślenia – od analizy i rozwiązywania problemów, przez zadawanie pytań i formułowanie hipotez, po argumentację i szacunek dla odmiennych opinii. Dzięki nim uczniowie ze spektrum autyzmu uczą się świadomego i samodzielnego myślenia w różnych sytuacjach.

Podsumowanie

Nauczanie krytycznego myślenia uczniów w spektrum autyzmu to zadanie wymagające, ale jak najbardziej wykonalne. Kluczem jest zrozumienie specyfiki funkcjonowania tych uczniów, dostosowanie metod i materiałów oraz cierpliwe wspieranie ich w rozwijaniu umiejętności analizy, refleksji i otwartości na różnorodne punkty widzenia.

„Otwarte umysły w zamkniętych ramach” to nie paradoks, lecz wyzwanie, które może prowadzić do prawdziwej edukacyjnej transformacji ucznia z ASD, który nie tylko rozumie świat, ale potrafi go krytycznie i świadomie kształtować.

Karolina Simkiewicz

Nauczycielka, pedagog, współorganizuje kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami oraz prowadzi zajęcia rewalidacyjne w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezzrzeszu. Posiada liczne specjalizacje: oligofrenopedagogika, pedagogika terapeutyczna z rehabilitacją ruchową, masaż, zdrowie publiczne, terapia ręki, diagnoza ADI-R, terapia zajęciowa, integracja bilateralna, terapia taktylna. Z zaangażowaniem pracuje z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wykazując się empatią, dużą wrażliwością społeczną i umiejętnością budowania relacji zarówno z uczniami, jak i ich rodzinami. Jej działania cechuje holistyczne podejście do edukacji, łączące rzetelną wiedzę teoretyczną z wieloletnią praktyką pedagogiczną i terapeutyczną, zdobywaną między innymi w Krajowym Towarzystwie Autyzmu oraz Szczecińskim Stowarzyszeniu Pomocy Autystom. Współpraca, zrozumienie i indywidualizacja to filary jej skuteczności w pracy edukacyjnej i wychowawczej.

Dlaczego Stańczyk się nie śmieje?

Wiktoria Knap

Myślenie krytyczne na lekcjach historii. Perspektywa praktyczna

Przymiotnik „krytyczny” wywodzi się ze starogreckiego słowa *kritikos*, oznaczającego zdolność dostrzegania różnic, wydawania sprawiedliwych sądów i podejmowania decyzji. Myślenie krytyczne obejmuje zatem aktywne i świadome zaangażowanie w myślenie, w przeciwieństwie do bezkrytycznego przyjmowania informacji. Osoba myśląca krytycznie jest zdolna do samodzielnego i dociekliwego analizo-

wania sytuacji, przekonań, informacji czy argumentów.

Lekcje historii oraz wiedzy o społeczeństwie stanowią znakomitą przestrzeń do rozwoju myślenia krytycznego, między innymi poprzez: analizę tekstów, materiałów muzycznych czy filmowych, pracę z tekstami źródłowymi, odróżnianie opinii i faktów od propagandy, rozwijanie umiejętności rozpoznawania emocji.

Narzędzia dydaktyczne wspierające krytyczne myślenie

Myślenie krytyczne jest ważne z kilku powodów; może służyć, na przykład, do: filtrowania informacji, rozwoju technologii, wprowadzania zmian społecznych i politycznych, sprostania wyzwaniom globalnym. Niezwykle istotna jest umiejętność świadomej oceny własnych przekonań, myśli i decyzji, a także zrozumienie kontekstu społecznego, kulturowego i historycznego w analizie informacji.

Duży wpływ na rozwój myślenia krytycznego ma doświadczenie życiowe uczniów, ich cechy indywidualne, ale przede wszystkim edukacja – i tu rola nauczycieli wydaje się trudna do przecenienia. Możemy być, ucząc o przeszłości, przewodnikami na drodze rozumienia współczesnego świata: zachęcać do analizowania zjawisk, objaśniać otaczającą rzeczywistość i wskazywać narzędzia chroniące przed manipulacją.

Jak wspierać myślenie krytyczne na lekcjach historii i walczyć z bezrefleksyjnością w przyjmowaniu sądów? Jak reagować, gdy na drodze krytycznemu myśleniu stają schematy, uproszczenia, stereotypy? Poniżej polecam kilka narzędzi wspierających myślenie krytyczne, które sprawdzają się na lekcjach historii.

Analiza SWOT

Jedna z najpopularniejszych metod analizy. Pomaga zrozumieć, jakie są mocne i słabe strony danego przedsięwzięcia oraz jakie istnieją szanse i zagrożenia w jego otoczeniu. Nazwa tej metody to akronim powstały od słów w języku angielskim: S (*strengths*) – mocne strony, W (*weaknesses*) – słabe strony, O (*opportunities*) – szanse, T (*threats*) – zagrożenia. Wpisujemy te cztery obszary do tabeli i przystępujemy do analizy danego zagadnienia. Przykładowe tematy z historii, które można w ten sposób przeanalizować, to: współpraca Polaków z Napoleonem, rozbięcie dzielnicowe, chrzest Polski, wyprawy krzyżowe, wojna trzynastoletnia, sprawa polska w czasie II wojny światowej.

Rybi szkielet

Metoda służąca do analizy przyczyn problemu, która pomaga rozpatrywać zagadnienie od szczegółu do ogółu, ukazując je w różnych aspektach. Ułatwia zrozumienie, dlaczego pojawił się dany problem i jakie czynniki mogły się do tego przyczynić. Tworzymy diagram, który przypomina szkielet ryby, gdzie jej kręgosłup to problem, który analizujemy, a boczne ości to kategorie przyczyn. Do nich dorysowujemy kolejne ości – konkretne przyczyny. Tematy, które można w ten sposób opracować, to: upadek I Rzeczypospolitej, sztuka pod zaborami, powstanie warszawskie, gospodarka w PRL-u.

Tworzenie memów

Można je robić w sposób tradycyjny lub poprzez wybraną z wielu dostępnych w internecie bezpłatnych aplikacji. Mimo zalewu tego typu form w mediach to zadanie może być dla uczniów wyzwaniem – wszak zbudowanie błyskotliwej, merytorycznej wypowiedzi w odniesieniu do wybranej grafiki oraz zagadnienia historycznego nie jest łatwe, nawet dla dojrzałych twórców. W zasadzie każdy temat z historii może stanowić kanwę dla tego typu twórczości uczniowskiej. Polecam tu do wykorzystania takie tematy, jak: republika francuska, panowanie Bolesława Chrobrego, absolutyzm oświecony, rewolucja przemysłowa czy osiągnięcia II RP.

Praca z obrazem

Zdecydowanie rekomenduję na większości lekcji historii wprowadzić rutynę myślenia krytycznego w pracy z obrazem. Zarówno w młodszych, jak i starszych klasach bardzo angażuje to uczniów i pozwala na zwizualizowanie procesów myślowych. Obrazy mogą być zagadkami do rozwikłania na podstawie wiedzy historycznej. Zwracajmy uwagę na szczegóły, ukazujemy stopień rozumienia przekazu w zależności od poziomu wiedzy. Zadawajmy twórcze pytania. Na przykład obrazy Jana Matejki dają ogromne możliwości kształcenia myślenia krytycznego. Przykładowe pytania do zadania: dlaczego Stańczyk nie jest rozbawiony, skoro jest błaznem? Czy Mieszko

Praca z tekstami historycznymi umożliwia rozwijanie umiejętności krytycznego czytania tekstów współczesnych, odnajdywania odniesień do przeszłości czy wnioskowania. Przykładem może być dyskusja na temat cel wprowadzanych przez Napoleona Bonaparte oraz Donalda Trumpa albo zestawienie kompetencji władcy elekcyjnego i prezydenta Polski.

ma na głowie koronę? Cóż to za włócznia w ręku Bolesława Chrobrego? Czy Bolesław rzeczywiście był Krzywousty? Czy królowa Bona obserwowała hołd pruski i czyją „otrzymała” twarz na obrazie? Dlaczego król Poniatowski spogląda na zegarek? Jaki punkt widzenia na przeszłość reprezentuje Jan Matejko i co mogło mieć na to wpływ?

Takich pytań do dzieł sztuki możemy stawiać wiele. Obrazy Artura Grottgera i ujęcie powstania styczniowego, mozaika *Bitwa pod Issos*, pozwalająca snuć opowieść o panowaniu Aleksandra Macedońskiego, Drzwi Gnieźnińskie, sztuka średniowiecza czy współczesna... Możliwości są nieograniczone.

Zadanie typu „Co wybieracie i dlaczego?”

Zestawienie odmiennych faktów historycznych i ich analiza krytyczna. Odwołanie do subiektywizmu i porównywanie, na przykład: gdzie wolicie pojechać na wycieczkę – do Zakopanego czy do Warszawy? Jako wstęp do dyskusji na temat *liberum veto* czy rozbicia dzielnicowego. W rozwinięciu – czy byłaby możliwa inna opcja i co mogłoby z tego wynikać?

Analiza tekstów źródłowych

Ta klasyczna, rozwijająca forma kształcenia jest nieodzowna na historii. Pozwala na porównywanie opisów różnych zdarzeń, by dostrzegać ich odmienną optykę (na przykład opierając się na *Kronikach* Galla Anonima i Thietmara). W połączeniu z informacjami o życiu autora i epoce historycznej analiza pozwala wyciągać krytyczne wnioski. Czy fakt pisania *Kroniki* przez Galla Anonima na zamówienie Bolesława Krzywoustego mogło mieć wpływ na opisywanie tegoż? Jak oceniali wydarzenia 1798 roku z Francji władcy państw ościennych? Pozwólmy uczniom nie tylko analizować sam tekst, ale również jego pochodzenie oraz kontekst. Badajmy kody kulturowe – na ile to oczywiście możliwe na danym etapie edukacyjnym, by uczniowie znali normy, zasady, wartości czy symbole charakterystyczne dla danego czasu.

Zapoznavanie się z tekstami historycznymi stanowi znakomitą okazję do nauki odróżniania faktów od opinii. Odwołanie do młodzieżowego hasła „fakt, nie opinia” i rozwiązywanie „zagadki”, czy to jeszcze fakt, czy już opinia, to nic innego jak rozwijanie myślenia krytycznego. Uczy to też rozpoznawania stanów emocjonalnych opisywanych uczestników wydarzeń historycznych, jak też własnych. Uczeń dostrzega, na jakiej podstawie postacie historyczne podejmowały decyzje; zastanawia się, na przykład, dlaczego Napoleon poślubił Marię Ludwikę Austriaczkę? Kreatywne pytania są niezwykle istotne w pracy z tekstem źródłowym – gdyż prowokują do dociekania, na przykład: co jeśli...? Jaki jest cel...? Czy byłoby inaczej, gdyby...? A gdybyśmy wiedzieli...? Co by się zmieniło, gdyby...?

Praca z tekstami historycznymi umożliwia też rozwijanie umiejętności krytycznego czytania tekstów współczesnych, odnajdywania odniesień do przeszłości, wnioskowania oraz „tłumaczenia” teraźniejszości za pomocą historii. Przykładem takiego współczesnego odniesienia może być dyskusja na temat cel wprowadzanych przez Napoleona

Bonaparte oraz Donalda Trumpa albo zestawienie kompetencji władcy elekcyjnego i prezydenta Polski.

Natomiast manipulacją może być bezpośrednie odwoływanie się do przeszłości, na przykład następstw wydarzeń bez uwzględnienia kontekstu. Brak umiejętności dostrzegania kontekstu oraz łączenia faktów, jak i niedostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych powoduje fatalne skutki – i to w pracy z uczniami trzeba podkreślić. Nadmierne sięganie po łatwo dostępne informacje oraz wielość ich źródeł powoduje trudność w odnalezieniu wartościowych informacji. Stąd pomyłki i zestawianie pojęć „niezestawialnych”. Konieczne jest zwracanie na to uwagi i zachęcanie do sięgania po sprawdzone, weryfikowane źródła informacji, na przykład poprzez proponowanie ich jako materiał warsztatowy. Podobnie jak rozpracowywanie zagadek czy mitów historycznych: czy Krzywousty rzeczywiście poszedł na pielgrzymkę do klasztoru św. Idziego? Czy ciało św. Wojciecha zostało wykupione „na wagę złota”? W jakim celu husarze mieli skrzydła? Co produkowano w miejscowości Bednary? Czy Magellan jako pierwszy opłynął świat? Jakie zagadki malarz ukrył na obrazie?

W pracy na lekcji warto sięgnąć po wiersze, na przykład Franciszka Salezego Dmochowskiego na temat Księstwa Warszawskiego, wiersze Młodej Polski czy poezję dotyczącą czasów okupacji, chociażby wciąż mało znane wiersze Ireny Bobowskiej, z *Bo się uczyć...* na czele, oraz twórczość propagandową i wolnościową z czasów powojennych. Podobną rolę pełnić tu mogą zestawienia wizualne i dźwiękowe: filmy, a w zasadzie ich fragmenty starannie dobrane do tematu lekcji, oraz utwory muzyczne i zdjęcia. Zestawienie dwóch różnych ujęć tematu i ich porównanie oraz łączenie z wiedzą historyczną, na przykład ulotka polskiej opozycji antykomunistycznej oraz plakaty propagandowe z czasów PRL-u. Do zastanowienia – dlaczego w dany sposób ujęto zagadnienie, dlaczego występują na nim dane elementy, na jaki odbiór liczyli twórcy?

Podsumowanie

Na zajęciach historii mamy wiele sposobności, by w sposób owocny kształcić i rozwijać myślenie krytyczne. Może dziać się to nieco „przy okazji”, niezuważenie, podczas wprowadzania nowego materiału, kiedy nadbudowujemy wiedzę, odwołujemy się do teraźniejszości, porównujemy. Proponuję również „odkurzyć” trochę zapomniane ćwiczenia rozwijające myślenie krytyczne na lekcjach historii, na przykład: układanie wydarzeń w kolejności chronologicznej, wykreślanki, rebusy, komiksy, twórcze „uzupełnianki”, zabawę „Złap mnie, kiedy mówię nieprawdę”.

Warto pamiętać o technologiach, które wspierają w realizacji zadań opartych na tego typu metodach pracy, jak: pliki współdzielone w chmurze, aplikacje do wykonywania interaktywnych zadań, gogle VR oraz platformy do tworzenia materiałów typu „TED”, gry czy symulacje komunikatorów oraz służące diagnozowaniu.

W dobie wszechobecnej sztucznej inteligencji, mass mediów, stanowiących naturalne środowisko dla młodego pokolenia, myślenie krytyczne jest podstawowym narzędziem do autonomicznego podejmowania decyzji i samodzielnego myślenia. Dlatego zachęcamy uczniów do analizy dostępnych informacji, rozważnego podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów. W ten sposób – ucząc formułowania opinii i argumentacji, a także zwiększając kreatywność – pomożemy młodemu chronić się przed manipulacją.

Wiktoria Knap

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

Wątpienie i poznanie

Zbigniew Wojciechowicz

Krótki przegląd ewolucji krytycznego myślenia w historii edukacji

„Problemem świata jest to, że głupcy są tak arogancko pewni siebie, a ludzie mądrzy tak pełni wątpliwości”.

(Bertrand Russell, *Szkice sceptyczne*,
przeł. A. Kurlandzka)

Krytyczne myślenie to zdolność do samodzielnej analizy informacji, kwestionowania ich źródeł, dostrzegania ukrytych założeń i formułowania własnych sądów na podstawie dowodów. To nie tylko umiejętność wątpienia, ale także konstruktywnego rozumowania, argumentowania i podejmowania świadomych decyzji. W epoce *fake*

newsów i wszechobecnej dezinformacji potrzeba kształtowania takich kompetencji wydaje się oczywista. Ale czy to naprawdę nowy postulat?

Przyjrzyjmy się zatem, jak ludzkość podchodziła do nauczania krytycznego myślenia od czasów starożytnych aż po współczesność. Sprawdzimy, czy i jak uczono tej sztuki w szkołach i innych formach edukacji na przestrzeni wieków. Czy rzeczywiście dopiero XXI wiek odkrył wartość niezależnego myślenia, czy może towarzyszyło ono edukacji od zarania dziejów?

Antyk – kolebka myśli

W czasach starożytnych w Grecji i Rzymie krytyczne myślenie nie tylko istniało – ono było podstawą edukacji. Sokrates, jeden z ojców filozofii, stworzył metodę opartą na zadawaniu pytań – tak zwaną technikę majeutyczną – której celem było skłonięcie uczniów do samodzielnego dochodzenia do prawdy. Nie dawał gotowych odpowiedzi, lecz prowokował do refleksji, pokazując, że niepewność i pytania są częścią nauki.

Platon w swoim *Państwie* sugerował, że tylko ludzie zdolni do logicznej analizy i filozoficznego myślenia powinni sprawować władzę – uznawał więc krytyczne myślenie za szczytowy cel edukacji. Arystoteles natomiast stworzył zręby logiki formalnej – narzędzia, które przez wieki służyło rozumowaniu i analizie argumentów.

W rzymskim modelu edukacji (*grammatica, rhetorica, dialectica*) szczególną rolę pełniła retoryka – sztuka argumentacji, debaty i przekonywania. Uczono jej poprzez ćwiczenia polemiczne, które wymagały zarówno zrozumienia tematu, jak i umiejętności logicznego wnioskowania.

Średniowiecze – logika i autorytet

Choć wieki średnie często kojarzone są z dogmatyzmem i podporządkowaniem autorytetom, to właśnie wtedy powstał system szkolny oparty na antycznym *trivium* (gramatyka, dialektyka, retoryka), który w dużej mierze wspierał rozwój myślenia logicznego.

Dialektyka, czyli sztuka argumentacji i analizy sprzecznych twierdzeń, była jednym z głównych przedmiotów nauczania w średniowiecznych uniwersytetach. Św. Tomasz z Akwinu w *Sumie teologicznej* nie bał się konfrontować chrześcijaństwa z filozofią Arystotelesa – każde twierdzenie było poprzedzone kontrargumentem i rozważeniem przeciwnych stanowisk. Tego uczono także studentów: analizowania poglądów, szukania wewnętrznych sprzeczności, syntetyzowania wiedzy.

Dialektyka, czyli sztuka argumentacji i analizy sprzecznych twierdzeń, była jednym z głównych przedmiotów nauczania w średniowiecznych uniwersytetach. Studentów uczono analizowania poglądów, szukania wewnętrznych sprzeczności, syntetyzowania wiedzy.

Jednocześnie jednak krytyczne myślenie nierzadko było podporządkowane wierze – nie wolno było kwestionować dogmatów, a samodzielność myśli kończyła się tam, gdzie zaczynał się autorytet Kościoła. Nauczanie logicznego myślenia miało więc ograniczony zasięg, ale jego narzędzia – jak struktury argumentacyjne czy analiza tekstów – rozwijano intensywnie.

Renesans i oświecenie – narodziny samodzielności

Renesans to powrót do źródeł (*ad fontes*) i odrodzenie idei indywidualnego rozumu. Humanizm stawiał człowieka w centrum – nie jako biernego ucznia, lecz jako aktywnego poszukiwacza wiedzy. Pojawia się idea samodzielnego czytania klasyków, interpretacji tekstów, a także krytycznej analizy autorytetów. To właśnie wtedy uczniowie zaczynają być zachęceni do zadawania pytań.

Wiek XVII i XVIII – epoka oświecenia – to czas, gdy rozum staje się najważniejszym narzędziem poznania. Kartezjusz naucza: „Wątp, abyś mógł poznać”. Filozofowie, tacy jak Locke, Rousseau czy Kant, podkreślają znaczenie edukacji

opartej na samodzielnym myśleniu. Szkoły oświeceniowe, zwłaszcza te nowoczesne, coraz częściej wprowadzają metody nauczania polegające na zadawaniu pytań, eksperymentowaniu, formułowaniu własnych sądów.

XIX i XX wiek – nauka jako system

Rewolucja przemysłowa, rozwój systemów edukacyjnych i obowiązek szkolny sprawiły, że nauczanie stało się masowe, ale często też niestety zrutynizowane. W wielu krajach dominował model pruski – oparty na dyscyplinie, posłuszeństwie i pamięciowym opanowaniu materiału. Krytyczne myślenie zeszło zatem na dalszy plan.

Ale jednocześnie w XIX wieku rodzą się ruchy pedagogiczne, które stawiają na rozwój jednostki i jej autonomię intelektualną. Johann Pestalozzi, Friedrich Fröbel czy Janusz Korczak podkreślają znaczenie myślenia ucznia, a nie tylko zapamiętywania wiedzy. W XX wieku Maria Montessori, a później reformatorzy, tacy jak John Dewey, wprowadzają do szkół nauczanie przez doświadczenie, dyskusję i refleksję.

