

2 (97) 2019
Kwartalnik Edukacyjny

KOMPETENCJE



nie tylko
kluczowe

Lekcja:Enter

ŚWIAT NOWEJ EDUKACJI

- podniesienie kompetencji cyfrowych nauczycieli i dyrektorów szkół Województwa Podkarpackiego
- 40-godzinne szkolenie tematyczne (edukacja wczesnoszkolna, humanistyczna, matematyczno-przyrodnicza, artystyczna, informatyczna) dla wszystkich typów szkół
- wsparcie merytoryczne trenera lokalnego (m.in. mentoring, dostęp do platformy e-learningowej z wykorzystaniem narzędzi TIK)

JUŻ WKRÓTCE RUSZA NABÓR!

Kontakt do biura projektów: 17 8534097 w. 45, www.pcen.pl



FRSI FUNDACJA
ROZWOJU
SPOŁECZYSTWA
INFORMACYJNEGO



INSTYTUT SPRAW
PUBLICZNYCH

Unia Europejska
Europejski Fundusz
Rozwoju Regionalnego



PCENowisko

Wiosenne Spotkania Edukacyjne
PCEN w Rzeszowie



robotyka
druk 3d
doświadczenia
i eksperymenty
promocja zdrowia

Zapraszamy w marcu do OENiPAS w Czudcu



Kwartalnik Edukacyjny

czasopismo naukowe

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:

mgr inż. Izabela Pyra (dyrektor PCEN)
dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.)
dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.)
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ozóg –
przewodniczący
prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres
dr hab., prof. UR Marek Stanisław
prof. zw. dr hab. Kazimierz Szymdy
dr hab., prof. UR Beata Szluz
dr hab. Anna Szylar
dr Zofia Frączek
dr Urszula Gruca-Miąsik
dr Wiesława Walc
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Projekt okładki, skład i łamanie:

Andrzej Iskrzycki
rys. na okładce: Adrian (lat 7)

Wydawca:

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli
w Rzeszowie

35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2

tel. 17 85 340 97 w. 40

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

Druk i oprawa: NOT FSN-T Rada w Rzeszowie

Nakład: 1000 egz.

Letni numer kwartalnika poświęcamy wybranym kompetencjom kluczowym. Nie chcemy jednak analizować od nowa znaczenia każdej z nich, lecz pokazać istotne dydaktyczne i metodyczne konsekwencje przemyślanej strategii, która włączy owe ogólne zasady do codziennej praktyki dydaktycznej.

Wybraliśmy kilka wątków i o nich dokładniej piszemy. Artykuł pt. *Strategie poznawcze i ich rola w procesie uczenia się i nauczania* rozbudowuje w postaci szczegółowych analiz bardzo ważną w codziennej praktyce, należąca do zestawu piątego Zaleceń Rady Europy z 22 maja 2018 roku, metakompetencję w zakresie uczenia się. „Celem artykułu jest – jak pisze jego autorka – aktualizacja, pogłębienie i uporządkowanie wiedzy nauczycieli na temat strategii uczenia się, w tym głównie strategii poznawczych. To wiedza niezbędna tym wszystkim, którzy chcą wspomagać swych uczniów w doskonaleniu sposobów uczenia się i zdobywania wiedzy”. Podobne założenia ma kolejny artykuł: *Kompetencje kluczowe w kształceniu zawodowym*. Skupiając się na tym właśnie obszarze, autorka pokazuje związek efektywnego kształcenia zawodowego z kompetencjami m.in. z obszaru trzeciego oraz siódmego.

Podobny charakter ma również kolejny tekst. Dotyczy pragmatyki polonistycznej i przedstawia teoretyczne oraz metodyczne założenia odnoszące się do kształcenia umiejętności tworzenia wypowiedzi według określonych reguł. Przybliża dydaktykę i metodykę pracy na lekcjach języka polskiego, które przygotowują ucznia do pisania szkicu krytycznego. Oba gatunki stanowią rodzaj nowego wymogu edukacyjnego, zawartego w podstawie programowej. Obejmują kompetencje z obszaru pierwszego Zaleceń Rady Europy.

Polecam również teksty zamieszczone w dziale *Z warsztatu badawczego*. Pierwszy pragnie odtworzyć projektowaną poprzez program studiów UW zawodową sylwetkę przyszłego nauczyciela polonisty, drugi zaś analizuje sposoby funkcjonowania w grupie społecznej dziecka z autyzmem.

Polecam szczególnie lekturę nowego działu: „Nauczyciel Niepodległej”. W kolejnych numerach zaprezentujemy portrety nauczycieli przesłane w formie artykułów wspomnieniowych do konkursu ogłoszonego przez PCEN z okazji jubileuszu odzyskania przez Polskę niepodległości. Nagrodziliśmy wypowiedzi według nas najbardziej wyraziste, przejmujące, zaangażowane i realistycznie opisujące sylwetki pedagogów.

Zapraszam do lektury.

Mariusz Kalandyk

25 Kwartalnik Edukacyjny

Prezentowane materiały z działów *W kręgu nowych idei*, *Z warsztatu badawczego*. *Innowacje* oraz *Dyskusje* objęto recenzją naukową.

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

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2019

Kwartalnik Edukacyjny

2 (97) lato 2019

KOMPETENCJE KLUCZOWE

- Dorota Szumna, **Strategie poznawcze i ich rola w procesie uczenia się i nauczania** ... 3
- Barbara Rusinek, **Kompetencje wymagane na rynku pracy wyzwaniem dla edukacji zawodowej** 19
- Mariusz Kalandyk, **Nowy gatunek wypowiedzi w podstawie programowej: szkic krytyczny** 33

Z WARSZTATU BADAWCZEGO. INNOWACJE

- Dariusz Żółtowski, **Sylwetka nauczyciela polonisty a program kształcenia nauczycieli na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego** 44
- Wioletta Szałajko, **Funkcjonowanie społeczne dziecka z autyzmem** 57

PCEN I OTOCZENIE

- „Profilaktyka uzależnień w szkołach i placówkach oświatowych” 67
- „Edukacja polonistyczna – tworzenie wypowiedzi w szkole ponadpodstawowej” ... 69
- Projekt profilaktyczny poprawy świadomości bezpieczeństwa antyterrorystycznego w szkołach województwa podkarpackiego 71
- „NAUCZYCIEL NIEPODLEGŁEJ”

- Elżbieta Ciemięga, **Alina Sitarz-Ciemięga** 74

PORTRETY GALICYJSKIE

- Michał Zych, Roman Zych, **Działalność księdza Stanisława Żytkiewicza w dokumentach, pamiętnikach i korespondencji prywatnej** 79

RECENZJE

- Hanna Mizgalska-Wiktor, **A. Oliwińska-Wacko i R. Wacko, Gmina Czudec – Przewodnik** 97
- Nowości wydawnicze 99

SPRAWOZDANIA

- „Oblicza przemocy. Diagnoza – charakterystyka – profilaktyka” 102
- Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Mogielnicy – uczymy patriotyzmu 107
- Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach oświatowych 111
- I Zjazd Historyków Wychowania 113
- To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Wiesiek** 116

Dorota Szumna

Strategie poznawcze i ich rola w procesie uczenia się i nauczania

Wprowadzenie

Chociaż XXI wiek ze swoją nieograniczoną dostępnością do wszelkich informacji nie wydaje się sprzyjać rozważaniom o trwałym zapamiętywaniu, to jednak niektóre wyniki badań i osobiste obserwacje zachowań młodych ludzi skłaniają do pytań o rzeczywistą wiedzę młodego pokolenia i sposoby jej nabywania. Gdyby rzecz dodatkowo nieco udratyzować, można by wspomnieć o filmikach zamieszczanych na YouTube¹ czy też – nie tak znów nieprawdopodobnej – katastrofie energetycznej².

Prowadzone od lat badania pokazują, że większość uczniów, a także studentów, wybiera niewłaściwe strategie powtarzania i utrwalania poznanych treści w przekonaniu o ich skuteczności³. Co więcej, uczenie się przeradza się nierzadko w bezrefleksyjne „wkuwanie”⁴, często dużych partii materiału, na ogół wyłącznie na potrzeby zapowiedzianego sprawdzianu czy też przed egzaminem. W tym kontekście mówi się czasem o „bulimicznym uczeniu się”, czyli napychaniu się informacjami, które zaraz po egzaminie są usuwane z pamięci⁵. Może to z jednej strony świadczyć

¹ Zob. np.: *Matura To Bzdura. TV, Czyli Satyra*.

² Media co jakiś czas donoszą o awariach i katastrofach energetycznych na mniejszą i większą skalę, analizują ich przyczyny i skutki, np. P. Kościelniak, *Hakerzy, awarie, katastrofy naturalne. Co zabierze nam prąd?* Dostępny online: <https://www.rp.pl/Nauka/304199934> (dostęp: 30.03.2019). Wartość trwale przyswojonej wiedzy, „zapisanej” w głowie, a nie jedynie na zewnętrznym dysku, w sytuacji energetycznej katastrofy na skalę ogólnoswiatową w najnowszej części sagi o i dla polskich nastolatków ukazał Rafał Kosik. To – na szczęście – tylko fantastyczna wizja „co by było, gdyby...”, ale może warto podyskutować o tym z uczniami. Zob.: *Idem, Felix, Net i Nika oraz Koniec Świata Jaki Znamy*, Warszawa 2018.

³ J.D. Holmes, *Edukacja i uczenie się. 16 największych mitów*, Warszawa 2019.

⁴ Sami nauczyciele mają tę świadomość (jak wynika z rozmów prowadzonych podczas szkoleń).

⁵ D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Słupsk 2018, s. 65.

o braku wiedzy na temat zasad skutecznego uczenia się, z drugiej – o niskim wartościowaniu wiedzy w ogóle⁶. Badacze donoszą, że u młodego człowieka, dla którego naturalne jest niemal nieustanne bycie online, zaciera się granica między tym, co rzeczywiście wie („ma w głowie”) a tym, co jest dostępne w sieci⁷.

Wobec konieczności całożyciowego uczenia się nabycie umożliwiających je kompetencji staje się zadaniem najwyższej wagi w perspektywie zarówno jednostkowej, jak i społecznej. To jedna z ośmiu kluczowych kompetencji niezbędnych człowiekowi, wymienianych w dokumencie Rady KE⁸ a jednocześnie metakompetencja umożliwiająca opanowanie pozostałych⁹. Tym samym określa kierunek działań współczesnej szkoły, która ma przygotować młodych ludzi do samodzielnego zdobywania wiedzy w przyszłości. Ma temu służyć m.in. poznawanie i ćwiczenie skutecznych strategii uczenia się.

Celem artykułu jest aktualizacja, pogłębienie i uporządkowanie wiedzy nauczycieli na temat strategii uczenia się, w tym głównie strategii poznawczych. To wiedza niezbędna tym wszystkim, którzy chcą wspomagać swych uczniów w doskonaleniu sposobów uczenia się i zdobywania wiedzy. Z doniesień badawczych oraz własnych obserwacji i rozmów z nauczycielami wynika, iż wielu z nich opiera swe myślenie o skutecznym nauczaniu na przekonaniu o pierwszeństwie wyników przed procesami uczenia się¹⁰, na fragmentarycznej wiedzy dydaktycznej, też psychologicznej¹¹, ujawniającej się m.in. w przyjmowaniu uproszczonej koncepcji stylów uczenia się¹². Zapominają przy tym, lub nie mają świadomości, że ich własne poglądy i postawy znaj-

⁶ Zob. np.: M. Zemło, *Wartości w ocenie uczniów szkół ponadpodstawowych. Analiza modalnościowo-eksplicacyjna*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 1(92).

⁷ A. Piotrowska, *Google sprawia, że czujemy się mądrzejsi*, „Focus” 8/239 sierpień 2015.

⁸ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE (2018/C 189/01). Dostępny online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) (dostęp: 30.03.2019).

⁹ H. Solarczyk-Szwec, *Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Dostępny online: https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2717/LLL_metakompetencja.pdf?sequence=1 (dostęp: 14.04.2019).

¹⁰ Zob. m.in.: M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011.

¹¹ A. Nowak-Łojewska, *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstrukttywizmu i rekonstrukcjonizmu*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009; J. Urbańska, J. Urbański, *Skuteczne uczenie się w szkole*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, S. Kowalik (red.), Warszawa 2011; D. Szumna, M. Kalandyk, *Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się, cz. 1*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 2(77); D. Szumna, *Szkoła jako przestrzeń uczenia się*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 2(73).

¹² Jest on na ogół utożsamiany z preferowanym kanałem odbioru informacji, por.: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2010; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznaucze*, Warszawa 2011.

dują odzwierciedlenie w sposobach prowadzenia lekcji i sprawdzania wiedzy uczniów, co przekłada się na strategie uczenia się, po które ci ostatni sięgają i które ćwiczą przez kolejne lata szkolnej edukacji¹³. Z kolei badania uczniów ujawniają, że wielu z nich nie potrafi się skutecznie uczyć¹⁴, nauczycielskie wsparcie w tym zakresie wciąż jest zatem nieodzowne. Znaczenie wiedzy na temat strategii, o których mowa wzrasta dodatkowo w kontekście zagrożeń i ograniczeń trwałego zapamiętywania wynikających z upowszechnienia urządzeń mobilnych.

Strategie poznawcze jako narzędzia skutecznego uczenia się

Jeśli uczenie się potraktować jako zadanie, złożone zadanie, jak podkreślają psychologowie, to jego wykonanie wymaga przyjęcia określonego „planu, koncepcji, czyli strategii działania”¹⁵. Strategie uczenia się to sposoby, jakie człowiek wykorzystuje do nabywania wiedzy i/lub umiejętności. To inaczej świadomie wykonywane czynności, wszelkie działania służące skutecznemu uczeniu się, prowadzące do zapamiętania i/lub wykorzystania informacji. Umiejętność ich stosowania stanowi przejaw samoregulacji uczenia się, czyli uczenia się, którego różne aspekty są kontrolowane przez uczący się podmiot. O tak rozumianej samoregulacji świadczy umiejętność rozpoznania wymagań wynikających z danej sytuacji uczenia się i realizowanego zadania, dokonania wyboru, zastosowania optymalnej strategii i oceny jej przydatności. Takie podejście możliwe jest dzięki rzeczywistej motywacji do działania, gotowości podjęcia wysiłku związanego z uczeniem się, przynosi jednak wielorakie korzyści, wykraczające poza same efekty związane z uczeniem się określonych treści. Pozwala rozwijać poczucie sprawstwa i kontroli nad podejmowanym działaniem, nadaje mu sens¹⁶.

¹³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*).

¹⁴ J. Uszyńska-Jarmoc, *Poziom samooceny kompetencji metauczenia się i jej wymiarów a osiągnięcia szkolne uczniów klas pierwszych liceum*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), Warszawa 2015; D. Szumna, *Młodzież licealna o swoich umiejętnościach uczenia się (na przykładzie badań w szkołach rzeszowskich)*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1(23); D. Szumna, *Umiejętność uczenia się jako podstawa samodzielnego zdobywania wiedzy – z badań młodzieży licealnej*, [w:] *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), Toruń 2019; K. Kusiak, *Poczucie kompetencji uczenia się dzieci kończących edukację wczesnoszkolną*, [w:] *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane aspekty*, T. Parczewska (red.), Lublin 2016.

¹⁵ E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994, s. 139.

¹⁶ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 107–108, 189–219.

Do strategii uczenia się psychologowie zaliczają strategie poznawcze oraz meta-poznawcze¹⁷. Strategie poznawcze (przetwarzania) obejmują działania podejmowane na materiale będącym przedmiotem uczenia się i służą jego przetwarzaniu¹⁸, a ich skuteczne wykorzystanie zapewniają strategie metapoznawcze, umożliwiające kierowanie własnymi procesami poznawczymi¹⁹. W skład tych drugich, o charakterze regulacyjnym, wchodzi różnorodnych działań, które wraz z procesami uwagi pełnią ważne funkcje kontrolne. W artykule uwagę skupiono na strategiach poznawczych, wspomagających przygotowanie nowych informacji do włączenia w struktury posiadanej już wiedzy i ich przechowania w pamięci długotrwałej²⁰.

W literaturze psychologicznej odnaleźć można różne typologie strategii poznawczych. Zdaniem autorek *Psychologii nauczania...* największą wartość praktyczną dla edukacji ma ich podział oparty na kryterium poznawczej aktywności uczących się. Stopień tej aktywności zależy od poziomu przetwarzania informacji, stąd wyodrębnia się strategie głębokie, odwołujące się do semantycznej warstwy materiału, oraz powierzchniowe, odnoszące się do zewnętrznych jego cech²¹. Powołując się na jedną z najbardziej znanych typologii²², strategie poznawcze można usytuować na kontinuum od strategii powtarzania, angażujących poznawczo w niskim stopniu, poprzez strategie opracowywania (elaboracji), wymagające wyjścia poza zewnętrzny, dosłowny poziom, do wymagających największej aktywności strategii organizowania²³. Do strategii powtarzania zalicza się przede wszystkim głośne czytanie/recytowanie treści, przepisywanie, dosłowne notowanie, podkreślanie fragmentów tekstu. Strategie elaboracji to mówienie własnymi słowami, streszczanie, mnemotechniki, sporządzanie notatek czy odpowiadanie na pytania, zaś formułowanie głównej myśli, sporządzanie planów czy mapy pojęciowe należą do strategii organizowania²⁴.

¹⁷ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); J. Urbańska, M. Urbański, *op. cit.* (*Skuteczne uczenie się w szkole*), s. 190, 431. Por.: M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.

¹⁸ Przetwarzanie informacji – zdaniem psychologów poznawczych – polega na analizowaniu i przekształcaniu napływających danych w celu ich wykorzystania do tworzenia nowej wiedzy lub ustalania kierunku działania. Pomaga zatem zrozumieć świat i samego siebie. T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2017, s. 34.

¹⁹ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 431–432.

²⁰ M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 102.

²¹ *Ibidem*, s. 195; por.: Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, t. 1, Warszawa 1998.

²² M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*).

²³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 196.

²⁴ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 94.

Strategie powierzchniowe zachowują dosłowną, zewnętrzną postać materiału, podczas gdy głębokie wymagają znaczeniowego przetworzenia przyswajanych treści, ich zrozumienia, stąd też ich skuteczność jest zdecydowanie wyższa²⁵. W procesie uczenia się zastosowanie mają jedno i drugie, bowiem sposób, w jaki się uczymy, nie jest niezmienny. Psychologowie już dawno odkryli, iż wybór strategii powinien uwzględniać rodzaj przyswajanych treści (proste, złożone). Sposoby, które sprawdzają się w sytuacji wymagającej wykonania prostego zadania (np. zapamiętania słówek z języka obcego, nazw państw sąsiadujących z Polską i ich stolic, chronologicznego uporządkowania wydarzeń), nie będą odpowiednie, gdy zadanie ma złożony charakter (np. porównanie wierszy dwóch poetów, rozwiązanie zadania tekstowego z matematyki), albo też konieczne jest zapamiętanie obszernego materiału, jak to się dzieje np. przed sprawdzianem. W tej ostatniej sytuacji młodzież często sięga po strategię służące jedynie jego zaliczeniu, lecz nieefektywne z punktu widzenia trwałego zapamiętywania. Mowa tu o skomasowanym powtarzaniu, którego celem staje się często dosłowne zapamiętanie wszystkich informacji, dokładnie tak, jak zostały one przedstawione w podręczniku czy podane do zeszytu. To strategia wciąż powszechnie stosowana na potrzeby szkolnej edukacji²⁶.

Wielokrotne, bierne, dosłowne powtarzanie treści, tzw. „wkuwanie”, to strategia wpisująca się w uczniowską filozofię „3Z”, nastawiona na krótkotrwały efekt. Jej przeciwieństwem są strategię nastawione na długofalowe korzyści, w postaci trwałego zapamiętania, jednakże kosztem ograniczenia bieżących zysków – czasu i energii poświęconej na aktywność poznawczą, by zrozumieć określone treści i włączyć je do posiadanych już zasobów²⁷.

Zastosowanie i skuteczność wybranych strategii przetwarzania

Powtarzanie – jak wiadomo – wzmacnia zapamiętywanie²⁸. Jego pozytywny wpływ na przechowywanie informacji jest powszechnie znany, stąd jest bodaj „najczęściej stosowanym środkiem zamierzonym w uczeniu się i (...) zasadniczy[m] element[em] niemal wszystkich zorganizowanych oddziaływań dydaktycznych”²⁹. Nie ma chyba nauczyciela, który by nie znał podstawowych prawidłowości dotyczących pamięci i powtarzania, dawno już odkrytych i opi-

²⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 196–197.

²⁶ Zob.: D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

²⁷ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 192, 197.

²⁸ Zgodnie z prawem częstości, zob.: T. Maruszewski, *op. cit.* (*Psychologia poznania...*), s. 141.

²⁹ Z. Włodarski, *op. cit.* (*Psychologia uczenia się*), s. 295.

sanych w literaturze psychologicznej³⁰. Nie zawsze jednak, tak nauczyciele jak i uczniowie, zdają sobie sprawę z tego, że skuteczność różnych stosowanych przy tym strategii nie jest jednakowa. Psychologowie wiążą to z aktywnością poznawczą uczącej się osoby i głębokością przetwarzania informacji³¹. Prowadzone w tym obszarze badania ujawniają wyższość „bardziej aktywnych strategii, promujących głębsze przetwarzanie i lepsze pamiętanie”, a jednocześnie, że niewielu uczniów te aktywne strategie stosuje³². Źródeł można upatrywać m.in. w szkolnych doświadczeniach i powierzchniowym (reprodukcyjnym) rozumieniu istoty uczenia się³³.

Jedną z głównych strategii preferowanych przez uczących się na wszystkich etapach kształcenia jest wielokrotne czytanie przewidzianych do zapamiętania treści. Większość uczniów oraz studentów jest przekonana o skuteczności takiego sposobu nabywania wiedzy³⁴. Ponad 86% badanych przez D. Szumną licealistów wielokrotne czytanie treści wymienia jako praktykowany przez siebie skuteczny sposób uczenia się³⁵. Wiąże się to często z tzw. „złudzeniem zrozumienia”³⁶, podczas gdy owego zrozumienia nie potwierdzają prowadzone badania. Okazuje się, że wprawdzie „wielokrotna ekspozycja materiału szkolnego zwiększa skuteczność uczenia się ponad to, co wynika z pojedynczego czytania”³⁷, jednakże korzyści dotyczą pierwszego powtórzenia i są większe, gdy między powtórzeniami występują przerwy. Przy kolejnych powtórkach zyski są już niewielkie. Zdaniem autorów *Harvardzkiego poradnika skutecznego uczenia się* wielokrotna lektura podręcznika

³⁰ Zob. m.in.: T. Maruszewski, *op. cit.* (*Psychologia poznania...*); M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t.1, Gdańsk 2018.

³¹ Z. Włodarski, *op. cit.* (*Psychologia uczenia się*); M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); E. Czerniawska, M. Ledzińska, *op. cit.* (*Ja i moja pamięć*); por.: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011.

³² J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 149.

³³ D. Szumna, *op. cit.* (*Młodzież licealna o swoich umiejętnościach uczenia się...*); Por.: E. Filipiak, *Motywacja i strategie uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, „Edukacja” 2011, nr 2.

³⁴ J. Dunlosky, K.A. Rawson, E.J. Marsh, M.J. Nathan, D.T. Willingham, *Improving students' learning with effective, learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology*, „Psychological Science in the Public Interest”, 2013, 14; J.D. Karpicke, A.C. Butler, H.L. Roediger, *Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own*, „Memory” 2009, 17, za: J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa 2014; D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

³⁵ D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

³⁶ M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 94; por.: J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

³⁷ J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 149.

to praca wykonywana na próżno. Nie tylko zabiera czas, nie prowadząc do trwałego zapamiętania, ale wprowadza w błąd co do jej rzeczywistych efektów, gdy „narastające poczucie obeznanania z tekstem zaczynamy traktować jako opanowanie jego treści”³⁸. Wielu uczniów pada ofiarą fałszywego poczucia zrozumienia i przyswojenia wielokrotnie czytanych treści. Nierzadko podczas takiej nauki usiłują dokładnie opanować całe fragmenty tekstu, jednak fakt, że potrafią je przytoczyć w niemal dosłownym brzmieniu, nie dowodzi, iż rozumieją istotę opisywanych zagadnień, dostrzegają możliwości ich zastosowania czy związek z dotychczasową wiedzą³⁹. Co więcej, badania dowodzą, że strategia, o której mowa, nie sprawdza się w przypadku, gdy pytania (np. na sprawdzianie) wykraczają poza wiedzę o faktach, co dotyczy szczególnie osób o niskich zdolnościach⁴⁰. Badacze konkludują, iż „ponowne czytanie ma małą użyteczność jako strategia uczenia się”⁴¹, nieodbiegającą efektywnością od innych względnie biernych strategii, jak na przykład podkreślanie fragmentów tekstu.

Sięganie po strategię bazującą na dosłownym, literalnym zapamiętywaniu treści, nierzadko w ściśle określonej kolejności, kojarzone jest z typowym szkolnym uczeniem się i na jego potrzeby ćwiczone. W codziennym życiu takie kodowanie informacji ma bardzo ograniczone zastosowanie. Warto mieć to na uwadze w pracy z uczniami, wzrastającymi w świecie dominacji przekazów audiowizualnych. W świecie stawiającym pod znakiem zapytania, dotychczas niezbędną, „zdolność do pracy w głębokim myśleniu pisma” – że posłużę się określeniem Jacka Dukaja – „do przyswajania i tworzenia długich, złożonych tekstów, operowania na ich treści, ich logicznej strukturze”, słowem „zdolność do myślenia pismem”⁴².

Chociaż istotą powierzchniowych strategii jest niski poziom zaangażowania poznawczego ucznia, związany z minimalnym przetwarzaniem, nie oznacza to, iż są bezwartościowe. Najlepiej sprawdzają się jako wstępny lub końcowy etap uczenia się, nie powinny natomiast zastępować działań opartych na głębokim przetwarzaniu. Nie bez znaczenia jest tu rodzaj wykonywanego zadania. Dosłowne powtarzanie, recytowanie będzie skuteczną strategią przy realizacji zadania polegającego na zapamiętaniu treści wiersza czy słówek z języka obcego, ale nie jako sposób przygotowania do sprawdzianu. Strategie powierzchniowe są też często

³⁸ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 22.

³⁹ *Ibidem*, s. 30.

⁴⁰ J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 150–152.

⁴¹ *Ibidem*, s. 154. Por.: P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

⁴² J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 253.

stosowane przez młodszych uczniów, którzy mają jeszcze kłopot ze zmianą formy i organizacji treści, ustaleniem ważności poszczególnych elementów całości⁴³.

Większe korzyści niż wielokrotne czytanie przynosi – zdaniem badaczy – sięganie po bardziej angażujące poznawczo strategie, jak np. próbne reprodukcje (na bazie gotowych lub samodzielnie ułożonych pytań). Samosprawdzanie należy wprowadzić do drugiej kategorii strategii uczenia się⁴⁴, warto jednak o nim wspomnieć, gdyż stanowi znakomitą okazję do rozwijania uczniowskich umiejętności formułowania pytań.

Pytania to jeden z bardziej skutecznych, aktywizujących poznawczo, sposobów uwypuklania struktury przyswajanych treści⁴⁵. Zdaniem J. Brunera dobre pytanie stanowi „rusztowanie dla uczenia się”⁴⁶, do nauki myślenia i poszukiwania wiedzy⁴⁷. Podstawowe znaczenie ma tu rodzaj pytań, od nich bowiem zależy czy uczący się pozostanie w obszarze utrwalania wiedzy o faktach czy też włączy w to zrozumienie i zastosowanie materiału⁴⁸. Umiejętność stawiania pytań, w tym pytań wyższego rzędu, pozwala ponadto wykorzystać podczas uczenia się z tekstów złożony program strategiczny, zaproponowany przez amerykańskich psychologów. Opisują go M. Ledzińska i E. Czerniawska, posługując się skrótem 2PSPS, utworzonym od polskich nazw kolejnych kroków tej strategii (Przejrzyj tekst, Pytaj, Szukaj odpowiedzi, Powtarzaj, Sprawdź)⁴⁹. Autorka artykułu wykorzystuje go w pracy ze studentami – każdorazowo największym problemem okazuje się formułowanie pytań, na które odpowiedź wymagałaby wyjścia poza informacje bezpośrednio dostępne w tekście.

W przypadku złożonych zadań zastosowanie ma również strategia polegająca na podkreślaniu ważnych fragmentów tekstu. Wieloletnie własne obserwacje potwierdzają, iż podkreślanie (a właściwie zakreślanie na kopiach podręczników czy artykułów) niejednokrotnie obszernych fragmentów treści to nadal jedna z bardzo popularnych wśród studentów strategii. Ponad ¾ badanych licealistów stosuje tę strategię opracowywania informacji podanych w pisemnej formie, co może wynikać z faktu, iż – mimo dostępności wielu źródeł, w tym

⁴³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 196.

⁴⁴ Chodzi o strategie metapoznawcze – M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*); M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*).

⁴⁵ Z. Włodarski, *op. cit.* (*Psychologia uczenia się*).

⁴⁶ Za: R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999, s. 29–30.

⁴⁷ L. Saper-Swerling, R. Sternberg, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2015.

⁴⁸ E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995.

⁴⁹ Szczegółowy opis można znaleźć w: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 194–195.

elektronicznych – młodzież wciąż uczy się z tradycyjnych podręczników⁵⁰. Podkreślanie fragmentów tekstu może być przydatną strategią, jeśli tylko, jak to ujmuje M.H. Dembo, jest ono „oszczędne”, tj. dotyczy naprawdę istotnych informacji⁵¹, z czym często kłopot mają nawet studenci. Trudności związane z oceną ważności informacji zawartych w tekście wynikają z niedostatecznych umiejętności dokonywania selekcji. Wspomniany autor podpowiada, jak uczyć młodzież korzystania z tej strategii i jej doskonalenia⁵².

Strategie powtarzania pełnią wprawdzie ważną rolę w uczeniu się, mobilizują bowiem uwagę i wpływają na kodowanie informacji, jednakże – zdaniem M.H. Dembo – nie pomagają w rozumieniu przyswajanych treści i ich łączeniu z już utrwaloną wiedzą. W tym sensie nie stanowią skutecznych strategii uczenia się ukierunkowanego na trwałe zapamiętanie. Ze względu na swe ograniczone działanie powinny być uzupełniane przez strategie opracowania oraz organizowania, służące porządkowaniu i integrowaniu treści. Te pierwsze, zwane też strategiami elaboracji, służą integracji nowych treści z już przyswojonymi, np. poprzez dodawanie szczegółów, przykładów, tworzenie powiązań z innymi elementami, wyciąganie wniosków. Z kolei strategie organizowania to działania mające na celu nadawanie struktury elementom materiału, co zwiększa jego sensowność i sprzyja rozumieniu, m.in. dzięki ukazaniu związków między nimi⁵³.

Pomocną w procesie kodowania informacji strategią jest notowanie, jednak jego efektywność wynika ze sposobu, w jaki jest realizowane. Najmniej skuteczne jest sporządzanie dosłownych, obszernych notatek, bowiem nie wiąże się z głębokim przetwarzaniem informacji, bardziej – samodzielne ich formułowanie własnymi słowami i uzupełnianie elementami graficznymi, zaś największą pomoc w uczeniu się stanowią notatki wymagające zrozumienia treści, ich zorganizowania i integracji⁵⁴. Te ostatnie to sporządzane osobiście notatki, wyrażone własnymi słowami, ukazujące powiązania między poszczególnymi elementami treści i z wcześniej nabytą wiedzą. Opracowywanie notatek jest bowiem pomocne w uczeniu się, jeżeli angażuje ucznia w dwóch obszarach: pisania (np. podczas słuchania wykładu) oraz nadawania sensu temu, co jest zapisywane. Jeżeli sprowadza się jedynie do czynności zapisywania, nie ma większego znaczenia jako strategia uczenia się, tak samo jak sporządzanie notatek

⁵⁰ Zob. np.: D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*), s. 95.

⁵¹ M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*); por.: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.

⁵² M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 107 – 108.

⁵³ *Ibidem*, s. 106–108.

⁵⁴ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 201.

bez ich czytania⁵⁵. Notatki, nawet najlepiej opracowane, nie zastępują uczenia się, podobnie jak magazynowanie informacji w chmurze czy komputerowych plikach i folderach. Tylko łączenie notowania z ponownym przeglądaniem notatek ma sens, nawet jeśli nie są to osobiste notatki, a pożyczone od kolegi⁵⁶.

Notatki mogą przyjmować różną postać (np. mapy pojęciowe), aby jednak skutecznie wspierały uczenie się, muszą być czytelne i zindywidualizowane⁵⁷ – opanowanie tej techniki wymaga zatem czasu i ćwiczeń, nawet gdy ich tworzenie wspomagać będą narzędzia TI. Podobnie jest z posługiwaniem się mnemotechnikami (sztucznymi systemami pamięciowymi). Opanowanie określonego systemu zabiera czas i energię a ich użyteczność jest ograniczona; bywają pomocne jedynie w przypadku prostych zadań, jak zapamiętywanie nazwisk, kategorii, sekwencji czy grup elementów⁵⁸.

Odbiór i zapamiętanie werbalnych treści wspomaga ich wzbogacenie elementami wizualnymi. Szerokie możliwości w tym względzie stwarzają dziś bogate zasoby internetowe, m.in. szeroki dostęp do filmów edukacyjnych o charakterze popularnonaukowym (np.: zyrafa.pl). Z prowadzonych badań wynika, że chociaż poszukiwanie informacji w Internecie praktykuje 85% licealistów, to oglądanie filmów edukacyjnych już tylko nieco ponad 48%. Może to sugerować preferowanie pamięciowego uczenia się ściśle określonych treści i to głównie z podręczników szkolnych (60% badanych licealistów wymienia je jako środki niezbędne do uczenia się, dostęp do Internetu – co trzeci)⁵⁹.

Zakreślanie ważnych informacji, sporządzanie notatek, robienie schematów, oglądanie filmów i in. to przydatne przy zapamiętywaniu strategię zewnętrzną, pozwalające jedynie magazynować informacje, które dopiero mogą się znaleźć w pamięci w postaci wiedzy. Jej nabycie wymaga, o czym była już mowa, odejścia od strategii bezmyślnego powtarzania, na rzecz podejmowania różnorodnych ćwiczeń; ich rodzaj i rozłożenie w czasie ma zasadnicze znaczenie dla trwałości zapamiętywania. Planując ćwiczenia, warto zatem pamiętać o tym, aby:

- proponować uczniom ćwiczenia wymagające wzmoczonego wysiłku umysłowego. Im większy wysiłek trzeba włożyć, by przywołać określone treści lub posłużyć się daną umiejętnością, tym lepsze będą efekty uczenia się;
- rozłożyć w czasie kolejne ćwiczenia, unikać ćwiczeń skomasowanych (wielokrotne powtarzanie tej samej czynności). Ćwiczenia są skuteczniejsze,

⁵⁵ M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 110.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 109–110.

⁵⁷ A. Talaga, *Jak pracować z tekstem i tworzyć notatki z lekcji z zastosowaniem osiągnięć neurodydaktyki*. Wystąpienie na Ogólnopolskiej Konferencji Neurodydaktycznej: *Jak zwiększyć efektywność nauczania, wykorzystując potencjał mózgu?*, Warszawa 25.02.2019.

⁵⁸ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 198.

⁵⁹ D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*), s. 96.

gdy są wykonywane podczas rozłożonych w czasie sesji powtórkowych; przywoływanie wiedzy po upływie czasu wymaga większego wysiłku, przy czym nie mogą być to przerwy, które skutkują koniecznością ponownego, niemal od początku, uczenia się danego materiału;

- wielokrotnie powracać do treści, które mają być trwale zapamiętane. Łatwiej je wówczas przywołać z pamięci i wykorzystać do rozwiązywania problemów;
- zwracać uwagę na różnorodność ćwiczeń i ich „przemieszanie”, tzn. łączenie z ćwiczeniami, które dotyczą treści innych niż te aktualnie realizowane⁶⁰.

Prowadzone przez psychologów badania podważyły skuteczność skomasowanych ćwiczeń (ich przejawem jest wkuwanie), które dają wprawdzie natychmiast widoczne, lecz krótkotrwałe rezultaty⁶¹. Tymczasem zróżnicowanym ćwiczeniom rozłożonym w czasie, przy zwiększonym wysiłku i nakładzie czasu, towarzyszy poczucie niewystarczających postępów, braku spodziewanych korzyści. O ile jednak skomasowane uczenie się może okazać się wystarczające na potrzeby konkretnego sprawdzianu, o tyle ćwiczenia rozłożone w czasie sprawiają, iż dany materiał jest trwale zapamiętywany. Ma to związek z przetwarzaniem informacji, w pamięci krótkotrwałej – w przypadku ćwiczeń zablokowanych, a wydobywaniem ich z pamięci długotrwałej – w sytuacji ćwiczeń rozłożonych w czasie⁶².

Nie mniej istotną sprawą pozostaje dobór ćwiczeń. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem postulują różnicowanie typów zadań, co wprawdzie spowalnia naukę i utrudnia osiągnięcie lepszych rezultatów, niż w przypadku zadań jednego typu, na jej wstępnym etapie, przynosi jednak długofalowe korzyści. Dotyczy to zarówno nabywania umiejętności motorycznych, jak i poznawczych. Dzieje się tak, bowiem urozmaicone ćwiczenia poprawiają zdolność do transferu wyuczonych treści i zdolność ich zastosowania w nowych sytuacjach. Proponowanie uczniom ćwiczeń zróżnicowanych, a nie wyłącznie skoncentrowanych na jednym zagadnieniu umożliwi im zdobywanie ważnych umiejętności, mających wartość także poza szkołą. Pozwala mianowicie ćwiczyć zdolność identyfikowania problemu, z którym uczeń ma do czynienia, odróżniania go od

⁶⁰ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*) – autorzy rozumieją „przemieszanie” nie jako przechodzenie od pełnego zestawu ćwiczeń dotyczących jednego zagadnienia do zestawu dotyczącego innego tematu, ale jako zmianę zagadnienia, zanim w pełni zostanie przećwiczone; por.: M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*).

⁶¹ M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 105; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

⁶² P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 71–72, 118–119. Czas ten jest potrzebny na konsolidację śladów pamięciowych – T. Maruszewski, *op. cit.* (*Psychologia poznania*).

innych, dokonywania wyboru najlepszego rozwiązania spośród zróżnicowanego, stale powiększającego się w toku nauki zbioru możliwości⁶³.

