



## Kwartalnik Edukacyjny

czasopismo naukowe

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:

mgr Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN)

dr Mariusz Kalandyk (red. naczej)

dr Dorota Szumna (z-ca red. naczej)

mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Rada Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg –  
przewodniczący

prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres

prof. zw. dr hab. Marek Stanis

prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd

dr hab. Beata Szluz, prof. UR

dr hab. Anna Szylar

dr Zofia Frączek

dr hab. Urszula Gruca-Miąsik, prof. UR

dr Wiesława Walc

dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

dr Paweł Juško

Skład i łamanie:

Justyna Chrobak

Andrzej Iskrzycki

Mariusz Kalandyk

Projekt okładki:

Andrzej Iskrzycki

Wydawca:

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli

przy PZPW w Rzeszowie

35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2

tel. 17 85 340 97 w. 40

e-mail: kwartalnik@pzpw.pl; ke.pcen.pl

Druk i oprawa: Bonus Liber

Nakład: 500 egz.

Niniejszy numer kwartalnika zaprasza do lektury tekstów zróżnicowanych. Redakcja pragnie skupić Państwa uwagę na wydarzeniach żywo obchodzących nauczycieli wszystkich poziomów nauczania. Mamy na myśli kształt zapowiadanych zmian w systemie edukacji, ich kierunek oraz strategiczny zamiar. Artykuł otwierający nie ma nachylenia naukowego; jest raczej tekstem publicystycznym. Pragnie zaprosić PT Czytelników do dyskusji na temat charakteru spodziewanych działań w obszarze edukacji w jej ujęciu całościowym, budującym niejako od podstaw style pracy w tworzonemu systemie.

Z kolei warsztat badawczy zawiera teksty skupiające się na trzech wątkach: metodycznie skutecznym zarządzaniu pamięcią uczniów, coraz częściej analizowanym zjawisku kulturowego i psychologicznego kryzysu męskości oraz wartą uwagi prawną stroną organizacji egzaminu maturalnego w warunkach pandemii.

Pamiętajmy o fakcie, iż PZPW jest mocno zaangażowane w idee pobudzania oddolnej aktywności dydaktycznej nauczycieli poprzez wprowadzanie przez nich innowacji pedagogicznych. Sprawozdanie z kolejnej Gali poświęconej temu właśnie faktowi jest dla nas ważną informacją.

Redakcja „KE” z prawdziwą przyjemnością przedstawia kolejnych artystów działających w środowisku malarskim Podkarpacia. Obejrzyjcie Państwo wybrane obrazy Anny i Leszka Kuchniaków; przeczytajcie ich artystyczne credo.

Wątkiem wartym lektury jest także fakultet metodyczny. Autorzy skupiają się na wielu nieoczywistych sposobach angażowania uczniów w proces dydaktyczny poprzez wykorzystanie nowych metod, rekwizytów oraz aplikacji. Przeczytajcie Państwo również głos w dyskusji na temat myślenia krytycznego w szkole. Warto mieć ów głos na uwadze w dyskusjach o myśleniu krytycznym, tak dla redakcji „KE” interesującej metodycznie inspiracji. Wszystkim nauczycielom, chociaż nie tylko im, polecamy także lekturę sprawozdania z kolejnej konferencji INSPIR@CJE 2024. Idee i praktyki tam przedstawiane są prawdziwym źródłem pomysłów oraz świadectwem efektywnej pracy w klasie i w szkole.

**Redakcja**

## Kwartalnik Edukacyjny

### Wybrane materiały objęto recenzją naukową.

Za publikację tekstu o charakterze naukowym autorzy otrzymują 5 punktów zgodnie z Rozporządzeniem MNiSW z 22 lutego 2019 r. w sprawie ewaluacji jakości działalności naukowej.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie, Rzeszów 2024

# Kwartalnik Edukacyjny

3-4 (118-119) jesień-zima 2024

## W KRĘGU NOWYCH IDEI

---

Mariusz Kalandyk, **Mamy szansę!** ..... 3

## Z WARSZTATU BADAWCZEGO

---

Tomasz Szwed, Beata Sowa, **Koncepcja niezapomnianego nauczania Pepsa Mcreea jako innowacyjna propozycja zarządzania pamięcią uczniów** ..... 16

Kacper Janus, **Zmiany procedury prawnej przeprowadzania egzaminu maturalnego związane z pandemią COVID-19 w latach 2020-2023. Krytyczna analiza wybranych zagadnień, cz. 1** ..... 31

Jan Fazlagić, **Kryzys męskości – czy (na pewno) wyzwanie dla polskiej szkoły?** ..... 45

## PCEN I OTOCZENIE

---

Roman Zych, **Rozdano certyfikaty i statuetki za 2024 r. podczas III Gali Podkarpackiego Zespołu Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie** ..... 52

## FAKULTET METODYCZNY

---

Jarosław Lewandowski, **Rzeczywistość wirtualna w procesie kształcenia. Korzyści wynikające z użytkowania gogli VR** ..... 55

Agnieszka Huzarska, Maciej Huzarski, Izabela Huzarska, Krzysztof Warchoń, **Program „Mistrzowie Dydaktyki” szansą rozwoju zawodowego dla nauczycieli akademickich** ..... 61

## OKOLICE SZTUKI

---

Anna Pustelniak-Kuchniak, Leszek Kuchniak, **Skąd przychodzimy, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy?** ..... 72

## DYSKUSJE, RECENZJE

---

Jadwiga Szymaniak, **Myślenie krytyczne w szkole –sprawa otwarta?** ..... 83

Dorota Szumna, **INSPIR@CJE 2024, Warszawa, 5–6 października** ..... 92

Izabela Pyra, **„Zrównoważona żywność – od produkcji do konsumpcji”** ..... 95

## FELIETON

---

Mariusz Kalandyk, **To lubię!, Śmiesznie!** ..... 109

Mariusz Kalandyk

# Mamy szansę!

Niniejsza wypowiedź ma charakter bardziej publicystyczny niż naukowy. Rozmowy redakcyjne doprowadziły nas do wniosku, że w czasie bardzo szczególnym można pozwolić sobie na przedstawienie poglądów i oczekiwań dotyczących zmian w edukacji. Mój pogląd w tym względzie jest podbudowany analizą opinii zawartych w wielu dokumentach. Sam tekst ma niejako charakter roboczy, pragnie odnieść się do niedalekiej przyszłości, która dla edukacji może oznaczać spójną przebudowę systemu według czytelnej strategii, bądź – jak ostatnimi laty – stanowić zestaw doraźnych zmian niemających żadnych szerszych odniesień do rzeczywistych potrzeb społecznych i cywilizacyjnych perspektyw rozwojowych państwa.

Główną przeszkodą decydującą o pożądanej jakości zmian w systemie szkolnictwa nie jest tylko jego patologiczne upolitycznienie, ale także złe zarządzanie poprzez masowe stosowanie wciąż tych samych, coraz bardziej anachronicznych, idei oświatowych. Potwierdzają to ci, którym udało się wyrwać z błędnego koła zależności od stereotypów i pożałowania godnych wmówień. Stworzyli własne szkoły, wprowadzili odmienne od obowiązujących style kierowania, przemyśleli metodyki, sposoby oceniania, organizację zajęć oraz działania zarówno rad pedagogicznych, jak i rad rodziców.

Na pozór wszystko jest w porządku: innowacja goni innowację, techniki informatyczne święcą tryumfy w popularności, gdy myślimy o doskonaleniu zawodowym nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia, podręczniki mają nowoczesną, bogatą graficznie formę i są pisane przez wybitnych specjalistów. Poziom tego, co nazywamy zamożnością materialną w dużej liczbie szkół budzi często podziw. Większość samorządów bardzo się stara, by placówki oświatowe przez nich zarządzane stanowiły potwierdzenie ich zaradności w tym względzie.

Co więc idzie nie tak? Odpowiedź jest skomplikowana, ale możliwa do w miarę precyzyjnego zredagowania. Potwierdzają to różnego rodzaju projekty naprawy istniejącego *status quo*. Mój głos pragnie uzupełnić niektóre wątki.

Rozchodzi się o „software” i o moc rozprzestrzeniania się tych idei, które w sposób rzeczywisty mogą mieć wpływ na zmianę, to znaczy na umysły na-

uczycieli i dyrektorów. Bo to oni są najczęściej i zaczynem zmiany, i warunkiem jej efektywnego wprowadzania lub też odwrotnie – głównymi hamulcowymi.

Od wielu lat, przez ostatnie kilka lat wręcz dramatycznie, charakter zmian w oświacie ma kształt „realizacji obietnic wyborczych” i jest efektem fałszywych założeń wynikających z przekonania, że „zwycięzca bierze wszystko” i nie musi uzgadniać ram dla swoich działań z osobami znajdującymi się w systemie lub też z „opozycją”. Jest to walka – tak się przedstawiało owe działania – ze słabościami demokracji, a zwłaszcza z tzw. imposybilizmem prawno-decyzyjnym. Skrywała cynizm i niebezpieczny woluntaryzm rządzących.

Upartyjnienie skutkuje jeszcze czymś równie groźnym: ideologizacją, a więc niebezpiecznym zawężeniem obszarów edukacyjnych związanych z obiektywizującym paradygmatem edukacji na rzecz rozstrzygnięć reprezentowanych przez środowiska aktualnie sprawujące władzę i w redagowanych wykładniach prawnych oraz światopoglądowych dające sobie prawo do podejmowania takich decyzji. Zmiany z ostatniego roku mają nieco inny charakter i to jest pocieszające, ale nie zmienia podstawowego faktu zawłaszczania całego pola gry przez wyżej opisane mechanizmy.

Być może skutkiem owych światopoglądowych przedzałożeń jest eksplozja wymagań administracyjno-nadzorczych, które sprowadzają dużą część działań zawodowych nauczycieli do czynności urzędniczych, obwarowanych groźbą surowych kar. System szkolny w tym wydaniu ma funkcjonować pod dyktando założeń sprawnie działającego biura, podobnie do obszaru zarządczego administracji państwowej. Kryterium głównym uzyskania pozytywnej oceny szkoły jest kontrola, a więc zaakceptowanie przez urząd sprawozdawczości zredagowanej według ściśle zdefiniowanych urzędniczo parametrów formalnych. Dodajmy – zredagowanej przez urzędnika niemającego często pogłębionej wiedzy o realiach funkcjonowania wskazanych placówek oświatowych.

Z punktu widzenia osoby od ponad trzydziestu lat obecnej w systemie potrzeba zmiany staje się koniecznością warunkującą zarówno efektywne działanie systemu, jak również przekształcenie szkół w placówki niekoniunkturalnie i faktycznie troszczące się o najmłodszych obywateli. Zmiany powinny mieć charakter postępujący, długotrwały (10 lat?) i wyłączony z rytmu wyborczego. Ponadto winny być efektem debaty społecznej wszystkich zainteresowanych podmiotów. „Właścicielem systemu” mogłoby być Zgromadzenie Narodowe oraz Rada Edukacyjna (Komisja Edukacji Narodowej?) zrzeszająca przedstawicieli różnych środowisk, reprezentująca polskie społeczeństwo, nauczycieli, rodziców, naukowców, działaczy społecznych i – *last, but not least* – samorząd

uczniowski. Ministerstwo Edukacji Narodowej byłoby bardziej organizacyjnym niż merytorycznym wykonawcą ustalonych uzgodnień.

Strategicznymi markerami mogą być poniżej opisane obszary pracy nad zmianą (ich kolejność nie jest przypadkowa).

## **Konstytucja Ucznia, Rodzica i Nauczyciela**

Konstytucję zamieszczam na pierwszym miejscu z przyczyn oczywistych. Powinna zostać napisana w sposób możliwie przejrzysty i zwięzły. Nie musi mieć charakteru formalnoprawnego (wcale tego nie wykluczam), nie ma też zastąpić ustawy o systemie oświaty. Ma stanowić mapę mentalną dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w tym właśnie obszarze. Podobnie jak klasyczna konstytucja ma ustanawiać podstawowe zadania, prawa, obowiązki, sposoby organizacji życia szkolnego, cele kształcenia, cele i style oceniania, sposoby funkcjonowania samorządu, demokratyczne zasady współżycia oraz sposoby ich instytucjonalnego kształtowania. Dokument powstawałby najdłużej, ponieważ byłby sposobem zatwierdzania przez obywateli wszystkich pozostałych składowych przyszłej reformy. Warunkiem jego wiarygodności mogłoby być – gwarantowane prawnie – organizowanie w cyklach kilkuletnich debat dotyczących aktualności zapisów oraz treści ewentualnych zmian. Robiłoby to Zgromadzenie Narodowe na wniosek Rady Edukacyjnej.

## **System kształcenia nauczycieli**

Od tego trzeba zacząć! Co warto wziąć pod uwagę w kształceniu przyszłych nauczycieli? Poniżej przedstawiam najważniejsze wg mnie założenia:

1. powstaje nowy system kształcenia nauczycieli, który składa się z wybranych uczelni posiadających ministerialną akredytację, a więc poświadczenie możliwości efektywnego kształcenia przyszłych pedagogów; akredytacja jest przyznawana na ustalony czas; ministerstwo w porozumieniu ze szkołami wyższymi tworzy sieć szkół ćwiczeń według określonych wymagań; szkoły te również otrzymują czasową akredytację; warto pomyśleć o regionalnym wyłanianiu takich uczelni;
2. nauczyciele akademicy zatrudnieni na wydziałach kształcących pedagogów mają możliwości rozwoju naukowego i otrzymywania stopni naukowych według zasad związanych z prowadzeniem pracy naukowej w obszarach specjalności niepedagogicznych, zgodnie jednak z ich specyfiką; warunkiem

- zatrudnienia jest również bycie czynnym nauczycielem na niższych etapach edukacyjnych; odnoszą się one do obszarów praktycznego kształcenia studentów będących pod opieką akademika;
3. metodykiem jest zawsze czynny zawodowo nauczyciel zgodnie m.in. z ideą zapisaną w pkt. 2.;
  4. nabór na studia ma charakter konkursu i odpowiada potrzebom systemu (gwarantuje zatrudnienie przyszłego nauczyciela); kandydat i student odbywa rozmowy kwalifikacyjne oraz poddaje się testom sprawdzającym jego predyspozycje do wykonywania zawodu;
  5. student przez określony czas w tygodniu pracuje w szkole ćwiczeń jako asystent nauczyciela lub pedagoga wg ustalonego harmonogramu; jego obowiązki w każdym roku akademickim dotyczą pracy w szkole ćwiczeń pod okiem nauczyciela opiekuna; wiążą się z treściami teoretycznymi i metodycznymi nabywanymi na uczelni;
  6. ważnym elementem pracy przyszłego nauczyciela są wyjazdy studyjne do innych placówek w ramach praktyk zawodowych (w tym obowiązkowo – zagraniczne);
  7. programy studiów pedagogicznych mają w dużej mierze zakres praktyczny;
  8. studenci ostatnich lat przystępują do egzaminu magisterskiego, który jest egzaminem państwowym; powinien on mieć podobną wagę do egzaminu zdawanego np. przez prawników; budować podobny prestiż zawodu;
  9. studia mają charakter ciągły, trwają pięć lub sześć lat; po trzecim roku student wybiera specjalizację do uczenia na określonym poziomie edukacyjnym; nowe kompetencje związane z nauczaniem na innym poziomie będą możliwe do uzupełnienia na kilkuletnich stacjonarnych studiach podyplomowych.

## System doskonalenia nauczycieli

Państwowe placówki doskonalenia nauczycieli na poziomie centralnym mogłyby odnowić idee doskonalenia zwróconego ku przyszłości: upowszechnić nowe pomysły edukacyjne, kształcić specjalistyczne kompetencje nauczycielskie, również w zakresie psychologii, a także tworzyć nowoczesne kursy dotyczące zarządzania oświatą dla dyrektorów i menedżerów oświaty. Tworzyć cykle szkoleń dla szkół ćwiczeń a poprzez nie docierać do innych placówek oświatowych w Polsce z interesującą ofertą szkoleniową. Niektóre z nich mogłyby mieć charakter kaskadowy.

Centra edukacji nauczycieli na poziomie wojewódzkim winny być prawnie zobowiązane do organizacji przede wszystkim dłuższych form doskonalących,

tj. różnego rodzaju kursów oraz studiów podyplomowych, a także konferencji i sympozjów. Winny również prowadzić intensywną działalność wydawniczą oraz informacyjną dotyczącą najnowszych zjawisk w obszarze edukacji, popularyzującą określone idee oraz twórcze metodyki. Specjalizowałyby się w pomocy merytorycznej i metodycznej na poziomie regionalnym i lokalnym. Uzupełniałyby tym samym pracę uczelni kształcących nauczycieli i rozwiązywały problemy organizacyjne doskonalenia zawodowego pedagogów. Obejmowały również – tak jak dotychczas – opieką metodyczną zainteresowane szkoły w swoim obszarze oddziaływania.

Wojewódzkie placówki mogłyby więc pełnić rolę instytutów doskonalących kompetencje nauczycieli w określonym cyklu szkoleniowym. Organizowałyby takie szkolenia, zapewniały kadre oraz bazę kształcenia. Planowałyby swą pracę w cyklu wieloletnim, pozwalając nauczycielom na skupieniu się na jednym celu: efektywnym doskonaleniu w zaplanowanym czasie na podstawie prawnych wymogów.

W myśleniu o systemie doskonalenia należy wyłączyć dominujące nastawienie na zysk; jego często zaawansowaną komercjalizację. Koszty doskonalenia w każdym zakresie pokrywałyby środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

## **Sposób organizacji pracy szkoły**

Chyba najtrudniejszy wątek. Dotyczy wielu konkretów, począwszy od roli podręczników, poprzez reorganizację systemu klasowo-lekcyjnego, nowe style oceniania, wielorakie działania czyniące uczniów podmiotami edukacyjnej gry, do określenia fundamentalnych celów nowo redagowanych podstaw programowych.

Podejście do roli podręczników powinno być zmienione; dyskusja nad ich funkcjonalnością musiałaby wyłączyć z naszego myślenia walor komercyjny i założenie, że to encyklopedyczność i „akademickość” decydują w najwyższym stopniu o ich wiarygodności i największej skuteczności metodycznej. O zmianie myślenia na ten temat decydować będą również postępujące kompetencje Sztucznej Inteligencji.

Jestem przekonany, że obowiązujący system klasowo-lekcyjny powoduje coraz więcej szkód. Rolą środowisk szkolnych powinna być dyskusja na temat wprowadzenia ewentualnych zmian. Mam tu na myśli, nazwijmy go umownie, system blokowy. Umożliwiałby on uczniom skupianie się w ciągu dnia na kilku

wątkach, a więc dwóch, trzech przedmiotach, połączonych ze sobą ze względu na wspólne treści poznawcze.

Należałoby również przemyśleć możliwości wyboru stopnia zaawansowania w pracach nad określonym tematem w zależności od zainteresowań oraz planów życiowych ucznia. System, dzięki swej elastyczności, dawałby młodym ludziom możliwość efektywnych wyborów w tym względzie. Łączy się z tym wybór skutecznej waloryzacji postępów ucznia. Dominujący system ocen „cyfrowych” wydaje się już i nieskuteczny, i anachroniczny jako model.

Osobnym tematem jest oczywiście podstawa programowa. Nie miejsce i czas, by uszczegółowiać ów kluczowy element obowiązującego systemu. Dyskusja musi dotyczyć weryfikacji rzeczywistych celów polskiej szkoły oraz ukrytych narracji związanych z owymi celami. Wydaje się, że obowiązujący paradygmat wciąż sprzyja źle rozumianemu akademizmowi, rychło z punktu widzenia norm rozwojowych młodych ludzi wprowadzającemu swoje porządki na niższe poziomy edukacji. Skrótowo można rzec, że uczymy się dla życia, coraz bardziej skomplikowanego pod względem nie tylko poznawczym, ale i egzystencjalnym, społecznym, kulturowym i politycznym. Zawężanie paradygmatu pod wygodę – przepraszam za ostrość tonu – akademików jest nie tylko lekkomyślne, ale i groźne dla interesów całego społeczeństwa. Różnicowanie treści i poziomów nauczania konkretnych przedmiotów ma z tego względu ważny sens.

## System oczekiwań (wymagań) edukacyjnych

Punkt newralgiczny. 24 lutego 2023 roku skończył się stary świat. Agonia zaczęła się dwa lata wcześniej wybuchem pandemii a kończy wojną w Ukrainie. Oba fakty dramatycznie weryfikują wydolność obowiązującego w Polsce systemu edukacji. Od pewnego czasu był on pisany w obszarze dydaktycznej i edukacyjnej fikcji; płacili za nią pokolenia najmłodszych obywateli Polski.

Ów system oczekiwań jest do napisania na nowo i do zredagowania w trakcie licznych debat. Już teraz można wymienić punkty, które wydają się decydować o przyszłych wyborach. Oto moje propozycje:

1. szkoła jest miejscem kształtowania poczucia sensu, przynależności, bezpieczeństwa, uczenia podejmowania rozsądnych wyborów, zachowań demokratycznych i solidarnościowych;
2. szkoła buduje wielorakie kompetencje poprzez wielość form, stylów edukacji, wątków edukacyjnych, poziomów trudności, możliwości wyboru i branie za nie odpowiedzialności;

3. szkoła jest miejscem dobrego zarządzania treściami edukacyjnymi i wychowawczymi poprzez model zdecentralizowany, demokratyczny, odwołujący do kompetencji nauczycieli, dyrektorów, mieszkańców małych ojczyzn, którzy dobrze znają potrzeby swoich środowisk;
4. szkoła jest obszarem metodycznej i dydaktycznej „pracy od podstaw”: reaguje na potrzeby młodych ludzi, którzy również projektują własne modele kształcenia i rozwoju; przebudowuje system klasowo-lekcyjny według nowoczesnej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i neurobiologicznej;
5. szkoła jest miejscem, w którym podstawa programowa stanowi ogólny dokument definiujący kierunki kształcenia oraz oczekiwania państwa dotyczące najbardziej uniwersalnych kompetencji oraz wiedzy;
6. szkoła jest placówką edukacyjną oraz (jednocześnie) domem kultury dla wszystkich zainteresowanych;
7. szkoła buduje kompetencje, reagując na potrzeby współczesności, dając jednocześnie wgląd w istotne wartości historyczne i sensy kulturowe zapisane w tradycji;
8. sensem istnienia szkoły jest wyrównywanie szans edukacyjnych, kształcenie potrzeb własnego rozwoju, stawianie zróżnicowanych wymagań, budowanie kompetencji służących kulturze i sztuce, ekonomii i gospodarce Polski i innym podmiotom służącym stabilnemu rozwojowi;
9. sensem istnienia szkoły jest zapewnienie kompetencji i wiedzy eliminującej patologiczne zjawiska związane z korepetycjami oraz innymi działaniami uprzywilejowującymi i niwelującymi równość szans edukacyjnych;
10. siłą systemu edukacji jest wielość form organizacji edukacji i równość wszystkich podmiotów wobec prawa.

## **System egzaminów zewnętrznych**

Ów system jest również do przemodelowania. Winien pełnić rolę pragmatycznego miernika kompetencji, które stanowią przepustkę na studia i zapewniają wszystkim uczestnikom systemu równe szanse podczas zdawania egzaminów. Nowa matura w sposób radykalny ową równość podaje w wątpliwość. CKE stała się w pewnym momencie rzeczywistą instytucją określającą wymagania i zakres treści nauczania we wszystkich szkołach; podstawa programowa (formalnie dokument wiodący) stała się instrumentem pozornie definiującym wymagania edukacyjne państwa; należy więc jasno określić zakres kompetencji i faktycznego merytorycznego władztwa w tym względzie.

Ważnym elementem działań jest nowe rozdanie w zakresie redagowania arkuszy egzaminacyjnych ze względu na rzeczywiste cele egzaminowania (nie są one również dokumentami dającymi te same szanse uczniom z różnych typów szkół), innego podejścia do egzaminu maturalnego i zawodowego oraz roli okręgowych komisji egzaminacyjnych.

Niezwykle ważne jest również nowe określenie roli egzaminatorów, zdefiniowanie sposobów ich pracy oraz kalendarza pracy szkoły ze względu na egzaminy. Ogrom zmarnowanego czasu w tym względzie jest po prostu dramatyczny. Egzaminowanie przez przemęczonych nauczycieli jest jedną z poważnych bolączek systemu.

Ważnym aspektem systemu egzaminowania wydaje się być ciągłe jego łączenie z Polską oraz Europejską Ramą Kwalifikacji.

## **Rola merytoryczna i zarządcza dyrektora szkoły**

Z wielu względów jest to niezwykle ważny element rekonstrukcji systemu. Sposób i styl wybierania dyrektorów szkół jest od wielu lat mocno krytykowany. Robią to sami zainteresowani. System jest tak skonstruowany, by wpływ na wybór miały najsilniejsze podmioty biorące udział w tej grze. W związku z tym dyrektorzy już od samego początku stają się zakładnikami określonego „układu”, mają ograniczone szanse na wybiecie się na niezależność oraz stworzenie oryginalnego autorskiego modelu zarządzania szkołą i kształcenia młodych ludzi. W obecnym stanie rzeczy zdarzają się takie osoby; są jednak wyjątkiem, a nie regułą, która działa ze względu na mądrze opracowany sposób wyłaniania kandydatów: pozapartyjny, nastawiony na znajdowanie ludzi twórczych, ambitnych i kompetentnych; znających również specyfikę pracy w tym zakresie.

Autor proponuje kilkietapowy proces konkursowy; byłby on gwarantem obiektywizmu i niezależności wobec lokalnych układów. Kończyłby się centralną weryfikacją kompetencji przyszłego dyrektora w połączeniu z opiniami (zgodą) środowisk nauczycielskich, rodziców oraz samorządu uczniowskiego.

## **Rola merytoryczna i wychowawcza nauczyciela w warunkach dynamicznych zmian kulturowo-cywilizacyjnych**

W moim przekonaniu, by mówić o sukcesie, należy w sposób klarowny, jednoznaczny, nieunikający trudnych wątków i problemów, rozpocząć dyskusję

w tym względzie. Punktem startowym byłby oczywiście moment inauguracji nowego systemu kształcenia nauczycieli.

Już dziś należy jednak wyraźnie mówić o oczekiwaniach i wymaganiach zawodowych, stawianych przyszłym nauczycielom. Ma to być zawód elitarny, bardzo dobrze płatny, ale wymagający poświęcenia dużej ilości czasu, ciągłego doskonalenia się oraz dyspozycyjności. Należy to w sposób systematyczny komunikować przyszłym pedagogom tak, by na studia dostawały się jednostki posiadające wyjątkowe predyspozycje mentalne, charakterologiczne i emocjonalne. Będą one w czasie studiów systematycznie monitorowane i doskonalone. Ze względu na interes społeczny istnieć tu musi również obiektywna, stawiająca wysokie wymagania – selekcja.

Przyszły nauczyciel musi posiadać wysokie kompetencje społeczne; być testowany w zakresie odporności na długotrwały stres, posiadać wysokie zdolności adaptacyjne, mieć wysoką samoocenę, być nastawionym na funkcjonowanie w realiach nieustającej zmiany, krytycznej analizy własnych działań, efektywnej umiejętności kooperacji i komunikowania się, krytycznego myślenia a także bycia ekspertem w zakresie kompetencji merytorycznych (przedmiotowych) oraz psychologiczno-wychowawczych.

Należy podkreślić, że nauczyciel na obecne czasy ma być tutorem, przewodnikiem, organizatorem procesu kształcenia się młodych ludzi. Ma indywidualizować swoje relacje z różnymi grupami edukacyjnymi, dobierać zespoły ze względu na poziom kompetencji, a nie metrykę, być odpowiedzialnym za efektywność swoich działań i jednocześnie uczyć tych kompetencji wychowanków. Mieć więc wysokie umiejętności w zakresie zarządzania grupą, rozumienia dynamiki jej działania, umiejętnego ingerowania w sytuacjach kryzysowych, odkrywania i prowadzenia talentów. Także – efektywnej pomocy uczniom z innymi potrzebami edukacyjnymi.

Niezwykle ważną grupą kompetencji wydają się być umiejętności debaty, negocjacji, rozwiązywania konfliktów, delegowania uprawnień, motywowania, kreowania sytuacji efektywnych wychowawczo i oryginalnych pod względem planowanego kształcenia kompetencji uczniowskich. Istotnymi są też umiejętności budowania atmosfery wzajemnego zaufania w relacjach z rodzicami i opiekunami wychowanków.

System awansu zawodowego winien mieć charakter merytoryczny, wynikać z potrzeb konkretnej szkoły. Jego powiązanie z zarobkami powinno mieć charakter postępujący. Najważniejszy miałby tu być jednak aspekt budujący prawdziwy autorytet nauczyciela oraz zdolność do efektywnego, dojrzałego przywództwa.

Piszący te słowa jest głęboko przekonany, że poziom nieuprawnionego woluntaryzmu tzw. elit politycznych oraz zmajoryzowanie coraz liczniejszych głosów specjalistów domagających się zmian niekoniunkturalnych, wynikających z badań i najnowszej wiedzy na temat edukacji, wymaga podjęcia działań długofalowych, dobrze zaplanowanych i odległych od bieżącego, często cynicznego oraz koniunkturalnego, traktowania systemu edukacji w Polsce. Prace nad zmianami należy zacząć szybko, ponieważ czas ich trwania musi być zaprojektowany długofalowo (wspomniane 10 lat) i być obszarem zgody (umowy) społecznej wyrażonej np. w referendum. Edukacja winna być bowiem strategicznym narzędziem w rękach obywateli, dającym nadzieję na wszechstronny rozwój społeczeństwa i państwa.

Pragnę jeszcze przedstawić fragment artykułu mojego autorstwa, który opublikowałem w pierwszym numerze „Kwartalnika Edukacyjnego” z roku 2015 (fragmenty: s. 85-88). Dotyczą nie tylko nauczania języka polskiego.

### **W kierunku efektywnej zmiany**

W przypadku języka polskiego – *in spe* przedmiotu na powrót wiodącego w szkole – warto przemyśleć sposób planowania zajęć. Nauczanie języka polskiego wymaga zmiany paradygmatu – obowiązujący do tej pory jest po prostu nieefektywny. Polonista będzie musiał być o wiele bardziej elastyczny; budować uczniowskie kompetencje na podstawie uzyskiwanej na bieżąco informacji zwrotnej, tworzyć – tak to nazwijmy – narracje równoległe. Obecnie obowiązujący sposób organizacji lekcji okazuje się być mało skuteczny. Jest zanedbany, bywa schematyczny, nie buduje kompetencji według coraz powszechniej aprobowanego wzorca konstruktywistycznego. W proponowanym poniżej ujęciu budowanie wiedzy i umiejętności odwołuje się do uczenia wieloczynnikowego i wieloczynnościowego. Ma na celu takie projektowanie lekcji, by uczeń był ich podmiotem oraz bardzo często – nie tylko aktywnym wykonawcą projektu kształcenia, ale także współtwórcą jego modelu. Założeniem wiodącym jest przekonanie, że uczeń bierze odpowiedzialność za swoją naukę, a to oznacza również udział w jej planowaniu i sprawdzaniu.

W opinii piszącego te słowa nie tylko ostatnie lata liceum dobrze się do tego nadają. Budowanie kompetencji polonistycznych na tym właśnie etapie dotyczy czynności złożonych. Warto się zastanowić, czy język polski jako przedmiot dotyczący wielu specjalistycznych kompetencji mógłby być zaprojektowany

inaczej niż dotychczas? Stworzenie kilku bloków tematycznych wewnątrz przedmiotu, traktowanych jak osnowa, mogłoby pomóc uczniom w tkaniu bardziej zindywidualizowanej materii polonistycznych umiejętności. Jestem przekonany, że ułatwiłoby pracę również nauczycielom. Wśród owych bloków mogłyby się znaleźć: Warsztat interpretacyjny: konteksty literackie i kulturowe, Warsztat retoryki i pisania, Warsztat oracji i recytacji, Literatura i sztuki, Wykład monograficzny z historii literatury, Warsztat projektowo-badawczy.

Jednym z dwóch głównych elementów pomyślanej w ten sposób konstrukcji jest Warsztat interpretacyjny: konteksty literackie i kulturowe. Skupia się w nim to wszystko, co stanowi główny cel dotychczasowych zajęć z języka polskiego: doskonalenie w sztuce analizy, interpretacji oraz wartościowania poezji, prozy, dramatu oraz innych gatunków wypowiedzi. Zajęcia mogłyby mieć układ problemowy, stanowiąc połączenie wątków literackich, które dopełniane by były przez konteksty uniwersalizujące. Dobór różnych technik i metod dydaktycznych miałby na celu kulturowe aktywizowanie uczniów oraz ich wychodzenie poza *stricte* przedmiotowy układ odniesień. Miałyby budować rzeczywiste umiejętności wynikające z ćwiczonej systematycznie złożonej sztuki interpretacji.

Drugim filarem jest w tej koncepcji *Warsztat retoryki i pisania*. O ile na zajęciach dotyczących interpretacji czynności związane z tworzeniem różnych tekstów miałyby charakter czysto użytkowy i „przygodny”, o tyle warsztat retoryki i pisania dotyczyłby formalnych i praktycznych aspektów tworzenia wypowiedzi w określonych sytuacjach i granicach gatunkowych. Myślę, że mógłby poprzedzić warsztat interpretacyjny po to, by przygotować ucznia do samodzielnej pracy redakcyjnej dotyczącej pisania różnych form tekstów (notatek), a później stanowić naturalne dopełnienie czynności interpretacyjnych – wyraźnie wyodrębnione organizacyjnie i czasowo. Zwłaszcza gdy chodzi o kompetencje związane z tworzeniem tekstów według określonych gatunkowo reguł.

Rolę wspomnianej wyżej osnowy pełnił będzie na pewno *Warsztat oracji i recytacji*. Umiejętności tego rodzaju – wiemy o tym dobrze – stają się znów niezbędne; dotyczą przecież wielorakich kompetencji komunikacyjnych. Odnoszą się również bezpośrednio do egzaminu maturalnego. Łączą się logicznie z warsztatem retorycznym; mogą stanowić jego fragment.

Szczególną rolę w opisywanej koncepcji odgrywać może warsztat *Literatura i sztuki*, będący miejscem rozmów o szczególnie istotnych z punktu widzenia języka polskiego zjawiskach dotyczących sztuk plastycznych i mieszanym. Ów warsztat może być częścią innej całości, gdy trzeba będzie go połączyć ze sztuką oracji lub też użyć przy okazji omawiania kontekstów

kulturowych. Wyodrębniam go dlatego, ponieważ winien stanowić merytorycznie przemyślany zestaw przykładów i uniwersalnych intelektualnych narzędzi. Ma się przydać również na egzaminie. Trochę wbrew nazwie warsztatów czyniłby obszarem swoich zainteresowań wszystko to, co dotyczy analizy i interpretacji niewerbalnych dzieł sztuki. Naturalnym kontekstem (często tylko pomyślanym) byłaby tu jednak literatura, dopiero w następnej kolejności – artystyczne konteksty pozaliterackie.

W przypadku wyboru programu nauczania z dominacją problemowego układu treści, chociaż nie tylko wtedy, naturalnym dopełnieniem całości wydaje się być Wykład monograficzny historii literatury (epok literackich). Można się zastanawiać, kto miałby prowadzić ów wykład? Piszący te słowa jest zdania, iż polonista mógłby być tylko częściowo wykonawcą owej części zamierzeń programowych. Poszczególne tematy zaplanowanego wcześniej przez uczniów i nauczyciela segmentu realizowałiby wszyscy uczniowie z wykorzystaniem metody projektu. Wykład zmierzałby jednak w stronę zajęć seminaryjnych. W czasie ich trwania wszyscy uczniowie braliby udział w dyskusji odnoszącej się do stanowiącego część pierwszą spotkania wystąpienia w postaci wykładu.

W opisywanej koncepcji pracy nauczyciela polonisty ważne są ramy, w które wpisuje się cały projekt. Kalendarz szkolny posiada bowiem specyficzną logikę i określone rytmy. Warto o tym pamiętać, ponieważ może to pomóc lub – w przypadku złego planowania – zaszkodzić omawianej koncepcji polonistycznego kształcenia. Szkołą rządzią przecież różnorodne okresy zwiększonej lub też mniej intensywnej aktywności poznawczej czy też organizacyjnej, związanej chociażby z egzaminowaniem. Uczniowie w wielu przypadkach mogliby być gospodarzami realizowanego programu, budować jego kształt organizacyjny i merytoryczny. Braliby zań odpowiedzialność.

Dopełnieniem pomyślanego w ten sposób zamysłu mógłby być *Warsztat projektowo-badawczy*. Jego zamysł wiąże się z poziomem rozszerzonym. Dotyczyłby bowiem tej części prac polonistycznych, które przygotowują uczniów do studiowania nauk humanistycznych. Obejmowałby w związku z tym treści dotyczące filologicznych „nauk pomocniczych”, podstaw kwerendy naukowej, pracy z tekstem naukowym czy też zasad redagowania artykułu naukowego.

