

4 (99) 2019

Kwartalnik Edukacyjny

RZETELNIE

kreatywnie

ODWAŻNIE



Kwartalnik Edukacyjny

czasopismo naukowe
5 pkt.

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 Ożóg –
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 hab. prof. UR Urszula Gruca-Miąsik
dr Zofia Frączek
dr Wiesława Walc
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Skład i łamanie:
Justyna Chrobak

Projekt okładki:
Andrzej Iskrzycki

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: Eureka Plus

Nakład: 1000 egz.

Niniejszy numer jest zaledwie wstępem, zaproszeniem do dyskusji. Wątek prowadzący tworzą trzy pojęcia, które mają dla redakcji ważną edukacyjną i organizacyjną moc. Żywimy mocne przekonanie, że działania skupione wokół nich przyczynią się do osłabienia inercji systemu oraz kryzysu nauczania objawiającego się m.in. postępującą podatnością na psychiczne urazy i choroby, a także nadmiarem treści – niemożliwym do przyswojenia nawet przez bardzo zmotywowanych i zdolnych uczniów. Jesteśmy tego świadkami, wszak od pewnego czasu obniża się jednostkowa odporność młodzieży na poziom stresu i obciążeń, serwowanych przez szkołę. Rzetelnie znaczy zgodnie z najwyższymi standardami naukowymi i pragmatycznymi; kreatywnie, ponieważ nie mamy wyjścia, bez tej kompetencji czeka nas zastój; odważnie – to znaczy w sposób najlepiej wykorzystujący wiedzę i doświadczenie, z niechęcią wobec pokusy instrumentalizacji; niekoniunkturalnie. Odważnie to również tak, by działać poza strefą komfortu, w miejscach, w których nie czujemy się zbyt pewnie, ale co jest konieczne, bo taka jest potrzeba chwili. Bez czego nie da się pójść naprzód.

Chcemy przekonać Państwa, jak się rzekło, do myślenia w porządku debaty, zależy nam na rozmowie, stąd taki, a nie inny, kształt numeru. Rozpoczynamy od wystąpienia Podkarpackiego Kuratora Oświaty, później prezentujemy artykuł dotyczący, jak pisze sam autor, „standardów, których przestrzeganie jest konieczne w rzetelnej pracy intelektualnej i uczciwej działalności poznawczej”. Przedstawiamy również styl pracy w innowacyjnych klasach matematyczno-przyrodniczych na Ukrainie oraz problem kreatywności w szkole mającej ambicję bycia innowacyjną.

Druga część kwartalnika jest efektem badań dotyczących stresu zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, kultury i etyki w kształceniu oraz przekazu wartości moralnych w tradycyjnej rodzinie.

Zwróćcie również uwagę, Szanowni Państwo, na wspomnienia dotyczące Nauczycieli Niepodległej oraz na recenzje dwóch – w przekonaniu redakcji – istotnych książek.

Zapraszam na łamy.

Mariusz Kalandyk

25 Kwartalnik Edukacyjny

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

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

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

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

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

Kwartalnik Edukacyjny

4 (99) zima 2019

RZETELNIE – KREATYWNIE – ODWAŻNIE

- Małgorzata Rauch, **Dyrektor szkoły w kilku odsłonach. Refleksje inspirowane obserwacją, lekturą i doświadczeniem** 3
- Adrian Kuźniar, **Kształtowanie postawy rzetelności naukowej w procesie wychowania** 9
- Yuriy V. Kyrychkov, **Doskonalenie kompetencji przyrodniczo-matematycznych w szkole średniej w celu przygotowania przyszłych kandydatów do studiowania na uniwersytetach ukraińskich** 18
- Roman Zych, **Twórczy nauczyciel – kreatywny uczeń – innowacyjna szkoła** 30

Z WARSZTATU BADAWCZEGO · INNOWACJE

- Stanisław Korczyński, **Stres zawodowy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej** 40
- Michał Kosztołowicz, Piotr Skurski, Zdzisław Kosztołowicz, **Kultura i etyka w procesie kształcenia** 63
- Marta Wilk, **Przekaz wartości moralnych w rodzinie tradycyjnej** 69

PCEN I OTOCZENIE

- Konferencja Jak uczyć o Holokauście?** 80
- Seminarium w Tarnobrzegu** 83

NAUCZYCIEL NIEPODLEGŁEJ

- Marta Brzeźawska, **Janka** 85
- Michał Borkowski, **Portret Pani Heleny** 91

RECENZJE

- Mariusz Kalandyk, **Kim jest Kopciuszek? Idzie gender, by nas zwi(z)ęść...** 94
- Dorota Szumna, **Czy w szkole jest miejsce na rozwijanie krytycznego myślenia?** 104
- Dariusz Żółtowski, **Sen – w poszukiwaniu kosmogonii** 112
- Dorota Szumna, **Nowości wydawnicze** 116

SPRAWOZDANIA

- Sylwetki patronów szkół. Efekty realizacji projektu dla młodzieży wybitnie uzdolnionej** 119
- To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Ocenoza** 123

Małgorzata Rauch

Dyrektor szkoły w kilku odsłonach. Refleksje inspirowane obserwacją, lekturą i doświadczeniem

Rozmowy o szkole, toczone się w przestrzeni publicznej, czy w rodzinnym gronie, do rzadkości nie należą. W opisywaniu rzeczywistości szkolnej pomagają nam przymiotniki. Szkoła je lubi. Posługujemy się nimi, wskazując na etap edukacyjny (*podstawowa – średnia – branżowa*), mając na uwadze stan budynku albo jakość procesów zachodzących w szkole (*stara – nowa*), opisując jej wielkość lub liczebność (*duża – mała*). Dlatego nie dziwią nas przymiotniki odnoszące się także do osób współtworzących szkolną społeczność. Jest tam miejsce dla dobrego ucznia, dobrego nauczyciela czy dyrektora. Wprawdzie przymiotniki to narzędzie pomocne, jednak od opisywania blisko do oceniania, a nawet etykietowania, które skutkuje uproszczeniem, wpędza w schematyzm myślenia, oddalając od prawdy i zwalniając z potrzebnej, nie tylko szkole, refleksji.

Jako rodzice najczęściej identyfikujemy szkołę z poziomem nauczania i nauczycielami. Szkoła jest *dobra*, bo nauczyciele uczący poszczególnych przedmiotów są *dobrzy* – cokolwiek to dla nas znaczy. Ocena ta najczęściej oddaje obraz całokształtu pracy szkoły, czyli wychowania, nauczania i opieki. *Dobry* jest oceną spełnienia standardów podstawowych w potocznym rozumieniu. Można zatem domniemywać, że satysfakcjonujący jest tu zarówno poziom bezpieczeństwa, procesy nauczania i wychowania, podejście nauczycieli do uczniów, jak i oferta placówki. Jednak mówienie o szkole przez pryzmat dyrektora – jego roli i zadań – uruchamia punkt widzenia szkoły nieco inny niż ten, utworzony przez potoczne myślenie czy powszechne mniemanie. *Dobra* szkoła najwięcej zawdzięcza przecież *dobremu* dyrektorowi, który w tej funkcjonującej całości zajmuje należne mu miejsce. Nie przez przypadek pierwsze. Określenia odnoszące się do dyrektora, zarówno *dobry*, jak i *pierwszy*, są na tyle nacechowane, że można z nich wywieść przesłanki do rozumienia jego funkcji, roli i zadań w społeczności szkolnej, bezpośrednio przekładające się na działania czy wize-

runek w środowisku lokalnym. One są też punktem wyjścia dla prezentowanej tu refleksji, ale nie wyczerpują wątku w dyskusji czy możliwych wniosków.

Dobry dyrektor ma „wiele twarzy”, bo często w zależności od tego, kto buduje narrację, ocena ta nabiera właściwych barw. Najprościej zdefiniować go z perspektywy nadzoru pedagogicznego – *dobrym* jest ten, kto przestrzega prawa oświatowego. Już mniej jednoznaczna okazuje się być podobna ocena z punktu widzenia nauczycieli, rodziców oraz uczniów. Dla jednych i drugich *dobry* oznaczać może tyle, co sprawiedliwy i obiektywny albo też przysmykający oko na niejedną sprawkę. Inne kryteria *dobrego dyrektora* przyjmie organ prowadzący, który edukację postrzega często przez pryzmat liczb, kwot i wydatków. Sam dyrektor – najczęściej nauczyciel czasowo wykonujący powierzone mu zadanie kierowania ludźmi – także ma możliwość oceny własnych działań. Nie jest ona pozbawiona odniesień do systemu wartości, dylematów etycznych, czy też moralnych. Ujmowanie własnych działań w kategoriach dobra, pozbawione krytycznej oceny, może być przecież tylko subiektywnym odczuciem, niezajdującym potwierdzenia w obiektywnej rzeczywistości. Wizerunku *dobrego szefa* nie kreuje on sam. W tym zakresie uzyska tyle, ile najślabszy z jego podwładnych.

Dobro jako najwyższa wartość, wzniesione do tej godności już przez Sokratesa i Platona, zasługuje także na należne jej miejsce w oddziaływaniach wychowawczych szkoły, realizowanych i stawianych w tym zakresie celach, ale i w osobistej postawie każdego nauczyciela, o dyrektorze nie wspominając. Nie jest to łatwe wobec rozmycia wszystkiego, co uważamy za wartości, w morzu względności i subiektywizmu, wobec negacji dla wartości obiektywnych i powszechnie obowiązujących, wobec relatywizmu i dowolności w ich definiowaniu i wartościowaniu, uzależnienia ich od stawianych sobie celów życiowych, potrzeb czy punktu widzenia. Całkiem niedawno ten dylemat stał się doświadczeniem grupy zawodowej nauczycieli na czele z dyrektorami.

Stwierdzenie, że dyrektor to pierwszy nauczyciel, także skrywa wiele znaczeń; także i to, że jest on (albo musi być) *pierwszy*, tj. zawsze zorientowany w aktualnych trendach edukacyjnych. Taka postawa na pewno sprzyja szkole, ale stawia również wysokie wymagania zespołowi nauczycieli oraz uczniom.

Pierwszy z racji tego, że jest liczebnikiem porządkującym szereguje kolejność, wskazuje na hierarchię osób w grupie, podkreślając ich ważność. W grupie ktoś jest pierwszy, ktoś kolejny. *Pierwszy* określa zatem przynależne mu miejsce w społeczności szkolnej. Dyrektor jest *pierwszym nauczycielem* – to pozycja uprzywilejowana, ale i obciążona szczególnym znaczeniem, jeśli nie naznaczeniem, czy wręcz namaszczeniem. Skoro jest *pierwszy* to i najważniejszy; za nim

bowiem podążają inni, on zatem przewodzi. Owa rola dyrektora została opisana w prawie oświatowym. Dyrektor jest przewodniczącym rady pedagogicznej, choć jego przewodzenie nie ogranicza się tylko do tej czynności, a w swej istocie wiąże się z dawaniem przykładu lub oceną. *Dobry* i *pierwszy* sytuują zatem dyrektora w polu rozważań nie tylko o przywództwie, ale i o etyce oraz są podstawą rodzących się na tej kanwie dylematów.

Z bycia *pierwszym* wynika także kierowanie. Kierowanie to jednak synonim władzy. Czy automatycznie ten, kto kieruje, przewodzi? Choć uprzywilejowana pozycja dyrektora wynika z miejsca w grupie, to pozycję lidera i przywódcy musi on sobie przecież wywalczyć, a potem stale ugruntowywać.

Podstawowym zadaniem kierownika zakładu pracy, a taką rolę pełni dyrektor każdej szkoły, jest kierowanie zespołem. Nierzadko to mało komfortowa sytuacja dla tych, którzy wywodzą się z rady pedagogicznej ze względu na fakt, że z dotychczasowej roli koleżanki/kolegi przechodzą na inny poziom funkcjonowania w tej samej grupie. Ironia stwierdzenia: „dzień, w którym zostałeś dyrektorem, jest dniem, w którym straciłeś wszystkich przyjaciół” raczej nie dziwi, a nawet niejednokrotnie obnaża prawdę o rzeczywistości.

Rola kierownicza jest kluczową w każdej instytucji, także w szkole. W naszym systemie edukacyjnym jakość pracy szkoły stoi na dwóch filarach. Po pierwsze prawa oświatowego, bo to ono daje solidny fundament i określa standardy edukacji dla rodziców oraz uczniów. Drugim filarem szkoły jest bezsprzecznie dyrektor. Szkoła „myśli” tak, jak dyrektor, działa tak, jak dyrektor, rozwija się w kierunkach myślenia koncepcyjnego, zaprojektowanego przez dyrektora. Tylko on widzi całość i za całość odpowiada, poprzez całość dostrzega pracę szkoły, ale jednocześnie dba o szczegóły. On też jest mózgiem organizacji i planowania. Te dwa podstawowe zadania kierownicze nie wyczerpują jednak całego ich katalogu¹. Musi także kontrolować czy też na bieżąco monitorować efekty podejmowanych działań, a tym samym wykonywać zadania związane z nadzorem (kontrolą) nad pracownikami. Jeśli już zaplanował, stworzył strukturę organizacyjną, teraz musi zmobilizować ludzi, by chcieli zadania realizować. W tym miejscu dopiero zaczyna się przewodzenie, które otwiera różne możliwości; jest ono jednak niepozbawione trudności.