Dobrym przykładem szkolnej praktyki, potwierdzającej przekonanie nauczycieli o wyższości stosowania skomasowanych ćwiczeń jest wczesnoszkolna edukacja matematyczna. Niejednokrotnie podczas zajęć uczniowie rozwiązują szereg tego samego typu zadań, co ma im zapewnić dobre opanowanie konkretnej, ćwiczonej na danej lekcji umiejętności. Skutkuje to bezrefleksyjnym powielaniem w kolejnych przykładach wyuczonego schematu postępowania, bez zagłębiania się w matematyczny sens zadania⁶⁴. Uczeń traci okazję, by „nabrać biegłości w rozpoznawaniu »typu zadania«”⁶⁵, a następnie wybrać i zastosować właściwe rozwiązanie. W konsekwencji, gdy na sprawdzianie pojawią się „wymieszane” zadania, uczeń nie wie, który algorytm ma zastosować. Grupowanie w sposób skomasowany zadań w podręczniku nie ułatwia nauczycielowi planowania zajęć, przeciwnie – może utwierdzać w przekonaniu, że w takiej kolejności mają być rozwiązywane. Tym bardziej niezbędna jest mu wiedza na temat korzyści płynących z „mieszania” typów zadań matematycznych. Warto, by świadomość tę mieli też uczniowie, ponad 78% badanych licealistów kończących szkołę wykonywanie wielu podobnych zadań uznaje za skuteczną strategię uczenia się⁶⁶.

W ostatnim czasie dowodów na przewagę zróżnicowanego treningu dostarczają badania prowadzone przy użyciu technik neuroobrazowania, wskazujące na angażowanie różnych obszarów mózgu przez różne rodzaje ćwiczeń. W postaci elastycznej reprezentacji umysłowej, nadającej się do szerszego wykorzystania, kodowane są umiejętności nabyte dzięki urozmaiconym ćwiczeniom, wymagającym większej aktywności mózgu⁶⁷.

Preferowane i ćwiczone w szkole strategie poznawcze – zyski i straty

Poznanie i ćwiczenie określonych strategii uczenia się można rozpatrywać w kategoriach zysków i strat o charakterze bezpośrednim i odroczonym. Zyski towarzyszące stosowaniu powierzchniowych strategii dotyczą głównie chwilowo zaoszczędzonego czasu i energii, które trzeba „zainwestować” w aktywne poznawczo strategie, te bowiem wymagają myślenia i rozumienia przyswajanych

⁶³ *Ibidem*, s. 74–77, 79–80.

⁶⁴ Na ten temat zob. np.: D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

⁶⁵ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 80.

⁶⁶ D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*), s. 97.

⁶⁷ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 77.

treści⁶⁸. Wiąże się to m.in. ze stwierdzoną odwrotnie proporcjonalną zależnością między łatwością ćwiczeń a ich skutecznością w trwałym zapamiętywaniu⁶⁹. Wybór określonego sposobu działania stanowi odpowiedź na pytanie o to, co *de facto* uczący się chce osiągnąć (cel) i ile wysiłku jest gotów włożyć w uczenie się. Uczniowska strategia „3Z” to wprawdzie krótkotrwała, ale dla wielu opłacalna inwestycja, bowiem zyski w postaci trwale zapamiętanej wiedzy, która wspomaga uczenie się kolejnych treści, są odroczone w czasie. Warto rozmawiać o tym z uczniami, by świadomie sięgali po określone strategie. To ważny obszar kompetencji uczenia się, bo dotyczący sprawowania kontroli nad własną edukacją.

Kształtowaniu przez nauczycieli jednej z kluczowych kompetencji uczniów musi towarzyszyć świadomość, iż ich codzienne decyzje zawodowe, odzwierciedlane w stosowanych metodach i formach pracy, w tym preferowanych sposobach sprawdzania efektów uczenia się, nie pozostają bez wpływu na wybierane przez uczniów i ćwiczone strategie uczenia się. Dotyczy to w szczególności praktykowanych w szkole sposobów pomiaru⁷⁰, co do wartości których opinie są podzielone⁷¹. W szkolnej rzeczywistości wysokie oceny uzyskiwane na sprawdzianach są jednak pożądane, przekładają się bowiem na końcowe rezultaty, pozwalają nawet zostać prymusem. Z badań D. Turskiej wynika, że w szkole nie trzeba mieć wysokiego poziomu zdolności, wystarczy umieć się uczyć tak, aby zdobywać na sprawdzianach jak najwyższe oceny, czyli być „ekspertem od szkolnego uczenia się”⁷².

„Jeżeli uczniowie postrzegają sprawdziany i egzaminy jako wymagające dokładnej reprodukcji wiedzy bądź rozpoznawania poprawnych odpowiedzi – piszą autorki *Psychologii nauczania...* – będą dostosowywać swoje uczenie się do takich sprawdzianów. Zastosują te strategie, które pozwolą im na jak dokładniejsze zapamiętanie jak największej ilości konkretnych danych”⁷³. Wybiorą zatem, zapewniające w tym wypadku sukces, płytkie, powierzchniowe strategie przetwarzania, tj. wielokrotne, dosłowne powtarzanie materiału⁷⁴.

⁶⁸ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 197; por.: D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

⁶⁹ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

⁷⁰ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); J. Urbańska, M. Urbański, *op. cit.* (*Skuteczne uczenie się w szkole...*)

⁷¹ Zob. m.in.: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); D. Hunziker, *op. cit.* (*Kompetencje bez tajemnic...*), s. 65; J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

⁷² D. Turska, *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?*, Lublin 2006; por.: D. Tuohy, *op. cit.* (*Dusza szkoły...*).

⁷³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 295.

⁷⁴ Szkolne sprawdziany, na których oczekuje się od uczniów gotowych, jednoznacznych odpowiedzi promują tzw. „wkuwanie”. Ponad 42% rzeszowskich licealistów twierdzi, że to

Tym samym ograniczone zostaje, lub całkowicie zaniechane jako nieskuteczne, stosowanie strategii wymagających głębokiego przetwarzania, a w dalszej perspektywie może pojawić się uogólniona niechęć do sięgania po trudniejsze sposoby uczenia się⁷⁵.

Psychologowie przestrzegają przed działaniami skutkującymi pogłębieniem zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego, coraz większa liczba absolwentów szkół przejawia bowiem tzw. syndrom kruchej wiedzy. Powstaje on w następstwie unikania sposobów uczenia się bazujących na głębokim przetwarzaniu, a przejawia się m.in. w znacznych lukach w podstawowej wiedzy na skutek braku ich utrwalenia, błędnym rozumieniu wielu zjawisk, opanowywaniem wiedzy, której przydatność jest ograniczona jedynie do sytuacji szkolnych i nie da się zastosować poza nią (tzw. martwa wiedza)⁷⁶.

Obok odroczonej w czasie konsekwencji poznawczych pojawiają się także skutki emocjonalne i motywacyjne. Preferowane przez ucznia strategie stanowią istotny element jego stylu uczenia się, rozumianego jako przyjęty przez jednostkę sposób postępowania w sytuacjach związanych z uczeniem się. Nie pozostają więc bez wpływu na uzyskiwane rezultaty. Pozostałe składowe tak rozumianego stylu, spójne z tendencją do posługiwania się określonymi strategiami, to motywacja oraz poglądy na temat uczenia się. Biorąc pod uwagę dominację powierzchniowego lub głębokiego przetwarzania informacji, mówi się o stylu powierzchniowym i głębokim⁷⁷. Istotą tego pierwszego jest pamięciowe, mechaniczne uczenie się. Nie służy ono zrozumieniu uczonego materiału ani też jego wykorzystaniu w sytuacjach tego wymagających. To istotne dla szkół rozpoznania psychologii kształcenia. Rozumienie istoty strategii i stylów uczenia się oraz ich roli w procesie nabywania i organizacji wiedzy w umyśle jest nauczycielom niezbędne dla tworzenia optymalnych warunków jego przebiegu.

Rozwijanie u uczniów głębokiego stylu uczenia się to niezwykle ważne zadanie szkoły ukierunkowanej na kształtowanie kompetencji kluczowych

skuteczna strategia uczenia się – D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

⁷⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*).

⁷⁶ *Ibidem*, s. 387, 296.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 227. Styl uczenia się nie jest utożsamiany przez psychologów z preferowanym przez jednostkę kanałem odbioru informacji, choć to jeden z wymiarów mających znaczenie dla przebiegu i efektywności procesów nabywania wiedzy. Większość uczących się osób nie ma wyraźnych preferencji co do kanału odbioru informacji (zgodnie z krzywą rozkładu normalnego), stąd też nie ma uzasadnienia dla rygorystycznego dostosowywania doń procesów nauczania; ważne, by nauczyciel wykorzystywał na lekcji zróżnicowane sposoby zapoznawania z danymi treściami. *Ibidem*, s. 225–226. Por.: P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

młodego pokolenia i realizującej założenia kształcenia ustawicznego. Ujawnianie w badaniach nastawienie dzieci i młodzieży do uczenia się, sposób jego rozumienia, rodzaje wybieranych i ćwiczonych strategii⁷⁸ poddają w wątpliwość skuteczność podejmowanych przez szkołę na tym polu działań.

Poglądy i postawy uczniów wobec uczenia się i zdobywania wiedzy mogą stanowić jeden z przejawów opisywanej w literaturze strategii przetrwania, wybieranej na potrzeby szkolnej edukacji przez znaczną część dzieci i młodzieży⁷⁹. Wskazywane przez badaczy uczniowskie wycofanie w bierność może być wszak manifestowane także w obszarze przyjmowanych, biernych sposobów uczenia się, na co dzień nagradzanych, bo skutecznych, tj. umożliwiających zdobywanie dobrych ocen. W tej sytuacji zamiast o rzeczywistym trzeba by raczej mówić o pozorowanym uczeniu się, ograniczaniu aktywności i wysiłku poznawczego, dostosowywanych do obowiązujących wymagań⁸⁰. Jeżeli zależy nam na stworzeniu młodym warunków do nabycia jednej z podstawowych kompetencji kluczowych, zmiana kierunku działań wydaje się zatem konieczna. W przeciwnym razie będą się utwierdzać w przekonaniu, iż można z powodzeniem zdawać egzaminy i zaliczać kolejne etapy szkolnej edukacji, a jednocześnie uważać wiedzę za zbędny, nieprzydatny w codziennym życiu balast.

Zakończenie

Uczenie się jako proces przetwarzania informacji, nadawania znaczenia, dochodzenia do wiedzy i rozumienia, rozwijania umiejętności wymaga posługiwania się przemyślanymi strategiami. Poznawanie i ćwiczenie w toku szkolnej edukacji zróżnicowanych strategii uczenia się prowadzi uczniów do nabywania coraz bardziej skutecznych sposobów działania w tym obszarze aktywności. W dalszej perspektywie prowadzi do dostrzegania możliwości i nabywania biegłości w sprawowaniu autokontroli nad przebiegiem tych procesów.

⁷⁸ Zob. m.in.: K. Kusiak, *op. cit.* (*Poczucie kompetencji uczenia się dzieci...*); E. Filipiak, *op. cit.* (*Motywacja i strategie uczenia się...*); D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

⁷⁹ Zob. W. Martyniuk, *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*, Kraków 2019; M. Bankiewicz, *Strategie licealistów. Badanie szkolnej codzienności z wykorzystaniem koncepcji Roberta K. Mertona*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Wałczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*, Gdańsk 2010.

⁸⁰ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

Sama znajomość strategii nie jest jednak wystarczająca, trzeba wiedzieć, jak i kiedy je stosować, a nade wszystko chcieć po nie sięgać. Strategie poznawcze muszą być dodatkowo wspierane przez procesy kontrolne i motywacyjne. Jak pisze J.D. Holmes, wszelkie „strategie uczenia się nie są odpowiednie dla osób, które nie chcą się uczyć”⁸¹. Stąd też punktem wyjścia uczynić należy rozmowy z uczniami o wartości i istocie uczenia się i zdobywania wiedzy, dopiero później o konkretnych strategiach i kryteriach ich skuteczności⁸², pamiętając przy tym, że „nie istnieją uniwersalne, »doskonałe« strategie poznawcze”, a „każdy może sam wypracować lub wybrać najkorzystniejsze dla siebie”⁸³. Nade wszystko jednak uczniowie muszą mieć świadomość, że nauka wymaga wysiłku, którego nie zastąpią żadne magiczne zabiegi⁸⁴, a trwale przyswojona wiedza to podstawa nabywania umiejętności. „Nie sposób zastosować praktycznie czegoś, co się wie, jeśli nie wie się nic, co można by zastosować”⁸⁵.

Nie tylko nauczycielom powinno zależeć, w kontekście całościowego rozwoju młodych ludzi, na ich wysokich kompetencjach w zakresie uczenia się. To warunek powodzenia na różnych polach aktywności. Nie da się tego osiągnąć, jeśli uczenie się będzie przez nich „kojarzone z czymś, przez co trzeba przejść i zapomnieć, na podobieństwo wietrznej ospy”⁸⁶.

dr Dorota Szumna jest nauczycielem konsultantem
w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

⁸¹ J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 158.

⁸² Nauczyciele i uczniowie mogą skorzystać z wielu publikacji o tej tematyce, polecam książeczkę E. Czerniawskiej i M. Ledzińskiej pt. *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, WSiP, Warszawa 1994; E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Jak się uczyć?*, Bielsko-Biała 2007; M. Goetz, *Rozwijanie umiejętności uczenia się*, Wiedza i Praktyka, Sulejówek 2019.

⁸³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 203.

⁸⁴ M. Ledzińska, *Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5.

⁸⁵ R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, L. Zhang, *Styles of Learning and Thinking Matter in Instruction and Assessment*, „Perspectives on Psychological Science” 3(2008) nr 6, za: P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

⁸⁶ D. Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, s. 117.

Barbara Rusinek

Kompetencje wymagane na rynku pracy wyzwaniem dla edukacji zawodowej

Wprowadzenie

Zmienia się świat, jaki znamy. Gwałtowny rozwój nauki i techniki skutkuje dezaktualizacją wąskiej, specjalistycznej wiedzy. Sprawne poruszanie się na wymagającym rynku pracy zależy w dużej mierze od mobilności, elastyczności i umiejętności przekwalifikowania się. Taka postawa wymaga ciągłego uczenia się i samodoskonalenia, samodzielnego podejmowania trafnych decyzji. Trudno dzisiaj odnaleźć się w informacyjnym szumie. Mnogość i łatwy dostęp do danych zmusza nas do krytycznej ich analizy i właściwej interpretacji, a także selekcji faktów. Postępuje atomizacja społeczna i decentralizacja, pojawia się więc potrzeba budowania dobrych relacji międzyludzkich i świadomego decydowania o sprawach wspólnoty. Coraz częściej mamy do czynienia z pracą w międzynarodowych zespołach, a to wymaga rozumienia i umiejętności współpracy z ludźmi posiadającymi odmienne dziedzictwo kulturowe. Jednocześnie obserwujemy, jak wzrasta świadomość potrzeby twórczego działania zgodnie z własnymi zasobami i predyspozycjami.

W czasach gwałtownego postępu technicznego i technologicznego oraz przeobrażeń cywilizacyjnych przed edukacją zawodową stoi wiele wyzwań. Nowoczesnej gospodarce potrzebne są szerokie kompetencje. Dotyczą one: uczenia się i rozwiązywania problemów, dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych i złożoności zjawisk, pozyskiwania i odpowiedniego wykorzystywania informacji, porozumiewania się w kilku językach, elastycznego reagowania na zmiany, komunikowania się przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Niezbędna jest umiejętność współpracy w zespole, argumentowania i obrony własnego zdania a także podejmowanych działań i przyjmowania odpowiedzialności za ich wyniki. Duży nacisk kładzie się na umiejętności organizowania pracy, opanowania technik i narzędzi pracy.

Dostępne dziś możliwości komunikowania się i coraz nowsze technologie powodują doskonalenie organizacji i metod pracy oraz wyposażenia technicznego. Jak pisze W. Furmanek, „Szkoła współczesna staje przed koniecznością podjęcia się nowych zadań wychowania dla lepszego jutra świata”¹. Wymaga to kształtowania postaw ekologicznych, związanych z rozumieniem znaczenia i wpływów różnorodnych zjawisk techniki na życie jednostek i grup społecznych, rzetelnej oceny konsekwencji postępu naukowo-technicznego, podejmowania stosownych działań. Konieczna jest także realizacja zadań wychowawczych propagujących walory humanistyczne i znaczenie współczesnej techniki w życiu człowieka, umożliwiających rozwijanie postaw współpracy oraz współodpowiedzialności². Zmienia się też istota nauczania w świetle relacji zachodzących pomiędzy pracownikiem a stanowiskiem pracy, rosną wymagania dotyczące wykształcenia i kompetencji zawodowych.

Kwalifikacje i kompetencje zawodowe

Mówiąc o kompetencjach, często mamy na myśli uprawnienia związane z zajmowanym stanowiskiem czy miejscem w organizacji. Są one ściśle powiązane z odpowiedzialnością za podejmowane działania i osiągnięte rezultaty. Zazwyczaj kompetencje oznaczają wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji określonych zadań, np. kompetencje nauczyciela, lekarza czy inżyniera. W tym znaczeniu mamy na myśli profesjonalizm w danym obszarze aktywności zawodowej. Możemy też termin kompetencje rozumieć jako zakres uprawnień do jakiegoś działania, który ma charakter formalnoprawny i któremu przysługuje pewien zakres pełnomocnictwa i odpowiedzialności.

W strukturze kompetencji zawodowych wyróżnić można tzw. kompetencje twarde i miękkie. Te pierwsze związane są ze specjalistyczną wiedzą i odpowiednimi umiejętnościami zawodowymi. Mogą dotyczyć np. znajomości procedur, stosowanych narzędzi, obsługi programów komputerowych w konkretnych sytuacjach zawodowych. Kompetencje miękkie to kompetencje osobiste oraz kompetencje interpersonalne. Należą do nich między innymi: motywowanie siebie, odporność na stres, myślenie strategiczne, budowanie autorytetu, umiejętność perswazji, inspirowanie (w kontekście zarządzania zespołem).

¹ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 132.

² *Ibidem*.

Jak pisze W. Okoń, kwalifikacje zawodowe to zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu, natomiast na kompetencje zawodowe składają się: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe. Oprócz tego istotne znaczenie mają również kwalifikacje społeczno-moralne pracownika oraz jego właściwości fizyczno-zdrowotne³. Z kolei Z. Wiatrowski kwalifikacje i kompetencje zawodowe określa jako układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie⁴. Można więc powiedzieć, że kompetentny jest ten, kto posiada odpowiednie kwalifikacje oraz uprawnienia do działania i decydowania w danej dziedzinie.

Dzisiaj kwalifikacje zależą w znacznym stopniu od wyposażenia technicznego i możliwości stosowania rozwiązań informatycznych w poszczególnych operacjach zawodowych. Kwalifikacje zawodowe wymagają od pracowników motywacji i zdolności do działania w sytuacjach nietypowych, realizowania zmiennych zadań i ról zawodowych, mobilności, inicjatywy i przedsiębiorczości w różnych warunkach i sytuacjach. Coraz częściej zwraca się uwagę na zdolność jednostki do samodzielnego podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za podejmowane działania. Kwalifikacje stanowią podstawę do zdobycia kompetencji zawodowych, których rozwój przebiega wraz z nabywaniem coraz to nowych doświadczeń zawodowych. Z kolei kompetencje zawodowe funkcjonują w kontekście konkretnych zainteresowań i zdolności, sprecyzowanych czynności i ustalonych umiejętności a także w zakresie sprawnych i odpowiedzialnych działań. Mają one dynamiczny charakter i można je zdobywać w dowolnie wybranym momencie aktywnego życia zawodowego przy odpowiedniej mobilizacji i wytrwałości. Połączenie kwalifikacji formalnych i nieformalnych stanowi o nowej jakości pracownika. Określenia kwalifikacje i kompetencje zawodowe są terminami dopełniającymi się, stwarzającymi możliwość osiągnięcia mistrzostwa w danej dziedzinie.

We wszystkich gałęziach przemysłu możemy zaobserwować dążenie do systematycznego podwyższania kwalifikacji pracowniczych i eliminowanie prac niewymagających kwalifikacji. Zmienia się struktura wymagań kwalifikacyjnych na poszczególnych stanowiskach pracy oraz struktura społeczna osób zatrudnionych. Stosowanie w coraz szerszym zakresie automatycznych

³ W. Okoń, *Mały słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 146.

⁴ Z. Wiatrowski, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. Pilch (red.), T. 2, Warszawa 2003, s. 997–999.

procesów produkcyjnych wiąże się z utratą przez pracowników dotychczasowego statusu zawodowego a nabyte przez nich umiejętności zawodowe okazują się niepotrzebne⁵. W XXI wieku obserwujemy tworzenie coraz to nowszych form wirtualności, między innymi w przedsiębiorstwach, handlu elektronicznym czy kształceniu na odległość. Rozwój kapitału ludzkiego wiąże się z dalszą eksplozją wirtualną w sferze organizacyjnej i informacyjnej, a zwiększenie wydajności pracy jest możliwe dzięki wyposażeniu pracowników w odpowiedni zakres kompetencji umożliwiających kompleksowe wykonywanie zadań zawodowych.

Kształcenie zawodowe to ten obszar edukacji, który najściślej powiązany jest z rynkiem pracy. Postępująca globalizacja stawia absolwentom szkół zawodowych wysokie wymagania w obszarze niezbędnej wiedzy teoretycznej, jak również określonych umiejętności zawodowych, korzystania z różnorodnych źródeł informacji i przystosowania do zmieniających się technologii oraz warunków pracy. Absolwent dzisiejszej szkoły branżowej musi być przygotowany na zmiany. Na rynku pracy zatrudnienie znajdują specjaliści w danym zawodzie, osoby kompetentne, mobilne i samodzielne. Stworzenie nowoczesnego systemu edukacji zawodowej w Polsce, oferującego wysoką jakość świadczonych usług i skorelowanie działalności edukacyjnej z potrzebami rynku pracy, stanowi zatem nie lada wyzwanie. Świadczą o tym kolejne reformy Ministerstwa Edukacji Narodowej wprowadzane w ostatnich latach (2012, 2017 i 2019). Istotne zmiany dotyczą struktury kształcenia, klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (obecnie branżowego), obudowy programowej i organizacji kształcenia zawodowego a także systemu zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje oraz kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Obowiązujące obecnie podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego mają inną budowę. Określono w nich efekty kształcenia oraz kryteria ich weryfikacji, które umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych⁶.

Bycie kompetentnym w zawodzie oznacza, że znamy się na tym, co mamy robić i potrafimy to robić. Najlepsze oferty pracy kierowane są do osób, które posiadają odpowiednie kwalifikacje, dodatkowe uprawnienia, doświadczenie zawodowe i adekwatne do wymagań kompetencje społeczne. Dla każdego poziomu kwalifikacji formułowane są efekty kształcenia koncentrujące się na trzech podstawowych pytaniach: Co osoba posiadająca daną kwalifikację będzie

⁵ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 131–133.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego. Dz. U. 2019 poz. 991.

znała i rozumiała?, Co będzie potrafiła zrobić, jakie zadania wykonać?, Do czego, do podjęcia jakiego typu zobowiązań będzie gotowa?⁷ Istotnym elementem podejścia stosowanego w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, opartego na ramach kwalifikacji, jest skupienie na efektach uczenia się; czas potrzebny na naukę ma tu znaczenie drugorzędne (miejsce i czas nauki nie świadczą o nabytych kompetencjach, których poszukują pracodawcy). W związku z tym kompetencje niezbędne do wykonywania poszczególnych zawodów powinny odgrywać kluczową rolę w organizacji kształcenia i szkolenia zawodowego a stosowane programy i metody nauczania powinny wspierać osiągnięcie określonych efektów uczenia się⁸. Współczesna pedagogika pracy, koncentrująca się na problemach kształcenia zawodowego, koresponduje z najnowszymi osiągnięciami technicznymi i trendami w poszczególnych gałęziach gospodarki, wyznaczając tym samym wysokie wymagania wobec edukacji zawodowej. Wiąże się to między innymi z dostosowaniem procesu kształcenia do zmieniających się potrzeb rynku pracy i uzyskania określonych efektów pedagogicznych, których odzwierciedleniem powinien być dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe⁹. Stanowi on podstawową informację dla pracodawcy na temat kwalifikacji posiadanych przez osobę, która się nim legitymuje. Dokument

⁷ W celu zwiększenia przejrzystości kwalifikacji na rynku pracy zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady 23 kwietnia 2008 roku ustanowiono *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Dziennik Urzędowy C 111, 6.5.2008). Stanowią one kluczowy element rozwoju europejskiego rynku pracy, ich stosowanie umożliwia porównanie poziomów kwalifikacji w różnych systemach kształcenia i szkoleń w całej Unii Europejskiej. Polska Rama Kwalifikacji (PRK), podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji (ERK), składa się z ośmiu poziomów. Każdy z nich opisuje wymagania w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które muszą spełniać osoby posiadające kwalifikacje danego poziomu. PRK są pomocne przy formułowaniu efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, definiujących wymagania, które koncentrują się na wymienionych pytaniach.

⁸ Europejską Ramę Kwalifikacji uzupełniać ma europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), zaprojektowany jako narzędzie dające możliwość uznawania i akumulacji efektów uczenia się osób dążących do uzyskania określonej kwalifikacji, zapewniające „wspólne ramy metodologiczne, ułatwiające przenoszenie punktów przypisanych do poszczególnych efektów uczenia się z jednego systemu kwalifikacji do drugiego lub z jednej ścieżki kształcenia do drugiej” – Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), SEC (2008) 442 COM 2008 180 wersja ostateczna.

⁹ Zgodnie z wprowadzaną 1.09.2019 r. reformą szkolnictwa zamiast dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe będzie dyplom zawodowy. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków. Dz. U. 2019. poz. 1700.

ten gwarantuje, że absolwent, który go otrzymał, opanował w wystarczającym stopniu wiedzę i niezbędne umiejętności wymagane na stanowisku pracy przy wykonywaniu zadań zawodowych.

Kompetencje kluczowe

W nowoczesnym systemie ekonomicznym przygotowanie do pracy zawodowej wymaga uwzględnienia komputeryzacji i automatyzacji części czynności zawodowych, umiejętności pracy zespołowej i współpracy międzynarodowej, a także świadomości indywidualnej odpowiedzialności za jakość produktu i oferowanych usług. Dzisiejszy pracownik musi posiadać odpowiednie umiejętności umożliwiające sprawne poruszanie się na rynku pracy oraz elastyczne dostosowywanie do zmieniających się technologii i wymagań. Coraz częściej podkreśla się znaczenie umiejętności z zakresu kompetencji kluczowych takich jak: organizowanie własnego stanowiska pracy, posługiwanie się nowoczesną techniką informatyczną, łączenie i porządkowanie wiedzy, rozwiązywanie problemów, samodzielne podejmowanie decyzji, komunikowanie się (również w języku obcym), praca w zespole, korzystanie z różnych źródeł informacji, samokształcenie, znajomość i korzystanie ze swoich praw. W gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości lat dziewięćdziesiątych XX wieku pojawiło się szereg publikacji związanych z tematyką kompetencji i umiejętności kluczowych.

Przemiany gospodarcze i wprowadzenie gospodarki wolnorynkowej spowodowały konieczność ścisłego powiązania kształcenia ogólnego i zawodowego. Pojawił się wymóg, iż kształcenie ogólne powinno wpływać na rozwój umiejętności zawodowych uczniów, a kształcenie zawodowe „powinno wzmocniać kompetencje składające się na wykształcenie ogólne człowieka”¹⁰. Chodzi o to, aby absolwenci szkół byli wyposażeni zarówno w niezbędne wiadomości i umiejętności, tak aby w przyszłości mogli nabyć kompetencje w danej dziedzinie zawodowej, jak i w takie, które pomogą im radzić sobie w zmiennej rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Kompetencje kluczowe związane są ściśle z kształceniem ustawicznym, kształceniem przez całe życie. Mają decydujący wpływ na zdobycie odpowiedniego wykształcenia i są potrzebne do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy. „Dzięki nabytym

¹⁰ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, *Szkoła a rynek pracy – podręcznik akademicki*, Warszawa 2006, s. 29.

kompetencjom kluczowym uczniów jest w stanie pojąć sens dokonujących się przemian w świecie, w tym istotę postępu naukowego i technicznego”¹¹. W dokumencie *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia* z 2006 roku określono je jako połączenie wiedzy, umiejętności i właściwych postaw, potrzebne do: samorealizacji, rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia¹². Wskazano osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne, kompetencje informatyczne, kompetencje w zakresie uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna. Ponownie zdefiniowano kompetencje kluczowe w dokumencie *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia*, będącym załącznikiem do Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r.¹³. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych. Są to kompetencje:

- w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- w zakresie wielojęzyczności,
- matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- cyfrowe,
- osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- obywatelskie,
- w zakresie przedsiębiorczości,
- w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Ich istotą jest ponadprzedmiotowość, wzajemne przenikanie się i współzależność. Wszystkie są tak samo ważne, bowiem każda z nich może przyczynić się do udanego życia we współczesnym społeczeństwie. Należy podkreślić, że we wszystkich kompetencjach kluczowych występują umiejętności takie jak: krytyczne myślenie, analizowanie, rozwiązywanie problemów, kreatywność,

¹¹ A. Bogaj, *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy – wyzwania i dylematy*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, S.M. Kwiatkowski (red.), Warszawa 2000, s. 21.

¹² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Unia Europejska. Parlament Europejski, Bruksela 18 grudnia 2006 r, PE-CONS 3650/1/06 REV 1. Załącznik: *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*.

¹³ *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Zalecenie Rady z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dz.U.U.E.C.2018.189.1.

porozumiewanie się i negocjowanie, praca zespołowa a także umiejętności międzykulturowe. Ich nabycie ma nie tylko pomóc uczniowi zrozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość, ale też wzmocnić jego świadomość jako członka społeczeństwa mającego wpływ na sprawy publiczne. Podejmowanie różnorodnych działań edukacyjnych ma na celu wykształcenie osób zdolnych do kierowania własnym życiem, aktywnych, przedsiębiorczych i innowacyjnych w działaniu, potrafiących dobrze funkcjonować w zbiorowości.

W kształceniu szkolnym podstawowym dokumentem regulującym działania edukacyjne i wyznaczającym kierunki pracy w danej szkole jest podstawa programowa. Opierając się na niej redaguje się programy nauczania różnych przedmiotów i bloków przedmiotowych, a także programy edukacyjne i wychowawcze. Podstawy programowe nakładają na nauczycieli obowiązek stwarzania uczniom odpowiednich warunków do nabywania wiedzy i umiejętności uznanych za konieczne, w tym do uzyskania kompetencji kluczowych. W procesie kształcenia zawodowego w szkołach branżowych szczególną uwagę zwraca się na kształtowanie kompetencji miękkich. Zgodnie z oczekiwaniami pracodawców i środowisk zawodowych rozwijanie wśród uczniów kompetencji kluczowych jest traktowane priorytetowo¹⁴. Od 1 września 2019 r. zaczęły obowiązywać nowe podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego. Wprowadzane zmiany mają służyć lepszemu dostosowaniu systemu edukacji do potrzeb gospodarki.

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej nauczyciele wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania kompetencji personalnych i społecznych oraz do nabywania umiejętności w zakresie organizacji pracy małych zespołów (dla zawodów nauczanych w technikum)¹⁵.

Umiejętności z zakresu kompetencji kluczowych można rozpatrywać jako interpersonalne (komunikowanie się, praca w grupie, wysłuchiwanie innych i branie pod uwagę różnych punktów widzenia), dotyczące własnego rozwoju (posługiwanie się językiem obcym, samokształcenie, znajomość i korzystanie ze swoich praw), twórcze (korzystanie z różnych źródeł informacji, łączenie

¹⁴ Rozporządzenie MEN w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego z dnia 15 lutego 2019 r. Dz.U.2019 poz. 316.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego. Dz. U. 2019 poz. 991.

i porządkowanie wiedzy, rozwiązywanie problemów) oraz odnoszące się do mobilności zawodowej (organizowanie własnego stanowiska pracy, poruszanie się na rynku pracy, samodzielne podejmowanie decyzji). Rozwój umiejętności interpersonalnych, wymiana wiedzy i poznanie różnych punktów widzenia, czerpanie z doświadczeń innych wzmacniają rozwój umiejętności twórczych. Dzięki postawie twórczej jest się bardziej konkurencyjnym na rynku pracy i wzrasta mobilność zawodowa, która, ściśle powiązana z nabytymi umiejętnościami interpersonalnymi, wpływa na dalszy ich rozwój. Wszystkie umiejętności: interpersonalne, twórcze i te związane z mobilnością zawodową nie mogą prawidłowo rozwijać się bez doskonalenia umiejętności związanych z własnym rozwojem, dotyczących planowania, organizowania i oceniania własnej pracy, samokształceniem w zakresie podnoszenia własnych umiejętności ogólnych, zawodowych i językowych czy stosowania nowoczesnych technologii. Kompetencje kluczowe i związane z nimi umiejętności są ze sobą wzajemnie powiązane, zdobycie jednych ma wpływ na nabywanie innych. Dobre opanowanie umiejętności językowych, cyfrowych, matematycznych, w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii czy w zakresie przedsiębiorczości sprzyja uczeniu się i wzmacnia działania podejmowane w ramach procesu kształcenia zawodowego. Należy podkreślić, że zgodnie z określonymi celami ram odniesienia kompetencje kluczowe powinny być ukształtowane na odpowiednim poziomie, zarówno w trakcie kształcenia ogólnego, jak i zawodowego, umożliwiając kontynuowanie nauki a także podjęcie pracy zawodowej.

Kompetencje w szkole kształtujemy głównie poprzez to, jak uczymy, a nie poprzez to, czego uczymy. Wymaga to często wyjścia poza tradycyjne kształcenie przedmiotowe. Przygotowanie uczniów do ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych, współpracy z innymi i rozwiązywania problemów powinno być traktowane priorytetowo. Należy sięgać do nowoczesnych metod i form kształcenia oraz poszukiwać atrakcyjnych środków przekazu.

Dzisiejszy nauczyciel musi być organizatorem procesu uczenia się uczniów, tak aby częściej występowali oni w roli badaczy niż odbiorców wiedzy. Dlatego podczas prowadzenia zajęć warto stosować pytania problemowe, np. Dlaczego...? W jaki sposób...?, pełnić rolę doradcy, obserwatora i słuchacza. Stymulowaniu i rozwijaniu kompetencji kluczowych wśród uczniów sprzyjają między innymi gry dydaktyczne, rozwijające cechy i kompetencje związane z twórczością, poszukiwaniem rozwiązań, współpracą, komunikacją, mediowaniem i negocjowaniem, funkcjonowaniem w konflikcie, ale też cierpliwością,

wytrwałością, odwagą i dokładnością. Ponadto uczniowie biorący w nich udział mogą określić rzeczywisty poziom swoich kompetencji. Przestrzenią do rozwijania kompetencji społecznych w zakresie komunikowania się, rozwiązywania konfliktów czy argumentowania może być ciekawa dyskusja dydaktyczna lub debata. Stosowanie metody projektu pozwala na kształtowanie umiejętności bycia liderem, pracy w zespole, negocjowania i rozwiązywania problemów. Odmianą tej metody jest Web Quest. Uczniowie prowadzą tu badania i rozwiązują zadania, posługując się instrukcją umieszczoną na stronie internetowej, jednocześnie doskonalą umiejętności posługiwania się TIK, niezbędne także w przyszłej pracy zawodowej. Sprawdzoną metodą jest studium przypadku. Pracując tą metodą, uczniowie uczą się analizy sytuacji i wykorzystują dostępne informacje (może to być przygotowany opis sytuacji, dokumentacja, film, wycinek prasowy) i poszukują optymalnych rozwiązań. Muszą podejmować decyzje, oceniać zagrożenia i szanse, umieć zastosować posiadaną wiedzę w praktyce. Mogą uczyć się od siebie i być otwartymi na zgłaszane przez innych nietypowe rozwiązania konkretnych problemów. W kształceniu zawodowym stosowane są różnego rodzaju ćwiczenia; szczególne znaczenie mają te, podczas których wykonywane są konkretne czynności (zamiana teorii w praktykę) nawiązujące do sytuacji z życia.

W dzisiejszych czasach podstawowym narzędziem wspierającym zdobywanie informacji i wiedzy, rozwiązywanie coraz bardziej skomplikowanych problemów, podejmowanie coraz nowszych technicznych wyzwań jest komputer. Umiejętność korzystania z nowych technologii i odpowiedniego w danej dziedzinie oprogramowania jest więc koniecznością. Stwarza to sytuację dydaktyczną, w której nauczyciele i uczniowie muszą kłaść duży nacisk na umiejętne gromadzenie, przetwarzanie i wykorzystywanie danych. Obserwujemy wzrost różnorodności kontaktów międzyludzkich. W różnej formie przekazujemy nasze oczekiwania i odbieramy informacje zwrotne. W procesach produkcyjnych, w których biorą udział przedstawiciele różnych zawodów, jest to niezwykle istotne ze względu na ich przebieg. Wiąże się to bezpośrednio z właściwą komunikacją między ludźmi pracującymi na różnych szczeblach hierarchii zawodowej. Umiejętności dzielenia się wiedzą z innymi oraz porozumiewania się w zakresie możliwości i potrzeb nie tylko polepszają organizację pracy, ale też relacje międzyludzkie w sprawach zarówno zawodowych, jak i publicznych czy prywatnych. Przy realizacji skomplikowanych procesów technologicznych oraz wysokich wymaganiach technicznych i jakościowych niezbędna jest właściwa współpraca w realizacji poszczególnych zadań zawodowych. Zmienność zespołów

pracowniczych i zadań, jakie pełnią ich członkowie, wymaga umiejętności dostosowania się do różnych ról: podwładnego, partnera, przełożonego; wymusza także umiejętność współpracy każdego z każdym. Umiejętność pracy w grupie, osiągania celów przy właściwej kooperacji z innymi odpowiednio przygotowuje do przyszłej pracy zawodowej i wypełniania funkcji społecznych. W związku z tym tak bardzo istotne jest organizowanie w procesie kształcenia zawodowego wspólnego wykonywania zadań i współdziałania z innymi w grupie, zespole.