## Na zakończenie

„Statystyczny polonista” jest czterdziestokilkuletnią kobietą z tytułem nauczyciela dyplomowanego; ma wieloletnie doświadczenie zawodowe i ugrun-

towaną opinię o roli języka polskiego w rozwoju wychowanków. Uczniowie nie czytają książek z kanonu, mają coraz mniejsze kompetencje kulturowe, a czytanie literatury pięknej, zwłaszcza poezji, uważają za stratę czasu. Mówią o tym nie tylko poloniści uczyący w szkołach technicznych. Pragmatyzm uczniowski powinien być przez nas zagospodarowany i wykorzystany metodycznie. Piszący te słowa uważa, że czas najwyższy naprawdę zmienić „polonistyczny paradygmat”, uczynić go strawniejszym dla ucznia, bardziej przyjaznym i po prostu ciekawszym. Moja propozycja takie ma intencje.

**dr Mariusz Kalandyk** *jest nauczycielem konsultantem w PZPW (PCEN) w Rzeszowie i redaktorem naczelnym „Kwartalnika Edukacyjnego”. Jest polonistą, byłym nauczycielem języka polskiego w LO oraz wieloletnim PZE biorącym udział w ocenianiu matury z języka polskiego.*

---

Tomasz Szwed, Beata Sowa

## Koncepcja niezapomnianego nauczania Pepsa Mcrea jako innowacyjna propozycja zarządzania pamięcią uczniów

*Streszczenie:* W procesie kształcenia kluczowym, lecz często pomijanym czynnikiem, jest pamięć – pojęcie psychologiczne o fundamentalnym znaczeniu w dydaktyce. Bez pamięci uczenie się staje się niemożliwe. Artykuł analizuje pamięć z perspektywy pedagogicznej, koncentrując się na jej roli w dydaktyce. Przedstawiono podstawowe zagadnienia dotyczące pamięci i mechanizmów zapamiętywania, a także zaprezentowano koncepcję „niezapomnianego nauczania” autorstwa Pepsa Mcrea. Szczegółowo omówiono dziewięć zasad dydaktycznych, które wspierają efektywne zarządzanie pamięcią roboczą i długotrwałą uczniów. Odpowiednie podejście do pracy z pamięcią, zwłaszcza w nauczaniu matematyki, może być kluczowym elementem sukcesu. Pamięć szczególnie dobrze przyswaja treści ważne, interesujące, zaskakujące, atrakcyjne, praktyczne i przydatne. Dlatego warto świadomie rozwijać strategie wspierające pamięć, aby zwiększyć efektywność procesu uczenia się.

*Słowa kluczowe:* pamięć ucznia, zarządzanie pamięcią, zapamiętywanie, uczenie się

*Abstract:* In the educational process, memory – a psychological concept of fundamental importance in didactics – is a key yet often overlooked factor. Without memory, learning becomes impossible. This article examines memory from a pedagogical perspective, focusing on its role in teaching and learning. It presents essential topics related to memory and memorization processes and introduces the concept of „unforgettable teaching” by Peps Mcrea. The paper details nine pedagogical principles designed to enhance effective management of students’ working and long-term memory. A strategic approach to memory, particularly in mathematics education, can serve as a crucial factor for success. Memory is particularly responsive to content that is important, engaging, surprising, attractive, practical, and useful. Therefore, it is essential to develop thoughtful strategies that support memory to optimize the learning process.

*Keywords:* student memory, memory management, memorization, learning

### Wprowadzenie

Z punktu widzenia pedagogiki pamięć jest dyspozycją psychiczną, która umożliwia gromadzenie, przechowywanie, a następnie odtwarzanie określonych

informacji poprzez ich rozpoznawanie lub przypominanie. Dobra, sprawna pamięć jest podstawowym warunkiem skutecznego uczenia się. Pisze o tym Czesław Kupisiewicz<sup>1</sup> i trudno się z nim nie zgodzić. Pamięć jest również jednym z trzech filarów skutecznego uczenia się, obok motywacji i planowania<sup>2</sup>. Ewa Czerniawska i Maria Ledzińska nazywają pamięć „siedliskiem” uczenia się, wiedzy i umiejętności<sup>3</sup>, trudno jest przecież rozdzielić te trzy pojęcia. Badając uwarunkowania kształcenia i szukając korelatów efektywnego, skutecznego nauczania, nie można pominąć wątku pamięci uczniów.

To, co wiemy na temat całości, decyduje o tym, ile zrozumiemy z materiału, którego się uczymy<sup>4</sup>. Ważny zatem jest kontekst tego, co chcemy zapamiętać. Wiemy również, że „w stresie nie jesteśmy w stanie zapamiętywać równie łatwo jak wtedy, kiedy jesteśmy odprężeni i szczęśliwi”<sup>5</sup>, co zwraca uwagę na poznawczy i psychiczny kontekst uczącego się. Wiemy również, że „każdy człowiek bez wysiłku zapamiętuje, trwale pamięta i łatwo wydobywa z pamięci to, co go interesuje”<sup>6</sup>. Lepiej pamiętamy wydarzenia i treści mające dla nas duże znaczenie emocjonalne. „Pamiętamy trwale to, co jest niezbędne do życia oraz to, co często powtarza się w naszym doświadczeniu i podlega długotrwałemu ćwiczeniu”<sup>7</sup>. Wszystko to pomaga w zapamiętywaniu. Jak to jednak zastosować w praktyce pedagogicznej w szkole? Nie jest to takie oczywiste.

Jako ludzie mamy problem z pamięcią. Pakiet problemów opisał Daniel Schacter, nazywając go siedmioma grzechami głównymi pamięci<sup>8</sup>.

Pierwszym problemem pamięci jest jej nietrwałość, czyli blaknięcie. Jest to proces długotrwały i nieubłagany. Mamy też problem z roztrągnięciem, czyli utrzymaniem uwagi na dobrym i oczekiwanym poziomie. Kolejne problemy to blokowanie, błędna atrybucja, podatność na sugestię, czyli korygowanie wspomnień pod wpływem bodźców zewnętrznych. Ostatnie dwa to tendencyjność i uporczywość. Szczegółowy opis wymienionych problemów nie jest zakresem niniejszego opracowania. Ważny jest wniosek. Każdy ma problemy z pamięcią, zarówno nauczyciele jak i uczniowie. Czyż nie jest to zachęta do wyrozumiałości tych pierwszych wobec tych drugich?

<sup>1</sup> C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Impuls, Kraków 2012, s. 213.

<sup>2</sup> J. Mytnik, *Narzędzia uczenia się neuronaukowo*, 25.11.2024, Centrum Nowoczesnej Edukacji Politechniki Gdańskiej.

<sup>3</sup> E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Jak się uczyć?* Park Edukacja, Bielsko-Biała 2007, s. 9.

<sup>4</sup> H. Ostby, Y. Ostby, *Jak działa pamięć*, Virtualo, Warszawa 2024, s. 29.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 35.

<sup>6</sup> E. Czerniawska, M. Ledzińska, *op. cit.*, s. 31.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 33.

<sup>8</sup> D. Schacter, *7 grzechów pamięci*, PIW, Warszawa 2003.

Pamięć można podzielić na różne kategorie, uwzględniając czas przechowywania informacji, funkcję oraz strukturę. Ze względu na czas przechowywania informacji wyodrębnia się:

- pamięć sensoryczną – przechowuje informacje pochodzące z zmysłów (wzrok, słuch, dotyk) przez bardzo krótki czas, zazwyczaj ułamek sekundy,
- pamięć krótkotrwałą (operacyjną) – przechowuje informacje przez krótki czas, od kilku do kilkudziesięciu sekund. Jest odpowiedzialna za bieżące przetwarzanie informacji, ale jej pojemność jest ograniczona,
- pamięć długotrwałą – pozwala na przechowywanie informacji przez długi czas, od kilku minut aż do całego życia.

Ten podział nazywany jest trzema etapami pamięci. Każda informacja, która w końcu trafia do pamięci długotrwałej, musi najpierw zostać przetworzona przez pamięć sensoryczną i pamięć operacyjną<sup>9</sup>.

Ze względu na funkcję wyróżnia się pamięć:

- roboczą – to forma pamięci krótkotrwałej, która pozwala na przetwarzanie i manipulowanie informacjami podczas wykonywania zadań (np. rozwiązywanie problemów, planowanie),
- proceduralną – to rodzaj pamięci długotrwałej, odpowiedzialnej za automatyczne umiejętności i czynności, które wykonujemy bez świadomego myślenia (np. jazda na rowerze),
- deklaratywną – dotyczy ona faktów i wydarzeń, które można świadomie przywołać.

W ramach pamięci deklaratywnej wyróżniamy pamięć semantyczną i epizodyczną. Pamięć semantyczna odpowiada za ogólną wiedzę o świecie, np. daty, fakty. Pamięć epizodyczna dotyczy osobistych wspomnień i wydarzeń, np. wspomnienie konkretnego dnia lub wydarzenia.

Wymienione rodzaje pamięci współpracują ze sobą, tworząc złożony system umożliwiający przyswajanie (kodowanie), przechowywanie i wydobywanie informacji. Kodowanie, przechowywanie i wydobywanie informacji to trzy podstawowe zadania pamięci<sup>10</sup>. Wiedza dotycząca pamięci jest dostępna w ramach psychologii pamięci<sup>11</sup>.

Robert Bielecki zapamiętywanie nazywa tworzeniem wspomnień<sup>12</sup>. Według niego pamięć to nie magazyn i nie działa jak komputer. Pamięć jest plastyczna,

<sup>9</sup> F. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Konceptcje kluczowe. Motywacja i uczenie się*, PWN, Warszawa 2010, s. 195.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 190.

<sup>11</sup> M. Jagodzińska, *Psychologia pamięci*, Sensus, Gliwice 2008, s. 511-512.

<sup>12</sup> Wykład podczas IX Kongresu Innowacyjnych Nauczycieli Matematyki, 23 listopada 2024.

dynamiczna, kreatywna, adaptacyjna i niepowtarzalna. Bazuje przede wszystkim na rozumieniu. Rozumienie jest istotą nie tylko skutecznego zapamiętywania, ale przede wszystkim efektywnego uczenia się. Pamięć nie jest narzędziem do dosłownego odtwarzania przeszłości. Nie służy również do szczegółowego zapamiętywania każdej informacji. Nie ma na celu gromadzenia jak największej ilości danych. Pamięć nie jest precyzyjnym rejestratorem wszystkiego, co dzieje się wokół nas. Nie działa jako bezbłędny odtwarzacz wspomnień. Pamięć nie jest pasywnym magazynem, który biernie przyjmuje informacje. Zamiast tego pełni rolę selektywnego procesu przetwarzania, kształtując nasze postrzeganie świata. Ważne jest, że izolowana informacja nie ma znaczenia dla mózgu. Informacja musi mieć kontekst, uzasadnienie i zrozumienie.

Nauczyciel w swojej pracy przede wszystkim korzysta z pamięci długotrwałej, która umożliwia mu swobodne operowanie posiadaną wiedzą. Uczeń natomiast skupia się na procesie tworzenia tej pamięci, co jest kluczowe dla efektywnego uczenia się. Proces ten jest złożony i nie zawsze stabilny, dlatego wymaga czasu oraz systematyczności. Powtarzanie, głębokie przetwarzanie informacji i inne techniki wspomagające są niezbędne do utrwalenia wiedzy. Dzięki nim możliwe jest trwale zlokalizowanie informacji w pamięci długotrwałej, co stanowi podstawę dalszego rozwoju ucznia.

Pamięć robocza uczącego się (ale i nauczającego) charakteryzuje się kilkoma kluczowymi cechami. Nie ma ona trwałej struktury, a informacje są przechowywane jako wzorce aktywności neuronalnej. Jest to system o ograniczonej pojemności, zwykle wynoszącej od 5 do 9 jednostek informacji<sup>13</sup>, co sprawia, że łatwo ulega przeciążeniu przy nadmiarze danych. Zawartość pamięci roboczej jest dynamiczna, stale aktualizowana i przekształcana, przy czym mniej istotne informacje szybko zanikają. Co więcej, pamięć robocza składa się z wyspecjalizowanych magazynów odpowiedzialnych za różne rodzaje danych, takie jak informacje językowe, wizualne czy epizodyczne, co umożliwia jej efektywne działanie w różnorodnych zadaniach poznawczych. Aby informacje, które napotykaemy, mogły stać się trwałymi wspomnieniami, muszą przejść przez trzy kluczowe fazy. Najpierw muszą zostać zakodowane, czyli zapamiętane w odpowiedni sposób. Następnie konieczne jest ich efektywne przechowywanie, które pozwala na długotrwałe zachowanie w pamięci. Ostatnim etapem jest zdolność do ich odtworzenia, czyli wywołania w odpowiednim momencie. Warto jednak pamiętać, że nie wszystkie informacje mogą zostać zapamiętane, ponieważ proces ten podlega fizjologicznym ograniczeniom naszego mózgu.

<sup>13</sup> Jest to tzw. Liczba Millera.

Przemysław Bąbel i Marzena Wiśniak porządkują procedury zapamiętywania i tym samym efektywnego nauczania<sup>14</sup>. Zestawiają dwanaście zasad skutecznej edukacji, które oparte na podstawach psychologicznych, stanowią obszar do pracy z uczniami nad technikami zapamiętywania i uczenia się. Oto te zasady: koncentracja (kierowanie uwagą uczniów); porcjowanie (grupowanie informacji); powtarzanie (ćwiczenie czyni mistrza); rozumienie (schodzenie na poziom semantyczny); kolejność informacji (znaczenie miejsca w szeregu); obraz silniejszy niż słowa (angażowanie wyobraźni); odnoszenie do Ja (łączenie wiedzy z osobą ucznia); uczenie się przez doświadczenie (przeżyć znaczy wiedzieć).

Emocje (akumulator pamięci); czas na przerwę (wiedza musi się uleżeć); wskazówki do przypominania (jak zapamiętać, żeby sobie przypomnieć); motywowanie uczniów (o roli wzmacniania)<sup>15</sup>.

Odsyłając Czytelnika do źródła, pozwolę sobie nie rozwijać wymienionych przez autorów zasad. Rozwinę natomiast główne myśli koncepcji zarządzania pamięcią i myśleniem uczniów opracowanej przez Pepsa Mcrea.

## Niezapomniane nauczanie według Pepsa Mcrea

Peps Mcrea to amerykański edukator, którego podejście charakteryzuje niezwykle praktyczne podejście do nauczania. Celem nauczania jest budowanie silnej pamięci długotrwałej. Najlepiej osiągnąć to można poprzez wykorzystanie pamięci roboczej, krótkotrwałej. Dobrzy i skuteczni nauczyciele nie tylko zarządzają aktywnością i działaniami uczniów w klasie, ale również ich myśleniem. To, o czym uczniowie myślą, jest tym, czego się uczą. Dać uczniom do myślenia to początek zapamiętywania i procesu uczenia się.

Peps Mccrea opracował dziewięć zasad, które pomagają w zarządzaniu pamięcią oraz myśleniem uczniów<sup>16</sup>. Zasady 1-4 opisują strategię wykorzystania pamięci roboczej. Zasady 5-7 pokazują, jak kierować pamięcią roboczą, aby budować silną pamięć długotrwałą. Zasady 8-9 omawiają sposoby wzmocnienia efektów poprzednich zasad.

<sup>14</sup> W tym miejscu dodam, że naukowa przygoda autora niniejszego artykułu rozpoczęła się właśnie od cytowanej książki.

<sup>15</sup> P. Bąbel, M. Wiśniak, *12 zasad skutecznej edukacji*, GWP, Sopot 2018, s. 208-211.

<sup>16</sup> P. Mcrea, *Memorable Teaching*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017.

## **ZASADA NR 1. Zarządzaj informacją**

Szkoły są pełne informacji, a klasy w szkole przepełnione wieloma rzeczami, które walczą o uwagę uczniów. Prawdziwym problemem jest szum informacyjny. Potrzebna jest w związku z tym umiejętność filtrowania tych informacji, aby skupić się na najważniejszych. Warto więc odpowiednio dostosować miejsce nauczania oraz uczenia się. Informacje pomagające uczniom skupić się na celu nauczania są pożądane, a reszta to rozpraszacze. Zadaniem nauczycieli jest minimalizowanie rozpraszaczy.

Oto propozycje działań i rady dla nauczycieli dotyczące:

1. środowiska fizycznego
  - Wystawy: Zakryj plakaty i prace uczniów, jeśli nie są używane.
  - Zegary: Umieść zegar z tyłu klasy.
  - Muzyka: Używaj tylko, gdy tłumisz większe rozpraszacze.
2. środowiska społecznego
  - Przerwy: Unikaj przerw w trakcie ważnych wyjaśnień.
  - Powiadomienia: Trzymaj smartfony poza zasięgiem wzroku i wyłącz powiadomienia i dźwięki.
  - Nauczyciele: Unikaj nadmiernej narracji podczas zadań. Unikaj zbędnych opowieści, zagadywania i dygresji.
3. zadań i aktywności
  - Zbędne informacje: Unikaj niepotrzebnego tekstu i obrazów.
  - Realne konteksty: Używaj tylko, gdy pomagają zrozumieć materiał.
  - Niepotrzebna złożoność: Wybieraj najprostsze rozwiązania.

Technologia może rozpraszać, więc należy ostrożnie oceniać jej zalety i wady. Eliminacja rozpraszaczy pozwala skupić się na ważnym myśleniu.

## **ZASADA NR 2. Uprość komunikację**

Nauczanie to proces wymagający intensywnej komunikacji. Sposób, w jaki przekazujemy informacje (mowa, tekst, diagramy, obrazy itp.) oraz klarowność z jaką to robimy mają duży wpływ na to, co uczniowie zapamiętają. Co pomaga nauczycielom w komunikacji? Wiedza, przygotowanie, doświadczenie i bycie na bieżąco.

Modalność. Modalność odnosi się do narzędzi jakich używamy do przedstawiania informacji, takich jak mowa, tekst, diagramy, obrazy, wideo i gesty. Każde narzędzie ma swoje zalety i wady. Kluczowe jest umiejętne wybranie najlepszego narzędzia dla danej sytuacji.

**Linearność.** Tekst i mowa są efektywne w przekazywaniu abstrakcyjnych pojęć, ale są liniowe. Diagramy i grafiki mogą pokazywać wiele elementów naraz i lepiej ilustrują zależności między różnymi pojęciami.

**Dostępność.** Mowa jest ulotna i wymaga, aby uczniowie utrzymywali informacje w pamięci. Tekst i diagramy są trwałe i mogą być przetwarzane w tempie ucznia. Długie wypowiedzi warto przerywać, aby uczniowie mogli robić notatki.

**Elastyczność.** Mowa może przekazywać dodatkowe informacje przez rytm i ton (tembr głosu). Jest tańsza i łatwiejsza do adaptacji niż tekst czy diagramy, które z kolei są bardziej precyzyjne.

**Multimodalność.** Nasza pamięć robocza może jednocześnie przetwarzać mowę i diagramy, co podwaja ilość przetwarzanej informacji. Jednak nie działa to dla mowy i tekstu jednocześnie, dlatego mówienie podczas pokazywania wizualizacji jest skuteczne, ale czytanie na głos slajdów prezentacji nie jest.

**Jasność przekazu.** Wybór odpowiedniego trybu to tylko część procesu. Ważna jest także klarowność i czytelność komunikacji – zadbaj o czytelność pisma, zrozumiałość mowy i rysunków.

**Oszczędność i prostota przekazu** – używaj jak najmniejszej liczby słów lub obrazów do przekazania idei.

Elementy zwiększające jasność komunikacji:

- Tempo mówienia lub pokazywania tekstu.
- Wielkość i styl czcionki.
- Użycie kolorów i światła do podkreślenia elementów.
- Użycie strzałek lub wskaźników, aby połączyć opisy z obiektami.

### ZASADA NR 3. Przykuj uwagę

Uwaga to proces wybierania na czym się skupić. Jest kluczowa w nauczaniu i wpływa na to, co uczniowie zapamiętują. Należy zatem aktywnie kierować uwagę uczniów.

Precyzyjne kierowanie uwagą. Uczniowie muszą być precyzyjnie kierowani, aby wiedzieli na czym się skupić. Uwaga opiera się na trzech mechanizmach: filtrowaniu, podążaniu i reagowaniu.

- Filtrowanie: Skupiamy się na czymś, czego szukamy, np. nowe czerwone auto sprawia, że zauważamy więcej czerwonych aut na drodze.
- Podążanie: Wybieramy obiekt uwagi, gdy ktoś nam go wskazuje. Dzieci uczą się tego w pierwszym roku życia.

- Reagowanie: Uwaga jest szybko przekierowana przez nagły bodziec, np. brzęczenie pszczoły.

Aby precyzyjnie kierować uwagą uczniów, ustaw filtr: pokaż lub powiedz uczniom, na co mają zwracać uwagę; podkreśl informację – wyróżnij ważne elementy.

Sposoby podkreślania informacji:

- Gestykulacja: Używaj rąk, wzroku lub wskaźnika, aby skupić uwagę na konkretnych częściach.
- Akcentowanie: Pauzy lub zmiany tonu głosu, aby wyróżnić kluczowe aspekty.
- Podkreślanie: Używanie kursywy, pogrubienia, podkreślenia lub koloru.

Kierowanie uwagą wewnętrzną. Czasami musimy skierować uwagę uczniów na ich własną pamięć. Najprostszy sposób to zadanie pytania, które automatycznie kieruje uwagę na odpowiedni obszar pamięci, czyli tzw. pytania kontrolne i sprawdzające. Wdrożenie tych strategii w codziennej praktyce zwiększa szanse uczniów na postęp i może zmniejszyć różnice w osiągnięciach między nimi.

#### ZASADA NR 4. Reguluj obciążenia poznawcze

Nasza pamięć robocza jest delikatnym mechanizmem: zbyt mało informacji ją nudzi, zbyt wiele przeciąża. Nauczyciele muszą znaleźć równowagę, by optymalizować myślenie uczniów i regulować obciążeniu poznawcze. Kluczem jest znalezienie balansu w dawkowaniu wiedzy i ćwiczenia umiejętności.

Pamięć robocza najlepiej działa, przetwarzając 2-3 elementy jednocześnie. Szkoła często wymaga pracy z nieznanym materiałem, co zwiększa ryzyko przeładowania. Nauczyciele, będąc ekspertami, mogą nie doceniać złożoności zadań dla uczniów, co prowadzi do przeciążenia.

Zapisanie problemu lub znajomość faktów matematycznych zmniejsza obciążenie. Baza wiedzy ma znaczenie.

Obciążenie ucznia zależy od liczby elementów do przetworzenia, jego wiedzy, znajomości kontekstu. Czynniki obciążenia:

- Złożoność: Liczba i interakcje między elementami.
- Zależność: Stopień, w jakim zadanie opiera się na wcześniejszej wiedzy.
- Autonomia: Ilość pracy, którą uczniowie wykonują w głowie.
- Znajomość: Łatwość rozpoznania i poruszania się po zadaniu.

Strategie regulowania tych czynników:

- Dekompozycja: Podziel zadania na mniejsze, łatwiejsze do zarządzania części, zwiększając stopniowo ich złożoność.

- Recykling struktur: Używaj znanych uczniom formatów zadań, aby zmniejszyć obciążenie.
- Outsourcing: Zapisuj informacje na tablicach, zachęcaj uczniów do robienia notatek.
- Zastępowanie: Tymczasowo dostarczaj uczniom narzędzi wspomagających, ale dąż do ich samodzielności.

Efektywne nauczanie nie tylko buduje wiedzę, ale także zmniejsza obciążenie pamięci roboczej, pozwalając uczniom skupić się na trudniejszym materiale.

## ZASADA NR 5. Przyspiesz rozwój (elaborację)

Elaboracja to proces, w którym nasza pamięć robocza wykorzystuje pamięć długotrwałą do zrozumienia świata, stopniowo ją modyfikując. Elaboracja to również rozszerzenie tematu w celu głębszego zrozumienia i lepszego zapamiętania materiału.

Peps Mcree opisuje dwie techniki przyspieszania elaboracji: *priming* i *tethering*. *Priming* to aktywowanie odpowiednich obszarów pamięci długotrwałej przed wprowadzeniem nowego tematu. Przykłady:

- Przeglądanie wcześniejszej wiedzy przed nauką nowego materiału. Co już wiemy?
- Wprowadzenie ogólnej struktury nowego tematu z wyprzedzeniem. Od ogółu do szczegółu.

*Tethering* to zakotwiczenie nowych informacji w istniejącej wiedzy uczniów, co ułatwia ich przyswajanie. Przykłady:

- Łączenie istniejących pomysłów w nowe wnioski.
- Używanie znanych koncepcji do wprowadzenia nowych modeli myślowych.
- Używanie namacalnych form koncepcji jako podstawy do bardziej abstrakcyjnych reprezentacji.

Nie można zapomnieć o mnemotechnikach, czyli tworzeniu sztucznych powiązań ułatwiających zapamiętywanie izolowanych informacji. Mnemotechniki mogą być przydatnym dodatkiem do procesu nauki, ale same w sobie nie zastępują technik promujących głębsze zrozumienie takich jak *priming* czy *tethering*.

Warto też wypróbować:

- Rytm: Wprowadzenie informacji w formie piosenek lub wierszy.
- Akrostychy i akronimy: Używanie akronimów lub pierwszych liter wyrazów jako wskazówek.
- Opowieści: Przekształcanie informacji w formę narracyjną.

Wymienione techniki pomagają efektywniej zarządzać i wzmacniać proces nauki.

## **ZASADA NR 6. Udoskonalaj strukturę wiedzy**

Rozumienie jest istotą uczenia się. Jest jak nasmarowanie łożysk celem optymalizacji ich pracy. Nie jest jednak natychmiastowym osiągnięciem, lecz procesem stopniowego budowania i przeorganizowywania wiedzy. Analogicznie do konstrukcji fizycznej, wymaga skrupulatnej pracy kawałek po kawałku.

Aby lepiej oddzielić nowo poznane koncepcje od ich kontekstów oraz podobnych idei, stosujemy techniki takie jak: wariacja i definicja.

1. Wariacja, czyli pokazywanie zróżnicowanych przykładów.

Nasze myślenie jest ograniczone tym, co możemy dostrzegać. Kiedy coś jest postrzegane, uogólnia się lub oddziela od swojego kontekstu. Polega na prezentowaniu uczniom różnorodnych przykładów, w których pewne aspekty koncepcji się zmieniają, a inne pozostają stałe. Pomaga to w oddzieleniu koncepcji od ich kontekstów i nadaniu im większej przenośności.

2. Definicja, czyli pokazywanie różnic i kontekstów.

Polega na precyzyjnym opisanu koncepcji oraz rozróżnieniu jej od podobnych pojęć. Metody takie jak uściślanie i reorganizacja pomagają uczniom lepiej zrozumieć i zapamiętać istotne różnice.

Stosowanie wariacji i definicji równocześnie może generować silnie powiązane i udoskonalone długotrwałe pamięci.

## **ZASADA NR 7. Stabilizowanie zmian, budowanie automatyzmów**

Budowanie głębokiej pamięci długotrwałej jest kluczowym elementem skutecznego nauczania. Aby uczniowie mogli lepiej zrozumieć świat i efektywniej rozwiązywać problemy, niezbędne jest regularne odwoływanie się do informacji, które już posiadają. Proces odwoływania się wzmacnia pamięć i wydłuża jej trwałość, czyniąc ją bardziej dostępną w przyszłości. Za każdym razem, gdy czerpiemy ze wspomnienia, zwiększamy jego siłę i przedłużamy jego żywotność. Nazywa się to odzyskiwaniem i jest to główny proces, dzięki któremu budujemy trwałość w pamięci długotrwałej. Im mniej pomagamy uczniom podczas odzyskiwania informacji tym większy jest efekt wzmocnienia. Właśnie dlatego zadawanie uczniom pytań na dany temat ma większą skuteczność niż ponowne przedstawianie tego tematu. Unikamy zewnętrznych wskazówek.

Rozproszone odwoływanie się. Co jakiś czas, im dalej tym rzadziej. Odwoływanie się do pamięci przed jej zapomnieniem jest kluczowe dla trwałej pamięci. Ta strategia, znana jako rozproszone odwoływanie się, polega na

planowaniu coraz większych odstępów czasowych między testowaniem lub pytaniami. Jest to szybki sposób na zwiększenie efektywności nauczania, choć precyzyjne ustalenie optymalnych odstępów może być skomplikowane.

Przeplatanie. Przeplatanie to wykorzystanie odwoływania się do pamięci nie tylko między lekcjami, ale także w trakcie jednej lekcji. Możemy to osiągnąć poprzez zadawanie co trzeciego lub czwartego pytania z zestawu problemów na podstawie wcześniejszego tematu. Ta metoda wzmacnia trwałość zapamiętanych informacji i jest skutecznym uzupełnieniem rozproszonego odwoływania się.

Automatyzacja, nawyki. Automatyzacja to stan pamięci, który umożliwia szybkie i bezwysiłkowe przypominanie sobie informacji. Aby osiągnąć ten poziom, konieczna jest regularna praktyka odwoływania się do pamięci. Automatyzacja pozwala nam wykonywać złożone czynności, takie jak prowadzenie samochodu czy czytanie, jednocześnie skupiając się na innych działaniach, jak słuchanie radia czy rozmowa. Im bardziej automatyczne są nasze wspomnienia, tym mniejsze obciążenie dla pamięci roboczej, co zwiększa zdolność do nowego uczenia się.

## ZASADA NR 8. Dostosuj metody nauczania, stosuj sprawdzone zasady nauczania matematyki

Budowanie zrozumienia to wielopoziomowe działanie. Podobnie jak w przypadku konstrukcji fizycznych struktur, przechodzi przez różne fazy: wznoszenie ogólnego szkieletu, montaż podzespołów, dopasowanie części do siebie oraz integrację z lokalną infrastrukturą. Podczas tych różnych faz nauki potrzebujemy różnych narzędzi pedagogicznych. Skuteczne nauczanie polega na doborze odpowiedniego narzędzia do danej sytuacji. Nieprawidłowo dobrana pedagogiczna strategia może zawieść, nawet jeśli jest dobrze wykonana.

Aby wybrać odpowiednie narzędzie pedagogiczne, musimy zrozumieć różne możliwości i zalety dostępnych metod nauczania.

Prezentacja *versus* praktyka. Oba elementy są niezbędne – prezentacja daje bazę teoretyczną, a praktyka umożliwia jej pełne zrozumienie i utrwalenie. W początkowych fazach nauki ważne jest stworzenie prostego szkieletu zrozumienia, który można później rozbudować. Nauczycielska prezentacja jest kluczowa, ponieważ pomaga uczniom zrozumieć podstawowe koncepcje. Jednakże, gdy przychodzi czas na bardziej szczegółowe omówienie i integrację nowych informacji z istniejącą wiedzą, praktyka uczniów jest bardziej efektywnym podejściem. Dzięki praktyce możemy skupić się na detalach i zapewnić odpowiednią informację zwrotną, co wspiera dokładność zrozumienia.

Przejścia i cykle. Przejścia między prezentacją a praktyką powinny być stopniowe, aby dostosować nauczanie do potrzeb uczniów. Możemy stosować metody takie jak modelowanie przez nauczyciela, wspólne rozwiązywanie problemów, a następnie indywidualne próby uczniów. Ważne jest też, aby cykle prezentacja-praktyka były krótkie, aby nie przeciążać pamięci operacyjnej uczniów.

Takie podejście jest bardzo użyteczne w kształceniu matematycznym, w którym ważna jest samodzielna praca, ale i kontakt „z mistrzem”. Można zatem zaproponować następujące podejście, tzw. triadę kształcenia matematycznego:

modelowanie → wspólne rozwiązywanie zadań → praca indywidualna

Środki a cele. Edukacja ma na celu rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów w specjalistycznych dziedzinach. Jednakże, należy uważać, aby nie mylić celów z metodami. Podejście oparte na zadawaniu problemów do rozwiązania nie zawsze jest najlepszym sposobem nauki efektywnego rozwiązywania problemów, szczególnie na początkowych etapach edukacji. Brak wystarczającego zrozumienia może prowadzić do przeciążenia pamięci operacyjnej, frustracji uczniów oraz powstawania błędnych przekonań (złego nauczania się).

W nauczaniu matematyki potrzebny jest czas i cierpliwość. Trudnych rzeczy trzeba uczyć się dłużej. Tak trzeba i w żaden sposób tego nie ominie.

## **ZASADA NR 9. Wprowadź metapoznanie (naucz zarządzać sobą)**

Metapoznanie jest kluczowe dla skutecznej nauki, pozwalając uczniom na świadome zarządzanie swoim procesem uczenia się. Składa się ono z trzech głównych elementów:

- Meta-wiedza: Uczniowie rozwijają zrozumienie zasad i strategii zapamiętywania.
- Samoregulacja: Uczniowie mają jasno określone cele poznawcze, są świadomi swojego postępu w ich realizacji i potrafią korygować swoje działania w trakcie nauki.
- Kalibracja, samoocena: Uczniowie są w stanie dokładnie ocenić swoje własne poziomy zrozumienia.

Aby skutecznie wprowadzić metapoznanie, ważne jest stopniowe wdrażanie tych technik, by uniknąć nadmiernej dezorientacji czy negatywnego wpływu emocjonalnego. Kluczowe jest również tworzenie środowiska, które wspiera

rozwój umiejętności samoregulacji poprzez pytania typu: Co teraz myślę? Jak mogę myśleć inaczej? Zintegrowanie tych strategii w codziennej praktyce szkolnej przynosi najlepsze rezultaty.

Nauczanie długoterminowe to podejście oparte na cierpliwości i konsekwencji, kładące nacisk na proste rutyny dydaktyczne wykonywane regularnie. Wymaga od nauczycieli odporności na presję krótkoterminowych wyników i skupienie się na metodach, które zapewniają trwałe korzyści dla uczniów.

Zarządzanie pamięcią uczniów jest jak tworzenie fraktali<sup>17</sup>. Z wolna i po trochu, niewiele, ale do przodu... Jak zaznaczył Benoit Mandelbrot<sup>18</sup> „Zdumiewające rzeczy powstają z prostych reguł powtarzanych bez końca<sup>19</sup>”.

Podsumowując, zapiszę jeszcze nieco inaczej zasady zarządzania pamięcią Pepsa McCrei, zachęcając przy tym Czytelników do namysłu i refleksji nad własnym warsztatem pracy.

Tabela. Zestawienie zasad zarządzania pamięcią (opracowanie własne).

1. Zarządzaj informacją	Opanuj natłok informacji - lepiej poświęcić czas tym, które są naprawdę warte uwagi.
2. Uprość komunikację	Zachowuj prostotę przekazu, rozwijaj precyzję wypowiedzi, aby świadomie używać najprostszych komunikatów.
3. Skieruj uwagę	Wskaż kierunek, określ dokładnie uczniom, na czym powinni skupić uwagę.
4. Reguluj obciążenie	Kontroluj zaangażowanie, przywołuj uwagę uczniów i spraw, aby utrzymali ją na tym, co w danym momencie jest najbardziej istotne.
5. Przyspiesz rozwój	Nadaj tempo i uzyskaj trwały efekt, korzystaj z technik nieswiadomego reagowania i powiązań w przedstawianiu się informacji, aby jak najszybciej docierały one do pamięci długotrwałej.

<sup>17</sup> Fraktal (łac. *fractus* – złamany, cząstkowy, ułamkowy) w znaczeniu potocznym oznacza zwykle obiekt samopodobny (tzn. taki, którego części są podobne do całości) albo „nieskończenie złożony” (ukazujący coraz bardziej złożone detale w dowolnie wielkim powiększeniu).

<sup>18</sup> Matematyk, twórca teorii fraktali (1975).

<sup>19</sup> B. Mandelbrot, *Fractals and the art of roughness, wystąpienie w ramach TED*, materiał na platformie You Tube: [https://www.ted.com/talks/benoit\\_mandelbrot\\_fractals\\_and\\_the\\_art\\_of\\_roughness](https://www.ted.com/talks/benoit_mandelbrot_fractals_and_the_art_of_roughness), dostęp 1 grudnia 2024.

6. Udoskonalaj struktury	Redefiniuj wzorce, nadawanie innych nazw lub definiowanie na nowo pomaga utrwalać zapamiętywane informacje.
7. Stabilizuj zmiany	Pomóż zapisywać nowe informacje na „twardym dysku” pamięci, korzystaj z techniki przywoływania informacji, aby były one trwale zapamiętane przez uczniów.
8. Dostosuj metody nauczania	Przedstaw teorię praktycznie, twój sposób prezentowania teorii powinien sam naprowadzić uczniów, jak z niej praktycznie skorzystać.
9. Wprowadź metapoznanie	Włącz samoświadomość, poprowadź uczniów w zdefiniowaniu najbardziej efektywnych dla nich sposobów uczenia się oraz kontroli osiągnięcia postępów tak, aby zrobili z tego najlepszy użytek w swoim procesie uczenia się.

## Zakończenie

Dostępna nam wiedza naukowa dowodzi, że najlepiej zapamiętujemy<sup>20</sup>:

- to, co na początku (efekt pierwszeństwa),
- to, co odnieśliśmy do własnych doświadczeń (efekt odniesienia do JA),
- to, czemu sami nadaliśmy strukturę (zrobiliśmy notatkę, mapę myśli, rysunek, posegregowaliśmy) (efekt generowania),
- to, co się wyróżnia,
- to, co odnieśliśmy do tego, co już wiemy,
- to, co budzi w nas emocje,
- to, co powtarzamy na różne sposoby,
- to, co na końcu (efekt świeżości).

