

Mariusz Kalandyk, Dorota Szumna

Szkoła w (r)oku zarazy – czy warto przewidywać?

Cywilizacja wymaga kultury, infrastruktury i civilité, złożona cywilizacja umożliwiająca rozwój funkcjonalnie zróżnicowanego, pluralistycznego i różnorodnego społeczeństwa wymaga złożonej infrastruktury, złożonej kultury i wyrafinowanej civilité, co z kolei wymaga istnienia odpowiednio złożonej sfery politycznej i obywatelskiej¹.

Edwin Bendyk

Gdzie jesteśmy?

Niniejszy, jubileuszowy, numer „Kwartalnika Edukacyjnego” ukazuje się w momencie, o którym jeszcze pół roku wcześniej nikt by nie pomyślał, że może mieć miejsce. Podobna idea – pandemia wyhamowująca życie społeczne i gospodarcze całego właściwie świata – jawiła się jako mało oryginalna i do cna już wyeksploatowana klisza wzięta wprost z kultury popularnej.

Próbie wytrzymałości wobec zupełnie nowej sytuacji epidemiologicznej została poddana również szkoła. Z dnia na dzień musiano poradzić sobie organizacyjnie i merytoryczne nie tylko ze zdalnym nauczaniem, lecz także z problemami natury psychologicznej i wręcz kulturowo-obyczajowej. Całe rodziny zostały narażone na nowy, niespotykany do tej pory stres, który okazał się trudnym testem odporności na nieznaną do tej pory obciążenie. Wydaje się, że badania na ten temat dadzą szansę na głębsze zrozumienie mechanizmów działania współczesnej cywilizacji w warunkach zagrożenia zdrowia i życia oraz prawnie zadekretowanej izolacji całych grup społecznych i zawodowych.

Owe badania mają zresztą miejsce. W książce zatytułowanej *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu* redaktorzy tomu podkreślają: „Dotychczasowe pomysły na rzeczywistość odkleiły się od rzeczywistości. I dlatego

¹ E. Bendyk, *W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata*, Warszawa 2020, ebook – s. 532. *Civilité* to, najogólniej, ramy zachowań i sposoby obecności w przestrzeni publicznej. „*Civilité* jest więc subtelnym połączeniem uwewnętrznionych norm zachowań ze stanem infrastruktury, swoistym spotkaniem materialnej bazy z kulturą” (*ibidem*, s. 513).

nie da się już diagnozować dnia dzisiejszego. Teraźniejszość nie pasuje do wcześniejszych założeń, staje się niepojmowalna, nie odpowiada na pytania, znika. Norwidowskie »Przeszłość to dziś, tylko cokolwiek dalej«, przybiera postać: »Jutro to dziś, tylko cokolwiek szybciej«. Albo – zgodnie z aforystycznym ujęciem niemieckiego medioznawcy Siegfrieda Zielinskiego – »Dziś teraźniejszość to rzadkość«².

Równie groźnie brzmią słowa René Girarda dotyczące stanu naszej cywilizacji: „Czy ludzie naprawdę uświadamiają sobie, w jaki etap historii wkroczyli, a jaki opuścili? W tej kwestii nie mam wiele ważnego do powiedzenia, ponieważ owa rzeczywistość jest zbyt nieznaną, a nasza refleksja uznaje swoje ograniczenia. [...] Jesteśmy świadkami nowego etapu w procesie osiągnięcia skrajności. [...] W przyszłości musimy się spodziewać wielu nieprzewidzianych wydarzeń. Będziemy świadkami zjawisk, które z pewnością będą najgorsze. Niemniej, ludzie nadal pozostaną na nie głusi”³.

Elementem teraźniejszości, a nie przyszłości, mogą być na przykład zmiany mające miejsce w szkolnictwie wyższym. Trwają już jakiś czas i nie mają charakteru kosmetycznego. Na skutek pandemii mogą przyspieszyć. Fakt ów jest również ważny dla nauczycieli pracujących na niższych poziomach edukacji. Będzie przecież wpływał na nasze wybory o charakterze metodycznym i merytorycznym. Zmieni w dużej mierze również podejście do zdalnego nauczania: „doświadczenia kilkutygodniowego lock down udowodniły wszystkim, iż po to, aby studiować, nie są niezbędne ogromne budynki, campusy i sale wykładowe, w których gromadzą się młodzi ludzie z całego świata. Platformy edukacyjne, czy interaktywne komunikatory, stosowane głównie w kontaktach biznesowych, spowodują, że część przynajmniej zajęć z powodzeniem może zostać przeniesiona on-line”⁴. To samo może dotyczyć niższych szczebli edukacji, zwłaszcza

² Wstęp: *O teraźniejszości wymykającej się z rąk*, [w:] *Prognozowanie teraźniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. Przemysław Czapliński, Joanna B. Bednarek, Gdańsk 2018, s. 8. Wypowiedź Siegfrieda Zielinskiego cytowana z wywiadu: *Teraźniejszość znika*. Z Siegfriedem Zielinskim rozmawia Arkadiusz Półtorak, „dwutygodnik.pl” 2016, nr 11. Adres: <http://www.dwutygodnik.com/artukul/6848-terazniejszosc-znika.html>(.)

³ R. Girard, *Apokalipsa tu i teraz. Rozmawiał Benoît Chantre*, Kraków 2018, s. 343. Por. także np.: E. Bendyk, *op. cit.* (*W Polsce, czyli wszędzie...*); J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019; *eadem*, *Tak wymienia się rdzeń duszy*, „Gazeta Świąteczna”, dostęp 9 V '20, dostępny w Internecie: <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,25929950,tak-wymienia-sie-rdzen-duszy-nowy-esej-jacka-dukaja.html>; Y.N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, Kraków 2019; G. Kepel, *Zemsta Boga*, Warszawa 2010; W. Roszkowski, *Roztrzaskane lustro. Upadek cywilizacji zachodniej*, Kraków 2019.

⁴ M. Budzisz, *Kolejny efekt Covid-19 - schyłek uniwersytetów, jakie znamy. Świat akademicki czekają trudne miesiące, jeśli nie lata*, „wpolityce”; dostęp 29 IV '20, dostępny w Internecie:

w sytuacji, gdy zarówno dynamika rozwoju epidemii (nie tylko tej) okaże się nieprzewidywalna, a sytuacja klimatyczna zmieni także style naszego życia. Autor cytowanego artykułu dodaje – co jest według nas bardzo ważne – że zmianie ulegnie również trend związany z zainteresowaniem studentów określonymi kierunkami na bardziej praktyczne⁵.

