

Refleksje

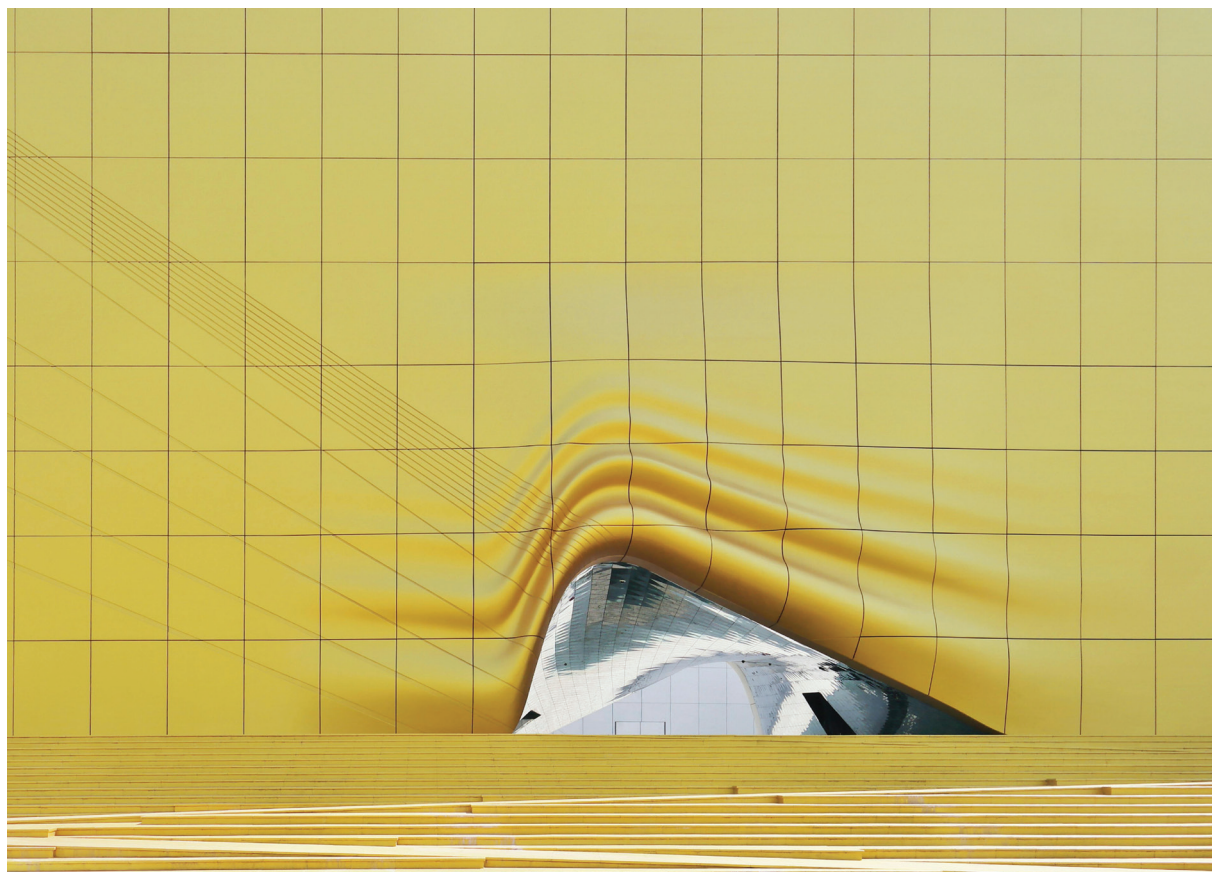
Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Styczeń – Marzec 2026

Nr 1



Temat numeru

Zawód: przyszłość

Wywiad z Anną Stadnik-Wójtowicz
i Katarzyną Radzikowską

**Storytelling jako narzędzie
sprawczości w doradztwie zawodowym**

Agnieszka Kołodziej-Durnaś

Świat przyszłości, świat pracy?

Piotr Mosiek

**Uaktywnianie
obywatelskiego
nieposłuszeństwa**

Colette Szczepaniak

Kod edukacji

Refleksje

Rada Naukowa

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

Redaktor naczelny

dr hab. Sławomir Iwasiów

Redaktor prowadzący

Grzegorz Sadłowski

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, dr Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

dr Zofia Fenrych, Krzysztof Jaworski, dr Małgorzata Mikut, Sławomir Osiniński, Sebastian Płachecki, dr Barbara Popiel-Kobielska, dr Katarzyna Rembacka

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68, 70-236 Szczecin
tel. 91 435 06 34

Kontakt

e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

@refleksje.magazyn

Nakład

1000 egzemplarzy

Numer zamknięto

17 listopada 2025 roku

Skład, druk

Print Profit sp. z o.o.

Grafiki na okładce

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

Tłumaczenie abstraktów

Katarzyna Bielawna



**Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli**



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

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

Od Redakcji

W czasach późnego kapitalizmu zmienia się znaczenie pracy jako podstawowej kategorii kulturowej. Dzisiaj żyjemy nie tylko po to, by pracować i zapewnić sobie godziwy byt, choć to cel wciąż niepozbawiony znaczenia, ale przede wszystkim pracujemy, aby w życiu odnajdywać takie wartości, jak tworzenie trwałych relacji międzyludzkich, zdobywanie nowych umiejętności czy negocjowanie własnego miejsca w społeczeństwie.

Specjaliści dowodzą, że do 2050 roku część znanych do tej pory zawodów zniknie, ale pojawi się wcale nie mniej nowych profesji. Jak będziemy pracowali w przyszłości i jak do nowych zawodów przygotować siebie i innych, nauczycielki i nauczycieli doskonalących swoje kompetencje oraz uczennice i uczniów, którzy stoją u progu dorosłości?

Anna Stadnik-Wójtowicz i Katarzyna Radzikowska, autorki wydanej w wolnym dostępie publikacji *Storytelling w doradztwie zawodowym. Praca z uczniami i uczennicami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi* (IBE, Warszawa 2025), mówią w wywiadzie numeru między innymi o potrzebie przemysłanego kształtowania ścieżek zawodowych młodzieży, niezależnie od etapu kształcenia czy posiadanych predyspozycji. Kluczem do skutecznej edukacji zawodowej jest storytelling, czyli sztuka narracji, przybliżająca określoną problematykę, oswajająca z trudnym tematem, inspirująca do działania. „Jedną z metod storytellingowych, która pomaga młodym osobom wyobrazić sobie

siebie na rynku pracy, jest tak zwana żywa biblioteka. Polega to na dawaniu zadania przeprowadzenia wywiadów z przedstawicielami określonych zawodów. Chodzi o to, aby dotarli oni do tych osób i zadali im pytania dotyczące blasków i cieni danego zajęcia” – stwierdza w rozmowie Anna Stadnik-Wójtowicz (*Storytelling jako narzędzie sprawczości w doradztwie zawodowym*).

Do interesujących wniosków dochodzi także dr hab. Agnieszka Kołodziej-Durnaś z Instytutu Socjologii, profesorka Uniwersytetu Szczecińskiego, która w artykule *Świat przyszłości, świat pracy?* rozważa związki między definicją pracy a perspektywami cywilizacyjnego postępu. Badaczka konkluduje, że w gruncie rzeczy oddziaływanie pracy, przede wszystkim wobec postępującej technicyzacji i cyfryzacji gospodarki, opiera się na kategoriach wydawałoby się tradycyjnych, to znaczy związanych z jednej strony ze sprawnością fizyczną, umiejętnościami manualnymi, mobilnością, a z drugiej strony z wpisaną w ludzkie DNA potrzebą realizowania zadań w zespole. To ważne, ponieważ w ten sposób człowiek pracował jeszcze w czasach, gdy nie istniało pojęcie „pracy”, a tak czy inaczej rozumiane przetrwanie zależało od współdziałania. Czy zatem praca (w) przyszłości będzie polegała na szukaniu równowagi między tradycją a postępem; między twardymi umiejętnościami a tak zwanymi kompetencjami miękkimi?

Tematyki pracy i doradztwa zawodowego dotyczą także inne teksty pomieszczone w niniejszym numerze. Polecamy publicystykę oświatową, teksty nauczycielek i nauczycieli oraz stałe rubryki, w których można znaleźć recenzje, relacje, felietony, szkice, omówienia.

Życzymy przydatnej lektury!

Grzegorz Sadłowski
redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
redaktor naczelny

Spis treści

WYWIAD

Grzegorz Sadłowski – rozmowa z Anną Stadnik-Wójtowicz

i Katarzyną Radzikowską

**Storytelling jako narzędzie sprawczości
w doradztwie zawodowym** 4

TEMAT NUMERU

Piotr Mosiek

Uaktywnianie obywatelskiego nieposłuszeństwa 11

Agnieszka Kołodziej-Durnaś

Świat przyszłości, świat pracy? 18

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, Aleksandra Szostak

Wychowanie bez porażek 24

Żaneta Juszkiewicz

Przyszłość spogląda w przeszłość 29

Beata Komsta

Zawód przyszłości? 32

Zbigniew Wojciechowicz

Przekleństwo czy ukryty sprzymierzeniec? 34

Anna Baj-Rogowska, Katarzyna Kubiszewska,

Aneta Sobiechowska

Od teorii do praktyki 36

Katarzyna Bielawna

Czy polska szkoła się radykalizuje? 44

DYDAKTYKA MATEMATYKI

Ewa Ciechanowicz, Lucjan Szymaszkiewicz, Małgorzata Wieczorek

Matematyka nie dla dziewczyn? 51

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Colette Szczepaniak

Kod edukacji 58

PRAWO W PRAKTYCE OŚWIATOWEJ

Maciej Pitala, Sebastian Plachecki

Praktyki zawodowe 64

ANTYK DLA ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH

Barbara Popiel-Kobielska

Wyobrazić sobie wielkie milczenie 71

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Małgorzata Mikut

Kim jest pedagog, nauczyciel młodzieży? 76

Hanna Ostrenga

Uczeń – nauczyciel – sztuczna inteligencja 81

STREFA MUZEUM

Mateusz Lipko

Kulturalny Berlin. Część III 86

Przemysław Kuryło

Tworzy(MY) muzeum 92

WARTO PRZECZYTAĆ

Zofia Fenrych

Nie ma świata wirtualnego! 97

Sylvia Seul

My, autyści 102

FELIETON

Sławomir Osiński

Drobiazg 106

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Cezarym Łazarewiczem,

**Nam wciśnięto opowieść o „ziemiach
odzyskanych”. Ta nazwa fałszowała
historię** 108



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Storytelling jako narzędzie sprawczości w doradztwie zawodowym

Z Anną Stadnik-Wójtowicz i Katarzyną Radzikowską rozmawia Grzegorz Sadłowski

Grzegorz Sadłowski: Są panie autorkami książki *Storytelling w doradztwie zawodowym. Praca z uczniami i uczennicami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. Na początek może zapytam ogólnie – czym dla pań jest storytelling i jak wpisuje się ta metoda w proces doradztwa zawodowego?

Anna Stadnik-Wójtowicz: Storytelling to stały element życia człowieka. Jesteśmy pełni historii o sobie, o swojej przeszłości; o tym, co nam do głowy wkładają rodzice i nauczyciele. Storytelling to po prostu technika świadomego, intencjonalnego opowiadania historii, po którą doradztwo zawodowe może i powinno sięgać.

Katarzyna Radzikowska: Zdecydowanie się z tym zgadzam. Kiedy myślę nie tylko o doradztwie zawodowym, ale w ogóle o towarzyszeniu młodym osobom w wybraniu ścieżki życiowej, to opowiadanie historii świetnie się sprawdza. Przede wszystkim dlatego, że jest ono naturalne i angażujące. Ludzie słuchają i opowiadają historie od wieków, zanurzają się w nie; narracje pomagają uporządkować świat, pomyśleć, co chcę w życiu robić – a przecież właśnie o to chodzi w doradztwie zawodowym i storytelling pozwala nam zdjąć trochę ciężaru tego ważnego dla młodych ludzi pytania. Jeżeli bymnie pan teraz zapytał, co chcę robić w przyszłości, a kilka lat już przeżyłam i mam za

sobą sporo doświadczeń zawodowych, to nie wiem, czy nie poczułabym tego ciężaru: ojejku, co ja za 10 lat będę robić?! A jak pomyślę sobie o tym jak o historii jakiegoś bohatera czy bohaterki, to trochę obniża poziom lęku. Maleje strach przed niepowodzeniem i pozostaje więcej miejsca na eksperymentowanie, odważne myślenie o sobie. Opowieści o bohaterach i bohaterkach często dotyczą jakiejś zmiany, jakiegoś sukcesu, z reguły bazującego na ich talentach, co wydaje się szczególnie istotne w kontekście doradztwa zawodowego. W dobrze poprowadzonym **storytellingu myślenia o kompetencjach** jest bardzo dużo. Szukamy tych zainteresowań, mocnych stron i dotychczasowych sukcesów, ubieramy je w historię i myślimy, co możemy z nimi zrobić dalej. Storytelling to sposób pracy i zbiór bardzo różnorodnych metod, które można dorzucać do codziennej praktyki. To nie jest tak, że jestem albo nie jestem storytellerką. Co więcej, myślę, że każdy i każda z nas, mniej lub bardziej świadomie wykorzystuje elementy storytellingowe. Dlatego, kiedy mówimy o metodach storytellingowych, to może to być jedna drobna rzecz, którą wykorzystamy. To nie jest tak, że ja od dzisiaj pracuję tylko storytellingowo i każde moje spotkanie z uczniami i uczennicami to wielka opowieść – z rysowaniem, kamerą i innymi środkami wyrazu. To może być bardzo krótkie, proste pytanie, które uruchomi trochę inne obszary mózgu naszych podopiecznych i stworzy im szansę na znalezienie odmiennej perspektywy.

GS: **Przychodzi mi na myśl przełamanie stereotypów o samym sobie. Wychodzenie poza schemat, który narzuca nam otoczenie i który narzucamy też sobie sami. Z jednej strony często w życiu czy szkole ktoś mówi nam, że jacyś jesteśmy, że czegoś nie potrafimy i pewnie wpływa to później na nasze wybory życiowe. Z drugiej strony sami często nie dostrzegamy, w czym jesteśmy naprawdę dobrzy. Niektóre kompetencje są naturalne, korzystamy z nich bezwiednie,**

wydają się przezroczyste. Dopiero w dorosłym życiu okazuje się, że nie wszystkim dana czynność przychodzi tak łatwo. Jak panie postrzegają moc storytellingu w tym kontekście?

AS-W: Dzięki różnym ćwiczeniom storytellingowym jesteśmy w stanie pokazać młodej osobie, że posiada określone umiejętności czy talenty, które stosuje na co dzień. Dzieciom i młodzieży bardzo często trudno jest w ogóle zobaczyć siebie w taki wyabstrahowany sposób, wyciągnąć ze swojego życia skille, które mogą im później pomóc w życiu zawodowym. Dzieci z reguły myślą „tu i teraz”, zwłaszcza te, którym brakuje wsparcia i miewają trudności, żeby przejść do abstrakcyjnego myślenia; w takich wypadkach storytelling sprawdza się świetnie. Podkreśliłabym także kwestię eksperymentowania. Z jednej strony każda historia o nas w kontekście przyszłości dotyczy w sumie innej osoby, która może obiecać wszystko. Ja na przykład za tydzień mogę obiecać, że zacznę ćwiczyć lub uczyć się nowego języka przez pół godzinny dziennie – to jest coś, co trudno osobie dorosłej wyegzekwować od dziecka. Ale z drugiej strony daje to nam możliwość do tego, aby ta osoba z przyszłości, którą będziemy za tydzień, stała się naprawdę inną od tej, która jest dzisiaj. Możemy wyposażać ją w bardzo dużo umiejętności, w bardzo dużo talentów czy nawet supermocy, które zostaną lub nie zostaną wykorzystane teraz. I to jest coś, co my, jako osoby dorosłe towarzyszące, mentorzy czy doradcy zawodowi, możemy wykreować w celu budowania mostów pomiędzy tą osobą, która jest dzisiaj, a tą, która będzie za tydzień, i w związku z tym będzie wyposażona w zupełnie inne możliwości.

KR: Istotne, aby planowanie przyszłości osobistej czy zawodowej składało się właśnie z tych dwóch elementów, o których powiedziała Ania, czyli eksperymentowania i zauważania tego, co mamy. W ten sposób, z jednej strony, mamy jakąś bazę, od której zaczynamy; z drugiej strony możemy sobie odważnie wyobrażać różne scenariusze. Nie oznacza to, że całe swoje życie będziemy zmieniać

na 100%, możemy na przykład chwytać się tych kawałków życia, które mamy i które chcemy rozwijać. Ale stwarzanie sobie tej właśnie okazji wydaje mi się szczególnie ważne u młodych ludzi, którzy nie bardzo dostrzegają różne możliwości u siebie, ponieważ mają mniejsze wsparcie ze strony rodziny i trudniejszy start. I nie chodzi tutaj o niemal magiczne obiecywanie im, że całe ich życie się zmieni jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki, ale o pokazanie, że nie muszą się ograniczać tylko do tego, co widzą teraz. Trzeba szukać balansu pomiędzy tymi elementami.

GS: Porozmawiajmy może o metodach. Jak wygląda przykładowa praca z opowieścią? Od czego powinno się zacząć? Jakie narzędzia są pomocne w pracy z młodymi ludźmi?

AS-W: Pierwszym krokiem powinno być na pewno oswojenie się. Sprawdza się w tym fantastycznie metafora. Możemy zacząć takie spotkanie od jakiegoś zagadnienia, po prostu zadać młodej osobie pytania: „Z czym przychodzisz? Jak ci minął dzień?”. I w taki sposób zarysować sytuację narracyjną. Ta osoba nam odpowiada, a my zaczynamy snuć pewną opowieść wokół tematu, który wybrała.

KR: Tak, zdecydowanie warto zacząć od takich rozgrzewek, przede wszystkim po to, żeby w ogóle otworzyć głowę, ponieważ bardziej skomplikowane ćwiczenia na początek rzeczywiście mogą okazać się za trudne. Do pięciominutowej rozgrzewki z metaforą możemy wykorzystać na przykład zdjęcia lub karty z różnymi rysunkami. Ważne, by były to zestawy różnorodnych zdjęć czy rysunków, tak by uczeń/uczennica mogli zobaczyć siebie w bardzo różnych sytuacjach.

To, co niezwykle ważne – od początku podkreślamy, że nie trzeba mówić o sobie wprost. Można pracować z postacią fikcyjną, z opowieścią na niby, z metaforą, zdjęciem, symbolem. Młoda osoba może mieć przestrzeń do tego, żeby najpierw opowiadać o kimś innym, zanim poczu-

je się gotowa, by mówić o sobie. To prawo do nieopowiadania jest równie ważne jak możliwość opowiedzenia swojej historii.

Kiedy młoda osoba już się rozgrzeje, kiedy poczuje się komfortowo i bezpiecznie w tej formule, to zacznie się otwierać. Wtedy przychodzi czas na nieco dłuższe historie, w stylu: „Wyobraź sobie swój przyszły dom i pomyśl, co wisi na ścianach – jakie wspomnienia? Jakie obrazy?” albo: „Wyobraź sobie swoje biuro – co w nim jest? Jak jest urządzone? Gdzie się znajduje?”. I tak wchodzimy w bardzo różne konteksty, które dają nam możliwość, aby pomóc tej młodej osobie wyobrazić sobie, do jakiego miejsca chce dojść i zastanowić się: „No dobrze, to jak do tego doszedłeś/doszłaś? Co się po drodze musiało wydarzyć? Pewnie były też jakieś trudności; jak je przezwyciężyłeś/przezwyciężyłaś? Co się wydarzyło dobrego?”.

I tak kręcimy „film” o sobie, albo piszemy „książkę”, dzięki czemu fabuła może potoczyć się różnymi drogami. Dzisiaj mamy na przykład trzy ścieżki: co się wydarzy, kiedy pójdziemy jedną z nich, a co, kiedy drugą lub trzecią? Rysujemy wtedy takie drzewko, które będzie pokazywało mnogość tych możliwości oraz to, co musi się wydarzyć, o co trzeba zadbać, aby dojść na koniec tej, którą sobie wybrałem/wybrałam.

AS-W: Gdy się ma czternaście lat, to wyobrażenia związane z rynkiem pracy ograniczają się do tego, czym zajmują się członkowie naszej najbliższej rodziny lub inne osoby, z którymi mamy do czynienia – nauczyciele czy lekarze, może kierowcy autobusu miejskiego, ale tak naprawdę nie znamy ich historii od wewnątrz. Jedną z metod storytellingowych, która pomaga młodym osobom wyobrazić sobie siebie na rynku pracy, jest tak zwana żywa biblioteka. Polega to na dawaniu młodym osobom zadania przeprowadzenia wywiadów z przedstawicielami określonych zawodów. Chodzi o to, aby dotarli oni do tych osób i zadali im pytania dotyczące blasków i cieni danego zajęcia.

KR: Myślę, że główną zaletą storytellingu jest różnorodność i prostota form pracy, która daje możliwość przyjrzenia się sobie w różnych lustrach. Takiego naprawdę przyjrzenia się i nazwania pewnych rzeczy nie wprost, ponieważ jeżeli opowiadamy o jakimś bohaterze/bohaterce, o wydarzeniach z przeszłości, to możemy dopytać dziecko, w jaki sposób ten bohater czy bohaterka sobie z tym poradzi, jakich użył umiejętności, narzędzi czy zdolności. W naszym podręczniku pokazujemy takie ćwiczenie, w którym młody człowiek ma wykonać telefonem komórkowym zdjęcia kilku rzeczy, w których jest dobry, które lubi, w których się odnajduje. Mogą to być naprawdę nieskomplikowane czynności, jak opieka nad młodszym bratem, jakieś podstawowe zadania w kuchni czy opieka nad zwierzętami; to daje młodemu człowiekowi czas, żeby się przyrzeć, zastanowić się nad tymi działaniami, które na co dzień są – jak pan to trafnie ujął – przezroczyste. Później my mu pomagamy te rzeczy nazwać: jakie masz cechy w związku z tym? Jakich umiejętności do tego potrzebujesz? I nagle wychodzi z tych pytań opiekuńczość, empatia czy uważność, których być może ta młoda osoba by tak dokładnie nie nazwała. W ten sposób odnajdujemy, na przykład, że tam jest dużo troski, zaangażowania, uważności na inne istoty ludzkie i nieludzkie, a z tego wyłaniają się nam już pierwsze kompetencje, na których możemy bazować, szukając drogi w przyszłość.

AS-W: Oczywiście, większość bardziej złożonych ćwiczeń robimy wtedy, gdy znamy już naszą uczennicę czy naszego ucznia i wiemy, z czym ma trudności i jak możemy jej/jemu pomóc. Ale jest jeszcze ten etap, kiedy musimy rozeznaczyć, czy ta osoba w ogóle wie, gdzie chce dojść albo jak to zrobić. Czy na przykład nie ma poczucia, że do niczego się nie nadaje? Wtedy trzeba jej pokazać spektrum tego, do czego się może nadać. Może ma inne marzenia niż na przykład jej rodzina? I storytelling daje nam możliwość mapowania sytuacji takiej osoby. Bo jeśli młody człowiek nie wie, kim

jest, to nie potrafi się przedstawić – a trudno zaistnieć w świecie pracy, nie mając narracji o sobie. Storytelling daje bezpieczną przestrzeń, by taką opowieść stworzyć, testować i dopasowywać do zmieniających się potrzeb. To coś więcej niż technika – to sposób na zbudowanie tożsamości zawodowej.

KR: Powiedzieliśmy sporo o tym, że storytelling sprawdza się do analizy i planowania, ale nadaje się też bardzo dobrze do zrobienia stop-klatki w trakcie pracy i świętowania sukcesów. Mam ten przywilej, że pracuję często z młodzieżą w długich, wieloletnich procesach, gdzie mamy czas nie tylko na planowanie, ale możemy opowiedzieć sobie o tym, co przez ostatni rok udało się komuś osiągnąć. Będzie to wtedy raczej narzędzie dla wychowawczynie czy wychowawcy, niż dla doradcy zawodowego. Pozwala ona nie tylko pracować na nowych, konkretnych kompetencjach, ale także na poczuciu własnej wartości i sprawczości, która jest szalenie ważna, jeśli myślimy o przyszłości młodych osób.

GS: Mówią panie dużo o otwieraniu się, o konfrontowaniu ze swoją przyszłością, z samym sobą, a także o poczuciu własnej wartości. Są to tematy, którym towarzyszyć mogą silne emocje. Czy jest coś, na co powinniśmy uważać, stosując poszczególne metody pracy z młodzieżą? Czy są sposoby, dzięki którym można pomóc zwiększyć komfort i poczucie bezpieczeństwa podczas takich sesji?

KR: Poczucie bezpieczeństwa, o którym pan mówi, jest niezwykle istotne. Na początku zawsze warto omówić ten proces z podopiecznymi. To bardzo ważne dla każdego człowieka, a dla młodej osoby w szczególności, zwłaszcza gdy między nami występuje brak równowagi, wynikający z wieku, z naszych ról. Warto, by taka osoba wiedziała, jak będzie przebiegać współpraca. W tym celu tworzymy króciutki kontrakt, mówiący między innymi o tym, że w każdym momencie można powiedzieć stop, że ja zawsze będę mówić, co będzie się działo,

a uczennica lub uczeń sam decyduje, na ile chce się zaangażować w propozycję czy ćwiczenie. Mówimy wtedy wyraźnie o tym, że to ćwiczenie ma służyć danej osobie i udział w nim to jej odpowiedzialność i jej decyzja. A ja tu jestem do tego, żeby pewne rzeczy proponować i pomóc. To jedna rzecz. Druga dotyczy tego, że warto w ten proces wchodzić stopniowo. Przede wszystkim na początku proste ćwiczenie będzie lepsze niż głębokie opowiadanie o swoim życiu. Trzecia ważna kwestia to bieżąca kontrola i ciągle sprawdzanie tego, co się dzieje. Jeżeli robimy jakieś ćwiczenie wyobrazeniowe, odnosząc się do realnego życia, to zaczynamy raczej od sprawdzenia, jak dana osoba się w tym czuje. Bardzo ważna jest umiejętność wychodzenia z tych ćwiczeń. Czasami przypomina to techniki używane w dramie, bardzo fizyczne. Jeżeli mamy ćwiczenie, w którym było dużo emocji, to warto wstać i strząsnąć z siebie tę historię, poczuć się z powrotem sobą – jestem przecież Kasią, a nie tą osobą, o której opowiadałam. Albo inny przykład: wyobrażamy sobie, że podczas ćwiczenia wkładamy kombinezon, czyli rodzaj przebrania – wchodzimy w rolę. Potem zdjęcie tego kombinezonu pozwala zdjąć również te emocje.

AS-W: Warto dodać, że choć ćwiczenia wyobrazeniowe i dramowe bywają pomocne, storytelling nie ogranicza się tylko do takich form. Może przyjąć również postać bardzo konkretną – może być opowieścią napisaną, narysowaną, opowiedzianą cyfrowo lub zmapowaną wizualnie.

Nie każda historia musi być odgrywana – to, co najważniejsze, to budowanie narracji, w której młoda osoba może się odnaleźć, a nie forma, w jakiej to robi.

KR: Ważne jest też na pewno umiejętne prowadzenie refleksji. Mówiliśmy dużo o wyobrażaniu sobie różnych wizji i z jednej strony otwiera to różne możliwości przed daną osobą, ale z drugiej – nie możemy jej dać złudnego i zbyt mocnego przeświadczenia, że zawsze wszystko można sobie wyobrazić i to wyobrażenie zastąpi rzeczywistość.

Mamy pewne ograniczenia, zarówno te wewnętrzne, jak i te społeczne. Więc storytelling nie ma być taką metodą, która pokaże, że *sky is the limit* i że realia codzienności totalnie nas nie obowiązują. Ma ona, po pierwsze, pomóc zdiagnozować i zauważyć te ograniczenia, a po drugie, pomóc zastanowić się, które z nich i w jaki sposób możemy i chcemy przezwyciężyć.

AS-W: To przypomina mi przykład umieszczony w jednym z naszych materiałów szkoleniowych, w którym Kasia wcieliła się w rolę szczególnie uzdolnionej uczennicy marzącej o Ivy League. Próbuje sobie to marzenie jakoś urealnić. Być może są inne uczelnie, sensowniejsze i bliżej usytuowane? To nie oznacza, że ta osoba nie może startować do Ivy League; ważne, by miała plan „b”, jakąś alternatywę.

Trzeba jeszcze dodać, że inaczej pracuje się w indywidualnej sesji, a inaczej w grupie. W grupie trzeba uważać na to, żeby te tematy i te historie nie wychodziły poza ustalone ramy, nad którymi nauczyciel nie będzie w stanie zapanować. Radziłabym, żeby były to rzeczy nieodzwierciedlające bezpośrednio przeżyć uczniów i uczennic, tylko żeby były związane z jakąś zapożyczoną historią; świat nie się do tego nadaje film. Ogólnie jestem fanką kina i uważam, że nie ma takiego problemu, którego nie dałoby się przedstawić na przykładzie filmu. Jest mnóstwo fantastycznych produkcji, również krótkometrażowych, które mogą nam pomóc pracować z młodzieżą na jakimś problemie, a nie bezpośrednio na ich doświadczeniu. Dobrym przykładem może być *Billy Elliot* – możemy zażartować, że to historia zmiany ścieżki zawodowej od boksera do baletmistrza, ale w istocie mówi o tym, jak trudno jest zawalczyć o własną opowieść, gdy inni próbują ją za nas napisać. Tego rodzaju historie z popkultury – niekoniecznie realistyczne czy bezpośrednio powiązane z doświadczeniem uczniów i uczennic – mogą inspirować do refleksji i otwierać przestrzeń do rozmowy o wyborach, marzeniach czy konstruowaniu tożsamości.

GS: Zarówno w swoim podręczniku, jak i w całej działalności zwracają panie uwagę na kwestie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. I to w dość szerokim zakresie, bo nie tylko tych dotyczących indywidualnych zdolności, talentów, możliwości fizycznych czy różnic w doświadczeniu życiowym uczniów/uczennic, ale także w zakresie neuroatypowości i potrzeb z nią związanych. Zwłaszcza ten ostatni kontekst wydaje się ważny, ponieważ sytuacja zawodowa osób ze w spektrum autyzmu, z ADHD, dysleksją jest wciąż tematem mało obecnym w publicznym dyskursie. Tymczasem na polskim rynku pracy obserwujemy ogromne rozbieżności między unikalnym potencjałem osób neuroatypowych a rzeczywistym zatrudnieniem. Jak panie postrzegają rolę storytellingu czy szerzej doradztwa zawodowego w tym zakresie?

AS-W: Trzeba powiedzieć, że wciąż na neuro różnorodności spoczywa duże odium. Nadal funkcjonują mylne wyobrażenia na ten temat, wciąż zdarzają się ludzie, którzy twierdzą, że jest to choroba, a nie po prostu specyficzna budowa mózgu. Także potrzebna jest stała edukacja w tym zakresie, chociażby po to, aby stworzyć odpowiednią atmosferę na rynku pracy, aby podczas rozmowy kwalifikacyjnej osoby neuroatypowe nie obawiały się poinformować, że są na przykład w spektrum autyzmu i powiedzieć „słuchajcie, będę odpowiadał dosłownie na wasze pytania i będę je rozumiał dosłownie, bo po prostu na coś innego niż wy zwracam uwagę”. Oczywiście, i mówię to z pewną świadomością, nie zawsze jest taka możliwość, ale warto czasami grać w otwarte karty i z pracodawcą, i ze sobą samym. Nie zachęcam do ujawniania wszystkich swoich trudności, ale trzeba mieć ich świadomość. Również świadomość tego, w których momentach są one mocnymi stronami, bo my wciąż za dużo mówimy o słabych stronach neuro różnorodności. Sama jestem osobą z ADHD i w momencie kiedy się o tym dowiedziałam, to mocno mi się pootwierały oczy na to, skąd

pewne moje trudności się biorą, ale też zaczęłam lepiej zauważać, w jakich sytuacjach mogę wykorzystywać mocne strony ADHD, jak na przykład hiperfokus, który wydaje się dziwny czy strasznie męczący, ponieważ ja potrafię przez dwa miesiące rozmawiać tylko o jakiejś konkretnej rzeczy, w którą się w danym momencie wkręciłam, ale właśnie ten rodzaj koncentracji może być świetnie wykorzystany na przykład w tworzeniu nowych rozwiązań i usług w moim miejscu pracy. Także z tej perspektywy dobre przepracowanie jest kluczowe. Ono oczywiście nie musi być koniecznie storytellingowe, można to osiągnąć innymi metodami, ale naszym zdaniem storytelling pozwala to zrobić w sposób przyjazny i jednocześnie bardzo skuteczny. Pozwala nam się otworzyć, dzięki czemu lepiej poznajemy zarówno swoje możliwości, jak i ograniczenia. Pozwala nam nie tylko wyobrazić sobie, z czym możemy mieć trudności, ale również jak z nimi możemy sobie poradzić. Jesteśmy sobie w stanie wyobrazić, że na przykład praca biurowa może być dla nas przede wszystkim zbyt dużym obciążeniem i może warto zdecydować się na coś innego.

KR: Storytelling nie jest odpowiedzią na wszystkie problemy tego świata i nie można go stosować ot tak, jako remedium na wszelkie bolączki. Jeżeli chodzi o samą pracę tą metodą, należy przede wszystkim dostosowywać sposoby narracyjne i formy pracy do potrzeb osoby, z którą pracuję. Jeżeli mamy do czynienia z osobą neuro różnorodną, w spektrum autyzmu, z dysleksją czy z ADHD, to one będą miały trochę inne potrzeby. Z naszego punktu widzenia chodzi jednak przede wszystkim o to, że każdy z nas jest inny i oczywiście osoba w spektrum autyzmu nie musi mieć problemów z tym, żeby sobie coś wyobrazić, ale jest wysokie prawdopodobieństwo, że będzie miała problem z odgrywaniem ról czy wyobrażaniem sobie siebie w jakiejś abstrakcyjnej sytuacji. Z kolei osoba z ADHD nie powinna mieć z tym problemów, ale może za to mieć problemy

z utrzymaniem koncentracji przez dłuższy czas, zatrzymaniem swoich myśli w jednym konkretnym miejscu i niewyobrażaniem sobie miliona rzeczy, które wydarzą się zaraz po naszym spotkaniu. Tak że dobry storytelling może pomóc osobie z ADHD w przyswajaniu tych treści, a jeżeli będzie osadzony w jej życiu, to jeszcze lepiej. Jeżeli chodzi o osoby w spektrum autyzmu, to lepiej sprawdzą się historie, które są związane z zasadami życia społecznego. Problemami z odczytywaniem ludzi, przewidzeniem tego, jak ludzie mogą zareagować na nasze konkretne zachowanie, z czym te osoby często miewają problemy. Osoby z dysleksją nie będą pracować nad tekstem, nie będą pisać krótkich opowiadań. W ich przypadku lepiej sprawdzają się kolaże, słowa czy pojedyncze obrazki. Ruch też może stanowić metaforę, na przykład taniec może być bliżej wrażliwości danej osoby. W kontekście storytellingu i neuroróżnorodności, to jest to grunt, na którym stale monitorujemy, jak dana technika czy ćwiczenie się sprawdza, co działa dobrze, a co nastręcza trudności.

GS: Bardzo dziękuję za wnikliwą i praktyczną rozmowę. Korzystając z okazji, zachęcam do sięgnięcia po publikację Instytutu Badań Edukacyjnych – *Storytelling w doradztwie zawodowym. Praca z uczniami i uczennicami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. To praktyczny przewodnik, który pomoże przekuć zagadnienia teoretyczne w codzienne działania doradcze.

AS-W: Na koniec chciałabym zachęcić wszystkich dorosłych, pracujących z młodzieżą, do lektury książki Davida Gilmoura *Klub Filmowy*, w której nastoletni syn autora postanowił rzucić szkołę, a ojciec zgodził się na to pod warunkiem, że będzie oglądał z nim kilka filmów w tygodniu i dyskutował na ich temat. Ojciec wybierał te filmy, dyskutowali o nich, a po roku takiej pracy na historiach syn zmienił kompletnie swoje podejście do rzeczywistości.

Jeśli traktujemy opowieść jako zasób – a nie wyzwanie – otwieramy młodym ludziom drogę do bardziej świadomego i odważnego kształtowania swojej przyszłości.

KR: Historie mają moc!

Anna Stadnik-Wójtowicz

Mimo że ukończyła uczelnię ekonomiczną, zawsze pociągały ją filmowe opowieści. Miłość do kina pielęgnuje od zawsze, a pisanie scenariuszy otworzyło jej drzwi do szerszego kontekstu storytellingu. Przez doświadczenie z organizacją Kina w Trampkach zapagnęła nauczyć się efektywniej pracować z grupami, zwłaszcza z dziećmi i młodzieżą. Kilka lat temu ukończyła szkołę trenerską sTOP i od tego czasu z pasją rozwija tę nową drogę. Teraz, jako współautorka podręcznika *Storytelling w doradztwie zawodowym*, pragnie dzielić się tą historią, inspirując innych do odkrywania swojej unikalnej ścieżki zawodowej.

Katarzyna Radzikowska

Nałogowo pochłania książki, głównie reportaże. Jako redaktorka i trenerka dobrego języka buduje świadomość, jak słowa kształtują naszą rzeczywistość. Od zawsze była związana z trzecim sektorem: przez prawie dwadzieścia lat pracowała z dziećmi i z młodzieżą, wspierała w aktywizacji zawodowej osoby Głuche i zagrożone wykluczeniem społecznym. Wszystkie te wątki łączy dziś wspólnie z Anną Stadnik-Wójtowicz w podręczniku *Storytelling w doradztwie zawodowym*, który ma na celu przyczynienie się do tworzenia coraz lepszych opowieści młodych osób o ich własnej przyszłości.

Uaktywnianie obywatelskiego nieposłuszeństwa

Piotr Mosiek

Teoretyczna refleksja pokonferencyjna

Zorganizowana przez Wyższą Szkołę Humanistyczną im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Bezpieczeństwo jako kategoria (nie) tylko pedagogiczna. Implikacje dla edukacji” wpisuje się w katalog wątków koniecznych do dyskusji, spraw istotnych dla jednostkowego i zbiorowego współistnienia, sytuacji wymagających reakcji na niegodziwość otaczającego świata. Jej współorganizatorami byli – Urząd Miasta Leszna i Powiat Leszczyński, patronat honorowy nad przedsięwzięciem objęła Wojewoda Wielkopolska. Szerokiego wprowadzenia

do tematyki konferencji i podkreślenia jej paradygmatów teoretyczno-praktycznych dokonał piszący te słowa, dr Piotr Mosiek (WSH w Lesznie), uroczystego otwarcia zaś – śp. JM prof. WSH dr Ryszard Hayn, Rektor Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, który podkreślił wielowymiarowość oraz interdyscyplinarność podejmowanych przez Prelegentki i Prelegentów tematyki, jak również niezbywalną konieczność wprowadzenia do dyskursu publicznego zagadnień dotyczących bezpieczeństwa jednostek, grup i całych społeczeństw w szczególnym czasie napięć i konfliktów wojennych.

Powszechne poczucie niepewności

Kategorie bezpieczeństwa, stabilizacji i poczucia dobrostanu stanowią istotny element szerszej interdyscyplinarnej refleksji nad praktyką codziennych zmagani jednostek, społeczności lokalnych oraz całych społeczeństw z dynamiką zachodzących zmian społeczno-kulturowych, politycznych i gospodarczych. Dynamika ta warunkuje postępowanie wielowymiarowości przestrzeni życia i środowisk wychowawczych, a także utrwalanie na każdym kroku permanentnej niepewności, nietrwałości i nieprzewidywalności człowieczego losu.

Niepewność jest taką zatem kategorią społeczną, która obecnie wypełnia nieomalże całą przestrzeń życia jednostki¹. Wysoki poziom złożoności oraz charakter dokonujących się przemian powodują, iż otaczający nas świat staje się coraz bardziej niedookreślony, a co za tym idzie – niepoddający się kontroli. Kruchość czy też brak poczucia sprawstwa są doświadczane w różnych sferach naszej egzystencji, dotyczący zdrowia, rodziny, pracy, mieszkania, relacji społecznych, szkoły, a nawet czasu wolnego.

W związku z powyższym nieobce są nam wizje/przepowiednie zapowiadające: koniec historii (Francis Fukuyama), koniec nauki (John Horgan), koniec geografii (Ewa Rewers), czy też „koniec świata, jaki znamy” (Zbigniew Kwieciński). Wyjątkowość współczesności podkreślana jest ponadto przez mnogość koncepcji i teorii, w których wybrzmiewają echa wieloznaczności, ambiwalencji, chybliwości czy też niejasności; czytamy zatem o „społeczeństwie ryzyka” i „globalnym społeczeństwie ryzyka” (Ulrich Beck), „kulturze ryzyka” (Anthony Giddens), „społeczeństwie spektaklu” (Guy Debord), „wieku kapitalizmu inwigilacji” (Shoshana Zuboff), „społeczeństwie nowej nieprzejrzystości” (Jürgen Habermas), „społeczeństwie sieci” (Manuel Castells), „społeczeństwie nadzorowanym” (Julia Angwin),

„społeczeństwie elastycznym” (Richard Sennett), „płynnej nowoczesności” czy „kasynowej kulturze natychmiastowości i epizodyczności” (Zygmunt Bauman).

Bauman w książce *Płynna nowoczesność* przytacza upublicznią w 1997 roku tezę Pierre’a Bourdieu o powszechności poczucia niepewności (posiadającej różnorodne odpowiedniki w językach nie tylko europejskich), mając na myśli „(...) tę samą właściwość ludzkiej kondycji, doświadczaną w rozmaitych formach i pod różnymi nazwami na całym świecie, budzącą jednak szczególnie niepokój i przygnębienie w najlepiej rozwiniętych i najzamożniejszych częściach globu, ponieważ tam właśnie jest ona zjawiskiem nowym i bez precedensu. Wszystkie te pojęcia próbują uchwycić i wyrazić doznanie, które łączy w sobie poczucie nietrwałości (zajmowanej pozycji, przysługujących praw i pozostających do dyspozycji środków utrzymania), niepewności (związanej z brakiem stabilności i możliwością utraty tego wszystkiego) i zagrożenia bezpieczeństwa (zarówno własnego, osobistego, jak i bezpieczeństwa dobytku, najbliższej okolicy, wspólnoty)”².

W świecie odartym ze złudzeń, w którym różnice ekonomiczne, polityczne, religijne, etniczne czy światopoglądowe wybrzmiewają nad wyraz jasnowarowo – „dryfująca niepewność szuka zakotwiczenia”³, jak konkluduje trafnie Bauman. Chybliwość codziennej egzystencji jest równoważona poszukiwaniem stałości, porządku, autorytetu, te zaś swój podatny grunt odnajdują w fundamentalistycznych i fanatycznych ideologiach, w mizoginicznej oraz homofobicznej agitacji, ale również w renesansie populistycznego radykalizmu, podszytego skrajnie nacjonalistycznymi postawami, dla których „inny” oznacza wrogi, obcy, budzący strach...

W takiej sytuacji Jan-Werner Müller wzywa do czujnej obywatelskości. „Tego rodzaju postawa jest ważna nie tylko w czasach politycznie trudnych (kiedy okrucieństwo jest oczywiste dla wszystkich, a nadzieja staje się towarem pierwszej

potrzeby), lecz także w czasach na pozór spokojnych, gdy człowiek popada w samozadowolenie i zbyt wiele rzeczy w polityce zaczyna uznawać za oczywiste”⁴.

Na dodatek – istotne zagrożenia tkwią w cyberprzestrzeni i mechanizmach regulujących jej funkcjonowanie. Dane osobowe stają się towarem deficytowym, podlegającym inwigilacji z wykorzystaniem najbardziej zaawansowanych technologii. Pasożytnicza logika ekonomiczna, wytwarzanie towarów i usług podporządkowuje globalnej architekturze modyfikacje behawioralne; prognozy naszych zachowań są kupowane i sprzedawane na rynkach prognoz, prawdziwe zaś zagrożenie płynie niespotykaną dotąd falą ze strony globalnych korporacji, powszechnie inwigilujących nasze zachowania i kuszących obietnicami zaspokojenia wszystkich naszych potrzeb. „Media społecznościowe wyznaczają nową erę w intensywności, gęstości i wszechobecności procesów społecznych porównań, szczególnie dla najmłodszych z nas, którzy są »prawie stale online« w tym okresie życia, w którym praca nad budowaniem własnej tożsamości, przekonań i wolnej woli trwa”⁵. Skala cyberprzemocy już dzisiaj nie zaskakuje – zatrważają natomiast rozmaite jej formy, coraz bardziej wyrafinowane i brutalne w swoim zamiarze. Ogólnopolskie media jeszcze niedawno rozpisywały się o rosnącej wśród nastolatków popularności koreańskiego serialu *Squid Game*, będącego inspiracją dla kończącej się nierzadko dramatem rówieśniczej rywalizacji; podobnie tragicznym finałem często kończą się przypadki cyberprzemocy, o czym alarmują liczne raporty i badania naukowe oraz społeczne. Nie brakuje również, podsycanych przez media dla potrzeb większej sprzedawalności/popularności, informacji na temat przypadków skrajnej przemocy i agresji, mających miejsce już w szkołach podstawowych.

Ważne z perspektywy teorii i praktyki edukacyjnej niezmiennie pozostaje Lecha Wit-

kowskiego ujęcie zagrożenia bezpieczeństwa uczniów w szkole z uwagi na stosowaną wobec nich przemoc strukturalną trójakiego głównie rodzaju: 1) przemoc bezrefleksyjności; 2) przemoc przeciętności; oraz 3) przemoc nadmiernego „oprogramowania” szkoły (transmisja treści bez większego znaczenia). Stanowisko niniejsze autor przedstawił w ramach zorganizowanej Debaty HORYZONTY EDUKACJI, która miała miejsce w Bydgoszczy we wrześniu 2021 roku. Ilustracją dla niniejszych zagadnień była wydana ponad dekadę wcześniej książka pod redakcją profesora Witkowskiego – *Szkola polska: między barbarzyństwem i Europą*⁶.

Również inne przestrzenie naszego życia i aktywności nie są pozbawione aktów dotkliwej przemocy, naruszającej ludzką godność, dobrostan i poczucie bezpieczeństwa, z zagrożeniem życia włącznie, zważywszy na trwającą już ponad 3 lata wojnę w Ukrainie. Wspomnę tylko o postępującej brutalizacji dyskursu politycznego (podsycanego skrajnie nacjonalistycznymi postawami/wypowiedziami prawicowo-populistycznych działaczy oraz polityków⁷), atakach cyberterrorystycznych, szczególnie dramatycznej przemocy rodzinnej i molestowaniu seksualnym dzieci, przejawach dyskryminacji na tle narodowościowym, seksualnym, czy też światopoglądowym⁸. Ostatnie zaś miesiące przyniosły niestety przerażające doniesienia o zakończonych śmiercią atakach na personel medyczny szpitali oraz na pracowników środowiska uniwersyteckiego.

Nie sposób w tym momencie pominąć poruszającej refleksji Zygmunta Baumana, poświęconej zubożeniu i atrofii międzyludzkich więzi. „Przyglądanie się ze spokojem ludzkiemu cierpieniu przy jednoczesnym łagodzeniu wyrzutów sumienia powtarzaniem rytualnego zaklęcia, że »nie ma innego wyjścia«, oznacza współodpowiedzialność. Ktokolwiek świadomie lub mimo woli maskuje albo, co gorsza, neguje to, iż każdy porządek społeczny, zwłaszcza zaś ten, który od-

powiada za ludzkie cierpienie, ma czysto ludzki, nigdy nie ostateczny, przygodny i poddający się zmianom charakter, dopuszcza się czynu niemoralnego, gdyż odmawia niesienia pomocy osobom potrzebującym”⁹.

Sprawozdanie z konferencji

Otwierający wykład pt. *(Nie)bezpieczeństwo ontologiczne w relacjach uznania, czyli (nie)bezpieczna szkoła i edukacja* wygłosiła prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN). Odniosła się w nim z jednej strony do wydanej w 2020 roku (w Wydawnictwie Naukowym PWN) swojej książki, zatytułowanej *Szkoła jako przestrzeń uznania*, z drugiej zaś do bieżącej i niedawnej sytuacji w rodzimej oświacie. Obserwowany fakt, iż dokonało się swoiste przemieszczenie w edukacji ze sfery wartości do sfery instrumentalnej rodzi jednocześnie niebezpieczeństwo dominacji praktyk wyłącznie adaptacyjnych do zmieniającego się rynku pracy oraz wymagań pracodawców jako swoistego neoliberalnego wyznacznika/miernika zmiany społecznej i postępu cywilizacyjnego. Jednocześnie towarzyszy temu w przestrzeni oświatowej bardzo wyraźnie zaznaczający swoją niszczącą obecność kryzys roli nauczyciela, w odniesieniu do którego Prelegentka przytoczyła wydarzenia towarzyszące strajkowi nauczycielskiemu z kwietnia i maja 2019 roku, jak również całą dokonującą się wówczas, dramatyczną w skutkach (de)reformę systemu oświatowego oraz trwające (mniej lub bardziej sprawcze) próby przekształcenia tego radykalnego kierunku oświatowych przeobrażeń. Dlatego też współczesna edukacja, której celem winna być człowiecza emancypacja i upętnomocnienie, zorientowana musi być na zmianę na rzecz godności, upodmiotowienia, szacunku i uznania. Dopiero wówczas idee i wizja demo-

kracji mają szansę być uprawomocniane w dyskursie politycznym; szkoła bowiem z orientacji adaptacyjnej przeobrazić się powinna w generatora zmian o szerokim społeczno-kulturowym, a nawet polityczno-ekonomicznym charakterze.

Tematem wykładu dra Jana Malinowskiego (UMK w Toruniu – *emeritus*) było *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w środowisku lokalnym – pomiędzy rodziną a szkołą*. Punktem wyjścia dla zaprezentowanych rozważań były silnie zakorzenione w polskiej pedagogice społecznej odniesienia definicyjne dotyczące środowiska lokalnego, jego wymiarów, struktury i funkcji, jak również poczucia bezpieczeństwa egzystujących w nim społeczności. Kategoria bezpieczeństwa potraktowana została jako kluczowa wśród pożądanых przez człowieka wartości, której pielęgnowaniu towarzyszyć mają działania o charakterze opiekuńczym, wychowawczym, terapeutycznym, prewencyjnym, a nawet karnym. Dr J. Malinowski przedstawił również najistotniejsze i wyrażnie obecne w przestrzeni społecznej zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży, ich uwarunkowania oraz wymagane strategie profilaktyczne oparte na rzetelnej diagnozie potencjalnych zagrożeń i potrzebie indywidualizacji doboru poziomu działań zapobiegawczych do wieku i sytuacji życiowej młodych ludzi.