W krajach anglosaskich od lat 60. XX wieku coraz częściej mówi się o *critical thinking* jako osobnym przedmiocie edukacyjnym. Uczniowie uczą się analizować reklamy, wykrywać błędy logiczne, oceniać wiarygodność źródeł. Ten nurt wkracza również do podręczników, programów i nowoczesnych metod nauczania.

Współczesność – w dobie (dez)informacji

XXI wiek przynosi nowe wyzwania – dostęp do nieograniczonych zasobów wiedzy i... równie nieograniczonych zasobów dezinformacji. Nauczanie krytycznego myślenia nabiera kluczowego znaczenia. Nie chodzi już tylko o logikę i argumentację, ale o umiejętność weryfikowania informacji, oceniania źródeł, rozpoznawania manipulacji, zrozumienia mechanizmów algorytmów i banki informacyjnej.

Współczesne szkoły w wielu krajach (zwłaszcza Finlandii, Kanadzie czy Singapurze) wprowadzają programy rozwijające *critical literacy*, czyli zdolność krytycznego czytania świata. Uczniowie uczą się analizować dane, wykresy, statystyki, a także rozpoznawać wpływ języka na emocje i opinię publiczną.

Jednocześnie pojawiają się nowe narzędzia: gry edukacyjne, symulacje, debaty oksfordzkie, prace projektowe – wszystko to wspiera autonomiczne myślenie. Nadal jednak istnieje napięcie między wymogiem systemowego oceniania a przestrzenią na samodzielność.

Czy krytyczne myślenie ma sens?

Historia edukacji pokazuje wyraźnie: krytyczne myślenie nie jest wynalazkiem współczesnych reformatorów. Już starożytni Grecy i średniowieczni scholastycy uczyli, jak rozważać argumenty i poddawać je analizie. Epoka renesansu, oświecenia i nowoczesna pedagogika XX wieku tylko pogłębiały ten kierunek. Zmieniały się metody, cele i konteksty, ale sama idea – że warto myśleć samodzielnie – trwała przez wieki.

Czy zatem uczenie krytycznego myślenia ma sens? Z całą pewnością tak. Historia pokazuje, że społeczeństwa, które promowały refleksję, debatę i analizę rozwijały się szybciej, były bardziej innowacyjne i odporne na manipulację. Krytyczne myślenie nie spowalnia rozwoju – przeciwnie, stanowi jego fundament. To ono sprawia, że wiedza nie jest tylko zbiorem faktów, lecz nade wszystko narzędziem zmieniania świata.

Zbigniew Wojciechowicz

Filozof, etyk i informatyk. Z wykształcenia – polonista. Poeta śpiewający swoje piosenki. Ma na koncie cztery tomiki i trzy płyty. Ciągłe wierzy, że edukacja jest ważna.

Szkoła w zmianie

Część III

Magdalena Bujakowska

Ocenianie wspierające rozwój ucznia

W poprzednich częściach cyklu *Szkoła w zmianie* opisałam, dlaczego zdecydowaliśmy się na zmianę (nr 4/2024) oraz jak wprowadziliśmy zarządzanie scrumowe w naszej szkole (nr 1/2025). Kiedy piszę niniejszy tekst, zbliża się koniec roku szkolnego, a wraz z nim powraca temat, który zawsze budzi emocje i gorące dyskusje – ocenianie uczniów. Dlatego chciałabym się podzielić doświadczeniami w tym obszarze. Muszę jednak na wstępie zaznaczyć: zmiana w ocenianiu nie jest najważniejszą transformacją w naszej placówce. To raczej naturalna konsekwencja metodologii pracy z uczniami, czyli nauczania blokowo-projektowego, w którym nauczyciele ze sobą współpracują, łącząc treści różnych przedmiotów i tworząc sensowne, holistyczne zadania edukacyjne dla dzieci. Kiedy wprowadziliśmy ten sposób pracy, tradycyjne oceny cyfrowe przestały mieć sens. Jak bowiem jedną cyfrą ocenić projekt? Jak zmierzyć umiejętność współpracy, kreatywnego myślenia czy rozwiązywania problemów? Stało się jasne, że potrzebujemy zupełnie nowego podejścia do informowania o postępach uczniów.

Dlaczego ocena formatywna jest istotna?

Ważne było dla mnie, jako dyrektorki, aby ocena nie ograniczała potencjału rozwojowego żadnego ucznia. Przecież dzieci w przedszkolu naturalnie się uczą, eksperymentują i odkrywają świat. Nie ma tam oceniania cyfrowego, a jednak dzieci rozwijają się spektakularnie, kierowane przede wszystkim ciekawością i radością poznawania.

Pytałam siebie: dlaczego w szkole ma być inaczej? Dlaczego pozwalamy, by cyfra ograniczała naturalną ciekawość świata? Zajęcia powinny być tak organizowane, by każde dziecko mogło nieustannie rozwijać swój potencjał, odkrywać talenty, pasje, nie bać się popełnić błędu, nie zastanawiać się, czy należy sprostać czyimś oczekiwaniom.

Ocena formatywna to dla mnie narzędzie wspierające, a nie oceniające w tradycyjnym znaczeniu. To sposób na to, by każdy uczeń wiedział, gdzie jest, dokąd zmierza i jak może się tam dostać. To informacja, która motywuje do działania.

Proces uczenia się nowych nawyków

Impulsem do rezygnacji z ocen cyfrowych nie była dla nas „nowa moda”. Stosując zwinną metodykę, przygotowaliśmy siebie, uczniów i przede wszystkim rodziców do tej zmiany. Każdy miesiąc to był nowy projekt, w ramach którego skupialiśmy się na konkretnym aspekcie tej transformacji. Opracowywaliśmy *backlogi* zadań, dzieliliśmy pracę na dwutygodniowe sprinty i systematycznie wychodziliśmy ze schematów, które przez lata wydawały nam się jedyną słuszną drogą.

Dlaczego przyjęliśmy taki schemat działania? To był mój sposób na zaopiekowanie się nauczycielami i poprowadzenie ich przez zmianę tak, aby czuli się bezpieczni. Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, potrzebują czasu na przyswojenie nowych umiejętności i poczucia, że mają wsparcie w procesie uczenia się. Nie można zmienić wieloletnich nawyków z dnia na dzień, a gwałtowne transformacje często wywołują lęk i opór.

Każdy projekt pozwalał nam skupić się na jednym konkretnym aspekcie, opanować go w praktyce, zbudować pewność siebie, by dopiero potem przejść do kolejnego wyzwania. To była metodyczna, przemyślana droga, która pozwoliła każdemu z nas rozwijać się we własnym tempie, ale w kierunku wspólnego celu. Chciałam, aby nauczyciele czuli się prowadzeni, a nie wrzuceni na głęboką wodę. Dzięki takiemu podejściu unikaliśmy przeładowania i frustracji, które często towarzyszą zmianom. Wszystkie sprinty kończyliśmy z poczuciem sukcesu, co motywowało nas do podjęcia kolejnych wyzwań. To był sposób na budowanie kultury ciągłego doskonalenia, gdzie nowe doświadczenia i uczenie (się) stały się naturalnymi elementami naszej pracy, a bezpieczeństwo psychiczne zespołu było moim priorytetem.

Nasze miesięczne projekty obejmowały siedem następujących elementów:

1. „Cele i kryteria sukcesu na każdej lekcji” – to był fundament całej zmiany. Bez tej transformacji myślenia żadna przemiana nie byłaby możliwa.

Nauczyliśmy się formułować jasne, zrozumiałe dla uczniów cele każdego zajęcia oraz wspólnie ustalać kryteria sukcesu. Dzieci zaczęły rozumieć, po co się uczą, i dowiedziały się, jak mogą sprawdzić, czy im się udało.

2. „Sztuka informacji zwrotnej” – nauczyliśmy się, jak przekazywać uczniom konstruktywną informację zwrotną za pomocą modelu 4Z (Zapytaj, Zakomunikuj, Zmotywuj, Zaplanuj). To był prawdziwy przełom, ponieważ zamiast podawać cyfry, zaczęliśmy rzeczowo rozmawiać z dziećmi o ich mocnych stronach i obszarach do rozwoju. Stworzyliśmy katalog zwrotów, który ćwiczyliśmy razem z uczniami.
3. „Techniki uczenia się” – wprowadziliśmy uczniów w świat mnemotechnik, pokazując im różne strategie uczenia się i pomagając odkryć, które z nich są dla nich najskuteczniejsze, po to, by dzieci zaczęły świadomie sterować własnym procesem uczenia się.
4. „Sztuka zadawania pytań” – zarówno nauczyciele, jak i uczniowie uczyli się, jak formułować pytania, które pobudzają do myślenia i pogłębiają zrozumienie, jednocześnie odkrywając, że właściwe pytanie to klucz do prawdziwej nauki.
5. „Samoocena jako narzędzie rozwoju” – bardzo ważny moment, w którym uczniowie uczyli się oceniać własne postępy, identyfikować swoje potrzeby i wyznaczać sobie cele rozwojowe.
6. „Uczenie się od siebie” – wprowadziliśmy systematyczne *peer learning*, gdzie dzieci stają się nauczycielami dla swoich kolegów. Ta wymiana wiedzy i doświadczeń jest w naszych szkołach traktowana „po macoszemu”, a przecież jest niezwykle wartościowa.
7. „Refleksologia w edukacji” – niezwykle istotny element, który uczy zastanowienia się nad procesem oraz jak wyciągać wnioski i planować dalsze kroki rozwojowe.

Od samego początku było dla nas kluczowe, aby uczniowie byli w pełni świadomi tego, co z nimi robimy i dlaczego. Nie chcieliśmy wprowadzać

zmian „za ich plecami”. Podczas każdego projektu wyjaśnialiśmy dzieciom cele, metody i oczekiwane rezultaty. Uczniowie stawali się naszymi partnerami, a nie tylko biernymi odbiorcami nowych rozwiązań.

Narzędzia wspierające nowy system oceniania

W trakcie realizacji kolejnych sprintów opracowaliśmy szereg praktycznych i łatwych do opanowania narzędzi:

- arkusze obserwacji – systematyczne dokumentowanie przebiegu procesu z uwzględnieniem wszystkich elementów, które wpływają na zaangażowanie zarówno ucznia, jak i nauczyciela;
- karty feedbackowe – konkretna informacja zwrotna dla ucznia, narzędzie ewaluacyjne dla nauczyciela;
- karty samooceny – regularna refleksja nad własnym uczeniem się, co rozwija autonomię i odpowiedzialność ucznia za własny rozwój;
- portfolio sukcesu – swoista księga z osobnymi kartami, ukazująca rozwój ucznia.

Ustalanie „oceny końcowej” w naszym systemie stanowi ciekawy element procesu, który wykracza daleko poza tradycyjne pojmowanie oceniania. Każdy uczeń w swoim portfolio sukcesu gromadzi karty samooceny – dowody na osiągnięte postępy w różnych obszarach. Na koniec półrocza prowadzimy indywidualne rozmowy, podczas których uczeń podsumowuje swoją pracę, nauczyciel zaś dzieli się swoimi obserwacjami i razem wypracowują ocenę końcową.

Rodzice jako partnerzy w procesie

Wiedząc, że zmiana systemu oceniania może budzić niepokój rodziców, szczególną uwagę poświęciliśmy komunikacji z nimi. Wprowadziliśmy system dwukrotnych w półroczu wpisów do e-dziennika – nie są to jednak suche, formalne komentarze. Każdy nauczyciel przedmiotu przygotowuje serdeczny wpis,

który realnie opisuje postępy dziecka, jego mocne strony i obszary wymagające wsparcia.

Natomiast prawdziwą zmianą komunikacyjną stały się trójstronne spotkania uczeń – rodzic – nauczyciel, podczas których dziecko znajduje się w centrum uwagi i zaangażowania. To uczeń opowiada o swoich postępach, osiągnięciach i wyzwaniach. Rodzice i nauczyciel wspierają tę rozmowę, zadają pytania i wspólnie planują dalsze kroki. Te spotkania pokazują, jak bardzo można zmienić dynamikę komunikacji szkoła – dom, stawiając ucznia w roli aktywnego uczestnika, a nie podmiotu rozmowy dorosłych.

Wyzwania i nagrody

Czy było łatwo? Zdecydowanie nie! Każdy projekt przynosił nowe wyzwania – trzeba było pokazywać korzyści sceptycznym nauczycielom, rzetelnie informować rodziców, motywować uczniów do większej odpowiedzialności za własne uczenie się. Ale było warto! Dzisiaj nasza szkoła to miejsce, gdzie ocenianie rzeczywiście wspiera rozwój. Uczniowie są bardziej zmotywowani, świadomi swoich celów uczenia się i odpowiedzialni za własne osiągnięcia. Nauczyciele czują większą satysfakcję, widząc prawdziwy wpływ swojej pracy na postępy dzieci. Rodzice nam ufają i to jest prawdziwa nagroda.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że ocenianie wspierające to nie moda pedagogiczna – to fundamentalna zmiana w myśleniu o roli szkoły i procesie uczenia się. To długa droga, która wymaga cierpliwości, systematyczności i odwagi do wychodzenia poza utarte schematy.

Magdalena Bujakowska

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

Innowacje w edukacji muzycznej

Paulina Skrok

Wykorzystanie AI w nauczaniu historii muzyki

Historia muzyki to współcześnie jedna z najważniejszych dziedzin wiedzy artystycznej; z punktu widzenia edukacji i wychowania odgrywa kluczową rolę, kształtując naszą kulturę i tożsamość. Celem tego przedmiotu jest przekazanie uczniom wiedzy o dziejach muzyki, zwłaszcza stylach, gatunkach, technikach kompozytorskich, twórcach i ich dziełach oraz uświadomienie licznych powiązań tej wiedzy ze zjawiska-

mi występującymi w kulturze, sztuce, a także z aktualnymi wydarzeniami społecznymi i politycznymi. W niniejszym artykule zwracam uwagę na praktyczne zastosowanie narzędzi opartych na sztucznej inteligencji oraz nowych technologii w nauczaniu historii muzyki, które stanowią trudną do przecenienia pomoc w kształtowaniu atrakcyjnego poznawczo warsztatu dydaktyczno-metodycznego.

Zamiłowanie do muzyki

Program nauczania przedmiotu w edukacji muzycznej obejmuje podział epok muzycznych, szkół i technik kompozytorskich, form i gatunków muzycznych oraz twórczości i biografii kompozytorów reprezentatywnych dla epoki, ze zwróceniem uwagi na sylwetki między innymi: Bacha, Haendla, Haydna, Mozarta, Beethovena, Chopina, Wagnera, Verdiego, Szymanowskiego czy Pendereckiego. Uczniowie analizują także utwory z literatury muzycznej z poszczególnych epok, których znajomość weryfikowana jest podczas testów.

Omawiany materiał powinien być podawany w atrakcyjnej formie, aby rozbudzać w uczniach trwale zamiłowanie do muzyki. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy merytorycznej, ale także kształtowanie sfery duchowej, wpływanie na wrażliwość i wyrabianie smaku artystycznego poprzez odpowiednio dobraną literaturę muzyczną. Sztuczna inteligencja (AI) natomiast zapewnia nowe, niezwykle interesujące możliwości, stanowiące wielką inspirację oraz pomoc dydaktyczną dla nauczania przedmiotu.

Efektywne wsparcie dla nauczycieli

Sztuczna inteligencja – dzięki swoim zaawansowanym algorytmom i możliwościom przetwarzania ogromnych zasobów danych – bez wątpienia sprawia, że edukacja wkracza w nowy etap rozwoju. Zmiany te obejmują również nauczanie muzyki. Aplikacje wykorzystujące AI wspierają nauczycieli w tworzeniu ciekawych materiałów dydaktycznych, zaś interaktywność lekcji staje się atutem w pracy z młodymi adeptami muzyki, przyzwyczajonymi do nowoczesnych form przekazu.

Zaprezentowane poniżej narzędzia i aplikacje wybrałam, opierając się na dwóch kluczowych kryteriach: bezpłatnym dostępie oraz obsłudze w języku polskim. Dzięki temu mogą się one

stać przydatne w polskim systemie edukacji muzycznej, dając efektywne wsparcie nauczycielowi w każdym wieku. Funkcjonalność tych narzędzi można podzielić następująco: tworzenie prezentacji i materiałów dydaktycznych (Canva), treści pisemnych sprawdzianów, quizów (ChatGPT), interaktywne zbiory i bazy danych (Google Arts & Culture; Music, Arts & Culture), eksploracja muzyki jako uzupełnienie materiału (Radio Garden).

Muzyczne podróże

Strona internetowa Google Arts & Culture jest niezwykle pomocna przy prezentowaniu tematów poświęconych cechom danej epoki oraz sylwetkom artystów żyjących w jej okresie. W ten sposób uczniowie zagłębiają się w daną epokę muzyczną poprzez dostęp między innymi do interaktywnych wystaw (*Odkryj miejsce narodzin Beethovena – Beethoven House Bonn*), zbiorów muzealnych (*The Fryderyk Chopin Institute*). Mogą także poszerzyć wiedzę z zakresu budowy instrumentów muzycznych (*Muzeum Ludowych Instrumentów Muzycznych w Szydłowcu, Hamamatsu Museum of Musical Instruments w Japonii*), czy też poznać wnętrza oper i innych sal koncertowych (*Vienna State Opera* lub *Sydney Opera House*).

Powyższa strona internetowa może inspirować nauczycieli do wykorzystania technologii wirtualnej rzeczywistości (VR). Dzięki niej uczniowie mogą zwiedzać sale koncertowe poprzez tak zwane wirtualne wycieczki, dokonując analizy nie tylko architektury, ale także doświadczając przestrzennego brzmienia instrumentów. Niestety, o ile pomysł ten wydaje się być niezwykle interesujący, o tyle należy być świadomym jego wielu ograniczeń w edukacji muzycznej. Największymi z nich są: brak funduszy na sprzęt oraz potrzeba przeszkolenia nauczyciela. Niemniej jednak potencjał i możliwości, jakie dają gogle VR dla nauczania historii muzyki są ogromne, bowiem interaktywne zwiedzanie sal operowych czy słu-

chanie muzyki pobudzają wyobraźnię, angażują uczniów i przede wszystkim pozwalają na lepsze zrozumienie omawianych zagadnień.

Kolejną ciekawą inspiracją dydaktyczną może być strona Radio Garden. Znajdują się na niej rozmaite rozgłośnie radiowe świata, umożliwiające odbycie „muzycznej podróży” po całym świecie. Dzięki niej uczniowie mogą poznawać różnorodne style i gatunki muzyczne, charakterystyczne dla danych regionów, jak na przykład jazz i blues z Nowego Orleanu, tango z Argentyny i Hiszpanii, czy muzykę osmańską z Turcji. Należy jednak pamiętać, iż wspomniane narzędzie pełnić będzie głównie funkcję uzupełniającą, lecz jako ciekawostka może stanowić inspirujący punkt wyjścia do wielu dyskusji, urozmaicenia lekcji, pozostawiając zainteresowanym uczniom pole do szerszych eksploracji.

Magiczne multimedia?

Pomocnym programem do tworzenia prezentacji multimedialnych jest Canva. Strona ta zyskuje coraz większą popularność wśród nauczycieli. Platforma oferuje darmowy dostęp w ramach programu Canva for Education, umożliwiając korzystanie z funkcji premium bez jakichkolwiek dodatkowych opłat. Aby potwierdzić, że użytkownik jest nauczycielem, twórcy proszą o załączenie swojego służbowego adresu email, na przykład z domeną szkoły.

Do najciekawszych rozwiązań, przeznaczonych dla nauczycieli historii muzyki i pozostałych edukatorów, należy funkcja „magicznych multimedii”. Określenie „magiczne” odnosi się do wykorzystania sztucznej inteligencji (AI) między innymi do kreowania i edycji grafik, generowania głosu lektora czy tekstu. Szczególnie przydatna może się okazać ostatnia z wymienionych opcji. Znacząco poprawia ona proces tworzenia prezentacji multimedialnych. Mechanizm działania tej funkcji polega na wprowadzeniu przez użytkow-

nika kilku słów kluczowych, odnoszących się do tematyki tekstu, na podstawie których program generuje treść. Tym samym usprawnia pracę, zwłaszcza podczas tworzenia multimedii poświęconych życiorysom danych kompozytorów lub ogólnego wprowadzenia do epoki historycznej.

Pomimo licznych korzyści, jak oszczędność czasu oraz zwiększenie efektywności pracy dydaktycznej, należy jednak zwrócić uwagę na pewne ryzyko związane z poprawnością merytoryczną wygenerowanych treści. Systemy wykorzystujące sztuczną inteligencję wciąż intensywnie się rozwijają, są udoskonalane i mogą popełniać błędy, czasami prowadzące do nieścisłości w przedstawianiu faktów. Z tego powodu nauczyciele powinni traktować wygenerowany tekst jako wstępną propozycję, inspirację, która wymaga krytycznego spojrzenia i ewentualnej korekty z ich strony.