Owe zmiany dały też materiał, jak się napisało, do przemyślenia roli współczesnej szkoły i jej istotnych zadań. Wielu nauczycieli oraz naukowców związanych z pedagogiką powtarza, że nie ma powrotu do dawnego modelu nauczania; wyczerpuje się on na naszych oczach. Ciekawie w związku z tym brzmi głos na przykład Dariusza Chętkowskiego, nauczyciela polonisty i blogera. Autor pisze m.in.: „gdyby nie groźba matury, uczeń nie wytrzymałby 15 minut na lekcji polskiego. Młodzież ma bowiem dość. Bez maturalnego straszaka cały program poleciałby natychmiast do kosza. Może uczniowie woleliby podyskutować o karmieniu niemowląt, a muszą o tym, dlaczego Konrad chciał nazwać Boga carem. Jeśli matura zostanie odwołana, to ja ze wstydu nigdy więcej absolwentom na oczy się nie pokażę. Natomiast kolejnym rocznikom nie będę już wciskać do głów tej papki literackiej, która poza maturą do niczego się nie nadaje”⁶.

Brzmi obrazoburczo? Dla wielu nauczycieli ze znaczącym stażem w zawodzie, czyli dla większości z nas, z pewnością. Tymczasem komentarz Chętkowskiego ukazuje skrzętnie skrywaną prawdę: to, co przekazujemy młodym, jest edukacyjną szykaną, formą symbolicznej przemocy, która opatrzona bywa ukrytym bądź otwartym komentarzem szantażującym. Pierwszym jego argumentem jest oczywiście waga, rola i niezbędność w taki właśnie sposób organizowanego egzaminu maturalnego z literatury ojczystej i powszechnej tudzież ze znajomości podstaw kultury języka. Drugim zaś – rola tradycji i znajomość kodów kulturowych przez tę tradycję uaktualnianych w umysłach wszystkich przedstawicieli młodego pokolenia w ten sam apodyktyczny, ale za to pewny – jak się uważa – sposób. Oba argumenty mają charakter manipulacyjny i są w dużej mierze zakłamanane. Tyle Chętkowski.

Czy ma rację? Nawet jeżeli tylko częściową, ucieczka od odpowiedzi na trudne pytania dotyczące celów i roli edukacji może się okazać brawurowo

[https://wpolityce.pl/spoleczenstwo/496979-kolejny-efekt-covid-19-schylek-uniwersytetow-jakie-znamy\(.\)](https://wpolityce.pl/spoleczenstwo/496979-kolejny-efekt-covid-19-schylek-uniwersytetow-jakie-znamy(.))

⁵ Por.: *ibidem*.

⁶ D. Chętkowski, *Jeśli odwołają egzaminy, wyjdzie na jaw cała prawda o szkole*, „Polityka”; dostęp 29 IV '20, dostępny w Internecie: [https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1953832,1,jesli-odwolaja-egzaminy-wyjdzie-na-jaw-cala-prawda-o-szkole.read\(.\)](https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1953832,1,jesli-odwolaja-egzaminy-wyjdzie-na-jaw-cala-prawda-o-szkole.read(.))

beźmyślna; może też przyspieszyć i tak już zaawansowany kryzys cywilizacyjny oraz kulturowy, którego jesteście świadkami. Epidemia dobitnie nam to uświadomiła, obniżając między innymi dane dotyczące perspektyw rozwoju gospodarczego oraz zmuszając do zadawania pytań na temat coraz mniej przewidywalnej i terażniejszości, i przyszłości.

Celem niniejszego artykułu, naszym celem, nie jest jednakowoż mnożenie obaw i wzajemne straszenie się. Chcemy wziąć udział w dyskusji na temat tworzenia szans. Bo przecież owo tworzenie szans młodym wydaje się być sprawą niebłahą. Może warunkować to wszystko, co buduje w miarę spójny i optymistyczny, oparty jednocześnie na racjonalnych przesłankach, projekt edukacyjny i cywilizacyjny.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że podobne zamiary mają aspekt ledwie publicystyczny. Chcemy podjąć to ryzyko, gdyż na naszych oczach rozgrywa się dramat, który może ukształtować na lata zarówno przyszłość pokolenia powoli schodzącego ze sceny aktywności zawodowej, jak i przyszłość pokoleń najmłodszych. Uważamy, że koronawirus ujawnił perspektywy, o których jeszcze jakiś czas temu mówiono w kategoriach mniej lub bardziej poważnej futurologii. Stare style nauczania mogą się okazać nie tylko mało skuteczne, lecz nade wszystko – szkodliwe. W naszym myśleniu będziemy się posługiwać również argumentami, które pojawiały się już w „Kwartalniku Edukacyjnym”, a uważamy je za nieustająco cenne i dobrze udokumentowane.

Świat w szkole zamkniętej...

Oczywiście dla uczniów. Zastąpiła ją codzienność online. Nie jest zresztą specjalnie chwalona; pojawia się wiele narzekań na tę formę komunikowania się wzajemnego i „pobierania nauk”: jej ograniczoną efektywność, przemęczenie psychiczne uczniów i nauczycieli oraz społeczne wyłączenie a nawet wyobcowanie. Możliwe jednak, że przed tymi właśnie formami wspomaganie tradycyjnej dydaktyki nie ma ucieczki, przeciwnie: staną się one niezbędnymi sposobami nabywania nowych kompetencji oraz sprawności⁷.

⁷ Por.: P. Kasprzak, *Edukacja przemysłana na nowo. Nauki ścisłe*, [w:] *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, red. P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Wałigóra, Toruń 2016, s. 211-313. Czytamy tam m.in.: „Obcujący z przestrzenią wirtualną sieci użytkownik, którego równie dobrze można by nazwać turystą, *flâneurem*, poszukiwaczem przygód, detektywem, krocącym ślad po śladzie i budującym sobie obraz świata na podstawie odkrywanych znaczeń, ma możliwość poruszania się w cyfrowej rzeczywistości w poszukiwaniu danych – treści zgromadzonych, zarchiwizowanych w węzłach” (s. 323).

Jesteśmy przekonani, że epidemia zmusi nas wszystkich do podjęcia na nowo niepolitycznej, za to rzeczowej rozmowy na temat zasadności istniejących rozwiązań w całym systemie edukacji. Ich mała efektywność na wielu różnych poziomach, w tym na jednym z najważniejszych, dotyczącym innowacyjności, elastyczności, zdolności i gotowości do zmian w warunkach podwyższonego ryzyka, dziś wydaje się być jednym z najbardziej niepokojących problemów.