Uczenie się przez całe życie

System gospodarczy wpływa na odpowiednie uwarunkowania systemu kształcenia zawodowego i stanowi jeden z ważniejszych jego elementów. Szczególny nacisk kładzie się na propagowanie modelu uczenia się przez całe życie. W tym kontekście niezwykle istotne jest motywowanie młodego pokolenia do podejmowania samokształcenia i doskonalenia zawodowego, którego celem jest zdobycie, po ukończeniu edukacji w szkole, nowych umiejętności i potwierdzenie egzaminem kolejnych kwalifikacji zawodowych. Miejsce współczesnego człowieka w społeczeństwie wyznaczają edukacja i praca, których powiązania w gospodarce rynkowej stają się coraz silniejsze. Pełnienie obowiązków zawodowych i społecznych wymaga permanentnego uczenia się, poszerzania wiedzy, rozwoju osobowości, co powoduje wzrost znaczenia edukacji ustawicznej. W okresie rozwoju charakterystycznym dla cywilizacji postindustrialnej zachodzą istotne zmiany w gospodarce spowodowane rewolucjami naukowo-technicznymi i postępującymi procesami globalizacji. Rośnie przepływ towarów i usług oraz siły roboczej. Odpowiedzialność za przygotowanie odpowiedniej kadry pracowników umięjących sprostać oczekiwaniom i potrzebom rozwijającej się gospodarki spoczywa więc na edukacji zawodowej.

Jednym z wyzwań współczesnego rynku pracy jest wielokrotna zmiana kwalifikacji w trakcie kariery zawodowej. Dlatego podstawowym zadaniem edukacji zawodowej jest kształcenie zgodnie z określonymi dla danej grupy zawodów standardami oraz przygotowanie do kształcenia ustawicznego, które wymaga też dobrego przygotowania ogólnego. Kształcenie zawodowe w szkole jest tylko jednym z czynników umożliwiających absolwentom właściwe wykonywanie pracy zawodowej. Podstawowym elementem kwalifikacji zawodowych są umiejętności zawodowe, które zależą nie tylko od wiedzy teoretycznej, ale są również nabywane poprzez doświadczenie i wykonywanie czynności praktycznych. W związku z tym przygotowanie szkolne musi kłaść nacisk na

dostosowanie treści kształcenia do treści zadań pracowniczych, bowiem im większa będzie ich korelacja, tym większe będzie znaczenie tego przygotowania dla przyszłych kwalifikacji. Obserwujemy coraz ostrzejsze granice podziału pomiędzy pracownikami niewykwalifikowanymi i wykwalifikowanymi, którzy lepiej dostosowują się do zmian w dynamicznej gospodarce opartej na wiedzy. Coraz częściej w procesach pracy czynności fizyczne zastępowane są czynnościami umysłowymi. Proste, rutynowe zadania można zaprogramować i powierzyć maszynom, ograniczając tym samym stanowiska pracy dla osób z niskimi kwalifikacjami. Rosną wymagania wobec pracowników, od których coraz częściej wymaga się nie tylko przygotowania specjalistycznego w swojej dziedzinie, ale również przygotowania interdyscyplinarnego, pozwalającego efektywnie współpracować z innymi osobami, często na styku różnych dziedzin¹⁶. Przy dzisiejszym poziomie techniki i technologii istotne znaczenie mają też kwalifikacje, które rozpatrywane są w kontekście czynników osobowościowych i dotyczą takich cech, jak przedsiębiorczość, inicjatywność, komunikatywność i kreatywność. Szkoła przyszłości powinna przygotowywać ucznia do samodzielnego wyszukiwania informacji, właściwej ich interpretacji i umiejętnego wykorzystania w praktyce. Wysoki poziom wiedzy i umiejętności oraz profesjonalizm w działaniu daje szansę powodzenia we współczesnym świecie. Gwałtownie zmieniający się rynek pracy, gdy trudno przewidzieć, jakie będzie zapotrzebowanie na pracowników w poszczególnych zawodach w przyszłości, wymaga innego podejścia do edukacji zawodowej, która nie może być traktowana jednostronnie. Zdobycie wiedzy zawodowej, opanowanie umiejętności i nawyków zawodowych, obsługi maszyn i urządzeń oraz metod i form działalności zawodowej nie może być jedynym celem edukacji zawodowej. Istotne są umiejętności myślenia: koncepcyjnego, innowacyjnego i twórczego, a także zainteresowania prozawodowe. Ważnym zadaniem jest kształtowanie odpowiedniej postawy, właściwego stosunku do samego siebie i innych osób oraz do otaczającego świata i obowiązujących w nim wartości¹⁷.

We współczesnym świecie nie istnieje system szkolny, który mógłby zagwarantować wykształcenie wystarczające na całe życie. Kształcenie szkolne powinno być więc początkiem kształcenia ustawicznego, kształcenia przez całe

¹⁶ W. Furmanek, *Rynek pracy w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, R. Gerlach (red.), Bydgoszcz 2007, s. 71.

¹⁷ R. Gerlach, *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, pod red. R. Gerlacha, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 174-176.

życie. Niezwykle istotnym zadaniem dzisiejszej szkoły jest dobre przygotowanie do tego swoich wychowanków.

Zakończenie

Postęp cywilizacyjny pociąga za sobą zmiany dotyczące jakości egzystencji społeczeństw w zakresie urbanizacji, powszechnej edukacji, rozwoju nauki i demokracji, które wiążą się z pojęciem nowoczesności. Nowe cechy ją dopełniające i będące jej kontynuacją można określić ponowoczesnością, którą charakteryzuje: nowa forma zaufania (pewna doza zaufania do wielkich abstrakcyjnych systemów, np. telekomunikacyjnych, informatycznych, energetycznych, rynków finansowych, instytucji i organizacji), nowa forma ryzyka (niepożądane skutki działania człowieka), nowe role dla mas (potrzeba masowych konsumentów zamiast przemysłowej siły roboczej), nowa rola wiedzy (społeczeństwa wiedzy) i nowa forma życia zbiorowego (globalizacja)¹⁸. Na sukcesy społeczeństw ponowoczesnych będą pracować ludzie charakteryzujący się specyficznymi cechami, wśród których warto wymienić: autonomię, powiązaną z samokontrolą i chęcią podejmowania ryzyka, wewnętrzne poczucie kontroli (odpowiedzialność i umiejętność korzystania z własnych doświadczeń), poczucie skuteczności związane z wysoką samooceną oraz proaktywność (między innymi: oryginalność, nowatorstwo, dążenie do udoskonalania środowiska, odwaga w działaniu, zdolności interpersonalne). Kształtowanie się ponowoczesnego społeczeństwa w cywilizacji informacyjnej niesie ze sobą gruntowne przeobrażenia nie tylko gospodarcze, ale i wyzwania społeczne. Możemy zaobserwować, jak zwiększa się rola informacyjna portali internetowych, tym samym zmniejszając dotychczas dominujący wpływ korporacji medialnych. Budujące się społeczeństwo wirtualne tworzy w naturalny sposób nowe więzi kulturowe. Dobra współpraca, odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale i za innych, wymaga odpowiedniego wychowania popartego tolerancją wobec przekonań, kultury, religii i pochodzenia innych ludzi. Absolwenci współczesnej szkoły muszą opierać się na zasadach moralnych wyznaczających horyzonty ich postępowania, pamiętając, że prawda, dobro i piękno nie mogą stanowić jedynie elementu handlu i reklamy.

¹⁸ A. Kościółek *Cechy ponowoczesności i człowieka ponowoczesnego a wyzwania edukacji medialnej*, [w:] W. J. Maliszewski (red), *Komunikowanie społeczne w edukacji - dyskurs nad rolą komunikowania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006 s. 137-142.

Istotną rolę mają do spełnienia szkoły branżowe umożliwiające zdobycie wykształcenia na poziomie zasadniczym i średnim, edukujące poszczególne jednostki pod kątem bycia prawym obywatelem, odpowiedzialnym pracownikiem a przede wszystkim dobrym człowiekiem. Istotnym kierunkiem rozwoju edukacji zawodowej jest nie tylko zapewnienie odpowiedniego minimum kompetencji przygotowujących do życia zawodowego, ale też wykształcenie nawyku i motywacji do systematycznego dokształcania się i doskonalenia w zawodzie.

Barbara Rusinek jest doktorem nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, magistrem inżynierem budownictwa, nauczycielem dyplomowanym z wieloletnim stażem kształcenia w zawodach budowlanych, ekspertem w zakresie kształcenia i doradztwa zawodowego, czynnym egzaminatorem OKE w Krakowie, autorem publikacji z zakresu kształcenia zawodowego; pełni funkcję pełnomocnika Komitetu Głównego i przewodniczącego Komitetu Okręgowego Olimpiady Wiedzy i Umiejętności Budowlanych.

Mariusz Kalandyk

Nowy gatunek wypowiedzi w podstawie programowej: szkic krytyczny

Wstęp

W porządku dydaktyk szczegółowych oraz ich metodycznych form uobecniania się na lekcjach nie tylko języka polskiego pojawia się istotny wątek. Badacze, którzy opisują problem kompetencji językowych młodych ludzi, coraz częściej zgłaszają fakt znaczącego obniżania się poziomu umiejętności redagowania i pisania przez uczniów tekstów jako wypowiedzi realizujących określone wymagania gatunkowe.

Fakt, o którym mowa, ma wiele źródeł. Jednym z istotniejszych jest, jak się wydaje, połączenie sytuacji nieczytania tekstów jako zjawiska obejmującego całe uczniowskie populacje¹ z pogłębiającym się – i poniekąd logicznie stąd wynikającym – brakiem wystarczających umiejętności redagowania tekstu według zinterioryzowanych reguł. Dyskusja na ten temat właściwie nie ustaje, zarówno w środowiskach nauczycieli akademickich, jak i polonistów praktyków.

Interesująco o nabywaniu kompetencji uczniowskich w zakresie tworzenia tekstów pisze Ewa Nowak². Wykorzystując różne szkoły myślenia o tekście i wyznacznikach tekstowości, prezentuje pomysły dydaktyczne i metodyczne, które mogą pomóc nauczycielom w przygotowaniu efektywnego warsztatu doskonalącego uczniowskie kompetencje w tym względzie.

I tak na przykład, gdy będziemy pamiętać o ujęciu semiotycznym, wykorzystamy w ćwiczeniach z wychowankami wszystko to, co służy osiągnięciu przez nich świadomości, że tekst jest jednością myślową i językową, by – w wymiarze

¹ Por. np.: A. Janus Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009; eadem (red.), *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Kraków 2011; eadem, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016; *O czytaniu*, „Polonistyka” 2013, nr 6 (blok tekstów Pawła Próchniaka, Stefana Chwina, Jarosława Klejnockiego, Michała Friedricha oraz Marcina Jaworskiego), s. 4–18; raporty Biblioteki Narodowej o stanie czytelnictwa.

² E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.

praktycznym – konsekwentnie stosowali językowe i semantyczne mechanizmy spójnościowe³. W przypadku ujęć stylistycznych ważnym „dla tworzenia tekstu punktem wyjścia może stać się gatunkowy, a przez to stylistyczny wzorzec danego tekstu. Poznanie, rozpoznawanie, odtwarzanie, przetwarzanie tego wzorca, a następnie tworzenie własnego tekstu to kolejne etapy rozwijania uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej”⁴.

Równie funkcjonalnie możemy potraktować inne podejścia teoretyczne. W przypadku ujęcia kognitywnego istotną kategorią wydaje się „językowy obraz świata” wydobywany przez określony tekst. „[Z]awarta w języku i różnie zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie”⁵. W opisywanym ujęciu znów do głosu dochodzi problem precyzyjnego określenia, czym jest tekst jako taki oraz jak odnaleźć nacechowanie gatunkowe tekstu, rozumiane jako powtarzalność pewnych struktur tekstowych, budujących konwencjonalne właściwości tekstu. Chodzi o ten rodzaj kwalifikacji gatunkowej, który pozwala interpretować określoną wypowiedź (tekst) jako możliwą do określenia całość komunikacyjną⁶. Równie istotne dla uczących polonistów jest w przedstawionym ujęciu ćwiczenie pozwalające precyzyjnie opisywać tekst w jego relacjach tematyczno-rematycznych⁷.

Z kolei w ujęciu komunikacyjno-funkcjonalnym tekstowość traktowana jest wielowymiarowo – jako zjawisko językowe, kognitywne i komunikacyjne. Do jej wyznaczników zalicza się: spójność, obecność tematu i sposób jego rozwinięcia, interakcje między nadawcą i odbiorcą, funkcje tekstu, konteksty i sytuacje oraz typy tekstów⁸. Ma to również określone implikacje metodyczne. Oprócz wspomnianych wyżej kohezji (spójności na poziomie gramatycznym) oraz koherencji (spójności semantycznej, związanej ze strukturą głęboką tekstu), pojawia się trzeci rodzaj zależności: spójność na poziomie pragmatycznym. Odzwierciedla ona porządek: pomyślane – powiedziane

³ Por.: *ibidem*, s. 22; rozdział: *Tekst i wyznaczniki tekstowości w koncepcjach językoznawczych, czyli do czego potrzebna jest teoria tekstu praktyce dydaktycznej. 1. Ujęcie semiotyczne – tekst jako złożony znak.*

⁴ *Ibidem*, s. 25–26; rozdział: *Tekst i wyznaczniki tekstowości w koncepcjach językoznawczych, czyli do czego potrzebna jest teoria tekstu praktyce dydaktycznej. 2. Ujęcie stylistyczne – tekst jako nośnik stylu.*

⁵ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 12, za: *ibidem*, s. 27.

⁶ Por.: E. Nowak, *op. cit.* (*Stworzyć tekst...*), s. 28.

⁷ *Ibidem*. „Reguły następstwa tematycznego, zasady dotyczące przypisywania rematu do tematu i zasady nałożone na wszystkie rematy danego tekstu decydują o spójności. Wpisana w całość tekstu konstrukcja tematyczno-rematyczna buduje jego całościowy sens”.

⁸ Por.: *ibidem*, s. 33.

(napisane) – odebrane. „Realizowana jest w pewnym stopniu poza tekstem, gdyż warunkują ją czynniki zewnętrzne, takie jak wspólne doświadczenia nadawcy i odbiorcy, ich wiedza o świecie, sytuacja, w jakiej formułowany jest tekst. Jeśli intencja nadawcy została odebrana zgodnie z jego zamierzeniami, można mówić o spójności pragmatycznej tekstu”⁹. Warunkiem tekstowości w tym ujęciu jest obecność tematu rozumianego jako ponadzdaniowy całościowy sens danego tekstu, w którym znajdziemy jeszcze dodatkowe komponenty w postaci intencji, wartościowania oraz kompozycji. Ważną rolę odgrywa więc w tym ujęciu specyficzna forma globalnego sensu tekstu jako makrostruktury oraz interakcje między nadawcą i odbiorcą rozumiane również jako zdarzenie tekstowe. Liczą się: sytuacja (zespół okoliczności: miejsce, czas, stan emocjonalny podmiotów komunikatu – jego zewnętrzna rama) oraz kontekst („lingwistyczny wyznacznik tekstowości, gdyż decyduje o wyborach leksykalnych, strukturalnych, oddziałuje na poziom gramatyczny, semantyczny i pragmatyczny tekstu”)¹⁰. Uczeń w związku z tym powinien wiedzieć, w jakim celu tworzy tekst, które funkcje będą dlań najistotniejsze oraz jakich sposobów może użyć, by jego wypowiedź realizowała zamierzone cele. Powinien również świadomie kreować relacje z odbiorcą, mając świadomość, iż jego działanie jest aktem porozumiewania się z innym człowiekiem a więc także płaszczyzną uzgadniania znaczeń¹¹.

Dyskusja o tym, w jaki sposób wykorzystać językoznawcze koncepcje tekstu w szkole staje się na nowo metodyczną koniecznością w obliczu zmian programowych i powodów, dla których owe zmiany wprowadzono.

⁹ *Ibidem*, s. 33.

¹⁰ *Ibidem*, s. 33–36.

¹¹ Por. także: E. Horwath, *Teorie językoznawcze w szkolnej praktyce*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), Kraków 2014, s. 63-85. Autorka omawia następujące teorie językoznawcze: strukturalizm, pragmalingwistykę, socjolingwistykę, lingwistykę tekstu oraz kognitywizm. Pokazuje również sposoby redagowania poleceń ćwiczeniowych, kształcących określone kompetencje uczniowskie, a wykorzystujących ustalenia założeń teoretycznych wymienionych nastawień naukowych. Pragnie podkreślić, iż w delikatnej materii wyboru strategii nauczania i ćwiczenia kompetencji językowych należy zachować zasadę „złotego środka”. Powołuje się na sąd prof. J. Kowalikowej, która sądzi, że kształcenie językowe w szkole winno być ze swej natury pluralistyczne i eklektyczne. Nie powinno więc zabraknąć w nim tradycyjnie rozumianej nauki gramatyki. Z jednym wszakże zastrzeżeniem: chodzi o gramatykę „czerpiącą z lingwistyki funkcjonalnej André Martineta, który postuluje odkrywanie celowości we wszystkich płaszczyznach struktury języka. Jadwiga Kowalikowa patrzy więc na język jako na narzędzie poznania, porozumiewania się, ekspresji, perswazji” (*ibidem*, s. 65-66).

Szkic krytyczny – rozszerzenie kompetencji dotyczących pisania wypowiedzi argumentacyjnej

W sugestiach zawartych w *Vademecum Nauczyciela*, adresowanych do polonistów, a dotyczących przygotowania ucznia do pisania szkicu krytycznego, możemy przeczytać między innymi:

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia położono nacisk na rozwijanie zdobytych na poprzednim etapie edukacji wiedzy i umiejętności retorycznych, które zostaną w sposób funkcjonalny wykorzystane podczas tworzenia logicznych wypowiedzi [...]. Uczeń kończący szkołę ponadpodstawową powinien wykazywać się złożonymi umiejętnościami w zakresie retoryki, obejmującymi zarówno analizę tekstu cudzego (dekompozycję wywodu retorycznego, określanie funkcji środków retorycznych), jak i tworzenie własnego (z wykorzystaniem wiedzy o budowie, języku, stylu wypowiedzi retorycznej). Funkcjonalna wiedza z zakresu retoryki powinna zostać przełożona na umiejętności tekstotwórcze ucznia obejmujące: [...]

5) tworzenie spójnych wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym, referat, szkic interpretacyjny, szkic krytyczny, definicja, hasło encyklopedyczne, notatka syntetyzująca¹².

Ważnym z punktu widzenia praktyki pedagogicznej wydaje się być zestaw cech, które sprawiają, że w określonym tekście mamy do czynienia z wypowiedzią argumentacyjną. Jest ona w podstawie programowej jednym z elementów potwierdzających kompetencje uczniowskie w zakresie jego gotowości do posługiwania się różnymi formami wypowiedzi. Znajdziemy tu m.in. następujące wyznaczniki:

- przedstawienie stanowiska autora wobec problemu określonego w temacie wypowiedzi;
- obecność logicznych, merytorycznych argumentów popartych właściwymi przykładami w celu uzasadnienia owego stanowiska;
- uporządkowanie wywodu argumentacyjnego według przyjętych przez autora pracy kryteriów;
- spójne i logiczne uporządkowanie;
- jednolity styl, stosowne wobec tematu słownictwo, zróżnicowana składnia (brak słownictwa potocznego, wyrażań emocjonalnych, występowanie zdań złożonych i wielokrotnie złożonych)¹³.

Autorka zwraca ponadto uwagę na kilka wyznaczników generalnych. Jed-

¹² W. Kozak, *Wskazówki metodyczne. Między rozprawką a esejem... Szkic krytyczny na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej*, [w:] *Vademecum Nauczyciela*, Warszawa 2019, s. 50, 51.

¹³ *Ibidem*, s. 55.

nym z nich jest zasada ciągłości: etap kształcenia ogólnokształcącego w szkole średniej ma być kontynuacją m.in. retorycznych umiejętności ćwiczonych przez ucznia na wcześniejszych etapach. Z tego właśnie powodu ma miejsce wprowadzenie do podstawy programowej z języka polskiego, w towarzystwie wspomnianej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, nowego dla szkolnej genologii gatunku – szkicu krytycznego¹⁴. Jest w owym zamiarze jasno zadekretowana intencja. Nowy gatunek ma stanowić etap „wyzwalania się” ucznia z naturalnych ograniczeń rozprawki. Ma również prowadzić do nabywania (na poziomie rozszerzonym) praktycznych umiejętności pisania eseju.

Szkic krytyczny w swych obrysach merytorycznych i kulturowych stanowi gatunek szczególny: powinien być narzędziem łączącym lekturowe doświadczenia uczniowskie z codziennym życiem literackim, zwłaszcza z obszarem literackiej krytyki.

Istotny jest jeszcze jeden metodyczny i kulturowy zamiar. Szkic krytyczny w swych obrysach merytorycznych i kulturowych stanowi gatunek szczególny: powinien być narzędziem łączącym lekturowe doświadczenia uczniowskie z codziennym życiem literackim, zwłaszcza z obszarem literackiej krytyki. Trzeba przyznać, że jest to zadanie ambitne i kulturowo rozwijające. Wioletta Kozak, autorka wskazówek metodycznych do podstawy programowej, powołuje się na opinie Krzysztofa Dybciaka, który z kolei zaznacza, że „tekst krytyczny podkreśla dynamiczną i »wspólnotową« istotę literatury, akcentuje więc dialogowe relacje międzytekstowe. Metaforycznie mówiąc, krytyka jest rozmową literatury”¹⁵.

Nieco inaczej, mniej idealistycznie, patrzy na to Arkadiusz Bałąjewski. Nie dość, że według badacza literatura po 1989 r. przestała być dominującym językiem symbolicznym kultury polskiej, to krytyka literacka weszła w fazę specjalizacji i niszowości, „nie powstała kompetentna krytyka kulturowa, zdolna przedstawiać »scalające« propozycje trzech obiegów: wysokiego, popularnego i masowego, oraz wytworzonych w obszarach kultury różnych nisz i odmian [...]”¹⁶. Istniejąca i mająca się dobrze krytyka akademicka raczej ignoruje to,

¹⁴ Rozporządzenie z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dziennik Ustaw, poz. 467, s. 32.

¹⁵ K. Dybciak, *Wokół czy w centrum literatury?*, Warszawa 2016, s. 56.

¹⁶ Por.: A. Bałąjewski, *Krytyka literacka dzisiaj – między uniwersytem a Internetem?*, „Polonistyka” 2013, nr 504, s. 17.

co czytane jest przez większość Polaków, wysubtelnia zaś języki krytyczne dla odbiorców z określonych, wąskich kręgów czytelniczych, stając się częścią zinstytucjonalizowanego przemysłu akademickiego. Pewną nadzieję daje Internet¹⁷.

Z kolei Anna Janus-Sitarz podkreśla: „[k]rytyka literacka bliska jest lekturze spontanicznej przez to, że dotyczy literatury nowej, dopiero co powstałej, a więc czytanej bez dystansu, takiej, której odbiór nie jest naznaczony tradycją odczytań i nie jest obciążony (lub – patrząc z innej perspektywy – wsparty) wiedzą o możliwych interpretacjach.[...] Z drugiej strony, lektura krytyczno-literacka podporządkowana jest refleksji, to lektura profesjonalna, podparta warsztatem, który pozwala na głębokie wchodzenie w zakamarki estetyki i niesionych przez dzieło znaczeń, umożliwiała umiejscawianie nowych zjawisk w rozmaitych kontekstach”¹⁸.

Piszę o tym nieprzypadkowo. Warto zdawać sobie sprawę z otaczających szkołę i szkolną polonistykę kontekstów kulturowo-społecznych. Nadzieja na ewoluowanie istniejących krytycznoliterackich paradygmatów w kierunku ich powtórnej, częściowej chociaż demokratyzacji, winna towarzyszyć również i nam – szkolnym polonistom. Z tego względu rozmowa o szkicu krytycznym jako jednym z gatunków uprawianych przez młodzież nie powinna nas nadmiernie deprymować. Przerost odtwórczego historyzmu w myśleniu o nauczaniu literatury w szkole średniej może szkodzić samej dydaktyce; pogłębiać istniejący kryzys czytelniczy oraz wzmacniać niechęć do przedmiotu. Nie wytworzy z pewnością zachowań i postaw elitarnych. Zmieniły się przecież czasy i aksjologiczne sposoby waloryzowania przez uczniów swojego miejsca w społeczeństwie.

Szkolne „podejście krytycznoliterackie”, właśnie dlatego, że stanowi obszar działań nieciągłych, niszowych, performatywnych¹⁹, łączących „pisane” z „odczuwanym”; „wartościowane” – z „przeżywanym” – może znacząco zmienić ocenę atrakcyjności przedmiotu przez wielu uczniów. Z tego względu myślenie o szkicu krytycznym w realiach szkolnych powinno mieć zasadniczo inny

¹⁷ Por.: *ibidem*. Jednym z faktów ilustrujących ową „nadzieję” jest powstanie ogólnopolskiego hybrydowego czasopisma „Nowy Napis”. Ukazuje się ono w dwóch wersjach: tradycyjnej oraz cyfrowej (adres: <https://nowynapis.eu>). Nie bez znaczenia dla omawianego zjawiska są również witryny internetowe poświęcone literaturze i krytyce literackiej, np.: pisarze.pl, biuroliterackie.pl, dwutygodnik.com oraz inne strony internetowe czasopism literackich (informacja zbiorcza znajduje się na witrynie: <http://katalog.czasopism.pl/index.php/Kategoria:Literatura>).

¹⁸ A. Janus-Sitarz, *Wstęp*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2012, s. 10.

¹⁹ Por.: M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.

charakter: jednocześnie bardziej techniczny i – „formatywny”, dający uczniowi szersze możliwości rozwoju indywidualnego stylu oraz szanse kształtowania autorskich, niestereotypowych sposobów myślenia o literaturze oraz darzonych przez niego zainteresowaniem zjawiskach kulturowych: kinie, teatrze, sztukach plastycznych, grach komputerowych itp. Owa „strefa wolnego wyboru” winna być szczególnie hołubiona przez nauczycieli polonistów. Pamiętajmy bowiem, że tworzeniu tekstów w odmianie pisanej, a więc doskonaleniu poprzez ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne, towarzyszą same paradoksy. Jednym z nich jest na przykład fakt, iż w dobie rozwoju aplikacji, które dają możliwość wypowiadania się w formie pisemnej, nierzadko wymuszają takie działania ze względów prestiżowo-towarzyskich, szkoła coraz mniej się zajmuje tworzeniem tekstów pisanych. Tak więc młodzi piszą siłą rzeczy dużo – i źle²⁰.

Otwieranie „wolnej strefy pisania” nie oznacza z pewnością braku kompetencji w zakresie umiejętności generalnych: selekcjonowania informacji, ich hierarchizowania i oceniania, kondensowania, umieszczania w poprawnych kontekstach czy też planowania całości wypowiedzi. Wiąże się także z ważną umiejętnością konstruowania odpowiednich rodzajów akapitów i – co równie ważne – uwewnętrznioną świadomością wyznaczników gatunku, który powołuje się do istnienia.

Istotna wydaje się więc być strona metodyczna: atrakcyjna ze względu na wybór przykładów przygotowujących do pisania tekstów własnych, dynamiczna oraz ciekawa i spójna pod względem analizowanych ćwiczeń szczegółowych, gier stylistycznych, pułapek językowych czy też leksykalnych punktów odniesienia wzbogacających warsztat pojęciowy uczniów. Albowiem „nauka pisanej wersji języka jest równie trudna, jak nauka języka obcego, a to znaczy, że wymaga [...] bardzo solidnego i celowego ćwiczenia [...]”²¹. Nie sprzyjają jej: sformalizowana wiedza na temat form, schematyczne dyrektywy oraz nieśmiertelny szkolny dryl²².

W jaki więc sposób patrzy się na problem efektywnego wprowadzenia szkicu krytycznego we wspomnianych już wskazówkach metodycznych do nowej podstawy programowej z języka polskiego? W ujęciu metodycznym – powtórzmy to raz jeszcze – szkolny szkic krytyczny umiejscowiony jest na osi: rozprawka – inna wypowiedź argumentacyjna – szkic – esej (poziom rozsze-

²⁰ Por.: Z.A. Klakówna, *Pisanie*, [w:] *eadem*, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016, s. 369–370. O innych (trzech pozostałych) paradoksach możemy przeczytać w dalszych fragmentach rozdziału.

²¹ *Ibidem*, s. 370.

²² *Ibidem*, s. 371 i n.

rzony). Zamiar jest więc czytelny. Omawiany gatunek ma stwarzać młodym ludziom możliwości bardziej zaawansowanych działań, gdy myślimy o wymaganiach formalnych i sposobach redagowania tekstów w ich założeniach merytorycznych. Sama zaś charakterystyka cech gatunkowych szkicu prosta nie jest. Może sprawiać pewne kłopoty adeptom pisania tej formy wypowiedzi. W „gatunkowej stratyfikacji” szkic krytyczny, pisany przez uczniów na lekcjach języka polskiego, „powinien być wypowiedzią wykraczającą poza sztywny schemat treściowy i kompozycyjny rozprawki, przy tym jednak zachowywać cechy wypowiedzi argumentacyjnej, odznaczać się logicznym wywodem myślowym, przemyślaną kompozycją, z możliwością wprowadzenia dygresji i różnych kontekstów – zbliżając się w ten sposób do formuły eseju”²³. Jest więc dłuższą wypowiedzią pisemną na określony temat, mającą na względzie realizację wszystkich sugestii w temacie zawartych; powinna posiadać cechy spójności logicznej wypowiedzi argumentacyjnej, jest jednak bardziej elastyczna pod względem kompozycyjnym, może zawierać fragmenty będące dygresjami oraz rozbudowanymi kontekstami.

Istotnym elementem redakcyjnych działań uczniowskich jest komponent „bycia krytycznym” wobec omawianych zagadnień. Kryje się za nim zarówno prawo do zajmowania osobnego, autorskiego stanowiska, jak i subiektywizm ujęć oraz prezentowanych opinii. Jak widać, ustalenie wyraźnego *iunctim* pomiędzy tym, co stanowi obiektywizujący zakres wypowiedzi argumentacyjnej, a tym, co jest obszarem działań krytycznych, może stanowić wyzwanie dla ucznia ćwiczącego się w pisaniu szkicu. Podobnie jak osiągnięcie swego rodzaju wyczucia kompozycyjnego i stylistycznego umożliwiającego młodym autorom budowanie narracji wzbogacanej o fragmenty będące nawiązaniem, dygresją, bardziej rozbudowanym komentarzem lub sądem. Wszystko z wykorzystaniem zinterioryzowanej i (jednak) szczegółowej wiedzy o opisywanym zjawisku (autorze, epoce, utworze, prądzie literackim itd.) oraz jasnego i precyzyjnego języka.

Ważne z punktu widzenia atrakcyjności tego typu wypowiedzi oraz jej merytorycznej oryginalności jest świadomość różnicy założeń towarzyszących redagowaniu poszczególnych jej części. Sugestie dotyczące redagowania wstępu wskazują, iż ważne jest w tym przypadku oryginalne wprowadzenie w temat, znajomość ciekawych przykładów literackich bądź filozoficznych lub też umiejętność wykorzystania ciekawego cytatu, sentencji, aforyzmu jako punktu wyjścia do tworzenia interesujących wprowadzeń do tematu. Jak widać, dość

²³ W. Kozak, *op. cit.* (*Wskazówki metodyczne. Między rozprawką a esejem...*), s. 62.

daleko odeszliśmy od klasycznych wymagań rozprawki, która w tym miejscu skupia się – w najlepszym razie – na redagowaniu hipotezy bądź też określaniu zagadnienia w jego obrysach stylistycznych i logicznych zmierzających do zapisu wątpliwości lub pytania.

Część główna jest analizą załączonego tekstu, który stanowi podstawę do rozbudowanego wnioskovania; ważne jest wykorzystanie i zinterpretowanie istotnych cytatów z przedstawionego wywodu, odwoływanie się do innych utworów lub kontekstów albo też przedstawienie stanowisk przeciwnych. W tej części szczególnie istotna jest umiejętność konstruowania oryginalnej narracji, która ma stanowić dialog z tym wszystkim, co jest świadectwem wielorakich uczniowskich kompetencji polonistycznych: wiedzy na określony temat, umiejętności przybliżania kluczowych zagadnień, ich komentowania oraz oceniania.

Przed polonistami pojawia się nowe zadanie.
Mają pokazać uczniom nie tylko cechy szkicu krytycznego, ale również wprowadzić ich w arkaną autorskiego redagowania owego gatunku.

Podsumowanie powinno być nieschematyczną próbą uogólnienia, zaprezentowaniem wniosków końcowych albo zredagowaniem wątpliwości, które – oprócz owych wniosków – dopełnią zakres uczniowskiego rozumowania²⁴.

Od czego warto zacząć ćwiczenia z uczniami? Od klasycznej analizy wzoru: wybranych szkiców krytycznych. Liczy się także ich liczba oraz dobór tematyczny i autorski. Pozwoli to zrozumieć, na czym zasadza się gatunkowa odrębność szkicu, jakie posiada potencjalne zasoby w tym względzie, co decyduje o jego cechach dystynktywnych, jakie wreszcie zawiera wymogi w obszarze językowo-stylistycznym oraz kompozycyjnym. W działaniach metodycznych na tym etapie ważne są teksty, które można wykorzystać w późniejszych ćwiczeniach jako twórcze naśladowanie dobrego wzorca i analiza przykładu „po śladzie”²⁵.

Dobra analiza wzoru prowadzić powinna do przygotowania i przeprowadzenia ćwiczeń w zakresie umiejętności tworzenia tekstu szkicu krytycznego. Na tym etapie warto porównać różne gatunki (szkice krytycznoliterackie,

²⁴ Por.: *ibidem*, s. 62–63.

²⁵ „Analiza i twórcze naśladowanie wzorów wydają się być najwłaściwszą metodą we wprowadzaniu tego gatunku w szkolnej praktyce polonistycznej”, *ibidem*, s. 73.

szkice historycznoliterackie, recenzje, eseje), by utrwalić wiedzę dotyczącą cech dystynktywnych przygotowywanej wypowiedzi. Rama ćwiczeń szczegółowych została przedstawiona nauczycielom polonistom we wspomnianym *Vademecum Nauczyciela* i w ujęciu skrótowym przedstawia się następująco:

1. Przygotowanie do analizy tematu pracy (zgrupowanie podstawowych informacji o utworze, autorze, możliwych kontekstach itd.).
2. Analiza tematu pracy.
3. Analiza załączonego tekstu.
4. Wybranie istotnych kontekstów (np. literackiego, filozoficznego, kulturowego, biograficznego, macierzystego itp.).
5. Tworzenie planu kompozycyjnego.
6. Stworzenie potrzebnego „pojęciownika”, związanego z tematem pracy, epokami, prądami artystycznymi itp.
7. Zredagowanie tekstu z uwzględnieniem właściwego słownictwa, wskaźników nawiązania, typów akapitów itd.²⁶.

Co wydaje się być szczególnie ważne w naszych działaniach metodycznych? Uwrażliwienie ucznia na ćwiczenie kilku kompetencji generalnych, które łączą jego świadomość językową i tekstologiczną ze zinterioryzowanym wyczuciem gatunkowej specyfiki wypowiedzi, którą redaguje. Wydaje się, że ów problem stanowi jedną z głównych metodycznych trudności ujawniających się zarówno w realiach szkolnych, jak również w sytuacji egzaminacyjnej.

Uwagi końcowe

Przed polonistami pojawia się nowe zadanie. Mają pokazać uczniom nie tylko cechy szkicu krytycznego, ale również wprowadzić ich w arkana autorskiego redagowania owego gatunku. Skrywa się za tym kilka celów partykularnych, o których wspomniano powyżej. Zamknąć je można w formule: doskonalić umiejętności komunikacyjne ucznia poprzez kształcenie językowe (nabywanie sfunkcjonalizowanej wiedzy w tym zakresie) oraz wprowadzenie nowych gatunków wypowiedzi, które czynią realną intencję sprawnego i wielostronnego poruszania się w obszarze tekstów o charakterze argumentacyjnym. Zważywszy na fakt, iż szkic krytyczny jest wypowiedzią charakterystyczną dla określonej dziedziny zajęć okołoliterackich, działania dydaktyczne polonistów mają cel dodatkowy, według piszącego te słowa – wyjątkowo ważny. Idzie oczywiście

²⁶ Por.: *ibidem*, s. 73–76.

o przygotowanie do aktywnego, świadomego, a więc krytycznego uczestnictwa w bieżącym życiu literackim i kulturalnym.

Bycie krytykiem, nawet na szkolną miarę, może być zadaniem skomplikowanym. Nie chodzi tu nawet o naturę relacji „ja” czytelnik – „ona” lektura oraz o opis doświadczenia lekturowego jako zdarzenia domagającego się werbalizacji i konkretyzacji²⁷. Chodzi o styl wprowadzania ucznia w obszar bieżącego życia literackiego: nieschematyczny i (jednak) atrakcyjny²⁸. Chodzi również o kształcenie pewnego stopnia odpowiedzialności za słowo: słowo nauczyciela i – co równie ważne – słowo ucznia. Pisanie szkicu krytycznego jest bowiem wprowadzaniem ucznia w ćwiczenie się w odpowiedzialnym wartościowaniu określonych zjawisk literackich i kulturowych. Jest również ćwiczeniem się w zajęciach niezbyt odległych od estetyki – wyrabiających smak i gust artystyczny²⁹.

dr Mariusz Kalandyk jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

²⁷ Por.: A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *op. cit.* (*Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*), s. 15–29.

²⁸ Piotr Śliwiński podkreśla: „Sądzę bowiem, że wrogiem intensywnej, nasyconej lektury nie jest, nawet być nie może, jakakolwiek metodologia, sposób czytania, taka czy inna szkoła czy teoria, lecz może być i wielokrotnie jest obojętność, powtarzalność, niedoświadczenie” (*eadem*, *Afirmacja czy rewizja? O stosunku do pisarzy pierwszorzędnych*, [w:] *ibidem*, s. 33).

²⁹ „Jednym z podstawowych zadań piszącego o literaturze jest wartościowanie. [...] Krytyk stawia przed sobą wysokie wymagania. Gdy przeprowadza czytelnika przez tom poetycki, jest niczym przewodnik, który ma doprowadzić podopiecznego do celu, ale nade wszystko ma mu pokazać piękno miejsca, przez które wędrują” (K. Biedrzycki, *Krytyk jako nauczyciel*, [w:] *ibidem*, s. 53, 56).