Kolejne wystąpienie, autorstwa dr Anny Hildebrandt-Mrozek (właścicielki firmy szkoleniowej MOVUS MOVERE, inicjatorki oraz polskiej ambasadorki Ogólnopolskiego Tygodnia Szczęścia w Szkole), zatytułowane zostało: *Rzecz o zaufaniu – refleksje pedagogiczne*. Relacja stanowiąca podstawę zaufania charakteryzowana bywa zdaniem Prelegentki przez, między innymi, następujące wskaźniki: życzliwość, poczucie bezpieczeństwa, spokój, wrażliwość, zrozumienie, wdzięczność, otwartość, szacunek, szczerość, lojalność. Niniejsze predykaty stanowią właśnie esencję interpersonalnych relacji oraz intrapersonalnej perspektywy refleksyjnego budowania

osobistego dobrostanu oraz bycia wiarygodnym w kontakcie z innymi w otaczającej przestrzeni życia i społecznego funkcjonowania człowieka.

W wystąpieniu *Ryzyko w perspektywie teoretycznej i badawczej* prof. UŚ dr hab. Ewa Bielska (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przedstawiła początki naukowej refleksji nad ryzykiem, trudności definicyjne oraz sieć pojęć korespondujących z tym terminem. Omówione przez Prelegentkę czynniki ryzyka, jak również wybrane paradygmaty (naturalistyczny i konstruktywistyczny) w studiach nad ryzykiem osadzone zostały w niezwykle szeroko zarysowanym kontekście teoretycznym, odwołującym się między innymi do badań: Zofii Ratajczak, Andrew M. Colmana, Christophera J. Sullivana, Kristiny K. Childs, Niklasa Luhmanna, Charlesa Taylora, Ulricha Becka, czy też Anthony'ego Giddensa.

Wyniki autorskich badań nad *Poczuciem bezpieczeństwa mieszkańców średniego miasta – przypadek Piły* przedstawił w swym referacie prof. ANS dr hab. Przemysław Frąckowiak (Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile). Badania przeprowadzone zostały na przełomie lat 2023/2024 i objęły populację badawczą 180 mieszkańców tego średniego miasta ulokowanego na północy Wielkopolski. Wśród prezentowanych wyników badań prof. P. Frąckowiak omówił między innymi poczucie bezpieczeństwa Pilań oraz jego konteksty ekonomiczne, społeczne i zdrowotne, a także wskazania respondentów dotyczące poprawy sytuacji w badanym zakresie. Jako szczególnie czynnik warunkujący społeczne poczucie bezpieczeństwa w mieście wskazane zostały: znaczący kapitał zaufania, poczucie współodpowiedzialności Pilań za warunki codziennej egzystencji oraz konieczność reorganizacji przestrzeni publicznej i jej uatrakcyjnienia dla młodych mieszkańców miasta¹⁰.

Tematykę dotyczącą *Kultury organizacyjnej szkoły a bezpieczeństwa uczniów* zaprezentował w swym wystąpieniu dr Mirosław Radoła (Uni-

wersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Prelegent omówił wybrane wyniki badań zebrane w raportach: PISA z 2022 roku, UNICEF z 2024 roku oraz INTERNET DZIECI – monitoring obecności dzieci i młodzieży w internecie (sporządzony między innymi przez Instytut Cyfrowego Obywatelstwa). Dane dotyczące szeroko pojętego bezpieczeństwa młodych ludzi skonfrontował z regulacjami zawartymi w obowiązującym prawie oświatowym, zwracając uwagę na kulturę organizacyjną szkoły i partnerstwo edukacyjne jako czynniki optymalizujące rozwój oraz poczucie bezpieczeństwa uczniów.

Dr Marta Grzeško-Nyczka (Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie) w wykładzie zatytułowanym *Bezpieczeństwo emocjonalne w szkole: psychopedagogiczne podstawy dobrostanu i skutecznego uczenia się* skoncentrowała się na dynamicznym, procesualnym podejściu do budowania poczucia bezpieczeństwa w przestrzeni oświatowej. Zwróciła uwagę na umiejętności/kompetencje nauczycieli sprzyjające tworzeniu bezpiecznych warunków nauki i pracy w środowisku szkolnym, podkreślając jednocześnie znaczenie oraz rolę atmosfery szacunku i wsparcia dla osiągania oczekiwanych/pożyczanych efektów (wychowawczych, dydaktycznych) pedagogicznego oddziaływania.

Wystąpienie mgr Magdaleny Borowiak (Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile) poświęcone zostało prezentacji wyników badań dotyczących *Poczucia bezpieczeństwa młodzieży szkolnej w kontekście zjawiska przemocy rówieśniczej*. Autorka badań przedstawiła dane na temat: przyczyn oraz form przemocy rówieśniczej obserwowanej i doświadczanej w szkole, reakcji nauczycieli oraz rodziców na zaobserwowane przez nich zachowania agresywne, emocji odczuwanych przez osoby doświadczające przemocy, czy też barier w zgłaszaniu przemocy przez jej ofiary. Mgr M. Borowiak szczególną uwagę zwróciła na konieczność planowania i organizo-

wania przez szkołę różnorodnych działań profilaktycznych, pojmowanych jako realne wsparcie instytucjonalne, którego kluczowym elementem/ogniwem jest zintegrowana sieć szkolnych oraz pozaszkolnych specjalistów (pedagogów, psychologów, terapeutów, mediatorów).

Ważnym praktycznym głosem w dyskusji było wystąpienie mgr Marii Koroniak (Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lesznie) poświęcone *Zmianom technologicznym w edukacji i ich wpływowi na bezpieczeństwo uczniów*. Prelegentka, wieloletnia dyrektorka szkoły ponadpodstawowej, zwróciła uwagę na dynamikę zmian cywilizacyjnych w obszarze nowoczesnych technologii, trwale zmieniających oblicze procesu dydaktycznego. Wskazała na szanse i zagrożenia, jakie stoją przed współczesną szkołą, podkreśliła rolę rozwijania krytycznego myślenia i kompetencji społeczno-emocjonalnych u uczniów jako jednej z najsukurszejszych form zapobiegania dezinformacji, cyberprzemocy, a także uzależnienia technologicznego dzieci i młodzieży.

Zamykające konferencję wystąpienie nadkom. Szymona Witczaka (Wojewódzka Komenda Policji w Poznaniu) pt. *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo w edukacji. Współczesne zagrożenia w środowisku edukacyjnym* skoncentrowane było na prezentacji (wielce niepokojących) statystycznych danych policyjnych dotyczących skali przestępstw stwierdzonych w wielkopolskich szkołach oraz charakterze edukacyjnych działań prewencyjnych i profilaktycznych.

Podsumowanie

Zarzewiem organizacji konferencji była dyskusja podsumowująca Ogólnopolską Konferencję Naukowo-Szkoleniową „Szkoła wobec odmienności i różnorodności – współczesne wyzwania”, która również zorganizowana została przez leszczyńską uczelnię w listopadzie 2022 roku. Wówczas pomiędzy dyrektorami szkół, nauczycielami, repre-

zentantami środowisk naukowych i studentami, a także pracownikami organów prowadzących placówki oświatowe toczyła się dyskusja nad koniecznością zainicjowania dyskursu dotyczącego kolejnych istotnych wyzwań współczesności, w tym bezpieczeństwa i człowieczego dobrostanu. Niniejsze, interdyscyplinarnie traktowane kategorie, miały zatem stać się polem kolejnych rozważań w gronie wyśmienitych prelegentów i osób zainteresowanych problematyką.

Dzięki temu leszczyńska Wyższa Szkoła Humanistyczna stała się znaczącą i rozpoznawaną w regionie instytucjonalną i pełną wolności przestrzenią, w której rezonują najistotniejsze idee, dyskursy i koncepty odgrywające nie tylko w pedagogice kluczową rolę. W myśl Edwarda Wilsona idei konsiliencji – zamierzeniem organizatorów konferencji było „lepsze zrozumienie systemów złożonych”¹¹, których mechanizmy warunkują ludzką egzystencję w wielu partykularnych sferach życia: rodzinnej, szkolnej, towarzyskiej, czy instytucjonalnej...

„Lista powszechnie znanych »bołączek społecznych« nękających tak zwane społeczeństwa rozwinięte jest długa i wciąż się rozrasta pomimo wszystkich rzeczywistych bądź pozorowanych środków zaradczych”¹². Wspólnym jednak mianownikiem toczonych rozważań było skuteczne zabieganie o człowieczy dobrostan w obliczu jego wielopoziomowych zagrożeń. Szczególna uwaga skierowana została na edukacyjny charakter aktywności oraz działań w ramach wspólnoty lokalnej, szkolnej czy rodzinnej. To one bowiem bezpośrednio odpowiadają za nasze poczucie bezpieczeństwa, za jakość naszego życia, za charakter relacji międzyludzkich budujących naszą społeczną i jednostkową tożsamość. Przyczyniają się ponadto do uaktywnienia obywatelskiego nieposłuszeństwa, w którym impulsy moralne i społeczna wrażliwość przekuwają się na wsparcie bezradnych, zmarginalizowanych oraz pozbawionych nadziei.

Przypisy

- ¹ B. Majerek, *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2018, s. 7 i kolejne.
- ² Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006, s. 249.
- ³ Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, przeł. W. Mincer, Warszawa 2016, s. 31 (wykorzystałem tutaj tytuł rozdziału drugiego niniejszej książki).
- ⁴ J.W. Müller, *Strach i wolność. O inny liberalizm*, przeł. P. Maśłowski, Warszawa 2020, s. 217.
- ⁵ S. Zuboff, *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*, przeł. A. Unterschuetz, Poznań 2019, s. 628.
- ⁶ L. Witkowski (red.), *Szkoła polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*, Toruń 2009.
- ⁷ Por. K. Kłosińska, M. Rusinek, *Dobra zmiana, czyli jak rządzi się światem za pomocą słów*, Kraków 2019.
- ⁸ Zob. E. Traverso, *Nowe oblicza faszyzmu*, Warszawa 2020, czy też M. Herer, *Skąd ten faszyzm?*, Warszawa 2024. Ważnym głosem w dyskusji jest ponadto esej T.W. Adorno, *Nowy prawicowy radykalizm. Wykład o jego kilku aspektach*, przeł. M. Ratajczak, Kraków 2020, w którym na wskroś żywotna pozostaje konkluzja: „Dzisiejsza nośność mizoginicznej i homofobicznej agitacji w epoce równouprawnienia albo renesans religijnego fundamentalizmu w naszej świeckiej teraźniejszości pokazują, jak zwodnicze jest branie raz osiągniętych zdobyczy cywilizacyjnych za coś oczywiste-go” (s. 77).
- ⁹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, op. cit., s. 332–333.
- ¹⁰ Warto na marginesie zaznaczyć, iż w trakcie konferencji zrodził się pomysł włączenia leszczyńskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej do wspólnej realizacji projektu badawczego w omawianym zakresie. Początek współpracy zaplanowano wstępnie na przełom roku 2025/2026. W ten sposób dopełnił się również praktyczny wymiar konferencji zmierzający do konsolidacji zorientowanych na rozwój środowisk naukowo-badawczych obu wielkopolskich uczelni.
- ¹¹ E.O. Wilson, *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, przeł. J. Mikos, Poznań 2002, s. 402.
- ¹² Z. Bauman, *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, przeł. J. Hunia, Kraków 2012, s. 47.

Abstract

Activating civil disobedience

The author of the article presents the complex relationships between pedagogy and security – issues important to the development of contemporary education. The author's considerations are based on a report from a scientific project organized by the King Stanisław Leszczyński National School of Humanities in Leszno. The academic conference “Security as a (Not) Only Pedagogical Category. Implications for Education” addresses the topics necessary for discussion, issues crucial to individual and collective coexistence, and situations requiring a response to the iniquities of the surrounding world.

Piotr Mosiek

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

Świat przyszłości, świat pracy?

Agnieszka Kołodziej-Durnaś

Pokolenia, zadania rozwojowe, dobrostan i sens

Monitorowanie świata, tendencji zmian i konstruowanie wizji przyszłości stało się ważną, być może nieodzowną częścią gospodarki. Działy badań i rozwoju, które zajmują się również projekcjami trendów, są kluczowe w strukturach wielkiego biznesu. Pracujący w nich specjaliści pozyskiwani są ze świata akademickiego, bo też przewidywanie jest jedną z funkcji nauki; obok diagnozowania i wyjaśniania powinna dostarczać także podstaw do prognozo-

wania. W naukach społecznych jednak jest to szczególnie trudne, między innymi z tego powodu, że na rozwój zjawisk społecznych składa się wiele zmiennych tylko częściowo kontrolowanych przez człowieka. Poza tym czasami właśnie po to formułujemy przewidywania, żeby się nie sprawdziły – instytucje państwowe czy ponadnarodowe, organizacje pozarządowe lub inicjatorzy ruchów społecznych podejmują wysiłki, by zapobiec tym niepożądanym wizjom.

Dlaczego (nie) warto się zajmować przyszłością?

Nietrafnych prognoz było wiele, jedno z nich zabawne – jak ta o perspektywie brodzenia ulicami w końskim łajnie z powodu nadmiaru dorożek (zastąpiły je samochody, które z kolei przyniosły nam odmienne, ale także brzemiennie w skutkach problemy), inne poważne, jak ta o końcu historii autorstwa Francisa Fukuyamy. Mieliśmy mieć świat bez konfliktów i w efekcie konwergencji – demokrację parlamentarną i gospodarkę wolnorynkową (systemy może niewolne od wad, ale przecież lepszych nie wynaleźliśmy). Wizje sprzed kilku dekad mówiły też o tym, że będziemy więcej spać, mniej się stresować i wraz z upowszechnieniem się komputerów zużywać mniej papieru...

Czy więc w ogóle warto podejmować temat przyszłości? Jeśli tak, to może właśnie przez pryzmat koncepcji, które służyły nam przez ostatnie dziesięciolecia. Sprawdzmy, na ile w tym spoglądaniu w stronę kolejnych lat i dekad przydadzą się nam dwa konstrukty: pokoleń i zadań rozwojowych.

Pokolenia: od znoju ku przyjemności

Problematykę pokolenia poruszał już ojciec socjologii – August Comte, potem Wilhelm Dilthey. Karl Mannheim pisał o pokoleniach historycznych i rzeczywistych. Te pierwsze oznaczały tylko ludzi urodzonych w podobnym czasie, natomiast te drugie formują się dzięki przeżyciu wspólnego doświadczenia. Opisywane przez przedstawicieli nauk społecznych pierwsze pokolenia ubiegłego wieku to G.I. Generation i Silent Generation. Doświadczenia tych pokoleń wiążą się przede wszystkim z wojnami – to weterani drugiej wojny światowej, albo późniejszych konfliktów, w które zaangażowane były siły amerykańskie – w Korei i Wietnamie. W innych ujęciach jest to po prostu pokolenie powojenne lub międzywojenne. Nazwa *baby boomerów* jest już lepiej znana. To ci, którzy

wypełniali roczniki powojennego wyżu. To oni budowali fundamenty dla przyszłej rewolucji cyfrowej, choć obecnie młodzi określają ich jako powolnych i nierozgarniętych (nieogarniętych?) technologicznie. Po nich przyszło pokolenie X, które jako pierwsze uczyło się w szkole informatyki i używało w pracy komputerów. Milenialsi (pokolenie Y) to generacja końca tysiąclecia, kiedy upowszechniał się internet. *GenZ* – obecni studenci – są doświadczeni przez lockdowny i inne ograniczenia pandemiczne, a jednocześnie przez ekspansję mediów (anty?)społecznościowych; może dlatego są określani jako *snowflakes* – każdy unikalny i każdy wymagający szczególnego obchodzenia się, troszczenia, wspierania. Reprezentanci pokolenia *Alfa* przychodzili na świat, kiedy nowe narzędzia, wspomagane przez sztuczną inteligencję, zaczęły jednocześnie zachwycać i przerażać.

Pokolenie *Alfa* (lub *iGeneracja*), (ur. 2010–2025) to młodzi ludzie żyjący w społeczeństwach coraz bardziej zróżnicowanych kulturowo, etnicznie, wyznaniowo, mobilni, oczekujący, że świat będzie dostosowany do nich (wszak algorytmy szybko się uczą, co lubią, co preferują). *iGeneracja* uczy starszych, a nie – jak wcześniej – wzoruje się na starszych (kultura prefiguratywna), choć legitymuje się słabszymi umiejętnościami miękkimi, czy tak zwanymi kompetencjami społecznymi. Są zanurzeni w świecie wirtualnym, ale jednocześnie w niepokojach wielokryzysu (widmo wojny, prekaryzacji pracy) i ciągłym procesie oceniania swojego odbicia w czarnych lustrach ekranów.

Dzieci i nastolatki z pokolenia *Alfa* życzą sobie z okazji świąt „miłego życia!” – bo życie przyszłości ma być przyjemne. I wygodne. (Czy zechcą mieć dzieci i pojawi się pokolenie *Beta*?). Ale ciągle pobudzanie ośrodka nagrody nie przydaje sensu. Ewolucyjnie człowiek jest stworzony do wysiłku, do zmagania się, pokonywania przeszkód, osiągnięcia w trudzie. Żeby mieć dobry dzień, trzeba się napracować. Żeby mieć dobre życie, trzeba sobie na nie zapracować.

Uzależnieni od taniej dopaminy

Jednocześnie mózg jest skąpcem poznawczym, nie chce działać, bo musi oszczędzać energię na sytuacje kryzysowe. Powinniśmy przełamywać jego niechęć do wysiłku; niestety, przetworzona żywność, jedzenie w pośpiechu i w stresie powoduje, że tylko go „zamulamy”, głównie białą mąką i cukrem...

Dawniej mieliśmy przynajmniej do dyspozycji mapę drogową, w którą wyposażała nas kultura. Oznaczone były na niej kamieniami milowymi granice najważniejszych etapów życiowych. Robert J. Havighurst (1900–1991) nazwał je zadaniami rozwojowymi. Ten chemik, fizyk, w latach dwudziestych ubiegłego wieku publikował prace na temat budowy atomu. Pod koniec lat dwudziestych przekierował swoje zainteresowania na pedagogikę, edukację eksperymentalną, został ekspertem w dziedzinie ludzkiego rozwoju i starzenia się. Jego najważniejsza publikacja dotycząca zadań rozwojowych, *Developmental Tasks and Education*, została wydana w roku 1972. Oczywiście są i inne ujęcia cyklu życia człowieka – oparte na konstrukcjach stadiów, faz, kryzysów (Zygmunt Freud czy Erik Erikson), ale koncepcja zadań rozwojowych daje możliwość szerszego, społeczno-kulturowego spojrzenia na trwałość i zmienność, ale też być może powinnośc istoty ludzkiej.

Podstawą wyszczególnienia zadań były obserwacje i rozmowy z uczonymi poświęcone ich biografii. Ostatecznie zdefiniowano 45 zadań rozwojowych (w 10 kategoriach) i przyporządkowano je do sześciu stadiów cyklu życiowego. Podjęcie przez jednostkę danych zadań w określonym stadium cyklu i wywiązanie się z nich było kryterium normatywności i punktualności jej rozwoju. Człowiek rozwija się przez całe życie – ważny jest kontekst społeczno-kulturowy, ale i uwarunkowania biologiczne. Źródła zadań rozwojowych to zarówno dojrzewanie fizyczne (chodzenie, mówienie, wypróżnianie się, zachowania seksualne), jak

i wartości osobiste (wybór zawodu, wypracowanie światopoglądu) czy wymogi społeczeństwa (czytanie, uczenie się, bycie odpowiedzialnym obywatelem). Jakie więc zadania rozwojowe pozostają aktualne po półwieczu obecności tej perspektywy w dyskursie nauk społecznych, by – w szczególności – realizacja zadań służyła pragmatycznym funkcjom odpowiadającym danemu wiekowi w danym momencie rozwoju społeczeństwa/cywilizacji?

Odpowiedź na powyższe pytanie jest odmienna w zależności od okresu rozwoju. Przyjrzyjmy się więc kilku początkowym stadiom. Niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo (0–5 lat) miało (i w dużej mierze ma nadal) być okresem, w którym należy nauczyć się chodzić, przyjmować stały pokarm, nauczyć się mówić, opanować kontrolowanie wydalania (ewentualne populacyjne opóźnienie w osiągnięciu tej zdolności przypisuje się czasem upowszechnieniu się pieluch jednorazowych, zbyt chłonnych, by powodowały dyskomfort), tworzyć pojęcia i uczyć się opisywania rzeczywistości społecznej i fizycznej. Wydaje się, że w naszej obecnej kulturze zmienia się nieco definiowanie zadania, które niegdyś określano jako: uczenie się różnic płci i skromności seksualnej.

Z powodu ekspansji czy po prostu wszechobecności technologii cyfrowych coraz trudniejsze może być tak ważne zadanie jak: nabywanie gotowości do czytania (dla malutkiej istoty, której umożliwi się dostęp do gadżetów elektronicznych, ekran będzie bardziej atrakcyjny niż książeczka).

W okresie średniego dzieciństwa (w pierwotnej koncepcji 6–12 lat, obecnie raczej 6–9 lat) najważniejszymi zadaniami miały być: uczenie się sprawności fizycznych potrzebnych w codziennych zabawach, wytwarzanie zdrowych postaw wobec samego siebie i wzrastającego organizmu, uczenie się przebywania z rówieśnikami, uczenie się właściwych ról męskich lub kobiecych, rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisanie i liczenie, rozwijanie pojęć potocznych przydatnych w życiu codziennym, rozwijanie

świadomości, moralności i skali wartości, osiąganie niezależności osobistej, rozwijanie postaw wobec grup społecznych oraz instytucji. Współczesna kultura nie stawia już tak jednoznacznych wymogów w zakresie ról płciowych czy systemu wartości. I znów powszechne dziś komunikowanie się za pośrednictwem cyfrowych narzędzi będzie sabotować uczenie się przebywania z rówieśnikami, a uzależnienie od „taniej dopaminy” krótkich przekazów podkopywać budowanie zdolności do długiego skupienia z jednej strony, a przez „przywiązanie do ekranu” – do nabywania sprawności fizycznych z drugiej strony.

Chwiejne drogowskazy

W okresie adolescencji (13–19 lat, obecnie raczej 10–20 lat, czasami nawet dłużej) należało w koncepcji sprzed pięciu dekad osiągnąć nowe, bardziej dojrzałe więzi z rówieśnikami obu płci, ukształtować rolę męską lub kobiecą, zaakceptować swój wygląd i skutecznie posługiwać się własnym ciałem. Zakładano także dawniej, że w tym okresie młodzi ludzie osiągną niezależność uczuciową od rodziców i innych osób dorosłych i odpowiedni stopień przygotowania do małżeństwa i życia w rodzinie, a także do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej). Można było także ówczesnie oczekiwać, że przeciętny dwudziestolatek rozwinie do tego momentu ideologię (sieć wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem) oraz będzie dążył do postępowania odpowiedzialnego społecznie. Współcześnie przy wielu tych zadaniach można by postawić znak zapytania. Czy bowiem nasi obecni absolwenci szkół średnich są gotowi do podejmowania ról partnerskich, rodzicielskich, zawodowych? Ponieważ kultura nie daje im wyraźnych wskazówek, wszystko staje się bardziej rozmyte, niedookreślone, trudno oczekiwać takiej dojrzałości, jednoznaczności dążeń. Tym bardziej, że okres pandemii (lockdowny), a potem widmo wojny i wszelkie niepokoje związane z tymi zjawie-

skami pogłębiły zagubienie (obserwuje się między innymi wiele przypadków dysmorfofobii).

Widać to oczywiście także u młodych dorosłych. Okres wczesnej dorosłości (20–30 lat, obecnie 21–35/40) miał się charakteryzować takimi kamieniami milowymi, jak: wybór małżonka(i) (według szacunków GUS-u liczba singli ciągle rośnie i do 2030 roku ma wynieść 7 milionów Polaków), uczenie się współżycia z małżonką(iem) (wobec zmniejszonej popularności takiego modelu życia zyskują w sensie liczebności krótsze, płytsze związki – seryjna monogamia, a nawet poliamoria). Kolejne zadania, które są konsekwencją wyboru małżeństwa jako drogi życiowej nie będą więc współcześnie tak powszechnie realizowane: założenie rodziny, wychowywanie dzieci (czy w ogóle będą?), prowadzenie domu. Nawet rozpoczęcie pracy zawodowej nie jest tak oczywiste – powstają różne scenariusze życia „płynnego” – także w sferze pracy (kolejne studia, staże, krótkie okresy pracy), czy w sferze towarzyskiej, ponieważ znalezienie pokrewnej grupy społecznej też nie musi się odbyć raz na zawsze, a przyjęcie odpowiedzialności obywatelskiej nie musi być nieodwołalne z powodu na przykład zawiedzenia się polityką czy działalnością w organizacji pozarządowej.

Co się zmieniło w ciągu półwiecza? Wydłuża się okres adolescencji kosztem wczesnego dzieciństwa (adolescencja zaczyna się wcześniej niż dawniej). Wydłuża się okres wczesnej dorosłości kosztem wieku średniego, wczesna dorosłość trwa coraz dłużej – tak zwane moratorium, status tożsamości moratoryjnej. Co szczególnie ciekawe, zmienia się także istota okresu późnej dojrzałości: osoby starsze postrzegają się jako młodsze. Mamy też do czynienia z cywilizacyjną/kulturową negacją wielu zadań rozwojowych. Nieprzekraczanie dawnych (przynajmniej wszystkich) „progów dorosłości” – takich jak zakończenie edukacji, wejście na rynek pracy czy pozostawanie w intymnym związku i wchodzenie w rolę rodzica. Zauważa się również kwestionowanie normy sekwencyjności

zdarzeń, normy terminowości zdarzeń, ogólnie – teorii punktualności społecznej.

Zadania rozwojowe stanowiły pewien drogowskaz, rusztowanie, drabinę, po której człowiek wspinał się na szczyty swoich (ludzkich!) możliwości. Dziś te drogowskazy się chwieją, rady, odpowiedzi nie są jasne. Młody człowiek ma się rozwijać, a właściwie konstruować, ale nie otrzymuje instrukcji. Są tego zalety, ale także wielorakie niebezpieczeństwa.

Człowiek: pracownik przestarzały?

Rynek mówi: ważna jest samorealizacja. Ale czy w samorealizacji nie za dużo już tego „samo”? Dobrostan zawsze związany jest z relacjami z innymi. One nas wzmacniają, a może wręcz budują.

A konsumpcjonizm, skrajny kulturowy indywidualizm pozbawia nas dobrostanu w każdym z trzech wymiarów: fizycznym, psychicznym i społecznym. Ewolucyjnie jesteśmy przystosowani do życia w grupie, wspólnocie (dbanie o jej dobro było konieczne do przeżycia), a także do życia w ruchu – praca przy komputerze, a w szczególności praca zdalna ogranicza nam te możliwości, czy możliwości zaspokojenia tych naturalnych potrzeb. Stąd być może taki nacisk wśród przedstawicieli młodszych pokoleń na *work-life balance*. To sugeruje dążenie do rozgraniczenia czasu pracy i czasu na życie prywatne. Jednak praca przyszłości będzie raczej wymagała ciągłej czujności i ciągłej pracy naszego umysłu „w tle”. Świat przyszłości więc, z jednej strony – wygodny, ale z drugiej męczący i nużący, może nie dawać poczucia sensu.

Być może część osób będzie zamęczona pracą przy ekranie, a inni zadowolą się dochodem gwarantowanym. Ale jeśli nie będziemy się zmagać, dążyć, stawiać celów i pokonywać przeszkód na drodze ich realizacji – nie będziemy ani szczęśliwi, ani zdrowi i zabraknie nam poczucia spełnienia.

Szczególnie w trudnych warunkach/okresach lepiej funkcjonują ci, którzy mają poczucie sensu,

potrzebę dokonania czegoś, zostawienia czegoś po sobie (nie daje spełnienia ciągła zabawa), jak przekonywał twórca logoterapii, Viktor Frankl.

W moich pilotażowych badaniach wśród studentów sprawdzałam postawy wobec nadchodzącej robotyzacji. Gdy przedstawiłam respondentom wizję maszyn przejmujących pracę ludzi odczuwali oni ulgę, niepokój, przerażenie, obawę, niezadowolenie, złość, irytację. Argumentowali, że nie będziemy musieli się męczyć, ale zaczną zanikać interakcje, firmy będą stawiać tylko na zysk, ilość a nie jakość, a człowiek może się okazać niepotrzebny.

„Ludzki” pracownik przyszłości – coraz mniej potrzebny i coraz rzadziej spotykany – będzie raczej starszą kobietą, uprawiającą zawód pomocowy, opiekuńczy (wiele innych będzie zautomatyzowanych), obsługującą jeszcze starszych (bo młodzi będą bardzo nieliczni – nawet Azja już zaczyna doświadczać zapaści demograficznej). Taki asystent będzie prawdopodobnie wyposażony w implanty, i zaopatrzony w możliwość błyskawicznego dostępu do aplikacji, algorytmów, „zewnętrznego mózgu”.

Automatyzacja, robotyzacja oczywiście postępują, ale wciąż praca opiera się na żywej i rozumnej istocie. Natomiast młodzi ludzie patrząc w ekran zdają się ulegać iluzji, że za tym czarnym lustrem nikogo nie ma, że nie stoi za jego funkcjonowaniem niczyj trud i że oni sami tylko się w nim przeglądają... A w rzeczywistości przecież mnóstwo ludzi pracuje na to, byśmy mogli z tych narzędzi korzystać i są one tylko (i aż) „przedłużeniami” naszych dłoni i umysłów, za pomocą których swoje wytwory dostarczamy innym.

Z jednej strony, może to właśnie zawody związane z ruchem, manipulacją rękami, przemieszczaniem się będą przynosiły największe poczucie spełnienia, spokoju – bo są najbliższe człowiekowi w kontekście tego, czym musiał się przez tysiące lat zajmować, żeby przetrwać, czyli znaleźć i przygotować jedzenie, ubranie, schronienie. Z drugiej strony, ważna jest praca w grupie, w zespole, po-

nieważ nasze przetrwanie zależało od innych i od umiejętności współpracy. Tak więc zaangażowanie organizacyjne może stać się remedium na współczesne osamotnienie, wyobcowanie, deficyty w zakresie kompetencji społecznych.

Wiele zajęć znika, ponieważ jako klienci zgadzamy się model prosumpcji. To konsument pod przykrywką hasła o dostępności i wygodzie ma sobie sam wydrukować, skonfigurować, zarejestrować etc. Podobne w skutkach może być popularyzowanie praktyk *sharing economy*. To, co wypożyczane, użytkowane przez krótką chwilę i zwracane może zaoszczędzić konieczności serwisowania większej liczby egzemplarzy jakiegoś sprzętu, a w rezultacie ograniczyć popyt na wykwalifikowanych pracowników. Ponadto, pojawiają się zawody, które starszym wydają się dziwaczne – youtuberzy, influencerzy, celebryci – znani z tego, że są znani... Być może to brzmi trochę jak narzekanie, jak pomruk współczesnego ruchu luddystów, którzy przeciwstawiali się industrializacji.

Są promyki nadziei. Zawód nauczyciela przetrwał wieki, jeśli nie tysiące lat. Znamy dobrze tę rolę społeczną, wiemy, czego oczekiwać po wykonujących tę profesję i czego (wspaniałego!) od nich wymagać. I mimo że czasem ta zawodowa tożsamość ma gorzki posmak z powodu różnych niedogodności lokalnych i niedociągnięć systemowych, nauczyciele wiedzą, kim są, znają uczucie spełnienia przez pracę i to mogą swoim wychowankom przekazywać.

Bibliografia

Burszta W.: *Kotwice pewności. Wojny kulturowe* Comte A.: *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej; Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*, przeł. W. Wojciechowska, wstęp B. Skarga, Warszawa 1973.

Dilthey W.: *O istocie filozofii i inne pisma*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1987.

Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań: 2004.

Frankl V.E.: *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2009.

Freud Z.: *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. S. Kempnerówna i W. Zaniewicki, pod red. G. Bychowskiego, Warszawa 1935.

Fukuyama F.: *Koniec historii*, przeł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Poznań 1996.

Havighurst R.J.: *Developmental tasks and education*, New York 1972.

Mannheim K.: *Problem pokoleń*, przeł. A. Mizińska-Kleckowska, „Colloquia Communia” 1992/1993, nr 1/12, s. 136–169.

Od autorki: podstawowe tezy tego tekstu były przeze mnie pierwotnie wygłoszone w czasie konferencji „Prawa pracownicze – wyzwania przyszłości” (19.06.2024), której zapis można obejrzeć tutaj: <https://www.youtube.com/watch?v=dGaUiJbCS38>.

Abstract

The world of future, the world of work?

The text discusses the future of work through the lens of two concepts with a well-established tradition in the social sciences. Although multiple prognoses regarding the development of the social world have not come true, the evolution of generations and development tasks is worth observing. The generation review concludes with the question of whether the digitally proficient, but life-disoriented Zoomers and Alfas will be followed by others. A brief analysis of developmental tasks highlights young people's variability, fluidity, and thus the instability of their guideposts. Finally, the vision of a diminishing demand for work is contrasted with an increasing demand for meaning.

Agnieszka Kołodziej-Durnaś

Dr hab. nauk społecznych, profesor w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego. Socjolog, psycholog, terapeuta kognitywny, logoterapeuta.

Wychowanie bez porażek

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, Aleksandra Szostak

Teoria i praktyka metody Gordona

Kim był dr Thomas Gordon i co stworzył?

Dr Thomas Gordon urodził się 11 marca 1918 roku w Paris (Illinois), a zmarł 26 sierpnia 2002 roku w Solana Beach (Kalifornia). Podczas drugiej wojny światowej służył w armii amerykańskiej jako dowódca oficerów w Wojskowym Korpusie Spadochroniarzy. Na początku lat 40. XX wieku studiował na Uniwersytecie w Ohio State, a potem współkreował z pracującymi w nim naukowcami „model nowoczesnego i efektywnego treningu przywódców”.

Gordon był jednak przede wszystkim amerykańskim psychologiem i psychoterapeutą. Od 1962 roku przebywał w kalifornijskiej Pasadenie, gdzie opracowywał autorski program szkolenia, skierowany do rodziców, odnośnie tworzenia i kształcenia partnerskich umiejętności w wychowywaniu własnych dzieci. Program ten nazwał „Wychowanie bez porażek, czyli Trening Skutecznego Rodzica” i szybko zyskał dzięki niemu

międzynarodową sławę. Potem na terenie wielu północnych stanów USA prowadził kursy dla przywódców, kierowników i pracowników amerykańskiej administracji. Wykładał też na Uniwersytecie w Chicago, gdzie dodatkowo doradzał Narodowemu Komitetowi do Przeciwdziałania Maltretowaniu Dzieci (NCPCA), który swoją siedzibę miał właśnie w tym mieście.

Gordon zasłynął na całym świecie również jako autor bestsellerowych poradników, skierowanych do rodziców, wychowawców i nauczycieli. Na tym jednak nie dość, ponieważ swoje poradniki przeznaczył jednocześnie dla osób prowadzących kształcenie dorosłych, a nawet menedżerów, dyrektorów i wszelkich innych liderów w szeroko pojętym biznesie. W poradnikach tych Gordon zaprezentował teoretycznie i praktycznie wspomniany wyżej program oraz szerszą, wypracowaną przez siebie, koncepcję stosunków międzyludzkich, którą nazywał „strategią bez zwycięzców i bez pokonanych”. Ostatecznie Gordon był

więc także bardzo znanym i cenionym pisarzem. W efekcie jego pracy i starań w USA powstało ponad 200 ośrodków szkoleń dla rodziców, gdzie edukowano w zakresie wypracowanych przez niego metod. Szkolenia takie ukończyło kilkaset tysięcy rodziców. Powstał również dzięki temu cały ruch społeczny, nazwany Effectiveness Training Association (późniejszy Gordon Training International). Od tamtej pory zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w innych krajach na całym świecie, w tym w Polsce, nadal powstają liczne ośrodki kształcenia przybliżające metody Gordonowskie. Prowadzone są w nich kursy dla wychowawców, rodziców, menedżerów, a nawet trenerów do prowadzenia zajęć z tymi grupami¹. W naszym kraju głównym ośrodkiem poradniczym i edukacyjnym jest Polskie Centrum Edukacji Gordona (Autoryzowany Reprezentant Gordon Training International w Polsce), zlokalizowany przy ul. Sosnowej 8/3 w Puławach i prowadzony przez Fundację Wychowanie Bez Porażek².

O metodzie Gordona słów kilka

Dr Thomas Gordon, jako psycholog, bardzo wierzył w siłę międzyludzkiego dialogu, dzięki któremu starał się rozwiązywać konflikty bez jakiegokolwiek walki. Walka bowiem niszczy i niejednokrotnie jeszcze bardziej pogłębia konflikty. Natomiast budowanie relacji bez przymusu i niepotrzebnych napięć umożliwia w pełni realizowanie celów wszystkich zainteresowanych stron. To właśnie dlatego metodę Gordona można podsumować krótko, jako „wychowanie bez zwycięzców i bez przegranych”.

Gordon nie poprzestał tylko na terapii oraz na tworzeniu szkoleń i pisaniu na tej podstawie poradnikowych książek. Stworzył też bowiem swoje autorskie programy, które uczą i pokazują, w jaki sposób każdy może stosować je w praktyce. Ogólnie nazwano je właśnie metodą czy metodami Gordona lub pedagogiką Gordona³. Model

pedagogiki Gordona to nie są gotowe odpowiedzi – co zrobić, gdy stanie się coś złego, negatywne. Jest to raczej odpowiedni sposób myślenia i umiejętnego stosowania właściwych narzędzi komunikacyjnych w danej sytuacji.

Metody Gordona opierają się na teorii równoważnych (symetrycznych) stosunków interpersonalnych między dorosłymi, dziećmi, młodzieżą. Każdy w tych relacjach jest traktowany podmiotowo, z pełnym poszanowaniem swych problemów i potrzeb. To dlatego pedagogika Gordona bywa też określana mianem „wychowania zwycięzców i bez pokonanych”⁴. Jedna strona (nauczyciel) musi się zatem wsłuchać w potrzeby i problemy drugiej strony (ucznia), które są wyrażane za pomocą werbalnych i niewerbalnych komunikatów, by zaoferować drugiej stronie to, czego ona w rzeczywistości tak naprawdę potrzebuje, a z czego najczęściej nie zdaje sobie sprawy, a tym bardziej nie potrafi tego wyartykułować.

Kluczowe w metodzie Gordona są dwa podstawowe modele-elementy następujące po sobie – „okno zachowania” oraz „język akceptacji”. Okno zachowania pomaga sprecyzować, kto ma problem i co jest tym problemem. Natomiast język akceptacji to metoda budowania późniejszego porozumienia. Umożliwia to stosującym metodę Gordona (nauczycielom, rodzicom, liderom) skuteczniej wpływać na innych i to w pełnym poszanowaniu drugiej strony, a więc bez użycia siły⁵. „To więcej niż zmiana sposobu rozmowy. To przekształcenie relacji. To budowanie autorytetu opartego na wpływie, a nie na władzy. To odejście od podziału [ja-ty] i przejście do [my]”⁶. Można więc śmiało stwierdzić, że metody Gordona dotyczą w zasadzie filozofii relacji demokratycznych czy biznesowych negocjacji w stylu win-win, w których każda strona jest równie ważna i na koniec ma pozostać tak samo usatysfakcjonowana. Fundamentem takich negocjacji musi być jednak prawdziwa troska, szacunek, miłość do drugiego człowieka i jego pełne zrozumienie.

W sposobie rozwiązywania konfliktów Gordon wyróżnia trzy metody (trzy style wychowania)⁷:

- 1) autorytarny – osoba dorosła (nauczyciel lub rodzic) wymusza na dziecku sposób rozwiązania konfliktu;
- 2) permissywny – to dziecko wymusza na dorosłym ostateczne rozwiązanie i skutek;
- 3) demokratyczny – w metodzie Gordona na ten punkt jest kładziony nacisk (Trzecia Metoda Rozwiązywania Konfliktów wg Gordona), ponieważ zarówno jedna, jak i druga strona wspólnie szukają rozwiązania, które zapewni zaspokojenie potrzeb ich obu, a więc nikt nie przegrywa i nikt nie wygrywa, a korzyść jest obopólna; konflikty mają być bowiem rozwiązywane tak, by zaspokoić potrzeby obu stron.

W metodzie Gordona bardzo ważne jest słuchanie, by naprawdę usłyszeć, a więc nielekceważenie drugiej strony (ucznia, rodzica) przez nauczyciela. Należy stosować zwroty typu „ja” zamiast „ty”. Innymi słowy, nauczyciel powinien wyrażać swoje odczucia bez oskarżeń pod adresem drugiej strony. Ponadto, konieczne jest również zdecydowane odejście od tak mocno zakorzenionego w edukacji systemu nagród i kar. Należy też zasady współpracy i rozwiązywania konfliktów budować w oparciu o wspomniane równe współuczestnictwo. Konieczna jest przede wszystkim mediacja zamiast pochopnego wydawania arbitralnych wyroków⁸.

W jaki sposób nauczyciele powinni korzystać z metody Gordona?

Metoda Gordona to wychowanie, a więc w przypadku nauczycieli również nauczanie bez porażek w szkole. Jest to jednak, po pierwsze, możliwe dopiero wtedy, gdy nauczyciele znajdą nić porozumienia pod tym względem również z rodzicami. Odpowiednia praca wychowawcza musi się odbywać zarówno w szkole, jak i w szeroko po-

jętym środowisku domowym uczniów. Dlatego nauczyciele chcący stosować pedagogikę Gordona powinni zaznajomić z jej podstawami i zasadami także rodziców swoich podopiecznych. Rodzice w tym sensie również są bowiem nauczycielami, a dom jest rozumiany jako środowisko wychowawcze poza szkołą⁹.

Po drugie, nauczyciele będą mogli w pełni korzystać z metod Gordona w szkole (wychowanie bez porażek) tylko wtedy, gdy dyrekcja i koledzy – czyli inni nauczyciele, pedagodzy i psycholodzy – także je znają, rozumieją i popierają. Nie da się ich wprowadzić bez wsparcia pozostałych współpracowników. Dlatego nauczyciel, chcący stosować metody Gordona w praktyce, powinien najpierw zaznajomić z nimi dyrekcję i radę pedagogiczną w swojej szkole. Nauczyciele powinni więc dobrze się przygotować do prezentacji metody w celu jej szerokiej akceptacji. Pozwoli im to również ogólnie zwiększyć siłę swego oddziaływania w strukturze szkoły, jako miejscu ich pracy¹⁰.

Po trzecie, wychowanie bez porażek w szkole wedle pedagogiki Gordona to system całkowity i zintegrowany. Tak opisał go zresztą sam Thomas Gordon, dodając, że „jego szczególne właściwości i zasady działają najlepiej wówczas, gdy wszystkie zostały zrozumiane”¹¹. Oznacza to, innymi słowy, że bez dobrego przygotowania i odpowiedniej wiedzy nie należy jednak podejmować stosowania opisywanej metody. Same dobre chęci nic nie dadzą, a mogą jedynie zaszkodzić. Pedagogika Gordona nie jest więc sztuką łatwą do realizowania. Osoby niezłomnie dążące do celu mogą jednak przejść wyczerpujące i skuteczne szkolenie we wspomnianym wyżej Polskim Centrum Edukacji Gordona (Autoryzowany Reprezentant Gordon Training International w Polsce)¹².

Po czwarte, przed wprowadzeniem pedagogiki Gordona w swojej szkole nauczyciel powinien również porozmawiać i zaznajomić z wychowaniem bez porażek swoich uczniów. Należy powiedzieć im, co to za metoda, na czym polega i jakie

pozytywne skutki może generować. Uczniowie muszą być w pełni świadomi tego, po co i w jaki sposób nauczyciel i oni będą z tego dobrodziejstwa korzystać oraz jakie będą czerpać korzyści. Chodzi bowiem o niewywoływanie i minimalizację ewentualnego oporu wychowanków wobec nowych metod pracy w szkole. Taki potencjalny opór wynikający z niezrozumienia to rzecz naturalna i akceptowalna. Jednak przy odpowiednim podejściu i zaznajomieniu, uczniowie staną się nawet swoistymi partnerami nauczyciela w podjęciu opisywanego dzieła dla uatrakcyjnienia i uczynienia nauczania bardziej przyjaznym dla wszystkich stron¹³.

Po piąte, edukacja i wychowanie bez porażek wedle pedagogiki Gordona wyrabia u nauczyciela doskonałą umiejętność rozwiązywania konfliktów, co oczywiście bardzo ułatwia pracę i ogólnie uatrakcyjni ten niełatwy przecież zawód. Metody Gordona nauczyciel może na dodatek stosować zarówno w relacjach ze swoimi uczniami, jak i ich rodzicami. To zatem bardzo ważna zaleta również dla wychowawców klas. Z pewnością praca w szkole staje się dzięki temu skuteczniejsza, prostsza i mniej stresująca. Nauczyciel powinien jednak dobrze wyćwiczyć w sobie umiejętność automatycznego stosowania metod Gordona odpowiednio do sytuacji. Musi to się stać w zasadzie jego drugą naturą, jak twierdzi sam Gordon. Zadaniem nauczyciela jest więc tworzenie i moderowanie odpowiednich sytuacji w szkole i poza nią (współpraca z rodzicami), dzięki którym zdobędą z czasem właściwą praktykę¹⁴.

Skuteczność metody Gordona?

Metoda Gordona, zwana też „wychowaniem bez porażek”, odznacza się wysoką skutecznością w rozwiązywaniu konfliktów i budowaniu zdrowych relacji międzyludzkich. Została przy tym oparta na wzajemnym szacunku, empatii i akceptacji, co musi prowadzić do poprawy komunikacji

i lepszych stosunków międzyludzkich. Jest ponadto bardzo uniwersalna, dzięki czemu znajduje zastosowanie w różnych aspektach naszej codzienności – od relacji rodzinnych, przez zawodowe i edukacyjne, po partnerskie¹⁵.

W pedagogice Gordona patrzymy i widzimy problem, nie oceniając przy tym innych ludzi. Po prostu, uważnie obserwujemy i rozpoznajemy ich potrzeby. Słuchamy innych, ale nie tylko tego, co oni mówią, lecz wsłuchujemy się również w ich emocje, które kryją się za ich słowną ekspresją. Sami natomiast musimy mówić jasno, spójnie i szczerze. Ostatecznie, dzięki takiemu podejściu, bardzo skutecznie rozpoznajemy wszelkie konflikty. Na koniec szukamy rozwiązań korzystnych dla wszystkich stron¹⁶.

Podsumowując, główne obszary skuteczności Metody Gordona to¹⁷:

- poprawa relacji – omawiana metoda w sposób konstruktywny uczy aktywnego słuchania i wyrażania emocji; uczy też właściwego budowania relacji opartych na wzajemnym szacunku i zaufaniu;
- skuteczne rozwiązywanie konfliktów – zamiast eskalacji konfliktów, metoda Gordona promuje konstruktywne rozwiązywanie problemów, w którym żadna ze stron nie czuje się przegrana;
- wzrost samoświadomości i empatii – osoby stosujące metodę Gordona uczą się lepiej rozumieć nie tylko innych, ale również samych siebie; to z kolei ogólnie przekłada się na większą empatię i umiejętność budowania relacji;
- zastosowanie w różnych kontekstach – omawiana metoda sprawdza się zarówno w nauczaniu i wychowaniu dzieci, jak i w relacjach partnerskich (w tym małżeńskich, czy relacjach rodzice – dzieci), w pracy, w leczeniu itd.

Biorąc pod uwagę powyższe obszary oddziaływania metody Gordona, można wymienić wynikające z jej stosowania korzyści¹⁸:

- poprawa komunikacji – strony uczą się jasnego i otwartego wyrażania swoich potrzeb

oraz uczuć, a to prowadzi z kolei do lepszego zrozumienia i redukcji nieporozumień;

- wzrost zaufania – uczniowie czują się akceptowani i szanowani, dlatego chętniej współpracują z nauczycielem i ujawniają mu swoje problemy;
- redukcja stresu – skuteczne rozwiązywanie konfliktów poprawia komunikację między stronami, co z kolei niweluje poziom stresu w relacjach między uczniami i nauczycielami;
- budowanie silniejszych więzi – co sprzyja tworzeniu więzi opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu i zrozumieniu.

Metoda Gordona to skuteczny sposób na budowanie zdrowych, satysfakcjonujących relacji w różnych sferach życia, oparty na zasadach wzajemnego szacunku, empatii i akceptacji. Tego nie da się jednak nauczyć wyłącznie z książki. Niezbędny jest chociaż jeden profesjonalny kurs nauki metody Gordona oraz przećwiczenie pod okiem fachowego trenera jej praktycznego stosowania. Ponieważ „dopiero połączenie filozofii, narzędzi i treningu pozwala w pełni zrozumieć, jak działa metoda Gordona”. Dopiero wtedy można zacząć skutecznie ją stosować. „To nie zmiana kilku zdań w rozmowie. To zmiana myślenia. Gordon pokazał, że dzieci są zdolne rozwiązywać własne problemy, że konflikty można rozstrzygać bez przegranych, a etykiety i kary więcej szkodzą, niż pomagają. Jego metoda działa, ale tylko wtedy, gdy naprawdę się ją stosuje”¹⁹.

Przypisy

- ¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 52.
- ² Polskie Centrum Edukacji Gordona, gordon.edu.pl, data dostępu: 13.08.2025.
- ³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, op. cit., s. 52.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek – rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, przeł. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 1993, s. 118–130.
- ⁶ Model Gordona, gordon.edu.pl, data dostępu 13.08.2025.
- ⁷ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek – rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, op. cit., s. 141–154; 184–203.
- ⁸ Ibidem, s. 184–203.
- ⁹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrńska-Poniewierska, Warszawa 2020, s. 7–8; 343–377.
- ¹⁰ Ibidem, s. 326–342.
- ¹¹ Ibidem, s. 7.
- ¹² Polskie Centrum Edukacji Gordona, op. cit.
- ¹³ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, op. cit., s. 7; 13–17.
- ¹⁴ Ibidem, s. 7; 311–325.
- ¹⁵ S. Schlegel, *Co zrobić, aby dzieci zaczęły Cię słuchać – wywiad z Natalie Sowińską, Trenerką Skutecznego Rodzica*, mamopracuj.pl, data dostępu: 17.08.2025.
- ¹⁶ Model Gordona, op. cit.
- ¹⁷ S. Schlegel, *Co zrobić, aby dzieci zaczęły Cię słuchać – wywiad z Natalie Sowińską, Trenerką Skutecznego Rodzica*, op. cit.
- ¹⁸ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, op. cit., s. 7–8; 256–265.
- ¹⁹ Model Gordona, op. cit.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

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

Aleksandra Szostak

Socjolog, pedagog. Pracuje w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 4 w Szczecinie.

Przyszłość spogląda w przeszłość

Żaneta Juskiewicz

Dlaczego praca w teatrze może zainteresować młodych ludzi?

Młodzi ludzie, decydujący obecnie o swojej przyszłości, z jednej strony mogą zaobserwować szybki rozwój technologii, która dla starszego pokolenia była tylko wizją z książek należących do gatunku *science fiction*, a z drugiej – doświadczają zjawisk na wskroś negatywnych, jak kryzys moralny, epidemie i wojny. Wybór szkoły ponadpodstawowej stanowi

zatem ogromne obciążenie, zwłaszcza w sytuacji, gdy mówimy, że obecni absolwenci będą pracować w zawodach, których nazw jeszcze nie znamy. A może jednak będzie inaczej? Gdyby tak przyszłość odwróciła się na moment i spojrzała na to, co zostawiamy w tyle? Na możliwości rozwoju zawodowego w wąskich specjalizacjach, chociażby w teatrze?