Nie taka znowu „sztuczna” inteligencja

Innym narzędziem, usprawniającym pracę nauczyciela historii muzyki, jest aplikacja ChatGPT. Dzięki niej możemy generować teksty do wykorzystania na lekcji, na przykład streszczenia dotyczące biografii kompozytorów, opracowań poświęconych epokom muzycznym czy też krótkich esejów na zadany temat. ChatGPT może być również pomocny w konstruowaniu pytań testowych, quizów, podsumowań oraz materiałów powtórzeniowych. Stanowi cenną inspirację, dostarczając szerszego kontekstu historycznego poprzez powiązanie poszczególnych kompozycji z wydarzeniami społecznymi i kulturalnymi. Aplikacja ta jest również pomocna przy krótkich tłumaczeniach tekstów. To bardzo praktyczne i efektywne narzędzie w codziennej pracy nauczyciela.

Choć kolejna proponowana przez mnie strona internetowa, Music, Arts & Culture, nie wykorzystuje bezpośrednio technologii opartej na sztucznej inteligencji, to jednak użytkownicy mogą korzystać z zasobów tej platformy w połą-

czeniu z narzędziami AI. Dzięki temu zbiory znajdujące się na stronie przedstawiane są w nowy, ciekawy i interaktywny sposób. Sama zaś platforma wykorzystuje sztuczną inteligencję głównie do indeksowania i rozpoznawania treści, sprawiając, że wyszukiwanie odpowiednich materiałów staje się skuteczne i szybsze. Nauczyciel historii muzyki może wykorzystywać bogate archiwum nagrań (na przykład koncerty w wykonaniu Paderewskiego), wzbogacając przekaz edukacyjny i poszerzając zainteresowanie uczniów.

Tradycja nie wyklucza nowoczesności

Nowe technologie, w tym sztuczna inteligencja, otwierają przed nauczycielami szerokie spektrum możliwości. Inspirują, angażują uczniów, a także usprawniają codzienną pracę. Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu narzędzia wykorzystujące AI stanowią jedynie wycinek dostępnych możliwości. Warto także wspomnieć o platformie MagicSchool.ai. Dzięki jej zastosowaniu można generować quizy, karty pracy oraz inne pomoce. Strona ta nie jest dostępna w języku polskim, co z pewnością ogranicza jej popularność, jednak potencjał ma znaczący.

Narzędzia wykorzystujące AI wymagają zawsze krytycznego podejścia nauczyciela i weryfikacji przedstawianych przez nich propozycji. Choć sztuczna inteligencja nie zastąpi nauczyciela, który jako przewodnik dopasowuje tempo pracy i materiał do możliwości klasy, to niezaprzeczalnie pozwala na usprawnienie działań, eksperymenty i rozbudzenie ciekawości uczniów. Poszukiwanie nowych metod i otwartość na innowacje powinny być nieodłącznym elementem pracy współczesnego nauczyciela edukacji muzycznej, ponieważ w procesie nauczania historii muzyki tradycja nie wyklucza nowoczesności, a wręcz przeciwnie, nowe technologie przyczyniają się do lepszego zrozumienia treści i odkrywania dziedzictwa muzycznego minionych epok.

Bibliografia

- Gołębiowski D.: *AI w edukacji. Część 1. Praktyczny poradnik od podstaw*, Zduńska Wola 2025.
- Gołębiowski D.: *AI w edukacji. Część 2. Praktyczne pomysły na kreatywną naukę*, Zduńska Wola 2025.
- Kaniowska M.M.: *Praktyczne aspekty wykorzystania AI w edukacji muzycznej*, w: E. Kumik (red.), *Transgresja w edukacji muzycznej*, Łódź 2024.
- Maczuga P.: *AI w pigułce. Narzędziownik nauczyciela*, Poznań 2025.
- Rozum E.: *ChatGPT i AI dla nauczycieli. Sztuczna inteligencja w edukacji*, Warszawa 2024.
- Szajner A.: *Wpływ sztucznej inteligencji na edukację muzyczną: ewolucja czy regresja?*, „Dydaktyka Informatyki” 2024, t. 19, s. 159–165.
- Wissner R.: *Using Generative AI in the Music History Classroom*, w: *Teaching and Generative AI: Pedagogical Possibilities and Productive Tensions*, digitalcommons.usu.edu, Utah State University 2024.

Paulina Skrok

Absolwentka Zespołu Szkół Muzycznych w Kielcach w klasie fortepianu. Ukończyła studia z muzykologii oraz zarządzania kulturą na Uniwersytecie Jagiellońskim. Naukę kontynuowała na Podyplomowych Studiach Teorii Muzyki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Nauczycielka przedmiotów teoretycznych (historii muzyki, wiedzy o muzyce, nauki o muzyce oraz kształcenia słuchu) w Zespole Szkół Muzycznych w Wieliczce. Twórczyni strony internetowej Muzyka Teoretyka, stanowiącej nowoczesną platformę wspierającą uczennice i uczniów w nauce. Pomysłodawczyni i współorganizatorka Konkursu Polskiej Muzyki Współczesnej „Lubię to”, który popularyzuje różne oblicza muzyki współczesnej – od jazzu i musicalu po muzykę filmową i z gier komputerowych. W swojej pracy łączy tradycję z nowoczesnością, wykorzystując klasyczne metody nauczania, jak i technologie cyfrowe.

Inteligencja bez przymiotnika w szkole

Krzysztof Koronśki

O różnicy między (sztuczną) inteligencją a (naturalnym) myśleniem

Od Gutenberga do tokena

Deprecjacja wiedzy, zalew fałszywych informacji i do tego zamieszanie na rynku pracy – to tylko niektóre z obaw elit średniowiecznej Europy, spowodowanych wynalezieniem ruchomej czcionki przez Gutenberga. Nie wiem, czy w XV wieku akademicy z uniwersytetów w Bolonii, Oksfordzie czy na paryskiej Sorbonie prowadzili debaty na temat: „Ruchoma czcionka – szansa, czy zagrożenie?”, ale na pewno w XXI wieku analogiczne debaty, dotyczące zjawiska generatywnej sztucznej inteligencji (GSI), przetoczyły się przez wiele uczelnianych spotkań i konferencji.

Genialny wynalazek Gutenberga dopiero w XIX wieku znacząco zmodyfikował Amerykanin Christopher Latham Sholes przez stworzenie praktycznej maszyny do pisania. To jemu zawdzięczamy klasyczny układ klawiatury komputerowej „QWERTY”, która skutecznie miała opóźnić

wybieranie znaków, aby zapobiec zakleszczaniu dźwigni z czcionką. Dziś nasze klawiatury komputerów nie używają już mechanicznych dźwigni, ale układ znaków pozostał.

Dopiero w cyfrowym świecie, po wynalezieniu komputera, każdy znak z tej ruchomej czcionki został zastąpiony przez matematyczną reprezentację. Na początku był to standard ASCII, ale ze względu na ograniczoną „pojemność” szybko doczekał się rozbudowy systemów kodowania tak, aby każdy narodowy zestaw znaków posiadał swoją reprezentację cyfrową, na przykład standard UTF-8. Jednak cały czas to kodowanie dotyczyło jedynie pojedynczych znaków, które są maszynowo przetwarzane przy przesyłaniu informacji między komputerami podłączonymi do globalnej sieci, czyli internetu. To, co się dzieje na naszych oczach, czyli ekspansja GSI, oparta jest na dużych modelach językowych, dla których pojedynczy znak to zbyt mała porcja informacji,

aby przetworzyć ją w sensowną odpowiedź na pytanie użytkownika. Rozwiązaniem zapotrzebowania GSI okazał się token, czyli zbitka najczęściej występujących znaków, czasami całych wyrazów czy znaków interpunkcyjnych, po których można matematycznie wielokrotnie przewidzieć następną sensowną zbitkę, a wszystko to zgodnie z zaprojektowanym algorytmem. Co ciekawe, to nie znaki, wyrazy czy strony tekstu są brane pod uwagę przy tworzeniu zapytań (promptów) i udzielanych odpowiedzi – w rozliczeniu zużycia danych w darmowych dostępach GSI liczy się token, również w wersji graficznej. Dla wersji GPT-4.0 tytuł mojego artykułu zamieniony na numery dwunastu tokenów wygląda następująco:

Int elig enc ja bez prz ymi ot nika w sz kole
[2471, 15570, 1038, 2067, 10241, 13584, 54457, 346,
33560, 286, 8515, 128607].

Gdyby Gutenberg żył w dzisiejszych czasach, pewnie byłby podobnie zdziwiony jak ja, że to skutecznie działa. Sam token nie ma uznanego twórcy, ponieważ jest wynikiem pracy całych zespołów ludzi zgromadzonych wokół projektów już od lat 50. XX wieku.

Szkoła wobec sztucznej inteligencji

Inteligencja stanowi fundament ludzkiego rozwoju w ujęciu globalnym, a szkoła jako taka jest zobowiązana do stworzenia warunków rozwoju potencjału każdego z uczniów. Jak to się ma do zastosowań GSI w szkole? Systematycznie, od roku szkolnego 2023/2024, w następnych latach kolejne ministerstwa odpowiedzialne za oświatę umieszczają rozwój kompetencji cyfrowych nauczycieli, opartych między innymi na sztucznej inteligencji, w głównych kierunkach polityki oświatowej państwa.

Tegoroczny raport *Generatywna sztuczna inteligencja w polskiej szkole. Przecieranie szlaków*, opracowany pod redakcją naukową Jacka Pyżalskiego, przedstawia wyniki badań jakościowych

i ilościowych dotyczących bieżących problemów związanych z zastosowaniem GSI w szkole. Materiał jest bardzo obszerny i obejmuje wiele zagadnień zastosowań najnowszych technologii, ale ja przytoczę tylko jeden wskaźnik, obrazujący doświadczenia nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych. Tylko 25% ankietowanych zadeklarowało swoje pierwsze próby zastosowania sztucznej inteligencji w codziennej pracy, z czego 6% zrobiło to wielokrotnie, a 19% jeden lub kilka razy. Świadczy to o tym, że jesteśmy na początku procesu implementacji GSI do warunków szkolnych.

Wprowadzony niedawno zakaz zadawania prac domowych oddalił dylematy oceniania wypracowań, które nie zostały napisane, a często nawet nie były wcześniej przeczytane przez człowieka. Jednak na przykład konkursy literackie i poetyckie muszą w swoim regulaminie ująć zagadnienie stosowania wytworów GSI. Z technicznymi sprawami uczniowie i nauczyciele sobie poradzą, ale najważniejsze jest zachowanie zasad etycznych i krytycznego myślenia.

Alan Turing (1912–1954) był wybitnym brytyjskim matematykiem, kryptologiem i pionierem informatyki. Jako wizjoner przewidywał powstanie inteligentnych maszyn i opracował w 1950 roku specjalny test, który poprzez zadawanie pytań miał pozwolić niezależnym ekspertom określić źródło pochodzenia odpowiedzi – czy przygotowała ją maszyna, czy człowiek.

Turing – naukowiec i człowiek

Dziś można stwierdzić, że sam test ma bardziej charakter filozoficzny niż techniczny i jest dobrym pretekstem do dyskusji na temat sztucznej inteligencji. Od razu pomyślałem o metodycznym wykorzystaniu koncepcji Turinga w pracy z uczniami. Wystarczy podzielić swoją klasę na trzy zespoły:

- uczniów ekspertów, czyli osoby zadające pytania i interpretujące odpowiedzi,

- uczniów odpowiadających na pytania bez wspomagania komputerowego,
- uczniów zbierających odpowiedzi z zastosowaniem GSI.

Wiem, że to ćwiczenie nie spełnia warunków klasycznego testu Turinga (bo przecież nie musi!), ale wysiłek intelektualny włożony w konstrukcję pytań, generowanie odpowiedzi przez ludzi i maszyny oraz ich interpretację może być pozytywnym przykładem zastosowania „inteligencji bez przymiotnika” w szkole.

Biografia Alana Turinga, a zwłaszcza jego dorobek i ostatnie lata życia mogą skłonić współczesnych do refleksji związanych z naszą rzeczywistością. Był geniuszem matematycznym, mającym wkład w przyspieszenie zakończenia II wojny światowej. Gdy został oskarżony i skazany za relację homoseksualną („rażącą nieprzyzwoitość”), nie zaprzeczał faktom. Dano mu do wyboru więzienie lub kastrację farmakologiczną. Aby uniknąć zamknięcia za kratami, wybrał to drugie rozwiązanie, które znacznie odbiło się na jego kondycji fizycznej i psychicznej. Pozbawiony dostępu do tajemnic państwowych i prawa opuszczenia Wielkiej Brytanii, karnie zażywał estrogen i każdego dnia obserwował niszczące zmiany w swoim organizmie. Jego najprawdopodobniej samobójcza śmierć była wynikiem zatrucia cyjankiem. Turing pozostawił po sobie trzy rzeczy:

- teoretyczny model tak zwanej maszyny Turinga, wtedy abstrakcyjnego modelu urządzenia do wykonywania algorytmów, a dziś podstawy pracy każdego komputera;
- test Turinga, czyli reakcję na teoretyczne pojawienie się sztucznej inteligencji i wskazanie sposobu na jej zdemaskowanie;
- uchwalone w Wielkiej Brytanii (rok 2017) „prawo Turinga”, które objęło tysiące innych osób skazanych na mocy przestarzałych przepisów antyhomoseksualnych, poprzedzone rządowymi przeprosinami i reakcją Elżbiety II.

Inteligencja stosowana

Niezależnie od roli w szkole, to nasza inteligencja powinna zauważyć fakt „halucynacji” sztucznej inteligencji, czyli problem z wiarygodnością generowanych treści, będący wynikiem niedoskonałości algorytmów. Z zadowoleniem odebrałem informację, że rok 2023 (ten po hucznej premierze ChatuGPT) zakończył się w Stanach Zjednoczonych wzrostem aż o 80% sprzedaży *blue book*, 30-stronicowych zeszytów dla studentów do odręcznego zapisywania odpowiedzi egzaminacyjnych – czyli jest pozytywna reakcja środowiska akademickiego na nową technologię i przykład do naśladowania.

Pisząc niniejszy tekst byłem zobowiązany jego tytułem i unikałem przymiotników, opisując inteligencję w szkole. Powodem jest moje historyczne uprzedzenie, ponieważ mam w pamięci złe przykłady odmian pojęć, które ktoś chciał swoim wkładem „udoskonalic”, jak chociażby: narodowy socjalizm, demokracja socjalistyczna, sztuczna inteligencja, krzesło elektryczne. Jednak przymiotniki nie zawsze wypaczają obraz opisywanego pojęcia i teraz jestem skłonny do akceptacji takich zbitek znaczeń, jak: energia z odnawialnych źródeł, rolnictwo ekologiczne, zrównoważony rozwój, naturalna (ludzka) inteligencja.

A wszystko to przez znalezienie odpowiedniej analogii (czytaj: zastosowania inteligencji), czego wszystkim czytelnikom życzę w codziennej szkolnej pracy przy tablicy w nowym roku szkolnym!

Krzysztof Koroński

Nauczyciel informatyki w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie.
Nauczyciel konsultant ds. nauczania informatyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Fakt czy fejk?

Laura Sypniewska

Kształcenie młodzieży w zakresie myślenia krytycznego

Współcześnie coraz większą rolę odgrywa informacja, ponieważ można ją szybko uzyskać, by niemal natychmiast zorientować się w interesującej nas tematyce. Zasoby sieci dysponują nieograniczonymi ilościami informacji, a wyszukiwarki internetowe sprzyjają szybkiemu zdobywaniu danych. Rozwój sztucznej inteligencji, rozumianej jako „kombinacja algorytmów i różnych modeli matematycznych, które umożliwiają programom komputerowym wykonywanie operacji tradycyj-

nie zarezerwowanych dla ludzkiego umysłu”, w znaczący sposób wpłynął na sposoby korzystania z mediów cyfrowych. Większość ich użytkowników umie szybko rozwiązać problem czy odpowiedzieć na nurtujące pytania. Sztuczna inteligencja potrafi doprecyzować odpowiedzi, odnaleźć informacje, na których przegląd wcześniej poświęcaliśmy znacznie więcej czasu. Jest to prosta i szybka alternatywa dla jeszcze do niedawna powszechnego „googlowania”.

W jaki sposób radzić sobie z nieprawdziwymi informacjami? Z pomocą przychodzą specjalne strony internetowe, dzięki którym możemy sprawdzić wiarygodność faktów. Fact-checking polega na wyjaśnianiu kwestii dotyczących nieprawdziwych informacji. Obecnie to podstawowa forma walki z dezinformacją.

Chatboty i uczniowie

Uczniowie chętnie korzystają z oprogramowania i technologii, które ułatwiają im wyszukiwanie potrzebnych do uczenia się treści, na przykład z Chatbota – narzędzia do konwersacji z AI. Najpopularniejszym chatbotem jest obecnie ChatGPT, stworzony przez powiązaną z Microsoftem firmę OpenAI. Dzięki temu narzędziu uczniowie mogą szybko otrzymać odpowiedzi na pytania z różnych dyscyplin, a także zdobyć wsparcie w nauce języków obcych, redagowaniu różnych treści czy upraszczaniu poleceń zadań do rozwiązania. ChatGPT może też być bazą inspiracji dla uczniów, którzy szukają pomysłów na projekty badawcze czy działania artystyczne²; warto jednak uświadomić sobie, że korzystanie z tego narzędzia nie zastępuje myślenia.

Do zagrożeń związanych z chatbotami, wskazywanych przez eksperta Łukasza Tupacza z Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, należy, między innymi, generowanie fałszywych i nieaktualnych

informacji, często niedostosowanych do wrażliwości uczniów. „Nawyk sięgania po chatbota w każdej sytuacji edukacyjnej może doprowadzić do zaniku takich kompetencji jak kreatywność czy krytyczne myślenie”³. Częste konwersacje z głosem algorytmu ChatGPT może rodzić przywiązanie do „przyjaciela”, a jego odpowiedzi będą postrzegane jako reakcje emocjonalne człowieka. To stwarza realne zagrożenia dla funkcjonowania społecznego młodych ludzi, a także dla ich rozwoju.

Funkcjonowanie w bańkach filtrujących

W tym miejscu warto uświadomić sobie, że wyszukiwanie przez osobę określonych informacji jest poddawane analizie różnych algorytmów: „(...) w mediach społecznościowych, wyszukiwarkach internetowych lub stronach internetowych, które sprawdzają, jakie rzeczy lubimy, co najczęściej czytamy lub udostępniamy, by następnie wyświetlać treści skroć pod danego użytkownika”. W ten sposób tworzy się bańka filtrująca (*filter bubble*)⁴. Algorytm wybiera, co nam pokazać, na podstawie wcześniejszej aktywności użytkownika, a więc polubień stron, wyszukiwań, kliknięć linków; to powoduje, że interesujące nas informacje zaczynają się częściej pokazywać w postaci odsłon konkretnych stron w wyszukiwarkach i reklam w tym zakresie. Bańka działa jak filtr, dając dostęp do określonych treści, a jednocześnie ograniczając do innych nowych danych. Bezrefleksyjne korzystanie z podsuwanych stron może prowadzić do radykalizacji poglądów i przekonań. Zwiększa także niebezpieczeństwo poddawania się dezinformacji i łatwego dostępu do fake newsów⁵. Bańka ma też swoje zalety: sprzyja na przykład łączeniu się w grupy, korzystaniu z forum dla osób o podobnych zainteresowaniach i poglądach.

Dezinformację⁶ można szerzyć na różne sposoby, między innymi poprzez: fake newsy, w tym *deepfake*, manipulację treścią, podawanie prawdziwych faktów w fałszywym lub zmanipulowanym

kontekście, tworzenie fałszywych stron internetowych oraz dokumentów, fałszywych person (nieistniejących osób, funkcjonujących wyłącznie w sieci) lub organizacji, w czym pomagają trolle internetowe, boty i cyborgi⁷. Z dezinformacją, fejkami i manipulacją mamy do czynienia właściwie bezustannie, wchodząc na strony internetowe. Osoby zatrudnione do rozsyłania fałszywych informacji nie tylko czekają na swoje „ofiary”, ale i na zysk z rozpowszechnienia nieprawdziwych lub częściowo nieprawdziwych informacji.

Fake news to nieprawdziwe lub sztucznie stworzone informacje, tworzone w celu wywołania chaosu lub dokonania oszustwa, głównie na różnych serwisach i stronach internetowych. Jednak można je znaleźć również na forach dyskusyjnych i w mediach społecznościowych. Często ich autorzy stosują manipulacyjne sztuczki, by przyciągnąć potencjalnego odbiorcę.