Kogo bowiem słuchają ludzie? Tych, co mogą karać lub nagradzać (posiadają władzę nagradzania); tych, którzy mają formalne prawo wydawać polecenia (władza z mocy prawa), tych, którzy są fachowcami lub ekspertami w swej dziedzinie, i tych, których chcą naśladować. Im więcej źródeł władzy po stronie dyrektora,

¹ Na podstawie: I. Dzierzgowska, *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000.

tym łatwiej uzyskać posłuch wśród innych. Słuchamy takiego szefa, który jest wiarygodny, zna prawo, jest dobrym organizatorem, potrafi pociągnąć za sobą ludzi i stawiać im wyzwania; takiego, który nie tylko jest kierownikiem zakładu pracy, ale też przywódcą. W budowaniu takiego przywództwa i autorytetu największe znaczenie ma władza wynikająca z odniesienia. Łatwiej nam słuchać kogoś, kogo chcemy naśladować, kogo się podziwia, kto jest dla nas wzorem rozsądku, opanowania, wiedzy, doświadczenia itp. Dobrze, jeśli posłuch wynika także z fachowości i postawy. W teorii przywództwa znacznie mniejszą wagę przypisuje się cechom charakteru czy osobowości. Podobnie jak niektóre zachowania kierownicze są skuteczniejsze od innych, tak i są cechy, które w byciu dyrektorem i przywództwie pomagają lub nawet zwiększają prawdopodobieństwo sukcesu. Wśród nich wymieniana jest odwaga, aktywność, umiejętność przewidywania i decyzyjność. Bez wątpienia nie tyle

osobowość dyrektora, co styl i sposób kierowania szkołą bezpośrednio wpływa na efekty nauczania, klimat panujący w szkole i kierunki jej rozwoju. Na tej podstawie ludzie powiedzą, czy dyrektor jest *dobry*.

Ludzie też zdecydują o sukcesie lub porażce każdego z przedsięwzięć, nawet tego perfekcyjnie przemyślanego, zaplanowanego i zgodnego z prawem.

Rola dyrektora, ujmowana w kategoriach przywództwa edukacyjnego i etycznego, nie wyczerpuje możliwości tego opisu. Zmiany społeczne i gospodarcze zachodzące w Polsce po roku 1989 poddały szkoły tym samym mechanizmom, którym podlegają przedsiębiorstwa oraz korporacje w gospodarce wolnorynkowej. Ta bardzo silna tendencja, obecna w wizji szkoły zarysowanej w latach 90. XX wieku, wpłynęła na redefinicję szkoły, jej celów i zadań. Znalazła także odzwierciedlenie w języku opisu i narracji zakorzenionej w terminologii ekonomicznej. Szkołę zastąpiono instytucją, a *dobry* dyrektor, w nowej roli menadżera, miał stabilizować pozycję szkoły na rynku, uatrakcyjnić usługę edukacyjną o produkty pożądane i poszukiwane przez klientów. W nowym ujęciu podstawową misją szkoły jest „tworzenie efektu oświatowego polegającego na jakościowym wzroście potencjału kapitału ludzkiego”².

Teoria pojedynczego przywódcy, która zwykle funkcjonuje w szkołach, już nie przystaje do kierunków i dążeń zmieniającego się świata.

Szkoła wymaga przywództwa rozproszonego

² Na podstawie: *Jak uczyć jeszcze lepiej*, M. Taraszkiewicz, *Menadżer – nowy dyrektor szkoły*,

Klient, jakość edukacji, usługa, zasoby ludzkie, osiągnięcie progów ewaluacyjnych, algorytmy zarządzania edukacją – stawiają przed szkołą zadanie zmierzenia się z wymaganiami nie tylko konkurencyjności i porównywalności, ale i z opłacalnością podejmowanych działań.

Z kolei nowe paradygmaty XXI wieku, według których rewidujemy obecnie swój sposób myślenia i jego podstawowe założenia, modyfikują spojrzenie na świat, tym samym wpływają na rolę szkoły i dyrektora. Najnowsze edukacyjne megatrendy zakładają, że zarówno na uczenie się, jak i na przywództwo edukacyjne należy spojrzeć w inny sposób³. Również ze względu na cele stawiane edukacji w nowym tysiącleciu. Akcentują one m.in. kwestie budowania społeczeństwa przyszłości wraz z kompetencjami pozwalającymi sprostać skomplikowanym

Dyrektor szkoły jako przywódca musi zadbać o to, aby cała organizacja/społeczność szkoły uczyła się w możliwie najlepszy sposób

wymaganiom, potrzebę skutecznego uczenia się, także przez całe życie, z wykorzystaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, wspieranie współpracy między uczniami, nauczycielami, szkołami, także w wymiarze międzynarodowym, oraz uczenia się od siebie nawzajem.

W postulowanym nowym przywództwie edukacyjnym rola dyrektora jest, na opisywanym poziomie, jak do tej pory kluczowa. Jednak teoria pojedynczego przywódcy, która zwykle funkcjonuje w szkołach, już nie przystaje do kierunków i dążeń zmieniającego się świata. Szkoła wymaga przywództwa rozproszonego. Pod tym pojęciem rozumiemy tworzenie takich warunków, które sprzyjają identyfikowaniu i uruchamianiu na różnych poziomach potrzebnych zasobów przywódczych każdego człowieka, co pozwala szkołom/ organizacjom zmieniać się i uczyć się. Pozycja dyrektora w tej konfiguracji jest pierwsza, lecz tylko w szeregu uczących się. Istota tego nowatorskiego przywództwa wg Mika Risku, autora przytaczanej tu koncepcji i jednocześnie przedstawiciela Fińskiej Krajowej Rady Edukacji, ujawnia się, m.in. w postrzeganiu szkoły jako organizacji uczącej się i zarządzanej wg modelu szerokiego przywództwa

s. 205-208, Arka Poznań 2001.

³ Szerzej o tym w artykule Mika Risku, *Zmieniający się świat i nowe przywództwo edukacyjne*, [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. Grzegorz Mazurkiewicz, Kraków 2015.

edukacyjnego. Jego założeniem jest optymalizacja procesów uczenia się tak, aby uczniowie uczyli się w jak najlepszy możliwy sposób, nauczyciele mogli wykonywać swoją pracę w jak najlepszy możliwy sposób, a dyrektor szkoły jako przywódca musi zadbać o to, aby cała organizacja/społeczność szkoły uczyła się w możliwie najlepszy sposób. Optymalizowanie działań ma miejsce na każdym szczeblu edukacji, począwszy od ucznia, nauczyciela oraz dyrektora, skończywszy na jednostkach finansujących edukację; od zasad jej finansowania do organizacji najmniejszych nawet procesów w niej zachodzących.

Przywództwo edukacyjne musi się zmieniać i zmienia się na przestrzeni ostatnich lat. Ewoluuje tym samym od przywództwa jednostki w kierunku przywództwa rozproszonego, właściwego dla instytucji o wysokiej samoświadomości i kulturze organizacyjnej. Bycie dyrektorem może być sposobem na zaspokajanie własnych ambicji, ale przywództwo edukacyjne to coś więcej. Ani jedno, ani drugie nigdy nie jest pozbawione odpowiedzialności za wykorzystanie – lub nie – zasobów i potencjału do realizacji celów. Jakich? To właśnie pytanie do *dobrego* dyrektora, a pierwszego nauczyciela: *Quo vadis?*

Małgorzata Rauch *Podkarpacki Kurator Oświaty*

Adrian Kuźniar

Kształtowanie postawy rzetelności naukowej w procesie wychowania

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę edukacji dzieci i młodzieży w zakresie standardów, których przestrzeganie jest konieczne w rzetelnej pracy intelektualnej i uczciwej działalności poznawczej. Utrzymuję, że w polskim systemie kształcenia na poziomie podstawowym i średnim nie kładzie się na te kwestie wystarczającego nacisku, a same naruszenia wspomnianych standardów są istotnym problemem badań naukowych w skali globalnej. Czerpiąc ze swoich doświadczeń zdobytych w toku działalności na forum międzynarodowego gremium zajmującego się sprawami rzetelności w nauce, chciałbym zasugerować kilka kierunków, w których warto byłoby podążać w procesie dydaktyczno-wychowawczym, by internalizacja norm uczciwości naukowej stała się możliwie najgłębsza i powszechna. Jednocześnie moją intencją jest dostarczenie uzasadnienia formułowanym postulatam. Prawdopodobnie nic, o czym traktuje mój tekst, nie może rościć sobie prawa do oryginalności. Jednak nie o oryginalność tutaj chodzi, lecz o to, żeby tematy, o których piszę, zajęły – zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym – należne im miejsce w polskich szkołach.

Europejska Sieć Komisji ds. Rzetelności w Nauce (ENRIO)

ENRIO, czyli *European Network of Research Integrity Offices* (Europejska Sieć Komisji ds. Rzetelności w Nauce) to utworzona w 2008 roku organizacja, zrzeszająca 40 instytucji z 24 europejskich krajów zajmująca się całym spektrum problemów ogniskujących się wokół zagadnienia rzetelności w badaniach naukowych¹. Podstawowym polem działalności ENRIO jest wymiana wiedzy

¹ Adres oficjalnej strony internetowej ENRIO: <http://www.enrio.eu>.

i doświadczeń, dotyczących zarówno charakteru naruszeń standardów uczciwości naukowej, jak i sposobów zapobiegania tego typu wykroczeniom i ich zwalczania. Wspomniana wiedza i doświadczenia obejmują m.in. treść odpowiednich regulacji prawnych, treść wewnętrznych zasad uczelni wyższych, instytutów badawczych i agencji finansujących badania naukowe, programy szkoleń naukowców i studentów w zakresie standardów rzetelności naukowej, przyjęte systemy sankcji za naruszenia w tym obszarze, procedury prowadzenia dochodzeń w tego rodzaju sprawach i ochrony praw zaangażowanych w te dochodzenia stron. Na forum ENRIO dyskutowane są także konkretne – nieraz bardzo głośne – przypadki naruszeń norm rzetelności naukowej. Częstymi gośćmi spotkań przedstawiciele członków tej organizacji są urzędnicy i eksperci z krajów pozaeuropejskich, dzięki którym ENRIO pozostaje w stałym kontakcie z aktualnymi rozwiązaniami i regulacjami stosowanymi poza Starym Kontynentem.

W 2012 roku, jako pierwsza instytucja z naszego kraju, do ENRIO wstąpiła Polska Akademia Nauk. Od stycznia 2013 r. jestem członkiem Komitetu Narodowego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk do spraw Współpracy z Europejską Siecią Komisji do spraw Rzetelności w Nauce; od momentu powstania przewodniczącym wspomnianego komitetu jest profesor Andrzej Górski. Często mam zaszczyt reprezentować Komitet Narodowy na kongresach ENRIO; m.in. brałem aktywny udział w pracach kierowanej przez Torkilda Vinthera grupy roboczej zajmującej się wypracowaniem procedur postępowania w sprawach dotyczących przypadków nierzetelności naukowej. Prace tej grupy koncentrowały się przede wszystkim na zasadach ochrony sygnalistów (*whistleblowers*), a ich owocem był podręcznik pt. *Recommendations for the Investigation of Research Misconduct*². W dalszej części artykułu postaram się przełożyć pewne swoje doświadczenia z prac w strukturach ENRIO na sugestie dotyczące niektórych pożądaných kierunków procesu wychowania szkolnego.

O rzetelności w nauce

Według Europejskiego Kodeksu Postępowania na Rzecz Rzetelności Naukowej (*The European Code of Conduct for Research Integrity*) przyjętego przez ALLEA – organizację zrzeszającą europejskie akademie nauk i towarzystwa naukowe – istnieją cztery podstawowe zasady rzetelności naukowej, którymi powinni kierować się wszyscy badacze:

² *ENRIO Handbook: Recommendations for the Investigation of Research Misconduct*, http://www.enrio.eu/wp-content/uploads/2019/03/INV-Handbook_ENRIO_web_final.pdf.

- (A) wiarygodność w zapewnianiu wysokiej jakości badań naukowych,
- (B) uczciwość w podejmowaniu, prowadzeniu, ocenianiu, raportowaniu i komunikowaniu badań naukowych,
- (C) szacunek dla innych badaczy, uczestników badań, społeczeństwa, ekosystemów, dziedzictwa kulturowego i środowiska,
- (D) odpowiedzialność za prowadzone badania od pomysłu do publikacji, za ich organizację i zarządzanie, za kształcenie, nadzór i doradztwo, a także za konsekwencje tych badań³.