W „Pleciudze” stworzyliśmy spektakl świąteczny z wykorzystaniem materiałów wtórnych, co stanowiło wyzwanie dla scenografki i konstruktorów, ale jednocześnie sprawiło, że emocjonalnie zaangażowali się oni w tworzenie nietypowych elementów. Można zatem stwierdzić, że w zawodach przyszłości będzie potrzebna nie tylko wiedza i umiejętności rzemieślnicze, ale także świadomość ekologiczna i odpowiedzialność społeczna, również w przypadku twórczego aktu kreacji.

Rzemieślnik typu EKO

Gdy przekraczają próg pracowni, robią wielkie oczy. Nie mieli pojęcia, że istnieją takie zawody. Konstruktor lalek teatralnych to wąska specjalizacja, która wymaga wielu umiejętności – całego pakietu, w który wyposażyc mogą jedynie w gruncie rzeczy elitarne kierunki, najpierw szkół zawodowych, a następnie wyspecjalizowane studia. Technologia teatru lalek, połączona z wiedzą scenograficzną, to kierunek, o którym wielu młodych ludzi nie wie, ale gdy podziwiają narzędzia i maszyny, oglądają stworzone przez konstruktorów formy – widzą, że jest to coś, co chcieliby przy najmniej poznać.

W Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego funkcjonuje szkoła konstruktorów lalkowych, ale niezbędne bazowe umiejętności można zdobyć już na poziomie szkół zawodowych. W tym zakresie nauczanie obejmuje pracę z różnymi tworzywami: drewnem, silikonem, ale także z żywicą, gąbką czy tworzywami sztucznymi. Konstruktor lalek wykonuje formy i odlewy, musi posiadać wiedzę na temat zastosowania i właściwości materiałów, z których powstają lalki, przedmioty i elementy scenografii. Tworzenie form teatralnych to także akt kreacji – jest w tym niewątpliwie coś metaforycznego i wzniosłego. Materiał zyskuje odpowiedni szlif, formę i wreszcie – zostaje wprowadzony w ruch, ożywiony przez konstruktora. Jednak nie tylko sama wiedza dotycząca tworzenia konstrukcji jest ważna. Obecnie coraz częściej pojawia się tendencja do korzystania z materiałów recyklingowych, ożywia się także dyskusja na temat odpowiedzialności twórców.

W Teatrze Lalek „Pleciuga” stworzyliśmy na przykład spektakl świąteczny w większości z wykorzystaniem materiałów wtórnych (między innymi takich jak: butelki PET, ścinki materiałów, płyty CD), co stanowiło wyzwanie dla scenografki i konstruktorów, ale jednocześnie sprawiło, że emocjonalnie zaangażowali się oni w tworzenie nietypowych elementów. Można zatem stwierdzić, że w zawodach przyszłości będzie potrzebna nie tylko wiedza i umiejętności rzemieślnicze, ale także świadomość ekologiczna i odpowiedzialność społeczna, również w przypadku twórczego aktu kreacji.

Pierwsza pomoc w teatrze

Garderobiana to chyba jeszcze bardziej deficytowy zawód, który wymaga wielu rozmaitych umiejętności, a także odpowiedniego nastawienia i mocnego charakteru. Już sama nazwa zawodu wydaje się młodym ludziom dziwna. Otwierają oczy jeszcze szerzej, gdy widzą pralnię, wieszaki

z kostiumami i harmonogram prób, a tymczasem warto otworzyć oczy na to, ile osób w teatrze tworzy spektakl.

Garderobiana musi być świetną organizatorką, reagować sprawnie na bieżące awarie (poznajemy ją po podręcznym zestawie do szycia!), jest kimś w rodzaju ratowniczką, pierwszej pomocy w każdym teatrze. Pilnuje kostiumów, ma dostęp do garderób artystów; może legitymować się jeszcze innymi kompetencjami, takimi jak dyskrecja, dyplomacja, komunikatywność oraz... ogłada. Młodych ludzi należy w procesie edukacji wyposażać właśnie w takie umiejętności; wdrukować im świadomość, że często zamiast wrzucać rolę na TikToka i oceniać zachowania innych osób czy szukać sensacji, warto zachować dyskrecję i wykazać się wysoką kulturą osobistą.

Za kulisami

Magię teatru podsycają także krawcowe. Na podstawie projektu na papierze tworzą prawdziwe cuda. Oczywiście jest, że kształcenie zawodowe w tym zakresie stanowi podstawę, ale ten zawód to także umiejętność pracy pod presją czasu i ogromna kreatywność oraz nastawienie na szukanie rozwiązań. Rzemieślnik często nie otrzymuje konkretnych instrukcji, a duża przestrzeń tworzenia związana jest z ogromną odpowiedzialnością.

Połączenie estetyki z funkcjonalnością na scenie to ogromne wyzwanie, często nauka pokory i wielokrotne poprawki. Uczennic i uczniów chcących rozwijać się w tym kierunku warto wyposażać w umiejętność radzenia sobie ze stresem, wytrwałość, ale też sztukę kompromisu i dostrzegania na horyzoncie głównego celu – efektu pracy całego zespołu, a nie tylko osobistego powodzenia zawodowego.

Podobnie jest w przypadku zawodu inspicjenta/inspicjentki – dyrygenta/dyrygentki zza kulis czy specjalistów/specjalistki realizacji świat-

ła i dźwięku oraz osób odpowiedzialnych za mechanikę sceniczną.

Wydaje się, że to nie tylko konkretne ścieżki rozwoju zawodowego, w których można znaleźć zatrudnienie (choć na pierwszy rzut oka nie wydają się „nowoczesne” i młodzi mogą spoglądać na ich nazwy jak na relikty), ale też odpowiedzialność dorosłych za wyposażenie młodego pokolenia w ważne umiejętności, dzięki którym proces twórczy jest w ogóle możliwy.

Młodzi w teatrze?

Jak będzie wyglądać praca w teatrze za kilka lat? Czy młodzi sprostają wymaganiom, na które dzisiaj chyba nawet my, dorośli, mniej zwracamy uwagę? Świetnie poruszają się świecie technologii, sztucznej inteligencji, drukarek 3D, wirtualnej rzeczywistości, ale nawet największy pakiet takich umiejętności nie zastąpi wyobraźni, przewidywania i reagowania, a przede wszystkim – dostrzeżenia drugiego człowieka.

Trudno odgadnąć kształt teatralnych zawodów za kilka, kilkanaście lat, ale przecież zawsze warto зараżać młodych ludzi pasją i radością tworzenia czegoś wspólnego w zespole. Umiejętność budowania relacji to jedna z najważniejszych lekcji, jaką warto młodzieży przekazać. A jeśli będzie temu towarzyszyć szczypta teatralnej magii, to tym lepiej.

Żaneta Juskiewicz

Specjalistka ds. promocji w Teatrze Lalek Pleciuga.

Nauczycielka języka polskiego. Autorka mikroopowiadań oraz książki *Być Heretykiem*. Eugeniusz Zamiatin (2016).

Zawód przyszłości?

Beata Komsta

W poszukiwaniu pracy, która ma sens

Wybór zawodu to jedna z najważniejszych decyzji w życiu każdego młodego człowieka. Już w wieku kilkunastu lat musimy się zastanowić, kim chcemy zostać i jaką ścieżką kształcenia podążać. To trudne, zwłaszcza w świecie, który nieustannie się zmienia, a rynek pracy stawia przed nami coraz to nowe wyzwania. Dziś nie wystarczy się kierować tylko zarobkami – równie ważne są zainteresowania, pasje i poczucie sensu. Bo to właśnie dobrze dobrany zawód

może być źródłem satysfakcji, motywacji i osobistego spełnienia.

Na wstępie warto zwrócić uwagę na znaczenie pojęcia „zawód”. Według słownikowych definicji, zawód to zbiór zadań wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, stanowiących świadczenia na rzecz innych osób, wykonywanych stale (z niewielkimi zmianami) przez konkretne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji – zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki.

Odwołując się do powyższego opisu, można zauważyć, że zawód ma bezpośredni związek z naszą przyszłością. Wybór odpowiedniej ścieżki kształcenia wpływa na to, czy praca będzie źródłem satysfakcji, czy raczej powodem do frustracji. Zawód jest również jednym z podstawowych elementów różnicujących struktury społeczne we współczesnym świecie – kształtuje pozycję jednostki oraz jej prestiż.

Każdy młody człowiek kończący szkołę podstawową staje przed trudną decyzją: jaką szkołę wybrać, ale też, o jakim zawodzie na przyszłość zacząć myśleć? Dla wielu osób to trudne wyzwanie. Często nie wiedzą jeszcze, ani kim chcą zostać, ani czym chcieliby się zajmować w przyszłości. Decyzję podejmują pod wpływem opinii innych – rodziców, rówieśników, nauczycieli. Wybór liceum ogólnokształcącego traktowany jest przez wielu jako furta do studiów wyższych. Ale czy każdy musi mieć wykształcenie średnie lub wyższe?

Patrząc na współczesny rynek pracy i poziom zarobków, wyższe wykształcenie nie zawsze oznacza lepiej płatną pracę. Jak więc dobrze wybrać? To pytanie, na które trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Czy dobrze dobrana szkoła zapewni młodemu człowiekowi zawód dający satysfakcję i motywację do dalszego rozwoju, czy też stanie się, niestety, źródłem rozczarowania? Tego nie sposób przewidzieć!

Gdyby dziś młody człowiek, stojący przed wyborem swojej zawodowej drogi, zapytał mnie, czy ponownie wybrałabym zawód nauczyciela, odpowiedziałabym, że tak – mimo wielu trudności i niezgodności z obowiązującym w Polsce systemem oświaty. Zawsze chciałam pracować z dziećmi, dlatego zdecydowałam się na studia przygotowujące do pracy w przedszkolu. Szczególnie interesowała mnie psychologia małego dziecka. Moja praca daje mi wiele satysfakcji, a kontakt z wychowankami – także tymi dorosłymi – sprawia ogromną radość.

Czy więc, powiedzmy, piętnastoletni absolwent szkoły podstawowej może podjąć dobrą decyzję zawodową? Co dziś można uznać za zawód przyszłości? Obecnie na rynku pracy brakuje między innymi kierowców, pracowników budowlanych, księgowych czy specjalistów IT (nie wspominając o nauczycielach!). Zawody, które cieszą się największym społecznym uznaniem, to lekarz, pielęgniarz czy strażak. Wielu młodych ludzi, wybierając swoją ścieżkę edukacyjną, kieruje się przede wszystkim perspektywą atrakcyjnych zarobków.

Uważam jednak, że przy wyborze zawodu należy się kierować przede wszystkim własnymi zainteresowaniami, pasjami oraz tym, co sprawia nam radość i satysfakcję. Bo nikt poza nami samymi nie wie lepiej, co jest dla nas dobre. I właśnie tym powinniśmy się kierować, podejmując decyzje o swojej przyszłości.

Warto również zauważyć, że rynek pracy nieustannie się zmienia. Wraz z rozwojem technologii pojawiają się nowe zawody, o których jeszcze kilka lat temu nikt nie słyszał – jak analityk danych, specjalista ds. sztucznej inteligencji czy twórca treści cyfrowych. Jednocześnie wiele tradycyjnych zawodów zanika lub ulega przekształceniu. Młodemu ludziom coraz trudniej podjąć świadomą decyzję dotyczącą przyszłości. Dlatego tak ważne jest, aby szkoła uczyła elastyczności, krytycznego myślenia i rozwijała umiejętność uczenia się przez całe życie. Bo zawód, który wybierzemy dziś, może za kilkanaście lat wyglądać zupełnie inaczej niż obecnie. Kluczem do sukcesu będzie nie tylko dobry wybór, ale i gotowość do zmian oraz otwartość na wyzwania.

Beata Komsta

Absolwentka Uniwersytetu Szczecińskiego, ukończyła pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną. Przez dziesięć lat pracowała w Szkole Podstawowej nr 10 im. Leonida Teligi w Szczecinie. Od ośmiu lat pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 11 w Policach.

Przekleństwo czy ukryty sprzymierzeniec?

Zbigniew Wojciechowicz

Prokrastynacja w zawodzie nauczyciela

Nauczyciel – strażnik wiedzy, przewodnik, mentor, wychowawca... Zawód szlachetny, ale i obciążony ogromną odpowiedzialnością. Z jednej strony: planowanie lekcji, sprawdzanie klasówek, przygotowywanie raportów, wywiadówki, rady pedagogiczne; z drugiej – rozmowy z uczniami, indywidualne wspieranie, rozwiązywanie konfliktów, a w tle całe życie prywatne. W tym gąszczu zadań łatwo popaść w nawyk odkładania rzeczy na później. Prokrastynacja to zjawisko znane nie tylko uczniom, ale i nauczycielom. Często ukazywana jako przeszkoda, bywa jednak także mechanizmem obronnym, który paradoksalnie pomaga zachować zdrowie psychiczne.

Termin „prokrastynacja” pochodzi z łacińskiego *procrastinatio* – „odłożenie na jutro”. Psychologowie definiują ją jako chroniczną tendencję do unikania zadań, pomimo świadomości, że przynie-

sie to negatywne konsekwencje. To nie jest zwykłe planowanie czy selekcja obowiązków – to raczej irracjonalne odsuwanie tego, co ważne.

U nauczycieli przejawia się ona na wiele sposobów. Może to być na przykład: odwlekanie sprawdzania sprawdzianów, odkładanie przygotowania konspektów, ignorowanie drobnych dokumentów, przesuwanie terminów projektów szkolnych.

Na pierwszy rzut oka jest to problem – bo przecież wszystko powinno być gotowe na wczoraj. Ale czy na pewno?

Nie da się ukryć, że długotrwałe odkładanie obowiązków niesie poważne skutki. Stres i presja czasu – nauczyciel, który zwleka, musi potem gonić terminy. Zamiast spokojnie poprawiać sprawdziany przez tydzień, robi to w dwa wieczory, kosztem snu i własnego zdrowia. Pogorszenie jakości pracy – gdy liczy się czas, cierpi jakość. Zamiast przemę-

ślanych komentarzy w zeszytach uczniów, pojawiają się tam często szybkie, schematyczne: „dobrze” lub: „poprawić”. Zamiast kreatywnego scenariusza lekcji – rutynowe ćwiczenia. Konsekwencje organizacyjne – dyrektor, rodzice i sami uczniowie oczekują punktualności. Opóźnienia mogą prowadzić do utraty zaufania. Efekt domina – jedno niedokończzone zadanie pociąga kolejne. Sprawdziany nieocenione na czas utrudniają wystawianie ocen, co generuje napięcia na wywiadówkach.

Paradoksalnie, prokrastynacja może mieć także pozytywne strony, zwłaszcza w zawodzie, w którym przeciążenie obowiązkami to codzienność. Czas na przemyślenie – odwlekaniem czasem daje przestrzeń na dojrzewanie pomysłów. Nauczyciel, który nie przygotował konspektu od razu, może później opracować go lepiej, inspirując się nową sytuacją czy rozmową z uczniem. Naturalny filtr priorytetów – nie wszystko jest równie ważne. Często zadania, które odkładamy, okazują się zbędne albo same się rozwiązują. Odsuwanie spraw papierkowych może być podświadomym sygnałem, że są drugorzędne wobec pracy z uczniem. Ochrona przed wypaleniem – zbyt szybkie i obsesyjne wykonywanie wszystkiego prowadzi do przepracowania. Zwolnienie tempa, poprzez odłożenie części obowiązków, pozwala odetchnąć i uniknąć przeciążenia. Elastyczność w dynamicznym środowisku – szkoła to przestrzeń zmienna. Coś, co wydawało się pilne w poniedziałek, w piątek już nie ma znaczenia, bo zmieniły się plany, dyrekcja zmodyfikowała harmonogram albo sytuacja w klasie wymaga zupełnie innego działania.

Kluczowe pytanie brzmi: jak odróżnić to, co naprawdę trzeba zrobić natychmiast, od tego, co można odłożyć?

Pomocny może być model Eisenhowera, czyli podział obowiązków na cztery kategorie:

1. Pilne i ważne – sprawdziany przed radą pedagogiczną, przygotowanie lekcji na jutro.
2. Ważne, ale niepilne – rozwój własny, kursy, planowanie długofalowe.

3. Pilne, ale nieważne – niektóre formalności administracyjne, które można delegować.

4. Niepilne i nieważne – rzeczy, które można spokojnie odłożyć lub całkiem zignorować.

Dla nauczyciela ta hierarchizacja oznacza konieczność refleksji: czy to zadanie naprawdę służy uczniowi i mojemu zawodowemu rozwojowi, czy tylko spełnia czyjeś oczekiwania?

Już Seneka pisał: „Nie mamy za mało czasu, ale tracimy go zbyt wiele”. To zdanie można odczytać dwojako: jako ostrzeżenie przed odkładaniem spraw, ale też jako zachętę do świadomego gospodarowania własnym czasem.

Prokrastynacja staje się więc lustrem: czy naprawdę potrafimy zarządzać swoją energią, czy tylko ulegamy presji? Może zwłoka, której doświadczamy, jest wołaniem organizmu o odpoczynek i sygnałem, by przemyśleć, co naprawdę jest dla nas ważne?

Nie chodzi o to, by bronić nieustannego zwlekania. Chodzi o mądre korzystanie z odroczenia: umiejętne planowanie, realistyczne wyznaczanie priorytetów, akceptowanie faktu, że nie da się zrobić wszystkiego naraz, traktowanie prokrastynacji jako sygnału, a nie wyroku. W praktyce może to oznaczać: zamiast nocą poprawiać klasówki, odłożyć je do rana i przespać się – bo wyspany nauczyciel będzie miał więcej cierpliwości i energii dla uczniów.

Być może kluczem nie jest całkowite wyeliminowanie prokrastynacji, lecz umiejętność przekształcenia jej w narzędzie refleksji?

Zbigniew Wojciechowicz

Nauczyciel, poeta i muzyk. Ma na swoim koncie: trzy płyty, cztery tomiki poetyckie, kilkadziesiąt publikacji w czasopiśmie literackich oraz w kilkunastu antologiach ogólnopolskich i międzynarodowych. Pracuje jako nauczyciel języka polskiego, etyki oraz informatyki w Szkole Podstawowej nr 8 w Policach.

Od teorii do praktyki

Anna Baj-Rogowska, Katarzyna Kubiszewska, Aneta Sobiechowska

Edukacyjny wymiar konferencji studenckich i towarzyszących warsztatów – na przykładzie konferencji studentów i doktorantów na Wydziale Zarządzania i Ekonomii PG

Konferencje naukowe, organizowane na wyższych uczelniach przede wszystkim dla społeczności studentów i doktorantów, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu kompetencji przyszłych badaczy i specjalistów. Stanowią nie tylko przestrzeń do spotkań naukowych i prezentowania wyników badań, ale także do podejmowania dialogu naukowego w bezpiecznym środowisku. Od dawna wydarzenia tego typu stanowią istotny element funkcjonowania środowiska akademickiego, umożliwiając młodym badaczom prezentację własnej pracy, rozwijanie umiejętności komuni-

kacyjnych oraz nawiązywanie cennych kontaktów naukowych. Konferencje rozwijają ważne umiejętności, takie jak pisanie naukowe, wystąpienia publiczne, polemika w obronie tez badawczych. Umożliwiają także nawiązywanie relacji z innymi badaczami – zarówno z tymi na podobnym etapie kariery, jak i z doświadczonymi naukowcami. Dla wielu adeptów nauki są one pierwszym krokiem do aktywnego uczestnictwa w życiu akademickim, kształtowania własnej tożsamości badawczej oraz często są impulsem do wkroczenia na ścieżkę kariery badawczo-dydaktycznej.

Wstęp

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że uczestnictwo w takich wydarzeniach wpływa nie tylko na rozwój kompetencji merytorycznych, ale również buduje pewność siebie i rozwija motywację do dalszej aktywności naukowej¹. Dodatkowo, konferencje studenckie traktowane są jako przestrzeń wspierająca integrację środowiska akademickiego, przez nawiązywanie nowych kontaktów sprzyjających powstawaniu grup badawczych oraz współpracy międzyuczelnianej².

Często efektem konferencji są publikacje pokonferencyjne, które stanowią najprostszy sposób wejścia w świat publikacji naukowych. Konferencje sprzyjają również eksploracji interdyscyplinarnej, zarówno w sferze różnorodnych obszarów wiedzy, jak i adaptacji nowych metod badawczych. Uczestnictwo w takich wydarzeniach stwarza studentom możliwość zapoznania się z aktualnymi oraz innowacyjnymi podejściami, wymianę doświadczeń z przedstawicielami różnych dziedzin nauki, a także wspólne poszukiwanie rozwiązań dla złożonych problemów badawczych. Dzięki temu konferencje stają się nie tylko miejscem prezentacji wyników, lecz również inspiracją do twórczego poszerzania horyzontów i podejmowania nowych wyzwań naukowych.

Z perspektywy uczelni, organizacja konferencji studencko-doktoranckich kształtuje kulturę zaangażowania naukowego, dzielenia się wiedzą oraz promowania innowacji. Wspieranie takich inicjatyw to tym samym strategiczna inwestycja w przyszłość nauki i szkolnictwa wyższego.

Autorki niniejszego artykułu są organizatorkami cyklicznych konferencji naukowych odbywających się na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, które opisano w dalszej części tekstu. Motywacją do podjęcia niniejszego badania była potrzeba lepszego zrozumienia, w jaki sposób studencko-doktoranckie konferencje naukowe wpływają na rozwój ich uczestników

oraz jakie korzyści i wyzwania niosą ze sobą te inicjatywy.

Niniejsze badanie ma zatem na celu zidentyfikowanie motywacji, korzyści oraz potencjalnych czynników zachęcających studentów do uczestnictwa w konferencjach studenckich. Na cel główny pracy składają się następujące pytania badawcze (PB):

PB 1: Jakie są główne motywacje studentów do udziału w konferencjach studenckich organizowanych na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej?

PB 2: Jakie korzyści studenci identyfikują jako wynikające z udziału w konferencjach studenckich?

PB 3: Jakie czynniki mogłyby stanowić zachętę do częstszego uczestnictwa studentów w konferencjach naukowych?

W dobie dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego oraz rosnącej konkurencyjności na rynku pracy, zrozumienie roli takich wydarzeń w kształtowaniu kariery naukowej i zawodowej studentów nabiera szczególnego znaczenia. Przeprowadzone na potrzeby tej pracy badanie ankietowe pozwoliło zweryfikować, jak uczestnicy konferencji postrzegają wymiar poznawczy, rozwojowy oraz praktyczne aspekty uczestnictwa w konferencjach organizowanych na uczelni wyższej. Wyniki te mogą stanowić podstawę do optymalizacji organizacji przyszłych wydarzeń oraz dostosowania ich do potrzeb i oczekiwań młodych naukowców.

Historia konferencji naukowych studentów i doktorantów na Wydziale Zarządzania i Ekonomii PG w okresie po 2020 roku

Od 2020 roku na Wydziale Zarządzania i Ekonomii PG organizowane są konferencje studentów i doktorantów, które cieszą się dużym zainteresowaniem wśród uczestników. Jest to konferencja z cyklu „Problemy Gospodarki Światowej”,

*Jednym z kluczowych obszarów,
w których udział w konferencji
wspiera rozwój studentów,
są kompetencje naukowe.
Zaprezentowanie wyników
własnych badań, nawet na
wczesnym etapie studiów,
pozytywnie wpływa na zdolność
syntezy wiedzy, formułowania
logicznych argumentów oraz
jasnego prezentowania wniosków
badawczych.*

poświęcona kluczowym wyzwaniom, przed którymi stoi dzisiejsze społeczeństwo, gospodarka i środowisko. Organizowana jest we współpracy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego oraz Instytutu Badań nad Gospodarką z Olsztyna. Drugim ciekawym wydarzeniem o podobnym charakterze jest konferencja „Data Analytics Meeting”, skierowana głównie do studentów i doktorantów kierunków studiów związanych z analityką gospodarczą”.

Obie konferencje to cykliczne wydarzenia naukowe, które gromadzą studentów, doktorantów oraz przedstawicieli środowiska akademickiego i praktyków gospodarczych wokół aktualnych wyzwań światowej gospodarki. Inicjatywy te zostały powołane z myślą o tworzeniu przestrzeni do wymiany poglądów, prezentacji badań oraz stymulowania dyskusji na temat złożonych problemów globalnych – takich jak zmiany klimatyczne, nierówności społeczne czy transformacja technologiczna. W przypadku konferencji „Data

Analytics Meeting” ważnym jej aspektem jest prezentacja badań obejmujących wielowymiarową analizę danych, analitykę przestrzenną, modelowanie i prognozowanie zjawisk społeczno-gospodarczych, ekonometrię i inżynierię finansową, a także sieci neuronowe i *machine learning* oraz *big data*.

Cechą wyróżniającą obie konferencje jest silny nacisk na aktywny udział studentów i młodych naukowców, którzy mogą zaprezentować wyniki swoich badań w formie prezentacji ustnej lub plakatu. W ten sposób mają oni szansę rozwijać różnorodne kompetencje, pozyskiwać nową i aktualną wiedzę oraz budować kontakty zawodowe i akademickie.

Ważnym punktem tych konferencji są organizowane darmowe warsztaty. W roku akademickim 2024/2025 w ramach konferencji „Problemy Gospodarki Światowej” uczestnicy mieli możliwość wyboru jednego spośród dwóch tematycznych warsztatów prowadzonych równolegle przez uznanych ekspertów akademickich z Politechniki Gdańskiej.

Uczestnicy pierwszego warsztatu, zatytułowanego *Jak przygotować artykuł naukowy?*, dowiedzieli się, czym jest artykuł naukowy i jak poprawnie rozpocząć jego opracowywanie. W trakcie zajęć warsztatowych omówiono kluczowe elementy struktury artykułu naukowego, wskazując, na co należy zwrócić szczególną uwagę przy kształtowaniu argumentacji oraz które aspekty świadczą o jakości naukowej pracy. Szczególny nacisk został położony na kwestie decydujące o potencjale publikacyjnym artykułu w uznanych czasopiśmie międzynarodowych. Uczestnicy poznali również typowe błędy występujące przy pisaniu tekstów naukowych i dowiedzieli się, jak ich unikać.

Drugi warsztat, *Dlaczego Twój asystent AI się myli? Wykorzystanie AI w pracy dyplomowej*, poświęcony był wyzwaniom związanym z wykorzystywaniem narzędzi sztucznej inteligencji w procesie przygotowania prac dyplomowych. Podczas zajęć uczestnicy dowiedzieli się, dlaczego nie można bezkrytycznie ufać wynikom generowanym przez

AI oraz jak rozpoznać i skorygować potencjalne błędy tych narzędzi. Poruszane były również kwestie etyczne i praktyczne: transparentnego i odpowiedzialnego korzystania z AI, zgodności z wytycznymi uczelni oraz roli krytycznego myślenia w pracy z nowoczesnymi technologiami. Warsztat miał na celu nie tylko podniesienie świadomości w zakresie możliwości i ograniczeń AI, lecz także przygotowanie studentów do konstruktywnego i samodzielnego korzystania z nowoczesnych narzędzi wspierających proces badawczy, zgodnie z aktualnymi tendencjami w edukacji wyższej.

Podobne zasady przyjęto w ramach konferencji „Data Analytics Meeting”, gdzie każdy uczestnik mógł wybrać jeden z dwóch zaproponowanych warsztatów. Pierwszy z nich był zatytułowany *Git i GitHub w pracy zespołowej*. Podczas warsztatu uczestnicy poznali kluczowe narzędzia współczesnej pracy zespołowej w środowisku programistycznym i naukowym – Git oraz GitHub. Przedstawione zostały zasady wersjonowania kodu, zarządzania repozytoriami oraz pracy w zespole z wykorzystaniem rozproszonych systemów kontroli wersji. Szczególny nacisk położony został na praktyczne aspekty – uczestnicy dowiedzieli się, jak tworzyć i obsługiwać repozytoria, zarządzać gałęziami (*branches*) i rozwiązywać konflikty plików podczas współpracy z innymi członkami zespołu. Warsztat koncentrował się również na dobrych praktykach dokumentowania oraz transparentności postępów projektowych na platformie GitHub. Zdobyte umiejętności stanowią wartościowe wsparcie nie tylko dla studentów kierunków technicznych, ale wszędzie tam, gdzie realizowane są projekty zespołowe – także w pracach naukowych i *data science*.

Drugi warsztat organizowany w ramach konferencji „Data Analytics Meeting”, *Wizualizacja i analiza danych w Tableau*, był skierowany do osób chcących rozwinąć praktyczne umiejętności w zakresie analizy i prezentacji danych z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi BI. Uczestnicy

zostali wprowadzeni w świat pracy z Tableau – popularną platformą do wizualizacji danych i budowania interaktywnych raportów. Podczas zajęć warsztatowych uczestnicy uczyli się importować zbiory danych, przygotowywać dashboardy oraz wykorzystywać różne typy wizualizacji do analizy zależności i odkrywania ukrytych trendów. Omówione zostały także przykłady zastosowań Tableau w naukach społecznych, ekonomii i biznesie. Warsztat podkreślił znaczenie interpretacji danych i efektywnej prezentacji wyników zarówno dla celów badawczych, jak i praktycznych projektów zespołowych. Umiejętności zdobyte podczas warsztatów są niezwykle cenione na współczesnym rynku pracy i w badaniach naukowych.

Korzyści dla studentów z udziału w konferencji

Udział studentów w konferencjach naukowych niesie ze sobą wiele istotnych korzyści, zarówno w wymiarze intelektualnym, jak i praktycznym. Wydarzenia tego typu stanowią istotną formę wsparcia rozwoju akademickiego młodych naukowców oraz umożliwiają im poznanie rzeczywistości pracy badawczej w jej najpełniejszym wymiarze³.

Jednym z kluczowych obszarów, w których udział w konferencji wspiera rozwój studentów, są kompetencje naukowe. Zaprezentowanie wyników własnych badań, nawet na wczesnym etapie studiów, pozytywnie wpływa na zdolność syntezy wiedzy, formułowania logicznych argumentów oraz jasnego prezentowania wniosków badawczych. Jak wskazuje Tynjälä⁴, takie formy aktywności kształtują umiejętności metapoznawcze i akademicką samodzielność. Dodatkowo, możliwość dyskusji nad zaprezentowanymi wynikami z ekspertami z danej dziedziny pozwala studentom rozwijać umiejętność rzeczowej argumentacji oraz otwartości na konstruktywną krytykę.

Konferencje naukowe są również znakomitą przestrzenią do budowania sieci kontaktów zawo-

dowych i akademickich. Spotkania z naukowcami, praktykami czy przedstawicielami instytucji badawczych sprzyjają nie tylko wymianie doświadczeń, lecz także inicjowaniu współpracy badawczej czy udziału w międzynarodowych projektach. Dla studentów może to oznaczać szansę na zdobycie opiekuna naukowego, udział w programach badawczych lub uzyskanie rekomendacji niezbędnej do dalszego rozwoju kariery naukowej⁵.

Uczestnictwo w konferencji umożliwia również studentom aktualizowanie swojej wiedzy i śledzenie najnowszych trendów badawczych. Takie doświadczenie daje szeroki wgląd w aktualny stan dyskusji w danej dyscyplinie, a często również inspirowanie do podjęcia własnych projektów naukowych lub zrewidowania dotychczasowych kierunków badań. Jak zauważa Healey, kontakt z różnymi punktami widzenia oraz udział w interdyscyplinarnych wykładach wzmacnia kompetencje analityczne i uczy krytycznego podejścia do informacji⁶.

Nie bez znaczenia są także aspekty praktyczne. Udział w konferencji podnosi wartość akademickiego portfolio studenta. Prezentacje, publikacje pokonferencyjne czy nagrody za najlepsze wystąpienie stanowią konkretny dowód na akademicką aktywność, co staje się nieocenionym atutem przy aplikowaniu na studia doktoranckie, staże naukowe czy programy stypendialne.

Wreszcie, doświadczenie konferencyjne przyczynia się do osobistego rozwoju studenta. Przełamywanie bariery wystąpień publicznych, zdobywanie nowych doświadczeń oraz kontakt z osobami o zbliżonych zainteresowaniach pogłębiają motywację do dalszej aktywności akademickiej. Badania wskazują, że studenci angażujący się w aktywność konferencyjną silniej identyfikują się ze środowiskiem naukowym i wykazują większą gotowość do podejmowania przyszłych wyzwań badawczych⁷.

Podsumowując, udział studentów w konferencjach naukowych stanowi istotny element

wspierający ich rozwój intelektualny, zawodowy i społeczny. Zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i środowiska akademickiego, promowanie tego typu aktywności przynosi przede wszystkim długofalowe korzyści, wspierając kształcenie nowego pokolenia badaczy.

Wyniki ankiety przeprowadzonej na Wydziale Zarządzania i Ekonomii

W badaniu ankietowym, przeprowadzonym na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej w 2025 roku, podczas dwóch ogólnopolskich konferencji studenckich opisanych powyżej, wzięło udział 50 osób. 62% z nich uczestniczyło czynnie z wystąpieniem ustnym lub plakatowym. Połowa uczestników to studenci studiów pierwszego stopnia, niemal ¼ stanowili studenci studiów magisterskich. 68% uczestników stanowili studenci studiów związanych z naukami ekonomicznymi. Zdecydowana większość uczestników to osoby angażujące się w działalność pozauczelnianą. Studenci zaangażowani w działalność kół naukowych stanowili 60% uczestników, a 20% uczestników to osoby, które nie angażują się w żadną działalność poza programem studiów. Niemal połowa uczestników miała wcześniejsze doświadczenia z tego typu wydarzeniami.

Główną motywacją studentów do udziału w dwóch wspomnianych konferencjach było poszerzanie wiedzy – tę opcję wskazało ponad 50% ankietowanych. Świadczy to o tym, że studenci traktują konferencje nie tylko jako okazję do prezentacji swoich badań, ale również jako ważne źródło uzupełniania wiedzy i rozwijania zainteresowań naukowych. Na kolejnym miejscu plasuje się chęć zdobycia punktów do CV lub aplikowania o stypendium – tę opcję zaznaczyła niemal połowa uczestników, co potwierdza praktyczny wymiar uczestnictwa w konferencjach i traktowanie ich jako elementu budowania własnej ścieżki zawodowej i naukowej. Inne motywy, takie jak zdoby-

cie doświadczenia w wystąpieniach publicznych, nawiązanie kontaktów naukowych czy możliwość uczestnictwa w ciekawych warsztatach, odegrały również istotną rolę, choć były wskazywane zdecydowanie rzadziej.

Nieco inaczej rozkładają się odpowiedzi dotyczące korzyści z udziału w konferencjach studenckich. Większość odpowiedzi dotyczyła możliwości ćwiczenia wystąpień publicznych (68%), co wskazuje na to, że studenci postrzegają konferencje przede wszystkim jako szansę na doskonalenie praktycznych kompetencji. Ponad połowa studentów wśród korzyści zaznaczyła również poszerzenie wiedzy z wybranego obszaru (64%), co jest zgodne z ich motywacją do wzięcia udziału w omawianych konferencjach. Zwraca uwagę wskazanie przez ankietowanych satysfakcji osobistej (52%) jako korzyści z uczestnictwa w konferencjach studenckich. Satysfakcja osobista bywa efektem poczucia postępu – zarówno w sferze naukowej, jak i osobistej. Udział w konferencji, prezentacja badań czy pokonanie stresu związanego z wystąpieniem publicznym mogą dawać silne poczucie własnej wartości i sprawczości. Wskazanie tej korzyści sugeruje też, że dla znacznej grupy studentów udział w konferencji nie jest jedynie środkiem do celu (na przykład zdobycia punktów do CV), lecz także celem samym w sobie – ważny jest sam proces doskonalenia, prezentowania wiedzy i dzielenia się pasją. Satysfakcja osobista może wynikać także z uznania przez środowisko akademickie, pozytywnego przyjęcia prezentacji lub nawiązania relacji z innymi studentami i wykładowcami. Udział w wydarzeniu konferencyjnym pozwala poczuć się częścią wspólnoty naukowej. Tak wysoki odsetek wskazań satysfakcji osobistej jako korzyści pokazuje, że konferencje studenckie spełniają nie tylko funkcje edukacyjne i zawodowe (ponad 60% uczestników wskazało, że udział w tego typu konferencjach wpływa na ich plany akademickie lub zawodowe), lecz również odpowiadają na potrzeby psychologiczne uczestników.

Studenci, którzy czynnie uczestniczyli w konferencji (z wystąpieniem ustnym lub posterowym), wskazywali, że najczęściej temat ich prezentacji wynikał z ich osobistych zainteresowań naukowych – wskazało tak 61% ankietowanych. Kolejnymi źródłami były: temat pracy dyplomowej, propozycja promotora lub opiekuna naukowego (13%) oraz aktualność tematu w mediach czy gospodarce (6%). Wyniki te pokazują, że głównym czynnikiem decydującym o wyborze tematu jest własna motywacja i ciekawość badawcza, a udział konferencji jest sposobem na prezentację własnych pasji naukowych i rozwijanie indywidualnych zainteresowań badawczych.

Tylko nieliczni z ankietowanych deklarowali brak pewności i niską jakość przygotowania wystąpienia (22%). Wyniki sugerują generalnie wysokie poczucie kompetencji wśród prelegentów oraz skuteczne przygotowanie do udziału w wydarzeniu (78%), co może być pochodną wsparcia opiekunów lub wcześniejszych doświadczeń konferencyjnych.

Pytani o udział w kolejnych tego typu wydarzeniach, ankietowani wskazywali w większości (80%), że planują na pewno lub raczej planują swój udział. Te wyniki oraz fakt, że nikt nie wykluczył udziału w następnych konferencjach, oznaczają, że doświadczenie uczestnictwa jest pozytywne i motywuje do dalszego zaangażowania w działalność naukową.

Wśród możliwych zachęt do częstszego udziału w konferencjach studenckich wskazywano tematykę wydarzenia zbliżoną do własnych zainteresowań (38%), nagrody lub dodatkowe korzyści dla uczestników (34%) oraz większe wsparcie ze strony promotorów czy uczelni (34%).

Na kolejnych miejscach znalazły się odpowiedzi związane z dynamiczniejszą formułą konferencji, możliwość współautorstwa prezentacji oraz wydarzenia w formule online. Te odpowiedzi wskazują, że studenci oczekują od organizatorów większego dopasowania konferencji do swoich po-

trzeb naukowych i organizacyjnych, wsparcia merytorycznego oraz formuł bardziej elastycznych, zorientowanych na interakcję i praktyczność.

Podsumowanie wyników analizy

Wyniki pokazują, że studenci dostrzegają zarówno wymiar poznawczy i rozwojowy konferencji, jak i praktyczne, wymierne korzyści związane z planowaniem kariery oraz budowaniem własnej pozycji naukowej i zawodowej. Doceniana jest również społeczna i kompetencyjna wartość aktywnego uczestnictwa w tego typu wydarzeniach.

Wysoki odsetek wskazań satysfakcji osobistej jako korzyści wskazuje na konieczność uwzględniania w organizacji konferencji możliwości doświadczenia sukcesu, poczucia wpływu oraz integracji społecznej przez wszystkich uczestników.

Wybór tematów studenckich prezentacji jest silnie związany z własnymi zainteresowaniami i rozwojem indywidualnych ścieżek badawczych, a wysoka samoocena przygotowania do wystąpień wskazuje na rosnące kompetencje i pewność siebie w roli prelegenta.

Plany na przyszłość są optymistyczne: większość zamierza uczestniczyć w kolejnych konferencjach. Zachęty do udziału to głównie tematyka konferencji odpowiadająca zainteresowaniom, system motywacyjny oparty na korzyściach oraz wsparcie opiekunów.

Zakończenie

Przeprowadzone badanie pozwoliło na sformułowanie wielowymiarowego obrazu uczestnictwa studentów w konferencjach naukowych organizowanych na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej. Wyniki jednoznacznie wskazują, że tego typu wydarzenia pełnią istotną funkcję nie tylko w rozwoju naukowym i zawodowym studentów, ale także w zaspokajaniu ich potrzeb osobistych i społecznych.

Główne motywacje uczestników koncentrowały się wokół chęci poszerzania wiedzy oraz budowania dorobku naukowego i zawodowego, co potwierdza zarówno edukacyjny, jak i praktyczny wymiar tych wydarzeń. Równocześnie bardzo wysoki odsetek odpowiedzi wskazujących na satysfakcję osobistą jako istotną korzyść z udziału w konferencjach sugeruje, że są one także ważnym źródłem poczucia sensu, sprawczości i przynależności do szerokiego grona wspólnoty akademickiej.

Cenne są również dane świadczące o tym, że tematyka wystąpień studentów w znacznej mierze wynika z ich osobistych zainteresowań badawczych, co wskazuje na wysoki poziom zaangażowania i wewnętrznej motywacji. Niski poziom deklarowanej niepewności co do przygotowania oraz gotowość do udziału w kolejnych wydarzeniach (deklarowana przez 80% uczestników) potwierdzają pozytywny odbiór konferencji i ich istotny wpływ na kształtowanie postaw proaktywnych wśród młodych naukowców.

W kontekście dalszego rozwijania inicjatyw konferencyjnych warto zwrócić uwagę na wskazywane przez uczestników czynniki, które mogłyby dodatkowo zwiększyć atrakcyjność i dostępność tego typu wydarzeń. Są to przede wszystkim: dostosowanie tematyki do zainteresowań studentów, możliwość uzyskania nagród i certyfikatów, większe wsparcie merytoryczne ze strony doświadczonej kadry akademickiej oraz zastosowanie bardziej interaktywnych i elastycznych formuł wydarzeń.

Podsumowując, studenckie konferencje naukowe stanowią skuteczne narzędzie wspierania rozwoju naukowego, integracji środowiska akademickiego oraz budowania motywacji i tożsamości badawczej. Wyniki badania potwierdzają ich istotną wartość edukacyjną, praktyczną i psychologiczną, co powinno stanowić impuls do dalszego ich rozwijania i promowania wśród społeczności studenckiej.

Przypisy

- ¹ E. Świerzbowska-Kowalik, *Aktywność naukowa doktorantów – komunikat z badań*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2002, nr 2 (20), s. 54–76.
- ² A.K. Wróblewski, *100 lat fizyki: od Hożej do Pasteura. Księga wspomnień*, Warszawa 2021.
- ³ G. Hochmana, Y. Jina, *Engaging undergraduate students in research: The benefits and challenges of student-faculty collaboration*, „Applied Economics Teaching Resources”, nr 7 (1), s. 19–34; R. Rybníček, R. Königsguber, *What makes industry-university collaboration succeed? A systematic review of the literature*, „Journal of Business Economics” 2019, nr 89 (2), s. 221–250.
- ⁴ P. Tynjälä, *Perspectives into learning at the workplace*, „Educational Research Review” 2009, nr 3 (2), s. 130–154.
- ⁵ M. Neary, J. Winn, *The Student as Producer: Reinventing the Student Experience in Higher Education*, w: L. Bell, H. Stevenson, M. Neary (red.), *The Future of Higher Education: Policy, Pedagogy and the Student Experience*, Londyn 2009, s. 192–210.
- ⁶ M. Healey, *Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning*, w: R. Barnett (red.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*, Open University Press 2005, s. 67–78.
- ⁷ M. Healey, A. Jenkins, *Developing Undergraduate Research and Inquiry*, The Higher Education Academy 2009.

Anna Baj-Rogowska

Doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Jest adiunktem badawczo-dydaktycznym w Katedrze Informatyki w Zarządzaniu na Politechnice Gdańskiej (Wydział Zarządzania i Ekonomii). Jej główne zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki zarządzania wiedzą oraz wykorzystania ukrytej wiedzy w danych. Bada ona, jak transformacja tej wiedzy wpływa na współczesne organizacje, wspiera poprawę jakości procesów decyzyjnych, zwiększa innowacyjność oraz optymalizuje strategie marketingowe. Jest autorką publikacji w wysokiej rangi międzynarodowych czasopismach. Oprócz działalności badawczej, prowadzi również zajęcia dydaktyczne ze studentami w obszarze zastosowań informatyki w zarządzaniu.

Katarzyna Kubiszewska

Doktor nauk ekonomicznych w zakresie ekonomii. Pracuje w Katedrze Finansów, gdzie prowadzi zajęcia z finansów i bankowości. W pracy dydaktycznej chętnie odwołuje się do doświadczenia biznesowego. Dużą wagę przywiązuje do aktywizowania studentów, wykorzystując między innymi pracę zespołową, projekty grupowe oraz elementy gamifikacji. Aktywnie angażuje się również w edukację ekonomiczną dzieci i młodzieży – współpracuje z szkołami podstawowymi i średnimi, promując ideę wczesnej edukacji finansowej. Jest certyfikowaną tutejką prowadzącą tutoring dla studentów ZIE PG. Współpracuje z Centrum Nowoczesnej Edukacji PG, gdzie prowadzi warsztaty i szkolenia dla nauczycieli akademickich.

Aneta Sobiechowska

Doktor nauk ekonomicznych w zakresie ekonomii. Pracuje w Katedrze Statystyki i Ekonometrii na Wydziale Zarządzania i Ekonomii. Pasjonatka stosowania nowoczesnych metod dydaktycznych w nauczaniu przedmiotów ilościowych, dyplomowany coach i certyfikowana tutejka. Prowadzi zajęcia z prognozowania gospodarczego i ekonometrii. Przewodniczy Wydziałowej Komisji Jakości Kształcenia. Współpracuje z Centrum Nowoczesnej Edukacji przy wdrażaniu tutoringu na Politechnice. Jej zainteresowania badawcze obejmują analizy społeczno-gospodarcze z uwzględnieniem aspektu przestrzennego i związane są przede wszystkim z rynkiem paliw płynnych. Interesuje się również metodami prognozowania krótkookresowego oraz analizą megatrendów i ich wpływem na gospodarkę i środowisko. Jest autorką wielu publikacji z zakresu modelowania i prognozowania cen.

Czy polska szkoła się radykalizuje?

Katarzyna Bielawna

Czyli o tym, kto próbuje wygrać walkę o rząd dusz w oświacie

Edukacja jest mi bardzo bliska – mieszkam obok dwóch szkół podstawowych i przedszkola. Być może z tego powodu pewnego dnia znalazłam za wycieraczką samochodu ulotkę nawołującą mnie do działania, aby zapobiec tragediom, jakie niebawem dotkną polską szkołę. Takiego daru od losu się nie odrzuca, wzięłam zatem ulotkę ze sobą, żeby po raz pierwszy od 12 lat zrobić użytek z wykształcenia kierunkowego i przeanalizować jej zawartość pod kątem użytej retoryki. Niech jednak Szanownych Czytelników nie zwiedzie lekki ton, z jakim piszę o tym skrawku papieru. Tak naprawdę chciałam poruszyć bardzo poważną kwestię, jaką jest możliwa radykalizacja szkoły, a której znaleziona przeze mnie ulotka jest dobrą egzemplifikacją.

Koalicja konserwatystów

Na początku chciałabym przedstawić autora/auto-rów ulotki. Jest to organizacja o nazwie Koalicja na Rzecz Ocalenia Polskiej Szkoły (w skrócie KROPS), a informacje na jej temat można znaleźć na stronie internetowej¹. Ulotkę można było ściągnąć z zakładki „Do pobrania”, ale ze względu na to, że ulotki zmieniają się tam cyklicznie, w zależności od aktualnie prowadzonej akcji, ta jest już niedostępna (gdy piszę ten artykuł, KROPS walczy z edukacją zdrowotną). Z koalicją można się skontaktować przez powyższą stronę internetową lub przez adres mailowy koalicjars@nauczyciele dla wolności.pl, który prowadzi nas do kolejnej strony interneto-

wej², której treści w znacznej mierze pokrywają się z treściami strony „Ratujmy szkołę” (są na niej takie same materiały do pobrania).

KROPS jest zbiorem blisko 90 organizacji³, tym takich tuzów walki o edukację, jak Ogólnokrajowy Związek Byłych Żołnierzy Konspiracyjnego Wojska Polskiego, Stowarzyszenie Śląska Husaria czy Stowarzyszenie „Bronimy Munduru dla Przyszłych Pokoleń”. Członków koalicji łączą przede wszystkim konserwatywne poglądy, co najmniej po kilku reprezentantów mają na liście ruchy antyszczepionkowe (jak Ogólnopolskie Stowarzyszenie Wiedzy o Szczepieniach „STOP NOP”), ruchy sprzeciwiające się samostanowieniu kobiet o własnym zdrowiu i życiu, z niewiadomych przyczyn zwane „pro-life” (Fundacja Pro Prawo do Życia Siedlce), sporo organizacji związanych z wojskiem (Narodowe Zjednoczenie Wojskowe Mazowsze-Północ) oraz z terenami wiejskimi (Międzynarodowa Koalicja dla Ochrony Polskiej Wsi – ICPPC). KROPS wspiera również znana z mediów organizacja Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris.

Co stowarzyszenia te mają wspólnego z edukacją? Z jednej strony – niewiele. Żołnierze Batalionów Chłopskich (jak podejrzewam) w zdecydowanej większości już nie żyją, biorąc pod uwagę, że organizacja ta została rozformowana w 1945 roku, a nawet jeśli żyją, to do szkoły raczej nie chodzą. Podobnie związki Ordo Iuris czy STOP NOP z życiem szkolnym wydają się cokolwiek luźne. A jednak, ponieważ z drugiej strony wszystkie te organizacje mają podobny cel: radykalizację szkoły.

Interludium: definicja

W tym miejscu czas na krótką i niewyczerpującą definicję samego pojęcia radykalizacji. Według Słownika Języka Polskiego jest to „stawanie się zwolennikiem radykalizmu politycznego”⁴. W niniejszym artykule chciałabym z jednej strony rozszerzyć ten prosty słownikowy opis. SJP skupia się przede wszystkim na radykalizmie politycznym, ale

jestem w stanie przyjąć tę definicję tylko wówczas, jeżeli politykę będziemy rozumieli bardzo szeroko, jako każdy zespół poglądów i działań związanych z jakąkolwiek grupą społeczną. Polityka rozumiana wąsko – jako działania rządu – nie jest przedmiotem mojego zainteresowania (choć do kwestii decyzji politycznych będę jeszcze wracać).

Z drugiej strony chciałabym zawęzić pojęcie radykalizacji do radykalizacji konserwatywnej i prawicowej. Od pewnego czasu bowiem dyskurs polityczny zdominowany jest niemal wyłącznie przez poglądy prawicowe; ekstremizm lewicowy wydaje się w naszym kraju zaniedbywany bądź wręcz nieistniejący. Dlatego radykalizacja przyjmuje obecnie głównie formę „skrętu w prawo”, prowadzącego przez łagodne formy patriotyzmu, przez gloryfikację militarystyki i walkę ze „skorumpowanymi elitami”, aż do głębokich czeluści radykalnego płaskoziemstwa.