Warto dodać, że wszystkie wymienione zasady zostały opublikowane w latach 1965–1990. Jest to podejście klasyczne, bardzo stabilne i pewne, oparte na wiarygodnych badaniach psychologicznych.

Pamięci swojej i uczniów nie oszukamy. Jest wyczulona na to, aby materiał nauczania był ważny, ciekawy, atrakcyjny, zaskakujący oraz praktyczny i przydatny. No właśnie. Nad tym możemy pracować. Ważny dla ucznia, mający dla niego znaczenie. Ciekawy dla ucznia, wzbudzający jego zainteresowanie.

<sup>20</sup> T. Róg, *Nauczanie języków obcych*, Wydawnictwo Werset, Lublin 2020, s. 309.

Zaskakujący. Ta cecha materiału leży po stronie nauczyciela. To, czy taki będzie zależy od zastosowanych metod nauczania. Praktyczność i przydatność to efekty współpracy przy tablicy, wielu rozmów, dyskusji, pogadank.

I najważniejsze w kwestii pamięci. To uczeń powinien być aktorem na scenie własnego uczenia się. Jeśli to on odgrywa w tym procesie główną rolę, to jest nadzieja. Jeśli nie ... daremny trud.

Aktywność ucznia, wypływająca od niego samego, jest najlepszym gruntem do usprawniania pamięci i uczenia się. Potrzebny jest też wysiłek. Można to zapisać za pomocą prostej sekwencji:

Zamiar + wysiłek poznawczy → operacje wykonywane na materiale → zrozumienie → elaboracja (zmniejszenie objętości) → lepsze efekty<sup>21</sup>.

Opisana pokrótce koncepcja niezapomnianego nauczania Pepsa Mcrea wskazuje na niezwykle istotność czynnika pamięci ucznia jako uwarunkowania efektywnego nauczania. Sprawna pamięć, nieobciążona zbędnymi informacjami, stwarza możliwości lepszego i głębszego uczenia się. Świadomość trudności z pamięcią daje też nauczycielom podstawy do pewnej wyrozumiałości wobec uczniów. Każdy przecież ma problemy z pamięcią i zapamiętywaniem. Warto zatem zapoznać się z opisaną koncepcją, aby proces nauczania i uczenia się był bardziej efektywny i bardziej przyjazny.

---

**dr Tomasz Szwed** jest matematykiem, doktorem nauk społecznych, adiunktem w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu. Pracuje w 2. LO w Raciborzu jako nauczyciel matematyki; zwolennik życzliwego podejścia w nauczaniu matematyki. Jest członkiem Prezydium ZG SNM.

---

**Beata Sowa** jest studentką pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu, członkinią Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Empirycznej.

---

<sup>21</sup> E. Czerniawska, M. Ledzińska, *op. cit.*, s. 143.

Kacper Janus

# Zmiany procedury prawnej przeprowadzania egzaminu maturalnego związane z pandemią COVID-19 w latach 2020-2023. Krytyczna analiza wybranych zagadnień, cz. 1

*Streszczenie:* Sytuacja kryzysowa, jaką było wystąpienie pandemii COVID-19 na początku marca 2020 r. spowodowała ograniczenie wynikającego z Konstytucji RP prawa do nauki (art. 70), uzupełnionego o szereg rozwiązań ustawowych, jak choćby wynikających z ustawy o systemie oświaty czy z Prawa oświatowego. Organy władzy publicznej podjęły szereg działań natury legislacyjnej zmierzających do utrzymania nauki w placówkach i szkołach, zastępując ją nauką z wykorzystaniem możliwości kształcenia na odległość. Przyjęto również rozwiązania prawne dotyczące przeprowadzenia egzaminów zewnętrznych, w tym egzaminu maturalnego w reżimie sanitarnym. Egzamin ten jest kluczowym sprawdzianem wiedzy, wpływającym na możliwość ubiegania się o przyjęcie na uczelnie wyższe. Minister Edukacji i Nauki oraz organy władzy ustawodawczej wprowadzili m.in. amnestię maturalną, zniesili egzaminy maturalne w formie ustnej, obniżyli treści nauczania, wynikające z podstawy programowej i zastąpili ją „wymaganiami egzaminacyjnymi”. Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wprowadził zmiany w harmonogramie odbywania się egzaminów, a także przyjęto wytyczne przeciwepidemiczne podczas ich odbywania. Działania organów władzy publicznej nie zawsze pozostawały w zgodzie z normami konstytucyjnymi i ustawowymi. Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie w jakim stopniu podjęte działania legislacyjne były zgodne z prawem oraz jak wpłynęły na funkcjonowanie szkół i przeprowadzenie egzaminów zewnętrznych w okresie 3 lat obowiązywania stanu epidemii oraz stanu zagrożenia epidemiologicznego na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

*Słowa kluczowe:* pandemia COVID-19, szkoły w czasie pandemii, egzaminy zewnętrzne, Centralna Komisja Egzaminacyjna, wytyczne przeciwepidemiczne.

*Abstract:* The crisis situation of the COVID-19 pandemic in early March 2020 resulted in the restriction of the right to education under the Constitution of the Republic of Poland (Article 70), supplemented by a number of statutory solutions, such as those resulting from the Act on the Education System or the Education Law. Public authorities have undertaken a number of legislative actions aimed at maintaining education in insti-

tutions and schools, replacing it with learning using distance learning opportunities. Legal solutions were also adopted regarding the conduct of external examinations, including the secondary school leaving examination under the sanitary regime. This exam is a key test of knowledge, affecting the ability to apply for admission to universities. The Minister of Education and Science and the legislative authorities introduced, among others: Matura amnesty, abolished oral Matura exams, reduced the teaching content resulting from the core curriculum and replaced it with “examination requirements”. The Director of the Central Examination Commission introduced changes to the examination schedule, and anti-epidemic guidelines were adopted during the examinations. The actions of public authorities were not always in line with constitutional and statutory norms. The aim of the article is to answer the question to what extent the legislative actions taken were consistent with the law and how they influenced the functioning of schools and the conduct of external examinations during the 3-year period of the state of epidemic and the state of epidemiological threat in the territory of the Republic of Poland.

*Key words:* COVID-19 pandemic, schools during the pandemic, external examinations, Central Examination Board, anti-epidemic guidelines.

## Wprowadzenie

Sytuacja kryzysowa wywołana w Polsce przez pojawienie się pierwszych przypadków choroby zakaźnej SARS-CoV-2 oraz wprowadzenie regulacji prawnych ograniczających korzystanie z konstytucyjnych praw i wolności obywatelskich, spowodowała także znaczne utrudnienia w kształceniu dzieci i młodzieży na wszystkich etapach edukacyjnych, w tym utrudniła znacznie przeprowadzenie egzaminów zewnętrznych. Wprowadzenie na terytorium Polski stanu epidemii COVID-19<sup>1</sup> wymogło na prawodawcy również przyjęcie odpowiednich, dodatkowych regulacji prawnych, które zakresem normowania objęły warunki i tryb przeprowadzenia jednego z najważniejszych w polskim systemie egzaminów zewnętrznych – egzaminu maturalnego, stanowiącego o możliwości podjęcia kształcenia na uczelni wyższej oraz umożliwiającego sprawdzenie nabytych podczas procesu nauczania i kształcenia. Minister Edukacji Narodowej (po reformie działów administracji z 1 stycznia 2021 r. Minister Edukacji i Nauki<sup>2</sup>) wydał odpowiednie regulacje prawne, które ukształtowały szereg zmian w strukturze egzaminu, jego przeprowadzaniu oraz użytkowaniu świadectwa dojrzałości zgodnie z utrwalonym orzecznictwem sądów administracyjnych potwierdzającego uzyskanie odpowiednich wiadomości

<sup>1</sup> *Vide:* Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 20.3.2020 r. w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (Dz.U. poz. 491 z późn. zm.).

<sup>2</sup> *Vide:* Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 20.10.2020 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji i Nauki (Dz.U. poz. 1848 z późn. zm.).

i umiejętności<sup>3</sup>. Akty normatywne dotyczące egzaminu dojrzałości w okresie od 2020 r. były nowelizowane przez prawodawcę ponad 21 razy. Jednym z najważniejszych było rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, które zostało wydane na podstawie upoważnienia zawartego w art. 30c ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe<sup>4</sup> i wprowadzonego zgodnie z art. 28 ustawy z 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych<sup>5</sup>. Rozporządzenie to umożliwiło Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz ministrowi przeprowadzenie egzaminu w zmienionej formie, niż odbywało się to w latach 2005-2019. Z kolei na mocy nowelizacji tego rozporządzenia<sup>6</sup> egzaminy dojrzałości w kolejnych latach od 2020/2021 zostały przeprowadzone na podstawie opracowanych wymagań egzaminacyjnych. Regulacje te, będąc załącznikiem do ministerialnego rozporządzenia wykonawczego, ograniczyły niektóre wymagania ogólne z podstawy programowej kształcenia i umożliwiły ograniczenie wymagań z tych obszarów, które zostały opracowane w ramach nauczania zdalnego. Kolejne regulacje prawodawcy wprowadziły możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości przez absolwentów z lat poprzednich, którzy nie zdali egzaminu ustnego. Ustawodawca zdecydował się także na odstąpienie od obowiązku zdawania egzaminów ustnych czy jednego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym. Wprowadził też zmiany w składach zespołów nadzorujących, a także obowiązek stosowania wytycznych opracowanych przez MEN (MEiN), Ministerstwo Zdrowia oraz Głównego Inspektora Sanitarnego. W 2020 r. dodatkowej zmianie uległ także sam harmonogram przystąpienia do egzaminu dojrzałości, co nie zdarzyło się w historii ponaddwudziestoletniego okresu przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów. Regulacje wprowadzone przez prawodawcę, choć nie zawsze zgodne z ustawą zasadniczą

<sup>3</sup> Zob. np. Postanowienie WSA w Gorzowie Wielkopolskim z 25.4.2012 r., II SA/Go 213/12, LEX nr 1146611; czy Postanowienie NSA z 12.9.2012 r., I OSK 1901/12, LEX nr 1328727.

<sup>4</sup> Dz.U. z 2020 r., poz. 910, z późn. zm., dalej jako: *Prawo oświatowe*.

<sup>5</sup> Dz.U. poz. 374, z późn. zm.

<sup>6</sup> Mowa o: rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z 16.12.2020 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U., poz. 2314 z późn. zm., dalej jako: *rozporządzenie MEiN z 2020 r.*).

i ustawą o systemie oświaty<sup>7</sup>, wynikały z konieczności dostosowania warunków egzaminacyjnych do rzeczywistości szkół w stanie zagrożenia oraz określenia sposobu przeprowadzania egzaminów zewnętrznych w warunkach zdalnego nauczania. Działania legislacyjne podjęte przez organy władzy ustawodawczej oraz wykonawczej przełożyły się również na wyniki maturalne abiturientów z lat 2020-2023, uzyskując odzwierciedlenie w znacznie zwiększonym odsetku maturzystów, którzy nie zdali dwóch lub więcej przedmiotów.

Niniejsze opracowanie będzie poruszało kwestie dotyczące wybranych zagadnień związanych ze zmianami prawnymi w okresie trzech lat obowiązywania stanu zagrożenia epidemiologicznego oraz stanu epidemii. W pierwszej części artykułu autor podda analizie krytycznej odstąpienie od egzaminów ustnych oraz możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości mimo niezdanego egzaminu maturalnego. W kolejnym opracowaniu poruszone zostaną także kwestie związane ze zmianą harmonogramu odbywania się egzaminów. Omówione zostaną także akty prawne przyjmowane przez prawodawcę i przełożenie stanu kryzysowego na poziom nauczania oraz rezultaty uzyskane w procesie kształcenia z wykorzystaniem metod nauczania na odległość.

Opracowanie ma odpowiedzieć na pytanie w jakim stopniu zmiany prawne wprowadzone przez ustawodawcę, w tym Ministra Edukacji Narodowej (Ministra Edukacji i Nauki) były zgodne z prawem powszechnie obowiązującym w okresie pandemii, a także odpowiedzieć na pytanie czy sytuacja nadzwyczajna, jaką była pandemia wirusa SARS-CoV-2, mogła uzasadniać podejmowanie przez ustawodawcę w zakresie kształcenia i wychowywania działań zmierzających do ograniczenia prawa do nauki, treści podstawy programowej oraz zmiany formuły egzaminu dojrzałości.

Autor stosuje przy dokonywanych badaniach metody statystyczne, które zostały opracowane na podstawie uzyskanych od dyrektorów właściwych okręgowych komisji egzaminacyjnych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej danych liczbowych o poszczególnych problemach egzaminacyjnych, raportach Najwyższej Izby Kontroli oraz organizacji pozarządowych zajmujących się prawem do nauki w okresie pandemii. Oparto się również na źródłach normatywnych, w tym aktach prawnych wydawanych jako epizodyczne w związku z potrzebą unormowania sytuacji prawnej w okresie od 2020 r. do 2023 r. W opracowaniu wykorzystano również poglądy doktryny oraz orzecznictwo sądów i trybunałów.

<sup>7</sup> Ustawa z 7.9.1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 750 z późn. zm., dalej jako: *u.s.o.*).

## Ustne egzaminy maturalne – zmiany prawne i zniesienie egzaminów

Egzamin dojrzałości w polskim systemie prawnym stanowi niewątpliwie najważniejszy sprawdzian w życiu abiturienta i byłego już ucznia szkoły średniej, technikum lub szkoły branżowej. Egzamin maturalny jest warunkiem przyjęcia na studia, a więc skorzystania przez jednostkę z konstytucyjnego prawa do nauki (art. 70 ust. 1 Konstytucji RP<sup>8</sup>)<sup>9</sup>. Matura bowiem wymaga nie tylko konkretnej i usystematyzowanej wiedzy, adekwatnej do stopnia rozwoju intelektualnego, ale również wykazania się niezbędnymi umiejętnościami praktycznymi z zakresu języka polskiego, matematyki, języka obcego nowożytnego oraz innych – wybranych przedmiotów. Elementy te wymagają od Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz egzaminatorów dołożenia wszelkich starań, aby zapewnić jak najbardziej sprawną obsługę egzaminu, umożliwiając jednocześnie wszystkim zdającym sprawdzenie wiedzy w warunkach kontrolowanej samodzielności na jednakowym poziomie. Absolwenci, którzy ukończyli szkołę w 2019 r., czyli rok przed wprowadzeniem stanu epidemii oraz zmian legislacyjnych obowiązkowo przystępowali do egzaminu maturalnego w części ustnej – z języka polskiego oraz wybranego języka obcego nowożytnego, a także w części pisemnej – z języka polskiego, matematyki, wybranego języka obcego nowożytnego oraz wybranego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym, a w przypadku języków obcych nowożytnych – na poziomie rozszerzonym albo dwujęzycznym. W stanie prawnym sprzed pandemii konieczność przystąpienia do obu części egzaminu dotyczyła wskazanych przez ustawodawcę przedmiotów obowiązkowych oraz implikowała tym samym uzyskanie świadectwa dojrzałości<sup>10</sup>.

Pandemia uniemożliwiła rzetelne i kompleksowe przygotowanie zdających do egzaminu dojrzałości. W odpowiedzi na utrudniony proces nauczania, a czasem jego pozbawienie Minister Edukacji Narodowej (następnie: Minister Edukacji i Nauki) oraz Centralna Komisja Egzaminacyjna przygotowali odpowiednie regulacje prawne, które umożliwiły dostosowanie poziomu wymagań do systemu, w którym większość zdających nie miała możliwości przygotowania

<sup>8</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2.4.1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm., dalej jako: Konstytucja RP).

<sup>9</sup> Por. K. Janus, *Ocenianie postępów uczniów oraz laureatów i finalistów etapu centralnego konkursów i olimpiad przedmiotowych w świetle prawa*, *Kwartalnik Edukacyjny* 3/2023, Rzeszów 2023, s. 50.

<sup>10</sup> Por. A. Piszko [w:] *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2018, art. 44(zzd).

się w adekwatny sposób do matury zarówno w samym 2020 r., ale także i w latach następnych, gdy nauka w szkołach średnich została znacznie utrudniona poprzez kwarantanny, izolacje i nauczanie zdalne, a program nauczania był realizowany w różnorodnych formach, w zależności od danej placówki oświatowej<sup>11</sup>.

Pierwszym *novum*, które zostało wprowadzone w systemie prawnym dotyczącym egzaminu zewnętrznego – egzaminu maturalnego było zniesienie części ustnej egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz języka obcego nowożytnego bez określenia poziomu dla wszystkich zdających. Zdający, którzy uczyli się w szkołach języka mniejszości narodowych przystępowali także obowiązkowo do egzaminu z tego języka, będącego dla nich językiem użytkowym (ojczystym)<sup>12</sup>. Egzaminy ustne w latach 2005-2019 stały się obowiązkowymi egzaminami dla absolwentów z lat ubiegłych. Maturzyści zdający egzamin dojrzałości przed pandemią, aby uzyskać świadectwo musieli zdać oba egzaminy na określony ustawowo próg minimum 30% punktów możliwych do zdobycia w tej części egzaminu<sup>13</sup>. Początkowo regulacja ta miała objąć tylko maturzystów, którzy przystępowali do egzaminów w roku pandemii, czyli 2020. Z czasem regulacja ta została przedłużona na kolejne dwa roczniki abiturientów i obowiązywała do 2022 r. Dopiero od 2023 r. na abiturientów został ponownie nałożony obowiązek złożenia obowiązkowych egzaminów dojrzałości w formie ustnej<sup>14</sup>. Ustny egzamin dojrzałości nie odbywał się dla wszystkich abiturientów, którzy w kolejnych latach na świadectwach uzyskiwali adnotację informującą o fakcie nieodbycia egzaminu w danym roku szkolnym<sup>15</sup>. Warto jednak wspomnieć o wyjątku, który pojawił się w aktach prawnych dotyczących tego egzaminu. Zgodnie z § 11kzzm ust. 1 rozporządzenia MEiN

<sup>11</sup> Zob. wnioski i uwagi Najwyższej Izby Kontroli zawarte w Raporcie pt. *Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia Covid-19*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html> [dostęp: 19.6.2024], Warszawa 2022, s. 52-54.

<sup>12</sup> Zob. art. 44zzd ust. 2 pkt 1 lit. c ustawy z 7.9.1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2019 r. poz. 1481 – w brzmieniu sprzed nowelizacji dokonanych podczas pandemii w 2020 r., dalej jako: *ustawa o sys. ośw. 2019 r.*).

<sup>13</sup> Zob. art. 44zzl ustawy o sys. ośw. 2019 r.

<sup>14</sup> Zob. § 59a ust. 1 oraz § 59c ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 1.8.2022 r. w sprawie egzaminu maturalnego (Dz.U. poz. 1644 z późn. zm.), a także rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 23.2.2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie egzaminu maturalnego (Dz.U. poz. 366 z późn. zm.).

<sup>15</sup> Zob. § 11kzk ust. 2 pkt 1 lit. b oraz § 11kzzr ust. 3 pkt 1 lit. b *rozporządzenia MEiN z 2020 r.* Maturzyści otrzymywali wówczas adnotację, że „W 2021 (2022) r. egzaminu nie przeprowadzano”.

z 2020 r., abiturient, który musiał przedstawić w procesie rekrutacji egzaminu na uczelnię zagraniczną (*vide*: § 11kb ust. 1 pkt 1, § 11kzd pkt 1 oraz § 11kzzm ust. 1 pkt 1) mógł złożyć stosowną deklarację do dyrektora szkoły, który przekazywał wykaz absolwentów przystępujących do części ustnej do dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej. Inną grupą maturzystów byli także absolwenci realizujący indywidualne lub grupowe umowy zawarte z innymi placówkami międzynarodowymi (*vide*: § 11kb ust. 1 pkt 2, § 11kzd pkt 2 oraz § 11kzzm ust. 1 pkt 2). Grupa ta również mogła zwrócić się do dyrektora właściwej okręgowej komisji egzaminacyjnej i przystąpić do egzaminu ustnego, składając wpieryw w określonym terminie zawitym deklarację o przystąpieniu do części ustnej egzaminu<sup>16</sup>. Poniższa tabela przedstawia rozkład zdających, którzy w latach 2020-2022 przystąpili do części ustnej egzaminu dojrzałości.

Tabela 1. Liczba przeprowadzonych ustnych egzaminów dojrzałości z języka polskiego i języków obcych nowożytnych w latach 2020 – 2022.

Rok przeprowadzania egzaminu dojrzałości	Ustny egzamin dojrzałości z języka						
	polskiego	angielskiego	niemieckiego	francuskiego	rosyjskiego	hiszpańskiego	włoskiego
2020 r.	26	285	13	1	2	0	0
2021 r.	34	758	34	5	6	2	3
2022 r.	215	1230	105	60	5	170	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Informacja o egzaminie maturalnym przeprowadzonym w czerwcu 2020 r., maju 2021 r. oraz maju 2022 r., Centralna Komisja Egzaminacyjna; <https://cke.gov.pl/category/aktualnosci/> [dostęp: 20.5.2024 r.]

Najwięcej abiturientów w każdym kolejnym roku szkolnym zadeklarowało chęć zdawania egzaminu ustnego z języka angielskiego, co wiąże się rzeczą jasną z największą liczbą abiturientów, którzy przystępowali w kolejnych latach do egzaminu na poziomie podstawowym oraz największą liczbą umów międzynarodowych zawieranych z uczelniami, które wymagają od kandydatów znajomości tego języka. Zniesienie, zgodnie z § 11kzc ust. 2 rozporządzenia MEiN z 2020 r., ustnej części egzaminu dojrzałości wywołało falę dyskusji wśród przedstawicieli doktryny oraz uczelni wyższych. Warto jednak podkreślić fakt, że zarówno w obecnej formie rekrutacji absolwentów, jak i sprzed pandemii wiele uczelni polskich nie brało pod rozwagę wyników maturzystów osiągnię-

<sup>16</sup> Termin ten w 2020 r. określony został na 25 maja (czyli na dwa tygodnie przed rozpoczęciem pierwszego egzaminu) – por. § 11 kb ust. 3 *rozporządzenia MEiN z 2020 r.* W kolejnych latach chęć przystąpienia do części ustnej egzaminu maturalnego zdający musiał zadeklarować razem ze złożoną deklaracją wstępną (do 30 września danego roku kalendarzowego).

tych w części ustnej, zatem wyniki te nie wpływały w żaden sposób na wynik rekrutacji i uzyskania miejsca na wybranym kierunku studiów<sup>17</sup>.

Zniesienie ustnych egzaminów dojrzałości w okresie stanu epidemii oraz zagrożenia epidemiologicznego należy ocenić pozytywnie. Pomijając oczywiste zagrożenia związane z potencjalną możliwością narażenia na utratę zdrowia podczas egzaminu w formie ustnej, ustawodawca, odstępując od egzaminów ustnych, kierował się racjonalnością w możliwości przygotowań abiturientów do ich przeprowadzenia. Same szkoły wyższe nie uwzględniały już przed 2020 r. wyników z przeprowadzonych egzaminów ustnych przy rekrutacji na studia. Ustawodawca ponadto odstąpił od przeprowadzenia egzaminów jedynie w okresie dwóch lat, wskazując ten fakt jako wyjątek od zasady już na początku wydawanych przepisów prawnych. Wyjątkowa sytuacja wystąpienia siły wyższej, z którą zmierzyła się także oświata, uzasadniała w pełni w drodze rozwiązań epizodycznych (wyjątkowych) odstępianie od ustnych egzaminów dojrzałości.

### Wydanie świadectwa dojrzałości mimo niezdanego egzaminu ustnego (amnestia maturalna)

System egzaminów zewnętrznych przewiduje, iż świadectwo dojrzałości – rozumiane w prawie jako dokument urzędowy potwierdzający określony stan wiedzy, może uzyskać tylko absolwent, który uzyska odpowiednie efekty nauczania na poziomie wskazanym zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji na poziomie IV<sup>18</sup>. Warunkiem jego otrzymania jest zdanie egzaminów wskazanych przez ustawodawcę. W okresie pandemii ustawodawca odszedł w pewnych przypadkach od konieczności zdania w pełnym zakresie egzaminu maturalnego.

Wątpliwym konstytucyjnie rozwiązaniem, wprowadzonym przez nowelizację rozporządzenia MEiN z 2020 r. jest możliwość uzyskania świadectwa

<sup>17</sup> Już pobieżna kwerenda zasad rekrutacji sprzed pandemii COVID-19 wskazuje, że prawie żadna uczelnia wyższa nie uwzględniała w procedurach rekrutacyjnych wyników ustnych egzaminów dojrzałości. Zob. dla przykładu kryteria przyjmowania absolwentów maturalnych legitymujących się tzw. „nową maturą” na Uniwersytet Warszawski w roku akademickim 2017/2018: *Przewodnik dla kandydatów na studia 2017/2018* s. 14; [http://www.rekrutacja.uw.edu.pl/files/pdf/2017\\_informator\\_kandydaci.pdf](http://www.rekrutacja.uw.edu.pl/files/pdf/2017_informator_kandydaci.pdf); [dostęp: 20.5.2022]; Uniwersytet w Białymstoku – § 13 Uchwały 1868 Senatu Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie warunków i trybu rekrutacji prowadzonej w drodze elektronicznej na jednolite studia magisterskie, studia pierwszego stopnia i studia drugiego stopnia w roku akademickim 2017/2018; <https://docs.uwb.edu.pl/opis.php?pid=2414>; [dostęp: 20.5.2022].

<sup>18</sup> *Vide*: art. 8 pkt 7 ustawy z 22.12.2015 r. o *Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* (t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 226 z późn. zm.).

dojrzałości przez abiturientów, którzy w latach „poprzednich” nie uzyskali wymaganej ilości punktów z egzaminu ustnego i nie zdali tym samym matury. Zgodnie z § 11kzm ust. 1 rozporządzenia MEiN z 2020 r. absolwent, który w 2020 r. zadeklarował ponowne przystąpienie do ustnego egzaminu maturalnego, aby ten egzamin zdać, nie musiał do niego przystępować i otrzymał świadectwo na mocy wydanej przez ministra regulacji prawnej. Regulacja wskazywała na spełnienie łącznie dwóch przesłanek. Pierwszym warunkiem otrzymania świadectwa było uzyskanie w latach 2016-2020 z każdego przedmiotu obowiązkowego w części pisemnej, czyli z języka polskiego, matematyki oraz języka obcego nowożytnego lub w przypadku absolwentów szkół z językiem mniejszości narodowej z odpowiedniego języka na poziomie podstawowym, co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania z danej części egzaminu. Amnestia objęła także absolwentów, którzy nie tylko nie uzyskali wymaganej liczby punktów z ustnych egzaminów maturalnych. Świadectwo mogli otrzymać także ci maturzyści, którzy w nie przystąpili do egzaminu maturalnego z jednego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym. Drugą przesłanką było zadeklarowanie poprawy egzaminu w terminie w 2021 r. Osoby, które nie deklarowały takiej chęci nie mogły otrzymać świadectwa w ramach nazwanej w publicystyce amnestii maturalnej w czasie pandemii. Warto wspomnieć, że abiturienti, którzy nie spełnili dwóch przesłanek lub przystąpili ponownie, bądź po raz pierwszy do egzaminu, gdyż wynik ten był im niezbędny w procesie rekrutacji na zagraniczną uczelnię wyższą i nie uzyskali pozytywnego wyniku, nie zostali objęci przepisem § 11kzm ust. 3 pkt 2 rozporządzenia MEiN z 2020 r. W takiej sytuacji absolwent musiał ponownie za rok przystąpić do następnego egzaminu ustnego z danego przedmiotu. Absolwenci korzystający z przepisu zezwalającego na otrzymanie świadectwa musieli złożyć wniosek w określonym rozporządzeniem terminie zawitym<sup>19</sup>.

Od wskazanego powyżej trybu uzyskania świadectwa dojrzałości należy odróżnić regulację wynikającą z § 11kztt rozporządzenia MEiN z 2020 r. Przepis ten, wydany na mocy delegacji ustawowej wprowadzonej w 2021 r., pozwolił na otrzymanie w 2022 r. świadectwa dojrzałości absolwentom, którzy nie uzyskali wymaganego progu kwalifikującego do uzyskania świadectwa z egzaminu ustnego i przystąpili w latach 2017-2021 do jednego egzaminu maturalnego z przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym, przy

<sup>19</sup> W 2021 r. termin ten został określony na dzień 31 maja (§ 11kzm ust. 2 zd. pierwsze rozporządzenia MEiN z 2020 r.) Podobna regulacja obowiązywała również w 2022 r. (§ 11kztt ust. 3 zd. pierwsze rozporządzenia MEiN z 2020 r.).

czym koniecznym wymogiem uzyskania dokumentu urzędowego stała się kwestia nieunieważnienia tego egzaminu. Zdający, który naruszył przepisy art. 44zzv pkt 1-3 lub art. 44zzw ust. 1 pkt 1-2 ustawy, nie mógł zatem skorzystać z amnestii maturalnej w 2022 r. Świadectwo zgodnie z ust. 3 były abiturient mógł uzyskać na wniosek.

Trudno jednak zaakceptować takie rozwiązania prawne w sytuacji, kiedy Trybunał Konstytucyjny w 2006 r. w wyroku z 16 stycznia 2007 r. w sprawie o sygn. U 5/06<sup>20</sup> zakwestionował identyczne rozwiązanie wprowadzone przez ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej. Jedną z głównych tez wspomnianego orzeczenia, którą szczególnie przypominał Trybunał, było odwołanie się do konieczności zapewniania odpowiedniego poziomu egzaminu. Zwrócono uwagę, iż „zdanie” egzaminu maturalnego, w rozumieniu przyjętym w u.s.o., oznacza pozytywną ocenę poziomu wykształcenia ogólnego, wiadomości i umiejętności ustalonych w standardach wymagań. W pojęciu tym nie mieści się sytuacja, gdy za osobę, która egzamin maturalny zdała, uznaje się taką, która pomyślnie takiego egzaminu nie złożyła, lecz którą następnie zaliczono do tej grupy, w wyniku wtórnej operacji przeliczeniowej. Zaskarżony przepis ówczesnego rozporządzenia obniżał – zdaniem Trybunału – ustawowo określone wymagania egzaminu maturalnego, rozumianego jako forma sprawdzenia wykształcenia ogólnego<sup>21</sup>.

Stanowisko Trybunału Konstytucyjnego spotkało się z aprobatą w doktrynie. Wskazywano, że nie da się pogodzić zrównania sytuacji prawnej osób, które wykazały się co najmniej minimalnym zasobem wiedzy ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych, oraz osób, które nie spełniły podstawowych wymogów edukacyjnych z jednego przedmiotu, ale w wyniku zastosowania mechanizmu konwersji wyniku egzaminu otrzymali świadectwo maturalne. Te dwie grupy osób odróżnia bowiem kryterium wiedzy i umiejętności, zwerifikowanych w sposób przewidziany prawem, co nakazuje ich traktowanie w odmienny sposób<sup>22</sup>. Rozwiązania takie stały wówczas zdaniem Trybunału w sprzeczności z konstytucyjną zasadą równości (art. 32 ust. 1 Konstytucji RP). Orzecznictwo TK wskazywało już wcześniej, że zasada równości zakłada odmienne traktowanie podmiotów prawa, które nie posiadają tej samej cechy

<sup>20</sup> Dz.U. Nr 10, poz. 70 oraz OTK-ZU 1A/2007, poz. 3.

<sup>21</sup> *Vide*: Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 16.1.2007 r., U 5/06 *Amnestia maturalna*; [https://trybunal.gov.pl/fileadmin/content/omowienia/U\\_5\\_06\\_PL.pdf](https://trybunal.gov.pl/fileadmin/content/omowienia/U_5_06_PL.pdf); [dostęp: 20.5.2024] oraz por. pkt. 3.3 uzasadnienia Wyroku Trybunału Konstytucyjnego.

<sup>22</sup> Tak np.: W. Brzozowski, *Prawna relewantność wyników egzaminu maturalnego. Glosa do wyroku TK z dnia 16 stycznia 2007 r., U 5/06*, PiP 2008, nr 7, s. 124-129.

relewantnej<sup>23</sup>. Prawidłowe wyznaczenie cechy relewantnej (podobieństwa między grupami zdających egzamin w pełnym wymiarze na co najmniej 30% oraz tych, których objęła hipoteza normy prawnej ministerialnego rozporządzenia o możliwości odstąpienia od takiego obowiązku) będzie procesem złożonym i w przypadku popełnienia błędów może prowadzić do nierówności, zafałszowania wyniku wnioskowania<sup>24</sup>. W przypadku egzaminu dojrzałości łatwo właśnie o uzyskanie rezultatu błędnego ze względu na możliwość pominięcia grup zwolnionych z jego zdawania ze względu na uzyskanie tytułu laureata lub finalisty olimpiad przedmiotowych czy pominięcie udogodnień dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niezależnie od tego problemu wydaje się, że zawsze błędne będzie przyjęcie przez ustawodawcę, że ta sama grupa zdających egzamin przy założeniu konieczności spełnienia określonych warunków normatywnych będzie mogła uzyskać świadectwo dojrzałości mimo nieuzyskania negatywnego wyniku egzaminu, choćby z jednego przedmiotu. Przyjęcie odmiennej koncepcji będzie prowadziło do sytuacji, gdy świadectwo uzyskają osoby nielegitymujące się określonym stanem wiedzy, co jest efektem niepożądanym społecznie.

Rozważenie problemu uzyskania przez takich absolwentów świadectwa dojrzałości należy zestawić z sytuacją panującą wówczas w Polsce oraz na świecie. Minister w uzasadnieniu wprowadzonego rozwiązania wskazywał, że alternatywnymi rozwiązaniami do wyżej opisanego byłoby albo utrzymanie (w przypadku tych osób) konieczności przystąpienia do egzaminu maturalnego w części ustnej, całkowicie nieuzasadnione w kontekście zagrożenia epidemicznego, albo uniemożliwienie tym osobom uzyskania świadectwa dojrzałości do momentu przywrócenia obowiązkowego przystępowania przez wszystkich absolwentów do egzaminu maturalnego w części ustnej, czyli *de facto* zamknięcie tym osobom możliwości dalszego kształcenia lub zatrudnienia<sup>25</sup>.

Próba odpowiedzi na pytanie o zgodność wprowadzonych regulacji prawnych musi także zostać poprzedzona analizą ilościową wydanych świadectw dojrzałości w takim „specjalnym” trybie. Regulacje dotyczące kwestii ewentualnej niezgodności takich przepisów muszą przewidywać skutki prawne w sferze

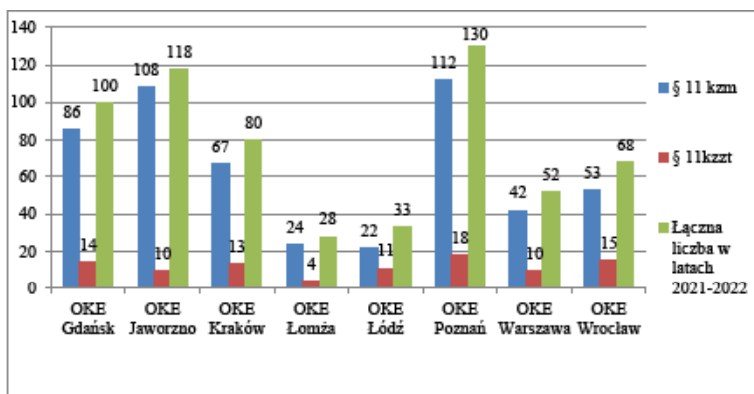
<sup>23</sup> Np.: Wyrok TK z 2.4.2003 r., K 13/02, OTK-A 2003, Nr 4, poz. 28.

<sup>24</sup> M. Zubik, *Prawo konstytucyjne współczesnej Polski*, Nb 228, wyd. 4, Warszawa 2023.

<sup>25</sup> *Vide*: uzasadnienie do projektu rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12350251/katalog/12810434#12810434> [dostęp: 19.6.2024 r.].

nie tylko finansowej państwa, ale i życiowej oraz zawodowej określonych grup absolwentów. Świadectwa dojrzałości przez dwa lata obowiązywania amnestii maturalnej uzyskało ok. tysiąca absolwentów, z czego na podstawie § 11kzm: 562 absolwentów, a na podstawie § 11kzzt<sup>26</sup>: 462 absolwentów, którzy nie zdali matur w latach 2017-2021<sup>27</sup>. Łącznie liczba absolwentów, którzy w latach 2020-2022 uzyskali na tej podstawie świadectwo wyniosła 1 024 uczniów i słuchaczy.

Poniższy wykres przedstawia dane dotyczące liczby absolwentów, którzy na mocy wskazanych przepisów uzyskali świadectwo wraz z podziałem według właściwości terytorialnej okręgowych komisji egzaminacyjnych.