Warto pamiętać, że „Określenie »fake news« odnosi się do faktów, danych – ale nie do opinii. Opinia, nawet jeśli oceniamy ją jako chybioną czy nieadekwatną, to autorska interpretacja faktów, do której autor ma prawo. Z fake newsem mamy do czynienia, gdy fakty lub dane są nieprawdziwe”⁸. To istotna różnica, gdyż informacje pojawiające się na portalach internetowych często stanowią próbę zwabienia jak największej liczby odbiorców.

Nawyki bezpieczeństwa informacyjnego

Anna Mierzyńska, analityczka mediów społecznościowych, stworzyła pięć elementarnych nawyków bezpieczeństwa informacyjnego. Są to ważne rady dla osób najmłodszych, wchodzących w świat internetu, a także dla tych starszych, którzy chcą poprawić swoje bezpieczeństwo w sieci. Oto najważniejsze nawyki, które każdy młody człowiek powinien stosować.

„Myśl krytycznie” – przede wszystkim dłuższe zastanowienie się nad informacją, a nie ślepa w nią wiara. Czy to, co czytam, pochodzi z wiarygodnego

Stawianie pytań to najistotniejsza broń przed pułapkami w internecie. Dzięki wypracowanemu krytycznemu myśleniu, młoda osoba potrafi umiejętnie przebywać w przestrzeni internetowej, ale też rozpoznaje fakty od fejków. Nie wierzy ślepo w przeczytane informacje, tylko śledzi je i sprawdza.

źródła? Czy to, co czytam, jest możliwe – w świetle mojej dotychczasowej wiedzy w danym zakresie? Warto zaznaczyć, że jeśli nie jesteś pewien/pewna wiarygodności informacji, to nie przekazuj jej dalej. Niepotrzebne zainteresowanie może doprowadzić do dalszych sztucznie zaognionych dyskusji nad nieprawdziwą informacją.

1. „Sprawdź źródła” – przeanalizuj je pod kątem wiarygodności (zwerifikuj autora, źródło, skąd pochodzi dana informacja etc.). Jeśli informacja nie jest wiarygodna, nie podawaj jej dalej, zachowaj dystans.
2. „Nie spiesz się” – nie rozpowszechniaj informacji, której nie jesteś pewien/pewna. Zaczekaj, aż napłynie więcej danych i wiarygodne źródła zaczną szerzyć te informacje. Nie musisz jako pierwszy/pierwsza powiadamiać o wszystkim, co napotkasz w internecie.
3. „Szukaj i pytaj” – jeśli nie jesteś pewny/pewna informacji, które przeczytałeś/przeczytałaś, sprawdź wiarygodność i rzetelność w oficjalnych źródłach. Skorzystaj z serwisów fact-

-checkingowych, które pozwolą zweryfikować newsy.

4. „Weź pod uwagę własne emocje” – czasami, gdy emocje biorą górę, zaczynamy zatracać się w informacjach i niepotrzebnie nakręcać. Warto mieć dystans do napotkanych informacji; można go nabrać, na przykład rozmawiając z drugą osobą⁹.

W jaki sposób radzić sobie z nieprawdziwymi informacjami? Z pomocą przychodzą specjalne strony internetowe, dzięki którym możemy sprawdzić wiarygodność faktów. Fact-checking polega na wyjaśnianiu kwestii dotyczących nieprawdziwych informacji. Obecnie to podstawowa forma walki z dezinformacją.

Oprócz szkoleń czy warsztatów o niebezpieczeństwie w sieci i nabieraniu dobrych nawyków, najważniejsza jest umiejętność krytycznego myślenia. Stawianie pytań to najistotniejsza broń przed pułapkami w internecie. Dzięki wypracowanemu krytycznemu myśleniu, młoda osoba potrafi umiejętnie przebywać w przestrzeni internetowej, ale też odróżnia fakty od fejków. Nie wierzy ślepo w przeczytane informacje, tylko śledzi je i sprawdza.

Myślenie krytyczne jako niezbędna kompetencja

Wśród kompetencji uznanych za niezbędne do radzenia sobie w przyszłości jest myślenie krytyczne. „Uczestnicy Światowego Forum Ekonomicznego w Davos uznali krytyczne myślenie i kompleksowe rozwiązywanie problemów za najbardziej poszukiwane umiejętności na rynku pracy, a magazyn „Forbes” umieścił krytyczne myślenie na pierwszym miejscu listy niezbędnych kompetencji XXI wieku”¹⁰.

Z psychologicznego punktu widzenia myślenie krytyczne to: „Strategia poznawcza, polegająca głównie na stałym weryfikowaniu i testowaniu możliwych rozwiązań, służących kontrolowaniu

wykonywanej pracy”¹¹. Jest to definicja słownikowa, która pozwala zrozumieć system działania zachodzącego w mózgu człowieka. Najciekawsze, według mnie, wyjaśnienie pojęcia krytycznego myślenia przywołuje Gregory Bassham w książce pod tytułem *Critical thinking. A student's introduction*: „Ogólny termin na określenie szerokiego zakresu umiejętności poznawczych i dyspozycji intelektualnych wymaganych do efektywnego identyfikowania, analizowania i oceniania argumentów oraz twierdzeń uznawanych za prawdziwe; do odkrycia i przewyższenia osobistych uprzedzeń (*biases*) i przyjętych z góry sądów (*preconceptions*); do formułowania i prezentowania przekonujących racji dla wsparcia wniosków i do podejmowania rozsądnych, inteligentnych decyzji”¹².

Jak twierdzi Youval Noah Harari, szkoły powinny się przestawić na uczenie 4K, czyli krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji, kreatywności. Krytyczne myślenie powinno być rozwijane w połączeniu z tymi umiejętnościami¹³.

Każda z nich jest ważna dla funkcjonowania w najbliższej przyszłości. Kreatywność pozwala na tworzenie nowych pomysłów i pomaga wychodzić poza schematy. Krytyczne myślenie, które pozwala weryfikować informacje, jest najlepszą ochroną przed manipulacją. Komunikacja między ludźmi, niezwykle istotna w okresie przemian i automatyzacji, pozwala na wymianę myśli, stwarza szansę na prowadzenie dialogu i znajdowanie wspólnych rozwiązań dzięki współpracy. Kooperacja zaś to umiejętność pracy w zespole, ale też wymiana zasobów (umiejętności i wiedzy).

Krytyczna postawa oznacza aktywny, świadomy i celowy sposób myślenia, który jest nakierowany na obiektywne analizowanie, ocenianie i interpretowanie informacji. Kluczowe elementy tej postawy obejmują:

- Gotowość do Zadawania Pytań: postawa krytyczna wiąże się z nieustannym kwestionowaniem i poszukiwaniem głębszego zrozumienia. Inspirując się metodą Sokratesa, należy prowa-

dzić dialog wewnętrzny lub zewnętrzny, skoncentrowany na pytaniach: „dlaczego?”, „jak?” i „co jeśli?”.

- **Otwartość Umysłu:** obejmuje gotowość do rozważania różnych perspektyw i alternatywnych punktów widzenia. Oznacza to bycie otwartym na nowe idee, nawet jeśli są one sprzeczne z własnymi przekonaniami.
- **Analiza i Ustrukturyzowanie Informacji:** krytyczna postawa wymaga umiejętności analizy informacji i danych, ich ustrukturyzowania i oceny pod kątem wiarygodności i znaczenia.
- **Wykorzystanie Narzędzi Perswazji:** osoby przyjmujące krytyczną postawę często używają narzędzi perswazji, aby przekazywać swoje wnioski i przekonania innym w sposób bardziej przekonujący. Oznacza to: stosowanie logicznych argumentów, jasne wyrażanie myśli i unikanie błędów logicznych.
- **Samoregulacja i Samorefleksja:** ta postawa wymaga również samokontroli i zdolności do refleksji nad własnym procesem myślenia, gotowości do uznania błędów i modyfikowania wniosków w świetle nowych informacji.
- **Zaangażowanie Wachlarza Umiejętności:** przyjmowanie krytycznej postawy to nie tylko umiejętność logicznego myślenia, ale także zdolność do efektywnej komunikacji, empatii, rozumienia kontekstu oraz zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce¹⁴.

Krytyczna postawa jest efektem uczenia się, ale w ciągłym procesie doskonalenia; wymaga praktyki i aktualizowania umiejętności dzięki komunikowaniu się z innymi. Myślenie krytyczne, inaczej zwane refleksyjnym, jest niezwykle istotne w kontekście rozwoju młodego człowieka. Umiejętność ta stanowi fundament poruszania się w cyberprzestrzeni. Sztuczna inteligencja może zrewolucjonizować system myślenia poprzez manipulację i celowe mylenie odbiorcy. Tym bardziej trzeba zwracać uwagę na nauczanie dzieci i młodzieży zdrowego rozsądku i krytycznego myślenia.

Skutki zaniedbań w tym zakresie niestety mogą okazać się nieodwracalne.

Przypisy

- ¹ Ł. Tupacz, *AI w szkole. Jeśli nie przeciwnik, to może sprzymierzeniec?*, ceo.org.pl, data dostępu: 4.07.2025.
- ² Ibidem.
- ³ Ibidem.
- ⁴ W. Nowak, *Bańka filtrująca, bańka wyboru a bańka informacyjna. Próba podziału, definicji i analizy zjawisk*, „Dyskurs i Dialog” 2021, nr 2, s. 63–78.
- ⁵ W.M. Czerski, *Filter bubbles jako narzędzie dezinformacji i manipulacji*, „Humanities and Cultural Studies” 2022, nr 3 (2), s. 27–36.
- ⁶ A. Mierzyńska, *Dezinformacja. Jak się przed nią chronić*, Warszawa 2022, s. 11.
- ⁷ Ibidem, s. 13–33.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ Ibidem, s. 8–9.
- ¹⁰ J. Witkowski, *Kompetencje przyszłości. Propozycja katalogu do uwzględnienia w systemie kształcenia ogólnego*, ceo.org.pl, data dostępu: 4.07.2025.
- ¹¹ A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. nauk. I. Kurcz, K. Skarżyńska, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., Warszawa 2000.
- ¹² G. Bassham, W. Irwin, H. Nardone, J.M. Wallace (red.), *Critical thinking. A student's introduction*, New York 2025.
- ¹³ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 335.
- ¹⁴ *Co to jest postawa krytyczna – definicja. Umiejętność krytycznego myślenia – przykłady*, mysleniekrytyczne.edu.pl, data dostępu: 27.06.2025.

Laura Sypniewska

Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Absolwentka studiów licencjackich na kierunku animacja kultury. Studentka studiów magisterskich na kierunku socjologia. Członkini Grupy Wokalnej Uniwersytetu Szczecińskiego „Atut”. Zainteresowania naukowe: młodzież, animacja kultury, psychologia, pedagogika. Pasje: śpiew, taniec, organizacja wydarzeń, animacja społeczności.

Pokolenie do odblokowania?

Karol Pietrzyk

Czyli o tym, dlaczego coraz trudniej o dobre relacje z młodymi ludźmi

Jeszcze kilka lat temu praca nauczyciela była dla mnie źródłem dużej satysfakcji. Kilkanaście lat temu – wręcz świetnym zajęciem. Ale czas mija, świat się zmienia, my również – i dziś nie jestem już w stanie tego powiedzieć z pełnym przekonaniem. Zawsze natomiast miałem szczęście do dobrych, odpowiedzialnych i przyjaznych współpracowników. I to się nie zmienia. Jednak ostatnio inna kwestia stała się dla mnie prawdziwym wyzwaniem.

Z przykrością obserwuję pogarszający się stan kondycji psychicznej, emocjonalnej, intelektualnej i społecznej młodzieży. Mam za sobą ponad dwadzieścia lat pra-

cy w różnych szkołach – i jeszcze nigdy wcześniej nie widziałem tak wyraźnej zapaści na tylu poziomach jednocześnie. Coraz rzadziej zdarza się wymiana dobrej energii z uczniami, która kiedyś sprawiała, że chciało się rano wstać i iść do pracy. Obecnie często wygląda to tak, że wkładam w swoją pracę bardzo dużo, a w zamian dostaję niewiele. Powstaje deficyt. Nie twierdzę, że sytuacja jest dramatyczna, ale trend mnie niepokoi. Rośnie odsetek młodzieży, z którą po prostu trudno współpracować. Kiedyś uczniowie inspirowali mnie do działania niemal codziennie. Teraz zdarza się to znacznie rzadziej.

Rozmowa schodzi na dalszy plan

Nie chcę być niesprawiedliwy. Nadal mamy w szkołach wielu młodych ludzi, którzy są inteligentni, empatyczni, dojrzały ponad wiek, pełni pasji i marzeń. To uczniowie, którzy świetnie odnajdują się w świecie wielokulturowym, znają języki obce, mają własne zainteresowania. Jednak odnoszę wrażenie, że niestety za chwilę będą oni mniejszością.

Na pierwszy plan coraz częściej wysuwają się zachowania, które jeszcze kilka lat temu były zjawiskiem marginalnym. Powszechna staje się postawa roszczeniowa, niechęć do słuchania, brak podstawowych form grzecznościowych – takich jak „dzień dobry”, „proszę” czy „dziękuję”. Zanika autentyczny szacunek do osób dorosłych. W relacjach rówieśniczych coraz częściej dominuje przemocowa komunikacja – zarówno w świecie rzeczywistym, jak i w przestrzeni wirtualnej. Przekleństwa i obraźliwe epitety padają bez żadnych zahamowań, czasem nawet w trakcie lekcji. Co niepokojące – zwrócenie uwagi nie przynosi oczekiwanego efektu. Prymitywny język i wulgaryzmy przestały być postrzegane jako coś niestosownego.

Jednocześnie spora grupa młodych ludzi jest wręcz żenująco nieporadna językowo, gdy trzeba stworzyć jakąś dłuższą wypowiedź ustną, na przykład coś uzasadnić. I nie mówimy tu o dzieciakach z trudnych dzielnic i patologicznych rodzin, ale o tych z niby dobrych domów i przyzwoitych szkół.

Relacje rówieśnicze? To temat rzeka. Ale jak mają się one układać dobrze, skoro młodzież często nie potrafi już zwyczajnie porozmawiać czy zamienić z kimś kilku serdecznych zdań na przerwie? Sposób, w jaki rozmawiają w szkole, mówi wiele o komunikacji w ich domach. Bardzo łatwo rozpoznać uczniów, którym rodzice poświęcają czas – ci młodzi ludzie lepiej słuchają, potrafią reagować na to, co mówią inni.

Przegrywamy z dopaminowym shotem

Stworzenie dziś warunków, w których uczniowie uczą się z własnej woli, staje się coraz trudniejsze. Jeśli za wykonane zadanie nie dostaną oceny, punktów lub innej natychmiastowej gratyfikacji, najczęściej tego nie robią. Proponujesz im projekt, pokazujesz ciekawe aplikacje, wykorzystujesz na lekcji gry edukacyjne, sięgasz po aktualne tematy i materiały wideo – a i tak przegrywasz z ich uzależnieniem od dopaminowych strzałów. Na następnej lekcji okazuje się, że 80% z nich zupełnie niczego nie pamięta. Jakby poprzedniej lekcji w ogóle nie było.

Oczywiście wiem, że praca nauczyciela wymaga pokory. Nie ma czegoś takiego, jak „sprawdzony zestaw działań”. Czasem trzeba się pogodzić z tym, że jesteś tak dobry, jak twoja ostatnia lekcja.

Energetyk na śniadanie? Czemu nie!

Inna sprawa, że szkoła to nie branża rozrywkowa. Nie jesteśmy po to, żeby zabawiać młodych ludzi, których koncentracja kończy się po dwóch minutach. Nawet gdy puszczasz im film z nieco bardziej złożoną narracją – nudzą się. Ich umysły są przyzwyczajone do szybkich, krótkich bodźców. To nawet nie jest pokolenie Netfliksa. To pokolenie TikToka, reelsów i shortsów. Pierwsze lekcje w ciągu dnia? Większość uczniów jest wówczas ośpała – zarówno z przyczyn biologicznych, jak i rozrywkowych. Napoje energetyczne do albo zamiast śniadania to właściwie norma, główny sposób na przebudzenie. Ale już po godzinie 13:00 są zbyt zmęczeni, by podjąć jakikolwiek wysiłek intelektualny.

Po długiej przerwie lekcje często mogłyby się w ogóle nie odbywać – bo próby wykonania bardziej wymagających zadań kończą się porażką.

Oszukiwanie na sprawdzianach? To dziś prawdziwa plaga. Gdy trzeba wypowiedzieć się na forum klasy – dukają, mają trudność ze sformułowaniem myśli. A potem nagle – 100% na teście. Dopóki nie złapiesz za rękę – niewiele możesz

zrobić. A nawet gdy złapiesz, to i tak nie wywołuje to wstydu czy refleksji, bo w ich świecie to standardowy sposób osiągania celów.

Zadania domowe w formie wypracowań? Wielu z nich wygeneruje odpowiedź, wykorzystując AI. Nawet na lekcji znajdują sposób, żeby wklepać polecenie w aplikację i wkleić odpowiedź.

Twarzą w twarz, czyli po co nam to wszystko

Spora część nastolatków to osoby bez pasji, bez zainteresowań, bez elementarnej ciekawości świata. Gdzieś tam, na jakimś zastępstwie, rzucam kontrolerskie pytanie, próbując skierować ich uwagę na wizerunki królów i książąt polskich: „Ilu z nich tak naprawdę było Polakami?”. Wzruszenie ramion, ziewanie: „A po co nam to wszystko?”.

Coraz trudniej dostrzec wśród młodych ludzi potrzebę zdobycia jakiejkolwiek wiedzy o życiu, albo zrozumienia czegoś. Stanowią natomiast idealnie urobioną masę do wchłaniania różnych fake newsów i powtarzanych przez influencerów głupot, by potem podejmować dziwne, szkodliwe decyzje.

Czasem rzuca jakieś zasłyszane twierdzenie lub opinię, ale jak zapytasz, dlaczego tak sądzą lub czemu się z tym zgadzają – mają kłopot z rozwinięciem. Trudno im wytłumaczyć, że aby jakąś kwestię uzasadnić, to najpierw trzeba coś wiedzieć, potem dobrze zrozumieć, wyrobić sobie opinię w oparciu o różne źródła, a następnie najlepiej skonfrontować ją w dyskusji twarzą w twarz z innymi. Nie twierdzę, że wszystkich to przerasta, ale wielu ma z tym poważny problem. Kiedyś w szkole można było liczyć na świetne rozmowy z uczniami, w których imponowali wiedzą i umiejętnością wyciągania trafnych, a czasem nawet zaskakujących wniosków. Teraz coś takiego zdarzy się co najwyżej raz na dłuższy czas.

Poważny kryzys?

Coraz trudniej zmobilizować znaczną część uczniów do wysiłku, do pracy, którą trzeba włożyć, żeby

cokolwiek osiągnąć. Jeśli nie rozliczasz na bieżąco, nie robią nic. A nawet jeśli rozliczasz, to znajdują się tacy, którym i tak nie zależy. Najlepiej, żeby wszystko robiło się samo i to natychmiast. Taka nauka instant – przez wchłanianie, bez udziału zainteresowanego i bez wysiłku. Martwi mnie, że za kilka lat te osoby będą wykonywały odpowiedzialne zawody. Kto będzie operował ludzi, podejmował trudne decyzje? Bo jeśli ten trend się nie zmieni, czeka nas poważny kryzys kompetencji.

Nieosiągalne 60%

Wreszcie, choć niektórym trudno w to uwierzyć, jest to pokolenie strasznie schorowane. To nieprawdopodobne, jak wiele poważnych problemów zdrowotnych mogą mieć uczniowie w jednej trzydziestoosobowej klasie. Ile osób jest pod stałą opieką psychiatrów i innych specjalistów, ile bierze leki na stałe, ile ma różnego rodzaju dysfunkcje poznawcze, opinie i orzeczenia z poradni. I nie mówimy tu o szkołach z oddziałami integracyjnymi.

Uczniowie z problemami stają się potem studentami z problemami. Teraz moja perspektywa rozszerzyła się o ten kolejny etap kształcenia i muszę stwierdzić, że współcześni studenci to niekoniecznie grupa, która wchodzi w ten etap edukacji „z buta”. Te wyzwania, z którymi mają problem w liceum, na studiach stają się jeszcze poważniejsze. Wielu brutalnie weryfikuje już pierwsza sesja egzaminacyjna. Jak na egzaminie przejść próg 60%, żeby zdać, gdy przez całą szkołę i na maturze wystarczyło 30%? Szok i niedowierzanie. To co będzie dalej? Albo – jeszcze później – w dorosłym życiu?