Do paradygmatycznych przykładów nierzetelności naukowej należą:

- (a) fabrykowanie, czyli wymyślanie wyników badań i przedstawianie ich tak, jakby w rzeczywistości zostały uzyskane,
- (b) fałszowanie, czyli nieuzasadnione manipulowanie procesem badawczym, danymi lub wynikami,
- (c) plagiatowanie, tj. korzystanie z wyników lub pomysłów innych badaczy bez należytego wskazania ich źródeł⁴.

Lista grzechów nierzetelności naukowej jest oczywiście znacznie dłuższa i obejmuje m.in. nieuzasadnione rozszerzanie listy autorów badań, nieujawnianie istniejących konfliktów interesów, grzecznościowe, nieuzasadnione względami merytorycznymi cytowanie prac, ignorowanie lub aktywne ukrywanie potencjalnych naruszeń zasad rzetelności naukowej przez innych badaczy⁵. Do tej grupy należy także zaliczyć postępowanie, w którym na wyniki badań i cały proces badawczy w jego aspekcie ściśle poznawczym mają wpływ czynniki pozanaukowe. Nie chodzi tutaj jedynie o interesy finansowe sponsorów badań, lecz także o pozanaukowe

³ *The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised Edition*, ALLEA – All European Academies, Berlin 2017, s. 4. <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>. Najnowszym i bardzo wartościowym polskim dokumentem poświęconym zasadom rzetelności naukowej i właściwym procedurom, które powinny mieć zastosowanie w przypadku ich naruszenia lub podejrzenia takiego naruszenia, jest opracowany przez Komisję ds. Etyki przy PAN *Kodeks etyki pracownika naukowego* (PAN, wyd. II, Warszawa 2017; https://instytucja.pan.pl/images/2016/komisja_etyki/Kodeks_etyki_pracownika_naukowego_-_wydanie_II_-_2016_r.pdf). Innymi wcześniejszymi polskimi dokumentami w tym zakresie są m.in. następujące pozycje: *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, Komitet Etyki w Nauce PAN, wyd. III, Warszawa 2001; *Dobra praktyka badań naukowych. Rekomendacje*, Warszawa 2004 (dokument zaakceptowany przez Komitet Badań Naukowych), a także *Kodeks Narodowego Centrum Nauki dotyczący rzetelności badań naukowych i starania o fundusze na badania* https://ncn.gov.pl/userfiles/file/konkursy_ogloszone_2016-03-15/opus11-zal7.pdf.

⁴ *The European Code of Conduct...*, *op.cit.*, s. 8. Popularnym akronimem określającym te trzy typy nierzetelnych działań jest FFP (*fabrication, falsification, plagiarism*).

⁵ *Ibidem*, s. 8-9.

preferencje samego uczonego, który może zniekształcać prowadzone przez siebie badania z pobudek ideologicznych. Zniekształcenia takie mogą mieć znacznie bardziej subtelny kształt niż po prostu fałszowanie lub fabrykowanie wyników. Na przykład mogą one przejawiać się w nieuzasadnionym, motywowanym względami pozanaukowymi zawężaniu zakresu hipotez wyjaśniających rozważanych dla danego problemu badawczego⁶. O ile nie da się i nie ma potrzeby eliminować wpływu czynników zewnętrznych na wybór problematyki badawczej, o tyle niedopuszczalnym jest uleganie tego typu wpływom w procesie poszukiwania rozwiązań dla postawionego problemu naukowego.

Przeciwko standardom rzetelności naukowej występuje także ten, kto swoją argumentację prowadzi w sposób niejasny, utrudniając innym zarówno jej zrozumienie, jak i sprawdzenie raportowanych wyników. Nie bez znaczenia jest też bronienie formułowanych twierdzeń z większym stopniem przekonania, niż pozwalają na to zgromadzone świadectwa⁷, pomijanie informacji o stopniu niepewności towarzyszącym otrzymanym rezultatom, a także niesygnalizowanie możliwych alternatywnych sposobów ich interpretacji lub innych niż faworyzowane potencjalnych rozwiązań analizowanego problemu badawczego⁸.

Uzasadnienie norm rzetelności naukowej

Uzasadnienie dla norm rzetelności naukowej płynie z dwóch źródeł. Część z tych norm to rezultat uszczegółowienia i zastosowania ogólnych i dobrze zakorzenionych w naszej świadomości aksjologicznej norm moralnych do tej sfery działalności człowieka, jaką stanowią badania naukowe. Dotyczy to zwłaszcza wszystkich tych norm, które podpadają pod zasadę uczciwości. Na przykład osoba, która fabrykuje lub fałszuje dane lub rezultaty badań dopuszcza się występku moralnego polegającego na świadomym wprowadzaniu w błąd odbiorców jej komunikatów. Uzasadnienie zakazu fabrykowania i fałszowania danych i wyników odwołuje się zatem oraz bazuje na uzasadnieniu właściwym dla ogólnej normy zakazującej intencjonalnego okłamywania bliźnich⁹. Z kolei

⁶ *Netherlands Code of Conduct for Research Integrity*, 2018, s. 17, standard nr 18. <https://www.vsnu.nl/files/documents/Netherlands%20Code%20of%20Conduct%20for%20Research%20Integrity%202018.pdf>.

⁷ Jak pisał David Hume w swoich *Badaniach dotyczących rozumu ludzkiego*, w rozdziale „O cudach” (PWN, Warszawa 1977, s. 133): *Człowiek roztropny dostosowuje zatem przeświadczenie do mocy dowodowej*.

⁸ *Netherlands Code...*, *op. cit.*, s. 17, zob. np. standardy nr 38 i 39.

⁹ Dla normy tej istnieją kontratypy: w pewnych okolicznościach można kłamać (np. wtedy, gdy skutkiem powstrzymania się od kłamstwa byłaby śmierć niewinnego człowieka itp.).

dyskusja nad źródłem uzasadnienia normy ogólnej jest dyskusją filozoficzną z dziedziny etyki normatywnej, w której ścierają się ze sobą różne stanowiska. Broniąc wspomnianego rodzaju norm uczciwości naukowej, nie musimy zagłębiać się w te skomplikowane debaty do momentu, do którego nasze normy wynikają z każdego lub przynajmniej ze zdecydowanej większości najpoważniejszych stanowisk reprezentowanych w tych dyskusjach.

Jednak nie wszystkie normy rzetelności naukowej mają status szczegółowych norm moralnych. Pewna ich grupa ma pozamoralne uzasadnienie instrumentalne. Normy te wskazują na warunki, których spełnienie jest konieczne do tego, by praktyka naukowa mogła możliwie najefektywniej realizować swoje cele, w tym cel podstawowy, którym jest prawda¹⁰. Tak więc ktoś, kto przedstawia swoje badania w sposób niejasny, trudny do zrozumienia i w zasadzie uniemożliwiający ich replikację przez innych badaczy, prawdopodobnie nie dopuszcza się niczego, co miałyby kwalifikację moralną. Niemniej jednak wykracza przeciwko dobrym praktykom w nauce, gdyż prowadzi i opisuje swoje badania w sposób, który nie przyczynia się w wystarczającym stopniu do postępu naukowego.

Najogólniej rzecz ujmując, normy rzetelności naukowej możemy podzielić na normy moralne i normy instrumentalne. Podział ten identyfikuje źródła uzasadnienia dla norm należących do poszczególnych grup. Uzasadnienie tych pierwszych jest moralne, uzasadnienie tych drugich – instrumentalne, sięgające do celu działalności naukowej. Moralne normy rzetelności naukowej mogą także posiadać wymiar instrumentalny w tym sensie, że ich przestrzeganie może wpływać na to, czy działalność naukowa skutecznie realizuje swoje cele. Na przykład nie ulega wątpliwości, że fabrykowanie i fałszowanie danych lub wyników utrudnia realizację celu nauki. Mimo to normy zakazujące tego typu działalności czerpią swoje fundamentalne uzasadnienie ze źródeł moralnych, nie zaś instrumentalnych, choć i to ostatnie uzasadnienie posiadają.

Wychowanie do rzetelności

Arystoteles był przekonany, że cnót rozumianych jako moralne zalety charakteru polegające na trwałych dyspozycjach do moralnie dodatnich czynów nabywamy wskutek przyzwyczajania. W *Etyce nikomachejskiej* pisał: „(...) stajemy się sprawiedliwi postępując sprawiedliwie, umiarkowani przez postępowanie umiarkowane, mężni przez mężne zachowywanie się”¹¹.

¹⁰ Ścisłej: dostarczanie prawdziwych wyjaśnień i opisów rzeczywistości.

¹¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1956, s. 44.

Mimo że Filozof nie doceniał znaczenia czynników wrodzonych dla moralnego kształtu charakteru ludzi, w jego poglądzie kryje się ważna prawda. Prawda ta jest założeniem procesu wychowawczego, dla którego praktyka jest nieodłącznym i najważniejszym elementem. Intelektualizm etyczny Sokratesa okazał się poglądem znacznie mniej trafnym: nie wystarczy wiedzieć, co jest dobre, by dobrze czynić. Wdrażanie do wartości przez powtarzanie w najrozmaitszych odsłonach i wersjach czynów moralnie słusznych jest tym, co kształtuje nawyk, którego posiadanie oddziela jednostki moralne od zepsutych. Z powyższego jasno wynika, że jeśli mamy odnieść choćby umiarkowany sukces w wysiłkach mających na celu zaopatrzenie młodych ludzi w cnoty moralne, musimy od najwcześniejszych lat ich życia stwarzać warunki, w których będą mogli oni praktykować moralnie pożądane sposoby działania. Stworzenie takich warunków oznacza zarówno stawianie określonych wymagań, jak i korygowanie zachowań, które wymagań tych nie spełniają. Wychowanie, w tym wychowanie do wartości moralnych, to edukacja, ale przede wszystkim edukacja praktyczna.

Zachodzący w szkołach proces przekazywania wiedzy i podejmowane tam przez dzieci i młodzież pierwsze próby myślenia i tworzenia na własny rachunek stanowią środowisko znakomicie sprzyjające kształtowaniu cnót ściśle związanych z rzetelnością badawczą. Jest rzeczą bardzo ważną, by nauczyciele i wychowawcy nie zaprzepaszczali tych licznych okazji do wyrabiania w swoich uczniach i wychowankach właściwych nawyków. W tym celu powinno się konsekwentnie korygować i eliminować m.in. następujące praktyki uczniowskie: (a) przepisywanie prac domowych od kolegów i koleżanek, odpisywanie na sprawdzianach i kartkówkach, podpowiadanie w czasie egzaminów i odpowiedzi ustnych, przygotowywanie prac domowych poprzez dosłowne przepisywanie tekstów innych autorów – także tych znalezionych w Internecie – bez właściwego wskazania źródeł i ich twórców, (b) chaotyczny, niejasny lub nieuargumentowany sposób wypowiadania się lub prowadzenia wywodu w pracach pisemnych, dogmatyczne, nieoparte wystarczającymi świadectwami obstawanie przy własnym punkcie widzenia, (c) powinno się także zwracać uwagę na niedopuszczalność tolerowania wymienionych praktyk, gdy stają się one udziałem innych uczniów.

Z drugiej strony należy wypracowywać w uczniach i promować wśród nich takie postawy i dyspozycje, jak między innymi:

(a) umiejętność pracy w grupie i skłonność do sprawiedliwej dystrybucji zasług związanych ze zrealizowanym zadaniem grupowym,

- (b) właściwe pojmowanie pomocy słabszym kolegom i koleżankom jako pomocy w zrozumieniu i opanowaniu materiału szkolnego,
- (c) świadomość zakresu własnej niewiedzy, pokora w podejściu do rozpatrywanych zagadnień i szacunek dla kompetencji innych,
- (d) krytyczne podejście do źródeł i przywiązywanie dużej wagi do krytycznego sposobu myślenia,
- (e) właściwa organizacja i systematyczność pracy, cierpliwość i wytrwałość w wykonywaniu zadań.

Należy zdawać sobie sprawę, że wbrew pozorom podstawowym celem powyżej opisanych wysiłków wychowawczych nie ma być przygotowanie młodych ludzi do prowadzenia w przyszłości uczciwej działalności badawczej. Oczywiście cel taki jest w tym wszystkim obecny, ale ma charakter poboczny. W końcu tylko niewielki odsetek wychowanków obierze ścieżkę kariery naukowej. Podstawowym celem jest natomiast wykształcenie cnót właściwych dobremu obywatelowi, czy po prostu – człowiekowi. Wychowanie do rzetelności naukowej jest jednym z aspektów edukacji moralnej – jest takim aspektem tej edukacji, który w warunkach rzeczywistości szkolnej może mieć postać prawdziwie praktyczną, a nie sprowadzać się do abstrakcyjnego, wyjętego z podręcznika moralizowania. Będąc elementem praktycznej edukacji moralnej, tak zorientowane wychowanie ma naturalny potencjał do ekspansji i obejmowania swoim zasięgiem kolejnych obszarów.