Dariusz Żółtowski

Sylwetka nauczyciela polonisty a program kształcenia nauczycieli na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Wprowadzenie

Kształcenie nauczycieli jest jednym z najpoważniejszych wyzwań, jakie praktycznie od początku dyscypliny stały przed pedagogiką. W Polsce, z racji funkcjonowania obowiązku szkolnego, kształcenie nauczycieli podlega ministerialnej standaryzacji. Każdy nauczyciel w kraju powinien posiadać mniej więcej ten sam katalog podstawowych kompetencji zawodowych tak, aby zapewnić uczniom optymalne warunki rozwoju i efektywnie kierować procesem ich uczenia się. Sprawę skomplikowało wejście Polski do Unii Europejskiej, ponieważ polski pedagog stał się pedagogiem europejskim, podlegającym podwójnej standaryzacji. Jednocześnie z powodu wysokiego zapotrzebowania na dobrze wykwalifikowanych nauczycieli ich kształcenie odbywa się na uczelniach wyższych, najczęściej w ramach specjalizacji oferowanych na studiach kierunkowych. Właściwie absolwent studiów I lub II stopnia, który uzyskał przygotowanie pedagogiczne, ma kwalifikacje do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela. Za potwierdzenie kwalifikacji absolwenta odpowiada uczelnia, która nie tylko czuwa nad realizacją wymogów, jakie przed przyszłymi nauczycielami stawia minister właściwy ds. oświaty i wychowania (MEN)¹, lecz także ręczy za nich swoim autorytetem. Jak przypuszczam, w gruncie rzeczy dyrektor

¹ Szczegółowe wymogi określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. 2017, poz. 1575. Rozporządzenie zostało zmienione 1 marca 2019 roku na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2019, poz. 465).

szkoły, zatrudniając nauczyciela, kieruje się nazwą uczelni oraz wrażeniami wyniesionymi z rozmowy kwalifikacyjnej. Zwyczajowo dyrektorzy, którzy często narzekają na brak chętnych do podjęcia pracy w zawodzie, nie przeprowadzają żadnych testów predyspozycji.

Okres stażu nauczyciela często jest przedłużeniem praktyk, bowiem podczas tych (obecnie już) dwóch lat młody pedagog podlega opiece bardziej doświadczonego nauczyciela, który pełni funkcję opiekuna stażu. W tym czasie dyrektor szkoły, kierując się wynikiem postępowania kwalifikacyjnego oraz oceną pracy nauczyciela stażysty, podejmuje decyzję, czy po awansie zawodowym nauczycielowi zostanie przedłużona umowa o pracę, tym razem zawarta na czas nieokreślony.

Aby zapewnić wyżej wzmiankowaną standaryzację efektów kształcenia i wyrównanie kompetencji absolwentów różnych szkół wyższych, ministerstwo opracowało wytyczne do realizacji. Przybrały one formę aktu prawnego². Tak więc autorzy programów kształcenia nauczycieli muszą kierować się odgórnymi ustaleniami, uwzględniając je nie tylko na poziomie bloków tematycznych, lecz także sylabusów. Wszak minister określa nawet, jakie treści powinny pojawić się w obrębie wykładanych przedmiotów. Jednocześnie, co należy uznać za paradoksalne, rozporządzenie nie stawia przed przyszłymi metodykami języka polskiego żadnego obowiązku egzaminacyjnego. Przyszły nauczyciel nie musi zdawać zestandaryzowanego ogólnopolskiego egzaminu z zakresu przyswojenia obowiązkowych treści, które zdefiniował minister. Przygotowanie i obrona pracy dyplomowej nie potwierdzają umiejętności pedagogicznych, tylko *stricte* polonistyczną sprawność metodologiczną. Warto nadmienić, że — jak wiadomo — uczelnie różnią się poziomem i wszyscy kandydaci do uzyskania uprawnień pedagogicznych powinni być egzaminowani w oparciu o tożsame kryteria. Nie musi również przechodzić testów psychologicznych, które obowiązują np. policjantów. Centralizacja procesu kształcenia nauczycieli jest fasadowa, wiele w tym względzie zależy wyłącznie od poszczególnych uczelni, co przyznają autorzy artykułu — pracownicy Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego, którzy współtworzą kolejne programy specjalizacji nauczycielskiej — mówiąc:

² Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131. Od 1 października 2019 roku w związku z Ustawą z dn. 20 lipca 2018 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668) kryteria te ulegną zmianie. W Internecie można odnaleźć projekt Rozporządzenia MNiSW ws. standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu. Więcej informacji wraz z procedurą legislacyjną zob. <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12321600> (dostęp: 6.07.2019).

W tym sensie [w związku z inną, wynikającą z tzw. „nowej matury” koncepcją szkoły i związanej z tym wizji specjalizacji nauczycielskiej, opracowanej przez autorów artykułu — D.Ż.] wszelkie minima godzin przedmiotowych dla specjalizacji nauczycielskich ustalone w rozporządzeniach ministerstwa są całkowicie iluzoryczne i zbędne³.

W niniejszym artykule chciałbym stworzyć zarys sylwetki nauczyciela polonisty wpisanej w program kształcenia nauczycieli na UW na studiach licencjackich, bowiem „zgodnie z raportem Euridice z 2013 roku najbardziej popularną kwalifikacją nauczycielską w Europie był tytuł licencjata”⁴. Przedmiotem mojej analizy będą przede wszystkim dokumenty definiujące przebieg tej formacji.

Program kształcenia nauczycieli na Wydziale Polonistyki UW - uwagi ogólne

Program specjalizacji nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (tab. 1) można podzielić na trzy podstawowe bloki: propedeutyyczny, metodyczny oraz wspierający (tab. 2).

Tabela 1. Program specjalizacji nauczycielskiej na studiach I stopnia od roku akademickiego 2016/2017⁵.

Przedmiot	Liczba godzin	Rok/se-mestr	Zaliczenie / egzamin	Punkty ECTS
Dydaktyka ogólna (pedagogika)	30	II / zimowy	wykład, zaliczenie na ocenę	2
Psychologia	30	II / zimowy	wykład, zaliczenie na ocenę	2
Podręczniki i programy polonistyczne w szkole podstawowej. Prawo oświatowe	15	II / zimowy	ćwiczenia, zaliczenie na ocenę	2
Mechanizmy uczenia się i strategie nauczania	30	II / zimowy	ćwiczenia, zaliczenie na ocenę	3
Metodyka języka polskiego w szkole podstawowej (kształcenie literackie)	30	II / letni	ćwiczenia, zaliczenie na ocenę	3

³ J. Frużyńska, M. Trysińska, T. Wroczyński, *Kształcenie nauczycieli w obliczu permanentnej reformy edukacji*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2013, nr 5, s. 33.

⁴ J. Fazlagić, *System kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich*, Poznań 2017, s. 8.

⁵ W swoim artykule analizuję ten właśnie program.

Metodyka języka polskiego w szkole podstawowej (kształcenie językowe)	30	II / letni	ćwiczenia, zaliczenie na ocenę	3
Psychologia	30	II / letni	ćwiczenia, zaliczenie na ocenę	2
RAZEM				17
Edukacja medialna w szkole	30	III / zimowy	ćwiczenia, zaliczenie na ocenę	2
Literatura dla dzieci i młodzieży	30	III / zimowy	ćwiczenia, zaliczenie + egzamin	3
Gatunki wypowiedzi w szkole. Warsztat dla nauczycieli	30	III / zimowy	warsztat, zaliczenie na ocenę	2
Emisja głosu i technika mowy	30	III / letni	warsztat, zaliczenie na ocenę	2
Praktyki pedagogiczne (w ramach praktyk kierunkowych)	40			
Praktyki zawodowe w szkole podstawowej	120		egzamin	5
RAZEM				14

Źródło: <http://www.ips.polon.uw.edu.pl/art.php?id=425> (dostęp: 11.02.2019).

Zajęcia z bloku propedeutycznego zajmują przede wszystkim pierwszy semestr pierwszego roku specjalizacji i mają wyraźny charakter wprowadzający, ich celem jest zapewnienie nauczycielom niezbywalnej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. Można powiedzieć, że zajęcia te stanowią niezbędną bazę teoretyczną, która pozwala w ogóle myśleć o pracy z dziećmi. Dodatkowo zajęcia te realizują wymagania ujęte w standardach kształcenia nauczycieli.

Blok metodyczny ma zapoznać nauczyciela z obowiązującą metodyką i metodologią pracy z uczniami, to właśnie on przygotowuje sensu stricto do pracy w szkole. Co istotne, blok ten kończy się egzaminem obejmującym wiedzę z zakresu właściwie całej specjalizacji, ze szczególnym uwzględnieniem metodyki. Tak więc UW zdaje się choćby częściowo realizować podejmowany przeze mnie problem standaryzacji i ewaluacji kształcenia nauczycieli.

Trzeci blok, który roboczo nazwałem wspierającym, łączy cykle zajęć, które mają dopomagać nauczycielowi w edukowaniu. Stanowią one istotne wsparcie

na drodze do przyszłego samodoskonalenia zawodowego, poszerzają podstawowe kompetencje oraz wpływają na ogólne przygotowanie do wykonywania misji polonisty. Przedmioty z tego bloku mają nie tylko poszerzać horyzonty nauczyciela, lecz także stanowić dla niego oparcie w realizacji podstawy programowej. To właśnie w bloku wspierającym znajdują się rzeczywiście wartościowe dla ścisłej edukacji polonistycznej przedmioty, które mogą znacząco odświeżyć sytuację polskiej oświaty. Chodzi przede wszystkim o edukację medialną, której wprowadzenie do programu dowodzi, że podejście akademików do nowych mediów zmienia się na lepsze. O ważności bloku wspierającego, a przede wszystkim literatury dla dzieci i młodzieży, świadczy fakt, że przedmiot ten — podobnie jak blok metodyczny — kończy się egzaminem.

Tabela 2. Skład bloków tematycznych na specjalizacji nauczycielskiej.

Blok propedeutyczny	Blok metodyczny	Blok wspierający
<ul style="list-style-type: none"> • dydaktyka ogólna • psychologia (wyk. i ćw.) • mechanizmy uczenia się i strategie nauczania • praktyki pedagogiczne 	<ul style="list-style-type: none"> • metodyka języka polskiego w szkole podstawowej (kształcenie językowe) • metodyka języka polskiego w szkole podstawowej (kształcenie literackie) • praktyki zawodowe w szkole podstawowej z egz. z metodyki 	<ul style="list-style-type: none"> • podręczniki i programy polonistyczne w szkole podstawowej. Prawo oświatowe • edukacja medialna w szkole • literatura dla dzieci i młodzieży • gatunki wypowiedzi w szkole, warsztat dla nauczycieli • emisja głosu i technika mowy

Oprac. własne.

Kształcenie nauczycieli polonistów na Uniwersytecie Warszawskim

Współcześnie autorzy programów kształcenia nauczycieli muszą mierzyć się z wyzwaniem, jakim jest niski autorytet zawodu nauczycielskiego. Jan Fazlagić ujmując to tak:

Status społeczny i reputacja zawodu nauczyciela w polskim społeczeństwie w większości [jest – D.Ż.] raczej niski, ale w niektórych przypadkach może on być wyższy. Wynika to z autorytetu nauczyciela w określonym środowisku, na który składa się etyka zawodowa, kompetencje, postawy (pis. oryg.)⁶.

⁶ J. Fazlagić, *op. cit.* (*System kształcenia nauczycieli...*), s. 8-9.

Wśród czynników wpływających na taki stan rzeczy Fazlagić wymienia: „łatwość uzyskania kwalifikacji zawodowych (niewielki stopień odrzucania kandydatów na studia nauczycielskie)”⁷. Ową łatwość ujawnia także analizowany program, który nie zakłada żadnych ograniczeń w dostępie do specjalizacji nauczycielskiej. Nie istnieje więc stawiająca wymagania selekcja. Oczywiście, wprowadzenie odpowiednich kryteriów doboru kandydatów do wykonywania zawodu nauczyciela musiałoby się pojawić w momencie rekrutacji na wybraną specjalizację. W tej chwili wystarczy deklaracja chęci podjęcia tej ścieżki zawodowej w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów; rzecz jasna, za pewne utrudnienie można uznać fakt, że zajęcia dotyczące specjalizacji rozpoczynają się na drugim roku studiów; student musi więc jednocześnie zaliczyć przedmioty kierunkowe. To dobrze: nie należy — podkreślmy to mocno — rezygnować ze stawiania wymagań tym, którzy pragną uzyskać uprawnienia do nauczania.

Jedną z metod rekrutacji kandydatów na specjalizację nauczycielską mogłaby być rozmowa kwalifikacyjna; jak dowodzi Fazlagić: „[...] w świetle dotychczasowych praktyk stosowanych na świecie połączenie oceny wyników nauki kandydata ze szkoły średniej z rzetelnie przeprowadzonym wywiadem jest najlepszym instrumentem selekcji do zawodu nauczyciela”⁸.

Program kształcenia nauczycieli przez swój performatywny charakter już w momencie powstania projektuje i tworzy nauczyciela, przyszłego absolwenta. Idealną sytuacją jest pierwotne wyobrażenie sobie idealnego polonisty jutra, a dopiero później napisanie programu, który odpowiadałby jego potrzebom i kształtował jego cechy. Niestety, jak już wiemy, pewne ramy programowe zostają narzucone w anachronicznych modelach kształcenia, petryfikowanych przez stosowne akty prawne. Twórcy koncepcji programu „wpisali” w niego polonistę, którego chcieliby wyedukować. Program bowiem tworzy polonistę, tak jak książka czytelnika. Jaki jest absolwent specjalizacji nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki?

Nauczyciel polonista po studiach na UW docelowo — oprócz oczywistych kompetencji literaturoznawczych i językoznawczych oraz ogólnej orientacji we współczesnych dyskursach naukowych, zapewnionej przez przedmioty ogólnouniwersyteckie — ma być wszechstronnie przygotowany do pracy w szkole. Odnoszę jednak wrażenie, że proces kształcenia nauczycieli wciąż zorientowany jest na wiedzę, nie zaś na uczenia. Stan ten oddaje analizowany przeze mnie program, w którym dominują przedmioty teoretyczne, wyposażające przyszłego

⁷ *Ibidem*, s. 9.

⁸ *Ibidem*, s. 10.

nauczyciela przede wszystkim w wiedzę. Sytuacja przedstawia się następująco: nauczyciele poznają określone treści, które mają przekazywać swoim uczniom. Zapewne jest to rozwiązanie bardzo pragmatyczne. Sami autorzy programu, powołując się na reformę formuły egzaminów centralnych, piszą na ten temat następująco:

Chodzi tu o zagadnienia z zakresu semantyki, języka mediów, kultury i literatury popularnej, ale chcemy także kształtować umiejętności analityczne i interpretacyjne przyszłych nauczycieli, zwracając zwłaszcza uwagę na intertekstualny wymiar zjawisk kultury i literatury⁹.

Można by rzec, że temu modelowi kształcenia przyświeca brak wiary w dostateczne umiejętności analityczne przyszłych nauczycieli, którzy realizują te treści na studiach kierunkowych. Właściwie rolę nauczyciela w tak pojmowanym transferze wiedzy jest pośredniczenie między uczniem a osiągnięciami współczesnej nauki. Jest on popularyzatorem wiedzy, pośredniczy pomiędzy dokonaniem naukowców a uczniem, przekłada dyskurs akademicki na zrozumiałą dla „cyfrowego tubylca” język. Sytuację tę komentuje Zofia Agnieszka Kłakówna, przyznając: „Uczelnie są zachowawcze. Programy studiów nie są spójne z tym, co się dzieje w świecie. A studenci, czyli przyszli nauczyciele, robią to, co się im zleci. A potem powtarzają w szkołach to, czego się nauczyli”¹⁰.

Polonista podczas studiów uczestniczy w wykładach z pedagogiki i psychologii, poznaje tradycyjne i nowoczesne modele kształcenia, dowiaduje się o alternatywnym szkolnictwie, uczy się operacjonalizacji celów kształcenia, ich taksonomii, przyswaja zasady nauczania, odbiera wykształcenie z zakresu psychologii rozwojowej, rozpoznawania uzależnień. Wymienione zagadnienia, podejmowane w trakcie wykładów, ugruntowują raczej stary niż nowoczesny typ nauczyciela. Wzmacniają to także ćwiczenia uniwersyteckie (psychologia, mechanizmy uczenia się i strategię nauczania), które mówiąc w największym skrócie, „uczą” uczenia, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania mózgu. Ponadto podczas kursów zostają podjęte kwestie indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Według autora sylabusu ćwiczeń z psychologii zajęcia mają zapewnić słuchaczom umiejętności niezbędne do przeprowadzenia lekcji wychowawczej. Jednocześnie w sylabusie zajęć nie wyszczególniono żadnych propozycji przygotowania do tej, jakże trudnej aktywności. Brak egzaminów praktycznych z przedmiotów w bloku propedeutycznym sygnalizuje, że na te

⁹ J. Frużyńska, M. Trysińska, T. Wroczyński, *op. cit.* (*Kształcenie nauczycieli...*), s. 33.

¹⁰ Z.A. Kłakówna, *Ucz się pod klucz: czego uczyć na polskim*. Wywiad. Rozmowę przeprowadziła J. Podgórska, „Polityka” 2011, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1516350,1,ucz-sie-pod-klucz-czego-uczyc-na-polskim.read>, dostęp: 11.07.2019

kompetencje kładziony jest najmniejszy nacisk, mimo że to właśnie relacje interpersonalne, umiejętność otwarcia się na specyficznego Innego (ucznia) będą kluczowe w pracy z dziećmi. Być może rozwiązaniem byłoby przeprowadzenie weryfikacji na wzór tej, która odbywa się w szkołach teatralnych, gdzie przyszli reżyserzy w ramach egzaminu wstępnego muszą pracować z aktorem, komunikować mu, co i jak ma zrobić. Wymagałoby to przeprowadzania egzaminów w szczególnych warunkach, a mogłoby okazać się niezwykle owocne.

Przedmioty metodyczne przygotowują studenta do właściwej pracy w szkole podstawowej, uczą metod dydaktycznych, pomagają w tworzeniu kryteriów oceniania, mają prowadzić do jak najdokładniejszego sprawdzania uczniowskich prac oraz kreatywnego konstruowania zadań. Na tym etapie słuchacze oceniają adekwatność poleceń do wieku ucznia oraz zgłębiają zapisy podstawy programowej, która — co warto wspomnieć — zmieni się, zanim znajdą zatrudnienie. Zaliczenie zajęć stanowią konspekty lekcji, niestety, ocenie podlega konspekt jako dokument, a nie jego realizacja, np. w formie dramy czy rzeczywistego przeprowadzenia lekcji w szkole podstawowej pod okiem prowadzącego przedmiot. Jeden z bodaj najwybitniejszych dydaktyków literatury, Stanisław Bortnowski, pisał: „Ważna jest lekcja, nie konspekt! Pytam o konspekty tylko wtedy, jeśli zajęcia są nieudane lub na odwrót — bardzo udane (wtedy interesuje mnie związek między sposobem pracy studenta a zapisem)”¹¹. Związek pomiędzy konspektem papierowym a jego realizacją, praktyką konspektu zawsze jest wielką niewiadomą. Najwybitniejszy scenariusz może okazać się kląpą, tak jak najgorzej napisany — sukcesem. Wszystko zależy od tego, co na papierze nieuchwytnie, czyli unikalnej relacji wytworzonej między tym, który uczy, a tymi, którzy są uczeni.

Metodyki kształcenia języka polskiego w szkole podstawowej są właściwie trzonym specjalizacji i mimo że trwają tylko jeden semestr, ich kontynuacją są praktyki zawodowe, zaś weryfikacją — egzamin z zakresu podejmowanych treści. Jakkolwiek egzamin ma charakter częściowo praktyczny, to jego pisemny charakter powoduje, że nie ocenia się pełni kompetencji nauczycielskich, tylko ich aspekt teoretyczny. Studentowi nie pozwala się pracować z dzieckiem, nie obserwuje się jego pracy, nie hospituje i nie omawia. Kursantowi zaś każe się udowodnić posiadanie wiedzy niezbędnej do pośredniczenia w transferze wiedzy między akademią a szkołą.

Przed studentem, który odebrał przygotowanie metodyczne, stawia się największe i najważniejsze wyzwanie całego kształcenia nauczycielskiego — wysłać się go na praktyki zawodowe w szkole podstawowej. Przyszły nauczyciel podczas praktyk ma obowiązek odbyć 120 godzin lekcyjnych, z których co

¹¹ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 95.

najmniej 25 powinien prowadzić jako samodzielny nauczyciel, resztę zajęć stanowią hospitacje lekcji opiekuna praktyk. Poza wspomnianymi zajęciami praktykant musi:

- przygotować się do prowadzenia zajęć,
- przedstawić opiekunowi konspekty zajęć,
- obserwować i oceniać lekcje, które przeprowadza opiekun praktyk,
- wykonywać zlecone zadania, angażować się w różne formy aktywności zlecane przez opiekuna praktyk,
- poddawać autoanalizie praktyki oraz na bieżąco omawiać ich realizację z opiekunem,
- prowadzić dokumentację praktyk, skrzętnie odnotowując poszczególne zadania, wpisując tematy i komentując przebieg zajęć.

Jak widać, praktyki zawodowe mogą dać studentowi ogląd tego, jak pracuje nauczyciel. To właśnie w tym miejscu przyszły nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, czy chce kontynuować tę drogę. Bogusława Gołębnik tak charakteryzuje praktyki nauczycielskie:

Tak więc praktyka nauczycielska w czasie studiów to nie tylko obserwacja „dobrych” wzorów dla ich ewentualnej aplikacji, ale uczenie się poprzez praktykę. Jego najistotniejsze elementy to: wychodzenie poza zastane wzorce i ramy, nauka przez działanie oraz stałe rozwijanie i pogłębianie własnej kompetencji i to w dialogu z innymi¹².

Praktyki są po to, by podjąć ostateczną decyzję, zweryfikować swoje umiejętności i przede wszystkim udoskonalić. Jednakże nad realizacją ww. zadań w zasadzie czuwają opiekun praktyk i praktykant. Żaden z nauczycieli akademickich nie uczestniczy w zajęciach studenta, nie hospituje ich, wreszcie w żaden sposób nie nadzoruje tego, czy dziennik praktyk ma pokrycie w dzienniku lekcyjnym. Ta bezgraniczna wiara w uczciwość studentów i opiekunów praktyk jest założeniem szlachetnym, ale nierealnym. Najistotniejsza aktywność właściwie nie podlega nadzorowi instytucji, która w myśl prawodawstwa odpowiada za kształcenie przyszłych nauczycieli i swoją renomą potwierdza ich kwalifikacje. Uważam, że ewaluacja wrażeń uczniów po praktykach, np. w formie zestandaryzowanej ankiety stworzyłaby pracownikom naukowym i ich studentom (przyszłym nauczycielom) ramy do dalszej pracy. W oparciu o jej wyniki można by stwierdzić ewentualne braki i wypracować rozwiązania. To, jak ważne jest wspólne działanie uczelni i szkoły, która przyjmuje praktykanta, znajduje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu. Czytamy, że:

¹² B. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza — biegłość — refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 163.

Stworzenie wspólnej platformy wzajemnie przenikających się celów i zadań służyć będzie poprawie jakości praktyki zawodowej studentów. Do czynników decydujących o pomyślnym przebiegu praktyki leżących zarówno po stronie uczelni, jak i placówki oświatowej można zaliczyć: dobrze opracowany program, odpowiednio wybrane miejsce odbywania praktyk, kompetentnego, posiadającego bogatą osobowość nauczyciela-opiekuna, a także zaangażowanie i determinację samych studentów w procesie stawania się nauczycielem¹³.

Interesującym rozwiązaniem, wartym uwagi, a mającym na celu podtrzymanie ustawiczności kształcenia się polonistów, wydaje się być przeprowadzenie egzaminu po praktykach, a nie bezpośrednio po zajęciach metodycznych, które kończą się bez mała pół roku przed egzaminem. To działanie, jak sądzę, ma motywować adeptów nauczycielstwa do ustawicznego kształcenia. Znajduje to odzwierciedlenie w słowach autorów koncepcji programu:

Ponieważ, tak jak wspomnieliśmy, reforma edukacji jest permanentna, także kształcenie nauczycieli nie może kończyć się wraz z odebraniem przez absolwenta studiów wyższych dyplomu magistra filologii polskiej. Stąd pojawiła się koncepcja kształcenia ustawicznego¹⁴.

Przesunięciu egzaminu w czasie przyświeca nie tylko idea zapobiegnięcia zapomnieniu treści nabytych w trakcie zajęć z metodyki, lecz także wdrażania przyszłych nauczycieli do ustawiczności kształcenia, do nieustannego poszerzania własnych kwalifikacji i pracy nad sobą tak, by być jak najlepszym nauczycielem w przyszłości.

Dla porządku trzeba odnotować, że oprócz praktyk zawodowych studenci specjalizacji nauczycielskiej na filologii polskiej muszą zrealizować przedmiot obowiązkowy dla wszystkich studentów, tj. praktyki kierunkowe (w przypadku adeptów nauczycielstwa muszą mieć one ukierunkowanie pedagogiczne). Zajęcia trwają 40 godzin, w ich ramach studenci mogą uczestniczyć w koloniach, obozach naukowych, prowadzić zajęcia świetlicowe, pełnić funkcję opiekunów podczas wycieczki szkolnej, etc. Problemem wiążącym się z tymi zajęciami jest dysproporcja punktów ECTS w stosunku do praktyki nauczycielskiej. Oto za 40 godzin praktyk kierunkowych, w dodatku niewymagających większych aktywności, przysługują 4 pp. ECTS, natomiast za 120 godzin pracy w szkole, uzupełnianej wymagającą pracą okołolekcyjną, studenci zyskują 5 pp. ECTS. Ta dysproporcja odślania niedocnienie praktyk nauczycielskich pod względem czasochłonności.

Niemniej interesujące wydaje się kształtowanie sylwetki nauczyciela w świetle zajęć wspierających. Zajęcia te mają na celu odpowiednio:

¹³ M. Sobieszczyk i K. Wojciechowska, *Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, z. 1, s. 57.

¹⁴ J. Frużyńska, M. Trysińska, T. Wroczyński, *op. cit.*, s. 34.

- przygotowanie studentów pod kątem zagadnień z zakresu stylistyki, nie tylko jako egzaminatorów i weryfikatorów umiejętności uczniów, lecz także jako aktywnych twórców realizacji gatunkowych,
- wyposażenie studentów w narzędzia analityczne, pozwalające zrozumieć genealogiczną specyfikę mass mediów,
- wyposażenie studentów w (podstawowe) narzędzia edukacji medialnej, bez których współcześni uczniowie staną się w pewnym sensie niepełnosprawni,
- zwrócenie uwagi nauczycieli „digitalnych tubylców” na media i przekazy medialne skierowane do dzieci,
- wyrównywanie braków w znajomości kanonu literatury dla dzieci i młodzieży, dominujących konwencji, tematów oraz aktualnych tendencji w rozwoju tej literatury,
- skierowanie uwagi studentów na mechanizmy kompensacyjne literatury dziecięcej i podświadomy wpływ na odbiorcę dziecięcego,
- zapoznanie z aktualną ofertą podręczników,
- przygotowanie młodego nauczyciela do pracy w szkole pod kątem znajomości prawa oświatowego,
- nauczenie przyszłego nauczyciela prawidłowej emisji głosu i adekwatnych technik mowy.

Zakończenie

Wyłaniający się z tego programu polonista to człowiek o holistycznych zainteresowaniach, gruntownie i interdyscyplinarnie wykształcony, zorientowany we współczesnych dyskursach specjalista wysokiej klasy. Charakteryzuje się ciekawością świata i pozostaje empatyczny względem swoich uczniów, z którymi potrafi znaleźć wspólny język na gruncie literatury, sztuki czy nowych mediów. Niestety, ten obraz ma niewiele wspólnego z rzeczywistością i budzi spore zastrzeżenia, które po części podejmowali już autorzy koncepcji. Pisali oni w tonie pełnym wątpliwości: „Czy szkoła, a tym samym nauczyciele, są gotowi na spotkanie z cyfrowym tubylcem? Czy szkoły wyższe są gotowe, aby kształcić nową generację nauczycieli – cyfrowych tubylców?”¹⁵. Edukacja medialna jest obszarem, w którym należy się rozwijać przez całe życie. W trakcie trzydziestogodzinnego kursu nie da się nadrobić obszernych braków w tym zakresie. Aby być w zgodzie z prawdą, trzeba przyznać, że edukacja medialna w większości szkół nie istnieje. Pedagodzy zamykają się na ten problem, uznając, że zabronienie uczniom używania telefonów komórkowych samo rozwiąże sprawę.

¹⁵ *Ibidem*, s. 32.

Wkraczający na drogę zawodową nauczyciel polonista powinien być:

1. gotowy do dokonania wyboru własnego podręcznika lub rezygnacji z niego,
2. przygotowany do pojęcia awansu zawodowego, zaznajomiony z jego procedurami¹⁶,
3. asertywny,
4. dogłębnie znający prawo oświatowe (odpowiednie akty prawne, ustawowe obowiązki, sposoby ochrony własnych dóbr osobistych, przysługujące przywileje oraz gratyfikacje finansowe). Jest to niezwykle ważna kompetencja, zważywszy na fakt, że dyrektorzy szkół co rusz kontaktują się z prawnikami, którzy dalece doskonale orientują się w meandrach prawa oświatowego,
5. otwarty na dialog z uczniem i komunikatywny,
6. zaawansowany technicznie,
7. przygotowany pod kątem psychologicznym (należałoby zbadać jego zdrowie psychiczne),
8. pełen wątpliwości, czy wykładanie literatury dla dzieci i młodzieży nie jest konserwowaniem stanu lekturowego zawieszenia na tekstach pokolenia naszych dziadków, który trafnie diagnozował Grzegorz Leszczyński¹⁷,
9. skłonny, by wprowadzić do praktyki dydaktycznej nowe perspektywy badawcze, jak choćby ludologia, antropologia popkultury i wiele innych,
10. sceptycznie nastawiony wobec tradycji kultywowania logocentryzmu, pokutującego wszak w europejskiej edukacji.

Warto nadmienić, że aby osiągnąć powyższe efekty, ogólnopolska formacja nauczycieli winna ulec znaczącym przemianom. Na początku należałoby przywrócić wieloetapowe egzaminy wstępne, analogiczne do tych, które przeprowadzają szkoły teatralne. W programie specjalizacji trzeba by wprowadzić przedmioty: prawo pracy, etyka zawodowa oraz zwiększyć liczbę godzin prawa oświatowego. Uczelnie wyższe muszą ograniczyć zajęcia teoretyczne do niezbędnego minimum (jak dydaktyka, psychologia, etc.) i nawiązać współpracę ze szkołami, aby tam częściowo przenieść kształcenie nauczycieli z uczelni. Dzięki temu zajęcia specjalizacyjne odbywałyby się w laboratoryjnej formie w klasach szkół danego typu. Praktyki zawodowe powinny być nadzorowane

¹⁶ Na szczęście istnieje instytucja opiekuna stażu, który ma wydatnie wspomóc nauczyciela w osiąganiu kolejnych stopni awansu zawodowego i dopełnianiu związanych z tym procedur. Mówiąc w dużym uproszczeniu, jest to półkoleżeńska relacja, w której ramach starsi nauczyciele wspomagają mniej doświadczonych kolegów przede wszystkim w spełnianiu wymogów biurokratycznych.

¹⁷ Zob. G. Leszczyński, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji: Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch i M. Trysińska. Kraków 2013, s. 101-118.

przez nauczycieli akademickich, najlepiej również czynnych polonistów szkolnych, którzy mogliby ukierunkować dalsze kształcenie na poprawę ujawnionych braków kompetencyjnych praktykanta. Metamorfoza winna objąć również sposób egzaminowania studentów: optymalnym rozwiązaniem byłaby rezygnacja z zaliczania zajęć na podstawie konspektów na rzecz holistycznej oceny rozmowy pohospitacyjnej, konspektu i lekcji, którą przeprowadzono na jego bazie. Finalne otrzymanie uprawnień pedagogicznych warto uzależnić od wyniku końcowego ogólnopolskiego egzaminu zestandaryzowanego.

Dariusz Żółtowski, eseista, poeta i dramaturg, jest polonistą w SP z OI nr 330 w Warszawie. Wiersze, eseje, artykuły naukowe i artystyczne publikował lub publikuje w „Twórczości”, „Kwartalniku Edukacyjnym”, „Mishellaneach”, „Języku Polskim w Szkole Podstawowej”, „Języku Polskim w Gimnazjum”, „Języku Polskim w Szkole Ponadpodstawowej”, „eleWatorze”, „Feeriach”, „2Miesięczniku”, „Interze-”, „Nowym BregArcie”, na stronie Fundacji im. Tymoteusza Karpowicza oraz w antologiach i monografiach naukowych. Debiut dramatyczny ogłosił na łamach „Jednorożca”. Finalista X edycji Połowu BL. Interesuje się literaturą i kulturą polską XIX wieku, dydaktyką literacko-kulturową, metodyką lektury, mitami oraz komparatystyką literacką.

Funkcjonowanie społeczne dziecka z autyzmem

Społeczne i naukowe zainteresowanie problematyką autyzmu i osób nim dotkniętych oraz ich miejsca w globalnym społeczeństwie cieszą się coraz większym zainteresowaniem specjalistów różnych dyscyplin, m.in. medycyny, psychologii, pedagogiki, socjologii, jak również osób związanych z kulturą i sztuką. Obserwuje się działania zmierzające do umożliwienia tym osobom wszechstronnego, satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu społecznym.

Społeczne zachowanie każdego człowieka pełni ważną rolę w relacji z otaczającym go środowiskiem. Autyzm wiąże się nie tylko z ograniczeniami w zakresie intelektu, ale również z umiejętnościami adaptacyjnymi, społecznymi. Ma znaczny, o ile nie dominujący wpływ na całe życie jednostki. Zrozumienie, a następnie opis tych zaburzeń, stały się głównym celem niniejszego artykułu. Wpłynęło to na konieczność analizy literatury przedmiotu.

Pojęcie autyzmu

Autyzm należy do najpoważniejszych zaburzeń rozwoju psychospołecznego dziecka. W literaturze przedmiotu spotykamy zróżnicowane definicje. Od mających teoretyczno-praktyczny charakter, często uwzględniający problem diagnozy dziecka, poprzez definicje o charakterze symptomatologicznym, przedstawiające listę charakterystycznych dla zaburzenia objawów.

Według *Nowego słownika pedagogicznego* „autyzm” to „skłonność do zamknięcia się w świecie marzeń i urojeń, przy niekiedy daleko idącym braku kontaktu społecznego z otoczeniem. Urojenia i halucynacje uważa się za objawy wtórne, które można tłumaczyć jako reakcje na zaburzenie pierwotne w postaci schizofrenii. Niekiedy nawet u osób psychicznie zdrowych myślenie może nosić pewne cechy autyzmu”¹.

Po raz pierwszy termin „autyzm” (grec. *autos* – sam) został wprowadzony do psychiatrii w 1911 roku przez Eugeniusza Bleulera. Definiował on autyzm

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 38.

jako zamknięcie się we własnym świecie i rozluźnienie dyscypliny logicznego myślenia. Traktował go jako jeden z podstawowych objawów schizofrenii².

Z kolei Leo Kanner wprowadził w 1943 roku określenie „autyzm wczesnodziecięcy”. Dokonał on wyodrębnienia grupy dzieci autystycznych jako osobnej kategorii diagnostycznej. Opisał grupę jedenastu dzieci, u których zaobserwował specyficzne zachowania. Główną cechą wyróżniającą je była izolacja społeczna. Z tego też powodu zaproponował nazwanie tego zaburzenia terminem „autyzm”. W dookreśleniu „wczesnodziecięcy” zawarł natomiast informację, iż zaburzenia dotyczą wczesnego okresu rozwoju człowieka³.

Leo Kanner wypunktował pięć charakterystycznych cech tego zaburzenia:

- niezdolność do nawiązania więzi oraz interakcji z ludźmi występująca od początków życia,
- niezdolność do porozumiewania się z innymi za pomocą języka,
- obsesja na punkcie niezmienności otoczenia i opór przed zmianami,
- zaabsorbowanie rzeczami, a nie ludźmi,
- sporadyczne wykazywanie sporych możliwości intelektualnych⁴.

Właściwości te zostały powszechnie przyjęte jako opisujące dzieci autystyczne.

Niemal w tym samym czasie (1944) Hans Asperger jako pierwszy opisał i sklasyfikował zespół Aspergera, który odznacza się zaburzeniami w obszarze umiejętności społecznych oraz ograniczonymi lub niezwykłymi zachowaniami albo zainteresowaniami. Dzieci charakteryzują się dobrym rozwojem mowy i procesów poznawczych, wykazują natomiast trudności w relacjach społecznych i rozwoju motorycznym. Różni je od dzieci z klasycznym autyzmem możliwość komunikowania się oraz progres w rozwoju umysłowym. Wspólną cechą zespołu Aspergera i autyzmu są zaburzenia w zakresie komunikacji i uspołecznienia⁵.

Lekarze stojący przed problemem diagnozy dzieci otrzymywali także opublikowane w *Medical World News* następujące ogólne wskaźniki autyzmu:

- dziecko, które jest nadmiernie niespokojne bez przyczyny,
- dziecko, które nie jest świadome własnej tożsamości,
- dziecko, które jest zazwyczaj zajęte określonym, jednym przedmiotem,
- dziecko, które kręci się,

² L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2005, s. 11.

³ *Ibidem*.

⁴ C.H. Delacato, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, Warszawa 1995, s. 30-31.

⁵ D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki. 1*, A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski (red. naukowa), Warszawa 2008, s. 280-281.

- dziecko, które kołysze się,
- dziecko chodzące na palcach,
- dziecko przeciwstawiające się zmianom,
- dziecko, które nie mówi odpowiednio do swojego wieku,
- dziecko, które w ogóle nie mówi,
- dziecko, które wydaje się ciężko opóźnione, ale czasami ma przebliski normalnej lub wyjątkowej inteligencji⁶.

Za dodatkowe symptomy autyzmu uznawano:

- wypadki przedłużającego się kołysania lub/i uderzania głową,
- obsesyjne zainteresowanie tymi samymi zabawkami,
- powtarzanie tej samej zabawy,
- domaganie się, żeby pozostawiono je samo,
- brak współpracy i ruchów antycypacyjnych w trakcie podnoszenia go do góry⁷.