Cyberzombie

Kiedyś myślałem, że jestem promłodzieżowym nauczycielem. Otwartym na uczniów i wyzwania, którym muszą codziennie stawiać czoła. Nienaturalnie tworzącym warunki do uczenia się – jeśli tylko ktoś chce się uczyć – i dającym okazję do

szybszego rozwoju, jeśli tylko ktoś chce robić coś więcej. Teraz coraz częściej czuję się jak maszynka do prowadzenia zajęć.

Pracuję z wieloma zdolnymi, otwartymi młodymi ludźmi. Z nimi mogę rozmawiać po angielsku przez całą lekcję, nawet jeśli momentami temat z tablicy schodzi na dalszy plan. Ale mam też uczniów, z którymi trudno nawiązać jakiś sensowny kontakt, a coraz liczniejsza grupa to „cyfrowe zombie” – uganiający się za kolejną dawką dopaminy z telefonu.

Niestety, te nastoletnie „manekiny” z oczami wpatrzonymi w telefony, mające niby opanowane bezwzrokowe chodzenie, a jednak potykające się o własne nogi, stworzyliśmy sobie sami. To właśnie zjawisko uważam za kluczową przyczynę aktualnej zapaści.

Oczywiście, że największą rolę odegrali tutaj bossowie big techów, którzy wykreowali to zjawisko. Ale to my, rodzice, kupiliśmy naszym dzieciom pierwsze telefony. Wielu z nas szło na łatwiznę, dając dziecku do ręki ten „świecący przedmiot”, żeby czymś je zająć. Oni po prostu pojawili się na świecie, w którym nie ma ucieczki od technologii.

To my najpierw zachwyciliśmy się możliwościami technologii, zanim zadaliśmy sobie pytanie o jej konsekwencje. A gdy już zaczęliśmy myśleć o higienie cyfrowej, okazało się, że jest za późno. Pandemia zaś, która dla tego pokolenia była doświadczeniem formującym, dopełniła dzieła zniszczenia. Po niej już nic nie jest takie samo.

To pokolenie popadło w uzależnienie od technologii, zanim obdarzyliśmy je prawdziwą uwagą. Technologia zastępuje im nas – jako punkt odniesienia, jako autorytet. Większy wpływ na młodych ludzi ma influencer z TikToka niż nudny dorosły w realu. Przecież te wszystkie aplikacje są właśnie tak zaprojektowane, żeby uzależniały. Dobrze o tym sami wiemy, gdy dostajemy na naszych feedach jeszcze więcej treści, które niedawno polubiliśmy.

Nie jestem optymistą, ale...

Młodzi są uzależnieni nie dlatego, że są słabi, lecz dlatego, że ktoś bardzo podstępnie ich w to cyfrowe uzależnienie popchnął. A w pobliżu zabrakło kogoś, kto sensownie by im to niebezpieczeństwo wytłumaczył. W świecie, w którym coraz trudniej o uważność, spokój umysłu, wartościową rozmowę i prawdziwie więzi, obecność w sieci staje się substytutem przeżywania świata i wielu młodym daje namiastkę tego, czego nie mogą dostać w realu – bycia zauważonym.

A przecież każdy z nas tego właśnie pragnie – być dostrzeżonym, wysłuchanym, ważnym. Nie jestem w tej kwestii wielkim optymistą, ale sądzę, że jeszcze nie wszystko stracone. Ta sama młodzież, która godzinami scrolluje TikToka, potrafi też godzinami rozmawiać o emocjach, jeśli tylko da się jej bezpieczną przestrzeń. Ma potencjał do tego, by tworzyć, inspirować, walczyć o wartości, jeśli tylko poczuje, że ktoś naprawdę ich słucha. Wiem to ze szkolnego podwórka.

Tak, stworzyliśmy pokolenie cyfrowych zombie, ale równie dobrze możemy pomóc, choćby części z nich, stać się pokoleniem świadomości. Bo to pokolenie to nie problem do naprawienia – to przede wszystkim potencjał do odkrycia i do odblokowania.

Karol Pietrzyk

Filolog angielski, absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel języka angielskiego w IV LO im. Bolesława Prusa w Szczecinie i wykładowca w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Publicysta oświatowy: publikował między innymi na łamach szczecińskiego dodatku „Gazety Wyborczej”, w „Dialogach” i „Refleksjach”. Był kandydatem szczecińskiego oddziału ZNP do nagrody Nauczyciel Roku 2013. Autor książki *Autyzm dla początkujących*, ebooka *Wystąpienia publiczne z charakterem*. Na Facebooku prowadzi profil „Spektrum Autyzmu – od chaosu do zrozumienia”.

Nowe głosy

Jadwiga Szymaniak⁺

Najnowsze publikacje na temat pedagogiki Marii Montessori

Innowatorka i badaczka

Z problemem oceny działalności Marii Montessori zetknęłam się w późnych latach 90., kiedy prowadziłam wykłady z zakresu pedagogiki ogólnej dla studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Często pytały one, jak oceniam metody Montessori; trudno było mi wtedy znaleźć kompetentną odpowiedź. W czasie, kiedy odbywałam studia polonistyczne w Poznaniu (1955–1960) i przygotowywałam się do zawodu nauczycielskiego, jej nazwisko na zajęciach dydaktycznych nie padało. Postanowiłam przyjrzeć się sprawie samodzielnie i efektem tego stały się dwie publikacje¹.

Uderzyła mnie rozbieżność stanowisk w ocenie dorobku Montessori. Pozostawałam jednak przy zdaniu cenionego przeze mnie od zawsze prof. Czesława Kupisiewicza i nie zmieniam tego zdania do dziś². Profesor Kupisiewicz

akcentował, że jako pierwsza podjęła ona próbę opracowania nauki pogładowej na podstawie badań naukowych, co stanowi jej wielką zasługę. Drobiazgowo opracowała system ćwiczeń mających kształcić zmysły dzieci w wieku 3–7 lat, sprawność ruchów i zdolność obserwacji. Obmyśliła pomoce, stworzyła własną metodę nauki pisania i czytania, zajmując się początkowo wychowaniem dzieci „odbiegających od normy”. Kupisiewicz wysunął kilka tez, między innymi:

- optymalną podstawę czynności dydaktyczno-wychowawczych stanowi spontaniczna aktywność dziecka, beza narzucania zdania ze strony dorosłych;
- ważne jest rozwijanie wrodzonych dyspozycji podopiecznych;
- kształcenie walorów umysłowych zapewnia najlepsze wyniki, kiedy towarzyszy mu aktywność ruchowa³.

Także polscy historycy wychowania, jak Jan Draus i Ryszard Terlecki, podkreślają nowości wprowadzone przez Montessori, a są to między innymi: gimnastyka fizjologiczna, roboty ręczne, zajęcia gospodarcze, usunięcie fikcji w zabawach na rzecz zajęć przyrodniczych uczących obserwacji. Odkryła też polaryzację uwagi, czyli zainteresowanie dziecka jednym przedmiotem lub czynnością⁴. W podręczniku akademickim z roku 2003 znajduje się rozdział prof. Ryszarda Kuchy na ten temat⁵.

Może teraz kilka słów o bohaterce tych rozważań, choć dla niektórych czytelników nie są one konieczne. Maria Montessori (1870–1952) to włoska lekarka; w polskich opracowaniach od dawna uważa się, że także pedagożka⁶. Twórczyni popularnego na całym świecie systemu wychowania przedszkolnego zwanego „metodą Montessori” – pisał o niej, między innymi, Wincenty Okoń. W roku 1907 stworzyła w Rzymie Dom Dziecka (Casa dei Bambini); jego organizacja stała się wzorem dla reformatorów wychowania dzieci młodszych.

Najnowsze badania, o których chcę napisać, rzucają nowe światło na jej metody pracy. Brakiem systemu Montessori jest niedocenywanie zabawy i zajęć zespołowych, jak podaje Okoń. Główna praca włoskiej lekarki *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci* z roku 1909 w wydaniu polskim ukazała się już w roku 1913. Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski podkreślają zasługi Montessori w zakresie przezwyciężenia rygorystyzmu w wychowaniu. Wspominają także o początkach Polskiego Stowarzyszenia Montessori – organizacji założonej z inicjatywy Ewy Latacz i Małgorzaty Mikszy, z pierwszą siedzibą w Łodzi. Jej celem było i jest upowszechnianie myśli Montessori i patronowanie powstającym w naszym kraju placówkom, doskonalenie nauczycieli w zakresie antropologii pedagogicznej i metodyki wychowania przedszkolnego we współpracy z Uniwersy-

tetem w Münster i Uniwersytetem im. Radbouda w Nijmegen.

Pożegnanie starych metod

Jak sądzę, warto w tym miejscu podkreślić mało znany fakt, że Montessori zdawała sobie sprawę, że będzie musiała sprostać surowej pedagogicznej krytyce akademickiej. Starła się więc o powiązania i poparcie z górnych warstw włoskiego społeczeństwa, co jest ostatnio bardzo nagłaśniane. Montessori ignorowała więc w jakimś stopniu wspomnianą krytykę akademicką, próbując ją „zagadać”. W książce *Maria Montessori – die Unantastbare? Warum der Mythos Montessori zerbröckelt* znajduje się osiem artykułów naukowych, rzeczywiście wnoszących rzeczy nowe (w dosłownym tłumaczeniu tytuł brzmi: *Maria Montessori – czy nietykalna? Dlaczego rozpada się mit Montessori?*)⁷. Sabine Seichter, autorka *Wprowadzenia* i redaktorka tomu, jest profesorką Paris Lodron Universität Salzburg, gdzie zajmuje się nauką o wychowaniu.

Szczególnie zainteresował mnie artykuł Jürgena Oelkersa, emerytowanego profesora pedagogiki ogólnej w szwajcarskim Zurychu. Poświęcił on sporo miejsca polemice, jaką toczył z Montessori Sergiusz Hessen (1887–1950). Jeszcze przebywając w Niemczech, Hessen opublikował swój artykuł w roku 1936 w wydawnictwie *Pädagogik in Geschichte. Theorie und Praxis*. Warto dodać o nim kilka słów, choćby ze względu na związki z Polską. Był pedagogiem i filozofem pochodzenia rosyjskiego, ale pochowany został w naszym kraju. Prowadził wykłady w Wolnej Wszechnicy Polskiej, a w roku 1945 został profesorem Uniwersytetu w Łodzi. Uważał pedagogikę za stosowaną filozofię wartości. Mówił, jak również wielu innych uczonych, o przechodzeniu dziecka przez fazę anomii moralnej do fazy heteronomii moralnej, a więc przyjmowania i uznawania za własne norm innych osób, jak rodzice, nauczyciele, rówieśnicy,

idole, a w dalszym etapie do autonomii moralnej, czyli samodzielności⁸

Hessen i Montessori różnili się w poglądach, ale Hessen prowadził konstruktywną polemikę. Tytuł artykułu prof. Oelkera dotyczy strategii, które nazwać można „rynkowymi”; czy Montessori więc starała się sama kreować swój mit?⁹ Zakładała, że potrafi przygotować perfekcyjne otoczenie, środowisko dla wychowania i rozwoju, zarówno cielesnego, jak i duchowego. Marzyła, że tym sposobem odnowi pedagogikę, która, jak sądziła, nigdy nie wykroczyła poza przeciętność. Zakładała, że nauczyciel, wychowawca obserwuje, dziecko, które dowolnie wybiera przygotowane materiały, a nauczanie jest tym skuteczniejsze, im mniej jest sterowania ze strony osoby uczącej. Dawała dziecku wybór, pozwalając mu na samodzielne korygowanie błędów. Upowszechniła na przykład ćwiczenia z cylinderkami, które należało wkładać do odpowiedniej wielkości otworów, aby powstająca z nich wieża zwięźsza się ku górze.

6 sierpnia 1915 roku Montessori wygłosiła jeden ze swoich wykładów na Międzynarodowej Wystawie Panama – Pacyfik w San Francisco. Powiedziała, między innymi: „(...) nauczyciele muszą się pożegnać ze starymi metodami, tak jak czynią mężczyźni, którzy stają się mnichami, oddając wszystko w imię celów”. Dziś podkreśla się, że Montessori hołdowała założeniom naturalizmu pedagogicznego, pozostawiając dzieciom pełnię swobody. Także w urządzaniu domu dziecięcego, jego sprzątaniu, gotowaniu (tu postawiłabym jednak znak zapytania ze względu na możliwość oparzenia się), hodowli roślin i zwierząt.

Oelkers pracowicie zestawia wyniki ówczesnych badań lekarzy psychiatrów, nie tylko włoskich, na ogół w Polsce nieznanych, a kładących nacisk na pomiary mózgu, na stadium choroby, na stadium upośledzenia umysłowego. Ich zdaniem, ćwiczenia powodują wzrost organów, więc także mózgu. Tezę tę podzielała Montessori; swoich materiałów dydaktycznych nie traktowała jako

zabawek. Nie podważała autorytetu wychowawcy, jeśli jest on odpowiednio zatroskany. „Wolna, swobodna zabawa musi być zastąpiona poważną pracą” – podkreślała. Mówiła o „planie życiowym i jego fazach wrażliwych”. Zbliżała się do katolickiej nauki o stworzeniu – zaznacza Oelkers.

Pasjonował więc Montessori rozwój wewnętrzny dziecka, który chciała wzmocnić swoją metodą, a nie tylko kształcić zmysły. W jej przekonaniu przeoczone w danym okresie fazy trudno nadrobić. Ze stwierdzeniem tym nie zgadzają się na ogół psychologowie współcześni, akcentując, że braki jak najbardziej można nadrobić. W Polsce stanowisko takie zajmowała Maria Tyszkowa. Swoimi przemyśleniami Montessori wkraczała więc na grunt różnych nauk czy poglądów.

Uwagę Montessori przykuwał rozwój cywilizacji – uprzemysłowienie. Do obsługi maszyn potrzeba ludzi silnych i zręcznych; nie chodzi o posługiwanie się wielkimi gestami. Może temu służyć gimnastyka i dobre odżywianie. Szczególnie ludziom biednym tego brakuje. Montessori myślała więc o szczególnej misji wychowania. Oelkers wydobywa ambicje teoretyczne autorki: „Wychodziła z założenia, że wychowanie trzeba wciągnąć w uwolnienie dziecka. Każda istota i stworzenie wtedy są wolne, jeśli są w stanie sprostać przepisom i ustawom”¹⁰. Propagowała jednak tylko swoje dydaktyczne środki. Czy należy czynić jej z tego zarzut? Oelkers przytacza też innych wybitnych praktyków. Wymienia na przykład Eugenię Schwarzwald (1872–1940), która prowadziła szkołę w Wiedniu i osiągała dobre wyniki. Montessori znała ją osobiście. Ale Schwarzwald nie zyskała miana geniuszki czy choćby założycielki własnego ruchu.

„Szkoła w budynku z ogrodem”

Oelkers pyta: jacy dorośli wyrosli z dzieci prowadzonych metodą Montessori? Odpowiedź częściowo znamy. Pisałam o tym w przywoływanym

artykule w „Studiach Gdańskich” (2022). Badano opinie, jakie sformułowali o latach spędzonych w placówkach Montessoriańskich ich absolwenci. Autorami są Jörg Boysen, Dirk Randoll, Nina Villwock¹¹. Randoll, co może warto zaznaczyć, zmarł niespodziewanie w roku 2021 w trakcie opracowywania tych wyników. Przedmowę i zakończenie do omawianej publikacji napisała Margret Rasfeld, nauczycielka z 39-letnim stażem, w tym 25 lat kierująca szkołą ewangelicką w Berlinie, która inspiruje placówki oświatowe na całym świecie. Zaznaczyła ona wysoką aktualność pedagogiki Montessori. Dodam, że poglądy Rasfeld są znane również u nas. Kilka lat temu przeprowadził z nią wywiad Sławomir Iwasów¹².

Wspomniane wyżej badania trwały od listopada 2018 do marca 2019. Kwestionariusz z pytaniami dostępny był online. Odpowiedziało aż 800 absolwentów i absolwentek z różnych landów. Najstarsza odpowiadająca osoba miała 39 lat (ur. 1980), a najmłodsza – 17 (ur. 2002). Osoby biorące udział w badaniu określały się jako obecnie ponadprzeciętnie zaangażowane, wykonujące bezinteresowną pracę na rzecz lokalnej społeczności, również w działalności Kościoła. Co drugi respondent zapewnił, że chce oddać albo już oddał swoje dzieci do placówki Montessoriańskiej. 16% po odejściu z tej szkoły zdało maturę w innych placówkach (w Montessoriańskiej nie było to możliwe, uczniowie przez 9 lat nie otrzymywali ocen). Według danych z rocznika statystycznego 2020, uczniowie z klas Montessorii wypadli tu mniej korzystnie, niż wynosi przeciętna.

Randoll i Villwock dokonali też przeglądu odpowiedzi na pytania otwarte, na przykład „Za co cenią czas spędzony w tych szkołach?”. Ankietowani podkreślali rolę przestrzeni jako „trzeciego wychowawcy” (41%) – „szkoła mieściła się w pięknym budynku z ogrodem”. Cenili też „wspieranie samodzielności” (38,6%), „życie we wspólnocie, pełne respektu i poszanowania wartości” (17,8%). Na pytanie: „Czy były aspekty negatywne?”

29 osób na 800 odpowiedziało, że takich nie było; 20 udzieliło odpowiedzi relatywizujących („po części były”); a 20,8% podniosło negatywne problemy. Na przykład: „Do połowy trzeciej klasy nie umiałem czytać”; „W klasach od siódmej do dziesiątej mało się nauczyłem”; „Za mało było chemii i biologii od ósmej klasy”. Około 7% jako aspekt negatywny wymieniło wysokie czesne. Ten czynnik pociągał za sobą małą liczbę relacji rówieśniczych z dziećmi z innych środowisk.

Dr Boysen przyznał, że Montessori odkryła wiele zjawisk – polaryzację uwagi, normalizację fazy wrażliwej w rozwoju dorastających. Ale właśnie ta ostatnia sprawa spowodowała polemikę ze strony psychologów, Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego¹³.

Wychowanie „nowego człowieka”

W ramach Polskiego Stowarzyszenia Montessori (PSM) funkcjonują trzy oddziały – w Łodzi, Gorzowie Wielkopolskim i Lublinie. Liczne aktualne informacje znajdują się na stronie internetowej, częściowo też w moim artykule¹⁴. Podkreśliłam w nim fakt ukazania się wielu przekładów prac tej uznanej pedagogi z okazji obchodzonych rocznic; na uznanie zasługują opublikowane w niektórych z nich przedmowy pióra Sylwii Camardy. Zaznacza ona aktualność myśli Montessori, której wykłady i pisma sprzed stu lat służyć mogą także obecnie, bo ludzkość nadal boryka się z podobnymi problemami, jak epidemie, nacjonalizm, kulturowa dominacja jednej grupy społecznej, przemoc, bieda i wykluczenie. Montessori pojmowała edukację jako motor zmian – zaznacza Camarda¹⁵.

W Polsce powstają nowe szkoły nawiązujące do spuścizny Montessoriańskiej. Ostatnio placówka taka założona została w Szczecinie. Na łamach „Refleksji” pisze o niej dr inż. Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, pracująca jako nauczycielka biologii i przyrody w klasach IV–VIII w tej placówce. Na podstawie własnych doświadczeń,

Brzoskenewicz-Pierko stwierdziła zwłaszcza skuteczność tak zwanych Wielkich Lekcji. Zwykle organizuje się je na początku roku szkolnego. Nie są to typowe lekcje, lecz baśniowy pokaz, stanowiący zaproszenie do magicznego świata wiedzy. Jej uczniowie z klasy VII zrobili to przy okazji omawiania budowy atomu¹⁶.

Warto również wspomnieć szeroko zakrojone poszukiwania zaprezentowane w studium Beaty Bednarczuk¹⁷, która stwierdziła, że przebieg procesu dydaktycznego w metodzie Montessori wpłynął na bardziej harmonijny rozwój dwóch wymiarów przystosowania szkolnego: społecznienia i pozytywnego nastawienia do zadań. Według niej znacznie podniósł się też poziom myślenia dywergencyjnego, bogatsze okazało się słownictwo. Z konieczności pomijam cenne wyniki innych polskich badań, na przykład Barbary Surmy¹⁸. Osobiście chciałabym zwrócić uwagę, że Montessori dopuszczała karę odizolowania tych dzieci od grupy, które przeszkadzają czy stanowią zagrożenie dla bezpieczeństwa innych. Izolacja w jej przekonaniu miała pomóc dziecku w wyciszeniu emocjonalnym, by mogło w spokoju nazwać problem; dodajmy, że potrzebne tu są też sugestie i perswazja.