Osobie wychowanej do rzetelności w działalności poznawczej będzie łatwiej być uczciwą i odpowiedzialną w innych sferach ludzkiego życia.

Wyzwania moralne stające przed nami w pozanaukowych dziedzinach naszej aktywności są w wielu przypadkach w pełni analogiczne do tych, z którymi musimy zmagać się w działalności badawczej. Odzwierciedla to fakt, o którym wspomniałem, rozpatrując kwestię uzasadnienia norm rzetelności naukowej. Uzasadnieniem dla części tych norm jest, jak stwierdziłem, uzasadnienie moralne, gdyż normy te są uszczegółowieniem i zastosowaniem pewnych ogólnych norm moralnych. Zatem trwała dyspozycja do przestrzegania tych pierwszych będzie z dużym prawdopodobieństwem manifestować się w bardziej konsekwentnym przestrzeganiu odpowiednich ogólnych norm moralnych w ich aplikacji do innych niż naukowy obszarów życia.

Podobnie możemy spoglądać na te normy rzetelności naukowej, które mają uzasadnienie instrumentalne. Można spodziewać się, że dokonujące się w toku wychowania wdrożenie do przestrzegania tych norm będzie instrumentalnie użyteczne nie tylko w kontekście realizacji celu nauki, ale także wielu innych celów towarzyszących różnym ludzkim aktywnościom, w tym tych sprzężonych z różnymi zawodami. Umiejętność właściwego i uporządkowanego rozumowania, jasnego przekazywania swoich myśli, metodyczność i cierpliwość w realizacji zadań czy umiejętność pracy w grupie to przykłady tylko kilku zalet, których użyteczność wykracza daleko poza naukę. W ten sposób wychowanie do rzetelności badawczej staje się ważnym komponentem przygotowania do życia zawodowego *tout court*.

Zarysowane powyżej uzasadnienie dla praktyk wychowujących do rzetelności powinno być skrupulatnie komunikowane młodym ludziom. Po pierwsze, chociaż wiedza o tym, jak postępować i dlaczego w taki, a nie w inny sposób, nie jest warunkiem wystarczającym właściwego postępowania, to jednak jest ważnym czynnikiem wspierającym proces kształtowania odpowiednich cnót. Młodzi ludzie mają prawo nie znać nawet podstawowych standardów rzetelnej pracy naukowej, np. normy nakazującej staranne wskazywanie wykorzystywanych źródeł. Ponadto nawet jeśli je znają, to mogą nie przywiązywać do nich należytej wagi w sytuacji braku świadomości kryjącego się za nimi uzasadnienia. Zapoznanie ich z tym uzasadnieniem może w znaczącym stopniu ułatwić pożądaną modyfikację postaw i na tej drodze istotnie skrócić proces wychowania. Po drugie i najważniejsze: prezentowanie racji stojących za podejmowanymi praktykami wychowawczymi – racji, o których możemy w dobrej wierze sądzić, że powinny zostać zaakceptowane przez osoby, którym te racje przedstawiamy – jest zasadniczą cechą podmiotowego i partnerskiego podejścia do wychowanków. To ta cecha pozwala nam odróżnić proces wychowania od zwykłej tresury.

Podsumowanie

Przestrzeganie norm rzetelności naukowej jest warunkiem koniecznym efektywnej realizacji celu działalności naukowej; bardzo często jest również ważne ze względów moralnych. Dominującym rysem edukacji w zakresie tych norm jest aspekt praktyczny – normy muszą znaleźć swoje odzwierciedlenie w cechach charakterów podmiotów działających. Aby tak się stało, edukacja do rzetelności musi być edukacją praktyczną i jako taka powinna być na jak najwcześniejszym etapie realizowana w procesie wychowania dzieci i młodzieży

w szkołach. Wychowywać należy w sposób podmiotowy i partnerski, a więc w taki, w którym wychowawca troszczy się o szczere zapoznanie wychowywanych z adekwatnym uzasadnieniem przedsięwziętych przez siebie kroków. Pożytki płynące z edukacji do rzetelności naukowej daleko wykraczają poza wypracowanie w wychowankach nawyków stosowania dobrych praktyk w zdobywaniu wiedzy i działalności poznawczej. Pożytki te rozlewają się szerokim strumieniem na inne sfery ludzkiej aktywności, kształtując dobrych ludzi, odpowiedzialnych obywateli i wydajnych pracowników.

dr hab. Adrian Kuźniar *jest adiunktem w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, kierownikiem International Studies in Philosophy w IF UW, wykładowcą Centrum Studiów Zaawansowanych Politechniki Warszawskiej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na metaetyce oraz wybranych problemach filozofii nauki, ontologii i epistemologii. W roku 2019 ukazała się jego najnowsza monografia pt. Etyka analityczna a teoria ewolucji.*

Yuriy V. Kyrychkov

Doskonalenie kompetencji przyrodniczo-matematycznych w szkole średniej w celu przygotowania przyszłych kandydatów do studiowania na uniwersytetach ukraińskich

Wprowadzenie

We wrześniu 2017 roku Rada Najwyższa Ukrainy uchwaliła Ustawę „O oświacie”, wprowadzającą istotne zmiany do pojęć „liceum” i „gimnazjum”, jak również znoszącą takie rodzaje placówek oświatowych jak szkoły specjalistyczne i kolegia. Wcześniej te właśnie placówki zajmowały się poszukiwaniem oraz rozwojem uzdolnionej młodzieży szkolnej.

Uchwalenie wspomnianej ustawy zostało poprzedzone akceptacją przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy w roku 2016 koncepcji Nowej Ukraińskiej Szkoły (NUS), w której zaznacza się: „Każde dziecko jest niepowtarzalne, obdarzone przez naturę unikalnymi zdolnościami, talentami i możliwościami. Misją nowej szkoły ukraińskiej jest pomoc w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności, talentów i możliwości każdego dziecka, opierając się na partnerstwie między nauczycielem, uczniem i rodzicami”¹. Jak wynika z tej koncepcji, każda ukraińska szkoła musi zajmować się poszukiwaniem i rozwijaniem zdolności i talentów młodzieży szkolnej. Ponadto owa koncepcja w sposób istotny różni się od dotychczas przeważającej, do której przyzwyczajona jest większość dorosłych i która do tej pory funkcjonowała w edukacji. Głównie zadanie oświaty

¹ Концепція нової української школи. Кабінет Міністрів України: веб-сайт. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 20.12.2019). [*Koncepcja Nowej Ukraińskiej Szkoły. Gabinet Ministrów Ukrainy*, dostępny w Internecie: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (dostęp: 20.12.2019)].

do niedawna skupiało się przecież na przekazaniu i przyswajaniu przez uczniów jak największej ilości wiedzy.

W niniejszej pracy przez zdolności uczniów, studentów etc. będziemy rozumieli naturalne skłonności do czegoś; uzdolnienie, talent². Uważa się często, że zdolności danej osoby są wrodzone, co oznacza, że każdy człowiek rodzi się uzdolniony. Twierdzenie to wymaga doprecyzowania – wrodzone są zadatki; ich kształtowanie warunkuje rozwój zdolności człowieka.

Wielu uczonych i nauczycieli praktyków stawia pytanie – czy rzeczywiście każda ukraińska szkoła ma potencjał, by zajmować się rozwojem zdolności akademickich uczniów i przygotowywać ich do efektywnego studiowania? Jeśli tak, to dlaczego nie udało się zrealizować tego wcześniej? Przypomnijmy, że na Ukrainie, zgodnie z wynikami PISA 2018, poziom podstawowy nie został osiągnięty w zakresie wykształcenia matematycznego przez 36% ukraińskich nastolatków, zaś w zakresie wykształcenia naukowo-przyrodniczego przez 26,4%³. Owa informacja dotyczy wymogów stawianych uczniom pod koniec 9. klasy. Dodajmy, że przez trzy lata (2016 – 2018) zdawalność testów maturalnych z matematyki i fizyki u ponad 15% absolwentów szkół Ukrainy nie przekraczała progu 124 punktów, zaś średni poziom zdawalności z tych przedmiotów oscylował od 134,1 do 142,2 punktu⁴ na 200 możliwych do uzyskania.

W artykule rozpatrzmy powody braku sukcesów w uczeniu się przedmiotów przyrodniczych i matematycznych. Naszym zdaniem podstawowa przyczyna tkwi w stosowaniu w procesie nauczania nieskutecznych metod. Jednym z ważnych powodów jest fakt, iż dorośli (rodzice, nauczyciele) często wykorzystują (lub im sprzyjają) przestarzałe metody nauczania, czyli te, które stosowano w uczeniu ich samych.

Celem pracy będzie przedstawienie szczególnych zadań kształcenia, wpływających na rozwój zdolności akademickich współczesnej młodzieży w zakresie

² Сучасний таумачний словник української мови: 65000 слів, ред. В. В. Дубичинського, Харків: ВД „Школа”, 2006, 1008 с. [*Współczesny słownik objaśniający języka ukraińskiego: 65000 wyrazów*, W.W. Dubiczyński (red.), WD „Szkoła”, Charków 2006, s. 1008].

³ Реформа НУШ дійсно потрібна Україні – результати PISA підтверджують це і вказують, як зробити зміни ефективнішими. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт, <https://mon.gov.ua/ua/news/reforma-nush-dijsno-potribna-ukrayini-rezultati-pisa-pidtvverdzhuyut-ce-i-vkazuyut-yak-zrobiti-zmini-efektivnishimi> (дата звернення 20.12.2019). [*Reforma NUS rzeczywiście jest potrzebna Ukrainie – wyniki PISA są tego potwierdzeniem i wskazują jak zmieniać skutecznie. Ministerstwo Oświaty i nauki Ukrainy*, dostępny w Internecie: <https://mon.gov.ua/ua/news/reforma-nush-dijsno-potribna-ukrayini-rezultati-pisa-pidtvverdzhuyut-ce-i-vkazuyut-yak-zrobiti-zmini-efektivnishimi> (dostęp: 20.12.2019)].

⁴ Український центр оцінювання якості освіти: веб-сайт. <http://testportal.gov.ua/> [Ukraińskie Centrum Oceny Jakości Oświaty, <http://testportal.gov.ua/>]

matematyki i przedmiotów przyrodniczych; mają one przygotować uczniów do efektywnego studiowania na wybranych kierunkach.

Przygotowanie uczniów do studiów na uczelniach ukraińskich może uwzględniać:

- wypracowanie motywacji do studiów,
- przygotowanie uczniów do wymogów studiowania na uczelniach ukraińskich,
- zapoznanie się z pracą katedr (zakładów), laboratoriów,
- przygotowanie do udziału w innych działaniach uniwersyteckich,
- pogłębioną naukę przedmiotów, odpowiadających kierunkom planowanych studiów.

Autor artykułu wprowadza również autorski akcent: przedstawia projekt metodyczny pt. „Oświata bez konfliktu” oraz zasady jego wykorzystania w praktyce pedagogicznej.

Przegląd ostatnich badań i publikacji

Charakterystykę różnego rodzaju zdolności przedstawiono m.in. w pracach L. Wygotskiego, O. Kulczyckiej, W. Molako, A. Sawenkowa, A. Matiuszki, J. Renzulli, J. Guilforda, B. Blooma, P. Torrance'a. Z kolei uczeni amerykańscy W. Strauss i N. Howe w roku 1991 opracowali teorię pokoleń. Osobliwości psychologiczne współczesnej młodzieży szkolnej należącej do pokolenia Z oraz metody pracy zostały zbadane w pracach H. Kolesowa, A. Mirosznikowa, S. Popowa, A. Sapa.

Analiza źródeł naukowych daje jednak podstawy, by stwierdzić, że nadal w stopniu niewystarczającym opracowano zasady metodologiczne, które pozwolą uwzględnić odrębne cechy psychologiczne uczniów w trakcie ćwiczenia przez nich kompetencji akademickich w zakresie matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Dotyczy to również ich przygotowania do podjęcia studiów na kierunkach technicznych i medycznych.

Streszczenie materiału podstawowego

W pedagogice uwaga jest skierowana na dwa zasadniczo odmienne style nauczania: autorytarny (tradycyjny, klasyczny) i demokratyczny (liberalny, oparty na konstruktywizmie). Autorem systemu autorytarnego jest Jan Komenský, zaś demokratycznego John Dewey. Chociaż systemy te i obecnie są

powszechnie stosowane, istnieje konieczność ich aktualizacji oraz dostosowania do wymogów i potrzeb dnia dzisiejszego.