Szkoła, wbrew pozorom, była pozamykana również i do tej pory. Żyła własnym życiem, często w zupełnym oderwaniu od reżimów współczesności. Poczytywała to sobie zresztą za źródło mocy oraz świadectwo mentalnej niezależności. Realizowała jednocześnie kilka – miejscami sprzecznych – narracji poznawczych, często w oderwaniu od rzeczywistych możliwości i potrzeb młodych ludzi. Zaniedbała zarówno stronę pragmatyczną kształcenia ogólnego, jak i obszar wychowawczy rozumiany jako dążenie do osiągania kompetencji wynikających z umiejętności dojrzałego wyboru, krytycznego i umiejętnego pozyskiwania zindywidualizowanej wiedzy oraz np. efektywnego korzystania z obywatelskiej infrastruktury państwa. Mamy tu na myśli kompetencje odnoszące się do np. wiedzy prawniczej, medycznej, multimedialnej i dziennikarskiej, ekonomicznej, kulturowej (głównie w zakresie kultury współczesnej) itd. Królował dysfunkcyjny akademicki model kształcenia rozumianego jako pozyskiwanie wiedzy encyklopedycznej, kolekcjonerskiej, do zapamiętania, już niekoniecznie zrozumienia, nadmiernie szczegółowej, niezbyt sfunkcjonalizowanej, skazującej przez to ucznia na zajmowanie postawy biernej, mało refleksyjnej, bardzo rzadko twórczej, wymuszającej dość prymitywne reakcje adaptacyjne („wyścig szczurów”, „3 Z”) lub – niestety, w licznych przypadkach – ucieczkowe. Nielubienie szkoły, złość wobec podobnej formy zinstytucjonalizowania i administrowania „zasobami ludzkimi”, rodziło reakcje konfrontacyjne, wrogie lub obojętne. Rzadko – aprobatywne, nastawione na współpracę i partnerstwo⁸.

Jednym ze skutków, o którym właściwie się nie mówi, jest kształtowanie przez wszystkie lata szkolnej edukacji określonego nastawienia uczniów wobec własnych możliwości i rozwoju; ujawniły je ostatnie badania PISA 2018. Blisko 3/5 polskich uczniów jest przekonanych, że inteligencja nie podlega

⁸ Por. m.in.: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), Warszawa 2016; *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), Kraków 2013; *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Kraków 2010.

zmianom⁹, podczas gdy z taką opinią nie zgadza się ponad 2/3 młodych ludzi z wielu innych objętych badaniami krajów¹⁰. Jeśli większość naszej młodzieży nie charakteryzuje „nastawienie na rozwój”, jak je określa Carol Dweck¹¹, i przekonanie o możliwości pomnażania własnego potencjału, to warto zapytać po co się uczą? Nie dziwią w tym kontekście przywoływane wcześniej spostrzeżenia D. Chętkowskiego¹² – system nastawiony na wyniki utwierdza motywę związane z ocenami i egzaminami. Trudno znaleźć w nim miejsce na rozwój własnych zainteresowań i pasji, kształtowanie potrzeb poznawczych, dostrzeganie wartości wiedzy i świadome rozwijanie gotowości uczenia się przez całe życie¹³. W konsekwencji na rynek pracy wchodzi młodzi ludzie mało samodzielni, z bardzo niskim poziomem samoświadomości, nieznający

⁹ *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries*, dostęp 7 V '20, dostępny w Internecie: Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf, s. 23. To wyniki bardzo zbliżone do tych, jakie uzyskali uczniowie z krajów, gdzie ten odsetek jest najwyższy i przekracza 60%, tj. Panamy, Filipin, Republiki Dominikańskiej, Indonezji, Kosowa, Republiki Macedonii Północnej. Tylko 41% polskich uczniów nie zgodziło się lub zdecydowanie nie zgodziło się ze stwierdzeniem, że inteligencja jest czymś, czego nie można zmienić, podczas gdy średnia w krajach OECD wyniosła 63%.

¹⁰ Wymieńmy tu choćby kraje takie jak: Australia, Dania, Estonia, Finlandia, Kanada, Niemcy, Irlandia, Islandia, Japonia, Łotwa, Litwa, Nowa Zelandia, Ukraina, Portugalia, Stany Zjednoczone. Średnio we wszystkich krajach OECD nastawienie na wzrost było pozytywnie związane z motywacją uczniów do opanowania zadania, ogólną skutecznością, ustalaniem celów uczenia się i dostrzeganiem wartości szkoły i było negatywnie związane z lękiem przed porażką. *Ibidem*.

¹¹ *Idem, Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, Warszawa 2019. W badaniach stwierdza się znaczący wpływ przekonań dotyczących cech i zdolności człowieka na sposób interpretacji zdarzeń, spostrzeganie siebie i dokonywane przez jednostkę wybory. Osoby przyjmujące założenie o zmienności natury ludzkiej podejmują wysiłki prowadzące do zmian, lepszej realizacji zadań i kształtowania nowych umiejętności; chętnie podejmują wyzwania a porażki postrzegają jako sygnał do zwiększenia wysiłku i/lub zmiany sposobu działania. Natomiast osoby zakładające stałość ludzkiej natury wykonują zadania i zajęcia dostosowane do posiadanych zdolności, ale ich nie pomnażają, unikają ryzyka i wycofują się z zadań, jeśli przewidują, że zakończą się one porażką. Obie grupy różnią też strategie radzenia sobie ze stresem, określanie prawdopodobieństwa sukcesu/porażki, sposób formułowania ocen i sądów – *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, J. Strelau, D. Doliński (red.), Gdańsk 2018, s. 706.

¹² *Idem, op. cit. (Jeśli odwolają egzaminy...)*.

¹³ Warto i pod tym kątem spojrzeć na wyniki badań PISA 2018, dotyczące m.in. odpowiedzi polskich uczniów na pytania związane z rolą wysiłku podejmowanego w szkole w kontekście planów na przyszłość czy z ponoszeniem porażek (58% badanych odczytuje je jako świadczące o zbyt małych uzdolnieniach) oraz opiniami na temat poczucia własnej skuteczności. „W większości krajów zaobserwowano pozytywną zależność między dobrymi wynikami i obawą o porażkę”. Zob.: *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*, M. Sitko, E.B. Ostrowska (red.), Warszawa 2020, s. 247–248, dostęp 24 V '20, dostępny w Internecie: <https://pisa.ibe.edu.pl/wyniki-pisa-2018>.

własnych potrzeb ani swych mocnych stron. Mają kłopoty z określeniem swoich zainteresowań, ustaleniem kierunku własnego rozwoju ale też rozumieniem światowych trendów, krytycznym myśleniem, rozwiązywaniem problemów¹⁴.