Wykres nr 1. Liczba wydanych świadectw dojrzałości absolwentom w latach 2021-2022, którzy nie zdali ustnych egzaminów dojrzałości według właściwości terytorialnej OKE. Źródło: opracowanie własne na podstawie odpowiedzi od dyrektorów właściwych OKE: w Jaworznie z dnia 8.7.2022 r.; w Łomży z dnia 8.7.2022 r.; w Warszawie (znak: PAWE.0123.10.2022.EKZ) z dnia 12.7.2022 r.; w Łodzi (znak: PAWE.0123.01.IP.2022) z dnia 12.7.2022 r.; w Gdańsku z dnia 15.7.2022 r.; w Poznaniu (znak: OKEP-WOA 0123.13.2022) z dnia 15.7.2022 r.; we Wrocławiu z dnia 19.7.2022 r. oraz w Krakowie z dnia 15.7.2022 r.

Istotą egzaminu maturalnego jest uznanie przez zewnętrzny podmiot zaliczany do pozaadministracyjnych organów władzy publicznej uprawnienia danego podmiotu do uzyskania świadectwa dojrzałości. Konieczność zapewnienia odpowiedniego standardu uzyskiwania świadectwa dojrzałości leży w kompetencjach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, powołanych egzaminatorów oraz arbitrów. Funkcją egzaminów dojrzałości jest również możliwość przystąpienia na studia prowadzone przez uczelnie wyższe w kraju oraz za granicą. Oceniając zgodność

<sup>26</sup> Przepis został dodany przez § 1 pkt 6 rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 17.8.2021 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 1525).

<sup>27</sup> *Vide*: D. Starzyńska-Rosiecka, Świadectwo dojrzałości mimo niezdanego egzaminu ustnego; <https://samorzad.infor.pl/wiadomosci/5310693,Swiadectwo-dojrzalosci-mimo-niezdanego-egzaminu-ustnego.html> [dostęp: 19.6.2024 r.].

rozwiązania normatywnego umożliwiającego abiturientom, którzy przed 2020 r. nie zdali egzaminu ustnego uzyskanie świadectwa dojrzałości w zestawieniu z konstytucyjną zasadą równości i prawem do nauki wydaje się wątpliwa pod względem zgodności z Konstytucją RP. Sytuacja nadzwyczajna, jaką była pandemia Covid-19 nie uzasadniała zdaniem Naczelnego Sądu Administracyjnego odstąpienia od działania w granicach i na podstawie prawa, albowiem stan epidemii jako stan pozakonstytucyjny nie może prowadzić, wraz z wprowadzanymi na jego podstawie ograniczeniami, do naruszania podstawowych praw i wolności<sup>28</sup>. Warto zauważyć, że sam prawodawca umożliwił odbywanie się egzaminów ustnych dla tej grupy, która ich wymagała. Należy zauważyć, że proporcjonalnym rozwiązaniem dla grupy maturzystów, która przed 2020 r. nie zdała takiego egzaminu byłoby ponowne przystąpienie z grupą absolwentów, która zadeklarowała chęć zdawania takiego egzaminu, po raz kolejny w celu uzyskania dokumentu. Nie wydaje się przekonujące uzasadnienie projektu rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki wskazującego na alternatywne i – jego zdaniem – nieproporcjonalne rozwiązania w takiej wyjątkowej sytuacji. Działania ustawodawcy należy ocenić pod tym względem krytycznie. Dopuszczając z jednej strony przeprowadzenie egzaminów dla ok. 1% absolwentów, którzy przedstawili wynik z egzaminów ustnych w procesie rekrutacji na uczelnie zagraniczne w zestawieniu z podobnym, a nawet mniejszym odsetkiem maturzystów, którzy nie zdali takich egzaminów, ustawodawca wprowadza nieproporcjonalne zróżnicowanie sytuacji maturzystów sprzed 2019 r. i tych, którzy uzyskali w następnym roku świadectwo na mocy przepisów tzw. amnestii maturalnej. Podsumowując rozważania odnośnie amnestii maturalnej z 2020 r., należy ocenić te rozwiązania normatywne jako pozostające w sprzeczności z ustawą zasadniczą. Mimo nawet tak wyjątkowej sytuacji jak stan epidemii nie znajduje uzasadnienia odstąpienie od weryfikowania wiedzy w sposób rzetelny i zgodny z obowiązującymi standardami, które przez doktrynę oceniane są i tak jako zbyt niskie<sup>29</sup>.

## Podsumowanie

Zmiany prawne wprowadzone w związku z wystąpieniem stanu epidemii oraz stanu zagrożenia epidemiologicznego były w większości sprzeczne z fundamentalnymi zasadami państwa prawa. Jakkolwiek zrozumiałe podczas sytuacji nadzwyczajnych jest ograniczenie praw i wolności konstytucyjnych, to winny one

<sup>28</sup> *Vide* np.: Wyrok NSA z 10.1.2023 r., II GSK 658/22, LEX nr 3503594.

<sup>29</sup> Por. Ł. Kierznowski, *Egzamin maturalny w Polsce. Analiza prawna*, Białystok 2016, s. 179-185 oraz przywołanych tam autorów.

odbywać się zawsze z poszanowaniem prawa oraz jak najmniejszym obciążeniem jednostek. Wystąpienie sytuacji kryzysowych oraz spowodowanych nią zagrożeń dla życia i zdrowia winno powodować ze strony władz publicznych konieczność dążenia do jak najszybszego powrotu do stanu sprzed jego wystąpienia. Ograniczenie prawa do nauki powinno uwzględniać charakter tego prawa oraz jego wieloaspektowość. Negatywnie należy ocenić podejmowane przez prawodawcę działania w sferze umożliwienia maturzystom, którzy nie zdali w latach przed 2020 r. ustnych egzaminów dojrzałości, uzyskania świadectwa dojrzałości. Działania takie naruszały zasadę równości oraz doprowadziły do osłabienia pozycji egzaminów ustnych, uznawanych jako zbędne i niepotrzebne w procesie kształcenia.

Sytuacja nadzwyczajna, jaką była pandemia wirusa SARS-CoV-2 mogła oczywiście uzasadniać podejmowanie przez ustawodawcę działania w zakresie kształcenia i wychowywania działań zmierzających do ograniczenia prawa do nauki, treści podstawy programowej oraz zmiany formuły egzaminu dojrzałości. Działania te ustawodawca powinien jednak dokonywać w zgodzie z prawem. Zarówno Minister Edukacji Narodowej (Minister Edukacji i Nauki), jak i Rada Ministrów mieli odpowiednie narzędzia w okresie pandemii, aby ograniczyć wolności i prawa chronione konstytucyjnie (w formie ustawy, poprzedzonej skorzystaniem z przysługującej RM inicjatywy ustawodawczej). Podejmując jednak działania legislacyjne na poziomie normowania tak ważnej sfery życia w formie aktów podustawowych (rozporządzeń) czy aktów prawa wewnątrznie obowiązującego (wytycznych) nie można uznać tych czynności za pozostające w zgodzie z prawem. Przepisy stanowiące na poziomie rozporządzenia oprócz tego, że nie mogą regulować podstawowych konturów konstytucyjnych wolności lub praw, muszą także spełniać warunki określone w art. 92 ust. 1 Konstytucji RP, a więc warunki wymagane dla prawidłowo ukształtowanego upoważnienia ustawowego<sup>30</sup>. Nawet w sytuacjach nieprzewidzianych i nadzwyczajnych *Niech prawo zawsze prawo znaczy, A sprawiedliwość – sprawiedliwość...*<sup>31</sup>.

**Kacper Janus** jest studentem prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, stypendystą rektora UW, Ministra Edukacji i Nauki, Prezesa Rady Ministrów. Wyróżniony Nagrodą Samorządu Województwa Świętokrzyskiego „Talenty świętokrzyskie”. Odznaczony przez Prezydenta RP Medalem Stulecia Odzyskanej Niepodległości. Laureat wielu olimpiad i konkursów prawniczych. Współautor recenzowanych monografii naukowych oraz artykułów naukowych.

<sup>30</sup> S. Trociuk, *Rozdział I Legislacja w stanie epidemii* [w:] *Prawa i wolności w stanie epidemii*, Warszawa 2021.

<sup>31</sup> J. Tuwim, *Modlitwa* [w:] *Kwiaty polskie*, Warszawa 1949.

Jan Fazlagić

# Kryzys męskości – czy (na pewno) wyzwanie dla polskiej szkoły?

## Wprowadzenie

Edukacja jest nierozzerwalnie związana ze społeczeństwem, przekazując nie tylko aktualną wiedzę, która stanowi wyselekcjonowaną próbkę osiągnięć naukowych, ale także kody kulturowe i wartości odzwierciedlające nastroje i fundamenty społeczne danej epoki. Jednak uczniów nie należy postrzegać wyłącznie jako biernych odbiorców tych treści. Młodzież aktywnie reaguje na to, co szkoła i społeczeństwo oferują, współtworząc trendy społeczne jako odpowiedź na zjawiska w otoczeniu. Przykładem takiej reakcji jest problem pogarszającego się zdrowia psychicznego młodzieży. Jest on wynikiem nie tylko zmian społecznych, takich jak brak zaangażowania rodziców czy wychowywanie w niepełnych rodzinach, ale także technologicznych, w tym wszechobecności mediów społecznościowych. Choć temat zdrowia psychicznego młodzieży jest szeroko omawiany, to głębsze przyczyny tego problemu, zwłaszcza w Polsce, są często słabiej rozpoznawane. Dotyczy to również zjawiska kryzysu męskości, które od kilku lat jest przedmiotem dyskusji w zachodnich mediach, ale pozostaje mało znane w polskiej oświacie.

Autor miał okazję dostrzec ten brak świadomości podczas warsztatów i szkoleń prowadzonych w 2024 roku. Choć kwestie zdrowia psychicznego są powszechnie uznawane za istotne, rzadko analizuje się je w kontekście głębszych problemów młodych chłopców. W polskim systemie edukacyjnym szczególnie widoczny jest wpływ programów antydyskryminacyjnych, które mają na celu zapewnienie równych szans edukacyjnych dla dziewcząt i chłopców. Niestety, te programy często koncentrują się wyłącznie na afirmacji dziewcząt, pomijając perspektywę chłopców.

Takie podejście może prowadzić do antagonizowania płci. Często, by podkreślić rolę kobiet i dziewczynek, stosuje się argumenty wskazujące na rzekomą odwieczną dominację mężczyzn. Tymczasem historycy są zgodni, że gatunek ludzki przetrwał dzięki współpracy obu płci, które na przestrzeni dziejów dzieliły się rolami. Manipulacyjna narracja mająca na celu afirmację jednej płci może wywoływać negatywne skutki uboczne, takie jak kryzys męskości. Zjawisko

to jest szczególnie widoczne wśród młodzieży męskiej i młodych mężczyzn. Chłopcy często nie znajdują w programach edukacyjnych wystarczającego wsparcia ani wzorców, które pomogłyby im odnaleźć się w zmieniającym się świecie. W efekcie wielu z nich boryka się z brakiem poczucia celu, obniżonym poczuciem własnej wartości i trudnościami w adaptacji do nowych norm społecznych. Aby przeciwdziałać temu zjawisku, konieczne jest podejście uwzględniające potrzeby obu płci oraz propagowanie narracji opartej na współpracy i wzajemnym wsparciu, a nie antagonizmie.

### **Kryzys męskości – co się dzieje z mężczyznami?**

W ostatnich latach coraz częściej mówi się o kryzysie męskości. Dane wskazują na poważne problemy, z jakimi borykają się mężczyźni, zwłaszcza ci z klasy robotniczej. Zjawiska takie jak niski poziom edukacji, wysoka liczba uzależnień, wzrost samobójstw czy zmiany na rynku pracy szczególnie uderzają w mężczyzn. Christine Emba, publicystka „The Washington Post”, podejmuje temat w swoim esej<sup>1</sup>, który stał się punktem wyjścia do głębszej rozmowy o kondycji mężczyzn i możliwych rozwiązaniach. Wskazuje, że współczesny kryzys wynika m.in. ze zmian społecznych i gospodarczych ostatnich dekad. Tradycyjne role mężczyzn, jako żywicieli rodzin, przestały mieć znaczenie w nowoczesnej gospodarce opartej na kompetencjach miękkich. Dodatkowo, coraz większy sukces zawodowy kobiet może budzić u mężczyzn poczucie zagubienia. Jednym z problemów, zdaniem Emby, jest także sposób, w jaki temat męskości podejmowany jest na lewicy. Obawa przed utratą osiągnięć ruchu feministycznego oraz unikanie norm płciowych sprawiają, że przestrzeń do rozmowy o mężczyznach została zdominowana przez konserwatystów i kontrowersyjne postaci, takie jak Andrew Tate czy Jordan Peterson. Postacie te oferują uproszczone wzorce męskości, które – choć często szkodliwe – są wyraźne i łatwe do przyjęcia przez młodych mężczyzn. Emba proponuje powrót do pojęcia męskości jako zbioru cech, które – choć mogą być uniwersalne – znajdują szczególne odzwierciedlenie w roli mężczyzn, takich jak odpowiedzialność, opiekuńczość czy siła używana w służbie innym. Zdaniem autorki, brak jasnych wzorców męskości pozostawia młodych ludzi bez drogowskazów, a tymczasem normy – nawet elastyczne – mogą pomóc w budowaniu zdrowej tożsamości. Podkreśla

<sup>1</sup> Por.: C. Emba, *The crisis of masculinity. The Gray Area*. Vox 2023; dostęp: 07.01.2025, dostępny w Internecie: <https://www.vox.com/the-gray-area/23813985/christine-embamascularity-the-gray-area>.

również, że rozmowa o męskości nie musi oznaczać powrotu do patriarchy, ale raczej szukania równowagi między męskością a kobiecością jako komplementarnymi aspektami ludzkiej natury. Ważne jest, by nie traktować płci jako gry o sumie zerowej, lecz dążyć do wspólnego budowania społecznych wzorców, które wspierają zarówno mężczyzn, jak i kobiety.

## **Kryzys męskości: przyczyny i konsekwencje**

Współczesna rzeczywistość coraz wyraźniej ukazuje kryzys męskości, którego objawy dostrzegalne są w różnych sferach życia. Chłopcy osiągają gorsze wyniki w nauce niż dziewczęta, a ich liczba na studiach gwałtownie spada. Wśród dorosłych mężczyzn widoczny jest wzrost uzależnień, samobójstw, a także coraz częstsze wycofywanie się z rynku pracy. Szczególnie dotknięci są czarnoskórzy mężczyźni oraz ci bez wykształcenia wyższego, których sytuację pogorszyły dekady deindustrializacji, automatyzacji i innych zmian ekonomicznych.

Richard V. Reeves w książce *Of Boys and Men*<sup>2</sup> wskazuje, że emancypacja kobiet oraz zmiana rynku pracy, opartego bardziej na kompetencjach umysłowych niż fizycznych, pozostawiły wielu mężczyzn w poczuciu dezorientacji i „kulturowej zbudności”. Wśród przyczyn wycofania mężczyzn z rynku pracy wymienia zmiany społeczne, wzrost jakości gier wideo, uzależnienie od opioidów oraz trudności adaptacyjne. Podkreśla także, że edukacyjne i ekonomiczne dysproporcje między płciami stają się coraz bardziej widoczne, zwłaszcza w krajach rozwiniętych, gdzie dziewczęta przodują w nauce i zdobywaniu wyższego wykształcenia. Reeves argumentuje, że spadek roli mężczyzn wymaga natychmiastowej uwagi, gdyż obecne zjawiska mogą pogłębiać nierówności płciowe w przyszłości. Jego analiza, choć niepozbawiona kontrowersji, skłania do refleksji nad strukturalnymi przyczynami kryzysu i potrzebą działań, które w zmieniającym się świecie wspierałyby zarówno mężczyzn, jak i kobiety.

## **Młodzi mężczyźni w kryzysie: wyzwania**

Młodzi mężczyźni zmagają się z poważnymi problemami, które uwidaczniają się w różnych aspektach życia:

- **Edukacja:** Kobiety znacznie częściej kończą szkołę średnią i studia wyższe niż mężczyźni.
- **Zdrowie psychiczne:** Wskaźnik samobójstw wśród mężczyzn jest czterokrotnie wyższy niż wśród kobiet.

<sup>2</sup> Por.: R.V. Reeves, *Of Boys and Men*, London 2023.

- **Relacje intymne:** Niemal połowa nastoletnich chłopców nigdy nie była na randce, co jest dwukrotnie wyższym wskaźnikiem niż w poprzednich pokoleniach.
- **Przyjaźnie:** Liczba bliskich przyjaciół młodych mężczyzn drastycznie spadła na przestrzeni 30 lat.

Powody tego kryzysu są złożone, a jedną z kluczowych kwestii jest sposób, w jaki postrzegamy męskość. Internetowe wzorce męskości, promowane przez osoby takie jak Andrew Tate czy Jordan Peterson, oferują uproszczoną i często toksyczną wizję mężczyzny jako dominującego „alfa”. Choć może to wydawać się absurdalne, te narracje wypełniają lukę w poczuciu przynależności i celu młodych mężczyzn, którzy czują się zagubieni.

## Fundamenty psychologiczne i alternatywy

Każdy człowiek potrzebuje poczucia przynależności, kompetencji i celu. Gdy te potrzeby nie są zaspokojone, młodzi mężczyźni często szukają szybkich, powierzchownych rozwiązań, takich jak *trolling* w internecie czy przynależność do skrajnych ideologii. Aby temu przeciwdziałać, społeczeństwo musi zaofiarować lepsze alternatywy:

1. Nowe wzorce męskości: Mężczyzna jako ojciec, przyjaciel, człowiek pełen honoru, odważny, ale i empatyczny.
2. Więcej męskich wzorców w zawodach opiekuńczych: Większa liczba nauczycieli-mężczyzn może inspirować młodych chłopców.
3. Wspieranie rodzin: Polityki, które ułatwiają wychowywanie dzieci, takie jak urlopy rodzicielskie i ulgi podatkowe, które pomagają ojcom budować silniejsze więzi z dziećmi.
4. Ograniczenie użycia smartfonów: Technologie cyfrowe nasilają izolację i poczucie samotności, dlatego potrzebne są regulacje dotyczące ich użycia w szkołach.
5. Reforma sportu młodzieżowego: Powrót do modelu, który promuje rozwój i charakter, zamiast rywalizacji za wszelką cenę.

Wreszcie, kluczowe jest stworzenie przestrzeni dla młodych mężczyzn, by mogli dążyć do mistrzostwa w różnych dziedzinach – od muzyki po rzemiosło. Społeczeństwo musi promować różnorodne ścieżki sukcesu i pokazywać, że męskość może być zdrowa, autentyczna i oparta na wartościach, które służą wszystkim.

Ten kryzys męskości jest wyzwaniem, ale także szansą na zdefiniowanie nowej, lepszej wersji męskości, która wspiera zarówno mężczyzn, jak i kobiety.

## Krytyka koncepcji

Rzetelna analiza każdego zjawiska wymaga przedstawienia również argumentów przeciwnych. Istnieje także grupa badaczy, którzy dowodzą, że zjawisko kryzysu męskości jest wyimaginowane lub występuje wyłącznie w określonych grupach społecznych, a więc nie ma charakteru globalnego. Koncepcja „kryzysu męskości” budzi wiele kontrowersji i jest przedmiotem krytyki ze strony badaczy i obserwatorów społecznych. Jednym z podstawowych argumentów krytycznych jest to, że zmiana ról płciowych niekoniecznie musi być postrzegana jako kryzys. Jest to raczej naturalny proces wynikający z postępu społecznego i dążenia do większej równości płci. Transformacje te, choć mogą budzić dyskomfort, nie oznaczają systemowego załamania męskości<sup>3</sup>. Kolejnym aspektem krytyki jest brak uniwersalności zjawiska. Badania wskazują, że „kryzys męskości” dotyczy specyficznych grup społecznych, takich jak mężczyźni z klasy robotniczej w krajach rozwiniętych, i nie jest zjawiskiem globalnym. Koncepcja ta odzwierciedla raczej lokalne przemiany ekonomiczne i społeczne niż powszechny kryzys<sup>4</sup>. Innym argumentem jest postrzeganie „kryzysu męskości” jako reakcji na utratę przez mężczyzn tradycyjnych przywilejów. W tym kontekście zjawisko to wynika z oporu wobec zmian, które zmniejszają historyczne nierówności płciowe, zamiast wskazywać na rzeczywiste problemy społeczne<sup>5</sup>. Krytycy wskazują również, że narracja o „kryzysie męskości” utrwała szkodliwe stereotypy płciowe, zamiast promować bardziej elastyczne i zróżnicowane role płciowe. Takie podejście ignoruje różnorodność doświadczeń mężczyzn i możliwości wyzwolenia się z tradycyjnych norm<sup>6</sup>.

Brak dowodów empirycznych to kolejny zarzut wobec tej koncepcji. Wiele problemów, z którymi mierzą się mężczyźni, takich jak samobójstwa czy niższe wyniki w edukacji, można lepiej wyjaśnić strukturalnymi nierównościami społecznymi niż założeniem istnienia powszechnego kryzysu płci<sup>7</sup>. Wreszcie, kryzys męskości bywa wykorzystywany jako narzędzie polityczne do podsycania resentymentów wobec ruchów na rzecz równości płci. Retoryka ta może służyć

<sup>3</sup> R.W. Connell, *Masculinities*, University of California Press, 2005.

<sup>4</sup> J. Hearn, *Men of the world: Genders, globalizations, transnational Times*, SAGE Publications 2015.

<sup>5</sup> M. Kimmel, *Angry white men: American masculinity at the end of an era*, Nation Books 2013.

<sup>6</sup> J.W. Messerschmidt, *Hegemonic masculinity: Formulation, reformulation, and amplification*, Rowman & Littlefield 2018.

<sup>7</sup> A. Peterson, *Men in transition: Masculinities, masculinities politics, and the changing social order*, Routledge 2017.

do podważania postępow feminizmu i utrwalania patriarchalnych norm pod pozorem troski o mężczyzn<sup>8</sup>.

## Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu przedstawiono opis zjawiska będącego przedmiotem debat wśród socjologów, psychologów społecznych oraz edukatorów. Ostateczna interpretacja, czy rzeczywiście możemy mówić o kryzysie męskości wśród polskich uczniów płci męskiej i młodych mężczyzn, powinna być dokonana indywidualnie przez każdego nauczyciela. Nie przesądzając definitywnie, czy kryzys męskości występuje w populacji polskich uczniów, warto mimo wszystko pochylić się nad tą koncepcją i poddać ją refleksji. Nauczyciel, który zapozna się z tym zagadnieniem, może zyskać lepsze zrozumienie emocji oraz potrzeb chłopców i młodych mężczyzn w kontekście zawartych tutaj spostrzeżeń. To z kolei może przyczynić się do poprawy jakości nauczania i wychowania w polskich szkołach.

W kontekście edukacji coraz częściej mówi się o kryzysie męskości, szczególnie w krajach zachodnich. W Polsce jednak temat ten pozostaje słabo rozpoznany, co wynika m.in. z dominacji programów antydyskryminacyjnych, które często pomijają perspektywę chłopców i koncentrują się na afirmacji dziewcząt. Takie podejście może prowadzić do antagonizowania płci oraz do braku wsparcia dla młodych mężczyzn, którzy w zmieniającym się świecie coraz częściej odczuwają zagubienie i brak celu.

Zjawisko kryzysu męskości objawia się na wiele sposobów: od niższych wyników edukacyjnych chłopców po wyższe wskaźniki uzależnień, samobójstw i rezygnacji z rynku pracy wśród dorosłych mężczyzn. Richard V. Reeves w swojej analizie wskazuje, że szybka emancypacja kobiet oraz zmiana rynku pracy na bardziej oparty na kompetencjach umysłowych wywołały dezorientację i poczucie „kulturowej zbieżności” wśród mężczyzn. Nie brakuje jednak krytyków tej koncepcji. Część badaczy uważa, że kryzys męskości jest wyimaginowany lub dotyczy tylko specyficznych grup społecznych, a nie całej populacji. Wskazują, że zjawisko to może być reakcją na utratę tradycyjnych przywilejów mężczyzn i że powinno być interpretowane w szerszym kontekście zmian społecznych, a nie jako uniwersalny kryzys.

<sup>8</sup> b. hooks, *The will to change: Men, masculinity, and love*, Atria Books 2004.

W odpowiedzi na te wyzwania konieczne jest stworzenie nowych, bardziej zróżnicowanych wzorców męskości, które będą uwzględniać współczesne potrzeby obu płci. Kluczowe jest także wsparcie dla chłopców w systemie edukacji, zarówno poprzez uwzględnienie ich perspektywy w programach szkolnych, jak i promowanie zdrowych wzorców ról płciowych opartych na współpracy i wzajemnym szacunku. Refleksja nad kryzysem męskości może pomóc nie tylko zrozumieć wyzwania stojące przed młodymi mężczyznami, ale także przyczynić się do budowania bardziej inkluzywnego społeczeństwa.

**prof. dr hab. Jan Fazlagić** jest profesorem Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu oraz ekspertem od zarządzania wiedzą oraz kapitałem intelektualnym; specjalizuje się również w problematyce edukacji, innowacyjności oraz zarządzania kapitałem intelektualnym a także samorządem terytorialnym. Uczestniczył w pracach nad ustawą o szkolnictwie wyższym w ramach Instytutu Allerhanda. W latach 2018-2020 był Przewodniczącym Rady Programowej Akademii Menedżera Innowacji przy PARP. W latach 2019-2021 był także kierownikiem projektu badawczego „Enhancing climate mindset in V4 countries” Europejskiej Agencji EIT/Climate-KIC oraz Funduszu Grupy Wyszehradzkiej realizowany w Uniwersytecie Warszawskim. Jest głównym autorem Strategii Miasta Poznania 2020+ oraz Strategii Oświatowej Miasta Poznania 2030 a także kierownikiem projektu „Wykorzystanie Sztucznej Inteligencji w Edukacji” realizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych (2021-2022). Prezes Fundacji ARTEVITAS im. prof. Wity Szulc (Artevitas.pl).

# Rozdano certyfikaty i statuetki za 2024 r. podczas III Gali Podkarpackiego Zespołu Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie

12 grudnia 2024 roku w Instytucie Teologiczno-Pastoralnym w Rzeszowie odbyła się III Gala Podkarpackiego Zespołu Placówek Wojewódzkich. To coroczne wydarzenie jest okazją do wręczenia statuetek i wyróżnień w ramach Podkarpackiego Certyfikatu Edukacyjnego oraz certyfikatów Podkarpackiej Akademii Innowacji Pedagogicznych, działającej przy Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

Tegoroczną III Galę swoją obecnością zaszczylicili m.in.: Jerzy Borcz, Przewodniczący Sejmiku Województwa Podkarpackiego, Ewa Draus, Przewodnicząca Komisji Edukacji Kultury i Kultury Fizycznej Sejmiku Województwa Podkarpackiego, Mirosław Kwaśniak, Wiceprzewodniczący Rady Miasta Rzeszowa, Katarzyna Kuczmenda, Zastępca Dyrektora Departamentu Edukacji, Nauki i Sportu. W uroczystym wydarzeniu uczestniczyli również licznie przybyli przedstawiciele samorządów terytorialnych, dyrektorzy szkół i placówek oświatowych oraz nauczyciele z całego województwa. Uroczystość poprowadzili dr Barbara Wolny, przewodnicząca Podkarpackiego Certyfikatu Edukacyjnego, oraz Roman Zych, przewodniczący Podkarpackiej Akademii Innowacji Pedagogicznych przy PZPW w Rzeszowie.

Galę rozpoczął uroczysty koncert zatytułowany „Na anielskich skrzydłach muzyki” w wykonaniu wokalistki i skrzypaczki Magdaleny Kobrzyńskiej, absolwentki Państwowej Szkoły Muzycznej w Sanoku oraz studentki pilotażu Politechniki Rzeszowskiej. Po powitaniu wszystkich zaproszonych gości, III Galę PZPW w Rzeszowie uroczystie otworzyła Krystyna Wróblewska – dyrektor Podkarpackiego Zespołu Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie.

Wręczenie nagród poprzedził wykład okolicznościowy czeskiego programisty Bohumira Soukupa autora licznych narzędzi do nauki programowania, takich jak: SGP Pascal, SGP Baltazar, SGP Baltie, SGP Studio oraz prezesa

firmy SGP Systems. W kolejnej części Gali wręczono Podkarpackie Certyfikaty Edukacyjne, będące swoistym znakiem jakości, przyznawanym za systematyczne doskonalenie, obejmujące szkolenia związane z priorytetami Ministra Edukacji Narodowej, Marszałka Województwa Podkarpackiego, Podkarpackiego Kuratora Oświaty oraz Dyrektora Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli przy Podkarpackim Zespole Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie.

Certyfikat ten jest wyróżnieniem przyznawanym placówkom oświatowym, w tym dyrektorom, nauczycielom oraz przedstawicielom jednostek samorządu terytorialnego, którzy – poprzez systematyczne zaangażowanie w oświatę – doskonałą procesy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz aktualizują wiedzę pedagogiczną w zakresie nowatorskich rozwiązań edukacyjnych. Certyfikaty i statuetki otrzymało 42 dyrektorów ze wszystkich typów szkół województwa podkarpackiego oraz 26 przedstawicieli samorządów, na czele z Marszałkiem Województwa Podkarpackiego Władysławem Ortyłem.

Następnie certyfikatami Podkarpackiej Akademii Innowacji Pedagogicznych wyróżnieni zostali nauczyciele, którzy są autorami zrealizowanych w ostatnich dwóch latach projektów innowacyjnych w szkołach, przedszkolach i bibliotekach. Celem wdrażanych innowacji pedagogicznych jest tworzenie optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły oraz zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy szkoły lub placówki, a także jej rozwoju organizacyjnego. Innowacje pedagogiczne służą również inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wprowadzania nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu kreatywnych działań programowych, organizacyjnych i metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów.

W 2024 roku do Podkarpackiej Akademii Innowacji Pedagogicznych wpłynęło 158 zgłoszeń innowacji pedagogicznych. Opisano w nich działania innowacyjne podjęte przez 231 nauczycieli różnych typów placówek oświatowych. Innowacje zgłosiło 26 przeszkoli, 68 szkół podstawowych w klasach I-III i 71 szkół w klasach IV-VIII. Ze szkół średnich wpłynęło 18 zgłoszeń, 13 ze szkół policealnych a 5 z bibliotek. W tym roku najczęściej realizowane były innowacje metodyczne i organizacyjno-metodyczne, a najrzadziej organizacyjno-programowe i organizacyjne.

Bardzo dziękuję zespołowi, który dokonał weryfikacji nadesłanych zgłoszeń. Członkowie Akademii, na zaproszenie przewodniczącego PAIP, pracowali w poszerzonym składzie osobowym, pozwalającym na wnikliwą i merytoryczną

kwalifikację zinwentaryzowanych zgłoszeń. W ich ocenie udział wzięli:

- mgr Roman Zych – przewodniczący PAIP (PCEN Rzeszów),
- mgr Urszula Szymańska-Kujawa – wiceprzewodnicząca PAIP (PCEN Krosno),
- dr Dorota Szumna – członek PAIP (PCEN Rzeszów),
- dr Mariusz Kalandyk – członek PAIP (PCEN Rzeszów),
- mgr Bożena Śliwiak (PCEN Krosno),
- mgr Wiesław Śnieżek (PCEN Krosno).

Łącznie przyznano 112 certyfikatów dla zgłoszonych placówek oświatowych, w tym 39 z wyróżnieniem.

Wszystkich wyróżnionych prosimy o przyjęcie serdecznych gratulacji, szczególnie za docenienie wagi i znaczenia doskonalenia w dziedzinie szeroko rozumianej oświaty oraz za pracę w przygotowaniu i wdrażaniu innowacji pedagogicznych, realizowanych m.in. w trosce o wszechstronny rozwój uczniów i chęć doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego.

**Roman Zych** przewodniczący Podkarpackiej Akademii Innowacji  
Pedagogicznych przy PZPW w Rzeszowie

---

Jarosław Lewandowski

# Rzeczywistość wirtualna w procesie kształcenia. Korzyści wynikające z użytkowania gogli VR

## Rzeczywistość wirtualna – wprowadzenie do definicji

W encyklopedii popularnonaukowej PWN rzeczywistość wirtualna określana jest jako „syntetyzowanie przez programy komputerowe doznań odbieranych przez zmysły ludzkie. (...) W systemach rzeczywistości wirtualnej komunikacja z komputerem przyjmuje formy wizualne (tworzenie realistycznych, stereoskopowych obrazów symulowanego środowiska za pomocą grafiki komputerowej), dźwiękowe i dotykowe (użycie siły fizycznej do poruszania się w symulowanym środowisku i sterowania nim oraz przemieszczania symulowanych obiektów). Układy wizyjne rzeczywistości wirtualnej to najczęściej kaski mocowane na głowie, zaopatrzone w dwa wyświetlacze ciekłokrystaliczne umieszczone naprzeciwko oczu w sposób umożliwiający widzenie stereoskopowe, lub ekrany projekcyjne ułożone na podobieństwo zamkniętego pomieszczenia. Układy śledzące rozpoznają położenie użytkownika (elektromagnetycznie, mechanicznie lub optycznie) i widziany przez niego obszar przestrzeni wirtualnej (kaski raportujące położenie głowy lub kierunek patrzenia oczu). Najczęściej stosowane urządzenia sterujące, umożliwiające interakcję z wirtualnym środowiskiem, to rękawica z czujnikami lub wyposażony w czujniki kombinezon. Układy dźwiękowe obejmują urządzenia zarówno do akustyki przestrzennej, jak i syntezy mowy i jej rozpoznawania w celu wydawania poleceń komputerowi”<sup>1</sup>. W literaturze przedmiotu rzeczywistość wirtualną określa się także jako trójwymiarowy obraz, który został stworzony komputerowo. Prezentacje w zależności od przeznaczenia mogą przedstawiać różne przedmioty (np. części składowe broni), obrazy/widoki (np. zakład karny) lub otoczenie, w którym realizowane są aktywności (np. strzelnica, strajk uliczny). W zależności od zamysłu

---

<sup>1</sup> *Wirtualna rzeczywistość*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/wirtualna%20rzeczywisto%C5%9B%C4%87.html> [dostęp dnia: 23.10.2024].

projektanta wirtualna rzeczywistość może ukazywać elementy świata realnego, historycznego, jak również całkowicie fikcyjnego. Marian Golka podkreśla, że wirtualność może być odzwierciedleniem rzeczywistości, zniekształceniem jej części, fikcją, do której przekonuje się odbiorców lub stanowić „czystą” symulację<sup>2</sup>. Szereg eksperymentów wskazuje na to, że wirtualna rzeczywistość może spowodować zatracenie poczucia własnej cielesności.

Kamila Majewska opisuje rzeczywistość wirtualną eksplorowaną za pomocą gogli VR jako technologię, która pozwala na różnego typu interakcje z symulowanym komputerowo środowiskiem. Wyświetlane prezentacje, jak zaznacza, mają głównie charakter wizualno-dźwiękowy, jednak dzięki dodatkowym czujnikom mogą być wzbogacane o inne bodźce. W konsekwencji z technologią VR wiąże się również możliwość oddziaływania na zmysł dotyku, węchu, smaku, zmysły somatyczne, równowagi czy też propriocepcji<sup>3</sup>. Rzeczywistość wirtualna (VR), podobnie jak rozszerzona (AR) oraz hybrydowa (MR), jest częścią większej przestrzeni określanej mianem rzeczywistości skrzyżowanej (*Extended Reality/ XR/ Cross Reality*). Ta zaś oznacza dowolną technologię zacierającą granice między światem rzeczywistym i cyfrowym<sup>4</sup>.

Omawiany termin silnie koreluje z takimi pojęciami, jak: immersja (zanurzenie), interaktywność (oddziaływanie), obecność psychologiczna. Jeremy Bailenson, analizując przestrzeń wirtualną oraz jakość zanurzenia, podkreśla, iż niezmiernie istotne są także takie parametry jak: śledzenie (proces pomiaru ruchów ciała), renderowanie (odnoszenie się do modelu 3D w celu tworzenia odpowiednich odczuć np. widoków, zapachów wynikających z ruchu uczestnika) i przedstawianie (sposób zastąpienia cyfrowymi informacjami danych odbieranych przez zmysły)<sup>5</sup>.

W literaturze przedmiotu sformułowanie „rzeczywistość wirtualna”, czy też „przestrzeń wirtualna”, stosowane bywa również w kontekście pracy z Internetem, niekoniecznie bazującej na trójwymiarze czy też na narzędziach należących do zbioru mediów skrzyżowanych<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 104.

<sup>3</sup> K. Majewska, *Nauczanie i uczenie się w przestrzeni mediów wirtualnych. Rzeczywistość wirtualna w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> J. Bailenson, *Wirtualna rzeczywistość. Doznanie na żądanie*, Helion, Gliwice 2018, s. 28-30.

<sup>6</sup> A. Pacewicz, A. Łuczyńska, M. Polak, M. Polak, *Przestrzeń wirtualna i technologiczna. Przestrzeń edukacji 21. Otwieramy szkołę!* Warszawa 2016, [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1261/7357\\_O2\\_Przestrzenie%20edukacji21\\_PL.pdf?v2.8](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1261/7357_O2_Przestrzenie%20edukacji21_PL.pdf?v2.8) [dostęp: 15.10.2024].

## Gogle VR w życiu osób uczących się

Badania przeprowadzone przez Kamilę Majewską wykazują, że uczniowie potrafią opisać, czym są gogle VR (98,95%). Podobnie sytuacja wygląda w przypadku nauczycieli<sup>7</sup>.