Wracając jeszcze raz do niezwykle interesujących poznawczo rozważań Oelkersa, podkreślę konieczność dostosowania się wychowawcy do toku swobodnego rozwoju dziecka. Chodziło więc o wychowanie, już wtedy, nowego człowieka, zdolnego oprzeć się zdeprawowanemu społeczeństwu na przełomie XIX i XX wieku. Oelkers, znawca pedagogiki personalistycznej, przypomina tu Ewangelię wg Św. Mateusza. Przytoczę jeden z jej fragmentów: „W oną godzinę przystąpili uczniowie do Jezusa mówiąc: Któż mniemasz jest większym w królestwie niebieskim? A Jezus, przywoławszy dziecię, postawił je w pośrodku nich i rzekł: Zaprawdę mówię wam, jeśli się nie nawrócicie i nie staniecie jako dzieci, nie wnijdziecie do królestwa niebieskiego (...)”¹⁹.

Podobne konkluzje zawiera artykuł naukowy Wienfrieda Bohma²⁰. Wszystkie artykuły zawarte w książce pod redakcją Seichter są wielowątkowe. Z konieczności wybieram wątki, które potrafię ocenić, nie jestem bowiem biologiem czy historykiem wychowania i idei. Bohm jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu w Würzburgu. Zajmuje się szczególnie historią idei pedagogicznych. Chcę zaznaczyć, że zamieścił artykuł o Montessori w tomie *Klassiker der Pädagogik*²¹. Bohm wdzięczny jest, jak pisze, wnuczce Marii Montessori, Renilde, że wzięła udział w jego wykładzie i ostrożnie skorygowała obraz swojej babki. Zapamiętała ją tylko przy biurku albo za katedrą. Interesowała się mistyką, a ta jest warta poznania (na przykład wybitne dzieła Teresy z Avila czy Jana od Krzyża). Bohm przypomina pewien szczegół – nazwę „Casa dei Bambini” podsunęła Montessori Olga Lodi, pierwsza socjalistyczna burmistrz Rzymu. Miała więc Montessori kontakty z tym środowiskiem. Badacz wątpi też, aby obecny spór o Montessori zakończył się szybko. W USA mówi się o „amerykanizacji” jej pedagogiki. Jak zaznacza Bohm, włoska lekarka chciała być znana, publikowała w renomowanych czasopismach; główna myśl o fizycznej, psychicznej, a przede wszystkim społecznej higienie była jakby „znakiem firmowym” jej dorobku. Korzystała więc z nadarzających się różnych form pomocy, między innymi przedsiębiorcy budowlanego Edoardo Talano²².

Broniła tezy, że początek rozwoju leży we wnętrzu. „Bóg dał dziecku własną naturę i On przez to ustanowił określone prawa rozwoju, zarówno dla życia cielesnego, jak i duchowego. Jak wychowywać dziecko, tego wychowawca nie wie, dziecko ucieleśnia naturę ludzką, bliską Bogu, bliższą niż u dorosłego, który mógł popełnić wiele błędów i oddalił się od Boga, więc nie może być przykładem, nie może narzucać wychowawczych miar”²³. Montessori ćwiczyła się w silnej krytyce wszystkich dotychczasowych sposobów wychowania, mówiła o permanentnej walce doro-

słych przeciw dziecku, wymieniała pychę, dumę, wyniosłość czy złośliwość. To blokuje zdrowy indywidualny rozwój i popycha ku dewiacjom. Bohm kończy: „Trzeba koniecznie (jednak) czytać Montessori. I trzeba próbować odróżniać dobrą Montessori od złej Montessori”.

Najtrudniej ustosunkować się do studium Helene Leenders²⁴, profesorki w zakresie pedagogiki przy Fontys Hochschule Tilburg. Zajmuje się pedagogiką okresu reformy, współpracą szkoły, rodziny i pomocą młodym. Uważa, że dotychczasowa recepcja pedagogiki Montessori jest zbyt jednostronna. Stawia śmiałą tezę: w latach 20. i wczesnych 30. pedagogika Montessori odpowiadała potrzebom faszystowskiego systemu kształcenia. Leenders analizuje książki Montessori, wykłady na międzynarodowych kursach i kongresach w latach 1910–1935; badała archiwa, na przykład Fundacji Giovanni Gentile, Archivio Capitolino, a zwłaszcza listy.

Leenders zajęła się też publikowanymi przez Montessori tabelami z jej badań nad dziećmi. Stwierdziła rażące braki po stronie wyników. Materiały dydaktyczne opisane są bardzo dokładnie, ale dane z badań zawierają luki. Podręcznik Montessori z roku 1914 zawiera aż 32 strony poświęcone opisowi materiałów, ale danych dotyczących na przykład pomiarów inteligencji, przyrostu chęci do pracy, przyrostu wiedzy – brakuje. Za mało akcentowano w jej podręcznikach, czego dziecko ma się uczyć²⁵. Stąd, jak podkreślali też inni badacze, jej metoda „pasuje” do wielu kontekstów: pozytywistycznych, idealistycznych, oświeceniowych, katolickich, pacyfistycznych. Przyniosło to włoskiej lekarce niewątpliwy rozgłos, ale też, co trzeba wyraźnie podkreślić, stanowi słabość.

Pedagogika a *cultura fascista*

Montessori marzyła o stworzeniu Uniwersytetu swego imienia. Rzeczywistość jednak ją rozczarowała. Jej metoda stawiała się bardziej znana

w Niderlandach, Anglii, Hiszpanii i innych krajach europejskich niż w ojczyźnie.

W roku 1926 Montessori zwróciła się bezpośrednio do Mussoliniego; prosiła go o protekcję. W obronie ze strony faszystowskiego reżimu widziała bowiem możliwość, aby osiągnąć swój wielki cel. Mussolini przyjął jej zaproszenie, aby to on został honorowym przewodniczącym Stowarzyszenia Montessori. Badaczka była na prywatnej audencji u Mussoliniego w lutym 1926 roku. Mussolini zapewnił, przez interwencję swego ministra nauki, Pietro Fedelego, status narodowego dydaktycznego eksperymentu dla „Montessori Pädagogik” w zakresie kształcenia dzieci młodszych w ramach dokonywanej wtedy reformy programowej. Reforma miała doprowadzić do tego, aby dzieci stały się aktywne i dumne w swoim dążeniu do celu. Minister Pietro Fedele rzeczywiście interesował się pedagogiką; podkreślał, że dynamika, która cechuje dziecko, nie powinna być uśmiercana. Chodziło mu o silne charaktery, jednocześnie zdyscyplinowane. Ale to trudne zadanie. Twierdził, że dzieci są rozpieszczone, hodowane je jak książęta czy księżniczki. A Włochy potrzebują nowych ludzi. Zarówno dla elit partyjnych, jak i dla faszystowskiej rewolucji. Metoda Montessori może być pożyteczna dla obu tych celów – zapewniał Fedele. Ale to nie może być dziecko zbyt ruchliwe, uparte, niezdyscyplinowane. Ono musi budować swoją osobowość w trudzie, aby być obywatelem we wspólnym życiu. Nauczyciel w procesie tym ma znaczenie dominujące, dobiera właściwe informacje, musi kochać dziecko, musi wiedzieć, jak przebiega jego rozwój i musi stale dążyć do celów moralnych, religijnych i patriotycznych, które naznaczają nasz naród²⁶. Nauczyciel poręcza, uwiarygodnia faszystowską ideologię, choć nie zmusza dziecka do jej przyjęcia. Minister Fedele troszczył się o to, aby w uczelni, która kształciła nauczycieli w zakresie metody Montessori, był w programie przedmiot *cultura fascista*.

Montessori, jak pisze Leenders, nie miała nic przeciwko temu. Uważała, że to nie dotyczy jej metody. „Obszerne akta w Archiwum Państwowym świadczą o tym więcej niż wyraźnie” – konstatuje Leenders. W roku 1927 włoskie Stowarzyszenie Montessori powołało własne czasopismo, „L’Idea Montessori”. Giuliana Sorge, docent w zakresie pedagogiki w szkole Montessori w Rzymie, która przygotowywała kadry do pracy metodą włoskiej lekarki, napisała cykl artykułów. W roku 1929 dowodziła na przykład, że głos metody Montessori wybrzmiewa „zbyt unisono”, a przecież ona walczy o zdrowe i normalnie rozwijające się dziecko, co w świetle zmian, które dokonują się we Włoszech, ma wielkie znaczenie.

Sama Montessori w swojej korespondencji powoływała się na poparcie wybitnych autorytetów i na swoje sukcesy w zakresie czytania i pisanie, co było tak ważne w prowadzonej przez reżimowe władze walce z analfabetyzmem. Na przykład w maju 1931 roku przesłała list do kolejnego ministra do spraw kształcenia, Emilia Bodrero, cechującego się poglądami innymi niż jego poprzednicy. W liście Montessori próbuje powiązać zasadę swojej metody z wytycznymi reżimu, szczególnie w zakresie kształcenia młodzieży w militarnej organizacji Ballila-Jugend²⁷. Montessori pisała między innymi: „(...) metoda moja jest w stanie współpracować z faszyzmem: ona realizuje możliwość konstruowania dużej duchowej energii, metodzie chodzi o rzeczywistą higienę psychiczną, która, jeśli będzie dopasowana do naszej rasy, a jestem o tym silnie przekonana – przewyższy siły innych ras”²⁸.

Odnosnie związku pedagogiki Montessori z pedagogiką faszystowską należy stwierdzić, że w ekstremalnej sytuacji totalitarnego państwa wiele różnych pedagogicznych teorii mogło ulec degradacji, nadużyciu (*Missbraucht werden*) – konkluduje Leenders. Zwraca też uwagę na to, że nieobojętne było przecenianie przez Montessori swoich materiałów²⁹. Nie znając bliżej pojęcia

faszyzmu, sięgnęłam do obszernego hasła „Faszyzm”, które opracował prof. Henryk Olszewski³⁰. O zakres terminu toczą się od początku spory, akcentował ten historyk idei. Przeważa ocena, że skrajna wersja to niemiecki nazizm, który dystansował się od faszyzmu włoskiego. Ruchy faszystowskie objęły wiele krajów, także Polskę (ONR, Falanga); u nas jednak, dodam na marginesie, o ile wiem, nie wycisnęły piętna na wychowaniu, może z wyjątkiem antysemityzmu. Jest prawdopodobne, że Montessori podchodziła do tej problematyki zbyt naiwnie. Wszak faszyzm miał różne oblicza, żądał dla siebie „całego człowieka”, uznawał się za system charyzmatyczny, z nienawiścią traktował zarówno chrześcijaństwo, jak i komunizm. We Włoszech nawiązywał do Machiavellego, Hegla, w Niemczech do Nietzschego, Wagnera – podaje Olszewski. A więc ideologia faszyzmu nie stanowiła zwartego systemu światopoglądowego, była eklektycznym połączeniem różnych elementów. Podstawę stanowiła koncepcja „misji dziejowej” własnego narodu i jego wyższości. Po drugiej wojnie światowej nie odrodził się w dawnych formach. Zrodził się tak zwany neofaszyzm. Te partie nie były masowe, ich klientelę stanowiła zwłaszcza młodzież – zaznaczał Olszewski.

Nie chcę wsadzać „kija w mrowisko”. Montessori miała zasługi. Ale szukanie prawdy o niej, szczególnie poprzez żmudne badanie archiwów, też zasługuje na uwagę i szacunek. Omawiana książka Sabine Seichter zawiera jeszcze 3 inne teksty naukowe, autorami których są Marc Fabian Buck, Malte Brinkmann i Simon Kunert.

Przypisy

- 1 J. Szymaniak, *Pedagogika Marii Montessori – wspomnienie w 150 rocznicę śmierci*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. XVIII, s. 9–29; J. Szymaniak, *System pedagogiczny Marii Montessori w świetle opinii absolwentów i badań empirycznych*, „Szkoly w drodze”, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. XIX, s. 9–25.
- 2 Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów i praktyki wychowania*, Kraków 2012.

- ³ Ibidem.
- ⁴ J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, t. 2, Kraków 2010, s. 143.
- ⁵ R. Kucha, *Pedagogika Marii Montessori*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I, Warszawa 2003, s. 324–334.
- ⁶ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 187; B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 126.
- ⁷ S. Seichter, *Maria Montessori – die Unantastbare? Warum der Mythos Montessori zerbröckelt*, Weinheim/Basel 2025.
- ⁸ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, op. cit.
- ⁹ J. Oelkers, *Montessoris Strategien der Vermarktung*, w: S. Seichter, *Maria Montessori – die Unantastbare? Warum der Mythos Montessori zerbröckelt*, s. 107–124.
- ¹⁰ Ibidem, s. 113.
- ¹¹ J. Boysen, D. Randoll, N. Villwock, „Man lernt Sachen, die man wirklich braucht”. *Ehemalige Montessori-Schülerinnen kommen zu Wort*, Weinheim 2022.
- ¹² Por. S. Iwasiów, *Nieograniczona szkoła. Rozmowa z Margret Rasfeld*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 6, s. 10–12. Przedruk: S. Iwasiów, *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)*, Szczecin 2021, s. 289–293 (wersja poszerzona, pod zmienionym tytułem *Bez ograniczeń*).
- ¹³ M. Cyłkowska-Nowak, *Wczesna konstruktywistyczna krytyka Marii Montessori*, w: *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź – Kraków 2009, s. 81–89.
- ¹⁴ J. Szymaniak, *System pedagogiczny Marii Montessori w świetle opinii absolwentów*, op. cit., s. 1–5.
- ¹⁵ *Przedmowa*, w: M. Montessori, *Edukacja i pokój*, przeł. O. Siara, Warszawa 2021.
- ¹⁶ Por. M. Brzoskenewicz-Pierko, *Wielka lekcja. Część I*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 1, s. 19–27; M. Brzoskenewicz-Pierko, *Wielka lekcja. Część II*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2022, nr 2, s. 33–37.
- ¹⁷ B. Bednarczuk, *Dziecko w klasie Montessori*, Lublin 2007.
- ¹⁸ B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.
- ¹⁹ *Ewangelie i Dzieje Apostolskie. Nowy przekład z Wulgaty*, komentarz ks. Eugeniusza Dąbrowskiego. Poznań – Warszawa – Lublin 1958, s. 70.
- ²⁰ W. Bohm, *Maria Montessori. Die bekannte Unbekannte. Über Grundannahmen ihres Denken*, w: S. Seichter (red.), *Maria Montessori – die Unantastbare? Warum der Mythos Montessori zerbröckelt*, op. cit., s. 17–30.
- ²¹ Pozycja ta dostępna jest w naszej Książnicy Pomorskiej, w zbiorach czytelnictwa niemieckiej. Wydana była w Monachium w roku 2003.
- ²² W. Bohm, *Maria Montessori*, op. cit., s. 24.
- ²³ Ibidem, s. 27.
- ²⁴ H. Leenders, *Gesundheit und Freiheit. Die Montessori – Pädagogik im faschistischen Italien*, w: S. Seichter (red.), *Maria Montessori – die Unantastbare? Warum der Mythos Montessori zerbröckelt*, op. cit., s. 93–106.
- ²⁵ Ibidem, s. 97.
- ²⁶ Ibidem, s. 99.
- ²⁷ Ibidem, s. 101.
- ²⁸ Ibidem, s. 101/102. Wspomniany list Montessori do Emilio Bodrero (1931).
- ²⁹ H. Leenders, *Gesundheit und Freiheit. Die Montessori – Pädagogik im faschistischen Italien*, op. cit., s. 103.
- ³⁰ H. Olszewski, *Faszyzm*, w: *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, tom 2, Warszawa 1995, s. 324.

Jadwiga Szymaniak (1937–2025)

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

Czytanie z Cosiem

Sławomir Osiński

Dlaczego warto sięgnąć po jeszcze jedną książkę dla najmłodszych?

Zacznę przewrotnie, od oprawy graficznej, albowiem książeczka Joanny Zamkowskiej, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej w SP 47 w Szczecinie, jest bogato ilustrowana, co zachęca do zabawy plastycznej w części, gdzie znajdują się obrazki do kolorowania. Wizualna strona stworzona została przy pomocy ChatuGPT i jest syntezą popularnych elementów graficznych z różnych stylów współczesnego ilustratorstwa.

W oprawie graficznej *Mai i Cosia* dominuje mangowo-cukierkowy i barwny charakter. Nieco różnorodniejsze

są rysunki do kolorowania w końcowej części. Jest to ładne, perfekcyjne, ale po ich przejrzaniu ogarnia tęsknota za pędzlem Jana Marcina Szancera, Józefa Wilkononia, Andrzeja Grabiańskiego czy Marii Anto. Kolorowe, atrakcyjne ilustracje przyciągają uwagę dziecka i sprawiają, że lektura staje się przyjemniejsza. Obrazki w książkach dla dzieci pełnią jednak funkcję wsparcia dla tekstu, pomagając lepiej zrozumieć fabułę. Tutaj tak jest i może się nawet podobać, jednak mam wątpliwości, czy w pełni pozytywnie kształtuje gust młodego czytelnika.

Najważniejszy jednak jest tekst, nastawiony na współudział odbiorcy, nie tylko przez dołączony zestaw rysunków do kolorowania. Maja, rezolutna dziewczynka, i współczesny następca Plastusia zwany Cosiem, który ma małe nóżki, rączki i takiż nosek, wspólnie zapraszają do lektury, jednocześnie będącej zabawą.

Ten zbiór miniaturowych historii pokazuje codzienność, ale ujętą w ramy baśniowości, która przybliży i jednocześnie łagodzi problemy, z jakimi może się zetknąć dziecko. Tak jest w spotkaniu ze Złotą Rybką, które uczy szerszego spojrzenia na świat, pozwala dostrzec problemy innych ludzi oraz ukazuje, że liczą się altruizm i pragnienie dobra, na rzecz których warto pohamować egoizm.

W kolejnym opowiadaniu poznajemy Wiktoryę, która mieszka w domu dziecka i oczekuje na przybranych rodziców. Bohaterka uświadamia sobie różnorodność losów innych dzieci oraz w pełni zaczyna rozumieć, czym jest kochająca rodzina i że wystarczą drobniaczki, by pokazać swą miłość do rodziców. Zaczyna także rozumieć, jak wspaniałe uczucie towarzyszy nam, gdy człowiekowi sprzyja los, toteż warto to cenić.

Opisane historie pomagają w zrozumieniu i przezwyciężaniu trudności i słabości, wspierają kształtowanie pozytywnego obrazu siebie oraz budują przekonanie o wielowymiarowości świata, aby można w prosty sposób rozwiązać pojawiające się problemy.

Trzeba zauważyć, że przeżywanie różnorodnych emocji, rozpoznawanie ich, nazywanie oraz radzenie sobie z nimi stanowi ważny i potrzebny element w kształtowaniu osobowości dziecka. Opowiadania, wykreowane przez bohaterkę i jej wyimaginowanego przyjaciela, składają się na zestaw minibaśni, poruszających wiele współczesnych problemów ubranych w rysunkowe światy. Sama zaś postać Cosia, będąca efektem plastycznej wyobraźni Mai, towarzyszy bohaterce w przeżywaniu trudnych lub radosnych sytuacji. Refleksje o przemijaniu, wojnie, samotności i sieroctwie są podane

przejmująco lecz subtelnie, wzruszając w delikatny sposób. Nie ma tu nachalnego dydaktyzmu, ale jest barwny świat wyobraźni dziecka i Cosia, który pozwala lepiej poznawać niełatwą rzeczywistość. Książka pozwala dziecku samemu, czy też wspólnie z rodzicami, kontynuować zabawę Mai i wymyślać nowe, mądre historie, podczas kolorowania zamieszczonych na końcu publikacji obrazków. Ich treść może stanowić doskonały punkt wyjścia do rozmów z dzieckiem o doświadczanych przez nie emocjach. Poza tym postać Babci, przeżywającej podobne sytuacje jak Maja, to swoisty przykład łączności międzypokoleniowej, ukazujący równocześnie jej kulturową ciągłość, aktualność i uniwersalny charakter. Przygody dziewczynki, pozornie proste i nieskomplikowane, pozwalają się z nią utożsamić oraz ułatwiają zrozumienie relacji społecznych i motywów działań ludzkich.

Warto dać dziecku tę książeczkę, ponieważ niesie ona ciepło i dobre przesłanie. Ważna jest także (moim zdaniem przesłodzona nieco przez ChatGPT) możliwość samodzielnego kolorowania obrazków. Integracja obrazu i tekstu umożliwia dziecku pełniejsze odczucie i głębsze rozumienie tego, o czym mówi książka, oraz poszerza płaszczyznę pojmowania rzeczywistości.

Kolorowanie rysunków wpływa też na rozwój małej motoryki, buduje mięśnie palców, dłoni i nadgarstka, poprawia koordynację ręka-oko oraz rozwija świadomość przestrzenną.