W Liceum Politechnicznym Narodowego Uniwersytetu Technicznego Ukrainy „Politechnika Kijowska” w Kijowie (LP PK) jeszcze w roku 2000 została opracowana autorska metodyka „Oświaty bez konfliktu”. Owa metodyka została zaaprobowana w ogólnokształcących szkołach średnich a także w pracy ze studentami pierwszego roku studiów na uczelniach objętych zespołem naukowo-edukacyjnym „Nowa Oświata” (ZNE), m.in. w Instytucie Energooszczędzania i Zarządzania Energetycznego Politechniki Kijowskiej imienia Igora Sikorskiego.

Najlepsze wyniki uzyskano w zakresie doskonalenia wiedzy z przedmiotów przyrodniczych: matematyki, fizyki i chemii. W tabeli 1. przedstawiono porównanie średniej wyników egzaminu oraz jakości nauczania; punktem odniesienia były wyniki jednej z sesji egzaminacyjnej studentów pierwszego roku ZNE porównane z wynikami studentów pierwszego roku podobnych kierunków Międzynarodowego Uniwersytetu Finansów (MUF) oraz Instytutu Analizy Stosowanej i Systemowej (IASS) Politechniki Kijowskiej imienia Igora Sikorskiego.

Tabela 1. Porównanie wyników sesji

	Kierunek ekonomiczny			Kierunek matematyczno-fizyczny		
	ZNE	MUF	Δ	ZNE	IASS	Δ
średni stopień	3,7	3,53	+0,16	3,63	3,32	-0,31
jakość nauczania	62,12%	50%	+12,12%	50%	40%	+10%

Istotnym jest również to, że podstawowe zasady wspomnianej metodyki są zgodne z NUS. W tabeli 2. podane są charakterystyki najczęściej stosowanych systemów nauczania w porównaniu z autorskim systemem nauczania.

Tabela 2. Zestawienie porównawcze trzech systemów nauczania.

Tradycyjny system nauczania	System nauczania oparty na filozofii konstruktywizmu	System nauczania oparty na idei filozofii bezkonfliktowości
Treść nauczania z góry jest określona w programach, proces nauczania posiada minimalne możliwości manewru.	Elastyczność procesu nauczania, zróżnicowanie programów dydaktycznych oraz unikalność indywidualnych stylów uczenia się.	Wiedza nie jest przekazywana, należy ją zdobyć, poziomowe programy dydaktyczne, uzgodnienie stylów uczenia się z rodzicami i uczniami.
Uczeń jest odbiorcą gotowej wiedzy.	Uczeń jest aktywnym uczestnikiem procesu nauczania.	Uczeń jest współautorem procesu nauczania.

Indywidualne podejście oznacza dostosowanie się uczniów do ogólnych programów i planów dydaktycznych.	Nauczyciel udziela indywidualnego wsparcia pedagogicznego w procesie nabywania kompetencji według indywidualnych programów nauczania.	Nauczyciel udziela grupowego wsparcia oraz wydaje rekomendację indywidualną do przezwyciężania barier i przeszkód.
Główną formą jest ocena nie zawsze odzwierciedlająca rzeczywisty wynik.	Ocenie poddawane są nie tylko wyniki nauczania, ale również wysiłki, które uczniowie wykonali w trakcie nauczania.	Ocena postępów w nauce jest dokonywana metodą poziomowo-szczegółową.
Dominują bierne formy przyswajania wiedzy.	Dominują interaktywne technologie nauczania, praca w małych grupach.	Dominują spiralny układ treści i interaktywne technologie nauczania; rozwój myślenia krytycznego.
Doceniana jest umiejętność odtwarzania wyuczonych („odrobionych”) treści, działanie według reguł, metoda prób i błędów nie jest stosowana.	Doceniana jest oryginalność myślenia, nietypowe pomysły, pytania podchwytliwe, dopuszcza się prawo do błędu i możliwość jego świadomego poprawienia.	Stosowana jest zasada „Zainteresowany człowiek nigdy nie bywa obciążony”, w oparciu o treści zadań całkowicie wyjaśniane są zadania teoretyczne i praktyczne, doceniane są pomysły nietypowe, prawo do błędu.
Z reguły dominuje podejście standardowe do organizacji przestrzeni dydaktycznej (tradycyjne ustawienie ławek, zwyczajowa postawa „nauczyciel – uczący się”, etc.).	Należy udzielić odpowiedzi na pytanie: „Jak nauczać dzieci siedzące plecami do nauczyciela, twarzą natomiast do komputera lub pozostałych dzieci, pracujących w grupie?”	Organizacja przestrzeni edukacyjnej motywuje i pobudza uczących się do podnoszenia wyników w nauce, uzyskania wiedzy.

W pracy N.J. Warija, W.L. Ortynskiego⁵ przedstawiono następującą definicję procesu pedagogicznego. Jest on „współdziałaniem podmiotów i przedmiotów nauczania i wychowania. Ukierunkowany jest na rozwiązanie zadań nauczania, wychowania oraz ogólny rozwój człowieka, jak również na kształtowanie w nim określonych cech, postaw, odporności psycho-emocjonalnej, solidności itp. Komponentami procesowymi więc nie są same podmioty nauczania, lecz cel, zadania, treści, metody, środki i postacie współdziałania pedagogów i wychowanków oraz osiągnięte przez nich wyniki”. W tej samej pracy wskazuje się, że komponentami strukturalnymi procesu pedagogicznego są przedmioty systemu, struktura treści (wychowanie, nauczanie, samokształ-

⁵ Н.І. Варій, В.Л. Ортинський, Основи психології і педагогіки: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007, 376с. [N.J. Warij, W.L. Ortynskyj, *Podstawy psychologii i pedagogiki: pomoc dydaktyczno-metodologiczna*, Centrum Literatury Dydaktycznej, Kijów 2007, s. 376].

cenie, rozwój), struktura organizacyjna (przygotowanie zawodowe i specjalne, działalność społeczna, socjalna, kulturowo-edukacyjna, fizyczna oraz pozostałe rodzaje działalności), działalność pedagogiczna, a także jej konkretny wynik⁶.

W ten sposób, biorąc pod uwagę złożoność i zmienność komponentów strukturalnych procesu pedagogicznego, stwierdzamy, że system zarządzania procesem oświatowym musi być adaptacyjny.

System adaptacyjny zarządzania rozumie się jako zdolność przystosowania się samego systemu do zmian w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym oraz jego komponentów strukturalnych w ten sposób, by został zrealizowany pożądaný cel. Cel natomiast rozumie się jako wizję tego, co człowiek pragnie zrealizować razem ze środkami, poprzez które wizja ta może być praktycznie zrealizowana lub osiągnięta w ramach określonego czasu. Aczkolwiek człowiek może posiadać bardzo dużo wizji, posiada też inklinacje do wytyczania wielu celów.

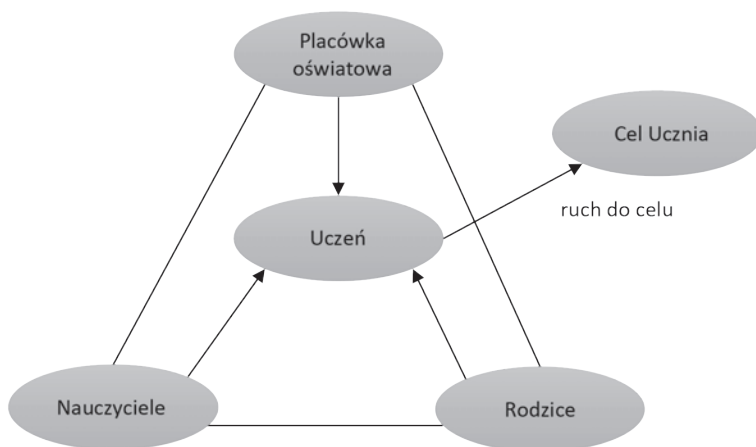
Zdefiniujmy teraz cel procesu dydaktycznego. W owym procesie nauczyciel, wykładowca itp. przedstawia cel poszczególnego tematu dydaktycznego oraz sposoby jego osiągnięcia. Uczniowi (studentowi) pozostaje dopasować zaproponowany cel do własnego i dołożyć określonego wysiłku do jego zrealizowania. Potrzebne do tego jest stworzenie planu własnego nauczania (strategicznego lub prostego), dobranie kryteriów i stworzenie na tej podstawie własnego systemu oraz zdefiniowanie warunków sprzyjających jego realizacji itp.

W tłumaczeniu z greckiego pojęcie „system” oznacza całość składającą się z części. W bardziej szerokim ujęciu o systemie można powiedzieć, że jest to struktura, na którą składa się spójność powiązanych między sobą części, ułożonych zgodnie z określoną prawidłowością. Innymi słowy, brak struktury oznacza brak systemu, brak systemu – brak rozwiązania, więc także brak poprawnie lub realistycznie dobranego kryterium. Z punktu widzenia ucznia proces pedagogiczny można zwizualizować w postaci układu czworokąta pedagogicznego (rys. 1).

Określenie celu i środków jego osiągnięcia wymaga od ucznia zmierzającej do tego celu i uważnej pracy; na własną rzecz i na rzecz innych ludzi. „Własna rzecz” oznacza zrealizowanie swojego celu; „na rzecz ludzi” natomiast określenie, na ile i komu jest potrzebne to, czego się dokonało oraz czyją i jaką potrzebę zaspokoiła owa praca.

Dla wielu ludzi, w tym również dla młodych, właściwa jest chęć osiągnięcia sukcesu kosztem możliwie małego wysiłku. Dlatego uświadamiać nastolatkom fakt, że tylko wytrwała praca zmierzająca do celu przynosi trwałe

⁶ *Ibidem.*



Rys. 1. Czworokąt pedagogiczny. Zr.: opracowanie własne..

efekty; wszak ten, kto chce trafić wszędzie – nie trafi nigdzie. Oznacza to, że im wcześniej człowiek określi się co do realizowanego celu i środków jego osiągnięcia, tym lepszy będzie wynik. Pomoże to młodzieży w rozwijaniu uczucia własnej odpowiedzialności za wyniki własnej pracy i bycia do niej zmotywowanym.

Rozpatrzmy bardziej szczegółowo zdolności akademickie, zwłaszcza zdolności do odpowiedniej dziedziny wiedzy (matematyki, fizyki, biologii, literatury itp.)⁷. Mogą one objawiać się zarówno na poziomie reprodukcyjnym, jak i produkcyjnym (twórczym). Na poziomie reprodukcyjnym uczeń lub student łatwo przyswajają oraz odtwarzają wiedzę; niczego nowego jednak nie wprowadzają. W procesie nauczania, rozwijając własne zdolności, umiejętności, doświadczenia, zdobywając wiedzę uczeń lub student mogą przejść z poziomu reprodukcyjnego na poziom produkcyjny (twórczy), na którym wykażą się zdolnościami do przetwarzania informacji oraz do rozwiązywania zadań lub projektów naukowo-badawczych o różnej złożoności.

Zdolności akademickie mogą być nacechowane zarówno wysokim, jak i spowolnionym tempem uczenia się. Z reguły poziom reprodukcyjny jest nacechowany wysokim tempem, zaś na poziomie produkcyjnym można zaobserwować całkowite spowolnienie.

⁷ В.А. Крутецкий, Психология обучения и воспитания школьников, Москва : Просвещение, 1976, 303 с. [W.A. Kruteckij, *Psychologia nauczania i wychowania młodzieży szkolnej*, Proswieszczenie, Moskwa 1976, s. 303].

Rozwój zdolności akademickich jest ściśle związany z rozwojem pamięci, uwagi i myślenia oraz motywacją do nauki. Jak dla każdego innych zdolności pożądanym jest rozpoczynanie ich rozwijania od wczesnych lat. Na przykład w szkole rozwojowi zdolności akademickich uczniów będzie sprzyjać wykonywanie przez nich zadań o zróżnicowanym poziomie złożoności, jak również wykonywanych w różnych terminach (rozłożonych w czasie).

Według danych naukowców w obecnym procesie oświatowym biorą udział cztery kategorie uczestników:

- rodzice i nauczyciele, w tym *baby boomers* (ur. w latach 1944-1963),
- pokolenie X (ur. w latach 1964-1984),
- pokolenie Y (ur. w latach 1985-2003),
- uczniowie i studenci pokolenia Y i pokolenie Z (ur. w latach 2004-2024)⁸.

