

35 lat Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Kwiecień – Czerwiec 2026

Nr 2



Temat numeru

Sprawczość i opór

Rozmowa z prof. Sławomirem Iwasiewem

Między szkołą a uniwersytetem

Barbara Popiel-Kobielska

Lekcje człowieczeństwa

Tomasz Szwed

Zaradność matematyczna

Anna Rybak

Jak wychować badacza?

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

Redaktorka naczelna

dr Zofia Fenrych

Redaktorka prowadząca

Anna Bazyluk

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, dr Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Krzysztof Jaworski, dr Małgorzata Mikut, Sławomir Osiński, 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

31 marca 2026 roku

Skład, druk

WT Print

Grafiki na okładce

archiwum własne (strona 1),
pl.freepik.com (strona 3)

Tłumaczenie abstraktów

Biurowo Tłumaczeń FATIX Mateusz Fatek Sp. z o.o.



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”.

Szanowni Państwo,

jubileusz 35-lecia czasopisma „Refleksje” to szczególny moment, by podkreślić jego realną i niezmienną wartość dla środowiska nauczycielskiego i naukowego. Nasz periodyk od początku był przestrzenią spotkania teorii z praktyką. To połączenie sprawia, że czasopismo nie tylko inspiruje, ale także realnie wspiera rozwój zawodowy nauczycieli.

W świecie dynamicznych przemian społecznych i technologicznych potrzeba rzetelnego, pogłębionego namysłu nad edukacją staje się wyjątkowo istotna – i właśnie tę rolę od 35 lat pełnią „Refleksje”.

Szczególnego znaczenia nabiera dziś proces digitalizacji „Refleksji”. Udostępnienie archiwalnych i bieżących numerów w formie cyfrowej sprawia, że zgromadzona przez lata wiedza staje się jeszcze dostępniejsza i trwalsza.

Miniony rok przyniósł również istotne wzmocnienie pozycji kwartalnika poprzez powołanie Rady Naukowej z udziałem wybitnych naukowców. To dla mnie powód do wielkiej satysfakcji. Współpraca środowiska akademickiego z praktykami edukacji jest wartością, którą chcemy konsekwentnie rozwijać i wzmocniać.

Pragnę wyrazić wdzięczność wszystkim, którzy przez lata współtworzyli „Refleksje”. To dzięki Państwu czasopismo żyje, rozwija się i niezmiennie wspiera nauczycieli w ich codziennej pracy.



Urszula Pańska
Dyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "U. Pańska".



Z okazji 35-lecia czasopisma „Refleksje” składam serdeczne gratulacje całemu zespołowi redakcyjnemu. Od 1991 roku czasopismo towarzyszy nauczycielom i wychowawcom, podejmując aktualne tematy związane z dydaktyką, wychowaniem oraz zarządzaniem szkołą. Nieprzerwanie stanowi ważne forum wymiany myśli i doświadczeń w oświacie.

Równocześnie Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie od lat kształci nauczycieli i odpowiada na wyzwania edukacyjne z pełnym zaangażowaniem, wspierając działalność czasopisma. Dzięki temu „Refleksje” nieustannie się rozwijają, dostosowując do aktualnych trendów i potrzeb odbiorców. Pismo pozostaje bezpłatne i ogólnodostępne, co sprzyja upowszechnianiu publicystyki edukacyjnej.

Pasja i profesjonalizm wszystkich zaangażowanych są fundamentem sukcesu, który dziś świętujemy. Niech jubileusz „Refleksji” będzie okazją do dumy z dotychczasowych osiągnięć i inspiracją do dalszego rozwoju edukacji w przyszłości.

Olgierd Geblewicz
Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'O' followed by a series of connected loops and a horizontal line at the end.



Szanowni Państwo,

trzydziesta piąta rocznica „Refleksji” to powód do dumy i okazja, by docenić to, co przez lata wspólnie Państwo budowali.

„Refleksje” towarzyszyły kolejnym pokoleniom pedagogów – inspirowały, wspierały, dawały przestrzeń do rozmowy o tym, co w pracy nauczyciela najważniejsze. Tworzone z prawdziwą pasją, stały się czymś więcej niż wydawnictwem. Stały się wspólnotą.

Troska Redakcji „Refleksji” o jakość edukacji i rozwój nauczycieli sprawia, że pismo naturalnie wpisuje się w misję Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Dziękuję Redakcji, Autorom i Współpracownikom za konsekwencję i zaangażowanie. Wasza praca ma znaczenie dla pojedynczych nauczycieli, dla szkół, dla całego regionu. Życzę niegasnącej pasji i wielu kolejnych lat owocnej działalności.

Z wyrazami głębokiego szacunku i serdecznymi pozdrowieniami,

Paweł Palczyński
Zachodniopomorski Kurator Oświaty

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Pawel Palczyński', written in a cursive style.

Spis treści

JUBILEUSZ

Zofia Fenrych – rozmowa z prof. Sławomirem Iwasiowem

Między szkołą a uniwersytetem 7

Maria Czerepaniak-Walczak

**Moje refleksje nad relacjami
z „Refleksjami”** 18

Sławomir Osiński

„Refleksja” 20

WYWIAD

Anna Bazyluk – rozmowa z prof. Jackiem Morozem

Między aktywnością pozorną a myśleniem 21

TEMAT NUMERU

Tomasz Szwed

Zaradność matematyczna 26

Anna Rybak

Jak wychować badacza? 32

Agnieszka Bojarska-Sokołowska

Małe kroki ku samodzielności 40

Bobbie van Wijgerden

**Jak zachować poczucie sprawczości,
gdy system stawia opór?** 44

DWUGŁOS PRAKTYCZNY

Anna Bazyluk, Zofia Fenrych

Bądź cwańszy od Google'a 52

EDUKACJA INKLUZYJNA

Katarzyna Tomaszek

Neuroróżnorodność w edukacji 59

Agnieszka Maszczyk
Nauczyciel wobec zmiany 62

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Anna Sobol
Nowy świat 64

Waldemar Ciesłok
Na styku tradycji 70

ANTYK DLA ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH

Barbara Popiel-Kobielska
Lekcje człowieczeństwa 74

PEDAGOGIKA MŁODZIEŻY

Martyna Glema
Czy myślimy tak samo? 85

Jakub Celebucki
Autentyczność w świecie ekranów 89

SPOTKANIA Z BIOGRAFIĄ

Katarzyna Rembacka – rozmowa z Tomaszem Sikorskim
Moc tej rewolwerowej kuli była dalekosiężna 95

STREFA MUZEUM

Małgorzata Peszko
Charleston 102

Ewa Gwiazdowska
Święte i świeckie 106

FELIETON

Sławomir Osiński
Uczeń dobry, uczeń zły 109



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Od Redakcji

Czy w szkole jest miejsce na sprawczość? A jeśli tak – to czyją? Uczniów? Nauczycieli? A może najlepiej by było, gdyby oba te bieguny systemu miały wpływ w tak istotnym procesie? Ten numer „Refleksji” poświęciliśmy zjawisku sprawczości w edukacji. Rozważamy, czym jest, jakie ma znaczenie, zarówno w warstwie merytorycznej, jak i wychowawczej. Na poczucie własnej skuteczności patrzemy także w kontekście oporu wobec niej. To jednak nie wyczerpuje obserwacji tego drugiego zjawiska. W oporze widzimy także kolejną formę walki o poczucie własnej skuteczności, o wyzwolenie w nas mocy działania.

Spora część artykułów została przygotowana przez wybitnych dydaktyków matematyki. Niech to nie zmyli jednak Czytelniczek i Czytelników innych profesji. Nasze Autorki i Autor spojrzeli na zjawisko znacznie szerzej, matematykę dając jako przykład, w jaki sposób można dzielić się, a nawet oddawać wpływ na własny proces uczenia się uczniom. Ważnym odniesieniem jest także poczucie sprawczości samego nauczyciela. Wydawałoby się, że jako główny koordynator działań podejmowanych przez uczniów, będzie miał rzeczywiste poczucie wpływu i sensu na to, co się dzieje. Okazuje się jednak, że nie jest to wcale oczywiste.

Dr Tomasz Szwed proponuje spojrzenie na pojęcie sprawczości w kontekście uczenia się matematyki, pokazując, że zaradność matematyczna nie jest jedynie zestawem technicznych umiejętności, lecz sposobem myślenia i dzia-

łania wobec problemu. Dr Anna Rybak stawia pytanie, czy uczeń może być rzeczywistym sprawcą swojego procesu kształcenia, a nie jedynie jego wykonawcą. Z kolei prof. Agnieszka Bojarska-Sokołowska pokazuje, jak budować uczniowską samodzielność poprzez drobne, codzienne działania, które stopniowo oddają odpowiedzialność za uczenie się w ręce uczniów. Bobbie van Wijgerden przypomina, że doświadczenie oporu jest wpisane w pracę nauczyciela – bywa nim system, instytucja, szkolne przyzwyczajenia, a czasem także nasze własne wyobrażenia o tym, jak powinna wyglądać szkoła. Warto więc zastanawiać się nie tylko nad tym, jak działać skutecznie, ale także jak zachować poczucie wpływu wtedy, gdy przestrzeń działania wydaje się ograniczona. Temat ten powraca również w rozmowie z dr. hab. Jackiem Morozem. W dialogu o edukacji pojawia się ważne ostrzeżenie przed aktywnością pozorną – działaniem, które sprawia wrażenie zmiany, lecz nie prowadzi do głębszego namysłu. To przypomnienie, że prawdziwa sprawczość w edukacji zaczyna się od myślenia.

Ten numer „Refleksji” ma wymiar szczególny – jubileuszowy. Czasopismo towarzyszy nauczycielom, pedagogom i wszystkim, którzy chcą rozmawiać o edukacji w sposób pogłębiony i krytyczny – już od 35 lat. W tym czasie zmieniały się programy, technologie i szkolne realia, ale jedno pozostawało niezmiennie: potrzeba refleksji nad tym, czym jest edukacja i jaką rolę odgrywamy w niej jako nauczyciele.

Być może sens jubileuszu nie sprowadza się wyłącznie do retrospekcji, lecz również objawia się w odwadze myślenia o tym, co dopiero nadejdzie. Może właśnie takiej sprawczości potrzebuje dziś szkoła i taki rodzaj oporu warto w niej podejmować.

Życzymy przydatnej lektury!

Anna Bazyluk
redaktorka prowadząca

Zofia Fenrych
redaktorka naczelna

Między szkołą a uniwersytetem

Z okazji jubileuszu 35 lat „Refleksji” z prof. Sławomirem Iwasiowem rozmawia Zofia Fenrych

Zofia Fenrych: „Naszym marzeniem jest, aby stale poszerzał się krąg zainteresowanych pismem, zarówno autorów, jak i czytelników”. Kojarzysz ten cytat?

Sławomir Iwasiów: Jasne, przywołaliśmy go 10 lat temu, z okazji 25 lat „Refleksji”. To fragment odredakcyjnego zaproszenia do współpracy przy tworzeniu nowo powstałego czasopisma dla nauczycieli. Pochodzi z pierwszego numeru, wydane go w 1991 roku.

ZF: Zacytuję ciąg dalszy: „Koncepcja »Refleksji« (a także i tytuł) nie jest ostateczna. Zależć będzie również i od Państwa sugestii, propozycji; jesteśmy na nie otwarci”. 35 lat temu kwestia nazwy czasopisma była otwarta, ale przecież przyjęła się i obowiązuje do dziś. Jakim zmianom ulegała koncepcja wydawania „Refleksji”?

SI: Trzon tej koncepcji pozostał, moim zdaniem, niezmienny. „Refleksje” od początku były otwarte na wypowiedzi płynące ze środowiska nauczycielskiego. Myślę, że kluczowy był oddol-

ny charakter działalności redakcji, związany z tak zwanym boorem wydawniczym początku lat 90. XX wieku, który dość szybko osłabł i następnie, już w XXI wieku, przekształcił się w postępujący kryzys mediów drukowanych.

ZF: Z perspektyw historycznej i społecznej moment założenia pisma przypada na czas bardzo trudny, a jednocześnie w szerszym obiegu rzadko analizowany. Trochę tak jak z odzyskaniem niepodległości w roku 1918 czy zakończeniem wojny w 1945. W przekazie typowo szkolnym wygląda to tak: w podręczniku kończy się jeden dział, a zaczyna drugi, oddzielony mocnym cięciem. Nie zawsze jest czas i chęć zrozumienia, że to nie są oderwane od siebie wydarzenia; że ważny jest przecież moment przejścia, okres pomiędzy. Ale wracając do czasu powstania „Refleksji” – tu mamy niezwykle istotny przełom, zmianę epoki, ustroju. W styczniu 1991 roku Polska była po częściowo wolnych wyborach w 1989 roku, po reformie samorządowej i wyborach w 1990 roku, a także po wyborach prezydenckich pod koniec tego samego roku. To



ważne daty, ale pomiędzy nimi działo się sporo, co nie znaczy, że możemy na wszystko patrzeć optymistycznie.

SI: W *Retrospekcjach*, publikacji jubileuszowej, wydanej z okazji 25 lat działalności „Refleksji”, Eryk Krasucki zwrócił uwagę na kilka kwestii. Czas tego przełomu był dla środowiska nauczycieli czasem nadziei, ale i swoistego pomieszania. Nie było wizji nowej szkoły, a proponowana i dyskutowana samodzielność nauczycieli wywoływała reakcje od wielkiego entuzjazmu do jeszcze większej dezaprobaty. Ani ludzie, ani system nie byli przygotowani do transformacji. Dobrze to widać w wywiadzie z kuratorem Zbigniewem Pieczyńskim i wicekuratorem Pawłem Bartnikiem, który wtedy w *Retrospekcjach* przedrukowaliśmy z pierwszego numeru „Refleksji”. Jest w nim sporo rzeczonych entuzjazmu, ale i wiele ogólników, z których trudno wyczytać, jaki panowie mają pomysł na oświatę. Krasucki zauważył, że w tamtym okresie powstało sporo pięknych opowieści o budowaniu demokracji; wraz z nią budziła się potrzeba samoorganizacji Polaków i ich obywatelskiego zaangażowania. Na tę atmosferę wszechogarniającego optymizmu

nakładały się rozsiane po całym kraju pomysły tworzenia czasopism – w tym tych o charakterze oświatowym. „Refleksje” były częścią wydawniczego rozkwitu, ulokowanego między dwoma porządkami: PRL-owską, centralistyczną kontrolą obiegu czasopism oraz książek i kapitalistyczną, dzisiaj to wiemy: często pozorną, wolnorynkową suwerennością.

ZF: Na wszelki wypadek zaznaczmy, że na te początki nie możemy patrzeć ze współczesnej perspektywy tworzenia mediów. Miały one wówczas inny charakter i inne funkcje niż dzisiaj. Zastanawia mnie jednak, czy cele były zbieżne?

SI: Oczywiście, w pierwszych latach działalności „Refleksji” tworzenie jakiegokolwiek medium znacznie różniło się od warunków współczesnych. To była inna epoka! Początkowo „Refleksje” miały charakter przede wszystkim informacyjny. W archiwalnych numerach, dostępnych w Bibliotece Cyfrowej ZCDN-u, można przeczytać ogłoszenia z propozycjami pracy dla nauczycieli, wzmianki o przesunięciach kadrowych. Opisywano nowości wydawnicze, czasem pojawiały się oferty szkoleniowe. Na łamach było sporo sprawozdań z róż-

nych wydarzeń. Jednocześnie publikowano opisy nauczycielskich doświadczeń, wyimki z codziennej praktyki zawodowej, zarówno w kontekście przedmiotowym, jak i wychowawczym. Ważnym elementem była publicystyka – od początku w „Refleksjach” drukowano artykuły i komentarze dotyczące systemu edukacji, reformowania jego kolejnych wcieleni. Na łamach gościły również felietony. Krótko mówiąc, cel, o którym wspomnieliśmy – oddolne tworzenie platformy wymiany myśli dla środowiska pedagogicznego – istniał od początku. Mnie, jako redaktorowi, on również przyświecał, choć oprócz konsekwentnej kontynuacji charakteru pisma, ukonstytuowanego w tym pierwszym okresie działalności, wprowadziłem też znaczne korekty. Zatem, biorąc do ręki pierwszy i ostatni wydany numer „Refleksji”, łatwo można dostrzec, że są one do siebie podobne, ale też w wielu aspektach się od siebie różnią.

ZF: Zaczniemy od różnic najwidoczniejszych. „Refleksje” początkowo były wydawane przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, następnie Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, czyli poprzedników ZCDN-u. W obu przypadkach współwydawcą było Kuratorium Oświaty w Szczecinie. Panowie Pieczyński i Bartnik, udzielający wspomnianego już wywiadu w pierwszym numerze, określili się jako inicjatorzy powstania periodyku. W pierwszej dekadzie XXI wieku, z inicjatywy dyrektorki ZCDN-u, Urszuli Pańki, proces publikacji „Refleksji” został w całości przejęty przez tę placówkę. Różnorodna była także częstotliwość ukazywania się zeszytów. Na początku „Refleksje” były miesięcznikiem, od stycznia 2009 roku – dwumiesięcznikiem, a obecnie, od kwietnia 2023 roku, są kwartalnikiem. Wraz z częstotliwością wydawania zmieniała się liczba stron. Modyfikacjom i odświeżeniu ulegała szata graficzna.

SI: A czy wiesz, że przez lata „Refleksje” były drukowane w siedzibie wydawcy? Funkcjonowała nawet nazwa: Oficyna Wydawnicza CDiDN. Obecnie druk jest zlecany „na zewnątrz”, robią to profesjonalne drukarnie. Natomiast kiedyś nad procesem druku czuwali pracownicy ZCDN-u i poprzednich struktur. Gdy redakcja „Refleksji”

mieściła się przy ulicy Jarowita, w piwnicy działała profesjonalna drukarnia. Do budynku nowej siedziby przy Sowińskiego została przeniesiona w ograniczonym stopniu, ale nadal mieliśmy dobrze wyposażony zakład poligraficzny. Można było tam drukować kilka tysięcy egzemplarzy pisma. Objętość była wtedy mniejsza niż dzisiejsze wydania, więc nie były klejone, ale zszywane. Współcześnie zmieniła się i technologia, i szata graficzna pisma. W związku z tym ewoluowała zawartość merytoryczna.

ZF: Miałam w ręku kilka różnych periodyków wydawanych obecnie przez ośrodki doskonalenia nauczycieli w Polsce. Są bardzo różnorodne, ale na ich ogólnym tle „Refleksje” się wyróżniają, między innymi większą objętością – pojedyncze numery mają więcej stron, poszczególne teksty są dłuższe. Jako zespół redakcyjny w informacjach dla autorów i autorek zaznaczyliście na stronie internetowej, że objętość nadesłanego tekstu nie może przekroczyć 40 tysięcy znaków. To bardzo dużo, na jedną stronę A4 liczy się około 2 tysięcy znaków znormalizowanego tekstu, więc potencjalnie przyjęty do druku artykuł mógłby być nawet dwudziestostronicowy. To poniekąd pokazuje powagę pisma. Rzadko publikowane są fotografie, a kolorowa czcionka i kredowy papier oznaczają, że numer ma charakter wyjątkowy, na przykład związany z jubileuszem.

SI: Tak jak powiedziałaś, poważny charakter pisma to był dla mnie istotny wyróżnik, co oczywi-





ście nie oznacza, że inne periodyki tego rodzaju są gorszej jakości merytorycznej. Książki i czasopisma, jeśli traktujemy je w kategoriach profesjonalnego źródła wiedzy, są przeznaczone raczej do czytania, a nie do oglądania. Może taka opinia wynika bezpośrednio z mojego wykształcenia humanistycznego i doświadczeń *stricte* filologicznych czy polonistycznych? I mimo iż takie podejście wydaje się konserwatywne, szczególnie w erze kolorowych mediów masowych, internetu, serwisów społecznościowych, to dla mnie ważne było projektowanie pisma dla inteligentnego odbiorcy, szukającego specjalistycznych treści.

ZF: Chciałabym teraz porozmawiać właśnie o tym, co było ważne dla ciebie. Byłeś redaktorem przez 17 lat, opracowałeś 101 numerów „Refleksji”. Jak wspominasz moment objęcia redakcji w 2008 roku?

SI: Do ZCDN-u przyszedłem zaraz po studiach magisterskich, ale od razu z przekonaniem, że będę kontynuował kształcenie. Startowałem wówczas na studia trzeciego stopnia. Od początku kontakt ze światem akademickim był moją dominującą perspektywą i tym, co wnosiłem do „Refleksji”. Chętnie używasz słowa „pomiędzy”, jak sądzę za prof. Romanem Leppertem, który tak właśnie opisał rolę takiego ośrodka jak ZCDN. Ja bym to pojęcie dookreślił w ten sposób: świat akademicki

i świat szkolnej praktyki dydaktycznej to dla mnie swoiste pogranicze. „Refleksje” traktuję trochę jak pomost łączący oba uniwersa. To połączenie teorii z praktyką. Idąc tropem Sergiusza Hessena, który twierdził, że w oświacie nie istnieje praktyka bez teorii, chciałem, by w redagowanym przeze mnie czasopiśmie nauczyciele odnajdywali podparcie teoretyczne dla swoich działań; aby teoria była wykorzystywana do refleksji nad własną praktyką dydaktyczną. Zależało mi także na tym, żeby skomplikowane, napisane językiem naukowym przynależnym danej dyscyplinie teorie opisać językiem przystępniejszym, zrozumiałym.

ZF: Dobrze by było, gdyby nauczyciele szkolni mogli korzystać z badań naukowców, a nauczyciele akademicy sprawdzali swoje teorie w praktyce.

SI: To pewnie dobra wizja, choć póki co utopijna i nie udało się jej w pełni osiągnąć. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na istotną kwestię. Uważam, że skrajne rozróżnienie na nauczycieli w szkołach różnych szczebli i nauczycieli akademickich nie jest uprawnione. Oczywiście, wiele nas dzieli w kwestiach nierzadko zasadniczych, ale czy fundamentalnych różnic nie ma między nauczycielami licealnymi a, powiedzmy, wczesnoszkolnymi? Pomiędzy wykładowcami wydziałów nauk humanistycznych, społecznych, przyrodniczych...? Mimo to wszyscy mamy jeden cel – współtworzenie szeroko pojętej kultury. Nie rozumiem zatem stawiania się w opozycji: ci nauczyciele są „lepsi”, a inni „gorsi”, ponieważ pracują w szkole innego typu czy poziomu. Ekumeniczny sposób widzenia oświaty to według mnie jedyne sensowne rozwiązanie, przede wszystkim w czasach, gdy i szkoła, i uniwersytet nie zawsze mają wysokie notowania w społeczeństwie. I mimo że nigdy nie pracowałem w szkole, to jednak czuję się nauczycielem.

ZF: Wróćmy do twoich początków. Zaczynałeś zaraz po studiach, a więc raczej nie miałeś zbyt dużej bazy kontaktów.

SI: Zdobywanie kontaktów to był długi proces. Co prawda pierwszy numer, który dostałem do opracowania, był przygotowany jako plan, spis treści, zestaw artykułów. Musiałem go jedynie uzupełnić, zredagować, złożyć w całość. Część artyku-

łów nadeszła do redakcji, inne trzeba było „zдобыć”. Zacząłem więc wypracowywać różnorodne ścieżki nawiązywania znajomości z potencjalnymi autorami i autorkami. Z tym związana jest pewna anegdota: „Refleksjom” zawdzięczam przejście ospy w wieku 25 lat, której nie przechorowałem w dzieciństwie. Prosta sprawa: tak często chodziłem do szkół, że w końcu się od kogoś zaraziłem. A może to był zwykły przypadek? Kto wie! Natomiast prawdą jest to, że regularnie spotykałem się z autorami i autorkami, żeby omawiać z nimi nowe artykuły.

ZF: Miałaś już wtedy wypracowane jakieś kontakty w środowisku oświatowym, czy wybierałaś szkołę na chybił trafił?

SI: Jedno i drugie. Czasem ktoś mi polecił konkretną osobę, która robiła coś ciekawego, co warto byłoby opisać. Jedni mieli interesujące, nowe wtedy metody dydaktyczne, inni próbowali lokalnie modernizować swoje szkoły. Niektórzy mieli kontrowersyjne poglądy na oświatę. Najczęściej szedłem do szkoły, rozmawiałem z dyrektorami, z napotkanymi nauczycielami. Przedstawiałem się, opisywałem koncepcję czasopisma, zapraszałem do współpracy. Zrobiłem wtedy po mieście setki kilometrów. Byłem w większości szczecińskich placówek różnych szczebli. Inna jeszcze anegdota przychodzi mi teraz do głowy. Poza tym, że chodziłem do szkół, dzwoniłem do dyrektorów i nauczycieli. Codziennie, gdy przychodziłem do redakcji, miałem gotową listę telefonów, które trzeba wykonać. Nierzadko szkolne sekretarki brały mnie za akwizytora. To było rzecz jasna tuż przed erą powszechnej cyfryzacji i chyba wtedy uważałem, że bezpośrednia rozmowa przez telefon więcej znaczy niż wysłany email z zaproszeniem do współpracy. W każdym razie nie zawsze zdążyłem się dobrze przedstawić i powiedzieć, o co mi chodzi, a w słuchawce głos sekretarki dyrektora szkoły oznajmiał mi ze spokojem: „dziękuję, niczego nie kupujemy”. Ja oczywiście niczego nie sprzedawałem, oprócz idei robienia czegoś wspólnie, dla środowiska oświatowego w regionie.

ZF: Takich anegdot pewnie nazbierałaś sporo przez niemal 20 lat. Czy masz wśród nich te zwią-

zane z konkretnym artykułem? Czy masz swój ulubiony tekst albo numer?

SI: Jak wspomniałaś, zredagowałem 101 numerów, więc trudno by było wskazać jeden tekst. Łatwiej będzie z numerem – bliski jest mi ten o „Pedagogice posthumanistycznej” (nr 2/2024). To ciekawy, aktualny temat. Zdjęcie okładkowe jest mojego autorstwa, zrobiłem je w Centrale Montemartini w Rzymie. To też powoduje, że lubię ten numer. Poza tym wspomniabym kilka rubryk, które powstały w czasie, gdy redagowałem „Refleksje”. Podział na rubryki nie istniał od początku wydawania pisma, ale kiedy ja przyszedłem do redakcji, już go zastałem. Nigdy natomiast ten podział nie był stały – część rubryk zniknęła, bo przestawały być aktualne lub się wyczerpywała ich koncepcja; część powstawała, bo pojawiała się taka potrzeba chwili, pomysł lub autor/autorka piszący konkretne teksty, które nie pasowały do dotychczasowego układu, więc tworzyliśmy dla nich nowe miejsce. Przykład, który mi przychodzi na myśl, to rubryka „Wokół pojęć pedagogicznych”. Jej pomysł pojawił się w rozmowie z prof. Marią Czerepaniak-Walczak, w jednym z kilku wywiadów, które razem nagraliśmy. Stwierdziła wtedy, było to mniej więcej w roku 2010, że warto w przystępny sposób objaśniać różne zagadnienia pedagogiczne. Na podstawie materiałów z tej rubryki zrobiliśmy kolejną publikację





jubileuszową pod redakcją pani profesor i moją – z okazji 30 lat „Refleksji”. Z tytułowaliśmy ją *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*.

ZF: W rozmowie na temat tej publikacji oboje z prof. Marią Czerepaniak-Walczak ciekawie tłumaczyliście jej tytuł, nawiązujący do dziecięcej zabawki o naukowym rodowodzie. Ta metafora miała pokazać, że pojęcia naukowe, czy w ogóle cała nauka, to nie jest nic stałego, ostatecznego. Granice nauki – zarówno w dyscyplinach przyrodniczych, jak i humanistycznych – są nieustannie rozszerzane. Uporządkowanie tych pojęć określiłaś jako „zorganizowany chaos” i „systematyczną przypadkowość”. Podobają mi się te pojęcia; pracując w szkole, mam poczucie, że stykam się z tym w praktyce, w relacjach z młodymi ludźmi, którzy też są jak kalejdoskopy.

SI: W tym przypadku, jak to podkreśliła prof. Czerepaniak-Walczak, przede wszystkim zależało nam na refleksji nauczycielskiej nad codzienną pracą – czyli *praxis* – w oparciu o teorię, rodzące się i rozwijające pojęcia naukowe. Wracając do samej rubryki „Wokół pojęć pedagogicznych”: wiele zagadnień zostało opisanych w monograficznym trybie przez niedawno zmarłą dr Jadwigę Szymańską. Była ona modelowym przykładem autorki i badaczki funkcjonującej pomiędzy szkołą a uniwersytetem, która skomplikowane teorie potrafiła wytłumaczyć w przystępny sposób.

ZF: Takich rubryk jest w „Refleksjach” więcej. Ich utworzenie wynikało, tak jak powiedziałeś, z potrzeby chwili, na przykład w związku z pojawieniem się stale współpracujących autorek/autorów czy instytucji. Wymienię tylko kilka z ostatnich lat: „Strefa Muzeum” (we współpracy z Muzeum Narodowym w Szczecinie), „Pedagogika młodzieży” (we współpracy z dr Małgorzatą Mikut z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego), „Edukacja inkluzyjna” (głównie autorstwa Weroniki Dwojakowskiej), „Spotkania z biografią” (wywiady z autorami i autorkami książek goszczącymi w ZCDN-ie, przeprowadzane przez dr Katarzynę Rembacką), „Reforma systemu oświaty” (informujące o bieżących zmianach), czy najnowsza, „Antyk dla średniozaawansowanych” (autorstwa dr Barbary Popiel-Kobielskiej z Instytutu Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego). W tym zakresie mam osobisty akcent – z artykułu biograficznego o Marii Grzegorzewskiej, patronki roku 2022, wyrosła autorska rubryka „Pedagogiczne herstorie”, w której mogę portretować kobiety zaangażowane w tworzenie polskiej, i nie tylko, edukacji. Poza tym rubryka „Warto przeczytać”, gdzie polecane są różnorodne publikacje, cenne dla nauczycieli. Bardzo istotne miejsce stanowią rzecz jasna „Opinie, refleksje, doświadczenia” – to przestrzeń otwarta na głosy nauczycielskie, choć nie tylko. Niemal od początku funkcjonowania czasopisma publikowane są felietony. Trudno mi wymienić wszystkich felietonistów, ale ostatnio stałymi współpracownikami są Sławomir Osiński i Waldemar Howil. Celowo na koniec zostawiłam artykuły związane z tematem numeru oraz z reguły korespondujące z nimi wywiady. To jedna z twoich głównych działek redagowania „Refleksji”.

SI: Na samym początku istnienia „Refleksji” nie było koncepcji tworzenia numerów tematycznych. Czasopismo, choć dawało autorkom i autorom sporo przestrzeni do publikowania różnorodnych komentarzy, opinii, doświadczeń, pełniło przede wszystkim rolę biuletynu informacyjnego. Tą drogą przekazywano na przykład komunikaty kuratorium, przedstawiano sylwetki nowych dyrektorów. To było istotne medium lokalne i re-

gionalne, bo przecież w tamtym czasie nie było mediów cyfrowych, dzięki którym dzisiaj szybko można uzupełnić tego rodzaju wiedzę. Właściwie wszystko możesz sprawdzić w smartfonie. I dlatego ta wstępna koncepcja pisma siłą rzeczy musiała ulec zmianie wraz z przemianą roli przekazników informacji. Koncepcja poświęcania choćby części numeru konkretnemu zagadnieniu przyszła później; obejmując funkcję redaktora w 2008 roku już ją zastałem. Później pośrednio moim pomysłem było na przykład zamieszczanie z wyprzedzeniem kolejnych tematów przewodnich na stronie internetowej. Poza tym każdy z nich rozpisywałem na pomniejsze zagadnienia. To zawsze układało się w projekt spisu treści, który wypełniałem artykułami. Najczęściej nie udawało się to w stu procentach, ale nie o to chodziło. To miała być rama lub trzon danego tematu albo zestaw pomocniczy dla potencjalnych autorów i autorek.

ZF: W jaki sposób dobiebrałeś te tematy? Co było dla ciebie punktem wyjścia?

SI: „Refleksje” nigdy nie były oderwane od rzeczywistości, w której funkcjonuje polska szkoła. Dlatego jednym z kluczy planowania i redagowania kolejnych numerów były i są kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, publikowane tuż przed

wakacjami przez MEN. Drugie źródło inspiracji to ogólnoswiatowe tendencje w edukacji, które starał się w ZCDN-ie na bieżąco obserwować i dyskutować na spotkaniach kolegium redakcyjnego, a w ostatnich latach na forum Rady Naukowej. Trochę w tym jest także moich pomysłów, może po części wynikających z zainteresowań naukowych i dydaktycznych na uniwersytecie, a po części z własnego poglądu na świat. Zaznaczę jednak, że nigdy nie oczekiwałem od autorów przyjmowania mojej perspektywy. Starałem się zamawiać teksty różnorodne – i konserwatywne, i progresywne. Przy okazji warto wspomnieć rubrykę „Polemiki”, gdzie kilkakrotnie ukazały się teksty autorek/autorów dyskutujących ze sobą. Zapewne nie wszystkie pomysły, na przykład na tematy numerów czy stałe rubryki, były trafione, jednak myślę, że każdy mógł w „Refleksjach” znaleźć coś dla siebie. Mam nadzieję, że to się w najbliższym czasie nie zmieni.

ZF: Zdecydowanie, różnorodność będzie kontynuowana. Bardzo ją widać, gdy prześledzi się poszczególne numery i ich tematy przewodnie. Są wśród nich zarówno takie, po których od razu wiadomo, o co chodzi (jak „Edukacja historyczna”, „Dydaktyka matematyki”, „Edukacja wczesnoszkolna” czy „Nowa matura”), jak i te, które



*Redaktorzy naczelni „Refleksji”
na przestrzeni lat 1991–2025:*

Zbigniew Jarzębowski,

Zofia Bąbczyńska-Jelonek,

Zofia Morawska,

Ryszard Baloń,

Mirosława Piaskowska-Majzel,

Katarzyna Krysztofiak,

Sławomir Iwasiów.

budzą pewną refleksję, bo mogą się za nimi kryć różne perspektywy i pytania („Płeć w edukacji”, „Ekologia miasta”, „Kultura czytania”, „Otwarta szkoła” czy „Stan wyjątkowy”). Jaką rolę w kontekście tematu przewodniego pełniły wywiady, które przeprowadzałeś?

SI: Nie tylko ja przeprowadzałem wywiady, ale rzeczywiście była to moja domena i bardzo to zadanie lubiłem. To ciekawe doświadczenie. Z perspektywy czasu i przeprowadzonych rozmów widzę też proces ewolucji mediów, przez jaki przeszło i czasopismo, i ja w roli redaktora. Początkowo jeździłem z dyktafonem, nagrywałem wybrane go i umówionego rozmówcę bezpośrednio, potem pisałem tekst wywiadu, redagowałem, dawałem to autoryzacji, robiłem korektę. Z języka mówionego, z nagrania, tworzyłem konwencjonalny zapis gatunkowy. To jeszcze jedną anegdotę opowiem. Pisanie wywiadu jest sporym wysiłkiem, szczególnie jeśli tekst ma być długi, około 10–12 stron, a jego konwencja – jak powiedziałem – wymaga przełożenia języka mowy, z gruntu bardziej nieuporządkowanego, na język pisma. Szybko zrozumiałem, że istotne jest to, że rozmowa ma charakter indywidualny: to dziennikarz, reporter czy redaktor rozmawiają, więc ich autorski wkład do wywiadu, obustronna wymiana myśli, ma fundamentalne

znaczenie. Oczywiście, w prasie codziennej często wygląda to inaczej, ponieważ teksty są krótsze, w związku z tym poruszane zagadnienia wyraża się zwięźle, ale na przykład w tygodniku opinii, piśmie reporterskim czy specjalistycznym relacja pytań i odpowiedzi ulega przewartościowaniu. Innymi słowy: jako redaktor przygotowujący się do wywiadu zakładałem, jaki ma być układ pytań i odpowiedzi, projektowałem sens całości, choć efekt oczywiście mógł być i często był odmienny od mojego pierwotnego zamysłu. Poza tym samo nagranie rozmowy to taka „surówka”, baza, na podstawie której potem powstaje właściwy wywiad. Wraz z rozwojem technologii zmieniały się i moje metody przeprowadzania wywiadów. Sporo doświadczenia dało mi także nagrywanie podcastów dla ZCDN-u. Nie musiałem jeździć do osób, z którymi chciałem porozmawiać, od dawna nagrywałem wywiady, łącząc się przez komunikatory. W tej chwili są aplikacje, które nagrywają z opcją transkrypcji. Ja nie potrafię z tego narzędzia korzystać, ponieważ transkrypcja mi przeszkadza, nie mówi, a właściwie nie pisze głosem ani moim, ani moich rozmówców. Uważam jednak, że w ostatecznym kształcie to ja i mój rozmówca odpowiadamy za to, co powstaje – za tekst wywiadu. To mimo wszystko forma kooperatywnej sztuki publicystycznej. Raz, może dwa razy zdarzyło się tak, że ktoś odesłał mi napisane odpowiedzi na przesłane mailem pytania. To forma sztuczniejsza, w tym sensie, że nie zachodzi pomiędzy nagraniem a tekstem ta specyficzna, twórcza „transkrypcja” słowa mówionego na słowo pisane. Także raz lub dwa razy przeprowadziłem wywiad mailowo: jeden mail – jedno pytanie, kolejny – i kolejna odpowiedź, i tak dalej. To znowu daje sposobność do większej interakcji, mimo że rozmówcy się nie widzą. W ten sposób udzielił mi wywiadu Atte van Haastrecht, holenderski nauczyciel filozofii i WF-u. Ostatecznie to nie był zły tekst, jednak mimo wszystko wolę kontakt z osobą, nawet jeśli tylko zapośredniczony przez komunikator internetowy.

ZF: Patrząc na listę twoich rozmówców, trzeba przyznać, że celowałeś bardzo wysoko. To osoby, które można nazwać „gwiazdami edukacji”.

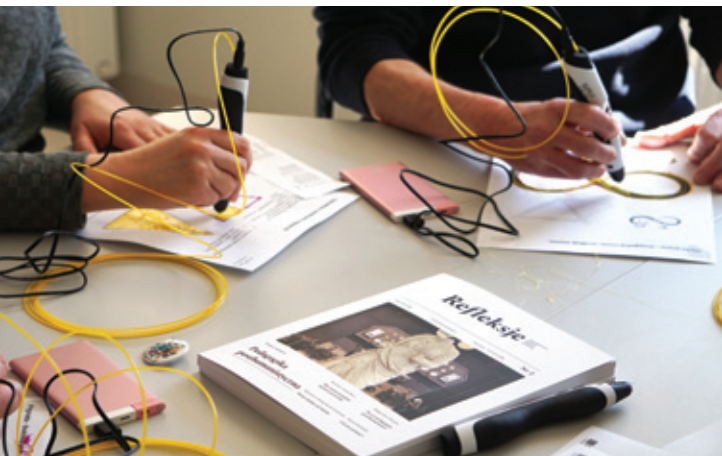
SI: Rzeczywiście, dotarłem do wielu znakomitości, z czego bardzo się cieszę. Nie chciałbym tu ich teraz wymieniać; wszelkie wyliczanki mają to do siebie, że kogoś nieumyślnie się pominie. To niezwykle doświadczenie rozmawiać z ludźmi z Polski i zagranicy, z ekspertami w danych dziedzinach, z pasjonatami, ale też mistrzami dla wielu nauczycieli. Teraz sobie myślę, że te kontakty ułatwiła mi praca na uczelni. Wśród moich rozmówców byli profesorowie, dydaktycy, nauczyciele roku, organizatorzy edukacji pozaformalnej. Złożyłem z tych rozmów książkę, wydaną w 2021 roku, zatytułowaną *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)*. Dla mnie, jako literaturoznawcy, ważne były także wywiady związane z szeroko pojętą dydaktyką literatury i języka polskiego. Myślę, że mogłaby z tego wyjść kolejna książka.

ZF: W starszych numerach „Refleksji” przez ciebie redagowanych znajduje się jeszcze jedna rubryka, zatytułowana „Ciernie i głogi”. Wyróżnia się fontem, są to przedruki z międzywojennych czasopism. Skąd taki pomysł?

SI: Jej nazwa też pochodzi z tego okresu. Wzięła się od stałej rubryki jednego z najstarszych polskich czasopism oświatowych, „Głosu Nauczycielskiego”.

W dziale „Ciernie i głogi” publikowano teksty nauczycielskie, z reguły krytyczne. To nie były typowe listy do redakcji, raczej felietony. Kluczowa była jednak ich treść. Te przedruki wypowiedzi nauczycieli z lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku ukazywały nędzę ówczesnej oświaty, szczególnie na prowincji. Nauczyciele pracowali bez światła i wody, mieszkali w zimnych pokojach pozbawionych sanitariatów, a nawet dożywiają i ubierali uczniów z własnych, znikomych pensji. Chciałem tym samym stworzyć pomost pomiędzy historią edukacji a współczesnością, a przy okazji pokazać, jak żyli i pracowali nauczyciele w trudnym okresie formowania się państwa polskiego po zaborach. W sposób oczywiście niezamierzony powstała paralela edukacji międzywojennej i współczesnej, która – niestety – po mniej więcej stu latach niezupełnie się zmieniła. Łączy się z tym kolejna anegdota. Podczas pewnej konferencji w ZCDN-ie uczestnicząca w niej nauczycielka zwróciła mi uwagę na błąd ortograficzny, który puściliśmy w „Refleksjach”. To była właśnie ta rubryka, „Ciernie i głogi”, gdzie zachowywaliśmy pisownię oryginalną sprzed reformy ortografii w 1936 roku. I nie chodzi tutaj o to, iż ta swoją





drogą bystra nauczycielka nie zauważyła, że to po prostu przedruk. Ona czytając ten tekst, o trudnościach, niedoli, nędzy i tak dalej, nie pomyślała, że czyta o przeszłości. Dla niej artykuł z 1933 roku tak samo dobrze opisywał znaną jej rzeczywistość XXI wieku – jedynie z błędem ortograficznym. To dało mi do myślenia. Pomost, który chciałem stworzyć między przeszłością a teraźniejszością i przyszłością edukacji, okazał się aktualniejszy, niż sądziłem. Poza tym to pokazuje, jak bardzo wciąż żyjemy mitycznym przekonaniem o prestiżu nauczyciela przed II wojną światową. Może mógł on dotyczyć jakiegoś grona profesorów gimnazjalnych, ale na pewno nie całej grupy zawodowej.

ZF: Podobnie o tym pisze Maria Grzegorzewska w *Listach do młodego nauczyciela*. Skupia się tam co prawda bardziej na samym nauczycielu, jego relacji z uczniami, metodach i postawie. W tle jednak wyraźnie można dostrzec liczne bolączki ówczesnego systemu na różnych jego poziomach. Ogólnie standard życia społeczeństwa się zmienił, pozycja nauczycieli także. Dziś pod hasło „trudności, niedole zawodu nauczyciela” podkładamy własne obrazy i doświadczenia. Może za jakiś czas weźmiemy pierwsze numery „Refleksji”, te z lat dziewięćdziesiątych, i też je potraktujemy w podobny sposób? Archiwalne przedruki, które w dalszym ciągu opisują pewną rzeczywistość?

SI: Tak, masz rację, chociaż nie wiem, czy to pocieszająca diagnoza... Wciąż nauczyciele nie po-

dejmują bezpośredniej walki o swoje racje i pozycję społeczną. Zresztą przetoczyła się ostatnio na forach oświatowych i akademickich dyskusja na ten temat. Ktoś zapytał zaczepnie: dlaczego nauczyciele nie wychodzą na ulice? Nie rzucają kamieniami i nie palą opon? Wśród wielu odpowiedzi i taka wydaje mi się sensowna: bo nie tylko mamy swoją dumę, ale też rozmyślnie nie sięgamy po metody radykalne. To byłoby niezgodne z etosem pracy nauczycielskiej, z czymś, co wyraził John Dewey w słynnym szkicu *Moje pedagogiczne credo* z 1897 roku: nauczyciel jest przede wszystkim kimś w rodzaju przewodnika przez bardzo ważną część życia młodego człowieka i dlatego powinien zawsze służyć pomocą oraz dobrym przykładem.

ZF: Chciałabym poruszyć jeszcze jedno zagadnienie. Ten numer „Refleksji” poświęciliśmy tematowi sprawczości i oporu. To pochodna ósmego kierunku realizacji polityki oświatowej w bieżącym roku szkolnym. Jak widzisz tę kwestię z perspektywy wieloletniego redaktora czasopisma?

SI: Po pierwsze, myślę, że nie sposób prowadzić takiego czasopisma bez poczucia, że robisz to dla kogoś; że ktoś to, co publikujesz, przeczyta. Co za tym idzie, pisząc, zbierając teksty, redagując, zawsze miałem przed oczami tego potencjalnego czy przyszłego czytelnika. Po drugie, wierzę, iż kierując czasopismo do konkretnego i jednak wyspecjalizowanego odbiorcy, mogę mieć na tego kogoś realny wpływ. Może czymś zainteresuję? Pokażę nowe koncepcje, nierozpoznane do tej pory kierunki myślenia? Bez tego poczucia, może idealistycznego, ta praca nie miałaby sensu. Fakt, że „Refleksje” od dawna są dostępne bezpłatnie i mają wersję cyfrową w wolnym dostępie jest także bardzo istotny. Początkowo zeszyty były płatne, można było zamówić prenumeratę. Moim zdaniem akurat ta przestrzeń, jaką jest edukacja i kultura, nie powinna być w każdym aspekcie monetyzowana. Tej pracy sens nadaje zasada bezinteresownej wymiany, zaufanie i współpraca pomiędzy autorami, redakcją i czytelnikami. Przestrzenią sprawczości redaktora jest także wpływ na kształt kolejnych numerów, a przez to koncepcji pisma. O wielu aspektach już mówiliśmy. Tu dodam jeszcze jeden. Od początku nie chciałem

zapełniać łamów scenariuszami lekcji, ponieważ już pod koniec pierwszej dekady XXI wieku można było znaleźć bardzo dużo materiałów dostępnych bezpłatnie w internecie. Może w latach dziewięćdziesiątych metodyczno-dydaktyczny charakter pisma oświatowego miał lepsze uzasadnienie. Już w XXI wieku kwestiami poradnictwa dydaktycznego zajmują się wydawnictwa, instytucje edukacyjne, organizacje pozarządowe, prowadzące szkolenia i publikujące wartościowe materiały dla nauczycieli. Dzisiaj to terytorium przejmuje sztuczna inteligencja, dzięki której można dość łatwo stworzyć materiały dla konkretnego nauczyciela i konkretnej klasy, choć oczywiście nie bez pewnych z tym związanych zastrzeżeń etycznych.

ZF: Gdy mówiłeś o dziś archaicznym drukowaniu w czasopismach kart pracy i scenariuszy, pomyślałam o tym, że te 35 lat „Refleksji” stanowi swego rodzaju lustro zarówno przemian w edukacji, jak i szerzej pojmowanych przemian społecznych w Polsce i nie tylko. Dostrzec w nich można ten entuzjazm pomieszany z chaosem wczesnych lat dziewięćdziesiątych. Publikowane były na przykład opisy przenoszonych na polski grunt metod dydaktycznych znanych na Zachodzie. Nauczyciele dzielili się doświadczeniami z wyjazdów studyjnych. Przełom tysiącleci, czas procesu wchodzenia Polski do Unii Europejskiej też w pewnym sensie odbija się w treściach „refleksyjnych”. Na przykład w doborze tematów, we wprowadzanych zmianach, reformach szykujących polską szkołę do nowej, europejskiej rzeczywistości.