Zasadniczy wpływ na skategoryzowanie definicji autyzmu miały badania Michaela Ruttera. Przedstawił on bowiem ogólny opis autyzmu. W swojej definicji podkreślił wczesne ujawnienie się zaburzenia (do 33. miesiąca życia), wyrażające się nietypowym rozwojem społecznym i kontaktami społecznymi oraz dążeniem do niezmienności⁸.

Współcześnie (kryteria przyjęte w Międzynarodowej klasyfikacji chorób: ICD-10) autyzm wczesnodziecięcy jest rozumiany jako zaburzenie rozwojowe. Charakteryzują go nieprawidłowości w trzech obszarach rozwoju dziecka: przebiegu rozwoju społecznego, komunikowaniu się, znacznie ograniczonych, powtarzanych i stereotypowych wzorcach zachowania, aktywności i zainteresowań. Zaburzenia te występują łącznie i pojawiają się przed ukończeniem przez dziecko 3 lat⁹.

Charakterystyka zaburzeń autystycznych

Dla większości z nas interakcje społeczne są normalnym elementem codzienności. Bez problemu porozumiewamy się z innymi ludźmi, odczytując mowę ciała i nawiązując kontakt wzrokowy, aby komunikacja była pełniejsza.

⁶ C.H. Delecatto, *op. cit.* (*Dziwne, niepojęte...*), s. 31.

⁷ *Ibidem*, s. 31-32.

⁸ A. Prokopiak, *Autyzm – przegląd definicji, etiologia, kryteria diagnostyczne*, [w:] *Autyzm i rodzina*, A. Prokopiak, Z. Palak (red.), Lublin 2017, s. 17.

⁹ E. Pisula, *Dzieci autystyczne*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), Warszawa 1999, s. 295-296.

Zgodnie z kryteriami diagnostycznymi autyzm charakteryzują jakościowe zaburzenia zdolności uczestniczenia w naprzemiennych interakcjach społecznych. Nie oznacza to całkowitego braku kontaktów społecznych, ale że zdolności społeczne są u poszczególnych osób dotkniętych autyzmem bardzo różnicowane¹⁰.

Zaburzenia te bywają widoczne bardzo wcześnie. U niektórych dzieci z autyzmem zaburzenia zdolności nawiązywania kontaktu można zaobserwować już przed ukończeniem przez nie sześciu miesięcy życia. Nie uspokajają się bowiem, gdy są brane na ręce, nie odpowiadają swoim zachowaniem na próby inicjowania kontaktu przez matki. Nie uśmiechają się do ludzi lub czynią to bardzo rzadko. Nie wyciągają rąk ani nie zmieniają postawy ciała w oczekiwaniu na to, że ktoś je przytuli. Przytulane czasem sztywnieją i odsuwają się od trzymającej je osoby¹¹.

Stopniowo pojawiają się kolejne sygnały. Należą do nich zaburzenia zdolności monitorowania uwagi innej osoby i jej ukierunkowywania przez dziecko na określone obiekty. Ponadto coraz bardziej widoczny jest brak zainteresowania ludźmi i ignorowanie ich obecności. Niektóre dzieci inicjują kontakt lub odpowiadają na próby podejmowane przez innych, ale zazwyczaj przejawiają przy tym znaczne zaburzenia kontaktu wzrokowego oraz nie umieją uczestniczyć w interakcji na przemian ze swoim partnerem. Inne z kolei nie zachowują dystansu w relacjach społecznych, traktują obcych tak, jak osoby dobrze sobie znane¹².

Między trzecim a piątym rokiem życia izolacja dziecka autystycznego jest szczególnie widoczna. Dzieci nie rozszerzają zakresu doświadczeń i umiejętności społecznych w kontaktach z rówieśnikami. Niektóre z nich całkowicie ignorują obecność innych dzieci. Nie podejmują żadnej wspólnej aktywności, nie rozumieją prostych zasad rządzących zabawami i grami. Bawią się „obok”, pochłonięte własnymi zajęciami, zazwyczaj mało atrakcyjnymi dla innych. Nie okazują też zainteresowania tym, czym zajmują się partnerzy, i nie potrafią zaciekawić ich tym, co dla nich jest ważne bądź interesujące. Częściej szukają kontaktu z osobami dorosłymi lub dziećmi dużo starszymi albo młodszymi od siebie. Do tego obrazu należy dodać jeszcze trudności z naśladowaniem zachowania innych ludzi. Są one charakterystyczne dla większości dzieci z autyzmem w wieku 12–36 miesięcy. Trudności, jakie mają w tym zakresie, z pewnością wpływają na kształtowanie się ich relacji społecznych¹³.

¹⁰ E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005, s. 32.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ L. Bobkowicz-Lewartowska, *op. cit.* (*Autyzm dziecięcy...*), s. 52.

Charakterystyczną cechą osób autystycznych jest brak wykorzystania mowy do komunikowania się, a także porozumiewania się przez pozawerbalne sposoby (mimika, gestykulacja). Opanowane przez nie gesty są zazwyczaj wyrazem niechęci do kontaktu z inną osobą i służą przerwaniu interakcji. Nawet jeśli dziecko poprawnie artykułuje dane słowa, buduje zdania, to ma ono trudności z wykorzystaniem tych umiejętności adekwatnie do sytuacji społecznej. Ma ponadto znaczne trudności z rozpoczynaniem i podtrzymywaniem rozmowy, a często przybiera ona postać długiego monologu, bądź też aktywność dziecka sprowadza się do ścisłego, dokładnego odpowiadania na pytania. W mowie występują bezpośrednie lub odroczone echolalie (automatyczne powtarzanie usłyszanych dźwięków, wyrazów, całych zdań), odwracanie zaimków (mówienie o sobie w drugiej lub trzeciej osobie albo używając imienia), stereotypie¹⁴.

Osoby autystyczne cechuje sztywność w zachowaniu, która przejawia się w przywiązaniu do pewnych stereotypowych, ściśle określonych wzorców zachowań, aktywności i zainteresowań. Dzieci te przestrzegają niezmiennych zwyczajów i rytuałów. Na nowość, zmiany w dotychczasowym trybie życia reagują silnym protestem. Przejawami owej sztywności są m.in.: przestrzeganie stałego porządku dnia, przywiązanie do swojego miejsca przy stole, czasem określonego ubrania, rodzaju pożywienia, manieryzmy ruchowe (obracanie się wokół własnej osi na palcach, przebieganie palcami rąk przed oczyma w peryferycznych częściach pola widzenia), stereotypie (np. kołysanie się), przywiązanie do wybranych obiektów. Sztywność przejawia się także w zainteresowaniach – dotyczą zazwyczaj bardzo wąskiego, rzadko zajmującego dla innych obszaru, przy czym cechuje je quasi-obsesyjny charakter. Dzieci autystyczne bawią się w sposób schematyczny, rutynowy¹⁵.

Ciekawym zjawiskiem występującym u niektórych osób z autyzmem są tzw. wysepkowe zdolności. Dotyczy to około 5–15% tej populacji. Zdolności te towarzyszą ogólnie upośledzonemu rozwojowi i ograniczają się do bardzo wąskich obszarów, w których osiągnięcia dziecka są fenomenalne. Ich poziom przekracza znacznie możliwości nie tylko pełnosprawnych rówieśników, ale także większości dorosłych. Mogą to być zdolności muzyczne, np. wybitnie dobry słuch muzyczny, komponowanie melodii; językowe, np. opanowanie kilku języków obcych przez dziecko uczące się zupełnie samodzielnie; pamięciowe – dotyczą najczęściej pamięci mechanicznej, np. zapamiętanie treści książki

¹⁴ B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2016, s. 32–34.

¹⁵ E. Pisula, *op. cit.* (*Dzieci autystyczne*), s. 296–297.

telefonicznej, rozkładu jazdy pociągów czy haseł z encyklopedii; percepcyjne, np. bardzo szybkie i sprawne układanie puzzli, składający się z kilkuset czy kilku tysięcy elementów, czasem nawet, gdy są one rozrzucone obrazkiem do tyłu; arytmetyczne – błyskawiczne wykonywanie w pamięci skomplikowanych działań arytmetycznych, np. mnożenie dwóch wielocyfrowych liczb, wyciąganie pierwiastka z kilkucyfrowej liczby, przy czym dziecko nie jest w stanie dokonać analizy tej operacji; plastyczne – wybitne zdolności rysunkowe (cały świat obiegły rysunki autystycznej Nadii, która w wieku 4 lat rysowała sylwetkę konia w biegu w niezwykle ekspresyjny sposób, świadczący o dużym talencie)¹⁶.

Niektóre z tych nadzwyczajnych zdolności związane są ze specyfiką przebiegu procesów poznawczych. Osoby autystyczne cechuje myślenie obrazowe, dlatego też potrafią natychmiastowo prawidłowo oszacować np. liczbę zapalek wysypanych z pudełka. Zdarza się, że zdolności te stopniowo zanikają lub też nigdy nie zostają wykorzystane w konstruktywny sposób. Specyfika przebiegu procesów poznawczych dotyczy również trudności w generalizowaniu i abstrahowaniu od konkretności. Znacznie zaburzona jest również koncentracja uwagi¹⁷.

Wiele osób autystycznych cechuje skrajny lęk wobec obcych, tłumy, w nietypowych sytuacjach i w nowym otoczeniu. Uwagę zwracają również występujące zaburzenia wrażliwości sensorycznej. Nieprawidłowości w odbiorze bodźców – słuchowych, dotykowych, węchowych, wzrokowych i smakowych – mogą przejawiać się w postaci nadwrażliwości na nie. Z drugiej strony niektóre dzieci autystyczne wydają się niewrażliwe na pewne rodzaje stymulacji (dotyczy to szczególnie bodźców bólowych, które nie wywołują u nich typowej reakcji, np. dziecko nie reaguje na oparzenie)¹⁸.

Populacja dzieci autystycznych jest bardzo niejednorodna. Obraz kliniczny zaburzeń występujących w rozwoju poszczególnych dzieci może istotnie się od siebie różnić. Wing i Gould (1979) podjęły się opracowania typologii osób autystycznych, uwzględniając przede wszystkim różnicowanie w zakresie kontaktów społecznych. Opisały one trzy grupy osób autystycznych. Pierwszą – najliczniejszą (61%) tworzą osoby autystyczne aktywnie unikające kontaktów społecznych, niemające potrzeb społecznych, powściągliwe. Druga grupa składa się z osób biernych, które akceptują kontakty społeczne, ale nie nawiązują ich spontanicznie. Trzecia grupa to osoby aktywne, ale specyficzne. Występują tu dziwaczne formy uczestnicze-

¹⁶ *Ibidem*, s. 297–298.

¹⁷ *Ibidem*, s. 298.

¹⁸ D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki. 1*, A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski (red.), Warszawa 2008, s. 291.

nia w kontaktach społecznych, w których nie są zaspokajane oczekiwania i potrzeby partnera. Dzieci mogą np. wielokrotnie zadawać to samo pytanie lub wygłaszać długie monologi¹⁹. Niżej zostaną scharakteryzowane wymienione grupy osób autystycznych.

Funkcjonowanie osób powściągliwych (pełnych rezerwy) charakteryzuje:

- powściągliwość i obojętność w większości sytuacji (z wyjątkiem tych, które zaspokajają specyficzne potrzeby),
- małe zainteresowanie społecznymi aspektami kontaktu,
- nikłe oznaki wchodzenia w werbalne lub niewerbalne interakcje,
- rzadkie oznaki współuczestniczenia z innymi osobami w jakiejś aktywności,
- słaby kontakt wzrokowy (aktywne unikanie patrzenia w oczy),
- ewentualne występowanie powtarzalnych, stereotypowych zachowań,
- nieuświadamianie sobie zmian w otoczeniu przez niektóre z tych osób, np. wejście kogoś do pokoju,
- deficyty poznawcze – od umiarkowanych do znacznych.

Osoby pasywne cechuje:

- ograniczona spontaniczność w sytuacjach społecznych,
- akceptacja inicjowania interakcji przez innych, dorosłych i dzieci,
- odczuwanie małej przyjemności z kontaktów społecznych,
- zróżnicowany stopień deficytów poznawczych,
- porozumiewanie się werbalnie lub niewerbalnie,
- częstsze występowanie echolalii bezpośredniej niż opóźnionej.

Osoby aktywne zachowują się w specyficzny sposób, można tu wskazać:

- spontaniczne wchodzenie w kontakty społeczne, częściej z dorosłymi niż z innymi dziećmi,
- brak lub małe umiejętności wchodzenia w role: słaba percepcja potrzeb nadawcy, brak modyfikacji złożoności wypowiedzi lub jej stylu, problemy ze zmianą tematu,
- zainteresowanie raczej rutynowym przebiegiem interakcji niż jej treścią,
- interakcje mogą zawierać powtarzalne wzorce zachowań (np. bezustanne powtarzanie pytań, rytuały werbalne),
- niektóre z tych dzieci mogą być bardzo świadome reakcji (zwłaszcza ekstremalnych) innych osób,
- osoby te są mniej akceptowane społecznie niż grupa pasywna (ze względu na aktywne naruszanie kulturowo zdeterminowanych konwencji społecznych)²⁰.

¹⁹ L. Bobkowicz-Lewartowska, *op. cit.* (*Autyzm dziecięcy...*), s. 53.

²⁰ *Ibidem*, s. 53–54.

Większość dzieci autystycznych jest jednocześnie upośledzona umysłowo. Dotyczy to około 75–80% tej populacji. Największą grupę stanowią wśród nich jednostki upośledzone umysłowo w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Autyzm występuje u 3–4, a nawet 21 osób na 10 000. Zaburzenia występują niemal czterokrotnie częściej u chłopców niż u dziewcząt. Wśród osób autystycznych prezentujących wybitne uzdolnienia proporcja ta jest jeszcze bardziej zachwiana²¹.

W świetle nowych koncepcji (hipotez), próbujących wyjaśnić patomechanizm i model zaburzenia autystycznego, u podłoża autyzmu leży niedostateczny rozwój „teorii umysłu”. Punktem wyjścia do rozwoju teorii umysłu jest wspólna, dzielona z kimś uwaga. Gotowość do dzielenia uwagi daje się zauważyć między szóstym a trzynastym miesiącem życia dziecka. Brak tej dyspozycji jest pierwszą, specyficzną dla autyzmu cechą, którą można zaobserwować u niemowlęcia. Niezdolność do dzielenia uwagi utrudnia dziecku wysyłanie do otoczenia sygnałów o swoich potrzebach, utrudnia także oczekiwanie reakcji na te sygnały od innych. W konsekwencji bardzo wcześnie ujawniają się zaburzenia samo-regulacji i stany napięcia²².

Przyczyny i diagnostyka autyzmu

Jak dotąd nie udało się ustalić przyczyn autyzmu. Sformułowano wiele sugestii i przypuszczeń na ten temat. Przede wszystkim wykluczono kilka potencjalnych przyczyn autyzmu, że wynika on np. z niewłaściwej opieki rodziców. Większość ekspertów wskazuje na nieprawidłowości w funkcjonowaniu centralnego układu nerwowego. Nie udało się jednak jak dotąd określić, jakie konkretnie są to nieprawidłowości i czym są one spowodowane. Powstało wiele koncepcji dotyczących neurochemicznych i neurologicznych aspektów autyzmu, ale brak integracji wiedzy w tym zakresie. Badacze przypuszczają, że nie ma jednej konkretnej przyczyny i zaburzenia są konsekwencją występowania wielu różnych czynników. Obecnie przypuszcza się, że w etiologii autyzmu znaczącą rolę mogą odgrywać czynniki genetyczne²³.

W diagnozie autyzmu stosuje się:

- wywiad z rodzicami;
- obserwację zachowania dziecka;

²¹ E. Pisula, *op. cit.* (*Dzieci autystyczne*), s. 299–301.

²² J. Kruk-Lasocka, *Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi*, [w:] *Pedagogika specjalna*, Wł. Dykcik (red.), Poznań 2003, s. 277–278.

²³ D. Deutsch Smith, *op. cit.* (*Pedagogika specjalna...*), s. 289–290.

- próby eksperymentalne;
- testy i inne narzędzia diagnostyczne²⁴.

Informacje dostarczone przez rodziców są bardzo ważne. Uczestniczą oni w procesie diagnozy w dwojaki sposób: jako źródło informacji na temat rozwoju i zachowania dziecka oraz jako obserwatorzy, którzy w trakcie badania mogą pomóc w zrozumieniu specyfiki zachowania się dziecka.

Obserwacja zachowania dziecka prowadzona jest w mniej lub bardziej ustrukturalizowanych sytuacjach (np. podczas interakcji z rodzicami albo osobami prowadzącymi badanie). Dotyczy ona przede wszystkim rozwoju społecznego, komunikowania się, zachowania wobec stymulacji płynącej ze środowiska (np. reakcji na zmiany), umiejętności zabawy, stopnia samoświadomości dziecka (np. jego reakcji na własne odbicie w lustrze, świadomości własnego ciała), motoryki (zachowania stereotypowe, manieryzmy ruchowe). Zaleca się, by – o ile jest to możliwe – była ona prowadzona także w naturalnym środowisku dziecka²⁵.

Narzędzia diagnostyczne opierają się bądź to na informacjach o dziecku uzyskiwanych od rodzica, bądź na bezpośredniej obserwacji dziecka. Pierwsza z wymienionych form jest oczywiście obciążona błędami wynikającymi z subiektywizmu rodzica, który nie jest przygotowany do dokonywania obiektywnej oceny. Ocena ta bywa miarodajna tym bardziej, im bardziej w pytaniach odwołujemy się do konkretnych sytuacji i zachowań²⁶.

Simon Baron-Cohen wraz z zespołem swoich współpracowników opracowali kwestionariusz CHAT – narzędzie pomocne w rozpoznawaniu autyzmu u 18-miesięcznych dzieci. Kwestionariusz składa się z dwóch części: A i B. Część pierwsza zawiera pytania zamknięte do rodziców dotyczące funkcjonowania dziecka w 9 obszarach: zabawy w bliskim kontakcie fizycznym z opiekunem, zainteresowania społeczne, rozwój motoryczny, zabawy społeczne, zabawy „na niby”, wskazywanie przedmiotu, które dziecko chce otrzymać, wskazywanie obiektu, aby zainteresować nim inną osobę, zabawy funkcjonalne, współdzielenie uwagi. Część druga kwestionariusza ma charakter eksperymentalny i umożliwia porównanie informacji uzyskanych od rodziców z faktycznymi umiejętnościami dziecka²⁷.

Inne testy do diagnozy autyzmu (np. CARS, CLAC), czy normy dla Profilu Psychoedukacyjnego jak dotąd nie zostały w warunkach polskich wystandaryzo-

²⁴ E. Pisula, *op. cit.* (*Dzieci autystyczne*), s. 304.

²⁵ *Ibidem*, s. 304–305.

²⁶ *Ibidem*, s. 305.

²⁷ L. Bobkowicz-Lewartowska, *op. cit.* (*Autyzm dziecięcy...*), s. 130–133.

wane, ale mogą być wykorzystywane jako narzędzia pomocnicze. Psychologiczna ocena funkcjonowania dziecka powinna być wzbogacona o konsultacje z innymi specjalistami, przede wszystkim neurologami, psychiatrami dziecięcymi, logopedami, ewentualnie genetykami itd. Diagnoza jest wynikiem kompleksowych badań przeprowadzonych przez różnych specjalistów. Ocena psychologiczna powinna wskazywać możliwości wspierania rozwoju dziecka i kierunki pracy nad rozwijaniem różnych jego umiejętności²⁸.

Analizując funkcjonowanie dzieci z autyzmem, zauważamy, iż najbardziej charakterystycznymi objawami autyzmu są nieprawidłowości w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego. Autyzm jest zaburzeniem rozwoju, które jest ciągle poznawane. Niewątpliwie świadczą o tym zmiany, jakie można obserwować na przestrzeni lat w klasyfikacjach diagnostycznych. Świat nauki nieustannie poszukuje przyczyn tego zaburzenia, metod leczenia, a także sposobów oddziaływań terapeutycznych.

Aby wesprzeć dziecko w osiągnięciu celów edukacyjnych i przygotować go do życia w społeczeństwie, bardzo ważne jest rozpoznanie i diagnoza zaburzenia na wczesnym etapie edukacji. Niezwykle istotne jest również dokonanie rzetelnej oceny funkcjonowania z określeniem behawioralnych nadmiarów i deficytów. Prowadzenie terapii dzieci z autyzmem wiąże się zarówno z uczeniem nowych umiejętności, ale także z eliminowaniem zachowań, które ograniczają edukację dziecka, czy nawet całkowicie ją uniemożliwiają.

Zatem, aby udzielić odpowiedniego wsparcia dziecku z autyzmem należy najpierw rozpoznać jego indywidualne potrzeby. Stworzenie prawidłowych warunków w rodzinie, kontakty z innymi ludźmi, różne formy aktywności mają bardzo szczególnie i wzmacniający wpływ na zaspokojenie potrzeb i osiągnięcie kompetencji społecznych. Kontakty z rówieśnikami umożliwiają nabywanie umiejętności współdziałania i współpracy poprzez aktywne zabawy i naśladowictwo.

Odpowiednie działania, wzmacniające i wspierające prowadzą do osiągnięcia przez dziecko sukcesu i ukształtowania prawidłowych postaw funkcjonowania w otoczeniu. Przewycięzanie braków, polegające na dostrzeganiu jego umiejętności i możliwości, pozwalają na osiągnięcie sukcesów i satysfakcji, wpływających na chęci rozwijania swoich umiejętności.

Wioletta Szalajko jest nauczycielem bibliotekarzem pracującym w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej im. J. G. Pawlikowskiego w Przemyślu

²⁸ E. Pisula, *op. cit.* (*Dzieci autystyczne*), s. 306.

Profilaktyka uzależnień w szkołach i placówkach oświatowych

konferencja inaugurująca nowy rok szkolny 2019/2020



Dwudziestego trzeciego września 2019 r. w siedzibie Urzędu Marszałkowskiego w Rzeszowie odbyła się konferencja zorganizowana przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli dla dyrektorów szkół, przedszkoli i placówek oświatowych oraz przedstawicieli jednostek samorządów terytorialnych. Patronatem konferencję objął Marszałek Województwa Podkarpackiego. Rzeszowskie spotkanie to jedno z czterech, które zainaugurowały nowy rok szkolny 2019/2020 w poszczególnych oddziałach PCEN.

Konferencja wpisała się w politykę oświatową państwa, wiodącym te-

matem uczyniono bowiem profilaktykę uzależnień w szkołach i placówkach oświatowych. O jej wadze świadczy umieszczenie na pierwszym miejscu wśród kierunków polityki oświatowej przyjętych w bieżącym roku szkolnym.

Część wykładową konferencji rozpoczęła pani Izabela Pyra, dyrektor PCEN, informacją o aktualnej ofercie edukacyjnej placówki. Przygotowana oferta uwzględnia wspomniane kierunki polityki oświatowej państwa¹, odpowiada także na zalecenia Rady

¹ Zob.: dostępne online [26.09.2019], <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20192020>

UE w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie². Pani dyrektor przedstawiła zakres i tematykę form doskonalenia oraz wydarzenia zaplanowane z myślą o wszystkich odbiorcach usług szkoleniowych akredytowanej placówki, jaką jest Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Tegoroczną nowością jest proponowany szkołom promocyjny bonus szkoleniowy, obejmujący 10 biletów wejściowych na wszystkie warsztatowe formy doskonalenia organizowane przez oddziały PCEN³. Uczestnicy konferencji otrzymali przygotowane przez organizatorów plakaty oraz kalendarze ze szczegółami oferty szkoleniowej placówki.

Siedem dźwigni skutecznej profilaktyki uzależnień dzieci i młodzieży przybliżył pan Mirosław Strumiński, pracownik Instytutu Profilaktyki Uniwersalnej w Krakowie, trener profilaktyki zachowań ryzykownych oraz programu profilaktyki zintegrowanej „Archipeląg Skarbów”. Uczestnicy mieli okazję zapoznać się z wynikami badań dotyczących problemów i ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży, w tym szczególnie związanych z użytkowaniem telefonów komórkowych oraz nasilającym się zjawiskiem patostreamingu, ich symptomami i konsekwencjami, możliwościami zapobiegania i przeciwdziałania tego rodzaju uzależnieniom.

O zmianach w prawie oświatowym, które weszły w życie od 1 września 2019 r., mówił pan Leszek Morąg, nauczyciel konsultant z krośnieńskiego oddziału PCEN. Z kolei na temat nowej podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie z perspektywy socjologa wypowiedział się pan dr Jan Gałkowski, pracownik Instytutu Socjologii Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Dalsza część konferencji poświęcona była edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia w przedszkolu i szkole. Koordynatorki najdłużej realizowanego w edukacji programu pn. „Szkoła promująca zdrowie”, pani dr Barbara Wolny (konsultant PCEN, oddział Tarnobrzeg) oraz pani Mariola Kiełboń (Kuratorium Oświaty w Rzeszowie) przypomniały założenia i walory programu, zapraszając kolejne szkoły do podjęcia wyzwania.

Spotkanie zakończyło wystąpienie Roberta Jóźwika, nauczyciela konsultanta z tarnobrzecznego oddziału PCEN na temat zastosowań robotów w dydaktyce. Roboty wprawdzie dopiero wkraczają do szkół, ale pracownicy PCEN już proponują nauczycielom szkolenia z tego zakresu.

DS

² Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r., dostępne online [26.09.2019], CELEX_32018H0604(01)_PL_TXT

³ Zob. regulamin PBS; dostępny online [26.09.2019], <https://www.pcen.pl/aktualnosci-pcen/aktualnosci-rzeszow/item/1012-promocyjny-bonus-szkoleniowy-regulamin-formularz.html>

Konferencja przedmiotowo-metodyczna

„Edukacja polonistyczna – tworzenie wypowiedzi w szkole ponadpodstawowej”



Początkiem października 2019 roku nauczyciele języka polskiego mieli okazję uczestniczyć w konferencjach przedmiotowo-metodycznych przygotowanych przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Spotkania z polonistami zorganizowane zostały w stolicy województwa oraz pozostałych oddziałach PCEN (Krosno, Tarnobrzeg, Przemyśl) w odpowiedzi na potrzeby środowiska nauczycieli szkół ponadpodstawowych związane z wdrażaniem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Rzeszowska konferencja odbyła się, tradycyjnie już, w Sali Kolumnowej Urzędu Wojewódzkiego 1 października br. Przygotowana została i przeprowadzona przez nauczycieli konsultantów PCEN w Rzeszowie: dr. Mariusza Kalandyka, dr. Stanisława Kusiaka, dr. Dariusza Ziębę, z gościnnym udziałem pana dr. Piotra Marciszuka z wydawnictwa Stentor.

Spotkanie rozpoczął dr Mariusz Kalandyk informacjami na temat planowanych zmian w organizacji, przebiegu i ocenianiu egzaminu maturalnego



dr Mariusz Kalandyk



dr Stanisław Kusiak



dr Dariusz Zięba

w 2023 roku oraz – przede wszystkim – nowej idei matury w obszarze redagowania tekstu, związanej z wprowadzeniem, obok rozprawki, nowych gatunków wypowiedzi, tj. szkicu krytycznego i eseju. Temu ostatniemu zagadnieniu poświęcona została zasadnicza część konferencji. O szkicu krytycznym jako nowej formie wypowiedzi w perspektywie egzaminu maturalnego mówił dr Mariusz Kalandyk, zaś dr Stanisław Kusiak na temat eseju, również z uwzględnieniem przyszłego kontekstu maturalnego. Dr Dariusz Zięba podjął natomiast problem kształcenia językowego w nowych realiach polonistyki szkolnej, a dr Piotr Marciszek, w wystąpieniu kończącym wykładową część konferencji, poszukiwał odpowiedzi na pytanie *Co to znaczy interpretować tekst?*, odwołując się do najważniejszych koncepcji hermeneutycznych XX wieku.

W trakcie spotkania prowadzący Mariusz Kalandyk przedstawił zgromadzonym polonistom nowego doradcę metodycznego w województwie podkarpackim, panią Małgorzatę Byszuk, nauczycielkę języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. ks. Stanisława Konarskiego w Rzeszowie. Powierzoną sobie funkcję pełni od 1 października 2019 r. Można się z nią kontaktować drogą mailową, pisząc na adres: mbyszuk@pcen.pl.

Konferencję zakończyła dyskusja dotycząca potrzeb polonistów w obliczu nowej podstawy programowej oraz projektowanych zmian maturalnych. Prowadzący zaprosił zgromadzonych do współpracy w ramach sieci współpracy i samokształcenia, przybliżając samą ideę sieci i zachęcając do proponowania wiodących tematów takich spotkań.



Projekt profilaktyczny poprawy świadomości bezpieczeństwa antyterrorystycznego w szkołach województwa podkarpackiego

realizowany przez Urząd Marszałkowski Województwa Podkarpackiego, Samodzielny Pododdział Kontrterrorystyczny Policji w Rzeszowie oraz Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

Niniejszy projekt skierowany jest do dyrektorów szkół, kadry nauczycielskiej, pracowników placówek oświatowych oraz pracowników szkół.

Założenia projektu:

- przygotowanie kadry placówek oświatowych na zagrożenia związane z wystąpieniem incydentu terrorystycznego (alarmy bombowe) a także działaniem aktywnego strzelca (*active shooter*);
- propagowanie wśród nauczycieli bezpiecznych zachowań;
- poprawa bezpieczeństwa dzieci w szkołach/placówkach oświatowych;
- zminimalizowanie ryzyka związanego z wystąpieniem incydentu kryzysowego.

Podstawowym elementem bezpieczeństwa w szkołach jest wiedza i świadomość kadry oraz uczniów na temat możliwości wystąpienia różnych zagrożeń.

Projekt stworzyliśmy po to, by skutecznie odpowiedzieć na problemy i wyzwania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa w podkarpackich szkołach w zakresie bezpieczeństwa antyterrorystycznego. Treści i procedury zawarte w projekcie wskazują właściwy kierunek podejmowania działań w sytuacji wy-

stąpienia zagrożenia, powinny też pozytywnie wpłynąć na poprawę przepływu informacji pomiędzy placówkami oświatowymi a Policją. Wiedza zdobyta podczas szkolenia jest wiedzą uniwersalną, która może być wykorzystana nie tylko w miejscu pracy, ale również w innych sytuacjach życiowych.

Dzięki przeszkoleniu dyrektorów szkół oraz nauczycieli i innych pracowników na temat możliwych zagrożeń i ryzyka związanego z wystąpieniem takich incydentów oraz zasad zachowania się przyczynimy się do zmniejszenia ryzyka wystąpienia incydentu oraz uświadomienia uczniów poprzez zajęcia z przeszkolonymi nauczycielami.

Realizując projekt, szczególną wagę przywiązywać będziemy do tego, by umiejętnie motywować dyrektorów szkół, nauczycieli oraz pracowników placówek do aktywności w sferze profilaktyki i zachęcania uczniów do odpowiedzialnych zachowań w czasie pobytów w szkole w przypadku wystąpienia zagrożenia. Zaproponujemy systemowe rozwiązania, które pozwolą lepiej wykorzystywać zasady zachowania się w sytuacji krytycznej kadry nauczycielskiej i uczniów, mając na uwadze zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa.

Prowadzący:

- kom. Arkadiusz Tryczyński, zastępca Dowódcy Samodzielnego Pododdziału Kontrterrorystycznego Policji w Rzeszowie,
- st. asp. Grzegorz Skrzęta, specjalista Sekcji Minersko-Pirotechnicznej Samodzielnego Pododdziału Kontrterrorystycznego Policji w Rzeszowie.

A.T.

„Nauczyciel Niepodległej”

Konkurs „Nauczyciel Niepodległej” organizowany był przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie w roku szkolnym 2018/2019. Miał charakter otwarty, adresowany był szczególnie do nauczycieli, uczniów, emerytowanych pracowników oświaty, historyków, regionalistów.

W setną rocznicę odzyskania niepodległości chcieliśmy przypomnieć biografie nauczycieli, którzy etosem pracy zasłużyli na miano Nauczyciela Niepodległej. Szczególnie zależało nam na wspomnieniu sylwetek wyjątkowych i w charakterystyczny sposób związanych z regionem oraz historią Podkarpacia. W kolejnych numerach „Kwartalnika Edukacyjnego” przedstawimy nagrodzone teksty dotyczące indywidualnych losów nauczycieli uczestniczących w walkach niepodległościowych i innych ważnych wydarzeniach historycznych w regionie południowo-wschodniej Polski w latach 1914–2018.

Oto lista nagrodzonych:

I nagroda:

Elżbieta Ciemięga za tekst *Alina Sitarz-Ciemiega*;

Barbara Rusinek za tekst *Jadwiga Grzybowska – Pedagog z powołania, z przymusu Sybirak*

Wyróżnienia:

Marta Brzeźawska za tekst *Janka*,

Michał Borkowski za tekst *Helena Stanisława Borkowska*

W ocenie prac wzięto pod uwagę następujące kryteria:

- zgodność treści z celami konkursu,
- wartość poznawczą przedstawionego materiału,
- oryginalność i atrakcyjność przekazu,
- staranność opracowania redakcyjnego, kompozycyjnego i stylistycznego.

Elżbieta Ciemięga

Alina Sitarz-Ciemięga

Alina Sitarz-Ciemięga urodziła się 23 stycznia 1937 r. w Biłce Szlacheckiej koło Lwowa w rodzinie Stanisława i Józefy. Szczęśliwe dzieciństwo zakończył wybuch II wojny światowej i konieczność ucieczki ludności kresowej z ziem, na które wkroczyła Armia Czerwona. Rodzina Sitarzów, jak wielu innych w tym czasie, uciekła za San pod Łańcut. Gdyby pozostali w Biłce, nie uniknęliby wywózki na Sybir, ponieważ znani byli z kultu dla polskości i przywiązania do tradycji patriotycznych. Alina wspominała po latach, jak nosiła, pod ostrzałem kul, wodę do schronu (po wodę wysyłano małe dzieci, licząc na to, że nie będą celem ostrzału). Kolejnym etapem tułaczki Sitarzów był Stary Dzików, w którym pozostali do końca wojny, angażując się w działalność konspiracyjną. Mama – Józefa była łączniczką, a ojciec – Stanisław walczył w Batalionach Chłopskich.



Po zakończeniu wojny Sitarzowie przeprowadzili się do Lubaczowa i podjęli pracę. Pani Józefa w internacie liceum ogólnokształcącego jako intendentka, pan Stanisław jako referent w Starostwie. Córka Alina kształciła się w szkole podstawowej, a później w lubaczowskim liceum. To rodzice ukształtowali charakter i postawę Aliny, która po ukończeniu szkoły wybrała studia polonistyczne. Ukończyła je na Uniwersytecie Wrocławskim w 1962 r. i podjęła pracę jako nauczyciel języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Lubaczowie.

Swoją pracę traktowała zawsze jako pasję. Wciąż poszukiwała nowych rozwiązań w edukacji i wychowaniu. Była nauczycielem innowatorem. Nie tylko dbała o wartość merytoryczną każdej lekcji, ale także o warunki jej przeprowadzenia. Zorganizowała klasopracownię języka polskiego wraz z gabinetem metodycznym. Wyposażyła je, jak na lata 70 – 90 XX w., w najnowocześniejszy sprzęt, pomoce naukowe i bogaty księgozbiór.

Wiedzą i doświadczeniem chętnie dzieliła się z innymi nauczycielami. W latach 70 otrzymała propozycję pracy w Ośrodku Metodycznym w Rze-

szowie jako nauczyciel metodyk. Ten czas był dla niej szczególnie interesujący, ponieważ mogła łączyć swoją pracę z uczniami z pracą metodyka, służącego wskazówkami innym polonistom.

Nieustannie sama się doksztalała. Była w niej stała pasja poznawcza i chęć wprowadzania nowych rozwiązań w edukacji. Pragnęła, by jej uczniowie, zdobywając wiedzę humanistyczną, rozumieli zmiany, jakie zachodziły w literaturze i kulturze na przestrzeni lat, dlatego wciąż poszerzała swoją wiedzę. Ukończyła studia podyplomowe na WSP w Krakowie, gdzie podjęła także studia doktoranckie, poświęcone głównie wykorzystaniu teatru radiowego na lekcjach języka polskiego. Korzystała z każdego dostępnego kursu doskonalącego, aby stale podnosić swoje kwalifikacje.

Kiedy w latach 80 XX w. w awansie zawodowym nauczycieli zaszły zmiany, pani Alina Ciemięga jako jedyna w szkole obroniła III stopień specjalizacji zawodowej (obowiązywał egzamin z wiedzy przedmiotowej i merytorycznej, praca pisemna i przeprowadzenie 2 lekcji). Jednak jej zaangażowanie i osiągnięcia zostały zauważone już w 1972 r., kiedy ówczesny Minister Oświaty i Wychowania nadał jej tytuł profesora szkoły średniej.

Odeszła na emeryturę po 35 latach aktywnej pracy w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Lubaczowie, jednak jej pasja nauczania nie wygasła. W latach 1997–2009 dojeżdżała do Jarosławia, aby uczyć języka polskiego w Prywatnym Liceum im. Świętej Rodziny i Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych. To pomogło jej szczęśliwie przetrwać okres odejścia na emeryturę. Ponieważ była w pełni sił, nie wyobrażała sobie porzucenia zawodu i uczniów.

Zawsze aktywna, gotowa do nowych wyzwań, działała w Klubie Inteligencji Katolickiej, Towarzystwie Miłośników Ziemi Lubaczowskiej, współpracowała z miesięcznikiem „TERAZ” i Duszpasterstwem Nauczycielskim, odgrywając dużą rolę w tworzeniu zasad Duszpasterstwa.

Za swoją pracę została wyróżniona licznymi dyplomami i nagrodami. Wystarczy wymienić choćby Nagrody Ministra I i II stopnia, Nagrody Kuratora Oświaty, Złoty Krzyż Zasługi, Medal Komisji Edukacji Narodowej.

Największą satysfakcję przyniosło jej jednak w 1987 r. odznaczenie „Szkarłatnej Róży”, przyznawane na wniosek uczniów, którzy w ten sposób chcieli wyrazić swoją przyjaźń, wdzięczność i szacunek dla nauczyciela. W całej Polsce przyznano tylko 21 Róż.