Każda z tych kategorii posiada własne cechy charakterystyczne. Istotnym więc jest, by nauczyciele i wykładowcy w trakcie nauczania uczniów i studentów uwzględniali również cechy społeczne obecnego pokolenia. Cechy społeczne dzieci pokolenia Z oraz to, czym się ono różni od pozostałych pokoleń wskazuje poniższe zestawienie:

- są osobami urodzonymi w czasie rozwoju technologii multimedialnych i komputerowych; są więc bardziej uzależnione od tych technologii w porównaniu z ludźmi z poprzednich pokoleń,
- ich wiek psychologiczny o wiele wyprzedza wiek fizjologiczny,
- wiele osób posiada znamiona hiperaktywności, są zniecierpliwione, żywiołowe; notuje się pewne zaburzenia układu nerwowego oraz nadpobudliwość,
- dla większej części nastolatków tradycyjna oświata traci na wartości.

W opracowaniu *Jak nauczać pokolenie Z*⁹, powołując się na specjalistę amerykańskiego J. Coatesa, wskazano jakości, na które pedagodzy powinni zwracać uwagę podczas opracowywania możliwych stylów nauczania uczniów i studentów pokolenia Z. Są to następujące założenia:

- uczeń (student) znajduje się w centrum uwagi; nauczyciel (wykładowca) uwzględnia zdolności, potrzeby i zainteresowania każdego dziecka,
- istnieje konieczność przewidywania praktycznego stosowania wiedzy, po-

⁸ Е. Шамис, Е. Никонов, Теория поколений. Необыкновенный Икс. Москва: Синергия, 2016. 192 с. [E. Szamis, E. Nikonow, *Teoria pokoleń. Niezwykły X*, Synergia, Moskwa 2016, s. 192].

⁹ Як навчати покоління Z? Всеосвіта: веб-сайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/kak-navcati-pokolinna-z-4704.html> (дата звернення: 20.12.2019). [*Jak nauczać pokolenie Z?* Всеосвіта, доступny w Internecie: <https://vseosvita.ua/library/kak-navcati-pokolinna-z-4704.html> (dostęp: 20.12.2019)].

nieważ uczniowie (studenci) chcą rozumieć, w jaki sposób i gdzie potrafią zastosować zdobyte kompetencje,

- skutecznie wykorzystuje się czas dydaktyczny; należy znaleźć optymalną relację pomiędzy wykorzystanym czasem, zakresem informacji potrzebnych do przyswojenia a korzyściami, które płyną dla ucznia (studenta) z ich opanowania,
- pojawia się konieczność ustrukturywania procesu dydaktycznego, ponieważ informacji nie powinno być zbyt dużo; treści dydaktyczne wymagają logicznego przekazu, prostych materiałów tekstowych,
- ukierunkowanie nauki na wynik; ocena rzadko występuje jako motywator wyniku; gdy tylko ocena jest traktowana jako wynik nauki, uczniowie (a następnie studenci) rzadko będą uczyć się dogłębnie i systemowo,
- konieczne staje się nawiązanie dialogu z uczniami (studentami), praca w parach lub grupach; warto przy tym pamiętać, że rozmowa pobudza mózg, sprawia, że procesy analizy informacji, ich problematyzowanie oraz strukturyzowanie przebiega sprawniej i skuteczniej,
- słuszną z punktu widzenia metodyki jest wizualizacja treści dydaktycznych,
- stylem pracy staje się wykorzystanie informacji zwrotnych; omówienie wyników nauczania, postaw, zrealizowanych działań służy usprawnieniu nie tylko komunikacji, ale również motywuje do nauki, pozwala wykazać się zdolnościami.
- wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwia uczącym się samodzielne podnoszenie poziomu wiedzy, nauczającym zaś pozwala traktować ucznia (studenta) jako podmiot zarządzania,
- ważne jest opracowanie systemu motywowania – uczniowie i studenci potrzebują konstruktywnej pochwały za wykonaną pracę.

Wieloletnie doświadczenia pedagogiczne autora wskazują, że stosując metodykę nauczania poziomowego, uczniowie potrafią nie tylko doskonalić i pogłębiać własną wiedzę z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, ale również polubić je, nawet jeśli przedtem uważali się za bardziej zainteresowanych przedmiotami humanistycznymi. Doświadczenia pracy nauczycieli LP PK po wdrożeniu nauczania poziomowego na lekcjach matematyki i fizyki zostały uogólnione w postaci pomocy metodologiczno-dydaktycznych¹⁰.

¹⁰ О.І. Буковська, Ю.В. Киричков, Система рівневого навчання і оцінювання. Математика: навч.-метод. посіб. Київ: ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2003, 180 с. (Безконфліктна освіта). [О.І. Bukowska, Y.V. Kyrychkov, *System nauczania poziomowego i ocen. Matematyka: pomoc dydaktyczno-metodologiczna*, ІWC Wydawnictwo „Politechnika”, Kijów 2003, s. 180 (Oświata bez konfliktu)]; Ю.В. Киричков, В.О. Трапезон, Система рівневого навчання і

U podstaw nauczania poziomowego leży skuteczne wykorzystanie procesów myślenia, zrozumienia przez człowieka tego, w jaki sposób działa jego mózg. Stąd we wspomnianej metodyce nauczania najpierw jest kształtowana ogólna wykładnia dotycząca nauczanego przedmiotu, dopiero po tym dochodzi do pogłębionego rozumienia treści dydaktycznych. Przejście od ogólnego do fundamentalnego (dogłębnego) rozumienia z reguły przebiega według następujących etapów:

- etap pierwszy; nastawiony jest na skupienie uwagi: nauczyciel (wykładowca) zapowiada temat lekcji (wykładu, ćwiczenia, zajęcia laboratoryjnego), skupia się na treściach, które już zostały poznane przez uczniów (studentów) przypomina podstawowe pojęcia. Następnie proponuje się uczniom (studentom) zapoznanie się z zawartością tematu w podręczniku, dokonanie analizy schematów, tabel, wykresów, rysunków; zadaje się równocześnie pytania na zakończenie tematu oraz dokonanie przeglądu odpowiedzi na pytania kontrolne. Następnym etapem jest określenie przez ucznia (studenta) optymalnego dla siebie celu dydaktycznego lekcji (wykładu, ćwiczenia, zajęcia laboratoryjnego),
- na etapie drugim (kształtującym) dochodzi do uruchomienia pamięci roboczej (operacyjnej) człowieka: kształtowane jest rozumienie treści dydaktycznych; nauczyciel, wykładowca etc. formułuje twierdzenia, prawa fizyczne i chemiczne; przedstawia istotę znaczeniowego jądra tematu, wyjaśnia nowe pojęcia oraz przygotowuje podłoże do przekazania twierdzeń, przedstawia czasową ciągłość tematu,
- na etapie trzecim (praktycznym) kształtowane są kompetencje badawcze oraz zdobywane doświadczenia w zakresie rozwiązania zadań praktycznych i dowodzenia twierdzeń, co sprzyja utrwaleniu treści dydaktycznych; nauczyciel (wykładowca) w taki sposób przedstawia treści dydaktyczne, by uczeń (student) mógł swobodnie, bez szczególnego wysiłku połączyć jednostki znaczeniowe w całość, odtworzyć treści na poziomie reprodukcyjnym oraz w razie konieczności zastosować pozyskaną wiedzę w praktyce, dokonać prawidłowych uogólnień i wniosków. Szczególnie ważne jest założenie, by uczeń (student) po rozwiązaniu kilku podobnych zadań potrafił samodzielnie rozwiązywać również i te, które mają odmienny charakter, wymagają innych nastawień analitycznych i poznawczych. Na tym etapie

оцінювання. Фізика: навч.-метод. посіб. Київ: ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2003, 96 с. (Безконфліктна освіта). [О.І. Bukowska, Y.V. Kyrychkov, *System nauczania poziomowego i ocen. Matematyka: pomoc dydaktyczno-metodologiczna*. IWC Wydawnictwo „Politechnika”, Kijów 2003, s. 96 (Освіта без конфлікту)].

uczniowie (studenci) weryfikują, na ile ich cele dydaktyczne zostały zrealizowane. W razie konieczności dochodzi również do powtórzenia treści dydaktycznych poprzez wykorzystanie m.in. podręcznika, konspektu lub dodatkowych źródeł,

- na etapie czwartym (twórczym) nauczyciel (wykładowca) przekazuje materiał dydaktyczny z perspektywy myślenia twórczego i naukowego; rozwija sytuacje życiowe, w których wyniki nauki mogą być przydatne dla uczniów (studentów); pokazuje, w jaki sposób można sporządzić szczegółowy plan działań z tego tematu i pomyślnie go zrealizować. Podaje uczniom (studentom) nieznane przykłady sposobów rozwiązania wybranych zadań. Uczeń (student) ma zrozumieć, gdzie i w jaki sposób można zastosować pozyskaną wiedzę.

O ile pierwsze trzy etapy są powiązane z wiedzą i umiejętnościami uczniów (studentów) oraz pozwalają skupiać uwagę, na etapie czwartym istotną staje się umiejętność prawidłowego wykorzystania trybu tak zwanego rozproszonego myślenia. Związane jest to z faktem, iż mózg człowieka musi nie tylko pracować, ale również relaksować się po to, by generować nowe kreatywne i twórcze pomysły, rozwiązywać w przyszłości zadania niestandardowe.

Wnioski

Nauczanie osób z pokolenia Z, rozwój ich zdolności akademickich w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, przygotowanie do studiów w uczelni nie powinny opierać się tylko na tradycyjnych metodach nauczania; ich główną cechą jest to, iż pedagog przekazuje wiedzę w postaci niejako gotowej. Ponieważ różne typy zadań wymagają różnego czasu, by je zrozumieć, przypomnieć sobie itp., w procesie nabywania wiedzy i kompetencji należy również uwzględniać indywidualne tempo oraz styl uczenia się każdego człowieka.

W wyniku badań i wieloletnich pedagogicznych doświadczeń praktycznych pracy w LP PK zostało ustalone, że metodyka „Oświaty bez konfliktu”, tworzona przez nauczyciela z uwzględnieniem cech charakterystycznych każdego ucznia i klasy, jak również z uwzględnieniem celu oraz wyników nauczania, wydaje się być najbardziej optymalna do tego, by ją wdrażać w procesie dydaktycznym. U podstaw opisanej metodyki leży nauczanie poziome, a także skuteczne wykorzystanie procesów myślowych młodego człowieka.

Pięcioletnie doświadczenia z realizacji metodyki w duchu „Oświaty bez konfliktu” ze studentami pierwszego roku studiów uczelni objętych progra-

mem naukowo-edukacyjnym „Nowa Oświata” (lata 2000-2005) i studentami pierwszego roku studiów Instytutu Energooszczędzania i Zarządzania Energetycznego Politechniki Kijowskiej imienia Igora Sikorskiego, oraz pozostałych uczelni, wskazują na jej dużą skuteczność w trakcie kształcenia studentów na poziomie fundamentalnym (podstawowym). Średnia ocen i jakość nauczania studentów uczących się według tej metodyki były wyższe w porównaniu ze studentami jej niestosującymi.

Yuriy Kyrychkov jest Dyrektorem Liceum Politechnicznego Narodowego Uniwersytetu Technicznego Ukrainy „Politechnika Kijowska” miasta Kijowa od marca 2003 roku. Jest również współautorem czterech programów eksperymentalnych na poziomie regionalnym, realizowanych w Liceum: *Integrowanie szkolnictwa średniego i wyższego poprzez zespół dydaktyczno-naukowy (lata 2000-2005), Nauczanie poziomowe i ocena poziomowo-szczegółowa (lata 2005-2010), Szkoła kompletnego roku nauczania (lata 2010-2013), Wdrożenie multiprofilowego nauczania w Liceum Politechnicznym Narodowego Uniwersytetu Technicznego Ukrainy „Politechnika Kijowska” miasta Kijowa (lata 2016-2020). Od lutego 2019 roku Liceum prowadzi działalność jako autorska placówka oświatowa.*

Roman Zych

Twórczy nauczyciel – kreatywny uczeń – innowacyjna szkoła

Prawo nikogo nie zmusza do rzeczy niemożliwych

(Lex neminem cogit ad impossibilia)

Zagrożenie koronawirusem COVID-19 nieuchronnie niesie obawy i lęk. Z dnia na dzień pozbyliśmy się „zwykłego” komfortu życia, który pomimo tzw. „normalności” jeszcze kilka tygodni temu wydawał się mam daleko niewystarczający. W domowych warunkach pracują przy laptopach, najczęściej równocześnie, uczęszczające do podstawówek dzieci oraz młodzież szkół średnich i uczelni wyższych, zwykle po równo zasypywani lawiną zadań, poleceń i dodatkowych informacji. Ta trudna sytuacja uprzytamnia nam irytującą, jak się jednak okazuje, istotną rolę, ale i miejsce, współczesnej polskiej edukacji. Należy wspomnieć też o trudnościach w pracy *online* z wykorzystaniem najnowocześniejszych technologii, bo wszyscy, tzn. dyrekcje szkół, nauczyciele, uczniowie, studenci, rodzice, nie wspominając o samorządach, mają z tym niemało kłopotów.