Podobnie problem ów opisują Marek Metrycki i Piotr Zaborowicz. Podkreślają, że „[g]lobalne megatrendy wymuszają proinnowacyjny i proadaptacyjny profil absolwentów, społeczeństwu potrzebne jest myślenie interdyscyplinarne, zrównoważone, problemowe, systemowe. Wymagania pracodawców wobec absolwentów coraz bardziej odnoszą się do kompetencji takich jak: krytyczne myślenie, innowacyjność, przedsiębiorczość, kreatywność, współpraca, adaptacyjność, samodzielność, uczenie się czy umiejętność łączenia różnych perspektyw. Obecny model szkoły, skoncentrowany na transmisji wiedzy i ścisłym wykonywaniu instrukcji, kształtuje te kompetencje słabo lub wręcz je tłumi”¹⁵. Rzecz dotyczy relacji pomiędzy szkołą konserwującą *status quo* jeszcze z XIX wieku, a rozwijającą się „gospodarką 4.0” – innowacyjną, dynamiczną, potrzebującą nowoczesnego i nieschematycznego myślenia w jej sterowaniu i projektowaniu.

Szkoła po chorobie

Po doświadczeniu pandemii nie trzeba już chyba nikogo przekonywać, że powszechna edukacja, jeśli ma mieć sens, musi przygotowywać młode pokolenia do życia i działania w całkowicie nowych okolicznościach. Przy tym często trudnych, wymagających, zaskakujących, nieprzewidywalnych... Gdy dodamy do tego rosnącą rolę technologii we wszystkich właściwie dziedzinach życia i wymogi rynku pracy w realiach gospodarki opartej na wiedzy, staje się oczywiste, że zapamiętywanie faktów i procedur jest wprawdzie kwestią ważną, lecz zdecydowanie niewystarczającą. Wciąż dominujący w polskich szkołach tradycyjny model kształcenia okazuje się w tym świetle jeszcze bardziej dysfunkcyjny niż dotąd. Nawet jeśli z roku na rok dysponujemy coraz lepiej

¹⁴ M. Winiarek, *Myślenie krytyczne sposobem na ciekawą lekcję zdalną*, wystąpienie na ogólnopolskiej konferencji online „Jakość czy jakość? Edukacja zdalna”, 9 maja 2020 r. Por.: W. Pieniążek, C. Przybył, M. Pacuska, J. Chojecki, P. Huras, S. Pałka, J. Ratajczak, A. Rudolf, *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport Końcowy*, Warszawa 2014; A. Chłoń-Domińczak, M. Kamieniecka, K. Trawińska-Konador, M. Pawłowski, M. Rynko, *Popyt na kompetencje i kwalifikacje oraz ich podaż – wnioski z badań*, Warszawa 2015.

¹⁵ *Eadem*, *Jaka edukacja w dobie przemysłu 4.0?*, [w:] *Idee dla Polski. Obywatelski thinkletter*, s. 2, dostęp 6 V '20, dostępny w Internecie: <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/jaka-edukacja-w-dobie-przemyslu-4-0/>.

zorganizowanymi przestrzeniami edukacyjnymi, z coraz nowocześniejszym wyposażeniem, nie idzie z tym w parze zmiana mentalna, dopuszczająca możliwość innego myślenia o projektowaniu uczenia się i nauczania. „Dramatem polskiej szkoły – pisze D. Klus-Stańska i trudno się z tym nie zgodzić – nie jest jej taka a nie inna postać, jest nim jej unifikacja”, tymczasem „różnorodność jest najbardziej witalnym motorem rozwoju edukacji i jedyną szansą na zaspokajanie potrzeb jednostek i społeczeństwa”¹⁶. Na dalsze priorytetowe traktowanie modelu szkoły sprzed dwustu lat nie możemy już sobie pozwolić¹⁷. To model zbyt odległy od potrzeb i oczekiwań współczesnych młodych ludzi a także dokonanych od tamtego czasu odkryć psychologii i neuronauk¹⁸. Spojrzenie na szkołę pod tym kątem pozwala dostrzec, iż obrany przez nią kierunek nie uwzględnia, lub uwzględnia w zbyt małym stopniu, dostępną dziś wiedzę, pozwalającą lepiej rozumieć i efektywniej wspierać procesy uczenia się i rozwoju. Chodzi przecież o to – nie tylko nam – aby wiedza ta stała się źródłem refleksji nauczycieli, od których oczekuje się, że będą „świadomi tego, co czynią, dlaczego tak czynią, jaki to ma przebieg i skutki”, a wszystkim, którym zależy na jakości edukacji, dała szansę „wyzwol[enia] się z dziedzictwa własnej szkoły, tego jak byli nauczani czy kształceni”¹⁹.

Wydaje się, że nie mamy wyboru i najwyższy już czas zrewidować dotychczasowe sposoby myślenia i działania. „W szybko zmieniającym się społeczeństwie – czytamy w jednym z powszechnie znanych europejskich dokumentów dotyczących całościowej edukacji – istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie kompetencje jak: umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające to, czego się nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee,

¹⁶ *Idem, Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, W.N. PWN, Warszawa 2018, s. 10. Różnicowanie tych koncepcji widać w szkolnictwie niepublicznym i prywatnym, począwszy od poziomu przedszkola, znacznie trudniej o to w placówkach publicznych, choć nie można tu pominąć oddolnych inicjatyw, jak np. „Budząca się Szkoła” – <http://www.budzaciaszkoła.pl/>.

¹⁷ Por.: M. Metrycki, P. Zaborowicz, *op. cit.* (*Jaka edukacja w dobie przemysłu 4.0?*).

¹⁸ Zob. m.in.: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), Warszawa 2013, dostęp 19 V '20, dostępny w Internecie: https://read.oecd-ilibrary.org/education/istota-uczenia-sie-wykorzystanie-wynikow-badan-w-praktyce_9789264201606-pl#page3.