Jaka była Pani Profesor Alina Sitarz-Ciemięga, która odeszła od nas 20 grudnia 2015 r., niech powiedzą we wspomnieniach jej byli uczniowie:

Tak naprawdę, to dopiero teraz, z perspektywy czasu, jako emerytowany nauczyciel widzę i w pełni doceniam, jak bardzo Pani Profesor wyprzedziła swoje czasy, jak bardzo była nowoczesna w swych metodach nauczania (nauczania? – raczej fundowania nam cudownej przygody pt. poznajemy nasz język i literaturę) i wychowania [...]

Pani Profesor jako polonistka, była jedną z bardzo, bardzo nielicznych (do dzisiaj) osób, która nie zadawała „chronicznie aktualnego” (powiedzenie jednego z moich niemieckich wykładowców) pytania: „co autor chciał przez to powiedzieć?” Wręcz przeciwnie, przestrzegała nas przed taką interpretacją, wymagała mówienia o swoich odczuciach, refleksjach, przypuszczeniach co najwyżej. Często o tym myślę teraz, w dobie różnych kursów asertywności, treningów personalnych. Przecież to było to! Wprowadzenie w zasadę: mów o swoich uczuciach, ucz się je wyrażać, twoje uczucia mają kształtować twój świat¹.

Hanna M. Gawrońska

Pani Profesor zawsze wyzwałała w nas chęć do intelektualnego wysiłku. Jeśli ktoś chciał mieć ocenę bardzo dobrą z języka polskiego, musiał opanować materiał dodatkowy, wykraczający poza obowiązkowy program. Pamiętam spotkania w szkolnej bibliotece, gdzie toczyły się gorące dyskusje oraz gdzie Pani Profesor nas dopytywała i potem sprawiedliwie oceniała.

Kiedy podjęłam decyzję, że będę zdawać na filologię polską, zaakceptowała mój wybór, zresztą ku zadowoleniu mojego taty, który nie chciał, bym studiowała filologię rosyjską.

W jednym z listów do mnie Pani Profesor napisała: „Basiu, uczyć 40. rok – nie ustał mój entuzjazm, ale nie zawsze są chłonni odbiorcy...” I dalej: „Czuję się potrzebna... Basiu, tyle zawierasz myśli w swoich wierszach. Dziękuję Ci za nie.

Dla mnie poezja to prawda o człowieku, głębia wrażliwości. Szkoda, że w szkole trudno czasem uświadomić, jakim pięknym niepowtarzalnym są wschody i zachody słońca, mieniące się kolory jesiennych liści i cudowna biel śniegu. Komu ja o tym piszę? Ty wiesz więcej, swoją wrażliwością sięgasz dalej”.

To Pani Profesor Alina Ciemięga wiedziała i czuła więcej niż niejedna z nas. Dziękuję Opatrzności, że poszłam w Jej ślady. Co prawda krótko uczyłam języka polskiego (do emerytury przepracowałam w szkolnej bibliotece), ale entuzjazm Pani Profesor towarzyszył mi zawsze².

Barbara Grzywna z d. Hass

Wspominam Ją ze wzruszeniem. To osoba z dużym zasobem wiedzy, bo przecież nauczycielem może być ten, czyja wiedza jest jak krynica i czyje postępowanie może być wzięte za wzór dobrych obyczajów. Lekcje z Panią Aliną Ciemięgą były bardzo ciekawe, wzbogacone wiadomościami z zakresu filmu i teatru. Często cytowała z pamięci fragmenty różnych utworów, co było dla nas fascynujące i godne podziwu. To świadczyło o dużym

¹ H. M. Gawrońska, *Wspomnienie o Pani Profesor Alinie Sitarz-Ciemiędze* (zgoda na publikację - 2017).

² B. Hass, *Wspomnienie o Pani Profesor Alinie Sitarz-Ciemiędze* (zgoda na publikację - 2017).

Jej zamiłowaniu do literatury polskiej. Bardzo motywowała nas do nauki. Organizowała zajęcia pozalekcyjne, w których chętnie uczestniczyli uczniowie i rozwijali swoje zainteresowania polonistyczne. Ja też uczęszczałam na fakultety humanistyczne, brałam udział w konkursach z języka polskiego.

Uczniowie i rodzice wyniki pracy Pani Aliny Ciemięgi mogli oceniać na podstawie jakości zdawanych egzaminów. To dzięki Jej umiejętnościom i zaangażowaniu wielu uczniów zostało absolwentami szkół wyższych.

Z perspektywy minionych lat mogę stwierdzić, że Pani A. Ciemięga to mój ideał nauczyciela, któremu zawdzięczam wiedzę i dalszą drogę kształcenia, czyli studia polonistyczne na UMCS w Lublinie. W mojej pamięci pozostanie jako wzorowy, mądry i sprawiedliwy nauczyciel, który sumiennie wykonywał swoje obowiązki.

Jestem wdzięczna za to, że Pani Alina zabierała nas w piękną i ciekawą podróż do krainy literatury, rozwijała nasze zainteresowania polonistyczne, przekazywała ważne wartości humanistyczne i uczyła nas, jak szanować człowieka. Jednocześnie potrafiła zrozumieć nasze młodzieżowe problemy i wielokrotnie pocieszyć w trudnej sytuacji. Dla uczniów była i pozostanie prawdziwym autorytetem. Osobistą wdzięczność wyrażam za okazaną dobroć i wieloletnią przyjaźń.

Myszę, że pamięć o Pani mgr A. Ciemiędze - wybitnym pedagogu pozostanie w środowisku, w którym żyła i pracowała, a wartości, jakie przekazała uczniom będą kontynuowane przez godnych następców³.

Jolanta Juzwa

Szanowna Pani profesor! Dziękujemy Ci za budujący przykład życia – na miarę ewangelicznego dobrego nauczyciela [...] dziękujemy za przekazaną nam wiedzę, za budzenie w nas zainteresowań kulturą humanistyczną, literaturą polską i językiem ojczystym. [...]

Jej nieprzeciętna wiedza i kompetencja w zakresie języka polskiego, a przy tym szlachetność i prawość charakteru, podbudowane głęboką wiarą, promieniowały na jej uczniów i wychowanków...⁴

Bp Mariusz Leszczyński

Zapamiętamy Ją jako wspaniałego człowieka, wzór kobiety, matki, nauczycielki, niedoścignięty autorytet wielu pokoleń. Wiedza Pani profesor Aliny Ciemięgi, kompetencje, prawy charakter, będą nam towarzyszyły we wspomnieniach i pamięci...⁵

Maria Magoń

³ J. Juzwa, *Wspomnienie o Pani Profesor Alinie Sitarz-Ciemiędze* (zgoda na publikację - 2017).

⁴ Bp M. Leszczyński, *Człowiek, który ciągle jest*, „Niedziela” 2016, nr 5, s. V.

⁵ M. Magoń, *Nauczyciel z pasją*, Jednodniówka – Lubaczów 2016, s. 52.

Pani Profesor Alina Sitarz-Ciemięga...

Dzisiaj widzę przed oczami jej uśmiechniętą, przyjazną twarz. Twarz mojej wychowawczynie w liceum, w klasie matematyczno-fizycznej w latach 1989 – 1993. Były to owocne dla mnie lata, przeżyte w miłym gronie koleżanek i kolegów. Tę dobrą atmosferę w klasie stworzyła nasza wspaniała Wychowawczynie. Zawsze pogodna, zawsze chętna wyjaśnić to, co budziło nasze wątpliwości. Sprawiedliwa w ocenianiu, konsekwentna w wychowywaniu nas na rzetelnych i odpowiedzialnych ludzi.

Każdemu uczniowi życzę tak profesjonalnej Profesor języka polskiego i tak wspaniałej Wychowawczynie⁶.

Bożena Bator

Była dla nas najprawdziwszym nauczycielem. Przekazywała Piękno i uczyła kochać literaturę. Była prawdziwym Pedagogiem, z pasją do języka polskiego. Nie będzie takiej drugiej. Pozostanie w naszych sercach⁷.

Magdalena, Dorota, Iwona Tychmanowicz

Korzystając z okazji chciałem przypomnieć i pozdrowić moją wychowawczynię – panią Alinę Sitarz-Ciemięgową. Chodziłem do klasy humanistycznej, więc normą były, oprócz kilkudziesięciu lektur rocznie, takie dodatki, jak: cotygodniowa prasa literacka, teatr telewizyj, teatr polskiego radia, taśmy z wykładami, slajdy z reprodukcjami malarskimi, rzeźbami, architekturą. Pamiętam do dziś pierwsze zadanie klasowe „Człowiek...”, klasową lekturę „Dziadów” cz. II, sąd nad panią Bovary, „Zbrodnię i karę”, „Księgi Narodu i Pielgrzymstwa”, falę poezji współczesnej przed maturą... Różnie bywało, ale z perspektywy czasu nie pozostaje nic innego, jak pochylić czoło i podziękować za wszystko⁸.

Marek Marko

Nie ma już takich nauczycieli. Prym wiedzie pani Alina Ciemięga. Było ciężko, fakt, ale co wynieśliśmy z tych lekcji to nasze i nikt nam tego nie odbierze⁹.

Wiesława Olchowy (Kryła)

⁶ B. Bator, *Wspomnienie o Pani Profesor Alinie Sitarz-Ciemiędze* (zgoda na publikację - 2017).

⁷ M., D., I. Tychmanowicz, *Wspomnienie o Pani Profesor Alinie Sitarz-Ciemiędze* (zgoda na publikację - 2017).

⁸ M. Marko, wpis na forum internetowym, *Wspomnienie o Pani Profesor Alinie Sitarz-Ciemiędze* (zgoda na publikację - 2017).

⁹ W. Olchowy, wpis na forum internetowym, *Wspomnienie o Pani Profesor Alinie Sitarz-Ciemiędze* (zgoda na publikację - 2017).

Michał Zych, Roman Zych

Działalność księdza Stanisława Żytkiewicza w dokumentach, pamiętnikach i korespondencji prywatnej

Wprowadzenie

W biografii księdza podpułkownika Stanisława Żytkiewicza (1889–1956) rozstrzygające były trzy lata, to jest okres od chwili wstąpienia do Legionów Polskich w sierpniu 1914 roku do jesieni 1917 roku, kiedy tę formację rozwiązano. Tylko w tak niecodziennych okolicznościach mógł spotkać osoby, które niebawem znalazły swoje miejsce na kartach podręczników historii Polski i Europy. Ksiądz Żytkiewicz do grona przyjaciół mógł zaliczyć najważniejsze osoby w II Rzeczypospolitej: przyszłych premierów, ministrów, liczne grono generałów, a także artystów. W rodzinnej Boguchwałce i na całym Podkarpaciu przez pół wieku był osobą zupełnie zapomnianą. Przybliżając Czytelnikom „Kwartalnika Edukacyjnego” sylwetki znaczących postaci z terenu dawnej Galicji, nie sposób pominąć i tej niepospolitej osoby.

Zamierzeniem artykułu jest prezentacja postaci księdza ppłk. Stanisława Żytkiewicza nie tylko poprzez istniejącą dokumentację legionową, zapisy pamiętnikarskie i wspomnieniowe, ale również poprzez interesującą i mało znaną osobistą korespondencję, której część, zbiegiem różnorodnych okoliczności, znajduje się w rodzinnych zbiorach autorów. Publikacja może stanowić dopełnienie wiedzy o życiu, działalności i posłudze ks. Żytkiewicza, która w ostatniej dekadzie zapoczątkowana została publikacjami red. Jana Lucjana Wyciślaka, prof. Wiesława Wysockiego, Wandy Daszykowskiej-Ruszel¹, Jana Partyki²

¹ Wanda Daszykowska-Ruszel (1939–2016), mieszkanka Boguchwały, polonistka, pracownica Muzeum Okręgowego w Rzeszowie.

² Jan Partyka (1931–2019), prawnik, kolekcjoner militariów, autor publikacji o tematyce historycznej.

i Romana Zycha³, a przede wszystkim Sławomira Wnęka⁴, boguchwalskiego regionalisty i historyka, autora książki *Książdz podpułkownik Stanisław Żytkiewicz (1889–1956) – kapelan I Brygady Legionów Polskich*. Między innymi na podstawie tej ostatniej publikacji opracowany został niniejszy artykuł.

Rodzina

Żytkiewiczowie wywodzą się z Dębowca koło Jasła. Wiktor Żytkiewicz (1856–1936) był ojcem trojga dzieci: córki Marii (1885–1949)⁵ oraz dwóch synów: Stanisława (1889–1956) i Aleksandra (1903–1967). W Boguchwale mieszkał w latach 1883–1936. Był wówczas organistą w miejscowym kościele i czołowym działaczem społecznym w tej miejscowości na przełomie XIX i XX wieku.

Dzieciństwo i okres szkolny

Stanisław Leon Żytkiewicz urodził się 6 stycznia 1889 roku w Boguchwale. W roku 1900 ukończył tam szkołę ludową a w następnym roku szkolnym, 1900/1901, został przyjęty do Gimnazjum im. ks. Stanisława Konarskiego w Rzeszowie.

Okres gimnazjalny (1900–1910) stanowił w biografii Żytkiewicza kluczowy moment, który nadał jego późniejszym latom wyrazisty kształt. Już jako gimnazjalista czynnie uczestniczył w życiu społecznym i politycznym rodzinnej Boguchwały i rzeszowskiego gimnazjum. W latach 1908–1910 był pierwszym bibliotekarzem w otwartej 28 października 1908 roku czytelnicy Towarzystwa Szkoły Ludowej w Boguchwale⁶. W roku 1908 Stanisław Żytkiewicz założył w Boguchwale Drużynę Bartoszo⁷, która charakterem swojej działalności nawiązywała do polskiej tradycji czynu zbrojnego.

³ Roman Zych (ur. 1964 r.), mieszkaniec Boguchwały, nauczyciel, dyrektor Gimnazjum w Boguchwale w latach 1999–2008, autor publikacji o tematyce socjologicznej i historycznej.

⁴ Sławomir Wnek (ur. 1963 r.), mieszkaniec Boguchwały, regionalista, pracownik Muzeum Samorządowego Ziemi Strzyżowskiej, autor licznych publikacji o tematyce historycznej.

⁵ Maria Żytkiewicz (1885–1949) w roku 1907 poślubiła Jana Patera. Z tego związku urodziła się córka Eugenia Pater (1909–1982), nauczycielka w Boguchwale; nie założyła rodziny. Pochowana w Boguchwale.

⁶ Zob.: Sprawozdanie Zarządu Koła Rzeszowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1909, Rzeszów 1910, s.10; S. Wnek, *Szkice z dziejów oświaty w Boguchwale od połowy XV wieku do 1944 roku*, „Nasz Czas” 2003, nr 15, s. 49.

⁷ Zob.: A. Zielecki, *Życie polityczne i ruch niepodległościowy w przededniu I wojny światowej*, [w:] *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998, s. 664.

Z powodu choroby płuc został zmuszony do przerwania nauki w roku 1907 i poddał się zabiegom leczniczym. Na ten cel uzyskał pomoc ze strony władz szkolnych ze Lwowa i lokalnego samorządu. Jesienią 1907 roku wyjechał do Zakopanego, gdzie zamieszkał w Domu Pomocy Bratniej. W tych okolicznościach kontynuował naukę w zakresie szkoły średniej w systemie eksternistycznym⁸. Maturę zdał pomyślnie 10 lipca 1910 roku, a jesienią został przyjęty do Seminarium Duchownego w Przemyślu. Już jako student teologii został członkiem Młodzieży Polskiej Zet. Święcenia kapłańskie przyjął w Przemyślu 5 lipca 1914⁹ z rąk biskupa Józefa Sebastiana Pelczara¹⁰.

Służba w Legionach Polskich. Lata 1914 – 1917

W sierpniu 1914 roku rozpoczęła się zakrojona na wielką skalę akcja werbunkowa, której celem było pozyskanie jak największej liczby rekrutów zdolnych do służby wojskowej w Legionach Polskich, które były załącznikiem przyszłej polskiej armii. Mobilizacja przebiegła sprawnie, gdyż przed wybuchem wojny dobrze zorganizowane były organizacje niepodległościowe, takie jak: Związek Strzelecki, Towarzystwo Gimnastyczne Sokół i Drużyny Bartoszone, a głównie z tych struktur wywodzili się pierwsi ochotnicy Legionów Polskich.

W drugiej połowie sierpnia 1914 roku ks. Żytkiewicz wyruszył z Rzeszowa do Krakowa wraz z ochotnikami skupionymi w rzeszowskim Związku Strzeleckim pod dowództwem Leopolda Lisa-Kuli. Czwartego września 1914 roku na krakowskich Błoniach miało miejsce zaprzysiężenie legionistów. Ks. Żytkiewicz celebrował mszę św. już jako kapelan 1 pułku Legionów Polskich¹¹. Świadek tych wydarzeń August Krasicki¹² zanotował w swoim dzienniku:

Dziś ma się odbyć uroczyste zaprzysiężenie legionistów (...) Na godzinę 9. udałem się do kościoła garnizonowego św. Piotra i Pawła. Nabożeństwem rozpoczęła się uroczystość zaprzysiężenia Legionów. (...) Mszę św. odprawił ks. St. Żytkiewicz, kapelan legionowy. Do mszy św. służyli legioniści, dwóch z oddziałów Sokola, dwóch z oddziałów Strzelca¹³.

Czternastego września 1914 roku wyjechała do Krakowa ostatnia grupa rzeszowskich legionistów, licząca 150 osób. I Brygada Legionów Polskich pod dowództwem Józefa Piłsudskiego powstała formalnie 19 grudnia 1914 roku.

⁸ Zob.: APRz, *I Gimnazjum im. ks. S. Konarskiego w Rzeszowie. Katalogi klasowe*, sygn. 99.

⁹ Zob.: Archiwum Archidiecezji Przemyskiej w Przemyślu, (AAP), Teczka służbowa: ks. Stanisław Żytkiewicz. Zob. też: „Kronika Diecezji Przemyskiej” 1915, z. 3, s. 33.

¹⁰ Józef Sebastian Pelczar (1842–1924), biskup przemyski w latach 1900–1924.

¹¹ Zob.: S. Czerep, *II Brygada Legionów Polskich*, Warszawa 1991, s. 31.

¹² August Krasicki (1873–1946), ziemianin, działacz społeczny, poseł do Galicyjskiego Sejmu Krajowego.

¹³ A. Krasicki, *Dziennik z kampanii rosyjskiej 1914–1916*, Warszawa 1988, s. 49–50.

Na początku września nowo wyświęcony ksiądz Żytkiewicz skierował do JE ks. biskupa Sebastiana Pelczara prośbę o przydział do I Legionu Polskiego w charakterze kapelana.

Kraków, 8 września 1914

Ks. Stanisław Żytkiewicz do Ordynariatu Biskupiego obrządku łacińskiego w Przemyślu w sprawie przydzielenia go w charakterze kapelana do I Legionu Polskiego

Niżej podpisany prosi najuprzejmiej Najprzewielebniejszy Ordynariat Biskupi po raz wtóry (pierwszy raz za pośrednictwem ks. Józefa Panka około 20 sierpnia 1914 r.), o przydzielenie go jako kapelana do I. Legionu Polskiego na czas walki zbrojnej o niepodległość. Niżej podpisany prosi usilnie o przychylnie załatwienie swej prośby i o najszybsze nadesłanie odpowiednich uprawnień na ręce Departamentu Wojskowego Zachodnie Galicji.

X. Stanisław Żytkiewicz¹⁴

Szlak bojowy I Brygady Legionów Polskich 1914–1916

Starania księdza zakończyły się sukcesem. Trzeciego września 1914 roku ks. Żytkiewicz wyjechał wraz z Komendą Legionów do Kielc w celu zaprzysiężenia kolejnych oddziałów polskich. Początkiem września 1914 roku ks. Żytkiewicz otrzymał rozkaz służbowy wzywający do stawiennictwa w celu zaprzysiężenia kompanii wiedeńskiej.

Kraków, 10 września 1914

Rozkaz służbowy

Jutro tj. dnia 11 września br. odbędzie się zaprzysiężenie kompanii wiedeńskiej. Kompania stawi się na placu poza kwaterą w miejscu, gdzie była przedstawiona generałowi Baczyńskiemu, o godz. 6. 30 rano. Strój polowy, bez plecaków i broni palnej. Kapelan Legionów ks. Stanisław Żytkiewicz stawi się również w powyższym miejscu i czasie.

Komendant placu¹⁵

Dziewiątego października 1914 roku na podstawie rozkazu Piłsudskiego ks. Żytkiewicz wspólnie ze 133 innym legionistami otrzymał stopień oficerski, został mianowany podporucznikiem¹⁶.

W drugiej połowie maja 1915 roku doszło do bitwy z Rosjanami pod Konarami, wsi położonej koło Klimontowa. W bitwie, która trwała kilka dni,

¹⁴ Korespondencja będąca w posiadaniu Jana Partyki, kolekcjonera z Rzeszowa, boguchwałskiego artysty Kazimierza Bacia oraz Romana Życha. Przytoczone w artykule listy pochodzą z owych źródeł. Treść korespondencji stanowi istotne uzupełnienie wiedzy na temat życia i posługi kapłańskiej ks. Stanisława Żytkiewicza.

¹⁵ Zob.: *ibidem*.

¹⁶ Zob.: T. Kasprzycki, *Kartki z dziennika oficera I Brygady*, Warszawa 1934, s. 81–83.

zginęło 39 legionistów, a dalszych 655 zostało rannych. Felicjan Sławoj Składkowski¹⁷, lekarz legionowy, w swoim obszernym dzienniku polowym wielokrotnie odnotowywał obecność ks. Żytkiewicza. Przy okazji opisywania bitwy pod Konarami wspomniął on taki oto epizod zapisany pod datą 17 maja 1915:

W jednej z chat leży zmarły wczoraj z ran kapral Chrząszcz, którego zostawił tu dnia poprzedniego kapral Ballerta. Śmierć nastąpiła od ran w lewym boku i prawym ramieniu. Kapral Chrząszcz otrzymał je widocznie podrywając się do ataku. Stwierdziliśmy zgon, przy zwłokach ustawiliśmy wartę honorową i po południu pochowaliśmy śp. kaprala Chrząszcza. Był akurat ks. Żytkiewicz z VI batalionu i pogrzeb odbył się jak należy. Ludność z widoczną sympatią patrzyła na ten pogrzeb z księdzem¹⁸.

Historycy Legionów opisali również bitwę pod Ożarowem Lubelskim w dniach 25 - 26 czerwca 1915 roku i bitwę pod Tarłowem na przełomie czerwca i lipca, w których uczestniczył ks. Żytkiewicz. Bitwa pod Urzędowem miała zaś miejsce w połowie lipca 1915 roku. Końcowy fragment tej bitwy znamy z relacji jednego z jej uczestników:

Nie czekając rozkazu, legionści ruszyli prosto w ogień. Teraz i oni mordowali, strzelali do podpalaczy – jednego złapali żywcem, oddali go pod sąd polowy. Powiesili go na środku rynku, a raczej pogorzelsku. Następnego dnia do Urzędowa dojechał ks. Żytkiewicz, legionowy kapelan. Święty Józef jeżdżący na brygadowym osiołku. W na wpół spalonym kościele odbyło się niesamowite nabożeństwo. Ksiądz i żołnierze stali pośród gruzów pod gołym niebem, spalony runął strop u stóp rozkrzyżowanego Chrystusa, który wraz z częścią muru ocalał cudem z pożaru. Ocalała też ściana zachodnia wraz z organami. Żołnierze uwindowali na nią organistę. Ksiądz dał znak. Nadpalone organy wydobyły z siebie melodię, w którą z powodu uszkodzenia wdarły się jęki i charkot, przypominający rżenie umierających. Równie chrapliwie, tłumiąc płacz legionści śpiewali *Boże coś Polskę*. Kilku żołnierzy przykleknąwszy, wśród gruzu przyjmowało Komunię. Potem zaczęła się pogoń za Rosjanami¹⁹.

Ostatnim epizodem pobytu legionistów w Urzędowie była msza odprawiona przez ks. Żytkiewicza 18 lipca 1915 roku. Sławoj Składkowski tak zanotował jej przebieg:

Ksiądz Żytkiewicz odprawił dzisiaj mszę, na którą przyszli żołnierze i ludność cywilna. Wszyscy byli czyści i odświętnie ubrani. Zebrało się paręset osób. Miejsce było odsłonięte przed okiem Moskali. W czasie kazania ludzie płakali²⁰.

W wolnej chwili początkiem lipca 1915 roku ks. Żytkiewicz w krótkim liście do swoich rodziców opisywał sytuację na froncie:

¹⁷ Felicjan Sławoj Składkowski (1885–1962) – lekarz, służył w Legionach Polskich, w okresie międzywojennym generał WP. W latach 1926–1935 minister spraw wewnętrznych, a w latach 1935–1939 premier RP.

¹⁸ E.S. Składkowski, *Moja służba w Brygadzie. Pamiętnik polowy*, wyd. II, Warszawa 1990, s. 139.

¹⁹ B. Urbankowski, *Filozofia czynu. Światopogląd Józefa Piłsudskiego*, Warszawa 1988, s. 234.

²⁰ E.S. Składkowski, *Moja służba w Brygadzie, Pamiętnik polowy*, Warszawa 1935, t.1, s. 185.

4 lipca 1915, poczta polowa

Najdrożsi Rodzice !

Proszę się nie gniewać na mnie, że tak nieczęsto piszę. Może w tym jest trochę mojej winy, w każdym razie nie powinno to być powodem do żadnego zmartwienia. Posuwamy się ustawicznie naprzód wśród bojów. Moskale są już bardzo zdemoralizowani niepowodzeniami. Zdaje się, że liczą się z utratą Królestw, wnosząc o tym z ich haniebnej metody postępowania z polską ludnością. Od czasu wzięcia Lwowa całe wioski i miasta wyludniają się zupełnie i pędzą przymocą przed swoją linię, gdzieś w głąb kraju. Wszystko palą i niszczą. Miasto Ożarów, wcale dostatnie i ładne, przedstawia kupę zgłiszcz i gruzów.

Kochający Was syn x. Stanisław²¹

Nie znajdujemy tu żadnej osobistej relacji, a przede wszystkim informacji o stanie zdrowia syna, która dla rodziców, ze względu na jego chorobę, była bardzo istotna.

Trzydziestego lipca 1915 roku I Brygada zatrzymała się na wieczorny postój w Płuszcowicach. Felicjan Sławoj Składkowski relacjonuje:

Wokoło łuny pożarów rozpalonych przez cofających się Moskali. Jesteśmy bardzo znużeni dwoma ostatnimi dniami (...) Na punkcie opatrunkowym obudził nas do odmarszu goniec z komendy pułku, Ksiądz Żytkiewicz, obywatel Marian Dąbrowski i ja zrywamy się radośnie i szykujemy się do drogi. Obywatel Marian Dąbrowski odgrywa w naszym pułku rolę korespondenta wojennego (...) jeden z czwartaków, widząc księdza Żytkiewicza w płaszczu gumowym jadącego na małej klaczy Baśce, a nie wiedząc kto to jest, powiedział, że to typ podejrzany. Nasi żołnierze bardzo przywiązani do księdza kapelana, wymyślili czwartaka. Ten odgryzał się jak umiał²².

Pierwszą fazę walki o niepodległość I Brygada zakończyła morderczą bitwą pod Jastkowem koło Lublina na przełomie lipca i sierpnia, ponosząc znaczne straty, lecz ostatecznie wyparła Rosjan z tego terenu. Nieoceniony dokumentalista tych wydarzeń Felicjan Sławoj- Składkowski tak przedstawił wydarzenia nocy z 1 na 2 sierpnia 1915 roku, w tym postać ks. Żytkiewicza:

Pracujemy całą noc, a rannych nie ubywa. Każdy przywieziony opowiada, że dużo jeszcze leży pod samymi drutami rosyjskimi. (...) W tej chwili ksiądz Żytkiewicz wsiada na swego konika, którego przyprowadził mu ordynans. Na pytanie dokąd jedzie, odpowiada, że jedzie pod druty rosyjskie szukać rannych. Jest zbyt słaby by iść o własnych siłach, jedzie więc konno. Na nasze przestawienia, że nie ma sensu jechać konno pod druty, nic nie odpowiada, cmoka na konika i rusza z miejsca machając swą witką. Wkrótce wsiąka w mrok nocy. Ranni przyniesieni nad ranem, opowiadają, że jakiś pan w cywilnym płaszczu przyprowadził do nich patrol sanitarny. Był to oczywiście ksiądz Żytkiewicz, który w swoim płaszczu gumowym jeździł o 100 kroków od okopów i kierował tam pracą patroli sanitarnych, wyszukując rannych. Koło czwartej rano wrócił zmęczony, ale spokojny jak zwykle²³.

²¹ Zob. przypis 14.

²² F.S. Składkowski, *op. cit.* (*Moja służba w Brygadzie...*), s. 192.

²³ *Ibidem*, s. 195–196.

Dziewiątego sierpnia 1915 roku ks. Żytkiewicz na polecenie majora Kazimierza Sosnkowskiego wyjechał z Rudzienki, gdzie podówczas stacjonował sztab I Brygady, do Michowa, aby pomóc tamtejszemu proboszczowi w administrowaniu parafią. Ojciec Kosma Lenczowski, przyjaciel ks. Żytkiewicza, zapisał:

Okolica błotnista – sandomierskie, tak że nie mogłem przejść na drugą stronę drogi, by odwiedzić ks. Żytkiewicza, który przyszedł pod Nowy Korczyn z batalionem Satyr Fleszara. To przeważnie młodzież z rzeszowskiego. Ks. Żytkiewicz Stanisław, neopresbiter z Przemyśla rodem, typowy neurastenik, błady, w dzień do żadnej niezdolny pracy tak umysłowej, jak i fizycznej. Po zachodzie słońca ożywia się, rozmawia, pracuje, uczy się. Jest to Strzelec z czasów gimnazjalnych. Gdy była bitwa, to nie spał, ale szedł, a później jechał za szkapie Baśce prawie ku frontowi i żywo interesował się losem bitwy²⁴.

W połowie sierpnia 1915 roku I Brygada dotarła do Drelowa, wsi, która nie miała szczególnie ważnego znaczenia militarnego. Została jednak co najmniej dwukrotnie odnotowana przez legionowych diarystów, z uwagi na wydarzenia związane z przekazywaniem ludności katolickiej kościołów, wiele lat wcześniej przerobionych na cerkwie. August Krasicki odnotował w swoim dzienniku pod datą 15 sierpnia 1915 roku:

Wzruszająca była chwila jak wchodzili do cerkwi starzy ludzie, którzy z rozczeniem oglądali stare obrazy na ołtarzach, przed którymi modlili się temu 40 lat, a od tego czasu nie byli wewnątrz jako oporni. Sprowadzamy ks. kapelana I Brygady Żytkiewicza, lud zbiera się, cała cerkiewka, znajduje się między artylerzystami organista z Mielnicy, na tymczasowym ołtarzu przed arkadami dwerami stawiamy obraz Matki Boskiej Częstochowskiej i zaczyna się nabożeństwo²⁵.

Kampania wołyńska: wrzesień 1915 – listopad 1916

We wrześniu 1915 roku rozpoczęła się kampania wołyńska, która pochłonięła wiele ofiar. Już na jej początku ks. Żytkiewicz otrzymał Krzyż Rycerski Franciszka Józefa, a z nim z ks. Antosz i lekarz sztabowy Wojciech Rogalski²⁶. Rozmiar dramatów ludzkich, wszechobecną śmierć po obu stronach frontu, odnotował Sławoj Składkowski; 25 października 1915 roku zapisał:

Jesteśmy strasznie przemęczeni pracą nocną przy opatrywaniu dużej ilości rannych. Jest tu na naszym punkcie opatrunkowym doktor Jakowicki, ksiądz kapelan Ciepichałł, ksiądz kapelan Żytkiewicz, ja oraz sierżant sanitarny Buliński i Kalemba²⁷.

Składkowski opisał również śmierć jednego z legionistów, Stanisława Palińskiego, ciężko rannego w brzuch:

²⁴ K. Lenczowski, *Pamiętnik kapelana Legionów*, Kraków-Krosno 1989, s. 38.

²⁵ A. Krasicki, *Dziennik z kampanii rosyjskiej 1914–1916*, s. 303.

²⁶ Zob.: *ibidem*, s. 338.

²⁷ F.S. Składkowski, *op. cit.* (*Moja służba w Brygadzie...*), s. 271.

Dopiero kilka godzin temu żył pełnią życia. Już oddycha coraz rzadziej. Jest nieprzytomny. Dwa razy na minutę, jeszcze unosi się jego klatka piersiowa. Już skonał. Ksiądz Żytkiewicz wyjmując z munduru Stan służby i głośno czyta: Stanisław Paliński – litograf, po czym szybko wypisuje metrykę śmierci. Wynosimy zmarłego na jego płótnie namiotowym do pustej, zimnej stodoły. Śpij kolego²⁸.

Ksiądz kapelan rzadko pisywał długie listy. Biorąc pod uwagę jego cechy osobowościowe i zachowaną korespondencję, przytoczony niżej list jest wyjątkowy. Ksiądz Żytkiewicz nie tylko dokładnie opisuje sytuację na froncie, ale odnosi się również do znajomych oraz najbliższych mu osób. Bardzo ciepło zwraca się do swoich bliskich, zwłaszcza matki i brata. Biorąc pod uwagę jego „melancholijny” temperament i dramatyczne przeżycia frontowe, zapisane tu słowa pozwalają w nieco odmienny sposób nań spojrzeć.

Trojanówka, 11 października 1915 r.

Najdroższy Ojciec !

W dniu Imienin przyjm najgorętsze życzenia tego wszystkiego, co tylko wdzięczne za wszystkie trudy i poświęcenia serce synowskie dla swego Ojca pragnąć może, a co w modlitwach Boga proszę zawsze. Jesteśmy obecnie na wypoczynku. Jak długo on potrwa, jeszcze nie da się powiedzieć. Na razie krótki, lecz są starania o przedłużenie go. Stoimy w małym pseudomiasteczku, gdzie kościoła nie ma. Jest tylko cerkiew opustoszała. Ludność prawosławna ušla, zostali sami Żydzi, których tu mieszka dość. Wkrótce napiszę jeszcze obszerniej.

Kochający syn Stanisław

PS. Właśnie jutro jedzie do Boguchwały Franek Pryk²⁹ na urlop jako ordynans ppor. Mączki (który jest w III pułku oficerem prowiantowym), więc korzystam z tej sposobności, żeby parę słów napisać otwarcie, swobodnie, w sposób nie liczący się z cenzurą. Otóż jesteśmy na Polesiu wołyńskim za Kowlem między rzeką Stachodem a Styrem. Przemaszzerowaliśmy w te okolice z końcem sierpnia z Litwy, z północnej strony Prypeci. Tam zaszliśmy do miejscowości położonych na północ od Kamieńca Litewskiego a następnie powrotną drogą przez Bug tuż koło Brześcia Litewskiego przez jego pierścień fortyfikacyjny do Włodawy, a stąd skierowaliśmy się znowu za Bug na wschód w piaski i lasy, w kraj dużych, szarych jezior. Dziennie robiliśmy po dwadzieścia kilka kilometrów. Wreszcie zatrzymaliśmy się na krótki wypoczynek w jakiejś dużej, dostatniej wsi ewakuowanej z ludności, gdy nagle następnego dnia popołudniu zaalarmowani zostaliśmy, że Kozacy w sile paru dywizji, wykorzystawszy lukę przeszło 100 km, powstała na froncie austriackim, znaleźli się nagle na tyłach wojsk naszych, zagrażając zajęciem ważnego punktu wojskowego miasta Kowla i przecięcia linii etapowych. Samego Kowla broniły słabe siły austriackie. W skombinowaniu z niewielką grupą austriacką, miał Legion (I Brygada i IV pułk) wraz ze stosowną ilością artylerii za zadanie oczyścić okolice Kowla z oddziałów kozackich i lukę powstałą obronić przed dalszymi zagonami kawalerii rosyjskiej. I tak rozpoczęła się nowa epoka

²⁸ *Ibidem*, s. 271–272.