Cóż, przez ostatnie lata wiele mówimy o innowacyjności i nowoczesności w szkole. Przywykliśmy nie tyle do wspomnianej nowoczesności, co raczej do mówienia o niej, a od mówienia do realizacji droga zwykle daleka. Dlatego w czasie sprzyjającym refleksji być może pożyteczne okaże się przybliżenie treści zawartej w – moim zdaniem cennym – opracowaniu noszącym tytuł *Szkoła dla innowatora*¹.

¹ Artykuł opracowano na podstawie publikacji *Szkoła dla innowatora. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*, przygotowanej na zlecenie Ministerstwa Przedsiębiorczości i Technologii, współfinansowanej ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Kalisz 2018 oraz następujących aktów prawnych: Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r. poz. 59; Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Dz.U. nr 56, poz. 506, ze zm.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Dz.U. z 2011 r. Nr 176, poz. 1051) oraz własnych materiałów i opracowań szkoleniowych.

Jest to o tyle wartościowa lektura, że wykorzystano tu wiedzę około 50 ekspertów, wspartą wynikami rzetelnych badań empirycznych dokonanych na dużej próbie ponad 12 000 respondentów. Warto odnotowania jest to, że badania zlecone zostały przez Ministerstwo Przedsiębiorczości i Technologii, przy udziale MEN, w trosce o jakość kształcenia w polskich szkołach i uczelniach. Ze szkół i uczelni do przemysłu trafiają młodzi ludzie, od których pracodawcy oczekują umiejętności i cech, jakimi powinni legitymować się dziś pracownicy, ze szczególnym uwzględnieniem kreatywności w podejmowanych innowacyjnych działaniach.

Należy dodać, że po ponad 30 latach od rozpoczęcia transformacji ustrojowej w Polsce nie doczekaliśmy się kompleksowych badań i opracowań, które w swej treści uwzględniałyby zarówno wymagania polskiej gospodarki, jak i stanu systemu edukacji. Dlatego *Szkoła dla innowatora* będąca opracowaniem dużego projektu badawczego, przedstawionego w formie rzeczowego raportu, wydaje się stanowić ważny krok wykonany w dobrym kierunku.

W omawianym opracowaniu wykorzystano wiedzę z wielu dziedzin nauki m.in.: pedagogiki, polityki oświatowej, ekonomii, psychologii, socjologii oraz nauk o zarządzaniu. Za wiodący cel autorzy postawili sobie ułatwienie polskim nauczycielom i kadrze zarządzającej oświatą wypracowania na poziomie szkoły strategii, które wspierałyby rozwój kompetencji proinnowacyjnych u polskich uczniów oraz przedstawienie propozycji zmian systemowych przyczyniających się do promowania rozwoju tego rodzaju kompetencji.

Ważne jest zawarte we wstępie stwierdzenie, że podejmując działania związane z inwestowaniem w rozwój edukacji, powinniśmy najpierw dokonać analizy relacji nakładów do spodziewanych wyników, należy zatem posługiwać się nie tylko pojęciem skuteczności, ale także efektywności.

Nie wnikając w całą merytoryczną treść opracowania, warto skupić się na najważniejszych wnioskach dotyczących głównych przyczyn niskiego poziomu innowacyjności w polskich szkołach. We wnioskach z przeprowadzonych badań zwrócono uwagę na następujące, istotne dla rozwoju innowacji w oświacie, problemy:

1. Od polskich szkół nadal nie oczekuje się, aby były „organizacjami uczącymi się” pomimo jasno określonych wymagań państwa (ewaluacje zewnętrzne i wewnętrzne). Teorie organizacji uczącej się mają od dawna silne podstawy teoretyczne, których poznanie jest niezbędne do ich wdrażania, np. „koncepcja uczenia się w działaniu”, „refleksyjne praktyki” itp.
2. Istotną przeszkodą w rozwoju szkół jest duża liczba zmian w polskim prawie oświatowym. Na podstawie danych pochodzących z Systemu Aktów Prawnych (ISAP) w latach 1998–2016 doliczono się 661 zmian w zapisach

prawa oświatowego. Średnia liczba zmian w rodzimym prawie oświatowym wynosi aż 37 przypadków w ciągu jednego roku. W dalszym ciągu brakuje analiz dotyczących wpływu dynamiki zmian w zakresie prawodawstwa oświatowego na zarządzanie szkołami w kontekście nadmiaru informacji, głównie tych wynikających z licznych zmian prawnych.

3. Z przeprowadzonych badań wynika, że polska szkoła nie kształtuje w uczniach w wystarczającym stopniu kompetencji sprzyjających „wychodzeniu poza schematy”, a to jest podstawą działań kreatywnych.
4. Istotnym problemem pozostaje nadal kształtowanie motywacji uczniów, co przejawia się m.in. w potrzebie natychmiastowej nagrody czy braku zdolności do pracy nad kilkoma pomysłami jednocześnie, bez przedwczesnego ich oceniania i wybierania tego „właściwego”.
5. Ilość pozytywnych opinii na temat skuteczności szkoły w kształtowaniu kompetencji proinnowacyjnych rośnie wraz z kolejnymi stopniami awansu zawodowego nauczycieli, czyli wraz z przyrostem wiedzy i doświadczenia zawodowego.
6. W odróżnieniu od nauczycieli przedstawiciele przedsiębiorców biorący udział w badaniu wyrażali się negatywnie o skuteczności polskiego systemu edukacji w kształtowaniu kompetencji proinnowacyjnych (m.in. dobitnie podkreślono brak umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami, niski poziom odporności psychicznej).
7. O konkurencyjności polskiej gospodarki decydują przedsiębiorcy; oni jako grupa, która poprzez swoje daniny społeczne współfinansuje również polską edukację, powinni jednocześnie nabywać prawo uczestnictwa w debacie publicznej na temat reformy i stanu polskiej oświaty, z której poziomu mniej lub bardziej bezpośrednio korzystają.

Aby polska szkoła była w rzeczywistości „szkołą dla innowatora”, potrzebne są dalsze konsekwentne zmiany w obszarze podstawy programowej, treści programowych czy metod nauczania. Problematyka dotycząca tych obszarów jest udokumentowana i uregulowana w licznych aktach prawnych MEN, m.in. dotyczących nadzoru pedagogicznego.

Na podstawie analiz zbiorczych przeprowadzonych przez kuratoria oświaty jako organów nadzoru pedagogicznego w zakresie wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”, w opracowaniu przedstawiono następujące wnioski:

1. Nauczyciele stawiają przed uczniami zadania, które najczęściej opierają się na rutynowych procedurach wykorzystywanych w sytuacjach typowych,

- rzadko zaś pozwalają na kreatywne rozwiązania, dowodzenie, logiczne argumentowanie czy dostrzeganie mniej oczywistych zależności i związków.
2. Nadal w znikomym zakresie kształtowane są umiejętności pracy zespołowej, myślenia naukowego i matematycznego (rozumowanie złożone) oraz posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK), o czym dotkliwie przekonuje nas przerwa w nauce szkolnej z powodu epidemii COVID-19.
 3. W ocenach osiągnięć uczniów nauczyciele zbyt często ograniczają się do tradycyjnych form, takich jak zadawanie pytań, w tym głównie pytań o zrozumienie poleceń itp.

W omawianym dokumencie, który powstał na podstawie bogatego materiału badawczego (wywołanego i zastanego), szczególną uwagę zwrócono na rolę kreatywnego nauczyciela, który umożliwi uczniom podejmowanie „ryzyka” poprzez powszechne eksperymentowanie. Nie ulega wątpliwości, że wiedza nauczycieli na temat innowacyjności jest ciągle niewystarczająca. Na studiach pedagogicznych nie prowadzi się zajęć obejmujących zagadnienia innowacyjności i nie zwraca się dostatecznej uwagi na kreatywność w poczynaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych przyszłych pedagogów.

Niepokojące jest to, że w działalności każdej niemal szkoły wszystko co „ważne” wypierane jest przez to, co rzekomo „pilne”, a zatem i innowacje pedagogiczne spychane są zwykle na dalszy plan. Zapomina się przy tym, że kreatywne uczenie się to takie, w którym uczeń koncentruje się na rozwoju umiejętności myślenia, a w poczynaniach tych jest systematycznie dowartościowywany przez nauczycieli. Bardzo ważne jest również pełne zaangażowanie i wykorzystanie wyobraźni ucznia. Autorzy opracowania w procesie rozwoju kompetencji proinnowacyjnych proponują skoncentrować się na następujących obszarach:

1. nauczaniu kompetencji proinnowacyjnych,
2. zastosowaniu innowacyjnych metod nauczania,
3. kreatywnym uczeniu się.

Warunkiem koniecznym postulowanych zmian w naszych szkołach są umiejętności uczniów związane z wykorzystywaniem wiedzy w praktyce. Pozytywna ocena ich pracy powinna odzwierciedlać nie tyle zasób wiedzy, jak jest obecnie, lecz poziom wykorzystania wiedzy *in praxi* według następującej gradacji:

1. urozmaicenie nauczania poprzez przeniesienie nauki poza klasę lub budynki szkoły,
2. zwiększenie intensywności interakcji między różnymi rocznikami i klasami, np. w ramach szkoły i sieci szkół,

3. zapraszanie do szkół osób spoza systemu edukacji w roli ekspertów.

Nowe zadania należy także postawić przed doradztwem zawodowym w szkołach podstawowych, liceach, szkołach zawodowych, technikach w celu lepszego zbierania i wykorzystywania wiedzy o możliwościach i zasobach każdego ucznia, w tym o jego potencjale kreatywnym i proinnowacyjnym.

Nauczyciele otrzymali od dawna oczekiwane wsparcie ze strony wielu naukowców i praktyków edukacji, którzy na stronach raportu wyrazili zaniepokojenie perspektywami, jakie roztacza przed światem system edukacji nastawiony na testy. Przysłowiowa „testomania”, stała się nie tylko przekleństwem nauczycieli i uczniów, ale i całego pojmowanego holistycznie systemu edukacji na wszystkich jego etapach i poziomach. Zanim w tym obszarze dokonane zostaną oczekiwane zmiany, niezbędne jest zrównoważenie programów nauczania przez zwiększenie liczby celów nastawionych na kształcenie kompetencji proinnowacyjnych. Dobrze że spoza murów szkolnych dotarł wyraźny głos mówiący, że jedną z głównych barier, jakie blokują rozwój kompetencji proinnowacyjnych, jest promowany na całym świecie, bo nie tylko w Polsce, model edukacji, w którym wprowadzono standaryzowane testy sprawdzające jedynie niewielki wycinek licznych kompetencji uczniów.

Drogę do nabywania kompetencji proinnowacyjnych utrudnia również brak praktycznych umiejętności w zakresie projektowania. W tradycyjnym systemie edukacji pewną wiedzę o projektowaniu zdobywa się dopiero na poziomie szkolnictwa wyższego, natomiast najbardziej innowacyjne szkoły, których nie brakuje też na Podkarpaciu, uczą uczniów projektowania na bardzo wczesnym etapie i odnoszą w tym zakresie sukcesy na poziomie europejskim i światowym.

Inną istotną przeszkodą w rozwoju kreatywności w szkołach jest nader ściśle przestrzeganie rozgraniczenia pomiędzy „nauką” i „zabawą”. Najbardziej kreatywne firmy uzyskują najlepsze wyniki w tworzeniu innowacji dzięki temu, że pracownicy doskonale się w nich bawią, najczęściej w atmosferze konstruktywnej i życzliwej rywalizacji. Dlaczego zatem nie można takich wzorów z powodzeniem przenieść na grunt szkolnych pracowni, sal, boisk i korytarzy?

Kolejnym obszarem wymagającym naprawy jest to, co określamy lakonicznym terminem *feedback*. Autorzy postulują, aby nauczyciele zadbali o informację zwrotną na temat obszarów kreatywności, w których są mocni ich uczniowie. Można to osiągnąć uproszczoną analizą SWOT poprzez m.in. tworzenie kwestionariuszy oceny silnych stron kreatywności. W ocenianiu dokonań ucznia, w myśl współczesnych teorii, zastosowanie powinna znaleźć ocena formatywna, pozbawiona elementu stygmatyzacji ucznia. Nauczyciele powinni poświęcać czas

na dyskusje z uczniami o ich najmocniejszych stronach, jeśli chodzi o kreatywność, a dyskusje te należy traktować jako formę takiej właśnie oceny.

Na świadectwa powinny trafić opisy mocnych stron ucznia w obszarze twórczości, kreatywności, innowacyjności, mogą to być np. pierwsze uczniowskie publikacje, rozwiązania organizacyjne w szkole, w klasie lub w środowisku. Adnotacja taka będzie wówczas formą zbliżoną do oceny sumatywnej.