¹⁹ Z wpisu na blogu „Pedagog” z dn. 30.11.2018: *Nareszcie jest rozprawa o paradygmatach współczesnej dydaktyki*, dostęp 25 V '20, dostępny w Internecie: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com>.

nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę”²⁰. W tym kontekście sytuowane są rozważania dotyczące organizacji kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanych na kompetencje. Przyjęcie tego kierunku wymaga jednak dostrzeżenia konieczności wyjścia poza dydaktyczny paradygmat obiektywistyczny²¹, w którym centralne miejsce zajmują program, nauczyciel oraz pomiar efektów kształcenia, i – w zdecydowanie szerszym niż dotąd zakresie – „dopuszczenia do głosu” wartościowych alternatywnych strategii myślenia dydaktycznego²².

Wróćmy do kompetencji. Wyzwania i zagrożenia współczesnego świata stają się punktem wyjścia do opracowywania mniej lub bardziej obszernych zbiorów kompetencji określanych jako kluczowe dla funkcjonowania jednostek i społeczeństw²³. Z coraz większym uznaniem spotyka się koncepcja „4K” Y.N. Harariego, który kluczowe znaczenie przypisuje: krytycznemu myśleniu, kooperacji, komunikacji oraz kreatywności²⁴. W powszechnej edukacji kompetencje te traktowane są nierzadko jako „uboczny produkt” kształcenia, z przekonaniem, że można je nabyć niejako „przy okazji”. Zapisane w dokumentach oświatowych²⁵, nieczęsto znajdują odzwierciedlenie w przemyślanych działaniach edukacyjnych, szczególnie że nie sprzyja im sam system oraz związana z nim forma egzaminowania i ewaluacji efektów pracy szkoły. A przecież – jak sądzimy – nie znajdziemy zbyt wielu nauczycieli, którzy podważaliby sens kształcenia służącego zdobywaniu narzędzi pozwalających poznawać, rozumieć, wartościować i zmieniać świat, kierować sobą, podejmować wymianę i dialog z innymi. Kształcenia, które ma sprostać takim wyzwaniom jak ekspansja technologii cyfrowych i związany z nią otwarty i nieograniczony dostęp do informacji, skutkujące postępującymi zmianami funkcjonowania poznawczego i społecznego, a nawet neurologicznego urodzonych w tych realiach pokoleń.

²⁰ Zalecenie Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, D.U. UE, 2018/C 189/01.

²¹ Wg typologii D. Klus-Stańskiej, *op. cit.* (*Paradygmaty dydaktyki...*), s. 57.

²² Zob.: *ibidem*, s. 52.

²³ Zob. np.: Zalecenie Rady UE..., *op. cit.*; Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Kraków 2018, Raport: *Kompetencje Zawodowe Przyszłości 2020 (Institute for the Future)*, dostęp 20 VI '20, dostępny w Internecie: <https://allogic.pl/blog/raport-kompetencje-zawodowe-przyszlosci-2020-institute-for-the-future>.

²⁴ Y.N. Harari, *op. cit.* (*21 lekcji ...*).

²⁵ Zapisy te pozostają w obszarze celów ogólnych, podczas gdy szczegółowe efekty kształcenia określone w podstawach programowych narzucają odmienny „model nauczania i umysłowość oczekiwanego przez władze absolwenta”, a też oczekiwany zakres przygotowania zawodowego nauczycieli, zob.: D. Klus-Stańska, *Walka o testo-maniakalne przetrwanie, czyli po co i czego uczyć się przyszli polscy nauczyciele*, „Rocznik Pedagogiczny” 2017, s. 71–87.

W tym kontekście dostrzegamy konieczność stworzenia szkołom warunków do zmiany myślenia o zasadniczych celach edukacji, a w konsekwencji o realizowanym tu uczeniu się i nauczaniu, mając jednocześnie świadomość, iż nie da się tej zmiany osiągnąć bez osobistego zaangażowania dyrektorów i nauczycieli oraz zrozumienia i wsparcia ze strony rodziców. Pytanie o to, czy nasza szkoła ma być nastawiona na wyniki czy na procesy uczenia się i rozwoju jest więc zasadne. Tym bardziej gdy odwołamy się do podstawowej dziś umiejętności – uczenia się. Przygotowanie uczniów do całościowej edukacji wymaga konsekwentnego i dobrze przemyślanego kształtowania samoregulacji uczenia się²⁶ od najwcześniejszych lat szkolnych.

Na co w szkołach, nie tylko przecież w naszym odczuciu, warto jeszcze poświęcić więcej czasu? Z pewnością na rozwijanie cech i umiejętności stanowiących fundament satysfakcjonujących relacji międzyludzkich²⁷, które jednak nie dadzą się zmierzyć a ich poziom przedstawić procentowo; są to: odpowiedzialność, samodzielność, solidarność, uczciwość, porozumiewanie się, współpraca, wzajemna pomoc, rozwiązywanie konfliktów, także zaufanie i empatia. Wskażmy inne jeszcze, wymieniane w kontekście zwiększania szans na sukces nie tylko na rynku pracy, jak na przykład umiejętność stawiania długoterminowych celów i wytrwałość w dążeniu do ich osiągnięcia, wspieraną – z jednej strony – przez procesy motywacyjne, z drugiej przez samokontrolę i siłę woli²⁸. Są one odpowiedzialne za podtrzymywanie aktywności ukierunkowanej na cel i wytrwałość w działaniu, podobnie jak świadoma koncentracja na zadaniu i radzenie sobie z okolicznościami zakłócającymi. Jeśli zgodnie z założeniami paradygmatu konstruktywistycznego, w centrum naszych działań lokujemy ucznia i jego procesy uczenia się²⁹, to nie możemy nie uwzględnić takich czynników podtrzymujących uczniowską aktywność, jak przekonanie

²⁶ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.

²⁷ Chcemy tu wyraźnie podkreślić pierwszoplanową rolę rodziny, pamiętając jednocześnie o tym, jak wiele godzin każdego dnia dzieci i młodzież spędzają w szkole, pozostając w bezpośrednim kontakcie z dorosłymi, rówieśnikami i starszymi kolegami/koleżankami.

²⁸ Jak istotna jest kontrola własnego działania i wysiłek związany z podtrzymywaniem aktywności w sytuacji gratyfikacji odroczonej w czasie pokazały badania W. Mischela („test cukierka”). Zob.: *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, J. Strelau, D. Doliński (red.), Gdańsk 2018, s. 635–636.