Naukowcy z Laboratorium Interaktywnych Technologii w OPI PIB podkreślają, że osoby w wieku 50-55 lat doceniają materiały o charakterze wirtualnym prezentowane za pomocą gogli VR. Jak odnotowano w trakcie procedury, uczestnicy eksperymentu wierzą w to, co widzą, a część z nich nie chce wracać do świata rzeczywistego.

„Według badań przeprowadzonych przez Limina Immersive, w 2021 r. odsetek dorosłych Brytyjczyków, którzy doświadczyli VR, wzrósł ponaddwukrotnie, z 10% w styczniu 2021 r. do 22% w grudniu 2021 r. Badanie IET ujawnia również, że ponad jedna piąta dzieci w wieku od 5 do 10 lat (21%) ma już własny zestaw słuchawkowy VR lub poprosiła o podobny prezent techniczny na urodziny lub Boże Narodzenie. Co więcej, 15% z nich stwierdziło, że wypróbowało już VR, a 6% stwierdziło, że używa go regularnie”<sup>8</sup>. Catherine Allen prognozuje, że kolejne pokolenie dzieci spędzi w przestrzeni wirtualnej VR około dziesięciu lat swojego życia (2 godziny 45 minut dziennie w kontekście przyjmowanej średniej długości życia – 88,75 lat, co daje 10,16 lat kalendarzowych)<sup>9</sup>.

Wzrost czasu użytkowania wirtualnej rzeczywistości związany jest z tym, iż VR, obok edukacji, włączana jest także do działań terapeutycznych (np. w gabinecie logopedycznym<sup>10</sup>, w terapii pedagogicznej<sup>11</sup>, w terapii sensorycznej<sup>12</sup>), czy też różnego typu procedur medycznych (np. w gabinetach dentystrycznych, zabiegowych<sup>13</sup>). Gogle VR zaopatrzone w odpowiednie oprogramowanie

<sup>7</sup> K. Majewska, *Nauczanie i uczenie się, op. cit.*

<sup>8</sup> E&T editorial staff, *Children likely to spend 10 years of their lives in VR metaverse, study suggests*, <https://eandt.theiet.org/content/articles/2022/04/children-likely-to-spend-10-years-of-their-lives-in-vr-metaverse-study-suggests/> [dostęp dnia 15.10.2024].

<sup>9</sup> The Institution of Engineering and Technology, *Safeguarding the metaverse*, <https://www.theiet.org/impact-society/factfiles/information-technology-factfiles/safeguarding-the-metaverse/,2022> [dostęp: 15.10.2024].

<sup>10</sup> D. Siemieniecka, K. Majewska, *VR in the treatment of dyslexia. Examples of applications and their possibilities*, [w:] *KNOWX(for) EDUCATE: disorder and pedagogical complexity*, Pellegrini Sara (red.), 2023, Ancona, Editore Itard, s. 51-65, ISBN 979-12-80945-22-8.

<sup>11</sup> *Gdzie tkwi sekret skuteczności VR w kontekście edukacyjnym i terapeutycznym?*, <https://www.unicornvr.world/kurs-terapeuty-vr> [dostęp dnia: 15.10.2024].

<sup>12</sup> K. Majewska, M. Kamper-Kubańska, *Rzeczywistość wirtualna w terapii zaburzeń przetwarzania sensorycznego*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” XX (2), 2024, s. 47-68.

<sup>13</sup> *Wirtualna rzeczywistość w medycynie*, <https://mojoapps.co/pl/wirtualna-rzeczywistosc/vr-w-medycynie/> [dostęp dnia: 16.10.2024].

wspierają umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych. Stosowane są w działaniach związanych ze zdrowiem psychicznym oraz kondycją fizyczną<sup>14</sup>. W przypadku młodych osób VR wykorzystywane jest również do gier i ogólnie rozumianej rozrywki<sup>15</sup>.

## Wirtualna rzeczywistość i korzyści wynikające z jej zastosowania

Od kilku lat w czasopismach naukowych poświęconych problematyce edukacji pojawiają się artykuły oraz doniesienia z badań ukazujące korzyści płynące z zastosowania przestrzeni wirtualnej<sup>16</sup>. Wśród nich wymienia się:

- bardzo dobrą jakość przekazu, która cechuje się wysoką wiarygodnością, możliwością wzbudzania motywacji, emocji i przeżyć. „VR oferuje nam sposób na symulację rzeczywistości. Nie mówimy, że *jest* »dokładnie tak realna« jak rzeczywistość fizyczna, ale że VR tworzy przestrzeń, która jest tuż poniżej tego, co można nazwać »horyzontem rzeczywistości«. Jeśli wirtualny nóż cię dźgnie, nie będziesz fizycznie ranny, ale mimo to możesz odczuwać stres, niepokój, a nawet ból. Jeśli wirtualny człowiek niespodziewanie cię całuje, możesz rumienić się z zakłopotaniem, a twoje serce zacznie walić, ale będzie to tylko wirtualny pocałunek”<sup>17</sup>,
- możliwość aktywnego współdziałania z przedmiotem poznania, które ułatwia zrozumienie pojęć i zjawisk, a w konsekwencji naukę i rozwój samodzielności poznawczej,
- możliwość wielokrotnego powtarzania czynności, co skutkuje wyćwiczeniem precyzyjnych ruchów,

<sup>14</sup> VR Fitness, <https://www.poradnikzdrowie.pl/stroj-i-akcesoria/sprzet-i-akcesoria/vr-fitness-jak-cwiczyc-w-wirtualnej-rzeczywistosci-aa-L1qT-Tx95-wfgC.html> [dostęp dnia: 16.10.2024].

<sup>15</sup> K. Majewska, *Young Adults in Virtual Reality (VR)*. Factors Contributing to, VR Games Addiction, „International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies”, vol. 10 No 1, 2023, s. 23-32.

<sup>16</sup> K. Majewska, *op. cit.* (*Nauczanie i uczenie się...*); J.N. Bailenson, K. Patel, A. Nielsen, R. Bajcsy, S. Jung, G. Kurillo, *The Effect of interactivity on learning physical actions in virtual reality*, „Media Psychology” 11, 2008, s. 354-376; R. Lindgren, M. Tscholl, S. Wang, E. Johnson, Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation, „Computers & Education”, 95, 2016, s. 174-187; G. Makransky, G.B. Petersen, S. Klingenberg, Can an immersive virtual reality simulation increase students’ interest and career aspirations in science?, „British Journal of Educational Technology” 51(8), 2020, s. 2079-2097. PWC, The Effectiveness of Virtual Reality Soft Skills Training in the Enterprise. A Study, Public Report 2020, s. 7-8.

<sup>17</sup> M. Slater, M.V. Sanchez-Vives, *Enhancing Our Lives with Immersive Virtual Reality*, „Frontiers in Robotics and AI” 3(74), s. 2, 2016, doi: 10.3389/frobt.2016.00074.

- wsparcie umiejętności myślenia przestrzennego,
- rozwój gotowości do eksperymentowania, a w konsekwencji rozwiązywania problemów,
- możliwość zaaranżowania działań poprawiających uwagę oraz koncentrację osób uczących się,
- aktywną i budzącą zainteresowanie formę przekazu wspomagającą zapamiętywanie informacji, jak również zachęcającą do podejmowania działań edukacyjnych,
- możliwość wytworzenia emocjonalnego związku z przedmiotem poznania, który cechuje się większą siłą aniżeli ma to miejsce w przypadku pracy z zasobami dydaktycznymi o charakterze tradycyjnym, czy też on-line,
- wzmacnianie poczucia pewności odnośnie do działań podejmowanych na podstawie wiedzy zdobytej przy użyciu gogli VR,
- zmniejszenie ilości czasu niezbędnego do opanowania materiału w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym, ale również on-line,
- poczucie satysfakcji płynące z procesu kształcenia,
- wsparcie w kreowaniu świadomości własnej skuteczności oraz wiary w siebie,
- wzrost efektywności kształcenia na poziomie zapamiętania, zrozumienia, zastosowania, analizowania, syntezy oraz oceny wiadomości (w porównaniu z kształceniem tradycyjnym).

Wymienione czynniki znajdują swój pozytywny wydźwięk chociażby w podniesionych wynikach kształcenia na różnych poziomach edukacji<sup>18</sup>. Warto podkreślić, że opisywane w literaturze korzyści związane z zastosowaniem rzeczywistości wirtualnej w procesie kształcenia w dużej mierze pokrywają się z ogólnymi zaletami, jakie są przypisywane kształceniu wspomaganemu komputerowo (CAI)<sup>19</sup>. Niemniej jednak swoim zastosowaniem oraz płynącymi z niego korzyściami gogle VR przewyższają poprzedzające je narzędzia komputerowe, chociażby wiarygodnością przekazu, czy też siłą oddziaływania na zmysły.

<sup>18</sup> K. Majewska, *Rzeczywistość wirtualna, lekcje z tablicą interaktywną, czy edukacja tradycyjna? Analiza stopnia akceptacji poszczególnych form działania przez uczniów z poziomu edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 18, 2023/2, no. 69; E.D. Innocenti, M. Geronazzo, D. Vescovi, R. Nordahl, S. Serafin, L.A. Ludovico, F. Avanzini, *Mobile virtual reality for musical genre learning in primary education*, „Computers & Education” 139, 2019, s. 102-117; R. Liu, L. Wang, J. Lei, Q. Wang, Y. Ren, *Effects of an immersive virtual reality-based classroom on students’ learning performance in science lessons*, „British Journal of Educational Technology” 51(6), 2020.

<sup>19</sup> K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015; M. Tanaś, S. Galanciak, *Cyberprzestrzeń - człowiek - edukacja*, Kraków 2015, D. Siemieniecka, *Technologie w edukacji 4.0.*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2021, nr 34.

Czynników związanych z wysoką skutecznością kształcenia z użyciem gogli VR jest wiele. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że tradycyjny film 2D prezentowany na ekranie komputera jest mniej atrakcyjny aniżeli trójwymiarowa prezentacja dostępna za pomocą gogli. To w sposób bezpośredni przekłada się na wysoki poziom zainteresowania użytkowników VR. Jakość oraz skuteczność edukacyjną wirtualnych prezentacji podnosi dodatkowo charakter przekazu, związany z nieustannym dostosowywaniem obrazu do ruchu i działań gracza. W eksperymentach badawczych podkreśla się także, że mnogość doznań często wiąże się z pełnym oddaniem, a nawet zatraceniem w prezentowanym otoczeniu. Jak podkreślają analizy statystyczne, „pełne zanurzenie w przestrzeni wirtualnej z jednej strony zapewnia użytkownikom gogli VR duże emocje oraz możliwość przeżycia głębokich doświadczeń, z drugiej zaś wydłuża czas realizacji zadań”<sup>20</sup>, jak również okres przebywania w przestrzeni VR.

## Podsumowanie

Gogle VR w zależności od wybranej aplikacji mogą być wykorzystywane w nauczaniu na poziomie szkoły podstawowej, średniej, czy też w kształceniu akademickim. W przypadku szkół podstawowych VR może wspierać naukę: biologii (prezentacja flory i fauny świata, budowa ciała człowieka), chemii (budowa cząsteczek, atomów), fizyki (eksperymenty fizyczne), geografii (prezentacja nowych miejsc), czy historii (np. zwiedzanie piramid w Egipcie)<sup>21</sup>. Z roku na rok koszty związane z użytkowaniem tego nowoczesnego sprzętu są coraz niższe, a to za sprawą pojawiania się coraz większej liczby aplikacji edukacyjnych, jak również programów umożliwiających dofinansowanie zakupu sprzętu<sup>22</sup>.

**Jarosław Lewandowski** jest nauczycielem informatyki w szkole podstawowej w Grudziądzu, posiada niemal 20-letnie doświadczenie zawodowe. Jego zainteresowania koncentrują się wokół nowych technologii i ich zastosowania w procesie nauczania oraz w czasie wolnym.

<sup>20</sup> K. Majewska, *Doświadczenie w wirtualnej rzeczywistości a pamięć wzrokowa*, „e-mentor” 3(100), s. 68, <https://doi.org/10.15219/em100.1620>.

<sup>21</sup> ClassVR treści, <https://www.classvr.com/pl/tresci-vr-ar/> [dostęp: 21.10.2024].

<sup>22</sup> *Laboratoria przyszłości*, <https://www.gov.pl/web/laboratoria/o-programie2> [dostęp: 22.10.2024].

Agnieszka Huzarska, Maciej Huzarski, Izabela Huzarska,  
Krzysztof Warchoł

# Program „Mistrzowie Dydaktyki” szansą rozwoju zawodowego dla nauczycieli akademickich

*Streszczenie:* Poszukiwania odpowiednich metod dydaktycznych w pracy ze studentami uczelni wyższych można określić jako ważny cel i zadanie współczesnego procesu kształcenia na tym poziomie edukacji. Metody pasywne, odtwórcze czy bierne skutkują najczęściej brakiem zaangażowania studentów, brakiem krytycznego myślenia, spadkiem motywacji czy wręcz niską frekwencją na zajęciach akademickich. Ostatnie lata obfitują w wiele dyskusji na temat potrzeby ulepszenia zarówno szeroko rozumianej myśli pedagogicznej wśród kadry akademickiej, jak również wzrostu umiejętności, wiedzy i kompetencji w aspekcie prowadzenia różnego rodzaju zajęć w kształceniu akademickim. Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom, resort edukacji przygotował i wdrożył Program „Mistrzowie Dydaktyki”, którego najważniejszym celem było podniesienie poziomu kształcenia na uczelniach wyższych w wymiarze zastosowanych metod, form, środków i narzędzi dydaktycznych. Ważnym elementem tego programu była także ewaluacja podejmowanych działań – informacja zwrotna czy doskonalenie programu studiów. Niewątpliwym atutem przyjętych rozwiązań było również zastosowanie modelu tutoringu, który jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, polegającą na długotrwałej, systematycznej i indywidualnej pracy przez wspieranie ucznia (studenta) w rozwoju zgodnie z jego zainteresowaniami, predyspozycjami i możliwościami.

*Słowa kluczowe:* dydaktyka, program, tutoring, uczelnia wyższa

*Abstract:* The Masters of Didactics Program as an Opportunity for Professional Development for Academic Teachers. The search for appropriate teaching methods in working with students at higher education institutions can be defined as an important goal and task of the contemporary education process at this level of education. Passive, reproductive, or static methods often result in a lack of student engagement, lack of critical thinking, a decrease in motivation, or even low attendance in academic classes. Recent years have seen many discussions about the need to improve both the broadly understood pedagogical thinking among academic staff and the increase in skills, knowledge, and competencies in the aspect of conducting various types of classes in academic education. In response to these expectations, the ministry of education prepared and implemented the “Masters of Didactics” Program. Its main goal was to raise the level of education at higher education

institutions in terms of applied methods, forms, means, and tools of didactics. An important element of this program was also the evaluation of the undertaken actions – feedback or the improvement of the study program. Undoubtedly, the advantage of the adopted solutions was also the application of the Tutoring model, which is one of the methods of individualized education, involving long-term, systematic, and individual work by supporting the student's development in line with their interests, predispositions, and capabilities.  
*Keywords:* didactics, program, Tutoring, higher education.

## Wprowadzenie

Na całym świecie coraz bardziej docenia się stosowanie odpowiednich metod dydaktycznych w pracy ze studentami uczelni wyższych. Metody, które można opisać jako pasywne, skutkują najczęściej brakiem zaangażowania studentów, brakiem krytycznego myślenia, spadkiem motywacji czy wręcz niską frekwencją na zajęciach akademickich. W ostatnich latach pojawiło się sporo dyskusji na temat potrzeby ulepszenia zarówno szeroko rozumianej myśli pedagogicznej wśród kadry akademickiej, jak również wzrostu umiejętności prowadzenia różnego rodzaju zajęć ze studentami<sup>1</sup>.

Już pod koniec XX wieku wielu badaczy tematu uważało, że przeprowadzono zbyt mało badań mających na celu analizę wpływu szkoleń na kompetencje nauczycieli akademickich. A. Gilbert i G. Gibbs podkreślili, że „należało zastanowić się nad efektywnością szkoleń dydaktycznych i ich wpływem na ulepszenie nauczania na poziomie akademickim”<sup>2</sup>. Kilka lat później, w 2004 r., G. Gibbs and M. Coffey przeprowadzili badanie, którego celem było zbadanie wpływu szkoleń na podejście do nauczania, umiejętności dydaktyczne i podejście studentów do uczenia się. Jednym z wniosków wynikających z badań było przekonanie, że szkolenia nauczycieli akademickich powinny być ukierunkowane na zmianę postaw nauczycieli w kierunku nauczania skoncentrowanego na studencie, gdyż takie podejście mogło gwarantować ulepszenie procesów nauczania i uzyskanie pożądanых efektów uczenia się<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Por.: L. Postareff, S. Lindblom-Ylänne, A. Nevgi, *The effect of pedagogical training on teaching in higher education*, s. 557, online, „Teaching and Teacher Education” 23 (2007), 557-571.

<sup>2</sup> A. Gilbert, G. Gibbs, *A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers*, „Research and Development in Higher Education” 21 (1999), 131-143.

<sup>3</sup> Por.: M. Coffey, G. Gibbs, *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*, *Active Learning in Higher Education*, 5 (2004), 87-100.

## Program Mistrzowie Dydaktyki

W Polsce problemem postanowiło zająć się Ministerstwo Edukacji i Nauki (obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej – od 1 stycznia 2024 roku), które przygotowało program „Mistrzowie Dydaktyki”. Aby zrozumieć ideę ministerialnego programu, warto przypomnieć, czym jest tutoring, gdyż to pojęcie pojawia się wiele razy w opisach programu. Zgodnie z definicją podaną przez Fundację Kolegium Tutorów „Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, polegającą na długotrwałej, systematycznej i indywidualnej pracy, której celem jest wspieranie ucznia w rozwoju zgodnie z jego zainteresowaniami, predyspozycjami i możliwościami”<sup>4</sup>. W wypracowanym modelu tutoringu MEiN opisuje omawiane pojęcie jako metodę, która ma służyć doskonaleniu dydaktyk i doskonaleniu procesu kształcenia<sup>5</sup>. Tutoring ma swoją genezę w kręgach akademickich, gdzie jest metodą wspierania studenta w szeroko rozumianym rozwoju intelektualnym i osobowościowym. Obecnie wiele uczelni stosuje tę metodę nie tylko jako wsparcie rozwoju intelektualnego studenta, ale również jako kształtowanie ścieżki edukacyjnej studentów.

Dzięki wsparciu Europejskiego Funduszu Społecznego stworzono program „Mistrzowie Dydaktyki” w ramach działania 4.3 Współpraca ponadnarodowa. Wartość projektu wyniosła 75 629 301 zł, w tym wkład Europejskiego Funduszu Społecznego to 71 310 867,91 zł. Jest to projekt dla uczelni wyższych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Termin realizacji projektu zaplanowano od 1.12.2017 do 31.12.2023. Raport dotyczący tego, jak wiele osób otrzymało wsparcie, będzie dostępny po zakończeniu projektu. Jako cel główny założono wypracowanie i wdrożenie nowych rozwiązań w zakresie szkolenia tutorów oraz kształcenia w formie tutoringu we współpracy z wiodącymi uczelniami zagranicznymi. Istotnym kryterium w doborze uczelni zagranicznych było umiejscowienie w pierwszej setce rankingu szanghajskiego. W projekcie zaplanowano szkolenia tutorów oraz wypracowanie modelu stosowania metody tutoringu aż w ośmiu obszarach kształcenia. Są to: nauki humanistyczne, nauki ścisłe, nauki społeczne, nauki przyrodnicze, nauki techniczne, nauki rolnicze, nauki leśne, nauki weterynaryjne oraz nauki medyczne i nauki o zdrowiu oraz sztuka. Do współpracy zaproszono pięć uczelni znajdujących się we wspomnianym rankingu: z Holandii – University of Groningen (Uniwersytet w Groningen), z Danii – Aarhus University (Uniwersytet w Aarhus), z Wielkiej Brytanii – UCL (University College

<sup>4</sup> Tutoring.pl/tutoring dostęp: 2.09.2023.

<sup>5</sup> Por.: *Model tutoringu*, www.gov.pl/ dostęp: 16.09.2023.

London), z Belgii – Ghent University (Uniwersytet w Gandawie) oraz z Norwegii – University of Oslo (Uniwersytet w Oslo). Wśród celów szczegółowych umieszczono ulepszenie kompetencji kadry akademickiej, głównie pod kątem stosowania innowacyjnych praktyk nauczania. Pierwszym etapem były szkolenia dla kadry akademickiej. Wybrane uczelnie zagraniczne od lat pracują z zastosowaniem metody tutoring, jednak stosując tę metodę w bardzo szeroko rozumianym zakresie jako metodę efektywnego nauczania i uczenia się, podkreślając, że nawet w bardzo dużych grupach należy i warto podkreślać wagę indywidualnego wsparcia i prowadzenia procesu edukacyjnego studenta. Po odbyciu szkoleń uczestnicy projektu przystąpili do fazy testowania wypracowanych rozwiązań, prowadząc zajęcia na bazie opracowanego wstępnego modelu tutoring z wykorzystaniem doświadczeń zdobytych w trakcie szkoleń. Każdy tutor zorganizował proces rekrutacji studentów do projektu (zwykle 3-5 osób), po czym z tymi studentami przeprowadzono 100 godzin, wykorzystując wspomnianą metodę. Po analizie fazy testowej opracowano ostateczny model tutoring i przeprowadzono na uczelniach kolejny cykl zajęć, tym razem w ramach projektu wdrożeniowego z wykorzystaniem wielu założeń tej metody. Ponadto cele projektu uwzględniały opracowanie dokumentu z przykładami dobrych praktyk zarówno w zakresie szkolenia tutorów, jak i w procesie dydaktycznym<sup>6</sup>. Uczelniom polecono listę rekomendacji do wykorzystania. Wśród nich znalazły się następujące punkty: jasne formułowanie celów (ze zwróceniem uwagi na fakt, czy są to cele akademickie, osobiste, połączone), jasne określanie rezultatów danej aktywności (np. wystąpienie na konferencji, przygotowanie do rozmowy, rozwój umiejętności itp.), organizowanie regularnych spotkań zgodnie z harmonogramem ustalonym ze studentami, oparcie nauczania na teoriach zrozumiałych dla studentów, obiektywne podejście do studentów i zwracanie uwagi na indywidualne potrzeby, bieżące monitorowanie procesu nauczania (np. zapisy dotyczące liczby spotkań i osiągniętych rezultatów), stosowanie ewaluacji zarówno ilościowej, jak i jakościowej<sup>7</sup>. Wartością dodaną szkoleń jest na pewno fakt, że uczestnicy otrzymali również solidny pakiet wiedzy opartej na badaniach naukowych. Duża część prezentowanych treści szkolenia była oparta na rzetelnych dowodach naukowych, co może przekładać się na lepsze rezultaty i efektywność procesu szkoleniowego, gdyż szkolenia oparte na badaniach naukowych wpisują się w proces ciągłego doskonalenia i są skoncentrowane na osiągnięciu mierzalnych celów.

<sup>6</sup> Por.: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/mistrzowie-dydaktyki-w-ramach-dzialania-43-wspolpraca-ponadnarodowa>

<sup>7</sup> Por.: *Model tutoring*, [www.gov.pl/](http://www.gov.pl/) dostęp: 16.09.2023

## Model tutoringu

Przygotowany w ramach wspomnianego projektu model tutoringu zatytułowany „A Masters of Didactics model for University teaching and tutoring” to dokument zawierający 180 stron i był dostępny na stronie MEiN. Powstał dzięki współpracy przedstawicieli polskich uczelni z partnerami zagranicznymi z projektu, czyli: uniwersytetami w Aarhus, Gandawie, Londynie, Groningen i Oslo. Każda uczelnia zaprezentowała wypracowane u siebie modele tutoringu i związane z tym formy wsparcia zarówno studentów, jak i ich nauczycieli akademickich w rozwoju zawodowym. Głównym założeniem tego dokumentu jest wspieranie nauczycieli akademickich w Polsce z założeniem, że nie ma jednego idealnego rozwiązania dla wszystkich uczelni wyższych realizujących procesy nauczania w swoisty dla siebie sposób, gdyż różnorodność jest niezwykle istotna na tym poziomie nauczania. Podkreślono jednak, że warto korzystać z najlepszych i sprawdzonych wzorców. W dokumencie można znaleźć informacje na temat wyzwań, jakie mogą pojawić się na uczelniach w Polsce w przypadku pracy metodą tutoringu, co wynika ze specyfiki pracy w tych instytucjach wyższych związanej z polskimi założeniami systemowymi. Zagraniczni partnerzy podkreślili, że dokładne kopiowanie standardów z ich instytucji może być niemożliwe, ale równocześnie zachęcili do korzystania chociaż z niektórych sprawdzonych wzorców i stopniowego poszerzania oferty tutoringowej w dwóch zakresach: pracy ze studentami zdolnymi oraz osobami, które potrzebują konkretnego wsparcia. Uwagę skierowano również na rozwój zawodowy nauczycieli akademickich, w szczególności pod kątem kompetencji związanych z nauczaniem. Każdy zagraniczny uniwersytet biorący udział w projekcie zaproponował swój indywidualny program szkolenia nauczycieli akademickich. Te programy zawarto we wspomnianym dokumencie, tak samo jak publikacje powstałe jako efekt międzynarodowej konferencji „Mistrzowie Dydaktyki” zorganizowanej z lipcu 2021 r. Tematyka konferencji dotyczyła rozwoju zawodowego tutorów akademickich, nauczania skoncentrowanego na studencie, nowoczesnych metod i narzędzi nauczania czy tworzenia programów nauczania i większego zaangażowania studentów w proces uczenia się<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Por.: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/mistrzowie-dydaktyki-w-ramach-dzialania-43-wspolpraca-ponadnarodowa>

## Podejścia i metody

Istotnym podejściem wartym uwagi i proponowanym przez renomowane uniwersytety jest *Constructive allignment*, czyli tzw. podejście zależności tematycznej oparte na nauczaniu, w którym efekty uczenia się zakładane dla studentów są jasno zdefiniowane przed rozpoczęciem nauczania. Należy dokładnie określić metody nauczania i oceniania tak, aby najlepiej osiągnąć założone efekty i ocenić standardy, w których je osiągnięto. Proces nauczania jest zatem tak planowany, aby zaangażować studentów w sposób optymalizujący ich szanse na osiągnięcie założonych efektów. Oczywiście nie ma jednego wzorca, gdyż schemat pracy należy dostosować do grupy. Jest wiele sposobów pracy w ramach opisanego modelu. Obecnie najczęściej uogólnia się ten model jako *Active Learning*, czyli aktywne uczenie się<sup>9</sup>.

W aktywnym uczeniu się chodzi o wykorzystanie różnego rodzaju zadań i ćwiczeń, a nie bierne słuchanie nauczyciela. Jest wiele możliwości realizacji aktywnego uczenia się, np. debaty, dzielenie się wiedzą z innymi uczącymi się, rozwiązywanie problemów, odwrócona klasa, ale również aktywne wykłady, w które nauczyciel włącza, na przykład, quizy i ankiety z wykorzystaniem technologii edukacyjnych, studium przypadku, gry i symulacje, panel dyskusyjny czy choćby pytania i odpowiedzi.

Obecnie bardzo polecanym podejściem jest *Collaborative learning*, czyli uczenie się oparte na współpracy. Zgodnie z opisem tego podejścia uczniowie pracują w grupach w celu wykonania zadania, rozwiązania problemu czy stworzenia produktu jako efekt wspólnej pracy. Tego typu praca jest dla uczących się niejako wyzwaniem. Podejście ma bardzo dużo zalet. Wśród nich można wymienić: rozwój kreatywnego myślenia, wzrost poczucia wartości u uczniów, pozytywne nastawienie do wykonywanych zadań, rozwój umiejętności społecznych i komunikacyjnych, rozumienie i akceptowanie innych opinii, kształtowanie odpowiedzialności za działania swoje i innych, umiejętność zarządzania czasem, wzajemne wspieranie się, promowanie innowacyjnych metod oraz inne<sup>10</sup>.

Jedną z najbardziej polecanych metod w nowoczesnym nauczaniu w aktywny sposób jest Odwrócona klasa (*Flipped classroom*). W ministerialnym projekcie większość uczelni uwzględniła *Flipped classroom* w swoich programach szkoleniowych. Zgodnie z założeniami tej metody, nauczyciel nie

<sup>9</sup> J. Biggs, *Constructive allignment in university teaching*, „Herdsa Review of Higher Education”, Vol. 1, 2014, s. 5-6, [www.herda.org.au](http://www.herda.org.au)

<sup>10</sup> <https://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/44.html>, dostęp 18.09.2023

przekazuje studentom informacji w tradycyjny sposób, ale wspomaga ich w pracy własnej i zarządzaniu procesem uczenia się. Student nie powtarza w domu, lecz przygotowuje się do lekcji, która dopiero nastąpi. Rolą nauczyciela jest bardzo dobre zaplanowanie i przygotowanie materiałów do samodzielnej nauki. Samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów powinno być zaplanowane na kilka dni. Po tym czasie następuje weryfikacja zdobytej wiedzy i odbywa się to przez dyskusję, zadania polegające na rozwiązywaniu problemów czy inne aktywności, w których jest możliwość zadawania pytań i udzielania odpowiedzi.

Metoda, jak wiele innych, ma swoje liczne zalety, ale również niesie pewne ograniczenia. Według wielu badaczy tematu odwrócona klasa jest skoncentrowana na uczniu, a nie nauczycielu, angażuje aktywne metody uczenia się oraz ciągłą współpracę między uczniami<sup>11</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, że ten rodzaj uczenia się otwiera przed uczniami możliwość doświadczania aktywności myślenia wyższego rzędu<sup>12</sup>. Mimo że odwrócona klasa wymaga sporej pracy od każdej ze stron, efekty uczenia się są bardzo wymowne w porównaniu z innymi metodami. Oprócz wiedzy i umiejętności można zaobserwować wzrost satysfakcji, zaangażowania i motywacji, a studenci uzyskują wysokie wyniki w różnego rodzaju testach. Podniesienie jakości uczenia się to kolejny wymierny efekt stosowania omawianej metody<sup>13</sup>. Wspomniana satysfakcja uczniowska wynika w dużej mierze ze stosowanych narzędzi i materiałów, w szczególności materiałów wideo, które sprawiają, że uczeń chętniej pracuje, szczególnie w sytuacji, gdy nauczyciel wykorzystuje filmiki dostępne w mediach społecznościowych<sup>14</sup>. Aby praca metodą odwróconej klasy przynosiła efekty, nauczyciel musi odpowiednio dobrać stosowane aktywności. Wspomniane już wcześniej dyskusje i rozwiązywanie problemów w mniejszych lub większych grupach, to najczęstsze formy aktywności, bardzo doceniane przez studentów. Generalnie każda forma aktywności polegająca na współpracy w grupie znajduje uznanie wśród uczących się metodą odwróconej klasy<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> J. I. S. Bishop, M. A. Verleger, *The flipped classroom, A survey of the research*. (2013) Artykuł przedstawiony w czasie konferencji *12 ASEE annual & exposition*, Atlanta, USA.

<sup>12</sup> A. Roehl, S. L. Reid, G. Shannon, *The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning*, „Journal of Family and Consumer Sciences” 2013, nr 5 (2), s. 44-49.

<sup>13</sup> Por.: J. Leo, K. Puzio, *Flipped instruction in a high school science classroom*. *Journal of Science Education and Technology* 2016, nr 25 (5), s. 775-781.

<sup>14</sup> A. M A-Zahrani, *From passive to active. The flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking*, „British Journal of Educational Technology”, 2015, nr 46 (6), s. 1133-1148.

<sup>15</sup> J. I. Jensen, T. A. Kummer, P. D. D. M. Godoy, *Improvements from a flipped classroom may*

## Narzędzia edukacyjne

Część uczelni realizujących ministerialny projekt „Mistrzowie Dydaktyki” uwzględniła w swoich programach kilka ciekawych narzędzi pozwalających na uczenie w aktywny sposób: Edpuzzle, TedEd, Mentimeter czy dobrze znany wielu nauczycielom Kahoot, czyli platformę opartą na uczeniu się w formie gry. Eddpuzzle jest narzędziem umożliwiającym oglądanie materiałów wideo i wykorzystywanie ich do tworzenia własnych materiałów i różnego rodzaju quizów na tej bazie. TedEd można nazwać ogromną biblioteką źródeł filmowych, dzięki którym można znacznie wzbogacić proces nauczania. Platforma umożliwia korzystanie z gotowych materiałów edukacyjnych, ale również tworzenie własnych interaktywnych lekcji. Na TedEd można znaleźć gotowe lekcje z praktycznie każdego zakresu tematycznego. Najbardziej popularne ćwiczenia to odpowiedzi na pytania, quizy, dyskusje i słuchanie ze zrozumieniem. Platforma stwarza też możliwości do wykorzystania gotowych lekcji w modelu odwróconej klasy. Ciekawy jest również Mentimeter, czyli narzędzie do głosowania i zbierania opinii poprzez różnego rodzaju formy zadawania pytań, takie jak nieograniczone głosowanie, chmura słowna, wybór wielokrotny, quizy czy pytania otwarte.

## Informacja zwrotna

Udzielanie informacji zwrotnej to kolejny ważny aspekt w ramach szkoleń „Mistrzowie Dydaktyki”. Informacja zwrotna może być zdefiniowana jako informacja dostarczona uczącemu się, odnosząca się do jego umiejętności lub zrozumienia wykazanego w zadaniu lub podczas wykonywania zadania<sup>16</sup>. Obecnie uważa się, że udzielanie informacji zwrotnej jest w wielu dziedzinach znacznie ważniejsze od korekty błędów. Dobrą informację zwrotną charakteryzuje zestaw konkretnych cech, które można ułożyć niejako w listę kontrolną. Studenci powinni być poinformowani, że każde zajęcia lub cykl zajęć zakończy się udzieleniem informacji na temat tego, jak udało się wykonać zadania, rozwiązać problemy, osiągnąć cele dyskusji itd. Ta informacja musi być związana z ogólnymi i szczegółowymi celami zajęć, ale jednocześnie podkreślać zdolność studentów do adaptacji zachowania w czasie zajęć, w szczególności kiedy po-

*be simply the fruits of active learning*, „CBE-Life Sciences Education” 2015, nr 14, s. 1-12.

<sup>16</sup> J.A.C. Hattie & G.C.R. Yates *Using feedback to promote learning*. In Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (eds), *Applying the science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (pp 45-58) Washington, DC: American, 2014.

jawią się trudności w wykonaniu zadania. Warto najpierw zapytać grupę, jak ocenia swoje działania związane z daną aktywnością. Później przedstawia się pozytywne aspekty informacji zwrotnej, w pierwszej kolejności. Dzięki temu zwykle przyciąga się uwagę studentów. Dopiero po tym następują te punkty, które pokazują, co trzeba poprawić. Informacja zwrotna musi być konkretna i określona, stąd wskazane jest unikanie zbyt dużych uogólnień lub podawanie szczegółów niezwiązanych bezpośrednio z daną aktywnością. Co wiąże się również z faktem ograniczenia liczby podawanych informacji. Informacja zwrotna musi być zrozumiała dla odbiorcy, więc warto się upewnić, czy studenci wiedzą, o czym mówimy. Musi również pokazywać alternatywne możliwości wykonania danego zadania, które będzie można wykorzystać w podobnych działaniach w przyszłości. Warto zapisać przekazywane uwagi, gdyż mogą się stać cennymi wytycznymi w kolejnych aktywnościach oraz odpowiedzieć na pytania studentów, w przypadku pojawiających się wątpliwości związanych z naszymi uwagami<sup>17</sup>.

## Programy studiów

Szkolenia w ramach programu „Mistrzowie Dydaktyki” podkreśliły również konieczność odpowiedniego opracowania planów studiów i programów nauczania na uczelniach, a właściwie pracy nad koniecznymi zmianami, które pozwolą stworzyć programy kształcące studentów przygotowanych do funkcjonowania w nieustannie zmieniającym się współczesnym świecie i gotowych na uczenie się przez całe życie. Istotne jest określenie dokładnej wizji i strategii biorących pod uwagę aktualne potrzeby społeczne. W tym celu konieczne są szeroko zakrojone dyskusje w celu określenia czego i dlaczego powinni się uczyć studenci tak, aby absolwenci byli w stanie sprostać wymogom nowoczesnego rynku pracy<sup>18</sup>. Aby stworzyć dobry, celowany program, należy wyposażyc nauczycieli w odpowiednie narzędzia takie jak modele projektowania nauczania<sup>19</sup>, przygotować pytania do refleksji w celu zainicjowania dialogu i interakcji oraz wprowadzić pedagogiczne i dydaktyczne zasady wprowadzania wspólnej termi-

<sup>17</sup> Materiały dla uczestników szkolenia w Ghent University w ramach programu „Mistrzowie Dydaktyki” (szkolenie w lutym 2022).

<sup>18</sup> Por.: J. L. B. Kærsgaard, L. Strandgaard, *Facilitation and collaboration on curriculum development. Case Study from Aarhus University*, Materiały dla uczestników szkolenia w ramach programu „Mistrzowie Dydaktyki”.