SI: To wszystko prawda. Zmiany widać w kolejnych wcieleniach „Refleksji”, w dostosowywaniu się do diagnozowanych potrzeb. Dotyczy to zarówno „wnętrza”, zawartości merytorycznej, jak i „zewnątrza”, czyli układu graficznego. W 2018 roku nastąpiła ostatnia zmiana wyglądu czasopisma. „Refleksje” uzyskały mniejszy, poręczniejszy format, czytelniejszy spis treści, stały projekt okładki. Sposób łamania poszczególnych artykułów też został zmodyfikowany. Estetyczne odświeżenie jest potrzebne co kilka lat, poza tym z reguły szukaliśmy odpowiedniej formy na dany czas. Na przykład kiedyś „Refleksje” były dwujęzyczne. Nie w całości,

tylko część numeru była tłumaczona. Wtedy widzieliśmy w takich działaniach sens.

ZF: Przekazujesz redakcję „Refleksji” po 17 latach, po 101 zredagowanych numerach i jeszcze w 35. roku istnienia czasopisma. Okresy przejściowe bywają trudne, to taki czas pomiędzy, w którym coś nowego może powstać, coś innego ulec zmianie. Czego życzysz „Refleksjom”?

SI: Życzę redakcji i wydawcy co najmniej kolejnych 35 lat, a jednocześnie interesujących tematów, nowatorskich pomysłów, uznanych autorek i autorów, niezmiennie wiernych czytelników. I przede wszystkim czujnego oka korektorskiego, ponieważ ta praca nawet nie tyle polega na wystrzeganiu się błędów, ile na umiejętności w miarę spokojnego godzenia się z konsekwencjami ich popełniania. Na koniec opowiem jeszcze jedną anegdotę. Raz zdarzyła mi się rzecz kuriozalna, której do dzisiaj nie potrafię wytłumaczyć. Czasem w procesie tworzenia kolejnego numeru myliłem nazwiska autorów poszczególnych tekstów, co z reguły udawało się wyłapać na etapie robienia korekty, ale tylko raz – w jaki sposób, naprawdę nie wiem! – przekleiłem cały akapit tekstu jednej autorki do innego tekstu. Co więcej, przeklejony fragment tak dobrze pasował w nowej roli, że ani ja, ani obie autorki tego nie zauważyliśmy. W pracy redakcyjnej trzeba więc nauczyć się żyć z takimi błędami, nawet jeśli trudno je wytłumaczyć.

Sławomir Iwasiów

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, pracuje w Instytucie Literatury i Nowych Mediów. Opublikował monografie: *Reprezentacje Europy w prozie polskiej XXI wieku* (2013), *Czytania. Szkice krytyczne o książkach* (2017), *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)* (2021), *Wodowanie. Literatura i inne media w Szczecinie. Lata 60. XX wieku* (2023). Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. W latach 2008–2025 był redaktorem naczelnym „Refleksji” Kwartalnika Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Moje refleksje nad relacjami z „Refleksjami”

Maria Czerepaniak-Walczak

Wspomnienia przy okazji Jubileuszu

Lubię uczestniczyć w jubileuszach. Zwłaszcza wtedy, gdy mam dobre wspomnienia i dobre doświadczenia w relacjach z Jubilatem. A takie właśnie są moje wspomnienia i doświadczenia z „Refleksjami” – czasopismem wydawanym przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Trudno mi ustalić czas i okoliczności początku moich relacji z tym periodykiem. Mogę zaryzykować stwierdzenie, że pierwsze były moje relacje z nim, a dopiero potem relacje czasopisma (to

znaczy Redakcji) ze mną. Przyjmuję taki porządek temporalny, gdyż z Instytucją (obecnie ZCDN) mam kontakt od czasów, gdy nosiła nazwę IKNiBO, potem CDiDN. Nazwa się zmieniała, ale serdeczne relacje z osobami i Placówką trwały. Sięgałam więc po publikacje, czytałam teksty w czasopiśmie i któregoś dnia spotkałam się z Naczelnym Redaktorem (chyba z Jego inicjatywy), by porozmawiać o sprawach najważniejszych dla edukacji. I tak to trwa. Poprzez wywiady, dyskusje i wspólne inicjatywy.

Rada Naukowa „Refleksji”:

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.

Na zaproszenie Redaktora dzieliłam się moimi refleksjami, przemyśleniami o edukacji, o jej celach, o zachowaniach wobec aktualnych zdarzeń oraz o orientacjach na przyszłość. Na edukację spoglądałam jako na szczególny typ *praxis* – refleksyjne urzeczywistnianie idei. Akcentowałam to w wywiadach, podcastach, tekstach pisanych przeze mnie a także w nieformalnych rozmowach i w czasie pracy nad redagowaniem książki. Za każdym razem przygotowanie do uczestniczenia w rozmowie, do napisania tekstu generowało nowe pola refleksji nad kondycją oświaty, warunkami uczenia się, doświadczaniem podmiotowości przez osoby uczestniczące w interakcjach edukacyjnych. Zaproszenie przez Redaktora sprawiało, że na codzienność edukacyjną spoglądałam z innego punktu teoretycznego. Starłam się przy tym zachęcać innych do podejmowania namysłu nad tym, co jest ważne w edukacji, poszukiwać odpowiedzi na doskwierające pytania wyłaniające się z teorii i z nauczycielskiego działania.

Współpraca zaowocowała wydaniem książki współredagowanej z Redaktorem Sławkiem Iwasiewem (*Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, 2021), tekstem w redagowanej przez niego publikacji (*Po Szkole. Rozmowy o edukacji*, 2021) i na łamach czasopisma, a także poszerzeniem listy autorek i autorów piszących do „Refleksji” o członkinie i członków Katedry Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki US oraz doktorantek i doktorantów. Niektóre z tych osób wciąż współpracują z „Refleksjami”, uczestniczą we wspieraniu nauczycielek i nauczycieli w ich pracy. Z radością patrzę na „papierowe” numery czasopisma w szkolnych bibliotekach oraz na znajome nazwiska autorek/autorów – nauczycielek/nauczycieli na jego łamach. Cieszy mnie ich aktywne wspieranie koleżanek i kolegów w wyborach, które są procesem (nie jednorazowym aktem) intelektualnym i emocjonalnym.

Po wielu latach serdecznej, inspirującej i twórczej atmosfery współpracy z „Refleksjami” umożliwiłam się w nich do tego stopnia, że zaprzęgnęłam być ich częścią. Korzystać z ich łamów jako swoistej agory otwartej debaty w i nad edukacją. Udało się! Jestem członkinią Rady Naukowej.

Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pełnomocniczka ds. naukowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, honorowa członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawy: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (1997), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

„Refleksja”

Sławomir Osiński

Niemiec – ten na literę A – z lubością zabiera to, co było, i to, co ma być, więc coraz trudniej o refleksyjną refleksję o „Refleksjach”, z którymi związany jestem od początku, a od 1998 regularnie: publicystycznie, rysunkowo i felietonowo.

„Życie, które nie jest poddawane refleksji, nie jest warte życia” – powiedział Sokrates i pewnie miał rację. Refleksja jest też niezbędnym elementem uczenia się, szczególnie w przypadku praktyków, osób zawodowo zajmujących się edukacją i dydaktyką.

Pojęcie refleksji kojarzy się zawsze z człowiekiem, który myśli, zastanawia się, rozważa różne rozwiązania i jest nastawiony krytycznie. Modele refleksyjnej praktyki sprawiają, że dane zagadnienie jest analizowane szczegółowo i w zorganizowany sposób, a proces uczenia (się) refleksyjnie pomaga dostrzec różnice w swojej wiedzy i umiejętnościach

przed rozpoczęciem nauki i po jej zakończeniu, z uwzględnieniem czynników stanowiących motywację do wykonania zadania. Nauczanie refleksyjne wiąże się nie tylko z poprawą praktyki, ale przede wszystkim z nauką nowych kompetencji. Refleksyjny praktyk powinien posiadać zbiór wysoko moralnych postaw oraz umiejętność kreowania na bieżąco właściwych sposobów reagowania.

Ot, taki miszmasz zebrałem, a oddaje on w pełni idee, sens i pożytek z trzydziestopięcioletniego istnienia „Refleksji” wydawanych przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

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.



Między aktywnością pozorną a myśleniem

Z prof. Jackiem Morozem
rozmawia Anna Bazyluk

Gdzie dziś przebiega granica między realną sprawczością a pozorną zmianą w szkole?

Zmiana środków dydaktycznych – od tablicy i zeszytu do ekranu i platform cyfrowych – nie oznacza jeszcze zmiany sposobu uczenia się. W wielu przypadkach mamy do czynienia jedynie z techniczną modernizacją tej samej, transmisyjnej logiki nauczania, w której treści są nadal przekazywane jednostronnie, a aktywność ucznia ma charakter pozorny. Ekran może bardzo łatwo stać się cyfrowym odpowiednikiem tablicy, a zeszyt online – narzędziem biernego odtwarzania treści. Taka zmiana nie ma związku z autentyczną sprawczością, która powinna być realizowana – szczególnie – na poziomie epistemicznym.

Co zatem odróżnia autentyczną sprawczość poznawczą ucznia od jej uproszczonych, często atrakcyjnie brzmiących, ale poznawczo pustych interpretacji?

Prawdziwa zmiana w edukacji nie polega na wymianie środków dydaktycznych, lecz na przededefiniowaniu tego, czym jest uczenie się. Z perspektywy konstruktywizmu poznawczego uczenie się jest procesem aktywnego budowania rozumienia, który podlega określonym ograniczeniom poznawczym i logicznym. Należy jednak podkreślić, że sprawczość ucznia nie sprowadza się do dowolnego wyboru treści i ich interpretacji, lecz bazuje na uczestnictwie w poznawczo uzasadnionym procesie dochodzenia do coraz bardziej adekwatnego rozumienia treści.

Jakie pierwsze, realne sygnały w pracy klasy pokazują, że relacja nauczyciel – uczeń rzeczywiście się zmieniła, a sprawczość uczniów zaczęła mieć charakter poznawczy, a nie tylko organizacyjny czy technologiczny?

Rozwój sprawczości wymaga głębokiej transformacji praktyk dydaktycznych, a nie je-

dynie zmiany technologicznej. Chodzi o takie projektowanie sytuacji edukacyjnych, które prowokują ucznia do myślenia, konfrontowania się z problemem, popełniania błędów i ich korekty. Rola nauczyciela nie zanika, lecz ulega istotnej zmianie. Przestaje on być jedynie dostawcą treści, a staje się wspierającym „organizatorem” poznawczo sensownych warunków uczenia się. Tym samym uczniowie tworzą swego rodzaju grupę badawczą.

Dopiero na tym poziomie można mówić o rzeczywistej zmianie relacji nauczyciel – uczeń i o rozwoju sprawczości. Bez takiej transformacji nawet najbardziej nowoczesne narzędzia pozostają jedynie technicznym dodatkiem do tradycyjnej szkoły.

Dlaczego mówienie o sprawczości ucznia w kategoriach autonomii i poczucia wpływu bywa poznawczo złudne – i co w takim razie naprawdę oznacza sprawczość z perspektywy konstruktywizmu?

W naukach o uczeniu się, zwłaszcza w ujęciach konstruktywistycznych, sprawczość rozumiana jest przede wszystkim jako zdolność podmiotu do inicjowania, podtrzymywania i regulowania własnych procesów poznawczych. Nie sprowadza się ona do poczucia wpływu ani do deklarowanej autonomii, lecz ma charakter epistemiczny, dotyczy realnej możliwości rozumienia, oceniania własnych błędów oraz modyfikowania struktur wiedzy w odpowiedzi na napotykanne problemy.

Czy akcentowanie społecznego i kulturowego wymiaru uczenia się nie prowadzi dziś do rozmycia sprawczości poznawczej ucznia – i czy w efekcie nie mylimy rozwoju poznawczego jedynie ze sprawną adaptacją do szkolnych praktyk?

Na budowanie sprawczości składają się w pierwszym rzędzie procesy poznawcze: aktywne przetwarzanie informacji, formułowanie i testowanie hipotez, zdolność do rozpoznawania nieadekwatności własnych ujęć oraz gotowość do ich ko-

rekty. To właśnie te mechanizmy decydują o tym, czy uczenie się prowadzi do rozwoju poznawczego, czy jedynie do powierzchownej adaptacji. Procesy społeczne i kulturowe mają znaczenie wtórne, ale niepomijalne. Dostarczają języka opisu, narzędzi pojęciowych oraz wzorów uczestnictwa w praktykach poznawczych. Nie konstytuują jednak samej sprawczości ani nie mogą zastąpić procesów epistemicznych. Interakcja społeczna wspiera sprawczość tylko wtedy, gdy jest podporządkowana poznawczo sensownym celom, a nie traktowana jako autonomiczne źródło znaczeń.

Czy w zinstytucjonalizowanym systemie edukacji szkolnej możemy mówić o tak rozumianej sprawczości?

Pojęcie sprawczości funkcjonuje w systemie edukacji jako hasło normatywne, oderwane od swoich podstaw teoretycznych. W zinstytucjonalizowanej szkole sprawczość bywa deklarowana, lecz jednocześnie ograniczana przez standaryzację, testocentryzm i presję proceduralną. W efekcie staje się figurą retoryczną: obecna w dokumentach i strategiach, lecz słabo powiązana z realnymi warunkami uczenia się. W takim kontekście istnieje ryzyko, że sprawczość zostanie utożsamiona z pozorną aktywnością, wyborem bez odpowiedzialności poznawczej lub adaptacją do systemu, zamiast z rzeczywistą zdolnością do rozumienia i krytycznej kontroli własnej wiedzy. Z perspektywy naukowej jest to poważne zubożenie tej kategorii.

Czym sprawczość różni się od zwykłej swobody wyboru czy dowolności interpretacyjnej?

W paradygmacie konstruktywistycznym sprawczość nie oznacza swobody wyboru ani dowolności interpretacyjnej, lecz zdolność jednostki do aktywnego i refleksyjnego uczestnictwa w procesach poznawczych, które prowadzą do coraz lepszego rozumienia rzeczywistości. Jej podstawą są przede wszystkim procesy poznawcze: formułowanie hipotez, wykrywanie błędów, ich korekta oraz

Jeśli nauczyciel bezrefleksyjnie podporządkowuje się systemowym wymogom, sprawczość ucznia zostaje sprowadzona do adaptacji, a więc uczenia się tego, jak spełniać oczekiwania, a nie jak rozumieć. Natomiast tam, gdzie nauczyciel zachowuje autonomię poznawczą i potrafi selektywnie dystansować się wobec presji systemowej, możliwe staje się tworzenie warunków dla rzeczywistego uczenia się i rozwoju podmiotowości ucznia.

stopniowe restrukturyzowanie posiadanej wiedzy. Sprawczość ma więc charakter epistemiczny, a nie wyłącznie deklaracyjny czy emocjonalny.

Procesy społeczne i kulturowe nie konstytuują samej prawdziwości ani poprawności rozumienia. Sprawczość ucznia buduje się tam, gdzie interakcja społeczna wspiera poznawczo ukierunkowaną aktywność, a nie zastępuje ją uzgadnianiem znaczeń pozbawionych jasnych kryteriów.

Czy sprawczość nauczyciela polega przede wszystkim na odwadze rezygnacji z części kontroli – i jak nie stać się przy tym biernym wobec procesu uczenia się ucznia?

W paradygmacie konstruktywistycznym sprawczość ucznia nie jest możliwa bez sprawczości nauczyciela. Rzeczą dotyczy świadomego organizowania warunków poznawczych uczenia się. Autonomia nauczyciela, jego refleksyjność oraz

gotowość do rezygnacji z części kontroli proceduralnej są istotne o tyle, o ile służą tworzeniu sytuacji dydaktycznych, w których uczeń może rzeczywiście myśleć, a nie jedynie reagować na polecenia.

„Oddawanie kontroli” nie oznacza abdykacji z odpowiedzialności merytorycznej. Wręcz przeciwnie – wymaga ono od nauczyciela wysokich kompetencji poznawczych i dydaktycznych: umiejętności projektowania problemów, przewidywania typowych błędów oraz reagowania na nie w sposób, który wspiera rozwój rozumienia, a nie jedynie poprawność formalną odpowiedzi. Sprawczość nauczyciela polega tu na aktywnym kształtowaniu przestrzeni uczenia się, a nie na jej całkowitym rozluźnieniu.

W jakim sensie opór nauczyciela – nie jako bunt, lecz świadoma odmowa upraszczania edukacji – staje się warunkiem budowania sprawczości uczniów?

W podejściu konstruktywistycznym „opór” należy rozumieć nie jako opór ideologiczny ani demonstracyjny, lecz powinna to być dobrze uzasadniona odmowa redukcji edukacji do procedur, wskaźników i standaryzowanych rezultatów. Uważam również, że rola nauczyciela bazuje na stawianiu oporu wobec praktyk polegających na infantylizowaniu wiedzy i samego ucznia. Taki właśnie opór bywa warunkiem zachowania dydaktycznego sensu pracy nauczyciela, a pośrednio – warunkiem budowania sprawczości uczniów.

Czy to prawda, że sprawczość ucznia zależy wprost od tego, na ile nauczyciel potrafi zachować autonomię wobec presji systemowej?

Jeśli nauczyciel bezrefleksyjnie podporządkowuje się systemowym wymogom, sprawczość ucznia zostaje sprowadzona do adaptacji, a więc uczenia się tego, jak spełniać oczekiwania, a nie jak rozumieć. Natomiast tam, gdzie nauczyciel zachowuje autonomię poznawczą i potrafi selektywnie dystansować się wobec presji systemowej, możli-

we staje się tworzenie warunków dla rzeczywistego uczenia się i rozwoju podmiotowości ucznia.

Skoro mówimy o oporze nauczyciela, w jaki sposób odróżnić konstruktywny opór wspierający uczenie się od oporu ideologicznego czy relatywizującego wiedzę?

Mówiąc o oporze nauczyciela, nie mam na myśli ujęć wywodzących się z pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej, zakorzenionych w tradycji neomarksistowskiej, szkole frankfurckiej czy filozofii postmodernistycznej. Oporu zatem nie będę rozumiał jako gestu ideologicznego, formy walki symbolicznej ani narzędzia emancypacji rozumianej politycznie lub kulturowo. Tego typu koncepcje oporu często bazują na nieostrych założeniach epistemologicznych i prowadzą do relatywizacji wiedzy oraz norm poznawczych. Jeśli już posługujemy się kategorią oporu, to muszę nadać mu inne znaczenie, aniżeli przypisuje się mu zazwyczaj w dyskursie pedagogicznym. Opór, o którym mówię, ma charakter poznawczy i dydaktyczny, a nie ideologiczny.

Oznacza on zdolność nauczyciela do krytycznego dystansu wobec procedur i rozwiązań systemowych wówczas, gdy uniemożliwiają prawidłowe zachodzenie procesów poznawczych. Jest to opór wobec redukcji edukacji do techniki, wskaźników i formalnej poprawności – opór motywowany troską o jakość rozumienia, a nie o zmianę porządku społecznego. Taki opór może jednak okazać się szkodliwy, jeśli traci swoje poznawcze uzasadnienie i przekształca się w trwałą postawę negacji systemu. Wówczas zamiast chronić warunki sensownego uczenia się, prowadzi do dezorganizacji procesu dydaktycznego, obniżenia odpowiedzialności merytorycznej oraz przerzucania kosztów konfliktu instytucjonalnego na uczniów. Opór pozbawiony jasnych kryteriów epistemicznych łatwo staje się formą autotelicznego sprzeciwu, który nie wspiera ani rozumienia, ani rozwoju sprawczości, zarówno w przypadku nauczycieli, jak i uczniów.

To na czym polega sprawczość w kształceniu nauczycieli?

Jeśli przyszli nauczyciele mają wspierać sprawczość uczniów, sami muszą doświadczyć jej w trakcie kształcenia. Sprawczość w kształceniu nauczycieli nie polega jednak na dowolnym „współkonstruowaniu” programu ani na negocjowaniu treści, lecz na aktywnym uczestnictwie w procesach poznawczych, które wymagają rozumienia, krytycznej analizy i odpowiedzialności merytorycznej. Chciałoby się powiedzieć, że brak sprawczości nauczycieli to wynik nadmiernej koncentracji na adaptacji do istniejących struktur programowych, formalnych wymogów i systemów oceniania, zamiast na rozwijaniu rzeczywistej autonomii poznawczej studentów. W taki sposób rzeczywistość edukacyjną chcą postrzegać pedagodzy krytyczni i niektórzy konstruktywiści. To się zapewne zdarza, lecz nie jest dziś raczej częstym zjawiskiem. Na ten temat mam nieco inne zdanie, proszę jednak pamiętać, że wypowiadam się o tak zwanej sprawczości epistemicznej. Z moich obserwacji wynika, że brak sprawczości u studentów bierze się, mówiąc nieco kolokwialnie, z braku wiedzy, a zatem z braku orientacji w studiowanym przedmiocie. Studenci (oczywiście zdarzają się wyjątki) czytają coraz mniej, czasem wcale. To stwarza zaporę poznawczą. Ktoś, kto nie rozumie czytanego tekstu naukowego (lub go nigdy nie przeczytał), nie może być później dobrym nauczycielem, bo dobry nauczyciel to nauczyciel, który rozumie swój przedmiot. Czytanie – studiowanie rozwija umysł i naukową wyobraźnię.

W potocznym ujęciu dydaktyka akademicka bywa sprowadzana do przekazu wiedzy, a badania są czymś, co dzieje się „obok” studentów. W związku z tym chciałabym zapytać o to, czy badania naukowe są jedynie dodatkiem do dydaktyki akademickiej?

Badania naukowe nie są dodatkiem do dydaktyki akademickiej, lecz warunkiem jej poznawczej

jakości. Ograniczony czas na prowadzenie badań, wynikający z nadmiernych obciążeń dydaktycznych i organizacyjnych, prowadzi do stopniowej erozji tego fundamentu. Brak systemowej ochrony czasu na badania osłabia sprawczość pracowników uczelni i niesie ze sobą groźbę redukcji roli naukowców do wykonawców zadań dydaktycznych i administracyjnych.

Czy w takim razie ograniczenie czasu i przestrzeni na badania naukowe mogą przyczynić się do osłabienia sprawczości studentów, zmieniając ich kształcenie w adaptację do formalnych wymogów zamiast w rozwój myślenia naukowego?

Jeśli pozbawimy naukowców warunków do pracy badawczej, stracą oni możliwość do krytycznej oceny procesu uczenia się – nauczania, a tym samym osłabiona zostanie nasza zdolność do teoretycznej oceny postawy poznawczej, która powinna stanowić punkt odniesienia dla studentów. Ten mechanizm – ograniczenia czasu i przestrzeni na badania naukowe – ma również konsekwencje dla sprawczości studentów. W efekcie studenci nie będą mogli się uczyć myślenia naukowego, lecz jedynie adaptować do formalnych wymogów studiowania. Osłabia to zarówno zaufanie do sensu badań naukowych, jak i zdolność do krytycznego, ale odpowiedzialnego myślenia o praktyce edukacyjnej.

Patrząc w przyszłość, jak powinno wyglądać akademickie kształcenie nauczycieli, aby sprawczość – studentów – stała się realnym fundamentem edukacji, a nie tylko atrakcyjnym hasłem?

Z mojego doświadczenia mogę wywnioskować, że akademickie kształcenie nauczycieli daje im możliwość epistemicznego sprawstwa. Dlatego też może raczej należałoby zapytać o to, czy studenci wykorzystują dane im możliwości?

Dziękuję za rozmowę oraz podzielenie się swoim doświadczeniem i refleksjami.

Jacek Moroz

Filozof i pedagog, dr hab. nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, zastępca dyrektora ds. ewaluacji Instytutu Pedagogiki US. Jego zainteresowania badawcze związane są z: konstruktywizmem w dydaktyce, epistemologią w edukacji, kognitywistyką, filozofią w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Autor książek *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej* (Szczecin 2019), *Dyskusja z relatywizmem prawdy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej* (Warszawa 2013) oraz najnowszej publikacji *(Nie)konieczność paradygmatu w dydaktyce* (Kraków 2025), napisanej wraz z dr. hab. Oskarem Szwabowskim, prof. UPS.

Zaradność matematyczna

Tomasz Szwed

Pojęcie sprawczości w kontekście kształcenia matematycznego

Trzeba, warto, wypada

Po co się uczyć matematyki? Zgodnie z podejściem zaproponowanym przez Małgorzatę Makiewicz, odpowiedzi na tak zadane pytanie można udzielić na trzech poziomach¹. Trzeba się uczyć matematyki, ponieważ w Polsce wymaga tego system oświaty. Każdy uczeń przystępujący do sprawdzianu po szkole podstawowej oraz po liceum lub technikum zobligowany jest do zdania matematyki na poziomie podstawowym. Dobre opanowanie podstaw matematycznych znacznie ułatwia studiowanie matematyki wyższej i daje tym samym możliwość zdobycia dobrego zawodu w przyszłości. Warto się uczyć matematyki, ponieważ poszerza możliwości zrozumienia wielu problemów otaczającego nas świata. Matematyka rzeźbi umysł i przygotowuje go do rozwiązywania rozmaitych problemów życia codziennego w przyszłości. Wypada się uczyć ma-

tematyki, ponieważ praktycznie nie ma dziedziny nauki, która nie opierałaby się na matematyce.

Jeśli Czytelnikowi wciąż brakuje powodów, dla których warto się uczyć matematyki, proponuję jeszcze jedno podejście². Okazuje się, że matematyka uczy nas (uczniów, nauczycieli, rodziców), jak: myśleć krytycznie, analizować informacje, podejmować przemyślane decyzje, nie ustawać w wysiłkach, nie poddawać się, planować, stosować uprzednio zdobytą wiedzę, interpretować informacje, rozwiązywać problemy, tworzyć powiązania i szukać zależności, odkrywać wzorce, przewidywać rozwiązania i rezultaty konkretnych działań, myśleć abstrakcyjnie, właściwie korzystać z narzędzi, być precyzyjnym i dokładnym, wyjaśniać i tłumaczyć, uczyć się na błędach, myśleć ilościowo, uzasadniać, dostrzegać piękno otaczającego nas świata, odkrywać zależności między obiektami geometrycznymi, szybko

i jednocześnie dokładnie myśleć, tworzyć podstawy do dobrego wykonywania zawodu w przyszłości, w przyszłości pomóc swoim własnym dzieciom w uczeniu się matematyki.

Kolejne pytanie, które warto zadać, brzmi następująco: czy każdy uczeń może nauczyć się matematyki? Tak, ale nie na tym samym poziomie. Stopień zaawansowania w opanowaniu narzędzi matematycznych oraz zrozumienia zależności i pojęć w dużej mierze jest uzależniony od wielu indywidualnych predyspozycji. Wśród nich są takie, które można rozwijać. Jedną z takich cech uczącego się jest sprawczość. Sprawczość, którą rozumiem także jako zaradność.

Pojęcie sprawczości zostało spopularyzowane poprzez opis „Profilu Absolwentki i Absolwenta”, przygotowany przez ministerstwo oraz w związku z pracami zespołów ekspertów nad propozycjami nowych podstaw programowych, również z matematyki.

Znaczenie słowa sprawczość

W dyskursie pedagogicznym coraz częściej pojawia się pojęcie, które – choć brzmi „nowo” – niesie ze sobą dodatkowe głębokie znaczenie: dobrostan. W centrum troski o psychiczny dobrostan ucznia znajduje się dziś pojęcie rezyliencji, czyli odporności psychicznej.

Czym właściwie jest rezyliencja? Jak wyjaśniają Martin Seligman i Gabriella Rosen Kellerman, jest to zdolność człowieka do powrotu do równowagi po trudnych, stresujących wydarzeniach³. Innymi słowy to umiejętność „odbicia się” po niepowodzeniach i zachowania wewnętrznej stabilności mimo przeciwności losu. Rezyliencja może się przejawiać zarówno w reakcjach na bieżące trudności, jak i w sposobie przygotowania się na wyzwania przyszłości.

Uczniowie o niskim poziomie tej kompetencji często mają trudność w radzeniu sobie z codziennymi problemami, co może prowadzić do

chronicznego stresu, wypalenia, a nawet zaburzeń psychicznych. Z kolei osoby w wysokim stopniu rezyliencjne (czyli odporne i zdolne do adaptacji) potrafią wykorzystywać trudne doświadczenia jako źródło rozwoju – to właśnie one „rosną w siłę” w obliczu przeciwności.

Badania psychologiczne, oparte między innymi na analizie regresji statystycznej, pozwoliły wyodrębnić najważniejsze składniki rezyliencji spośród niemal 150 analizowanych aspektów ludzkiego funkcjonowania. Naukowcy wskazali pięć kluczowych elementów⁴, które decydują o odporności psychicznej:

- 1) regulacja emocjonalna – zdolność do rozpoznawania i kontrolowania emocji;
- 2) optymizm – umiejętność dostrzegania pozytywnych stron sytuacji i wiary w korzystne rozwiązania;
- 3) zwinność poznawcza – elastyczność w myśleniu, zdolność adaptacji i uczenia się na błędach;
- 4) autoempatia – życzliwość i wyrozumiałość wobec samego siebie;
- 5) poczucie własnej sprawczości – przekonanie o wpływie na własne życie i rezultaty podejmowanych działań.

Rezyliencja zatem nie jest cechą wrodzoną, lecz kompetencją, którą można rozwijać – zarówno w procesie wychowania, jak i kształcenia. Wspieranie jej rozwoju staje się jednym z najważniejszych zadań współczesnej pedagogiki ukierunkowanej na dobrostan ucznia.

Poczucie własnej sprawczości to przekonanie, że jesteśmy w stanie odnieść sukces w konkretnym przedsięwzięciu. Termin ten wprowadził w latach 70. XX wieku psycholog Albert Bandura, jeden z najważniejszych badaczy teorii uczenia się społecznego. Sprawczość stanowi niezwykle istotny czynnik prognostyczny – wpływa zarówno na efektywność w pracy, jak i na wytrwałość w realizacji osobistych celów, takich jak utrzymanie diety czy regularne ćwiczenia fizyczne. Silne poczucie własnej skuteczności chroni nas przed wyuczoną

bezradnością, czyli stanem, w którym człowiek rezygnuje z działania, przekonany, że jego wysiłek nie ma znaczenia.

Najlepszym sposobem rozwijania w sobie sprawczości jest nauka nowych umiejętności i osiąganie w nich coraz wyższego poziomu kompetencji. Droga do mistrzostwa wymaga cierpliwości i systematyczności – to ciąg małych kroków i drobnych zwycięstw, które z czasem budują poczucie skuteczności. Ustalanie realistycznych, możliwych do osiągnięcia celów, rozbitych na mniejsze etapy, pozwala uniknąć pułapki zbyt wygórowanych oczekiwań i wzmacnia motywację do dalszego działania⁵. Nietrudno zauważyć, że uczenie się matematyki jest świetnym poligonem zmagania nad rozwojem sprawczości.

Na czym opiera się sprawczość w matematyce?

Sprawczość w uczeniu się matematyki to poczucie, że uczeń potrafi skutecznie działać, rozumie, co robi, i ma realny wpływ na własne postępy. Nie sprowadza się ona jedynie do poprawnego wykonywania obliczeń, lecz obejmuje głębsze przekonanie: jestem w stanie poradzić sobie z wyzwaniami matematycznymi, jeśli podejmę wysiłek i poszukam odpowiednich strategii.

Budowanie sprawczości ucznia w matematyce opiera się na kilku kluczowych filarach⁶:

- Zrozumienie, dlaczego narzędzia matematyczne działają.
Uczeń, który rozumie mechanizmy stojące za wzorami i regułami, przestaje traktować matematykę jak zbiór sztywnych zasad do zapamiętania. Dostrzega sens działań i potrafi stosować poznane narzędzia w nowych kontekstach. Wiedza przestaje być bierna – staje się narzędziem myślenia.
- Zrozumienie przyczyn popełnianych błędów.
Błędy są nieodłączną częścią procesu uczenia się⁷. Uczeń, który potrafi je analizować, roz-

wija metapoznanie – świadomość własnego sposobu myślenia. Zamiast bać się pomyłek, zaczyna je traktować jako sygnały wskazujące, czego jeszcze warto się nauczyć.

- Pokonanie strachu przed matematyką.
Lęk matematyczny jest jednym z najpoważniejszych czynników ograniczających skuteczność uczenia się. Budowanie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania do własnych możliwości sprawia, że uczeń chętniej podejmuje wyzwania i z większą odwagą szuka rozwiązań.
- Umiejętność opisanego własnego sposobu rozumowania.
Sprawczy uczeń potrafi nie tylko znaleźć wynik, ale też uzasadnić tok swojego myślenia. Mówienie o tym, jak doszedł do rozwiązania, rozwija świadomość procesów poznawczych i wzmacnia wiarę w siebie jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się.
- Rozumienie różnych sposobów rozwiązywania problemów matematycznych – nie tylko własnych.
Otwieranie się na odmienne strategie myślenia rozwija elastyczność poznawczą i kreatywność. Uczeń zaczyna dostrzegać, że w matematyce – podobnie jak w życiu – często istnieje więcej niż jedna dobra droga do celu.
Sprawczość w matematyce to więc nie tylko kwestia zdolności, ale przede wszystkim postawy poznawczej i emocjonalnej wobec uczenia się. Uczeń, który wierzy, że jego wysiłek ma sens, uczy się skuteczniej, z większym zaangażowaniem i satysfakcją.

Prorozwojowe przekonania jako fundament sprawczości w matematyce⁸

Sprawczość uczącego się matematyki nie ogranicza się wyłącznie do umiejętności rozwiązywania zadań czy opanowania wzorów. Jej źródłem są również prorozwojowe przekonania, czyli

sposób, w jaki uczeń myśli o sobie, swoim potencjale i możliwościach uczenia się.

To właśnie przekonania stanowią wewnętrzny kompas, który kieruje wysiłkiem i motywacją. Ich ukształtowanie wymaga czasu, doświadczenia i odpowiedniego wsparcia, a raz utrwalone – niezwykle trudno zmienić. Właśnie dlatego tak istotne jest, by już od najmłodszych lat kształtować w uczniach przekonania wspierające rozwój, a nie te ograniczające. Wybrane kluczowe przekonania sprzyjające budowaniu sprawczości brzmią następująco⁹:

- Mogę uczyć się na swoich błędach – błędy nie są dowodem porażki, lecz częścią procesu uczenia się i drogowskazem do dalszego rozwoju;
- Mogę się doskonalić, ciężko pracując – sukces w matematyce jest efektem wysiłku, a nie wrodzonego talentu;
- Nigdy się nie poddam – wytrwałość i konsekwencja pozwalają pokonywać chwilowe trudności;
- Jestem zdeterminowany, by dać z siebie wszystko – zaangażowanie i odpowiedzialność za własny proces uczenia się wzmacniają poczucie sprawczości;
- Samorefleksja pomoże mi odnieść sukces – analizowanie własnego sposobu myślenia prowadzi do większej świadomości i lepszego rozumienia matematyki;
- Mogę pokonywać trudności dzięki wysiłkowi – zmaganie się z problemem to nie przeszkoda, lecz okazja do rozwoju;
- Mogę trenować swój umysł – zdolności poznawcze można rozwijać tak samo jak mięśnie – poprzez systematyczny trening i praktykę.

Uczniowie, którzy kierują się takimi przekonaniami, postrzegają matematykę jako przestrzeń rozwoju, a nie zagrożenie. Nie unikają wyzwań, lecz traktują je jako naturalny element nauki. To właśnie z takich postaw rodzi się prawdziwa sprawczość – przekonanie, że mogę się uczyć, mogę się rozwijać i mam wpływ na własny sukces.

Rola nauczyciela w budowaniu sprawczości ucznia w uczeniu się matematyki¹⁰

Życzliwy nauczyciel, któremu naprawdę zależy na rozwoju ucznia w uczeniu się matematyki, potrafi stworzyć atmosferę bezpieczeństwa, zaufania i wiary we własne możliwości. Swoją postawą, osobistym przykładem i sposobem komunikacji pokazuje uczniowi, że:

- błędy są naturalną i nieodłączną częścią uczenia się, a ich analiza prowadzi do lepszego zrozumienia,
- nic nie jest niemożliwe – jeśli tylko podejdziesz się do zadania z cierpliwością i wytrwałością,
- nie wolno się poddawać, bo każda trudność jest okazją do rozwoju,
- determinacja i systematyczność prowadzą do mistrzostwa,
- koncentracja i uważność są kluczem do rozwiązania problemu – warto poświęcić czas na dokładne wczytanie się w treść zadania,
- uczenie się może być fascynujące – radość z odkrywania i satysfakcja z pokonania trudności to jedno z najcenniejszych emocji towarzyszących nauce matematyki,
- nie warto się spieszyć, ponieważ matematyka wymaga czasu, refleksji i cierpliwego budowania zrozumienia.

Najważniejszym zadaniem nauczyciela matematyki jest stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się – czyli takich, które stymulują aktywność poznawczą uczniów i zachęcają ich do samodzielnego myślenia. Proces ten wymaga mądrego wsparcia, ale przede wszystkim – unikania zniechęcania.

Z doświadczenia wiem, że łatwiej ucznia zniechęcić, niż zmotywować. Dlatego tak ważne jest, by poprzez własną postawę budować w uczniu pozytywne nastawienie do nauki i przekonanie, że matematyka jest w jego zasięgu.

Uczeń powinien mieć niezachwianą pewnością, że jego nauczyciel matematyki:

- wierzy w niego i jego możliwości,
- jest obecny na lekcji z myślą o nim, jest dla niego ważny,
- okazuje mu szacunek i zrozumienie,
- potrafi go wysłuchać i traktuje poważnie,
- widzi w nim wartość i wyjątkowość,
- stawia mu ambitne, ale osiągalne cele,
- cieszy się z jego sukcesów jak ze swoich własnych.

Dobry nauczyciel matematyki nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także buduje relację opartą na zaufaniu, empatii i wysokich oczekiwaniach. To właśnie za sprawą tej relacji rodzi się sprawczość ucznia – jego wiara w siebie, odwaga do podejmowania wyzwań i przekonanie, że może się uczyć, rozwijać i osiągać więcej, niż myślał, że potrafi.

Podejście uczniów sprawczych i zaradnych do uczenia się¹¹

Uczniowie w różny sposób podchodzą do procesu uczenia się. Najprostszy podział wyróżnia trzy typy podejścia: powierzchowne, strategiczne oraz głębokie. Podejście powierzchowne polega na jak najszybszym przyswajaniu materiału, bez refleksji i z nastawieniem na mechaniczne zapamiętywanie. Podejście strategiczne charakteryzuje się dobrym planowaniem nauki i efektywną organizacją pracy, jednak uczniom często brakuje w nim głębszego zastanowienia nad treścią oraz gotowości do rozważań, które nie prowadzą bezpośrednio do zaliczenia materiału. Z kolei podejście głębokie wymaga od ucznia refleksji nad tym, czego się uczy, łączenia wiedzy z różnych dziedzin oraz krytycznego analizowania nowych treści.

Badania pokazują, że najwięcej korzyści przynosi połączenie podejścia strategicznego z głębokim. Efekty takiego uczenia się nie są jednak natychmiastowe – stają się widoczne dopiero po pewnym czasie, gdy w pamięci długotrwałej utrwala się schematy myślenia i informacje, którym poświęcono więcej uwagi i refleksji.

Warto więc, mimo opóźnionych rezultatów, poświęcać czas na dodatkowe rozważania, powrót do wcześniej omawianych treści oraz krytyczną dyskusję. W ten sposób rozwijane są umiejętności metapoznawcze, które sprzyjają samodzielności uczniów. Dzięki autorefleksji uczeń uświadamia sobie, że sukces zależy od jego własnego wysiłku, a nie od czynników zewnętrznych. Taka postawa wzmacnia motywację, poczucie własnej skuteczności oraz wytrwałość, co w konsekwencji przekłada się na większe powodzenie w osiągnięciu celów.

Podsumowanie

Nauka matematyki ma sens nie tylko ze względu na wymagania egzaminacyjne, ale też jako narzędzie rozwoju myślenia, samodzielności i wytrwałości. Matematyka uczy logicznego i krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, planowania i interpretowania informacji – czyli umiejętności potrzebnych w życiu codziennym i zawodowym. Warto powtórzyć, że każdy uczeń może nauczyć się matematyki, choć na różnym poziomie, a kluczową rolę w tym procesie odgrywa sprawczość, czyli poczucie wpływu na własne działania i rezultaty.

Sprawczość wiąże się z pojęciem rezyliencji, czyli odporności psychicznej – zdolności do radzenia sobie z trudnościami i powrotu do równowagi po porażkach. Psychologowie wyróżniają pięć składników rezyliencji: regulację emocji, optymizm, elastyczność myślenia, autoempatię i poczucie własnej skuteczności. To ostatnie – przekonanie, że „potrafię” – ma szczególne znaczenie w edukacji matematycznej. Według Alberta Bandury poczucie sprawczości można rozwijać poprzez stopniowe uczenie się, osiąganie małych sukcesów i realistyczne cele, co idealnie wpisuje się w proces uczenia się matematyki.

Sprawczość w matematyce oznacza wiarę ucznia, że potrafi zrozumieć, jak działa matematyka, i że jego wysiłek ma znaczenie. Obejmuje to

rozumienie sensu działań, analizowanie błędów, przełamywanie lęku przed matematyką, umiejętność wyjaśniania własnego toku rozumowania oraz otwartość na różne sposoby rozwiązywania zadań. Uczeń sprawczy uczy się z zaangażowaniem, satysfakcją i wiarą w swoje możliwości.

Ważnym źródłem sprawczości są prorozwojowe przekonania, takie jak: „mogę uczyć się na błędach”, „sukces zależy od pracy, nie od talentu”, „nie poddaję się” czy „mogę trenować swój umysł”. Takie nastawienie sprawia, że uczniowie widzą w matematyce pole do rozwoju, a nie zagrożenie.

Kluczową rolę w budowaniu sprawczości ma nauczyciel matematyki – jego życzliwość, wiara w ucznia i stwarzanie atmosfery bezpieczeństwa są bezcenne. Dobry nauczyciel uczy, że błędy są częścią nauki, zachęca do wytrwałości, stawia ambitne, ale osiągalne cele i pokazuje, że matematyka wymaga czasu oraz refleksji. Dzięki temu uczniowie czują, że są ważni, rozumiani i wspierani, a to wzmacnia ich motywację i wiarę w siebie.

Wyróżnia się trzy podejścia uczniów do nauki: powierzchowne, strategiczne i głębokie. Najlepsze efekty daje połączenie dwóch ostatnich – gdy uczeń planuje naukę, ale też refleksyjnie analizuje treści. Takie podejście rozwija metapoznanie, samodzielność i przekonanie, że sukces zależy od własnego wysiłku.

W artykule próbowałem dowieść, że sprawczość w nauce matematyki to coś więcej niż zdolność do rozwiązywania zadań – to wewnętrzne przekonanie ucznia o możliwości wpływania na własny rozwój, kształtowane dzięki wsparciu nauczyciela, pozytywnym przekonaniom i świadomemu, refleksyjnemu uczeniu się.

Przypisy

- 1 M. Makiewicz, *Do czego szkolna matematyka może się przydać po szkole?*, „Biuletyn Klubu Nauczyciela. Pomagamy uczyć” 2009, nr 2 (6), s. 2–3.
- 2 T. Szwed, *Matematyka I. Podręcznik dla nauczyciela*, Warszawa 2019, s. 331.

³ G.R. Kellerman, M. Seligman, *Umysł jutra*, Warszawa 2023, s. 89.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, s. 106–107.

⁶ M. Karpiński, webinar IBE poświęcony wersji eksperckiej podstawy programowej z matematyki, 4 sierpnia 2025.

⁷ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 314.

⁸ Na podstawie: C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, Warszawa 2014 oraz J. Boaler, *Mathematical Mindsets*, San Francisco 2016.

⁹ Na podstawie: J. Boaler, *Mathematical Mindsets*, San Francisco 2016; J. Boaler, *Math-ish*, New York 2024, s. 50.

¹⁰ T. Szwed, *Właściwe podejście uczniów do uczenia się matematyki*, „Matematyka”, wrzesień 2019.

¹¹ J. Witkowski (red.), *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych*, Warszawa 2022, s. 91.

Abstract

Mathematical Agency

The article analyses the importance of agency as a key component of learning mathematics. It is argued that agency develops not only logical and critical thinking, but also students' belief in their own abilities. Agency, understood as a sense of influence over one's actions and outcomes, is linked to resilience – psychological robustness and the ability to cope with difficulties. Its development is grounded in understanding the purpose of actions, analysing errors, and reflecting on one's own thinking. Pro-development beliefs and the role of the teacher, who creates an atmosphere of safety and support, are also important.

Tomasz Szwed

Nauczyciel matematyki, doktor nauk społecznych. Adiunkt w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu oraz nauczyciel matematyki w II Liceum Ogólnokształcącym w Raciborzu. Członek Prezydium Zarządu Głównego Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki.

Jak wychować badacza?

Anna Rybak

Czy uczeń może być sprawcą w swoim procesie kształcenia matematycznego?

Często słyszymy, że kształcenie matematyczne jest poświęcone w dużej mierze przygotowaniu do egzaminów zewnętrznych, skoncentrowane na doskonaleniu umiejętności rozwiązywania zadań tych typów, które pojawiają się na egzaminie, zdominowane przez stosowanie przez nauczycieli metod podających. Oznacza to, że w większości sytuacji dydaktycznych to nauczyciel jest „reżyserem” tej sytuacji, zaś uczeń „wykonawcą” zaplanowanych przez nauczyciela czynności i odbiorcą przekazywanych treści. Wydaje się, że za-

spokajanie ciekawości poznawczej ucznia, która przecież tkwi w każdym człowieku przez całe życie, jest przy takim nauczaniu ukierunkowane ściśle przez nauczyciela, zaś aktywność poznawcza ucznia jest znikoma. To nauczyciel jest sprawcą tego, jak przebiega i czym skutkuje proces kształcenia matematycznego. Rodzą się pytania: czy można w codziennej pracy dydaktycznej z uczniem zintensyfikować jego aktywność poznawczą? Czy można zmienić postawę ucznia z biernego odbiorcy na czynnego sprawcę swojego kształcenia?

Co to jest sprawczość? Kto to jest sprawca?

W zasadzie odpowiedź na te pytania jest oczywista dla każdego z nas w kontekście życia codziennego: jestem sprawcą, jeżeli moje działania przynoszą skutek, mają wpływ na mnie czy na moje bliższe lub dalsze otoczenie. Można więc powiedzieć, że sprawczość to moja zdolność do podejmowania i prowadzenia takich działań, które będą skuteczne w dziedzinie, której dotyczą. Czy możliwa jest więc sprawczość ucznia w procesie kształcenia? Co ona oznacza dla ucznia, co dla nauczyciela?

Aby budować sprawczość ucznia, nauczyciel powinien zmienić swoją postawę, musi „oddac” część swojej „przywódczej roli” w ręce uczniów. Co to oznacza dla ucznia? Uczeń musi przystąpić do świadomego działania, podejmować decyzje, wziąć na siebie przynajmniej część odpowiedzialności za efekty swojego uczenia się. Należy tutaj mocno podkreślić, że na początku procesu rozwijania aktywności poznawczej ucznia i budowania jego sprawczości to nauczyciel będzie tworzył sytuacje dydaktyczne, w których uczeń będzie sprawcą postępów w swoim uczeniu się.