²⁹ Zob. m.in.: D. Klus-Stańska, *op. cit. (Paradygmaty dydaktyki...); Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, dostęp 25 V '20, dostępny w Internecie: <https://docplayer.pl/687837-1-konstruktywizm-jako-teoria-wiedzy-poznawania-i-uczenia-si.html>; E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, Bydgoszcz 2009.

o swobodzie wyboru czy wpływie na zdarzenia³⁰. Jako nauczyciele każdego dnia podejmujemy decyzje, w następstwie których szkoła może kojarzyć się uczniom nie tylko z miejscem, gdzie podejmują określone aktywności i zadania z konieczności („muszę”), ale także z miejscem, gdzie mają wybór („chcę”).

Dlaczego umiejętności, o których mowa, nie powinny być traktowane jako drugorzędne i rozwijane „przy okazji”? Bo nauka, choć może być zabawą, źródłem pozytywnych emocji i satysfakcji, wymaga wysiłku i gotowości ponoszenia określonych kosztów (nakładu czasu, pracy, wyrzeczeń, przewycięzania trudności, radzenia sobie z porażkami). Bo w kontekście osobistego i zawodowego rozwoju okazują się one co najmniej równie ważne co zdolności umysłowe, a może nawet ważniejsze³¹. Gdy tysiące uczniów, też nauczycieli, „przestawiliśmy” na myślenie utylitarne, zgodnie z którym uczyć (się) warto tylko tego, co będzie sprawdzane na końcowym egzaminie, straciliśmy z pola widzenia (i działania) wiele zasadniczych aspektów ich aktualnych i przyszłych osiągnięć. Czy aby nie pracujemy wytrwale na spektakularną klęskę, tylko rozłożoną w czasie? „Strat” w postawach i przekonaniach młodych ludzi nie równoważą rosnące wyniki umiejętności objętych międzynarodowymi badaniami³².

Chodziłoby przy tym także o zrewidowanie nauczycielskich opinii na temat błędów. Przez wiele szkolnych lat kształtujemy u naszych uczniów negatywne nastawienie wobec błędów i przekonanie o możliwości uczenia się nowych rzeczy bez doświadczania niepowodzeń i porażek. Zdaniem Marzeny Żylińskiej³³ szkoła jest systemem źle rozumianego perfekcjonizmu, który żąda od ucznia od samego początku – doskonałości. Skutkiem owego oczekiwania jest dążenie do unikania za wszelką cenę jakichkolwiek błędów (grożą za to oczywiste szykany), zamiast uczenia się ze świadomością, że są one nie do uniknięcia w procesie zdobywania wysokich kompetencji we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia. Jest to jeden z mechanizmów

³⁰ „Sama świadomość, że istnieje wybór (...) może być czynnikiem zwiększającym wytrwałość”, *Psychologia akademicka...*, *op. cit.*, s. 636. Warto przy tym pamiętać, iż zadania własne podmiotu i częściowo własne (wypracowane wspólnie z innymi i zapożyczone od innych drogą naśladownictwa) rzadko wywołują opór, przeciwnie niż zadania narzucone przez innych – w tym przypadku reakcja pojawia się często, *ibidem*, s. 620.

³¹ Dlaczego do poważnych rozmów z uczniami nie wykorzystywać takich historii, jak np. Thomasa Edisona, który podjął niemal tysiąc nieudanych prób, a zdaniem niektórych badaczy nawet 10 razy więcej, zanim wynalazł żarówkę? Za: N. Walenty, *Niech żyją trudności!*, „Fokus Ekstra. Psychologia”, 2020, nr 2 (maj–czerwiec), s. 24–27.

³² Zob. wyniki najnowszego badania PISA, *op. cit.* (*PISA 2018...*).

³³ Wypowiedź autorki w czasie prelekcji konferencyjnej. Konferencja nosiła tytuł *Jakoś czy jakość?* i nawiązywała do książki Z.A. Kłakówny pod podobnym tytułem: *Jakoś i jakość*, UNIVERSITAS, Kraków 2014; odbyła się na platformie internetowej 9 V b.r.

skutecznie wygaszających naturalną motywację uczniów i genetycznie warunkowaną chęć uczenia się. Gdy dodamy do tego brak dobrych, wspierających relacji (nie ma na to czasu – realizujemy przecież podstawę programową!) oraz tłumienie naturalnych możliwości i talentów jednostek na rzecz „uczenia taśmowego” (to samo wszyscy w tym samym terminie), będziemy mieli świadomość, czym przede wszystkim grzeszy tegoczesny system kształcenia³⁴.

Czas zatem odejść w szkołach od praktyki skupiania się na błędach i dotkliwego karania za nie na rzecz rozumienia ich roli oraz uświadamiania uczącym się, że uczenie się to proces a błędy są jego konstytutywnym elementem. Czas stworzyć przestrzeń do rozwijania wytrwałości, umiejętności przewyższania trudności i zniechęcenia³⁵, radzenia sobie z niepowodzeniami i stresem³⁶. W przeciwnym razie niewiele uda nam się zdziałać na polu samoregulacji, w rozwijaniu której mamy wszak wspierać nasze dzieci i młodzież. Co więcej – przestrzeń do popełniania błędów musimy dać także sobie; dobry nauczyciel bowiem pomaga innym się uczyć, ale też uczy się sam, nieustannie. Innej drogi w tym zawodzie po prostu nie ma i być nie może³⁷. Jeśli chcemy mieć pełne prawo wymagać od innych i jeśli chcemy stworzyć uczniom

³⁴ Liczne głosy zarówno nauczycieli, jak i rodziców oraz decydentów, że stary styl pracy instytucji jest najbardziej odpowiedni w stosunku do istniejących zagrożeń, mają charakter skutecznie powielającego się stereotypu i wydają się przeważać w poglądach na oświatę (wyniki rozmów i obserwacji uczestniczącej). Z.A. Kłakówna pisała nie tak dawno: „Uciekamy od pytań zasadniczych. Nie pytamy o istotę rzeczy. Mówimy przy tym różnymi językami, choć używamy tych samych słów. I właściwie nie dajemy sobie czasu na szukanie odpowiedzi na podstawowe pytanie: Po co dziś ma tak naprawdę istnieć szkoła? Co stanowi dziś wyzwanie i określa zadania szkoły?”. *Eadem, Polityczny kaganiec [2008. Czas urzędowania minister Katarzyny Hall]*, [w:] *op. cit. (Jakość i jakość)*, s. 191.