<sup>19</sup> M. Godsk, *Improving STEM undergraduate education with efficient learning design*, „Open University” 2018, s. 6-10.

nologii<sup>20</sup>. Podkreślono również istotę podejścia zależności tematycznej, aktywne uczenie się i interdyscyplinarność<sup>21</sup>. Niezmiernie ważne są też szkolenia kadry nauczycielskiej, szczególnie w zakresie dydaktyki, z jednoczesnym umożliwieniem rozwoju kariery zawodowej. W celu udoskonalania całego procesu warto przeprowadzać konsultacje z interesariuszami, grupami fokusowymi z udziałem dziekanów poszczególnych kierunków, nauczycielami i studentami<sup>22</sup>.

## Podsumowanie

Rozwój nauczycieli akademickich jest kluczowy dla zapewnienia jakości edukacji wyższej i przyczynia się do sukcesu studentów oraz rozwoju nauki i społeczeństwa. Wspieranie i inwestowanie w rozwój nauczycieli akademickich to ważna rola uczelni i instytucji edukacyjnych. Ministerialny program „Mistrzowie Dydaktyki” niesie nadzieję, że w najbliższych latach środowisko akademickie położy większy nacisk na dydaktykę i nauczanie skoncentrowane na studencie. Nauczyciele akademicy powinni regularnie uczestniczyć w szkoleniach i warsztatach z zakresu stosowania nowoczesnych metod nauczania, podejścia do studenta, komunikacji, nowoczesnych technologii edukacyjnych i innych obszarów związanych z tą dziedziną. Nauczyciele akademicy powinni dostarczać studentom wsparcie zarówno w kwestiach naukowych, jak i osobistych. Współpraca z uczniami, mentorowanie i doradztwo są ważnymi aspektami ich pracy. Należy położyć szczególny nacisk na informację zwrotną, która jest niezwykle ważna dla studentów, ponieważ pomaga im rozwijać się, doskonalić swoje umiejętności i osiągać lepsze wyniki w nauce. Udzielanie informacji zwrotnej to proces, który wymaga cierpliwości i zaangażowania, ale może znacząco przyczynić się do sukcesu studentów na różnych polach. Nauczyciele akademicy powinni dostarczać studentom wsparcie zarówno w kwestiach naukowych, jak i osobistych. Niezwykle istotne jest również przeprowadzanie ocen jakości nauczania i otrzymywanie opinii od studentów, co może pomóc nauczycielom akademickim w identyfikowaniu obszarów do poprawy i dostosowywaniu swojej metodyki nauczania.

<sup>20</sup> D. G. Brauer & K. J. Ferguson, *The integrated curriculum in medical education: AMEE Guide No. 96*. „Medical teacher”, nr 37 (4), s. 312-322.

<sup>21</sup> I. Ashby & M. Exter, *Designing for interdisciplinary in higher education: Considerations for instructional designers*, „TechTrends”, nr 63 (2), s. 202-208.

<sup>22</sup> G. Gunnlaugsson, *Case study: Developing and disseminating a programme for teaching and learning, the Uppsala University experience*, Materiały dla uczestników szkolenia w Ghent University w ramach programu „Mistrzowie Dydaktyki”.

**Agnieszka Huzarska** jest doktorem nauk o kulturze fizycznej, nauczycielem języka angielskiego, wykładowcą akademickim Uniwersytetu Rzeszowskiego.

---

**Maciej Huzarski** jest doktorem nauk o kulturze fizycznej, Prodziekanem ds. Dydaktycznych i Studentów, wykładowcą Instytutu Nauk o Kulturze Fizycznej Uniwersytetu Rzeszowskiego, trenerem UEFA Pro piłki nożnej i trenerem Edukatorem PZPN piłki nożnej.

---

**Izabela Huzarska** jest magistrem psychologii, wykładowcą akademickim Instytutu Nauk o Kulturze Fizycznej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

---

**Krzysztof Warchoń** jest doktorem nauk o kulturze fizycznej, honorowym profesorem oświaty, dyrektorem Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 5 w Rzeszowie, wykładowcą Instytutu Nauk o Kulturze Fizycznej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

---

**Anna Pustelniak-Kuchniak, Leszek Kuchniak**

# Skąd przychodzimy, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy?

(Paul Gauguin)

## Skąd przychodzimy?

Poproszona przez redaktora Mariusza Kalandyka o napisanie tekstu na temat naszej twórczości, długo się zastanawiałam, jaką formę powinnam wybrać. Nie jest łatwo pisać na prośbę poety. Postaram się.

Na początek poszukam zbieżności w naszych wczesnych życiorysach. Jako dzieci uwielbialiśmy malować i rysować a w szkole podstawowej braliśmy udział we wszelkich możliwych konkursach plastycznych. Banał. Leszek dodatkowo jako mały chłopiec strugał drewniane figurki, zwłaszcza podczas wakacji u ukochanych dziadków w Siedliskach koło Lubeni. Potem już było różnie. Zdałam do liceum ogólnokształcącego, chciałam zostać lekarzem pediatrą. „Malować możesz zawsze”, słyszałam zewsząd.

Leszek od zawsze wiedział, że może być tylko artystą, zdał zatem do Liceum Plastycznego w Jarosławiu, zwanego wówczas „małą akademią”. Zetknął się tam z wieloma wybitnymi pedagogami, jak na przykład słynnym „Kieferem”, wówczas dyrektorem szkoły, Stanisławem Lenarem, Stanisławem Tobiaszem, Marianem Stelmasikiem czy profesorem Anną Jenke. Wielu kolegów z tej szkoły zostało uznanymi artystami a Leszek do dziś powtarza, że wszystko, co osiągnął jako artysta, zawdzięcza nauce w jarosławskim „plastyku”. Ta szkoła go ukształtowała i dała solidny warsztat na start.

Naturalną kontynuacją drogi w przypadku Leszka była Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie. Wybrał wydział rzeźby i dostał się pod skrzydła świetnego rzeźbiarza prof. Jerzego Bandury, który pozostawiał swoim studentom dużo swobody twórczej. Jak wspomina Leszek, Akademia była czasem intensywnej pracy twórczej, ale także zabawy. Nie byłoby wspomnień z tego czasu bez postaci Staszka Perykaszki, kolegi z roku, fascynującej osoby, indywidualności, której przygody urosły do rangi legendy uczelni. Studia Leszka przypadają na czasy,

kiedy wykładali: Marian Konieczny, Czesław Rzepiński, Jerzy Nowosielski, prof. Juliusz Joniak, Jan Szancenbach, Jonasz Stern, Adam Marczyński, Henryk Wójcik, Wacław Taranczewski – kongenialni artyści, którzy weszli do kanonu polskiej sztuki.

Po „falstarcie medycznym”, kończąc szkołę średnią, doskonale już wiedziałam, że malującym lekarzem nie będę, mogę „tylko” malować. Los mi sprzyjał. Akurat na rzeszowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej powstał nowy kierunek kształcący przyszłych nauczycieli sztuki oraz artystów. Wraz z kolegami byliśmy pierwszym rocznikiem w obecnym Instytucie Sztuki. Podobnie jak dla Leszka przełomem była szkoła średnia, dla mnie to studia stały się przełomem, nie tylko w wymiarze edukacyjnym, ale także osobowościowym. Również spotkałam ważnych dla mnie nauczycieli profesorów: Stanisława Białogłowicza, Tadeusza Wiktora, Antoniego Nikła, Wiesława Grzegorzcyka, Marlenę Makiel-Hędrzak, Jadwigę Szmyd-Sikorę i innych uznanych artystów, a zarazem wspaniałych pedagogów. Po latach myślę, że nie mogłam trafić lepiej.

Po uzyskaniu tytułów magistra sztuki Leszek, dyplomowany rzeźbiarz, i ja z dyplomem z malarstwa rozpoczęliśmy rozdział „nauczyciel szkoły średniej”. Leszek po epizodzie malarza dekoracji w Klubie Garnizonowym w Rzeszowie znalazł miejsce w Liceum Plastycznym w Rzeszowie na ponad 40 lat, ucząc kolejno kompozycji i liternictwa, rzeźby, ceramiki oraz snycerstwa. Ja, ukończywszy dodatkowe studia podyplomowe, znalazłam pracę nauczyciela w jednej z rzeszowskiej szkół średnich. Leszek bardzo dużo tworzył, wygrywał konkursy, malował, rzeźbił i rysował jak „wściekły”. Moje działania artystyczne były dużo skromniejsze i ciągle nieśmiałe, więcej czasu poświęcałam na tropienie talentów wśród moich uczniów oraz poszukiwaniu własnej drogi twórczej. Bo – tutaj zachodzi rozbieżność – o ile Leszek od zawsze wierzył w swoją sztukę, ja nadal z rezerwą podchodziłam do tego, gdy myślałam o swojej. Zresztą, co zawsze podkreślam, nawet nie staram się porównywać w tej materii z mężem. To zbyt deprymujące. Czasami jednak motywuje.

Nasza wspólna historia została zainicjowana wystawą rysunków satyrycznych Leszka w restauracji „U Plastyków” i trwa od ponad dwóch dekad. Ma ona, siłą rzeczy, wiele punktów stycznych, z których za najważniejsze dla wspólnej drogi artystycznej zgodnie uważamy naszą wymarzoną galerię pracownię, plenery i podróże oraz potrzebę tworzenia.

## Kim jesteśmy?

My:

„Dzieło sztuki bez emocji nie jest sztuką” – Cezanne. Każdy obraz, rzeźba, rysunek to my. Nie na darmo mawia się na swoje dzieła „moje dziecko”. Niekiedy artysta ma trudność, żeby rozstać się z tym „dzieckiem”. Często trzymamy nasze prace do momentu, aż dojrzeje w nas decyzja o rozstaniu. Nie malujemy obrazów na zamówienie. Mnie zdarzyły się dwa takie obrazy. Leszkowi podczas jego bardzo długiej drogi – za dwa lata będzie miał jubileusz pięćdziesięciu lat pracy twórczej – też zaledwie kilka.

Każde z nas ma swój odrębny, indywidualny, imienny świat, jednak staramy się „ładnie” różnić. „Ładnie” różnimy się też w podejściu do pracy twórczej. Leszek to tytan pracy, pracuje twórczo bardzo dużo, co zaowocowało szalenie bogatym dorobkiem liczonym w setkach obrazów, rzeźb, rysunków oraz wystaw.

U mnie wszystko idzie niespiesznym rytmem, maluję zrywami, miewam tygodnie bez pędzla w ręce. Na etapie inkubacji pomysłów podróżuję, rozglądam się i robię setki zdjęć. Mimo całej tej autonomiczności sztuka jest czymś, co nas łączy, zespala, daje napęd, organizuje i porządkuje nasze życie. Bardzo ważne są dla nas malarsko-rzeźbiarskie plenery: czas artystycznych konfrontacji, inspirujących rozmów, przyjaźni. Wspólne podróże pozwalają nam łowić nowe motywy malarskie a w przypadku Leszka – także rzeźbiarskie. Każda podróż to nowe pomysły, preludium do dzieła lub cyklu. Patrzymy na to samo, ale notujemy co innego. W naszej twórczości wyraźnie dostrzegalna jest kontrastowość, jednak sami łapiemy się na tym, że „korzystamy z siebie” nawzajem. Lata wspólnych plenerów, dzielenie pracowni powoduje, że znamy rytm, specyfikę i magię swojej pracy w każdym calu. Uwielbiamy malować razem na plenerach, ale w domowej pracowni wolimy większą swobodę i przestrzeń. Leszek głośno słucha radia, ja wolę spokojną muzykę. Mamy wspólne pędzle, farby. Ja tworzę wokół siebie tzw. twórczy bałagan, Leszek pracuje w niemal sterylnych warunkach. Zdarza się, że sobie podpowiadamy, ale mamy swoje zdanie, twórcze spory nie są nam obce. Nie ma u nas podziału mistrz – uczeń, chociaż nie wstydzę się przyznać, że po naturze Leszek jest moim drugim największym mistrzem. Mam świadomość, kim jest jako artysta i ta świadomość stale się pogłębia wraz z moją dojrzałością twórczą i owocuje szczerym podziwem.

**„Rola artysty nie jest niewolnicza imitacja natury, lecz nadawanie formy wizualnej własnym marzeniom” – Maurice Denis.**

Głównym „bohaterem” mojego malarstwa, po chwilowym zachłyśnięciu się martwą naturą, jest krajobraz. Od lat jestem urzeczona pejzażem. Nastrojowe pejzaże są próbą zatrzymania wrażeń świetlnych, ale też i duchowych; zachwytu, ocalenia pięknych chwil. Są zapisem osobistych przeżyć, jakich dostarcza mi obcowanie z matką naturą, gdzie słońce, drzewa, niebo, woda wciąż mnie zaskakują swoją urodą. Charakterystyczną cechą moich obrazów są szerokie, oszczędne kadry oraz nastrój zadumy, pozorowanej pustki, przełamany intensywnym kolorem. Stosuję ograniczoną paletę barw, rozmienną na wiele walorów. Redukuję pejzaż do wybranych motywów, szukam „pustych” przestrzeni, na których można się „zawiesić”. W moim przedstawieniu malarskim rządzi synteza, przetwarzanie natury oraz nadrzędność emocji i nastroju. Często nieważne jest „co?”, ale „jak?”. Gładkość powierzchni przełamuję strukturalnymi elementami rysunku drzew lub wertykalnie kładzionymi zadrapaniami wstęgi pola, wody, pogórków. Nie uciekam w niepotrzebne sztafaje. Czasami tylko pojawia się mocniejszy kontur pojedynczych drzew. Być może spokój i nostalgia, które płyną z moich obrazów, wynikają z tęsknoty za spokojem ducha. Na pewno dążę do osiągnięcia harmonii; nie tylko w obrazach. Malowanie pejzaży to dla mnie celebrowanie chwili i piękna przyrody.

W wymiarze emocjonalnym maluję, aby nadać formę wizualną swoim zachwytom, tęsknocie oraz ulotnym chwilom szczęścia(!?). W wymiarze formalnym nie interesuje mnie dosłowne odzwierciedlenie natury, a raczej zapis, przekaz chwili, miejsca, nastroju przez interpretację krajobrazu. Zaobserwowany fragment natury stanowi dla mnie tylko inspirację oraz (aż) impuls dla nowego procesu twórczego. Jest iskrą zapalną. Każdy obraz jest też czymś w rodzaju pejzażu wewnętrznego, ujętego w mniej lub bardziej konkretnym fragmencie przyrody.

Gdzieś wyczytałam, że Lewitan – moja pierwsza fascynacja pejzażem, tworzył *mood landscapes* i to określenie mi się podoba, gdyż moje malowanie polega na tworzeniu nastrojowych pejzaży. Mają być to proste, lapidarne, statyczne kompozycje, pozbawione zbędnych elementów a przez to, jak słyszę, wyciszające, nostalgiczne, emanujące spokojem. Malowanie traktuję jak formę eskapizmu. Świat, który nas otacza, jest często przerażający a jednocześnie, jakkolwiek banalnie i przewrotnie to zabrzmie, piękny oraz fascynujący. W tym pięknie szukam schronienia.

Dlaczego pejzaż jest lejtmotywem mojej twórczości? Matka natura jest pełna gotowych kadrów, motywów, kompozycji malarskich. Wystarczy tylko

wrażliwość i uważność w patrzeniu. Obcując z naturą, doznajemy metafizycznych przeżyć a obraz może stać się metaforą naszego „tu i teraz”. Nostalgie i tęsknotę za czymś nieosiągalnym, czasem „nienazywalnym” lub nieokreślonym, przelewam na płótno. Marzę.

Poza tym bliskość natury jest dla mnie bardzo ważna, wywiera na mnie wpływ magnetyczny, terapeutyczny; wywołuje potrzebę ekspresji, wycisza mnie; na swój sposób uszczęśliwia. Potrafię zachwycić się najmniejszym jej przejawem, przyroda mnie bardzo „dotyka”. Mieszkam w mieście chyba po to, aby w każdej wolnej chwili uciekać „w pole”. Przyroda ma dla mnie znaczenie fundamentalne. Jej doskonałość, metafizyka, bezkres, piękno, nieoczywistość dają mi odczuć moją niepozorność, drugorzędność a jednocześnie mnie zachwycają, obezwładniają. Patrząc na przyrodę z czułością, śmieję się, że chcę tworzyć „proekologiczne obrazy” skłaniające do poszanowania tego, co daje nam tyle radości, wytchnienia, schronienia, możliwości ucieczki czy po prostu „naładowania baterii”. Kocham wodę – morza, jeziora, rzeki. Woda i mgły poprzez swoją tajemnicę, zmienność, nieuchwytność, pewną abstrakcyjność to mój ulubiony motyw malarski. Wschody i zachody słońca, ich magia, spektakularność są najbardziej malarskimi porami dnia i nie jestem tu odkrywca. Uwielbiam też bezkresne, wieloplane przestrzenie, gdzie natura piętrzy się aż po horyzont. Takie jest nasze „faliste” Podkarpacie, dlatego bliskie wojaże są tak samo ważne, jak te dalsze. Tak naprawdę miejsce nie ma wielkiego znaczenia, liczy się czas i aura. Podróże są generatorem mojej ekspresji malarskiej, choć jak wspomniałam, nie maluję widokówki a raczej wrażenie i nastrój miejsca, chwili. Każda podróż zostawia jakiś ślad, pomysł, zdjęcie; choć nie zawsze przerodzi się w konkretne dzieło, to gdzieś tam „wypłynie”. Robione przeze mnie fotografie pomagają mi pamiętać.

Mam swoich mistrzów, z czasem te fascynacje się zmieniają, ale mój kanon artystyczny stanowią: Isaak Lewitan i Jan Stanisławski, od których zaczęło się moje zainteresowanie pejzażem jako tematem malarskim. Nie mniej ważny jest Józef Chełmoński z fascynującymi przestrzeniami i mgłami oraz wczesny, jeszcze figuratywny, Piet Mondrian; jego upraszczanie oraz przetwarzanie natury. Amerykański malarz James Whistler – ze swoim spokojem i melancholią oraz Gustave Courbet i jego mniej znane pejzaże marynistyczne zamykają plejadę moich największych mistrzów. Obok wspomnianego wyżej Leszka.

Podziwiam twórczość mojego profesora Stanisława Białogłowicza oraz wielu kolegów „po pędzlu”. Lubię pejzażowe malarstwo romantyczne ze względu na jego tajemniczość, pewną abstrakcyjność wyrażoną w nastroju osamotnienia,

opuszczenia, niewiadomej, poszukiwania „czegoś” i tu wspaniale oddziałują na mnie Casper David Friedrich, Joseph Turner, który cudownie malował powietrze i światło czy, powtórzę się, Whistler z jego ulotnymi, nastrojowymi, enigmatycznymi nokturnami. Ulotny nastrój działa na mnie pełniej niż konkret. Tajemnica uchyla furtkę mojej wyobraźni.

**„Sztuka jest dla mnie stanem duszy”, Marc Chagall.**

Na twórczość Leszka wpływali w poszczególnych etapach życia różni artyści. Po pierwsze Zdzisław Beksiński – w czasie studiów i krótko po ich zakończeniu. Z tego okresu pochodzą mroczne obrazy i często groteskowe rysunki, które pokazywał niedawno w Rzeszowskim Domu Sztuki. Mocno zaskoczyły, ale i zachwyciły odbiorców. Równolegle pojawił się zachwyt malarzami renesansu, zwłaszcza takimi jak: Sandro Botticelli, Rafael Santi – stąd bierze się jego inspiracja wyrafinowanym kolorem. Bardzo ceni też twórczość rodzimych artystów, spośród których nieustannie urzekają go: Franciszek Maśluszczak, Jerzy Duda-Gracz czy Franciszek Starowiejski, których miał szczęście poznać. Szczerym zachwytem darzy dzieła, nieustająco i bezapelacyjnie, podziwianego Marca Chagalla, którego wystawy widział kilka razy – ostatnio podczas naszego pobytu w Apulii. Chagall urzeka go swoją poetyckością, kolorem oraz swoistą fantastyką, baśniowością. Także widoczną wrażliwością na drugiego człowieka i inne istoty oraz na czasy, w których żył. Jego obrazy „pachną kwiatami, lasem, miłością”, mawia Leszek. Wartością malarstwa Marca Chagalla jest także w opinii Leszka prostota przekazu. Malarstwo Chagalla jest sztuką dla zwykłych ludzi ubraną w piękne historie, wyrafinowany kolor i quasi-fantastyczne ujęcie. Jest to kraina szczęśliwości ciesząca oko i duszę. Ale czasem też dramat człowieka, los samotnego, opuszczonego Żyda czy też radość celebracji dnia codziennego w całej jego niepowtarzalności.

Leszka można nazwać maniakiem sztuki, bez której tworzenia żyć nie chce i nie potrafi. „Jestem malarzem życia” mawia o sobie i to jest najkrótsza recenzja jego dzieł. Temat i inspirację kolejnych obrazów znajduje dosłownie wszędzie. Kilkanaście lat temu, eksplorując malarstwo Leszka oraz słuchając jego opowieści, napisałam: „W jego twórczości *sacrum* przenika się z *profanum*, świątki współlistnieją z cyrkowcami, wiejskie kapliczki z wedutami, święci z postaciami mitologicznymi, majestatyczne Madonny z pięknymi kobietami w uwodzicielskich pozach. Mamy sceny rodzajowe inspirowane podróżami, literaturą, wspomnieniami z dzieciństwa, spotkaniami. Niezależnie od dyscypliny sztuki Leszek odsłania przed widzem świat swej przebogatej wyobraźni,

z jego dziełami podróżujemy po swoistym teatrze życia. Całe spektrum tematyki dzieł artysty spaja zuchwały kolor”. Głęboki błękit nieba odmieniany przez wiele walorów – ulubiona barwa Leszka, karmin, barwa życia, świeci w szatach i detalach a szmaragdy piętują się we fragmentach florystycznych. Leszek korzysta z bogatej palety kolorystycznej i ciągle szuka nowych zestawień. Jego styl charakteryzuje celowe naruszenie proporcji, delikatna deformacja, uproszczenia. Jest tu również tak charakterystyczne dlań zestawianie elementów rzeczywistości z baśniowymi, ekspresyjny koloryt, bogactwo tematyczne, wielość motywów a także endemiczny charakter prac wynikający z ukochania Podkarpacia zapamiętanego z dzieciństwa. Multitematyczność prac obejmuje też sztukę sakralną, podszytą ludowością, z charakterystyczną rzeźbą świątka – figurą Chrystusa w obrazie lub na desce nazywanej przez twórcę kapliczką domową. Są też pejzaże wsi z przydrożną kapliczką lub figurą Frasobliwego.

Znaczną część dorobku Leszka stanowią obrazy o tematyce judaistycznej. Zwykle ukazują kolorowy i fascynujący świat kultury żydowskiej; przez kilka lat realizował cykl płócien inspirowanych *Księgami Jakubowymi* Olgi Tokarczuk. Mamy tu dzieła ludyczne, pejzaże wiejskie, miejskie... Brak tylko – martwych natur. Może dlatego, że Leszka urzeka życie. Nie ucieka także od tematyki publicystycznej, co wynika z jego zaangażowania politycznego. Komentując rzeczywistość, posługuje się swoistą karykaturą. Najczęściej jednak w jego dziełach spotkamy wyidealizowany obraz świata, gdzie sztuka jest schronieniem w świecie tętniącym barwami i motywami malarskimi. Znakiem rozpoznawczym ostatnich dzieł Leszka jest częste stosowanie perspektywy kulisowej, skutkującej większą czytelnością obrazów. Jest to także swoisty hołd dla genezy malarstwa. Niekiedy kładziona impasto farba, dająca fakturalne tło, jest ściśle związana z żywiołowym charakterem artysty a każdy kolor niesie potężny ładunek emocji. Dodajmy – żaden kolor nie jest przypadkowy. Tkanka obrazu wibruje i drga. Obrazy Leszka są pełne zgiełku, lecz kompozycja jego dzieł, zwykle dynamiczna, nie męczy nas a raczej wciąga do wielobarwnego, arcyciekawego świata wyobraźni.

Zupełnie inaczej jest w rysunkach, które w swej doskonałej większości pochodzą z okresu fascynacji Zdzisławem Beksińskim oraz poezją Rilkego. Dominują tam prace o wymiarze eschatologicznym, ale także publicystycznym, epatujące wspaniałym warsztatem. Za pomocą piórka lub kredki Leszek prowadzi nas w mroczne zakamarki swojej osobowości.

W rzeźbie Leszka mamy do czynienia z połączeniem ww. tematów i inspiracji. Wczesne prace, podobnie jak rysunki, sięgają po brzydotę i groteskę a te-

matyka odwołuje się do szeroko pojętej krytyki ustroju totalitarnego, co wynika z trudnych czasów, jakie przypadły na ówczesną twórczość. Później pojawia się całe spektrum postaci ludzkich i zwierzęcych, gdzie wspólnym mianownikiem jest wrażliwa kolorystycznie polichromia. Polichromowanie snycerki jest czymś rozpoznawalnym dla stylu Leszka. Wyraża jego ekspresyjną duszę, dlatego piękno surowego drewna to czasami za mało. Kolor ma znaczenie nadrzędne, Leszek jest twórcą poetyckim, a snucie opowieści w jego dziełach jest kluczowe. Na obrazach dużo się dzieje; odbiorca, zanurzając się w ich kompozycji, odkrywa fascynacje autora. Fascynacje, które przynosi kolejna podróż, książka, zasłyszana historia. Życie. Patrząc na obraz, odkrywamy coraz to nowe niuanse. Narracja malarska snuje się niczym wieczorna opowieść. Czasami oddziaływanie czegoś lub kogoś jest tak mocne, że musi się przerodzić w dzieło a powrót do krainy dzieciństwa z biegiem lat kładzie się coraz mocniejszym akcentem.

Jeżeli miałabym spiąć naszą twórczość jakąś klamrą, zamknąć w jednym słowie, to będzie to „czytelność”. Leszka obrazy wibrują i drgają, moje raczej płyną, snują się kolorem a jednak oboje tworzymy świat przystępny dla odbiorcy.

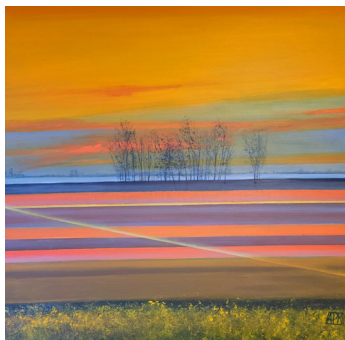
## Dokąd zmierzamy?

Twórczość jest świadomie obraną przez nas, wciąż zaskakującą, drogą. Kosmiczną przygodą, która daje nam szanse podróży w czasie i miejscu. W poszukiwaniu inspiracji nie ustajemy w tropieniu piękna. W różnym rytmie, autonomicznej ekspresji robimy coś, co daje nam poczucie sensu i spełnienia.

**Anna Pustelniak-Kuchniak** - uprawia malarstwo sztalugowe. Jest uczestniczką plenerów malarskich w kraju i za granicą a także aukcji charytatywnych. Bywa organizatorką lub współorganizatorką wystaw zbiorowych oraz charytatywnych („Artyści dla Ukrainy” - 2021 r., wystawa zbiorowa „Sztuka i Wino” - 2023 r.). Głównym motywem malarstwa artystki jest krajobraz. Nastrojowe pejzaże są próbą zatrzymania wrażeń, wynikiem zachwyty oraz zapisem metafizycznych przeżyć, jakich dostarcza obcowanie z naturą. Charakterystyczną cechą twórczości artystki są szerokie, oszczędne kadry oraz natrój zadumy budowany na podstawie intensywnego kolorytu.  
[instagram.com/anna.kuchniak.art](https://www.instagram.com/anna.kuchniak.art)

**Leszek Kuchniak** - uprawia rzeźbę, głównie w drewnie (plenerową, kameralną), malarstwo oraz rysunek (również satyryczny). Jest autorem kilku realizacji teatralnych w Rzeszowie (m.in. "Kolędziółek" w reż. Henryka Rozena w Teatrze im. W. Siemaszkowej, "Opowieści rzeszowskich" w Teatrze Maski w Rzeszowie). Jego prace malarskie i rysunki zdobyły książki i tomiki poezji (np. "Brzytwy kata Sallingera" Jerzego Fąfary, "Wiersze o miłości" Bogdana Loebła), plakaty imprez kulturalnych (doroczne święto Paniagi w Rzeszowie). Artysta wziął udział w ponad 120 wystawach zbiorowych i indywidualnych w kraju oraz za granicą, m.in.: w Limburgu (Holandia 1990), w New Jersey, Boca Raton (USA 1995), w BWA Krosno (2004), w Brukseli (Belgia 2009), Lamii (Grecja 2010), Muzeum Pałacu Jana III Sobieskiego w Wilanowie (2012), w Galerii Głównej u Attavantich (Jarosław 2015), Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej (2016), A. R. Gallery, New York, w Centrum Kulturalnym w Przemyślu (2017), w BWA Rzeszów (40- lecie pracy twórczej - 2017), w Muzeum Dwór Karwacjanów i Gładyszów w Gorlicach (2017), w Centrum Wystawienniczo- Kongresowym G2A, Jasionka (2018), w Galerii w Ratuszu (Rzeszów 2024). Czynny uczestnik krajowych i międzynarodowych plenerów artystycznych oraz aukcji charytatywnych. Prace artysty znajdują się kolekcjach prywatnych i instytucjonalnych w kraju i za granicą oraz w galeriach i centrach sztuki; więcej: <https://www.facebook.com/kuchniakartgallery>.

---



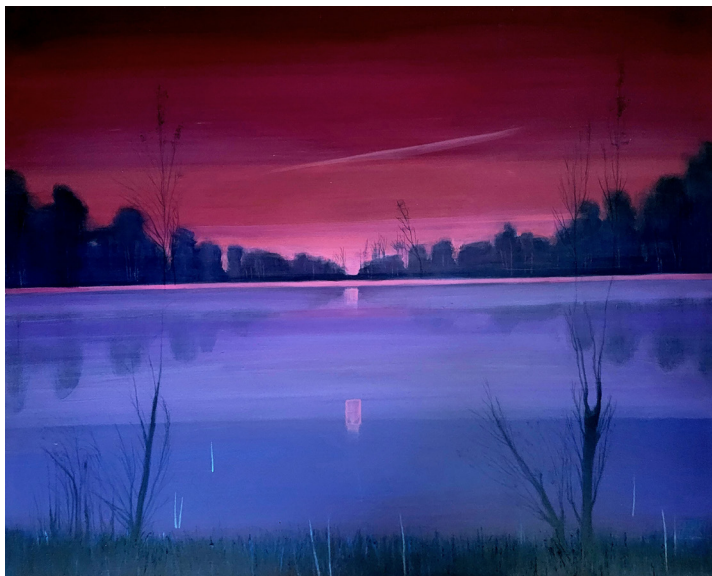
A. Pustelniak-Kuchniak, Cynamon, kardamon, kurkuma,  
90x90, akryl, płótno, 2024



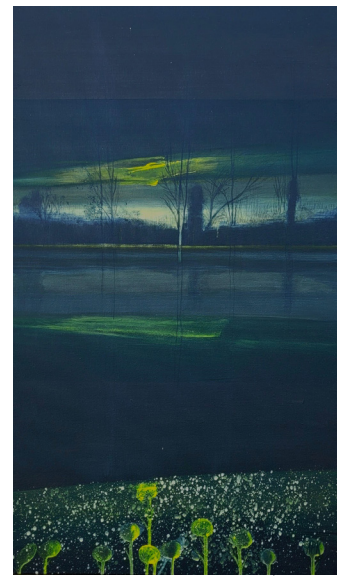
A. Pustelniak-Kuchniak, DYPTYK I, Spokój,  
30x30, akryl, płótno, 2022



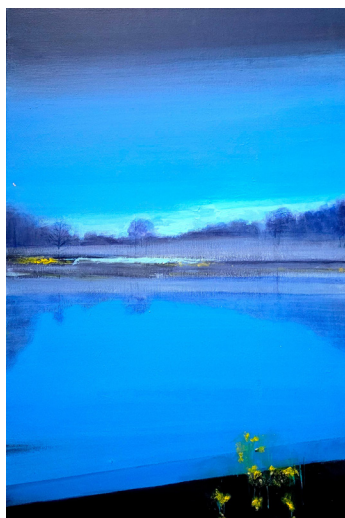
A. Pustelniak-Kuchniak, DYPTYK II, Mleczna toń,  
50x50, akryl, płótno, 2022



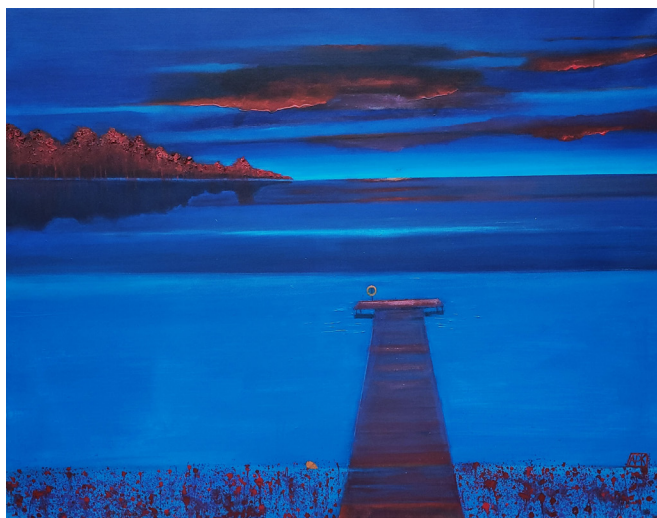
A. Pustelniak-Kuchniak, Czuty jest wieczór,  
70x80, akryl, płótno, 2022-2023



A. Pustelniak-Kuchniak, Przedświt,  
70x50, akryl, płótno, 2022



A. Pustelniak-Kuchniak, Krajobraz w błękitie utopiony  
50x35, akryl, płótno, 2023



A. Pustelniak-Kuchniak, Purpurowy zachód, z cyklu Naterkomania 2021,  
70x90, akryl, płótno, 2021



L. Kuchniak, Księgi Jakubowe II noc w Rohatyniu, 100x80, akryl, płótno, 2020



L. Kuchniak, Wenecja, 100x70, akryl, płyta, 2000



L. Kuchniak, Żydowskie miasteczko, 70x100, akryl, płyta, 2012



L. Kuchniak, Karnawał z Behemotem, 70x70, akryl, płótno, 2015



L. Kuchniak, Maria Magdalena, 70x50, akryl, płyta, 2012



L. Kuchniak, Rybak z Łazów, 80x60, akryl, płótno, 2024



L. Kuchniak, Boska Dolina, 100x100, akryl, płótno, 2022



L. Kuchniak, Kapliczka domowa IV, 55x40, 2017

Jadwiga Szymaniak

## Myślenie krytyczne w szkole – sprawa otwarta?

Zachęcona recenzją dr Doroty Szumnej na temat książki Michała Jasieńskiego *Myślenie krytyczne, czyli jak żyć dłużej* (Kraków 2024), postanowiłam zabrać głos na temat myślenia krytycznego w szkole, ujmując jednak sprawę ze stanowiska nauczycielki interesującej się pedagogiką szkolną, na różnych poziomach edukacji. Starłam się na ten temat napisać podręcznik, a przedtem dwa skrypty<sup>1</sup>. Głos dr D. Szumnej dotyczy raczej dzieci młodszych.

Sprawa nie jest prosta ze względu na cele, które stawia sobie pedagogika szkolna; w największym skrócie można ująć je w słowach, jakie przytaczam za teoretykami niemieckimi: „Pedagogika szkolna jest obecnie teoretyczną i naukową refleksją dotyczącą praktyki edukacyjnej wobec dorastających, którzy są w określonym wieku (10-18/19 lat). A więc jest teorią pedagogicznego postępowania w szkole, warunkującą pole pedagogicznie odpowiedzialnego jej działania”<sup>2</sup>. Czy lansowanie myślenia krytycznego jest jednak zawsze pedagogicznie odpowiedzialne, uprawnione, czy nie przekracza możliwości intelektualnych dzieci już od lat dziesięciu? Są tu pewne zastrzeżenia, o których wspomnę już na wstępie, ograniczę się zresztą tylko do niektórych przedmiotów szkolnych, jak nauczanie literatury oraz przedsiębiorczości. I już na wstępie zaznaczę, że bliższe jest mi myślenie refleksyjne, o którym napiszę za chwilę.

Wyjdę od zastrzeżeń, choć nie przesądzam sprawy. Niektórzy polscy badacze, na przykład prof. Piotr Jaroszyński z KUL, ostrzegają, że krytyczne myślenie może wprowadzać chaos poznawczy w szkole i relatywizację procesu poznania. Nie będzie wiedzy, którą należy opanować, która stanowi kanon kształcenia. „To myślenie krytyczne ma polegać na tym, aby móc wszystko podważyć,

<sup>1</sup> J. Szymaniak, *Pedagogika szkolna*, Koszalin 2013, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej; J. Szymaniak, *Wykłady z pedagogiki szkolnej. Wybrane zagadnienia i przykłady*, Koszalin 2010, wyd. II, poszerzone, Wyd. GWSH.