Fryzjer obetnie ci nogi!

Czas przejść do analizy zawartości ulotki. Składa się ona z dwu stron; pierwszą z nich stanowi lista zagrożeń czyhających na szkołę, jeżeli stosowne działania nie zostaną podjęte. Niebezpieczeństwami tymi są: brak podstawy programowej, brak ocen i prac domowych, seksualizacja według WHO, promocja LGBT, cyfryzacja oraz edukacja włączająca. Druga strona to wezwanie do działania i lista akcji, jakie zdaniem KROPS należy niezwłocznie podjąć, aby uratować szkołę.

Do każdego z zagrożeń dopisane są efekty, którym chciałabym się przyjrzeć bliżej, a także skonfrontować przywoływane niebezpieczeństwa czyhające na szkołę ze stanem faktycznym. Zaczniemy zatem od braku podstawy programowej. Strony Ministerstwa Edukacji Narodowej nie piszą nic o planach zniesienia PP, wiele miejsca natomiast poświęcone jest jej odchudzaniu; jak pamiętamy, minister Barbara Nowacka zapowiedziała i wdrożyła uszczuplenie programu nauczania w 2024 roku.

Ponadto kolejne reformy podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego zaplanowane są na rok szkolny 2026/2027⁵. Skoro zatem MEN nie planuje zniesienia PP, to skąd KROPS wziął ten punkt? Pierwszą przyczyną może być „klikalność” hasła; dramatyczne kwantyfikatory ogólne są bardziej chwytliwe niż mdłe (aczkolwiek) sformułowania typu „podstawa programowa zostanie uszczuplona o 20% i planowane są dalsze reformy”. Kolejną przyczyną to prawdopodobnie zastosowanie argumentu równi pochyłej: skoro teraz odchudzili o 20%, to potem w ogóle zlikwidują! Argumentacja taka, odwołująca się do *pathosu*, z jednej strony jest bardzo efektywna, ponieważ chwyta nas za serce, ale z drugiej strony nie wytrzymuje konfrontacji z kilkusekundową choćby refleksją, jako że jej zawartość merytoryczna jest podobna do stwierdzenia „jeżeli pozwolisz fryzjerowi, by obcinał ci włosy, pewnego dnia obetnie ci nogi”.

Celem zastrzeżenia: nie miejsce to na dyskusję nad sensownością odchudzania PP, zakresu zmian i tempa ich realizacji. Nie miejsce to również na przekrzykiwanie się, kto jest lepszym ministrem edukacji, Przemysław Czarnek czy Barbara Nowacka. To, co jest tutaj istotne, to kształtowanie narracji przez prawicowe organizacje, przypisujące rządowi zamiary, których ten nie ma, i przez to zastraszanie i zmobilizowanie do działania odbiorców tekstu.

Kolejnym zagrożeniem czyhającym na uczniów jest brak ocen i prac domowych. W odróżnieniu od poprzedniego punktu, będącego całkowitą bzdurą, ten jest nieprawdą tylko częściową. W istocie ministerstwo zrezygnowało z zadawania obowiązkowych zadań domowych w szkołach podstawowych⁶. Zadania nadal mogą być zadawane i sprawdzane, ale nie są wystawiane za nie oceny. Kwestia braku ocen w szkole jest nieco bardziej skomplikowana. Większość szkół posługuje się tradycyjnymi ocenami, wyrażanymi bądź skalą od 1 do 6, bądź wartością procentową. Inaczej rzecz ma się w niektórych szkołach niepublicznych, na przykład w tak zwanych szkołach demokratycznych, które

całkowicie rezygnują z oceny liczbowej na rzecz opisowej, ale raczej nie o nich traktuje ulotka. Zapewne ponownie mamy do czynienia z próbą nastraszenia osoby czytającej ulotkę przez hiperbolizację tego, co aktualnie dzieje się w szkołach i innych tendencji oświatowych.

Seksualizacja dzieci i młodzieży?

Przejdźmy zatem do mojego ulubionego punktu ulotki, czyli „seksualizacji wg WHO”. Sformułowanie to jasno sugeruje, że istnieją różne formy seksualizowania dzieci i młodzieży, ale tylko to według wytycznych Światowej Organizacji Zdrowia jest szkodliwe. Czy w tym momencie trzeba jeszcze dodawać, że w szkołach nie zachodzi coś takiego jak „seksualizacja według WHO”, wpisana w podstawę programową? Można jednak spróbować dokopać się do tego, o co chodziło twórcom ulotki. Poza tym, oczywiście, że chodziło mu o nastraszenie rodziców i zmuszenie ich do działania, ponownie odwołując się do retorycznego *pathosu* i *ethosu*, przy całkowitym zignorowaniu *logosu*.

W 2010 roku Regionalne Biuro WHO dla Europy oraz Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej w Kolonii (Niemcy) opracowały wytyczne, zatytułowane *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*⁷, które miały się stać wskazówkami, jak traktować tematykę seksualności dzieci i młodzieży i jak o niej nauczać w oparciu o przegląd literatury naukowej i opinie eksperckie. Wytyczne te wskazują, jakie treści są odpowiednie dla danych grup wiekowych i co dzieci i młodzież na konkretnych etapach swojego życia powinni wiedzieć o własnej (i cudzej) seksualności. Jak zapewne pamiętają Państwo, przez pewien czas prawa strona naszej sceny politycznej brunatnie grzmiała na temat tego, że „WHO chce uczyć czteroletki masturbacji”. Częścią tych standardów jest wielokrotnie przywoływana *Matryca edukacji seksualnej*, zbierająca tematy, które należy omówić

w poszczególnych grupach wiekowych. Z niej właśnie pochodzi kategoria „Radość i przyjemność z dotykania własnego ciała, masturbacja w okresie wczesnego dzieciństwa”, skierowana do grupy wiekowej 0–4 lat. Fragment ten, wyrwany z kontekstu, brzmi alarmująco, znajduje się jednak w kategorii „wiedza”, co oznacza, że jedynym zadaniem nauczyciela jest „dostarczać faktów związanych z edukacją seksualną w sposób wyważony, wyczerpujący i dostosowany do wieku”⁸.

W jaki sposób punkt ten, którego celem jest przede wszystkim wyjaśnienie dzieciom, jak działa ich ciało, zamienił się w oczach prawicowych krytyków w wizję potężnego edukatora, wymachującego dildo i masturbującego czterolatki, jest dla mnie cokolwiek trudne do zrozumienia. Z retorycznego punktu widzenia, oczywiście, mamy tu ponownie odwołanie się do silnych emocji, które każą nam bronić niewinności dzieci... Z ludzkiego punktu widzenia jest to po prostu odmawianie dzieciom i młodzieży prawa do zdobywania wiedzy na temat ich własnego ciała, co prowadzi do braku zrozumienia, czym seksualność w istocie jest i jak wyrażać świadomą zgodę (lub zgody tej odmawiać) na kontakty seksualne, niezależnie od wieku. I, starając się samej nie popadać w spiskowe myślenie, sądzę, że właśnie o ten brak wiedzy środowiska prawicowe walczą, ponieważ w przypadku niedouczenia i braku świadomości, większe jest prawdopodobieństwo, że „ciemny lud to kupi”. „To”, czyli dowolną wręcz propagandę.

Kolejny punkt przestrzega mnie przed „promocją LGBT” i byłby on nawet zabawny, gdyby nie to, że jest absolutnie przerażający. Humorystyczność tej frazy wynika z jej uporczywej trwałości w polskim dyskursie prawicowym (niemal dwadzieścia lat temu pisałam pracę magisterską poświęconą tekstom Romana Giertycha, w których używał on sformułowania „promocja homoseksualizmu”) i... jej zupełnego bezsensu.

Czym bowiem jest owa „promocja LGBT”? Co to w ogóle znaczy? Jak kupisz LG, to BT dostaniesz w promocji? Jak w ogóle można promować „LGBT”,

czyli gejów, lesbijki, osoby biseksualne i transpłciowe? Wiem jednak, co za tym nonsensownym wyrażeniem stoi. Chodzi o stłamszenie – w imię władzy i kontroli – wszystkich osób, które w jakikolwiek sposób odstają od jedynej słusznej heteroseksualnej normy. „Promocja” prawdopodobnie rozumiana jest tutaj wyłącznie jako uznanie istnienia osób innych niż heteronormatywne, na przykład na lekcjach biologii, gdy omawiana jest seksualność człowieka. Interesujące jest to, że skutki przypisywane „promowaniu LGBT” na ulotce (zaburzenia tożsamości płciowej w okresie rozwoju, rozchwieianie osobowości, depresje) najczęściej są skutkiem niedostatecznego doinformowania młodzieży na temat orientacji seksualnych i tożsamości płciowej. Bycie osobą transseksualną bądź homoseksualną nie jest objawem „zaburzeń tożsamości”, jest po prostu byciem sobą. Ale oczywiście nie w ciasnym światopoglądzie osoby, która wierzy jedynie w slogan „chłopak, dziewczyna, normalna rodzina”. Odmawianie prawa do istnienia ludziom wyłącznie ze względu na to, jacy się urodzili, uważam za nieludzkie. Dehumanizacja osób LGBT+ i anemпатия (słowo autorstwa Jeana-Louisa Vullierme’a) względem nich bardzo mocno zahacza o poglądy faszystowskie, jeżeli nie po prostu otwarcie faszystowskie.

„Z żywymi naprzód iść”

Kolejnym śmiertelnościami (zdaniem KROPS) zagrożeniem czyhającym na szkołę jest cyfryzacja, która spowoduje „dehumanizację nauczania, manipulację i oderwanie od wiedzy opartej na faktach, negatywny wpływ na zdrowie psychofizyczne, np. cyberuzależnienia”. Jak w przypadku kilku pozostałych punktów, ten także jest mieszanką faktów, zasłyszanych opinii i totalnego bełkotu. Sama nie jestem wielką fanką cyfryzacji szkoły i gdybym miała sporządzić bilans zysków i strat, to więcej punktów znalazłoby się po stronie strat. Dla mnie osobiście kwestie cyfryzacji powinny być wtórne wobec właściwej edukacji, jestem jednak zdania,

że narzędzia cyfrowe to tylko narzędzia, a zatem od nas zależy, jak będziemy z nich korzystać, oraz że „trzeba z żywymi naprzód iść” i nie próbować wypychać młodzieży na siłę z powrotem w technologię rodem z czasów króla Ćwieczka. Każda bowiem technologia – od pisma począwszy, na telewizji skończywszy – z jakiej korzystamy w dzisiaj, była kiedyś niechętnie widzianą nowością.

Cyfryzacja ułatwia zarządzanie szkołą, komunikację z rodzicami oraz logistykę prac nauczycieli, na przykład wypisywanie świadectw. Zgoda, obecność choćby tak niewinnych elementów, jak dziennik elektroniczny czy klasowe grupy na Messengerze, powoduje, że uczniowie nie mają chwili wytchnienia od szkoły, gdyż cały dzień mogą być bombardowani informacjami związanymi ze szkołą, jeżeli nie zadbać o odpowiednią higienę cyfrową.

Przypadek chciał, abym od lat ponad pięciu była prywatną nauczycielką dwóch uczennic chodzących do szkoły w USA. Obie uczęszczają do „dobrych szkół”, z bogatym zapleczem cyfrowym i na zajęciach obie korzystają z Chromebooków. Komputery te dawane są uczniom przez szkołę i to przez nie młodzież dostaje i oddaje prace domowe, może kontaktować się z nauczycielami, wykonuje projekty i używa ich w trakcie lekcji. Czy to codzienne, kilkugodzinne obcowanie z komputerem doprowadziło do uzależnienia? Zdecydowanie nie! Obie moje uczennice nie cierpią swoich Chromebooków (być może dlatego, że strony w rodzaju Instagrama czy YouTube’a są na nich zablokowane) i rzucają je w kąt, gdy tylko mogą, licząc na to, że rodzice nie każą im ich naładować przed zajęciami. Czy zatem konieczność obcowania z rzeczywistością cyfrową spowodowała ponowne zakochanie się przez uczennice w rzeczywistości analogowej? Również nie! Macbook ich mamy jest nadal najciekawszą rzeczą w ich domu, no, może nie licząc smartfonów, iPada czy smarttelewizora z Netflixem. Nie przywołuję tej historii, aby kogokolwiek oceniać, ale po to, żeby pokazać, że cyfrowa szkoła może być skutecznym narzędziem komunikacyjnym i logistycznym, ale

raczej ma niewielki wpływ na podejście młodzieży do technologii, jako że kontakt z nowymi mediami odbywa się na innych płaszczyznach i platformach niż te, którymi operuje szkoła.

Przeciwnicy cyfryzacji ponownie hiperbolizują, wyobrażając sobie cyfrową szkołę jako miejsce, w którym uczniowie siedzą przed ekranem po osiem godzin dziennie, a nauczyciele zostali zastąpieni przez roboty. Bardziej zastanawiające jest jednak sformułowanie „manipulacja i oderwanie od wiedzy opartej na faktach”, przedstawione jako skutek cyfryzacji. Bezrefleksyjne korzystanie z internetu, bez bazy w postaci szerokiej wiedzy ogólnej, może w istocie zaprowadzić użytkowników na manowce pseudonauki, ale... No właśnie, tu jest pewien problem. To skrajnie prawicowe ugrupowania są bardziej skłonne do promowania pseudowiedzy, na przykład dotyczącej szczepień czy pandemii COVID-19, stąd nie powinno im zależeć na rzetelnej wiedzy. Dlatego sądzę, że pojęcie „wiedzy opartej na faktach” należy potraktować jako „psi gwizdek” (*dog whistle*), czyli pojęcie, które dla normalsów nie ma żadnego znaczenia, ale które jest zakodowaną lub sugestywną informacją, która ma dotrzeć do właściwej grupy odbiorców bez wzbudzania podejrzeń pozostałych osób⁹. „Fakty” zawarte w tym wyrażeniu odnoszą się do propagandy, określanej również mianem „zdrowego rozsądku” i często wcale nie są prawdą w znaczeniu *aletheia*, ale prawdą w znaczeniu *opinio communis*, czyli powszechne mniemanie, zwykle oderwane od nauki. Co ciekawe, o „zdrowym rozsądku” i „mówieniu prawdy” pisał również Roman Giertych, zarówno jako młody działacz Młodzieży Wszechpolskiej, jak i jako minister edukacji, co ponownie pokazuje długie trwanie pewnych idei i sformułowań w dyskursie skrajnej prawicy.

Nieczne cele

Ostatni punkt na liście zagrożeń to „edukacja włączająca”, który sieje strach zarówno przed imigrantami, jak i osobami z niepełnosprawnościami

intelektualnymi w stopniu głębokim. Ponieważ nie jestem specjalistką od edukacji włączającej, jej zalet i wyzwań z nią związanych, proponuję Państwu zajrzenie do dawniejszych wydań „Refleksji” (1/2023, 2/2018, 1/2015), aby poszerzyć swoją wiedzę. Natomiast z punktu widzenia retoryki fragment ten jest również ciekawy, ponieważ dzięki nagromadzeniu w tak krótkim odcinku tekstu kilku różnych rodzajów zagrożeń, odwołuje się do naszego poczucia bezpieczeństwa i utwierdza nas w przekonaniu, że znajdujemy się we wnętrzu oblężonej twierdzy; my, jedyni normalni, których zewsząd atakują nieznane siły (zwłaszcza jeżeli dodamy do tej listy zagrożenia z poprzednich punktów).

Ciekawe jest to, że obecność osób z niepełnosprawnościami i imigrantów w umyśle twórcy ulotki oznacza wyłącznie chaos i przemoc; nie ma tutaj mowy o jakichkolwiek pozytywnych efektach edukacji włączającej. Żeby dodatkowo nastraszyć rodziców, włączenie nazwane zostało „inkluzją”, chyba po to, aby słowo pochodzenia obcego kojarzyło się z czymś groźnym. Rozwiązaniem tego problemu jest zapewnienie rodzicom realnego dostępu do kształcenia specjalnego, chociaż trudno mi powiedzieć, dlaczego kształceniem tym należałoby objąć również cudzoziemców.

Efektom zaś tych zagrożeń jest wykreowanie „nowego człowieka”, który – pozbawiony tożsamości narodowej – stanie się tanią siłą roboczą UE. Trudno ten punkt skomentować, jako że jest on całkowicie niedorzeczny, w odróżnieniu od reszty ulotki, która ma jakiś związek z rzeczywistością (nawet jeżeli związek ten jest dość luźny). Punkt ten sprawia wrażenie, jakby autor stopniował zagrożenia od najbanalniejszych, takich, w które zwykły człowiek jest w stanie uwierzyć (likwidacja podstawy programowej; nie każdy rodzic śledzi dokładnie wszystkie nowinki oświatowe), przez nieco dziwne, mniej realistyczne, ale takie, które były obecne w mediach (seksualizacja według WHO), aż do szalonej koncepcji, w której szkoła jest na usługach UE. Powsta- więc pytanie, czy ulotka została stworzona przez

KROPS wyłącznie dla już przekonanych, czy też, ze względu na niski próg wejścia, ma zachęcić nieprzekonanych. Łatwiej jest uwierzyć w to, że szkoły zlikwidują oceny po tym, jak właśnie ograniczyły zadania domowe, niż w to, że UE steruje polskimi szkołami dla własnych niecnych celów.

Przesuwanie rzeczywistości

Na drugiej stronie ulotki przedstawione są informacje dotyczące tego, jak problemom wymienionym na stronie pierwszej zaradzić. Podstawową strategią obroną przez twórców jest tworzenie wspólnoty, a przynajmniej tworzenie wrażenia istnienia wspólnoty. Znajduje się tam zatem slogan „Razem możemy więcej”, informacje, jak skontaktować się z Koalicją, a także zachęta, aby do akcji zachęcić też innych rodziców, poprzez działalność w trójce klasowej i radzie rodziców oraz tworzenie grup na komunikatorach lub w mediach społecznościowych. Taka rodzicielska samoorganizacja ma pozwolić rodzicom na większą kontrolę nad tym, kto pojawia się w szkole i jakie treści przekazuje, oraz daje możliwość wpływania na przykład na statut szkoły.

Druga strona kontynuuje zatem to, co zaczęto na pierwszej: odwoływanie się do emocji i wyzywanie do działania. Pojawiają się tu nawet załączki *logosu*: ulotka cytuje artykuły 48 i 53 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, mówiące o prawie rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. I podobnie jak w przypadku części pozostałych treści, same użyte słowa i wyrażenia nie stanowią niczego złego; większe zaangażowanie rodziców w życie szkoły i edukację dzieci generalnie postrzegane jest jako siła służąca dobru (choć obecny wysyp artykułów na temat „rozwydrzonych” i „roszczeniowych” rodziców każe patrzeć na to sceptycznym okiem). Natomiast kontekst, w jakim te treści są osadzone, nie jest niewinny: stanowi go prawicowa propaganda.

Strona graficzna ulotki jest nie mniej smaczna niż jej treść. Całość utrzymana jest głównie

w szarym i białym kolorze, z czerwonymi i żółtymi paskami, sugerującymi niebezpieczeństwo. Tło głównej części ulotki stanowi mocno rozpikselowany obrazek o niewielkim kontraście, który według mego niewprawnego oka przedstawia dzieci siedzące w ławkach. Na samym dole strony drugiej widnieje grafika przedstawiająca ludzi idących w szeregu, zamieniających się powoli w paski kodu kreskowego, co ma być nawiązaniem do znanej grafiki przedstawiającej ewolucję „od małpy do człowieka” i jednocześnie przestrogą przed tym, że szkoła uczyni z dzieci biernych konsumentów, „nowych ludzi”, o których była mowa na stronie pierwszej. Bardzo zgadza się to z często stosowaną przez prawicę retoryką przebudzenia („wyłącz tv, włącz myślenie”).

Można więc podsumować retoryczne chwytły zastosowane w ulotce następująco: autorzy wykorzystują pewne aktualne tendencje oświatowe (zniesienie zadań domowych) lub społeczne (zwiększona akceptacja różnych orientacji seksualnych i płciowych) po to, aby szkołę w obecnym kształcie zdemonizować, sugerując jej dążności, których w istocie nie ma (zniesienie podstawy programowej, „seksualizacja dzieci”). Te po części prawdziwe, po części zmyślane tendencje są następnie ekstrapolowane na całe społeczeństwo polskie. Jest tu sporo presupozycji, na przykład to, że nikt nie życzy sobie obecności treści LGBT+ w szkołach lub że wszyscy marzą o katolickim etnospołeczeństwie. Nie chcę kopać głębiej w filozofii grup typu KROPS, ale obawiam się, że łatwo tam odnaleźć standardowy zakres prawicowych tematów, takich jak antysemityzm, szowinizm narodowy, ableizm, koncepcje antyszczepionkowe i wiele innych.

Czy przesadzam? Czy tworzę sobie stracha na wróble na podstawie skrawka papieru, który przypadkiem znalazłam za wycieraczką samochodu? Sama nie wiem. Wiem, że postawy ekstremistyczne są bardzo rzadkie – dlatego właśnie nazywamy je ekstremistycznymi. Ale radykalizacja niekoniecznie musi polegać na tym, że nagle hordy uczniów

i nauczycieli wstąpią do Obozu Narodowo-Radykalnego. Może też zasadać się na powolnym i stopniowym przesuwaniu tego, co nazywamy „centrum” lub „zdrowym rozsądkiem” na prawo, aż w końcu zatracimy poczucie proporcji i to, co niegdyś wydawało nam się poglądem ekstremalnym, wręcz śmiesznym w swojej spiskowości, stanie się czymś centralnym dla naszego rozumienia świata. A w takiej rzeczywistości to ja żyć nie chcę.

Przypisy

- 1 Por. www.ratujmyszkole.pl, data dostępu: 12.08.2025.
- 2 Por. www.nauczycieleDLawolnosc.pl, data dostępu: 12.08.2025.
- 3 Wszystkie podane dane odzwierciedlają stan badań na sierpień 2025 roku.
- 4 Hasło: *radykalizacja*, sjp.pwn.pl, data dostępu: 12.08.2025.
- 5 M. Kowalski, *Odchudzenie podstaw programowych stało się faktem*, www.portaloswiatowy.pl, data publikacji: 9.07.2024.
- 6 Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, sejm.gov.pl, data dostępu: 12.08.2025.
- 7 *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*, whocc.bioeg.de, data dostępu: 12.08.2025.
- 8 Mity dotyczące „seksualizacji wg WHO” dementuje m.in. Michał Zabdyr-Jamróż w artykule 3 mity na temat 'Standardów edukacji seksualnej' WHO, izp.wnz.cm.uj.edu.pl, data dostępu: 12.08.2025.
- 9 Polecam związane z tematem dwa świetne artykuły Marcina Matczaka z portalu wyborcza.pl: *Prawica wiedziała już 120 lat temu, że kanalizacja Warszawy ma na celu „wytępienie ludności słowiańskiej nad Wisłą”*, data publikacji: 5.09.2020; *Język nienawiści jest jak psi gwizdek. Niektórzy go nie rozpoznają, tak jak nie słyszą ultradźwięków*, data publikacji: 29.08.2020.

Katarzyna Bielawna

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

Matematyka nie dla dziewczyn?

Ewa Ciechanowicz, Lucjan Szymaszkiewicz, Małgorzata Wieczorek

Czyli o tym, jak dwie licealistki z USA przeprowadziły nowy dowód twierdzenia Pitagorasa

W powszechnej opinii matematyka jest bardzo trudnym, może nawet najtrudniejszym spośród przedmiotów nauczanych w szkole i to na każdym etapie edukacji. Większości uczniów ma brakować koniecznych uzdolnień w zakresie matematyki, a większości nauczycieli – umiejętności podawa-

nia wiedzy matematycznej w przystępny i efektywny sposób. Sukcesy w uczeniu się matematyki osiągają tylko nieliczni, bez porównania częściej chłopcy niż dziewczęta. Czy są to tylko mity narosłe wokół matematyki, czy jest może w tych przekonaniach trochę prawdy?

Różnice w kompetencjach matematycznych dziewczynek i chłopców – najnowsze badania

W „Nature”, jednym z najbardziej prestiżowych czasopism naukowych, w czerwcu 2025 roku ukazał się artykuł dotyczący jednego z tych przeobrażeń, zatytułowany *Rapid emergence of a maths gender gap in first grade* (Gwałtowne wystąpienie luki matematycznej między płciami w pierwszej klasie – tłum. red.).

Francuscy i amerykańscy naukowcy wnikliwemu badaniu poddali całą populację francuskich uczniów pierwszej i drugiej klasy szkoły podstawowej w typowym wieku w ciągu czterech kolejnych lat – od 2018 do 2022 roku. Obserwacją objęto ogromną grupę, łącznie ponad 2,6 miliona dzieci. Wykonano obszerne analizy w oparciu o testy zdolności matematycznych, które zostały przeprowadzone na początku pierwszej klasy, po 4 miesiącach edukacji oraz 8 miesięcy później – na początku drugiej klasy. W początkowych testach chłopcy i dziewczęta uzyskiwali bardzo podobne wyniki, ale już po 4 miesiącach nauki w szkole przewaga chłopców stawała się wyraźnie widoczna, by po kolejnych 8 miesiącach zwiększyć się aż do około 20%. Wyniki te powtarzały się co roku. Rosnąca rozbieżność w kompetencjach matematycznych dziewczynek i chłopców stwierdzona została w każdym regionie Francji, zarówno w szkołach prywatnych, jak i publicznych, w szkołach stosujących niestandardowe metody nauczania (np. Montessori), w szkołach wyznaniowych, w klasach z mniejszą i większą liczbą uczniów, u dzieci pochodzących z rodzin o wysokim, jak i niskim poziomie społeczno-ekonomicznym, bez względu na zawód i wykształcenie rodziców oraz niezależnie od struktury rodziny (rodzina pełna, samotni rodzice, rodzice tej samej płci). Zauważona prawidłowość była tylko nieznacznie modelowana przez powyższe zmienne.

Autorzy artykułu nie przesądzają o powodach tego zjawiska, tym niemniej wskazują na pewne

korelacje ich wyników, lub brak tych korelacji, z niektórymi stawianymi wcześniej hipotezami o przyczynach dysproporcji w osiągnięciach matematycznych dzieci obu płci. Przykładowo, bardzo zbliżone wyniki testu początkowego raczej nie potwierdzają tezy o wrodzonych różnicach w uzdolnieniach matematycznych dziewcząt i chłopców. Tak nagle pogorszenie wyników uzyskiwanych przez dziewczynki w porównaniu do wyników chłopców w krótkim czasie po rozpoczęciu formalnej edukacji może wskazywać zarówno na nieodpowiedniość dla dziewczynek stosowanych w szkole metod i środków nauczania matematyki, jak i siłę oddziaływania funkcjonujących powszechnie stereotypów, przypisujących chłopcom naturalne kompetencje matematyczne i odmawiających ich dziewczynkom.

Według autorów artykułu „(...) szkoła podstawowa może wyznaczać moment w programie nauczania dzieci, w którym zajęcia lub ćwiczenia matematyczne (na przykład liczenie i odejmowanie) zaczynają być wyraźniej identyfikowane jako należące do dziedziny matematyki (...). To nagle zaszufladkowanie zajęć matematycznych jako »matematyki« może stworzyć przestrzeń dla pojawienia się stereotypów płciowych związanych z matematyką, które zostaną zinternalizowane przez dzieci i ostatecznie wpłyną na ich samoocenę i wyniki”. Stereotypy te mogą być przekazywane, najprawdopodobniej nieświadomie, zarówno przez nauczycieli, a właściwie nauczycielki, również zarażone lękiem przed matematyką, jak i przez przeświadczonych o ich prawdziwości rodziców. Tezę o utrwalaniu w córkach niewiary w ich matematyczne możliwości ma według autorów artykułu potwierdzać większa dysproporcja między wynikami chłopców i dziewczynek w rodzinach o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, w których rodzice są lepiej wykształceni (nauczyciele, inżynierowie). Tacy rodzice są bowiem zazwyczaj bardziej od innych zaangażowani w edukację swoich dzieci na jej początkowym etapie.

W artykule pojawiają się też propozycje pewnych działań, które mogłyby wzmocnić w dziewczynkach ufnosć w ich siły i uwolnić matematyczny potencjał. Działania te miałyby polegać na zachęcaniu nauczycieli matematyki do równorzędnego traktowania uczniów bez względu na ich płeć, do stawiania takich samych wymagań i oczekiwań, do identycznego oceniania, do jednakowego koncentrowania się na wysiłkach dzieci. Zalecenia dotyczą również konieczności pozytywnego motywowania uczniów i przekonywania, że matematyka jest warta wysiłku „(...) poprzez udostępnianie dzieciom wzorców do naśladowania, zarówno męskich, jak i żeńskich, z którymi mogą się utożsamiać”.

Należy tu wspomnieć, że corocznie ogłaszane raporty OECD rysują trochę inny obraz sytuacji chłopców i dziewcząt w analizowanych systemach edukacyjnych. Wyniki egzaminacyjne nastolatków obu płci w zakresie matematyki są porównywalne, a na przykład w zakresie języków wyraźnie wyższe u dziewcząt (ten fakt potwierdzają również rezultaty badań opublikowane w artykule *Rapid emergence of a maths gender gap in first grade*; naukowcy z Francji i USA równolegle z testami z matematyki przeprowadzali testy językowe, w których dziewczynki osiągały w porównaniu do chłopców z upływem czasu spędzonego w szkole coraz lepsze wyniki). Raport OECD z 2024 roku wskazuje na ogólnie utrzymującą się znaczną przewagę dziewcząt i kobiet w osiągnięciu celów edukacyjnych w większości badanych krajów. Szczególnie dobrze widać to na etapie studiów wyższych. Wśród osób w wieku 25–34 lat wykształcenie wyższe ma średnio 54% kobiet i 41% mężczyzn. W Polsce to, odpowiednio, 56% i 37%. Jak donosiła ostatnio prasa, MEN interpretuje między innymi wyniki wspomnianego raportu OECD jako wskazujące na dużo lepsze dopasowanie obecnego modelu nauczania w Polsce do potrzeb rozwojowych dziewcząt niż chłopców i planuje w związku z tym powołanie pełnomocnika do spraw kształcenia chłopców.

Historia nowego dowodu starego twierdzenia

Tezę o potrzebie odejścia od stereotypowego myślenia o predyspozycjach uczniów w kontekście płci znakomicie ilustruje historia, która pojawiła się na krótko w mediach kilka miesięcy temu, a którą uważamy za szczególnie wartą przybliżenia. Jest to opowieść o odkryciu naukowym z dziedziny matematyki, dokonanym przez dwie uczennice amerykańskiej szkoły średniej; o tym, co do niego doprowadziło; o tym, jakie wsparcie okazały im środowiska edukacyjne i naukowe po tym fakcie. Choć doniosłość naukowa dokonania dziewcząt z punktu widzenia osób zajmujących się na co dzień matematyką nie jest może zbyt wielka, to rola, jaką pełnią w tej opowieści wiara w sukces, wysiłek indywidualny i wsparcie zbiorowości, warta jest uwagi. Same młode odkrywczynie z powodzeniem mogą stanowić wzór dla rówieśnic i rówieśników, a ich mentorki i mentorki dla innych środowisk edukacyjnych.

Gdyby przeprowadzić sondaż wśród osób dorosłych, niezajmujących się zawodowo matematyką, na temat znanych im ze szkoły zagadnień matematycznych, z całą pewnością na poczesnym miejscu wśród odpowiedzi pojawiłoby się **twierdzenie Pitagorasa**. Jest to fakt geometryczny przypisywany żyjącemu w VI w. p.n.e matematykowi greckiemu, ale znany już o wiele wcześniej starożytnym Egipcjanom i Babilończykom. Przypomnijmy, że twierdzenie to głosi, że w trójkącie prostokątnym suma kwadratów krótszych boków (przyprostokątnych) jest równa kwadratowi najdłuższego boku (przeciwprostokątnej). Fakt ten można wyrazić wzorem:

$$a^2 + b^2 = c^2$$

Edukacja w szkole podstawowej dostarcza nam zazwyczaj jednego dowodu tego twierdzenia, związanego z porównywaniem pól figur. Dowodów twierdzenia Pitagorasa matematycy znają jednak o wiele więcej – już Euklides w swoich *Elementach* zawarł dwa dowody, a do dziś opublikowano ich setki.

Do niedawna wydawało się natomiast, że nie jest możliwe przeprowadzenie trygonometrycznego dowodu twierdzenia Pitagorasa. Trygonometrycznego, czyli opartego na związkach między tak zwanymi funkcjami trygonometrycznymi: sinus, cosinus, tangens i cotangens. Funkcje te to nic innego jak stosunki długości odpowiednich boków trójkąta prostokątnego. Jeżeli oznaczymy jeden z kątów ostrych trójkąta literą alfabetu greckiego α (alfa), to sinusem kąta alfa, oznaczanym $\sin \alpha$, nazywamy stosunek długości przyprostokątnej położonej naprzeciwko kąta do przeciwprostokątnej. Cosinusem natomiast, oznaczanym $\cos \alpha$, stosunek długości przyprostokątnej przylegającej do kąta do przeciwprostokątnej.

Jednym z najbardziej znanych wzorów trygonometrycznych jest tak zwana jedynka trygonometryczna, najczęściej występująca w podręcznikach w postaci:

$$\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$$

Wzór ten, cołatwo sprawdzić, znając definicje sinusa i cosinusa, jest po prostu niczym innym, jak tylko zapisanym z zastosowaniem funkcji trygonometrycznych twierdzeniem Pitagorasa.

Powodem, dla którego przez długi czas matematycy uznawali, że nie jest możliwe skonstruowanie trygonometrycznego dowodu twierdzenia Pitagorasa było to, że ich zdaniem każdy taki dowód musiałby odwoływać się na jakimś etapie do jedynki trygonometrycznej, co oznacza, że zawierałby dyskwalifikujący go błąd logiczny, zwany potocznie „błędnym kołem”, a w żargonie matematycznym „zakładaniem tezy”. W uproszczeniu, błąd taki polega na tym, że przeprowadzając wywód logiczny, stosujemy po drodze argument zakładający prawdziwość tezy, którą staramy się w pocie czoła uzasadnić. Przekonanie o niewykonalności poprawnego logicznie trygonometrycznego dowodu twierdzenia Pitagorasa wyraził w swojej monografii *The Pythagorean Proposition* Elisha Scott Loomis (drugie wydanie z 1940 roku zawiera ponad 300 geometrycznych i algebraicznych dowodów twierdze-

nia). Dzieło to, wielokrotnie wznawiane i popularne wśród nauczycieli nie tylko amerykańskich, najprawdopodobniej zaważyło na upowszechnieniu tego, jak się okazuje, niesłusznego poglądu.

Jesienią 2022 roku w mieszczącej się w Nowym Orleanie szkole średniej dla dziewcząt St. Mary's Academy został ogłoszony konkurs matematyczny dla uczennic z wysoką (500 USD) nagrodą finansową. Szkoła ta, założona po wojnie secesyjnej przez czarnoskórą zakonnicę i nadal prowadzona przez Siostry Świętej Rodziny w Nowym Orleanie, jest jedną z najstarszych szkół katolickich dla czarnoskórych dziewcząt w stanach Zjednoczonych. Jak piszą o szkole autorzy jej strony internetowej (<https://smaneworleans.com/>): „Zakorzenieni w wartościach katolickich, inspirujemy uczniów do życia w uczciwości, krytycznego myślenia, służenia swoim społecznościom i walki o sprawiedliwość”. Jak mówią z kolei uczennice, szkoła stara się wpoić im przekonanie, że mogą dzięki wytrwałości osiągnąć wszystkie cele, jakie sobie postawią.

Jedno z pytań we wspomnianym konkursie dotyczyło nowego dowodu twierdzenia Pitagorasa, ze wskazaniem co do oczekiwanej natury dowodu. Inicjatorką konkursu była nauczycielka matematyki, Michelle Blouin Williams. Pytana później przez dziennikarzy, czy spodziewała się rozwiązania postawionego problemu, przyznała, że nie. Oczekiwała jedynie od uczennic wykazania się pomysłowością. Dwie spośród dziewcząt, siedemnastolatki Ne'Kiya Jackson i Calcea Johnson, sprostowały tym oczekiwaniom z nadatkiem. Pracując intensywnie przez dwa miesiące, poświęcając zadaniu cały swój czas wolny, zdołały stworzyć nowy, oparty na trygonometrii dowód twierdzenia.

Należałoby tu nadmienić, że dowód ten, chociaż istotnie nowy, nie był, wbrew sensacyjnym nagłówkom prasowym, pierwszym dowodem trygonometrycznym twierdzenia Pitagorasa. Pierwszy taki dowód przedstawił w 2009 roku na łamach czasopisma naukowego „Forum Geometricorum” naukowiec amerykański (doktorat w Berkeley),

Jason Zimba. Zachwyt mediów nad dokonaniem dziewcząt wzbudził natomiast zapewne fakt, że tym razem odkrycie należało do dwóch bardzo młodych osób, niezajmujących się zawodowo matematyką, a nawet, jak same przyznały, niekoncentrujących na niej swoich zainteresowań. Można też domniemywać, że rozgłos uczennice zawdzięczają nie tylko swojemu młodemu wiekowi, ale również płci, a w kontekście amerykańskim także swemu pochodzeniu etnicznemu. Inaczej mówiąc, rozdźwiękowi między stereotypowymi oczekiwaniami społecznymi a rzeczywistymi możliwościami i osiągnięciami tych młodych osób.

Chcąc wesprzeć dwie początkujące matematyczki, nauczyciele St. Mary's Academy zgłosili ich odkrycie Amerykańskiemu Towarzystwu Matematycznemu. W ten sposób dowód został przez dziewczęta zaprezentowany światu podczas zorganizowanej przez towarzystwo w marcu 2023 roku w Atlancie konferencji naukowej. Młode odkrywczyźnie uzyskały krajowy i światowy rozgłos, wręczono im klucze do miasta Nowy Orlean, gratulowali im gubernator stanu Luizjana, a nawet żona byłego prezydenta USA, Michelle Obama.

Mimo zdobytej sławy i płynących zewsząd pochwał, dziewczęta nie spoczęły na laurach i kontynuowały pracę nad tematem, który przyniósł im tyle satysfakcji, konstruując kolejne warianty dowodu twierdzenia. Dzięki inicjatywie nauczycieli i życzliwemu wsparciu redakcji, mogą się pochwalić prawdziwą publikacją naukową, artykułem *Five or Ten New Proofs of the Pythagorean Theorem* (*Pięć lub dziesięć nowych dowodów twierdzenia Pitagorasa* – tłum. red.), który ukazał się w 2024 roku na łamach czasopisma The American „Mathematical Monthly”.

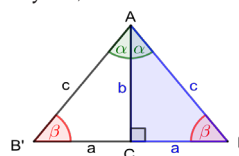
Zarys nowego dowodu twierdzenia Pitagorasa

Dla osób zainteresowanych, prezentujemy poniżej najistotniejsze fragmenty wyróżnionego w konkursie szkolnym dowodu Ne’Kiyi Jackson

i Calcei Johnson. Gorąco zachęcamy, szczególnie nauczycieli matematyki, do zapoznania się z całością dowodu, jak również z pozostałymi dowodami dziewcząt oraz z pracą Jasona Zimby.

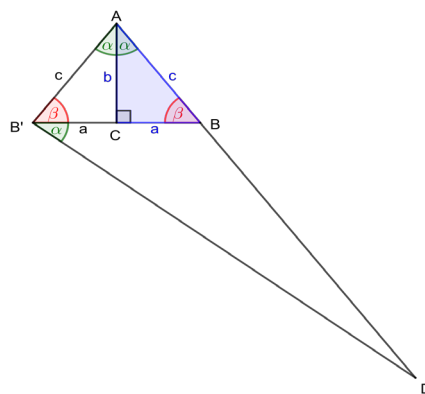
Dany jest trójkąt prostokątny $\triangle ABC$. Przyjmujemy standardowe oznaczenia, dodatkowo zakładamy, że $\alpha < \beta$. Przypadek szczególny, gdy $\alpha = \beta$ należy rozważyć oddzielnie. Ten fragment dowodu pominiemy.

W pierwszym kroku odbijamy symetrycznie punkt B względem prostej AC . Uzyskujemy w ten sposób punkt B' . Trójkąt $\triangle ABB'$ jest równoramienny (patrz Rys. 1).



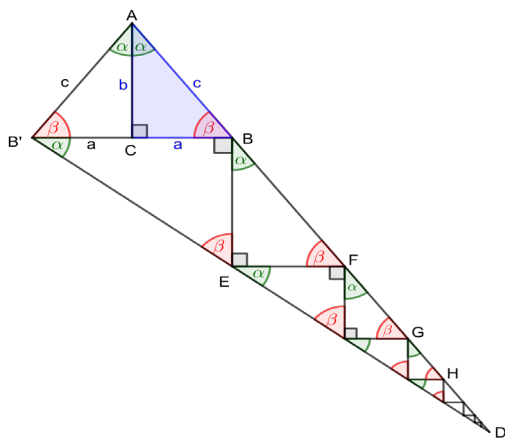
Rys. 1

W kolejnym kroku konstruujemy punkt D , który powstaje jako przecięcie prostej i prostej AB prostopadłej do prostej AB' przechodzącej przez punkt B' . Otrzymujemy w ten sposób trójkąt prostokątny $\triangle AB'D$ (patrz Rys. 2).



Rys. 2

Następnie wypełniamy trójkąt $\triangle BB'D$ powiększonymi, a następnie sukcesywnie pomniejszonymi kopiami trójkąta $\triangle ABC$. Będzie ich nieskończenie wiele (patrz Rys. 3).



Rys. 3

Obliczymy teraz długość odcinka AD na dwa sposoby. Po pierwsze w trójkącie $\triangle AB'D$ mamy $\cos(2\alpha) = \frac{AB}{AD} = \frac{c}{AD}$. Zastosujemy teraz wzór

$$\cos(2\alpha) = \cos^2(\alpha) - \sin^2(\alpha),$$

którego prawdziwość można pokazać, nie korzystając z twierdzenia Pitagorasa. Mamy zatem

$$AD = \frac{c}{\cos(2\alpha)} = \frac{c}{\cos^2(\alpha) - \sin^2(\alpha)}$$

Następnie wstawiamy za sinus i cosinus odpowiednie ilorazy:

$$AD = \frac{c}{(b/c)^2 - (a/c)^2}$$

Zapamiętajmy ten wzór i przejdźmy do drugiego sposobu na policzenie długości odcinka AD. Oczywiście

$$AD = AB + BD$$

Dalej, BD możemy przedstawić jako nieskończoną sumę

$$BF + FG + GH + \dots$$

Zajmiemy się tą sumą. Zaczniemy od tego, że ponieważ trójkąty $\triangle ABC$ i $\triangle B'EB$ są podobne, to

$$\frac{a}{b} = \frac{BE}{2a}$$

Po przekształceniu dostajemy, że $BE = \frac{2a^2}{b}$. Teraz skorzystamy z podobieństwa trójkątów $\triangle ABC$ oraz $\triangle BFE$. Wynika z niego, że

$$\frac{b}{c} = \frac{BE}{BF} = \frac{2a^2/b}{BF}$$

$$\text{Stąd wyznaczamy } BF = \frac{2a^2}{b^2} c.$$

Przyjrzyjmy się teraz trójkątom $\triangle B'EB$ oraz $\triangle BFE$. Są one również do siebie podobne. W jakiej skali? Nietrudno zauważyć, że skala podobieństwa wynosi $\frac{a}{b}$. Co więcej, każdy kolejny trójkąt jest podobny do poprzedniego w skali $\frac{a}{b}$. To daje

$$FG = \frac{a^2}{b^2} BF = \frac{2a^4}{b^4} c$$

$$GH = \frac{a^2}{b^2} FG = \frac{2a^6}{b^6} c$$

...

W tym momencie możemy już policzyć nieskończoną sumę:

$$BF + FG + GH + \dots =$$

$$\frac{2a^2}{b^2} c + \frac{2a^4}{b^4} c + \frac{2a^6}{b^6} c + \dots =$$

$$2c \left(\frac{a^2}{b^2} + \frac{a^4}{b^4} + \frac{a^6}{b^6} + \dots \right) =$$

$$2c \frac{a^2/b^2}{1 - a^2/b^2}$$

Skorzystaliśmy tutaj ze znanego wzoru na sumę nieskończonego ciągu geometrycznego:

$$a_1 + a_1 \cdot q + a_1 \cdot q^2 + \dots = \frac{a_1}{1 - q}$$

prawdziwego dla każdego $-1 < q < 1$, co naturalnie ma miejsce w naszym przypadku.

Możemy teraz wyznaczyć długość odcinka AD:

$$AD = AB + BD = c + 2c \frac{a^2/b^2}{1 - a^2/b^2}$$

Wartości uzyskane dwoma różnymi sposobami muszą być sobie równe. Mamy zatem

$$c + 2c \frac{a^2/b^2}{1 - a^2/b^2} = \frac{c}{(b/c)^2 - (a/c)^2}$$

Teraz wystarczy uprościć to wyrażenie, żeby otrzymać $a^2 + b^2 = c^2$, tzn. twierdzenie Pitagorasa.

Co można powiedzieć o tym dowodzie? Na pewno nie jest on oczywisty. Wykorzystuje różne narzędzia: wzór na cosinus podwójonego kąta, wzór na sumę nieskończonego ciągu geometrycznego. Fakt, że uczennice szkoły średniej wymyśliły go samodzielnie z pewnością zasługuje na uznanie.

Garść dobrych wiadomości

Również na naszym, polskim podwórku można wskazać aktualny przykład siedemnastoletniej uczennicy zadającej kłam pogładowi, że kobietom i matematyce nie jest po drodze. Nastolatka z powodzeniem rywalizuje z chłopcami i może służyć za inspirację młodszym koleżankom.

Mowa o Magdalenie Pudelko z Krakowa, która w roku 2025, jako pierwsza dziewczyna w 76-letniej historii Polskiej Olimpiady Matematycznej, wygrała ten konkurs, uzyskując przy tym maksymalną liczbę punktów. Na tym nie koniec, ponieważ Magdalena weszła w skład polskiej reprezentacji uczniów ze szkół ponadpodstawowych na Międzynarodowej Olimpiadzie Matematycznej w Australii, gdzie zdobyła złoty medal, a Polska zajęła czwarte miejsce *ex aequo* z Japonią, za Chinami, USA i Koreą Południową. Jest to ogromny sukces, najlepszy wynik reprezentacji Polski od 1973 roku, czyli od ponad 50 lat. Dodajmy, że wśród pochodzących ze 110 krajów 630 uczestników tegorocznej Międzynarodowej Olimpiady Matematycznej znalazło się 69 dziewcząt. Liczba ta nie jest może imponująca, ale sytuacja stale się poprawia.

Do najwyższych wyróżnień za osiągnięcia naukowe z dziedziny matematyki należy Medal Fieldsa. Począwszy od 1936 roku, ten matematyczny odpowiednik Nagrody Nobla jest przyznawany co 4 lata, w każdej edycji co najwyżej czterem matematykom, którzy nie ukończyli 40 roku życia. Jak dotąd, medal otrzymało 64 matematyków, w tym 2 kobiety. Pierwsza z nagrodzonych kobiet, to irańska matematyczka Maryam Mirzakhani, która otrzymała Medal Fieldsa w 2014 roku. W roku 2022 to samo wyróżnienie odebrała pochodząca z Ukrainy Maryna Wiazowska. To napawa optymizmem. Może już w 2026 roku do tego szacownego grona dołączą kolejne panie?

Bibliografia

Jackson N. & Johnson C.: *Five or Ten New Proofs of the Pythagorean Theorem*, „The American Mathematical Monthly” 2024, t. 131, nr 9, s. 739–752.

Martinot P., Colnet B., Breda T., Sultan J., Toutitou L., Huguet P., Spelke E., Dehaene-Lambertz D., Bressoux P., Dehaene S.: *Rapid emergence of a maths gender gap in first grade*, „Nature” 2025, t. 643, s. 1020–1029.

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Ogasa N.: *Two teenagers have once again proved an ancient math rule*, „Science News” 14.12.2024, t. 206, nr 10.

Vargas R.A.: *US teens say they have new proof for 2,000-year-old mathematical theorem*, „The Guardian”, New Orleans 24.03.2023.

Whitaker B.: *Teens come up with trigonometry proof for Pythagorean Theorem, a problem that stumped math world for centuries*, „60 Minutes Channel”, CBS News, 05.05.2024

Zimba Z.: *On the Possibility of Trigonometric Proofs of the Pythagorean Theorem*, „Forum Geometricorum” 2009, t. 9, s. 275–278.

Ewa Ciechanowicz

Doktorka nauk matematycznych. Adiunkt w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczycielka mianowana matematyki i języka angielskiego z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu obu przedmiotów w szczecińskich szkołach średnich.

Lucjan Szymaszkiewicz

Doktor nauk matematycznych i magister inżynier informatyki. Adiunkt dydaktyczny w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Od kilku lat współpracuje z I Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Stargardzie.

Małgorzata Wieczorek

Doktorka nauk matematycznych i dyplomowana nauczycielka matematyki. Adiunktka dydaktyczna w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. W latach 2016–2025 nauczycielka matematyki w V Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Asnyka w Szczecinie.

Kod edukacji

Colette Szczepaniak

Basil Bernstein – pracownik socjalny, nauczyciel, socjolog edukacji

Słowo wstępne

Dwadzieścia pięć lat po śmierci Basila Bernsteina warto przypomnieć sylwetkę tego badacza, którego koncepcje wpłynęły znacząco na rozwój współczesnej pedagogiki i socjologii. Pozwoliłam sobie wymienić te dwie dyscypliny naukowe, chociaż sam Bernstein był przeciwny klasyfikacjom i podziałom socjologii na nurty badawcze, twierdząc, że „ważniejsze jest rozwijanie problemu niż wierność szkole (w znaczeniu dyscypliny naukowej – przyp. CS)”¹. Z pewnością nie można zarzucić mu teoretyzowania i oderwania od praktyki, z czym dosyć często spotykają się akademicy. Zarówno jego życiorys, jak i to, czym zajmował się naukowo, to dowody, że nie ma teorii bez praktyki i praktyki bez teorii, a oddzielanie obu kategorii zdaje się być sztucznym rozróżnieniem.

Jak dotąd opisano i sformułowano różne teorie krytyczne, za pomocą których możliwa jest analiza zjawisk zachodzących w szkole, rozumianej za-

równo jako przestrzeń, jak i system edukacji. Bernstein w swojej teorii poświęca znaczące miejsce analizie języka, a jego zainteresowania ogniskowały się wokół procesu transmisji kultury w rodzinie i szkole, bez włączania w to innych instytucji społecznych². Używanie teorii Bernsteina nie tylko w socjologii, ale również w naukach pedagogicznych uzasadnia fakt, iż autor ten operował pojęciami, które bezpośrednio dotyczyły procesu edukacyjnego. Wprawdzie w ostatniej książce z serii *Class, Codes and Control* (część IV) zaznacza, że praktyki pedagogiczne występują nie tylko w szkołach, ale również w relacjach lekarz – pacjent, psychiatra – chory umysłowo, architekt – osoba planująca, ale nie zajął się analizą językową tych relacji³.