³⁵ Jak kształtują się wyniki dotyczące wytrwałości nie tylko polskich uczniów ujawniły badania PISA 2018, w których uwzględniono „kontekst wewnętrznego poczucia młodzieży do realizowania zadań i związanej z tym wytrwałości, nawiązując do spopularyzowanego przez Carol Dweck pojęcia nastawienia na rozwój (ang. *growth mindset*). (...) Polscy uczniowie rzadziej (...) deklarowali, że rozpoczynając jakieś zadanie, pracują, dopóki go nie skończą (ok. 5% różnicy w odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” w porównaniu z rówieśnikami z OECD). Zarówno w krajach OECD, jak i w Polsce ponad 1/3 uczniów deklaruje poddanie się i zajęcie czymś, co może im lepiej pójść w przypadku, gdy nie czują się w czymś dobrzy”. *Zob.: op. cit. (PISA 2018...)*, s. 246.

³⁶ *Zob. m.in.: Młodzież 2018. Raport z badania*, M. Grabowska, M. Gwiazda (red.), Warszawa 2019.

³⁷ *Zob. m.in.: R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

optymalne warunki do rozwoju ich potencjału, musimy wiele wymagać od siebie. „Jeśli istnieje jeden czynnik istotny dla wprowadzenia rzeczywistej zmiany w edukacji, – pisze Eugenia Potulicka – to jest nim rozwój istotny profesjonalny pedagogów”³⁸.

Dotyczy to wszystkich obszarów nauczycielskiego zawodu, w tym – jakże dziś istotnych – kompetencji informatyczno-medialnych³⁹. Wymagająca rzeczywistość technologii cyfrowych kładzie na nas – dorosłych obowiązek przygotowania dzieci i młodzieży do poruszania się w tym świecie w sposób umożliwiający im własny rozwój z zachowaniem znanych i respektowanych zasad bezpieczeństwa⁴⁰. Nie sposób realizować tego zadania bez nieustannego rozwoju własnego w tym zakresie ani ograniczając w szkołach dostęp do tych technologii. „Smartfon obecny jest niemal w każdym obszarze codziennego życia z wyjątkiem szkoły. Mimo że większość dzieci i młodzieży w wieku 9–17 lat codziennie korzysta ze swojego smartfona (...), niewielu z nich jest w stanie przywołać z pamięci ciekawe lekcje z wykorzystaniem nowych technologii (...), a problem z połączeniem z Internetem pojawia się nawet na lekcjach informatyki (...). W tej sytuacji nie dziwi fakt, że uczniowie nisko oceniają swoje kompetencje cyfrowe, a smartfon służy im głównie do celów rozrywkowych”⁴¹. Tak opisywane przed pandemią szkolne realia nie mogą już mieć racji bytu. Na czas „po zarazie” – jeszcze pilniej niż wcześniej – konieczne staje się ustalenie nowych „reguł gry”.

A skoro już mowa o – choć w tym wypadku może nie do końca nowych – regułach gry, czy nie czas zwrócić należne miejsce przedmiotom artystycznym? Szkoła zepchnęła je, jako te nieprzydatne, na sam koniec hierarchii ważności a niektórymi

³⁸ *Idem, Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: pedagogiczny i globalny-neoliberalny*, Poznań 2019, s. 156. Światowe trendy i koncepcje przygotowania nauczycieli na potrzeby XXI wieku autorka omawia w rozdziale 12.

³⁹ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003; B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007; W. Skrzydlewski (red.), *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowomediałne*, Poznań 2017.

⁴⁰ Badania pokazują, że na tym polu jest jeszcze wiele do zrobienia. Zob. m.in.: K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Skoneczna, *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań*, Warszawa 2019; J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids. Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań 2019; *Młodzież 2018*, op. cit.; M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller (red.), *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*, Warszawa 2017; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

⁴¹ „Smartfony w szkole. Ustalmy reguły gry”. Założenia projektu, dostęp: 24 V '20, dostępny w Internecie: <https://ibe.edu.pl/smartfonywshkole/opis-projektu.html> [.]

dziedzinami wiedzy w ogóle nie jest zainteresowana, gdy tymczasem w innych systemach edukacyjnych wielkie znaczenie przywiązuje się do sztuk wyzwolonych, w tym m.in. do sztuki czy psychologii⁴². To niepowtarzalna okazja do rozwijania wyobraźni i wrażliwości, na której pomijanie nie możemy sobie pozwolić.

Zakończenie na dobry początek

Wierzmy, że tak będzie: kolejny raz przezwyciężymy kryzys, mądrzejsi, bo wzmocnieni wiedzą o nowych rodzajach zagrożeń oraz sposobach ich przezwyciężania. Nie będzie katastrofalnego kolapsu cywilizacyjnego czy też „klifu Seneki” – raptownego załamania się procesów gospodarczych⁴³. Wrócimy do dawnego stylu życia oraz sprawdzonych sposobów zarządzania cywilizacją, państwem i – systemem edukacji. Uważamy, zwłaszcza gdy myślimy o oświacie, że ów powrót będzie miał charakter ograniczony, pozwoli jednak przygotować się do istotnej dyskusji na temat dzisiejszego szkolnictwa.

Uwagi wymaga wiele płaszczyzn. Również tych dotyczących organizacji roku szkolnego. Gdy to piszemy, ogłoszono nowe terminy matur; ich początek przesunięto na 8 czerwca. Ogłoszono też terminy egzaminu dla ósmoklasistów (19 czerwca b.r.). Poprawę matur przewiduje się na dwa ostatnie weekendy czerwca. Podoba nam się ów trend. Powinien być według nas brany poważnie pod rozwagę jako docelowy sposób organizacji końcowych egzaminów. Jest to korzystne dla uczniów i dla nauczycieli. Wyliminuje wiele niedobrych zjawisk: przemęczenie pedagogów, pozorowanie nauki w młodszych klasach, niepotrzebne skrócenie czasu nauki maturzystów i uczniów kończących szkołę podstawową.

Ważne niestychanie są miejsce i rola dyrektora jako osoby odpowiedzialnej przede wszystkim za koncepcję kształcenia, modele pracy dydaktycznej w zarządzanej przez siebie placówce, nadzór pedagogiczny rozumiany jako mądre wzmacnianie współpracującego ze sobą grona nauczycieli. O nadmiernym zagęszczeniu wielu szkół, hałasie, dwuzmianowości tylko w tym miejscu wspominamy.