Na koniec wspomnę, że ukazała się wersja angielska *Mai i Cosia*, a następna część jest w przygotowaniu.

Joanna Zamkowska, *Maja i Coś*, Szczecin 2024, 77 s.

Sławomir Osiński

Nauczyciel, wykładowca na studiach podyplomowych, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Ich opowiedzieć

Z Anną Bikont, autorką książki *Nie koniec, nie początek. Powojenne wybory polskich Żydów*, rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: W tym roku mija 25 lat od ukazania się książki Jana Tomasza Grossa *Sąsiedzi: Historia zagłady żydowskiego miasteczka* (wydawnictwo Pogranicze, Sejny 2000). Jej pierwsze wydanie stoi na mojej półce, po lewej mając pani pracę *My z Jedwabnego* (Prószyński i S-ka, Warszawa 2004), po prawej zaś Jerzego Roberta Nowaka, *Nowe kłamstwa Grossa* (wydawnictwo MaRoN 2006). Kwestia udziału Polaków w pogromach żydowskich współobywateli była nieobecna nie tylko w podręcznikach, ale przede wszystkim w powszechnej świadomości. Temperatura dyskusji była bardzo wysoka, a pani – wówczas dziennikarka „Gazety Wyborczej” – poprzez swój reportaż aktywnie się w nią włączyła. Skąd to zainteresowanie, a patrząc przez pryzmat minionych dekad, przywiązanie do jakże trudnej tematyki, odnoszącej się do historii polskich Żydów?

Anna Bikont: Dziwię się, że pani trzyma na półce Roberta Nowaka, dobrym miejscem na taką książkę jest kosz do śmieci...

KR: Trzymam tylko jako dokument epoki.

AB: A to się stało trochę przypadkiem, a trochę nie przypadkiem, jak wiele rzeczy w naszym życiu. Przypadkiem o tyle, że nie myślałam wtedy o pisaniu książki – byłam matką jeszcze niedorosłych dzieci i dziennikarką „Gazety Wyborczej”, co całkowicie wypełniało rozkład dnia. Chciałam natomiast napisać artykuł, bo wiedziałam, że książka Grossa, której egzemplarz dostaliśmy w redakcji jeszcze przed jej wydrukowaniem, wywoła zamieszanie. Wydawało się oczywiste, że należy pojechać do Jedwabnego i zobaczyć, co się dzieje w tym miasteczku. Bo przecież od 60 lat panuje tam zmowa milczenia i nagle tajemnica zostaje ujawniona. Nie wyobrażałam sobie, żeby moja gazeta nie chciała tak reporterskiego tematu.

Kiedy jednak powiedziałam, że jadę do Jedwabnego, okazało się, że redaktor naczelny, Adam Michnik, był temu przeciwny. Panicznie bał się tego tematu, uważał, że nie przyjmą nas do NATO, jeśli on wypłynie. I zabronił mi wyjazdu. Dla mnie to był szok – „Gazeta”, której pierwszy numer powstawał w mojej kuchni i którą współzakoładałam, moja „Gazeta”, nie pozwala mi czegoś napisać! Więc wzięłam roczny urlop i pojechałam. Ale pierwszą myślą było, że powstanie artykuł. Nie książka. I to był w pewnym sensie przypadek. A dlaczego równocześnie przypadkiem nie był? Bo od dawna krążyłam wokół napisania czegoś o losach żydowskich w czasie Holocaustu, tylko nie wiedziałam, jak się do tego zabrać.

Kilka lat wcześniej zostałam poproszona przez dokumentalistę Marcela Łozińskiego o pomoc przy opracowaniu albumu o polskich Żydach. Selekcjonował on pokonkursowe zdjęcia, potrzebował wsparcia przy ich opisaniu. Wiele tych zdjęć nie miało żadnych podpisów, więc dzwoniłam, jeździłam do różnych miejscowości i pytałam mieszkańców: kto jest na tych zdjęciach, gdzie są ci Żydzi, jak się nazywali? Bardzo się w to zaangażowałam i była to dla mnie niesamowicie ważna praca, której efektem była publikacja *I ciągle widzę ich twarze. Fotografia Żydów polskich* (Fundacja Shalom, Warszawa 1996). Zdarzało się, że moi rozmówcy, ze spotkania na spotkanie, przypominali sobie coraz więcej szczegółów na temat osób ze zdjęć. Aż nagle zaczęli rozpaczliwie płakać i mówić, że na fotografii jest ktoś bardzo bliski – ojciec, wujek. To były takie osoby, które całe życie ukrywały, że są Żydami. Przed najbliższą rodziną ukrywały te zdjęcia i z ulgą przekazywały je fundacji, bo nie były w stanie ich wyrzucić, a równocześnie bały się, że mogą naprowadzić kogoś na ślad ich pochodzenia. To było dla mnie niesamowicie przejmujące. Słuchałam tych opowieści, z których miałam zrobić trzy linijki podpisu, i zastanawiałam się, jak tego nie zmarnować. Nie miałam pomysłu, jak opracować te relacje, nie miałam wiedzy historyka i tu właśnie książka Grossa była dla mnie przełomem. Ten historiozoficzny esej

podnosi wagę świadectwa, uznając, że przecież każde jest w jakiś sposób prawdziwe i unikalne. Zrozumiałam, że już samo danie głosu ludziom to coś bardzo istotnego.

KR: Kiedy jechała pani do Jedwabnego, była pani osobą „z zewnątrz”. Wejście w zamkniętą społeczność, scementowaną tajemnicą, której nie przekazuje się kolejnym pokoleniom, choć pewnie ona w nich jakoś rezonuje, nie było sprawą prostą. Przypuszczam, że rozbijanie tej wspólnoty milczenia różniło się od pani wcześniejszych doświadczeń, bo przecież książka Grossa spowodowała ogromne zainteresowanie historią miasteczka i jego mieszkańców. Pewnie liczyli się z tym, że ktoś przyjedzie i będzie ich wypytywał. A może nie byli przygotowani do takiej konfrontacji z własną (nie)pamięcią? Jak wówczas wyglądała pani praca?

AB: W chwili mojego przyjazdu Jedwabne oblegali dziennikarze. Na rynku były kamery zachodnich telewizji, dziennikarze radiowi i z prasy. Było bardzo trudno się przebić do mieszkańców, którzy zatraskiwali drzwi i nie chcieli rozmawiać. Mieszkałam w hotelu w Łomży i dopóki nie zrobiło się ciemno, do nikogo nie wchodziłam. Ludzie bali się sąsiadów, bali się siebie nawzajem. Szybko zrozumiałam, że tu muszę inaczej pracować. Jako dziennikarka byłam kimś od zadawania pytań, a tutaj pytania wywoływały reakcję obronną, więc należało jak najmniej ich zadawać. Raczej coś zaproponować. Na przykład pokazywałam dokumenty z procesów sądowych w sprawie jedwabieńskiej zbrodni, toczących się na przełomie lat 40. i 50. XX wieku, w których padały konkretne nazwiska. Mówiłam, że zeznania składali ich sąsiedzi i czy może chcieliby się dowiedzieć, jak oni mówili o innych i o nich. To nie było przyjemne i ciekawe zbieranie materiałów do reportażu. Rozmawiałam dosłownie z kilkoma osobami, które współczuły zamordowanym Żydom. Ale to były wyjątki i oni byli bardzo przestraszeni. Zresztą niektóre moje kontakty miały straszne konsekwencje. Jedną z kobiet, z którą rozmawiałam, rodzina pobiła i zamknęła w domu. Nie

pozwalano jej wychodzić. Druga też bardzo obawiała się rodziny i bała się rozmawiać. To było bardzo traumatyczne. Pewnie ze sto razy odwiedziłam Jedwabne i Radziłów. Tyle że w Radziłowie pomagał mi Jan Skrodzki, jako małe dziecko świadek miejscowego pogromu, który chciał o nim opowiedzieć. Jego ojciec był jednym z morderców, co odkrył w czasie naszych poszukiwań. Zabrał mnie do swojej rodzinnej miejscowości i jeździł ze mną po Polsce do dawnych mieszkańców Radziłowa, przedstawiał jako kuzynkę, zachęcał do dzielenia się ze mną wspomnieniami, żeby nie było tak jak w Jedwabnem. Chodziło o to, aby się przygotować na zainteresowanie mediów. Dzięki niemu udało się tę zbrodnię odtworzyć, minuta po minucie.

KR: Wydawało się, że zaistniały wtedy warunki do przeżycia *katharsis*, że była potrzeba oczyszczenia i pozbycia się tego strasznego balastu pamięci. Z perspektywy świeżo upieczonej absolwentki historii, którą wówczas byłam, był to bezprecedensowy dyskurs publiczny, wywracający moje wyobrażenie na temat stosunków polsko-żydowskich. Wydawało się, że to coś zmieni w naszej zbiorowej świadomości, ale wymiernym skutkiem wydaje się ogromna i wciąż trwająca polaryzacja stanowisk w tej kwestii. Jak pani postrzega tę sytuację? Czy jako zbiorowość wyciągnęliśmy jakąś lekcję z Jedwabnego?

AB: Na pewno dużo się zmieniło. Dzięki *Sąsiadom* Jana Tomasza Grossa właściwie powstało, wyrosło całe pokolenie fantastycznych młodych historyków, którzy badają Zagładę. Badają to, co się działo między Polakami a Żydami w tak zwanej trzeciej fazie Holokaustu, czyli wtedy, kiedy już nie było gett, tylko byli Żydzi ukrywający się w polskim otoczeniu. Przez te 25 lat została wykonana ogromna praca, powstały wybitne opracowania. Więc z tej perspektywy zmieniło się bardzo dużo. Znamy już topografię i skalę zbrodni, których symbolem jest Jedwabne. Wiemy, że nie był to jedynie „epizod”. Wiemy również, że do zbiorowych i indywidualnych morderstw na Żydach dochodziło również w okresie powojennym. I że dopuszczali się ich Polacy. Inną rzeczą jest, jak wiele

osób wyraża gotowość do przyjęcia tej wiedzy. Chyba jednak jakaś mała mniejszość...

KR: Poruszyła mnie książka Piotra Pytlakowskiego *Strefa niepamięci* (wydawnictwo Agora, Warszawa 2023), w której ten wybitny reporter próbuje uchwycić mechanizmy wypierania żydowskiej historii z przeszłości miast i miasteczek wschodniego Mazowsza i Podlasia. Pytlakowski rozmawiał tam z młodymi ludźmi, nieświadomymi wielokulturowości swoich miejscowości. W systemie szkolnym temat Zagłady jest wyabstrahowany z historii Polski – poświęca się mu określone miejsce, ale niejako odłącza od narracji narodowej. Trochę tak, jakbyśmy opowiadali sobie dwie, niekoniecznie przenikające się historie – Polski i Polaków oraz Żydów.

AB: Absolutnie tak jest i to nie dotyczy tylko okresu wojny. Historie lokalne są często wypreparowane z opowieści o społecznościach żydowskich. Tak jakby w ogóle nie było Żydów, jakby w ogóle nie istnieli. Zauważyłam również, że czasami jest napisana przez osoby lokalne historia miasteczka, na przykład na Wikipedii, a gdzieś pod spodem albo w osobnym haśle jest informacja, że również mieszkali w nim Żydzi, stanowiąc 50–60% populacji. Nie są oni jednak wciągnięci w historię ogólną, nie przynależą w tym opisie do tego miasteczka. Jest tylko dopisek, że byli też Żydzi, którzy mieszkali, a potem zginęli w Holokauście. Te historie z pewnością nie zostały połączone.

KR: W najnowszej książce, *Nie koniec, nie początek. Powojenne wybory polskich Żydów* (wydawnictwo Czarne/POLIN, Wołowiec 2025), skoncentrowała się pani na opisie losów żydowskich, nie wchodząc w konteksty *stricto* polskie. Opowieść dotyczy na przykład konfliktów światopoglądowych, targających ocalałymi z Zagłady, które w pewnym sensie są wyjęte z kontekstu polskiego. On oczywiście jest determinantem podejmowanych przez Żydów wyborów, ale nie stanowi osi narracji. A może źle to interpretuję? Czy to jest świadomy zabieg, świadoma decyzja, żeby skupić się nie na tym ogólnym planie, tylko na przyjęciu węższych perspektyw?

AB: Tak, to jest moja bardzo świadoma decyzja. Ja chcę to opisywać z perspektywy żydowskiej. To znaczy, chciałam poczuć empatię do tych ludzi, którzy wyszli z Holokaustu i musieli się zmierzyć z odmienną rzeczywistością, z wymysleniem na nowo życia, choć byli w tak marnej kondycji fizycznej, emocjonalnej i duchowej. Nie mieli swojego narodu, swojego społeczeństwa. Nie mieli rodziny, domów, miejsca pracy. Nic nie mieli. Dlatego opowiadałam przez bohaterów książki, co oni przeżywają jako Żydzi w Polsce po wojnie. To jest o tyle nietypowe, że rzeczywiście jak się pisze o mniejszościach, to bardzo często narzuca się perspektywę większości. Opisując morderstwa Żydów dokonane po wojnie, byłoby może bardziej zrozumiałe pisanie o liczbach, o skali, podawanie, że było to na przykład element „wojny domowej” toczącej się w Polsce. Ale jeżeli chcę to napisać z perspektywy żydowskiej, to przyjmuję, że dla kogoś, komu ocalała jedna osoba z rodziny i w dodatku był to jedyny człowiek, który ocalał z powstania w Sobiborze, i ten człowiek zostaje zamordowany po wojnie, to z faktu, że jeszcze zamordowano ileś innych osób, nic dla Żydów egzystencjalnie nie wynika. Ta pojedyncza śmierć nie jest mniej straszna. To właśnie perspektywa, którą świadomie podejmuję.

KR: Dodajmy, że to perspektywa wielotorowa. Książkę podzieliła pani na cztery rozdziały: „Zostać”, „Wyjechać”, „Rozliczyć” i „Pamiętać”. A co z zapomnieniem? Czy był możliwy taki wybór?

AB: To bardzo ważne pytanie. Odwrotnością pamięci jest u mnie zła pamięć. To znaczy, że ona cały czas tkwi w człowieku, że ma się ją w sobie. Trzeba wciąż udawać, aby nikt się nie dowiedział, że jest się Żydem, bo może się to źle skończyć. Być może, żeby przejść Holokaust, potrzebna jest niepamięć. Chyba jednak to tylko spychanie tej pamięci, bo przecież to doświadczenie tkwi w ludziach i nie można go całkowicie wyprzeć. Marian Turski mówił mi, że on przez pierwsze 20 lat po wojnie nie pamiętał Holokaustu. Gdy wychodził z łódzkiego getta, ważył 32 kilogramy.

To było podstawowe doświadczenie jego życia. A on przez 20 lat tego nie pamiętał...

KR: Ta zła, a nawet zatruta pamięć trawi bohaterów książki. Skupia pani uwagę czytelników na Gustawie Herlingu-Grudzińskim, który – choć osadzony w gronie innych twórczyń i twórców – wyróżnia się na ich tle. Jako jedyny całkowicie i konsekwentnie odcina się od żydowskiego dziedzictwa. W przeciwieństwie do innych bohaterów książki, dla których ma pani dużo empatii, wobec autora *Innego świata* jej brakuje. Z czego to wynika? Czy chodzi o jakąś osobistą historię?

AB: Uważam, że każda osoba po Holokauście ma prawo wyboru, co chce lub czego nie chce powiedzieć, i nie chodzi mi o kwestie tożsamości. Oczywiście jest, że człowiek będący Żydem ma prawo czuć się Polakiem. Albo czuć się w ogóle kim chce. Czym innym jednak jest mieć tożsamość, a czym innym jest jej ukrywanie. Rozumiem, że ktoś chce się wtopić w otoczenie, zmienia nazwisko na polskie. Jednak fałszowanie imion swoich rodziców po wojnie, odcinanie się od korzeni widzę jako wymazywanie najbliższych zamordowanych w Holokauście ze swojego biogramu. Więc na przykład Stanisław Lem nie chce o tym wspominać; nie opowiada o Holokauście ani swojemu synowi, ani polskim czytelnikom. Jednak będąc na emigracji, opisuje to amerykańskiej publiczności. Ale w Polsce nie jest w stanie do tego wracać, choć odczytana na nowo jego twórczość dowodzi, że cały czas przetwarzał swoje wojenne doświadczenia. I z pewnością nie pisał niczego nieprzyzwoitego. Pomysł, że miałabym mieć jakieś pretensje do Lema za to, że nie mówił swoim bliskim i swoim czytelnikom, że jest Żydem, byłby absurdalny. Natomiast Herling-Grudziński to jest inny przypadek, ponieważ gdy się prześledzi to, co pisze on o Żydach, to są to rzeczy po prostu nieprzyzwoite i nie może być przyzwolenia na ich pisanie. Może zdenerwowało mnie to tym bardziej, że jak kiedyś czytałam jego prace, nie zauważałam tego. Przeczytałam *Inny świat* co najmniej trzy razy, to była dla mnie formacyjna książka.

I dopóki nie zapoznałam się z tekstem Joanny Tokarskiej-Bakir o tym, jak autor przedstawia w niej Żydów, nie dostrzegałam tego (J. Tokarska-Bakir, *Pół strony – zupełnie inny świat*, Dwutygodnik.com). U Herlinga-Grudzińskiego każdy Żyd jest odrażający moralnie i fizycznie; wzrok ma kaprawy, zgięty nos, obwisły brzuch; zdradza innych i jest kapusiem; pisze, że w 1939 roku Żydzi uciekli do Rosji jak chmara ciemnego ptactwa, zostawiając na pastwę krematoriów swoich rodziców.

Im się jest ważniejszą osobą, tym ma się większe zobowiązania w stosunku do ludzkości, narodu, społeczeństwa. Herling-Grudziński był wybitnym pisarzem i w związku z tym właśnie jego obowiązki są większe. Uważam, że ich nie dopełnił.

KR: W książce dominują jednak osoby, z którymi mocno pani empatyzuje. Z pewnością należy do nich Awrom Suckewer – według opisu człowiek uroczy, życzliwy światu, współuczestnik Zagłady. Doświadcza, dokumentuje, staje się nośnikiem pamięci zniszczonego świata żydowskiego. Gdzie go pani odnalazła i dlaczego stał się tak ważnym bohaterem książki?

AB: Szukałam kogoś do opisania pamięci. Suckewer był pierwszą osobą, która mi przyszła do głowy. Cytuję piękny, bardzo króciutki wiersz Ryszarda Krynickiego o tym, że umarł Suckewer i że nie ma o tym wzmianki w żadnej polskiej gazecie. A przecież gdybyśmy inaczej myśleli o Polsce, to wszędzie byłoby napisane, że zmarł wielki polski poeta piszący w jidysz. Jednak nikomu to nie przychodzi do głowy, bo Żydzi zostali wykluczeni z polskiej, narodowej wspólnoty, która nie jest oparta na myśleniu o społeczeństwie. Społeczeństwie, którego częścią był ten poeta-partyzant mieszkający w Wilnie i tworzący w jidysz. I o tym języku, o tej kulturze i o tamtym przedwojennym świecie również chciałam w książce opowiedzieć. Jidysz kojarzony jest głównie z językiem ubogich sztetli, a był to również język wykształconych elit żydowskich, daleko przekraczający granice Polski. Pismo literackie tworzone przez Suckewera po wojnie w Izra-

elu kolportowane było w Buenos Aires, w Nowym Jorku czy Szanghaju. On chciał pisać w języku, którym przemawiali zmarli, i robił to przez 50 lat. W czasie wojny ratował zabytki żydowskiej kultury, po wojnie zaś był nośnikiem pamięci o niej.

KR: Ratowanie spuścizny i dokumentowanie tego, co zniknęło, pochłaniało dużo energii. Została ona jednak skierowana również na zwrócenie się ku przyszłości i budowę nowego życia. Również w Polsce. Doświadczył tego między innymi Szczecin, lecz zjawisko to opisuje pani w książce na przykładzie Dzierżoniowa, żydowskiej enklawy na Dolnym Śląsku.