Bernstein – sylwetka badacza

Syn żydowskich emigrantów z Europy Wschodniej, ur. 01.11.1924, zm. 24.09.2000. Wychowywał się w ubogiej dzielnicy Londynu (East End). W czasie

II wojny światowej walczył jako żołnierz ochotnik RAF-u w Afryce. Po wojnie został pracownikiem socjalnym w ośrodku dla ubogich chłopców z rodzin żydowskich w Stepney. To doświadczenie, jak sam wspominał, wywarło ogromny wpływ na jego dalsze zainteresowania badawcze. Prawdopodobnie to w tym ośrodku spotykał się z pierwszymi doświadczeniami ubogich dzieci z niepowodzeniami szkolnymi, które w dużym stopniu zamykały im drogę do edukacji, a co za tym idzie – zmiany swojego położenia klasowego.

Wiele lat później w swoich pracach Bernstein postanowił przyjrzeć się temu, co oprócz czynnika materialnego powoduje nieobecność dzieci z ubogich rodzin na angielskich uczelniach wyższych. Według niego innym ważnym czynnikiem był język⁴. Podzielił więc język na formalny i publiczny, posługując się konkretnymi przykładami na rozróżnienie tych dwóch „języków”⁵; szukał reguł, na których opierały się podstawy komunikacji, i łączył ze sposobami doboru znaczeń. Zajął się więc „strukturą głęboką mowy”⁶.

Bernstein i jego „językowe niepowodzenie szkolne”

Bernsteina interesowały przyczyny niepowodzeń szkolnych dzieci z klasy robotniczej. W artykule z 1958 roku, *Some Sociological Determinants of Perception*, zwrócił uwagę na językowe przyczyny niepowodzeń szkolnych, a następnie rozwinął swoją kulturalistyczną teorię, nakreślając związki między orientacjami kodowymi (zostaną wyjaśnione w dalszej części tekstu), sposobami komunikacji w rodzinach a sukcesem szkolnym. W artykule tym podkreśla, że jest przeciwnikiem koncepcji deficytów czy różnic kulturowych, a przyczyn niepowodzeń doszukuje się w cechach samego języka, którym posługuje się dziecko. Język, którym posługuje się klasa średnia, opisywał jako zinstytucjonalizowany w szkole i uznany za jedyny prawomocny, jedyny obowiązujący. Nie tyle chodzi o cechy języka, ile

o proces społeczny, który uprawomocnia użycie kodów (w znaczeniu sposobu formułowania swoich myśli – najprościej rzecz ujmując) rozwiniętych w kontekstach szkolnych.

W swoich późniejszych publikacjach Bernstein wyjaśniał, że niepowodzenie szkolne jest: „funkcją złożonego układu: systemu transmisji kultury w szkole oraz procesu przyswajania języka w rodzinie i grupie rówieśniczej”⁷. Zauważał tym samym, że istotne w kształtowaniu sposobów formułowania myśli, to znaczący sposób użycia języka, są cechy relacji występujące pomiędzy tymi trzema środowiskami socjalizującymi; pytał o to, czy istnieje pomiędzy nimi kontynuacja głównych zasad i reguł socjalizacji.

Niektórzy badacze uważają Bernsteina za pioniera nowej socjologii edukacji, bowiem jako jeden z pierwszych zauważył, że źródło niepowodzenia szkolnego nie tkwi w uczniu, ale w treści i formie przekazywania wiedzy szkolnej. Przedmiotem nowych analiz stała się więc wiedza ujęta jako społeczny konstrukt, sposób doboru treści. To z kolei otworzyło drzwi do badań nad „programem ukrytym”, czyli takim rodzajem istotnej wiedzy, która nie jest zawarta w programach kształcenia, ale przekazuje się ją w sposób nieintencjonalny⁸.

Bernstein w społecznej strukturze znaczeń

Młody Basil w 1947 roku rozpoczął studia socjologiczne w London School of Economics, które ukończył w roku 1951. Z powodów finansowych nie podjął studiów doktoranckich, co skłoniło go do podjęcia pracy jako nauczyciel w wieczorowej szkole zawodowej dla osób pracujących, co z kolei umożliwiło mu przeprowadzenie wielu obserwacji i badań na temat niepowodzenia szkolnego. W tym okresie podejmował próby zainteresowania socjologów związanymi z London School of Economics badaniami na temat szkolnych niepowodzeń.

Sądzę, że nie bez znaczenia jest fakt, że Bernstein chciał zerwać z osobistym systemem repro-

dukcji kulturowej i zainteresować klasę średnią swoimi badaniami. Być może są to jedynie moje (nad)interpretacje, a być może zauważył wtedy, że czynnikiem, który różnił go od naukowców, do współpracy z którymi aspirował, był sposób formułowania przez niego wypowiedzi.

Punktem zwrotnym jego kariery okazał się kontakt z Friedą Goldman-Eisler z Wydziału Fonetyki University College of London, na którym w 1961 roku został asystentem badawczym. W 1962 roku za pracę *Family Roles Systems, Communication and Socialization* Bernstein uzyskał stopień doktora.

Teoria kodów kulturowych

Bernstein rozumiał kod jako pewnego rodzaju „bufor”, dzięki któremu to, co „zewnętrzne zostaje uwewnętrznione, oraz to co wewnętrzne, ujawnia się i kształtuje to co zewnętrzne”⁹. Nie sposób uniknąć porównania teorii kodów Bernsteina do teorii habitusu Pierre’a Bourdieu. Jak zauważyła Joanna Bielecka-Prus, obaj naukowcy zajmowali się badaniem procesu uwewnętrzniania struktury klasowej, a habitus i kod mają ze sobą wiele wspólnego. Obydwa terminy pozycjonują ludzi ze względu na zajmowane pozycje w strukturze klasowej, w swych koncepcjach próbują łączyć dwa poziomy analizy społecznej: mikro- i makrostrukturalnym. Zarówno kod, jak i habitus nie są trwałe i niezmiennie, ale mogą takie być, o ile grupy, które decydują o dystrybucji kapitału, nie pozwolą jednostkom na zmianę miejsc zajmowanych w strukturze społecznej. Kod i habitus pośredniczą między strukturą klasową a aktem językowym jednostki¹⁰.

W *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique* Bernstein podkreślił, że w książkach z cyklu *Class, codes and control* teoria kodów kulturowych ewoluowała wraz z powstawaniem kolejnych wydań tej serii. W wydaniu I i II była dopiero zapoczątkowana, a w III nabierała już kształtu pełnej teorii skupionej na kodach pedagogicznych, które można odnaleźć w szko-

łach. W części IV cyklu *Pedagogy, Symbolic, Control* teoria kodów kulturowych nabiera jednak zupełnie innego, bardzo rozwiniętego kształtu. Bernstein proponuje tu modele, formuły, które opisują organizacyjne, dyskursywne i transmisyjne praktyki we wszystkich pedagogicznych organizacjach, i pokazuje proces, w którym pojawia się pozyskiwanie selektywne¹¹.

Bernstein wyróżnił dwa główne typy kodów: kod kolekcji i kod integracji, a także powiązał z nimi praktyki edukacyjne: pedagogię widzialną i niewidzialną. Stworzył więc pewnego rodzaju model, który służy do analizy instytucji edukacyjnych, ale mógłby zostać również użyty do analizy innych organizacji, których zasadniczą funkcją nie jest socjalizacja i przekaz wiedzy. Model ten pozwala na realizację badań, w których poszukuje się odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób jest wytwarzana, dystrybuowana, dzielona wiedza szkolna oraz jak przebiega jej transmisja: tempo, porządek i zasady oceniania¹².

Kod kolekcji, mówiąc krótko, reguluje proces transmisji wiedzy w szkole: strukturę programu nauczania, przestrzeń szkolną, pedagogię (widzialną) i ocenianie. Kod integracji również zajmuje się regulowaniem procesu transmisji wiedzy w szkole, ale oprócz wymienionych czynników reguluje pedagogię niewidzialną zamiast widzialnej¹³. Kod kolekcji charakteryzuje się tym, że treści nie przenikają się wzajemnie. Chodzi tutaj o ściśle wyodrębnioną, osobną jednostkę, jak wiedza z dziedziny nauk teoretycznych czy stosowanych, pozostająca w relacjach zamkniętych do pozostałych jednostek, których nie sposób połączyć z żadną inną treścią. Taka hierarchizacja przedmiotów koresponduje z ujawnianiem się grup „zdolnych” i „niezdolnych” uczniów, bowiem tylko ci pierwsi mają dostęp do nauk stosowanych. Powoduje to traktowanie wiedzy jako własności prywatnej za pomocą symbolicznych barier czy granic¹⁴.

Kategorie wieku, płci, umiejętności, uzdolnień uczniów czy przypisywanie nauczycieli do określo-

nych przedmiotów, a także przedmioty nauczania same w sobie i klasy szkolne są również izolowane. „W kodzie kolekcji znacznie ograniczona jest swoboda ucznia w doborze przedmiotów kształcenia, ich układu i hierarchizacji, wiedza przekazywana w kontekście silnej kontroli transmitującego, czuwającego nad czystością kategorii i selekcji materiału. Wiedza transmitowana jest tutaj za pomocą powtarzających się, rutynowych czynności, które cechuje silna kontrola transmitującego, co uniemożliwia odchodzenie ucznia od utartych wzorów i oczekiwanych działań. Wpływa to również na system organizacyjny szkoły, a hierarchiczność dotyczy zarówno relacji między uczniami jak i nauczycielami. Jest to taki rodzaj systemu organizacyjnego, który zachęca do plotek, intryg i do konspiracyjnej teorii funkcjonowania organizacji, ponieważ zarówno administrowanie, jak i czynności nauczania są niewidoczne dla większości kadry”¹⁵.

Kod integracji natomiast odpowiada za drugi typ programu szkolnego, który tworzony według tego kodu nie jest sztywno podzielony granicami pomiędzy treściami przedmiotów. Nieważne jest przyswajanie pewnych bloków wiedzy, ale ogniskowanie tej wiedzy wokół pewnej myśli, idei. Kod ten zakłada również istnienie kwestii spornych w ramach jakiegoś tematu, dopuszcza odchodzenie od schematów myślenia. Zmiana kodu kolekcji na kod integracji prowadzi do „zmiany tego, co liczy się jako posiadanie wiedzy, jej uprawomocniona transmisja i realizacja oraz zmiany w kontekście organizacyjnym instytucji. Na poziomie kultury instytucji, zatarciu ulegają granice między kategoriami utrzymującymi je »czystymi«, co powoduje przenikanie się kategorii”¹⁶. Wpływa to również na sposób organizacji instytucji, metody dydaktyczne, a także relacje między członkami tej instytucji. Co ważne, nauczyciel nie cechuje się postawą narzucającą, wymagającą od ucznia jedynie przyswojenia pewnego bloku wiedzy. Umożliwia on uczniowi samodzielne myślenie, popieranie argumentami swoich tez, wyciąganie wniosków, krytycznie my-

ślenie. W kodzie tym pojawia się również nawiązanie do ideologii: „słuszna” postawa bywa w tym przypadku ujmowana w kategoriach odpowiedności postaw studenckich wobec aktualnej ideologii. Kładzie się tutaj nacisk na współpracę, a hierarchiczne podziały zanikają, klasy uczniów nie są skupione wokół przedmiotu czy nauczyciela, ale wokół jakiegoś problemu badawczego¹⁷.

W tym miejscu ważne jest wskazanie pojęcia pedagogii, ponieważ jej istnienie ściśle powiązane jest z wyżej opisanymi kodami. Pedagogia to „(...) uprawomocniony zespół praktyk, za pomocą których w instytucjach edukacyjnych transmitowana jest kultura. W procesie transmisji wykształcane są nowe formy wiedzy i zachowania socjalizowanych lub rozwijane są formy już istniejące”¹⁸. Kod natomiast jest zasadą, która reguluje ten symboliczny proces transmisji kultury.

Pedagogia widzialna

Pedagogia, według Bernsteina, jest tożsama z modelem przyjętego programu szkolnego (czy innej instytucji oświatowej), relacji między treściami nauczania i tożsamościami nauczycieli i uczniów, które wyznaczają uprawomocnione formy komunikacji, socjalizacji, dystrybucji władzy i technik kontroli społecznej oraz sposobów oceniania. Angielski socjolog, którego Zbigniew Kwieciński nazwał „przybyszem do pedagogiki z socjolingwistyki”¹⁹, rozróżniał pedagogie na widzialne i niewidzialne. Porządek hierarchiczny w ramach pedagogii widzialnej jest w jakimś stopniu sformalizowany, w taki sposób, że stosunki społeczne ustalone są z góry: „Zakłada, że osoba przyswajająca nauczy się jak być określonym typem odbiorcy, (...) przekazująca nauczy się być określonym typem nadawcy”²⁰.

To reguły ustanawiają hierarchiczną formułę transmisji, jak przeprowadzona jest transmisja oraz jej usytuowanie czasowe wraz z sekwencją zdarzeń. W ramach tej pedagogii istnieją również ściśle określone kryteria, które osoba nabywają-

ca ma przejąć. Kryteria oceniania są tutaj jawne, a uczeń wie czego się od niego oczekuje, aby uzyskał pozytywną ocenę. To nauczyciel wie, jak powinna wyglądać prawidłowa odpowiedź na pytanie oraz wyjaśnia uczniowi co zrobił źle, czyli niezgodnie z oczekiwaniami nauczyciela. Istnieje również jasno określony system kar i nagród, który ma wpływać na zachowanie dziecka, a także ściśle ustalone granice porządkujące przestrzeń, czas, działania i akty komunikacji. Nauczyciel jako autorytet dba o to, aby nie zostały one naruszone, nauczyciel jest więc tutaj strażnikiem zasad²¹.

Treści i zasady są jedynie przekazywane przez nauczyciela i nie mogą być poddawane krytycznej ocenie czy analizie przez uczniów. Nauczycielowi przysługuje tutaj autorytet i władza, a uległość i podporządkowanie uczniowi. Określone są również umiejętności, które uczeń powinien posiadać na pewnym etapie, w pewnym wieku, takie jak czytanie czy liczenie. Nie ma więc tutaj miejsca na indywidualizm, ale każdy uczeń powinien wpasować się w określony wzorzec.

Kontynuując rozważania o pedagogii widzialnej, należy jeszcze dodać, iż wiek i płeć są istotnymi cechami określającymi pozycję dziecka w stosunku do innych dzieci. Do kryteriów wieku i płci dopasowane są praktyki, prawa i obowiązki ucznia.

Pedagogia niewidzialna

W ramach pedagogii niewidzialnej mniejszy nacisk kładzie się na transmisję i nabywanie określonych umiejętności, w związku z czym pedagogię tę nie sposób zmierzyć według metod ilościowych, a kryteriów jej oceniania jest wiele i nie są one jednoznacznie określone. Nauczyciel ocenia tutaj ucznia, biorąc pod uwagę jego psychiczną gotowość, zaobserwowaną podczas swobodnej aktywności. Pedagogia niewidzialna jest o tyle ważna, że stoi w opozycji do pedagogii widzialnej, której istnienie widoczne było już w średniowieczu między innymi dzięki silnemu podziałowi na to co nazywa się

pracą umysłową, a tym co było uważane za pracę fizyczną. Bernstein podkreślał, że znaczącą rolę w ukształtowaniu tej pedagogii miały kobiety, które „przekształciły troskę o dziecko w działalność naukową”. Pedagogia widzialna i niewidzialna mają więc zupełnie inne podłoże ideologiczne.

W pedagogii niewidzialnej najważniejsze są dzieci, wychowankowie. Nauczyciel nie przyjmuje tutaj postawy zwierzchnika nad podporządkowanym mu uczniem, dzięki temu uczeń ma większe poczucie samodzielności i decyzyjności. Hierarchia ma więc charakter ukryty, nie jest z góry ustalona i narzucona. Niejawny jest również sposób nauczania przedmiotów, a także ogólniej – cały program kształcenia, co powoduje nieśpieszne tempo pracy dziecka. Nie musi ono bowiem dostosować się do żadnych wyznaczników norm rozwojowych – nie są mu one znane. Nauczyciel zwraca uwagę na indywidualne stadium rozwojowe dziecka oraz jego gotowość. Rola nauczyciela jest o tyle ważna, że musi on mobilizować dziecko do tego, aby było zajęte, aby „coś robiło”. „Bycie zajęтым” powoduje, że dziecko niejako odrywa się od nauczyciela i „samo” się rozwija. Bernstein podkreśla ważne znaczenie zabawy w rozwoju dziecka – które nabywa nowych umiejętności w swobodnych dla siebie działaniach. Nie jest przez nikogo ani sterowane, ani kierunkowane. Umożliwia to rozwijanie przez dziecko niepowtarzalnego sposobu działania. Wychowanek jest tutaj wolny od oczekiwań. Podczas swobodnych działań, uczeń sam decyduje jakiego rodzaju relacje społeczne podejmuje i jak one wyglądają – to powoduje jego rozwój na tym polu²².

Bernstein wskazuje, że pedagogia niewidzialna nie dotyczy jedynie systemu szkolnego, ale także rodziny jako pola socjalizacji. „Pedagogia niewidzialna jest systemem zakłócającym zarówno w odniesieniu do rodziny, jak i do innych szczebli hierarchii edukacyjnej”. Społeczne, sprywatyzowane struktury i konteksty kulturowe przekształcają się w spersonalizowane struktury społeczne i konteksty kulturowe. Takie wychowa-

nie, zgodne z założeniami pedagogii niewidzialnej, pozwala dostrzec naturalne, niepowtarzalne właściwości wychowanka. Bernstein stawia pytanie: co więc zakłóca pedagogia niewidzialna? I odpowiada, że przeszkadza pedagogii widzialnej na funkcjonowanie tak jak do tej pory. Jawi się więc jako konflikt w obrębie klasy średniej. Wskazuje tutaj na podział: stara klasa średnia i nowa klasa średnia. Ta pierwsza socjalizowana była poprzez założenia pedagogii widzialnej, która reprodukowała kulturę.

Opracowany przez Bernsteina model umożliwia badanie „dyskursów pedagogicznych”, które badacz ten definiuje jako „zbiór reguł rządzących formami komunikowania w procesie transmisji kultury w instytucjach socjalizacyjnych”²³.

Bernstein – naukowiec

Dalsza kariera naukowa Bernsteina, po uzyskaniu stopnia doktora, potoczyła się już dosyć dynamicznie: 1963 roku został starszym wykładowcą, a w 1967 profesorem w Katedrze Socjologii Edukacji w Instytucie Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego, z którym związany był aż do śmierci. Otrzymał tytuł doktora *honoris causa* uniwersytetów w Atenach, Lund, Open University, Rochester University. Wygłaszał wykłady w uniwersytetach na całym świecie, w Japonii, Australii, Chile, Meksyku, Portugalii, Francji. W 1981 roku odwiedził Polskę na zaproszenie Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, wygłaszając serię wykładów.

Przypisy

- ¹ B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theory, research, critique*, Londyn 1996.
- ² B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Londyn 1996.
- ³ B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theory, research, critique*, op. cit.
- ⁴ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, Warszawa 1990.

- ⁵ Zob. J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010, s. 38.
- ⁶ Ibidem.
- ⁷ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, op. cit., s. 303.
- ⁸ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, op. cit.
- ⁹ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, op. cit., s. 270.
- ¹⁰ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, op. cit.
- ¹¹ B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theory, research, critique*, op. cit.
- ¹² J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, op. cit., s. 253.
- ¹³ Ibidem, s. 257.
- ¹⁴ B. Bernstein, *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*, Londyn 1975, s. 80–82.
- ¹⁵ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, op. cit., s. 59.
- ¹⁶ B. Bernstein, *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*, op. cit., s. 104.
- ¹⁷ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, op. cit., s. 66.
- ¹⁸ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, op. cit., s. 358.
- ¹⁹ Z. Kwieciński, *Pedagogie POSTU. Preteksty, konteksty, podteksty*, Kraków 2012, s. 29.
- ²⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, op. cit., s. 73.
- ²¹ Ibidem.
- ²² Ibidem.
- ²³ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, op. cit., s. 357.

Colette Szczepaniak

Doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkta w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego, badaczka jakościowa.

Praktyki zawodowe

Maciej Pitala, Sebastian Płachecki

Gdzie zaczyna się pracownik, tam kończy się uczeń...?

Praktyki zawodowe w szkołach ponadpodstawowych to kwestia istotna zarówno dla uczniów, dyrektorów szkół, jak i ich zastępców oraz osób odpowiedzialnych za zawieranie z pracodawcami umów o praktyczną naukę zawodu. Doświadczenie Stowarzyszenia Umarłych Statutów wskazuje, że wiele związanych z nimi kwestii nie jest jasnych i może budzić kontrowersje. Należy też zadać pytanie, jak ochronić interesy samych ucz-

niów, którzy potencjalnie mogliby paść ofiarą nieuczciwych działań ze strony organizatorów praktyk. Terminy praktyk zawodowych, standardy ochrony małoletnich w miejscu praktyk, bezpieczeństwo i higiena pracy czy przeciwdziałanie dowolności w zaliczeniu lub niezaliczeniu praktyk przez jego organizatora to tylko niektóre problemy prawne, jakie wiążą się z edukacją zawodową uczniów techników i szkół branżowych.

Praktyki – w jakim celu, dla kogo i na jakich zasadach?

Podstawowym celem kształcenia zawodowego jest edukacja. Jak zaznaczyła Alicja Snarska, „Uczniowie, przychodząc do technikum, chcą się nauczyć zawodu oraz tego, jak pracować, chcą dobrej edukacji, takiej, która zapewni im satysfakcjonującą pracę w przyszłości”¹. Jeszcze dobitniej na cele kształcenia zawodowego wskazał Andrzej W. Stępnikowski, zaznaczając, że „Celem wprowadzania w Polsce zmian w systemie przygotowania zawodowego – w kierunku możliwie pełnego systemu dualnego – i jego dalszego upowszechniania jest zwiększenie czasu przeznaczonego na praktyczną naukę zawodu w zakładzie pracy jako miejscu, w którym mistrzowie/instruktorzy mogą skutecznie przygotowywać młodocianego pracownika do roli nie tylko osoby zatrudnionej, ale i świadomego obywatela”².

Dla uczniów techników, szkół branżowych i policealnych praktyki zawodowe stanowią obowiązkowy element kształcenia. Wymiar praktyk jest zróżnicowany i zależy od zawodu, w którym dany uczeń się kształci. Dokładną długość praktyk zawodowych dla każdego z zawodów określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego³, przy czym zazwyczaj praktyki zawodowe przewidziane są na 8 tygodni (280 godzin). Zasady organizowania praktyk określone zostały z kolei w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu⁴ oraz art. 120–123 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe⁵ (dalej: Prawo oświatowe). Zgodnie z art. 120 ust. 1 Prawa oświatowego, „Praktyczna nauka zawodu może odbywać się u pracodawców lub w indywidualnych gospodarstwach rolnych, zapewniających rzeczywiste warunki pracy, a także w branżowych centrach

umiejętności, centrach kształcenia zawodowego, warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych i placówkach kształcenia ustawicznego”. W niniejszym artykule skoncentrujemy się na tych przypadkach, gdy praktyczna nauka zawodu odbywa się w systemie dualnym, czyli realnych zakładach pracy, a nie jedynie w szkolnych warsztatach, gdyż to właśnie podczas pozaszkolnej nauki zawodu uczniowie mogą potencjalnie być narażeni na mniejszą ochronę ze strony swojej szkoły.

Co więcej, rozróżnienia wymagać będą praktyki w ramach praktycznej nauki zawodu oraz w ramach przygotowania zawodowego realizowanego przez pracownika młodocianego w ramach umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego. Wiele z reguł odnoszących się do tych dwóch różnych form zdobywania zawodu będzie tożsamy, jednak nie wszystkie, co w niniejszym artykule będziemy sygnalizować.

Kiedy praktyki mogą się odbywać?

Zgodnie z § 4 ust. 8 i 9 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu, „8. Praktyki zawodowe uczniów mogą być organizowane w czasie całego roku szkolnego, w tym również w okresie ferii letnich. 9. W przypadku organizowania, w okresie ferii letnich, praktyk zawodowych lub zajęć praktycznych u pracodawców, w tym na zasadach dualnego systemu kształcenia, na podstawie umowy, o której mowa odpowiednio w ust. 4 pkt 2 i ust. 5, odpowiedniemu skróceniu ulega czas trwania zajęć dydaktyczno-wychowawczych dla uczniów odbywających te praktyki lub zajęcia”.

Szkoły oraz pracodawcy niejednokrotnie decydują się na organizowanie praktyk podczas ferii zimowych, aby w ten sposób nie organizować ich ani w czasie nauki szkolnej, ani w czasie wakacji, gdyż praktyki odbywające się w wakacje skutkowałyby koniecznością skrócenia dni nauki szkolnej, czyli wykreśleniem części zajęć szkolnych z planu. Or-

Zakład pracy przyjmujący uczniów na praktyki zawodowe staje się współorganizatorem działalności oświatowej, a to oznacza, że kierownik tego zakładu musi wprowadzić Standardy ochrony małoletnich. Muszą być one dostępne dla ucznia, dla szkoły i innych pracowników. Dyrektor szkoły lub wyznaczona przez niego osoba powinna sprawdzić, czy wymagania te są przez pracodawcę spełnione.

ganizowanie praktyk zawodowych lub zajęć praktycznych⁶ w ferie zimowe budzi sprzeciw uczniów, którzy w ten sposób tracą czas ferii przeznaczony na odpoczynek.

Jakkolwiek z przytoczonego wyżej rozporządzenia wynika możliwość odbywania praktyk podczas całego roku szkolnego, to w przypadku ferii letnich (wakacji) w zamian za praktyki skróceniu ulega czas zajęć dydaktycznych. Pracodawca nie wspomina jednak w wyraźny sposób o ferii zimowych. W konsekwencji stwierdzić należy, że praktyki zawodowe mogą się odbywać także w ferie zimowe, gdyż pracodawca nie nakazał, aby czas ferii zimowych także został zrekompen-sowany. Oznacza to, że praktyki zawodowe mogą się odbywać w ferie zimowe bez konieczności skrócenia zajęć dydaktycznych. Pracownicy młodociani, którzy są zatrudnieni przez pracodawcę w celu

przygotowania zawodowego, mają jednak prawo do urlopu bezpłatnego w okresie ferii zimowych, co wynika z art. 205 § 3 Kodeksu pracy⁷, „Pracodawca jest obowiązany na wniosek młodocianego, ucznia szkoły dla pracujących, udzielić mu w okresie ferii szkolnych urlopu bezpłatnego w wymiarze nieprzekraczającym łącznie z urlopem wypoczynkowym 2 miesięcy. Okres urlopu bezpłatnego wlicza się do okresu pracy, od którego zależą uprawnienia pracownicze”.

Standardy ochrony małoletnich

Sporo wątpliwości nadal budzą Standardy ochrony małoletnich, wprowadzone do polskiego porządku prawnego ustawą z dnia 28 lipca 2023 roku o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy⁸ oraz niektórych innych ustaw. Zgodnie z art. 22b pkt 2 ustawy z dnia 13 maja 2016 roku o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich⁹, „Obowiązek wprowadzenia standardów ochrony małoletnich [...] ma każdy: 2) organizator działalności oświatowej, opiekuńczej, wychowawczej, resocjalizacyjnej, religijnej, artystycznej, medycznej, rekreacyjnej, sportowej lub związanej z rozwijaniem zainteresowań przez małoletnich”. Niewątpliwie zakład pracy przyjmujący uczniów na praktyki zawodowe staje się współorganizatorem działalności oświatowej, a to oznacza, że kierownik tego zakładu pracy musi wprowadzić Standardy ochrony małoletnich. Muszą być one dostępne dla ucznia w przystępny sposób, ale też dla szkoły czy innych pracowników. Dyrektor szkoły lub wyznaczona przez niego osoba powinna sprawdzić, czy wymagania te są przez pracodawcę spełnione.

Jednocześnie na pracodawcy przyjmującym małoletnich na praktyki zawodowe ciąży obowiązek sprawdzenia, czy zatrudnieni przez niego opiekunowie praktyk oraz instruktorzy praktycznej nauki zawodu nie figurują w Rejestrze Sprawców Przestępstw na Tle Seksualnym, a ponadto pracodawca ma obowiązek zażądać od tych pracowników

informacji z Krajowego Rejestru Karnego potwierdzającej, że nie byli oni karani za przestępstwa seksualne, przestępstwa narkotykowe, handel ludźmi oraz znęcanie się. Oczywiście reguły te nie znajdują zastosowania w przypadku, gdyby pracodawca przyjmował na praktyki jedynie uczniów pełnoletnich, co jednak realnie rzecz biorąc jest mało prawdopodobne. Ponadto, obowiązek niekaralności za wyżej wymienione przestępstwa dotyczy tylko tych pracowników, którzy uczestniczą w procesie przygotowania ucznia do zawodu i mają z nim bezpośredni kontakt w ramach wykonywanej pracy, a nie każdego zatrudnionego pracownika. Oznacza to, że chodzić będzie przede wszystkim o opiekunów praktyk i instruktorów praktycznej nauki zawodu, choć nie można wykluczyć, że w realiach konkretnych zakładów pracy konieczne będzie zebranie stosownych informacji z Krajowego Rejestru Karnego również od innych pracowników.

Prawa, obowiązki i ochrona uczniów odbywających praktyki zawodowe

Niezależnie czy są to praktyki w szkole branżowej czy technikum, należy pamiętać, że celem praktyk czy przygotowania zawodowego jest zawsze nauka wykonywania danego zawodu. To właśnie zdobywanie umiejętności praktycznych jest najważniejszym priorytetem, a inne korzyści, jak zarobek (w przypadku pracowników młodocianych) czy korzyść pracodawcy, muszą zejść na drugi plan. Uczeń ma więc prawo oczekiwać, że w czasie swojej pracy posiędzie nowe umiejętności i zdobędzie doświadczenie.

Największą ochroną prawną cieszą się pracownicy młodociani przyjęci do pracy w celu przygotowania zawodowego, która to ochrona wynika z postanowień Kodeksu pracy oraz indywidualnie zawartej umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego: mają oni bowiem prawo do niewielkiego wynagrodzenia oraz urlopu. Odmienne wygląda sytuacja uczniów odbywających praktyki w ramach zajęć szkolnych, którzy pozbawieni są tego typu

uprawnień, ale za to nie są związani obowiązkami wynikającymi z umowy o pracę.

Zarówno prawem, jak i obowiązkiem ucznia jest odbycie szkolenia z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy przed rozpoczęciem praktyk. Należy do tej kwestii podejść bardzo poważnie, a szkolenie, jakie odbędzie młody człowiek uczący się zawodu, powinno być profesjonalne i dostosowane do specyfiki zakładu pracy. Brak takiego szkolenia może być przyczyną wypadku, a następnie skutkować odpowiedzialnością osób, które w danym zakładzie pracy zaniedbały obowiązek zorganizowania szkolenia. Podobnie też zakład pracy będzie za każdym razem zobowiązany do wyposażenia ucznia w stosowne środki ochrony osobistej.

Uczeń odbywający praktykę u pracodawcy nadal jest uczniem, a więc przysługują mu prawa wynikające ze statutu szkoły. Ponadto, szkoła kierująca uczniów na praktyczną naukę zawodu, zgodnie z § 8 ust. 1 pkt 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu, zapewnia ubezpieczenie uczniów od następstw nieszczęśliwych wypadków (NNW). Ubezpieczenie NNW uczniów kierowanych na praktyczną naukę zawodu organizowaną poza daną szkołą jest obowiązkiem tej szkoły, szkoła nie może więc ubezpieczenia oczekiwać od ucznia, czy to w formie zapłaty za nie, czy to w formie dostarczenia polisy.

Z § 5 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu wynikają także dobowe limity praktyk – zgodnie z § 5 tego rozporządzenia, „1. Dobowy wymiar godzin zajęć praktycznej nauki zawodu uczniów w wieku do lat 16 nie może przekraczać 6 godzin, a uczniów w wieku powyżej 16 lat – 8 godzin. W uzasadnionych przypadkach wynikających ze specyfiki funkcjonowania ucznia niepełnosprawnego w wieku powyżej 16 lat dopuszcza się możliwość obniżenia dobowego wymiaru godzin zajęć praktycznej nauki zawodu do 7 godzin. 2. W szczególnie uzasadnionych przypadkach do-

Praktyczna nauka zawodu w ramach kształcenia w szkole branżowej lub technikum stanowi element obowiązkowy dla ucznia, niezależnie od formy, w jakiej będzie się odbywać. W konsekwencji musi ona zakończyć się zaliczeniem i oceną końcową – tak jak każdy inny przedmiot. Ocenę tę wystawiają nauczyciele praktycznej nauki zawodu lub osoby prowadzące praktyczną naukę zawodu.

puszcza się możliwość przedłużenia dobowego wymiaru godzin zajęć praktycznej nauki zawodu dla uczniów w wieku powyżej 18 lat, nie dłużej jednak niż do 12 godzin, przy zachowaniu łącznego tygodniowego wymiaru godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, określonego w ramowym planie nauczania dla danego typu szkoły (...). Przedłużenie dobowego wymiaru godzin zajęć praktycznej nauki zawodu jest możliwe tylko u tych pracodawców albo w tych indywidualnych gospodarstwach rolnych, gdzie przedłużony dobowy wymiar czasu pracy wynika z rodzaju pracy lub jej organizacji. 3. Praktyczna nauka zawodu może być organizowana w systemie zmianowym, z tym że w przypadku uczniów w wieku poniżej 18 lat nie może wypadać w porze nocnej. 4. Praktyczna nauka zawodu na statkach morskich i śródlądowych może być realizowana przez pełnienie wacht”.

Są to oczywiście wartości maksymalne dla poszczególnych dni i czas pracy może też być

krótszy – ważne, żeby łączny wymiar praktycznej nauki zawodu odpowiadał wymogom wynikającym z przepisów dotyczących kształcenia w danym zawodzie (tj. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego).

W związku z faktem, że brakuje w przepisach prawa jednolitego katalogu praw ucznia na praktykach w formie na przykład listy, kwestie te powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w umowie o praktyczną naukę zawodu, zawartej między dyrektorem szkoły a pracodawcą przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu. Istotne jest więc takie sporządzenie umowy, by chroniła interesy ucznia i gwarantowała to, co w praktykach jest najważniejsze, czyli realne zdobycie doświadczenia zawodowego. Szkoła poprzez umowę oraz właściwą kontrolę nad pracodawcą jest gwarantem dobrostanu ucznia. Dyrektor szkoły powinien zatem dążyć przy zawieraniu umowy z konkretnym zakładem pracy do maksymalnego zagwarantowania sobie możliwości reakcji w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości w realizacji umowy przez zakład pracy, włączając w to możliwość kontroli sposobu przeprowadzania praktyk przez poszczególnych nauczycieli czy nawet prawo wypowiedzenia umowy w skrajnych wypadkach. Naturalnie nie zawsze możliwe będzie poszerzenie kompetencji dyrektora szkoły względem pracodawcy w optymalnym stopniu (wszak postanowienia umowy wymagają akceptacji tak ze strony dyrektora szkoły, jak i pracodawcy), jednak kwestie te przynajmniej powinny zostać zasygnalizowane w toku negocjacji umowy z danym pracodawcą.

Zaliczenie praktyk

Praktyczna nauka zawodu w ramach kształcenia w szkole branżowej lub technikum stanowi element

obowiązkowy dla ucznia, niezależnie od formy, w jakiej będzie się odbywać. W konsekwencji musi ona zakończyć się zaliczeniem i oceną końcową – tak jak każdy inny przedmiot. Ocenę tę wystawiają, zgodnie z art. 44h ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty¹⁰, „nauczyciele praktycznej nauki zawodu lub osoby prowadzące praktyczną naukę zawodu”. Szczegółowe rozwiązania w tym zakresie powinny wynikać ze statutu danej szkoły oraz umowy zawartej przez dyrektora szkoły z pracodawcą. Zauważyć przy tym należy, że „osobą prowadzącą praktyczną naukę zawodu” jest pracownik zakładu pracy przyjmującego uczniów na praktyczną naukę zawodu. Rodzi to zagrożenie, że pracownik ten, mimo posiadanej edukacji pedagogicznej wymaganej od instruktorów praktycznej nauki zawodu, będzie uwzględniał przede wszystkim interes pracodawcy, a nie rzetelność procesu oceniania. Szczególnie zatem ważne jest, aby umowa pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą regulowała także postępowanie w przypadku rozstrzygania sporów pomiędzy uczniem a instruktorem co do zasadności niezaliczenia praktyk. Z przepisów prawa powszechnie obowiązującego wynika bowiem jedynie możliwość przystąpienia do sprawdzianu wiadomości i umiejętności przez ucznia (na zasadach tożsamy jak w przypadku pozostałych przedmiotów szkolnych), warto jednak eliminować konieczność przeprowadzania takiego sprawdzianu zawczasu. Dopuszczalne jest na przykład ustalenie w umowie, że ocena będzie wystawiana wspólnie przez nauczyciela praktycznej nauki zawodu z danej szkoły oraz instruktora praktycznej nauki zawodu wyznaczonego przez pracodawcę, który to instruktor i tak musi być zaakceptowany przez dyrektora szkoły, co wynika z treści § 8 ust. 1 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu. Wspólne wystawianie oceny pozwoli na ograniczenie ewentualnej dowolności.

Nieco odmiennie w tym zakresie wygląda sytuacja pracowników młodocianych, którzy realizu-

ją przygotowanie zawodowe na podstawie umowy o pracę. W ich przypadku to właśnie ta umowa stanowi podstawę odbywania praktyk i dlatego dyrektor szkoły, w której pracownik młodociany odbywa przygotowanie teoretycznie, nie będzie miał wpływu na ocenę wystawioną przez instruktora praktycznej nauki zawodu. Co więcej, zgodnie z art. 196 pkt 1 i 4 Kodeksu pracy, „Rozwiązanie za wypowiedzeniem umowy o pracę zawartej w celu przygotowania zawodowego dopuszczalne jest tylko w razie: 1) niewypełniania przez młodocianego obowiązków wynikających z umowy o pracę lub obowiązku doksztalcania się, pomimo stosowania wobec niego środków wychowawczych; (...) 4) stwierdzenia nieprzydatności młodocianego do pracy, w zakresie której odbywa przygotowanie zawodowe”.

Oznacza to, że pracodawca jest upoważniony do samodzielnej oceny nawet tego, czy młodociany w ogóle nadaje się do wykonywania danego zawodu. Ocena ta powinna oczywiście charakteryzować się obiektywizmem, a spory w tym zakresie między młodocianym a pracodawcą rozstrzygnąć może sąd pracy, do którego zwolniony młodociany pracownik może się odwołać od decyzji pracodawcy w przedmiocie rozwiązania umowy o pracę.

Inną kwestią budzącą wątpliwości praktyczne jest minimalna liczba godzin potrzebnych do zaliczenia przez ucznia praktycznej nauki zawodu. Przepisy prawa nie zawierają w tym zakresie reguł szczególnych, a zatem – zdaniem autorów niniejszego artykułu – należy przyjąć, że zastosowanie znajdą reguły ogólne wynikające z art. 44k ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, zgodnie z którym „Uczeń może nie być klasyfikowany z jednego, kilku albo wszystkich zajęć edukacyjnych, jeżeli brak jest podstaw do ustalenia śródrocznej lub rocznej oceny klasyfikacyjnej z powodu nieobecności ucznia na tych zajęciach przekraczającej połowę czasu przeznaczonego na te zajęcia w okresie, za który przeprowadzana jest klasyfikacja”. Podstawą niezaliczenia praktyk

z powodu zbyt niskiej frekwencji ucznia może być zatem jedynie taka sytuacja, w której uczeń był nieobecny na ponad 50% praktyk, a jednocześnie umiejętności, które nabył podczas swojej obecności na praktykach, nie pozwalają na jakiegokolwiek jego sklasyfikowanie.

Podsumowanie

W niniejszym artykule określono jedynie niektóre problemy, które mogą się pojawić w ramach złożonej problematyki prawnych aspektów kształcenia zawodowego uczniów. Z pewnością jednak nigdy nie należy zapominać o edukacyjnym celu tego kształcenia: niezależnie czy jest ono realizowane w ramach zajęć teoretycznych czy praktycznych.

Zaangażowanie w proces kształcenia podmiotów zewnętrznych w postaci pracodawców stwarza zarówno szanse, jak i wyzwania, które stają przed szkolnictwem zawodowym. Z jednej bowiem strony współpraca z pracodawcami zwiększa szanse na zawodową przydatność uczniów po ukończeniu szkoły i podjęcie przez nich atrakcyjnego zatrudnienia. Z drugiej jednak strony fizyczna nieobecność w szkole uczniów uczestniczących w praktycznej nauce zawodu nie zwalnia dyrektora szkoły z dbałości o zabezpieczenie ich interesów. Temu zaś służyć powinny mądrze przeprowadzone i skuteczne negocjacje w zakresie warunków umowy o praktyczną naukę zawodu, zawartej między dyrektorem szkoły a pracodawcą, przyjmującym uczniów na praktyczną naukę zawodu. Niedopuszczalne byłoby posługiwanie się standardowymi wzorami, które jedynie w podstawowym zakresie wypełniają minimalne wymogi określone przez przepisy prawa. Rzeczelność wymaga bowiem dołożenia najwyższych starań w trakcie dokonywania ustaleń pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą, aby zapewnić, że realne środki ochrony interesów uczniów będą dostępne dyrektorowi szkoły w toku realizacji umowy o praktyczną naukę zawodu.

Przypisy

- ¹ A. Snarska, *Praktyki zawodowe w przedsiębiorstwach jako ważny obszar kształcenia zawodowego w technikach*, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace” 2014, nr 3, s. 123.
- ² A.W. Stępnikowski, *Aktualność założeń przygotowania zawodowego w zakładzie pracy – przykład rzemiosła*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2021, nr 34 (4), s. 193.
- ³ Dz.U. z 2019 r., poz. 991 ze zm.
- ⁴ Dz.U. z 2019 r., poz. 391.
- ⁵ Tekst jednolity: Dz.U. z 2025 r., poz. 1043 ze zm.
- ⁶ W niniejszym artykule, pisząc o praktykach zawodowych, będziemy mieć na myśli także zajęcia praktyczne realizowane u pracodawcy, gdyż nie będzie to wpływać na konkluzje odnoszące się do omawianych przez nas sytuacji.
- ⁷ Tekst jednolity: Dz.U. z 2025 r., poz. 277.
- ⁸ Dz. U. z 2023, poz. 1606.
- ⁹ Tekst jednolity: Dz. U. z 2024 r., poz. 1802 ze zm.
- ¹⁰ Tekst jednolity: Dz. U. z 2025 r., poz. 881 ze zm.

Maciej Pitała

Nauczyciel w szkole specjalnej, trener umiejętności społecznych i nauczyciel w technikum policealnym, wcześniej wicedyrektor szkoły Żak w Katowicach (liceum dla dorosłych i szkoły policealne). Członek zespołu pionu interwencji działającego na rzecz praworządności w szkołach Stowarzyszenia Umarłych Statutów, w ramach którego zajmuje się między innymi szkolnictwem zawodowym i internatami.

Sebastian Płachecki

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

Wyobrazić sobie wielkie milczenie

Barbara Popiel-Kobielska

Mitologia: przeobrażanie „potrzaskanego, tragicznego świata”

Na poziomie szkoły średniej mitologia powinna być jednym z łatwiejszych i zarazem wdzięczniejszych zagadnień do nauczania – uczniowie spotkali się już przecież z nią w szkole podstawowej. Wątki mitologiczne obecne są w różnych przestrzeniach kultury współczesnej; w poszczególnych mitach tkwi sporo przygodowego potencjału połączonego z potencjałem „magicznym”, które wspólnie mogłyby nieźle trafić do nastoletnich odbiorców. Tymczasem mitologia bywa piętą Achilleśa, i to nie tylko na poziomie

frazeologizmów. Potrafi się stać kolejnym mało atrakcyjnym i mało wciągającym tematem do odfajkowania na sprawdzianie czy pracy klasowej, w kolejnych epokach powraca zaś jako swoiste ponure wspomnienie „tego czegoś, w co wierzyli Grecy”, a czego nie sposób sprawnie rozpoznać, zrozumieć i zinterpretować w tekstach staropolskich czy nowożytnych. Gdzie tkwi problem? Chyba nie tyle w mitologii ani w uczniach, ile raczej w samym wprowadzaniu współczesnych nastolatków do tej tematyki.

Mity, czyli „po co?”

Być może pierwszą kwestią jest, jakże nieraz denerwujące, pytanie „po co nam to?”. Zrozumienie znaczenia, jakie dla kultury europejskiej ma znajomość mitologii grecko-rzymskiej, przychodzi z czasem – z kolejnymi epokami, kolejnymi tekstami, kolejnymi autorami. Osobom, które już to wiedzą (w tym przypadku: polonistom), zdarza się zapomnieć albo przegapić tę dość obrazoburczą myśl: że nastoletni uczeń nie widzi sensu poznawania mitologii, nie widzi uzasadnienia. Nie widzi, choć od urodzenia funkcjonuje w kulturze wyrastającej z fundamentów grecko-rzymskich.

Jednak dzisiejsze odniesienia do mitologii grecko-rzymskiej są znacznie swobodniejsze, luźniejsze, często powierzchowniejsze niż w dawniejszych epokach; z mitologią grecko-rzymską konkurują mitologie innych kręgów kulturowych – traktowane nieraz równie luźno i powierzchownie, a odbierane jako „ciekawsze”, bo „bardziej egzotyczne”, mniej znane. Mitologia nordycka, mitologia japońska, elementy mitów słowiańskich, może parę egipskich – stają się czasem inspiracją, a czasem zaledwie przyciągającą oko (czytelnika, widza) inkrustacją dla tekstów kultury. Brak rozeznania w mitologii grecko-rzymskiej nie wyklucza z życia kulturalnego – przynajmniej tak się wydaje, przynajmniej w pewnym zakresie, przynajmniej nie odczuwa się tego zbyt mocno.

Może też, z uwagi na stałą obecność w kulturze europejskiej, mitologia grecko-rzymska jest z jednej strony oczywista i już dobrze znana (w końcu spotykamy się z tymi mitami gdzieś, jakoś od dzieciństwa), z drugiej zaś – wywołuje uczucie znużenia i przesytu, bo „ile można o tym samym”. Ale to zdecydowanie nie wyczerpuje tematu.

„Serce wielkiego milczenia”

Jeśli bowiem przyjrzymy się temu, jak współczesny nastolatek reaguje na kontakt z mitologią, można

zauważyć kluczowy chyba problem: brak zrozumienia roli, jaką mitologia odgrywała w starożytności, brak zrozumienia jej znaczenia dla ówczesnych kultur i społeczności. Nie chodzi przecież tylko o aspekty religijne, lecz o znacznie szerszą perspektywę: o wyjaśnianie świata, porządkowanie go; o zaspokajaną przez mity potrzebę zrozumienia tego, co w pobliżu, i tego, co daleko; o nadawanie sensu spotykającym nas wydarzeniom, o osławianie grozy (nieznanego początku, nieprzewidywalnego końca, życia przed życiem i życia po życiu); o tworzenie i dawanie poczucia choćby minimalnej kontroli nad sobą, nad otoczeniem, nad światem – bo dzięki mitom widzimy, kto i jak odgórnie tym światem zarządza, jakie panują zasady, co wolno, a czego nie, jaki kierunek życia i postępowania jest właściwy (bezpieczny, nagradzany), a jaki niewłaściwy (zagrożający, karany). Człowiek potrzebuje poczucia kontroli, nawet minimalnego; potrzebuje nadania sensu temu, co wydaje mu się sensu pozbawione; potrzebuje pewnej logiki w tym, co i jak się dzieje, nawet jeśli logika ta miałaby być okrutna, surowa i uciskająca. Mity są opowieścią o ludzkim poszukiwaniu sensu, porządku i zasad w świecie, który jest tak bardzo przytłaczający, nieprzenikniony i przerażający. Człowiek wokół codziennej grozy istnienia zaczyna opowiadać sobie świat – a opowieści te pozwalają mu przetrwać kolejne dni.

Być może jako nauczyciele – zwłaszcza ci, którzy urodzili się jeszcze pod koniec XX wieku, którzy w nowoczesny świat wszechobecności technologiczno-informacyjnej wchodzili krok po kroku i którzy patrzyli, jak na ich oczach przekształcają się realia codzienności – nie do końca potrafimy odczuć i zrozumieć, w jak bardzo innym świecie żyje dzisiejszy nastolatek. Rozumowo – tak, wiemy; ale empirycznie, emocjonalnie – już niekoniecznie. Dzisiejsze nastolatki, urodzone w pierwszej czy w początkach drugiej dekady XXI wieku – przecież to są ludzie, którzy od samego początku żyją w zupełnie innej rzeczywistości. To brzmi banalnie, ale wbrew pozorom banałem nie jest. Zdajemy sobie

sprawę, że w ostatnich dekadach przemiany technologiczne następują coraz szybciej; ta gwałtowność zmian tworzy wielką przepaść między różnicą doświadczeń, jaka rozdzielała wcześniejsze pokolenia, a różnicą, jaka w 2025 roku dzieli ludzi trzydziesto-, czterdziestoletnich od dwunasto-, piętnastoletnich. Być może dopiero pełne dostrzeżenie tej przepaści pozwoli na zbudowanie nad nią komunikacyjnego (a tym samym edukacyjnego) mostu, z którego ani jedna grupa (nauczyciele), ani druga (uczniowie) nie będzie spadać. Inaczej bowiem utkniemy w zbyt jednorodnym, uproszczonym myśleniu o micie, w zaledwie powierzchownym muśnięciu jego sensu, niejednorodności i znaczenia, jakie miał dla dawnych kultur.

Co to znaczy w praktyce, jeśli wrócimy do kwestii mitologii? Uświadomienie – nie tylko sobie, lecz również właśnie uczniom – że dzisiejszy człowiek (zwłaszcza nastolatek) żyje w świecie wszechdostępnej informacji; że dostęp do informacji to standard, można nawet powiedzieć, że cierpimy na „naddostęp” do informacji, i do tych pewnych, i do tych niepewnych, do prawdziwych i *fake’owych*, do chcianych i niechcianych. W świecie „naddostępu” do informacji i wiedzy trudno zrozumieć, trudno nawet wyobrazić sobie zagubienie i grozę, poczucie bezradności i bezbronności człowieka antycznego. Może pomogłoby przywołanie wizji kompletnego *blackoutu*, utraty wszelkich zgromadzonych danych, zablokowania dostępu do natychmiastowego kontaktu i zawężenia globalnej wioski do parunastu kilometrów, które da się dość szybko przebyć pieszo?

To taka uproszczona gimnastyka wyobraźni, która może trochę dopomóc w pogłębionym spojrzeniu na mity; samo bowiem podręcznikowe rozdzielanie na kosmogoniczne, teogoniczne i tak dalej nie wystarcza, istotę mitu trzeba poczuć, żeby zaś ją poczuć, trzeba odsunąć choć na chwilę „normalność”, czyli tę codzienność, w której jesteśmy zanurzeni. „Mit dotyczy tego, co nieznanne, na co zrazu nie mamy słów. Mit spogląda więc w samo serce wielkiego milczenia”¹, stwierdza w *Krótkiej historii*

mitu Karen Armstrong. Jak sobie wyobrazić wielkie milczenie? Może tak powinno brzmieć pierwsze zadanie wprowadzające do lekcji o mitologii?