²⁹ Franciszek Pryk (1899–1977), boguchwałanin, działacz społeczny.

walk brygady pełna uroku i czaru, budząca wiele nadziei, epoka partyzantki dającej wiele samodzielności w działaniu i sposobności do ujawnienia dużej wartości żołnierza polskiego opartej na dzielności osobistej i śmiałej inicjatywie. Cieszyliśmy się z tego, gdyż dotychczasowe czysto liniowe, pozycyjne bitwy kosztowały zawsze krwawo. Tymczasem rzeczywistość trochę zawiodła. Żołnierz rok przeszło w polu egzystujący wśród ciężkich warunków służby wojennej, jest już do ostateczności wyczerpany. Do tego przyłączyło się ogromne przygnębienie z powodów politycznych. Gdybyśmy byli bodaj tegoj marszem przeszli przez Warszawę, gdyby nasi sprzymierzeńcy dali jakiś wyraźny, zewnętrzny a mający wartość polityczną wyraz swej dobrej woli odnośnie do rozwiązania kwestii polskiej, w myśl dążeń niepodległościowych, unifikacyjnych, a wówczas inaczej zachowałyby się Warszawa i inny w szeregach legionowych duch by się pojawił. Tymczasem wszystko odmienny wzięło obrót. Pesymizm, smutek wkradać się zaczął w dusze żołnierzy i pozbawiać ich dawnej mocy. Z dnia na dzień coraz gorzej. Dołączyły się do tego trudy służby bojowej wyjątkowe, wyczerpujące. Chłody jesieni przy przerażających w wyekwipowaniu brakach, choroby. I dnia jeszcze nie wyszliśmy poza okres przesilenia. I doprawdy źle mogło by być, gdyby moment przełomu, decyzji w tę lub ową stronę szybko nie nadszedł. Dziś zwrócone oczy wszystkich na Piłsudskiego, dziś znowu jak przed rokiem w jego rękę ważą się losy ruchu. Lecz wracam do naszych działań. Właściwie nasza Brygada wyszła z honorem i bez wielkich strat. Za nadto mądrego i doświadczonego ma wodza w Piłsudskim, znakomitych oficerów i bojowo wyrobionych żołnierzy. Natomiast świeże posiłki VI i IV stanowiące III Brygadę znajdujące się pod kierownictwem austriackim CK Komendy Legionów poniosły dotkliwe straty. Szczególnie IV pułk odniósł porażki w Hulewiczach nad Stochodem, gdzie jeden jego batalion został napadnięty w czasie snu, rozproszony, pobity i częścią wzięty do niewoli. Klęskę tę pomściła krwawo tylko jedna III kompania V baonu naszego pułku 3.-go, która Kozaków usiłujących ją otoczyć zmasakrowała. Później VI pułk następnie prowadzony dostał się w zasadzkę, a drugim razem zaskoczony kontratakami rosyjskim stracił wielu ludzi w zabitych, rannych i do niewoli wziętych. Nawet mojemu pułkowi oberwało się trochę. Raz na idącą kolumnę w lesie nad Stryrem napadli Kozacy z tyłu i narobili zamieszania, w czasie którego potraciliśmy prawie wszystkie konie, które o ile nie zostały wyzabijane i poranione, poszły sobie do Moskali, a między tymi ostatnimi znalazła się i moja niewierna Baśka. Po roku służby przebrzydła szkapa zwiła bezwstydnie do niewoli rosyjskiej. Za to na drugi dzień batalion VI pod dowództwem Fleszara w ataku na bagnety wziął bez najmniejszych ze swej strony strat 40. kilku Moskali do niewoli. Grupa walcząca pod Piłsudskim tj. nasz II pułk, i niedawno utworzona chwilowo, odbiera Moskalom 2 armaty i 4 karabiny maszynowe zabrane Austriakom. Więc tak się walczy ze zmiennym szczęściem. Trzeba to przyznać, że rosyjska kawaleria, jaką mamy przed sobą, jest najwyborniejszym jej rodzajem, jaki w Rosji istnieje. Bije się bardzo dzielnie, odważnie, zdolna do śmiałego ryzyka a nawet wprost do bezczelnej brawury, umiejąca wyzyskać znakomicie lesisto-bagnisty teren kraju. Jej pułk obstoi za 2 austriackie kawalerie. Piechota przedstawia się bez porównania gorzej. Pomaga im wiele ludność miejscowa małoruska, wrogo się odnosząca do nas i wszystkiego, co polskie. A zdarzało się, że chłop rzucił się na naszego oficera z siekierą, za co został oczywiście rozstrzelany. W tej samej wsi chlōpi tuż po wyjściu z niej naszych oddziałów, skoro tylko wpadli Kozacy, rzucili się na polski dwór i zamordowali dzierzawcę Polaka kołami, żonę i dzieci obdarli ze wszystkiego, a dworek zniszczyli. Oczywiście spotkała ich za to później sroga kara. Ludność miejscowa, jak wspominałem, jest właściwie małoruska, prawosławna, jednak bez wybitnych

cech narodowej odrębności. Odróżnia się sama od Moskali właściwych, siebie zwać Ruskimi. Moskalami nazywa się także wojsko mówiące zrozumiałym dla niej językiem, więc i nas także, zasadniczo jednak sympatyzuje z Kozakami, którym wskazuje nieznaną i na mapach nie oznaczoną ścieżkę i przejścia wśród bagien, które po obecnym suchym roku, są w wielu miejscach możliwe do przejścia, zwłaszcza dla znajomego okolicy; donosi o naszych ruchach się itp. Toteż okolice te są nietknięte, niepopalone przez cofające się rosyjskie wojsko, lecz tylko tu i ówdzie ewakuowane. W ogóle w tych warunkach terenowych, wojnę prowadzić jest trudno. Nie ma tu linii jednolitej, lecz po drogach możliwych do przejścia posuwają się odrębne grupy, stąd współdziałanie solidarne i kierownictwo bardzo jest utrudnione. Front przedstawia się nieraz w bardzo pociętej linii, a czasem wprost zagadkowo, jak obecnie na przykład. Wojska austriackie są nad Styrem, my siedzimy sobie na odpoczynku w Trojanówce, a na północ od nas w trzeciej wsi siedzą sobie Kozacy, zupełnie za frontem, a kto jedzie do Kowla nie bardzo jest pewny, czy na drodze nie spotka gdzieś Kozaków.

Jednak Mamuncia niech się niczym nie martwi, gdyż mnie żadne niebezpieczeństwo nie zagraża. Jestem zawsze przy Komendzie pułku, ewentualnie przy pułkowym sanitariacie, gdzie w czasie bitwy opatruje się rannych, tu spowiadałem, udzielałem olejów św., grzebię zmarłych. Opis pogrzebu napisany przez publicystę Mariana Dąbrowskiego załączam, gdyż wiernie oddaje i trafnie maluje nastrój tej chwili. Obecnie w czasie wypoczynku dość będę miał zajęcia z metrykami śmierci, których prowadzenia zaniedbano u nas. W tej chwili nadeszła dyspozycja naznaczająca pułkowi III jako miejsce wieś Gradyski sąsiedniej, dokąd jutro wymaszerujemy. Dużo pisać bym mógł jeszcze, lecz późna już godzina. Kiedyś, gdy wrócę do domu, będę miał co opowiedzieć. Powiadam raz jeszcze, niech Mamuncia spokojna będzie o mnie. Lesiu może już po jakiejś konferencji? Może się uczy? Mam pozdrowienia także dla Elżbiecie M.

Z synowską miłością x. Stanisław

Czwartego grudnia 1915 roku ks. Żytkiewicz opuścił linię frontu i wyjechał na odpoczynek. Sławoj Składkowski zapisał krótko w swoim pamiętniku: „Wyjechał na urlop ksiądz kapelan Żytkiewicz. Należał mu się dawno ze względu na słabe zdrowie i wyczerpanie zupełne”³⁰.

Niespełna pół roku później, bo na początku stycznia 1916 roku ks. Żytkiewicz, już w stopniu kapitana, odznaczony został Krzyżem Kawalerskim Orderu Franciszka Józefa³¹, jak pisała ówczesna rzeszowska prasa, „(...) za mężną i pełną poświęcenia służbę wobec nieprzyjaciela, za zasługi względem Czerwonego Krzyża”³². W tym czasie w prasie rzeszowskiej opublikowano apel do obywateli miasta Rzeszowa i powiatu rzeszowskiego, aby zechcieli wziąć udział w składce na nowy ornat dla ks. Żytkiewicza. Prezentując jego osobę, napisano:

28 sierpnia 1914 wyruszył w pole jako kapelan ks. Stanisław Żytkiewicz, obecnie kapelan III Pułku I Brygady Legionów Polskich odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Franciszka Józefa na wstędze, medalu waleczności i stopniem kapitana. Od czasu wyruszenia

³⁰ F.S. Składkowski, *op. cit.* (*Moja służba w Brygadzie...*), s. 275.

³¹ Zob.: „Głos Rzeszowa” 1916, nr 4, s. 4.

³² *Ibidem*, s. 4.

przebywa ks. kapitan bez przerwy w polu i nie było dotychczas jednej bitwy czy potyczki, której by wraz z pułkiem nie przebył na pierwszej linii okopów wśród najgorętszego nieraz ognia nieprzyjacielskiego, dysponując na śmierć ciężko rannych, a na postojach i krótkich wypoczynkach niezłomną swą wiarą w powodzenie Sprawy i zapał do Niej podtrzymywał zapał żołnierza. Skromny, usuwający się zawsze na ostatni plan, pełen zaparcia się, a całą duszą i sercem kochający Sprawę jest ks. Żytkiewicz postacią nie tylko szanowaną, lecz także uwielbianą przez żołnierzy i oficerów, którzy chociażby raz tylko z Nim się zetknęli. Specjalną Jego opieką, a w razie potrzeby radą i pomocą, cieszą się Rzeszowiaci³³.

Kampanię wołyńską najczęściej kojarzy się z trzema krwawymi bitwami, m.in. tą pod Kostiuchnowką, gdzie walki prowadzone były od listopada 1915 do lipca 1916 roku. Najkrwawsza z tych bitew rozegrała się w dniach od 4 do 6 lipca 1916 roku i zakończyła się odwrotem Legionów Polskich. Przypadkowo udało się odnaleźć kopię listu z frontu ks. Żytkiewicza do rodziny Libańskich, informującego o śmierci młodego wiekiem legionisty Adama Libańskiego, który zginął 4 lipca 1916 pod Kostiuchnowką.

Kostiuchnowka, 4 czerwca 1916

Czcigodny Panie Inżynierze !

Nigdy nie przypuszczałem że, gdy przyjdzie mi po latach znów do Pana Inżyniera się odezwać, stanę się zwiastunem smutnej wieści. Uzbrój Czcigodny Panie swe serce na jej przyjęcie modlitwą i wzniesieniem duszy ku Bogu. – Syn śp. Adaś Libański, starszy żołnierz III komendy V. Baonu nie żyje. Poległ w czasie odwrotu spod Kostiuchnowki, ugodzony kulą w szyję. Zwłoki znieść ze sobą koledzy usiłowali. Trudno jednakże było, wobec silnego naporu mas piechoty rosyjskiej. Zostały więc na polu boju, w lasu na wzgórzu, na północ od wsi Wólczeczka.

Niech Bóg przyjmie ofiarę Jego i skrzepi zboliałe serce Ojcowskie

X. Stanisław Żytkiewicz - Kapelan 3pp. I Brygady

Szóstego sierpnia 1916 roku w Piasecznie na Wołyniu, na podstawie rozkazu Piłsudskiego, zorganizowano uroczystość nadania legionistom I Brygady Legionów odznaki „Za Wierną Służbę”. Prawo posługiwania się tą odznaką było zagwarantowane tylko tym żołnierzom, którzy spędzili na froncie co najmniej rok, także z innych niż I Brygada formacjach legionowych. Właśnie tego dnia i ks. Żytkiewicz znalazł się w gronie żołnierzy wyróżnionych tą odznaką, którą otrzymał w drugą rocznicę wymarszu z krakowskich Błóż z rąk Komendanta Legionów Józefa Piłsudskiego. Relację z uroczystości następująco zrelacjonował Felicjan Sławoj Składkowski:

6 sierpnia (1916 r. – przyp. M.Z.) (...) odbyła się uroczystość wręczenia odznaki „Za Wierną Służbę”. Przybył obywatel Komendant, żołnierze dawnej kadrówki, przeważnie

³³ *Ibidem*, s. 4-5.

mający szarże oficerskie, z kapitanem Tadeuszem Kasprzyckim na czele. (...) W czasie mszy i krótkiego kazania księdza kapelana Żytkiewicza, wszyscy bez płaszców będący przemokli do suchej nitki. Po nabożeństwie odbyło się wręczenie odznaki. (...) Odznakę nosi się pod lewą kieszenią munduru³⁴.

Jesienią 1916 roku rozpoczęła się akcja składania dywizji z Legionów. Żołnierze służący do tego momentu w Legionach Polskich zabiegali o to, aby w ich dokumentach znalazło się potwierdzenie udziału w szlaku bojowym obejmującym lata 1914–1916. Zabiegał o to także Sławoj Składkowski, który tę kwestię zapisał pod datą 30 września 1916 roku:

Byliśmy tu wszyscy ze sztabu dawnego pułku: major Satyr, ksiądz Żytkiewicz, porucznik Mączka, podporucznik Libicki, porucznik Bortnowski (...), porucznik Nowowiejski. Prosiłszy majora Satyra, by nam podpisał udział nasz w bitwach pułku w odnośnej rubryce karty wojskowej. Każdy z nas nazbierał tych bitew sporo w ciągu dwóch przeszło lat wojny. Zapisywaliśmy jednakowoż, przy świetle lamp, siedząc za stołem, nazwy naszych bitew³⁵.

Tab. 1. Szlak bojowy ks. Stanisława Żytkiewicza od 20 października 1914 do 21 sierpnia 1916 roku.

Data udziału w bitwie lub potyczce	Miejscowość
20 X 1914	Zagórzany – Ostrowo
22 – 26 X 1914	Laski
10 XI – 12 XI 1914	wyjazd na Ulinę Małą
25 XI 1914	Limanowa
5 XII 1914	Bełdno
6 XII – 7 XII 1914	Pisarzowa – Limanowa
22 XII – 24 XII 1914	Łowczówek
28 II – 10 V 1915	walki pozycyjne nad Nidą
16 V – 22 VI 1915	walki pod Pokrzywianką
25 IV – 2 VII 1915	przełamanie frontu i bitwa pod Ożarowem Lubelskim
2 VII 1915	bitwa pod Tarłowem
7 VII – 18 VII 1916	bitwa pod Urzędowem
25 VII – 29 VII 1915	walki pozycyjne pod Radawczykiem
31 VII – 2 VIII 1915	bitwa w Jastkowie
7 VII – 8 VIII 1915	zdobycie Kamionki
28 VIII – 15 IX 1915	bitwa pod Wysokim Litewskim
28 VIII – 15 IX 1915	bitwa pod Kukłami, Kamieniuchą

³⁴ F.S. Składkowski, *op. cit.* (*Moja służba w Brygadzie...*), s. 387.

³⁵ *Ibidem*, s. 414.

15 XI – 13 XII 1915	przemarsz nad Styry
30 IV – 14 VII 1916	walki pozycyjne pod Kostiuchnówką
4 VII – 6 VII 1916	bitwa pod Kołodnią
18 VII – 21 VIII 1916	walki pozycyjne pod Stochodem

W tym czasie głośnym echem wśród legionistów odbiła się informacja o samobójstwie majora Albina Satyra Fleszara, szkolnego kolegi ks. Żytkiewicza z ław rzeszowskiego gimnazjum. Major odebrał sobie życie strzałem samobójczym w dniu 2 listopada 1916 roku. Jedną z przyczyn tego dramatycznego kroku było, jak się wydaje, załamanie nerwowe spowodowane niepewnym losem Legionów. Ze względu na wielką zażyłość łączącą go z Fleszarem musiało to być dla księdza szczególnie traumatyczne przeżycie.

W okresie kryzysu przysięgowego ksiądz Żytkiewicz dobrowolnie pozwolił się internować w Szczypiornie, gdzie wspólnie z ks. Antoszem³⁶ sprawowali posługę duszpasterską. Wolność odzyskali w połowie września 1917 roku³⁷. Likwidacja obozu w Szczypiornie nastąpiła 12 lipca 1918 roku.

W II Rzeczypospolitej. Lata 1918–1939

Gdy w listopadzie 1918 roku Polska odzyskała niepodległość, ks. Żytkiewicz miał niespełna 30 lat. Po rocznym urlopie dla poratowania zdrowia, 1 listopada 1918 r. zgłosił się ponownie do służby w Wojsku Polskim. W roku 1919 powstała w Warszawie Kuria Biskupia Biskupa Polowego, którą kierował ks. Józef Gawlina³⁸ i wówczas ks. Żytkiewicz został mianowany Dziekanem Okręgu. Wydarzenia militarne i polityczne sprawiły, że rychło został skierowany na front.

Tuż przed Bożym Narodzeniem 1918 roku ks. Żytkiewicz w liście do rodziców opisywał sytuację na froncie polsko-bolszewickim w okolicach Lwowa. To drugi list o nieco dłuższej treści. Takie listy ks. Żytkiewicz pisywał, gdy był w odpowiednim nastroju i dobrej kondycji fizycznej. W korespondencji wspomina też o wieściach, które docierają do niego z rodzinnej Boguchwały.

³⁶ Zob.: K. Rędziński, *Kapelani w Legionach Polskich Piłsudskiego*, „Przegląd Powszechny” 1991, nr 4(836), s. 127–128.

³⁷ Zob.: W.K. Cygan, W.J. Wysocki, *Dla Ciebie Polsko krew i czyny moje: duszpasterstwo wojskowe Legionów Polskich*, Warszawa 1999, s. 54.

³⁸ Józef Gawlina (1892–1964), od roku 1933 biskup polowy Wojska Polskiego.

Lwów, 23 grudnia 1918

Najdrożsi Rodzice!

Jak to w liście ostatnim wspominałem z końcem listopada [1918 r.] wyjechałem z jednym batalionem 5 pp. do Lwowa. Nie dojechaliśmy nawet, gdy na pewnej stacji pod Lwowem wyładowano nas i pchnięto w kierunku południowym celem oczyszczenia okolicy z band ukraińskich. Po dwóch dniach przybyliśmy wreszcie do Lwowa, gdzie mój pułk stoi załogą, biorąc udział w ustawicznych walkach w okolicy z nacierającymi oddziałami Ukraińców. Parę razy brałem udział w takich ekspedycjach. Zresztą przeważnie przebywam w samym mieście, gdzie mieszkam w dzielnicy znanej mi dobrze z dawniejszych jeszcze lat, na Łyczakowie. Możliwe, że za jakiś czas znajdę się gdzie indziej. Lwów nosi jeszcze wyraźne ślady ciężkich dni. Niektóre ulice i gmachy uległy zniszczeniu. Ukraińcy zachowywali się po barbarzyńsku, tak jak to opisywano. Z ludnością polską wszędzie postępują bezwzględnie, nieraz okrutnie. Stwierdzono niejednokrotnie, że naszych żołnierzy rannych dobijali. Wojnę prowadzi tylko ruska inteligencja i popi, chłop ruski idzie niechętnie, z musu, jak to sam miałem sposobność stwierdzić, rozmawiając z rannymi Ukraińcami w szpitalu. Wszędzie sprzyjają im Żydzi. We Lwowie otwarcie oświadczyli się za ukraińskimi rządami, ponieważ Ukraińcy to głupie chłopy, więc łatwiej ich będzie wodzić za nos. Do Polaków zwracali się, że mogą się wynosić, jeśli nowy stan rzeczy do gustu im nie przypada: wasze legiony, nasze miliony.

Akcja wojskowa ogranicza się obecnie do samej obrony i wypadów w okolicy. Na krańcach miasta grzmi artyleria a nieraz za rogatekami odzywa się strzelanina. Lecz Lwów pewny. O szerzej zakrojonej akcji będzie można mówić, gdy nastąpi przyrost dostateczny sił wojskowych. Tymczasem w Polsce coś ciężko ze sprawą armii. Całe szczęście, że przybywa Haller. Zbliża się termin wyborów do sejmu konstytucyjnego. Ciekawy jestem, czy już jest jaki ruch wyborczy w rzeszowskiem i kto tam kandydował będzie.

Słyszałem, że w Boguchwale ludzie bardzo mra, że biednej Mrózce obie córki skończyły na hiszpankę³⁹. Czy wszyscy w domu zdrowi i Mamuncia także? Ja mam teraz dość zajęcia. Niedawno 5. pułk obchodził uroczystość czwartą swego powstania. Było nabożeństwo, potem różne przyjęcia, przedstawienie w teatrze. Obecnie zbliżają się święta. Mamy we Lwowie gościa, naszego Komendanta. Nie udaje mi się żeby być kiedy w domu na wili, lecz przynajmniej myślą tam będę i wszystkim zasyłam życzenia serdeczne Wesołych Świąt.

Kochający syn x. Stanisław

Pierwszego lutego 1919 roku ks. Żytkiewicz został mianowany proboszczem dywizji lwowskiej i załogi Lwowa w czasie trwania wojny polsko-ukraińskiej. Jednym z głośniejszych epizodów tej wojny była śmierć Leopolda Lisa-

³⁹ W latach 1917–1918 wirus grypy, powszechnie nazywany hiszpanką, pochłonął od 25 do ponad 100 mln ludzi. W grudniu 1918 roku wirus hiszpanki dotarł do Boguchwały i wówczas zmarło 11 dzieci i młodych ludzi. Siostry Mrozówny, o których pisze ks. Żytkiewicz, zmarły tego samego dnia, o czym przypomina inskrypcja na okazałym pomniku wykonanym przez rzeszowską firmę kamieniarską Tadeusza Janika.

-Kuli 6 marca 1919 roku pod Torczynem. Władysław Broniewski⁴⁰, wówczas młodziutki ochotnik na tej wojnie, zanotował w swoim pamiętniku:

Rano nadeszły wieści o wzięciu Torczyna (...) i o ranie Lisa. Po południu Lis zmarł. Przygnębienie. Takiego komendanta mieć nie będziemy, (...) Honory dla ciała Lisa. Nazajutrz pogrzeb i wyjazd z delegacją do Warszawy i Rzeszowa⁴¹.

Władze nadały temu wydarzeniu propagandowy rozgłos. Ciało pułkownika Lisa-Kuli zostało przewiezione z Ukrainy do Warszawy, gdzie zostało złożone na placu Saskim na lawecie armatniej. Hołd Lisowi-Kuli złożył m.in. Komendant Piłsudski. Trumnę z jego ciałem przewieziono specjalnym wagonem z Warszawy przez Kraków do rodzinnego Rzeszowa. W uroczystościach żałobnych uczestniczył ks. Żytkiewicz. Był w gronie duchownych prowadzących kondukt żałobny z kościoła Farnego w Rzeszowie na cmentarz na Pobitnem, gdzie Lisa-Kulę pochowano. Ks. Żytkiewicz wygłosił wówczas przemówienie nad grobem kolegi, którego treść się zachowała, ponieważ została opublikowana w prasie. 16 marca 1919 roku nad trumną szkolnego i legionowego kolegi Lisa-Kuli ks. Żytkiewicz powiedział:

Ilekcóż przyszło mi w polu stanąć nad świeżą mogiłą poległych bohaterską śmiercią legionistów w walce o wolność Ojczyzny i rzucić na ich zastygłe ciała ostatnie krople święconej wody, to dominującym uczuciem, jakiego w tym momencie doznawałem, był nie sentyment łzawego losu, że tylu ich ginie i ci właśnie zwyczajnie najlepsi, lecz raczej był to stan dumy i radości na widok tego ogromnego bohaterstwa, poświęcenia i miłości zdokumentowanego ofiarą z własnego życia. Było w tym coś krzepiącego, dodającego duchowi mocy i hartu. I mam to przeświadczenie, że stojąc u mogił Herwingów, Grudzińskich i innych, czerpał tam naród nasz w ciężkich dniach wojennych zmagających się i moc, chroniącą go w rozszalałej zamieci dziejowej od zupełnego zwątpienia. Że w naszych czasach pojawiły się te pełne idealizmu, wiary i ofiarności postacie, temu w wielkiej mierze zawdzięczamy jako społeczeństwo nasze moralne zdrowie; one nas ochroniły od zgnilizny rozkładu, są one wskaźnikiem i objawem swoistego ustroju narodowego ducha, wyrazem odrębności drog jego dziejowego posłannictwa⁴².

Po zakończeniu uroczystości żałobnych ks. Żytkiewicz wrócił na front. Szóstego maja 1919 roku został proboszczem 2 Dywizji Piechoty Legionów, pełniącym jednocześnie obowiązki dziekana Okręgu Generalnego Lublin. Latem 1920 roku przebywał w Warszawie, gdy miasto przygotowywało się do odparcia ataku wojsk sowieckich. Sytuacja była nader poważna. Ważyły się losy dopiero co odzyskanej niepodległości. W dniach od 10 lipca do 10 sierpnia

⁴⁰ Władysław Broniewski (1898–1962), poeta, żołnierz Legionów Polskich.

⁴¹ W. Broniewski, *Pamiętnik 1918–1922*, Warszawa 1984, s. 82.

⁴² Zob.: ks. S. Żytkiewicz, *Kwiaty na mogiłę. Przemówienie wygłoszone na pogrzebie śp. ppłtka Leopolda Lisa-Kuli*, „Panteon Polski” 1919, nr 43.

nia 1920 roku ks. Żytkiewicz był Dziekanem Frontu Południowo-Wschodniego, a od 6 do 16 sierpnia 1920 roku Dziekanem Frontu Środkowego. W decydującej fazie bitwy o Warszawę był Dziekanem Grupy Uderzeniowej znad Wieprza i 2. Armii WP w dniach od 18 sierpnia 1920 do 16 września 1922 roku⁴³. Za udział w wojnie ks. Żytkiewicz został odznaczony srebrnym Krzyżem *Virtuti Militari* V klasy nr 7068, który został mu nadany 17 maja 1922 roku przez Kapitułę Orderu Wojskowego Krzyża *Virtuti Militari*⁴⁴. Ponadto ks. Żytkiewicz był odznaczony Krzyżem Niepodległości, Krzyżem Walecznych, Złotym Krzyżem Zasługi.

Po zakończeniu działań wojennych w roku 1921 ks. Żytkiewicz został przeniesiony z Warszawy do Grodna, gdzie przebywał do roku 1926. W tym czasie został awansowany na Dziekana Okręgu Korpusu (1922–1924), był nadal kapelanem 2. Armii WP. Od roku 1924 pracował w Kurii Polowej w Grodnie na stanowisku starszego referenta. Wrócił do Warszawy w roku 1926 i mieszkał tam aż do wybuchu II wojny światowej.

W latach 30. wiele czasu i środków zajmowała ks. Żytkiewiczowi kuracja zdrowotna. Coraz większe sumy pochłaniały koszty związane z leczeniem płuc, głównie w Krynicy i Zakopanem, jak i poza granicami kraju. Maria Dąbrowska⁴⁵, rówieśnica ks. Żytkiewicza, która знаła go od wielu lat poprzez swego męża Mariana Dąbrowskiego, wtedy oficera I Brygady Legionów, w swych *Dziennikach* odnotowała jego obecność we Włoszech, gdzie jesienią 1934 roku wypoczywał na Capri.

13. X. 1934. Sobota

Piękny i cichy dzień. Rano wyprawa wspólna statkiem na Capri. Lazurowa grota przechodzi bez wrażenia. Fanculairem do miasta. Spacer po Castilione. Skały w morzu. Otwarte morze, bardzo piękne. Autem do San Michele, dawnej siedziby Axela Monthe (...). Zwiedzamy. Niespodziewane spotkanie księdza Żytkiewicza, którego nie widziałam 9 lat. Ten ascetyczny kapelan pierwszej brygady w plażowym stroju dandysa, bardzo ładny. Włoszki się za nim oglądają. Z nim zwiedzamy muzeum Montha⁴⁶.

W grudniu 1937 roku został skierowany na leczenie, które przyniosło poprawę stanu zdrowia, ale mimo to w następnym roku ks. Żytkiewicz przeszedł na emeryturę. W takich okolicznościach zakończyła się jego służba wojskowa, trwająca prawie ćwierć wieku.

⁴³ Zob.: M.K. Cygan, W.J. Wysocki, *Dla Ciebie Ojczyzno, krew i czyny moje: duszpasterstwo wojskowe Legionów Polskich*, Warszawa 1999, s. 129–130.

⁴⁴ Zob.: G. Łukomski, B. Polek, A. Suchaitz, *Kawalerowie Virtuti Militari 1792–1945. Wykazy odznaczonych za czyny z lat 1863–1864, 1914–1945*, Koszalin 1997, s. 350.

⁴⁵ Maria Dąbrowska (1889–1965) – pisarka.

⁴⁶ M. Dąbrowska, *Dzienniki 1933–1945*, t. 2, Warszawa 1988, s. 67.

Powrót do Boguchwały

Po klęsce wrześniowej w roku 1939 ks. Żytkiewicz wrócił z Warszawy do rodzinnej Boguchwały. Był to dla niego szczególnie trudny czas z uwagi na postępującą chorobę oczu i ograniczoną sprawność fizyczną. Zmarł 4 kwietnia 1956 w rzeszowskim szpitalu. Powodem śmierci było zaccadzenie, któremu uległ we własnym domu. Został pochowany na cmentarzu parafialnym w Boguchwale we wspólnej mogile z ks. Władysławem Purzyckim⁴⁷. Grób ten zdobi obelisk wykonany z piaskowca, a na nim napis tej treści:

Ksiądz ppłk Stanisław Leon Żytkiewicz,
Kapelan I Brygady Legionów Polskich,
Odznaczony Krzyżem Virtuti Militari.
Zmarł 4. IV. 1956 r. w wieku 65 lat.

Zakończenie

W 2004 roku na wniosek Romana Zycha, pełniącego wówczas funkcję dyrektora szkoły, i na podstawie uchwały Rady Pedagogicznej Gimnazjum w Boguchwale zapadła decyzja, że ks. Stanisław Żytkiewicz będzie patronem tej szkoły. W tym okresie dzięki pomocy ks. płk. Roberta Mokrzyckiego⁴⁸, proboszcza Katedry Wojska Polskiego w Warszawie oraz ministra Andrzeja Przewoźnika⁴⁹, Sekretarza Generalnego Rady Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa udało się pozyskać środki na budowę pomnika, sztandar i tablicę pamiątkową⁵⁰. Drugiego kwietnia 2005 roku odbyło się uroczyste nadanie imienia szkole. Aktu poświęcenia dokonali JE ks. biskup Kazimierz Górny⁵¹, Ordynariusz Rzeszowski i JE ks. gen. dyw. Tadeusz Płoski⁵², biskup polowy WP. W uroczystości uczestniczyli m.in. gen. bryg. Ryszard Dębski, szef Logistyki Sił Powietrznych, gen. dyw. Jan Klajnsmit – dowódca Garnizonu Warszawa, płk Kazimierz Gilkarski, zastępca dowódcy Garnizonu Warszawa, gen. dyw.

⁴⁷ Ks. Władysław Purzycki (1842–1915), proboszcz parafii Boguchwała w latach 1883–1915.

⁴⁸ Ks. dr płk Robert Mokrzycki (ur. 1967 r.) – w latach 1993–1995 katecheta w parafii w Boguchwale, od roku 2004 do 2014 proboszcz Katedry Polowej WP.

⁴⁹ Andrzej Przewoźnik (1963–2010) – w latach 1992–2010 Sekretarz Generalny Rady Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa. Zginął w katastrofie smoleńskiej.

⁵⁰ Sztandar zaprojektowali boguchwałscy artyści plastycy Iwona i Kazimierz Baciowie (urodzeni w 1957 r.) absolwenci ASP we Wrocławiu, a pomnik jest dziełem ich córki Oliwii Bać (ur. 1983 r.) wówczas studentki ASP w Krakowie.

⁵¹ Ks. bp. Kazimierz Górny (ur. 1937 r.) – biskup Diecezji Rzeszowskiej w latach 1992–2013.

⁵² Ks. bp. Tadeusz Płoski (1956–2010), generał dywizji, biskup polowy WP w latach 2004–2010. Zginął w katastrofie smoleńskiej.

Fryderyk Czekaj, szef logistyki Wojsk Lądowych, Mirosław Rozmus, dowódca 21. Brygady Strzelców Podhalańskich, nadinspektor policji Dariusz Biel, Podkarpacki Komendant Wojewódzki Policji w Rzeszowie. Decyzją Rady Gminy w Boguchwale latem 2017 roku jedna z ulic otrzymała imię ks. ppłka Stanisława Żytkiewicza.

Roman Zych *jest nauczycielem konsultantem Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie*

Michał Zych *jest studentem Uniwersytetu Rzeszowskiego*

A. Oliwińska-Wacko i R. Wacko, *Gmina Czudec – Przewodnik*



Każdą książkę wzbogacają kolorowe fotografie, ładna szata graficzna i dobry papier, bo przyciągają oko czytelnika i zachęcają do czytania. Przewodnik po gminie Czudec autorstwa Anny i Ryszarda Wacko, jest właśnie taką pozycją – z przyjemnością bierze się ją do ręki. Już z okładki dowiadujemy się, jak bogato książka jest ilustrowana (zawiera 320 barwnych fotografii) oraz jakich należy spodziewać się w niej treści. To starannie, wręcz pedantycznie przygotowane opracowanie, w którym w sposób bardzo interesujący przedstawiono to, co warte jest uwagi w gminie Czudec.

Przewodnik (128 stron) zawiera 6 podstawowych rozdziałów: 1) *Wiadomości ogólne*, gdzie opisano: położenie, rzeźbę terenu, budowę geologiczną, wody, klimat, przyrodę, zwierzęta, pomniki przyrody, folklor, kuchnię regionalną, gwara, ludność i sport; 2) *Historię*, z opisem losów czudeckich Żydów, parafii Czudec oraz Czudca współczesnego; 3) *Zwiedzanie gminy*, gdzie omówiono ciekawe miejsca w każdym z sołectw; 4) *Ścieżki rowerowe, dydaktyczne i szlaki turystyczne*; 5) *Znanych z gminy Czudec* (rozdział rzadko spotykany w takich opracowaniach); oraz 6) *Wybrane adresy i telefony*.

W żadnym znanym mi przewodniku po Polsce (*Polska w jednym tomie*, *Polska – 100 miejsc, które musisz zobaczyć*, *Polska na weekend*), nie znalazłam wzmianki o tym, że warto odwiedzić gminę Czudec. Dotąd teren ten pozostawał w cieniu powszechnie znanych atrakcji Podkarpacia, których w tym regionie jest wyjątkowo dużo (dwa parki narodowe, Rzeszów, Łańcut, Sanok, Krasi-

czyn, Kolbuszowa i wiele innych). A przecież gmina ta, jak się okazuje, może zapewnić turystom sporo atrakcji. Autorzy przewodnika po gminie Czudec – mieszkańcy i miłośnicy tego terenu – przekonująco zachęcają do odwiedzenia doliny Wisłoka oraz Pogórza Strzyżowskiego i Dynowskiego. Opisują i zrećnie promują ten mniej znany, ale jakże urokliwy skrawek polskiej ziemi, gdzie w ciszy i spokoju można oglądać obrazy polskiej wsi południa, poznać ziemie posiadające bogate tradycje życia dworskiego, chłopskiego i wielokulturowego oraz podziwiać sielską przyrodę. Książka jest napisana piękną polszczyzną, posiada liczne wyróżniki tekstu i zdjęcia oraz dobrze przemyślany układ, co sprawia, że jest przyjazną i przyjemną dla czytelnika lekturą. Gratuluję państwu Annie i Ryszardowi Wacko inicjatywy i efektu końcowego, wytrwałości w pracy pisarskiej oraz zaradności w znajdowaniu wydawców i środków na opublikowanie tej (i nie tylko tej) książki. Przewodnik znakomicie wypełnia lukę na rynku wydawniczym. Jest opracowaniem, które warto rozpowszechnić w całym kraju.

Hanna Mizgajska-Wiktor

A. Oliwińska-Wacko i R. Wacko, *Gmina Czudec – Przewodnik*, Podkarpacki Instytut Książki i Marketingu, Rzeszów, 2019

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

B. Śliwerski, K. Maliszewski, D. Stępkowski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

M. Szymański (red.), *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

D. Baczała, P. Błajet, B. Przyborowska, K. Rubacha, *Intymność – rozwój – edukacja*, W.N. UMK, Toruń 2019.

K. Chałas, W. Furmanek, K. Ożóg, *Niepodległość. Implikacje pedagogiczne i edukacyjne*, Wyd. UR, Rzeszów 2019.

W. Furmanek, J. Lenart, A. Piecuch, *Edukacja zawodowa u procesach transformacji systemu oświaty w Polsce*, Wyd. UR, Rzeszów 2019.

R. Susskind, D. Susskind, *Przyszłość zawodów. Jak technologia zmieni pracę ekspertów*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

E. Piotrowski, M. Porzucek-Miśkiewicz (red.), *Edukacja osób zdolnych*, W.N. UAM, Poznań 2019.

M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole*, Difin, Warszawa 2019.

R. Lorens, *Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi oraz niepublicznymi w świetle reformy systemu edukacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny w praktyce dyrektora szkoły*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

L. Marciniak (red.), *Procedury oświatowe z wzorami dokumentów. Tom 2. Karta Nauczyciela oraz prawo pracy*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

M. Bogus, J. Spyra, *Nauczyciele oraz ich stowarzyszenia na tle dyskursu społecznego w modernizującej się Europie*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2019.

M. Kud, B. Lew, *Nauczyciel mentor. Zbuduj klasę marzeń*, Difin, Warszawa 2019.

R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, W.N. UAM, Poznań 2019.

J. Kordziński, *Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu nauczycieli*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2019.

W. Martyniuk, *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

A. Paszkiewicz, *Trudne sytuacje w klasie szkolnej. Identyfikacja, propozycje rozwiązań*, Difin, Warszawa 2019.

I. Chmura-Rutkowska, *Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży*, W.N. UAM, Poznań 2019.

J. Wardzała, *Młodzi w społeczeństwie konsumpcyjnym. Wiedza, opinie i oczekiwania młodego pokolenia wobec konsumpcji i jego zachowania konsumenckie*, Wyd. UW, Wrocław 2019.

K. Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe studentów*, W.N. Akademii Ignatianum, Kraków 2019.

P. Wesołowska, *Świadomość pedagogiczna współczesnych rodziców oraz jej źródła*, W.N. UAM, Poznań 2019.

Technologie informacyjne

T. Huk, *Uczniowskie korzyści z funkcjonowania w rzeczywistości szkolnego pogranicza między światami mediów online i offline*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

J. Brzostek-Pawłowska, M. Rubin, D. Mikułowski, *Technologie informacyjno-komunikacyjne zwiększające dostępność treści matematycznych. Problemy informatyzacji matematycznej edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2019.

A. Kotowska (red.), *Świat (po)cyfrowej rewolucji. W kręgu analiz socjologicznych*, Wyd. UR, Rzeszów 2019.

Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

M. Goetz, *Rozwijanie umiejętności uczenia się*, Wiedza i Praktyka, Sulejówek 2019.

R. Michalak, T. Parczewska, *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2019.

A. Nagalska, *Scenariusze z języka polskiego. Od antyku do oświecenia. I klasa liceum*, Difin, Warszawa 2019.

M. Gudro-Homicka, *Metodyka nauczania języka polskiego i konspekty zajęć w klasach IV-VIII. Poradnik dla nauczycieli*, Difin, Warszawa 2019.

U. Kierczak, *Rusz się człowieku kl. IV-VIII: Obudowa metodyczna programu „Rusz się człowieku”. Plany pracy i przedmiotowy system oceniania dla klas IV-VIII Plany pracy nauczyciela na zajęciach do wyboru*, O.W. Impuls, Kraków 2018.

A. Radwańska, *Jak pomóc dziecku z dysleksją. Ćwiczenia praktyczne dla uczniów klas 7-8 szkoły podstawowej. Część 3*, Difin, Warszawa 2019.

M. Plichcińska, *Ćwiczę, bo chcę. Program nauczania wychowania fizycznego do liceum i technikum*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

- J. Brągiel, B. Matyjas, K. Segiet, *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, W.N. UAM, Poznań 2019.
- B. Szurowska (red.), *Przedszkole w sytuacji trudnej. Zdążyć z pomocą*, Difin, Warszawa 2019.
- B. Bilewicz-Kuźnia, *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2018.
- M. Parlak, *Edukacja przyrodniczo-ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym. Osobista aktywność dziecka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2019.
- A. Kozdroń, *Nowe scenariusze zajęć dla nauczycieli pedagogów i rodziców*, Difin, Warszawa 2019.
- M. Kuleczka-Raszewska, *Ogrodoterapia. Scenariusze zajęć i zabaw dla przedszkolaków, w tym dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną i autyzmem*, Difin, Warszawa 2019.
- M. Kuleczka-Raszewska, *Ćwiczenia korekcyjno-terapeutyczne dla dzieci z wykorzystaniem nietypowych przyborów*, Difin, Warszawa 2019.
- M. Hinz, *Orientacja przestrzenna. Ćwiczenia rozwijające i kształtujące procesy poznawcze*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.
- M. Podleśna, *Zostanę programistą. Pierwsze zadania z kodowania dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.
- D. Szubstarska, *Dialog i narracja, czyli co się mieści w opowieści. Praktyczny podręcznik wychowania językowego zapisany w 12 opowieściach*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.