AB: W 1945 roku Żydzi przybyli czy to z głębi sowieckiej Rosji, czy z obozów, konfrontując się po raz pierwszy z pełnoskalowymi skutkami Holokaustu. Nie ma ich narodu, nie ma ich bliskich. Są sami. I mimo to starają się budować nowe życie. I to jest niesamowita sprawczość Żydów powojennych, że oni próbują tworzyć to życie w całej swojej złożoności. Przed wojną Żydzi byli nowoczesnym społeczeństwem obywatelskim, które miało masę partii politycznych, masę różnych szkół, organizacji samopomocowych, bibliotek. Ci, którzy ocalili, chcieli odbudować bardzo złożone życie społeczne. Czytałam dokumenty Bundu, czyli robotniczej partii żydowskiej, gdzie oni przemawiają dalej tak jak przed wojną, w imieniu żydowskich mas ludowych. Tyle że nie ma już żydowskich mas ludowych, one zostały wymordowane, ale partia Bund jest, odradza się, działa. Powstają szkoły, organizacje, biblioteki, teatry. To nowe życie jest odtwarzane w nowych miejscach, ponieważ w małych, dotąd w znacznej mierze żydowskich miejscowościach, pozostają pojedynczy Żydzi, a reszta ucieka z nich ze względu na przemoc antysemicką. Natomiast w dużych aglomeracjach, na przykład w Łodzi, takie próby są podejmowane. Łódź, przejściowa stolica Polski, jest fenomenem, bo z jednej strony działa tam dużo żydowskich komunistów, a z drugiej – odradza się najbardziej intensywnie życie religijne. Jest także fenomen Dolnego Śląska i Dzierżoniowa,

w którym są wolne mieszkania opuszczone przez uciekających Niemców. Trafiają tam najpierw Żydzi uwalniani z mieszczącego się w pobliżu obozu koncentracyjnego. Następnie osiedlani są w nim Żydzi przewożeni w ramach akcji repatriacyjnej. Jest to pomysł, który ma powstrzymać ludzi przed powrotem do swoich miejscowości i próbą odzyskania własności, co mogło się źle skończyć – wielu Żydów zostało po wojnie zamordowanych, gdy powrócili do siebie. Dzierżoniów stał się centrum odradzającego się życia żydowskiego.

KR: Życia, które miało różne oblicza, również ideologiczne. Porusza pani te kwestie poprzez opowieści o losach swoich bohaterów i bohaterek. W każdym z rozdziałów, prezentujących odmienne wybory, konkretne osoby przeprowadzają czytelników po tych wątkach. Wszystko jest ułożone w taki sposób, że możemy zrozumieć, a nawet wczuć się w ich dylematy – zostać czy wyjechać? Rozliczać czy pamiętać? W jaki sposób wybiera pani świadków? Zakładałam, że przez wiele lat pracy zgromadziła pani swoisty bank danych, składający się z rozmaitych historii. Czy w momencie przystępowania do pracy nad kolejną książką to właśnie one – pogrupowane w odpowiedni sposób – narzucają temat, czy najpierw jest pomysł, struktura i do niej dobierany jest odpowiedni materiał zebrany wcześniej?

AB: Czasami mam bohatera i wiem, że chciałabym o nim napisać. Tak było z Herlingiem-Grudzińskim, z którym wraz z Joanną Szczęsną przeprowadziłyśmy wywiad do „Gazety Wyborczej”. Byłyśmy u niego w Neapolu, a on – na etapie autoryzacji – wykreślił nam pytania i wpisał jakieś inne rzeczy w te miejsca, włącznie z innymi naszymi pytaniami, wiedząc doskonale, że tak robić nie można. Zatem pasował mi do tej książki, ale mógł też znaleźć się w innej. Natomiast czasem szukam postaci z jakiegoś porządku i zajmuje mi to dużo czasu. Tak było z bohaterem komunistycznym, którym ostatecznie została Hinda Beatus. Nie była ona oczywistym wyborem – długo szukałam i nie mogłam znaleźć. Myślałam o Marianie Turskim, ale stwierdziłam, że

to mu sprawi przykrość, a był ostatnią osobą, której bym chciała to zrobić. I to właśnie on w jakiejś rozmowie wspomniał o Beatus i poczułam, że to ona będzie moją bohaterką. W przypadku Dzierżoniowa temat miałam w pewnym sensie podany na tacy. Kamil Kijek, z którym współtworzyłam wystawę o tym samym tytule co książka, napisał na ten temat pracę habilitacyjną, zgromadził wiele wywiadów i relacji, spośród których mogłam wybierać. Padło na Beniamina Turbinera, który mnie wzrusza i którego chciałam mieć jako bohatera Dzierżoniowa. Z kolei Icka Lerner, który opowiada o dochodzeniu do sprawiedliwości, znałam już wcześniej. Pisałam tekst o morderstwach popełnionych na jego rodzinie do rocznika Centrum Badań nad Zagładą Żydów (A. Bikont, „W sprawie zamordowania rodziny mojej...”. *Jak Icek Lerner z Komarówki Podlaskiej szukał sprawiedliwości i jej nie znalazł*, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”, R. 2023, nr 19, s. 355–376). Tak więc bywa bardzo różnie. Czasami bohaterowie sami mnie znajdują, a czasem ich usilnie szukam.

KR: Moją uwagę przykuła opowieść o rodzinie Finkelsztejnów, historia o nadziei na nowe życie w Erec Israel. Historia „o ocalałych z Holocaustu, którym przyszło stracić życie w wojnie 1948 roku [o których] do dziś toczą się w Izraelu spory”. Z jednej strony, ze względu na wojnę w Gazie, towarzyszące jej zbrodnie, które noszą znamiona ludobójstwa, Benjamin Netanjahu próbuje wykorzystać politycznie Holocaust, traktując jakąkolwiek krytykę wymierzoną w jego rządy jako przejaw antysemityzmu. Z drugiej strony pojawiają się głosy, że to ocalali z Zagłady stali się oprawcami Palestyńczyków. Czyli stawia się znak równości pomiędzy Żydami europejskim z okresu II wojny światowej a współczesnymi Izraelczykami. Czy w związku z promocją książki, o której rozmawiamy, ale i wcześniejszymi publikacjami, jest pani pytana o ten konflikt? I idąc krok dalej, jaki jest pani stosunek do tego, co się dzieje w Gazie?

AB: Od czasu, kiedy napisałam książkę o Jedwabnem, przychodzą na moje spotkania ludzie

naprawdę bardzo życzliwi, przejęci, serdeczni, więc nawet jak pytają o Gazę, to nie są to pytania pod tytułem: „jak wy śmiecie, Żydzi...”. Ale też czasami słyszę, ze strony grona znajomych czy młodszych ludzi, taki nacisk, że badacze Holokaustu powinni się opowiedzieć w tej sprawie. Jednak ja nie uważam, że mam obowiązek, jako badaczka Holokaustu, opowiadać się. Co to w ogóle za pomysł, żeby ludzi, którzy zginęli w Zagładzie albo ją przeżyli, obciążać za to, co się dzieje 80 lat później w państwie Izrael? A poza tym człowiek nie jest jednością. Czytam teksty izraelskiego naukowca, który ma niesamowitą empatię i świetnie pisze o żydowskich dzieciach z powojennych domów dziecka. Nie jest natomiast empatyczny w stosunku do palestyńskich dzieci w Gazie. Trudno to zrozumieć, ale tak jest. Równocześnie uważam, że nie można – tak jak robią to niektórzy izraelscy politycy – z faktu, że był Holokaust, nadawać sobie jakieś szczególne prawo, pod szyldem którego dokonywane są zbrodnie wojenne. Nie podoba mi się bardzo, co robi Izrael. Nie podoba mi się bardzo, co robi Netanjahu. Czy to oznacza, na przykład według Donalda Trumpa, że jestem antysemityką albo reprezentuję antyizraelskość? To tak, jakby mi ktoś zarzucił antypolskość dlatego, że nie podobała mi się polityka prowadzona przez partię Prawo i Sprawiedliwość.

KR: Dziękuję bardzo za tę odpowiedź. Moje pytanie wynikało również z tego, że jako osoba od wielu lat zajmująca się badaniem historii Żydów, stała się pani jej rzeczniką. Czy w związku z długoletnią pracą, niezwykle skrupulatną i rzetelną, a przy tym obfitującą w publikacje, odczuwa pani jakąś zmianę w postrzeganiu rekonstruowanej rzeczywistości? Czy poświęcając się tej tematyce, jest w pani jakaś nadzieja, marzenie, a może misja skierowana na zwiększenie wiedzy i wywołanie zrozumienia polskiego społeczeństwa? A może po prostu wykonuje pani zawód reporterki i dziennikarki, która relacjonuje i odkrywa przeszłość?

AB: Bardzo mi się to przesunęło. Kiedy pisałam o Jedwabnem, to strasznie chciałam coś zmie-

nić. Myślałam, że jak to napiszę i opiszę, i przytoczę rozmowy ze świadkami, którzy wtedy jeszcze żyli, i współczującymi Polakami, i tymi Żydami, którym się udało przeżyć, to coś się zmieni. Z czasem zobaczyłam, że to są tylko takie szczeliny w murze niepamięci. Coraz bardziej dla mnie zajmowanie się Żydami z czasów Holokaustu jest takim odprawianiem kadiszu. To jest mój punkt odniesienia. Ich opowiedzieć. Kto z tego coś weźmie, to już jest jego sprawa, jego wybór. Przestałam być osobą walczącą.

Anna Bikont

Dziennikarka, reporterka, pisarka. Z wykształcenia jest psycholożką. Współpracowniczka opozycyjnego „Tygodnika Mazowsze”, współtwórczyni „Gazety Wyborczej”. Autorka i współautorka wielu książek o charakterze reporterskim i biograficznym: *Lawina i kamienie. Pisarze wobec komunizmu* (2006, z Joanną Szczepną); *My z Jedwabnego* (2004) oraz biografii: *Sendlerowa. W ukryciu* (2017); *Jacek* (2019, z Heleną Łuczywo). W ostatnich latach ukazały się jej reportaże ściśle związane z odkrywaniem historii polskich Żydów: *Cena. W poszukiwaniu żydowskich dzieci po wojnie* (2022); *Nigdy nie byłaś Żydówką. Sześć opowieści o dziewczynkach w ukryciu* (2023) oraz *Nie koniec, nie początek. Powojenne wybory polskich Żydów* (2025). Laureatka wielu prestiżowych nagród: Europejskiej Nagrody Książkowej, National Jewish Book Award, Nagrody im. Ryszarda Kapuścińskiego, Nagrody Historycznej „Polityki”, Nagrody „Newsweeka” im. Teresy Torańskiej. Jej książki były tłumaczone na angielski, chiński, czeski, francuski, hebrajski, hiszpański, holenderski, portugalski, niemiecki, szwedzki oraz włoski.

Katarzyna Rembacka

Doktorka nauk humanistycznych, nauczycielka i historyczka. Autorka książki *Komunista na peryferiach władzy. Historia Leonarda Borkowicza* (1912–1989). Laureatka Nagrody Historycznej „Polityki” oraz Nagrody prof. Tomasza Strzembosza. Nauczycielka konsultantka ds. edukacji społecznej, historycznej, regionalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Piszą dla nas

Anna Bikont

Dziennikarka, reporterka, pisarka. Z wykształcenia jest psycholożką. Współpracowniczką opozycyjnego „Tygodnika Mazowsze”, współtwórczyni „Gazety Wyborczej”. Autorka i współautorka wielu książek o charakterze reporterskim i biograficznym: *Lawina i kamienie. Pisarze wobec komunizmu* (2006, z Joanną Szczepną); *My z Jedwabnego* (2004) oraz biografii: *Sendlerowa. W ukryciu* (2017); *Jacek* (2019, z Heleną Łuczywo). W ostatnich latach ukazały się jej reportaże ściśle związane z odkrywaniem historii polskich Żydów: *Cena. W poszukiwaniu żydowskich dzieci po wojnie* (2022); *Nigdy nie byłaś Żydówką. Sześć opowieści o dziewczynkach w ukryciu* (2023) oraz *Nie koniec, nie początek. Powojenne wybory polskich Żydów* (2025). Laureatka wielu prestiżowych nagród: Europejskiej Nagrody Książkowej, National Jewish Book Award, Nagrody im. Ryszarda Kapuścińskiego, Nagrody Historycznej „Polityki”, Nagrody „Newsweeka” im. Teresy Torańskiej. Jej książki były tłumaczone na angielski, chiński, czeski, francuski, hebrajski, hiszpański, holenderski, portugalski, niemiecki, szwedzki oraz włoski.

Magdalena Bujakowska

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

Joanna Buława-Halas

Doktor nauk społecznych. Pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Wicedyrektorka ds. merytorycznych w Terapeutycznym Punkcie Przedszkolnym „Akademia Słonia Trąbalskiego” w Szczecinie.

Iwona Czaja-Chudyba

Psycholożka i pedagożka, dr nauk humanistycznych, dr hab. nauk społecznych, prof. Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na obszarach: pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, psychopedagogiki twórczości, pedagogiki zdolności, pedeutologii i psychologii klinicznej. Prowadzi prace badawcze związane są z teoretyczną i praktyczną optymalizacją procesu nauczania i wychowania, z wielowymiarową diagnozą i wspieraniem zdolności oraz myślenia twórczego i krytycznego. Autorka ponad 100 publikacji, w tym monografii: *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej* (2020); *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności* (2013); *Jak rozwijać zdolności dziecka?* (2009); *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (2005).

Mateusz Dudek

Anglista, nauczyciel akademicki w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego oraz

doktorant literaturoznawstwa w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Doświadczenie zawodowe w pracy pedagogicznej i andragogicznej zdobywał jako lektor w prywatnej szkole językowej w Poznaniu oraz obecnie jako nauczyciel akademicki w Szczecinie. Zainteresowanie tematyką teatru stosowanego zawdzięcza studiom anglistycznym w Toruniu.

Zofia Fenrych

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

Anna Godzińska

Nauczycielka konsultantka ds. organizacji kultury szkoły oraz wicedyrektorka ds. pedagogicznych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Przez wiele lat była nauczycielką języka polskiego w szkole podstawowej.

Sławomir Iwasiów

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

Filip Jach

Pedagog społeczny, socjoterapeuta. Entuzjasta innowacyjnej, pądocentrycznej edukacji oraz terapii środowiskowej. Współzałożyciel Spółdzielni MentalCoop, aktualnie związany ze Szkołą w Chmurze.

Krzysztof Jaworski

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

Wiktoria Knap

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

Krzysztof Koroniński

Nauczyciel informatyki w Szkole Podstawowej nr 8 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie. Nauczyciel konsultant ds. nauczania informatyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Aleksandra Monkos

Koordynatorka projektów edukacyjnych w Stowarzyszeniu Demagog, mentorka Akademii Fact-checkingu. Doktorka nauk o polityce i administracji. Specjalizuje się w edukacji medialnej oraz tworzeniu programów szkoleniowych rozwijających krytyczne myślenie i umiejętności weryfikowania informacji. Autorka materiałów edukacyjnych, w tym „Od emocji do odporności na dezinformację” i „Jak uczyć o fake newsach na studiach”. Prowadzi praktyczne szkolenia z fact-checkingu dla młodzieży, nauczycieli, organizacji pozarządowych i biznesu, dzieląc się doświadczeniem w walce z dezinformacją.

Sławomir Osiński

Nauczyciel, wykładowca na studiach podyplomowych, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Barbara Popiel-Kobielska

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

Karol Pietrzyk

Filolog angielski, absolwent Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczyciel języka angielskiego w IV LO im. Bolesława Prusa w Szczecinie i wykładowca w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Publicysta oświatowy: publikował między innymi na łamach szczecińskiego dodatku „Gazety Wyborczej”, w „Dialogach” i „Refleksjach”. Był kandydatem szczecińskiego oddziału ZNP do nagrody Nauczyciel Roku 2013. Autor książki *Autyzm dla początkujących*, ebooka *Wystąpienia publiczne z charakterem*. Na Facebooku prowadzi profil „Spektrum Autyzmu – od chaosu do zrozumienia”.

Karolina Simkiewicz

Nauczycielka, pedagog, współorganizuje kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami oraz prowadzi zajęcia rewalidacyjne w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezrzeczu. Posiada liczne specjalizacje: oligofrenopedagogika, pedagogika terapeutyczna z rehabilitacją ruchową, masaż, zdrowie publiczne, terapia ręki, diagnoza ADI-R, terapia zajęciowa, integracja bilateralna, terapia taktylna. Z zaangażowaniem pracuje z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wykazując się empatią, dużą wrażliwością społeczną i umiejętnościami budowania relacji zarówno z uczniami, jak i ich rodzinami. Jej działania cechuje holistyczne

podejście do edukacji, łączące rzetelną wiedzę teoretyczną z wieloletnią praktyką pedagogiczną i terapeutyczną, zdobywaną między innymi w Krajowym Towarzystwie Autyzmu oraz Szczecińskim Stowarzyszeniu Pomocy Autystom. Współpraca, zrozumienie i indywidualizacja to filary jej skuteczności w pracy edukacyjnej i wychowawczej.

Paulina Skrok

Absolwentka Zespołu Szkół Muzycznych w Kielcach w klasie fortepianu. Ukończyła studia z muzykologii oraz zarządzania kulturą na Uniwersytecie Jagiellońskim. Naukę kontynuowała na Podyplomowych Studiach Teorii Muzyki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Nauczycielka przedmiotów teoretycznych (historii muzyki, wiedzy o muzyce, nauki o muzyce oraz kształcenia słuchu) w Zespole Szkół Muzycznych w Wieliczce. Twórczyni strony internetowej Muzyka Teoretyka, stanowiącej nowoczesną platformę wspierającą uczennice i uczniów w nauce. Pomysłodawczyni i współorganizatorka Konkursu Polskiej Muzyki Współczesnej „Lubię to”, który popularyzuje różne oblicza muzyki współczesnej – od jazzu i musicalu po muzykę filmową i z gier komputerowych. W swojej pracy łączy tradycję z nowoczesnością, wykorzystując klasyczne metody nauczania, jak i technologie cyfrowe.

Laura Sypniewska

Członkini Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”. Absolwentka studiów licencjackich na kierunku animacja kultury. Studentka studiów magisterskich na kierunku socjologia. Członkini Grupy Wokalnej Uniwersytetu Szczecińskiego „Atut”. Zainteresowania naukowe: młodzież, animacja kultury, psychologia, pedagogika. Pasje: śpiew, taniec, organizacja wydarzeń, animacja społeczności.

Jadwiga Szymaniak

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

Katarzyna Rembacka

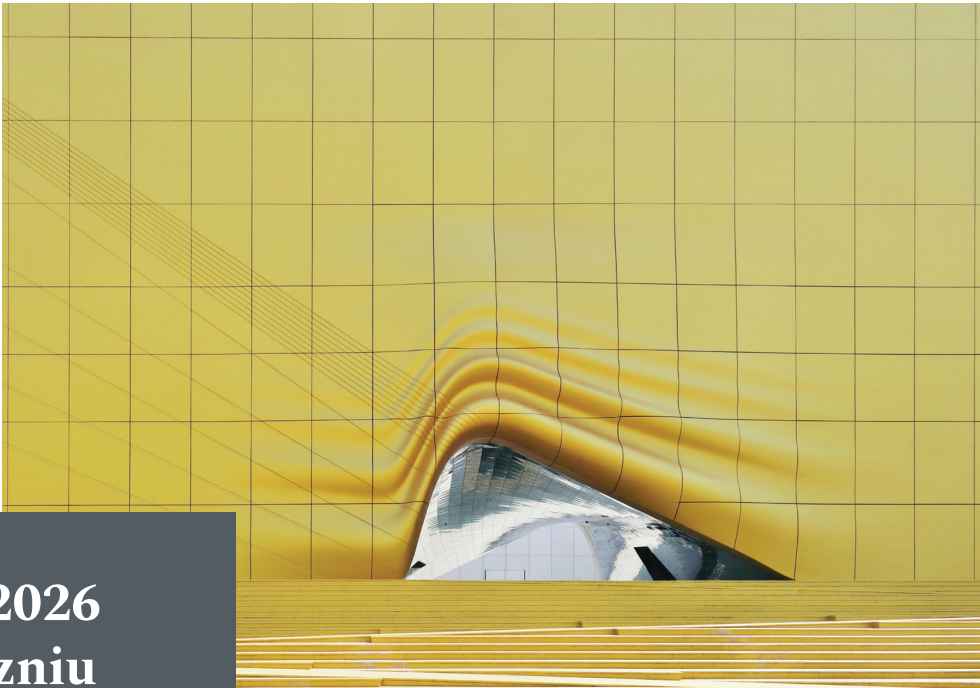
Doktorka nauk humanistycznych, nauczycielka i historyczka, redaktorka opracowań edukacyjnych. Autorka książki *Komunistka na peryferiach władzy. Historia Leonarda Borkowicza (1912–1989)* nominowanej między innymi do Nagrody im. Jerzego Giedroycia i Nagrody Historycznej im. Kazimierza Moczarskiego. Laureatka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

Zbigniew Wojciechowicz

Filozof, etyk i informatyk. Z wykształcenia – polonista. Poeta śpiewający swoje piosenki. Ma na koncie cztery tomiki i trzy płyty. Ciągłe wierzy, że edukacja jest ważna.

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Numer 1/2026
już w styczniu

Temat numeru

**Zawód:
przyszłość**

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