Człowiek (nie tylko mitologiczny) się boi

W pewnym sensie powiązana jest z tym kolejna kwestia: to, jak inaczej antyk (więc i mitologia) mówi o kondycji człowieka. Mam wrażenie, że zrozumienie tego utrudnia w jakimś zakresie współczesna kultura, przybierająca niekiedy wynaturzone formy optymizmu za wszelką cenę i „kołczingowania” (zapis przyjęty dla odróżnienia od rzetelnego coachingu). Trudniej przez to wychwycić pewne sensy mitów, które miały „otwierać nas na zachwycenie, nawet w obliczu śmierci i grozy zagłady”². Jakim językiem mówić o poczuciu śmiertelności do nastolatków, skoro dorośli tak często boją się rozmawiać o tematach związanych ze śmiercią z dziećmi (i ze sobą), nawet za pomocą sztuki? Z pracy w teatrze pamiętam dyskusję o możliwości wystawienia sztuki Maliny Prześlugi dla młodszych widzów: *Pręcik*, która w przepiękny sposób opowiadała o śmierci. Jednak, choć zachwyciła literacko, przerażała tematycznie. Śmierć (i to dziecka!) w spektaklu dla dzieci? To się nie sprzedaje... Czytaj: boimy się, że dzieci sobie z tym spektaklem nie poradzą, że nauczyciele sobie z nim nie poradzą, że rodzice sobie z nim nie poradzą (i my w teatrze też)³. Bohaterowie mitów również się boją. Groza codzienności, połączona ze świadomością własnej śmiertelności i pragnieniem zaznaczenia w jakiś sposób swojej obecności w świecie doczesnym (przykładem może tu być choćby Achilles), jest wpisana w ich funkcjonowanie. Jakże zderza się z tym natura bogów – wolnych od śmierci, od starości, od choroby, od bólu, od brzydoty, od konieczności walczenia każdego dnia o środki do przeżycia, o bezpieczeństwo, o wolność. Nawet po uwzględnieniu pewnych wyjątków (Hefajstos) trudno nie stwierdzić: oto realizacja marzeń, które towarzyszą ludziom od wieków. Spojrzenie na człowieka pierwszej ćwierci XXI wieku jako tego,

który coraz bardziej próbuje osiągnąć ideał życia olimpijskich bogów, może sprowokować ciekawą dyskusję; może też wyraźniej uświadomić nastoletnim uczniom, jak wielka i głęboka tkwi w mitach tęsknota za tym, co było dla ówczesnego człowieka (a nieraz jest i dla współczesnego) niemożliwe, niedostępne, nieosiągalne.

Nie tylko Parandowski

Jednak takie pogłębione spojrzenie na mit wymaga jeszcze czegoś: odpowiednich tekstów. Fakt, że na poziomie szkoły średniej lekturą wprowadzającą w mity wciąż jest *Mitologia* Jana Parandowskiego, powinien budzić pewne wątpliwości. Parandowskiego dobrze się czyta, owszem, ale czy nie jest zbyt uproszczony, zbyt wygładzony, zbyt „bajkowy” dla nastoletniego odbiorcy? A przede wszystkim – czy nie sugeruje zbyt mocno, że dany mit ma jedną konkretną wersję i koniec? Zdecydowanie lepszą propozycją byłoby spotkanie z *Mitologią Greków i Rzymian* Zygmunta Kubiaka; jeśli nie zamiast, to chociaż obok Parandowskiego, najlepiej jeszcze z krótkim zaprezentowaniem *Mitów greckich* Roberta Gravesa.

Takie zestawienie, wprowadzone nawet na jednej lekcji, przedstawiające te trzy tytuły, pomogłoby uświadomić uczniom dwie kwestie: po pierwsze, że *Mitologia* Parandowskiego nie jest ani jedynym, ani najlepszym źródłem poznawania i porządkowania wiedzy o grecko-rzymskiej mitologii, a po drugie – co szczególnie istotne – że mit grecki nie miał jednej absolutnej i nienaruszalnej wersji, lecz wersje te bywały różne, nieraz dość odmienne, w zależności od różnych czynników.

Dobrze się to da połączyć z omawianiem tych utworów antycznych, które przewiduje podstawa programowa; warto byłoby też choćby wspomnieć o poematach Hezjoda i *Metamorfozach* Owidiusza, o tym, jak wygląda poetycka dyskusja z mitami. Wszystko to pozwoli też uwypuklić istotną różnicę między grecką mitologią a Biblią, polegającą na tym, że mity nie są tekstem świętym, nie podlegają zatem

takim „obostrzeniom modyfikacyjnym” jak księgi biblijne. To z kolei może się przełożyć na lepsze zrozumienie przez ucznia wagi ustalania kanonu biblijnego, ksiąg proto- i deuterokanonicznych oraz roli apokryfów.

Pułapki myślenia o mitach

Problemem bywa też niekiedy spotkanie z pewną mitologiczną niezwykłością. Do dziś pamiętam, z jakim początkowo trudem część uczniów w jednej z moich klas przyjmowała do wiadomości historię narodzin Ateny i Dionizosa – wyskakiwanie z rozłupanej głowy czy płód zaszyty w nodze wywołały kpiąco-sceptyczne uśmiechy i podejrzliwe pytania: „Oni naprawdę w to wierzyli?”. W innej klasie mitów słuchano z takimi minami, z jakimi dorośli słuchają czasem historii wymyślanych przez dzieci. Interesujące, nawet zdumiewające jest to zaskoczenie lub rozbawienie treścią mitów u osób, które z jednej strony są zaznajomione już w jakimś stopniu z nadnaturalnością pewnych wydarzeń biblijnych, z drugiej – są otwarte na niezwykłość i nadnaturalność wielu opowieści popkulturowych. Ponownie wracamy do problemu nierozumienia specyfiki mitów i tego, jakie miejsce zajmowały w danej kulturze.

Jeszcze inną kwestią jest nasze „zbyt grecko-rzymskie” myślenie o mitach; w procesie edukacji szkolnej zapoznajemy się tylko z nimi, przez co nie widzimy mitu jako części kulturowej przynależącej do wielu społeczności. Wskazane byłoby, choćby w ramach wprowadzenia czy krótkiego wspomnienia, umieścić mity greckie i rzymskie w szerszym kontekście: mitów mezopotamskich, egipskich etc. W ten sposób dopiero uczeń zauważy, że mity były obecne w różnych kulturach „przed naszą erą”; zdoła też dostrzec tematy, wątki, postacie, które powracają w poszczególnych mitologiach (jak choćby opowieść o wielkim potopie, obnażająca pewne lęki kulturowe). Ujrzenie mitów grecko-rzymskich na tle innych mitologii pozwala wyraźniej zrozumieć znaczenie mitów w ogóle, ich ważność i funkcje,

jakie pełniły, a także ich powszechność, obecność w kulturach Europy i Bliskiego Wschodu.

Może to również pomóc w uzmysłowieniu sobie wspomnianej już różnicy między mitami a tekstami świętymi, między opowieścią poddającą się modyfikacjom a opowieścią zamkniętą, niepodważalną i nieprzetwarzalną. To ostatnie zaś przyda się przy omawianiu utworów kolejnych epok – pozwoli bowiem lepiej zrozumieć, dlaczego w kulturze chrześcijańskiej i staropolskiej mity mogły się pojawiać jako poetyckie czy retoryczne odwołania, nawiązania czy inspiracje, wykorzystywane przez twórców przeciw chrześcijańskich.

Mit, czyli pytanie otwierające (świat i nas)

Karen Armstrong nazywa mit grą, która „(...) przeobraża nasz potrzaskany, tragiczny świat i pomaga nam dostrzec nowe możliwości, stawiając pytanie: »a jeśli?« – pytanie, które legło także u podstaw wielu naszych najważniejszych odkryć w dziedzinie filozofii, nauki i techniki”⁴. Słowa te są dobrym wprowadzeniem do mówienia o mitach i mitologii na lekcjach polskiego w szkole ponadpodstawowej; więcej nawet, do mówienia o mitach i mitologii w ogóle.

Na mity można bowiem spojrzeć również jako na sfabularyzowane, rozwinięte w formie narracyjnej pytania, które człowiek sobie zadawał, zadaje i będzie zadawał, pytania różnie sformułowane, ale wciąż dotyczące tych samych kwestii, pytania prowokujące więcej kolejnych pytań niż odpowiedzi: o początek, koniec i coś „przed” – przed początkiem i przed końcem; o relacje, zasady i granice; o to, czy jest, jaka jest i dlaczego jest siła (byt, forma, istota, bóstwo) panująca nad człowiekiem; o sens i o to, kto (co) ma (w jakim zakresie) kontrolę; o to, kogo (czego) powinniśmy lub nie musimy się bać i jakie konsekwencje wiążą się ze strachem lub jego brakiem. Każde z tych pytań stanowi punkt wyjścia do kolejnych i kolejnych pytań, a mit nie udaje, że zna wszystkie odpowiedzi.

Być może tego właśnie potrzebuje uczeń w trzeciej dekadzie XXI wieku, wieku informacyjnego „naddostępu”: przypomnienia, jak stare i wciąż aktualne są niektóre pytania; przypomnienia, że pewne odpowiedzi nie są absolutne, a innych wciąż brakuje; przypomnienia, że człowiek ma prawo pytać, lecz może nie dostać odpowiedzi – i musi umieć z tym żyć. Być może wszyscy potrzebujemy tego przypomnienia, tak jak wszyscy wciąż, w jakimś zakresie, potrzebujemy mitów. Potrzebujemy też umiejętności przyznania sobie, a uczniom uświadomienia prawa do tej potrzeby – zarówno u człowieka antycznego, jak i współczesnego.

Przypisy

- ¹ K. Armstrong, *Krótką historia mitu*, przeł. I. Kania, Warszawa 2021, s. 10.
- ² Ibidem, s. 14.
- ³ *Pręcik Maliny* Prześlugi doczekał się jednak kilku inscenizacji. Zob. np. <https://e-teatr.pl/precik-bajka-o-umieraniu-w-konsulacie-kultury-a281562> lub <https://e-teatr.pl/precik-czyli-teatr-ktory-szanuje-widza-a152046>
- ⁴ K. Armstrong, *Krótką historia mitu*, op. cit., s. 15.

Barbara Popiel-Kobielska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, wykładowca w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego, koordynator kierunku filologia polska, 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. Prowadzi na Facebooku stronę „Ad scribendum”, poświęconą literaturze i kulturze (<https://www.facebook.com/Adscribendum>).

Kim jest pedagog, nauczyciel młodzieży?

Małgorzata Mikut

Aktualne i przyszłe wyzwania

„Nie wiemy, jaka czeka nas przyszłość, ale wiemy, że edukacja to klucz do niej. Jak często tak naprawdę patrzymy na tych, którzy tę przyszłość tworzą, czyli na nauczycielki i nauczycieli?”¹

Praca nauczycieli jest pełna wyzwań i nigdy nie daje poczucia stałości. Doświadczenia światowej pandemii i następujące po niej kolejne globalne zmiany wydają się to potwierdzać. Żyjemy w erze dynamicznych zmian i szybkiego rozwoju narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji (AI), która wystawia wielu na ryzyko iluzji mistrzostwa². Profesor Joanna

Mytnik przestrzega przed paradoksem ery cyfrowej, objawiającym się tym, że mimo powszechnej dostępności informacji „głębokie uczenie się nadal zależy od wiedzy, którą nosimy w sobie”³.

Jeśli bezrefleksyjnie korzystamy z narzędzi cyfrowych, to wpadamy w pułapki, które mogą powodować poważne konsekwencje dla rozwoju poznawczego w postaci: kryzysu zaufania do tradycyjnego zdobywania wiedzy, ograniczenia kreatywności, uzależnienia od algorytmów i gotowych opracowań, pozornego równego dostępu do wiedzy, zaniku współpracy i wielu innych problemów społecznych⁴.

Kim są dzisiaj uczniowie?

„Współcześni młodzi to pokolenie, które ma świadomość, że zmiany są nieuniknione i żyją zmianą. Dostrzegają bezradność wielu dorosłych, którzy próbują działać według dawnych schematów. Przekaz pokoleniowy już dawno został zaburzony, akceleracja rozwojowa postępuje, ale wcale to nie przyspiesza procesu dorastania. Postępujące przesunięcie socjalizacyjne ku mass mediom i grupie rówieśniczej bardzo jaskrawo daje o sobie znać”⁵.

Wymowna w tym miejscu jest myśl przedstawiona na oficjalnej stronie Fundacji Teach for Poland: „Twoja przyszłość siedzi w ławce. Dzieci, które jutro będą naszymi sąsiadami, współpracownikami, lekarkami, prawnikami, wyborcami, politykami, opiekunami, nauczycielami, projektantkami, muzykami dzisiaj... siedzą w szkolnej ławce”⁶. Waga tych słów jest niebagatelna, ponieważ pokazuje naszą wspólną odpowiedzialność za przyszłość najmłodszych, ale i naszą. „Siedzą w ławce” – dlaczego siedzą, a nie działają, nie pracują, nie tworzą aktywnie we współpracy z innymi? To, jakie mają/będą mieli doświadczenia edukacyjne i z kim, niesie cały balast konsekwencji.

Młodzi ludzie, okreśłani jako iGen, to pokolenie, dla którego technologie są naturalnym otoczeniem, a jednak niekoniecznie posiadające umiejętności właściwego z nich korzystania. Wielu żyje w pozornie bezpiecznych przestrzeniach, ale często rzadko w bezpośrednim kontakcie nie tylko z najbliższymi, ale i rówieśnikami, z ograniczonymi doświadczeniami rozwijającymi kompetencje społeczne⁷.

Właśnie dorastają urodzeni w 2010 roku i później, którzy na początku swojej „przygody” edukacyjnej, jako najmłodsze pokolenie, doświadczali wielu zmian w skali makro i są w tych zmianach po raz pierwszy ze wszystkimi generacjami (zatem nie mogą wspomóc się doświadczeniami z przeszłości starszych). Chodzi o doświadczenie:

pandemii, edukacji na odległość, konsekwencji wojny w Ukrainie – w postaci zmieniających się liczebnie klas i uczenia się w zróżnicowanych narodowo oddziałach klasowych i relacji wojennych transmitowanych na żywo w multimedialach. To pokolenie obcujące od wczesnego etapu życia z technologiami, również za sprawą wymogów edukacji na odległość. Ci właśnie młodzi, dorastający, będą też najszybciej współpracować z generatywną sztuczną inteligencją, a to wymaga rozwijania szeregu umiejętności niezbędnych w przyszłym zatrudnieniu i pracy z AI. Nadal jednak potrzebują przewodników po świecie i wsparcia nie tylko najbliższych, ale profesjonalnej wiedzy i praktyki nauczycieli. A kim oni są?

Nauczyciele w kalejdoskopie: przemiany, oczekiwania, frustracje, nadzieje

Życie w czasach VUCA (*Volatility* – zmienność, *Uncertainty* – niepewność, *Complexity* – złożoność, *Ambiguity* – niejednoznaczność), w których tak trudno o wskazówki dotyczące tego, jak sobie poradzić ze złożonością i niejednoznacznością, jest wyzwaniem. Trudno być nauczycielem w czasach niepokojów i niepewności, gdy brak stałych punktów orientacyjnych.

Kim jest dziś nauczyciel/pedagog? Jaką rolę odgrywa w rozwoju najmłodszych pokoleń? Jak rysuje się przyszłość tej profesji?

Odpowiedzi na te pytania najlepiej udzielają bez wątpienia tytułowi bohaterowie, którzy mimo wszystko tkwią w systemie. Karol Pietrzyk, nauczyciel, anglista z wieloletnim stażem pracy, obrazuje to następująco: „Nie chcę już robić młodziemzy krzywdy, ucząc ich niepotrzebnych bzdur tylko dlatego, że ktoś, kto nie rozumie przemian zachodzących we współczesnym świecie i nie ma pojęcia o tym, co się dzieje w głowach młodych ludzi, wpisał je do podstawy programowej. Chcę jeszcze lepiej poznać moich uczniów, zorientować się w ich realnych możliwościach, zainteresowa-

niach i pasjach, a potem pomóc im się rozwijać”⁸. Tu aż kipi od frustracji i niezgody na to, z czym mierzy się (nie tylko) ten nauczyciel, ale mimo wszystko nie poddaje się.

Prezesa Fundacji „Przestrzeń dla edukacji”, działaczka edukacyjna, nauczycielka akademicka Uczelni Korczaka, Iga Kazimierczyk, na swoim profilu facebookowym często wypowiada się w sprawach nauczycieli i nie boi się odważyć na głośnić tego, co inni przemilczają. 27 października podzieliła się swoimi refleksjami po udziale w Igrzyskach wolności w Łodzi o wymownym tytule „Czas niepewności”, które odbyły się ostatni weekend października 2025: „(...) ministerstwo woli nadal do nauczycieli mówić zamiast z nimi rozmawiać, zapominając, że po drugiej stronie są ludzie, którzy są armią do zadań specjalnych. Codziennie pracują metodą łączenia faktów, analizy, improwizacji, śledzą kilka procesów naraz (zwykła klasa szkolna), rozmawiają, podejmują interwencje, rozwiązują konflikty. Pracują słowem i argumentem. (...) Wiedzą, jak budować autorytet, jak utrzymać uwagę grupy, jak przekonywać, także kwestionujących ich zdanie rodziców. To nie są ludzie, których można zbyć sloganem o »prestżu zawodu«. Dla nauczycieli liczą się fakty, to taki zawód, w którym zwrot »po czynach ich poznać« ma podwójne silne znaczenie”⁹.

Polski nauczyciel jest jednym z najlepiej wykształconych w Europie – 90% ma wykształcenie wyższe i tyle samo wciąż się doskonali, bo jest to wpisane w ich ścieżkę awansu zawodowego. Nauczyciele, ciesząc się uznaniem uczniów, to ci, którzy potrafią budować relacje z uczniami. Młodzież szczególnie ceni: wykształcenie i dogłębną wiedzę zgodną z nauczaniem przedmiotem (85%), zdolność przekazywania wiedzy w ciekawy sposób (82%), sprawiedliwe i równe traktowanie (80%)¹⁰. Potwierdzam to własnymi doświadczeniami i badaniami. Bez relacji, szczególnie bezpośrednich, nie jesteśmy w stanie rozwijać większości kompetencji społecznych, bo dzięki nim obserwujemy

otaczającą rzeczywistość i uczymy się odczytywać sygnały od innych. To właśnie dzięki tym bezpośrednim obserwacjom uczymy się właściwie odczytywać emocje, intencje i wszelkie znaki ważne dla wzajemnego porozumienia, a także rozwijamy empatię. Dzięki relacjom poznajemy siebie i innych, porównujemy, wzajemnie się inspirujemy i uczymy, poszerzając wiedzę i szereg umiejętności i to daje przewagę nad generatywną sztuczną inteligencją, choć praca z nią też daje szerokie możliwości i niebawem stanie się konieczna. Szkoła jest nadal ważnym miejscem dla wielu młodych – wyjątkowym, w którym spotykają się z rówieśnikami i inspirującymi osobami. Edukacja szkolna nadal daje nadzieję, co udowadnia także Justyna Suchecka w swojej książce¹¹.

Wyzwania: jaka przyszłość czeka nauczycieli?

„Polscy nauczyciele dysponują silnym kapitałem: poczuciem misji i radością z pracy z dziećmi i młodzieżą. To zasoby, które wspierają ich dobrostan i podtrzymują sens pracy, ale same nie wystarczą, by utrzymać w szkołach stabilną kadrę. Poczucie misji łatwo przeradza się w źródło frustracji, gdy zderza się z niskimi wynagrodzeniami, brakiem uznania i rosnącymi wymaganiami – od odpowiedzialności za dobrostan uczniów, przez zapewnienie wsparcia uczniom o zróżnicowanych potrzebach, po presję ze strony rodziców”¹².

Wnioski wynikające z badania Talis 2024 ujawniają, że cennym zasobem dla wielu nauczycieli i nauczycielek jest misja i radość, jednak są one niewystarczające, by pozostać w zawodzie. Konieczne są działania sprzyjające podnoszeniu prestiżu zawodu i poprawie dobrostanu, zarówno poprzez rozwój zawodowy nauczycieli, jak i odpowiednie wsparcie systemowe. Zmiany kulturowe, rosnące znaczenie dobrostanu psychicznego i emocjonalnego, wzrost znaczenia kompetencji miękkich, zmiana oczekiwań rodziców wymaga-

ją nowego zdefiniowania roli szkoły i rozwiązań systemowych¹³.

Wśród wyzwań stojących przed nauczycielami rysują się:

- zdobywanie informacji aktualnych i istotnych;
- utrzymywanie motywacji i pasji do nauki w dobie kultury nanosekundy; skuteczne zachęcanie i motywowanie – a nie zmuszanie do nauki i traktowanie jej jako konieczności;
- redefinicja tego, kim jest/będzie „uczeń”, szczególnie z punktu widzenia *lifelong learning*; nauka, jak skutecznie się uczyć (także po to, by uczyć się przez całe życie);
- oparcie edukacji na wiedzy, która jest przydatna w życiu i którą można aplikować na co dzień; nastawienie na naukę realnych umiejętności i rozwiązywania problemów;
- wypracowanie bardziej zindywidualizowanego podejścia do uczących się (wykorzystanie wiedzy o różnych stylach uczenia się, potrzebach edukacyjnych, różnorodnej motywacji);
- położenie nacisku na naukę kompetencji miękkich; pokazanie, jak dane kompetencje ćwiczyć w naturalnym środowisku; przekazywanie uczącym się wiedzy o nich samych, o ich mocnych stronach, potrzebach; pomoc w zrozumieniu własnych emocji, reakcji;
- budowanie samoświadomości w celu wybrania najlepszej ścieżki edukacyjnej dla siebie; umożliwienie kształtowania własnej ścieżki edukacyjnej, większa elastyczność edukacji¹⁴.

Bez wątpienia według wszelkich prognoz nauczyciele będą nadal potrzebni swoim uczniom i uczennicom, ale ich rola będzie się zmieniać. Wśród scenariuszy dotyczących przyszłości nauczycieli na uwagę zasługuje raport *Nauczyciel_ko 2040* Fundacji Teach for Poland, opracowany przy współpracy Fundacji Stocznia¹⁵.

Autorzy raportu przeprowadzili sondaż w 2024 roku na reprezentatywnej (kwotowo-warstwowej) próbie 600 uczniów i studentów między 16 a 25 rokiem życia. Łącznikiem części diagno-

stycznej i foresightowej (prognozowanej) procesu była analiza kluczowych trendów i czynników niepewności, mających wpływ na przyszłość edukacji, a przede wszystkim na zawód nauczyciela. Identyfikację i wybór trendów przeprowadzono z wykorzystaniem map trendów Richarda Watsona oraz Natalii Hatałskiej. Rezultatem podjętych prac była krótka lista trendów i czynników, które zostały poddane dyskusji grupowej na warsztatach foresightowych. W trakcie warsztatów wypracowano pewne propozycje, które stały się podstawą wyłonienia czterech scenariuszy ról nauczycielskich:

- 1) odkrywca talentów i nauczyciel tematyczny,
- 2) lokalny lider,
- 3) przewodnik rozwoju cyfrowego,
- 4) architekt rozwoju społecznego¹⁶.

Scenariusze autorskie, wypracowane partycypacyjnie i ekspercko propozycje są pomysłami na modernizację lub zmianę współczesnej publicznej szkoły jako inspirację do spojrzenia na nowo na rolę nauczyciela.

Warto uświadomić sobie, że nasza przyszłość dokonuje się tu i teraz dzięki działaniom wielu osób. Każdy nauczyciel/nauczycielka może dokonywać zmian, zaczynając od siebie. Marta Florkiewicz-Borkowska, nauczycielka roku 2017, zwraca uwagę na ten fakt i daje konkretne rady: „Przyjrzyj się miejscu, w którym jesteś. Rozejrzyj się. Zastanów się, co cię hamuje, co cię blokuje, a co nakręca, dodaje skrzydeł. Na co masz realny wpływ, a co w ogóle nie zależy od ciebie? Skup się na tych elementach, które zależą od ciebie tu i teraz”¹⁷. Ważne jest, by poznawać swoich uczniów, a także ich bliskich oraz osoby z ich otoczenia. Rozbudzanie w uczniach i w sobie poczucia przynależności, pielęgnowanie odwagi i ciekawości, przy pełnym wzajemnym zaufaniu, pozwala czerpać radość. Porażki, obok sukcesów, są także rozwojowe. Ważne, by nie wyręczać i nie zdominować swoimi działaniami uczniów, ale towarzyszyć im bez ingerencji.

Jak angażować, by zaangażować młodzież? Jak być zaangażowanym nauczycielem/nauczycielką? Odpowiedź stanowi wiele dobrych praktyk i wartościowych programów, opracowanych przez ludzi, którym nie jest obojętna przyszłość. Poświęciłam temu monografię, mocno wierząc w sens zaangażowanych działań we współpracy z innymi¹⁸. Nauczycielu, nauczycielko, nie jesteś sam/a! Odważ się i działaj, także w sprawie własnych praw do godnej pracy! Bez nauczycieli nie będzie przecież innych zawodów, nie ma też bez nich przyszłości.

Przypisy

- ¹ *Nauczyciel_ka 2040*, teachforpoland.org, data dostępu: 27.10.2025.
- ² J. Mytnik, *EDUxAI dla studentów, uczniów i rodziców*, Gdańsk 2025, s. 6.
- ³ Ibidem.
- ⁴ Ibidem, s. 29–30.
- ⁵ M. Mikut, *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie*, Szczecin 2024, s. 73.
- ⁶ Fundacja Teach for Poland, teachforpoland.org, data dostępu: 27.10.2025.
- ⁷ J.M. Twenge, *iGen*, przeł. O. Dziedzic, Sopot 2023.
- ⁸ K. Pietrzyk, *Szkoła przetrwania? Notatki polskiego nauczyciela*, Szczecin 2025, s. 7.
- ⁹ I. Kazimierczak, post z 27 października 2025, Facebook.
- ¹⁰ *Nauczyciel_ka 2040*, op. cit.
- ¹¹ J. Suchecka, *Cala nadzieja w szkole*, Warszawa 2024.
- ¹² *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie*, TALIS 2024, s. 108.

¹³ Ibidem.

¹⁴ *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, infuture.institute, data dostępu: 20.10.2025.

¹⁵ *Nauczyciel_ka 2040*, op. cit.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ *Możesz zmieniać świat! O odwadze, zaangażowaniu i budowaniu poczucia sprawczości*, kulczykfoundation.org.pl, data dostępu: 27.10.2025.

¹⁸ M. Mikut, *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie*, op. cit.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych. Autorka monografii *(Za)angażowanie młodzieży. Ku pedagogice i edukacji zaangażowanej społecznie* (2024). Współredaktorka z Anną Godzińską monografii *Niezbędnik młodego nauczyciela* (2023). Ambasadorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wykładowczyni akademicka, adiunktka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Studiów Kulturowych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Uczeń – nauczyciel – sztuczna inteligencja

Hanna Ostrega

Kto tak naprawdę prowadzi wyścig o edukację w XXI wieku?

Rola współczesnego nauczyciela ulega głębokiej transformacji. Szkoła funkcjonuje w rzeczywistości, w której postęp technologiczny, zmieniające się oczekiwania społeczne i rozwój sztucznej inteligencji sprawiają, że nauczyciel staje się nie tylko przewodnikiem po świecie wiedzy, lecz także pełni rolę mediatora między człowiekiem a technologią. Taka rzeczywistość wymaga od nauczycieli elastyczności, refleksyjności, gotowości do permanentnego doskonalenia zawodowego, redefinicji własnych kompetencji oraz poszukiwania nowych metod pracy z uczniami. Współczesna szkoła przypomina skomplikowane skrzyżowanie dróg; na rozdrożu stoją nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele, którzy niosą na swo-

ich barkach wiele oczekiwań, wyzwań, jakie stawia przed nimi przyszłość.

Sztuczna inteligencja jest trzecim użytkownikiem tego skomplikowanego skrzyżowania. „Jej rozwój zrewolucjonizował wiele aspektów życia codziennego, w tym edukację. To potężne narzędzie edukacyjne, które ma potencjał do radykalnej zmiany sposobu, w jaki nauczamy i uczymy się. W erze, w której technologia szybko zmienia nasz świat, kluczowe jest, aby edukacja nie pozostawała w tyle, ale ewoluowała wraz z nią”¹. Nasuwają się pytania: czy wprowadzenie nowych technologii do pracy nauczyciela otwiera nowe horyzonty w pracy z uczniem, czy ograniczają one samodzielność intelektualną i twórcze podejście uczniów?

Nowoczesne technologie w procesie nauczania – uczenia się

Korzystanie z technologii przez uczniów od najmłodszych lat przyczynia się do przekształcania ich w aktywnych i kreatywnych twórców swojego procesu uczenia się; nie są w związku z tym biernymi odbiorcami informacji. „Korzystanie z nowych technologii stało się dla współczesnego dziecka jedną z głównych form strukturalizowania czasu, a tym samym pierwszym i podstawowym źródłem poznania. Medialne otoczenie stwarza dzieciom wiele szans – staje się źródłem wiedzy, doświadczeń, możliwości rozwoju zainteresowań, realizacji potrzeb i aspiracji”². Zjawisko wpływu technologii wiąże się z rosnącym zapotrzebowaniem mądrego korzystania z pomocy naukowych; w konsekwencji zmienia się również rola nauczyciela, który z tradycyjnego przewodnika przekształca się w projektanta. Nauczyciel XXI wieku to nie tylko „przekaznik wiedzy”, ale przede wszystkim mistrz relacji edukacyjnej. „Nauczyciele otrzymują narzędzia do tworzenia spersonalizowanych planów nauczania, co zwiększa skuteczność edukacji”³. Wraz z przekształcaniem się roli nauczyciela pojawia się potrzeba rozwijania wśród uczniów kompetencji poznawczych, takich jak umiejętność zadawania pytań, krytyczne myślenie oraz refleksja. Współczesna dydaktyka odchodzi od zadawania uczniom jedynie pytań o charakterze odtwórczym, takich jak „ile to jest 3 razy 4”, na rzecz pytań problemowych, zachęcających do namysłu nad praktycznym zastosowaniem wiedzy. Podczas wprowadzania zasad pierwszeństwa wykonywania działań w klasach młodszych warto odwoływać się do przykładów z codziennego życia uczniów, aby ułatwić im zrozumienie abstrakcyjnych pojęć matematycznych.

Sytuację można zilustrować poprzez odniesienie do znanych dzieciom czynności: „najpierw należy posprzątać pokój (nawias), następnie można zjeść lody (dodawanie), ale przede wszystkim

trzeba odrobić lekcje (mnożenie lub dzielenie)”. Śmiech, zaangażowanie, spontaniczne skojarzenia – dzieci zapamiętają regułę, bo poczuły, że ma sens. To dotyczy ich życia, poczuły się zaangażowani w proces.

Czym jest strefa najbliższego rozwoju?

Tego rodzaju strategię nauczania wpisują się w koncepcję strefy najbliższego rozwoju (SNR) Lwa Wygotskiego, zakładając, że uczniowie uczą się najskuteczniej, gdy nowe treści nawiązują do ich wcześniejszych doświadczeń oraz gdy nauczyciel stopniowo wspiera ich w samodzielnym odkrywaniu zależności i rozwiązywaniu problemów. Według Wygotskiego: „(...) istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka”⁴.

Wygotski był psychologiem, pedagogiem i twórcą podejścia społeczno-kulturowego. Twierdził, że rozwój poznawczy dziecka zależy przede wszystkim od relacji społecznych i współdziałania z bardziej kompetentnymi jednostkami. Jego główne idee obejmują społeczne pochodzenie umysłu; są to umiejętności poznawcze, które rozwijają się dzięki interakcjom społecznym i kulturowym, nie są one wyłącznie biologiczne. Mediacja i rola narzędzi kulturowych polega między innymi na przekazywaniu tych narzędzi, które umożliwiają samodzielne myślenie. Wygotski twierdził, że myślenie jest kształtowane przez narzędzia kulturowe, takie jak język, symbole, znaki, a dzisiaj również technologia. Zabawa jest odpowiednikiem eksperymentu rozwojowego. Umożliwia ona dziecku ćwiczenie zachowań, których jeszcze nie opanowało w życiu codzien-

nym, może odgrywać i rozwijać w bezpiecznym, swobodnym kontekście. Wygotski postrzegał zabawę nie jako rozrywkę, ale jako fundamentalny mechanizm rozwoju poznawczego i społecznego dziecka. Wprowadził on kluczowe pojęcie – Strefa Najbliższego Rozwoju. Jest to różnica między tym, co uczeń potrafi sam, a tym, co może osiągnąć z pomocą dorosłego lub rówieśnika. W tej przestrzeni dokonuje się najintensywniejsze uczenie się, jednak pod warunkiem, że pojawi się ktoś, kto będzie odgrywał rolę przewodnika po tym procesie nauczania. W tradycyjnym modelu szkolnym tym kimś był nauczyciel. Przez wiele lat zawód nauczyciela wiązał się z podziwem, szacunkiem oraz źródłem wiedzy. Współczesna szkoła stawia nie tylko przed nauczycielami pytania, czy nadal uczeń potrzebuje prowadzenia, ale również czy nauczyciele są w stanie pełnić tę rolę? A może to właśnie sztuczna inteligencja, jako narzędzie, stała się nowym przewodnikiem w tym procesie?

Termin *artificial intelligence* pojawił się po raz pierwszy w 1956 roku, gdy John McCarthy, profesor Dartmouth College, zorganizował warsztaty, podczas których powstało pojęcie „sztucznej inteligencji” i którego celem było stworzenie maszyn zdolnych do rozumienia i posługiwania się językiem ludzkim⁵.

Za sprawą sztucznej inteligencji (SI), rola oraz zadaniowość nauczyciela zmieniły się diametralnie. Nauczyciele aktualnie „rywalizują” ze sztuczną inteligencją w klasie i poza nią. Oczywiście, możemy wyróżnić wiele zalet i jeszcze więcej wad używania sztucznej inteligencji w pracy nauczyciela. Są to między innymi: brak stronniczości przy sprawdzaniu prac, co skutkuje szybszym i efektywniejszym feedbackiem, czy chociażby rozbudzenie ciekawości i kreatywności wśród uczniów. Użycie sztucznej inteligencji przez nauczycieli oraz uczniów może przynieść pozytywne efekty, pod warunkiem, że będzie to traktowane jako narzędzie systematycznie wspierające proces nauczania.

„Sztuczna inteligencja może ułatwić, usprawnić i uczynić efektywniejszym proces nauczania na wszystkich poziomach – zarówno ucznia, nauczyciela, jak i całego systemu edukacji. Dzięki SI nauczyciel jest w stanie w czasie rzeczywistym ocenić postępy uczniów, zidentyfikować trudności w przyswajaniu przez nich wiedzy, dostosować metody nauczania i materiały do indywidualnych potrzeb każdej uczącej się osoby. Dodatkowo, zwolniony z szeregu prac administracyjnych zyskuje czas na doskonalenie swoich umiejętności”⁶.

Nauczyciel w kalejdoskopie wielu zmiennych

Zadania nauczyciela są obecnie inne, coraz bardziej skomplikowane i złożone. Każde rozpoczęcie roku szkolnego stawia przed nauczycielami wiele wyzwań, którym muszą sprostać, posiadając wiedzę z „zeszłego roku”. W zawód nauczyciela wpisany jest samorozwój; nauczyciele biorą udział w szkoleniach lub warsztatach doskonalących, które pozwolą im stawić czoła nowym wyzwaniom oraz oczekiwaniom. „Prawdziwie autonomiczny nauczyciel dba o rozwój własny, ciągle doskonali swoje umiejętności, znakomicie wypełnia swoją rolę zawodową, charakteryzuje go refleksyjność i odpowiedzialność za przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. Autonomiczny nauczyciel umożliwia także autonomiczne funkcjonowanie uczniom, a to wszystko sprzyja edukacyjnej efektywności”⁷.

Jak wynika z rekomendacji projektu *Szkoła dla innowatora*: „uczenie w XXI wieku wymaga od nauczycieli ciągłej aktualizacji wiedzy i umiejętności, tak aby uczniowie dobrze radzili sobie we współczesnym świecie, a ich umiejętności odpowiadały potrzebom nowoczesnych społeczeństw, do polityk edukacyjnych muszą być włączane wymagania z zakresu kompetencji proinnowacyjnych lub umiejętności XXI wieku”⁸.

Doskonalenie zawodowe jest kluczowe dla efektywności nauczania, adaptacji nowych technologii w klasie oraz metod, które pozwolą uczniom zdobywać wiedzę w odpowiedni dla nich sposób. Wynika to nie tylko z obowiązku prawnego, ale przenosi się również na rozwój osobisty i zawodowy. Niezależnie od okoliczności, zawód nauczyciela wymaga, by nadążać za zmianami zachodzącymi w świecie oraz rozwijać swoje kompetencje. Nauczyciele są dla uczniów mentorami oraz inspiracją do zdobywania nowej wiedzy. „Zły człowiek nie może być dobrym nauczycielem, gdyż jest jego zaprzeczeniem. Może czegoś nauczyć, coś wyćwiczyć, ale nie ukształtuje właściwie młodego człowieka, nie rozbudzi zainteresowań, nie zaszczerpi postawy ufności do drugiego człowieka, wiary w bezinteresowność jego dobrych intencji, nie rozwinie siły, która może kształtować przyszłe życie”⁹.

Artykuł 5 Karty Nauczyciela określa: „Rzetelne realizowanie zadań związanych z powierzonymi mu stanowiskami oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę. Nauczyciel musi wspierać każdego ucznia w jego rozwoju. Dodatkowym zobowiązaniem jest dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego. Każdy belfer musi dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”¹⁰.

„Strefa najbliższego rozwoju” stała się trójkątem edukacyjnym. Ta trójstronna relacja – uczeń, nauczyciel i sztuczna inteligencja – to współdziałanie, od którego nie można uciec. Uczeń jest centrum procesu, jest aktywny i decyzyjny, staje się kimś więcej niż odbiorcą. Zaczyna być świadomy swojego rozwoju i procesu edukacyjnego. Nauczyciel pełni rolę przewodnika-mentora oraz organizatora środowiska do

nauki. Sztuczna inteligencja jest wspomagającym systemem, narzędziem, które przyspiesza i ułatwia proces, ale nie prowadzi do samodzielności. To nie jest rewolucja świata edukacji, to transformacja.

Uczeń w XXI wieku różni się od swojego rówieśnika sprzed 20 czy 50 lat. Jest on „cyfrowy” od urodzenia, ma łatwy dostęp do zasobów wiedzy w internecie i potrafi samodzielnie wyszukiwać informacji. Pojawia się jednak istotne pytanie: czy uczeń aktywnie tworzy swoją strefę najbliższego rozwoju?

Strefa najbliższego rozwoju

Każdy uczeń potrzebuje pomocy w organizacji wiedzy, ocenie źródeł oraz rozpoznaniu, co jest ważne. Dlatego rola nauczyciela, mimo pozornego uniezależnienia się ucznia, wciąż jest nie do przecenienia. Sztuczna inteligencja to dzisiaj najbardziej kontrowersyjny uczestnik procesu edukacyjnego. Zaletą oczywiście może być błyskawiczna dostępność, personalizacja tempa, ale, bazując na przykładzie z klasy 3, sztuczna inteligencja nie rozumie kontekstu domowego, nie zna świata trzecioklasisty. Nie zobaczy jego reakcji. Zasoby sztucznej inteligencji mogą wspierać strefę najbliższego rozwoju, ale z ograniczeniami. Zasoby te nie wezmą pod uwagę emocji uczniów, kontekstu społecznego, lęku lub demotywacji. W pracy edukacyjnej to nie tylko „co?” się mówi, ale „jak?” i „dlaczego?”. Według mnie, jako nauczycielki i studentki, SI przynajmniej na razie nie potrafi odpowiedzieć na te pytania.

Joanna Mytnik, autorka małego poradnika dla uczniów, nauczycieli i rodziców, stawia ważne pytanie do autorefleksji: „Jak AI wpływa na moje uczenie się?”¹¹ i 10 pytań sondujących; dając odpowiedzi na te pytania, uświadamiamy sobie, jak AI wpływa na myślenie, naszą samodzielność i uczenie się.

Kto prowadzi w tym wyścigu?

Moja odpowiedź brzmi: wszyscy, ale każdy na swój sposób. Uczeń prowadzi przez ciekawość. Nauczyciel prowadzi przez relacje, a sztuczna inteligencja wspiera, jako narzędzie pracy, przez tempo i całodobową dostępność. Żaden z tych podmiotów współcześnie nie działa skutecznie w oderwaniu od pozostałych.

To, co dzisiaj jest widoczne w edukacji, to przesunięcie z autorytarnego wychowania na współdzielenie odpowiedzialności za rozwój. Bo w edukacji nie chodzi o to, kto prowadzi. Chodzi o to, dokąd prowadzi i czy prowadzi z sercem. To, co dziecko potrafi zrobić dziś z pomocą dorosłych, jutro będzie potrafiło zrobić samo¹². I właśnie dlatego warto być tym nauczycielem, który dziś jest obok na skrzyżowaniu, z wyciągniętą ręką oraz gotowy, by dzielić się swoją wiedzą z uczniami.

Przypisy

- ¹ A. Zalewska-Bochenko, *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Economic Studies” 2024, nr 2 (116).
- ² M. Kowaluk-Romanek, *Cyfrowe Dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka*, 2019, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 1 (27), s. 194–201.
- ³ A. Zalewska-Bochenko, *Sztuczna Inteligencja w procesie edukacji*, op. cit.
- ⁴ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971, s. 545.
- ⁵ *The birth of Artificial Intelligence (AI) research*, st.llnl.gov, data dostępu: 26.10.2025.
- ⁶ *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji*, parp.gov.pl, data dostępu: 26.10.25.
- ⁷ A. Popławska, T. Aniskievich, *Wyzwania cyberprzestrzeni a wybrane kompetencje nauczycieli i uczniów*, „Rocznik Lubuski” 2017, nr 43 (1), 2017, s. 245–258.

⁸ Więcej wniosków z badań dotyczących jakości kształcenia i doskonalenia przedstawiono w ekspertyzie: A. Weremiuk, W. Dobosz-Leszczynskiej, *Skuteczne formy doskonalenia nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji proinnowacyjnych*, Warszawa 2022.

⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 30.

¹⁰ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191).

¹¹ J. Mytnik, *EDUxAI dla studentów, uczniów i rodziców*, Gdańsk 2025.

¹² L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit.

Hanna Katarzyna Ostreǵa

Przewodnicząca Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży Young Power. Studentka drugiego roku filologii angielskiej II stopnia na Uniwersytecie Szczecińskim. Nauczycielka języka angielskiego w Sportowej Szkole Podstawowej nr 2 w Szczecinie.

Kulturalny Berlin

Część III

Mateusz Lipko

Jakie miejsca nauki, kultury i rozrywki warto odwiedzić z dziećmi w stolicy Niemiec?

Dla dopełnienia naszego małego cyklu przewodnikowego, którego poprzednie części można przeczytać w numerach „Refleksji” 3/2024 i 1/2025, chciałbym zaprezentować bogatą berlińską ofertę dla najmłodszych. Zaczynając od prezentacji wybranych atrakcji outdoorowych, wybierzemy się następnie do różnorodnych przestrzeni muzeów oraz nowoczesnych centrów edukacyjnych. Znajdą się wśród nich godne polecenia propozycje o profilu technicznym, przyrodniczym, eksperymentalnym, historycznym, a także artystycznym. Większość z opisywanych miejsc ma do zaoferowania szereg aktywizujących i multisensorycznych form edukacji oraz rozrywki zarówno dla dzieci, jak i całych rodzin. Nie zabraknie również wskazówek praktycznych dotyczących lokalizacji, dojazdu czy dostępności poszczególnych obiektów. Dzięki temu planowanie rodzinnej wizyty w Berlinie stanie się prostsze i przyjemniejsze. Mam nadzieję, że ten przewodnik zainspiruje do odkrywania miasta z perspektywy najmłodszych.

Tierpark Berlin

Zacznę od propozycji może mniej nowoczesnej, ale nieco dzięki temu zaskakującej. Nie wszyscy wiedzą bowiem, że w Berlinie znajdują się dwa ogrody zoologiczne. Oprócz położonego w centrum Zoologischer Garten, znajduje się tu jeszcze większe i bardziej „dzikie” zoo o nazwie Tierpark, zlokalizowane w parku Friedrichsfelde we wschodniej części miasta.

Tierpark Berlin to prawdopodobnie największy krajobrazowy ogród zoologiczny w Europie, rozciągający się na 160 hektarach wokół historycznego pałacu Friedrichsfelde. Mieści się tu niemal 8000 zwierząt, reprezentujących ponad 630 gatunków z całego świata. To dobre miejsce na rodzinny dzień pełen przygód – dla najmłodszych przygotowano plac zabaw w stylu nadmorskiego kurortu z fontannami wodnymi, plażą i hamakami, a także uwielbiane przez dzieci minizoo, gdzie można głaskać i karmić

kozy czy owce. Dużą atrakcją jest przejażdżka elektrycznym pociągami po ogrodzie, a także spotkania z lemurami, pokazy karmienia pingwinów, gibbonów czy ptaków drapieżnych. W sezonie odbywają się tu również wystawy tematyczne, takie jak ruchome dinozaury czy ścieżki edukacyjne.

Tierpark oferuje też oprowadzanie z przewodnikiem, urodziny ze zwiedzaniem i specjalne zajęcia dla dzieci w wieku szkolnym. To przestrzeń, w której kontakt z naturą łączy się z zabawą i edukacją – bez względu na pogodę czy porę roku.

Botanischer Garten Berlin

Ogród Botaniczny w Berlinie to jeden z największych i najstarszych obiektów botanicznych na świecie, oferujący dzieciom i rodzinom bogaty program edukacyjny. Na terenie ogrodu znajduje się około 20 000 gatunków roślin z różnych stref klimatycznych, co stanowi doskonałą okazję do nauki o różnorodności flory.

Dla najmłodszych przygotowano interaktywne atrakcje, takie jak LEGO Bauecke dla małych konstruktorów, origami oraz tajemnicze *black boxes*, które rozwijają zmysły i kreatywność dzieci. Regularnie organizowane są warsztaty i spacer tematyczny, takie jak „Farben der Natur spielerisch entdecken” („Odkrywanie kolorów natury w sposób zabawowy”), które pozwalają dzieciom na eksperymentowanie z naturalnymi barwnikami i poznawanie roślinnych źródeł kolorów. Dostępne są materiały edukacyjne, takie jak audioprzewodniki i torby ekspedycyjne, które umożliwiają dzieciom samodzielne odkrywanie ogrodu i muzeum w formie gry edukacyjnej. Wstęp dla dzieci do 6 roku życia jest bezpłatny, a dla rodzin dostępne są zniżki oraz bilety rodzinne.

FEZ-Berlin

Największe centrum rekreacyjno-edukacyjne dla dzieci, młodzieży i rodzin w Europie, FEZ-Berlin

w Wuhlheide, to ponad 13 000 m² powierzchni wewnętrznej oraz 175 000 m² terenu na świeżym powietrzu. W tym prawdziwym „dziecięcym państwie” nauka, zabawa, kultura i sport łączą się w jedno. Najmłodsi mogą tu korzystać z interaktywnych placów zabaw, zjeżdżalni, ścianek wspinaczkowych, a także z rodzinnej strefy zabawy z grami wielkoformatowymi i małą farmą. Latem dostępne jest kąpielisko, zimą – kryta pływalnia. W budynku znajduje się również scena teatralna Astrid-Lindgren-Bühne, kino Fezino, centrum kosmiczne Orbital oraz interaktywne Alice Museum dla dzieci.

FEZ oferuje także bogaty program edukacyjny, warsztaty tematyczne, zajęcia weekendowe i sezonowe wydarzenia. Organizowane są również urodziny dla dzieci, festyny rodzinne oraz projekty takie jak „Space Days” czy „Das kann ich schon alleine!” („Mogę to zrobić sam!”) dla najmłodszych. To miejsce, gdzie dzieci mogą odkrywać świat w kreatywny i aktywny sposób, a dorośli zrelaksować się w otoczeniu zieleni lasu Wuhlheide.

Volkspark Friedrichshain

Jeden z największych i najstarszych parków miejskich Berlina, Volkspark Friedrichshain, oferuje mnóstwo atrakcji dla rodzin z dziećmi – centralnym punktem jest bajkowa fontanna Märchenbrunnen z postaciami z baśni braci Grimm, obok której znajdują się place zabaw z drewnianymi konstrukcjami, zjeżdżalniami i wodnymi instalacjami idealnymi na letnie dni. Park zachęca też do aktywności fizycznej – są tu korty tenisowe, boiska, skatepark, sztuczne wzgórze do wspinania lub zjazdów na sankach, a także kino plenerowe i restauracja przy stawie. To miejsce, które łączy wypoczynek, zabawę i kulturę; przestrzeń jest przeznaczona zarówno do organizowania pikników, jak i poznawania historii dzięki liczным pomnikom. Volkspark Friedrichshain to zielona oaza w centrum Berlina, idealna na rodzinne popołudnie pełne ruchu, przygód i relaksu.

Tempelhofer Feld

Ogromna, otwarta przestrzeń rekreacyjna w centrum Berlina, Tempelhofer Feld, powstała na terenie dawnego lotniska Tempelhof. Zajmuje aż 355 hektarów, co czyni ją jednym z największych miejskich terenów zielonych w Europie. Dla rodzin z dziećmi to prawdziwy raj: można tu jeździć na rowerze, hulajnodze czy rolkach po dawnych pasach startowych, puszczać latawce, urządzać pikniki lub grillować w specjalnie wyznaczonych strefach. Najmłodszych szczególnie przyciągają eksperymentalne place zabaw z piaskiem, gliną i wodą, takie jak strefa „Tempelschlucht”, a także cyrkowe i linowe konstrukcje wspinaczkowe. Dodatkową atrakcją są sezonowe wydarzenia kulturalne, warsztaty ekologiczne oraz wspólnotowe ogrody warzywne, w których dzieci mogą uczyć się uprawy roślin. Tempelhofer Feld to miejsce spotkań, ruchu i odkrywania – idealne na aktywne spędzenie czasu na świeżym powietrzu.