W jaki sposób nauczyciel może rozwijać sprawczość u uczniów? Z punktu widzenia kształcenia matematycznego przede wszystkim powinien angażować ich w działania, których skutkiem jest samodzielne odkrywanie wiedzy matematycznej. Oznacza to częstsze stosowanie metody problemowej i metody eksperymentu – oczywiście wykonywanego przez uczniów i prowadzącego do rozwiązania postawionego problemu. Oprócz tego zachęcanie do refleksji oraz do krytycznej oceny wyników swojego działania, organizowanie pracy grupowej, aby uczniowie poznali wartość i znaczenie różnorodności, budowanie wielostronnej komunikacji.

Wprowadzenie przez nauczyciela metody eksperymentu do codziennej pracy dydaktycznej stawia ucznia w roli badacza i powoduje jego uczenie się przez doświadczenie. Badacz (zgłębiający

tajniki dowolnej dziedziny nauki) z natury jest aktywny, przy czym jego aktywność jest poznawcza, ponieważ wynika z ciekawości poznawczej i ma prowadzić do poznania nowych faktów. Uczeń-badacz staje się tym samym sprawcą poznania nowych (często nowych tylko dla niego) faktów, skonstruowania nowej dla samego siebie wiedzy. Jednak to nauczyciel jest tu odpowiedzialny za stworzenie warunków niezbędnych do uczenia się przez doświadczanie nauki, do których należą między innymi:

- stworzenie odpowiedniej sytuacji dydaktycznej poprzez sformułowanie problemu i stawianie inspirujących pytań;
- zorganizowanie środowiska do prowadzenia badań (manualnego lub komputerowego);
- zadbanie o odpowiednią atmosferę w klasie; możemy nazwać ją „otoczką emocjonalną”; kluczowe dla niej będą: prawo badacza do błędów i poczucie bezpieczeństwa intelektualnego.

Czynnościowe nauczanie matematyki jako punkt wyjścia do pracy badawczej ucznia

Strategią dydaktyczną najlepiej chyba wspierającą wdrażanie ucznia do pracy badawczej, a tym samym wspierającą budowanie sprawczości ucznia w procesie jego kształcenia matematycznego, jest strategia czynnościowego nauczania matematyki.

Twórczyni tej strategii, prof. Anna Zofia Krygowska – znakomita polska specjalistka w zakresie dydaktyki matematyki, definiuje nauczanie czynnościowe jako „postępowanie dydaktyczne uwzględniające stale i konsekwentnie operatywny charakter matematyki równoległe z psychologicznym procesem interioryzacji prowadzącym od czynności konkretnych i wyobrażeniowych do operacji abstrakcyjnych”¹. Nauczanie to opiera się na dwóch założeniach:

- 1) z materiału nauczania wyodrębniane są podstawowe operacje (w każdej definicji, twierdzeniu, dowodzie);

2) działania nauczyciela polegają na świadomym organizowaniu zabiegów dydaktycznych, sprzyjających procesowi kształtowania myślenia matematycznego ucznia jako swobodnego specyficznego działania, rozumianego jako celowe posługiwanie się przyswojonymi stopniowo operacjami, oraz na konsekwentnym stosowaniu sytuacji problemowych zapewniających efektywność tego procesu.

Zgodnie z założeniami tej metody, aby rozwój myślenia był prawidłowy, należy stosować odpowiednio dobrane środki dydaktyczne i przy ich pomocy organizować konkretne czynności dziecka. Uczeń powinien wykonywać różnorodne czynności samodzielnie: manualne i myślowe. Najbardziej korzystna jest z punktu widzenia kształcenia sytuacja, kiedy uczeń wykonuje te czynności, aby konstruować nową (dla niego) wiedzę. To konstruowanie wiedzy następuje najczęściej w wyniku rozwiązywania problemów. W strategii tej podczas budowania pojęcia matematycznego uczeń wykonuje:

- czynności konkretne – na przedmiotach realnych,
- czynności wyobrażone (inaczej: wyobrażeniowe) – na rysunkach, schematach itp.,
- czynności abstrakcyjne – na symbolach matematycznych.

Oznacza to, że wprowadzając pojęcie matematyczne, nie zaczynamy od abstrakcji (na przykład podania gotowego wzoru), ale pozwalamy uczniowi samodzielnie to pojęcie określić, umożliwiając eksperymentowanie i wnioskowanie na podstawie wyników działań konkretnych.

Nauczanie czynnościowe bardziej angażuje ucznia i ułatwia opanowanie wiadomości i umiejętności matematycznych oraz rozbudza zainteresowania i kształtuje ich samodzielność. Metoda ta umożliwiła dzieciom stawianie pytań, badanie przedstawionych sytuacji, tworzenie różnych rozwiązań i dochodzenie do celu różnymi drogami. W metodzie czynnościowej realizowa-

Po lekcjach, podczas których wprowadzana jest nowa metoda pracy, nowy środek dydaktyczny, czy po prostu odmienny od dotychczasowych styl prowadzenia lekcji, warto umożliwić uczniom zaproponowanie zmian i wypowiedzenie się na temat dobrych i złych stron takich zajęć. To daje im poczucie sprawstwa, pozwala poczuć się partnerami nauczyciela we własnym procesie kształcenia, a także zwiększa ich odpowiedzialność za ten proces.

ne jest podejście konstruktywistyczne, w którym uczeń tworzy swoją wiedzę w integracji z materiałami, różnorodnymi zadaniami na drodze bogatych doświadczeń, pod kierunkiem nauczyciela i we współpracy z kolegami. Temat ten szeroko omawia dydaktyczka matematyki, Helena Siwek².

Metoda eksperymentu matematycznego

Wielu nauczycieli pyta: czym jest „eksperyment matematyczny”? Bez trudu możemy sobie wyobrazić eksperyment na lekcji biologii, chemii czy fizyki. Ale czy na lekcji matematyki też możemy robić eksperymenty? Tak, możemy. Przypomnijmy sobie eksperymenty wykonywane w czasach Galileusza (na przykład eksperymenty z wahadłem). W edukacji matematycznej posługiwanie się modelami i przyrządami stało się ważne w XIX wieku. W ostatnich dziesięcioleciach powstały wystawy

matematyczne (i nie tylko matematyczne) oraz otwarto centra nauki. Matematyki zazwyczaj nie przedstawia się tam w tradycyjny sposób, używając specyficznego języka matematycznego. Odwiedzający napotykają eksponaty, w oparciu o które mogą zobaczyć lub zgłębić matematykę, właśnie poprzez wykonanie eksperymentów.

Strategia czynnościowego nauczania matematyki zaleca rozpoczęcie od eksperymentowania poprzez wykonanie czynności konkretnych. W nauczaniu „matematyki szkolnej” wszelkie działania uczniów i nauczycieli muszą prowadzić do zdobycia wiedzy i umiejętności matematycznych. W tej sytuacji (zgodnie z teorią nauczania czynnościowego) wykonuje się eksperymenty (czynności konkretne) w celu rozwiązania jakiegoś problemu matematycznego i zdobycia nowej wiedzy. W tym sensie cały proces eksperymentowania oznacza początek pracy badawczej ucznia, początek procesu badawczego. Struktura procesu badawczego (obserwacja – ciekawość – formułowanie problemu – założenie – weryfikacja hipotez – zastosowanie) bardzo dobrze wpisuje się w strategię nauczania czynnościowego. Ciekawość prowadzi do postawienia problemu, następnie uczniowie stawiają hipotezę, weryfikują swoją hipotezę, przeprowadzając eksperyment na rzeczywistych przedmiotach, a na koniec formułują wnioski w języku matematyki (czyli konstruują nową wiedzę) za pomocą przedstawień ikonicznych, symboli i myślenia abstrakcyjnego.

W *Zarysie dydaktyki matematyki*, jednej ze swoich najważniejszych książek, Zofia Krygowska udzieliła kilku rad, które mogą prowadzić do podniesienia kreatywności i samodzielności uczniów w uczeniu się matematyki: „Postawienie ucznia w sytuacjach konfliktowych, w których przyswojone mu schematy postępowania zawodzą i w którym uczeń musi bądź dokonać przekształcenia (adaptacji) dawnego schematu lub wypracować nowy. (...) Konsekwentne uczenie się swobodnego posługiwania się poznanymi operacjami i przyzwyczajanie ucznia do tego, że tylko określone plano-

we działanie, a nie bierna kontemplacja i oczekiwanie na »natchnienie« prowadzi do rozwiązania zagadnienia”³.

Poniżej przedstawiam proste przykłady zagadnień realizowanych w kształceniu matematycznym, które mogą być ujęte problemowo i prowadzić do pracy badawczej ucznia, w wyniku której stanie się on sprawcą wzbogacenia swojej wiedzy:

- Czy z każdego trzech odcinków można zbudować trójkąt? (dzieci korzystają z zestawów patyczków zebranych samodzielnie przed lekcją w celu rozwiązania problemu; z których trzech patyczków można ułożyć trójkąt, a z których nie? dlaczego?);
- Co wspólnego mają kąty w każdym trójkącie? (dzieci korzystają z papierowych modeli trójkątów);
- Jesteśmy jak Pitagoras – odkrywamy jego twierdzenie; tutaj sformułowanie problemu może być trudniejsze, można więc wykorzystać następującą propozycję: pomiędzy kątami trójkąta prostokątnego istnieje pewien szczególny związek; czy między bokami trójkąta prostokątnego również istnieje jakiś związek?
- Odkrywamy warunek prostokątności prostych (za pomocą programu GeoGebra).

Po lekcjach, podczas których wprowadzana jest nowa metoda pracy, nowy środek dydaktyczny, czy po prostu odmienny od dotychczasowych stylów prowadzenia lekcji, warto zaproponować uczniom pracę domową, która jest połączeniem części ankietowej i części zadaniowej. Część ankietowa służy zbadaniu opinii uczniów o lekcji, a także stanowi swoisty sprawdzian tego, ile uczniowie z niej pamiętają – i nie chodzi tutaj o zapamiętaną wiedzę, ale o wykonywane czynności. Możliwość wypowiedzenia się uczniów na temat dobrych i złych stron lekcji oraz zaproponowania zmian daje im poczucie sprawstwa, pozwala poczuć się partnerami nauczyciela we własnym procesie kształcenia, a także zwiększa ich odpowiedzialność za ten proces. Przykładowa ankietowo-zadaniowa

praca domowa po lekcji „Warunek prostopadłości prostych” może wyglądać następująco:

Odpowiedz na pytania: 1) Czego dotyczyła lekcja? Co było jej celem? 2) Co robiłeś/robiłaś w czasie lekcji? Opisz swoje działania. 3) Czego nauczyłeś/nauczyłaś się w czasie lekcji? 4) Co Twoim zdaniem było w lekcji: dobre/złe? 5) Gdyby lekcja na ten temat miała być przeprowadzona ponownie, co chciałbyś/chciałabyś w niej zmienić? 6) Zaproponuj dodatkowe zadania (dla wszystkich lub dla chętnych).

Wiele zajęć prowadzących do samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów prowadzonych jest w Centrum Kreatywnego Uczenia się Matematyki działającym na Wydziale Matematyki Uniwersytetu w Białymstoku⁴.

Klub Młodego Odkrywcy jako środowisko eksperymentowania

Organizując rozmaite wydarzenia dla uczniów w Centrum Kreatywnego Uczenia się Matematyki, zwrócono uwagę, że uczestnicy bardzo lubią zajęcia, podczas których mogą wykonywać czynności konkretne, używać różnych materiałów, eksperymentować i w ten sposób poznawać nowe treści matematyczne. Dobrą okazją do zainicjowania i rozwinięcia tego typu działalności na Wydziale Matematyki stały się kontakty z Centrum Nauki Kopernik, które zaowocowały przystąpieniem Uniwersytetu w Białymstoku do programu Klub Młodego Odkrywcy. Uniwersytet został partnerem regionalnym CNK w tym programie w regionie podlaskim. Jednocześnie w Centrum Kreatywnego Uczenia się Matematyki zostały założone Kluby Młodego Odkrywcy o profilu matematycznym. Obecnie w Centrum działają cztery Kluby:

- 1) My, matematyczni podróżnicy – dla uczniów klas II–IV szkół podstawowych,
- 2) My, tropiciele matematyki – dla uczniów klas V–VIII szkół podstawowych,

- 3) My, matematycy – dla uczniów szkół ponadpodstawowych,
- 4) Młodzi umysłem – dla seniorów.

W Klubie Młodego Odkrywcy bazuje się na naturalnej ciekawości uczestników, która jest często niezależna od poziomu posiadanej wiedzy, dlatego w zajęciach Klubu mogą uczestniczyć uczniowie o różnych zainteresowaniach. Klubowicze pracują metodą badawczą: opiekun stawia przed nimi problem, a oni eksperymentują, obserwują i wyciągają wnioski. To właśnie samodzielne znalezienie rozwiązania jest najważniejsze, daje najwięcej satysfakcji i pozwala lepiej zrozumieć i zapamiętać nawet skomplikowane zależności. Tu nie ma ocen, najważniejszy jest proces doświadczania, nawet niezależnie od otrzymanych wyników. Wszyscy, uczestnicy i opiekun, stawiają pytania badawcze i wszyscy wytrwale poszukują odpowiedzi, obserwują i wyciągają wnioski⁵.

Właśnie zgodnie z tą dewizą prowadzone są zajęcia w naszych Klubach. Poniżej przytoczony został scenariusz jednego ze spotkań, mogący posłużyć za inspirację dla nauczycieli.

Scenariusz zajęć Klubu Młodego Odkrywcy „My, tropiciele matematyki”, Białystok – kwiecień 2022⁶

Hasło przewodnie: Matematyka a przyroda

Temat: Matematyka a żywioły – bryły platoniczne jako symbole żywiołów

Wprowadzenie: Na wykopalisku starożytnej miejscowości etruskiej w okolicach dzisiejszej Padwy archeologowie znaleźli tajemniczy kamień. Pochodził on z VI wieku p.n.e. i wyróżniał się zadziwiającą symetrią. Miał dwanaście identycznych ścian. Każda ściana miała pięć krawędzi identycznej długości i pięć identycznych kątów. Co więcej, każda ściana była obrotową ścianą sąsiedniej o ten sam kąt. Po co ktoś stworzył coś takiego? Dlaczego w ogóle o tym myślał? Chociaż cel istnienia tego kamienia po-

zostaje nieznaną, inspiracją do stworzenia go mogła być obserwacja tego, jak sama przyroda tworzy kształty.

Problem: Czy istnieje związek pomiędzy bryłami geometrycznymi a budową świata?

Rekwizyty: materiały do budowy szkieletów brył, gotowe modele brył, ilustracje dotyczące struktur minerałów.

Etap 1. Rozmowa o filozofii i żywiołach: w starożytności nauka była pojmowana jako całość, bez podziału na dziedziny, a właściwie cała nauka zawierała się w dziedzinie nadrzędnej – filozofii. Pytanie do klubowiczów: z czym kojarzy się wam wyraz „filozofia”? (Krótka dyskusja.) W starożytności wielcy matematycy byli też filozofami; myśleli o świecie jako całości, szukali wyjaśnienia różnych zjawisk zachodzących w świecie oraz narzędzi do ich opisanie. Określili, że w świecie są następujące żywioły: ogień, powietrze, woda, ziemia. (Klubowicze sami wymieniają żywioły i dyskutują o tym, czy żywioły są dla nas tylko zagrożeniem.) Żywioły są kojarzone z kolorami, z temperamentem człowieka, a także z bryłami geometrycznymi.

Etap 2. Platon i bryły platońskie: Platon, znany głównie jako grecki filozof, był też znakomitym matematykiem. Prawdopodobnie urodził się w 427 r. p.n.e. w Atenach, a zmarł w 347 r. p.n.e. Założył Akademię Platońską w gaju Akademosy. Na bramie szkoły widniał napis: „Kto nie zna geometrii, niech tu nie wchodzi”. Akademią kierował przez 42 lata. Platon uważał, że materię tworzą idealne całości, które są figurami geometrycznymi. (Dyskusja o figurach geometrycznych płaskich i przestrzennych.) Najprostszą figurą jest trójkąt i to on tworzy materię. Trójkąty są także elementami ścian brył wielościanów. Z trójkątów równobocznych można utworzyć trzy bryły idealne – czworościan, ośmiościan, dwudziestościan. Dwa trójkąty złożone w kwadrat utworzą ścianę sześciianu. Piątym wielościanem foremnym jest dwunastościan, którego ścianami są pięciokąty

foremne, symbolizujący według matematyka zespolenie wszystkich elementów. (Dyskusja o bryłach platońskich.) Wszystkie ściany brył platońskich są przystającymi wielokątami foremnymi, a z każdego wierzchołka wychodzi tyle samo krawędzi. Platon uważał, że bryły te odpowiadają czterem żywiołom: ogniu, powietrzu, wodzie, ziemi. Z ogniem skojarzył czworościan, z ziemią – sześciian, z powietrzem – ośmiościan, a z wodą – dwudziestościan. Natomiast piąty żywioł jako aspekt duchowy reprezentuje dwunastościan. Przypisany jest mu eter, energia kosmiczna lub też wszechświat. Dlaczego bryły Platon skojarzył z żywiołami? (Dyskusja.) Uważał, że całe życie składa się z tych geometrycznych struktur: nasze fizyczne ciała, komórki, pierwiastki, rośliny, zwierzęta, minerały, planety, systemy słoneczne, gwiazdy, galaktyki, mikrokosmos i makrokosmos – są bezustannie powtarzającymi się wzorcami.

Etap 3. Doświadczenie 1. Budujemy model czworościanu foremnego. Badamy i formułujemy własności czworościanu:

- Każda ściana jest takim samym (przystającym) wielokątem foremnym – w szczególności ściany są trójkątami równobocznymi – taki trójkąt ma wszystkie boki równe i wszystkie kąty równe. Kąty w trójkącie równobocznym mają po 60 stopni.
- W każdym wierzchołku zbiega się taka sama liczba ścian: trzy ściany. Dodatkowo w każdym wierzchołku zbiega się taka sama liczba krawędzi – również trzy.
- Czworościan foremny jest bryłą wypukłą, czyli „nie jest zapadnięty”.
- Czworościan jest wielościanem foremnym, który nie posiada równoległych ścian.
- Czworościan również, jako jedyny, ma piękną właściwość – wszystkie cztery wierzchołki są położone w takiej samej odległości od siebie.
- Gdzie występuje czworościan foremny w przyrodzie? (Dyskusja.) Matematyczne kryształy:

czworościenna jest struktura krzemianów – najliczniejszych przedstawicieli minerałów. Krzemiany – sole kwasu siarkowego – stanowią ponad 90% skał tworzących skorupę ziemską. Co ma wspólnego gaz ziemny z czworościanem foremny? Podobną budowę ma cząsteczka metanu, który stanowi 90% gazu ziemnego. Metan zwany jest także gazem błotnym. W temperaturze pokojowej jest bezwonny i bezbarwny. Jest stosowany jako gaz opałowy i jako surowiec do produkcji tworzyw sztucznych. Dlaczego czworościan foremny reprezentował ogień? (Dyskusja, w której dochodzimy do wniosku, że czworościan reprezentował ogień ze względu na swój kształt.)

Etap 4. Doświadczenie 2. Budujemy model sześcianu i badamy jego własności. Gdzie występuje sześcian w przyrodzie? (Dyskusja.) W ziarenku zwykłej soli kuchennej możemy zobaczyć kryształ wyglądający jak sześcian.

Etap 5. Badanie matematyczne. Czy z brył platońskich możemy otrzymać jakieś inne bryły? (Krótka dyskusja.) Wprowadzenie: Starożytni Grecy badali nie tylko własności każdej bryły, ale również relacje zachodzące pomiędzy nimi i zauważyli ciekawą rzecz – jeśli na przykład zaznaczyli środek każdej ze ścian sześcianu i połączyli te punkty krawędziami i ścianami, otrzymywali ośmiościan. Podobnie, jeśli połączyli środki każdej ze ścian ośmiościanu, otrzymywali sześcian. Ze względu na tę relację, sześcian i ośmiościan nazywamy bryłami dualnymi. Dwunastościan też ma swoją bryłę dualną – jest nią dwudziestościan. (Dlaczego? Dyskusja.)

Pytanie do klubowiczów: jaka bryła jest dualna do czworościanu? Po obserwacji modelu czworościanu i dyskusji uczniowie stwierdzają, że czworościan jest bryłą dualną do samej siebie, gdyż połączenie środków ścian czworościanu tworzy nowy czworościan. A teraz spróbujmy sprawdzić, czy starożytni Grecy mieli rację i rzeczywiście wśród brył platońskich są bryły dualne.

Próby konstruowania i dyskusja podsumowująca.

Koniec zajęć

Uwagi po przeprowadzeniu zajęć 27 kwietnia 2022 roku:

- W zajęciach uczestniczyły dzieci od drugiej do siódmej klasy szkoły podstawowej, ze znikomą znajomością brył geometrycznych. Wszystkie budowały modele brył i – chociaż zaplanowane było zbudowanie tylko sześcianu i czworościanu – zbudowane zostały modele wszystkich brył platońskich.
- Obecność brył platońskich w strukturach materii została omówiona na podstawie ilustracji kryształków soli, diamentu (choć to nie całkiem bryła platońska) itp. Nazwy: sól, metan, diament były dzieciom znane, więc wprowadzone nowe elementy wiedzy były po prostu rozszerzeniem dotychczasowych wiadomości.
- Oczywiście nie próbowaliśmy nawet budować brył dualnych na przykład do dwudziestościanu czy dwunastościanu. Staraliśmy się wyznaczyć środki ścian szkieletu sześcianu (łączyć przeciwległe wierzchołki kwadratów stanowiących te ściany za pomocą gumek) i prowizorycznie je połączyć różnymi przedmiotami reprezentującymi odcinki (na przykład długopisami), aby zobaczyć szkielet ośmiościanu. Ogólnie jednak sprawdzaliśmy, czy z jednej bryły można otrzymać inną, porównując liczby ścian jednej bryły z liczbą wierzchołków bryły dualnej.
- Wszystkie dzieci – pomimo dużej różnicy wieku – pracowały z dużym zaangażowaniem, a co ważniejsze, w dyskusjach wypowiadały się chętnie i w sposób wskazujący na zrozumienie tematu.

Podsumowanie

Obserwacje zajęć, podczas których uczniowie mogą być odkrywcami, wskazują, że dzieci lubią metodę prób i błędów podczas swoich działań, są bardzo zainteresowane właściwym rozwiązaniem

problemu, dlatego też chętnie potem przechodzą do czynności wyobrażeniowych na rysunkach i – co za tym idzie – do dyskusji zawierającej rozumowanie matematyczne, czyli czynności abstrakcyjne. Obserwacje naszej szkolnej rzeczywistości wskazują, że na lekcjach matematyki podczas budowania pojęć matematycznych pomijane są czynności konkretne, a przecież zgodnie z teorią Jeana Piageta dziecko w wieku 7–12 lat jest w stadium inteligencji konkretno-operacyjnej, więc wymaganie od niego myślenia abstrakcyjnego z pominięciem czynności konkretnych jest błędem i na pewno nie przyniesie dobrych efektów. Na tym etapie rozważania bardziej abstrakcyjne powinny się odbywać w formie inspirującej uczniów do myślenia, rozmowy, nie zaś wykładu czy podania do zapisania i zapamiętania zestawu definicji lub twierdzeń. Wniosek ogólny wynikający z prowadzonych zajęć jest następujący: uczeń – niezależnie od wieku – może być sprawczy w swoim procesie uczenia się, jeżeli ma do tego odpowiednie środowisko i atmosferę.

Przypisy

- ¹ Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, tom I, Warszawa 1997.
- ² H. Siwek, *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, Warszawa 2005.
- ³ Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, część 1, Warszawa 1977, str. 128.
- ⁴ Zob.: <https://matematyka.uwb.edu.pl/centrum-kreatywnego-uczenia-sie-matematyki>.
- ⁵ Klub Młodego Odkrywcy (kmo.org.pl).
- ⁶ Scenariusz został stworzony przez autorkę artykułu.

Abstract

How to Raise a Researcher?

The article explores whether it is possible to develop student agency in mathematics education. It emphasises that the dominance of transmissive teaching methods limits cognitive activity and that the key to change lies in assigning students part of the responsibility for their own learning. The role of activity-based teaching and the experimental method is discussed, as these approaches place the student in the role of a researcher. The importance of appropriate teaching conditions, an atmosphere of safety, and problem-based learning is emphasised. The conclusion is that every student can develop agency if a supportive environment is provided.

Anna Rybak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Koordynatorka Centrum Kreatywnego Uczenia się Matematyki działającego w ramach Wydziału Matematyki na Uniwersytecie w Białymstoku. Ma duże doświadczenie w pracy nauczycielskiej: przez wiele lat pracowała jako nauczycielka matematyki i informatyki. Obecnie również utrzymuje ścisły kontakt ze środowiskiem szkolnym, prowadzi zajęcia dla uczniów i nauczycieli w ramach pracy Centrum oraz zajęcia z dydaktyki matematyki dla studentów – przyszłych nauczycieli matematyki. Naukowo zajmuje się badaniem efektywności kształcenia wspomaganego wykorzystaniem ICT. W swojej pracy dydaktycznej opiera się na teorii kształcenia konstruktywistycznego, prowadzącego uczniów do samodzielnego konstruowania wiedzy w wyniku prowadzonej przez nich pracy badawczej.

Małe kroki ku samodzielności

Agnieszka Bojarska-Sokołowska

Sprawczość uczniów w edukacji matematycznej

Jednym z często powtarzanych słów we współczesnej edukacji jest podmiotowość. Chcemy, by uczniowie czuli się odpowiedzialni za własne uczenie się, potrafili podejmować decyzje i mieli poczucie wpływu na szkolną rzeczywistość. To właśnie oznacza sprawczość – przekonanie ucznia, że nie tylko wykonuje zadanie, ale także świadomie wybiera, decyduje, odkrywa i tworzy.

Badania nad motywacją uczniów udowadniają, że kiedy dziecko doświadcza wpływu na przebieg lekcji, uczy się chętniej i głębiej. John Dewey ujął to następująco: „Nie uczymy się z doświadczenia, uczymy się z refleksji nad doświadczeniem”. Współczesna szkoła stoi wobec wyzwania, jakim jest rozwijanie nie tylko wiedzy, ale także poczucia sprawstwa u uczniów. W dydaktyce matematyki sprawczość nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ bywa ona często odbierana jako przedmiot „sztywnych zasad i gotowych wzorów”. Tymczasem, jak dowodzą naukowcy, gdy uczniowie mają

poczucie wpływu na własne uczenie się, ich motywacje, zaangażowanie i zrozumienie treści znacznie wzrastają¹. Jak podkreślają Gert Biesta i Michael Tedder: „sprawczość nie jest zasobem, który jednostka posiada, lecz potencjałem wytwarzanym w określonych kontekstach edukacyjnych”². To oznacza, że sposób, w jaki sposób organizujemy lekcję matematyki, decyduje o tym, czy uczniowie będą biernymi odbiorcami wiedzy czy też aktywnymi uczestnikami procesu poznawczego.

Sprawczość w edukacji – ujęcie teoretyczne

Sprawczość (ang. *agency*) w pedagogice oznacza zdolność jednostki w zakresie wpływania na własne uczenie się oraz podejmowania decyzji, wyborów i działań, zgodnych z własnymi celami. W matematyce łączy się to ze zdolnością uczniów do: stawiania pytań, wybierania metod rozwiązań, poszukiwania różnych ujęć problemu, a także do

krytycznej refleksji nad samą naturą matematyki. Anna Sfard zwraca uwagę, że „uczniowie uczą się najlepiej, gdy traktowani są jako uczestnicy wspólnoty praktyki matematycznej, a nie jedynie jako konsumenci gotowej wiedzy”³.

Na potrzeby praktyki szkolnej warto wyróżnić cztery podstawowe typy sprawczości:

1. Sprawczość poznawczą: uczeń samodzielnie odkrywa i porównuje strategie rozwiązywania problemów.
2. Sprawczość twórczą: uczeń tworzy nowe zadania, modele i własne sposoby rozwiązania.
3. Sprawczość adaptacyjną: uczeń dostosowuje narzędzia i metody do kontekstu problemu, wybierając najefektywniejsze rozwiązanie.
4. Sprawczość epistemologiczną: uczeń ma refleksję na temat natury matematyki, pyta „dlaczego” i poszukuje uzasadnień.

Ta typologia opiera się na badaniach nad wiedzą matematyczną⁴ oraz koncepcjach pedagogicznych podkreślających rolę krytycznego i twórczego myślenia⁵. Przyjrzyjmy się kolejnym perspektywom.

Sprawczość poznawcza – uczeń jako badacz strategii

Sprawczość poznawcza oznacza, że uczeń nie tylko wykonuje zadania, ale świadomie analizuje różne sposoby ich rozwiązania i wybiera te najefektywniejsze. To wymaga od nauczyciela otwierania przestrzeni do porównań i eksperymentów, zamiast podawania „jedynie właściwego algorytmu”. „Myślenie matematyczne to sztuka dostrzegania struktur i strategii, a nie tylko wykonywania obliczeń”⁶.

Przykłady z praktyki:

- w szkole podstawowej: „Policz 25% z liczby 80 różnymi sposobami. Który jest według ciebie najprostszy i dlaczego?”;
- w szkole ponadpodstawowej: „Rozwiąż równanie trzema metodami: przez podstawienie, rozkładem na czynniki pierwsze, korzystając z wykresu funkcji”.

Sprawczość twórcza – uczeń jako autor matematyki

Uczeń przechodzi od odtwarzania treści do tworzenia nowych zadań, wzorów czy modeli. Dzięki temu doświadcza, że matematyka nie jest zamkniętym systemem, ale żywą dziedziną, w której może być twórcą. „Uczenie się nabiera głębokiego sensu, gdy uczniowie stają się twórcami wiedzy, a nie tylko jej konsumentami”⁷.

Przykłady z praktyki:

- w szkole podstawowej: tworzenie zadań tekstowych do działań arytmetycznych (w klasach 1–3); projektowanie gry planszowej opartej na obliczeniach procentowych (w klasach 7–8);
- w szkole ponadpodstawowej: „Ułóż własne zadanie z funkcją wykładniczą i rozwiąż je na dwa sposoby”.

Sprawczość adaptacyjna – uczeń jako użytkownik narzędzi

Sprawczość adaptacyjna to zdolność do rozwiązywania problemów. Rozwija się szczególnie wtedy, gdy uczniowie mają okazję pracować z technologią, projektami i problemami z życia codziennego. „Adaptacyjna ekspertyza to zdolność wybierania i modyfikowania strategii w nowych sytuacjach”⁸.

Przykłady z praktyki:

- w szkole podstawowej w klasach 4–6: mierzenie obwodu sali różnymi metodami/przyrządami (linijką, sznurkiem, taśmą mierniczą, taśmą krawiecką);
- w szkole ponadpodstawowej: analiza danych klimatycznych w arkuszu kalkulacyjnym – wybór odpowiedniego sposobu ich wizualizacji (tabela, wykres liniowy, histogram).

Sprawczość epistemologiczna – uczeń jako refleksyjny uczestnik

Uczniowie uczą się, że matematyka nie jest tylko zestawem reguł, ale systemem, który opiera się na dowodach i uzasadnieniach. Sprawczość epistemologiczna rozwija się, gdy nauczyciel stwarza okazję do zadawania pytania „dlaczego?” i pokazywania różnych dowodów matematycznych. „Uczeń

staje się naprawdę aktywny matematycznie, gdy pyta nie tylko »jak?«, ale także »dlaczego?«⁹.

Przykłady z praktyki:

- w szkole podstawowej: „Dlaczego działa reguła mnożenia przez 10?”;
- w szkole ponadpodstawowej: „Dlaczego twierdzenie Pitagorasa jest prawdziwe? Przedstaw dwa różne dowody”.

W szkole podstawowej należy położyć akcent na działania konkretne i twórcze: układanie własnych zadań, próbowanie różnych sposobów obliczenia, gry matematyczne. W szkole ponadpodstawowej warto zaakcentować adaptacyjność i refleksyjność, czyli wybór metod w zależności od kontekstu, dyskusje o dowodach, analiza złożonych problemów. Jo Boaler podkreśla, że „uczniowie zyskują poczucie sprawczości wtedy, gdy matematyka przestaje być zestawem procedur do nauczenia się, a staje się narzędziem do rozumienia świata”¹⁰.

Dlaczego sprawczość jest ważna?

Matematyka często kojarzy się z jednym poprawnym rozwiązaniem i sztywnymi regułami. Tymczasem w praktyce to obszar twórczego myślenia i podejmowania decyzji. Dawanie uczniom przestrzeni do działania ma kilka kluczowych zalet, wśród których na szczególną uwagę zasługują:

- motywacja wewnętrzna – uczniowie uczą się, bo chcą, a nie dlatego, że muszą;
- poczucie kompetencji – nawet częściowy sukces buduje przekonanie „potrafię”;
- lepsze rozumienie – zamiast powierzchownego zapamiętywania pojawia się głębsze zrozumienie;
- przygotowanie do życia – sprawczość to umiejętność potrzebna także poza szkołą: w pracy, w relacjach, w samodzielnym uczeniu się.

Tak więc uczeń sprawczy rozwija wiarę we własne możliwości – widzi, że jego pomysł może być wartościowy, nawet jeśli różni się od rozwiązań kolegów. Uczy się krytycznego myślenia – po-

równuje różne strategie, ocenia ich skuteczność. Buduje poczucie sensu matematyki – odkrywa, że liczby i wzory pomagają rozwiązywać realne problemy; rozwija bardzo przydatne kompetencje: kreatywność, samodzielność, odpowiedzialność za własne procesy uczenia się.

Wnioski i rekomendacje dla nauczycieli

1. Dawaj uczniom wybór – w metodach, strategiach i sposobach prezentacji wyników.
2. Włączaj element twórczy – na przykład układanie własnych zadań, projektowanie gier, tworzenie modeli.
3. Stwarzaj okazję do adaptacji – korzystanie z różnych narzędzi, technologii, źródeł danych.
4. Zadawaj pytania epistemologiczne: „dlaczego?”, „w jaki sposób to działa?”, „czy da się inaczej?”, itp.
5. Traktuj ucznia jako partnera – nie tylko odbiorcę wiedzy, ale współtwórcę lekcji.

Podsumowanie – małe kroki ku większej sprawczości

Sprawczość ucznia to nie wielka rewolucja, ale podejmowane przez niego świadome decyzje. Wystarczy czasem dać możliwość wyboru, zaprosić do refleksji, poprosić o własny przykład. Jak pisał Paulo Freire: „edukacja nie zmienia świata. Edukacja zmienia ludzi, a ludzie zmieniają świat”¹¹. Dając uczniom sprawczość, uczymy ich odpowiedzialności, krytycznego myślenia i współpracy. Jest to wartość ważniejsza niż poprawna odpowiedź w zeszycie. Sprawczość ucznia w matematyce to nie dodatek, ale fundament efektywnego uczenia się. Wspierający ją nauczyciel rozwija u uczniów nie tylko kompetencje matematyczne, lecz także postawę badawczą, twórczego i refleksyjnego obywatela. Matematyka staje się wtedy nie tylko przedmiotem szkolnym, ale narzędziem do rozumienia i zrozumienia świata.

Przypisy

- ¹ Zob. J. Boaler, *Mathematical Mindsets. Unleashing Students' Potential Through Creative Mathematics, Inspiring Messages and Innovative Teaching*, New Jersey 2019 (publikacja dostępna online).
- ² G. Biesta i M. Tedder, *Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective*, „Studies in the Education of Adults” 2007, nr 39 (2), s. 132–149.
- ³ A. Sfard, *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*, Cambridge 2008, s. 81.
- ⁴ Zob.: J. Kilpatrick, J. Swafford, B. Fidell, *Adding it up: Helping children learn mathematics*, Washington DC 2001; G. Hatano, K. Inagaki, *Cultural contexts of schooling revisited: A review of “The Learning Gap” from a cultural psychology perspective*, w: S.G. Paris, H.M. Wellman, *Global prospects for education: Development, culture, and schooling*, Washington DC 1998, s. 79–104.
- ⁵ Zob. G. Biesta i M. Tedder, op. cit.; A.H. Schoenfeld, *Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics* (Reprint), „Journal of Education” 2016, 196 (2).
- ⁶ A.H. Schoenfeld, op. cit., s. 1.
- ⁷ A. Sfard, op. cit., s. 14.
- ⁸ G. Hatano, K. Inagaki, op. cit.
- ⁹ J. Kilpatrick, J. Swafford, B. Fidell, op. cit., s. 118.
- ¹⁰ J. Boaler, op. cit., s. 142.
- ¹¹ Sentencja przypisywana Freire, podsumowująca jego myśl o edukacji (por. np. *Pedagogy of the Oppressed*, nie ma polskiego wydania).

Bibliografia

- Bauer J., *Efektywna szkoła. O relacjach jako podstawie dobrze funkcjonującej edukacji*, Warszawa 2024.
- Bielecki M., *W kierunku poczucia sprawczości: współpraca uczniów szkół średnich w realizacji projektów społecznych w oparciu o platformę »zwolnieni z teorii«*, „Forum Pedagogiczne” 2022, nr 1, Tom 12.
- Makarewicz M., *Sposoby wspierania motywacji do uczenia się w alternatywnym modelu edukacji – perspektywa rodziców uczniów w młodszej części wieku szkolnym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2021, nr 1, t. XXIV.
- Pławecka K.M., *Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?*, „Acta Universitas Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, nr 1(56).

Pruś M., *Zwiększenie sprawczości uczniów i uczennic w szkole (część II)*, „Głos Pedagogiczny”, glospedagogiczny.pl, data dostępu: 19.03.2026.

Winiarek K., *Sprawczość ucznia w kulturze myślenia – droga do aktywnego i zaangażowanego uczenia się*, „Instytut Krytycznego Myślenia”, instytutkrytycznegomyslenia.pl, data dostępu: 19.03.2026.

Abstract

Small Steps Towards Independence?

The article explains how to develop student agency in mathematics education, understood as the ability to make conscious decisions, select strategies, and reflect on one's own learning. Four dimensions of agency – cognitive, creative, adaptive, and epistemological – are discussed and illustrated with examples from school practice. It is emphasised that the way a lesson is organised determines whether a student becomes an active participant in the learning process. The benefits of fostering agency are also identified, such as increased motivation, deeper understanding of content, and the development of key competences, and specific recommendations for teachers are formulated.

Agnieszka Bojarska-Sokołowska

Matematyk i pedagog, badacz edukacji matematycznej. Zajmuje się rolą matematyki w kulturze, w centrach nauki oraz w przestrzeniach cyfrowych. Autor publikacji poświęconych etnomatematyce, sprawczości uczniów w procesie uczenia się oraz reprezentacjom matematyki w muzeach i eksperymentatorach naukowych w Europie. W pracy naukowej łączy perspektywę dydaktyki matematyki z humanistycznym spojrzeniem na naukę jako element dziedzictwa kulturowego. Współpracuje przy projektach badawczych nad obecnością matematyki w edukacji formalnej i nieformalnej, a także nad potencjałem ludycznym, twórczym i epistemologicznym. Pasjonuje się popularyzacją matematyki w atrakcyjnych formach – od lamigłówek i gier po wystawy muzealne i cyfrowe narracje.

Jak zachować poczucie sprawczości, gdy system stawia opór?

Bobbie van Wijgerden

Refleksje młodej psycholożki

Jako początkująca psycholożka po studiach wkraczam do szkoły z głową pełną pomysłów. Jestem niepoprawną optymistką, wierzę, że mogę realnie wspierać uczniów, w tym rozwijać ich kompetencje emocjonalne, promować współpracę wśród nauczycieli i rodziców oraz budować atmosferę otwartości. Ten początkowy entuzjazm to moja sprawczość i chęć działania, przekonanie, że można coś zmienić i dodać coś od siebie. Jednak z czasem realia szkolnej instytucji to poczucie skuteczności oraz początkowy entuzjazm skutecznie zmniejszają.

„Aaa, zobaczysz... popracujesz tyle lat co ja i też już ci się nie będzie chciało”. To zdanie krąży po pokojach nauczycielskich niczym ponura przepowiednia, przekazywana kolejnym osobom wkraczającym na swoją drogę zawodową. Ja wchodziłam w oświatę z wiarą w swoje kompetencje i silnym postanowieniem, że mnie to nie dotknie. A jednak po dwóch latach pracy coraz częściej łapię się na myśli, która niepokoi bardziej, niż chciałabym przyznać: „A może oni naprawdę wiedzieli coś, czego ja jeszcze nie wiedziałam?”.

Zbiorowe doświadczenie

Choć moje aktualne miejsce pracy jest wyjątkowo wspierające oraz przepelnione życzliwymi ludźmi i atmosferą, jaką naprawdę trudno spotkać w oświacie, to nie zmienia to faktu, że praca psychologa w szkole jest wymagająca i obciążająca emocjonalnie. Tekst ten powstał nie w celu deprecjonowania rzeczywistości szkolnej i opisu moich frustracji, lecz z chęci zrozumienia jej złożoności. Zawód psychologa szkolnego bywa trudny i właśnie dlatego warto mówić o tym głośno.

Punktem wyjścia dla tych refleksji jest osadzone w codziennej praktyce i rozmowach środowiskowych zbiorowe doświadczenie. Nie wynikają wyłącznie z mojej perspektywy, lecz stanowią echo głosów wielu psychologów szkolnych¹, z którymi regularnie rozmawiam. Idealizm i świeża energia młodych specjalistów zderzają się z realiami systemu, który od lat nie uwzględnia dobrostanu osób w nim pracujących – zarówno nauczycieli, jak i specjalistów. Choć w przestrzeni publicznej wiele się mówi o kryzysie zdrowia psychicznego, to kiedy psychologowie w szkołach sygnalizują konkretne trudności lub potrzeby, często zapada cisza. Dopiero w obliczu kryzysu, na przykład przemocy rówieśniczej czy trudnej sytuacji pojawiają się zdziwienie i pretensje. A przecież wcześniej najczęstszą reakcją na propozycję wdrożenia profilaktyki było pytanie: „Ale po co?” – i ze strony nauczycieli, i rodziców.

Pedagog i psycholog – jaka jest różnica?

Wciąż spotykam się z błędnym, nieuzasadnionym utożsamianiem stanowisk psychologa i pedagoga szkolnego – mimo różnego wykształcenia, odmiennych kompetencji i zupełnie innych zadań. Trudno się jednak temu dziwić, skoro nawet w obowiązujących przepisach obie role są ujmowane w jednym podpunkcie, jakby były tożsame². To nie tylko zaciera granice między dwiema od-

miennymi profesjami, lecz także wpływa na oczekiwania wobec obu grup zawodowych w codziennej pracy. Pedagog i psycholog szkolny pracują w tej samej przestrzeni i na rzecz tych samych uczniów, jednak ich role nie są oraz nie powinny być traktowane tak samo.

Pedagog szkolny jest specjalistą od codziennego funkcjonowania ucznia w systemie szkoły: prowadzi rozmowy wychowawcze, reaguje na bieżące trudności adaptacyjne i konflikty, pozostaje w stałym kontakcie z rodzicami, koordynuje działania pomocowe oraz współpracuje z instytucjami zewnętrznymi. Psycholog szkolny natomiast działa tam, gdzie potrzebna jest pogłębiona wiedza o mechanizmach funkcjonowania psychicznego dziecka, czyli diagnozuje trudności emocjonalne, społeczne i poznawcze, prowadzi interwencje kryzysowe, udziela krótkoterminowej pomocy psychologicznej oraz towarzyszy uczniom w kryzysach rozwojowych i sytuacjach przeciążenia emocjonalnego³. Mam przyjemność pracować z pedagogiem szkolnym, który w praktyce nauczył mnie tego podziału, jasno, mądrze i z szacunkiem do kompetencji obu zawodów. Bardzo często tłumaczę współpracownikom, uczniom oraz rodzicom, na czym polegają te różnice, jednak wciąż zdarza mi się być nazwaną „panią pedagog”. Co ciekawe, w gruncie rzeczy nie jest to do końca błąd. Psycholog szkolny również musi posiadać przygotowanie pedagogiczne, co oznacza, że jest też pedagogiem, a dokładniej: nauczycielem specjalistą. Warto się zatrzymać przy tym pojęciu i zadać pytanie, co ono właściwie oznacza?

Określenie psychologa szkolnego mianem nauczyciela specjalisty jest szczególnie interesujące, ponieważ ujawnia, że jego tożsamość zawodowa nie wynika wyłącznie z ukończenia studiów psychologicznych, lecz z usytuowania jej w systemie oświaty, który role zawodowe definiuje poprzez kategorię nauczyciela. Jak zauważają Ewa Sokołowska i Grażyna Katra, psycholog szkolny „funkcjonuje w szkole nie jako zewnętrzny eks-

pert, lecz jako uczestnik procesu wychowania i kształcenia”⁴, co oznacza, że jego działania są nierozzerwalnie związane z dydaktyką, wychowaniem oraz oceną funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym. Nie ograniczają się jedynie do udzielania specjalistycznej pomocy. Ta systemowa perspektywa wyjaśnia również, dlaczego inni pracownicy szkoły, tacy jak pielęgniarka szkolna, nie muszą posiadać przygotowania pedagogicznego. Różnica ta wynika z odmiennej funkcji, jaką pełnią w strukturze instytucjonalnej szkoły: pielęgniarka nie realizuje zadań dydaktyczno-wychowawczych, nie uczestniczy w procesach oceniania ani planowania pracy wychowawczej i działa w szkole jako przedstawiciel systemu ochrony zdrowia, a nie systemu edukacji. Tymczasem psycholog szkolny, jak podkreśla Dorota Bednarek, wpływa na przebieg uczenia się, poziom motywacji, jakość relacji z innymi oraz emocjonalne funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym⁵, co wymaga od niego znajomości podstaw dydaktyki, rozumienia mechanizmów wychowania oraz posługiwania się językiem szkoły, obejmującym między innymi podstawę programową, IPET czy WOPFU. W tym sensie kluczowa różnica polega na tym, że psycholog szkolny musi być nauczycielem, ponieważ jego oddziaływania stanowią integralną część procesu edukacyjnego, a nie jedynie usługę świadczoną w murach szkoły, podczas gdy pielęgniarka zapewnia opiekę zdrowotną w szkole, lecz nie „dla szkoły” jako systemu wychowania i kształcenia. Tak rozumiana rola nauczyciela specjalisty pokazuje, że szkoła nie tylko zatrudnia specjalistów, ale włącza ich działania w swój własny porządek pedagogiczny, czyniąc z psychologa nie „gościa” w instytucji, lecz jednego z jej współtwórców. Jako psycholożka reprezentuję zawód wywodzący się z obszaru nauk o zdrowiu i nauk medycznych. Psychologia ma bowiem zarówno wymiar humanistyczny, jak i medyczny. Bardzo często jedną z kluczowych ról psychologa w szkole jest psychoedukacja, dlatego

zamiast skarżyć się na te niejasności, traktuję je jako punkt wyjścia do wyjaśniania, porządkowania i budowania świadomości.

Według Grażyny Katry psycholog szkolny pełni ważną rolę koordynatora procesu wychowawczego. Jego działania obejmują zarówno diagnozę problemów, wsparcie uczniów, rodziców i nauczycieli, jak i inicjowanie działań profilaktycznych i promocyjnych. W pracy psychologa można wyróżnić cztery główne obszary:

- 1) monitoring – pozwalający obserwować przebieg procesu wychowawczego i wychwytywać niekorzystne zjawiska;
- 2) psychoprofilaktykę – która zapobiega problemom w zachowaniu i nauce;
- 3) interwencję – umożliwiającą reagowanie na powstałe trudności wychowawcze i dydaktyczne;
- 4) promocję – która wspiera rozwój osobisty uczniów, kształtuje kompetencje sprzyjające jakości życia i relacjom z innymi.