Pedagogika specjalna, SPE

- I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, OW Impuls, Kraków 2019.
- K. Słupek, *Matematyczne karty pracy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.
- D. Hudson, *Specyficzne trudności w uczeniu się. Niezbędnik nauczyciela*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.
- B.L. Eide, F.F. Eide, *Dyslektyczne talenty. Jak wydobyć ukryty potencjał dyslektycznego mózgu*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.
- T. Grandin, *Ja widzę to tak. Osobiste spojrzenie na autyzm i zespół Aspergera*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.
- Materiały edukacyjne dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. To, co mi pomaga*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.
- Będę dorosły – materiały edukacyjne dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2019.

opr. Dorota Szumna

Ogólnopolska interdyscyplinarna konferencja naukowa „Oblicza przemocy. Diagnoza – charakterystyka – profilaktyka”

16 maja 2019 roku na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie odbyła się ogólnopolska interdyscyplinarna konferencja naukowa „Oblicza przemocy. Diagnoza – charakterystyka – profilaktyka”. Wydarzenie objęli patronatami: Dziekan Wydziału Nauk Humanistycznych dr hab. Magdalena Charzyńska-Wójcik, prof. KUL oraz Dziekan Wydziału Nauk Społecznych ks. dr hab. Stanisław Fel, prof. KUL, a także: Służba Więzienna, Fundacja na rzecz Rozwoju i Promocji TYGIEL, TVP 3, Polskie Radio Lublin oraz „Kwartalnik Edukacyjny”. Na konferencji poruszona została problematyka szeroko rozumianej przemocy: fizycznej, psychicznej, werbalnej, edukacyjnej, medialnej, rodzinnej. Prelegenci reprezentowali różne ośrodki naukowe, dydaktyczne i resocjalizacyjne, m.in. KUL, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Seminarium Duchowne w Kielcach, Uniwersytet Jagielloński, Akademię Jana Długosza w Częstochowie, Zakład Karny w Opolu Lubelskim, Zespół Szkół im. gen. W. Andersa w Częstochowie, Pracownię Badań Społecznych NASK. Od-

biorcami wystąpień konferencyjnych byli studenci, pracownicy naukowci, nauczyciele oraz uczniowie okolicznych szkół podstawowych i średnich.

Na konferencję złożyło się pięć sesji, każda związana z inną dziedziną nauki. Spotkanie naukowe rozpoczęło się od wystąpień poświęconych problemowi przemocy w literaturze. Pierwsza zabrała głos dr Agnieszka Karczewska z Pracowni Polsko-Żydowskiej KUL, która scharakteryzowała obraz przemocy w najnowszej dziecięcej literaturze o Zagładzie. Przedmiotem analizy uczyniła utwory wydane po 2007 roku. Przywołała *Kotkę Brygidy* Joanny Rudniańskiej (Lasek 2007), *Szlemiel* Ryszarda Marka Grońskiego (Warszawa 2010), *Bezsenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali (Łódź 2012), *XY* Joanny Rudniańskiej (Warszawa 2012), *Wszystkie lajki Marczuka* Pawła Beręsewicza (Łódź 2012), *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej (Łódź 2013), *Arkę czasu, czyli wielką ucieczkę Rafała od kiedys przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego (Warszawa 2013), wreszcie *Ostatnie piętro* Ireny Landau (Łódź 2015). Głównymi bohaterami

tych utworów, jak podkreśliła badaczka, są dzieci w różny sposób uczestniczące w tragicznych wydarzeniach lat 1939–1945, obok których pojawili się także protagoniści niemieccy. Autorka scharakteryzowała sposoby przedstawiania sprawców przemocy oraz podjęła próbę klasyfikacji obrazów i postaw.

Dr Daria Jekiel z Częstochowy przedmiotem swojego wystąpienia uczyniła literackie kreacje nastoletnich bohaterów współczesnej prozy młodzieżowej, którzy doświadczali różnych form przemocy. Jej rozważania dotyczyły dwóch kwestii: określenia specyfiki współczesnej prozy młodzieżowej z lat 1994–2014 w odniesieniu do jej roli w tradycji literackiej, a także sposobu ujęcia samego problemu przemocy. Podstawowa obserwacja referentki upoważniła ją do sformułowania wniosku, że tego typu proza tworzona jest w reakcji na współczesne zjawiska dotyczące młodych ludzi, które są diagnozowane w pracach socjologicznych i psychologicznych.

Sesję literacką zakończył ks. dr hab. Stefan Radziszewski z Kielc, który w inspirujący i niezwykły sposób przedstawił prozę węgierskiego pisarza–lekarza, Gézy Csátha (1887–1919). Odniósł się zwłaszcza do opowiadania *Ruda Eszti*, dokonując jego analizy i interpretacji z różnych perspektyw: hermeneutycznej, intertekstualnej, psychologicznej, dydaktycznej.

Kolejną sesję rozpoczął kpt. Łukasz Pruchniak z Zakładu Karnego w Opolu Lubelskim, który opowiedział o projekcie Zapaleni.org. Osadzeni, pod okiem profesjonalnych artystów, w ciągu kilku miesięcy przygotowali inscenizację *Snu nocy letniej* Williama Shakespeare’a. Odwołując się do swoich doświadczeń w charakterze koordynatora przedsięwzięcia, funkcjonariusz przedstawił kulisy pracy teatralnej z osobami osadzonymi, która zakończyła się wystawieniem sztuki poza murami więzienia, na scenie jednego z największych teatrów w kraju, a mianowicie Teatru Polskiego w Warszawie.

Następnie głos zabrała Milena Welc, doktorantka Instytutu Pedagogiki KUL, a jednocześnie wychowawczyni w bursach, która przedstawiła referat *Zachowania przemocowe w bursach i internatach*. Omówiła rodzaje i poziomy zachowań przemocowych w placówkach opiekuńczych, koncentrując uwagę na przemocy werbalnej, fizycznej oraz autoprzemocy. Scharakteryzowała też sposoby zapobiegania przemocy i przykłady działań o charakterze profilaktycznym.

Sesję literaturoznawczo-dydaktyczną zakończyło wystąpienie dr Magdaleny Marzec-Jóźwickiej z Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL nt. *Do czego zdolny jest uczeń zdolny? Skutki fascynacji przemocą w powieści Stephena Kinga*. Swoją referat badaczka poświęciła charakterystyce głównego bohatera książki *Zdolny uczeń*, czyli Todda Bowdena, nastolatka z dobrego

domu, zafascynowanego tematyką hitlerowskich obozów koncentracyjnych, sposobami torturowania i uśmiercania więźniów, który pewnego dnia dowiaduje się, że w jego sąsiedztwie mieszka były zbrodniarz hitlerowski. Omówiła relacje chłopaka z „diabelnym nauczycielem” – Kurtem Dussanderem, koncentrując się na znaczeniu tej znajomości w życiu obu bohaterów, zwłaszcza poddanego szkodliwej anty-aksjologicznej i anty-społecznej edukacji nastolatka, który rozwinął i utrwalił w sobie skłonności psychopatyczne.

Uczestnicy kolejnej sesji zajęli się przemocą w języku. Joanna Majewska-Zarychta, doktorantka w Instytucie Filologii Germańskiej KUL, w wystąpieniu *Czym jest „mowa nienawiści”? Postulaty za komunikacją bez przemocy*, omówiła „ciemne” strony komunikacji, w której osoba jest nadawcą lub odbiorcą negatywnie emocjonalnych, a jednocześnie subiektywnych wypowiedzi. Jak stwierdziła badaczka, nadawca posługuje się wówczas tzw. „mową nienawiści” (ang. *hate speech*), na której kształt mają wpływ opinie i sądy zarówno spontaniczne, jak i przemyślane. Osoba siejąca nienawiść kieruje się silnymi emocjami, a jej celem jest danie upustu złości, chęć zemsty. Ta niekonstruktywna postawa prowadzi do potencjalnych konfliktów i manipulacji. Majewska-Zarychta przeanalizowała też sposoby przeciwdziałania „mowie nienawiści” w codziennym życiu oraz zasady walki z uprzedzeniami i panowania nad emocjami, nawet jeśli są negatywne.

Paulina Dawidek, doktorantka w Instytucie Filologii Polskiej KUL, omówiła natomiast mechanizmy psychospołeczne warunkujące hejt, takie jak stereotypy i uprzedzenia oraz agresję słowną obecną w mediach. Przedstawiła źródła hejtu, do których należą m.in. kompleksy, indywidualna zemsta, zazdrość, sadyzm, chęć wywołania wrażenia oraz zwrócenia uwagi. W swoim wystąpieniu scharakteryzowała też cele i konsekwencje hejtu, sposoby reagowania na hejt oraz działania systemu sprawiedliwości w zakresie tak zwanych przestępstw z nienawiści.

Kolejną sesję – poświęconą psychologicznym aspektom przemocy – rozpoczęła Zofia Kończewska-Murdzek. Pani psycholog z wieloletnim doświadczeniem interesująco i dokładnie przedstawiła zagadnienie przemocy w rodzinie: jej form, sposobów reagowania na nią oraz możliwości jej zapobiegania poprzez podejmowanie działań profilaktycznych. Przeanalizowała temat form i konsekwencji przemocy doznawanej na różnych etapach życia, poczynając od rozwoju dziecka w łonie matki, poprzez okres niemowlęctwa, dzieciństwa, aż do dorosłości.

Następnie głos zabrał kpt. Tomasz Korczyński, starszy psycholog Działu Penitencjarnego Zakładu Karnego w Opolu Lubelskim. W wystąpieniu zatytułowa-

nym *Sprawca przemocy w rodzinie: karać czy pomagać? Wybrane formy oddziaływań w warunkach izolacji penitencjarnej* zaprezentował formy oddziaływań prowadzonych w warunkach izolacji penitencjarnej wobec osób skazanych za przestępstwo z art. 207 oraz 209 Kodeksu Karnego w oparciu o dwa programy edukacyjno-korekcyjne: „Duluth” oraz „Stop Przemocy – Druga Szansa”. Przedstawił też wyniki badań katamnesticznych nad skutecznością oddziaływań prowadzonych w warunkach izolacji penitencjarnej.

Kolejną prelegentką tej sesji była studentka Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistyczno-Społecznych KUL Adrianna Pie-
repienko, która w swoim wystąpieniu podjęła refleksję na temat wymagań stawianych współczesnemu człowiekowi: realizującemu swoje ambicje, przekraczającemu samego siebie, dążącemu do bycia profesjonalistą. W referacie próbowała odpowiedzieć na pytania, gdzie znajduje się granica pomiędzy perfekcjonizmem adaptacyjnym a neurotycznym oraz czy współczesny człowiek nie za wysoko stawia sobie poprzeczkę, powodując, że perfekcjonizm staje się formą (auto)przemocy...

Na zakończenie tej sesji wystąpił Andrzej Biliński, który wywołał żywą reakcję odbiorców, analizując inteligentne formy utajniania przemocy i dowodząc, że przemoc jest cechą natury, konieczną do wywoływania i podtrzymywania procesu zmian. W wystąpieniu, zredagowanym na podstawie wieloletniego doświadczenia przedsiębiorcy budowlanego, omówił sposoby radzenia sobie z przemocą w relacjach gospodarczych (podstępny i zapiski w umowach, czcze obietnice, pokusy jako czekanie bez pokrycia) oraz osobistych, opartych na przyjaźni, miłości i lojalności (strategia zdrady w dylemacie więźnia, habitus Pierre Bourdieu, przemoc urażonej dumy i lęku przed śmiesznością).

Konferencję zakończyły referaty młodych socjologów. Mariola Kowalczyk, doktorantka KUL, przeanalizowała zjawisko cyberprzemocy i związanych z nią cyberzagrożeń (hejt, *fake newsy*, *patostreamy*) na podstawie ogólnopolskich badań „Nastolatki wobec Internetu”, realizowanych przez NASK. Jak stwierdziła, z badań wynika, że zdecydowana większość młodych ludzi była świadkami przemocy internetowej, kierowanej przeciwko znajomej osobie. Co ciekawe, dodała – według deklaracji uczestników badania – aż połowa z nich doświadczyła agresji online bezpośrednio. Kowalczyk omówiła ponadto przyczyny cyberprzemocy, jej formy oraz przywołała wiadomości, jakie na jej temat mają nastolatki.

Michał Wójcik, również doktorant KUL, podjął temat przemocy w programach *hyde park*, które charakteryzuje możliwość swobodnej wymiany opinii.

Ich motywem przewodnim, jak podkreślał, jest brak scenariusza. Popularny na Zachodzie format zakłada, że w otwartym studiu telewizyjnym głos może zabrać każdy uczestnik. Program emitowany na żywo zwykle moderuje prowadzący lub duet prowadzących. Ze względu na obywatelski charakter dyskusji, medialne widowisko niejednokrotnie porównuje się do ateńskiej agory. Celem wystąpienia młodego badacza było podjęcie – nieobecnej w Polsce – naukowej refleksji na temat mechanizmów inicjowania agresji wśród uczestników programu hydeparkowego. W dobie *infotainmentu*, jak podkreślał Wójcik, nieodzowna staje się potrzeba odpowiedzi na pytanie o granice zachowań dopuszczalnych w ramach wolności słowa. Jednocześnie w swojej analizie prelegent pochylił się nad postępującą brutalizacją języka debaty publicznej i nierozzerwalnie związaną z tym zjawiskiem rolą dziennikarza-moderatora.

Konferencja „Oblicza przemocy. Diagnoza – charakterystyka – profilaktyka”, wchodząca w skład realizowanego od listopada 2017 roku przez Polonistyczne Laboratorium Dydaktyczne projektu „Trudne tematy w edukacji”, okazała się trafionym przedsięwzięciem. Wszystkie referaty były bardzo ciekawe i dobrze przygotowane. Prezentowały temat przewodni z różnych perspektyw: literaturoznawczej, językoznawczej, dydaktycznej, pedagogicznej, psychologicznej oraz socjologicznej. Konferencja uświadomiła potrzebę refleksji nad przemocą, która – jak słusznie zauważył jeden z prelegentów – stanowi nieodłączny element codziennej egzystencji.

dr hab. Magdalena Marzec-Józwicka
KUL Lublin

Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Mogielnicy – uczymy patriotyzmu

Współczesna szkoła łączy ze sobą zarówno nowoczesność, jak i tradycjonalizm. Podstawowym zadaniem dzisiejszych placówek oświatowych wydaje się stworzenie silnej więzi z rodzimym regionem.

Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Mogielnicy działalność w tym zakresie stawia sobie za jeden z głównych celów. Corocznie odbywają się w szkolnym środowisku uroczystości upamiętniające ważne święta narodowe, takie jak: rocznice odzyskania niepodległości, uchwalenia Konstytucji 3 Maja czy apel poświęcony Żołnierzom Wyklętym. Przy okazji tych wydarzeń Szkołę odwiedzają przedstawiciele władz samorządowych, różnorodnych organizacji i środowisk.

24 listopada 2015 r. ukoronowaniem kolejnych niepodległościowych uroczystości w placówce było spotkanie z generałem brygady Wojska Polskiego, panem Tomaszem Bąkiem. W swoim wystąpieniu gość przybliżył nam dane dotyczące polskiej armii, a także współczesne zagrożenia, ze szczególnym uwzględnieniem aktów terrorystycznych.

26 kwietnia 2016 r., tym razem podczas uroczystości upamiętniających uchwalenie Konstytucji 3 Maja, szkołę odwiedził pan Włodzimierz Nowak – koordynator Podkarpackiego Oddziału Europejskiego Centrum Ścigania Zbrodniarzy Komunistycznych i Faszystowskich. W trakcie spotkania omówił zakres działań tego organu, podkreślając znaczenie młodego pokolenia w budowaniu silnego państwa.

Podczas listopadowych obchodów niepodległościowych wystawiana jest, ciesząca się coraz większym zainteresowaniem, warta honorowa.

W 2018 roku obchodziliśmy stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości. Z tej okazji szkoła w Mogielnicy podjęła działania celem upamiętnienia tych wydarzeń. Uczniowie starszych klas zostali laureatami „Wielkiego testu... o Niepodległości”, organizowanego przez Szkołę Podstawową i Gminną Bibliotekę Publiczną z siedzibami w Boguchwale. W VIII Gminnym Konkursie Regionalnym „Mamy Niepodległą”, organizowanym przez ZS w Raclawówce, wyróżnione zostały informatyczne i plastyczne prace naszych uczniów.

Jeszcze w październiku w szkole odbyła się „Żywa lekcja historii”, podczas której grupa rekonstrukcyjna „Pasjonaci Ożywionej Historii” z Rzeszowa przybliżyła nam okres I wojny światowej oraz moment odzyskania przez Polskę

upragnionej wolności. Kulminacją podjętych działań była akademia środowiskowa oraz uroczysta straż honorowa.

Szczególną rolę w życiu placówki odgrywa postać Patrona Szkoły – Ojca Świętego Jana Pawła II. Jego nauki są podstawą do kształtowania odpowiednich postaw u naszych wychowanków.

16 października 2015 r. w Szkole Podstawowej w Mogielnicy odbyła się uroczystość 10-lecia nadania jej imienia Wielkiego Polaka – Jana Pawła II. Mottem przewodnim tego wydarzenia stało się hasło: „Nie bój się, nie lękaj. Wypłynij na głębie!” Słowa naszego Patrona stały się formą motywacji do wytrwałej, ciężkiej pracy wszystkich, którzy byli i są związani z tą placówką. Każdy jej sukces stał się wymownym dowodem tego, że słowa te trafiły do naszych serc i stały się drogowskazem dalszych działań.

W trakcie akademii zgromadzone osoby mogły spotkać się z zaproszonymi gośćmi. Najpierw widownia wysłuchała recitalu pana Daniela Korczykowskiego – poety i kilkakrotnego uczestnika programu „Jaka to melodia”. Po jego występie wzruszające świadectwo wiary przedstawił pan Jacek Wrona. Podzielił się z nami spostrzeżeniami dotyczącymi uzdrowienia jego córki Glorii Marii za wstawiennictwem św. Jana Pawła II. Historia córki Glorii Marii została włączona do grona cudów będących dowodami na świętość Papieża. Na cześć św. Jana Pawła II rodzice cudownie uzdrowionego dziecka napisali książkę *Świadectwo Glorii Marii*. Jej kanwę stanowi dziennik mamy Glorii, w którym zapisywała refleksje i modlitwy kierowane do Ojca Świętego.

W 2019 roku szkoła była współorganizatorem dwóch konkursów dotyczących osoby patrona. I Gminny Konkurs Literacki „Ojczy Świąty piszę do Ciebie ten list...”, organizowany w czterdziestą rocznicę I pielgrzymki do Polski, skierowany był do uczniów szkół podstawowych z terenu gminy Boguchwała. Startujący w nim uczniowie wykazali się znajomością nauk Papieża oraz krytycyzmem i wnikliwością obserwacji współczesnej Polski. Drugiego kwietnia, w czternastą rocznicę śmierci Papieża, w mogielnickiej bibliotece odbył się natomiast I Gminny Konkurs Recytatorski pod hasłem „W świecie poezji i pieśni Karola Wojtyły”. W konkursie wystąpiło aż 66 uczestników w dwóch kategoriach wiekowych.

O duchowość przeżyć wychowanków placówki rokrocznie dbają związani z nią duszpasterze. Szczególnie ważną rolę odegrał w wielu podejmowanych inicjatywach ks. Mariusz Godek. Był on inicjatorem m.in. wspominanych już działań z okazji 10-lecia nadania szkole imienia Jana Pawła II, a w marcu 2018 r. rekolekcji wyjazdowych. Uczniowie podczas ich trwania odwiedzili:

Sanktuarium MB Zawierzenia w Tarnowcu, Bazylikę Mniejszą MB Saletyńskiej w Dębowcu oraz Sanktuarium MB Wspomożenia Wiernych w Binarowej. Ksiądz Mariusz w okresie swojej pracy w SP w Mogielnicy pełnił rolę m.in. miłośnika, rekoлекcjonisty, organizatora rajdów i pikników militarnych. Większość uroczystości religijnych i nie tylko odbywała się przy jego akompaniamencie muzycznym.

Wszystkie uroczystości szkolne odbywają się z udziałem Pocztu Sztandarowego. Uczniowie udział w nim poczytują sobie za powód do dumy, dając tym samym przykład pięknej patriotycznej postawy. Od kilku lat za tę formację odpowiada pan Łukasz Gajdek.

Przedstawiciele Pocztu Sztandarowego biorą udział w ważnych uroczystościach lokalnych; m.in. w kwietniu 2018 Szkolny Sztandar był obecny na uroczystym otwarciu zmodernizowanej Remizy OSP w Mogielnicy.

Od kilku lat, wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu uczniów, wdrażany jest w mogielnickiej placówce projekt „Znam moją okolicę”. Cykl rajdów rowerowych po najbliższej okolicy wpływa na rozbudzanie pasji poznawczych związanych z tzw. „Małą Ojczyzną”. Rajdy podejmowane z inicjatywy pana Łukasza Gajdka odbywają się w niedziele i cieszą się coraz większym zainteresowaniem.

Uczniowie szkoły regularnie biorą udział w lekcjach „żywej historii”, lekcjach muzealnych, piknikach militarnych i ważnych uroczystościach lokalnych.

25 listopada 2016 roku społeczność szkolna uczestniczyła w obchodach święta 1 Batalionu Strzelców Podhalańskich w Rzeszowie. Przy tej okazji dla dzieci i młodzieży w ramach Dnia Otwartych Koszar zorganizowane zostały liczne atrakcje. Można było m.in. wejść do pojazdów bojowych, skorzystać ze strzelnicy oraz wspiąć się pod właściwą asekuracją na ściankę wspinaczkową.

W 2017 i 2018 uczniowie szkoły wzięli udział w odbywających się na rynku miejskim w Boguchwale uroczystościach 21 Batalionu Dowodzenia z Rzeszowa. Także i w tym przypadku nie zabrakło militarnych atrakcji dla uczestników. Tory przeszkód, strzelnica czy punkt pierwszej pomocy cieszyły się dużym zainteresowaniem naszych wychowanków.

Celem poznania zadań samorządów terytorialnych i ich funkcjonowania podejmowane są spotkania z przedstawicielami tych władz.

Podczas wspomnianego już wyjazdu w listopadzie 2016 roku uczniowie najstarszych klas złożyli wizytę w Starostwie Powiatowym w Rzeszowie, gdzie pan Marek Sitarz, Wicestarosta Rzeszowski przybliżył dzieciom tematykę związaną z pracą władz terytorialnych na tym szczeblu.

25 kwietnia 2018 r. uczniowie szkoły wybrali się na rajd rowerowy do Boguchwały. Głównym jego punktem były odwiedziny w Urzędzie Miasta oraz spotkanie z ówczesnym przewodniczącym Rady Miejskiej, a obecnym burmistrzem, panem Wiesławem Kąkolem.

Placówka nawiązuje współpracę z organizacjami paramilitarnymi z regionu. Przykładem jest tu rzeszowski „Związek Strzelecki”, czynnie zaangażowany w życie społeczności szkolnej. 13 listopada 2018 r. podczas szkolnych uroczystości niepodległościowych swoją obecnością zaszczylili nas przedstawiciele „Strzelca” wraz z panem Markiem Strąckiem. Nasz gość w 1991 r. był współzałożycielem Związku Strzeleckiego „Strzelec”, organizacji proobronnej kształcącej polską młodzież w duchu patriotycznym i służbie Ojczyźnie. Marek Strączek w latach 2002–2011 był dowódcą Jednostki Strzeleckiej 2021 ZS „Strzelec” w Rzeszowie. Obecnie pełni funkcję dowódcy pld.-wsch. Okręgu ZS „Strzelec”. Obejmuje on teren województwa podkarpackiego i zrzesza 1800 strzelców i orłąt.

Kształtowanie odpowiednich postaw u uczniów nie może się odbywać bez zaangażowania w różnorakie formy charytatywne. Koordynację działań w tym zakresie w szkole zapewnia samorząd uczniowski i koło wolontariatu, prowadzone przez pana Łukasza Gajdka. Zamiarem placówki jest powołanie w najbliższym czasie także Szkolnego Koła Caritas, które pozwoli jeszcze bardziej rozbudować działania w tej sferze. Różnorodność akcji sprawia, że są one ukierunkowane zarówno na pomoc konkretnym organizacjom czy instytucjom, jak i osobom indywidualnym. Budowanie postawy bezinteresownej pomocy innym jest nieodzownym fundamentem filozofii szkoły. Przy okazji podejmowanych działań charytatywnych Szkoła Podstawowa w Mogielnicy podejmuje współpracę z innymi szkołami i instytucjami oświatowymi.

Priorytetem funkcjonowania placówki jest bezpieczeństwo uczniów. Przyjazna, otwarta szkoła, całkowicie wolna od przemocy i używek ma być gwarantem odpowiedniego rozwoju dzieci. Wychowanie uczniów odbywa się w oparciu o wartości ponadczasowe w duchu tradycji i postaw patriotycznych.

Od roku szkolnego 2019/2020 swoją działalność w Szkole Podstawowej w Mogielnicy rozpocznie Drużyna Patriotyczna. Zajmie się ona koordynacją projektów zarówno w sferze szeroko rozumianego patriotyzmu, jak i wolontariatu. Organizacja ta stanie się spoiwem tradycjonalizmu z nowoczesnością, przejawiającą się w jeszcze większej otwartości, a przede wszystkim zaangażowaniu uczniów w życie środowiska lokalnego i społeczności szkolnej.

Łukasz Gajdek

Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach oświatowych



W dniu 14 listopada 2019 r. w Tarnobrzegu odbyła się konferencja dla nauczycieli i pedagogów szkolnych, której tematem wiodącym był pierwszy z sześciu podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, określonych przez MEN na rok szkolny 2019/2020, tj. profilaktyka uzależnień w szkołach i placówkach oświatowych.

Przeprowadzona konferencja zatytułowana została *Profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach oświatowych*, jej organizatorami były: Biblioteka Pedagogiczna w Tarnobrzegu i Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu. O zapotrzebowaniu na szkolenia z tego zakresu świadczy ogromne zainteresowanie wśród nauczycieli i wysoka frekwencja. Prelegentami konferencji byli: Paweł Strumiński – trener, współpracujący z Fundacją Homo Homini im. Karola de Foucauld i Instytutem Profilaktyki Uniwersalnej w zakresie szkoleń z profilaktyki zintegrowanej, oraz podinspektor Alina Pieniążek, ekspert Wydziału Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Rzeszowie.

Uczestnicy zdobyli praktyczną wiedzę i umiejętności z zakresu: patrotreści w internecie, obecności młodzieży w *social mediach*, projektowania poczucia

własnej wartości, uzależnień od telefonów komórkowych, gier komputerowych, seriali/filmów na youtube/netflix, substancji psychoaktywnych, atrakcyjności zachowań ryzykownych i ich konsekwencji oraz działań profilaktycznych, stanowiących czynnik chroniący.

Kontynuacją problemów omawianych podczas konferencji były warsztaty nt. *Smartphone – praktyczna wiedza z zakresu cyberzagrożeń i obecności nieletnich w mediach społecznościowych*, podczas których można się było dowiedzieć na temat wpływu aplikacji instalowanych w telefonach na funkcjonowanie mózgu, długofalowych skutków obecności w mediach społecznościowych, możliwości kontrolowania czasu spędzanego przed ekranem telefonu, emocji wyzwalanych w użytkownikach korzystających z mediów społecznościowych, zacierania się granicy świata realnego i wirtualnego, instalowania oprogramowania kontroli rodzicielskiej oraz świadomego korzystania z dobrodziejstw *smartphone*.

PCEN Tarnobrzeg



I Zjazd Historyków Wychowania

13-15 października 2019 r., Poznań

W dniach 13-15 października 2019 r. w Poznaniu odbył się I Zjazd Historyków Wychowania. Organizatorami byli: Towarzystwo Historii Edukacji i Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zaś patronat honorowy objęli: Marszałek Województwa Wielkopolskiego Marek Woźniak, Rektor prof. UAM dr hab. Andrzej Lesicki oraz Dziekan WSE UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

W skład komitetu organizacyjnego weszli: prof. dr hab. Dorota Żołędź-Strzelczyk (przewodnicząca THE), dr hab. Krzysztof Ratajczak (sekretarz), dr Monika Nawrot-Borowska, dr Mikołaj Brenk, dr Mirosław Piwowarczyk, dr Ryszard Ślęczka. Osoby te były odpowiedzialne za przygotowanie i przebieg całej konferencji w części merytorycznej oraz organizacyjnej.

Ze względu na akademicki charakter I Zjazdu powołany został przez organizatorów Komitet Naukowy, tworzyli go najznamienitsi profesorowie polskiej myśli pedagogicznej w obszarze historii wychowania: prof. Kalina Bartnicka, prof. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. Ludwik Grzebień, prof. Adam Massalski, prof. Andrzej Meissner, prof. Zbyszko Melosik, prof. Józef Miąso, prof. Lech Mokrzecki, prof. Karol Poznański, prof. Zygmunt Ruta, prof. Irena Szybiak, prof. Bogusław Śliwerski oraz prof. Stefania Walasek.

Kolejnym organem był Komitet Programowy, którego głównym zadaniem było stworzenie obszarów tematycznych konferencji i przyporządkowanie tematów wystąpień zaproponowanych przez prelegentów do tych obszarów. Do udziału w pracach zaproszono przedstawicieli świata nauki z różnych środowisk akademickich (Warszawa, Kraków, Poznań, Toruń, Łódź, Szczecin, Gdańsk, Kielce). Byli wśród nich: prof. Katarzyna Dormus, prof. Julian Dybiec, prof. Edyta Głowacka-Sobiech, prof. Adam Fijałkowski, prof. Krzysztof Jakubiak, prof. Wiesław Jamrożek, prof. Krzysztof Kaczmarek, prof. Janina Kamińska, prof. Ewa Kula, prof. Grzegorz Michalski, prof. Joanna Schiller-Walicka, prof. Władysława Szulakiewicz, prof. Dorota Żołędź-Strzelczyk.

Tematem wiodącym I Zjazdu Historyków Wychowania były szeroko rozumiane *Polskie tradycje akademickie*. Podjęta problematyka wynikała z faktu obchodów w 2019 roku dwóch ważnych dla polskiej oświaty rocznic. Pierwsza z nich to 500 rocznica powstania Akademii Lubrańskiego w Poznaniu, druga zaś to 100-lecie powstania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obrady międzynarodowej konferencji naukowej toczyły się w ramach pięciu paneli i oscylowały wokół następujących zagadnień:

1. *Koncepcje i modele uniwersytetu* (moderatorzy: prof. Joanna Schiller-Walicka, prof. Janina Kamińska, dr hab. Krzysztof Ratajczak);
2. *Kobiety na uniwersytetach – kształcenie i kariery* (moderatorzy: prof. Edyta Głowacka-Sobiech, prof. Katarzyna Dormus, dr Mirosław Piwowarczyk);
3. *Polacy na studiach za granicą i cudzoziemcy w Polsce* (moderatorzy: prof. Julian Dybiec, prof. Ewa Kula, dr Ryszard Ślęczka);
4. *Profesor uniwersytetu – uczonec czy urzędnik?* (moderatorzy: prof. Krzysztof Kaczmarek, prof. Adam Fijałkowski, dr Monika Nawrot-Borowska);
5. *Historia wychowania – przedmiot kształcenia i dyscyplina naukowa - tradycje i współczesne tendencje* (moderatorzy: prof. Władysława Szulakiewicz, prof. Grzegorz Michalski, dr Mikołaj Brenk).

W I Zjeździe Historyków Wychowania uczestniczyło przeszło 100 prelegentów, którzy reprezentowali kilkadziesiąt ośrodków akademickich w kraju i za granicą. Dyskusja w pierwszym panelu oscylowała wokół jezuickich tradycji akademickich, uniwersytetów doby renesansu i baroku, idei Szkoły Głównej, KUL-u i szkolnictwa pod zaborami. Niezwykle ciekawa dyskusja toczyła się wokół spraw związanych z kształceniem kobiet na uniwersytetach, dotyczyło to zarówno prezentowych postaci jak i ich karier, wynikających z otrzymanej na uniwersytetach edukacji. Trzeci panel dyskusyjny odnosił się do różnych koncepcji i modeli uniwersytetów na przestrzeni wieków. Kolejny panel został poświęcony profesorom uniwersytetów, przedstawiono sylwetki akademików, m.in.: Jana Henryka Alsteda, Stanisława Łaguny, Stanisława Ptaszyckiego, Ireny Janosz Biskupowej i innych zasłużonych dla nauki osób. Ostatni, piąty panel, obejmował problematykę historii wychowania w kontekście kształcenia studentów na studiach licencjackich i magisterskich oraz rozwoju tej dyscypliny naukowej w czasach dawnych i współczesnych.

Na szczególne podkreślenie zasługuje referat wprowadzający, wygłoszony podczas pierwszego dnia obrad przez Profesora Zbyszko Melosika. Przedstawił w nim swoje przemyślenia na temat rekonstrukcji tożsamości uniwersytetu w kulturze niepewności.

Konferencji towarzyszyło otwarcie wystawy poświęconej Profesorowi Mirosławowi Chamcównie.

Kolejny II Zjazd Historyków Wychowania zaplanowano w 2023 r. w Krakowie a tematem wiodącym będzie przypadająca wówczas 250 rocznica powstania Komisji Edukacji Narodowej.

**opr. dr. hab. Anna Szylar,
prof. PWSZ w Tarnobrzegu**

To lubię!
Mariusz Kalandyk

Wiesiek

(wspomnienie o Wiesławie Setlaku)

Był zacny. Lubił zresztą to słowo. Zacność była dla niego synonimem wielu pozytywnych cech ludzkich. Mówił tak o tych, których zalety chciał szczególnie uwydatnić, umieścić ich w grupie osób po prostu dobrych: prostolinijnych i na biblijny sposób wpisujących się w ideę oddania sprawom ważnym, służącym ludziom; po to wymyślonym.

Był też niezależny i – antysystemowy. Miało to swoje bardzo dobre, ale i bardzo dwuznaczne skutki. Ci, co go znali, wiedzą, co mam na myśli. Zawsze osobny, robił po swojemu tak wiele rzeczy, by utrzymać się na powierzchni rwącego i bezlitosnego biegu zdarzeń, że ich przedziwne nagromadzenie, współistnienie – u niektórych budziło nieskrywany podziw, a u innych – poczucie czystej zgrozy.

Jak przez mgłę pamiętam go z czasów studenckich. Chłopaka mogącego mówić o literaturze bez przerwy, a o filozofii i sztuce – na okrągło. Było czasem w tym jego monologowaniu, bo lubił mono-

logi, coś niezmiernie ujmującego. Nie lubił jednak czystej abstrakcji, czystego teoretyzowania. Liczył się zawsze kontekst osobowy, personalne uwikłanie, obrys psychologiczny. Idea w jego ustach zawsze ożywała poprzez komentarz odwołujący się do konkretnego człowieka, jego wyborów i dziejów istnienia poszczególnego.

Potem zawieruszył się gdzieś; nic o nim nie wiedziałem. Pono podróżował, zwiedzał świat, uciekał od szarzyzny późnokomunistycznej Polski. Pracował tu i ówdzie, zajmował sztuką, pisywał; poznawał środowiska, nie tylko artystyczne, kilku europejskich krajów.

Polskę kapitalistyczną – tak przypuszczam – znosił z godnością, z trudem ukrywając zniecierpliwienie postępującą banalnością życia kulturowego i duchowego coraz większej rzeszy rodaków.

Czy swoje zniecierpliwienie leczył odrobiną cynizmu? Mam swoje powody, by tak sądzić. Nigdy jednak, przenigdy, nie był cyniczny na użytek

rzeczy ważnych, spraw rudymen-
tarnych, wartości nadrzędnych (tych lite-
rackich, naukowych i artystycznych).
Tu zawsze był pryncypialny.

Pracował ciężko, by utrzymać
siebie i rodzinę. Wiedział tak wiele
o tylu dziedzinach nauk wszelakich,
że budziło to nie tylko podziw, ale
i niedowierzanie. Był po prostu men-
talnym omnibusem; żarłoczność jego
umysłu, narzucona sobie dyscyplina,
systematyczność oraz smak przynosi-
ły owoce w postaci wielu doskonale
zaprojektowanych i przemyślanych
artykułów, recenzji oraz książek.

Pisywał także do nas: artykuły
i recenzje. Zawsze erudycyjne, wno-
szące nowe wątki, analizujące istotne
zjawiska pedagogiczne, socjologiczne
i teoretycznoliterackie. Skupione na
istotnych sprawach, opatrzone cieka-
wymi komentarzami i odnośnikami
poświadczającymi drobiazgową kwe-
rendę oraz świetne czytanie.

Przychodził do nas czasem na
kawę w drodze z Uniwersytetu do
domu; do Jasła. Z worem pożyczo-
nych lub kupionych książek. Był już
wtedy po poważnej operacji serca.
W nie najlepszej kondycji fizycznej
(mocno przytył). Wściekałem się
na niego, że za dużo dźwiga i nie
dba o siebie. Zbywał to (dla mnie
wręcz impertynencko) wzruszeniem
ramion i przechodził do innych te-
matów i wątków. Dźwigałem potem
to wszystko do autobusu i myślałem,

w jaki sposób dotrze do swojego
mieszkania.

Nie wierzyłem, że umarł. Myśla-
łem, że to jakaś pomyłka; głupi żart
(prawie nie znałem adresu, z którego
otrzymałem e-maila z informacją
o jego śmierci). O tym, że ma bardzo
ciężko chore serce, wiedziałem. Nie
lekceważyłem tego – widziałem ope-
racyjne ślady po zakładaniu bypassów
– ale nie dopuszczałem myśli, że jest
aż tak źle.

Stoi mi przed oczami. Pełen zapa-
łu, czasami euforycznej wręcz radości.
Bo znów wrócił z konferencji, spotkał
ważnych ludzi, rozmawiał o literatu-
rze, wymyślił nowy temat do artykułu,
wysłał nowy tekst do druku, przyniósł
nam jeszcze inny...

A teraz Go nie ma.

Mariusz Kalandyk