<sup>2</sup> K. Riedel, *Schulpädagogik. Pädagogische Grundbegriffe*, Rowhols Enzyklopädie, Bd. 2, Stuttgart 1989, s. 1342.

upłynąć [...]. Coś, co było od wieków oczywiste, dziś podlega dyskusji”<sup>3</sup>. Także ekspert oświatowy Hanna Dobrowolska sądzi, że będzie to już niestety pseudonauczanie, które odbije się na poziomie wykształcenia młodych ludzi<sup>4</sup>. Osobiście opowiadam się, jak wspomniałam, raczej za nauczaniem refleksyjnym, które ma już ugruntowaną pozycję w naszej myśli pedagogicznej. Warto zasygnalizować niektóre publikacje. Dr Wanda Woronowicz<sup>5</sup> wiąże refleksję szczególnie z myślą Johna Dewey’a, uważanego u nas za klasyka wychowania przez pracę. Przytoczmy taką jego definicję myślenia refleksyjnego: „Refleksja polega na badaniu kwestii z różnych stron i w różnym świetle, tak, że nie można przeoczyć nic istotnego, jak gdyby ktoś obracał kamień na wszystkie strony [...]. Rozmyślanie oznacza mniej więcej to samo, co staranna uwaga; zwrócić myśl na jakiś przedmiot jest to poświęcić mu uwagę, pilnie się nim zajmować. Mówiąc o refleksji – używamy mimo woli słów „ważyc”, „oceniać”, „rozważać”<sup>6</sup>.

Korzenie pedagogiki szkolnej, z której stanowiska piszę ten artykuł, są w Polsce głębokie i dawne. Czerpią z myśli chrześcijańskiej, ale też potem z myśli utylitarystycznej, wiążąc szkołę z życiem. Dlatego wymienię tu jako pioniera Stanisława Konarskiego oraz wspomnę o reformach Komisji Edukacji Narodowej. S. Konarski (1700-1773), duchowny, publicysta i polityk, krytykował program szkoły oderwanej od życia, stosował nowoczesne metody wychowania, propagował patriotyzm i język ojczysty w szkole. Łączył więc obie wspomniane tendencje. Założone przez niego Collegium Nobilium w roku 1741 stanowiło moment zwrotny w dziejach naszego szkolnictwa, co podkreślano w naszej myśli oświatowej nawet w trudnych latach 50, kiedy wydano obszerny wybór jego dzieł<sup>7</sup>. Przytoczę dewizę S. Konarskiego: „Przed każdą lekcją powinni sobie nauczyciele przygotować naukę duchowną i wykład szkolny naprzód starannie obmyśleć, niemniej też, jakie cnoty w klasie wpajać”<sup>8</sup>. Po klęsce późniejszych kolejnych powstań – nastąpiło u nas to „wzmocnienie duchowe”. Wielkie ożywienie odnotowano także w polskiej pedagogice po

<sup>3</sup> *Niebezpieczne plany MEN*, „Nasz Dziennik”, 23 września 2024, s. 4, wywiad z prof. P. Jaroszyńskim przeprowadziła U. Wróbel.

<sup>4</sup> *Głos rodziców się liczy. Z Hanną Dobrowolską rozmawia B. Falkowska*, „Nasz Dziennik”, 21-22 września 2024, s. M4-M5.

<sup>5</sup> W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000, Wydawnictwo Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej; W. Woronowicz, *Podmiotowość, dialog, wartości i refleksja w edukacji*, Koszalin 1995, Wyd. BWSH; W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, Słupsk 1997.

<sup>6</sup> J. Dewey, *Jak myślimy*, tłum. Ż. Bagsterówna, Warszawa 1988, [w:] *Problemy edukacji refleksyjnej*, op. cit. s. 62.

<sup>7</sup> S. Konarski, *Pisma wybrane*, oprac. J. Nowak-Dłużewski, wstępem opatrzył Z. Libera, Warszawa 1955.

<sup>8</sup> *Ibidem*, t. II, s. 164.

I wojnie światowej, kiedy rodziły się nowe ideologie reprezentowane przez Helenę Radlińską, Janusza Korczaka a także wychowania narodowego i państwowego. Zawsze jednak ścierały się wspomniane tendencje – stanowisko, które dziś określamy jako personalistyczne oraz utylitaryzm. Pierwsze ma odsłaniać, wydobywać i formować osobę w człowieku<sup>9</sup>. Było ono zawsze silnie osadzone w naszej pedagogice, szczególnie w pracach chrześcijańskiego pedagoga Stefana Kunowskiego<sup>10</sup>. A także Mariana Nowaka i Tadeusza Ożoga<sup>11</sup>. W tym ujęciu proces wychowania polega na spotkaniu z wartościami ponadczasowymi, na ich przeżywaniu i rozumieniu. Jest to aksjologiczna koncepcja kultury operująca pojęciami etosu, charakteru i osobowości. Sądzę, że jest tu miejsce, aby też wspomnieć o personalizmie etycznym Karola Wojtyły, świętego Papieża Jana Pawła II. Podkreślał on wymiar powinnościowy i godność osoby, a także mówił o doświadczeniu jako źródle wiedzy oraz akcentował słuszność postawy realistycznej w poznaniu. Sięgnę do obszernego zbioru encyklik Jana Pawła II<sup>12</sup>. Słowo „encyklika” oznacza (z greckiego) pismo skierowane do wszystkich biskupów pozostających w łączności ze Stolicą Apostolską, a także do wiernych. Pozwolę sobie odnieść się do trzech encyklik: *Redemptoris missio* (1990), *Veritatis splendor* (1993), *Fides et ratio* (1998). Elementem wspólnym jest w nich niewątpliwie zagadnienie dialogu, szczególnie wśród wyznawców różnych religii. „Dialog nie rodzi się z taktyki, wyrachowania, ale jest działaniem mającym swe uzasadnienie, wymogi, godność” – czytamy w *Redemptoris missio* (s. 365). Tu też zawarte są ważne słowa o nadziei i miłości, które dialog może wzbogacić. Dla pedagoga ważne są rozważania o rozwoju sumienia; pojęcie to zyskało na znaczeniu w koncepcji zadań rozwojowych i w wieku lat 6 powinno już być ukształtowane. *Veritatis splendor* kontynuuje poruszone zagadnienia, Jan Paweł II podkreśla tu, że „Dobro zawsze pociągało i pociąga człowieka, ale zarazem go zobowiązuje” (s. 462). „Kto żyje tylko według ciała, odczuwa wymogi moralne jako ciężar, ograniczenie wolności”. Dla myślenia krytycznego ważny jest zwłaszcza tekst *Fides et ratio*. „Kaźda odkryta prawda jest zawsze tylko etapem drogi ku owej pełnej prawdzie” (s. 700). Pragnienie prawdy stanowi nieodłączny element ludzkiej natury” – czytamy. „Wrodzoną cechą umysłu jest zdolność do zastanawiania się nad przyczyną zjawisk”, a jest to jedna z cech krytycznego myślenia, o którym za chwilę. Za wielki skarb uważał autor encyklik pierwotną, oryginalną mądrość danego narodu (s. 700).

<sup>9</sup> A. E. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 225 i nast.

<sup>10</sup> S. Kunowski. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.

<sup>11</sup> *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. M. Nowak i T. Ożóg, Lublin 2000.

<sup>12</sup> *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Dom Wydawniczy „Rafael”, Kraków 2018.

Poszukiwanie prawdy uważał Jan Paweł II za powołanie człowieka (s. 702), które jednak czasem go przerasta. Przestrzegał przed „ruchomymi piaskami” sceptycyzmu i bezkrytycznego pluralizmu, które zwłaszcza u młodego pokolenia mogą powodować brak punktów odniesienia (s. 703). „Nie należy przedkładać doraźnego sukcesu nad trud cierpliwego poszukiwania tego, co naprawdę warto uczynić treścią życia”. Słowa te uważam za fundamentalne dla wychowania, w szkole i w domu.

## Zainteresowanie krytycznym myśleniem i jego geneza

Zainteresowano się nim szczególnie w latach 20 bieżącego stulecia. Sięgnę do jednego z ostatnich numerów niemieckojęzycznego pisma „Pädagogik”<sup>13</sup>. Znajdujemy w nim artykuły rozpatrujące szczegółowo termin krytycznego myślenia w szkole. Zrelacjonuję w skrócie artykuły odnoszące się do nauczania literatury oraz, ze względu na tendencje utylitarystyczne, do nauczania przedsiębiorczości, co już zaznaczałam.

Badacze z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zurychu określają krytyczne myślenie jako ideę, która ma tradycje tak stare, jak ludzkie myślenie<sup>14</sup>. Profesorowie Manfred Pfiffner i Claudio Caduff oraz dr Saskia Sterel zaznaczają jednak, że krytyczne myślenie nie jest jeszcze należycie doceniane we współczesnym dyskursie pedagogicznym. Przywołują stanowisko greckiego filozofa Pyrrona z Elidy, który już przed 2300 laty głosił sceptycyzm. Zadawał on następujące pytania: Jakie są dane rzeczy? Jak się do nich ustosunkować? Jaki będzie z tego pożytek?

Za najwyższe dobra uważał wolność od namiętności oraz „niewzruszoność”, czyli powstrzymanie się od zacierzewienia. Chodzi stąd o maksymalnie obiektywne ujęcie badanego problemu, zjawiska<sup>15</sup>. W ujęciu, jakie prezentują wykładowcy z Zurychu i które za chwilę bliżej pokażę, myślenie krytyczne może być pożytecznie w szkole realizowane i może nie wyrządzić szkody w postaci nadmiernego sceptycyzmu. Podkreślę – wymaga to jednak ogromnie precyzyjnego podejścia nauczyciela do materiału nauczania. Zaslugą wspomnianych teoretyków z Zurychu jest też przytaczanie wyważonych sądów różnych specjalistów, jak na przykład O. Kruse. Rozróżnia on cztery elementy krytycznego myślenia; były one zresztą już częściowo przywołane.

<sup>13</sup> „Pädagogik” 2024, nr 7-8.

<sup>14</sup> M. Pfiffner, S. Sterel, C. Caduff, *Kritisches Denken in der Schule fördern*, „Pädagogik” 2024, nr 7-8, s. 54-57.

<sup>15</sup> *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 363.

1. Jest ono ściśle powiązane z samodzielnym myśleniem. W świecie współczesnym jest nacechowane krytycyzmem zwłaszcza wobec pozycji siły, władzy, despotyzmu. Z drugiej strony skazuje na przekonania licznych ekspertów. Dodajmy – nie zawsze rzetelnych.
2. Wymaga ustosunkowania się do problemów otwartych.
3. Cechuje się otwartym umysłem, ale i ostrożnością.
4. Jest cechą osobowości: idealnie myślący krytycznie człowiek jest żądny wiedzy, dobrze poinformowany, kierujący się rozsądkiem, elastyczny, ale też wyważony w sądach, uczciwy w obcowaniu z innymi, dokładny w swoich ocenach, ale też gotowy, aby skorygować swoje stanowisko, sumienny w poszukiwaniu informacji, ale też uparty wobec obrony osiągniętych rezultatów, jeśli były one rzetelnie zdobyte<sup>16</sup>.

### Strategie dydaktyczne służące krytycznemu myśleniu

Proponuje się, jak już wspomniano, przemyślane fazy działania na lekcji, przyjazną i tolerancyjną dla błędu atmosferę. Ważny jest zwłaszcza początek lekcji – impulsy dla uczących się, zaproszenie do współpracy. Ale nauczyciel może też prowokować, budzić intelektualny niepokój. Na marginesie dodam, że nie są to sugestie nowe, są znane polskim nauczycielom od dawna jako tworzenie sytuacji problemowej. Ważną fazą jest sprawdzanie wiedzy w praktyce<sup>17</sup>. Często przekłada się wiedzę na projekt. Może on na przykład dotyczyć przyszłego zawodu. Pokażę z grubsza jeden z projektów.

Na Uniwersytecie im. Ludwika Maksymiliana w Monachium opracowano program walki z fałszywymi informacjami (*fake newsami*), również w zakresie sztucznej inteligencji. Program ma ułatwić upowszechnienie krytycznego myślenia, uczyć przyszłych przedsiębiorców w szkołach zawodowych, którzy mają się skupić na ekonomicznych, społecznych i, co ważne, etycznych cechach firm. Przedsiębiorca oszacować musi bowiem krytycznie swoje szanse na rynku, wyważyć ryzyko, działać odpowiedzialnie. Musi oszacować koszty, poznać konkurencję, umieć dyskutować na ten temat. Zajęcia te skorelowane są jednak z ogólnymi celami nauczania na tym poziomie.

<sup>16</sup> Podaję za: M. Pfiffner, S. Sterel, C. Caduff, *op. cit.*, s. 54.

<sup>17</sup> D. Jahn, *Kritische Hochschullehre*, Wiesbaden 2019, za: M. Pfiffner, S. Sterel, C. Caduff, *op. cit.*, s. 55.

## Krytyczne myślenie a nauczanie literatury

Ze względu na osobiste zainteresowania przedstawię myślenie krytyczne na tym polu, pracowałam bowiem jako nauczycielka języka polskiego przez wiele lat. Wyjdę od przykładu zaczerpniętego z przytaczanego już numeru „Pädagogik”, potem pokażę próbę własnej, nie wiem, na ile udanej interpretacji książki Moniki Sznajderman *Pusty las*, też pod kątem krytycznego myślenia.

Docent Adrian Mettauer z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bern, a także w miejscowym gimnazjum, oraz Marcus Beutler, nauczyciel języka niemieckiego w gimnazjum, również w Bern, zaznaczają, że myślenie krytyczne musi być wytrwałe, często jest powolne, obejmuje wiele kompetencji cząstkowych. Przykład dotyczy uczniów realizujących 9 i 10 rok nauki<sup>18</sup>. Ciekawe jest tworzenie sytuacji problemowej. Uczniom pokazano planszę ze świątynią Ateny. Atena, to jak wiadomo, bogini mądrości, ale i wojny, a także budowy okrętów. Narodziła się z głowy Zeusa. Wymowne, że przedstawiana jest z tarczą, a więc o Mądrość trzeba walczyć. Na lekcjach literatury będzie chodzić o odkrywanie tej mądrości przez dokładne czytanie tekstu, roztrząsanie podjętego problemu, aktywne przyswojenie nowej wiedzy. Istotne będzie odkrycie, co jest w danej sprawie tuszowane, czy wręcz ukrywane, a co przeszacowane. Czy nie ma wypowiedzi pseudonaukowych i argumentów pozornych. Kto przeszedł kolejne kroki rozważań, posunął się dalej, a przynajmniej jest świadomy, że sprawa jest złożona. Jako przykład dotyczący lekcji literatury autorzy podają jedno z opowiadań Franza Kafki (1883-1924). Ten austriacki pisarz, syn zamożnego kupca, już w gimnazjum zajmował się filozofią, potem studiował germanistykę i prawo. Pracował jako praktykant sądowy a potem jako urzędnik towarzystwa ubezpieczeniowego. Praca ta nie dawała mu satysfakcji. W życiu osobistym nie był szczęśliwy. Chorował na gruźlicę. Wiele bólu dostarczył mu konflikt z ojcem, który dążył jedynie do pomnażania majątku. Ścieranie się racji: konsumpcja, zysk – nie zawsze uczciwie osiągnięty *versus* poszukiwanie spełnienia w działaniach na rzecz wiedzy, mądrości to również problemy przeżywane wspólnie. Możemy je uczynić przedmiotem myślenia refleksyjnego lub krytycznego. Świat może stać się obcy i wrogi<sup>19</sup>.

Zastanawiałam się, co wybrać, aby ukazać rolę myślenia krytycznego na przykładzie zaczerpniętym z literatury polskiej. Już wcześniej zainteresowały

<sup>18</sup> M. Beutler, A. Mettauer, *Kritisches Denken in Deutsch-Unterricht*, „Pädagogik“ 2024, nr 7-8, s. 48-52.

<sup>19</sup> *Mały słownik pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich*, red. M. Chodera i M. Urbanowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 188-192.

mnie książki proponowane przez MEN na liście lektur uzupełniających na poziomie rozszerzonym. Co najmniej jedna pozycja książkowa z tego zestawu w każdej klasie. Znajdujemy tu, między innymi, w zakresie utworów z XXI wieku następujące książki: Monika Sznajderman, *Pusty las*, Olga Tokarczuk, *Bieguni*, Olga Tokarczuk, *Opowieści bizarne*, Wiesław Myśliwski, *Traktat o łuskaniu fasoli*. Są to obszernie pozycje, zalecane, jak wspomniałam, do poznania w całości<sup>20</sup>. Ze względu na tematykę – niesławna akcja „Wisła” z roku 1947 – wybrałam *Pusty las* Moniki Sznajderman. Przesiedleńców z tak zwanej Łemkowszczyzny osiedlono bowiem również na terenie województwa obecnie zachodniopomorskiego, gdzie zamieszkuję. Postanowiłam napisać o *Pustym lesie* do Zachodniopomorskiego Kwartalnika Edukacyjnego „Refleksje”. W chwili, gdy to piszę, artykuł jeszcze się nie ukazał. Myślę też, że pozycja ta zainteresować może też czytelników „Kwartalnika Edukacyjnego”, niektóre rozważania dotyczą bowiem Rzeszowszczyzny. Nie do uniknięcia okazały się niektóre powtórzenia w obu tekstach, szczególnie wymowne, a nieodzowne cytaty. Ale wróćmy do *Pustego lasu*<sup>21</sup>.

Autorka, urodzona w Warszawie, mieszka od ponad 30 lat w Beskidzie Niskim wraz ze swoją rodziną. Jest autorką kilku książek. Od roku 1996 prowadzi Wydawnictwo Czarne. *Pusty las* to książka, której gatunek trudno określić, przedstawia fragmenty historii miejscowości Wołowiec w Beskidzie Niskim, niedaleko Gorlic. Wołowiec był kiedyś dużą wsią zamieszkałą głównie przez ludność grekokatolicką. Autorka pisze o jej powojennych losach. Należy obiektywnie ocenić, że ta obszerna pozycja (240 s.) oparta jest na solidnych źródłach z różnych dziedzin (historii, filozofii, filologii, etnografii). Przynajmniej odczuwa się wpływ pracowniej kwerendy w archiwach IPN w Rzeszowie i Katowicach, też w archiwach sądowych, w Archiwum Akt Dawnych w Warszawie, poddano analizie księgi metrykalne. W Wołowcu Monika Sznajderman zamieszkała, kiedy tereny te były już opustoszałe. Jej książka, jeśli pracować z nią będziemy jako z lekturą szkolną, będzie wymagać bardzo uważnego czytania. Przyznam, że niektóre partie, zwłaszcza historie wybranych rodzin, nużyły mnie. Nie ma podziału na rozdziały, co też nie ułatwia lektury. Są natomiast liczne zdjęcia, jedno z nich za chwilę poddam analizie. Młody czytelnik musi być cierpliwy, trzeba go do tego przygotować. Niezbędne informacje dotyczące kontrowersyjnej „akcji Wisła” znajdują się w końcowej partii publikacji. Oto niezbędne, moim zdaniem, informacje podane za autorką.

<sup>20</sup> „Głos Nauczycielski” 2024, nr 33-34, s. 10-11.

<sup>21</sup> M. Sznajderman, *Pusty las*, Wydawnictwo Czarne, 2019.

Po drugiej wojnie światowej narastał problem ukraiński. Ludność tych ziem podejrzewana była o współpracę z ukraińskim ruchem nacjonalistycznym, szczególnie po śmierci Karola Świerczewskiego. I tu już trzeba będzie może uruchomić myślenie krytyczne. Akcja „Wisła” rozpoczęła się 28.04.1947 o godzinie czwartej rano i trwała do 31.07.1947. Były to więc tylko 3 miesiące, ale „przeorały” całe dotychczasowe życie mieszkańców. Nie umieli kiedyś odmówić, na ogół nocą, chleba, jajek, mleka, gdy walczący przychodzili z lasu obdarci, głodni, z odbezpieczoną bronią (s. 207), przywożono też lekarzy do rannych i księdza do spowiedzi. Po ewakuacji niektórzy mężczyźni dostawali za to na nowych terenach nawet po osiem lat więzienia. Wielu mężczyzn podejrzewanych o współpracę zatrudniono w Jaworznie, przesłuchiowano ich, zeznania wymuszano biciem. Nie rozumieli, za co spotkał ich ten los. Za co zabrano im bezpowrotnie ziemię i całe dotychczasowe życie, ich rodziny gospodarowały tu od stuleci (s. 210). Władze chciały jednak rozwiązać problem ukraiński. „Z 1244 miejscowości w powiatach nowosądeckim i nowotarskim, na Lubelszczyźnie i Rzeszowszczyźnie wygnano tych, których nie uważano za Polaków, lecz za wrogów. Wysiedlono prawie 150 000 [...]. Z samej Łemkowszczyzny ponad 30 000” (s. 210).

Czytając te wywody, często wstydyłam się, że jestem Polką. Nie jest to zresztą jedyna pozycja literacka poświęcona temu problemowi. Jednak studium porównawcze zajęłoby zbyt wiele miejsca. I nie jest łatwe dla polonisty. Czy jednak mam się wstydzić polskości? I czy taka jest rola nauczyciela języka polskiego? Wszak mamy uczyć też patriotyzmu. Niezbędne są więc informacje o Urzędzie Bezpieczeństwa<sup>22</sup>.

Natomiast jako polonistka nieustannie wyczuwałam na kartach książki echa pięknych słów Marii Konopnickiej z Pieśni o domu: „Kochasz ty dom, rodzinny dom...”. Ludzie kochali tę ziemię, choć nie była urodzajna.

Powróćmy też do wspomnianej ilustracji (po s. 211). Przedstawia ona posąg Chrystusa na tle opustoszałej chaty, wśród bezlistnych drzew, z ręką wyciągniętą w geście błogosławieństwa. Dla mnie jest to ważny „klucz” do rozważań z młodzieżą. Wzruszyły mnie też opisy cmentarzy, zwłaszcza mogiłek dzieci.

<sup>22</sup> Były to jednostki organizacyjne do spraw bezpieczeństwa w latach 1944-54. Stanowiły policję polityczną formowaną pod nadzorem NKWD z funkcjonariuszy rekrutowanych głównie z AL i PPR. Jednostki te prowadziły działalność agenturalną, inwigilację, terror wobec żołnierzy AK i opozycji politycznej (PSL-u). Zwalczały opór grup społecznych sprzeciwiających się władzy komunistycznej, między innymi na wsi w czasie przymusowej kolektywizacji. Walczyły z wpływami Kościoła. Zniesione w roku 1956 – podaje *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1996, s. 579.

Zabijała je kiedyś błonica, ospa, tyfus. Na nagrobkach ukraiński język miesza się z gwarą łemkowską, alfabet łaciński z cyrylicą. Pionierem opisu tych ziem był ks. Stanisław Staszic, znakomity pisarz polityczny, ale też geolog. W latach 30 ubiegłego wieku rozwijał się tu przemysł związany z wydobywaniem nafty, chodzi o okolice Żywca, Tymbarku, Nowego Sącza, Gorlic, Krosna, Sanoka. Dziś, jak podaje Monika Sznajderman, trudno tu dojechać koleją.

## Podsumowanie

Już na wstępie wspominałam o pewnych zastrzeżeniach, jakie można mieć wobec myślenia krytycznego w szkole. Osobiście opowiadałam się raczej za myśleniem refleksyjnym. Jako polonistka zajmująca się też pedagogiką szkolną postawię tezę: sprawa jest otwarta. Myślenie krytyczne w szkole może nie wyrządzić krzywdy przy wydatnej pomocy i czujności nauczycieli, rodziców i władz oświatowych.

Uznana za wybitną intelektualistkę Hannah Arendt (1906-1975), rozważając sytuację ludzi z perspektywy tragicznych doświadczeń i niepokojów, podkreślała rolę wątplenia – „Jeżeli wszystko stało się wątpliwe, to przynajmniej wątplenie jest pewne [...]. Kartezjańskie *Cogito ergo sum* mogłoby brzmieć *Dubito ergo sum* – wątpię, więc jestem”<sup>23</sup>. A Margaret Canovan we wstępie napisała: „Jej analiza działania jest przesłaniem nadziei w czasach mrocznych, lecz niesie także ostrzeżenie [...]. Jedyne ludzka zdolność do przebaczenia i czynienia obietnic – może uporać się z tymi problemami, i to po części. [...] Odwet? Zemsta? Zemsta może prowokować dalszą zemstę. Przebaczenie może przerwać ten łańcuch”<sup>24</sup>.

**Jadwiga Szymaniak** jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.

<sup>23</sup> H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, wstępem opatrzyła M. Canovan, Warszawa 2010, s. 314-315.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 15, 16.

---

# INSPIR@CJE 2024, Warszawa, 5–6 października

Corocznie w centrum Warszawy odbywają się spotkania poświęcone edukacji i polskiej szkole; temu, co w niej „dobre, ciekawe i istotne”, jak podkreśla ich pomysłodawca i organizator Marcin Polak (Edunews.pl, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Wiedzy Think!). Z początkiem października 2024 roku miała miejsce 12 już edycja konferencji „INSPIR@CJE”, bo o niej oczywiście mowa.

„INSPIR@CJE” to spotkanie adresowane do osób zainteresowanych edukacją i oddolnie zmieniających polską szkołę. Spędzając weekend na słuchaniu wystąpień, rozmowach przy kawie i stoiskach różnorodnych instytucji edukacyjnych, można się przekonać, że nie tylko gdzieś tam w Europie czy na świecie działa się intensywnie na rzecz ulepszania edukacji, ale i u nas, w niejednej małej i wielkiej szkole. Obie konferencje, INSPIR@CJE oraz INSPIR@CJE WCZESNOSZKOLNE, corocznie goszczą wielu aktywnych nauczycieli, edukatorów i doradców, w tym nauczycieli z grupy Superbelfrzy RP i Superbelfrzy Mini, nauczycieli akademickich, przedstawicieli fundacji, stowarzyszeń, organizacji pozarządowych. Każdorazowo „INSPIR@CJE są dynamicznym i niepowtarzalnym spotkaniem ludzi z pasją, innowatorów, eduzmieniaczy i superbelfrów, którzy nie tylko myślą, jak poprawiać edukację w Polsce, ale faktycznie to codziennie czynią”<sup>1</sup>.

Dyskusje i wystąpienia pierwszego dnia skoncentrowane były wokół głównego zamysłu tegorocznej konferencji, tj. „Edu-Retrospekcji” – pokazaniu udanych oddolnych zmian w polskich szkołach, które udało się przeprowadzić pomimo wszelkich trudności i często niesprzyjających warunków.

Wystąpienie otwierające należało do Ewy Radanowicz, do niedawna kierującej Szkołą Podstawową w Radowie Małym. O szkole, jej dyrektorce i innowacyjnych rozwiązaniach w niej wdrażanych pisaliśmy w kwartalniku kilka lat temu<sup>2</sup>. Podczas wystąpienia zatytułowanego *Zmiana w drodze, droga w zmianie* prelegentka udowodniała, na przykładach konkretnych szkół i placówek, że zmiana może być inicjowana nie tylko przez dyrektorów szkół, ale też pojedynczych nauczycieli, a nawet samych uczniów (samorząd uczniowski,

<sup>1</sup> <https://www.edunews.pl/wydarzenia/6678-inspiracje2024>, dostęp: 9.10.2024.

<sup>2</sup> E. Radanowicz, *Inna szkoła?! Nie musi być tak, jak zawsze było*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2020, nr 2-3 (101-102).

radę młodzieżową). Przekonywała, że o kształcie edukacji decydują nauczyciele, stąd też skuteczne zmiany to zmiany oddolne i całościowe („Jak chcesz zmieniać, zmieniaj wszystko” – uważa Ewa Radanowicz). Nie oznacza to, że nauczyciele nie powinni ubiegać się w swych działaniach o wsparcie tych, którzy to wsparcie mogą im dać (organy prowadzące, organy nadzoru).

Kolejny prelegent, dr Jędrzej Witkowski (CEO), podjął temat poczucia przynależności polskich uczniów, powołując się na wyniki międzynarodowych badań, w tym m.in. PISA 2022 oraz PIRLS 2021. Badania te ujawniają ogromny rozdźwięk pomiędzy wynikami polskich piętnastolatków w obszarach sprawdzanych w testach PISA (przypomnijmy: umiejętności matematyczne, rozumienie czytanego tekstu, rozumowanie w naukach przyrodniczych), a ich kompetencjami społecznymi, poziomem samodzielności, poczuciem przynależności do szkolnej społeczności. Analizując te wyniki, trudno nie dostrzec, że w tych ostatnich polska szkoła jest wyjątkowo nieskuteczna. Niski poziom przynależności do szkoły pokazują już badania czwartoklasistów. Z badań PIRLS z 2021 r. wynika, że: „[p]olscy uczniowie (...) znajdują się wśród krajów z najniższym poczuciem związku ze szkołą, w której się uczą. W większości krajów poczucie przynależności uczniów do szkoły przekłada się na ich lepsze wyniki z czytania. Zależność ta nie występuje jednak w Polsce”<sup>3</sup>.

Co konkretnie pokazują badania i co można z tym zrobić? Na 30 badanych dziesięciolatków 5 czuje się w szkole osamotnionych, 7 jest przekonanych, że inni ich nie lubią, a 10 nie czuje się częścią szkolnej społeczności. Warto podkreślić, że częściej dotyka to dziewczynek, a spośród różnych typów szkół najgorzej wypadają szkoły branżowe. Godną uwagi i namysłu jest korelacja pomiędzy wymienionymi wskaźnikami a wykształceniem rodziców – gorzej czują się w szkole uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Największe znaczenie – stwierdził J. Witkowski – ma przekonanie uczniów, że nauczycielowi zależy na nich i ich sukcesie, jego wiarygodność w oczach uczniów. Polskie i zagraniczne doświadczenia pokazują, że dobra szkoła to szkoła wymagająca i przyjazna.

Środowisko akademickie również jest zapraszane do „inspirujących” dyskusji o szkole. W tegorocznej edycji INSPIR@CJI reprezentował je profesor Stanisław Czachorowski z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego (Superbelfrzy RP). O meandrach edukacji i nauczycielskiego zawodu rozprawił, powołując

<sup>3</sup> Edunews.pl, *Pozналиśmy wyniki badania PIRLS 2021*, opr. red. 17-05-2023, dostępny online: <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/6243-poznalismy-wyniki-badania-pirls-2021>, data dostępu: 11.10.2024.

się na obrazowe i trafne metafory („Edukacja jest jak krowie placki na łące, rozproszona i niewidoczna, w środku jednak dzieje się dużo dobrego”). Ta ostatnia okazała się być niezwykle adekwatna. Otóż owo rozproszenie wzmacnia siłę sieci, a poszczególne jej ogniwa, dzięki na przykład roli centrów nauki, wydawnictw edukacyjnych, stron internetowych poświęconych edukacji oraz Uniwersytetom jako „edukacyjnym zwiadowcom” mogą zapewniać wewnętrzny rozwój i ewoluowanie systemu. Relacje zaś budują strukturę przyszłej wiedzy i chociażby z tego powodu są niezwykle ważne.

Dawid Łasiński, środowisku nauczycielskiemu znany jako Pan Belfer, mówił o tym, *[j]ak smakuje pigułka na odwagę, gdzie jej szukać i z czego może wyleczyć polską szkołę*. Z kolei Agnieszka Halicka (Superbelfrzy RP) pokazała, jak może wyglądać [c]yfrowa transformacja biblioteki szkolnej, zmieniając ją w miejsce tworzenia, doświadczania i eksperymentowania. O tym, jak szkoła w Radowie Małym nadal się rozwija i zmienia, mówili Jacek Mielcarek, jej nowy dyrektor, oraz nauczycielka Barbara Chałka. Przekształcanie przestrzeni w tej szkole trwa już od 20 lat, a jedną z podstawowych form organizacji pracy z dziećmi są zajęcia w różnorodnych pracowniach.

Podczas dwóch intensywnych dni konferencji mieliśmy okazję usłyszeć o wielu polskich szkołach podejmujących liczne inicjatywy w ramach oddolnie wprowadzanych zmian. Utwierdziliśmy się co do wartości i skuteczności działań projektowych (najlepiej interdyscyplinarnych), innowacyjnej metody prowadzenia zajęć pn. *Myśląca Klasa* („myślenie na stojąco”), skuteczności inicjatyw zakorzenionych w pasjach nauczycieli (szycie, majsterkowanie), indywidualnym mistrzostwie oraz przekonaniu, że można stworzyć „Szkoły z Mocą”. Te ostatnie radykalnie zmieniają przestrzeń szkoły, tworzą pracownie wzmacniające talenty i zainteresowania uczniów, kreują również owe zainteresowania. W Sali Doświadczania Świata, w Laboratorium Przyszłości, w Kosmosie, w Pracowni Podróży, w Biurze Pracy Indywidualnej, w Teatrze Lalki naprawdę trudno się nudzić.

Konferencja INSPIRACJE to także czas poznawania rozwiązań i propozycji edukacyjnych ofert i programów firm, organizacji, fundacji. Tegoroczni uczestnicy poznali cyfrowe rozwiązania i narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję, jeszcze więcej możliwości znanych aplikacji, platformy wspierające codzienną pracę nauczyciela, inicjatywy i programy, których celem uczyniono dbałość o cyfrowe bezpieczeństwo najmłodszych.

**Oprac. Dorota Szumna**

---

# „Zrównoważona żywność – od produkcji do konsumpcji”

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli przy Podkarpackim Zespole Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie od 1 kwietnia 2023 roku realizuje międzynarodowy projekt pn. „Zrównoważona żywność – od produkcji do konsumpcji” („Sustainable food – from production to consumption”), który zakończy się 31 marca 2025 r. Projekt realizowany jest w ramach programu Erasmus+ (Nr projektu 2022-2-PL01-KA210-VET-000096503), Partnerstwa na małą skalę w sektorze Kształcenie i szkolenia zawodowe. Partnerami są instytucje doskonalenia nauczycieli z: Casa Corpului Didactic a Judetului Bistrita-Nasaud z Rumunii oraz Agrupamento de Escolas Nuno Alveres z Portugalii. W projekcie uczestniczą nauczyciele konsultanci PCEN oraz nauczyciele dwóch szkół: ZSCKR w Nowosielcach oraz ZS CKR w Oleszycach. Po stronie partnerów projektowych uczestniczą nauczyciele wybranych szkół z Bistrita-Nasaud w Rumunii oraz nauczyciele szkół klastru Agrupamento de Escolas Nuno Alveres w Portugalii. Główny priorytet horyzontalny projektu to „Środowisko i przeciwdziałanie zmianom klimatu”, natomiast nadrzędnym działaniem jest budowanie współpracy między europejskimi placówkami doskonalenia nauczycieli, przygotowanie i wdrożenie innowacyjnych koncepcji i strategii oraz narzędzi edukacyjnych służących podniesieniu kompetencji nauczycieli i poprawie jakości kształcenia w zakresie zrównoważonej żywności w kierunku zrównoważonego rozwoju.

Drogą do osiągnięcia celu jest m.in.:

1. wspieranie edukacji ekologicznej w szkołach, kształtowanie postaw uwzględniających troskę o środowisko;
2. wymiana dobrych praktyk przez nauczycieli w obszarze stosowania innowacji pedagogicznych;
3. kształtowanie świadomości ekologicznej uczestników projektu.

Realizacja projektu przyczyni się do wdrażania innowacyjnych metod nauczania oraz wykorzystywania technologii cyfrowej w kształceniu zawodowym. Cyfrowe rolnictwo jest oczekiwaną propozycją uatrakcyjnienia szkolnictwa zawodowego.

Grupami docelowymi projektu są nauczyciele z partnerskich organizacji, ale także dyrektorzy i nauczyciele podkarpackich szkół, prowadzących kształce-

nie zawodowe w zakresie branż rolno-hodowlanej, spożywczej, hotelarsko-gastronomiczno-turystycznej. Skierowany jest do nauczycieli szkół województwa podkarpackiego, działających w Stowarzyszeniu „Szkoly promujące zdrowie” oraz wszystkich nauczycieli, którzy chcą skorzystać z wypracowanych rezultatów projektu.

W ramach działań projektowych zaplanowano cztery aktywności: 1) w Polsce w maju 2023 r., 2) w Rumunii w październiku 2023 r., 3) w Portugalii w maju 2024 r., 4) w Polsce w październiku 2024 r., podsumowanie połączone z organizacją międzynarodowej konferencji.

Pierwsza aktywność projektowa została zrealizowana w Polsce w okresie od 15 do 19 maja 2023 r. Nasi partnerzy projektowi wzięli udział w zaplanowanych warsztatach i lekcjach otwartych. W poniedziałek 15 maja wzięli udział w warsztatach na „Polu doświadczalnym” Podkarpackiego Ośrodka Doradztwa Rolniczego w Boguchwale. W ramach poznawania naszej historii i kultury zwiedzili „perełkę Podkarpacia”, tj. zamek w Łańcucie. W kolejnych dniach uczestniczyli w aktywnościach realizowanych na terenie Zespołu Szkół Centrum Kształcenia Rolniczego w Nowosielcach, m.in. w warsztatach nt. „Pozyskiwanie produktów pszczelich o wysokiej jakości jako gwarancja zdrowia dla człowieka”, „Wykorzystanie żywności mało przetworzonej w przygotowywaniu potraw”, a także w pokazie baristycznym. Szczególnie atrakcyjne okazały się zajęcia w terenie z wykorzystaniem drona nt. „Eksploatacja systemów agrotechnicznych”. Zajęcia wywołały autentyczny podziw dla stosowania innowacyjnych metod nauczania przy wykorzystaniu narzędzi cyfrowych. W celu pogłębienia realizowanych tematów zorganizowane zostały wyjazdy do Skansenu i Instytutu Pszczelarstwa w Kamiannej oraz do Skansenu w Sanoku.