Psycholog szkolny działa więc zarówno prewencyjnie, jak i interwencyjnie, a jego obecność w szkole ma na celu nie tylko rozwiązywanie problemów, lecz także tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi i dobrostanowi młodych ludzi⁶.

Wprowadzenie powyższego rozróżnienia pozwala spojrzeć na rolę psychologa w szerszej perspektywie: jego podstawowym atrybutem jest autonomia wobec formalnych celów szkoły, a głównym zadaniem jest śledzenie rzeczywistych skutków działań wychowawczych i dydaktycznych. Psycholog nie tylko diagnozuje i analizuje, ale również inicjuje i kreuje działania wychowawcze zmierzające do optymalizacji procesu edukacji w szkole i w środowisku rodzinnym. W ten sposób nauczyciel specjalista pełni rolę eksperta i przewodnika, który jest częścią środowiska szkolnego, ale jednocześnie potrafi zachować niezależną, zewnętrzną perspektywę wobec funkcjonowania systemu edukacji⁷. Osobiście często doświadczam wyzwań związanych z tą niezależną, „zewnętrzną” postawą. Bycie jedynym psychologiem

w szkole, często dużo młodszym od większości kadry nauczycielskiej, oznacza konieczność balansowania między potrzebą zachowania autorytetu a szacunkiem dla doświadczenia innych. To wymaga nieustannego wyczerania na dynamikę szkolną i odwagi, by mówić prawdę o realnych skutkach działań wychowawczych, nawet jeśli bywa to trudne lub niewygodne. Jednocześnie daje to wyjątkową możliwość wpływu na środowisko szkolne – widzę, że niektóre działania naprawdę wspierają uczniów, mogą więc inicjować zmiany, które w dłuższej perspektywie powinny przynieść realne efekty.

Opór uczniów, rodziców oraz nauczycieli

Z perspektywy psychologa szkolnego obserwuję subtelną, acz niepokojącą tendencję: im więcej czasu spędzam w szkole, tym silniej odczuwam zmniejszenie własnej sprawczości. Spadek poczucia sprawczości wydaje się wynikać z kilku nakładających się na siebie obszarów. W największym stopniu wiąże się on z oporem ze strony nauczycieli i rodziców, a w dalszej kolejności z oporem samych uczniów. Choć tych ostatnich jest jednak najłatwiej zrozumieć, ponieważ mieści się to w ich normie rozwojowej, szczególnie w wieku adolescencji. Należy jednak zaznaczyć, że ich przekonanie, że nie warto zwracać się o wsparcie psychologiczne, nie wynika jedynie z etapu rozwojowego, w którym się znajdują uczniowie. Czynnikiem jest więcej, opiszę je w dalszej części. Obserwuję, że młodsze dzieci nie mają większych oporów i chętnie przychodzą do gabinetu. Wraz z wiekiem pojawiają się u uczniów obawy przed stygmatyzacją ze strony rówieśników lub lęk, że psycholog „nakrzyczy”. Wydaje się, że tego typu stereotyp przetrwał z dawnych lat lub jest przekazywany przez rodziców. Mogę jednak zapewnić czytelników, że w mojej praktyce nie krzyczę na dzieci ani ich niczym nie straszę. Co więcej, nie pouczam i nie daję gotowych rad. Dlaczego? Psychologia

rozwojowa jasno pokazuje, że dzieci – podobnie jak dorośli – dużo chętniej podejmują decyzje i działają zgodnie z własnymi przemyśleniami⁸. Wielu uczniów w trakcie rozmowy samodzielnie dochodzi do bardzo trafnych spostrzeżeń. Z mojej praktyki wynika, że duża ich część potrzebuje po prostu „wygadać się” i zostać wysłuchanym. Nie szukają gotowego rozwiązania, ale wsparcia, które pozwoli im samodzielnie znaleźć odpowiedź. Czy nie o to właśnie chodzi, aby młodemu człowiekowi podać wędkę zamiast ryby?

Niestety w codziennym natłoku obowiązków domowych i zawodowych rodzice często nie mają przestrzeni, aby uważnie wysłuchać dzieci. Typowym przykładem jest pytanie „Jak było w szkole?”. Dziecko może szczerze odpowiedzieć, że dzień był nudny, trudny lub po prostu mu się coś nie podobało, ale w odpowiedzi zbyt często słyszy: „Oj, nie przesadzaj” czy „Na pewno nie było tak źle” lub mój ulubiony: „Ja bym chciał mieć, dziecko, takie problemy, jak ty”. W efekcie młodzi ludzie czują się niewysłuchani i przy kolejnej próbie dostosowują odpowiedź tak, aby rodzice byli zadowoleni i rozmowa szybko się zakończyła. W wychowaniu nie chodzi o spory ani o to, kto ma gorzej, ale o wspólne znalezienie drogi do celu. Każdy z nas przecież chce osiągnąć to samo, czyli dobro dziecka. Moim celem, jako psychologa, jest wspieranie dobrostanu emocjonalnego ucznia, bo temu, kto czuje się dobrze, nauka przychodzi łatwiej. Każdy rodzic chce dla swojego dziecka jak najlepiej, choć nie zawsze wie, jak to zrobić, i właśnie w tym miejscu mogę służyć pomocą, wskazując drogę oraz przekazując zalecenia i wskazówki. Tu pojawia się powtórnie metafora wędki: to, w jaki sposób rodzic wykorzysta otrzymaną wiedzę, zależy od niego. Zapewniam, że jako pracownik szkoły nie działam przeciw nikomu, nie mam w tym żadnego celu. Mimo to czasami odczuwam, że psycholog bywa odbierany jako ktoś, kto „się czepia”, „przesadza” lub „nie zna się na rzeczy”. Chcę jednak podkreślić, że moją intencją (jak chyba każdego

psychologa) jest wspieranie, a nie ocenianie. Być może, po prostu, trudno nam się mentalnie odłączyć od idei oceniania, skoro przez tyle lat ocena była tożsama z instytucją szkoły?

Podobny odbiór moich działań, jako „czepianie się”, obserwuję również w relacjach z nauczycielami. Są oni prawdziwymi ekspertami w tym, jak uczyć, i często robią to znakomicie. Czasami jednak wydaje się, że trudno im jednocześnie zadbać o emocje młodych ludzi. Kiedy uczniowie wyraźnie zaznaczają, że na danej lekcji nie rozumieją przekazywanych treści, a boją się zapytać o wyjaśnienie, mamy do czynienia z emocjami, które realnie wpływają na proces nauki. Jako psycholog obowiązuje mnie tajemnica zawodowa, nie praktykuję „skarżenia” na uczniów ani oceniania nauczycieli. Moja rola ogranicza się do zwrócenia uwagi na pewne zjawiska i w razie potrzeby podzielenia się wskazówkami. Często słyszę w tego typu sytuacjach komentarze: „A co ty tam, młoda, wiesz? Nic nie wiesz, bo nie stoisz przed klasą”. A tak się składa, że stoję, bo prowadzę swoje autorskie przedmioty. Ich prowadzenie stwarza mi wyjątkową możliwość systematycznej obserwacji funkcjonowania uczniów w naturalnym kontekście edukacyjnym. Dzięki temu mogę się dokładniej przyjrzeć, w jaki sposób nie tylko emocje, lecz także procesy poznawcze, nastrojów oraz bieżący humor uczniów wpływa na przebieg uczenia się, poziom koncentracji, motywację oraz jakość interakcji w klasie. Taka forma pracy umożliwia mi również konfrontowanie założeń teoretycznych z praktyką szkolną i obserwację, jak w rzeczywistych warunkach realizują się modele psychologiczne. Jak wskazuje Maria Posłuszna-Owczar, emocje mają istotny wpływ na proces uczenia się, a ich rola została przez autorkę ciekawie i konkretnie przedstawiona⁹. Jednocześnie traktuję tę przestrzeń jako szczególnie wartościową z perspektywy zawodu psychologa – jest to okazja do wyjścia poza ramy gabinetu i budowania atmosfery otwartości, bezpieczeństwa i zaufania, sprzy-

jającej refleksji nad własnym funkcjonowaniem psychicznym. Zachowując świadomość swojej roli zawodowej, nie wchodzę całkowicie w rolę nauczyciela, lecz konsekwentnie reprezentuję swój zawód, dbając o granice, etykę oraz specyfikę tej profesji, jednocześnie integrując wiedzę psychologiczną z praktyką edukacyjną.

Badanie przeprowadzone przez Zakład Psychologii Wychowania i Rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego wśród uczestników II Kongresu Pedagogów i Psychologów Szkolnych pokazało, jak złożona i często niedoceniana jest rola psychologa w szkole¹⁰. Respondenci wskazywali, że psycholog powinien diagnozować problemy, wspierać uczniów, rodziców i nauczycieli, pomagać w trudnościach szkolnych i osobistych, prowadzić terapię oraz pracować z uczniem trudnym. Jednocześnie badanie ujawniło sporo problemów w realizacji tej roli: brak wsparcia ze strony dyrekcji, trudne warunki pracy i nierealistyczne oczekiwania wobec psychologa (często określane przez samych respondentów jako „oczekiwanie cudu”). Choć przytoczone badania przeprowadzone były 18 lat temu, niewiele się od tego czasu zmieniło. Osobiście również przeżywam takie sytuacje, w których nauczyciel liczy, że po jednej konsultacji z uczniem lub jego rodzicami problem nagle zniknie, a młody człowiek przestanie stwarzać trudności wychowawcze. Najczęściej jednak pojawienie się trudności u dziecka jest objawem tego, co „nie funkcjonuje” w systemie rodzinnym lub szkolnym. Aby wypracować trwałą zmianę, potrzebna jest współpraca wszystkich stron, zarówno rodzica, ucznia, jak i nauczyciela. Problemy rzadko leżą wyłącznie „w dziecku”. To my, dorośli, ponosimy odpowiedzialność za relacje z dzieckiem i warunki, w których dorasta, i to od nas w dużej mierze zależy, czy wsparcie przyniesie realny efekt. Co ciekawe, z ankiety wyłania się także obraz psychologa postrzeganego przez nauczycieli nie jako aktywnego partnera w procesie edukacyjnym, lecz jako kogoś, kto „naprawia” dziecko w sytuacjach

trudnych. Taki sposób myślenia ogranicza realny wpływ psychologa na rozwój ucznia i skuteczność działań profilaktycznych oraz interwencyjnych. Nic dziwnego, że aż 32% ankietowanych nie miało pomysłu, co należałoby zmienić. Brak spójnej wizji jego roli w szkole jest wyraźny.

Dodatkowym obciążeniem jest natłok obowiązków, które pojawiają się nagle i wciąż się mnożą. Ponadto dobrze znana jest wielu młodym psychologom silna potrzeba pomagania każdemu, w każdej sytuacji. W praktyce prowadzi to do specyficznego dualizmu w pracy specjalisty. Z jednej strony psycholog bywa wzywany do błahych spraw, które nauczyciel mógłby rozwiązać poprzez zwykłą, spokojną rozmowę z uczniem. Z drugiej strony zdarzają się sytuacje rzeczywiście poważne, niosące realne zagrożenie dla zdrowia psychicznego. Przykładami takich sytuacji mogą być: rozpoczęcie przez ucznia terapii psychologicznej lub postawienie diagnozy psychiatrycznej, o których psycholog nie zostaje poinformowany. Dlatego tak istotny jest jasny i konsekwentnie przestrzegany podział obowiązków. Teoretycznie taki podział istnieje, jednak w praktyce wielu nauczycieli nie rozróżnia specyfiki pracy psychologa i nie do końca rozumie, w jakich sytuacjach jego obecność jest rzeczywiście niezbędna.

Od sprawczości do rezygnacji

Na podstawie obserwacji dostrzegam niepokojącą zależność: poczucie sprawczości psychologa maleje wraz z upływem lat pracy w warunkach obciążenia i oporu systemowego. Ten proces, w moim odczuciu, zasługuje na szczególną uwagę, bo wpływa nie tylko na psychologa, ale na całe środowisko szkolne. Psycholog, który czuje się nieskuteczny, może zrezygnować z próby realnej zmiany, co ogranicza wsparcie, które mógłby oferować uczniom, nauczycielom i klasie.

Dlatego, mimo dobrego wykształcenia, świadomości i motywacji, młody psycholog po

pewnym czasie doświadcza spadku poczucia sprawczości? W moim przekonaniu kluczowe czynniki to:

- Przeciążenie obowiązkami – zarówno charakter prac (diagnostyka, dokumentacja, wsparcie uczniów), jak i liczba przypadków przekraczają często realne możliwości jednej osoby.
- Brak zasobów i wsparcia organizacyjnego – niedostateczna liczba specjalistów, ograniczone środki, brak systemowej strategii wsparcia zdrowia psychicznego uczniów i personelu.
- Opór i zmęczenie współpracowników (nauczycieli) – w obliczu własnych problemów, stresu, presji czasowej, nauczyciele mogą reagować niechętnie na nowe inicjatywy psychologa. W literaturze zwraca się uwagę na to, że nauczyciele często doświadczają stresu i wypalenia zawodowego, co wpływa negatywnie na ich zaangażowanie i otwartość na dodatkowe zadania.
- Brak poczucia skuteczności i wsparcia społecznego dla psychologa – jeśli psycholog czuje, że jest sam, że jego działania giną w codziennej rutynie, bez realnych efektów, trudno oczekiwać, że utrzyma wysoki poziom motywacji.

Konsekwencje

Doświadczenie spadku poczucia sprawczości przez psychologa szkolnego nie jest zjawiskiem jednostkowym ani oderwanym od kontekstu instytucjonalnego. Zmęczenie, przeciążenie obowiązkami oraz niedostateczne wsparcie sprzyjają pojawianiu się negatywnych myśli podważających gotowość do działania, takich jak: „już nic nie zmienię”, „nie mam siły”, „nikt mnie nie słucha”. W przypadku młodego psychologa mogą one prowadzić do wycofywania się z inicjatyw, ograniczenia aktywności zawodowej oraz stopniowego obniżania poczucia wpływu na własne środowisko pracy. Konsekwencje tego procesu ujawniają się na poziomie całej społeczności szkolnej. Może

to być utrata potencjalnego wsparcia i mniejsza gotowość do działań psychoedukacyjnych, budowania kompetencji emocjonalnych, pracy nad relacjami, czyli tych elementów, które młody specjalista miał nadzieję rozwijać.

Niniejszy artykuł stanowi próbę zatrzymania się przy tych obszarach oporu, ich nazwania i zrozumienia. Jednocześnie nie kończy się na diagnozie trudności. W następnej części przedstawione zostaną propozycje działań, które w mojej ocenie mogą wspierać psychologa szkolnego w odzyskiwaniu poczucia sprawczości, sensu pracy oraz realnego wpływu, nawet w warunkach dalekich od idealnych.

Ku ratowaniu sprawczości psychologa w szkole

Co może zrobić system?

- Zapewnić odpowiednie warunki organizacyjne i kadrowe. Szkoła oraz system oświaty powinny zapewniać wystarczającą liczbę psychologów i specjalistów, racjonalny podział obowiązków, adekwatne finansowanie oraz realny czas na pracę psychologiczną. Przeciążenie pracą i nadmiar przypadków są jednymi z głównych czynników wypalenia zawodowego.
- Tworzyć standardy wsparcia dla specjalistów. Systemowo warto uwzględnić superwizję, możliwość konsultacji zespołowych oraz dostęp do szkoleń jako stały element pracy.
- Budować kulturę współpracy i zaufania. Promowanie otwartości, empatii i wzajemnego szacunku w relacjach psycholog – nauczyciel może sprzyjać skuteczniejszej pracy z uczniami i chroni przed wypaleniem.

Co może zrobić nauczyciel?

- Tworzyć atmosferę opartą na wzajemnym szacunku. Budować w klasie i w relacjach z zespołem klimat oparty na zaufaniu, empatii i bezpieczeństwie. Taka atmosfera sprzyja otwartości uczniów oraz skutecznej współpracy z psychologiem.

- Znać kompetencje psychologa i pedagoga szkolnego. Świadomość zakresu ról i kompetencji specjalistów pozwala na adekwatne kierowanie uczniów oraz realistyczne oczekiwania wobec ich pracy. Psycholog i pedagog nie pełnią funkcji dyscyplinujących ani „interwencyjnych na żądanie”, lecz wspierające i profilaktyczne.
- Nie traktować psychologa jako „kary” dla ucznia. Kierowanie ucznia do psychologa nie powinno być komunikowane jako konsekwencja niewłaściwego zachowania. Takie podejście wzmacnia stygmatyzację i opór wobec pomocy psychologicznej.
- Nie przenosić całej odpowiedzialności za trudności ucznia na psychologa. Psycholog nie jest osobą, która „rozwiązuje problem” za nauczyciela. Skuteczne wsparcie ucznia wymaga współpracy, wymiany informacji i spójnych oddziaływań w klasie.
- Współpracować. Dzielić się obserwacjami, uczestniczyć w planowaniu działań i traktować psychologa jako partnera w procesie wspierania ucznia, a nie jako instancję naprawczą.

Co może zrobić psycholog szkolny?

- Systematycznie dbać o własne zasoby. Inwestować w samorozwój, regularnie przeprowadzać superwizje, korzystać ze wsparcia koleżeńskiego oraz świadomie wyznaczać granice.
- Budować partnerskie relacje z nauczycielami. Prowadzić dialog oparty na empatii i zrozumieniu realiów pracy nauczyciela, zamiast z pozycji eksperckiej, „z góry”. To zmniejsza defensywność i opór.
- Pracować etapowo i komunikować zmiany. Wdrażać nowe pomysły stopniowo, z wyjaśnianiem sensu działań, pytaniem o potrzeby nauczycieli i zapraszaniem ich do współtworzenia rozwiązań.
- Realistycznie zarządzać obciążeniem. Priorytetyzować zadania, jasno określać zakres swojej roli oraz sygnalizować przeciążenia jako element odpowiedzialnej praktyki zawodowej.

Refleksja końcowa

Opisane obserwacje wskazują niepokojącą tendencję: młody psycholog, który wchodzi do szkoły z przekonaniem, że może dużo zmienić, z czasem narażony jest na rezygnację i spadek sprawczości. Opór nauczycieli, chroniczne przeciążenie, niedostateczne wsparcie organizacyjne i brak realnych zasobów składają się na środowisko, które może zniszczyć entuzjazm i zapał. Jednak tej tendencji nie trzeba przyjmować jako nieuniknionej. Dzięki świadomym działaniom oraz dbaniu o własne zasoby, współpracy z innymi, stopniowemu wprowadzaniu zmian i wsparciu systemowemu psycholog szkolny może nadal być czynnikiem sprawczym, inicjatorem zmian, wsparcia, rozwoju. Piszę niniejszy artykuł zarówno jako ostrzeżenie przed pułapką wypalenia i rezygnacji, ale i jako wezwanie, by spojrzeć systemowo na rolę psychologa w szkole, dostrzec jego wartości i zadbać, aby sprawczość nie zamieniała się w bierność.

Przypisy

- ¹ Ze względów stylistycznych, dla płynności narracji używam form uogólniających, mając na myśli wszystkie osoby, bez względu na płeć.
- ² *Obwieszczenie w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz. U. 2023, poz. 1798 § 24.
- ³ D. Bednarek, H. Bednarek (red.), *Psychologia edukacyjna*, Warszawa 2023, s. 34–38.
- ⁴ E. Sokołowska, G. Kutra, *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Warszawa 2009, s. 49.
- ⁵ D. Bednarek, H. Bednarek (red.), *Psychologia edukacyjna*, Warszawa 2023, s. 20–24.
- ⁶ E. Sokołowska, G. Kutra, *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Warszawa 2009, s.21–31.

⁷ Ibidem.

⁸ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 1: Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2014.

⁹ M. Posłuszna-Owczar, *Emocje a uczenie się*, „Zeszyty Naukowe KSW” T. XLIII, Włocławek 2016, s. 15–24.

¹⁰ E. Sokołowska, G. Kutra, *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Warszawa 2009, s.14–17.

Abstract

How to Maintain a Sense of Agency When the System Resists?

The article presents the experience of a young school psychologist whose initial sense of agency and enthusiasm encounter resistance from the education system. The sources of the decline in the sense of influence are analysed, including overload, lack of support, role ambiguity, and resistance from teachers, parents, and students. The consequences of this process for the entire school community are emphasised, and possible measures to support the recovery of agency are identified – at the level of the system, teachers, and the psychologist.

Bobbie van Wijgerden

Absolwentka Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie, gdzie ukończyła kierunek psychologia zdrowia. Od 2023 roku pracuje jako psycholożka dzieci i młodzieży w Centrum Kształcenia Sportowego oraz w Centrum Psychologicznym Oko na dziecko w Szczecinie. W swojej pracy szczególną uwagę poświęca zagadnieniom związanym z psychologią sportu, prowadząc zajęcia dla uczniów oraz wspierając ich rozwój psychiczny między innymi w kontekście aktywności sportowej. Obecnie poszerza swoje kompetencje, kształcąc się na kierunku psychologia sportu na Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Bądź cwańszy od Google'a

O sprawczości i oporze w szkole rozmawiają Anna Bazyluk i Zofia Fenrych

Modne słowo czy realne doświadczenie?

Zofia Fenrych: Ten numer „Refleksji” poświęciliśmy sprawczości i oporowi w szeroko pojętej edukacji. Najpierw skupmy się na sprawczości, to jest taki nośny temat. Samo słowo jest coraz popularniejsze. Często się pojawia w mediach, szczególnie społecznościowych, w „bańkach edukacyjnych”. Również ministerstwo je promuje, wprowadzając do tworzonych obecnie dokumentów. Jednocześnie my obie mamy poczucie pewnej sztuczności tego słowa, dla nas ono nie brzmi „po polsku”.

Anna Bazyluk: Przyznam, że ja w ogóle tego słowa nie czuję. Rozumiem jego znaczenie, ale mam jakąś blokadę przed używaniem go. Brakuje mi czasem „bardziej polskiego” odpowiednika tego zwrotu, który by je pięknie określał.

ZF: Zamiast o poczuciu sprawczości czy sprawstwa, możemy mówić na przykład o poczuciu własnej skuteczności. I nie chodzi tu o skoncentrowanie się na wyniku działania, ale na nim samym, na doświadczaniu swojej skuteczności w procesie.

AB: Przy takim opisie od razu widzę swoją własną czynność, działanie. Myślę, że nam obu nie chodzi o odrzucenie tego słowa, tylko o dobre jego zrozumienie. Tym bardziej że jest ono trochę nadużywane i stosowane w różnych, czasem także nieadekwatnych sytuacjach.

ZF: Tak, ciekawe, ile interpretacji może się za tym kryć. Zwróć uwagę na ósmy kierunek polityki oświatowej państwa wyznaczony do realizacji w bieżącym roku szkolnym. Mowa jest w nim o wspieraniu aktywności poznawczej i poczucia sprawczości ucznia. Często traktujemy to

zamiennie – sprawczość i poczucie sprawczości. Jednak, gdy się nad tym głębiej zastanowić, są tu różnice. Czy nam – nauczycielom, edukatorom, wychowawcom, ministerstwu – chodzi o rzeczywiste doświadczanie przez uczniów sprawstwa, czy jedynie o to poczucie. Myślę, że to istotne rozróżnienie, bo otwiera nam kolejne wątki: czy działamy w szkole i na jej rzecz, czyli w laboratoryjnych warunkach, czy jednak myślimy o tym, co będzie dalej, a więc o społeczeństwie, które tworzą i będą tworzyć nasi uczniowie? Bo można czuć się sprawczym w bezpiecznych, szkolnych warunkach, a nie mieć realnego wpływu na rzeczywistość poza nimi.

Uczeń jako wykonawca czy współtwórca procesu?

AB: Dla mnie, jako nauczycielki, zawsze najważniejsze było jednak to, co moi uczniowie zrobią z rozwijanymi w szkole kompetencjami po jej ukończeniu. Zwróć uwagę na przykład na metodę pracy w grupie. Rodzi często negatywne skojarzenia: chaos, bałagan, hałas, strata czasu. Nauczyciel (czasem także rodzice) ma niekiedy przekonanie, że nie zrealizował tematu, bo przecież nie przekazał konkretnej wiedzy. Tymczasem praca w grupach może mieć walory zarówno merytoryczne, przedmiotowe, jak i wychowawcze. Istotne jest rozbudzenie u uczniów chęci rozwiązania jakiegoś problemu. Dzięki temu będą bardziej zaangażowani, po swojemu; ucząc się nawzajem, weryfikując swoją wiedzę, dojdą do odpowiednich rozwiązań czy wniosków. A jednocześnie równolegle uczą się współdziałania w grupie, które większości przyda się po skończeniu szkoły. Uczą się słuchać, współpracować, czasem ponad podziałami, bo przecież nie muszą się lubić, by wspólnie rozwiązać problem.

ZF: A dzięki uważności nauczyciela i zainicjowaniu refleksji uczeń ma szansę się przekonać, że nastawienie na wynik jest ogólnie mniej sa-

tysfakcjonujące niż szeroko pojęty rozwój (*growth mindset*). Wówczas, nawet jeśli coś nie wyjdzie, rezultat nie zostanie osiągnięty, będzie można podkreślić proces i to, co z niego dla nas wynika. Warto też dodać, że poprzez zwykłą pracę w grupach mamy szansę pomóc uczniom kształtować ich postawę szacunku wobec drugiego człowieka i ukazać, że w naszej różnorodności tkwi potężna siła, dzięki której możemy szybciej rozwiązać konkretny problem.

AB: Tak, tu dotykamy ważnej kwestii. Jako nauczyciele, nawet jeśli nie mamy wychowawstwa, jeśli uczyliśmy jedynie danego przedmiotu – wciąż jesteśmy wychowawcami. Tworząc atmosferę na lekcjach, budując zajęcia, czy wreszcie poprzez naszą postawę – wychowujemy naszych podopiecznych. To się odbywa na wielu poziomach.

ZF: Zdecydowanie nie wystarczy samo „gadanie”. Jeśli ja będę im mówić o wartości uczenia się przez całe życie, o rozwoju, a jednocześnie będę korzystać z przysłowiowych „pożółkłych zeszytów”, to jaka jest moja wiarygodność? A przecież mogę im powiedzieć o uczestnictwie w szkoleniu, o przeczytanej książce, obejrzanym filmie i nauce, jaką z tego wyciągnęłam, refleksji, jakie w związku z tym miałam.

AB: Wykonujemy zawód, który niejako obliguje nas do ciągłego rozwoju. Szkoła zbyt często nie nadąża za rzeczywistością. My, nauczyciele, też różnie sobie z tym radzimy. A przecież świat się zmienia, nasze dziedziny się poszerzają, a uczniowie z roku na rok przychodzą z innymi problemami, w inny sposób realizują swoje potrzeby.

Opór systemu i opór w nas

ZF: I tu możemy zetknąć się z oporem – przecież nie jesteśmy w stanie za wszystkim nadążyć. Jesteśmy ludźmi, mamy więc swoje możliwości, ale i przeszkody: możemy mieć własne problemy, ograniczone siły fizyczne, choroby, słabą odporność psychiczną.

AB: Tak, ale są pewne rzeczy uniwersalne. Mówiliśmy o wpływie na rozwój uczniów nie poprzez mówienie im o wartościach, ale poprzez własną postawę. To dotyczy zarówno kwestii wychowawczych, jak i przedmiotowych. Zwróć uwagę, na przykład, na pasję nauczyciela do własnej dziedziny. Dwie najbardziej zapamiętane przeze mnie lekcje historii to te, na których prowadzący opowiadali z ogromnym zaangażowaniem, oddziaływali na moją wyobraźnię. Co ciekawe, w jednym przypadku był to student odbywający w naszej szkole praktyki, a w drugim – moi koledzy z klasy maturalnej, zafascynowani historią II wojny światowej. Gdy sobie to uświadomiłam, zrozumiałam, że żeby być dobrą nauczycielką – a chciałam nią być od wczesnego dzieciństwa – i umieć zmotywować, zaciekawić uczniów tematyką swojego przedmiotu, to przede wszystkim sama muszę być tym zainteresowana. Przyznam, że moi uczniowie niespecjalnie zgłębiają twierdzenie Talesa – regułę, owszem, poznają, ale czy zapamiętują? Ten temat, po prostu, nie należy do moich ulubionych...

ZF: To świetnie, że umiesz się do tego przyznać. Też mam takie działy, których „nie czuję”, które dla mnie są nudne. Wolę wtedy nieco przyspieszyć i mieć czas na coś ciekawszego. Choć tu z pewnością trzeba zachować równowagę, dobrze poznać uczniów, bo może coś, co dla mnie jest nieinteresujące, dla nich akurat będzie frapujące. Z tym wiąże się także gotowość nauczyciela do przyznania się do niewiedzy czy błędu. To niezwykle trudne, ale i uwalniające. Trudne, bo cały czas tkwimy w tej społecznej roli, którą świetnie obśmiała Joanna Kołaczkowska w jednym ze skeczów Kabaretu Hrabi. „Jestem nauczycielką i wiem” – w domyśle wiem wszystko, znam się na wszystkim, a szczególnie na tym, czego potrzebuje społeczeństwo.

AB: Nasze błędy i niewiedza są nieuniknione. Wynika to między innymi z tempa, w jakim zmienia się świat, rozwija technologia. Podam prozaiczny

przykład z życia: rzadko korzystam z komunikacji miejskiej i mam wrażenie, że za każdym razem od początku muszę się nauczyć kasować bilet, bo co rusz coś się tu zmienia. Podobnie jest w szkole – i pod kątem technicznym, i merytorycznym. Ja bardzo chętnie się uczę od innych nauczycieli, również z innych krajów; obserwuję, jak podchodzą do różnych zagadnień, a potem pokazują to tym, z którymi współpracuję. Nie mam też oporów, by uczyć się od uczniów. Oni mają inną perspektywę, inne podejście do rozwiązywania problemów. Podkreślę – inne nie oznacza gorsze. Kolejny przykład, niestety z życia, pojawił się w opracowaniach pedagogicznych. Pani na lekcji matematyki na etapie edukacji wczesnoszkolnej mówi do dzieci: mamy dwa koszyczki; w jednym koszyczku mamy dwa jabłuszka, w drugim mamy trzy jabłuszka. Ile mamy jabłuszek? Dzieci odpowiadają: mamy pięć jabłuszek. Brawo! A teraz dzieci zobaczcie, jak przełożymy dwa jabłuszka do drugiego koszyczka, to co robimy? Dodajemy 2+3 i to jest 5. Potem pyta któregoś ucznia, a on mówi, że 3+2 to jest 5, na co nauczycielka reaguje, że nie i powtarza: zobacz, jak mamy 2 jabłuszka... Uczeń może nawet stwierdzić, że dodawanie jest przemienne, ale nauczycielka ma przecież swój plan. Po czym za dwie lekcje pani przychodzi i mówi: słuchajcie, jak mamy dwa jabłuszka i trzy jabłuszka, to możemy 2 dodać do 3, ale możemy 3 dodać do 2. Ludzie!

ZF: Nauczycielka utknęła w pewnym własnym schemacie i nie zauważyła, że uczniowie są gotowi na szybsze działanie. A przez to zgubiła sens. Do niego chciałabym jeszcze wrócić, ale *à propos* tkwienia w schematach, dość szybko to samo dzieje się z uczniami. Jest takie powiedzenie, że dzieci rodzą się geniuszami, a potem idą do szkoły... i niestety coś w tym jest. Schemat, w jakim tkwi szkoła, w jakimś sensie ogranicza kreatywność, pozwolenie na popełnianie błędów. Uczeń nie szuka własnej odpowiedzi na pytania, ale tej, której oczekuje według niego nauczyciel. Najlepiej słowo w słowo. Gdzie tu jego sprawczość?

Mam często z tym problem w szkole. Na przykład: uczeń podszedł do mnie z kartką, na której ma odpowiedź na zadane pytanie, i mnie pyta, czy tak może być, czy to jest poprawna odpowiedź; a ja przecież zapytałam, co ON sądzi o danym zjawisku z przeszłości, jakie ON wnioski wyciąga, jak ON ocenia badaną sytuację. W tego typu pytaniach nie chodzi mi o sprawdzenie wiedzy faktograficznej, ale kształtowanie przez uczniów umiejętności wyciągania wniosków, stawiania ocen i tak dalej.

AB: Rzeczywiście uczniowie łatwo wpadają w pułapkę takiego myślenia. Taka sytuacja, też autentyczna: nauczycielka w liceum, założmy trzecia klasa, podeszła do tablicy, narysowała kropkę i pyta: „Co to jest, co wy tutaj widzicie?”. Uczniowie patrzą i myślą: o co jej chodzi? W końcu ktoś się odważył i powiedział, że to punkt (to nauczycielka matematyki, więc wypada tak odpowiedzieć). Nauczycielka dopytuje: „Czy ktoś jeszcze ma jakąś propozycję?”. Cisza. W końcu ona mówi: „Wczoraj byłam w przedszkolu, zrobiłam dokładnie to samo: na tablicy narysowałam punkt i wiecie co oni w niej widzieli? A to kropkę na biedronce, a to gwiazdę na niebie, czy nawet koniec papierosa. Wymienili masę rzeczy”. I właśnie to jest to: kiedy dziecko jest małe, ma odwagę mówić to, co myśli, tak jak widzi dany problem. Jest otwarte. Po czym szkoła powolutku to pacyfikuje... Uczeń zaczyna grać w grę – co nauczyciel ma na myśli, co nauczyciel chce usłyszeć?

ZF: Tak i bardzo trudno jest się z tego wyrwać, stawić opór. Zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Mamy tu kilka poziomów i wyróżników. Bo możemy mówić o oporze w rozumieniu niechęci do zmian zewnętrznych, o buncie przeciwko działaniom systemu, ale też o oporze zewnętrznym, systemu czy środowiska wobec naszej sprawczości. Myślmy też o skutkach oporu – ucieczce, wycofaniu się, czy właśnie uwolnionej mocy działania.

AB: Chciałabym zwrócić uwagę na coś, co określiłabym jako opór nieświadomy. Rozumiem

to jako zaniechanie działania z pewnego przyzwyczajenia: zawsze tak było, po co coś zmieniać. Kolejne pokolenia kończyły polską szkołę i jakoś żyjemy. Po co się wychylać... To też kwestia pewnej wygody. Pomoc uczniom w kształtowaniu ich sprawczości, samodzielności czy odpowiedzialności za własny proces uczenia się wymaga większego wysiłku, zaangażowania i po prostu czasu od nauczyciela. Łatwiej jest podyktować gotową definicję i wymagać jej powtórzenia, niż pomóc uczniowi samodzielnie dojść do jej stworzenia.

ZF: Wróć jeszcze do tego przyzwyczajenia. Bo tu nie chodzi tylko o przyzwyczajenie samego nauczyciela, czy nawet ucznia, który jest już jakiś czas w tym systemie. Rzecz ogólnie dotyczy społeczeństwa. Ludzie niezwiązani bezpośrednio z oświatą rzadko widzą potrzebę wprowadzania zmian. Traktują uczęszczanie do niej trochę jak zło konieczne, którego wszyscy powinni doświadczyć. A konsekwencje mogą być naprawdę poważne. W dobie dynamicznego rozwoju technologii, w tym sztucznej inteligencji, oraz szerzącej się dezinformacji, a jednocześnie przy spadającej kompetencji krytycznego myślenia robi się po prostu niebezpiecznie.

AB: A tymczasem nie wyciągamy wniosków. Lubię porównanie szkoły i kuchni z XXI i XIX wieku. Zaznaczę, że nie chodzi tu tylko o polską szkołę. Problem jest w zasadzie globalny – może poza małymi wyjątkami. Wyobrażam sobie człowieka z tego XIX wieku, który został w jakiś sposób zahibernowany i budzi się właśnie teraz. Gdyby wszedł do współczesnej kuchni, byłby oszołomiony na przykład ilością sprzętu, zdecydowanie większą równością ról kobiety i mężczyzny itd. A gdyby wszedł do szkoły? Może by go zaskoczył komputer i rzutnik, brak kałamarza, ewentualnie biała, a nie czarna tablica, ale poza tym w zasadzie wygląda bardzo podobnie. Układ ławek w stronę tablicy, biurko nauczyciela, jego frontalna i stojąca postawa wobec uczniów. Ogólnie może poczułby się jak we własnej szkole.

Nie jesteśmy już i nie będziemy jedynymi przekazicielami wiedzy. Ale możemy być cwańsi od Google'a, bo możemy zmieniać to, jak podajemy wiedzę, modyfikować, dostosowywać, w różny sposób zaciekawiać. Być cwańszym od Google'a to nie znaczy wiedzieć więcej, lecz umieć nadawać wiedzy sens, tworzyć przestrzeń, w której uczeń nie tylko sprawdza odpowiedź, ale chce ją zrozumieć.

Gdzie znika sens?

ZF: Można by do tego dodać rolę nauczyciela. Często próbuje się budować prestiż czy autorytet nauczyciela, wprowadzając rządy autorytarne lub absolutne, co częściej rodzi frustrację obu stron niż pożądaný skutek.

AB: Tak, jako nauczyciele często możemy się dziwić, że uczniowie nie są zainteresowani tym, co chcemy im przekazać. Myślę tu o konkretnych informacjach, które uczeń błyskawicznie sprawdzi sobie w wyszukiwarce. Musimy mieć tego świadomość! Nie jesteśmy już i nie będziemy jedynymi przekazicielami wiedzy. Ale możemy być cwańsi od Google'a, bo możemy zmieniać to, jak podajemy wiedzę, modyfikować, dostosowywać, w różny sposób zaciekawiać. Być cwańszym od Google'a to nie znaczy wiedzieć więcej, lecz umieć nadawać wiedzy sens, tworzyć przestrzeń,

w której uczeń nie tylko sprawdza odpowiedź, ale chce ją zrozumieć.

ZF: Tu wróciłabym do aspektu, który w moim przekonaniu łączy się zarówno ze sprawczością, jak i oporem: do poczucia sensu. Przyjrzyjmy się własnemu podejściu – jeśli nie widzimy jakiejś korzyści, myślę tu o skutkach ogólnorozwojowych, niekoniecznie materialnych, to nasza motywacja do działania będzie mierna, jeśli nie żadna. To bardzo naturalne działanie naszego mózgu. Nasi uczniowie mają tak samo. Tu jednak ma znaczenie nasze doświadczenie. Uczniowie na swoim etapie rozwoju mają prawo nie widzieć dalszych konsekwencji działań, które im proponujemy. Dlatego warto choć czasem wspomnieć, po co coś robimy, po co poruszamy dany temat, kształcimy daną umiejętność itd. To nie jest wiedza tajemna, którą powinniśmy ukrywać przed uczniami czy rodzicami.

AB: Myślę, że takim poczuciem sensu trochę możemy uczniów zarażać. Poprzez nasz entuzjazm, radość z poznawania nowych rzeczy – również tych, których dowiadujemy się od nich. Wyobraź sobie sytuację, że nauczyciel wchodzi do klasy i mówi: „Słuchajcie oglądałem taki program i dowiedziałem się niesamowitej rzeczy, Czy wiecie, że...”. I opowiada z pasją. Postarajmy się sprawić, aby działało to również w drugą stronę – aby uczeń chciał się podzielić tym, czego się dowiedział ostatnio. Często można się przecież spotkać z pytaniami uczniów typu: „Proszę pani, czy to prawda, że...”, „Czy słyszała pani...?”. I możemy się od tego odciąć, albo zainteresować się i pokazać uczniowi, że jest pełnoprawnym uczestnikiem procesu uczenia się. My nie musimy wszystkiego wiedzieć, możemy przyznać, że o tym akurat nie słyszeliśmy. Mając wiedzę i doświadczenie, możemy często od razu zweryfikować, czy uczeń przynosi nam prawdziwą informację, czy to *fake news*.

ZF: W tym drugim przypadku mamy od razu okazję pokazać mu wartość krytycznego podejścia, weryfikowania informacji, zastosowania zasady ograniczonego zaufania.

AB: Dokładnie. Jeśli czujemy, że nie mamy wystarczającej wiedzy – tym bardziej możemy do tego zachęcić. Warto też przyznać się, gdy czegoś nie wiemy. Można się zobowiązać, że sprawdzimy te informacje, a jeśli jest na to czas i przestrzeń, sprawdzić wspólnie z uczniem. To spowodowanie do wspólnego uczenia się, współdziałania przy szukaniu, weryfikowaniu informacji pokazuje uczniowi (przez doświadczenie, nie poprzez wykład) wartość uczenia się przez całe życie, ciekawienia się światem. Jeśli będziemy uczyć według schematu, kierować uczniem, jaki kolor kredki powinien wybrać – nie tylko odbieramy mu sprawczość i odpowiedzialność za własne uczenie się, ale w większości przypadków także radość z uczenia się i poznawania.

ZF: Nie lubię za bardzo tego narzekania na „dzisiejszą młodzież” – że niczym się nie interesuje, że nie umie poradzić sobie z problemami itd. Tradycja narzekania na młodzież jest równie stara jak ludzkość. Mamy na to potwierdzenia źródłowe z cywilizacji starożytnych Egipcjan i Sumerów, których uważamy za wynalazców pisma. Mogę sobie nawet wyobrazić człowieka z paleolitu, który w swoim języku prawi kazania nastolatkowi. To jednak nie oznacza, żebyśmy każdego młodego człowieka, bez względu na epokę, pakowali w te same ramy. Owszem, z pewnością ułatwiłoby nam to życie, gdyby taki uczeń był „jakiś”, byłoby to dla nas bardziej znajome, bardziej zrozumiałe. Ale fakt, że ich doświadczenia, problemy są inne niż te nasze w wieku dojrzewania, nie powinien deprecjonować tego, z czym się mierzą.

AB: Gdy mówisz o ramach, przychodzi mi do głowy pewna myśl. Zawód nauczyciela jest chyba jedynym, do którego wchodzimy z już ukształtowanymi przekonaniem, opartymi na wieloletnich obserwacjach i osobistych doświadczeniach, dotyczącymi sposobu jego wykonywania. Wynika to z tego, że sami przeszliśmy przez system kształcenia, przeszli go nasi rodzice – znamy go i trudno wymazać znajomy obraz. Trudno jest stawić opór

własnym przekonaniom. Szczególnie, gdy są one jeszcze ugruntowywane przez proces kształcenia na uczelni wyższej. Przygotowanie młodych nauczycieli to co prawda odrębna kwestia, ale warto o niej wspomnieć. Ważne, by namysł szedł także ze strony uczelni i wykładowców. Zbyt często teoria i praktyka rozmiągają się ze sobą.

Jeśli odbierzemy sprawczość nauczycielom...

ZF: Jednocześnie nauczyciele, sami w jakimś sensie skrzywdzeni przez system, chcą coś zmienić. Na przykład chcą być inni niż nauczyciele, z którymi sami się zetknęli. I napotykać na opór. Ten, który określiłaś nieświadomym, polegający na ogólnej niechęci do zmian, ale czasem też ten zdecydowanie brutalniejszy, oparty na niechęci, czasem zazdrości. Do tego dochodzą organy nadzorujące szkoły i nauczycieli. Dziś ministerstwo podkreśla rolę sprawczości ucznia, mniej mówi o sprawczości nauczyciela, a jednocześnie narzuca zmiany. Co prawda istnieją konsultacje, ale mają spore ograniczenia, między innymi nie są brane pod uwagę na przykład godziny pracy nauczycieli. Jeżeli odbierze się sprawczość nauczycielom, trudno będzie przekonywać do niej uczniów.

AB: Tak, to złożony problem. Chciałabym przywołać jeszcze kwestię związaną z egzaminami. Wydaje mi się, że nikt tego nie badał, a jeśli tak – to wyniki nie są dostępne. Problem dotyczy zadań otwartych – zarówno na egzaminie ósmoklasisty, jak i na maturze. Zaobserwowaliśmy utrzymujący się trend, w którym uczniowie nie tyle nie umieją ich rozwiązać, ale w ogóle nie próbują tego robić. Trudno mi tu operować konkretnymi liczbami osób, bo na to pytanie też nie znam odpowiedzi, dlatego mówię tu o obserwacji zjawiska, a potwierdza to wielu nauczycieli, z którymi współpracuję. Uczniowie kolejnych roczników stawiają opór. I są tu różne powody – bo obawiają się, że nie potrafią ich rozwiązać, bo szkoda im na to czasu, bo mogą więcej stracić, niż

zyskać. Chciałabym, żeby ktoś zebrał to w całość, sprawdził, jak wygląda ten problem w szerszej w skali. Bo jeśli są to duże liczby, to może jednak nie jest to problem uczniów, którzy „nie potrafią”, lub nauczycieli, którzy „niewłaściwie tłumaczą”, lecz systemu, który tworzy nieodpowiednie zadania i ich punktację. Jeśli system premiuje ostrożność i minimalizowanie strat, trudno się dziwić, że uczniowie kalkulują, zamiast próbować.

ZF: Podsumujmy naszą rozmowę. Zmieniają się programy, technologie i modne hasła, ale jedno pozostaje niezmiennie: szkoła ma sens tylko wtedy, gdy pozwala doświadczać wpływu i uczniom, i nauczycielom. Sprawczość / poczucie własnej skuteczności nie bierze się z zapisów w dokumentach, lecz z codziennych sytuacji, w których uczeń może naprawdę coś przemyśleć, spróbować, czasem się pomylić i zobaczyć, że to też jest część procesu. Bywa tak, że sami powoli rezygnujemy z własnego sprawstwa. Zmęczeni, przyzwyczajeni do tego, „jak jest”, wchodzimy w schematy, które dają poczucie bezpieczeństwa. Wybieramy rozwiązania sprawdzone, nawet jeśli czujemy, że coś w nich nie gra. Może to też jest pewien rodzaj nieświadomego oporu – wobec zmiany, wobec dodatkowego wysiłku, wobec ryzyka, że nie wszystko pójdzie zgodnie z planem. Warto pamiętać, że nawet w ograniczeniach zostaje nam przestrzeń decyzji: w sposobie prowadzenia rozmowy, w tym, czy dopuścimy różne odpowiedzi, czy tylko jedną właściwą, w gotowości do przyznania, że czegoś nie wiemy. Bez tej przestrzeni szkoła łatwo zamienia się w powtarzalny rytuał. Z nią może stać się

miejscem, w którym naprawdę uczy się myśleć i działać.

AB: Nasza codzienna praca może budować szkołę, w której uczniowie uczą się myśleć głęboko, działać odważnie i brać odpowiedzialność za świat. Bądźmy w tym skuteczni, wszyscy – i uczniowie, i nauczyciele.

Anna Bazyluk

Matematyczka, dydaktyczka i doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Współautorka cyklu „Matematyka 2001” (60 publikacji). Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz europejską nagrodą Best Schoolbooks. Specjalistka w zakresie aktywnych metod nauczania, BTC i innowacji. Kierowała szczecińskim oddziałem Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki. Pasjonatka ogrodu i podróży.

Zofia Fenrych

Doktorka nauk humanistycznych. Nauczycielka historii, filozofii, etyki i edukacji obywatelskiej, trenerka i tutorka. Uczestniczka Programu Rozwoju Eduliderstwa Fundacji Teach for Poland (edycja IV). Od 2026 roku redaktorka naczelna „Refleksji” Kwartalnika Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Neuroróżnorodność w edukacji

Katarzyna Tomaszek

Diagnostyczny trend czy może wartościowy zasób?