IKONO Berlin: Bällebad und Farbexplosionen

Jednym z bardziej popularnych ostatnio miejsc na mapie rodzinnej rozrywki w Berlinie jest IKONO Berlin. To immersyjne centrum rozrywki, które oferuje wiele atrakcji także dla najmłodszych. Największym hitem jest ogromny basen z kulkami, do którego dzieci mogą zjeżdżać po pięciu zjeżdżalniach i nurkować w morzu kolorowych piłek. Dodatkowo maluchy mogą się bawić w salach pełnych świateł, kolorów i konfetti, skakać na interaktywnej macie reagującej na ruch i dotyk, eksplorować labirynt luster, huśtać się w świetlnym lesie czy robić zdjęcia w przestrzeni z unoszącymi się balonami. Inspiracją dla wielu pomieszczeń są także estetyki retro i japońskie uliczki, które zachwycają feerią barw i pomysłowością. IKONO jest doskonałym miejscem na rodzinne popołudnie – dla dzieci do 3 roku życia wstęp jest bezpłatny, a dla starszych dostępne

są bilety rodzinne; wszystko w samym sercu Berlina, tuż przy Alexanderplatz.

Little BIG City Berlin

Również w pobliżu Alexanderplatz, tuż obok Fernsehturm znajduje się Little BIG City Berlin. To interaktywna makieta miasta, która wciąga zarówno dzieci, jak i dorosłych w fascynującą podróż przez historię Berlina – od średniowiecza po czasy współczesne. Na przestrzeni 1500 m² można oglądać setki ręcznie wykonanych miniaturowych budynków, poruszające się pociągi, tramwaje i postacie, a także efekty świetlne, dźwiękowe i multimedialne animacje. Dzieci mogą uruchamiać różne mechanizmy i scenki – na przykład podpalić Reichstag (sic!), zburzyć mur berliński albo uruchomić pokaz świetlny z Love Parade – co sprawia, że cała ekspozycja staje się wciągającą zabawą, nauką i lekcją historii w jednym. To świetne miejsce dla rodzin z dziećmi od około 5 roku życia – młodsze też będą się dobrze bawić, choć więcej skorzystają starszaki. Dzięki nowoczesnej oprawie, bogatej narracji i ogromnej dbałości o szczegóły, Little BIG City to doskonały sposób na poznanie dziejów Berlina w formie dostępnej, dynamicznej i atrakcyjnej wizualnie.

Labyrinth Kindermuseum

Interaktywne muzeum, Labyrinth Kindermuseum Berlin, zostało stworzone specjalnie z myślą o dzieciach w wieku od 3 do 11 lat, choć już dwuletnie maluchy potrafią się tam świetnie odnaleźć. Mieści się w dawnej hali montażowej na Osloer StraÙe i działa według zasady „uczenia przez doświadczanie” – dzieci mogą tu wszystkiego dotykać, eksperymentować, przebierać się i aktywnie uczestniczyć w zmieniających się wystawach. Obecna ekspozycja, „Talentopia”, pozwala młodym odkrywcom badać własne talenty – muzyczne, logiczne, ruchowe czy artystyczne – w angażujący, sensoryczny sposób. Wstęp kosztuje 7 €, dostępne są też bilety rodzinne,

a na miejscu obowiązuje noszenie skarpetek antypoślizgowych. Labyrinth to kolejna barwna i kreatywna przestrzeń, która pobudza wyobraźnię i zachęca do wspólnej zabawy, nauki i eksploracji świata.

Baubau, Martin-Gropius-Bau

Baubau to bezpłatna, nowoczesna przestrzeń zabaw stworzona z myślą o dzieciach – swoisty „plac zabaw w muzeum”, który łączy sztukę, swobodną eksplorację i twórcze działanie. Zaprojektowana przez artystkę Kerstin Brätsch strefa jest otwarta od września 2024 roku na parterze historycznego budynku muzeum Gropius Bau, nieopodal Potsdamer Platz. Przestrzeń ta zachęca dzieci od około 3 roku życia do aktywnego uczestnictwa: można tu budować, malować, rozkładać konstrukcje, tworzyć dźwięki czy po prostu odpoczywać. Wnętrze pełne jest abstrakcyjnych wzorów, fantastycznych kształtów i tekstur, które dzieci mogą samodzielnie przekształcać. Towarzyszą im tzw. playworkerzy – opiekunowie/animatorzy, wspierający swobodną zabawę bez narzucania reguł. Wszystko działa tu według zasady „więcej jest dozwolone niż zakazane”, co sprawia, że Baubau to przestrzeń wyjątkowo inkluzywna, pobudzająca zmysły i wyobraźnię – idealna do rodzinnego spędzenia czasu w artystycznym duchu. Obiekt dostępny jest od poniedziałku do niedzieli, z wymogiem rezerwacji darmowego biletu czasowego (istnieje także możliwość spontanicznych wejść, choć z ewentualnym oczekiwaniem).

MACHmit! Museum für Kinder

MACHmit! to interaktywne muzeum i kreatywny plac zabaw, który wyróżnia się swoją lokalizacją w zrewitalizowanym kościele Eliaskirche w berlińskiej dzielnicy Prenzlauer Berg. Przestrzeń została zaprojektowana z myślą o dzieciach w wieku od około 3 do 12 lat i oferuje im możliwość nauki poprzez działanie – można tu wspinać się po ogromnym, kilkupiętrowym regale z klocków, eksperymentować

w lustrzanym labiryncie, odkrywać tajniki dawnej drukarni czy mydlarni, a nawet grać na kościelnych organach. Dzieci mają okazję brać udział w warsztatach artystycznych, poznawać aktualne tematy społeczne i ekologiczne dzięki zmieniającym się wystawom, a także rozwijać kreatywność w atmosferze swobody i zabawy. Muzeum działa zgodnie z ideą edukacji przez doświadczenie i stawia na samodzielność dzieci, jednocześnie oferując strefę wypoczynku dla opiekunów. To miejsce pełne kolorów, dźwięków i pomysłów – doskonale na rodzinny dzień w Berlinie.

Deutsches Technikmuseum

Berlińskie Muzeum Techniki opisywałem w poprzedniej części cyklu berlińskich bedekerów, warto jednak przypomnieć, że to jedno z największych i najciekawszych muzeów techniki w Europie, które przyciąga zarówno dzieci, jak i dorosłych. Na kilkunastu tysiącach metrów kwadratowych znajdują się historyczne pociągi, zabytkowe samoloty (w tym Junkers JU 52 zawieszony nad budynkiem), okręty, stare samochody, aparaty fotograficzne, a także interaktywne modele pokazujące działanie maszyn. Dzieci mogą samodzielnie kręcić korbami, porównywać mechanizmy, sprawdzać, jak działa silnik parowy czy radioodbiornik. To żywa lekcja historii przemysłu, nauki i wynalazczości – dostępna w całkiem przystępnej, interesującej formie.

Science Center Spectrum

Interaktywne muzeum nauki i techniki, Science Center Spectrum, jest zlokalizowane w berlińskiej dzielnicy Kreuzberg i stanowi część Deutsches Technikmuseum. Na czterech piętrach znajduje się ponad 150 stanowisk eksperymentalnych, które zachęcają do samodzielnego odkrywania zjawisk z zakresu fizyki, optyki, akustyki oraz technologii. Miejsce to jest przeznaczone dla dzieci od około 4 roku życia, młodzieży oraz dorosłych, którzy chcą w atrakcyjny

sposób poznać podstawy nauki. Wśród prezentowanych tematów są między innymi: światło, ciepło, elektryczność, magnetyzm, ruch, mechanika oraz dźwięk. Ekspozycje angażują różne zmysły, a dodatkową atrakcją są takie instalacje, jak wirujący dom, huśtawka dla dwóch osób czy wahadło Foucaulta, ilustrujące obrót Ziemi. Centrum jest czynne od wtorku do piątku oraz w weekendy, można kupić bilety rodzinne i ulgowe, a dzieci do 6 lat mają wstęp wolny.

Extavium

Interaktywne centrum nauki Extavium umożliwia dzieciom od lat 3 i młodzieży fascynującą podróż przez świat fizyki, chemii i technologii. Zlokalizowane jest pół godziny od Berlina – w centrum Poczdamu, w dzielnicy Babelsberg, i zaprasza do odkrywania ponad 120 ekspozycji, które można dotknąć, przetestować i doświadczyć na własnej skórze. Wśród atrakcji znajdują się między innymi eksperymenty z powietrzem, wodą, światłem i dźwiękiem, a także możliwość tworzenia własnych wynalazków czy obserwowania zjawisk fizycznych w praktyce. Muzeum organizuje również warsztaty tematyczne, takie jak „kuchnia chemiczna” czy „budowanie rakiet”, które pozwalają dzieciom na głębsze zrozumienie naukowych zagadnień w przystępny sposób. Dzięki nowoczesnym technologiom i kreatywnemu podejściu, Extavium stawia na naukę przez zabawę, rozwijając ciekawość i pasję do odkrywania świata wśród najmłodszych.

Zeiss-Großplanetarium

Wielkie Planetarium Zeissa w berlińskiej dzielnicy Prenzlauer Berg to jedno z największych i najnowocześniejszych planetariów w Europie, oferujące dzieciom i rodzinom fascynującą podróż w kosmos. Dzięki nowoczesnej technologii 360° najmłodsi mogą odbyć interaktywną podróż po Układzie Słonecznym, poznając planety, Księżyc oraz Słońce w sposób dostosowany do ich wieku. Programy takie

jak „Raumschiff Erde” („Statek kosmiczny Ziemia”, od 5 roku życia) czy „Sonne, Mond und Sterne” („Słońce, Księżyc i gwiazdy”, od 4 roku życia) łączą edukację z zabawą, wprowadzając dzieci w tajniki astronomii poprzez opowieści i animacje. Dla maluchów przygotowano „Bébé Symphonique” – multimedialne przedstawienie z muzyką i kolorami. Wstęp na wystawę „Das Universum zum Anfassen” („Wszechświat na wyciągnięcie ręki”) jest bezpłatny i pozwala dzieciom na interaktywne poznawanie tajemnic kosmosu. Planetarium organizuje również specjalne wydarzenia, takie jak „Kinderfest Pankow”, oferując różnorodne atrakcje dla całej rodziny. Dodatkowo, w pobliskim parku znajduje się duży plac zabaw, idealny na zakończenie wizyty.

Museum für Naturkunde

Muzeum Historii Naturalnej w Berlinie oferuje najmłodszym odwiedzającym bogaty wachlarz atrakcji edukacyjnych i interaktywnych, które pozwalają na fascynującą podróż przez świat przyrody. Dzieci od 5 roku życia mogą uczestniczyć w specjalnych, interaktywnych przewodnikach po wystawie, takich jak „Dinozaury”, które prowadzą przez najważniejsze ekspozycje, w tym szkielet *Tyrannosaurus rex* „Tristan Otto” oraz największy na świecie stojący szkielet dinozaura – *Giraffatitan*. Ponadto, regularnie organizowane są warsztaty w Mikroskopiercentrum, gdzie dzieci mogą badać fascynujące obiekty pod mikroskopem, rysować i zgłębiać tajemnice natury.

Dla rodzin z dziećmi przygotowano także różnorodne materiały edukacyjne, takie jak karty odkrywcze czy zagadki muzealne, które ułatwiają samodzielne zwiedzanie. W ramach oferty cyfrowej dostępne są również aplikacje mobilne, takie jak „Naturblick”, umożliwiające rozpoznawanie roślin i zwierząt w miejskim środowisku. Dla dzieci od 8 roku życia organizowane są wyjątkowe wycieczki z latarkami, które odbywają się po zamknięciu muzeum, pozwalając na odkrywanie nocnego życia zwierząt w ciemnych salach muzealnych. Muzeum

regularnie bierze udział w wydarzeniach, takich jak „Długa Noc Muzeów” czy „Długi Dzień Nauki”, przygotowując specjalne atrakcje i programy dla najmłodszych. To miejsce, które łączy naukę, zabawę i pasję do odkrywania świata przyrody w sposób angażujący i dostosowany do potrzeb dzieci.

Junge Museum Berlin, Märkisches Museum

Junge Museum Berlin to nowocześnie zaprojektowany dział dla rodzin w Märkisches Museum (Muzeum Marchii), umożliwiający dzieciom (od około 6 lat wzwyż) i młodzieży poznanie historii Berlina poprzez zabawę i aktywne uczestnictwo. Na powierzchni około 250 m² znajduje się osiem tematycznych „Proberaumów”, których zadaniem jest przybliżyć pracę muzeum – od zbierania eksponatów, przez badania, kurację, restaurację, aż po prezentację i inscenizację.

W tych przestrzeniach dzieci mogą między innymi eksplorować model średniowiecznego Berlina i Kölln, siadać w starych szkolnych ławkach, testować przyrządy piśmiennicze z epoki, a także samodzielnie tworzyć swoją miniwystawę, wykorzystując przygotowane materiały i eksponaty. To angażujące, sensomotoryczne doświadczenie daje wgląd „od kuchni” w funkcjonowanie muzeum, przybliżając takie tematy, jak codzienność Berlińczyków w średniowieczu, czy w początku XX wieku. Eksponaty, którymi się bawia, pochodzą z bogatej kolekcji muzealnej, a młodzi zwiedzający mają też możliwość zaproponowania własnych przedmiotów z Berlinem w tle i umieszczenia ich w wystawie. Dzięki połączeniu zabawy, kreatywności i edukacji Junge Museum stanowi wyjątkową przestrzeń, w której dzieci mogą samodzielnie odkrywać przeszłość i zrozumieć, jak działa muzeum.

KiJuBi, Zentral und Landesbibliothek Berlin

Dział dziecięcy „KiJuBi” w Zentral und Landesbibliothek Berlin to największa biblioteka dla

dzieci i młodzieży w Niemczech, mieszcząca się w Amerika-Gedenkbibliothek w dzielnicy Kreuzberg. Oferuje wspaniałe zorganizowaną strefę edukacyjną oraz bogaty zbiór ponad 130 000 książek, komiksów, gier, filmów i materiałów edukacyjnych dla dzieci w każdym wieku. W przyjaznej i nowoczesnej przestrzeni dzieci mogą korzystać z przytulnych kąci do czytania, uczestniczyć w warsztatach, oglądać filmy, brać udział w zajęciach programistycznych, teatralnych, plastycznych i czytelniczych (także w języku migowym), jak również otrzymać codzienne wsparcie w nauce i pomoc w odrabianiu lekcji. Wstęp i karta biblioteczna są bezpłatne, a cała oferta – od bajek po Dungeons & Dragons – przystosowana do różnych grup wiekowych i zainteresowań.

Atelier Little ART Lab Berlin

Na koniec chciałbym zaprezentować bardziej niszowe miejsce o nazwie Atelier Little ART Lab. To kameralna, kreatywna przestrzeń w Pankow, gdzie dzieci od około 4 lat rozwijają wyobraźnię przez zabawę i sztukę pod okiem doświadczonego arteterapeutki, Harriet Norwood Poole. Atelier oferuje codzienne warsztaty w małych grupach, podczas których dzieci eksperymentują z farbami, kolażem, drukiem i prostymi technikami rzemieślniczymi. Little ART Lab organizuje też warsztaty pop-up na festiwalach, urodzinach czy w przestrzeniach wspólnotowych, a ich zajęcia stawiają na kreatywność jako formę mindfulness, pomagając dzieciom i dorosłym odprężyć się i rozwijać twórcze myślenie.

Mateusz Lipko

Specjalista ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Tworzy(MY) muzeum

Przemysław Kuryło

Czy instytucja kultury może wpłynąć na przyszłość młodych ludzi?

Młodzi ludzie w instytucjach kultury – kilka słów wstępu

Młodzi ludzie są pożądanymi twórcami i odbiorcami dzieł w instytucjach kultury. Ucząc się o przeszłości, tworzą wspólną teraźniejszość i przyszłość. Z pozoru wydaje się, że jest to temat niewymagający dłuższego komentarza. Młodzi po prostu uczestniczą w procesie wychowania do kultury (rozumianej jako całokształt życia człowieka) i socjalizują się w zinstytucjonalizowanej kulturze. Jest to działanie oczywiste, potrzebne, uzasadnione.

Spróbujmy jednak podejść do tego zagadnienia w sposób praktyczny. Przeanalizowanie problematyki wieloaspektowej obecności i angażowania młodzieży, jak również wpływu pozaszkolnej działalności w instytucjach kultury na kształtowanie przyszłości pokaże nam, jak może wyglądać organi-

zacja, tworzenie, kreowanie i utrzymanie przestrzeni do działań. Zatem pojawią się takie etapy, jak: nabór i ukierunkowanie twórców, projektowanie aktywności, następnie realizacja, motywowanie, rozwiązywanie bieżących problemów, spełnienie założonych celów wraz z efektywnością, próba wizualizacji przyszłości. Jest to proces długofalowy.

Idea partycypowania będzie rozszerzać analizę tematu. Udział i współpraca różnych podmiotów w procesach tworzenia i odbioru dzieł są znaczące. Te podmioty to, w przypadku dzieci i młodzieży, szkoły (edukacja formalna) i określona instytucja kultury (której działalność edukacyjna zaliczana jest do obszaru edukacji nieformalnej). W oddzielnym akapicie przytoczę nieco więcej refleksji na ten temat.

Przed wszystkim jednak podejmę próbę udzielenia odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czy

instytucja kultury może wpłynąć na przyszłość młodych ludzi? Z tym związanych jest bardzo wiele innych kwestii i pytań. Odnoszą się głównie do samej istoty i sensu oddziaływania aktywności młodego człowieka w instytucji kultury na jego życie, w tym przyszłości. Koncentruję się wokół hasła: tworzy(MY) muzeum. Zostanie przedstawiony przykład z działalności edukacyjnej szczecińskiego Muzeum Techniki i Komunikacji, czyli przykład tworzenia i angażowania w kulturę.

W tym miejscu muszę dodać, że przyjmuję pojęcie kultury w rozumieniu kultury zinstytucjonalizowanej, strukturalnej, zorganizowanej, obejmującej szeroki zakres realizacji celów (w obszarach edukacji, badań, aktywizacji, animacji, dostępności, ochrony i zabezpieczenia dziedzictwa), różnymi metodami i narzędziami, regulowanej polityką państwa i prowadzonej przez organy państwowe lub samorządowe.

Partycypacja

Pojęcie partycypacji jest kluczowe dla zrozumienia problematyki obecności i aktywizacji w kulturze oraz wpływu zaangażowania młodych ludzi w działalność instytucji na kształtowanie przyszłości. W tym kontekście należy definiować partycypację związaną z obszarem edukacji i kultury.

W artykule opieram się na przykładzie instytucji kultury – muzeum, a więc pozwolę sobie na przytoczenie wypowiedzi dr. Marcina Szeląga, historyka sztuki i muzealnika, który jest cennym specjalistą w zakresie badania publiczności i zarządzania instytucjami kultury oraz edukacji muzealnej, w sposób szczególny skupia się na teorii partycypacji. Szeląg uważa, że partycypacja polega na „uczestnictwie publiczności w działaniach muzeum”¹. Historyk rozwija myśl i zwraca uwagę na to, że nie każde uczestnictwo to partycypacja. „Muzeum, które jest instytucją partycypacyjną, wyróżnia to, że zwiedzający mogą w nim tworzyć treści, dzielić się nimi i łączyć się wokół

tworzonych przez siebie treści poprzez wzajemne relacje i wchodzenie w interakcje. W muzeum partycypacyjnym inaczej niż w tradycyjnej instytucji, zwiedzający nie jest zwykłym odbiorcą, który korzysta z przygotowanej dla niego oferty, której najważniejszym i podstawowym składnikiem jest wytwarzana treść, największy kapitał muzeum. Zwiedzający w muzeum partycypacyjnym jest współautorem i autorem treści. Może ją przekształcać, komentować, zmieniać i oczywiście również wytwarzać. Zwiedzający, samodzielnie i we współpracy z innymi zwiedzającymi i personelem muzealnym staje się współtwórcą treści prezentowanych w muzeum”².

Na potrzeby poruszanego przeze mnie zagadnienia zgodzę się z przemyśleniami i rozumieniem partycypacji według dr. Marcina Szeląga. Podsumowując – bez zaprojektowania i realizacji dobrej, szerokiej partycypacji instytucji (zasady wymienione przez Marcina Szeląga) nie jest wskazane tworzenie centr aktywizacji młodych i prezentowania im koncepcji dorosłego życia, czerpiącej z danej instytucji. Innymi słowy, bez partycypacji bardzo trudno będzie cokolwiek zrealizować. W końcowych akapitach podam przykład partycypacji leżącej u podstaw projektów młodych muzealników ze Szczecina.

Raporty

Narodowe Centrum Kultury zrealizowało wieloletni program Bardzo Młoda Kultura, którego nadrzędnym celem (w dwóch pierwszych edycjach) było zbliżenie do siebie obszarów edukacji i kultury poprzez pobudzenie edukacyjnego potencjału kultury wśród dzieci i młodzieży. Edycja realizowana w latach 2019–2021 położyła nacisk na funkcję kultury jako narzędzia do kształtowania wśród najmłodszych ważnych społecznie umiejętności i postaw, takich jak kompetencje komunikacyjne, współpraca oraz kreatywność i innowacja w działaniu.

Z raportów badawczych dotyczących rozumienia i uczestnictwa w kulturze wynika, że młodzi ludzie aktywizują się głównie poprzez dorosłych, na przykład rodziców, ich postawy, zachowania, kompetencje. Dom rodzinny jest pierwszym etapem rozbudzania potrzeb aktywności społecznej oraz pierwszej edukacji kulturowej. W kolejnym etapie są to szkoły, placówki społeczno-oświatowe, instytucje kultury, organizacje, stowarzyszenia, fundacje ze sfery propagowania kultury. Drugi etap często następuje w sytuacji braku roli domu rodzinnego w wychowaniu do kultury i przez kulturę. Inne wnioski również dotyczą roli osoby dorosłej: „nauczyciele i pracownicy stowarzyszeń, fundacji oraz domów kultury chcą włączać dzieci i młodzież do działań kulturalnych. Często jednak brakuje im motywacji, narzędzi i środków, by odnosić na tym polu wymierne efekty”³.

A więc, jak widzimy, rola dorosłego (nauczyciela, pedagoga, wychowawcy, edukatora, animatora, muzealnika) – mentora, kreatora, przewodnika w projektach tworzenia przestrzeni działań kultury jest bardzo ważna i niezbędna. W kolejnych akapitach przedstawię praktykę procesu kreowania muzeum, uwzględniając również rodzące się problemy. Punktem wyjścia wszelkich pomysłów i działań będzie osoba dorosłego-muzealnika.

„Co dzisiaj robimy w muzeum? Nie możemy się nudzić!”

W roku szkolnym 2023/2024 w Muzeum Techniki i Komunikacji w Szczecinie podjęliśmy decyzję o wprowadzeniu nowego projektu edukacyjnego (opartego na idei partycypacji) – Dziecięco-Młodzieżowej Rady Muzealnej. Pomysł innowacyjnej formuły angażowania dzieci i młodzieży w życie muzealne i społeczne, w przestrzeń kultury i świadczenia edukacji oraz udostępniania zbiorów i wystaw powstał w wyniku wspólnych konsultacji pedagogicznych i nawiązania współpracy ze Szkołą Podstawową nr 18 im. Generała Józefa

Bema w Szczecinie. Inspiracjami i wzorami szczeecińskiej Rady były przedsięwzięcia partycypowania z młodymi ludźmi w innych polskich muzeach, na przykład w Muzeum Historii Polski.

Projekt długo zachowywał formułę eksperymentalną. Oznacza to, że był i jest polem poznania, sprawdzenia, odkrycia swoich pasji, zainteresowań, wizji, różnych umiejętności, tworzenia wspólnoty, wdrażania sztuki współpracy, a przede wszystkim zbudowania zaufania, szacunku i dobrych relacji na strategicznym poziomie: młodzi radni – nauczyciel (ambasador muzeum – czyli łącznik współpracy na linii szkoła – muzeum) – muzealnik (koordynator i prowadzący Radę).

Rola osób dorosłych w Radzie naszego muzeum, nauczycieli i muzealników prowadzących projekt angażowania w kulturę jest bardzo istotna, znacząca i konieczna. Dorosły to główny lider, mentor i kreator grupy, aktywny praktycznie cały czas, aczkolwiek w naszej koncepcji liderowanie przejmują również radni, stopniowo ucząc się tej funkcji. Wymaga to rozwijania własnej kreatywności, dostępności, otwartości, elastyczności, zrozumienia innych. Dorosły jako lider grupy młodych musi wzbudzać pozytywną energię, tak aby czerpali ją inni, co nie jest łatwe w codziennym życiu. A więc funkcja lidera nie jest wolna od trudności. Przykłady działań: należy wdrażać program motywacyjny, dokształcać się i mierzyć z rozwiązywaniem konfliktów, działaniem pod presją i w stresie, sztuką asertywności, a przede wszystkim opanować (często autorsko wypracowane) zasady procesu tworzenia i moderowania przestrzeni kultury, w których najważniejsze powinno być myślenie oraz działanie projektowe i hub pomysłów, idei, realizacji. Stąd też Rada otrzymała przestrzeń czy też bazę do samodzielnego i wspieranego wypracowania własnych projektów.

Działania rozpoczęliśmy od zbudowania sieci kontaktów i formuły współpracy ze szkołami i poszczególnymi nauczycielami, czyli od wprowadzenia koncepcji muzeum partycypacyjnego,

wychodzącego do środowiska zewnętrznego. Następnym etapem było trudne zadanie utrzymania nauczycieli w muzeum, w roli ambasadorów – łączników współpracy. Poprzez spotkania i warsztaty, prezentowanie zbiorów i tematyki realizowanej w edukacji muzealnej, a także przedstawianie muzeum jako instytucji do wyrażania siebie i swojej kreacji, udało się moderować i współpracować z grupą nauczycieli szczecińskich szkół podstawowych, którzy przygotowali z nami rekrutację swoich uczniów. Zrealizowaliśmy założenie naboru uczniów z poziomu ostatnich klas szkół podstawowych i rozpoczynających etap edukacji w szkołach ponadpodstawowych. Grupa radnych wyklarowała się dopiero po warsztatach realizacji projektów z zakresu edukacji muzealnej metodą *design thinking* (myślenia projektowego) oraz po wprowadzeniu w działalność muzeum czy też po udostępnieniu zbiorów i wystaw. Większość członków hubu-Rady odkryła w muzeum tematy, które rozbudziły potrzebę ciekawości świata i zdobywania wiedzy, na przykład historię techniki, nauki, transportu, wynalazków, miasta i regionu. Radę stworzyli uczniowie szczecińskich szkół podstawowych nr 18 i nr 69.

Nadrzędny cel projektu to kształtowanie nowego pokolenia świadomych odbiorców kultury oraz angażowanie się w życie publiczne, jak również nabywanie doświadczenia w kompetencjach miękkich; działalność w Radzie ma również piełęgnować i promować wśród młodych ludzi postawy obywatelskie.

Rada działa i realizuje projekty w kolejnych okresach nauki szkolnej, ale w formie zajęć pozalekcyjnych. Jest również organem doradczym w muzeum – tym samym je tworzy. W minimalnym procencie zmienia się skład osobowy. Większość radnych utrzymuje swoje członkostwo i działalność, jak również utrzymuje się hierarchia i funkcje liderów. Podczas każdego spotkania, zebrania, zajęć stawiamy sobie pytanie: „Co dzisiaj robimy w muzeum? Nie możemy się nudzić!”



Projektowanie gry planszowej przez Radnych MTiK.
Fot. P. Kuryło.

Hub, projekty, problemy, czyli tworzy(MY) muzeum

Dziecięco-Młodzieżowa Rada Muzealna w Szczecinie funkcjonuje w formule hubu, czyli specjalnego, projektowego centrum zaangażowania młodych w kulturę, organizacji, organu doradczo-konsultacyjnego. Ta formuła jest cały czas testowana. Plany obejmują wyodrębnienie, obok organu doradczego, klubu młodych muzealników, który zajmowałby się projektami, realizowanymi różnymi metodami pracy badawczej i kreatywnej.

Dotychczas radni zrealizowali kilka projektów. Jednym z nich była miniwystawa, czyli od pomysłu do realizacji koncepcji wystawy poświęconej wizji przeszłości, zakodowanej w starych przedmiotach codziennego użytku. Młodzież miała również okazję do zorganizowania i poprowadzenia autorskiego wernisażu. Kolejny projekt to gra planszowa, której fabuła opiera się na historii formuły Easter i eksponatu-bolidu. Trzeci projekt to uczniowski filmik, opowiadający historię motocy-

kla Junak i fabryki Polmo – symbolach powojennego Szczecina. Tworzone jest archiwum społeczne, które obejmuje pracę metodą *oral history*, przeprowadzanie i digitalizację wywiadów ze świadkami historii oraz analizę źródeł. Radni aktywnie uczestniczą w najważniejszym wydarzeniu muzealnym – w Nocy Muzeów.

Muzealnicy i nauczyciele inspirowali, moderowali i wspierali merytorycznie wspomniane projekty. Przez wiele etapów działań radni przebrnęli samodzielnie, co pozwoliło im na poznanie swoich możliwości i reakcji na różne sytuacje, ale również na zbudowanie relacji rówieśniczych, integrację oraz rozwój kreatywności i opanowanie sztuki efektywnej współpracy z dobrym podziałem zadań. Głównymi problemami, które pojawiły się w sposób naturalny, były napięcia, sytuacje konfliktowe, rywalizacja, próba dominacji lidera Rady, oddziaływanie grupy z presją na rezygnację z działań, brak koncentracji, przebodźcowanie, okresowa demotywacja i brak komunikacji podczas realizacji projektów, stanowiące chyba największe wyzwanie dla wszystkich, dla dorosłego-lidera również.

Wnioski – przyszłość?

Z raportów Narodowego Centrum Kultury wynika, że „(...) wczesne udostępnianie dzieciom i młodzieży treści kulturowych zaowocuje w przyszłości – zdaniem dorosłych opiekunów grup – ich większą świadomością w tym zakresie. Wykształceni odbiorcy kultury będą się dobrze czuli w przestrzeniach zarezerwowanych dla tej sfery, a także odczuwali potrzebę partycypacji i jej współtworzenia. Różnorodne doświadczenia pobudzają w uczestnikach kultury ciekawość świata i kreatywność”⁴.

Uważam, że instytucja kultury może mieć realny wpływ na kształtowanie perspektywy przyszłości u młodzieży. Wszystko jednak zależy od ludzi, od dorosłych twórców kultury, ale również od samych młodych. Nie możemy też założyć, że zaprogramujemy młodego człowieka; że sprawimy,

iż stanie się on pracownikiem kultury i będzie mieć wytyczone niezmiennie tory budowania przyszłości. Bardzo ważne są postawy, zachowania, wiedza, edukowanie, otwartość, pomysłowość, stopniowe wprowadzanie w instytucję kultury, ale również takie elementy, jak narzędzia komunikacji. Zawsze jednak należy liczyć się z faktem, że coś może nie wyjść; nie powinno to zniechęcać do działań.

Na podstawie obserwacji radnych w Muzeum Techniki i Komunikacji mogę przyznać, że zmienili się oni w czasie pracy w muzeum. Nabyli cech otwartości, kreatywności, ekspresji, komunikatywności, odwagi, chociażby w zadawaniu pytań i przyznaniu się do niewiedzy. Rozwijają kompetencje miękkie. Kształtują swoją świadomość kultury i przywiązania do miejsca, roli i znaczenia w życiu społecznym, lepiej rozumieją procesy kulturowe. To wszystko wpływa i wpłynie na wizję ich przyszłości, a dalsze decyzje życiowe będą podejmować już sami.

Dowodem na rozwój młodych jest stała chęć przychodzenia i uczestniczenia w życiu muzealnym, połączona z realizacją zadań projektowych. Są obecni w kulturze i w muzeum.

Przypisy

- ¹ M. Szeląg, *Partycypacja jako edukacja*, epale.ec.europa.eu, data publikacji: 9.12.2019.
- ² Ibidem.
- ³ J. Nowakowska, *Kultura w życiu dzieci i młodzieży. Podsumowanie materiałów z diagnoz wojewódzkich w ramach programu bardzo młoda kultura na lata 2019–2021. Raport z badań*, Warszawa 2023.
- ⁴ Ibidem, s. 6.

Przemysław Kuryło

Antropolog kulturowy, edukator, muzealnik. Pracuje w Dziale Edukacji Muzealnej i Komunikacji Społecznej Muzeum Techniki i Komunikacji w Szczecinie. Zajmuje się wystawiennictwem interaktywnym, edukacją i działaniami animacyjnymi w przestrzeni wystaw i w instytucjach kultury.

Nie ma świata wirtualnego!

Zofia Fenrych

Koncepcja edukacji w książce Magdaleny Bigaj, *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dziecko do życia w sieci?*

Hasło „świat wirtualny” jest stosowane powszechnie. Często łączone z prostą interpretacją: wirtualny, czyli nierealny. Magdalena Bigaj bardzo mocno sprzeciwia się takiemu pojmowaniu przestrzeni cyfrowej. „Wpójemy nam, że jest coś takiego jak świat wirtualny, to jedno z największych sukcesów twórców nowych technologii” – stwierdza w książce *Wychowanie*

przy ekranie. Parafrazując potencjalne wypowiedzi tychże, pisze: „Świat wirtualny, czyli nie ten realny. Mniej prawdziwy, nie na poważnie. Zajmijcie się poważnymi, a nie wirtualnymi rzeczami, zaś my tu sobie będziemy spokojnie robić internety”.

Dlaczego to ważne? Z powodu naszego podejścia do tego, co w tej przestrzeni się dzieje.

Realność vs. wirtualność?

Zbyt często lekceważąco traktujemy naszą własną aktywność w internecie, podobnie patrzymy na działania i przeżycia naszych dzieci i uczniów. Ta sfera jednak jest prawdziwa, bo wyzwala najprawdziwsze emocje: radość, smutek, żal, złość. Istotnym przykładem konsekwencji stosowania znaku równości pomiędzy tym, co „wirtualne”, a tym, co „nierealne”, jest kwestia zasad prawnych, które obejmują świat cyfrowy. Według Bigaj, to również mit, chętnie podtrzymywany przez big techy, że konieczne jest stworzenie odrębnego prawa dla świata online, a póki go nie ma – hulaj dusza! To nieprawda. Wszelkie obrażanie, szkalowanie, prześladowanie, stosowanie przemocy w świecie internetu jest równie prawdziwe jak poza nim i podlega prawu, które można, a nawet należy egzekwować.

Nasza aktywność, podejmowana i online, i offline, nie jest wirtualna, wymyślona. Dlatego wychowanie powinno obejmować obie te przestrzenie. A dotyczy ono nie tylko dzieci i młodzieży, ale całego społeczeństwa. Dorośli też powinni się uczyć mechanizmów i prawidłowych zachowań w tej przestrzeni – jest ona bowiem dla nas równie nowa jak dla najmłodszych użytkowników. Wielu z nas wie o niej znacznie mniej niż obecni nastolatkom. Książka Magdaleny Bigaj może być bardzo pomocna w zrozumieniu zarówno mechanizmów stosowanych przez świat cyfrowy, jak i tych, które są wyzwalane w naszych organizmach od najmłodszych lat. Autorka co prawda zaadresowała ją przede wszystkim do rodziców, jednak jest tak skonstruowana, że każdy dorosły znajdzie w niej coś dla siebie, a szczególnie osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą.

Bycie w sieci

Magdalena Bigaj podzieliła książkę na sześć rozdziałów. Pierwszy, zatytułowany frapująco *Czego*

nam nie mówią w szkole rodzenia, jest szeroką analizą tego, jak działa świat online, jaki ma wpływ na nas, nasze zdrowie i rozwój. Drugi dotyczy jednego z ważniejszych aspektów działalności autorki, czyli higieny cyfrowej. Opisuje, czym ona jest, jak ją realizować. Proponuje także narzędzie diagnostyczne, skrupulatnie opracowane i stosowane między innymi za pośrednictwem portalu Instytutu Cyfrowego Obywatelstwa. W kolejnej części książki, na którą składają się cztery pozostałe rozdziały, opisuje, jak z urządzeń ekranowych korzystają poszczególne grupy wiekowe – od niemowląt, którym serwują to rodzice, poprzez maluchy (przedszkole) i starszaki (pierwsza część podstawówki), po nastolatki. Autorka opisuje różne zjawiska, analizuje skutki, a także proponuje działania profilaktyczne lub konkretne formy reagowania na zaistniałe już sytuacje negatywne. Co istotne, nie jest tu oskarżycielką, nikogo nie krytykuje, nie ocenia, nie narzuca autorytarnie jedynie słusznych rozwiązań. Pokazuje natomiast, że w bardzo wielu codziennych sytuacjach nadal mamy szansę na zmianę naszych nawyków, postaw, form działania. Udowadnia, że popełniane dotąd błędy można naprawić.

Stosowany przez autorkę język i forma relacji z czytelnikami jest jednym z atutów publikacji. Książka nie jest w żaden sposób przegadana. Opisywane sytuacje są niezwykle realne, zresztą w zdecydowanej części się wydarzyły, o czym Bigaj nas zawsze informuje. Niejednokrotnie przywołuje swoje doświadczenia z „bycia w sieci”, korzystania z urządzeń ekranowych, nie bojąc się przyznać do błędów: niekiedy wracania do złych nawyków i kolejnej autorefleksji, powrotów i dalszej pracy. Przyjęła formę swoistego dialogu z czytelnikami, który ożywia lekturę, pomagając przyswoić sobie treści.

Autorka bazuje na własnym wieloletnim doświadczeniu zawodowym. Co ciekawe, swoją karierę zaczynała jako twórczyni treści internetowych, a do jej obowiązków należało również

czuwanie nad „klikalnością” tego, co publikowała jej firma. Poznała więc funkcjonowanie „internetów” z obu stron – i twórców, i odbiorców. Refleksja nad tym, w czym wówczas brała udział, skłoniła ją do bardzo ważnej zmiany i zwrotu swojej aktywności w kierunku dbania o prawidłowe zachowanie w sieci – przede wszystkim najmłodszych jej użytkowników. W tym celu stworzyła Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, organizuje liczne warsztaty i spotkania z młodzieżą oraz rodzicami. Prowadzi także własne badania, których prezentacja stanowi istotną zaletę książki. To, co w niej zawarła, jest bardzo rzeczowo oparte na dowodach z badań naukowych – jej własnych oraz prowadzonych przez innych naukowców, zarówno z Polski, jak i innych krajów. Warto podkreślić jest jeszcze jedno ważne doświadczenie autorki – swoją książkę napisała nie tylko jak badaczka, działaczka społeczna, ekspertka, ale także jako mama trójki dzieci. One także są epizodycznymi bohaterami książki.

Internet dobry, internet zły

Książka jest w pewnym sensie odpowiedzią na często słyszany komentarz: „ta młodzież to tylko w telefonach”, ale nie jest kolejnym oskarżeniem młodych. To skuteczna próba pokazania, że świat cyfrowy jest czymś nowym dla nas wszystkich, czymś, co dopiero poznajemy – szczególnie jego skutki i dalsze konsekwencje. Autorka nie próbuje także oceniać, czy internet jest „dobry”, czy „zły”. Nie uważa też, że nowe technologie są z gruntu neutralne, a dopiero sposób ich wykorzystania przez człowieka nadaje im pozytywny lub negatywny charakter. Jak stwierdza: „Owo wyświechtane porównanie do noża sprawdza się w ujęciu ogólnym, ale gdy przyjrzymy się konkretnym obszarom internetu, zobaczymy, że prawda wcale nie leży pośrodku. Oczywiście trudno zrobić sobie krzywdę Wikipedią czy stroną w banku (choć mi czasem robi się przykro

po zalogowaniu). Jednak wiele technologicznych bytów, jak choćby serwisy społecznościowe, wcale nie jest tworzonych jako neutralne, którym dopiero użytkownik nadaje znaczenie. Przeciwnie, to precyzyjnie zaprojektowane narzędzia do ssania naszej uwagi i zamieniania jej w przychody z reklam” (s. 17–18).

Co istotne, autorka nie robi rozróżnienia pomiędzy światem dorosłych a dzieci i młodzieży. Na przykład mechanizmy uzależnienia działają na nas podobnie. Różnice pojawiają się na poziomie neurobiologicznym, etapu dojrzewania mózgu itd. I co najistotniejsze – to my jesteśmy dorosłymi, więc to na nas w pewnym sensie ciąży obowiązek modelowania zdrowych i dojrzałych postaw, czego nie zrobimy, stosując nakazy i zakazy.

Celem autorki nie jest wpędzanie dorosłych w poczucie winy – ani z powodu korzystania z urządzeń ekranowych, ani z powodu podsuwania ich dzieciom (lub zgody na ich samodzielne po nie sięganie). Nie chce także zniechęcać czytelników do nowych technologii, bo uważa, że niosą one dużo możliwości. Prezentując różne sytuacje, problemy i własne porażki, nie zamierza poprzestać na refleksji czytelnika: „też tak mam”. Nie tak ma wyglądać wsparcie. Autorka zachęca do swoistej rozmowy, której celem będzie wyjaśnienie w prosty sposób najważniejszych spraw związanych ze światem cyfrowym i mechanizmów jego działania (autoironizuje nawet na temat zakurzonego stosu książek tematycznych, które chciałaby przeczytać, ale po pierwszych stronach zbyt skomplikowanego, hermetycznego słownictwa odkłada je „na później”). Konsekwentnie próbuje zniechęcić czytelników do wytykania sobie błędów, kajania się za nie (bez refleksji, co z nimi zrobić), do porównywania się z innymi. Zachęca natomiast do uważnego i odpowiedzialnego działania: „Nie możemy (...) pozwolić sobie na brawurę, którą obserwuję u wielu rodziców wręczających dzieciom ekrany od najmłodszych

Nie musimy i nie powinniśmy czekać na nowe prawo, które będzie dotyczyło świata cyfrowego, bo obecne jak najbardziej można wykorzystać do wyciągania konsekwencji za wszelkie zachowania przemocowe – zarówno te, których doświadczamy my lub nasi bliscy, jak i te, które możemy zaobserwować.

lat. Internet jest jak świat, w którym możemy spotkać rzeczy dobre i złe, piękne i straszne. Podarowanie dziecku smartfona czy tabletu bez przygotowania i towarzyszenia mu jest jak wręczenie mu kluczyków do samochodu bez wysłania go wcześniej na kurs prawa jazdy” (s. 23). Do mądrego towarzyszenia potrzebna jest też konkretna wiedza; ją właśnie – w bardzo przystępny, niekiedy żartobliwy sposób – przekazuje autorka.

Nowe media – stara przemoc

Jakie tematy można znaleźć w książce? Została już wspomniana kwestia mechanizmów, algorytmów, a także higieny cyfrowej. Autorka jest ekspertką w dziedzinie uzależnień od świata cyfrowego, więc i ten temat pojawia się przy omawianiu kolejnych grup wiekowych. Ponadto Bigaj analizuje różne zjawiska, które w mniejszym lub większym stopniu znamy z sieci. W rozdziale na temat niemowląt omówiła kwestię zamieszczania zdjęć dzieci w internecie i *sharentingu*, zwraca-

jąc uwagę na aspekty: prawny, bezpieczeństwa dzieci, a także ich prawa do prywatności, intymności, decydowania o samym sobie, które – często z dobrymi intencjami – dorośli łamią. W rozdziale o „maluchach” autorka przedstawia wyniki badań dotyczących momentu, kiedy można dzieciom udostępnić urządzenia ekranowe i na ile czasu oraz w jaki sposób może to wpłynąć na ich dalsze życie. Obala tu także kilka mitów – na przykład ten związany z karmieniem niejadków przy bajce, czy „uspokajającym” jej działaniem. To bardzo istotne kwestie – często jako dorośli nie zdajemy sobie sprawy, jak bardzo bodźcujemy dzieci, przy jednoczesnym przekonaniu, że je w ten sposób uspokajamy. Autorka zwróciła także uwagę na nasze zbyt szybkie reakcje na słowa „nudzę się”. Bardzo często tymi słowami dzieci próbują opisać wiele różnych emocji, których nazwać nie potrafią, na przykład odczuwaną potrzebę zainteresowania ze strony dorosłych i bliskości z nimi. Nie zastąpi tego podanie smartfona z kolejną bajką.

Rozdział „Starszaki” dotyczy dzieci w wieku szkoły podstawowej. Można więc w nim znaleźć tematy związane z najlepszym momentem na zakup pierwszego smartfona czy tabletu, spędzaniem czasu na grach komputerowych oraz wpływem czasu przed ekranem na postępy w nauce. Tu również autorka nie demonizuje nowych technologii i sieci – bazuje na wynikach badań, podpowiada rozwiązania. Przypomina także, że konta w mediach społecznościowych mogą mieć osoby po ukończeniu co najmniej 13 roku życia (w niektórych przypadkach nawet później).

Ostatni rozdział dotyczy nastolatków; sporo miejsca zajmuje w nim nie tylko ich zaangażowanie w świecie online, ale także połączenie tego z naturalnymi procesami związanymi z dojrzewaniem. Autorka pochyliła się nad zjawiskiem przemocy w sieci, sekstingu, pornografii, treści patologicznych („patotreści”), a także na zagrożeniu ze strony mediów społecznościowych

dla poczucia własnej wartości. W tym rozdziale chyba najmocniej zaznaczone jest, że to, co dzieje się w sieci, w której spotykają się nastolatki, „cyfrowi tubylcy”, absolutnie nie jest wirtualne, ale jak najbardziej prawdziwe. Sprzeciwia się przy tym bezrefleksyjnemu stosowaniu pojęcia cyberprzemoc. Zgadza się, że przestrzeń jej stosowania jest stosunkowo nowa, ale jednocześnie podkreśla, że to stara przemoc w nowej odsłonie. Jej mechanizmy są podobne, a konsekwencje równie niebezpieczne. W tym miejscu wraca wątek sankcji za stosowanie różnych form przemocy w sieci. Zdaniem autorki nie musimy i nie powinniśmy czekać na nowe prawo, które będzie dotyczyło świata cyfrowego, bo obecne jak najbardziej można wykorzystać do wyciągania konsekwencji za wszelkie zachowania przemocowe – zarówno te, których doświadczamy my lub nasi bliscy, jak i te, które możemy zaobserwować. Autorka mocno apeluje, by każdorazowo reagować na formy nienawiści i prześladowania, z którymi spotykamy się na własnych kontach społecznościowych i które widzimy w innych przestrzeniach online. Bezkarność takich zachowań już dawno przekroczyła bowiem sprawę anonimowości – wielu użytkowników i użytkowniczek pod własnym nazwiskiem publikuje i komentuje w sposób, który w świecie offline byłby często dla tych samych osób nie do pomyślenia. Nasze reagowanie jest także formą modelowania postaw młodych ludzi.

We wszystkich rozdziałach w drugiej części, czyli tej poświęconej konkretnym grupom wiekowym, autorka zaopatrza czytelników w listę pomysłów, rekomendacji, dobrych praktyk. Zachęca do szukania własnych rozwiązań, bo – jak przekonuje – każda osoba i każda historia jest trochę inna. Jako uniwersalne proponuje: powstrzymywanie się od oceniania, budowanie więzi z podopiecznymi, ciekawość połączoną z szacunkiem dla granic, a także wspólne uczenie się orientacji w świecie cyfrowym.

Podsumowanie

Co z tego wszystkiego może się przydać nauczycielowi? Bardzo wiele. Żeby pewne działania miały większą szansę powodzenia, dobrze, aby były realizowane i w domu, i w przedszkolu czy szkole. Współpraca między tymi rodzicami i nauczycielami może być kluczowa dla budowania nawyków, postaw, a także bezpieczeństwa dzieci i młodzieży.

Znajomość mechanizmów rządzących światem online może nauczycielom pomóc lepiej zrozumieć zarówno ten świat, jak i uczniów, którzy w nim działają w sposób zupełnie naturalny (bo nie znają rzeczywistości bez niego). To bardzo ważne kompetencje wychowawcze. Wreszcie, w ramach pedagogizacji rodziców, można po prostu polecić tę książkę. Pomocna może się okazać także kolejna publikacja autorki, która miała premierę we wrześniu 2025 roku – *Twój telefon, twoje zasady. Jak dzięki higienie cyfrowej żyć po swojemu*. Tym razem adresatem jest młodzież.

M. Bigaj, *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dziecko do życia w sieci?*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2023.

Recenzowana publikacja jest dostępna w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

Zofia Fenrych

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

My, autyści

Sylvia Seul

Omówienie książki *Ja autystka – Ja autysta – Ja..., czyli mapa samowiedzy dorosłych osób w spektrum autyzmu*

Autorka, Mirosława Kanar, osobiście przeprowadziła badania nad dorosłymi osobami w spektrum autyzmu, co stanowi ewenement w skali Polski. Zanim przechodzi do prezentacji wyników i wniosków, koncentruje się na części teoretycznej, stanowiącej wartościowe wprowadzenie do badań własnych.

Współcześnie wiele publikacji skupia się na pracy z dzieckiem autystycznym, na problemach, z jakimi mierzy się uczeń, oraz na wyzwaniach stojących przed nauczycielami. Warto jednak pamiętać, że dorosłym autystykiem może być również uczeń starszych klas szkoły średniej. Autorka przedstawia teoretyczne ramy problematyki spektrum autyzmu na przestrzeni ostatnich stu lat wraz z charakterystyką oraz obecnie przyjętym wzorcem rozwoju człowieka w spektrum.

Na wstępie poznajemy różnice w postrzeganiu autyzmu w kulturach niezachodnich, w których unika się języka stygmatyzującego osoby autystyczne. Funkcjonują tam określenia takie jak „osoby neu-

rotypowe” czy „nypowe”. Termin „autystyczny” akcentuje element tożsamości – zwykle uświadomiony w wyniku diagnozy – i został uzupełniony o przegląd najnowszych ustaleń dotyczących autyzmu.

Współczesne klasyfikacje podkreślają trudności w komunikacji i interakcjach społecznych (na przykład brak lub opóźnienie mowy, trudności w prowadzeniu rozmowy, ograniczony kontakt wzrokowy) oraz występowanie powtarzalnych, stereotypowych wzorców zachowań. Wskazuje się również na nadwrażliwość lub niedowrażliwość na bodźce, widoczne we wczesnym dzieciństwie, które ograniczają codzienne funkcjonowanie.

Obecnie autyzm klasyfikuje się według stopnia wymaganego wsparcia: 1) niewielkiego, 2) znacznego, 3) bardzo dużego.

Dostarczenie odpowiedniego wsparcia jest podstawowym warunkiem rozwoju potencjału, funkcjonowania i autonomii osoby autystycznej. Stawia to określone wymagania wobec środowiska. Można

przypuszczać, że rodzina dziecka z diagnozą autyzmu również potrzebuje wsparcia. Każda osoba w spektrum ma własny wzorzec funkcjonowania, wynikający z różnorodności neurologicznej, co pociąga za sobą konieczność indywidualizacji pomocy.

Współczesne ujęcia badawcze postulują traktowanie autyzmu jako odmiennej ścieżki rozwojowej, a nie jako zbioru deficytów. Osoby z diagnozą wciąż często spotykają się z pejoratywną terminologią lub postawami ableistycznymi (*ableism* – uprzedzenie wobec osób z niepełnosprawnościami), powiązany z lekceważeniem, uprzedzeniem lub wrogością. Wskaźniki zaburzeń współwystępujących obejmują zarówno sferę komunikacyjną, jak i intelektualną (nierzadko łącząc się z niepełnosprawnościami), a ich nasilenie zależy od kontekstu środowiskowego. Wyróżnia się zatem różne profile funkcjonowania, zdrowia i niepełnosprawności, aby lepiej wspierać rozwój autonomii jednostki.