W trakcie pobytu w Polsce nasi Partnerzy projektowi mieli okazję zapoznać się także z ofertą działań i szkoleń Podkarpackiego Zespołu Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie w szeroko pojętym sektorze edukacji szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia zawodowego.

Wymiernym owocem zrealizowanej w Polsce aktywności są rezultaty w postaci scenariuszy zajęć, wytworzonych aplikacji, fotorelacje i filmy oraz przygotowanie do uruchomienia od roku szkolnego 2024/2025 kursu kwalifikacyjnego z pszczelarstwa. Rezultaty te będą wykorzystywane w ofercie szkoleniowej wszystkich partnerów projektowych i będą służyły wszystkim zainteresowanym nauczycielom z Polski, Rumunii oraz Portugalii.

Kolejne spotkanie odbyło się w Bistricy w Rumunii w dniach od 22 do 28 października 2023 r. Organizatorami działań projektowych byli nasi partnerzy

z Casa Corpului Didactic a Judetului-Nasaud. Głównym zadaniem tej instytucji jest promowanie innowacji i reform w edukacji, tworzenie odpowiedniego kontekstu dla rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli, personelu pomocniczego i zarządzającego w zgodzie ze standardami jakości nauczania i polityką edukacyjną państwa. Nauczyciele Centrum prowadzą warsztaty i szkolenia dla nauczycieli uczących we wszystkich typach szkół, w tym szkół zawodowych. W realizowanych programach promują integrację społeczną, włączającą oraz przedsiębiorczość ekologiczną. Centrum zwraca szczególną uwagę na kształcenie zawodowe, ponieważ w Rumunii jest duże zapotrzebowanie na ekspertów w dziedzinie rolnictwa, techników żywienia, rzemieślników, mechaników, dobrze wyszkolonych i przygotowanych do zaspokajania potrzeb kadrowych przedsiębiorców oraz firm.

Głównym celem podjętych i zrealizowanych w Rumunii działań było budowanie współpracy między europejskimi placówkami doskonalenia nauczycieli, przygotowanie i wdrożenie innowacyjnych koncepcji i strategii oraz narzędzi edukacyjnych, służących podniesieniu kompetencji nauczycieli i poprawie jakości kształcenia w zakresie zrównoważonej żywności w kierunku zrównoważonego rozwoju.

Nasza wizyta rozpoczęła się od oficjalnego spotkania w Centrum Doskonalenia Nauczycieli Bistrita-Nasaud, gdzie Angelo Manea, dyrektor Centrum, zaprezentował swoją firmę oraz zatrudnionych pracowników i przedstawił przygotowany program wizyty. Natomiast oficjalne otwarcie mobilności projektowej odbyło się w Inspectoratul Scolar Judetean Bistrita-Nasaud, organie nadzorującym pracę szkół w Bistricy. Po zakończeniu oficjalnych spotkań gospodarze zaprosili wszystkich gości do zwiedzania ich pięknego miasta.

W ramach zaplanowanych działań projektowych nasi partnerzy zorganizowali bardzo ciekawe warsztaty i lekcje pokazowe w zaprzyjaźnionej szkole średniej – Liceul Tehnologice Agricole Bistrita. Warsztaty obejmowały wymianę dobrych praktyk i miały na celu zainspirowanie uczniów i nauczycieli do podejmowania działań w kierunku łączenia piękna z użytecznością, rozwijania wśród uczestników praktyk ekologicznych i ducha przedsiębiorczości. Przedsiębiorczość ekologiczna jest zgodna z koncepcją zrównoważonego rozwoju. Naszą uwagę zwróciła cenna inicjatywa szkoły. Liceum w ramach projektu „Odkryj ogródek komunalny” udostępniło lokalnej społeczności część swojego terenu, gdzie wszyscy zainteresowani mieszkańcy mogą siać i sadzić, a następnie dbać o warzywa, tak jak robili to ich dziadkowie. Prowadzone działania koncentrują się na tworzeniu powiązań między szkołą a społecznością lokalną. Lekcja po-

kazowa w zakresie przedsiębiorczości ekologicznej była przykładem innowacji z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi dydaktycznych. Pogłębienie tej tematyki zostało połączone ze zwiedzaniem wiejskich terenów jeziora Colibita jako przykład dobrych praktyk rolnictwa ekologicznego.

W ramach wizyt studyjnych w Wydziale Nauki i Technologii Żywności, Wydziale Rolnictwa, Wydziale Ogrodnictwa, Nauk Rolniczych i Medycyny Weterynaryjnej Uniwersytetu w Cluj-Napoka została pogłębiona tematyka zrównoważonego rolnictwa i zrównoważonej żywności, a tym samym sposobów przeciwdziałania zmianom klimatu.

Kolejna zaplanowana wizyta przypadła w Liceum Technologicznym Lechinta a pogłębienie realizowanych treści miało miejsce u lokalnych producentów żywności, którzy zaprezentowali m.in. proces wytwarzania niektórych produktów bio, takich jak miód czy olej tłoczony na zimno, a także producentów win. Ciekawym doświadczeniem dla uczestników projektu była wizyta na fermie bydła – jednego z największych eksporterów z Rumunii, mającego zasięg na poziomie europejskim.

Rezultatami tej aktywności projektowej są opracowane scenariusze warsztatów i lekcji pokazowych oraz opracowanie i wdrożenie do realizacji kursu „Zrównoważone rolnictwo – kluczowy element w walce ze zmianą klimatu”.

Partnerzy projektowi z Agrupamento de Escolas Nuno Alvares w Portugalii byli organizatorami kolejnej aktywności. Przedsięwzięcia zostały zaplanowane i zrealizowane w terminie od 19 do 24 maja 2024 r. Agrupamento jest instytucją szkoleniową, mającą w swoich strukturach również szkoły. Prowadzi działalność ukierunkowaną na rozwój zawodowy nauczycieli kształcenia zawodowego w zakresie pełnienia funkcji w zespołach szkół stowarzyszonych poprzez rozwijanie działań doskonalących, które w zdecydowany sposób przyczyniają się do sukcesów edukacyjnych ich uczniów. Organizacja prowadzi szkolenia dla nauczycieli kształcenia zawodowego na kierunkach gastronomii i hotelarstwa, rolniczym oraz na kierunku technik ochrony zdrowia. Tematyka kształcenia związana jest z ekologicznym rolnictwem, zdrową i ekologiczną żywnością, a także wpływem żywienia na zdrowie człowieka oraz sposobami przeciwdziałania zmianom klimatu. W kształceniu zawodowym placówka promuje innowacje, wymianę doświadczeń i know-how, realizuje szkolenia dotyczące aspektów lokalnego systemu żywieniowego i zrównoważonych praktyk. W szkoleniach branżowych realizowana jest tematyka walki z marnotrawstwem żywności.

Nasi partnerzy połączyli wizytę projektową z Międzynarodowym Dniem Pszczół, który w 2018 r. został ustanowiony na dzień 20 maja. Święto przyjęte

przez Organizację Narodów Zjednoczonych ma na celu podkreślenie znaczenia pszczół w pozyskiwaniu żywności i zwrócenie uwagi na zagrożenia cywilizacyjne dla tych owadów. Uczniowie szkoły „Nuno Alvares” wraz z nauczycielami przeprowadzili cykl zajęć i warsztatów, których efektem końcowym była umieszczona w centralnym miejscu szkoły wystawa poświęcona roli i znaczeniu pszczół. Podczas tych wydarzeń podkreślono negatywny wpływ zmian klimatycznych na życie tych cennych owadów.

Uczestnicy projektu wzięli udział w warsztatach związanych z budową hoteli dla owadów, które pełnią bardzo ważną funkcję, zapewniając owadom schronienie i możliwość budowy gniazd. Bardzo ciekawym punktem pobytu była wizyta w Miejskim Gospodarstwie Rolnym przeznaczonym do zbiorowej produkcji rolniczej i jej odbioru przez władze miasta. Gospodarstwo realizuje projekt w obszarze rozwoju społecznego, rozwoju rolnictwa rodzinnego i świadomości ekologicznej. Gospodarstwo nosi obecnie nazwę Hortas Quinta do Chinco Social Garden. Ogrody społeczne Quinta promują organiczne rolnictwo i kwiaciarstwo, które eliminuje stosowanie pestycydów i syntetycznych nawozów chemicznych. W związku z tym, we współpracy ze społecznością lokalną w celu promowania i ochrony środowiska, zasobów naturalnych, zdrowia i zdrowego odżywiania, powstała inicjatywa o charakterze edukacyjnym, pedagogicznym i stowarzyszeniowym. Inicjatywa ta, oprócz wspierania lokalnego zakupu produktów sezonowych, pomaga zmniejszyć emisję gazów cieplarnianych poprzez unikanie transportu. W ramach pogłębiania wiedzy o kraju partnerskim zostaliśmy zaproszeni do zwiedzania ciekawych miejsc w Castelo Branco. Takim miejscem okazał się Ogród Pałacu Biskupiego, który został sklasyfikowany jako zabytek narodowy i jest przykładem najbardziej oryginalnego baroku Portugalii. W kolejnych dniach pobytu w Portugalii zaplanowano wyjazd do Velha de Rodao oraz do miasta Macao. W Velha de Rodao odwiedziliśmy Spółdzielnię Społeczną produkującą oliwę z oliwek dostarczanych przez lokalnych dostawców. Następnie odbyło się spotkanie z pszczelarzem, który prowadzi rodzinną firmę pszczelarską Claro`s. Firma powstała w 2011 r. na bazie 25-letniej pracy członków rodziny pszczelarza i prowadzi szkolenia oraz badania naukowe, zatrudniając pracowników krajowych i zagranicznych. Podczas spotkania omówiono temat, mający duże znaczenie dla naszego projektu, a mianowicie produkcję żywności z wykorzystaniem najnowszych technologii, uwzględniających przeciwdziałanie zmianom klimatycznym. Zmiany klimatyczne najbardziej dotyczą owady, w tym pszczoły. Spotkanie było połączone z degustacją miodów i innych produktów pszczelich. W Macao znajduje się

School Cluster Verde Horizonte, wchodząca w skład całego zespołu szkół. Dyrektor przedstawił specyfikę działalności placówki. Goście uczestniczyli w zajęciach prowadzonych przez nauczycieli w zakresie kursów zawodowych na kierunkach, w których uczy szkoła, tj. profesjonalnej kuchni, cukiernictwa i estetyki. Bardzo ciekawe i inspirujące były zajęcia z kursu „Masaż estetyczny i dobre samopoczucie”. Tematem przewodnim zajęć było wykorzystanie miodu oraz jego wspaniałych właściwości w kosmetyce. Uczniowie z kierunku cukiernictwo pod okiem nauczycieli przygotowali regionalne przysmaki. Podczas spotkania wysłuchaliśmy również autorskiego wykładu wygłoszonego przez specjalistę w dziedzinie pszczelarstwa.

Kolejnym punktem wizyty było Centrum Wsparcia Technologicznego Branży Rolno-Spożywczej. Instytut istniejący od 2010 r. jest zaangażowany w realizację strategii „od pola do stołu”, która stanowi centralny element Europejskiego Zielonego Ładu, czyli uczynienia systemów żywnościowych sprawiedliwymi, zdrowymi i przyjaznymi dla środowiska. Uczestnicy projektu wzięli czynny udział w teście oceniającym owoce (na przykładzie czereśni). Drugą placówką naukową, udostępnioną przez stronę portugalską, była Wyższa Szkoła Rolnicza. Wykładowcy zapoznali nas m.in. z udziałem produkcji rolniczej w gospodarce Portugalii oraz z dotychczasowymi doświadczeniami we współpracy z polskimi naukowcami. W Centrum Biotechnologii Roślin zapoznano nas z bazą dydaktyczną oraz uprawami roślin aromatycznych i leczniczych.

W ramach działań projektowych odwiedziliśmy pomnik przyrody Portas de Rodao, który jest częścią globalnej sieci geoparków Naturtejo UNESCO. Park stanowi imponujący wąwóz, wydrążony przez rzekę Tag w kwarcytowym grzbiecie pasma górskiego Perdigao.

Rezultatami odbytej aktywności są opracowane scenariusze zajęć.

## **Aktywność kończąca działania projektowe**

W dniach od 6-11 października 2024 r. została zrealizowana ostatnia aktywność projektowa projektu „Zrównoważona żywność – od produkcji do konsumpcji”. Aktywność ta miała miejsce w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli – Oddział w Przemyślu.

W ramach organizacji tego działania, tak jak w całym projekcie, przyświecały nam cele, które przyjęliśmy do realizacji. Z racji tego, że była to ostatnia aktywność projektowa, dokonaliśmy analizy stopnia realizacji zaplanowanych działań oraz stopnia osiągnięcia założonych celów projektu:

1. Udało nam się owocnie zbudować współpracę między europejskimi placówkami doskonalenia nauczycieli z Polski, Rumunii i Portugalii. Placówki są zainteresowane kontynuowaniem współpracy po oficjalnym zakończeniu projektu.
2. Wypracowaliśmy i wdrożyliśmy wspólnie innowacyjne koncepcje i strategie oraz narzędzia edukacyjne, które mają służyć podniesieniu kompetencji nauczycieli oraz poprawie jakości kształcenia w szkołach w zakresie zrównoważonej żywności oraz w kierunku zrównoważonego rozwoju.

Aby osiągnąć te cele, dołożyliśmy starań w poznaniu trzech wymiarów zrównoważonego rozwoju: gospodarczego, społecznego i środowiskowego. W ramach współpracy ze szkołami: ZS CKR w Nowosielcach i ZS CKR w Oleszycach, szkołami z Bystrzycy w Rumunii oraz szkołami w Castelo Branco w Portugalii wspieraliśmy edukację ekologiczną i kształtowanie postaw uwzględniających troskę o środowisko. Skupiliśmy się na wymianie dobrych praktyk w obszarze stosowania innowacji pedagogicznych. W naszych działaniach wspieraliśmy rozwój kompetencji oraz umiejętności uczniów i nauczycieli w zakresie przeciwdziałania zmianom klimatu, a także rozwijanie kreatywności, innowacyjności, przedsiębiorczości, empatii i tolerancji. Uczestnicy projektu potwierdzili, że z powodzeniem realizowali działania w zakresie kształtowania u nich świadomości ekologicznej, oraz że zapoznali się z regulacjami prawnymi związanymi z produkcją żywności ekologicznej w kontekście jej bezpieczeństwa zdrowotnego.

Zaplanowane w Polsce działania projektowe zostały w pełni zrealizowane. Wizyta rozpoczęła się w Bolestraszcach w Arboretum i Zakładzie Fizjografii. Uczestnicy projektu wzięli udział w warsztatach, podczas których opiekunka kolekcji pomologicznej Arboretum zaprezentowała bogactwo ogrodu botanicznego oraz omówiła temat dotyczący uprawy owoców ze starych sadów. W starych sadoch uprawiane są odmiany jabłoni, gruszy oraz derenia, dla których nie stosuje się chemii, ponieważ są one odporne na wszelkie choroby. Pracownicy Arboretum podzielili się również wiedzą na temat, jak zachować i uprawiać w produkcji gruntowej te odmiany drzew. Podczas warsztatów była możliwość degustacji jabłek różnych odmian. Warsztaty przyczyniły się do podniesienia świadomości dokonywania trafnych wyborów promujących lokalne produkty, w tym przypadku owoce, które stanowią ważne uzupełnienie prawidłowej diety. Nawiązana współpraca z Arboretum przyczyni się do poszerzenia oferty szkoleniowej PCEN o aspekty ekologii i dziedzictwa przyrodniczo-kulturowego Podkarpacia.

Kolejne warsztaty miały miejsce w przedsiębiorstwie Veggie Fresch. Przedsiębiorstwo oferuje dla rynku polskiego i zagranicznego warzywa wysokiej jakości. Uczestnicy projektu zapoznali się z produkcją warzyw, które

dostarczane są do sklepów i spełniają wysokie normy dla zdrowej żywności. Warsztaty w Gospodarstwie Rybackim w Bełżcu na Roztoczu miały na celu pokazanie hodowli ryb jako przykładu zdrowej żywności. W Bełżcu od pokoleń hodowane są w warunkach naturalnych cenne pod względem żywieniowym ryby: karp, sandacz, sum, pstrąg, amur. Stawy hodowlane położone są na najczystszych terenach NATURA 2000. Karp wędzony został nagrodzony Perłą w ogólnopolskim konkursie „Nasze Kulinarne Dziedzictwo” oraz został przez Ministra Rolnictwa wpisany na Listę Produktów Tradycyjnych. Ekspert w zakresie ichtiologii i akwakultury przedstawił informacje o ekologicznych metodach chowu karpia oraz o walorach zdrowotnych diety zawierającej ryby. W warsztatach wzięli udział również nauczyciele ze szkoły w Oleszycach.

W kolejnych dniach realizowaliśmy działania projektowe w ZS CKR w Oleszycach. Wspólnie z nauczycielami szkoły przeprowadziliśmy zajęcia otwarte i warsztaty o tematyce: „Komponowanie herbat na bazie ziół” oraz „Sporządzanie Bulletproof coffe” (kawy kuloodpornej) z wykorzystaniem ziół, przypraw i regionalnych produktów. Uczestnicy projektu uczestniczyli w zajęciach otwartych praktycznej nauki zawodu „Slow Food w żywieniu” – wypiek ziołowych ciasteczek na bazie regionalnych produktów. Zajęcia były realizowane w ramach praktycznej nauki zawodu w zawodzie technik żywienia i usług gastronomicznych.

Innowacja w kształceniu zawodowym polegała na zastosowanie nowatorskiej metody parzenia kawy z wykorzystaniem autorskich kompozycji ziołowych oraz na nieszablonowym wykorzystaniu ziół w przygotowywaniu potraw. Bardzo cennym celem tej innowacji jest rozwijanie kreatywności poprzez tworzenie autorskich kompozycji ziołowych i smakowych oraz propagowanie idei uczenia się przez całe życie. Wspólnie z nauczycielkami tej szkoły został przygotowany folder z przepisami pokonkursowymi „Ogólnopolskiego Konkursu Gastronomicznego, Slow Food 2024”. Folder stanowi jeden z rezultatów naszego projektu, został przetłumaczony na język angielski, wydrukowany i przekazany uczestnikom międzynarodowej konferencji 10 października 2024r.

Tematyka zdrowej żywności została pogłębiona podczas warsztatów w Kresowej Osadzie w Baszni Dolnej. Po zwiedzeniu wioski tematycznej, której program odwołuje się do wielokulturowości dawnych Kresów Rzeczypospolitej, uczestnicy projektu oraz nauczyciele z ZS CKR w Oleszycach wzięli udział w warsztatach „Kuchnia zero waste”, poprowadzonych przez eksperta kuchni kresowej. Głównym celem warsztatów było przybliżenie tradycyjnych, zdrowych potraw oraz wykorzystywanie przez ludzi naturalnych roślin leczniczych i zio-

łolecznictwa. Warsztaty w Kresowej Osadzie przyczyniły się do realizacji celów w zakresie promocji lokalnych systemów żywnościowych i zrównoważonych praktyk żywieniowych.

Zgodnie z zapisami w projekcie 10 października 2024 r. odbyła się Międzynarodowa Konferencja „Europejskie przykłady dobrych praktyk w zakresie zrównoważonej żywności”. Konferencja uzyskała patronat honorowy Ministra Edukacji. Patronatem medialnym wydarzenie objęły media: TVP 3 Rzeszów, TV Obiektyw, Radio VIA, Radio Rzeszów oraz Gazeta Nowiny i Nowiny 24.

Konferencja stanowiła podsumowanie działań projektowych. Prelegenci swoimi wystąpieniami wzbogacili tematykę realizowanych zagadnień. Podczas konferencji były promowane wytworzone rezultaty, dokonano ewaluacji działań projektowych oraz przedstawiono wyniki monitorowania przy użyciu wskaźników ilościowych i jakościowych. Konferencja była dostępna w formie online dla 63 szkół w Polsce, prowadzonych przez Ministra Rolnictwa, oraz dla zainteresowanych szkół podstawowych i ponadpodstawowych w województwie podkarpackim. Link do streamu został udostępniony szkołom w Bystrzycy w Rumunii oraz szkołom w Castelo Branco w Portugalii.

Podczas realizacji działań projektowych nie zabrakło akcentów kulturalnych. Nasi goście zwiedzili piękne miasto Przemyśl oraz Centrum Dowodzenia „Twierdza Przemyśl”. Centrum pełni funkcję wystawienniczo-edukacyjną a poznanie tego miejsca dostarczyło bardzo wielu ciekawych wrażeń.

Realizacja projektu „Zrównoważona żywność – od produkcji do konsumpcji” wpisała się bardzo pięknie w międzynarodową działalność Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

## **EWALUACJA ILOŚCIOWA I JAKOŚCIOWA PROJEKTU ERASMUS+ Zrównoważona żywność – od produkcji do konsumpcji**

Aplikowanie do programów UE takich jak na przykład Erasmus+ wymaga między innymi wskazania we wniosku narzędzi i metod, aby sprawdzić, czy cele projektowe zostały osiągnięte.

W poradnikach Narodowej Agencji Programu Erasmus+ wskazuje się, że ewaluacja projektu może być obciążona różnymi błędami, np. zamieszczeniem „podręcznikowych definicji, kryteriów, nieadekwatnych do projektu, (...), brakiem metod, technik, brakiem pomysłu na wykorzystanie jej wyników”.

Warto zatem sięgnąć do źródeł obecnego pojęcia ewaluacji w oświacie. Wydaje się, że gdy partnerami w naszym projekcie były placówki doskonale-

nia nauczycieli działające w sektorze edukacji, tym źródłem mogą być zasady *zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkół i placówek* (ZMJP). Stanowiły one pokłosie realizowanego w latach 1994–97 programu TERM (Doskonalenie Zarządzania Reformą – *ang. Training for Education Reform Management*). Jedną z zasad ZMJP był sposób/procedury zdobywania informacji o pracy szkół/placówek – „chcesz wiedzieć, zapytaj”. Zapytaj odbiorców usługi edukacyjnej (uczniów, rodziców), zapytaj także tych, którzy świadczą tę usługę (nauczycieli, dyrektora), zapytaj szeroko pojęte otoczenie edukacyjne szkoły (organ prowadzący, przedstawiciele środowiska lokalnego, przedsiębiorców w przypadku szkół kształcących zawodowo).

Oczywiście ww. respondenci odpowiadający wówczas na pytania w ankietach bądź wywiadach nie zdawali sobie sprawy, że niebawem w polskiej oświacie wdrożony zostanie projekt *systemu ewaluacji oświaty w nadzorze pedagogicznym*. Czy kilkunastoletnia historia tego projektu – już zakończonego – przybliżyła polską szkołę do odpowiedzi na ponadczasowe pytania: czy warto poddawać ewaluacji to, co robimy, zastanawiać się, czy osiągamy to, co założyliśmy, rozmawiać o tym, czy i co można poprawić?

Wróćmy jednak do ewaluacji naszego projektu, bo przecież projekty unijne „rządzą się swoimi prawami”, a nauki socjologiczne są bardzo bogate w tym względzie. W trakcie realizacji pierwszej aktywności w Projekcie (Polska, ZSCKR w Nowosielcach, 18 i 19 maja 2023 r.) dokonano diagnozy poziomu wiedzy i umiejętności uczestników projektu związanych z tematyką żywności, przyrody i zrównoważonym rozwojem. Ewaluacja wstępna (*ex-ante*) pozwoliła na określenie znajomości: horyzontalnego priorytetu Projektu i jego głównych celów, grup docelowych, planowanych działań projektowych, rezultatów Projektu i form ich upowszechniania, działań w sektorze edukacji partnerów Projektu. Uczestnicy bezpośredni naszego Projektu (partnerzy z Portugalii, Rumunii i Polski) wykazali się wysokim poziomem znajomości ww. zagadnień a ponadto określili swoje oczekiwania względem proponowanych w Polsce działań.

Do nauczycieli zaproszonych do udziału w warsztatach w Polsce skierowano również ankietę, która pozwoliła poznać ich opinie na temat Projektu oraz określić, czy Projekt osiągnął zaplanowane cele. Wydaje się, że w przypadku tego typu projektów (*Partnerstwa na małą skalę w sektorze kształcenia i szkolenia zawodowego*) respondenci pokładają nadzieję przede wszystkim w tym, że ich udział w działaniach tego Projektu przyniesie „możliwość wymiany doświadczeń oraz dobrych praktyk”, co zaznaczyło w formularzu ankiety większość uczestników badania.

Kolejnym aspektem pozwalającym na analizę jakościową osiągniętych celów Projektu jest niewątpliwie duże zaangażowanie nauczycieli z Podkarpacia w realizację naszego projektu przejawiającą się w wielorakiej współpracy między nimi. W szczególności było to widoczne w udziale nauczycieli związanych z ZSCKR w Nowosielcach (aktywność pierwsza), którzy brali także udział w aktywności czwartej poprzez przygotowanie tematycznych wystąpień oraz przywiezienie wystaw specjalistycznych dotyczących pszczelarstwa oraz zastosowania dronów w rolnictwie.

Badaniom ankietowym poddano również uczniów uczestniczących w zajęciach (warsztatach). Zastosowano ankietę w ewaluacji bieżącej (*on-going*) dla uczniów oraz słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Zapytano o znajomość celów Projektu, ocenę użyteczności zajęć oraz ich atrakcyjność, wykorzystanie przez nauczycieli narzędzi cyfrowych a także o szansę wykorzystania w przyszłości nabytej na zajęciach wiedzy.

Nasi partnerzy w Projekcie, jego beneficjenci z Portugalii i Rumunii, prowadzili ewaluację z zastosowaniem krajowych metod, stosowanych w ich pałcówkach doskonalenia nauczycieli.

Aktywność w Rumunii (październik 2023 r.) podlegała ocenie (ewaluacji) w trakcie:

- trójstronnych rozmów w Inspektoracie Szkolnym Bistrița Năsăud z nauczycielami zatrudnionymi w *Casa Corpului Didactic a Județului*;
- rozmów z uczestnikami warsztatów i lekcji pokazowych (nauczyciele i uczniowie);
- końcowej dyskusji na temat rezultatów i wyników aktywności pod kątem stopnia realizacji założonych celów i rezultatów oraz monitorowania osiągnięcia wskaźników Projektu.

Aktywność w Portugalii (maj 2024 r.) także poddano swoistej ocenie – gospodarze podsumowali nasze działania, poddając je ewaluacji stosowanej w *Agrupamento de Escolas Nuno Alvares*. Była to dyskusja na temat osiągniętych celów z ich przedstawieniem graficznym z użyciem narzędzi informatycznych. W warunkach polskich można by to przedsięwzięcie nazwać „burzą mózgow”, czyli jedną ze stosowanych w edukacji metod aktywizujących. Ponadto odbyło się spotkanie z przedstawicielami partnerów Szkoły, tj. przedsiębiorstw, uczelni, instytutów i szkół, którzy nas gościli w Castelo Branco.

Swoistym podsumowaniem Projektu stała się ponadto ewaluacja końcowa (*ex-past*), skierowana do dziewięciu bezpośrednich uczestników Projektu. Ankietowani wskazali wytworzone rezultaty w swoich krajach, w ankietach

podano również informacje na temat sposobów upowszechniania rezultatów Projektu. Odpowiadając na pytanie otwarte dotyczące wykorzystania doświadczeń zdobytych w trakcie realizacji Projektu, w tym w perspektywie długoterminowej, wskazano m.in. na wzbogacenie oferty szkoleniowej skierowanej do nauczycieli o tematykę realizowaną w projekcie i – co najważniejsze – ewentalne utworzenie sieci współpracy europejskich placówek doskonalenia nauczycieli na bazie zaistniałej współpracy z partnerami projektowymi.

Ilościową i jakościową ewaluację celów Projektu uzupełnia jeszcze jeden aspekt, nawet z poziomu geopolitycznego. Zgłaszając nasz Projekt do programu Erasmus+, trudno było przewidzieć takie zdarzenie, do którego doszło 18 maja 2023 r., kiedy to w trakcie realizacji pierwszej aktywności w Polsce (ZSCKR w Nowosielcach) nawiązano kontakt z partnerami drugiego projektu tej Szkoły. Uczestnicy naszego Projektu wzięli bowiem udział w przedsięwzięciu projektowym tej Szkoły pt. „Pszczoły Karpackie – nasi dobrodzieje”, w tym w konferencji, w trakcie której zostały wygłoszone tematyczne wystąpienia, w tym wykład I. Kowalczuk, przedstawicielki Ukrainy z Lwowskiego Narodowego Uniwersytetu Weterynarii, Medycyny i Biotechnologii, partnera tego Projektu. Ważność tego wydarzenia wynika z faktu, że w tym samym dniu i w tym samym miejscu (sala gimnastyczna Szkoły) odbyła się lekcja pokazowa naszego projektu pt. „Eksploracja systemów agrotechnicznych z użyciem drona – rolnictwo precyzyjne”. Dziś z perspektywy upływu czasu oraz trwania pełnoskalowej wojny w Ukrainie widać wyraźnie, do czego powinny służyć zdobycze techniki, jakimi w tym przypadku są drony.

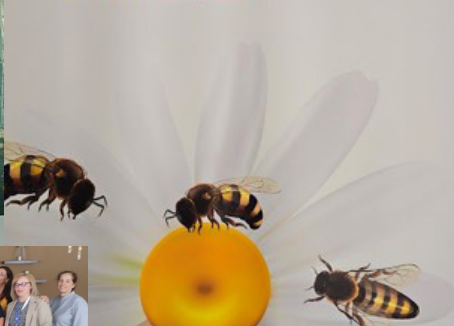
Podsumowując, wydaje się, że konfrontacja wiedzy pochodzącej z trzech odmiennych kulturowo krajów europejskich, wymiana doświadczeń oraz dobrych praktyk pozwoliła nauczycielom biorącym udział w Projekcie na zwiększenie posiadanej wiedzy oraz umiejętności na rzecz zrównoważonego rozwoju i promowania zrównoważonej żywności. Dokładając do tego, chyba niedoceniane, pojęcie postaw, w tym przypadku na przykład „przyrost odwagi” w używaniu języka obcego, można mówić o podniesieniu kompetencji nauczycieli mających kontakt z naszym Projektem. Wytworzone rezultaty, np. w postaci scenariuszy zajęć, będą wykorzystywane w ofercie szkoleniowej partnerów projektowych i będą służyły wszystkim zainteresowanym nauczycielom z Polski, Rumunii i Portugalii. W ocenie uczestników Projektu pobyt i udział w aktywnościach projektowych wpłynął pozytywnie na ich dalszą ścieżkę zawodową.

**Oprac. Izabela Pyra**





Projeto Erasmus+  
**SUSTAINABLE FOOD FROM PRODUCTION TO CONSUMPTION**  
 2022-2-PL01-KA210-VET-000096503  
**WORKSHOP FROM FARM TO TABLE, BEE LIVE**  
 20 a 24 MAIO



To lubię!  
Mariusz Kalandyk

## Śmiesznie!

Przychodzi Eskimos do Pigmeja, a tu pora sucha. Suchar jak suchar, ale jest coś na rzeczy! Wszyscy do kogoś przychodzą, a tu... Pora nie ta. Za wcześnie, za późno, nie tak, z włosom, pod włos, bez perspektyw, poniżej normy, powyżej oczekiwań. Nad wyraz niestosownie!

Oszaleć idzie!

Śmiesznie już będzie. Stop! Nieśmiesznie już bywało. A teraz tylko powaga, merytoryka i pożywna zupka oraz drugie. Danie. Tanio. Dano. Da się.

Stop!

Z tymi daniami to bez przesady, ponieważ okazuje się coraz bardziej, że składniki są z wczoraj, z przedwczoraj niedomyty garnek a woda z deszczówki z zeszłorocznej pory suchej, bo deszczową trudno było ją nazwać.

Dowcip opowiedziany dwa razy w krótkim odstępie czasu naraża ryzykanta na słowne bęcki. A co z pomysłami na edukację i jej poprawę? Czy powtarzane w kółko, lekko tylko pomieszane w kotle pomysłów, podniosą nam morale? Czy tylko podniosłe każą myśleć, że znów nam nie wyjdzie? Ba, wyjdzie bokiem, jak zawsze, zostawiając wszystkich w obiecującym rozkroku. Tuż przed meczem o wszystko, bo my przecież tylko wtedy jakoś ogarnąć się (chwilowo /chwilówkowo) umiemy.

Ten mecz o wszystko trwa już jakiś czas, ale my o tym nie chcemy wiedzieć. Albo – nie wiadomo, co gorsze – naprawdę nie wiemy. Zaślepieni, zadufani, przekonani o własnym swym omnipotentnym rozumieniu wszystkiego najlepiej, wciąż wyważamy otwarte drzwi. Zresztą nie do tego, co trzeba, garażu!

Od wielu lat obserwuję ów sabat. Że to się jeszcze trzyma w całości, nie rozpierzcha, nie rozpada, na cud jakiś zakrawa! Masa krytyczna jednak osiąga już swój niepokojący poziom: ci, którzy mogą – zniecierpliwieni obecnym stanem rzeczy, a mający środki ku temu – wybierają inne ścieżki rozwoju dla dzieci swych ufności pełnych. Edukację powszechną mając w dużym poważaniu, wypływają na morze ryzyk różnych edukacyjnych domowym nauczaniem zwanych lub nawet odpalają rakiety nośne, by w chmurze progeniturę swą umieścić. W niepublicznych, co za ulga, placówkach edukacyjnych miejsc szukają i tam talenty swe młode zapisują.

A my? Co robimy? Gruszek nie zasypiamy w popiele ciepłym, lecz bijąc w tamtamotarabany, zamysły nowe ogłaszamy – na pohybel wcześniejszym, wczesnym i najwcześniejszym. Zawsze od tej samej uchyłkowej strony jelita grubego! To już nie jest suchar o Eskimosie bez nogi w tużurku przed lwem uciekającym! To jest jak gra w trzy kubki na bazarze gdzieś w dalekim Beninie. Ruch po to wzniecająca, by maskować powietrze w kubkach mielone. Nic nad to.

Może i się wyzłóśliwiam, ale poinformujcie mnie Państwo, co zostało z niegłupich projektów nie tak dawno jeszcze umieszczanych na witrynach partii przeróżnych i NGO-sów? Co zamierza się wprowadzić jako ustalenia wynikające z rzeczywistej debaty na temat strategii zmian edukacyjnych, ich kolejności, rzeczywistych kosztów, interesu społecznego i cywilizacyjnego oraz gospodarczych potrzeb nas wszystkich? Jakich to mamy przedstawicieli(?), gdzie są zaufania godni eksperci(?), gdzie są, chociaż projekty, działań pilotażowych? Dlaczego placówki badawcze (IBE) zamieniono na usługodawcze? Czy oprócz, skrytykowanego złośliwie, lecz trafnie, projektu absolwenta oraz wprowadzenia nowych nowych nowych podstaw programowych ma się w zanadru plik długofalowych, poddanych dyskusji, reform systemu? Czy w końcu chce się nam powiedzieć prawdę, że niczego takiego się nie planuje, ponieważ nie leży to w naszym (partyjnym) interesie? A w ogóle to pieniędzy nie ma? I nie będzie?

Początek roku 2025 rozpoczął się kilkoma trzęsieniami ziemi w obszarze SI. To, co było horrendalnie drogie, amerykańskie, udostępnione przez naszych skośnookich braci w rozumie, okazało się dużo tańsze, a wcale nie gorsze. Wojna o dominację, a więc ogromne pieniądze, na tym etapie kosztowała koncern NVIDIA około pół biliona dolarów straty. W jedną noc. Dla porównania roczny dochód Polski wynosi około 811 miliardów dolarów.

Czy podane powyżej fakty mają jakiś związek z polską edukacją? Jeżeli uważacie Państwo, że żaden związek nie występuje – wasza wola. Polska nie jest krajem specjalnie wielkim, posiada jednak duży kapitał intelektualny, który wykorzystywany bywa w swych najlepszych wcieleniach daleko poza granicami kraju. To dobrze – i – tak sobie. Jestem przekonany, że perspektywicznie zaprojektowane reformy, które na nowo określą warunki kształcenia przyszłych nauczycieli i przyszłych uczniów, postawią im rozsądne i jednocześnie wysokie wymagania poznawcze, dadzą wszystkim szanse rozwoju, nie zabiją ducha sprawczości i zwykłej ciekawości, są w naszych realiach czynem doniosłym moralnie, intelektualnie i patriotycznie. Być może zatrzymają tych najzdolniejszych w miejscach istotnych dla kultury i gospodarki Polski.

Fakt, że od długiego już czasu mylimy słowo *patria* ze słowem „partia” w naszym dobrym nie pomaga. Niczemu mądrymu nie służy!