W ostatnim czasie hasło neuroróżnorodność coraz częściej pojawia się w rozmowach pedagogów, rodziców i diagnostów. Niektórym służy to zrozumieniu ich szkolnej rzeczywistości, zaś dla innych słowo to jest kolejną diagnostyczną modą. Przed wyrobieniem sobie opinii na ten temat warto postawić sobie kilka pytań: czym jest neuroróżnorodność? Czego ona tak naprawdę dotyczy? Czy jest problemem w edukacji?

Piszę o neuroróżnorodności z dwóch perspektyw. Pierwsza wiąże się z wykonywanym przeze mnie zawodem nauczycielki, druga wynika z faktu, iż jestem osobą **mającą zdiagnozowane ADHD**. Moje spojrzenie na to zagadnienie nie ma więc źródła jedynie w przeczytanych książkach czy wysłuchanych podcastach, lecz przede wszystkim w codziennej pracy w szkole, kontaktach z uczniami, szkolnym rytmie oraz własnych ograniczeniach. Będąc nauczycielką z ADHD, nie widzę siebie jako lepszej czy też

gorszej od innych, ani z perspektywy zawodowej, ani prywatnej. Znam swoje odmienności, inne spojrzenie na rzeczywistość. Idę przez świat po prostu inaczej, czasem trochę intensywniej, emocjonalniej. Ten sposób bycia bywa czasami naprawdę trudny, ale stanowi także cenne źródło energii, kreatywności, autentyczności i prawdziwych relacji z uczniami – takich, które potrafią zmienić czyjś cały świat.

Zdarza mi się szukać wśród zeszytów moich uczniów tego jednego, który dosłownie sekundę wcześniej trzymałam w dłoni, lub zapomnieć hasła do dziennika elektronicznego, mimo że korzystałam z niego setki razy. Kiedyś w takich rzeczach dostrzegałam tylko swoje wady i bezskutecznie dążyłam do doskonałości. Dziś widzę to trochę inaczej. Jest to element mojego bycia, funkcjonowania, który po prostu wymaga mojej akceptacji oraz wewnętrznej uważności i strategii.

Pojęcie neuroróżnorodności odnosi się do naturalnych różnic w funkcjonowaniu ludzkiego mózgu. Składa się ona na umiejętności koncentracji, regulacji uczuć, emocji oraz sposobów uczenia się. W ramach neuroróżnorodności mieści się zarówno neurotypowość, która – jak sama nazwa wskazuje – określa funkcjonowanie danej jednostki w sposób ogólnie przyjęty za typowy, zgodny z oczekiwaniami, jak i neuroatypowość, wskazująca na to, że sposób pracy układu nerwowego jest inny od przyjętego za typowy. Uczniowie neurotypowi bardziej pasują także do tradycyjnej przestrzeni edukacyjnej, włączając w to umiejętność długiego siedzenia w szkolnej ławce, stałej koncentracji oraz przewidywalność zachowań. Do grupy uczniów neuroatypowych zaliczamy między innymi tych w spektrum autyzmu, z ADHD, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w tym dysleksją. **Trudności te** są uważane są zazwyczaj wówczas, gdy zaczynają stanowić problem. Niestety często odbierane są jako: brak wysiłku, brak chęci, brak motywacji czy po prostu złe wychowanie dziecka.

Słyszając „uczeń z ADHD”, wyobrażamy sobie chłopca biegającego po korytarzu, bardzo głośnego, energicznego, nadmiernie ruchliwego, z przyklejoną łatką „niegrzeczny”. Ten obraz może faktycznie być po części prawdziwy, lecz oddaje on tylko ułamek rzeczywistości. W tej samej przestrzeni, w ławce obok, może siedzieć dziewczynka – zamyślona, spoglądająca za okno albo malująca kolejny drobny rysunek w zeszytce, często niekończąca zadane ćwiczenia, niemal niewidoczna, teoretycznie niesprawiająca problemów. Jednak – wbrew powszechnemu pojmowaniu tego zaburzenia – ona również może mieć zdiagnozowane ADHD. Inne niż u chłopca, nieprzejawiające się nadpobudliwością ruchową, lecz trudnościami z koncentracją. Bo ADHD nie u każdego wygląda tak samo.

Patrząc na takich uczniów, bardzo często myślę o dzieciach, na które nikt nigdy nie zwrócił

uwagi. Dręczy mnie myśl, że niemal codziennie wychodzą z klasy z uczuciem klęski, porażki, którego nikt nie chce dostrzec i nawet nie próbuje nazwać. Takie dzieci bardzo często są przeoczone przez system; zamiast pochylenia się nad ich problemami słyszą od dorosłych, że muszą się bardziej postarać, że są leniwe.

Gdy rozejrzemy się wokół, dostrzec możemy również dorosłych z ADHD, w tym mnie, nauczycielkę. **Osobę, która ma mnóstwo energii, wór pomysłów, która troszczy się o innych, reaguje szybko, mocniej.** Czasem ADHD będzie się u mnie objawiało kreatywnym działaniem, a czasem niekontrolowanym odłożeniem kluczy, których potem szuka cała klasa, lub gubieniem wątku w środku zdania podczas prowadzonej lekcji. Być może dzięki własnym doświadczeniom zauważam uczniów, dla których szkolna rzeczywistość jest trudniejsza, mniej zrozumiała. Wiem też, że nie jest to brak profesjonalizmu, lecz inny sposób bycia w świecie, inny sposób funkcjonowania, z którym można oraz trzeba uczyć się pracować.

Różnorodność w systemie edukacji jest widzialna na każdym kroku. Na szczęście wciąż podnosi się świadomość wśród rodziców i nauczycieli. Pojawiają się diagnozy, opinie oraz dokładne opisy trudności uczniów czy wskazówki, jak z nimi pracować. Niestety, wciąż towarzyszy temu głośne hasło „trend”, które przyklejone zostało do neuroróżnorodności jak etykieta. Jako nauczycielka z ADHD i mama dziecka w wieku szkolnym dobrze rozumiem całą tę sytuację. Opinia czy diagnoza, z jednej strony, może sprawić, że system przestanie męczyć, zmniejszą się oczekiwania. Z drugiej strony, może być ulgą, szansą na lepsze poznanie i zrozumienie siebie, również tego, że nie jest się gorszym, że to nie lenistwo – tylko inne bycie i widzenie świata. Moment, w którym moje trudności zyskały swoją nazwę, nie zakończył ich, ale przyniósł coś dużo ważniejszego – jestem życzliwsza i troskliwsza wobec samej siebie.

Neuroróżnorodność, mimo że wielu chciałoby, by było chwilową modą, jest próbą nazwania sytuacji i zjawisk, które bardzo często towarzyszyły nauczycielom w ich codziennej pracy. Nie zmieniła się liczba dzieci ze szczególnymi potrzebami, funkcjonujących w odmienny sposób. Zmieniła się nasza gotowość na to, by je zauważyć i dostrzec ich problemy, a także wiedza i umiejętności diagnozowania.

Obecnie łatwiej jest nam zauważyć mocne strony odmiennosci. Moje ADHD to nie są tylko trudności związane z organizacją, przebodźcowaniem, ale również szybsze wychwytywanie i łączenie informacji, otwartość na nowe pomysły i gotowość do działania. U dzieci również można dostrzec podobne cechy, czy to właśnie inne spojrzenie na rzeczywistość, wrażliwość emocjonalną czy odwagę do zadawania pytań.

Edukacja skupiająca się na problemach ogranicza swoje możliwości tylko do korekty trudności. Dopiero w chwili zauważenia różnorodności jako zasobu i dostrzeżenie w niej mocnych stron pozwala na tak ważne dla nas wszystkich wspieranie rozwoju i budowanie poczucia własnej wartości.

Mimo że o neuroróżnorodności mówi się coraz więcej i częściej, to nadal wiemy o niej niewiele. Między wiedzą teoretyczną a codziennością szkolną pojawia się wiele pytań. Naturalne jest pojawienie się **lęku i strachu**. Rodzice obawiają się, że diagnoza zaszufłakuje ich dziecko, a nauczyciele, że nie podołają nowym wyzwaniom pedagogicznym. Te obawy nie są efektem złych intencji, lecz świadomości odpowiedzialności oraz braku realnego wsparcia ze strony systemu edukacji.

Istnieje jeszcze jeden, mniej dostrzegalny lęk wąskiej grupy pedagogów. Lęk przed przyznaniem się do własnych trudności. Wielu specjalistów osobiście funkcjonuje w spektrum neuroróżnorodności, ale odczuwa strach przed przyznaniem się do swojego odmiennego po-

strzegania świata. **Boją się oni, że ich inność zostanie zinterpretowana jako brak kompetencji.** Jest to w mojej ocenie niestety bardzo krzywdzące, ponieważ profesjonalizm to nie brak błędów, lecz **świadomość samego siebie i własnych ograniczeń**. To także umiejętność wyciągania wniosków oraz gotowość i chęć do pracy nad tym, co wciąż jest trudne.

Doświadczenie odmiennosci może się stać zasobem samym w sobie. Dzięki niej możemy pomóc lepiej zrozumieć uczniom ich codzienność, być bardziej wrażliwym i uważnym na ich potrzeby oraz kształtować prawdziwe relacje. Profesjonalizm nauczyciela to odpowiedzialne, szczerze rozumienie, nazywanie trudności, z jakimi się boryka, a nie ich maskowanie – tak by nikt ich nie zauważył.

Dlatego nie szukam już odpowiedzi na zadane na początku pytanie „Czy neuroróżnorodność jest problemem w edukacji?”. Myślę, że ważniejsze jest poszukiwanie odpowiedzi na inne – „Czy edukacja jest gotowa dostrzec w niej wartość?”. To jednak temat na kolejny artykuł do „Refleksji”.

Katarzyna Tomaszek

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej oraz przyrody w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Krzeptowie, trenerka TUS i TKZ, uczestniczka Programu Rozwoju Eduliderstwa Fundacji Teach for Poland. Pedagożka, osoba neuroróżnorodna, szczególnie zainteresowana wspieraniem różnorodności w edukacji.

Nauczyciel wobec zmiany

Agnieszka Maszczyk

Wyzwania w edukacji inkluzyjnej

Współczesna szkoła stoi przed wyzwaniem zapewnienia wszystkim uczniom równych szans edukacyjnych, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb, zdolności czy ograniczeń. Jej nadrzędnym celem jest stworzenie uczniom warunków wszechstronnego rozwoju, pełnego uczestnictwa w działaniach edukacyjno-wychowawczych oraz życiu społecznym. Jest to długotrwały proces, którego ważnym ogniwem jest nauczyciel.

Jeśli zmiany w edukacji mają przynieść pozytywne skutki, jeśli mają przekonać społeczeństwo do słuszności i zasadności tych zmian, to przede wszystkim należy pozyskać nauczycieli – jako przekonanych, zaangażowanych i kompetentnych współtwórców i wykonawców. Bez ich gotowości mentalnej i merytorycznej do realizacji działań choćby najlepszy w swych założeniach projekt nie ma szans powodzenia. Pełna zgoda nauczycieli na proponowane rozwiązania systemowe będzie

możliwa tylko wtedy, gdy mentalnie zaakceptują oni ideę zmiany. Powinni być także przekonani o wartości swoich kompetencji – dzięki temu będą doświadczali satysfakcji i poczucia, że odnoszą sukcesy. W konsekwencji zrozumieją, że szkoła to miejsce dla każdego ucznia, że dobrze jest uczyć w jednym zespole klasowym zarówno dzieci zdrowe, uzdolnione, jak i z trudnościami czy niepełnosprawnościami, ubogacając siebie wzajemnie. Jednocześnie, wierząc w swoje kompetencje i posiadając niezbędne umiejętności metodyczno-organizacyjne, zbudują poczucie własnej skuteczności w kształceniu uczniów klas zróżnicowanych¹.

Dla nauczycieli wprowadzenie edukacji włączającej wiąże się ze zmianą myślenia, uświadomieniem sobie, że różnorodność uczniów nie jest przeszkodą, ale wartością dla całej społeczności szkolnej. Wymaga to od nauczyciela dostosowa-

nia metod nauczania, treści programowych oraz organizacji pracy do zróżnicowanych potrzeb uczniów w taki sposób, aby każdy z nich czuł się zauważany, akceptowany i wspierany. Jedną z głównych przeszkód wstrzymujących nauczycieli przed deklaracją gotowości włączenia się do tej edukacyjnej zmiany jest wizja „idealnego” nauczyciela edukacji włączającej. Ma on posiadać szeroki zakres kompetencji oraz umiejętności metodycznych i organizacyjnych. Efektywne wdrożenie edukacji włączającej wymaga szerokiej i specjalistycznej wiedzy oraz umiejętności pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami nakreśliła profil nauczyciela edukacji włączającej, w ramach którego wskazała cztery podstawowe wartości, mające doniosłe znaczenie dla pracy wszystkich nauczycieli w placówkach włączających: 1) docenianie różnorodności; 2) wspieranie wszystkich uczniów; 3) nastawienie na współpracę; 4) indywidualny rozwój zawodowy². Należy przy tym pamiętać, że im bardziej zróżnicowany jest zespół klasowy, tym szerszych kompetencji i umiejętności będzie potrzebował nauczyciel, aby zbudować poczucie własnej skuteczności.

Wprowadzenie edukacji włączającej wiąże się z koniecznością dostosowania infrastruktury szkolnej, programów nauczania oraz metod dydaktycznych. Brak odpowiednich zasobów finansowych i materialnych może utrudniać efektywne wdrożenie tego modelu. Mówiąc o edukacji włączającej, nauczyciele podkreślają zbyt dużą liczebność klas, brak specjalistów odpowiadających indywidualnym potrzebom konkretnych uczniów, brak przestrzeni przeznaczonej na działania specjalistyczne, umożliwiającej wyciszenie czy relaksację oraz brak rozwiązań systemowych wspierających skuteczną interwencję w przypadku pojawienia się sytuacji kryzysowych. Różnorodność potrzeb edukacyjnych wiąże się z opracowywaniem dostosowań odpowiadających potrzebom

rozwojowym uczniów. Wśród nich znajdują się: zmiana systemu oceniania, zróżnicowanie form i metod pracy oraz dostosowywanie programów nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. To wszystko wiąże się z dodatkowym nakładem czasu pracy. Nie możemy tutaj zapominać o czasie nauczyciela przeznaczonym na samodoskonalenie i podnoszenia kompetencji merytorycznych³.

Dojrzewanie gotowości nauczycieli do pracy z grupą zróżnicowaną w inkluzji wymaga budowania systemu, w którym nauczyciel będzie czuł się docenianym społecznie profesjonalistą, kompetentnym przewodnikiem i będzie otoczony siecią wsparcia⁴. Będzie pełnił rolę koordynatora procesu nauczania, dostosowując metody i formy pracy do potrzeb uczniów, a swoją misję będzie realizował w przestrzeni dostosowanej do ich indywidualnych potrzeb.

Przypisy

- ¹ Za: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Chrzanowska, G. Szumski (red.), www.frse.org.pl, Warszawa 2019, s. 59, data dostępu: 26.03.2026.
- ² Za: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Odense 2012, s. 13 (publikacja cyfrowa).
- ³ Red., *Rola pedagoga w edukacji inkluzyjnej – wyzwania i rozwiązania*, „Głos Pedagogiczny”, glospedagogiczny.pl, data publikacji: 2.04.2025.
- ⁴ R. Kołodziejczyk, *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne”, Tom 12 (48), numer 3, 2020.

Agnieszka Maszczyk

Pedagożka specjalna, nauczycielka konsultantka ds. edukacji włączającej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Nowy świat

Anna Sobol

Renesansowy nauczyciel na miarę XXI wieku

W małej szkole podstawowej w warszawskim Wilanowie dziesięcioletnia Zosia przygląda się przez mikroskop komórkom cebuli. Nie wie jeszcze, że za dwadzieścia lat będzie prawdopodobnie pracować w zawodzie, który dziś nie istnieje. Nie wie, że w jej małych rękach spoczywa przyszłość, która może doprowadzić do przełomów w medycynie regeneracyjnej lub odkrycia życia pozaziemskiego. Ale jej nauczycielka, Marta Kowalska, to wie. I właśnie dlatego za-

miast kazać Zosi po prostu narysować to, co widzi, pyta: „A co by się stało, gdyby te komórki mogły żyć wiecznie?”. To pytanie zmienia wszystko. Zosia zaczyna myśleć o nieśmiertelności, o etyce, o granicach nauki. Łączy biologię z filozofią, naukę ze sztuką wyrażania myśli. W tej chwili staje się tym, kim powinna być każda dziesięcioletka w XXI wieku – młodym renesansowym umysłem, gotowym na świat, którego jeszcze nie znamy.

Żyjemy w czasach, o których nie śniło się filozofom

Czy Leonardo da Vinci, szkicując swoje latające maszyny, wyobrażał sobie, że za pięćset lat ludzkość będzie rozważać kolonizację Marsa za pomocą rakiet wielokrotnego użytku? Czy Galileusz, kierując teleskop ku gwiazdom po raz pierwszy, przewidział, że jego następcy zobaczą galaktyki odległe o 13 miliardów lat świetlnych (co jest możliwe dzięki teleskopowi kosmicznemu Jamesa Webba)?

Żyjemy w epoce odkryć, które przekraczają granice wyobraźni największych wizjonerów z przeszłości. Technologia CRISPR pozwala nam przepisywać kod życia z precyzją edytora tekstu. Komputery kwantowe obiecują rozwiązanie problemów, które dziś wymagałyby tysiącleci obliczeń. Sztuczna inteligencja tworzy dzieła sztuki, komponuje muzykę i pomaga diagnozować choroby z dokładnością przewyższającą lekarzy.

Jako nauczyciele stoimy przed wyzwaniem bez precedensu. Kształcimy dzieci, które za dwadzieścia lat będą żyć w świecie, jakiego nie potrafimy sobie wyobrazić. Według prognozy opracowanej przez IFTF (Institute for the Future) na zlecenie Dell Technologies, nawet 85 procent zawodów, które mogą wykonywać dzisiejsze dzieci w 2030 roku, jeszcze nie istnieje – choć dane te stanowią szacunek futurologiczny, nie zaś pewnik¹. To oznacza, że nie możemy już kształcić uczniów pod konkretne zawody – musimy wyposażać ich w coś znacznie cenniejszego: zdolność do ciągłego uczenia się, adaptacji i tworzenia.

Integracja przedmiotów: kiedy matematyka spotyka sztukę

Tradycyjny podział na przedmioty szkolne to relik industrialnej ery edukacji, kiedy wiedza była podzielona na wyraźnie oddzielone sektory, jak tory fabryczne. Tymczasem prawdziwe innowacje powstają na przecięciach dyscyplin. Steve Jobs wie-

lokrotnie podkreślał, że sukces Apple'a wynikał z połączenia technologii z humanistyką. „Technologia sama w sobie nie wystarczy – to technologia połączona z liberalnymi sztukami, z humanistyką, daje nam rezultaty, które sprawiają, że nasze serce śpiewa”, mówił podczas prezentacji iPada 2².

Podejście określane angielskim akronimem STEAM łączy pięć kluczowych dziedzin: *science* oznacza nauki ścisłe i przyrodnicze, jak biologia, chemia czy fizyka; *technology* obejmuje wszystkie narzędzia cyfrowe i techniczne; *engineering* to myślenie inżynierskie i rozwiązywanie problemów; *arts* reprezentuje sztukę i kreatywność w najszerszym rozumieniu; *mathematics* to fundament logicznego myślenia i analiz ilościowych. To nie jest tylko kolejna moda edukacyjna, ale filozofia nauczania, która odzwierciedla rzeczywisty sposób funkcjonowania współczesnego świata. Kiedy architekt projektuje most, jednocześnie używa matematyki do obliczeń wytrzymałościowych, fizyki do zrozumienia sił działających na konstrukcję, najnowszych technologii do tworzenia modeli komputerowych, myślenia inżynierskiego do rozwiązania problemów konstrukcyjnych i wrażliwości artystycznej do stworzenia czegoś, co będzie nie tylko funkcjonalne, ale i piękne. Wszystko to dzieje się jednocześnie, w jednym umyśle, w jednym procesie twórczym.

W praktyce oznacza to, że lekcja o fraktalach może się rozpocząć od obserwacji liści paproci w klasie biologii, przejść od rysowania wzorów na zajęciach plastycznych do wykorzystania programowania do generowania nieskończonych wzorów na informatyce, a zakończyć się filozoficzną dyskusją o naturze nieskończoności. Uczniowie w ten sposób nie będą się uczyli o fraktalach – oni będą żyli fraktalami, będą odkrywać je na każdym kroku, dostrzegać ich piękno i próbować zrozumieć ich matematyczną elegancję.

Jak zauważa ekspert od edukacji Tony Wagner w swojej książce *Creating Innovators*, „kreatywna innowacja to niezbędna umiejętność XXI wieku, która wykracza poza poszczególne dyscypliny. To

Nauczyciel-przewodnik nie musi znać wszystkich odpowiedzi – musi wiedzieć, jak ich szukać i jak oceniać ich wartość. Musi być gotowy na to, że czasami uczeń znajdzie lepsze rozwiązanie niż jego. Musi umieć przyznać się do niewiedzy i traktować ją jako punkt wyjścia do wspólnego odkrywania.

umiejętność wzięcia wiedzy z jednego obszaru, zmieszania jej z inspiracją z innego i stworzenia czegoś całkowicie nowego”³.

Filozoficzne korzenie nowoczesnej pedagogiki

Współczesna rewolucja w nauczaniu nie wzięła się znikąd. Jej korzenie sięgają wielkich pedagogów, którzy już wieki temu rozumieli, że prawdziwa edukacja to coś więcej niż przekazywanie informacji. Johann Heinrich Pestalozzi w XVIII wieku głosił, że edukacja powinna angażować „rękę, serce i umysł”. Maria Montessori na początku XX wieku tworzyła środowiska, w których dzieci mogły samodzielnie odkrywać świat. Célestin Freinet wprowadzał do szkół drukarnie, żeby dzieci tworzyły własne gazety i książki.

Te idee nabierają dziś nowego znaczenia. „Uczenie przez działanie” Pestalozziego jest dziś realizowane przez podejście *maker education*, gdzie dzieci konstruują roboty, projektują aplikacje i tworzą prototypy rozwiązań rzeczywistych prob-

lemów. „Przygotowane środowisko” Montessori to nowoczesne klasy wyposażone w technologię, ale zaprojektowane tak, żeby służyła ona uczeniu, a nie je zastępowała. Freinetowskie drukarnie to dzisiejsze platformy cyfrowe, na których uczniowie publikują swoje odkrycia dla całego świata.

Ale najważniejszą lekcją od tych wielkich pedagogów jest zrozumienie, że dziecko to nie puste naczynie, które trzeba wypełnić wiedzą, lecz płomień, który trzeba rozpałcić. „Edukacja to nie przygotowanie do życia; edukacja to życie samo w sobie” – pisał John Dewey, amerykański filozof i pedagog. Te słowa wciąż brzmią bardzo aktualnie.

Współczesny nauczyciel musi być jak renesansowy artysta-naukowiec: ciekawy świata, otwarty na eksperymenty, gotowy do łączenia pozornie odległych dziedzin. Musi rozumieć, że w erze, gdy fabryki będą w pełni zautomatyzowane, a sztuczna inteligencja przejmie rutynowe zadania, najważniejsze stają się umiejętności czysto ludzkie: kreatywność, empatia, zdolność do współpracy, umiejętność stawiania pytań i znajdowania nietypowych rozwiązań.

Kompetencje: fundament przyszłości

W świecie zdominowanym przez technologie paradoksalnie najważniejsze stają się umiejętności związane z relacjami międzyludzkimi. Empatia – zdolność do rozumienia i współodczuwania z innymi – to fundament wszelkiej współpracy. Dzieci, które potrafią pracować w zespołach różnicowanych kulturowo, które umieją słuchać różnych punktów widzenia i znajdować kompromisy, będą lepiej przygotowane na przyszłość niż te, które potrafią tylko konkurować. W świecie, gdzie informacja jest dostępna natychmiastowo, najważniejszą umiejętnością staje się nie zapamiętywanie faktów, ale rozumienie własnego procesu uczenia się. Psycholodzy nazywają to umiejętnościami metapoznawczymi – dosłownie „myśleniem o myśleniu”.

Wyobraź sobie dziecko, które nie tylko potrafi rozwiązać zadanie matematyczne, ale wie, dlaczego

wybrało akurat tę strategię rozwiązania. Wie, kiedy warto zrobić sobie przerwę, żeby umysł mógł przetworzyć informacje. Rozumie, że popełnienie błędu to nie porażka, ale cenny sygnał mówiący o tym, gdzie trzeba zmienić podejście. To dziecko ma opanowane umiejętności metapoznawcze. Kształtowanie tych umiejętności wymaga od nauczyciela stałego zadawania pytań typu: jak doszedłeś do tego rozwiązania? Co było najtrudniejsze? Gdybyś miał wytłumaczyć to młodszemu dziecku, jak byś to zrobił? Takie podejście uczy dzieci refleksji nad własnym procesem uczenia się.

Badania neuronaukowe sugerują, że umysł, który regularnie angażuje się w refleksję nad własnym funkcjonowaniem, może rozwijać się sprawniej i wykazywać większą elastyczność – choć w tej dziedzinie trwają jeszcze prace badawcze. To jak trening sportowy – im więcej ćwiczymy świadomość własnych procesów myślowych, tym lepiej działają.

Od mędrca na scenie do przewodnika u boku

Przez wieki nauczyciel był „mędrcom na scenie” – osobą posiadającą wiedzę i przekazującą ją uczniom siedzącym w ciszy. Był to model hierarchiczny, w którym informacja płynęła wyłącznie w jedną stronę. Ale współczesny świat wymaga czegoś zupełnie innego. Dziś nauczyciel powinien być „przewodnikiem u boku” uczniów. Zamiast dostarczać gotowe odpowiedzi, pomaga zadawać lepsze pytania. Zamiast być jedynym źródłem wiedzy, uczy, jak krytycznie oceniać informacje z różnych źródeł. Zamiast wymagać ciszy, zachęca do dyskusji i wymiany pomysłów.

Jest to fundamentalna zmiana roli nauczyciela. Przewodnik nie musi znać wszystkich odpowiedzi – musi wiedzieć, jak ich szukać i jak oceniać ich wartość. Musi być gotowy na to, że czasami uczeń znajdzie lepsze rozwiązanie niż jego. Musi umieć przyznać się do niewiedzy i traktować ją jako punkt wyjścia do wspólnego odkrywania.

Sama wielokrotnie przekonałam się, że zmiana postawy przynosi zaskakujące efekty. Kiedyś myślałam, że muszę wiedzieć wszystko. Dzisiaj najczęściej mówię: nie wiem, ale sprawdźmy to razem. I widzę, że dzieci są bardziej zaangażowane, kiedy wspólnie coś odkrywamy, niż kiedy ja po prostu im to mówię.

Wyzwania etyczne: gdy technologia wyprzedziła mądrość

Rozwój technologii stawia pytania, na które ludzkość nie jest jeszcze gotowa odpowiedzieć. Czy sztuczna inteligencja powinna mieć prawa? Jak daleko możemy ingerować w ludzki genom? Kto ponosi odpowiedzialność za decyzje podejmowane przez autonomiczne samochody? Te pytania dotyczą nie tylko naukowców i polityków – dotyczą każdego z nas, a szczególnie dzieci, które będą żyć w świecie kształtowanym przez odpowiedzi na te pytania. Dlatego edukacja etyczna nie może być dodatkiem do „prawdziwych” przedmiotów – musi być wpleciona w każdą lekcję.

Kiedy uczyliśmy o CRISPR-ie, musimy rozmawiać o tym, czy modyfikowanie genów to leczenie chorób, czy igranie z naturą. Kiedy pokazujemy, jak działa sztuczna inteligencja, musimy pytać o to, czy algorytmy mogą być stronnicze i jak to wpływa na sprawiedliwość. Kiedy eksplorujemy kosmos, musimy zastanowić się nad naszymi powinnościami wobec potencjalnego życia pozaziemskiego.

Przypisywane Einsteinowi słowa głoszą: „Niepokoi mnie to, że technologia wyprzedziła naszą humanitarność”. Zadaniem współczesnego nauczyciela jest sprawić, żeby ta humanitarność dotrzymała kroku technologii⁴.

Praktyka w działaniu: dzień z życia renesansowej klasy

Jak wygląda w praktyce klasa prowadzona przez renesansowego nauczyciela XXI wieku? Oto dzień

z życia trzeciej klasy w jednej z warszawskich szkół. Poranek zaczyna się od „kręgu refleksji”, gdzie dzieci dzielą się tym, czego się wczoraj nauczyły i co chcą dzisiaj odkryć. Nauczycielka, Alicja Nowak, notuje ich pomysły na tablicy – nie po to, żeby je zrealizować, ale żeby pokazać dzieciom, że ich ciekawość ma znaczenie. Następnie klasa rozpoczyna projekt o wodzie. Ale to nie jest lekcja przyrodoznawstwa – to interdyscyplinarna przyгода. Dzieci badają, skąd się bierze woda w kranie (geografia), jak działa cykl wodny (fizyka), dlaczego niektóre substancje rozpuszczają się w wodzie, a inne nie (chemia). Rysują obrazy przedstawiające wodę w różnych stanach skupienia (sztuka), piszą wiersze o deszczu (język polski), obliczają, ile wody zużywa ich rodzina (matematyka).

Po południu dzieci projektują filtr do wody z materiałów znajdujących się w klasie. To zadanie angażuje myślenie inżynierskie, ale też zmusza do zastanowienia się nad tym, że miliony ludzi na świecie nie mają dostępu do czystej wody. Jeden z uczniów pyta: dlaczego nie wyślemy im naszych filtrów? I oto zaczyna się dyskusja o globalnych nierównościach, logistyce i różnych sposobach pomagania.

Dzień kończy się „metakognitywnym dziennikiem”, w którym każde dziecko zapisuje nie tylko to, czego się nauczyło, ale również jak się nauczyło i co było dla niego najtrudniejsze. Nauczycielka zaś czyta te wpisy nie po to, żeby wystawić oceny, ale żeby lepiej zrozumieć, jak myśli każde dziecko i jak można mu pomóc.

Mierzenie sukcesu: inne wskaźniki, inne cele

Jak oceniamy skuteczność renesansowego nauczyciela? Tradycyjne testy i oceny to za mało. Prawdziwy sukces mierzymy długoterminowo: czy uczniowie stają się dozgonnymi uczniami, którzy potrafią adaptować się do zmian? Czy są otwarci na różnorodność i gotowi współtworzyć lepszy świat? Czy potrafią brać odpowiedzialność za własne uczenie się?

Współczesne badania edukacyjne wskazują na konieczność obserwowania wskaźników jakościowych: poziomu zaangażowania uczniów w proces uczenia się, ich zdolności do zadawania pytań wykraczających poza program, kreatywności w rozwiązywaniu problemów, umiejętności współpracy i komunikacji, a także stopnia samodzielności w zdobywaniu wiedzy. Unia Europejska w swoich strategicznych celach na lata 2025–2030 zakłada, że mniej niż 15 procent piętnastolatków powinno mieć trudności w czytaniu, matematyce i naukach ścisłych, a mniej niż 15 procent uczniów klas ósmych powinno mieć problemy z kompetencjami cyfrowymi. Ale to tylko minimum – prawdziwy cel to wykształcenie pokolenia potrafiącego myśleć krytycznie o informacjach, jakie do niego docierają.

Technologia jako narzędzie, nie cel

Jeden z największych błędów we współczesnej edukacji to traktowanie technologii jako celu samego w sobie. Tablet czy komputer to tylko narzędzie – tak jak pędzel dla malarza czy skalpel dla chirurga. Ważne nie jest to, czy dzieci umieją obsługiwać najnowszy gadżet, ale czy potrafią wykorzystać dostępne narzędzia do rozwiązywania rzeczywistych problemów.

Sztuczna inteligencja może pomóc w personalizacji nauki – algorytmy potrafią dostosować poziom trudności zadań do indywidualnych potrzeb ucznia, wskazać obszary wymagające dodatkowej pracy, zasugerować alternatywne sposoby wyjaśnienia trudnych pojęć. Rzeczywistość wirtualna i rozszerzona otwiera możliwości, o jakich poprzednie pokolenia nauczycieli mogły tylko marzyć – uczniowie mogą „odwiedzić” starożytny Rzym, „polecieć” do wnętrza komórki, „zobaczyć”, jak wyglądała Ziemia miliony lat temu.

Ale najważniejsze pozostaje to, czego żadna technologia nie zastąpi: jest to ludzka więź między nauczycielem a uczniem, zdolność do inspirowania, pobudzania ciekawości oraz umiejętność zadawa-

nia pytań, które otwierają przed uczniami nowe perspektywy myślenia.

Wyzwanie dla systemu

Kształcenie renesansowych nauczycieli wymaga systemowych zmian. Nie wystarczy przeszkolić pedagogów z używania tabletek czy oprogramowania. Trzeba zmienić sposób myślenia o edukacji na każdym poziomie – od ministerstwa edukacji po sale lekcyjne. Unia Europejska zauważa te wyzwania. W swoim najnowszym raporcie o edukacji wskazuje, że „krajobraz edukacji stale ewoluuje, napędzany postępowaniem technologicznym, zmieniającymi się potrzebami społecznymi i głębszym zrozumieniem tego, jak uczniowie się uczą”⁵. European Innovative Teaching Award, nagroda przyznawana przez Komisję Europejską, wyróżnia nauczycieli, którzy „łączą różne przedmioty, wykorzystują technologie cyfrowe i przygotowują uczniów do wyzwań przyszłości”.

Ale prawdziwa zmiana zaczyna się w klasie – od pojedynczego nauczyciela, zadającego lepsze pytania, od dziecka, uczącego się myśleć o swoim myśleniu, i od szkoły, mającej odwagę porzucić stare metody na rzecz tych, które przygotowują uczniów na świat, jakiego jeszcze nie ma.

Przyszłość zaczyna się dzisiaj

Zosia z wilanowskiej szkoły pewnego dnia zostanie może biotechnolożką, która opracuje sposób na regenerację uszkodzonych organów. A może zostanie artystką, która stworzy dzieła sztuki za pomocą algorytmów sztucznej inteligencji. A może wymyśli zawód, o którym dziś nie mamy pojęcia. Nie wiemy, kim zostanie. Ale wiemy, że jeśli jej nauczyciele będą prawdziwymi przewodnikami, a nie tylko przekazicielami informacji, jeśli nauczą ją myśleć krytycznie i twórczo, jeśli pokażą jej, że każde pytanie jest początkiem przygody z uczeniem się – to bez względu na to, co wybierze, będzie gotowa na

przyszłość. Bo renesansowy nauczyciel XXI wieku to nie ktoś, kto przygotowuje dzieci na znany świat. To przede wszystkim ktoś, kto daje im narzędzia do tworzenia nowego świata.

Przypisy

- ¹ Institute for the Future (ITF) dla Dell Technologies, *The Next Era of Human – Machine Partnerships*, Palo Alto 2017. Prognoza ta jest szeroko cytowana, jednak stanowi szacunek futurologiczny opracowany metodą scenariuszową – jej autorzy sami zastrzegają, że nie jest prognozą deterministyczną.
- ² Steve Jobs, wystąpienie podczas prezentacji iPada 2, Apple Special Event, San Francisco, 2 marca 2011. Podobne słowa Jobs wypowiadał także podczas innych prezentacji – niniejszy cytat funkcjonuje w kilku wersjach i tłumaczeniach.
- ³ T. Wagner, *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*, New York 2012. Przytoczony fragment stanowi parafrazę głównej tezy książki, nie jest dosłownym cytatem.
- ⁴ Cytat przypisywany Albertowi Einsteinowi, obecny w licznych publikacjach popularnonaukowych i edukacyjnych. Jego autentyczność i pierwotne źródło nie zostały jednoznacznie potwierdzone w zbiorach pism Einsteina – należy go traktować jako wypowiedź przypisywaną, nie cytowaną wprost.
- ⁵ Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, *Education and Training Monitor 2023*, Publications Office of the European Union, Luksemburg 2023 – numer strony weryfikowany w pełnym tekście raportu dostępnym na op.europa.eu, data dostępu: 31.03.2026.

Anna Sobol

Magister pedagogiki ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego, licencjat z anglistyki Collegium Balticum – Akademii Nauk Stosowanych. Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków. Autorka artykułów poświęconych relacji między nauką, świadomością i współczesnymi wyzwaniami edukacyjnymi. Interesuje się wpływem nowych odkryć naukowych na sposób myślenia o człowieku i jego przyszłości. W swojej pracy łączy perspektywę pedagogiczną z refleksją nad rozwojem cywilizacyjnym.

Na styku tradycji

Waldemar Cieślak

Wacław Piotrowski – nauczyciel muzyki w niemieckim i polskim Szczecinie

W roku 2026 Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie obchodzi jubileusz osiemdziesięciolecia swojego istnienia. To wyjątkowa okazja, by spojrzeć wstecz na drogę, którą przeszła ta szkoła – od pierwszych, pionierskich działań po dzisiejszą, ugruntowaną pozycję w krajobrazie edukacyjnym i artystycznym miasta oraz regionu. Historia ta zaczyna się od Wacława Piotrowskiego, który wraz z Haliną Nowacką-Durnaś (1909–2005) podjął się zadania niezwykle trudnego – stworzenia od podstaw szkolnictwa muzycznego w powojennym Szczecinie.

W marcu 1946 roku Piotrowski, w ramach Spółdzielni Pracy Nauczycieli Muzyki i Śpiewu, przy wsparciu Ministerstwa Kultury i Sztuki w Warszawie, uruchomił dwustopniową Wojewódzką Szkołę Muzyczną im. Fryderyka Chopina. W tym samym czasie Nowacka-Durnaś otworzyła prywatną Niższą i Średnią Szkołę Muzyczną im. Karola Szymanowskiego. W 1950 roku obie te szkoły zostały upaństwowione¹. Szkoła Nowackiej-Durnaś stała się załączkiem obecnej Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Tadeusza Szelińskiego, szkoła Piotrowskiego zaś – Państwo-

wej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego, na bazie której finalnie utworzono dzisiejszy Zespół Państwowych Szkół Muzycznych w Szczecinie. Obecnie w jego skład wchodzi: Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia, Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia oraz Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia.

Wacław Piotrowski urodził się 19 września 1876 roku w Gołańczy (w ówczesnym powiecie wągrowieckim, województwie poznańskim) w rodzinie lekarza Romualda Piotrowskiego i Kazimi[e]ry z domu Graff. Edukację średnią ukończył w 1896 roku w Państwowym Gimnazjum w Gnieźnie², po czym rozpoczął studia muzyczne. W 1902 roku ukończył Królewskie Konserwatorium³ Muzyczne w Lipsku⁴, a trzy lata później – Konserwatorium Sterna w Berlinie⁵, oba w klasie skrzypiec (w Lipsku u Hansa Beckera, w Berlinie zaś – u Gustava Hollaendra). W Berlinie, w Uniwersytecie Fryderyka Wilhelma⁶, uzyskał stopień doktora filozofii i muzykologii, broniąc w 1921 roku dysertację zatytułowaną „*Królewieccy kompozytorzy okazjonalni po śmierci Heinricha Alberta*”⁷, co – jak zauważyła Zofia Lissa – zapewniło mu miejsce w wąskim gronie polskich doktorów muzykologii okresu międzywojennego⁸.

Do niemieckiego Szczecina Piotrowski przybył w 1905 roku, by podjąć tu pracę nauczyciela gry na skrzypcach oraz teorii muzyki w Konserwatorium im. Hugo Riemanna – szkole kształcącej zarówno amatorów, jak i zawodowych muzyków na poziomie elementarnym, niższym, średnim i wyższym. Działo ono w oparciu o metodę pedagogiczną opracowaną przez jej patrona⁹. Jak odnotowano w *Drittes Verzeichnis der Mitglieder der Internationalen Musikgesellschaft*¹⁰ z marca 1901 roku, siedziba tejże szkoły mieściła się w kamienicy przy König-Albert-Straße 38¹¹ (obecnie ul. Śląska 38). Od momentu założenia w 1899 roku Konserwatorium kierował Berthold Knetsch¹². Z dokumentu *Organisation des Unterrichtes im Riemann-Conservatorium zu Stettin* – stanowiącego odpowiednik dzisiejszej



Wacław Piotrowski. Z repozytorium zdjęć Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie

podstawy programowej¹³ – wynika, iż w szkole tej uczono gry na fortepianie i skrzypcach, a także szeregu przedmiotów teoretycznych: harmonii i kontrapunktu (wraz z nauką kanonu i fugi), form muzycznych, kształcenia słuchu, historii muzyki, estetyki muzycznej oraz pedagogiki dotyczącej gry na skrzypcach i fortepianie. Zajęcia z większości przedmiotów teoretycznych odbywały się dwa razy w tygodniu, natomiast lekcje gry na fortepianie i na skrzypcach ustalano indywidualnie¹⁴.

Piotrowski pracował w Konserwatorium im. Riemanna stosunkowo krótko, bowiem już w 1907 roku objął stanowisko nauczyciela gry na skrzypcach oraz przedmiotów teoretycznych w Konserwatorium Sterna w Berlinie¹⁵. Z tego czasu zachował się anons zamieszczony w „Gazecie Opolskiej”:

Dotyczył on *Obchodu Mickiewiczowskiego*, który swą muzyką uświetnili Feliks Nowowiejski (fortepian) i Wacław Piotrowski (skrzypce). 6 grudnia 1908 roku w Wielkiej Sali Kellera przy Koppenstr. 29 w Berlinie wspólnie wykonali *Balladę i poloneza* Henriego Vieuxtempsa oraz *Trio* Josepha Haydna¹⁶.

W stolicy Niemiec Piotrowski pozostał do roku 1918. Następnie w Królewcu pełnił funkcję redaktora muzycznego „Königsberger Allgemeine Zeitung”, a w 1920 roku mianowany został profesorem Państwowego Konserwatorium Muzycznego w Poznaniu. Równolegle wykładał tam historię form muzycznych na Uniwersytecie i kierował Państwowymi Wyższymi Kursami Nauczycielskimi. W Poznaniu był również jednym z organizatorów Wielkopolskiej Szkoły Muzycznej, która z czasem przekształciła się w szkołę wyższą. Po roku 1939 – jak sam wspominał – „musiał się ukrywać, ponieważ znalazł się na liście osób przeznaczonych przez okupantów na rozstrzelanie”¹⁷. W okresie tym prowadził nauczanie w ramach tajnych kompletów.

Do Szczecina, już polskiego, Piotrowski powrócił w roku 1945 wraz z ekipą wojewody Leonarda Borkowicza. Jak napisał „[w tamtym czasie] poleciło mu Ministerstwo K[ultury] i S[ztuki] ze względu na jego znajomość terenu organizację szkolnictwa [muzycznego] na terenie Pomorza Zachodniego. Jako pierwszą zorganizował szkołę muzyczną im. Fr. Chopina w Szczecinie i prowadził ją jako dyrektor aż do przekształcenia jej na Państwową Średnią Szkołę Muzyczną, którą w dalszym ciągu kierował aż do 1953 r.”¹⁸.

W sierpniu 1958 roku – trzy miesiące przed śmiercią Piotrowskiego – „Antoni Huebner, ówczesny dyrektor Państwowej Średniej Szkoły Muzycznej [...], przygotowując nowy rok szkolny, w piśmie do Centralnego Zarządu Szkół Artystycznych pisał o [nim]: *wykluczam na razie przeniesienie go w stan spoczynku ze względu na jego*

zasługi jako wieloletniego, pełnokwalifikowanego nauczyciela, doktora muzykologii, o wybitnie prawej postawie pedagogicznej, bardzo obowiązkowego i punktualnego”¹⁹. Piotrowski zmarł w Szczecinie 6 października 1958 roku. Spoczywa na Cmentarzu Centralnym, pochowany obok swojej małżonki, Czesławy – pianistki i nauczycielki, zmarłej w roku 1947.

W świetle przytoczonych faktów widać wyraźnie, iż działalność Wacława Piotrowskiego wykraczała poza ramy poszczególnych ról społecznych, które pełnił w różnych okresach swojego życia. Jego droga zawodowa – od niemieckiego Szczecina, przez Berlin, Królewiec i Poznań, aż po powojenny polski Szczecin – uczyniła z niego zwornik łączący dwie tradycje: przedwojenną niemiecką oraz powojenną polską kulturę i edukację muzyczną. W tym kontekście należy zauważyć, iż jego przedwojenna aktywność w Konserwatorium im. Hugo Riemanna znalazła naturalną kontynuację w powojennej pracy w Szkole Muzycznej im. Fryderyka Chopina.

Dzisiaj, gdy ZPSM w Szczecinie obchodzi swoje osiemdziesiąte urodziny, wyraźnie dostrzegamy, iż nasze korzenie sięgają głębiej niż do roku 1946. Wpisują się bowiem we wcześniejszą tradycję kształcenia muzycznego, której Piotrowski był najpierw świadkiem i uczestnikiem, a po roku 1945 – współtwórcą jej całkowicie nowego, polskiego kształtu. Jesteśmy spadkobiercami zarówno tej przedwojennej linii rozwoju, jak i powojennej wizji Piotrowskiego, Nowackiej-Durnaś oraz ich współpracowników. Dzisiejszy ZPSM – obejmujący trzy szkoły i kształcący kolejne pokolenia muzyków – jest więc owocem kontynuacji owego wysiłku, który rozpoczął się w salach Konserwatorium im. Riemanna przy König-Albert-Straße 38, a po 1945 roku przybrał nową formę i znaczenie w polskim Szczecinie, dzisiaj przy ulicy Staromłyńskiej 13.