Etiologia autyzmu wskazuje na złożone powiązania czynników środowiskowych, biologicznych, neuroanatomicznych, neurofunkcyjnych oraz genetycznych. Wśród czynników chemicznych wymienia się między innymi stres prenatalny, deficyty immunologiczne czy kontakt z toksynami. Oznacza to, że pewne formy spektrum autyzmu mogą być nabyte w trakcie rozwoju. Dodatkowo problemy gastroenterologiczne, alergie czy zespół jelita drażliwego również mogą wpływać na funkcjonowanie układu nerwowego.

Warto przypomnieć, że w skład obwodowego układu nerwowego wchodzi część: somatyczna, autonomiczna i jelitowa. Jelitowy układ nerwowy, zbudowany z dwóch cienkich warstw wzdłuż jelit, jest aktywizowany przez neuroprzekazniki (noradrenalinę, acetylocholinę, serotoninę), które pozostawiają ślady w synapsach układu nerwowego.

Badania wykazują odmienną aktywność struktur mózgu u osób autystycznych – obserwuje się szybkie tempo wzrostu w dzieciństwie, przedwczesne zahamowanie rozwoju oraz słabsze połączenia z ciałem migdałowatym, które odgrywa istotną rolę w prze-

twarzaniu informacji emocjonalnych, społecznych i językowych.

Podłoże genetyczne wskazuje na udział 200–400 genów w kształtowaniu fenotypu autyzmu. Wspomina się o pięciu wariantach genetycznych, które podnoszą prawdopodobieństwo wystąpienia danego neurotypu o około 8%.

W kontekście funkcjonowania społecznego wyróżnia się trzy typy zachowań:

- 1) osoba unika kontaktów i nie wykazuje potrzeby przebywania w grupie,
- 2) osoba pasywna – nie unika kontaktów, ale działa według ustalonych schematów i reaguje lękiem, smutkiem lub złością na zmiany,
- 3) osoba aktywna – inicjuje relacje, często w sposób nietypowy lub postrzegany jako kontrowersyjny; w kontaktach indywidualnych rozwija koncentrację, pewność siebie, zdolności poznawcze i pasje.

Formy komunikacji mogą być bardzo zróżnicowane – od niewerbalnych, przez pojedyncze słowa, po alternatywne formy, na przykład pisanie na tablecie. Często spotyka się zjawisko, w którym osoba ma dużą wiedzę, ale jednocześnie doświadcza trudności w komunikacji społecznej (na przykład w dostosowaniu tonu rozmowy czy doborze tematu).

Modele zachowań osób autystycznych często cechują się powtarzalnością i przywiązaniem do określonych procedur. Osoby w spektrum oczekują wsparcia w postaci wzmocnień pozytywnych (autorka określa je mianem *melioratywnych*). Warto zadać pytanie, jak można przełamywać stereotypowe postrzeganie osób neurodywergentnych i z niepełnosprawnościami – zwłaszcza w kontekście takich zachowań, jak: echolalie, stereotypie, rutyny czy wąskie zainteresowania, które bywają błędnie oceniane jako fiksacje.

Niektóre cechy spektrum autyzmu mogą stanowić zasób w pracy zawodowej. Niestety, w potocznym odbiorze autyzm często kojarzony jest z pojęciami *meltdown* (nagły wybuch emocji) lub *shutdown* (wycofanie społeczne, unikanie bodźców sensorycznych). Warto dodać, że podobne reakcje mogą występować również u osób z ADHD. Zauważa się

także zróżnicowane przejawy autyzmu u mężczyzn i kobiet, przy czym u kobiet diagnoza bywa stawiana rzadziej i później.

Nim autorka koncentruje się na prezentacji teorii samowiedzy jako podstawy teoretycznej swoich badań, zwraca uwagę czytelnika na autystyczny wzorec rozwojowy. Od niemal trzydziestu lat ukazują się publikacje poświęcone autystycznemu sposobowi myślenia – wiele z nich powstaje w formie blogów lub wpisów internetowych tworzonych przez osoby w spektrum autyzmu. Badacze traktują te notatki jako przejaw autystycznego sposobu spostrzegania świata. Determinantami tego profilu poznawczego są czynniki neuroanatomiczne i neurofizjologiczne, a więc biologiczne podstawy różnorodności neurologicznej. Umysł osoby autystycznej charakteryzuje się myśleniem od szczegółu do ogółu, silnym komponentem wizualnym i sensorycznym. U jego podłoża leży specyficzna budowa neuroanatomiczna mózgu. Funkcje wykonawcze często cechują się trudnościami w hamowaniu wypowiedzi, nieadekwatną ekspresją emocji, problemami z planowaniem i koordynacją ruchów (co może utrudniać naukę jazdy na rowerze czy powodować niestabilność chodu) oraz trudnościami w realizowaniu działań celowych. Wszystko to wpływa na rozwój samodzielności i umiejętności samoobsługowych. Jednocześnie osoby autystyczne często wykazują doskonałą pamięć, umiejętność systematyzowania informacji oraz interpretowania szczegółów istotnych dla realizacji zadania. Ich styl poznawczy łączy wzmożone przetwarzanie percepcyjne z analitycznym kodowaniem informacji – obejmuje zarówno myślenie obrazami, jak i treściami o charakterze pojęciowym.

W profilu poznawczym opisuje się również hipokoncentrację oraz monotropizm, czyli silne skupienie uwagi na jednym zadaniu przy jednoczesnym wyłączeniu bodźców z otoczenia. Konsekwencją tego bywa obniżona zdolność do wykorzystywania kontekstu w różnych sytuacjach, co utrudnia tworzenie relacji i efektywną komunikację.

Nietypowy profil sensoryczny objawia się odmiennymi progami wrażliwości na bodźce – może to być nadwrażliwość słuchowa, lęk przed określonymi miejscami lub osobami, unikanie szorstkich tkanin, niechęć do przytulania, nietolerancja twardych pokarmów czy wybiórczość żywieniowa. Badania neuroobrazowe wskazują na obniżoną aktywność przedniej części zakrętu obręczy, odpowiedzialnej za rozumienie poznawczych i emocjonalnych stanów innych osób. Obniżona mentalizacja wiąże się z mniejszą aktywnością przedczołowej i grzbietowej części kory przyśrodkowo-czołowej oraz odmiennym funkcjonowaniem ciała migdałowatego.

W literaturze pojawia się również koncepcja hiperempatii – teorii zakładającej nadmierne, intensywne reagowanie na emocje innych osób, wynikające z obniżonych progów pobudliwości sensorycznej. Autorka opisuje także słabo dotychczas wyjaśnione zjawisko unikania ekstremalnego (*extreme demand avoidance*). Osoby doświadczające tego zjawiska rezygnują z realizacji zadań narzuconych przez otoczenie, nawet jeśli są one zgodne z ich własną motywacją. Co ciekawe, podobny problem sygnalizują również osoby dorosłe z diagnozą ADHD. Zjawisko to dotyczy nie tylko zadań, ale także reagowania na pochwały czy ograniczenia czasowe. Wymienia się przy tym cechy, takie jak: silna potrzeba kontroli, gwałtowne reakcje emocjonalne, wahania nastroju, opór wobec żądań i brak uznania autorytetów.

Założenia teoretyczne autorka zamyka obszerną prezentacją teorii samowiedzy i socjalizacji w ujęciu Klausa Hurrelmanna, uzupełnioną o przegląd badań dotyczących samowiedzy osób autystycznych.

W kolejnej części pracy przedstawiono metodologię badań własnych wraz ze szczegółowym opisem procedury oraz unikalnymi na skalę Polski wynikami. Osobiste doświadczenie badaczki oraz praktyczne wskazówki mogą być cenną pomocą dla osób planujących kontynuować podobne badania.

Niniejsze omówienie może zachęcić czytelnika do zapoznania się ze szczegółami badań nad samo-

wiedzą osób autystycznych. Autorka zgrupowała je w czterech obszarach funkcjonowania: osobowościowym, intelektualnym, społecznym, fizycznym. Każdy z tych obszarów został opisany poprzez analizę samopisu, samooceny, wyobrażenia o własnym ideale oraz struktury samowiedzy, rozumianej jako sposób, w jaki osoby badane definiują same siebie.

Ze względu na charakter badania określono je jako fenomenograficzne. Złożona procedura zakładała osobisty udział autorki w procesie badawczym, co ograniczało obiektywność zebranych danych, ale też było warunkiem ich pozyskania. Sama badaczka zachowała ostrożność w interpretacji wyników i wyciąganiu wniosków. Trzeba podkreślić, że specyfika badanych osób oraz różnorodność form komunikacji praktycznie uniemożliwiały przeprowadzenie badań w warunkach laboratoryjnych. Forma gromadzenia danych przypominała raczej procedurę *case study*, znaną z badań klinicznych. Przyjęte założenia pozwalały na wykorzystanie wyłącznie komunikacji werbalnej z osobami autystycznymi o normie intelektualnej. Wyprowadzanie uporządkowanych wniosków w świetle teorii socjalizacji okazało się trudne z uwagi na charakter materiału empirycznego. Mimo to autorka znakomicie poradziła sobie z tym zadaniem, dokonując wstępnej systematyzacji wiedzy i prezentując bogaty obraz samowiedzy osób autystycznych w wymiarach: osobowościowym, intelektualnym, społecznym i fizycznym.

Ostatni rozdział zawiera rekomendacje i wnioski dla praktyki, wynikające z przeprowadzonych badań. Autorka uporządkowała je w pięciu punktach:

1. Podkreśla profilaktyczne znaczenie rozwoju samowiedzy, która chroni przed destabilizacją psychiczną, wzmacnia poczucie własnej wartości, kompetencje komunikacyjne i społeczne oraz gotowość do podejmowania decyzji.
2. Zasadne jest wyodrębnienie podstawowych sfer – fizycznej, osobowościowej, intelektualnej i społecznej – w procesie kształtowania samowiedzy.
3. Konieczne jest opracowanie programów psychoedukacyjnych wspierających rozwój samowiedzy,

uwzględniających aktualne kompetencje i umożliwiających wykorzystanie wiedzy o emocjach i relacjach w codziennym życiu.

4. Podstawowym warunkiem rozwoju samowiedzy jest rozpoznanie okresu sensytywnego oraz dostosowanie oddziaływań do możliwości i potrzeb osoby. Proces ten może zostać zaburzony przez niebezpieczne relacje, na przykład brak akceptacji ze strony terapeuty.
5. Wspieranie rozwoju samowiedzy wymaga podmiotowej relacji z osobą autystyczną, opartej na wspólnym ustalaniu potrzeb i celów – zarówno w środowisku społecznym, jak i w instytucjach.

Autorka słusznie podkreśla potrzebę prowadzenia dalszych badań obejmujących inne grupy osób autystycznych. Uzyskane wyniki mogą poszerzyć i uporządkować dotychczasową wiedzę, podnosząc ją na wyższy poziom ogólności. Już dziś widoczne jest duże zróżnicowanie w zakresie samowiedzy, która w sposób immanentny wpływa na rozwój osobisty, psychospołeczny i samodzielne funkcjonowanie.

Pracę zamyka obszerna bibliografia, mogąca stanowić cenne źródło dla osób zainteresowanych tematyką, zwłaszcza przygotowujących własne badania nad autyzmem. W aneksie zamieszczono grafikę przedstawiającą w sposób poglądowy zależności występujące w samowiedzy dorosłej osoby autystycznej. Warto rozpocząć lekturę właśnie od tej części, gdyż stanowi ona doskonały przewodnik ułatwiający zrozumienie całego opracowania.

M. Kanar, *Ja autystka – Ja autysta – Ja..., czyli mapa samowiedzy dorosłych osób w spektrum autyzmu*, Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych UAM, Poznań 2025, 196 s.

Sylwia Seul

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii.
Pracuje w Zakładzie Teorii i Dydaktyki Muzycznej
Akademii Sztuki w Szczecinie.

Drobiazg

Sławomir Osiński

Co szkoła robić powinna, a czego w żadnym razie zrobić nie może

Dzisiejszy język potoczny coraz bardziej przeistacza się w mieszaninę wulgaryzmów i trawestacji tekstów reklamowych. Nie dziwi to za bardzo, albowiem o niektórych zdarzeniach i zjawiskach społecznych trudno mówić pięknie i bogato ze względu na ich przyrodzoną plugawość. Na przykład „o dyrektorze ze szkołą albo szkole z dyrektorem” – dla uproszczenia zredukuję to do słowa „szkoła”. A zatem, czym się zajmuje szkoła?

Najważniejsza sprawa to bezpieczeństwo, czyli wszelakiej maści przepisy bhp i ppoż. oraz „opracowane zasady postępowania w sytuacjach awaryjnych, w tym ewakuacji i reagowania na zagrożenia, takie jak ataki terrorystyczne czy zdarzenia związane z używaniem substancji psycho-

aktywnych”. Szkoła przeto organizuje szkolenia i ćwiczenia dla całej swojej społeczności, spełnia rygorystyczne wymagania związane z budynkami i boiskami oraz podlega rozlicznym kontrolom. Oczywiście zapewnia też wpisy w statucie, procedury oraz redaguje stosowne sprawozdania.

Kolejna rzecz to zapewnienie opieki nad uczniami przez cały czas ich przebywania w szkole, a zatem dyżury nauczycielskie na przerwach, monitorowanie oraz dbałość o prawidłowy stan techniczny sprzętu i pomieszczeń, co polega na nieustannych naprawach i niekończących się remontach, jeśli organ prowadzący znajdzie na to fundusze, zgodnie z wszystkimi obowiązującymi przepisami budowlanymi i przetargowymi.

Powinny być także zapewnione stosowne wpisy w statucie, procedury oraz zredagowane stosowne sprawozdania.

Najwięcej zaś uwagi przywiązuje się do zapobiegania aktom agresji i przemocy wśród uczniów, w tym przemocy fizycznej, werbalnej i psychologicznej, a także wykluczaniu i izolowaniu, osobliwie ze szczególnym zwróceniem uwagi na wszelkie działania w internecie. I znowu: szkolenia, warsztaty, spotkania ze specjalistami i presja mediów oraz zdrowego politycznie społeczeństwa. To także znajomość rozlicznych niejasnych przepisów, szczególnie kłopotliwych, jeśli chodzi o kwestie rozwodzących się rodziców i związanych z tym wyroków, zabezpieczeń i innych klauzul sądowych. Dobrze, gdy są właściwe wpisy w statucie, procedury oraz wysłane gdzie trzeba stosowne sprawozdania.

Potrzebne jest zatem wsparcie psychologiczne, organizowane na mocy beznadziejnego rozporządzenia i ustawy „kamilkowej”, które mają zapewnić wsparcie psychologiczne dla uczniów; przy okazji powinni być edukowani na temat zasad bezpieczeństwa, zagrożeń i sposobów reagowania w sytuacjach ryzykownych. Nauczyciele zaś muszą być przygotowani do realizacji programów profilaktycznych, budujących klimat bezpieczeństwa i zaufania, oraz być przygotowani do radzenia sobie ze stresem. Tu dają o sobie znać procedury postępowania, IPET-y, niebieskie karty, interwencje, kontakty ze służbami i sądami oraz praca pedagogów specjalnych i psychologów, której w każdej prawie placówce znalazłoby się dla kilku osób. To także różnorodna pomoc dla praktycznie i teoretycznie jej potrzebujących. A zatem dystrybucja darmowych podręczników, laptopów i inne tego typu przedsięwzięcia. Nie obędzie się bez pożytecznych wpisów w statucie, procedur oraz niezbędnych sprawozdań.

Szkoły powinny być wyposażone w apteczki i przeszkolić pracowników w zakresie udzielania pierwszej pomocy. Przydałby się w każdej defi-

brylator i prawie całodobowa opieka medyczna. Do tego dochodzą akcje szczepień, badań przeznaczonych, organizowane rękami szkoły przez znaczne instytucje medyczno-sanitarne.

„Szkoła musi dawać żyć na ciepło”, jak powiedziała pewna obywatelka uradowana, że teraz nie będzie musiała gotować dla bachorów. I podstawówki powinny to zapewnić przez zastosowanie stołówki własnej lub cateringu, nawet jeśli jest drogi i raczej plugawy jakościowo. Żywnienie zbiorowe w szkole jest przepisowane zanie i solidnie „zgodnie z aktualnymi normami żywienia dla populacji polskiej” w oparciu o HACCP i mnóstwo innych szczegółowych zasad oraz spełniać aktualne normy i rekomendacje, co jest kontrolowane zjadale przez organy Państwowej Inspekcji Sanitarnej. Tutaj także obowiązują wpisy w statucie, procedury oraz stosowne sprawozdania.

Pominę litościwie System Informacji Oświatowej, służący do gromadzenia informacji o szkołach, placówkach oświatowych, nauczycielach oraz uczniach, z których chyba mało kto korzysta, co w ostatnim roku pokazała swoista ankietomania kierowana do szkół. Nie dość, że w prawie każdej ankiecie (a tygodniowo średnio przychodziły ze dwie, trzy) trzeba najpierw wypełnić dane szkoły (dostępne jednym kliknięciem, w SIO), potem podać informacje, które we wspomnianym SIO są dostępne. Tematyka zaś innych szczegółowa bywała dość specyficznie, jak chociażby w rozbudowanym kwestionariuszu na temat poloneza (taki taniec) w procesie dydaktyczno-wychowawczym. A właśnie – szkoła powinna jeszcze realizować wspomniany proces, czyli nauczanie – uczenie się. Taki tam, mało istotny drobiazg...

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.

Nam wciśnięto opowieść o „ziemiach odzyskanych”. Ta nazwa fałszowała historię

Z Cezarym Łazarewiczem, współautorem
książki *Jak zdobywaliśmy Pomorze. Mroczne
historie z „ziem odzyskanych”*, rozmawia
Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Książka, o której będziemy rozmawiać, ma charakter rocznicowy. Wydano ją przy wsparciu Miasta Darłowa z okazji obchodów 80-lecia jego „polskich urodzin”. Inicjatywa ta, jak wiele innych, wpisuje się w cykl przedsięwzięć podejmujących temat naszej obecności na ziemiach włączonych do Polski w 1945 roku i tego, jak proces ich przejmowania przebiegał. Dla mnie są to sprawy niezwykle interesujące, tętniące tajemniczą energią i pełne niedomówień. Zanim jednak skupimy się na analizowanej publikacji, powiedz, proszę, jak to się stało, że autor nagradzanych bestsellerów, traktujących o ważkich sprawach ogólnopolskich (m.in. *Żeby nie było*

śladów. Sprawa Grzegorza Przemyka, Czarne, Wołowiec 2016; *Na Szewskiej. Sprawa Stanisława Pyjasa*, Czytelnik, Warszawa 2023), zajął się historią niewielkiego, pomorskiego miasteczka?

Cezary Łazarewicz: To jest kwestia urodzenia i swoistego garbu, który się nosi na sobie. Wiąże się to również z przyjaźniami, które zobowiązują. Pomysł na tę książkę zrodził się w głowie Arkadiusza Klimowicza, burmistrza Darłowa, który jest moim przyjacielem. Szczerze mówiąc, nie byłem przekonany do tego konceptu – nie wierzyłem, że można opisać jakąś miejscowość, która równocześnie mogłaby być opowieścią o historii regionu, czy szerzej – ziem wcielonych do Polski.

Jednak moja żona, Ewa Winnicka, podchwyciła ten temat i to ona znalazła autorki i autorów, którzy zgodzili się wejść w projekt. W sumie to było naturalne, że kiedy ktoś bierze się do opisywania mojego, jakby to powiedzieli Niemcy, Heimatu, to ja jestem w gotowości. Więc pomimo początkowych wątpliwości dołączyłem do zespołu. Wybraliśmy sobie tematy, które nas interesują. Mnie zaciekał człowiek, który uratował Zamek Książąt Pomorskich w Darłowie i stworzył tam muzeum, czyli Karl Rosenow. Był, a w zasadzie nadal jest postacią zapomnianą, a wartą odkurzenia. Przykuł moją uwagę jako praprzyczyna wszystkiego. Jeśli tylko ktoś interesuje się historią mojego regionu, to nie ma możliwości, żeby się na niego nie natknął. On dziejami tych ziem zajmował się w pierwszych dekadach XX wieku. Rozmawiał z ludźmi, gromadził pamiątki, spisywał podania i legendy, zbierał artefakty. Do tej pokaznej spuścizny odwołujemy się dzisiaj i z niej czerpiemy. Problem polegał na tym, że głównie w okresie Peerelu, kiedy żyliśmy w bańce kłamstwa, został on wygumkowany. Nam wcisnięto opowieść o „ziemiach odzyskanych”, która samą nazwą fałszowała historię. Byłem przekonany, że wątpliwości co do adekwatności tego terminu pojawiły się współcześnie, ale jak czytam pamiątki pisarki Amelii Łączyńskiej, która była pierwszym polskim kustoszem muzeum w Darłowie, okazuje się, że zupełnie nie! Ona już w 1946 roku pisała, jakie to było zakłamanie, irytowały ją tromtadrackie hasła o „powrocie” Polski na „nasze” Pomorze, piętnowała „szumne frazesy i naciąganie prawdy i ogłupianie ludzi, którzy jak barany powtarzali wszystko”. Nie rezygnuje przy tym z naszego prawa do tego obszaru, widzi to jednak jako sprawiedliwą rekompensatę za okupację i zbrodnie niemieckie oraz utratę polskich ziem na wschodzie. I domaga się tej prostej i prawdziwej narracji, a nie propagandowej mistyfikacji [Amelia Łączyńska i jej wspomnienia z Darłowa, wstęp, wybór i oprac. Jan Sroka, „Darłowskie Zeszyty Muzealne”

2017 nr 1, s. 16–43 – KR]. Myślę, że gdyby tak od początku mówiono, nie musielibyśmy fałszować tej historii, moglibyśmy się do niej odnosić i po prostu uczciwie o tym rozmawiać.

KR: Próbuje robić to teraz i analizujemy zagadnienie z różnych perspektyw. Zasadność przejęcia przez Polskę ziem dotąd niemieckich podnosili jeszcze przed wojną twórcy myśli zachodniej wywodzący się ze środowiska poznkańskiego, a komuniści „twórczo” ten pomysł rozwinęli. I wdrożyli. Byli w tym skuteczni, ale pomogło im w tej skuteczności zapotrzebowanie zwykłych ludzi na mit założycielski. Chodzi mi o to, że ta odgórna narracja została skwapliwie przyjęta przez społeczeństwo, które chciało się na „ziemiach odzyskanych” poczuć „u siebie”. Poczuć się w prawie do obecności i własności, zagospodarowania i zarządzania. Jakoś trzeba było sobie wytłumaczyć, jakoś siebie przekonać o wyższości moralnej i dziejowej sprawiedliwości doświadczanych procesów. Wmawianie milionom ludzi, że „odzyskali” dla polskości ziemie zachodnie i północne, przy równoczesnym wymazywaniu z oficjalnej informacji prawdy o utracie ziem wschodnich, było nie lada wyzwaniem. Mam przed oczami propagandowy plakat, na którym wyraziście oznaczone są nowe granice zachodnie, zaś to co na wschodzie jest kompletnie rozmazane i niedookreślone. Chciałabym jednak wrócić do twojego zainteresowania historią nie tylko Darłowa, ale też Rügenwalde – kiedy trafiłeś na Rosenowa? Czy dla ciebie, twoich rodziców, to historia ojczystego miasta?

CL: Moja mama urodziła się w Darłowie, a ojciec w Warszawie. On był takim eksportem, przyjechał do pracy w radiostacji z myślą, że później będzie pływał. Jednak potraktował to miejsce jako swoje, a dla mnie to jest moja ojczyzna. Jako dziecko i młodzieniec, w domu i szkole nasiąkałem historią, z której Niemcy byli wykreśleni. Co prawda spod murów wyzierają te liszaje niemieckich napisów, ale jakoś to sobie tłumaczę, że to

była okupacja. Jak rozmawiam ze swoim wujkiem i pytam, gdzie zamieszkał, to mówi, że przejęli niemiecki dom z ogrodem. Równocześnie nie wie, jak poprzedni właściciele się nazywali. To trochę tak jak z Żydami pozbawionymi imion i nazwisk. Jak pytasz ludzi w ich wsiach o Żydów, to oni wiedzą, gdzie mieszkali, ale równocześnie mówią o nich bezosobowo. Byli po prostu Żydami, tak samo jak Niemcy byli dla nas Niemcami i przypuszczam, że dla nich z kolei my byliśmy tylko Polakami, którzy odbierali im majątki.

A o Rosenowie usłyszałem chyba dopiero po upadku komunizmu. On miał ogromny dorobek dotyczący historii Rügenwalde – napisał i opublikował kilkadziesiąt książek i setki artykułów. W zasadzie wszyscy pasjonaci dziejów Darłowa wykorzystują jego prace i się do niego odwołują. Natomiast już wcześniej sięgano do przeszłości regionu i nią manipulowano. Myślę, że taką pierwszą, zaadoptowaną postacią był Eryk Pomorski – król Danii, Szwecji i Norwegii, ale przede wszystkim książę pomorski z dynastii Gryfitów. No i Bogusław X, który zjednoczył Pomorze. To było oczywiste, że są Słowianami, którzy byli potężni i przeciwstawili się Niemcom, czy Brandenburgii. Gryfici, czy raczej „Prasłowianie”, zawsze robili to w koalicji z Polską, bo przecież ku niej ciążyli. I tak to nam, młodym wówczas ludziom, wkładano do głów. Są w tej opowieści niekonsekwencje, chronologiczne dziury. W XX wieku pojawiają się Niemcy, okupujący „nasze” Pomorze, które wyzwala w 1945 roku radziecki żołnierz. My jesteśmy wdzięczni, stawiamy pomniki „Byliśmy, jesteśmy, będziemy” i po latach niesprawiedliwości wracamy do swoich korzeni.

Takie pierwsze moje otrzeźwienie przychodzi, kiedy wyjeżdżam na letnie kolonie, chyba po trzeciej albo czwartej klasie, i widzę, że ta Polska, jak się wyjedzie z dostojnego i uporządkowanego architektonicznie Pomorza, jest drewniana. Bez żadnego planu architektonicznego, przykucnięta, parterowa. To jest coś innego i to mnie zaskakuje!

Zresztą zaskoczeni są również moi znajomi, kiedy uświadamiam im, że Eryk Pomorski z pewnością nie mówił po polsku. Więc i dzisiaj z edukacją regionalną nie jest najlepiej.

KR: W okresie Peerelu snuta była opowieść o kraju, w którym nie ma żadnych odrębności i który jest homogeniczny. Przekaz był tak skuteczny, że w powszechnym odbiorze zatęrzyły się regionalne różnice i do dzisiaj odczuwamy tego skutki. W edukacji szkolnej historia i kultura regionów jest tylko pewnym dodatkiem, „michałkiem”, czymś dopisanym na marginesie szkolnych podręczników skupionych na tym, co w Krakowie czy Warszawie. Równocześnie, głównie dzięki oddolnym inicjatywom społecznym, powstają świetne projekty skupione na małych „ziemioodzyskańczych” ojczyznach, zaś uwagę miłośników literatury *nonfiction* przykuwają rozliczne „tożsamościowe” reportaże. Wasza książka również się do nich zalicza, choć niecały zespół autorski wywodzi się z zachodnio-północnych kresów. Jak oni odnaleźli się w tej przestrzeni? Czy byli czymś zaskoczeni, a może w jakimś wymiarze to była dla nich egzotyczna tematyka? Dostrzegli różnice, czy zupełnie nie?

CL: To wygląda bardzo różnie. Marta Grzywacz zaskoczona nie była, bo pochodzi ze ściany zachodniej, podobnie jak mieszkająca w Gdańsku Magda Grzebałkowska. Michał Wójcik miał dziadka mieszkającego w Koszalinie, który był żołnierzem Armii Andersa i przeszedł z nim cały ten szlak, więc miał świadomość tego, co się z tym wiązało. Wydaje mi się natomiast, że dla Artura Domosławskiego to było odkrycie. Z drugiej jednak strony nawet pochodzenie z „ziem odzyskanych” nie daje tych samych doświadczeń. Mieliśmy takie spotkanie w Darłowie podczas festiwalu „Media i Sztuka” i tam te odrębności wybrzmiały. Dla Ewy Winnickiej, która jest z Sosnowca, opowieść o tych terenach jest zupełnie inna i było to odkrycie. Wydaje mi się, że historia Pomorza Zachodniego jest nie tylko nieznana,

ale również kompletnie niezrozumiała. Dynastia Gryfitów panowała dłużej niż dynastia Jagiellonów, tworząc odrębne księstwo o znaczącej pozycji, ale w powszechnej świadomości to nie funkcjonuje. Może mamy za słabą siłę przebicia lub nie potrafimy jakoś atrakcyjnie przebić się z tą naszą opowieścią? Choć źródła tej inercji upatruję w latach wcześniejszych. Kiedy pracowałem nad antologią reportaży z Pomorza i kontaktowałem się z zacytowanymi reporterami, pracującymi w latach 60., 70. i 80. XX wieku, to oni mi mówili, że na te tereny nikt nie chciał jeździć. To była prawdziwa wyprawa, która się po prostu nie opłacała [Morze i Ziemia. Antologia reportaży z Pomorza, pod red. C. Łazarewicz i A. Klima, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2019 – KR]. Więc nie powstawały materiały, enklawa była nieopisana i zapomniana.

KR: Na niwie naukowej mamy pokaźny dorobek, choć warto podkreślić, że Uniwersytet Szczeciński powstał zaledwie 40 lat temu. Dysponujemy bardzo interesującymi zbiorami dokumentów, które zresztą w książce obficie wykorzystujecie. Mamy wielotomową historię Pomorza, powstają naukowe monografie miast i miasteczek. Ale i na płaszczyźnie popularyzatorskiej coś się ruszyło – jest świetna książka Karoliny Ćwiek-Rogalskiej, która w centrum narracji lokuje Wałcz [Ziemia. Historie odzyskiwania i utraty, Wydawnictwo RN, Warszawa 2024 – KR], i jest Wasza darłowska opowieść. Czy to są mikroświaty, w których odbija się historia Pomorza, czy widzisz odrębność, a może wyjątkowość Darłowa?

CL: Moje rodzinne miasto z pewnością ma historię, do której można się odwoływać, paradoks polega jednak na tym, że ona nie jest nasza. Ja nie czuję się Pomorzaninem, ale Darłowianinem już tak, widzącym równocześnie bardzo wyraźnie cezurę roku 1945. My jesteśmy po prostu ludnością napływową, która przejmuję wcześniejsze dzieje i nie do końca potrafi je docenić i opisać. W naszej książce przyglądamy się uważnie temu, co działo się we wspomnianym roku w Darłowie i tutaj

Moja mama urodziła się w Darłowie, a ojciec w Warszawie. On był takim eksportem, przyjechał do pracy w radiostacji z myślą, że później będzie pływał. Jednak potraktował to miejsce jako swoje, a dla mnie to jest moja ojczyzna. Jako dziecko i młodzieniec, w domu i szkole nasiąkałem historią, z której Niemcy byli wykreśleni. Co prawda spod murów wyzierają te liszaje niemieckich napisów, ale jakoś to sobie tłumaczę, że to była okupacja.

widzę jego odrębność. Miasto nie zostało spalone ani zniszczone – ocalała infrastruktura, którą jako nowi mieszkańcy przejęliśmy. W naszym zbiorze dużo miejsca poświęcamy pierwszemu polskiemu burmistrzowi Stanisławowi Dulewiczowi; to dzięki niemu, Rügenwaldczykom i sensownym Rosjanom miasto ocalało. Oczywiście dochodziło w nim do rabunków i dewastacji, ale nie miało to tak niszczących konsekwencji jak gdzie indziej. Działała elektrownia, kanalizacja, zakłady nadal produkowały i przetwarzały. Jeśli pytasz o wyjątkowość, to widzę ją również w pasjonatach historii, którzy niczym wcześniej Rosenow, dokumentują dzieje Darłowa. Czyni to Leszek Walkiewicz, Jan Sroka, Marek Żukowski, ukazują się „Darłowskie

Zeszyty Muzealne”, prze wiele lat działało Towarzystwo Przyjaciół Ziemi Darłowskiej. Propagowaniem pamięci zajmował się również lokalny pisarz Zbysław Górecki. I tak sobie myślę, że mój przyjaciel burmistrz Arkadiusz Klimowicz, który był inicjatorem powstania naszej książki, też jest wyjątkowy. Mógłby przecież w celu promocji zorganizować galę boksu, a zamiast tego cieszy się festiwalem „Media i Sztuka”.

KR: Powiedziałeś wcześniej, że to właśnie podczas tego wydarzenia wystąpiliście przed publicznością w pełnym składzie. Jakie były reakcje na wasze teksty, z jakim ich odbiorem się spotkaliście wówczas i spotykacie nadal?

CL: Już sam zespół autorski przykuwał uwagę. Myślę, że mieszkańcy entuzjastycznie zareagowali na fakt, że ich historią zajęli się tak rozpoznawalni, utytułowani dziennikarze i dziennikarki. To z pewnością są wielkoformatowe nazwiska. Więc choćby z tego powodu ta książka zapisze się w pamięci i mam nadzieję, że będzie wykorzystywana. Jest jeszcze jedna ważna kwestia – oprócz tego, że ukazało się wydawnictwo, była też, i nadal jest, promocja. Fragmenty opublikowała „Gazeta Wyborcza”. W ważnych tytułach prasowych pojawiały się informacje na temat naszego zbioru, który zaistniał także w przestrzeni internetowej. Więc to wszystko zaczyna żyć. Dotarły do mnie sygnały z ambasady niemieckiej o gotowości pomocy, na przykład w poszukiwaniu bohaterów książki, byłych mieszkańców i ich rodzin. Konkretnie chodziło o Rosenow i szczerze powiedziawszy, nie wpadłem na to, aby się do nich w tej sprawie wcześniej zwrócić. Nie słyszałem by jego żyjąca rodzina interesowała się jego historią, a on sam jest postacią raczej zapomnianą w Niemczech. Zobacz do czego doszło – ja, człowiek uważany przez Rosenow za okupanta ziem zabranych przez Polskę, zajmuję się jego biografią!

KR: Podczas naszego październikowego spotkania w ZCDN-ie, w którym uczestniczył również dr Paweł Migdałski z Instytutu Histo-

rycznego US, rozmawialiśmy o tym obustronnym zainteresowaniu. Wyraźnie widać, że my coraz częściej zwracamy swoją uwagę na losy Niemców wysiedlonych z Pomorza, choć przede wszystkim ważne są dla nas świadectwa dotyczące ich postrzegania naszych miejscowości – jak je widzieli, jak je zapamiętali, co wówczas odczuwali? Natomiast strona niemiecka odwraca się od tych kwestii – ziomkostwa ze względów metrykalnych wymierają, zebranych spuściznami dotyczącymi ich byłych Heimatów nie interesują się ich ewentualni spadkobiercy. Coraz częściej te często bogate zbiory dokumentów i pamiątek trafiają do polskich archiwów i instytucji. Bo historia „ziem odzyskanych” nie jest już ich opowieścią. Czy w Darłowie jest analogiczna sytuacja?

CL: My wciąż mamy łączniczkę między „starym” i „nowym” światem, a jest nią Brygida Jerzewska. Jak nastolatka, Brigitte Witrz, w okresie II wojny światowej przyjechała wraz z innymi dziećmi do Rügenwalde z nękaną nalotami bombowymi Nadrenii. I tak się jej losy potoczyły, że została w naszym wspólnym już mieście, a teraz jest skarbnicą wiedzy. Pisz o niej w swoim reportażu Marta Grzywacz. I kiedy te „nasze” ziomkostwa (słowo to w moim pokoleniu wywoływało dreszcz na plecach!) pojawiły się w Darłowie, pani Jerzewska była tłumaczką. To było na początku lat 90., a spotkania te wywoływały duże wzruszenie u tych ludzi – po raz pierwszy od kilkudziesięciu lat mogli zobaczyć swoje domy z dzieciństwa. Lecz te kontakty powoli ustawały. Wydaje mi się, że gdzieś na początku XX wieku coraz częściej pojawiał się temat przekazywania przez nich zbiorów stronie polskiej. Więc teraz to my będziemy opisywać dzieje byłych mieszkańców, tłumacząc na polski niemieckie dokumenty, pamiętniki czy wspomnienia. I ten proces następuje. Dla mnie ważne jest, by w tym opisywaniu zmieścić i to, że kiedy moi dziadkowie po tej strasznej wojnie trafili do Darłowa, to dom, który dostali, był nie tylko z ogrodem, ale też z Niemcami. To był ich dom.

KR: *Jak zdobywaliśmy Pomorze...* traktuje i o tym, koncentrując się bowiem w waszych tekstach właśnie na tym momencie. Chwili, w której twoje rodzinne miasto już nie jest Rügenwalde, a jeszcze nie jest Darłowem. Kiedy Brigitte jeszcze nie jest Brygidą, a Karl Rosenow wciąż wierzy, że polska „okupacja” jest przejściowa. To czas, kiedy głównym administratorem wcale nie są Polacy, tylko Rosjanie i to z nimi trzeba się jakoś poukładać. Kto zatem może się czuć panem sytuacji? U kogo szukać opieki, kto może zagwarantować bezpieczeństwo? Jak te trójstronne relacje się układają?

CŁ: Z pewnością panem sytuacji są Rosjanie, którzy grabią te tereny i wywożą stąd co tylko chcą. W tym samym czasie – teoretycznie – mości się tutaj Polska, a Polacy są zachęcani do przyjazdu i przejmowania majątków wciąż obecnych Niemców. To czas bezprawia, gwałtów, napaści i nie bardzo wiadomo, komu można się poskarżyć, u kogo dobijać się o sprawiedliwość. Jak Niemcy skarżą się u komendanta radzieckiego, to słyszą, że przecież to oni wywołali wojnę i mordowali ludzi. To czego się teraz spodziewają? Teksty Ewy Winnickiej i Magdy Grzebałkowskiej zwracają uwagę na niemieckie i polskie doświadczenia tych kilku, bardzo niestabilnych miesięcy roku 1945. No i raz jeszcze przywołuję wyjątkowego Stanisława Dulewicza, który znał i rosyjski, i niemiecki, i z pewnością wpływał na normalizację panujących w Darłowie stosunków.

KR: Właśnie – wyjątkowy! Różnie toczyły się pozornie te same procesy, bo różne były dzieje regionów włączonych do Polski w 1945 roku. Wbrew obiegowej opinii „ziemie odzyskane” nie stanowiły wcześniej jednego organizmu administracyjnego i cechują się do dzisiaj wyraźnymi odrębnościami. Niemniej darłowski mikroświat może wiele powiedzieć o historii ziem obejmujących jedną trzecią terytorium naszego kraju. Pytanie tylko, czy jest na nią zapotrzebowanie, szczególnie w centralnej Polsce? I czy przekłada się ono na zainteresowanie waszą książką?

Wydaje mi się, że historia Pomorza Zachodniego jest nie tylko nieznana, ale również kompletnie niezrozumiała. Dynastia Gryfitów panowała dłużej niż dynastia Jagiellonów, tworząc odrębne księstwo o znaczącej pozycji, ale w powszechnej świadomości to nie funkcjonuje. Może mamy za słabą siłę przebicia lub nie potrafimy jakoś atrakcyjnie przebić się z tą naszą opowieścią? Choć źródła tej inercji upatruję w latach wcześniejszych.

CŁ: Dostajemy zaproszenia i propozycje spotkań, jednak zebrać siedmiu autorów w jednym miejscu to duży wyczyn, tym bardziej, że każde z nas ma też jakąś swoją publikację, którą się zajmuje. Nie powiedziałbym jednak, że na *Jak zdobywaliśmy Pomorze...* jest jakiś boom. Z jednej strony dobrze, że Zbigniew Rokita napisał *Odrzanię [Odrzania. Podróż po ziemiach odzyskanych]*, Znak. Litera nova, Kraków 2023 – KR], bo trochę przybliżył ten temat, chociaż z tytułowym terminem zupełnie się nie zgadzam. Ja z pewnością nie czuję się częścią „odrzani” – mamy swoją odrębność, mamy się do czego odwoływać i to jest fajne. Z drugiej strony, a odnoszę się nie tylko do obecnej sytuacji, ale również moich dziennikarskich doświadczeń z lat 90., kiedy zjeżdżałem całą Polskę, widzę różnice pomiędzy nami, a tymi co bardziej w centrum i na

wschodzie. Inaczej głosujemy, jesteśmy bardziej gotowi na – to takie niepopularne obecnie słowo – kompromisy. Może dlatego, że przez lata musieli się tutaj dogadywać między sobą ludzie z różnych regionów? Wszyscy byli ludnością napływową, nie było takiej pamięci, która powodowała, że jak ktoś się urodził w jednej rodzinie, to już był skazany na taki los, który ta rodzina sobie zgotowała. Tutaj się przyjeżdżało, można było wymyślić siebie na nowo – awansować, wyrobić sobie nazwisko, zbudować prestiż.

KR: Od wielu lat interesuję się historią naszego regionu, dla ciebie to również ważny temat. Pojawia się coraz więcej publikacji, które skutecznie przebijają się z tą problematyką do ogólnopolskiego czytelnika. Sprzyjała temu, przypadająca w tym roku, „okrągła” 80. rocznica przyłączenia ziem zachodnich i północnych do Polski. Fakt, że wasze reportaże prezentowane są na największych targach książki historycznej w Warszawie, chyba tę opinię potwierdza. Czy planujesz pozostać w tym kręgu tematycznym, poruszając się nieco „na fali”? A może sprawę popularyzowania i odbierania „ziemioodzyskańczych” narracji widzisz inaczej?

CL: Nasza książka odniosła spory sukces i wydawnictwo Rebis podejmuje działania, by powstała druga część. Tyle że tym razem to już chyba będzie opowieść o całym Pomorzu i o tym, jak się ta nasza władza tutaj wykuwała. Będzie też zupełnie inna rozpiętość chronologiczna, bo od lat 40. do przełomu roku 1989. Wszystko to jest jeszcze w fazie ustaleń, dogadywań. Ja się bardzo cieszę, bo jestem patriotą lokalnym. Uważam jednak, że

wciąż brakuje nam jednej rzeczy, której nie zrobią ani historycy, ani reporterzy. Potrzebny jest nam film fabularny, który opowiedziałby tę historię w sposób atrakcyjny dla ludzi i byłby odpowiedni dla masowego odbiorcy. W taki sposób moglibyśmy przykuć uwagę i rzeczywiście zainteresować naszymi historiami.

Cezary Łazarewicz

Dziennikarz, reporter i publicysta. Jako nastolatek był zaangażowany w działalność opozycyjną. W latach 80. redagował podziemną prasę („Ucho”, „Rewers”), brał udział w protestach, współtworzył „Gazetę Obywatelską”. Był związany z „Gazetą Wyborczą”, „Przekrojem”, „Polityką”, „Newsweekiem” i „Wprost”, a także pracował jako dyrektor szczecińskiego Radia Na Fali. Jest autorem wielu książek reporterskich. Za reportaż *Żeby nie było śladów. Sprawa Grzegorza Przemyka* otrzymał Nagrodę Literacką Nike 2017.

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 Baj-Rogowska

Doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Jest adiunktem badawczo-dydaktycznym w Katedrze Informatyki w Zarządzaniu na Politechnice Gdańskiej (Wydział Zarządzania i Ekonomii). Jej główne zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki zarządzania wiedzą oraz wykorzystania ukrytej wiedzy w danych. Jest autorką publikacji w wysokiej rangi międzynarodowych czasopismach. Oprócz działalności badawczej, prowadzi również zajęcia dydaktyczne ze studentami w obszarze zastosowań informatyki w zarządzaniu.

Katarzyna Bielawna

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

Małgorzata Brzosenewicz-Pierko

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

Ewa Ciechanowicz

Doktorka nauk matematycznych. Adiunkt w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczycielka mianowana matematyki i języka angielskiego z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu obu przedmiotów.

Zofia Fenrych

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

Żaneta Juszkiewicz

Specjalistka ds. promocji w Teatrze Lalek Pleciuga. Nauczycielka języka polskiego. Autorka mikroopowiadań oraz książki *Być Heretykiem. Eugeniusz Zamiatin* (2016).

Agnieszka Kołodziej-Durnaś

Dr hab. nauk społecznych, profesor w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego. Socjolog, psycholog, terapeuta kognitywny, logoterapeuta.

Beata Komsta

Absolwentka Uniwersytetu Szczecińskiego, ukończyła pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną. Przez dziesięć lat pracowała w Szkole Podstawowej nr 10 im. Leonida Teligi w Szczecinie. Od ośmiu lat pracuje w Przedszkolu Publicznym nr 11 w Policach.

Katarzyna Kubiszewska

Doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Pracuje w Katedrze Finansów, gdzie prowadzi zajęcia z finansów i bankowości. W pracy dydaktycznej chętnie odwołuje się do doświadczenia biznesowego. Aktywnie angażuje się również

w edukację ekonomiczną dzieci i młodzieży – współpracuje z szkołami podstawowymi i średnimi, promując ideę wczesnej edukacji finansowej. Jest certyfikowaną tutorką prowadzącą tutoring dla studentów ZIE PG. Współpracuje z Centrum Nowoczesnej Edukacji PG, gdzie prowadzi warsztaty i szkolenia dla nauczycieli akademickich.

Przemysław Kuryło

Antropolog kulturowy, edukator, muzealnik. Pracuje w Dziale Edukacji Muzealnej i Komunikacji Społecznej Muzeum Techniki i Komunikacji w Szczecinie. Zajmuje się wystawiennictwem interaktywnym, edukacją i działaniami animacyjnymi w przestrzeni wystaw i w instytucjach kultury.

Mateusz Lipko

Specjalista ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Cezary Łazarewicz

Dziennikarz, reporter i publicysta. Jako nastolatek był zaangażowany w działalność opozycyjną. W latach 80. redagował podziemną prasę („Ucho”, „Rewers”), brał udział w protestach, współtworzył „Gazetę Obywatelską”. Był związany z „Gazetą Wyborczą”, „Przekrojem”, „Polityką”, „Newsweekiem” i „Wprost”, a także pracował jako dyrektor szczecińskiego Radia Na Fali. Jest autorem wielu książek reporterskich.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych. Ambasadorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wykładowczyni akademicka, adiunktka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Studiów Kulturowych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego.

Piotr Mosiek

Doktor nauk humanistycznych, pedagog społeczny. Wieloletni dyrektor Gimnazjum w Sierakowie i Zespołu Szkół Zawodowych w Rawiczu. Adiunkt w Katedrze Podstaw Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie. Autor wielu publikacji i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki.

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.

Hanna Katarzyna Ostrega

Przewodnicząca Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży Young Power. Studentka drugiego roku filologii angielskiej II stopnia na Uniwersytecie Szczecińskim. Nauczycielka języka angielskiego w Sportowej Szkole Podstawowej nr 2 w Szczecinie.

Maciej Pitala

Nauczyciel w szkole specjalnej, trener umiejętności społecznych i nauczyciel w technikum policealnym, wcześniej wicedyrektor szkoły Żak w Katowicach (liceum dla dorosłych i szkoły policealne). Członek zespołu pionu interwencji działającego na rzecz praworządności w szkołach Stowarzyszenia Umarłych Statutów, w ramach którego zajmuje się między innymi szkolnictwem zawodowym i internatami.

Sebastian Płachecki

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

Barbara Popiel-Kobielska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, wykładowca w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego, koordynator kierunku filologia polska, 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.

Katarzyna Radzikowska

Nałogowo pochłania książki, głównie reportaże. Jako redaktorka i trenerka dobrego języka buduje świadomość, jak słowa kształtują naszą rzeczywistość. Od zawsze była związana z trzecim sektorem: przez prawie dwadzieścia lat pracowała z dziećmi i z młodzieżą, wspierała w aktywizacji zawodowej osoby Głuche i zagrożone wykluczeniem społecznym. Wszystkie te wątki łączy dziś wspólnie z Anną Stadnik-Wójtowicz w podręczniku *Storytelling w doradztwie zawodowym*, który ma na celu przyczynienie się do tworzenia coraz lepszych opowieści młodych osób o ich własnej przyszłości.

Katarzyna Rembacka

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

Sylvia Seul

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Pracuje w Zakładzie Teorii i Dydaktyki Muzycznej Akademii Sztuki w Szczecinie. Ukończyła studia podyplomowe „Neurokognitywistyka wieku dojrzalego” na Pomorskim Uniwersytecie Medycznym.

Aneta Sobiechowska

Doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Pracuje w Katedrze Statystyki i Ekonometrii na Wydziale Zarządzania i Ekonomii. Pasjonatka stosowania nowoczesnych metod dydaktycznych w nauczaniu przedmiotów ilościowych, dyplomowany coach i certyfikowana tutekta. Prowadzi zajęcia z prognozowania gospodarczego i ekonometrii. Przewodniczy Wydziałowej Komisji Jakości Kształcenia. Współpracuje z Centrum Nowoczesnej Edukacji przy wdrażaniu tutoringu na Politechnice. Jest autorką wielu publikacji z zakresu modelowania i prognozowania cen.

Anna Stadnik-Wójtowicz

Mimo że ukończyła uczelnię ekonomiczną, zawsze pociągała ją filmowe opowieści. Miłość do kina pielęgnuje od zawsze, a pisanie scenariuszy otworzyło jej drzwi do szerszego kontekstu storytellingu. Przez doświadczenie z organizacją Kina w Trampkach zapragnęła nauczyć się efektywniej pracować z grupami, zwłaszcza z dziećmi i młodzieżą. Kilka lat temu ukończyła szkołę trenerską sTOP i od tego czasu z pasją rozwija tę nową drogę. Teraz, jako współautorka podręcznika *Storytelling w doradztwie zawodowym*, pragnie dzielić się tą historią, inspirując innych do odkrywania swojej unikalnej ścieżki zawodowej.

Colette Szczepaniak

Doktorka nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunktka w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego, badaczka jakościowa.

Aleksandra Szostak

Socjolog, pedagog. Pracuje w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 4 w Szczecinie.

Lucjan Szymaszkiewicz

Doktor nauk matematycznych i magister inżynier informatyki. Adiunkt dydaktyczny w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Od kilku lat współpracuje z I Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Stargardzie.

Małgorzata Wiczorek

Doktorka nauk matematycznych i dyplomowana nauczycielka matematyki. Adiunktka dydaktyczna w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego. W latach 2016–2025 nauczycielka matematyki w V Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Asnyka w Szczecinie.

Zbigniew Wojciechowicz

Nauczyciel, poeta i muzyk. Ma na swoim koncie: trzy płyty, cztery tomiki poetyckie, kilkadziesiąt publikacji w czasopiśmie literackich oraz w kilkunastu antologiach ogólnopolskich i międzynarodowych. Studiował: filologię polską, filozofię, etykę, wiedzę o kulturze, informatykę oraz geografę. Na Uniwersytecie Szczecińskim prowadził warsztaty mistrzowskie dla studentów studiów pisarskich. Obecnie pracuje jako nauczyciel języka polskiego, etyki oraz informatyki w Szkole Podstawowej nr 8 w Policach.

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Numer 2/2026
już w kwietniu

Temat numeru

**Sprawczość
i opór**

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