Podoba nam się nieustająco ten aspekt myślenia o szkole, który analizuje sposób jej funkcjonowania w najbliższym środowisku. W czasie gdy wszystko ulega usieciowieniu, relacje międzyludzkie „wyciekają do Internetu”, grozi

⁴² Z wywiadu z prof. Andrzejem Eliaszem, współzałożycielem SWPS i jej wieloletnim rektorem. *Idee, które zniewalają*, „Charaktery”, nr 4–5 (kwiecień–maj) 2020.

⁴³ E. Bendyk, *Klif Seneki*, [w:] *op. cit.* (*W Polsce, czyli wszędzie...*), ebook – s. 54.

nam kryzys społecznych interakcji *face to face*, szkoła może stać się obszarem wzmacniającym to wszystko, co nazwać trzeba lokalnością, tworzeniem pogłębionych relacji, propagowaniem wartościowych form aktywności *offline*, sztuką nabywania lub odkrywania na nowo kompetencji miękkich. Mamy tu na myśli nie tylko uczniów, lecz całą lokalną społeczność. Budowanie pozytywnych relacji z rodzicami, ba – całymi rodzinami, wydaje się być już dziś niezbędnym warunkiem sukcesu edukacyjnego uczniów i szkoły jako instytucji. Jest ona przecież miejscem w wielu przypadkach stanowiącym ważny węzeł pozyskiwania wiedzy i kompetencji; dotyczy to nie tylko mniejszych miejscowości, chociaż tam widać to najbardziej⁴⁴.

Warto również przypomnieć szanse tylko na pozór typowo polonistyczne jako środek budowania pogłębionych kompetencji kulturowych. Lokalność ma w tym ujęciu również do odegrania bardzo ważną rolę. Chodzi np. o wprawianie się w sztuce nowoczesnego czytania poprzez wybór ważnego lokalnego autora jako swoistego interfejsu, podmiotu wywołującego istotne przeżycie lektury ze względu na wspólnotę miejsca i doświadczenia. Idzie jednak i o coś więcej: o sposób patrzenia na swoje miejsce w przestrzeni tekstów kultury, świadomość specyfiki swojego istnienia oraz rozumienie relacji pomiędzy owymi przestrzeniami. Chodzi o to, by nie produkować literatury, a wywoływać emocje, tworzyć wspólnotę połączoną istotnym afektem. Wszak „kameralne wieczory, promując ludzi »stąd«, znanych nie z mediów, ale z codziennych działań w lokalnym środowisku, wywołują wspólnotę realną, nie wirtualną, choć ma ona silne zaplecze w mediach społecznościowych i regionalnych”⁴⁵.

W związku z tym warto przypomnieć to, o czym mówią nauki związane z neurobiologią i neurodydaktyką w części odnoszącej się do specyfiki istnienia młodych ludzi, ich postrzegania świata czy też sposobów waloryzacji różnych aspektów swojego życia. My, dorośli, nauczyciele również, zapominamy często, że szkoła uczy przede wszystkim gotowych wzorców działań, podaje sprawdzone rozwiązania, żąda ich przyswojenia i rozumienia. Nastolatki natomiast szukają rozwiązań na własną rękę, ponieważ w tym fragmencie swojego życia inni nie będą. Niepokojące jest to, że – przekonani o własnych oczywistych racjach – my, dorośli nie określamy granicy, w jakiej nasze przekonanie „o znaczeniu

⁴⁴ Ciekawie piszą o tym autorzy książki *Rewolucja w uczeniu* (Poznań 2003) Gordon Dryden oraz Jeanette Vos; piszący sugerują, iż szkoły powinny przypominać „działające przez cały rok ośrodki wiedzy i źródła informacji, z których członkowie miejscowej społeczności korzystają przez całe życie”, s. 439 i n.

⁴⁵ M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 113.

wzorców i praktycznej przewadze strategii ich stosowania jest bezpieczne dla naszej wspólnej przyszłości”⁴⁶. Albowiem „[s]topień, w którym znosimy ludzi patrzących na świat odmiennie niż my sami, wyznacza granice przystosowawczej plastyczności całej populacji”⁴⁷. Marek Kaczmarzyk, autor tych słów, pragnie uprzytomnić, jak ważne jest to, by nowoczesna szkoła budowała gotowość do szukania przez dzisiejszą młodzież odpowiedzi na wszystkie pytania (i zagrożenia) prokurowane przez przyszłość; nawet takie, o jakich nam się nie śniło. Warunkiem owej gotowości jest umiejętność codziennego budowania postaw kompromisowych; wiemy już bowiem, że przekonanie o własnych racjach dorosłych i buntowniczość młodych ma swe biologiczne korzenie⁴⁸. Zamiast podsycać konflikt z tego wynikający, powinniśmy czynić szkołę miejscem nieustającego dochodzenia do mniej lub bardziej udanych rozwiązań poprzez próbę, eksperyment, debatę, konfrontację racji, mnożenie błędnych rozwiązań, tworzenie modeli, a nie utrwalony, powtarzany na okrągło, gotowy, sztywny, podany jako dogmat – schemat mentalny⁴⁹. Może ma trochę racji chiński miliarder, założyciel konsorcjum Alibaba Group, Jack Ma, który podczas Forum Ekonomicznego w Davos powiedział: „obecnie nie ma ekspertów jutra, są eksperci znający się na przeszłości”⁵⁰? Celuje w tym szkoła.

dr Mariusz Kalandyk i dr Dorota Szumna są pracownikami Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie; od kilkunastu lat wspólnie redagują „Kwartalnik Edukacyjny”

⁴⁶ M. Kaczmarzyk, *Szkoła neuronów, O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Słupsk 2017, s. 140.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 162.

⁴⁸ Por.: *ibidem*, s. 169 i n. Także podrozdział: *Natura edukacji*, s. 163-165.

⁴⁹ „Jednym z kluczowych wyznaczników klimatu szkoły jest poczucie przynależności do szkoły. Wynik dla Polski jest bardzo niski – 15 miejsce od końca na 79 krajów biorących udział w badaniu”. *Polscy uczniowie wśród najlepszych na świecie, ale nie czują się częścią szkoły*, dostęp 21 V '20 r., dostępny w Internecie: <https://www.ibe.edu.pl/pl/wyniki-badan/38-aktualnosci/1146-polscy-uczniowie-wsrod-najlepszych-na-swiecie-ale-nie-czuja-sie-czescia-szkoly>.

⁵⁰ Cyt. za: M. Tomecki, *Wymyślić demokrację na nowo*, [w:] *Idee dla Polski. Obywatelski thinkletter*, s. 4, dostęp 21 V '20 r., dostępny w Internecie: <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/wymyslic-demokracje-na-nowo/>.