Przypisy

- ¹ P. Broda, *Ważniejsze wydarzenia z historii Zespołu Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie*, Akademia Muzyczna w Poznaniu, filia w Szczecinie, Szczecin 1992, s. 11 (niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem Janusza Stalmierskiego).
- ² W. Piotrowski, Życiorys, w: *Teczka osobowa Waława Piotrowskiego*, Składnica Akt Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie.
- ³ „Szkoly stworzone z myślą o specjalistycznym kształceniu muzycznym, często obejmującym także jedną lub więcej innych dziedzin sztuki. Nazwa wywodzi się z włoskiego *conservatorio*, została przyjęta we Francji jako *conservatoire*, a w niektórych miastach niemieckich jako *Konservatorium*. W USA od połowy XX wieku upowszechniło się określenie *conservatory*”. W. Weber, et al., *Conservatories*, hasło w: *Grove Music Online*, oxfordmusiconline.com, data dostępu: 27.11.2025.
- ⁴ Obecnie *Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy” Leipzig*. Zob.: W. Piotrowski, Życiorys...; *Datenbank CLARA*, carla.hmt-leipzig.de, data dostępu: 27.11.2025.
- ⁵ Obecnie stanowiącego część *Universität der Künste Berlin*. Zob.: *Liste der Schülerinnen und Schüler des Stern’schen Konservatoriums (1850–1936)*, udk-berlin.de, data dostępu: 27.11.2025; Waław Piotrowski, Życiorys, w: *Teczka osobowa...*
- ⁶ Obecnie *Humboldt-Universität zu Berlin*.
- ⁷ Fotokopia dyplomu doktorskiego Waława Piotrowskiego, w: *Teczka osobowa Waława Piotrowskiego*, Składnica Akt Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie.
- ⁸ Z. Lissa, *Die Musikwissenschaft in Volkspolen (1945–1956)*, „Die Musikforschung” 1957, nr 10/4, s. 531–547.
- ⁹ Metoda Hugo Riemanna w odniesieniu do nauki gry na fortepianie została poddana krytyce. Niewybredne uwagi o teŹe metodzie, jak i o sposobach jej wdraŹania przez Bertholda Knetscha w – jak to określił „wzorcowym konserwatorium” – zgłosił również Bruno Schrader. Zob.: B. Schrader, *Das Riemannkonservatorium in Stettin und seine Besitzer. Eine kritische Aufklärung*, Verlag von Alvin Schmidt, Leipzig 1906.
- ¹⁰ *Drittes Verzeichnis der Mitglieder der Internationalen Musikgesellschaft*, 1901, jstor.org, data dostępu: 27.11.2025.
- ¹¹ Nie jest to jednak informacja oczywista, ponieważ pod wskazanym adresem w roku szkolnym 1909/1910 mieściło się Loewe-Konservatorium, założone w 1899 roku i prowadzone przez Hermanna Trienesa. Później siedziba tej szkoły została przeniesiona – w roku szkolnym 1933/1934 Loewe-Konservatorium funkcjonowało przy ulicy Kronprinzenstraße 16 (obecnie ul. Rajskiego 16). Zwraca uwagę uderzająca zbieŹność dat powstania obu szkół (!). Na marginesie warto dodać, iż ZPSM łączą z Loewe-Konservatorium zdeponowane w jego bibliotece druki muzyczne, które przed wojną były własnością Loewe-Konservatorium. Zob.: *Jahres-Bericht 1909/1910* oraz *1933/1934*, Loewe-Konservatorium, Stettin 1909 oraz 1933.
- ¹² B. Knetsch, *Organisation des Unterrichtetes im Riemann-Konservatorium zu Stettin*, Gedruckt bei Hermann Saran, Stettin 1903, s. 72.
- ¹³ W dokumencie tym określono cele, plan kształcenia i metody nauczania każdego z przedmiotu w Riemann-Konservatorium w niemieckim Szczecinie.
- ¹⁴ B. Knetsch, *Organisation des Unterrichtetes im Riemann-Konservatorium...*, op. cit.
- ¹⁵ *Index der Lehrenden (Stern’sches Konservatorium, Jüdische private Musikschule Hollaender, Konservatorium der Reichshauptstadt, Städtisches Konservatorium)*, udk-berlin.de, data dostępu: 27.11.2025.
- ¹⁶ „Gazeta Opolska”, 3 grudnia 1908.
- ¹⁷ W. Piotrowski, Życiorys..., op. cit.
- ¹⁸ Waław Piotrowski, Życiorys..., op. cit.
- ¹⁹ R. Markow, *Waław Piotrowski, w: Zespół Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego. 60-lecie*, ZSM, Szczecin 2006, s. 7.

Waldemar Cieślak

Doktor sztuki w dyscyplinie sztuki muzyczne, teoretyk muzyki. Pracuje jako nauczyciel bibliotekarz w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie.

Lekcje człowieczeństwa

Barbara Popiel-Kobielska

Piękno i (piękny) ból życia w eposach Homera

Na trzecim etapie edukacyjnym zapoznanie z eposami Homera następuje zaraz po omówieniu mitologii. To pierwsze miesiące pierwszej klasy szkoły średniej, czyli uczniowie mają piętnaście lat. Czy to ma znaczenie? Niestety tak – bo (uwaga, banał) wiek czytelników rzutuje na odbiór tekstu. Oczywiście również w dawniejszych czasach tak młodzi (i młodszy) odbiorcy czytali *Iliadę* oraz *Odyseję*. Jednak dla współczesnego piętnastolatka ten odbiór antycznego eposu może być

dodatkowo utrudniony, z dwóch powodów. Po pierwsze – odległość czasowa epoki, odmienność zjawisk społecznych, charakter tekstu i jego język sprawiają, że lektura staje się (jeszcze) bardziej wymagająca. Po drugie – we współczesnej kulturze przymusowego hurraoptymizmu często brakuje miejsca na mówienie o bólu i śmierci w sposób uwzględniający spokój i akceptację, bez traktowania tego tematu niczym swoistego tabu, bez zaprzeczania i demonizowania jednocześnie.

Wszyscy jesteśmy Deliuszami

Współcześnie mówienie o śmierci często jest odbierane jako coś niestosownego, a przez niepokój, jaki wzbudza, staje się czymś wręcz niewymawialnym. Ewentualnie rozważaniom o niej towarzyszy martyrologiczny klimat (charakterystyczny dla opowieści o wojnach) albo chrześcijańska pocieszająca narracja o „lepszem świecie”. Obecne w tekstach antycznych spojrzenie na śmierć wydaje się nieraz nie pasować do tego, do czego jesteśmy przyzwyczajeni – zwłaszcza wtedy, gdy zmusza do stanięcia twarzą w twarz z własną i cudzą śmiertelnością, do obnażenia się ze wszystkich zasłon, pocieszeń i zaprzeczeń, do powiedzenia sobie prosto w oczy, za Horacym: „na zgon skazany Deliuszu”¹. Każdy z nas jest Deliuszem. A wcześniej, przed Horacym – każdy z nas bywa Homerowym Achillesem, Hektorem, Priamem czy Odyseuszem. Niestety, w szkolnej edukacji te elementy umykają, gdy nadchodzi czas spotkania z eposami epoki Grecji archaicznej.

Eposy Homera w podręcznikach szkolnych

Zacznijmy od wyraźnego zaznaczenia: to, co znajduje się w podręcznikach języka polskiego dla klasy pierwszej, i to, czego uczeń tej klasy dowiaduje się o eposie, nie jest nieważne ani mało istotne. Przeciwnie, informacje dotyczące cech eposu, takich pojęć, jak: heksametr, inwokacja, retardacja, porównanie homeryckie czy peryfraza², są niezbędne do zrozumienia samego gatunku, środków językowych i – w dużym uproszczeniu – treści oraz sensu *Iliady* czy *Odysei*.

Szkolne podręczniki pozwalają zobaczyć konstrukcję obu eposów, kreację bohaterów i świata, w którym rozgrywają się wydarzenia, a także przygotowują do późniejszego spotkania z eposami nowożytnymi. Wprowadzają zatem w całe zagadnienie i tworzą fundament, na którym rozbudowywana będzie dalsza wiedza o literaturze.

Wybrane fragmenty – czy to *Iliady* (powstawanie tarczy Achillesa, pojedynek Achillesa i Hektora, przybycie Priama do namiotu Achillesa po zwłoki syna), czy to *Odysei* (pobyt w jaskini cyklopa i walka z Polifemem, przepłynięcie w pobliżu wyspy syren, zejście do podziemi, spotkanie z Nauzyką na wyspie Feaków, powrót na Itakę i walka z zalotnikami) – dają pojęcie o specyfice eposów i umożliwiają poznanie kluczowych wątków.

Tu pojawia się jednak kolejny problem: poznawanie jedynie fragmentów, a nie całości większych tekstów literackich. Pomysł ten jest chybiony pod tak wieloma względami, że aż szkoda dalej się zniżać nad tą kwestią, bo wymagałoby to napisania osobnego artykułu (albo i kilku). Trzeba jednak podkreślić, że w tym konkretnym przypadku zapoznanie się jedynie z fragmentami niesie za sobą dwa skutki. Oto pierwszy, najoczywistszy: uczeń nie postrzega danego eposu jako pełnej, rozbudowanej opowieści, widzi go w kawałkach, a kawałki, które mu przedstawiono, są tymi najbardziej „przygodowymi” czy „adrenalinowymi” (pojedynek Achillesa i Hektora, walka Odyseusza z Polifemem lub zalotnikami), ewentualnie tymi – zdaniem autorów podręcznika – szczególnie ważnymi (Priam w namiocie Achillesa, spotkanie z Nauzyką). Trudno przy takiej fragmentarycznej lekturze w pełni poczuć i zrozumieć wagę wybranych części tekstu, nie mówiąc o zobaczeniu ich na tle całości. Pojedynek Hektora i Achillesa pozostanie raczej „walką superherosów” niż dramatycznym spotkaniem dwóch wielkich wojowników, uwiedzionych przez własną pychę; Odyseuszowi, który pozbawia Polifema oka, a potem zdradza mu swoje imię, brakuje *backgroundu* w postaci jego sławnej (już w *Iliadzie*) przebiegłości, również przeciwieź na moment przez pychę wypartej. Tu miecz, tam tarcza, tu przelana krew innego człowieka, tam oślepiiony potwór, tu stary król na kolanach, tam gromada obcych ludzi w pałacu. Mieszmasz z kawałków tekstów, trochę uporządkowany dzięki przedstawieniu w podręcznikach najważniejszych

Są w „Iliadzie” i „Odysei” piękne momenty – piękne w różny sposób, niekiedy nieoczywisty. Wiele fragmentów to w gruncie rzeczy piękno przeplatane bólem albo z tym bólem nierozzerwalnie związane. Trzeba tych momentów szukać, wyciągać je z tekstu i pokazywać uczniom. Dopiero wtedy poczują w pełni emocje buzujące w obu eposach, dopiero wtedy uwierzą w bohaterów, którzy – będąc herosami, królami, wojownikami – dalej są tylko i aż ludźmi.

wątków obu eposów. W efekcie – po lekturze fragmentów pozostanie pokawałkowana wizja *Iliady* i *Odysei*. Teoretycznie to dobrze, że uczeń poznaje przynajmniej fragmenty; w praktyce jednak pojawia się wątpliwość: czy korzyść, jaką dostaje uczeń, jest aby na pewno większa niż niekorzyść, z jaką zmagą się tekst?

Drugi skutek, powiązany zresztą z pierwszym, jest równie kłopotliwy: nieprzeczytane fragmenty eposów trzeba po prostu opowiedzieć, co oczywiście oznacza, że nauczyciel musi to zrobić – czyli opowiedzieć szerzej, głębiej i bardziej plastycznie, niż robi to podręcznikowe omówienie. Kolejna oczywistość: „oczywiście” całych eposów, pieśni po pieśni, epizod po epizodzie, opowiedzieć się nie da. Ta opowieść też będzie wyborem, ale tworzącym uporządkowaną i bardziej szczegółową całość. I w tym wyborze, w tej opowieści podjętej

przez nauczyciela kryje się szansa, by pokazać, jak bardzo eposy greckie wykraczają poza inwokację, retardację i peryfrazę, poza heksametr i homeryckie porównania, poza hasła *in medias res* i „narrator obiektywny”. Tu pojawia się możliwość pokazania tego, w co współczesny czytelnik nieraz nie jest gotów uwierzyć: w nieustającą aktualność utworów, które liczą sobie już niemal trzy tysiące lat.

(Gdybym miała się tu pokusić o naruszającą *decorum* tezę, pozwalającą mi połączyć w tylko pozornie absurdalny sposób miłość do antyku z miłością do klasycznych kryminałów, brzmiałaby ona tak: Homer antycypuje stwierdzenie, które Agatha Christie wkłada w usta panny Marple – że ludzie są wszędzie tacy sami. Tak. Przy wszystkich zmianach, jakie w nas zachodzą na przestrzeni wieków, jesteśmy wciąż i wszędzie tacy sami: i w tym, co w nas najlepsze, i w tym, co w nas najgorsze).

Trzeba zatem opowiedzieć te eposy – lecz opowieść ta powinna się składać z czegoś więcej niż tylko z zestawu wydarzeń, streszczenia „kto, co, gdzie, kiedy i jak”, wyjaśnienia, co się zadziało pomiędzy fragmentami cytowanymi w podręcznikach i przybliżenia głównych wątków znanych z mitów. Kwintesencją tej opowieści powinny być emocje – te wszystkie emocje, które wypełniają kolejne pieśni. Co więc opowiedzieć?

Opowiedzieć piękno i ból

Są w *Iliadzie* i *Odysei* piękne momenty – piękne w różny sposób, niekiedy nieoczywisty. Katalog okrętów na przykład – wyobraźmy go sobie przy dźwiękach jakiejś muzyki kojarzonej ze zwycięstwem, triumfem, pokazem siły. To nie musi być od razu *Jazda Walkirii* Wagnera; mnie by pasowało raczej *FantasMic Nightwisha*. Kolejni wodzowie, kolejni wojownicy, kolejne okręty; wzrastająca przed oczami czytelnika, słuchacza potęga Achajów – i narastająca groza Trojan. Helena i Priam patrzą z wysokich murów Troi: dla starego króla to wyłącznie zagrożenie, dla młodej królowej – coś,

co znała i co było wcześniej po jej stronie, a teraz jest... kto wie? Za nią, przeciwko niej? Jak się patrzy na wojska Menelaosa, który był twoim mężem i w gruncie rzeczy nadal jest, i który przybył po ciebie, ale jeśli wyprowadzi cię z Troi – to czy jako odzyskaną żonę, czy jako brankę-niewolnicę; czy ku twej chwale, czy ku twej hańbie? A przy tym i Priam, i Helena patrzą na greckie wojska i greckich wojowników z szacunkiem, bo w tym świecie waleczność, nawet wroga, jest godna uznania. Chcemy pokazać narratora obiektywnego? Spójrzmy na Achajów oczami Priama i oczami Heleny, pamiętając o wszystkich ich emocjach i o tym, kim każde z nich jest dla Achajów.

Wiele fragmentów to w gruncie rzeczy piękno przeplatane bólem albo z tym bólem nierozdzielnie związane. Hektor żegna się z Andromachą i synem: nie wie, czy żegna się tylko na chwilę, czy na zawsze; czy wróci z tej walki, czy nie wróci z kolejnej; czy zobaczy jeszcze żonę i dziecko, czy nie. Hektor, ten, który dźwiga na barkach dorosłą odpowiedzialność za niedojrzałe błędy innego; Hektor, który nie mówi Parysowi: twoja „dana od bogów” Helena, twój problem, nie będę się w tym babrał; Hektor, przyjmujący świat takim, jaki jest, w którym przeplatają się: radość i rozpacz, pokój i wojna, rzeczy chciane i niechciane. Hektor byłby zapewne doskonałym nowym królem Troi: odwaga i waleczność łączą się u niego z poczuciem odpowiedzialności za rodaków, z gotowością odsunięcia na bok prywatnego na rzecz publicznego. Hektor patrzy na ukochaną Andromachę, na małego Astyanaksa: chciałby zostać, objąć żonę, pobawić się z dzieckiem, ale tam – poza komnatą, poza pałacem, poza murami miasta – czeka wojna. Wojna, której nie wywołał, ale w którą jest wciągnięty i którą musi wygrać, jeśli ma jeszcze do swoich bliskich powrócić. Boi się o nich i próbuje ich pocieszyć, na bok odsuwa własne smutki, obawy, ból. Kontrast pomiędzy cichym spokojem, jaki niesie obraz tej trójki, a chaosem, hukiem i szarpaniną na polu bitwy jest uderzający. Hektor pozostaje jesz-

cze chwilę z Andromachą. Jeszcze chwilę, zanim wyjdzie, zanim odejdzie i zanim jego trojański świat będzie się dalej rozpadać na kawałki.

Marzenie o powrocie do normalności, do domu, o spokoju czterech ścian – to marzenie, które dopada bohaterów wcześniej czy później. Dla wojownika walka to możliwość uzyskania sławy, zdobycia łupów, dowiedzenia własnej wartości – ale nawet najdzielniejszy wojownik w końcu zaczyna tęsknić za tym, co znajduje się poza polem walki. Achajowie i Trojanie są zmęczeni w dziesiątym roku wojny, niemal wszyscy mają dość; więc propozycja, by Menelaos walczył bezpośrednio z Parysem i by w ten sposób rozstrzygnąć szybko, prosto całą sprawę, zostaje przyjęta. Pomyślmy o tym momencie, gdy król Sparty i król trojański stają naprzeciwko siebie, unoszą miecze: co czują przyglądający się temu greccy i trojańscy wojownicy? Napięcie wywołane oczekiwaniem „kto wygra”, przekonanie, że „wygrasz”, cicha obawa, że jednak „nasz przegra” – to pojawia się na pewno. Nie wiemy jednak, ilu z tych wojowników gdzieś na samym dnie duszy myśli: „No nareszcie!”. Niech już walczą, miejmy to za sobą. Niech to się skończy, te dziesięć lat walk bez ostatecznego rozstrzygnięcia. Niech to się domknie, wróćmy do domu. Mieszanina odczuć: niepewność, oczekiwanie, podniecenie – i nadzieja. Nadzieja związana nie tyle z samym możliwym zwycięstwem, ile po prostu z szansą na zakończenie wojny, na powrót do dawnego życia, do bliskich, do domu. Nadzieja, która rozpala się coraz bardziej i bardziej, wraz z kolejnymi ciosami obu wojowników, i która tak nagle, tak rozpaczliwie gaśnie, gdy bogowie postanawiają się w mieszać w całą sprawę. Afrodyta, bogini miłości, nie przeżyje się tęsknotami i nadziejami śmiertelników. Zabranie Parysa z pola walki służy jej, nie ludziom. Ludzie dostali na moment nadzieję, trzeba się nią było nacieszyć, a teraz wracamy... ale do *status quo*, a nie do domu. Na powrót do domu jeszcze sobie, chłopaki, poczekacie.

A jednak piękne musiało być te kilka chwil, gdy walka Menelaosa z Parysem wydawała się tak bardzo zbliżać wszystkich do domu, skracać morską odległość, łagodzić dziesięcioletnie oczekiwanie. To musiało być piękne kilka chwil – dla niektórych Achajów i Trojan było to ostatnie w życiu kilka chwil, gdy czuli szansę na powrót do przedwojennej normalności.

Powrót do normalności, powrót do domu... Po kolejnych dziesięciu latach Odyseusz staje nagi na wyspie Feaków, patrzy na Nauzykaę i jej towarzyszkę. Robienie prania, gra w piłkę, wesołe rozmowy; zwykle codzienne czynności, tak niewinne, normalne, pozbawione grozy wojny i trudów podróży. Zwyczajne piękno codziennych drobiazgów, którego jest pozbawiony ten, kto jedną dekadę spędził na polu bitwy, a drugą na pełnych niebezpieczeństwach podróży i w niewoli u zakochanej nimfy.

Jakiś czas później Odyseusz dociera wreszcie do Itaki. Postawienie stopy na rodzimej ziemi jest pięknym, zachwycającym doświadczeniem – ale przecież bolesnym i gorzkim jednocześnie. To nie powrót króla, zwycięskiego wojownika, zdobywcy i triumfatora; postać żebraka, którą nadaje mu Atena, jest wręcz symboliczna. Tak właśnie powraca: bez niczego, bez chwały, bez powitalnych okrzyków, doświadczony utratą, zmuszony do proszenia o pomoc, wciąż potrzebujący wsparcia, by odzyskać to, co kiedyś wydawało się w tak oczywisty sposób należeć do niego. A potem ten kolejny piękny moment, gdy rozpoznaje go pies. Pies, który czekał dwadzieścia lat, który już nie widzi i ledwo się rusza, ale który czuje i wie: oto pan wrócił do domu. Już nie trzeba czekać, węszyć w powietrzu i z ciężkim sapnięciem kłaść z powrotem pysk na ziemi; już nie trzeba. Pan jest w domu. Można zamknąć oczy i odpocząć, wreszcie naprawdę odpocząć, bo pan wrócił.

Tego psa czasem się przegapia, czasem zauważa się go jako jeden z elementów kompozycji, w której kolejne postacie rozpoznają Odyseusza. Ale o psie warto pamiętać – nie tylko dlatego, że

to jeden z pierwszych literackich obrazów relacji człowieka i zwierzęcia. Przede wszystkim jest w tym potężna dawka prostego piękna codzienności: pies, który wytrwale czekał na swojego pana; pies, który wreszcie się tego pana doczekał i mógł umrzeć w spokoju. Mija go Odyseusz – życie przecież toczy się dalej, a na głównego bohatera czekają o wiele większe zmartwienia niż martwy zwierzak, zresztą okazanie wzruszenia byłoby niebezpieczne; miną go później zapewne inni ludzie, wielu nawet nie zauważy; ale czytelnik nie powinien go pominąć. Ten pies, który umiera tuż po tym, gdy wreszcie poczuł zapach, na jaki czekał od lat – ten pies to jeden z momentów, w których u Homera piękno i ból okazują się tak nierozdzielnie ze sobą połączone.

W *Iliadzie* i *Odysei* pełno jest takich momentów. Trzeba ich szukać, trzeba je wyciągać z tekstu i pokazywać. Dopiero wtedy da się poczuć w pełni emocje buzujące w obu eposach, dopiero wtedy da się uwierzyć w bohaterów, którzy – będąc herosami, królami, wojownikami – dalej są tylko i aż ludźmi.

Opowiedzieć *hybris*, kwintesencję człowieczeństwa

Hybris, czyli pycha, jest jednym z istotnych zagadnień nie tylko tragedii greckiej³, lecz w gruncie rzeczy całej literatury antycznej. *Hybris* nie jest „tak po prostu pychą”; to nadmierna duma, przekraczająca stosowne dla ludzi granice, obrażająca bogów; to moment, gdy człowiek popada w tak olbrzymie przekonanie o swojej wielkości, ważności i wyjątkowości, że traci rozum, zdrowy rozsądek, umiejętność logicznego myślenia. W obu eposach *hybris* pojawia się niejednokrotnie; pięknie o tym, jak w *Iliadzie* zaraża ona, niczym wirus, kolejnych bohaterów, pisze Sylvain Tesson w *Lecie z Homerem*⁴. Błędem byłoby jednak myśleć o *hybris* jako czymś, co pasuje jedynie do literatury starożytnej czy do dawnej kultury. Popadanie w pychę, wiara

w swoją absolutną wyjątkowość i swoistą nietykalność (czy to ze strony ludzi, czy ze strony losu), ignorowanie innych oraz ich znaczenia czy osiągnięć, zaślepienie własnymi sukcesami, zasobami lub talentami – czyż nie brzmi to bardzo aktualnie, bardzo współcześnie? *Hybris* nie jest cechą greckich bohaterów; *hybris* jest kwintesencją ludzkiej kondycji, bo towarzyszy nam (jako zagrożenie, jako pokusa) przez całe życie: mierzymy się z nią sami, zmagamy się z jej konsekwencjami u innych, czasem nie możemy się przed nią obronić, niekiedy z niedowierzaniem przyglądamy się temu, co przez nią na siebie ściągnęliśmy.

Hybris rzeczywiście krąży po greckim obozie niczym wirus. Agamemnon, rozwścieczony tym, że musi oddać brankę, mści się na osobie, która ośmieliła się wejść z nim w dyskusję i powiedzieć głośno niemilą prawdę. Pycha króla Myken: jest władcą, jednym z najważniejszych dowódców wojsk, tym, który powinien stać nad wszystkimi. Nie powinien być zmuszony do oddawania łupów. Z bogami i przekazującymi ich wolę wieszczkami kłócić się nie może, ale może odegrać się na kimś innym. Achilles miał czelność się spierać – Achillesowi trzeba przypomnieć, kto tu rządzi. Agamemnona zaślepia przez moment pycha, która będzie go sporo kosztowała. Achilles, obrażony, wycofuje się z wojny.

Pycha Achillesa: odrzucenie przeprosin Agamemnona. Agamemnon nie wygłasza prostego „przepraszam”; Agamemnon wysłała swoje poselstwo, chce oddać brankę, chce dorzucić część własnych łupów; Agamemnon mówi wyraźnie: popełniłem błąd, teraz go widzę i się do niego przyznaję. Ale Achilles nie chce tego słuchać. Jest wielkim wojownikiem, największym wśród żyjących, jest synem bogini, jest tym, bez którego nie można zdobyć Troi; jest tym, którego Agamemnon obraził, a kogoś takiego jak Achilles się nie obraża. Słuchający tego Odyseusz podkreśla: wcześniejzy gniew był zrozumiały, ale teraz przesadzasz; teraz po prostu zapamiętujesz się w swojej złości, pod-

niecasz ją w sztuczny sposób, tupiesz nogą tylko po to, by tupać i postawić na swoim za wszelką cenę; to się zemści. Achilles nie wierzy. Ale niebawem boleśnie się przekona o słuszności tego ostrzeżenia.

Pycha Patroklosa: ma na sobie zbroję Achillesa, więc może walczyć jak Achilles. A przecież przy pożyczaniu zbroi przyjaciel powiedział wyraźnie: wychodzisz na pole walki, straszysz Trojan, żeby się odczepili od naszych okrętów, i koniec, oni zwiewają, ty wracasz. Nie ruszasz do ataku. Jednak Patroklos, uniesiony wojenną atmosferą, przez moment czuje się drugim Achillesem. Rozsądek powraca zbyt późno – gdy dosięga go cios Hektora.

I ponownie pycha Achillesa, tym razem tak wielka, że aż bogowie odwracają z oburzeniem oczy: jego ból jest największy, jedyny, ponad prawem, nawet ponad prawami wyznaczonymi przez siły wyższe. Achilles stracił ukochanego przyjaciela, ale śmierć Hektora to za mało, by się naprawdę zemścić; Hektora nie można zabić jeszcze raz i jeszcze raz, ale można go zhańbić, pozbawić spokoju po śmierci, potraktować jak przedmiot, na którym będzie się wyżywało swoją rozpacz i swoją wściekłość. Wleczenie przywiązanych do wozu nagich zwłok trojańskiego wojownika, wleczenie ich wokół murów Troi, na oczach Trojan i Trojanek, w tym rodziny zmarłego, tak by wszyscy widzieli, wszyscy cierpieli, wszyscy zamierali ze zgrozy i przerażenia – czyż nie jest to zemsta idealna, doskonała, absolutna? Achilles zatracą się w tym momencie w swoim gniewie i jednocześnie w swojej pysze: jest ponad wszystkim, jemu tak wolno. Nic i nikt go nie powstrzyma. Dopiero spotkanie z Priamem zmusza herosa do zmierzania się nie tylko z faktem, że przekroczył granice, lecz również z przykrą refleksją o zemście. Bo to nie sztucznie podniecana zemsta przynosi mu ukojenie – ukojenie przychodzi w momencie zetknięcia się z cudzym bólem.

Pycha Odyseusza, już w *Odysei*: gdy po uratowaniu części swoich towarzyszy, po ucieczce z jaskini król Itaki nie może się powstrzymać i wykrzykuje Polifemowi w twarz: ten Nikt, który cię oślepił, to Odyseusz, zapamiętaj sobie! Należało milczeć, należało pozostać „Nikim”, należało zadowolić się taką zemstą, jaką się już przeprowadziło: okaleczeniem cyklopa i ucieczką przed nim. Ale Odyseusz – ten mądry, przebiegły, zawsze mający trzy plany awaryjne i jakiegoś asa w rękawie Odyseusz – przez moment nie wytrzymał, przez moment pozwolił, by zawładnęła nim taka zwykła, niemądra pokusa: postawić kropkę nad „i”, dopilnować, by pokonany wiedział, kto go pokonał. Co zaważyło? Zmęczenie po dziesięciu latach wojny? Myśl, że najgorsze już za nim, a przed nim już tylko szybki powrót do domu, gdzie czeka żona, syn i święty spokój? Frustracja, bo to miał być spokojny rejs do Itaki, a nie użeranie się z kolejnymi problemami? Może jedno z tych, może wszystko razem, może jeszcze coś innego. Kto wie. Kluczowy jest fakt, że w ten sposób Odyseusz podpisuje na siebie wyrok w postaci dekady pełnej trudów i niebezpieczeństw tułaczki; przy okazji podpisuje też wyrok śmierci na wszystkich swoich towarzyszy.

Trudno się tu powstrzymać przed pewnym porównaniem: przypominają się ci wszyscy „wielcy źli” z różnych filmów, którzy w końcowych scenach zawsze, ale to zawsze muszą zmarnować ileś cennych minut na opowiadanie głównemu (dobremu i walczącemu z nimi) bohaterowi, co zaplanowali, jak to przeprowadzili i co jeszcze zrobią. Zamiast po schwytaniu przeciwnika zabić go szybko i skutecznie, a potem przejść do dalszych etapów niszczenia świata, kraju, miasta czy pobliskiego skrzyżowania – popadają w tę *hybris*, w to przekonanie, że teraz już nic im nie grozi i nikt ich nie pokona, że są nietykalni i niezniszczalni, więc mogą porzucić wcześniejsze „Jestem Nikt” i wykrzyzczyć swoje prawdziwe imię przed obliczem wroga. A potem są zdziwieni, tak uroczo szczerze zdziwieni, że to się mści.

Może gdyby czytali *Odyseję*, wiedzieliby, że to zawsze się mści. A może i tak robiliby to, co robili dotąd. Przecież to kusi – uświadomić przeciwnikowi, że się go pokonało, że się na nim zemściło, że się doprowadziło do jego klęski. Albo przynajmniej – że wyszło na nasze. Jak trudno odmówić sobie tej przyjemności, jak cieszy samo wyobrażenie wyrazu twarzy, reakcji, wściekłości drugiej strony, jak przykra jest myśl, że miałoby się z tego zrezygnować. Nie jesteśmy sami z tymi odczuciami – Odyseusz też ich doświadczył. I też, jak niektórzy z nas, przynajmniej raz w życiu spalił za sobą mosty.

Opowiedzieć gniew: to, co nas napędza (nie zawsze negatywnie)

Od gniewu się przecież zaczyna – inwokację *Iliady* otwierają słowa „Gniew, bogini, opiewaj Achilla, syna Peleusa”⁵. Gniew napędza Achilleusa – najpierw gniew na Agamemnona, potem gniew na Hektora. Gniew ten jest destrukcyjny, a jego konsekwencje dopadają nie tylko głównych zainteresowanych, lecz również ludzi wokół.

Gniew to sprawa zarówno ludzi, jak i bogów. Boginie rozgniewane na Trojan, Apollo rozgniewany na Achajów, bogowie rozgniewani na siebie nawzajem, Zeus wyprowadzany przez innych bogów z równowagi – czy nie brzmi to znajomo i współcześnie? Wszyscy denerwują wszystkich i denerwują się na wszystkich – chyba każdy z nas choć raz przeżył taki dzień.

Jest jednak i gniew konstruktywny, który popycha do działania, do stawiania oporu, do szukania rozwiązań. Telemach, rozgniewany na okupujących pałac zalotników, najpierw zwołuje zgromadzenie, by przy wsparciu mieszkańców pozbyć się niechcianych gości, a potem, gdy nie otrzymuje pomocy, wyrusza na poszukiwanie ojca. Gniew sprawia, że Telemach przestaje być chłopcem; staje się dorosły, bo odkrywa, że samo „jestem zły” już nie wystarcza. Dziecko jest złe i w tej złości się zapamiętuje; dorosły jest zły i coś robi – z tą złością oraz dzięki

tej złości. Dojrzałe radzenie sobie z gniewem to przyznanie, że dotychczasowe metody nie działają i trzeba wybrać nowe; to również pogodzenie się z tym, że w danej chwili nie da się nic zrobić, więc trzeba albo odpuścić, albo odroczyć działanie. Telemach opuszcza Itakę ze świadomością, że zalotnicy nadal panoszą się w domu jego ojca, a on chwilowo nic na to nie może poradzić; musi się z tym pogodzić, aby kiedyś zwyciężyć.

Mało i rzadko mówimy o tym, jak twórczą siłę może mieć gniew, gdy jest dobrze ukierunkowany – jak potrafi wyrwać nas z leniwego *status quo*; ze strefy komfortu, która nie jest zbyt komfortowa, ale za to wydaje się bezpieczna; z własnego strachu przed zmianą, ryzykiem, samodzielnością albo oporem. Achilles rozlewa swój gniew na wszystkich i wszystko wokół, pozwala, by wściekłość przejęła nad nim kontrolę; Telemach identyfikuje bezpośrednio (zalotnicy) i pośrednio (inni mieszkańcy Itaki) przyczyny swego gniewu, a potem, wspierany przez boginię, rusza w podróż, by z gniewu uczynić podstawę do sensownej aktywności.

Gniew Achillesa niszczy, gniew Telemacha może budować. Opowiadajmy o gniewie, który ma tak różne oblicza i stwarza zarówno zagrożenia, jak i możliwości.

Opowiedzieć doświadczenie życia

Bohaterowie eposów greckich doświadcniają tego wszystkiego, co składa się na ludzkie życie: radości i bólu, szczęścia i cierpienia; rozmaitych form miłości, rozmaitych form nienawiści; zwycięstwa i porażki, nudy i zaangażowania, spokoju i strachu. Niektórzy z nich na naszych oczach przekraczają swoje dotychczasowe „ja” – osiągają dojrzałość psychiczną, uczą się pokory, konfrontują się i godzą: z własną słabością, z własną zależnością, z własną śmiertelnością.

Achilles po raz pierwszy przekracza swoje dotychczasowe „ja”, gdy wyciąga rękę do Agamemnona po śmierci Patroklosa; dostrzega swój

błąd, swoją winę, rozumie, że *hybris* go uwiodła. Ale najważniejszy moment przychodzi później – gdy do namiotu herosa przybywa Priam. Priam, król trojański, stary człowiek, ojciec zabitego Hektora, odrzuca wszystko, co stanowiło jego wielkość: symbole władzy, królewską godność, nawet strach i ból zrozpaczonego rodzica. Priam klęka przed Achillem – przed młodym człowiekiem, przed dowódcą wrogich wojsk, przed zabójcą swego syna. Klęka i błaga o jedno: o zwrot ciała Hektora, tak by można urządzać mu pogrzeb, by można go opłakać, by można zapewnić jego duszy spójność. Priam nie chce niczego więcej – jedynie odrobiny zrozumienia dla swego cierpienia, zrozumienia, które pozwoli mu odzyskać martwego syna. Dlatego nie mówi do Achillesa jak król ani jak wróg; mówi do niego jak ojciec do człowieka, który też ma ojca i który ze względu na to będzie umiał uszanować cudze cierpienie.

I Achilles – być może po raz pierwszy w życiu, a z pewnością po raz pierwszy tak dorośle i boleśnie – dostrzega przed sobą drugiego człowieka, tak różnego, a zarazem tak podobnego.

Pamiętamy, że dzięki zanurzeniu w Styksie ciało Achillesa było, poza nieszczęsną piętą, odporne na wszelkie ciosy; śmierć dosięgła herosa dopiero pod sam koniec wojny. Gdyby jednak spróbować podejść do tego nieco inaczej? Aż do spotkania z Priamem Achilles pozostaje w pewnym sensie mentalnym dzieckiem – dzieckiem genialnym (jako fenomenalny wojownik), ale niedojrzałym psychicznie, widzącym tylko swoją radość (walka), swoją wściekłość (na Agamemnona, na Hektora) i swoje cierpienie (utrata Patroklosa). Niedojrzały, nieznający jeszcze w pełni życia, nie jest na śmierć gotowy, choć o niej mówi; sporo zresztą w tym mówieniu buty, pretensji, a nawet swoistego szantażu emocjonalnego. Nie jest to jednak jeszcze pogodzenie się ze swoją śmiertelnością, przyjęcie z godnością tego, co stanowi kluczowy element ludzkiej egzystencji: jej ograniczenia w czasie, jej zakresu od – do.

Śmierć może przyjść do Achillesa dopiero wtedy, gdy osiągnie on pełną dojrzałość, a dojrzałość to zobaczenie Innego, poczucie jego bólu, wyjście poza własny kawałek świata. Achilles w Priamie odkrywa świat „poza ja”: świat, w którym inni ludzie też cierpią, też tracą, też coś odrzucają (Priam – królewską godność, tak jak wcześniej Achilles swój gniew na Agamemnona), by uzyskać coś cenniejszego (Achilles – możliwość zemsty, Priam – zwłoki syna). Dopiero po tym wszystkim Achilles będzie mógł umrzeć – gdy utraci Patroklosa, poniesie konsekwencje własnych błędnych decyzji i *hybris*, spotka się z Innym i zobaczy w nim „innego siebie”⁶. (Można by to, na potrzeby lekcji, zestawić z duchami dzieci, czy nawet Zosi, z drugiej części *Dziadów*: tu też przejście do świata zmarłych może nastąpić dopiero po pełnym doświadczeniu życia).

W postaci Priama w ostatniej pieśni *Iliady* odmalowano jednocześnie dwa uderzające obrazy literackie: miłości ojcowskiej i cichego, skromnego heroizmu. Priam wyrusza do obozu Achajów i staje przed zabójcą swego syna; bez pretensji, bez klątwy na ustach, bez gniewu. Przecież „takie jest prawo wojny”, że jeden człowiek zabija drugiego, a dla wielkiego wojownika zginąć z ręki innego wielkiego wojownika to zaszczyt, nie hańba. Priam – król, starzec i poszkodowany – klęka przed Achillesem, obejmuje jego kolana. Spróbujmy odrzucić antyczne imiona, antyczne realia: przed człowiekiem, który zabił czyjś syna, staje ojciec zabitego. Co z tego, że walka była sprawiedliwa, a „wojna ma swoje prawa”? Ból nie przestaje być bólem, zabójca nie przestaje być zabójcą. Ojciec jednak odrzuca wszelkie „ale, przecież”, odsuwa na bok uczucia, do których ma prawo, wykonuje gest błagalnika, jest gotów ukorzyć się przed wrogiem. Nie chce zemsty, nie chce zadośćuczynienia, nie chce nawet wyrzucić z siebie rozpacz – chce tylko pochować syna. Nic nie wróci Hektora i z tym Priam jest pogodzony; jedyne pocieszenie, na jakie jeszcze może liczyć, to pocieszenie płynące

z wyprawienia pogrzebu i zapewnienia spokoju duszy zmarłego.

Jak bardzo trzeba kochać, by pomimo lęku (bo przecież Priam odczuwa lęk) i pomimo odpychającej perspektywy stanięcia twarzą w twarz z zabójcą swego syna – jednak udać się do namiotu Achillesa. Ile trzeba mieć w sobie heroizmu, właśnie takiego cichego, skromnego heroizmu, którym nie epatuje się na polu bitwy i którym nie wywołuje się pełnych zachwyty okrzyków – by odrzucić swoją wielkość, swoje tytuły i swoje opory, by uklęknąć przed tym, który zabił, i błagać tego, który sprofanował zwłoki. Ile trzeba mieć odwagi, by powiedzieć: jesteś wielkim Achillem, ale jesteś też synem starego Peleusa, który gdzieś tam, daleko od Troi, każdego dnia zastanawia się, czy jeszcze żyjesz i czy, gdy umrzesz, ktoś dopilnuje, byś miał godny pogrzeb. Godny herosa, godny wojownika, ale przede wszystkim – godny człowieka. Każdego człowieka. Hektora również.

W tym momencie Priam przypomina Achillesowi o czymś jeszcze: o konieczności uszanowania ludzkiej godności nawet u wroga. Bogowie odwrócili wcześniej z oburzeniem oczy i zażądali, by ktoś przywrócił Achillesowi poczucie proporcji; Priam właśnie to zrobił. Być może dał tym samym młodemu herosowi największą i najpiękniejszą (również dlatego, że najboleśniejszą) lekcję człowieczeństwa.

Z tego powodu końcowe sceny *Iliady* są tak uderzające – choć dwadzieścia cztery pieśni opowiadały nam o kolejnych walkach, to zakończeniem nie jest zwycięstwo Achajów i porażka Trojan, tylko coś zupełnie innego: Achilles i Priam, połączeni we wspólnym bólu i cierpieniu, jakie niesie ze sobą wojna, jakie niesie ze sobą życie; wydanie zwłok Hektora; uroczystości pogrzebowe na cześć trojańskiego wojownika. Epos rozpoczyna zatem opowieść o wciąż trwających walkach; kończy zaś – nie kolejna walka, tylko zawieszenie broni, ustanowione przez Achillesa po to, by Trojanie mogli godnie opłakać zmarłe-

go. Godnie. Godność człowieka wygrała z grozą wojny, przynajmniej na chwilę. W tej chwili jest coś pięknego.

Wreszcie Odyseusz, który, wydawałoby się, ma wszystko. Przetrwiał dziesięcioletnią wojnę, przyznano mu zbroję zabitego Achillesa, wymyślił podstęp, by zdobyć wreszcie Troję, cieszy się powszechnym uznaniem, ludzie podziwiają jego mądrość i spryt, wspiera go bogini Atena; a teraz, dumny, zwycięski i niezależny wraca do domu. Ale i na niego czeka konieczność zweryfikowania wiedzy o samym sobie, rozliczenia się ze swoim sprytem i podejmowanymi decyzjami, pogodzenia się z bolesnymi prawdami. Błędy popełniają nawet najmądrzejsi. Wczorajszy zwycięzca może być dzisiejszym przegranym, a dzisiejszy król – jutrzejszym żebrakiem. I bez względu na to, jak wyjątkowy jesteś, czasem nie dasz sobie rady bez czyjejs pomocy.

W przypadku Odyseusza pełne doświadczenie życia oznacza przede wszystkim doświadczenie ograniczeń, z jakimi musi się mierzyć człowiek. O ile Achilles musi nabrać pokory wobec życia pomimo swojej siły, waleczności i nietykalgociała, czyli wszystkiego, co znajduje po stronie fizyczności i niezwykłości herosa – o tyle Odyseusz musi nabrać pokory wobec życia pomimo swego wspaniałego rozumu i niezwykłego sprytu, czyli pomimo wielkości i siły umysłowej.

Odyseusz, ten mądry i sprytny, popełnia błąd kardynalny: zdradza swe imię przed Polifemem, przez co ściągą na siebie gniew Posejdona. Popełnia i inne błędy, w gruncie rzeczy całkiem zrozumiałe: ufa, że jego słowa, jego ostrzeżenia, jego zalecenia wystarczą, by członkowie załogi wystrzegali się niebezpieczeństw. Grozę spotkań z morskimi potworami i grozę zejścia do świata zmarłych zdoła przetrwać tylko dzięki pomocy Kirke. Mierzy się z bolesnym rozliczaniem życia przez zmarłych (Achilles wygłasza gorzkie słowa: lepiej być biedakiem w świecie żywych niż królem w świecie zmarłych), które zmuszają do zastano-

wienia się nad własnym losem (w książce *Czego najbardziej żałują umierający* Bronnie Ware wymienia pięć powodów żalu⁷, a Achilles w Hadesie wcale nie jest od nich tak bardzo daleki). Zderza się z przykrą świadomością, że niekiedy przebaczenia nie można uzyskać (Ajas Wielki nawet w świecie zmarłych nie zapomniał konsekwencji sporu o zbroję Achillesa, więc w milczeniu odwraca się plecami do dawnego towarzysza broni). Odyseusz musi się też pogodzić z tym, że nie zawsze życie układa się tak, jak chcemy – powróci wprawdzie do Itaki, ale to nie koniec jego wędrówek, więc zamiast upragnionego spokoju czeka go następna peregrynacja. Jest jednak i pociecha: zapowiedź śmierci, spokojnej i wśród bliskich ludzi. Być może dla wojownika triumfującego na gruzach trojańskich słowa te nie miałyby aż takiego znaczenia; ale dla znękanego, zmęczonego i boleśnie już doświadczonego podróżnego w tej zapowiedzi kryje się coś niezwykle kojącego. Znosi niechcianą i narzucaną mu siłą miłość nimfy Kalipso – miłość, która staje się więzieniem. Musi zdać się na łaskę i pomoc Feaków, by dopłynąć do domu. Do Itaki powraca bez niczego i jako nikt – ten nikt, z którego dziesięć lat wcześniej tak ochoczo zrezygnował. Nie zdołał powstrzymać okrzyku „Jestem Odys!” w starciu z Polifemem – więc nie zostało już miejsca na triumfalne „Jestem Odys!”, gdy postawił stopę na rodzimej ziemi. Musi wywalczyć prawo do odzyskania swojego pałacu, swojej żony i swojego miejsca w Itace podczas starcia z zalotnikami i z rozjuszonymi mieszkańcami wyspy. Powrót do domu jest trudny, gorzki i zupełnie inny niż ten, którego oczekiwał dekadę wcześniej pełen chwały wojownik. „Nareszcie w domu” Odyseusza staje się podobne do niektórych naszych „no nareszcie”, w których poza ulgą więcej jest zmęczenia, frustracji i rozczarowania niż poczucia zwycięstwa, satysfakcji czy choćby zwykłego zadowolenia. Życie miewa kwaśny smak – i czasem nie da się tego smaku poprawić. Udawanie, że tak

nie jest, prowadzi donikąd; przyjęcie tego faktu do świadomości, pogodzenie się z nim i ruszenie dalej – to coś, czego potrzebujemy, by dorosnąć.

Opowiedzieć o granicach

W pewnym sensie *Iliada* i *Odyseja* mogą być awersem i rewersem tej samej historii, tej samej myśli: jakakolwiek wielkość człowieka musi się spotkać i pogodzić z ludzką śmiertelnością oraz ze wszystkim, co się z tym wiąże. Bez względu na to, czy nasza wyjątkowość dotyczy ciała czy, umysłu – zawsze jest wyjątkowością ograniczoną czasem. Bez względu na to, w czym prześcigamy wszystkich – nie uciekniemy przed tym, co jest zapisane w ludzkim losie. A są w nim zapisane, obok piękna, zachwyty, zwycięstw i radości, także ból, błędy, utrata, ograniczenia.

Tym bardziej istotne wydaje się więc to, że zarówno Achillesa, jak i Odyseusza pozostawia poeta w momencie, gdy ci już przekroczyli pewną granicę życia – nie ostateczną, bo nie dobrnęli jeszcze do końca swego istnienia; ale przekroczyli to, co stanowiło ich dotychczasowe ograniczenie. Można by powiedzieć, że w *Iliadzie* i *Odysei* obaj herosi zostają zmuszeni do wyjścia poza swoją strefę komfortu – po to, by doświadczyć życia w pełni, czyli życia, w którym jest także dyskomfort, taki, z którym człowiek według własnego przekonania nie jest w stanie sobie poradzić. A jednak sobie z nim radzi – nie w pełni, nie bez potknięć i nie na zawsze. Mimo wszystko jednak – jakoś sobie radzi. Po ludzku. Po ludzku, czyli niedoskonale. Bo doskonale mogliby sobie poradzić tylko bogowie, a ludzie bogami nie są – z czym i Achilles, i Odyseusz (i każdy z nas) musi się w końcu pogodzić.

Przypisy

- ¹ Horacy, *Carmen II 3 (Do Deliusza)*, w: Horacy, *Dwadzieścia dwie ody*, przeł. A. Ważyk, oprac. S. Stabryła, Wrocław 2004, s. 24–27.
- ² Zob. np. K. Budna, B. Kapela-Bagińska, J. Manthey, J. Zaporowicz, T. Zieliński, *Język polski. Sztuka wyrazu. Podręcznik do liceum i technikum. Część 1. Starożytność, średniowiecze*, Gdańsk 2024, *passim*.
- ³ A. Gorzkowski, *O tragedii greckiej – tragicznie, czyli jak o antyku pisać o nie wolno. Refleksje filologiczne i metodologiczne*, staropolska.pl, data dostępu: 3.01.2026.
- ⁴ S. Tesson, *Lato z Homerem*, przeł. A. Michalska, Warszawa 2019, *passim*.
- ⁵ Homer, *Iliada*, przeł. K. Jeżewska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 3.
- ⁶ Por. *Ten inny*, R. Kapuściński, Warszawa 2006.
- ⁷ Zob. B. Ware, *Czego najbardziej żałują umierający*, przeł. M. Słysz, Warszawa 2016.

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, 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>).

Czy myślimy tak samo?

Martyna Glema

O znaczeniu interakcji w kształceniu zawodowym

Komunikacja a edukacja

Kształcenie zawodowe to pojęcie szerokie, które znacznie wykracza poza tradycyjne myślenie o nim jako o rodzaju placówki edukacyjnej, przygotowującej do konkretnego zawodu. Kształcenie zawodowe to przede wszystkim aranżowanie doświadczenia, polegającego na wprowadzeniu do wykonywania przyszłego zawodu¹, co pozwala uczniowi od razu zapoznać się z praktycznymi wyzwaniami i realiami pracy w danej profesji. W ten sposób zdobywa doświadczenie, które trudno zastąpić teorią. Kształcenie staje się bardziej angażujące i zbliżone do rzeczywistych sytuacji zawodowych. To również inicjowanie przemyślanych interakcji międzyludzkich czy interakcji między człowiekiem a narzędziem, którym ma się posłu-

giwać w pracy. To, w jaki sposób się z kimś/czymś kontaktujemy, komunikujemy oraz wpływamy na siebie, ma znaczenie dla efektywnego zdobywania nowych umiejętności poznawczych oraz intelektualnych w procesie kształcenia.

Istnieje ścisły związek między interakcją a zaangażowaniem poznawczym, które odgrywa kluczową rolę w konstruowaniu nowych procesów myślowych i wiedzy. Choć zarówno interakcja, jak i zaangażowanie poznawcze są przedmiotem rosnącego zainteresowania w badaniach nad środowiskami kształcenia online, stosunkowo niewiele prac ukazuje, w jaki sposób zaangażowanie poznawcze ewoluuje wraz ze zmianą poziomu interakcji². Co więcej, w zasadzie nikt nie bada, jak rozmowa z drugą osobą może wpłynąć na nasze myślenie krytyczne czy emocjonalne, a co za tym idzie – tak przełomowe decyzje jak

wybór ścieżki kształcenia w konkretnym obszarze zawodowym. Zrozumienie zależności interakcji i zaangażowania poznawczego pozwala projektować efektywniejsze metody nauczania i tworzyć środowiska edukacyjne sprzyjające aktywnemu uczeniu się. W praktyce oznacza to lepsze przygotowanie ucznia do samodzielnego rozwiązywania problemów.

Dwa typy myślenia: krytyczne i emocjonalne

Myślenie krytyczne definiowane jest jako zdolność do systematycznej analizy oraz ewaluacji informacji w sposób spójny, logiczny i racjonalny. Oprócz opiniowania obejmuje umiejętność dostrzegania i interpretowania relacji między faktami, pojęciami czy zjawiskami³. Myślenie krytyczne pozwala uczniowi nie tylko przyjmować informacje, ale także je kwestionować, zestawiać własne opinie z opiniami innych osób i wyciągać wnioski; ponadto myślenie krytyczne rozwija zdolność do świadomego podejmowania decyzji w sytuacjach zawodowych. Może mieć duże znaczenie dla powodzenia zawodowego na każdym stanowisku.

Interakcja z drugą osobą z reguły wpływa na rodzaj czy sposób analizowania, ewaluacji czy dostrzegania i interpretowania danych aktów komunikacyjnych, co nierzadko ma związek z punktem widzenia naszego rozmówcy, który kładzie nacisk na konkretny komunikat czy kanał komunikacyjny, którym się posługuje. Dla przykładu – nadawca wypowiadający komunikat trzyma skrzyżowane ręce przy sobie, co może powodować, że odbiorca uzna taką postawę jako świadczącą o zaniepokojeniu i zinterpretuje ją na przykład jako zwiększone poczucie zagrożenia swojego rozmówcy. Często interakcje pomiędzy ludźmi moderują myślenie i wnioskowanie w konkretny sposób, który jest charakterystyczny dla danej osoby.

Istnieje również myślenie emocjonalne, które polega na interpretowaniu rzeczywistości poprzez

nadawanie innym osobom znaczeń i uczuć wynikających z własnych przeżyć emocjonalnych⁴. Emocje są ludzkim filtrem, sprawiającym, że każdą sprawę możemy postrzegać inaczej, niż wygląda ona w rzeczywistości. Emocja nadaje koloru wydarzeniu, wypowiedzi czy rzeczy. Jak, na przykład, oceniamy dziecko, malujące po ścianie pisakiem? Można zareagować radością i uśmiechem na twarzy, i pochwalić dziecko, docenić je za piękne „dzieło”. Ale można też nakrzyczeć w złości za nową szkodę w mieszkaniu i przykleić dziecku łatkę „złoczyńcy”. Można nawet w akcie bezsilności popłakać się, z powodu potrzeby przełamania ściany kolejny raz, co prawdopodobnie upokorzy dziecko. Można wypowiedzieć (zbyt) wiele słów, kierując się emocjami; czy to będzie radość, złość, smutek czy lęk to już inna kwestia, natomiast mogą je wywoływać interakcje z innymi osobami czy też z technologią. Powszechna jest wiedza na temat negatywnego wpływu przebywania przed ekranem nieprzerwanie przez wiele godzin. Może to powodować niechciane emocje, jak złość czy smutek, które podczas czy nawet po interakcji zmieniają nasze myślenie emocjonalne.

Emocje obecne w procesie edukacji zawodowej mogą wspierać lub utrudniać przyswajanie wiedzy. Pozytywne emocje, takie jak ciekawość czy satysfakcja, zwiększają motywację i chęć do działania, natomiast negatywne – zniechęcają i ograniczają otwartość poznawczą. Ważne, aby proces kształcenia zawierał aspekt emocjonalny w interakcji, tworząc sympatyczną atmosferę, sprzyjającą zaangażowaniu i działaniu. W ten sposób emocje stają się nie przeszkodą, lecz narzędziem wspierającym rozwój zawodowy i osobisty.

Znaczenie interakcji dla kształcenia zawodowego

Czym jest interakcja? Zachodzi wtedy, gdy przynajmniej dwie lub więcej jednostek – osoby czy rzeczy – angażuje się w komunikację, skupiając

uwagę na tym samym zadaniu lub działaniu. To, co robią razem, odbierane jest jako wspólna aktywność⁵. Interakcja stanowi zatem fundament wszelkiego procesu uczenia się, ponieważ bez niej nie dochodzi do wymiany znaczeń ani do tworzenia wspólnych doświadczeń. To właśnie w trakcie wzajemnego oddziaływania rodzi się zrozumienie i refleksja, które sprzyjają uczeniu się w działaniu.

Tak jak wcześniej zostało podkreślone, bohaterami interakcji mogą być osoby lub rzeczy, co bardzo poszerza perspektywę i pozwala ukazać interakcję w takich konfiguracjach, jak: osoba – osoba, grupa – osoba, osoba – technologia, technologia – technologia, grupa – technologia. Warto zwrócić uwagę, jak interakcja wpływa na wiele procesów zachodzących w ludzkim postrzeganiu rzeczywistości, między innymi jak wpływa na myślenie. Każda z wymienionych konfiguracji ma inne znaczenie w kształceniu zawodowym. Interakcja człowieka z technologią uczy precyzji i odpowiedzialności, natomiast z innymi ludźmi: komunikacji, współpracy i empatii. Wspólnie tworzą one środowisko sprzyjające rozwojowi zarówno poznawczemu, jak i emocjonalnemu.

Interakcje społeczne w kształceniu zawodowym mają nieoceniony wpływ na rozwój myślenia, który bezpośrednio przekłada się na skuteczność działania w praktyce zawodowej. Dyskusje oraz wspólne wykonywanie zadań pomiędzy uczestnikami procesu nauczania, w tym nauczycielami oraz uczniami, umożliwia wymianę wiedzy i doświadczeń, co sprzyja głębszej analizie problemów oraz krytycznej ocenie dostępnych informacji⁶. Dzięki takim interakcjom uczniowie uczą się patrzeć na problemy z różnych perspektyw i wspólnie poszukiwać rozwiązań. Proces ten rozwija nie tylko kompetencje merytoryczne, ale także umiejętność współdziałania, słuchania i argumentowania. Podczas takich interakcji zwiększeniu ulega zdolność do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, komunikowania się z innymi ludźmi oraz planowania i organizacji działań, co

w sumie tworzy zbiór kluczowych kompetencji, potrzebnych w kształceniu zawodowym, a co za tym idzie również do pracy zawodowej.

Nie mniej istotne z tego punktu widzenia jest znaczenie interakcji społecznych dla rozwoju myślenia emocjonalnego, odgrywające kluczową rolę w pracy wymagającej współpracy i komunikacji z innymi. Uczestnictwo w zadaniach grupowych i warsztatach pozwala jednostce nauczyć się rozpoznawania własnych emocji oraz uczuć towarzyszących innym osobom. Jak można spojrzeć na sytuację, gdy podczas ćwiczeń praktycznych student uczy się obsługi maszyny lub realizuje projekt w grupie? Może odczuwać ekscytację z powodu prawidłowo wykonanego zadania, frustrację z powodu błędów własnych lub tych popełnianych przez inne osoby, a także niepokój, gdy coś nie idzie zgodnie z planem. Wszystkie te emocje wpływają na jego reakcje i decyzje – jak reaguje na sugestie kolegów, jak dostosowuje swoje działania do potrzeb grupy, jak zarządza stresem. W ten sposób interakcje społeczne kształtują kompetencje interpersonalne i decyzyjne, ucząc zarówno rozumienia własnych emocji, jak i odczytywania sygnałów emocjonalnych innych ludzi⁷. Świadomość emocjonalna w relacjach zawodowych jest niezbędna, by budować zaufanie i efektywnie współpracować. Interakcje uczą, że emocje – zarówno własne, jak i cudze – mogą być źródłem informacji, które pomagają lepiej rozumieć sytuacje zawodowe i reagować adekwatnie.

Nie mniej istotne są interakcje z technologią i narzędziami wykorzystywanymi w procesie kształcenia zawodowego. Wirtualne laboratoria, programy symulacyjne czy platformy edukacyjne pozwalają człowiekowi eksperymentować, sprawdzać hipotezy i stosować teorię w praktyce, ale w sposób kontrolowany i bezpieczny. Jakże można spojrzeć na ucznia wykonującego zadanie w takim środowisku? Może podejmować decyzje, obserwować skutki swoich działań, modyfikować strategię, a wszystko to uczy go samodzielności

w myśleniu i rozwija zdolność krytycznej analizy sytuacji. Każdy błąd czy niepowodzenie staje się okazją do refleksji i lepszego zrozumienia procesów, a wiedza teoretyczna zyskuje realne zastosowanie w praktyce. Badania pokazują, że aktywne uczestnictwo w takich interakcjach znacząco wspiera rozwój myślenia krytycznego, umożliwiając przenoszenie zdobytej wiedzy na rzeczywiste działania zawodowe⁷⁸. Technologia staje się więc nie tylko narzędziem, lecz partnerem w procesie uczenia się. Pozwala popełniać błędy bez ryzyka, uczy konsekwencji działań i rozwija odpowiedzialność za podejmowane decyzje. W efekcie przygotowuje ucznia do samodzielnego i refleksyjnego funkcjonowania w świecie pracy.

Podsumowanie

Interakcje, zarówno z ludźmi, jak i z technologią, odgrywają ogromną rolę w kształtowaniu naszego myślenia w procesie kształcenia zawodowego. To one rozwijają uczniów poznawczo, ale też stymulują ich myślenie krytyczne i emocjonalne, które stanowią fundament, na którym opiera się skuteczne działanie w pracy. Dzięki nim uczący się nabywają zdolność analizowania informacji, podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów w sposób refleksyjny i logiczny. Nawiązanie kontaktów z ludźmi sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnych, empatii i współpracy, natomiast interakcje z technologią umożliwiają bezpieczne eksperymentowanie, łączenie teorii z praktyką i doskonalenie umiejętności zawodowych. Aktywny udział w procesie nauczania, wymiana doświadczeń oraz wspólne działania wzmacniają zaangażowanie poznawcze, samodzielność i odpowiedzialność za własny rozwój. Tym samym kształcenie (do) interakcji przygotowuje jednostkę do skutecznego funkcjonowania w środowisku zawodowym, zwiększając jej szanse na sukces w przyszłej pracy.

Jak człowiek może nauczyć się podejmować decyzje, analizować sytuacje czy współpracować z innymi, jeśli nie doświadczy tych interakcji w praktyce? Włączanie ich do procesu nauczania pozwala nie tylko zdobywać wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim uczyć się podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i współpracy w rzeczywistych warunkach, czyli kompetencji, które bezpośrednio przekładają się na sukces zawodowy.

Przypisy

- ¹ E. Drogosz-Zabłocka, J. Stasiowski, *Kształcenie zawodowe w Polsce – przemiany, organizacja, efekty*, w: U. Sztanderska, E. Drogosz-Zabłocka (red.), *Wykształcenie zawodowe. Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy*, Warszawa 2019, s. 66–101.
- ² L. Guo, J. Du, J., Q. Zheng, *Understanding the evolution of cognitive engagement with interaction levels in online learning environments. Insights from learning analytics and epistemic network analysis*, „Journal of Computer Assisted Learning” 2023, nr 3 (39), s. 984–1001.
- ³ M. Winiarek, *Myślenie krytyczne. Dlaczego jest ważne w nauce uczniów? Nauka krytycznego myślenia*, maciejwiniarek.pl, data publikacji: 17.09.2024.
- ⁴ P. Salovey, J.D. Mayer, *Emotional Intelligence*, New York 1990.
- ⁵ E. Goffman, *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*, New York 1963.
- ⁶ M. Hajhosseini, *Critical thinking and social interaction in active learning*, „Cogent Education” 2016, nr 3 (1).
- ⁷ C.E. Hmelo-Silver, *Problem-based learning. What and how do students learn?*, „Educational Psychology Review” 2004, nr 16 (3), s. 235–266.

Martyna Glema

Studentka V roku jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowana neuronauką poznawczą oraz problematyką rozwoju poznawczego i neuropsychologicznymi podstawami uczenia się.

Autentyczność w świecie ekranów

Jakub Celebucki

O tym, jak nie zatracić, a odnaleźć siebie

Współcześnie otacza nas wiele cudów technologicznych oraz innych konstruktów kulturowych. Jednym z najpowszechniejszych jest łatwo osiągalny dostęp do internetu oraz konsekwencje, jakie się z tym wiążą. Mowa tu o wielu aspektach, które umożliwiają szybkie działanie, jak choćby natychmiastową komunikację za pośrednictwem komunikatorów. Ich zróżnicowanie pozwala na dopasowanie do wybranej grupy odbiorców wraz z całym dobrodziejstwem konsekwencji. Kiedy ich rozwój się rozpoczynał, przesyłane wiadomości w dużej mierze bazowały wyłącznie na znakach, takich jak litery i cyfry. Dzisiaj spektrum możliwości jest zdecydowanie rozszerzone. Nawet (a może i szczególnie) w telefonach komórkowych i między innymi ich komunikatorach mamy dostęp do różnego rodzaju animacji, obrazów GIF, naklejek, grafik rozmaitych stylów i coraz szerzej rozwija-

jących się asystentów bazujących na sztucznej inteligencji. Oczywiście, tak rozległe możliwości aktywnie wspierają nas w codziennych obowiązkach, wykonywaniu naszej pracy i układaniu planów na przyszłość. Z pozoru rozwijająca się technika i postępująca ewolucja smartfona oraz sieci, w której on działa, wiążą się tylko z benefitami. Ale pojawia się tutaj jeden zastanawiający detal. Gdzie w tym wszystkim „smart ludzie”?

Życie w i poza ekranem

Profesor socjologii na MIT Sherry Turkle stwierdziła, że technologie, jakimi dysponujemy – choć trafniejsze jest stwierdzenie: nasze oddanie się w ręce technologii – wywiera ambiwalentny wpływ na społeczeństwo. Rozwijając tytuł jej książki *Alone Together: Why We Expect More from Technology and*

Less from Each Other, można stwierdzić: „we are increasingly demanding and expecting more from technology while demanding less from our friends, family and coworkers” („stawiamy coraz większe wymagania i oczekujemy więcej od technologii, a jednocześnie mniej od naszych przyjaciół, rodziny i współpracowników”)¹. Oznacza to, że nacisk jest kładziony na technologię zamiast na odbiorcę, który traktowany jest tym samym przedmiotowo, a to właśnie z nim technologia powinna pomagać nam się komunikować. Pojawia się tutaj dysonans, który dla krytycznie myślących może okazać się niepokojący. Turkle w swojej publikacji porównuje postrzeganie użytkowników po drugiej stronie ekranu do obiektów i narzędzi, jakie pozwalają nam trwać w cyfrowym łańdzu.

Warto także poruszyć temat istotnej dycho-
tomii, na której dzisiejszy świat się opiera. Turkle opisuje to jako presję do prowadzenia podwójnego życia. W kontekście sfery online używa ona słowa *tethered*, które najłatwiej przetłumaczyć „podłączony”, co może wydawać się humorystyczne, bystre i jest jak najbardziej trafne². Ta cyfrowa rzeczywistość okrywa naszą tożsamość płaszczem ustawionych profili, spersonalizowanych stron oraz tablic (typu moodboard, na przykład w aplikacji Pinterest), które celowo prezentują wyselekcjonowane informacje, by przedstawiać nas w samych superlatywach.

To ta druga, niewirtualna rzeczywistość jest bardziej wymagająca. Fizyczna teraźniejszość wymaga od nas inicjowania interakcji z drugim człowiekiem, co często wiąże się z większym zaangażowaniem poznawczym. Aby udowodnić swoją tezę, badaczka opisuje przypadek nastoletniej dziewczynki o imieniu Audrey. Dziewczynka usilnie ucieka się do wysyłania wiadomości zamiast prowadzenia rozmów telefonicznych. Twierdzi, że w ten sposób jest w stanie nawiązać kontakt z większą liczbą osób, co w efekcie dowodzi, iż zależy jej bardziej na ilości niż jakości utrzymywanych kontaktów.

Czy jesteśmy w sieci wbrew naszej woli?

Biorąc pod uwagę realia, w jakich funkcjonujemy, śmiało można rzec, że spędzamy w sieci pokaźną część naszego czasu. Często procesy w niej zachodzące są tak wyselekcjonowane i doprecyzowane, że nawet nie odczuwamy granicy między rzeczywistością fizyczną a cyfrową i płynnie ją przekraczamy. Możliwość wchodzenia w kontakt ze społecznościami na poziomie wirtualnym jest bardzo przydatna i daje wiele opcji: możemy tego dokonywać o każdej porze oraz w każdym miejscu, jeśli tylko mamy dostęp do internetu i sprawny smartfon. W pewnych wypadkach robimy to tak często, że można zacząć się zastanawiać, czy dalej jest to świadome użytkowanie? Czy nie dochodzi w pewnym momencie do automatyzacji naszych działań? Najlepiej byłoby, gdyby każdy sobie sam odpowiedział na te pytania.

Należy jasno zaznaczyć, że opisywane media są tak stworzone, by były interesujące, atrakcyjne i angażujące w najwyższym stopniu. To stwierdzenie jest oparte na licznych badaniach, które opisują zależności między stanem uzależnienia i korzystania z mediów społecznościowych³. Można w tej kwestii przywołać trzy kluczowe informacje. Po pierwsze, intensywne korzystanie z przestrzeni cyfrowej prowadzi do objawów, które można porównać do tych po zażyciu substancji odurzających. Po drugie, media społecznościowe są znane z wykorzystywania wyspecjalizowanych algorytmów, które służą przedłużeniu korzystania z aplikacji przez użytkowników. Co więcej, kontynuowane warunkowanie poprzez polubienia, komentarze i podobne pozytywne asocjacje wzmagają korzystanie z tych mediów w przyszłości. Po trzecie, przebywanie i aktywne uczestnictwo w życiu społeczności cyfrowych samo w sobie niesie potencjał do uzależnienia. Dowiódł tego między innymi Mijail Naranjo-Zolotov, który badał grupy osób pochodzenia latynoamerykańskiego⁴. Wyniki jego badań dowodzą, że poczucie przynależności do wirtualnej

społeczności było głównym czynnikiem stojącym za uzależnieniem od mediów społecznościowych.

Równie ciekawym zagadnieniem jest zjawisko superbodźców oraz form przekazu treści cyfrowych. Superbodziec bezpośrednio odnosi się do tego, czego doświadczamy w przestrzeni wirtualnej każdego dnia. Oznacza „zjawisko, w którym przesadna, sztuczna wersja bodźca naturalnego wywołuje silniejszą reakcję niż sam bodziec naturalny”⁵. Przesyt wyidealizowanych, dopracowanych i specjalnie dobranych treści jest wszechobecny w przestrzeni cyfrowej. W teorii jest mnóstwo powodów do euforii, a przestrzeń cyfrowa daje nieograniczone możliwości do jej odczuwania. Jednakże superbodźce kryją w sobie także bardzo ciemną naturę, która często przykrywana jest marzycielskimi filtrami, konformistycznymi programami sztucznej inteligencji i słodziutkimi kłamstewkami.

Terminem tym operowano już w połowie ubiegłego wieku. Czynniki, z jakimi się wiążą superbodźce, zostały zbadane przez laureata Nagrody Nobla w dziedzinie biologii, Niko Tinbergena. Stworzył on termin *supernormal stimuli*, na podstawie którego powstała polska wersja – superbodźce⁶. Tinbergen zajmował się badaniem ptaków, szczególnie tych słynących ze składania barwnych i wzorzystych jaj. Jego praca badawcza polegała na przygotowaniu sztucznych, większych i nienaturalnie kolorowych jaj z doskonalszymi wzorami oraz intensywniejszymi kolorami. Tak przygotowane rekwizyty umieszczał w przestrzeni lęgowej ptaków. Ptaki od razu przekierowały uwagę z zajmowania się swoim lęgiem na rzecz poświęcenia jej sztucznym jajom. Efekt był zjawiskowy, gdyż mniejsze skrzydlate kilkukrotnie ześlizgiwały się z jaj wielkości ich samych, by potem prędko wdrapać się ponownie na ich szczyt. Czy nie tak samo jest z ludźmi zatracającym się w przestrzeni cyfrowej pełnej „wykwintnych” tematów „godnych” naszej uwagi? Myślę, że po chwili zastanowienia konkluzja nasuwa się sama. Prawdziwy problem leży tam, gdzie „luksus pikseli” przyćmiewa nieperfekcyjną, lecz prawdziwą istotę świata.

Jak przeciwdziałać ciągłemu połączeniu i ciągłej samotności?

Zdecydowanie jednym z najbardziej nurtujących paradoksów na skalę globalną jest fakt, iż ciągłe połączenie wcale nie pomaga zwalczać samotności. Jest to niesłychanie dziwne, gdyż w rzeczy samej mamy możliwość odezwania się do dziesiątek, jak nie setek, osób dzięki technologii. Tymczasem samotność jednostki wcale nie maleje. Wraz z rosnącym czasem poświęconym na przeglądanie mediów społecznościowych różnego rodzaju poczucie odseparowania i izolacji może się nawet zwiększyć, wbrew oryginalnemu założeniu. Być może szkopuł nie tkwi w możliwości potencjalnego kontaktowania się z kimkolwiek, lecz w aktywnym zaangażowaniu i podtrzymywanych relacjach.

Świetnie do tego tematu odnosi się Ken Robinson w swojej książce pod tytułem *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*. Poczucie spełnienia i przynależności są integralnie powiązane z tymi, którzy nas otaczają. Nie możemy zatem oczekiwać, że prostokąt zostanie wpasowany w okrągły otwór. Gdy odkrywamy i poszerzamy swoje horyzonty, w efekcie możemy odnaleźć nie tylko swoje powołanie, ale także swój Żywioł. „Żywioł ma dwie cechy i dwa warunki, by się w nim znaleźć. Cechami są uzdolnienie i pasja. Warunkami są postawa i możliwości. Kolejność jest mniej więcej taka: Pojąłem to; Kocham to; Chcę tego; Gdzie to jest?”⁷. Odkrycie swojego Żywiołu i połączenie się z innymi, którzy mają podobne zainteresowania i pasje, otwiera wiele możliwości i sprzyja rozwojowi.

Ken Robinson wymienił kilka mechanizmów, które składają się na te procesy; są to: utwierdzenie, współpraca oraz inspirowanie⁸. Pisząc o utwierdzeniu, autor użył porównania ludzi do grup roślin. Metafora ta oparta jest na fakcie, iż niektóre rośliny rozwijają się lepiej w grupach; z ludźmi jest bardzo podobnie. Członkowie tożsamyh grup ludzi („plemion”) wpływają na siebie równie inten-

sywnie, niezależnie od tego jak bardzo się różnią. Odnalezienie swojego „plemienia” umacnia osobę w realizacji pasji, niweluje poczucie samotności, wzmacnia zaangażowanie, sprzyja rozwojowi sprawczości i wspiera dalszy rozwój.

Współpraca natomiast odnosi się bezpośrednio do wykonywanych czynności, wspólnych akcji i projektów, jakie członkowie plemienia pragną realizować. Powodów do wspólnego działania może być wiele lub mało, jednak żadna opcja nie wyklucza pozytywnych skutków danego zabiegu. Można w tej kwestii odnosić się do aspektu fundamentów, wsparcia lub obustronnych benefitów. Co ważne, wszystkie możliwości zaliczają się do grupy wspólnych interesów. Plemiona, działając wspólnie, będą osiągać więcej niż pojedyncze osoby, a ich procesy twórcze będą wzajemnie stymulowane.

Trzecim z wymienionych działań jest inspirowanie. To naturalne, że gdy widzimy, jak inne osoby dzielące naszą pasję osiągają sukcesy, sami nabieramy wiatru w żagle i rozpędu do przekraczania granic, podnosząc poprzeczkę własnych aspiracji. Wzajemna wymiana informacji w gronie zaufanych pasjonatów jest także niezastąpionym źródłem inspiracji.

Sytuacja osób nieprzynależących do plemienia

A co się dzieje, gdy dominuje osamotnienie? Według danych zebranych w 2023 roku przez Instytut Gallupa, dotyczy ono ponad 1/5 globalnej populacji – „odczuwałem wczoraj samotność przez długi czas”⁹. Co prawda, mniej osób doświadcza samotności niż większości innych negatywnych odczuć, jak: stres, smutek, ból fizyczny, gniew i zamartwianie się. Jednakże samotność potęguje inne negatywne odczucia, co powoduje znaczne pogorszenie sytuacji osoby zmagającej się z nią. Według analizy porównawczej przeprowadzonej przez Instytut Gallupa, osoby, które odczuwały samotność, w 36% były dodatkowo narażone na smutek. Także o 31%

osób więcej było podatnych na zamartwianie się, a pojawienie się u nich stresu było o 30% bardziej prawdopodobne. Zatrważająca jest liczba osób cierpiących z powodu osamotnienia, a dodatkowo obrazuje to, w jaki sposób stan ten wpływa na inne towarzyszące odczucia. To szczególnie poruszające i paradoksalne w dobie, gdy dzięki zrewolucjonizowanej sieci jesteśmy w stanie komunikować się lepiej niż kiedykolwiek wcześniej.

Równie istotnym dowodem na nasze podupadające samopoczucie jest badanie z 2014 roku, bezpośrednio opierające się na sprawdzeniu relacji pomiędzy postrzeganą izolacją społeczną a użytkowaniem mediów społecznościowych¹⁰. W procedurze badania wzięło udział 1787 obywateli USA w wieku od 19 do 32 lat, którzy odpowiadali na pytania w kwestionariuszu, dotyczące następujących platform: Facebook, Twitter, Google+, YouTube, LinkedIn, Instagram, Pinterest, Tumblr, Vine, Snapchat i Reddit. Otrzymane wyniki wykazały, iż osoby spędzające najwięcej czasu (w sposób ciągły) w mediach społecznościowych były dwukrotnie bardziej narażone na silne poczucie izolacji w porównaniu z pozostałymi badanymi. Natomiast osoby najczęściej sięgające po smartfon, by sprawdzić media społecznościowe, były trzykrotnie bardziej narażone na to poczucie.

Biorąc pod uwagę omówione przypadki, nasuwa się pytanie: czy wspomniane wcześniej platformy to tylko przysłowiowi złodzieje czasu czy może „pijawki energetyczne”? Co robi z nami uzależnienie od dopaminy i jakie pociąga konsekwencje dla zdrowia psychicznego i samopoczucia? Po przedstawieniu rzetelnych dowodów empirycznych powiedzenie, że internet trzyma nas na sznurkach niczym marionetkę, przestaje brzmieć jak fikcja literacka i coraz lepiej służy odzwierciedleniu systemu, w jakim funkcjonujemy.

Autentyczność jako złoty środek

Swojego rodzaju kluczem uniwersalnym, a może nawet wytrychem do problemu może być kwestia

autentyczności. Ale żeby przejść do omówienia jej natury i sposobów jej objawiania się, należy skupić się na samej definicji oraz na tym, czego ona dotyczy. Autentyczność to cecha kogoś lub czegoś zgodnego z rzeczywistością, niezmienionego w żaden sposób dla osiągnięcia określonych korzyści¹¹. Po wnikliwym przyjrzeniu się problematyce wyłaniają się dwie konkluzje. Po pierwsze, poprzez bycie sobą w naturalny sposób odnajdziemy w danych sferach osoby z podobnymi zapatrywaniami, pasjami oraz planami na życie. Po drugie, autentyczność działa jak sprawny bufor, który ochrania nas przed towarzystwem oportunistycznym, nieszczerym i takim, jakie zwyczajnie do nas nie pasuje. W ten sposób prawda, którą żyjemy, pasja, którą wcielamy w życie, działają jak magnes, przyciągają to, co cenne i wartościowe, odpychając tym samym to, co zbędne i szkodliwe.

Pojawia się jednak pytanie: w jaki sposób zweryfikować przedstawione założenia w przestrzeni cyfrowej? Wyniki analizy przeprowadzonej w marcu 2025 roku pokazują tę tematykę szczegółowo¹². Badanie empiryczne skupiało się na tym, czy używając platform mediów społecznościowych, w ogóle jesteśmy w stanie mówić o byciu autentycznym. Zweryfikowane hipotezy wskazują, że zachowania prezentowane w przestrzeni cyfrowej są postrzegane jako mniej prawdziwe niż identyczne zachowania w bezpośredniej interakcji. Efekt ten utrzymuje się nawet wtedy, gdy kontroluje się rodzaj zachowania, co sugeruje, że to nie treść działania, lecz kontekst środowiskowy wpływa na ocenę „prawdziwego ja”.

Co istotne, różnica ta nie wynika z przekonania, że środowisko online sprzyja silniejszej autoprezentacji lub zarządzaniu wrażeniem. Badania nie potwierdzają bowiem, aby postrzegana potrzeba kontroli wizerunku tłumaczyła niższy poziom przypisywanej autentyczności zachowaniom internetowym.

Kluczowym czynnikiem okazuje się natomiast percepcja naturalności środowiska. Zachowania

podjęwane w kontekstach uznawanych za naturalniejsze dla człowieka są oceniane jako bardziej odzwierciedlające jego prawdziwą tożsamość. Co więcej, gdy uczestnicy zostali skłonieni do postrzegania interakcji online jako środowiska naturalnego, ocena autentyczności zachowań cyfrowych znacząco wzrosła.

Wyniki te sugerują, że autentyczność nie jest cechą samego zachowania, lecz konstruktem poznawczym zależnym od kulturowych i intuicyjnych wyobrażeń o tym, gdzie „człowiek jest sobą”.

Czy autentyczność odrzuca fantazję?

Nawiązując do wspomnianych wcześniej superbodźców oraz ich intensywności, chcę zaznaczyć, iż pociąg w ich stronę nie jest zaprzeczeniem autentyczności. Wręcz przeciwnie – fascynacja tym, co nieosiągalne i fantastyczne może być jednym z przejawów jej ekspresji. Superbodźce były obecne na długo zanim Instagram stał się jedną z najbardziej używanych aplikacji¹³. Gatunek ludzki jest znany ze snucia opowieści, przekazywania mitów i legend, a także marzycielstwa. To ta ciekawość i fascynacja sprawiają, że zamieniamy myśli w czyn i realizujemy się poprzez kreowanie naszej rzeczywistości. Biorąc pod uwagę czynnik ewolucyjny, historie pełne napięcia mogły służyć naszej adaptacji, umożliwiając pośrednie uczenie się bez potrzeb stawiania siebie w stresogennej sytuacji.

Ciekawym argumentem w tej kwestii jest konstrukt strategii Szeherazydy¹⁴. Skupia się ona na niezamykaniu narracji, lecz na nieustannym podsycaaniu ciekawości poprzez stawianie pytań bez odpowiedzi. Kluczowe w tym momencie staje się wytworzenie napięcia oraz poczucia oczekiwania, które pozwalają odbiorcy pozostać w stanie zaangażowania. Seriale, filmy, gry komputerowe oraz nawet ten kwartalnik wykorzystują ten sam mechanizm. W popkulturze nazywa się on *cliffhanger*¹⁵.

Dzięki zwiastunom kolejnych odcinków ulubionego serialu odbiorcy są ciekawi dalszych losów

bohaterów, zwłaszcza po dramatycznym zakończeniu danego sezonu. Gry komputerowe słyną z widowiskowych zapowiedzi, które służą wzbudzeniu zainteresowania i zaangażowania grupy fanów. A cyklicznie wydawane publikacje stymulują myślenie opisywanymi tematami oraz obiecują więcej w kolejnym kwartale.

Sprzeczne sygnały i jak pozostać sobą?

Na zakończenie chciałbym zaznaczyć, że autentyczność nie zawsze musi się wiązać z naszą całkowitą transparentnością. Nie każda sytuacja wymaga naszego pełnego zaangażowania i otwartości, a niektóre rzeczy mogą przynieść więcej dobrego, jeśli pozostaną niedopowiedziane. To, że jesteśmy sobą, nie znaczy, że druga strona koniecznie musi wszystko o nas wiedzieć. Społeczeństwo i systemy komunikacyjne są niezwykle zawiłe, bardzo często przytłaczające. Nietrudno jest się w tym wszystkim pogubić. Trzymając się tego, zaznaczam, że bycie sobą dodaje nam skrzydeł. Jesteśmy tu, by odkrywać swoje wnętrze i powołanie, które pozwolą nam harmonijnie współistnieć ze światem oraz go kształtować. Parafrazując popularną sentencję: nie starajmy się być kimś innym, bo każdy inny jest już zajęty.

Przypisy

- ¹ Za: M. Arnd-Caddigan, *Sherry Turkle: Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Clin Soc Work, 2015, doi.org, data dostępu: 2.04.2026.
- ² Ibidem.
- ³ A. Oksanen, M. Celuch, R. Oksa, *Online communities come with real-world consequences for individuals and societies*, "Communications Psychology", 2024, doi.org, data dostępu: 2.04.2026.
- ⁴ Za: Ibidem.
- ⁵ ProOptima Słownik języka polskiego, hasło „superbodziec”, wersja online, prooptima.pl, data dostępu: 4.02.2026.

- ⁶ D. Barrett, *Supernormal Stimuli in the Media*, w: *Evolution and the Media*, J. Barkow (red.), Oxford 2015.
- ⁷ K. Robinson, *Uchwycić Żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 31.
- ⁸ K. Robinson, L. Aronica, *Odkryj swój żywioł. Jak odkryć swoje talenty, odnaleźć pasję i zmienić swoje życie*, przeł. A. Baj, Kraków 2015, s. 205–216.
- ⁹ A. Dugan, *Over 1 in 5 People Worldwide Feel Lonely a Lot*, Gallup World, 10 lipca 2024, news.gallup.com, data dostępu: 6.02.2026.
- ¹⁰ B.A. Primack, A. Shensa, J.E. Sidani, E.O. Whaite, L.Y. Lin, D. Rosen, J.B. Colditz, A. Radovic, E. Miller, *Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S.* red. Am J Prev Med, 2017, pmc.ncbi.nlm.nih.gov, data dostępu: 7.02.2026.
- ¹¹ Wielki Słownik Języka Polskiego PAN, hasło: „autentyczność”, wsjp.pl, data dostępu: 7.02.2026.
- ¹² M. Uhl, J. Knobe, *The Inauthentic Online Self: Perceptions of Naturalness Drive Judgments of Authenticity*, 2025, doi.org, data dostępu: 2.04.2026.
- ¹³ D. Barrett, op. cit.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ Słownik Języka Polskiego PWN Translatica, hasło: „cliffhanger”, translatica.pl, data dostępu: 7.02.2026

Jakub Celebucki

Student V roku studiów magisterskich dwóch kierunków na Uniwersytecie Szczecińskim: Komunikacja i psychologia w biznesie oraz Management instytucji publicznych i Public Relations. Członek Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”, Telewizji Uniwersytetu Szczecińskiego – Uniwizja, Grupy Mediów Społecznościowych Instytutu Nauk o Polityce i Bezpieczeństwie oraz Komisji ds. Projektów i Aktywności Studenckiej.

Moc tej rewolwerowej kuli była dalekosiężna

Z Tomaszem Sikorskim, autorem książki *Eligiusz Niewiadomski. Piętno*, rozmawia Katarzyna Rembacka

Katarzyna Rembacka: Jesteś kierownikiem Zespołu Badawczego Historii Idei i Ruchów Politycznych Instytutu Historycznego Uniwersytetu Szczecińskiego, ale twój obszar dociekań naukowych jest znacznie szerszy. Interesujesz i zajmujesz się również kulturą oraz biografistyką. Warto zaznaczyć, że w swoich badaniach poruszasz się zarówno po XIX, jak i XX wieku, tak gęstych w wydarzenia i postacię przykuwające uwagę. Co spowodowało, że zaintrygowało cię akurat życie człowieka naznaczonego jednym, strasznym czynem – zabójstwem prezydenta Gabriela Narutowicza? Czy przystępując do prac nad książką poświęconą Eligiuszowi Niewiadomskiemu, miałeś już jego wyraźnie nakreślony obraz?

Tomasz Sikorski: Nad biografią Niewiadomskiego myślałem od dawna. Intrygowało mnie pytanie, jak człowiek, który był zdolnym artystą malarzem, krytykiem sztuki, reprezentantem polskiej inteligencji twórczej, mógł dokonać tak haniebnego czynu – zamordować pierwszego prezydenta Niepodległej. Zabrałem się za ten temat kilka lat temu – w 2019 lub 2020 roku. Gdy ukazały się dwie bliźniaczo podobne do siebie prace popularne poświęcone Niewiadomskiemu autorstwa Patryka Pleskota [*Niewiadomski. Zabić prezydenta*, 2012; *Portret mordercy. Artysta, który zabił prezydenta*, 2022 – KR] oraz „żywoty równoległe” Niewiadomskiego i Narutowicza opracowane przez Szczecinianina Macieja Nowaka [*Narutowicz Niewiadomski. Biogra-*

*Dlaczego i po co człowiek
wykształcony, nowoczesny,
o szerokich horyzontach
intelektualnych, posiadający
niemałe zasoby i aktywa „wszedł
w buty” ideologa – wizjonera,
by finalnie chwycić za rewolwer
i strzelić do Narutowicza? Moc
tej rewolwerowej kuli była
dalekosiężna – ugodziła nie
tylko w Głowę Państwa, ale
też w państwo, praworządność,
demokrację, w społeczeństwo,
polaryzując je jak nigdy dotąd.*

fie równoległe, 2019] – odłożyłem pióro. Dopiero po uważnej lekturze tych książek wróciłem do pisania. Uznałem wówczas, że te interesujące skądinąd próbki biograficzne nie zamykają tematu.

Mój zamiar i intencje były zresztą inne. Chodziło mi o opisanie wojny polsko-polskiej, a Niewiadomski był tylko kluczem. Daleki byłam od niuansowania. Nie w tym rzecz. Karkołomne jest również stawianie na jednej szali „Niewiadomskiego artysty” – „Niewiadomskiego – człowieka, jednostki” z „Niewiadomskim szaleńcem i mordercą”, bo wiadomo, która z nich przeważa. W pamięci zbiorowej Niewiadomski zapisał się jako „królobójca” – to był stygmat, piętno, którego nie dało się zmyć, wymazać. Nie zamierzałem być sędzią czy prokuratorem w sprawie, w której

wyrok zapadł już dawno temu, ale też nie nosiłem się z zamiarem rehabilitacji bohatera tej książki, a już na pewno dokonanego przez niego czynu. Planując książkę, myślałem o „człowieku prawdziwym”, takim z krwi i kości, wewnątrznie splątany, szargany różnymi, czasami niezrozumiałymi sprzecznościami. Chciałem się pochylić nad jednostką, która sama wyznaczyła sobie los *outsidera*, unikając w takim samym stopniu hagiograficznego stylu, jak język przekłamań, zdeformowane prawdy czy niedopowiedzenia. Gdy pisałem tę książkę, niezmiennie towarzyszył mi dylemat, czy można wyznaczyć rozmyślnym cięciem skalpela jakąś linię demarkacyjną między dwoma historiami Niewiadomskiego. Innymi słowy, zastanawiałem się, czy mamy dwóch bohaterów tej książki – sprzed i z roku 1922? Niemniej ważna była próba odpowiedzi na pytanie: dlaczego i po co człowiek wykształcony, nowoczesny, o szerokich horyzontach intelektualnych, posiadający niemałe zasoby i aktywa „wszedł w buty” ideologa – wizjonera (nie polityka i doktrynera), by finalnie chwycić za rewolwer i strzelić do Narutowicza? Moc tej rewolwerowej kuli była dalekosiężna – ugodziła nie tylko w Głowę Państwa, ale też, a może przede wszystkim, w państwo, praworządność, demokrację, wreszcie także w społeczeństwo, polaryzując je jak nigdy dotąd.

W moim pisarstwie historycznym, a właściwie biograficznym, zawsze intrygowały mnie postacie niejednoznaczne, kontrowersyjne, wzbudzające emocje, a przez to pozwalające zadać pytania nieco szersze, wnikać w głąb, pokazać, jak oddziaływały, a czasami nadal oddziałują na opinię publiczną. Historycy zawodowi czasami nie chcą, innym razem nie mają odwagi patrzeć szerzej, to znaczy próbować dotykać problemów skomplikowanych, „dzielących”. Myślę, że jest wiele postaci, „za pomocą których” można opowiedzieć o historii i współczesności. Te postaci stają się jedynie narzędziami, historycznymi artefaktami.

KR: Tak szeroko zarysowany zakres prac wymagał zapewne rozległej kwerendy archiwalnej i zapoznania się z wieloma pracami naukowymi.

TS: O źródłach i literaturze przedmiotu nie chciałbym rozprawiać. Część metodologiczna i warsztatowa mojego studium to ponad 200 stron. Czytelnik sam wyrobi sobie zdanie. Zaręczam, że poszukiwania trwały latami. Lektura materiałów również.

KR: Książka ma układ chronologiczny i jej głównym bohaterem jest Niewiadomski. Kluczem do rozpoznania jego historii są jednak przeróżne konteksty. Szeroko kreślisz tło epoki i opowiadasz się za formułą biografii pretekstowej, która – tak na marginesie – jest mi bardzo bliska. Jak piszesz w przedmowie, Niewiadomski „żył bowiem w konkretnych czasach i uwarunkowaniach społecznych, kulturowych, funkcjonował w określonym świecie idei oraz polityki, przy wszystkich zmiennościach i zawirowaniach”. Chciałbym zapytać właśnie o owe uwarunkowania odnoszące się do domu rodzinnego Niewiadomskiego – z jakiej rodziny się wywodził i w jakich warunkach się wychowywał? Kto miał największy wpływ na jego kształtowanie?

TS: Eligiusz Niewiadomski, urodzony w 1869 roku, ukształtowany był w kulcie nauki, racjonalizmu i pozytywizmu w typowej, nowoczesnej rodzinie mieszczańskiej. W rodzinie na pół niemieckiej, tolerancyjnej, dalekiej od szowinizmu czy antysemityzmu. Dom Niewiadomskich był otwarty na prądy i idee epoki, nieco indyferentny religijnie. Niewiadomskim bliżej było do Bolesława Prusa i Aleksandra Świętochowskiego niż do Adama Mickiewicza czy Andrzeja Towiańskiego. Ojciec Eligiusza, Wincenty, zafascynowany był nowinkami w nauce, filozofii. Interesował go darwinizm, socjologia Herberta Spencera, Augusta Comta. Był więc człowiekiem światłym, pełnokrwistym Europejczykiem. Jego syn był chowany w cieplarnianych warunkach, niemniej po śmierci matki Juliani (Juli) jej rolę przejęła najstarsza

siostra Eligiusza – Cecylia. Typowa „Siłaczka”, społeczniczka, ale – jak można sądzić – o dość trudnym, chropowatym charakterze i usposobieniu. Czy jej surowe wychowanie miało wpływ na to, jakim człowiekiem stał się jej brat? Trudno powiedzieć. Nie jestem psychologiem, ale sądzę, że jakiś wpływ mogło mieć. Nie przesądzam, że to ukształtowało Niewiadomskiego. Tymi dylematami dzielę się z czytelnikami w książce.

KR: „Mentalność rosyjskich zamachowców, radykalizm, pryncypialność, ideowa bezkompromisowość, ambicja, egocentryzm” – w taki sposób w swoich memuarach scharakteryzował Niewiadomskiego malarz Jan Skotnicki. Obaj studiowali malarstwo w Petersburgu, choć nie w tym samym czasie, a znajomość zawarli wiele lat później, pracując w tym samym ministerstwie. Czy odnajdujesz w tym opisie młodego Niewiadomskiego?

TS: Nie chciałbym opowiadać ze szczegółami tego, co już napisałem, bo wówczas nikt po książkę nie sięgnie. Ale do kilku problemów chciałbym nawiązać. Przede wszystkim „zeznania” i późniejsze wspomnienia Skotnickiego nie są wiarygodne. On zwyczajnie konfabulował. Nie ma żadnych dowodów, że Niewiadomski w Petersburgu zbliżył się do nihilistów, a nawet jeśli tak było, to nie oznaczało, że chodziło o zamachowców, rewolucjonistów. Zróbmy eksperyment. Niewiadomski był w Paryżu w momencie słynnej afery Dreyfusa. Czy to oznacza, że wówczas z oświeconego mieszczanina pozytywisty przeistoczył się w antysemitę? Oczywiście, że nie. Zresztą dokładnie ten problem analizuję. W Paryżu zbliżył się do socjalistów, polskich – dodajmy. I znów cała piętrowa budowla biografii Niewiadomskiego, który rzekomo wyssał antysemityzm z mlekiem matki i urodził się z „czarnym podniebieniem”, legła w gruzach. Każdy człowiek jest istotą skomplikowaną, nie formatuje go jedno czy dwa wydarzenia. To proces bardziej złożony.

KR: Okres, o którym rozmawiamy, nawet jeśli nie zaważył na „sformatowaniu” „Niewia-

domskiego – radykała”, wpłynął na niego jako artystę. Został nie tylko malarzem, którego prace wystawiane były w galeriach, ale również krytykiem sztuki. I to właśnie ta ostatnia aktywność jest mu bardziej zapamiętana. Czy słusznie?

TS: Czy Niewiadomski był wybitnym malarzem, artystą? Nie, nie był. Ulokowałbym go wśród „średniaków”, czy jak piszą współcześni krytycy sztuki – na „średniej półce”. Na pewno w Petersburgu uchodził za prymusa, co zresztą doceniono. Jeśli zaś chodzi o jego działalność jako krytyka sztuki, to tutaj bardziej byłbym skłonny do stwierdzenia, że mamy do czynienia z jednym z najwybitniejszych przedstawicieli tej profesji. I nie jest to moja opinia – tak widzieli go inni krytycy sztuki z epoki, w której żył i tworzył Niewiadomski. Cały czas mówimy o okresie sprzed 1922 roku.

KR: Tak – wciąż rozmawiamy o Niewiadomskim nienaznaczonym „piętym królobójstwa”. Jest to także Niewiadomski, którego znamy słabo (albo w ogóle). Zaskoczyła mnie jego bardzo duża aktywność w przestrzeni edukacyjnej. Był nie tylko nauczycielem i akademikiem, ale również autorem programów nauczania, książek (w tym kilkukrotnie wznawianego i docenianego przez historyków kartografii *Atlasu do dziejów Polski*). Pisał podręczniki i syntezy z zakresu historii malarstwa, był współtwórcą Szkoły Sztuk Pięknych. Tworzył również rozmaite projekty dotyczące utworzenia i funkcjonowania między innymi Muzeum Narodowego. Piszesz, że „niemal wszystkie reformatorskie pomysły Niewiadomskiego pozostały jedynie na papierze”. Realizowano jednak projekty innych osób, co może oznaczać, że jego propozycje nikogo nie zachwycały. Czy nie prowadziło go to do frustracji?

TS: Nie wiem, czy był sfrustrowany. Nie jestem psychologiem. Nie mam też podstaw, żeby twierdzić, że jego pomysły, projekty „nikogo nie zachwycały”. Zupełnie inaczej mówią źródła. I znów zachęcam do wnikliwej lektury książki.

Niektóre z tych planów były dyskutowane później, co więcej – nawet dziś się je przywołuje. Niewiadomski nie tworzył tych projektów sam dla siebie, dla dopieszczenia własnego ego. Niektóre opierały się na doświadczeniach zachodnich, a on próbował jedynie przenieść je na polski grunt. A że nie był słuchany, to inna sprawa.

KR: W rozdziale *Kręte drogi polityki i idei* opisujesz polityczną aktywność Niewiadomskiego. Przez krótki czas był formalnym członkiem Ligi Narodowej, wydaje się jednak, że nawet po opuszczeniu jej szeregów pozostał aktywnym sympatykiem tej formacji. Był wszak redaktorem „Gońca Porannego i Wieczornego” – pisma, o którym piszesz, że „znaleźli się tam [od 1905 roku] najbardziej zaufani ligowcy, przeważnie z dużym stażem i wyrobieniem politycznym”.

TS: To temat na dłuższy akademicki wykład, na który nie ma tu miejsca i czasu. Służę jednak swoją wiedzą i doświadczeniem w tej materii. Po pierwsze pojęcie „endek” pod koniec XIX wieku nie miało aż tak negatywnych konotacji. Przypomnę tylko, że początkowo z Ligą Narodową współpracowali socjaliści (ci narodowi/niepodległościowi) od Bolesława Limanowskiego. Ale zostawmy to. Mówisz, skądinąd słusznie, że Niewiadomski był redaktorem „Gońca Porannego i Wieczornego” – pisma Narodowych Demokratów. Dodać należy, jaką problematyką się tam zajmował. Ale nawet nie w tym rzecz. Z prasą ND współpracowali: Żeromski, Kasprówicz, Sienkiewicz, Reymont, Makuszyński.... Mógłbym tak wymieniać bez końca. Czego to dowodzi?

A teraz kilka słów o związkach Niewiadomskiego z LN. Otóż przypisywanie Niewiadomskiemu „łaty” endeka jest nieco na wyrost. Owszem, związał się z Ligą Narodową i Towarzystwem Oświaty Narodowej (afiliowanym przy LN), ale na krótko. Co więcej – jestem pewien, że nie ideologia decydowała o tych związkach, a chęć aktywnego, czynnego działania na rzecz upodmiotowienia narodu, zwłaszcza chłopów

i robotników, co Niewiadomskiemu szczególnie leżało na sercu. Dowodzę w swojej książce, że Niewiadomski nie rozumiał ani pisarstwa politycznego Romana Dmowskiego, ani programu endecji. Jego po prostu to nie interesowało. On oczekiwał polityki czynnej, stąd z dużą estymą wypowiadał się o Józefie Piłsudskim i jego obozie. Utrzymywał z tym środowiskiem poprawne, by nie powiedzieć zażyłe stosunki. Oczywiście mowa o relacjach sprzed wybuchu Wielkiej Wojny. Moim zdaniem opisuję ten proces z dużą precyzją. I teraz rodzi się pytanie: czy po 1918 roku Niewiadomski stał się endekiem „z czarnym podniebieniem”, antysemitą, szowinistą i ksenofobem? I tak, i nie. Reprezentował poglądy części polskiego społeczeństwa, niekoniecznie zaś wyłącznie endecji. Był, jak powiedziałem wcześniej, *outsiderem*, „politycznym żołnierzem”, na własne żądanie. To był element jego autokreacji. Niestety podobnie myślała i odczuwała część liderów rozlicznych środowisk (dziś powiedzielibyśmy – antysystemowych) w tamtym czasie. Niektóre z nich w swoim sztyldzie zapożyczyły do tej pory jedynie włoski przymiotnik „faszystowski”. Niewiadomskiemu jako indywidualiście wszędzie było „za ciasno”, więc działał na własny rachunek. Ale oczywiście to, co wydarzyło się już po jego śmierci, to inna sprawa. Szeroko rozumiana narodowa prawica, rehabilitując „królobójcę”, próbując z niego uczynić „męczennika sprawy polskiej”, popełniła błąd, na tyle poważny, że dziś trudno przekonać opinię publiczną do „białej legendy” Dmowskiego. To zadanie niełatwe. Nie wszyscy historycy próbują się z tym zmierzyć. W tym sensie, w „konkurencji” dwóch trumien – Piłsudskiego i Dmowskiego – ta pierwsza triumfuje. I nie jest w stanie tego zmienić ani przewrót majowy, ani proces brzeski, ani niszczenie demokracji czy demokratycznego państwa prawa. Pamięć zbiorowa swoimi filtrami pewne rzeczy wypiera bądź marginalizuje. Ale znów – to temat na odrębną dyskusję.

KR: Swoją wypowiedzią separujesz Niewiadomskiego od „formalnego” ruchu narodowego. Z jakimi ideami, z jaką ideologią się zatem identyfikował? Widzimy w książce przemianę Niewiadomskiego, widzimy jego postępującą (by nie powiedzieć – galopującą) radykalizację. Prezentując „skrajny krytycyzm” wobec społeczno-politycznej rzeczywistości, potępiał demokrację. Był zagorzałym antysemitą i przeciwnikiem lewicy. Piszesz, że „Niewiadomski wprost nienawidził demokracji”. Czy da się uchwycić jakiś konkretny moment, kiedy ta skrajność w postawie i w poglądach się rozpoczyna?

TS: Ten moment jest niezwykle trudno uchwycić. Myślę, że to mogło się u niego kształtować, rodzić już po 1918 roku, przybierając coraz bardziej nabrzmiałe kształty w latach 1921–1922. Chciałbym zwrócić jednak uwagę na pewną kwestię. Mianowicie całe życie Niewiadomskiego – tak samo jak twórczość, którą po sobie pozostawił – przypominało ciągle zmaganie się, walkę, przekonywanie do swoich racji. W tej walce z biegiem czasu ujawniała się cienka, niemal niewidoczna granica między sztuką a ideami. Niewiadomski był jak wulkan, z którego wylewały się pomysły, nowe projekty. Problem polegał na tym, że niewiele z nich zostało zrealizowanych. Po prostu go nie słuchano, bagatelizowano, zapewne też ignorowano. Do tego mówimy o artyście, człowieku nadwrażliwym, mocno emocjonalnym, nie potrafiącym oddzielić świata sztuki od realnego, tego, w którym żyje poza pracownią malarską. Ponadto Niewiadomski był człowiekiem trudnym w obyciu, gwałtownym, czasami zapalczwym, wybuchowym, na pewno do szpiku kości pryncypialnym w obronie zasad, które wyznawał. Tak działał na wszystkich polach swojej aktywności. No i mamy jeszcze politykę przez duże „P”: walki partyjne, konflikty w parlamencie, niestabilne rządy, ogólną inercję demokracji. Niewiadomski nie wierzył w półśrodki. Uważał, że Marszałek Piłsudski, którego zresztą cenił, na własne

Przypisywanie Niewiadomskiemu „łaty” endecka jest nieco na wyrost. Owszem, związał się z Ligą Narodową i Towarzystwem Oświaty Narodowej (afiliowanym przy LN), ale na krótko. Co więcej – jestem pewien, że nie ideologia decydowała o tych związkach, a chęć aktywnego, czynnego działania na rzecz upodmiotowienia narodu, zwłaszcza chłopów i robotników, co Niewiadomskiemu szczególnie leżało na sercu.

życzenie stracił swój kapitał, a światem polityki zawładnęli „ludzie mali”. Wszystko to sprawiło, że w 1922 roku doszło do erupcji, w jego odczuciu zakończonej „czynem twórczym”. W ten sposób być może chciał zmanifestować swoją obecność w przestrzeni publicznej. Miał świadomość, że teraz będzie o nim głośno, że grzebiąc w jego życiorysie odsłoni się to wszystko, co pozostało zapomniane, bądź zignorowane. Doskonale ilustruje to sam przebieg procesu Niewiadomskiego, który on sam wykorzystał do zaaranżowania spektaklu jednego aktora. To, że Niewiadomski „nie-nawidził demokracji”, nie stanowi wyjątkowego *exemplum*. Takich Niewiadomskich było setki, jeśli nie tysiące, podobnie jak środowisk i grup, które oczekiwały „uzdrowienia”, a drogą do tego była dyktatura. Przypomnijmy sobie, z jakimi

hasłami na sztandarach wystąpili w maju 1926 roku akolici Marszałka Piłsudskiego. No właśnie uzdrowienia, naprawy stosunków politycznych i społecznych. A jaki system zbudowano po zamachu stanu? Kto go budował? I znów paradoks. Dawni zwolennicy „silnego ustroju” spod znaku endecji po tym „siłowym rozwiązaniu” stali się rzecznikami demokracji (oczywiście nie wszyscy), ramię w ramię z lewicą. I taka właśnie jest historia – nie jednowymiarowa, ale skomplikowana.

KR: Te polityczne i hasłowe wolty widzimy także współcześnie, więc może jest to stała cecha ludzi i środowisk, zmierzających do władzy lub z nią związanych. Wróćmy jednak do Niewiadomskiego i tego, co określasz mianem „przemocy grudniowej”. Drobiazgowo rekonstruujesz wydarzenia rozgrywające się w 1922 roku – na podstawie analizy różnorodnych źródeł oddajesz atmosferę społecznego napięcia, potęgowaną przez działania polityków i wpływowych osób. W ataku na Gabriela Narutowicza uczestniczyły różne środowiska, jednak – jak piszesz – jego wybór na prezydenta „wprawił prawicę narodową w histeryczny szal”. Ze względu na szczegółowy opis tych wydarzeń, który zaprezentowałeś w książce, przekierujemy czytelników do jej lektury. Chciałabym cię jednak zapytać o inną kwestię, związaną z zabójstwem prezydenta, a dokładniej z przebiegiem procesu i reakcją na niego. Jak to oceniasz? Czy w świetle tego, co się wówczas wydarzyło, można uznać Niewiadomskiego za człowieka szalonego? Uprzedmiotowił on Narutowicza, twierdząc, że strzelał wszak nie do człowieka, tylko symbolu „zdrady”. I tak chciał zostać zapamiętany. Odnoszę przy tym wrażenie, że podążając za Niewiadomskim, zagubiłeś Narutowicza, ponieważ bardzo mało miejsca poświęcasz właśnie jego postaci.

TS: Myślę, że stwierdzenie, iż Narutowicz jest nieobecny w mojej książce, jest niesprawiedliwe. Poświęciłem mu około 20 stron tekstu, nie licząc wątków pobocznych. A dodajmy, że

zamysł był taki, że nie będą to żywoty równoległe. Oceny procesu i reakcje na wyrok opisałem skrupulatnie w książce. Odniosę się jedynie do pytania, czy Niewiadomski był człowiekiem szalonym. Był „wariatem” w potocznym tego słowa znaczeniu, człowiekiem labilnym emocjonalnie. To na pewno. Natomiast nie poddano go badaniom specjalistycznym, a więc po latach trudno orzec, jak było w rzeczywistości. Można jedynie domniemywać. Zresztą już po straceniu Niewiadomskiego pojawiły się ekspertyzy, które miały świadczyć, że był on osobą chorą psychicznie. Niestety opracowano je w przeważającej mierze w oparciu o stenogramy z procesu (zeznania świadków, wypowiedzi Niewiadomskiego), bez kontaktu z pacjentem. Już wówczas ta „metoda” spotkała się z krytyką szanowanych psychiatrów.

KR: Niewiadomski po swojej śmierci przykuwał uwagę nie tylko autorów wskazanej przez ciebie „medycznej ekspertyzy”. Dla jednych stał się symbolem politycznego fanatyzmu, dla innych męczennikiem i bohaterem. Od tej bezprecedensowej zbrodni upłynął szmat czasu – czy możemy powiedzieć, że jako naród i społeczeństwo wyciągnęliśmy z tego jakąś naukę?

TS: Zarówno Narutowicz, jak i Niewiadomski symbolizowali to, co Maria Dąbrowska nazywała „jedną Polską”, ale „dwoma wspólnotami”, komunikującymi się „dwoma językami”. I każda z nich była przekonana, że mówi po polsku. Niestety, to rozszczepienie, mimo upływu ponad 100 lat, nadal jest częścią naszej tożsamości. W tym sensie mądrość Jerzego Giedroycia, iż dwie trumny – Piłsudskiego i Dmowskiego – zaciążyły nad polityką II Rzeczypospolitej, jest nadal aktualna. Tyle tylko, że są jeszcze dwie inne trumny, które ciążyły nad naszą historią i ciążą nadal nad współczesnością, nad „tu i teraz”. To trumny Narutowicza i Niewiadomskiego, dzielące nas niezmiennie. Nie trzeba specjalnego przygotowania, by zauważyć, jak niewiele się zmieniło. Przypomnijmy sobie choćby morderstwo Chrisa

Haniego dokonane przez Janusza Walusia, bezsensowne śmierci Marka Rosiaka i Pawła Adamowicza, spory o upamiętnienie Narutowicza już w III Rzeczypospolitej, w tle których grób Niewiadomskiego ciągle usłany jest „biało-czerwonymi” różami. Taka jest współczesna Polska, skazana na polaryzację w cieniu historycznych paraleli.

Tomasz Sikorski

Profesor doktor habilitowany, historyk i politolog, pracownik Instytutu Historycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor kilkudziesięciu książek (w tym redaktor prac zbiorowych), między innymi: *O kształt polityki polskiej. Oblicze ideowo-polityczne i działalność Ruchu Młodej Polski (1979–1989)* (Toruń 2012); *Węzeł gordyjski. Katolicy świeccy w PRL (1956–1989)* (Warszawa 2021); *Bal maskowy. Wojciech Bąk (1907–1961). Biografia pisarza* (Kraków – Szczecin 2016), oraz około 200 artykułów naukowych i popularnonaukowych. Laureat wielu nagród, między innymi Nagrody Klio i Nagrody im. Oskara Haleckiego.

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.

Charleston

Małgorzata Peszko

Szczeciński wieczór muzyczno-taneczny 1918-1933

Szalone lata dwudzieste nie przestają nas fascynować. Wracają w poszczególnych elementach współczesnej mody, dizajnu, makijażu i fryzurach, w filmie, literaturze, a także w muzealnych wystawach. Zachwycamy się innowacyjnością i odwagą tamtej epoki w wielu dziedzinach życia, podziw wzbudza w nas także jej niezwykle bujne i atrakcyjne życie rozrywkowe. Z uznaniem słuchamy muzyki z tamtych lat, podziwiamy wyzwolone tańce, a oryginalne sceniczne i wieczorowe kostiumy wywołują, zwłaszcza wśród przedstawicielek płci pięknej, zazdrość

i tęsknotę za tym, co minęło. Co rusz próbujemy przenieść się w świat żywołowego charlestona, chociażby poprzez organizowanie balów maskowych w stylu Wielkiego Gatsby'ego lub Ala Capone, które zawsze cieszą się dużą popularnością. W Szczecinie możliwość przeniesienia się do czasów charlestona, jazzu, rewii, szaleńczego tańca i beztroski dała wystawa czasowa, która unaoczniała, jak istotną częścią jeststwa szczecińskiej i pozostałej ludności Republiki Weimarskiej była sfera rozrywkowa, zwłaszcza ta w muzycznym i tanecznym wydaniu.

Miasto, które tańczyło

Mieszkańcom stolicy pomorskiej prowincji państwa niemieckiego w kontynuowaniu dobrej zabawy nie przeszkodził nawet wielki kryzys finansowy 1929 roku, który w Grodzie Gryfa ujawnił się szybciej niż w innych częściach kraju. Gdy u schyłku lat dwudziestych gospodarka miasta nie była już w najlepszym stanie, w okresach karnawału w ciągu jednego wieczoru w różnych częściach Szczecina odbywało się równocześnie wiele hucznych zabaw muzyczno-tanecznych. Co więcej, do ekskluzywnego, karnawałowego świętowania właśnie wtedy przybyło nowych miejsc w postaci gastronomiczno-rozrywkowego Haus Ponath i Ufa-Palast – przybytków wzorowanych na słynnych berlińskich pałacach tańca i muzyki.

Szczecinianie w latach 1918–1933 lubili i potrafili się bawić, co jasno wynika ze zgromadzonego na potrzeby wystawy w Muzeum Narodowym w Szczecinie materiału źródłowego. Szansę na dobrą wieczorną zabawę mniej i bardziej zamożnym mieszkańcom miasta dawały liczne miejsca rozrywki oraz funkcjonowanie kilku poważnych instytucji muzyczno-tanecznych. Chociaż zaplecze rozrywkowe nie było tu tak spektakularne jak w Berlinie, to jednak stwarzało możliwości zaistnienia w branży muzycznej i tanecznej wielu lokalnym, utalentowanym artystom oraz przyciągało na występy, często cykliczne, sławy ogólnoniemieckie i europejskie. Na szczecińskie sceny oraz parkiety w tym okresie dotarły wszystkie najważniejsze opery i operetki, przeboje muzyczne z płyt gramofonowych, szlagiery ze srebrnego ekranu i radia, najnowsze style taneczne, sławni piosenkarze, tancerze i muzycy, na przykład Leni Riefenstahl, Mary Wigman, Valeska Gert, Gerda Nette, Dusolina Giannina, Margit Suchy, Aleksandra Trianti, Willy Burmester, Karl Erb, Marek Weber. Premiery nowoczesnych realizacji muzyczno-tanecznych odbywały się w Szczecinie raczej na bieżąco, w najgorszym razie z kilkumie-

Szczecinianie w latach 1918–1933 lubili i potrafili się bawić. Szansę na dobrą wieczorną zabawę mniej i bardziej zamożnym mieszkańcom miasta dawały liczne miejsca rozrywki oraz funkcjonowanie kilku poważnych instytucji muzyczno--tanecznych. Stwarzało to możliwości zaistnienia w branży muzycznej i tanecznej wielu lokalnym, utalentowanym artystom oraz przyciągało na występy, często cykliczne, sławy ogólnoniemieckie i europejskie.

sięcznym opóźnieniem w stosunku do światowej prapremiery. Muzyka klasyczna oraz taniec baletowy były prezentowane niemal codziennie przez dwie najważniejsze i o ugruntowanej pozycji miejskie instytucje kultury: Stadttheater i Konzerthaus, muzyka i taniec rozrywkowy zaś dostępne były w kilkudziesięciu restauracjach, barach, klubach i kawiarniach.

Powojenny głód wrażeń

Spora liczba urządzonych nowatorsko i z przepychem nocnych lokali, prosperujących w najważniejszych dzielnicach miasta i oferujących na wysokim poziomie atrakcje muzyczne i taneczne, mogła dawać poczucie, że Gród Gryfa nie jest tylko prowincjonalnym przystankiem w drodze do

W zamierzeniu kuratorskim tytułowy charleston – żywiolowy, szybki i nowatorski taniec afroamerykański, idealnie oddający charakterystyczny dla tej epoki ruch, młodość, witalność i swobodę – na wystawie nie ogranicza się tylko do konkretnego stylu tanecznego i gatunku muzycznego. Jest pojęciem umownym dla całej gamy wydarzeń oraz dla szerokiego spektrum zjawisk ogólnoniemieckich i światowych.

dobrej rozrywki, lecz nowoczesną aglomeracją, w której można się zabawić na poziomie, a charleston jest tu tak samo uwielbianym tańcem jak wszędzie indziej.

Lata dwudzieste i początek lat trzydziestych niekiedy określa się mianem „epoki charlestona”. Ekspozowane na muzealnej wystawie zabytki udowadniają, że także w Szczecinie był to okres szalonego tańca, który zapewne w niejednym przypadku przynosił mieszkańcom pomorskiej stolicy zapomnienie od codziennych trudów, działał pozytywnie na samopoczucie, był wyrazem nieskrępowanej wolności. Był także sposobem na tak pożądaną wówczas intensyfikację życia i zaspokojenia głodu wrażeń – pragnień, które towarzyszą dziś współczesnym mieszkańcom Szczecina i które w gruncie rzeczy są spełniane bardzo podobnymi metodami, jak w poprzednim stuleciu.

Charleston jako symbol epoki

Wystawa „Charleston. Szczeciński wieczór muzyczno-taneczny 1918–1933”, prezentowana w Muzeum Historii Szczecina od listopada 2025 roku, była próbą ukazania nocnego życia rozrywkowego Szczecinian z czasów Republiki Weimarskiej (1918–1933) i odtworzenia atmosfery towarzyszącej zwłaszcza atrakcjom muzycznym oraz tanecznym w lokalnym wydaniu, w epoce zwanej Goldene Zwanziger (pol. Złote/Szalone lata dwudzieste). W zamierzeniu kuratorskim tytułowy charleston – przeszczepiony po 1918 roku do Europy żywiolowy, szybki i nowatorski taniec afroamerykański, idealnie oddający charakterystyczny dla tej epoki ruch, młodość, witalność i swobodę – na wystawie nie ogranicza się tylko do konkretnego stylu tanecznego i gatunku muzycznego. Jest pojęciem umownym dla całej gamy wydarzeń zaistniałych na wieczornej scenie muzyczno-tanecznej w Szczecinie w latach dwudziestych i początku lat trzydziestych oraz dla szerokiego spektrum zjawisk ogólnoniemieckich i światowych, mających wpływ na kształt szczeecińskiego wieczornego życia rozrywkowego. Jest więc symbolem innych rodzajów tańca i muzyki, zrodzonych po Wielkiej Wojnie, które w Niemczech przyswajano równie szybko i z równie wielką pasją co charlestona (fokstrot, shimmy, bottom, nowoczesny taniec artystyczny; jazz, swing); symbolem nowych trendów w rozrywce, zmian w obyczajowości (w tym pojawienia się nowych form spędzania wolnego czasu), w kanonie piękna kobiet i mężczyzn, w modzie wieczorowej obojga płci.

Ekspozycja kierowała uwagę widza na najważniejsze instytucje muzyczne i taneczne funkcjonujące wówczas wieczorami w Szczecinie, jak Stadttheater, Konzerthaus, teatr Bellevue, hotel Preussenhof, klub kabaretowy Trocadero, restauracja dworcowa, Parkhaus, kombinaty gastronomiczno-rozrywkowe Haus Ponath,

Ufa-Palast czy Central Hallen. Prezentowane były na niej sylwetki związanych ze Szczecinem śpiewaków, tancerzy, aktorów; orkiestry, kapele, wieczorne repertuary – klasyczne i rozrywkowe; scenografie i wystroje wnętrz nocnych lokali oraz działalność pomniejszych miejsc rozrywki, jak: restauracje, bary, winiarnie i pijalnie; szkoły tańca nowoczesnego, prywatne salony muzyczne, wreszcie instrumenty muzyczne oraz urządzenia do reprodukcji dźwięku, szeroko dostępne w interesującym nas czasie w Szczecinie i pozwalające podjąć próbę odtworzenia playlisty ulubionych melodii i piosenek szczecińskiego melomana. Charleston to także symbol amerykańskich wpływów funkcjonujących w życiu Szczecinian – nawiązań do Ameryki z lat dwudziestych nie brakowało bowiem w obyczajowości i w świecie zabawy mieszkańców pomorskiej stolicy. Obraz życia rozrywkowego przeszłych pokoleń Szczecinian nie byłby kompletny bez zaprezentowania mody wieczorowej tamtego czasu – zwłaszcza tej w wydaniu niemieckim, królującej na lokalnych salonach i parkietach oraz bez wątków związanych z kultem ciała, silnie zaznaczonego w ówczesnych mediach. Ekspozycja zawierała również odniesienia do Berlina, który był dla mieszkańców Grodu Gryfa wzorem chętnie naśladowanym w dziedzinie muzyczno-tanecznej rozrywki, co nie pozostawało bez wpływu na charakter lokalnych inicjatyw w tej materii.

Bogactwo zbiorów

Klimat świata wieczornej zabawy mieszkańców pomorskiej stolicy, zwłaszcza zaś nocne życie muzyczne i taneczne szczecińskiej socjety, pozwalają oddać zgromadzone na ekspozycji archiwalia i zabytki, takie jak: stare szczecińskie fotografie, artykuły prasowe i reklamy z lokalnych periodyków lub książek adresowych, zaproszenia ze szczecińskich balów karnawałowych, a także materiały z ówczesnej prasy berlińskiej oraz uni-

katowe artefakty szczecińskie i ogólnoniemieckie z zakresu muzyki (instrumenty muzyczne, takie jak saksofon, skrzypce, pianino, oraz urządzenia reprodukcji dźwięku, jak gramofony wraz z płytami, oraz odbiornik radiowy), tańca (stroje taneczne), sztuki (tematyczne obrazy oraz grafiki), mody (damskie i męskie stroje wieczorowe wraz z akcesoriami), obyczajowości (elementy wystroju lokali nocnych), wzornictwa *art déco* (biżuteria, popielniczki, kosmetyki), które przywołują obraz bogatego i – mamy nadzieję – interesującego dla odbiorcy wieczornego życia muzyczno-taneczno-Szczecinian egzystujących sto lat temu, w pozornie spokojnym czasie i państwie. Dopelnienie tej narracji stanowiły materiały audiowizualne w postaci teledysku i piosenki ze słynnego współczesnego serialu *Babylon Berlin* oraz instruktaż z tańcem charleston.

Wystawie „Charleston. Szczeciński wieczór muzyczno-taneczny 1918–1933” towarzyszy publikacja o tym samym tytule, wydana przez wydawnictwo Muzeum Narodowego w Szczecinie, która uzupełnia wiedzę przekazaną za pomocą ekspozycji o dodatkowe fakty oraz ikonografię. Wystawa wzbogacona została również przez szereg wydarzeń towarzyszących: oprowadzania kuratorskie, pokaz mody wieczorowej z czasów Republiki Weimarskiej, wykłady tematyczne, scenki śpiewno-taneczne, warsztaty z nauki tańca charleston. Spora frekwencja uczestników tych wydarzeń skłania nas do przypuszczenia, że współcześni Szczecinianie wykazują duże zainteresowanie i pragnienie, by bawić się przy muzyce i tańcu tak samo intensywnie i w podobnym stylu, jak mieszkańcy tego miasta z poprzedniego stulecia.

Małgorzata Peszko

Adiunkt, kierownik Muzeum Historii Szczecina, kuratorka wystawy „Charleston. Szczeciński wieczór muzyczno-taneczny 1918–1933”.

Święte i świeckie

Ewa Gwiazdowska

Grafika włoska ze zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie

W bogatych zasobach Muzeum Narodowego w Szczecinie znajduje się interesująca kolekcja zabytkowych grafik, obejmująca dzieła pozyskane po 1945 roku oraz obiekty pochodzące ze zbiorów przedwojennego Muzeum Miejskiego w Szczecinie. Wybrane prace są cyklicznie udostępniane publiczności w ramach wystaw czasowych, które pozwalają wydobyć z magazynów mniej znane, a niezwykle cenne obiekty. Jedną z ostatnich takich ekspozycji, poświęconą grafice włoskiej, prezentowała 111 dzieł, w tym 7 albumów, powstałych od

końca XVI wieku do lat siedemdziesiątych XIX stulecia. Zarówno wystawy stałe, jak i czasowe umożliwiają spojrzenie na sztukę w szerokim kontekście historycznym i kulturowym oraz śledzenie przemian artystycznych na przestrzeni wieków. Te walory sprawiają, że muzeum może się stać ważnym punktem odniesienia w pracy dydaktycznej – przestrzenią inspiracji, pogłębiania kompetencji kulturowych oraz poszukiwania pomysłów na angażujące działania edukacyjne, oparte na bezpośrednim kontakcie z dziełem sztuki.

Fascynacja tematyką religijną

W kolekcji włoskiej znajdują się na przykład grafiki interpretacyjne, wykonane według obrazów, fresków i rysunków mistrzów renesansu i baroku, oraz grafiki warsztatowe tworzone przez artystów według własnego pomysłu kompozycyjnego. Zabytki można podzielić wedle klucza problemowego. Pierwszą grupę stanowią dzieła o tematyce religijnej i poświęcone historii katolicyzmu, rytowane głównie według kompozycji Rafaela Santiago, jednego z najwybitniejszych i najwyżej cenionych malarzy renesansu. W tym zespole dominują reprodukcje fresków malowanych przez Rafaela i jego współpracowników w Komnatach Watykańskich. Pochodzą one z kilku wydań z ostatniej ćwierci XVIII i pierwszej połowy XIX wieku. Cykl rozpoczęty na zlecenie papieża Piusa VI przez Giovanniego Volpata, uzupełniany przez jego ucznia Raffaella Morghena, wybitnego rytownika przełomu XVIII i XIX wieku, był kontynuowany między innymi przez Aloisia Luigi Fabriego i Vincenza Salandriego. Dla porównania cykl można zestawzić z reprodukcjami fresków Luki Signorellego z katedry w Orvieto rytowanych przez Giovanniego Battistę Leonetiego. Kilka kompozycji poświęconych Madonnie z Dzieciątkiem, wśród nich trzy według Rafaela, skupionych zostało wokół sceny zaślubin Marii i Józefa, także zgodnie z pierwowzorem Rafaela. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje *Mater Amabilis* – subtelny miedzioryt Niccolò Guidetiego. Sławne dzieło Leonarda da Vinci *Ostatnia Wieczerza* – malowidło ścienne z klasztoru w Mediolanie – przypomniane zostało również przez Raffaella Morghena, a w wersji pomniejszonej – przez jego ucznia. Kompozycje z postaciami świętych i proroków zgrupowane zostały na osobnej ścianie. Cenna jest rycina ze św. Magdaleną na podstawie obrazu Leonarda da Vinci, miedzioryt, w którym Antonio Ricciani świetnie oddał leonardowski tajemniczy uśmiech, charakteryzujący nie

tylko lico Mony Lizy. Artystyczne mistrzostwo ujawnia akwaforta Pietra Testy przedstawiająca św. Hieronima na pustyni. Album z akwafortami Tommasa Piroliego przypomina sylwetki proroków i sybilli utrwalone przez Michała Anioła na freskach w kaplicy Sykstyńskiej.

Człowiek jako centrum

Drugą grupę stanowią portrety i przedstawienia aktywności praktycznej oraz duchowej podejmowanej od czasów antyku po XIX wiek. Zestawiono tu prace odzwierciedlające wybrane tematy, zróżnicowane pod względem przedstawianych motywów i technik graficznych. Z kompozycji o tematyce mitologicznej można podziwiać najstarszą grafikę, dzieło renesansowego artysty z Dalmacji, Martina Roty, który wzorując się technicznie na twórczości Marcantonio Raimondiego, jednego ze sławnych wczesnych rytowników włoskich, zreprodukował malowidło Rafaela *Pochód Bachusa*. Wśród portretów w zbiorach muzeum znajduje się kilka akwafort Felicego (Francesca) Polanzaniego według kompozycji Antoona van Dycka z cyklu *Ikonografia*. W tej grupie tematycznej wyróżniają się także między innymi akwaforta Giuseppe'a Longhiego *Popiersie śmiejącego się Afrykanina*, na podstawie pierwowzoru Pietera Pauwela Rubensa, oraz autorska grafika Francesca Bartolozziego *Popiersie młodej kobiety*, doskonale wykonana łączonymi technikami miedziorytu punktowego i sposobu kredkowego. Grupę scen rodzajowych zdominował fragment cyklu autorskiego Bartolomea Pinelliego – akwaforty ciekawie przedstawiające zajęcia rzymskich młodzieńców na początku XIX wieku. Ważnym tematem przedstawianym na grafikach jest wciąż aktualny temat wojny. Reprezentują go między innymi ryciny Pietra Santi Bartoliego, cenionego XVII-wiecznego dokumentalisty starożytności, który zreprodukował w technice akwaforty rzymską kolumnę dekorowaną reliefem upamięt-

Ekspozowane na wystawie zabytki świadczą o wysokim poziomie artystycznym nie tylko znanych włoskich rytowników, ale i pozwalają odkryć mistrzostwo tych, o których obecnie niewiele wiemy. Mówią, jak ważną i wszechstronną rolę pełniła sztuka graficzna zarówno w dziedzinie kultury, jak i w sferze społecznej, w polityce i nauce.

niającym i sławiącym dokonania cesarza Marka Aureliusza w wojnach z Germanami i Sarmatami.

Potęga natury i artefaktów

Do trzeciej grupy zaklasyfikowaliśmy grafiki ukazujące środowisko otaczające człowieka od czasów antycznych po XIX wiek. Na baczność uwagę zasługują dzieła o tematyce miejskiej. Pokazano bowiem cenny i rzadki widok Paryża z Nowego Mostu (Pont Neuf) – akwaforta Stefana della Belli, a także autorskie akwaforty wybitnego i sławnego artysty XVIII-wiecznego – Giovanniego Battisty Piranesiego ukazujące ruiny starożytnego Rzymu. Niezwykły album z XVIII-wiecznymi widokami Wenecji jest dziełem Luki Carlevarijasa, prekursora weduty, którego dzieło kontynuowali przedstawiciele rodziny Canaletto. Ryciny pejzażowe dostarczają przykładu różnorodności sposobu przedstawiania natury od XVII-wiecznych ilustratorów po mistrzów autorskiej akwaforty „odnowionej”

w drugiej połowie XIX wieku. Tematykę morską najlepiej wyrażają kompozycje Ferdinanda Fambriniego – portrety okrętów z drugiej połowy XVIII wieku, kiedy to państwa europejskie podjęły trud budowy flot wojennych. Wystawę zamyka piękna, ozdobna mapa Zatoki Neapolitańskiej wykonana na podstawie projektu znanego kartografa Antonia Rizzi-Zannoniego.

Na wystawie umieściliśmy także całościenną prezentację reprodukcji ponad dwustu odbitek z dwu albumów – widoków XVIII-wiecznej Wenecji i XIX-wiecznych przedstawień antycznych artefaktów (uzbrojenia, mebli, naczyń, strojów, fryzur, masek teatralnych, instrumentów muzycznych, zabytków grobowych) znalezionych podczas wykopalisk prowadzonych we Włoszech w czasach nowożytnych, między XV i XVIII wiekiem.

Ekspozowane zabytki świadczą o wysokim poziomie artystycznym nie tylko znanych włoskich rytowników, ale i pozwalają odkryć mistrzostwo tych, o których obecnie niewiele wiemy. Mówią, jak ważną i wszechstronną rolę pełniła sztuka graficzna zarówno w dziedzinie kultury, jak i w sferze społecznej, w polityce i nauce. Dawna grafika włoska jest źródłem encyklopedycznej wiedzy i dokumentuje wiele wytworów ręki ludzkiej obecnie już nieistniejących, przybliżając nam przeszłość w sposób bardziej dosłowny niż słowo pisane.

Ewa Gwiazdowska

Doktor nauk humanistycznych, kustosz. Pracuje w Dziale Sztuki Dawnej w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Kurator wystawy „Święte i świeckie” (czas trwania: 17 października 2025 – 15 stycznia 2026).

Uczeń dobry, uczeń zły

Sławomir Osiński

O granicach szkolnej motywacji

Niezależnie od przemian, jakie przechodziła szkoła w przeszłości, wciąż istnieje problem uczniów w uproszczeniu określanych jako „zły” i „dobry”. W krainie unifikacji, uśrednienia, chwalebnej przeciętności każde odstępstwo od normy, a zwłaszcza to skrajne, budziło niepokoje społeczne. Czymś takim należało się natychmiast zająć i w miarę możliwości wyeliminować, stąd przez lata powstawały recepty, metody, pro-

cedury, a w końcu przepisy prawa wskazujące pedagogom, co mają czynić, żeby przyjść z pomocą uczniowi złemu i jak najlepiej wykorzystać potencjał ucznia dobrego. Przeważnie są to rozbudowane w niepojęty sposób potworki prawne starające się teoretycznie objąć swą treścią rozmaite sytuacje, a w rzeczywistości proponujące oprócz oczywistych i logicznych działań karykaturalnie rozrośniętą biurokrację.

Najważniejszy jest dom

Uczeni w piśmie są zgodni, że o kondycji ucznia decyduje przede wszystkim dom rodzinny, jego atmosfera i zachodzące tam procesy. Stąd troska o rodzinę, mnogość działań prewencyjnych, pomocowych i patologię wszelaką ograniczających oraz wsparcie instytucjonalne przez armię specjalistów zapewniane. Nie wolno też pominąć samej osobowości młodego człowieka i jego predyspozycji psychicznych. Wtedy zawsze można wypracować jakiś tok postępowania i osiągnąć zadowalające rezultaty, a w ostateczności mieć czyste sumienie, że się podjęło wszystkie możliwe działania w zakresie opieki i pomocy pedagogicznej.

Kiedy dobre warunki nie pomagają

Dość często jednak mamy do czynienia z sytuacjami, w których nagromadzona wiedza, rozbudowane przepisy i podejmowane działania są nieskuteczne. Mamy bowiem uczniów bez żadnych zaburzeń osobowości, pochodzących z rodzin, które zapewniają im spokój, miłość i pogodne dzieciństwo oraz wszelkie dobra materialne, a dzieci te nie chcą być uczniami dobrymi i godzą się być uczniami złymi.

W każdej przecież klasie spotkamy osobników zwyczajnych, wypełniających szkolne obowiązki i bardzo minimalistycznie przekazujących informację zwrotną związaną z nabytymi wiadomościami. Wynikająca stąd mizerność ocen nie powoduje u nich stresu, a w domach traktowana jest ze zrozumieniem i akceptacją. Nauczyciele zaś stają na uszach w dochodzeniu, dlaczego mimo idealnych warunków uczeń taki nie osiąga oczekiwanych od niego wyników. Dwoją się i troją w pomaganiu, współpracują z rodzicami, poradcami, a rezultatów nie ma żadnych. Postępów nie widać, a „perfidny” uczeń i jego rodzice całkiem dobrze się z tym czują. Uczeń „zły” nie zamierza przestać być uczniem „złym”, a nauczyciel popada we frustrację.

Kiedy talent nie chce robić kariery

Jeszcze gorszym wyzwaniem jest uczeń dobry, który nie zamierza nigdzie pokazywać, że właśnie taki jest. Ma same najwyższe oceny, jest przygotowany i sprawia wrażenie, że rozumie i pojmuje wszystko z dostarczanych mu przez szkołę umiejętności i wiedzy. Problem powstaje, gdy nieszczęsny nauczyciel próbuje go namówić na udział w konkursach i olimpiadach – tu natotyka stanowczy i nieprzejednany opór takiego ucznia. Nie ma on bowiem ochoty na rywalizację, nie chce popisać się swymi możliwościami, choć zapewne ma szanse na bardzo dobre rezultaty, a nawet zdobycie tytułu laureata międzyszkolnych zmagani. Nie skutkują zabiegi nauczyciela, próśby, obietnice nagród, czy nawet nieetyczne próby zastraszenia i szantażu. Uczeń dobry nie zamierza być uczniem olimpijczykiem, a nauczyciel nie wie, gdzie popełnił błąd.

Na koniec wypada dodać, że proponowane przez specjalistów sposoby pracy z takimi uczniami, pomysły na motywację, zaskakujące chwytły pedagogiczne są absolutnie nieskuteczne. Po prostu czasami uczeń zły chce być taki, a uczeń dobry nie ma ochoty upowszechniać tego faktu poprzez zdobywanie tytułów laureata czy finalisty w rozmaitych konkursach. I co tu czynić?

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.

Piszą dla nas

Anna Bazyluk

Matematyczka, dydaktyczka i doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Współautorka cyklu „Matematyka 2001” (60 publikacji). Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz europejską nagrodą Best Schoolbooks. Specjalistka w zakresie aktywnych metod nauczania, BTC i innowacji. Kierowała szczecińskim oddziałem Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki. Pasjonatka ogrodu i podróży.

Agnieszka Bojarska-Sokołowska

Matematyk i pedagog, badacz edukacji matematycznej. Zajmuje się rolą matematyki w kulturze, w centrach nauki oraz w przestrzeniach cyfrowych. Autor publikacji poświęconych etnomatematyce, sprawczości uczniów w procesie uczenia się oraz reprezentacjom matematyki w muzeach i eksperymentatorach naukowych w Europie. W pracy naukowej łączy perspektywę dydaktyki matematyki z humanistycznym spojrzeniem na naukę jako element dziedzictwa kulturowego. Współpracuje przy projektach badawczych nad obecnością matematyki w edukacji formalnej i nieformalnej, a także nad potencjałem ludycznym, twórczym i epistemologicznym. Pasjonuje się popularyzacją matematyki w atrakcyjnych formach – od lamigłówek i gier po wystawy muzealne i cyfrowe narracje.

Jakub Celebucki

Student V roku studiów magisterskich dwóch kierunków w Uniwersytecie Szczecińskim: psychologia w biznesie i management instytucji publicznych. Jest członkiem Koła Naukowego Pedagogów Młodzieży „Young Power”.

Waldemar Cieślak

Doktor sztuki w dyscyplinie sztuki muzyczne, teoretyk muzyki. Pracuje jako nauczyciel bibliotekarz w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie.

Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pełnomocniczka ds. naukowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, honorowa członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawy: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (1997), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

Zofia Fenrych

Doktorka nauk humanistycznych. Nauczycielka historii, filozofii, etyki i edukacji obywatelskiej, trenerka i tutorka. Uczestniczka Programu Rozwoju Eduliderstwa Fundacji Teach for Poland (edycja IV). Od 2026 roku redaktorka naczelna „Refleksji” Kwartalnika Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Martyna Glema

Studentka V roku jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowana neuronauką poznawczą oraz problematyką rozwoju poznawczego i neuropsychologicznymi podstawami uczenia się.

Ewa Gwiazdowska

Doktor nauk humanistycznych, kustosz. Pracuje w Dziale Sztuki Dawnej w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Kurator wystawy „Święte i świeckie” (czas trwania: 17 października 2025 – 15 stycznia 2026).

Sławomir Iwasiów

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, pracuje w Instytucie Literatury i Nowych Mediów. Opublikował monografie: *Reprezentacje Europy w prozie polskiej XXI wieku* (2013), *Czytania. Szkice krytyczne o książkach* (2017), *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)* (2021), *Wodowanie. Literatura i inne media w Szczecinie. Lata 60. XX wieku* (2023). Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. W latach 2008–2025 był redaktorem naczelnym „Refleksji” Kwartalnika Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Agnieszka Maszczyk

Pedagożka specjalna, nauczycielka konsultantka ds. edukacji włączającej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Jacek Moroz

Filozof i pedagog, dr hab. nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, zastępca dyrektora ds. ewaluacji Instytutu Pedagogiki US. Jego zainteresowania badawcze związane są z: konstruktywizmem w dydaktyce, epistemologią w edukacji, kognitywistyką, filozofią w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Autor książek *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej* (Szczecin 2019), *Dyskusja z relatywizmem prawdy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej* (Warszawa 2013) oraz najnowszej publikacji *(Nie)konieczność paradygmatu w dydaktyce* (Kraków 2025), napisanej wraz z dr. hab. Oskarem Szwabowskim, prof. UPS.

Sławomir Osirski

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.

Małgorzata Peszko

Adiunkt, kierownik Muzeum Historii Szczecina, kuratorka wystawy „Charleston. Szczeciński wieczór muzyczno-taneczny 1918–1933”.

Barbara Popiel-Kobielska

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

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.

Anna Rybak

Koordynatorka Centrum Kreatywnego Uczenia się Matematyki działającego w ramach Wydziału Matematyki na Uniwersytecie w Białymstoku. Ma duże doświadczenie w pracy nauczycielskiej: przez wiele lat pracowała jako nauczycielka matematyki i informatyki. Obecnie również utrzymuje ścisły kontakt ze środowiskiem szkolnym, prowadzi zajęcia dla uczniów i nauczycieli w ramach pracy Centrum oraz zajęcia z dydaktyki matematyki dla studentów – przyszłych nauczycieli matematyki. Naukowo zajmuje się badaniem efektywności kształcenia wspomagane wykorzystaniem ICT. W swojej pracy dydaktycznej opiera się na teorii kształcenia konstruktywistycznego, prowadzącego uczniów do samodzielnego konstruowania wiedzy w wyniku prowadzonej przez nich pracy badawczej.

Tomasz Sikorski

Profesor doktor habilitowany, historyk i politolog, pracownik Instytutu Historycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor kilkudziesięciu książek (w tym redaktor prac zbiorowych), między innymi: *O kształt polityki polskiej. Oblicze ideowo-polityczne i działalność Ruchu Młodej Polski (1979–1989)* (Toruń 2012); *Węzeł gordyjski. Katolicy świeccy w PRL (1956–1989)* (Warszawa 2021); *Bal maskowy. Wojciech Bąk (1907–1961). Biografia pisarza* (Kraków – Szczecin 2016), oraz około 200 artykułów naukowych i popularnonaukowych. Laureat wielu nagród, między innymi Nagrody Klio i Nagrody im. Oskara Haleckiego.

Anna Sobol

Magister pedagogiki ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego, licencjat z anglistyki Collegium Balticum – Akademii Nauk Stosowanych. Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków. Autorka artykułów poświęconych relacji między nauką, świadomością i współczesnymi wyzwaniami edukacyjnymi. Interesuje się wpływem nowych odkryć naukowych na sposób myślenia o człowieku i jego przyszłości. W swojej pracy łączy perspektywę pedagogiczną z refleksją nad rozwojem cywilizacyjnym.

Tomasz Szwed

Nauczyciel matematyki, doktor nauk społecznych. Adiunkt w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu oraz nauczyciel matematyki w II Liceum Ogólnokształcącym w Raciborzu. Członek Prezydium Zarządu Głównego Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki.

Katarzyna Tomaszek

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej oraz przyrody w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Krzeptowie, trenerka TUS i TKZ, uczestniczka Programu Rozwoju Eduliderstwa Fundacji Teach for Poland. Pedagożka, osoba neuro różnorodna, szczególnie zainteresowana wspieraniem różnorodności w edukacji.

Bobbie van Wijgerden

Absolwentka Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie, gdzie ukończyła kierunek psychologia zdrowia. Od 2023 roku pracuje jako psycholożka dzieci i młodzieży w Centrum Kształcenia Sportowego oraz w Centrum Psychologicznym Oko na dziecko w Szczecinie. W swojej pracy szczególną uwagę poświęca zagadnieniom związanym z psychologią sportu, prowadząc zajęcia dla uczniów oraz wspierając ich rozwój psychiczny między innymi w kontekście aktywności sportowej. Obecnie poszerza swoje kompetencje, kształcąc się na kierunku psychologia sportu na Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli



**Numer 3/2026
już w lipcu**

Temat numeru

**Edukacja
antydiskryminacyjna**

Refleksje

Kwartalnik Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli
od 1991 roku

refleksje.zcdn.edu.pl