Twórcy omawianego raportu przekonują ponadto, że nauczyciele tzw. przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, chemia) przy ocenianiu pracy ucznia powinni brać pod uwagę jego zdolności do kreatywnego rozumowania (*creative reasoning*), a nie odtwarzania z pamięci wyuczonych schematów i wzorów; przedmiotem oceniania powinien być głównie tok rozumowania.

Błędy popełniane przez uczniów z „dopustu” powinny stać się „błogosławieństwem” w procesie nauczania. Nauka na błędach nie powinna być tylko przysłowiowa, ale mieć wymiar eksplikacyjny, czyli szerzej – edukujący. Uczniowie powinni znać najczęściej popełniane rodzaje błędów natury logicznej, które w istotny sposób deformują procesy poznawcze. Umiejętne omówienie popełnionych błędów, nie w kategoriach osobistej porażki czy klęski, daje możliwość ich naprawy, bez emocjonalnego paraliżu w oczekiwaniu na przykre konsekwencje.

Aby szerzej upowszechnić i skutecznie wprowadzać idee innowacyjności w szkołach, konieczne jest także zwrócenie uwagi na kształcenie i doskonalenie nauczycieli, które – jako procesy komplementarne – bezpośrednio wpływają na ogólną jakość systemu oświaty. W raporcie zwrócono uwagę, że liczba szkoleń nie jest trafnym miernikiem w określaniu jakości systemu doskonalenia nauczycieli. Znacznie lepszym jest jakość szkoleń oraz ich powiązanie w pewne cykle tematyczne, dostosowane do potrzeb konkretnego nauczyciela. Przejrzyste oczekiwania wobec nauczycieli będą obecnie i w przyszłości bardzo pomocne w podnoszeniu jakości pracy nauczycieli.

Zmiany w zakresie jakości pracy szkoły oraz działań innowacyjnych we wszystkich typach placówek oświatowych należy rozpocząć od reformy szkolnictwa wyższego, szczególnie na kierunkach pedagogicznych oraz dalszych konsekwentnych i spójnych zmian w placówkach doskonalenia nauczycieli, które mają być modelowymi „organizacjami uczącymi się”. Zdobyte w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego doświadczenie nauczyciele mogliby następnie przenosić na grunt własnych szkół i placówek.

W tym miejscu warto wspomnieć o trudnościach, jakie napotykają nauczyciele, którzy podejmują działalność innowacyjną w różnych placówkach

oświatowych. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe² uchyliła przepisy zwarte w rozporządzeniu MENiS z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki³ oraz rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki⁴.

W ustawie Prawo oświatowe tylko w kilku miejscach znajdujemy dość ogólne zapisy dotyczące innowacyjności⁵. Zgodnie z przepisami ustawy działalność innowacyjna ma być obligatoryjnym i integralnym elementem funkcjonowania szkoły/placówki i zapewnić kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym. Nie określono wymagań formalnych warunkujących rozpoczęcie działalności innowacyjnej w szkole, ani nie wskazano konieczności zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu. Warunki i zasady realizacji innowacji w danej szkole powinien określić dyrektor szkoły. Od 1 września 2017 r. nauczyciele i dyrektorzy nie przysyłają do kuratoriów oświaty dokumentacji związanej z innowacjami pedagogicznymi. Lukę w tym zakresie starają się wypełnić placówki doskonalenia nauczycieli, w tym i Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Podczas licznych szkoleń z zakresu innowacyjności nauczyciele mają okazję zapoznania się z opracowaną przez nauczycieli konsultantów dokumentacją związaną z innowacjami pedagogicznymi i materiały takie przekazywane są nauczycielom, aby pedagodzy mogli skupić się na swoich kreatywnych pomysłach.

W 2017, czyli ostatnim roku, kiedy dokumentację innowacyjną składano w Podkarpackim Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, innowacje na Podkarpaciu realizowało około 3,5% nauczycieli i wychowawców⁶. Aktualnie, na mocy obowiązującego prawa, wsparcie nauczycieli w zakresie przygotowania i realizowania innowacji pedagogicznych podnoszących poziom kreatywności uczniów i jakość kształcenia konieczne jest zarówno ze strony placówek doskonalenia, jak i dyrektorów szkół.

Na zakończenie warto jeszcze odnieść się do przytoczonej na wstępie sentencji pochodzącej z prawa rzymskiego, która mówi: Prawo nikogo nie zmusza do rzeczy niemożliwych (*Lex neminem cogit ad impossibilia*). Trudno odmówić

² Dz.U. z 2017 r. poz. 59.

³ Dz.U. nr 56, poz. 506 ze zm.

⁴ Dz.U. z 2011 r. Nr 176, poz. 1051.

⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r. poz. 59: art. 1 pkt 18, art. 44 ust. 2 pkt 3, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1.

⁶ Według wyliczeń autora artykułu.

racji tej prawdzie, która w naszych realiach nabiera nieco odmiennego znaczenia. Ustawa Prawo oświatowe, nieco na zasadzie *deus ex machina*, uznała wszystkich nauczycieli za osoby kreatywne, a szkoły i placówki za innowacyjne. A przecież tak nie jest. Nauczyciele w swoim gronie mogą doskonale współpracować, prezentować własne przedsięwzięcia innowacyjne, tworzyć zespoły wspierające się w tych poczynaniach, ale z pewnością nie od wszystkich należy wymagać oryginalnych i niepowtarzalnych działań innowacyjnych. Taki urzędowy „przymus” z pewnością deprymuje wielu pedagogów, którzy na przykład chętnie wesprą bardziej kreatywne osoby w ich innowacyjnej działalności.

Istotnym wsparciem dla nauczycieli innowatorów są szkolenia i warsztaty organizowane przez placówki doskonalenia nauczycieli, które podjęły trud przekazywania wiedzy na temat innowacji⁷. Wielka szkoda, że poczynania te nie są wzmacniane poprzez treści zawarte w programach kształcenia na poziomie szkół wyższych, zwłaszcza na kierunkach pedagogicznych. W ciągu ostatnich 2 lat podczas szkoleń i warsztatów autor artykułu miał okazję rozmawiać z nauczycielami na temat podejmowanych przez nich innowacji. Nauczyciele we wszystkich typach placówek oświatowych i na wszystkich poziomach nauczania z doskonałymi efektami realizują liczne i niezwykle interesujące innowacje. Głównym powodem nauczycielskiej kreatywności są nie tyle zapisy prawne, co wielka zawodowa pasja i ogromne zaangażowanie w kształcenie i wychowanie uczniów. Pedagodzy są świadomi, że innowacje najskuteczniej podnoszą jakość pracy ich placówek, ale ta świadomość musi być umiejętnie wykorzystana i wspierana systemowo również przez ustawodawstwo państwowe.

Kreatywni nauczyciele w innowacyjnych szkołach tworzyli i tworzyć będą wizerunek szkoły na współczesnym „ryнку usług edukacyjnych”, umiejętnie i efektywnie podnosząc poziom polskiej oświaty. Zabiegajmy o nich zanim odejdą lub wybiorą inną bardziej intratną profesję. Najlepsi absolwenci wyższych uczelni najbardziej potrzebni są właśnie w naszych przedszkolach i szkołach.

Nie ulega wątpliwości, że czekają nas w najbliższych dziesięcioleciach duże zmiany, które z pewnością pogłębią zjawiska wywołane przez pandemię związaną z wirusem COVID-19. Obecnie funkcjonujący w Polsce, jak i większości krajów na świecie, system edukacji tylko w niewielkim stopniu wpisuje się w nadchodzące tendencje i odpowiada na związane z nimi wyzwania. Nie chodzi tu jedynie o przygotowywanie na potrzeby rynku pracy. Polski system edukacji nie powinien być nastawiony na cel krótkoterminowy, jakim jest ograniczenie zjawiska bezrobocia wśród młodych ludzi, ale dbać także o to, by

⁷ Są one organizowane także w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

nie byli oni bezrobotni za kilka, ale również 15 czy 20 lat, gdy upowszechnią się zupełnie nowe metody produkcji i dostarczania usług. To, czego oczekuje europejska i polska gospodarka, to kreatywność pracowników w tworzeniu innowacyjnych rozwiązań technologicznych i organizacyjnych. Chodzi o spowodowanie, aby w polskich szkołach programy i metody nauczania były bardziej niż obecnie dostosowane do współczesnych wyzwań, zwłaszcza jeśli chodzi o kształtowanie proinnowacyjnych kompetencji nauczycieli i uczniów. To z kolei ma na celu zwiększenie zdolności polskiej gospodarki do tworzenia innowacyjnych produktów i usług. Silna gospodarka jest jednym z gwarantów bezpieczeństwa narodowego.

*

Autor miał przyjemność zapoznania się z wieloma pomysłami wdrożonymi w ramach Podkarpackiej Akademii Innowacji Pedagogicznych, która od października 2019 roku funkcjonuje przy PCEN w Rzeszowie. Niejednokrotnie też miał sposobność i zaszczyt rozmawiania z ich Autorami i Wykonawcami, często w jednej osobie. Tym trudniej jest mu zrozumieć to, co w dniach 30 marca i 1 kwietnia 2020 r. na różnych kanałach zaprezentowali niektórzy nauczyciele podczas transmisji telewizyjnych w ramach programu Szkoła z TVP. Rozumiejąc ich wielką, osobistą odwagę i z pewnością zbyt krótki czas na właściwe przygotowanie zajęć w niecodziennych i stresujących warunkach telewizyjnego studia, stwierdzić należy, że ewidentnie zabrakło tam przede wszystkim nauczycielskich kompetencji zawodowych, o pasji, kreatywności i innowacyjnym przekazie wiedzy nie wspominając. Korzystanie, w warunkach technologicznych studia telewizyjnego, jedynie z tablicy magnetycznej, przeniosły wielu z nas o cztery, pięć dekad wstecz, wywołując być może miłe wspomnienia, ale błędy rzeczowe z poziomu edukacji wczesnoszkolnej i szkoły podstawowej przyprawiły wielu nauczycieli o głębokie zażenowanie. Nauczyciele biorący udział we wspomnianych programach edukacyjnych zostali pozostawieni sami sobie. Z pewnością należało dokonać „koleaudacji” wcześniej nagranych materiałów, bo nie była to emisja „na żywo”, np. z koleżankami i kolegami ze szkoły, nauczycielem metodykiem czy nauczycielem konsultantem z lokalnego ośrodka doskonalenia. Błędy zostałyby z pewnością dostrzeżone i skorygowane, a tak ... Można jedynie dokonać trawestacji przysłowia o dobrych chęciach i piekle, bo dobre chęci z pewnością były, a piekło rozpętało się w mediach społecznościowych. Oby negatywne konsekwencje w postaci fali wzmożonego hejtu ominęły zainteresowane osoby, ich rodziny i całe środowisko nauczycielskie.

W tym trudnym okresie uczniowie i obecni w domach rodzice oczekiwali edukacyjnej Ligii Mistrzów, a nieopatrznie „załapali się” na relację rodem z boisk polskiej IV ligi. Żywię – oby nieuzasadnioną – obawę, że to incydentalne odium przez długi czas stanowiło będzie podstawę do krzywdzących osądów i stereotypów na temat całego środowiska nauczycielskiego.

Roman Zych jest nauczycielem konsultantem w PZPW,
Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

Stanisław Korczyński

Stres zawodowy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wstęp

Stres jest naturalną, nieuniknioną częścią naszego życia, dlatego towarzyszy każdemu niezależnie od wieku i wykonywanego zawodu. Jest on rozpatrywany z różnych punktów widzenia¹. W literaturze naukowej najbardziej rozpowszechniony jest nurt relacyjny, którego twórcami są R.S. Lazarus i S. Folkman, zgodnie z nim stres rozpatrywany jest w kategoriach relacji między czynnikami zewnętrznymi a ich odbiorem przez podmiot. Relacja określona jest mianem transakcji, ponieważ nie tylko otoczenie wpływa na osobę, ale również osoba wpływa na otoczenie (relacja przebiega w obu kierunkach)².

Stres nauczycieli jest wynikiem interpretowania i wartościowania stresorów związanych z psychospołecznymi warunkami pracy edukacyjnej. Jeżeli nauczyciel oceni je jako zagrażające jego dobrostanowi, wówczas zostanie emocjonalnie pobudzony i żyć będzie w nieustannym napięciu. W jaki sposób nauczyciel zareaguje na sytuację stresową, zależy od tego, jak ją postrzega, ocenia i interpretuje, a więc czy odbiera ją jako możliwą do przewyciężenia, czy jako niemożliwą. W związku z tym te same stresory mogą dla jednych być niezwykle uciążliwe, a dla innych stanowić impuls wyzwalający energię do działania lub być niezauważane. Wrażliwość nauczycieli na stresogenne bodźce zależy od osobowości jednostki, oceny skuteczności własnych działań, stanu zdrowia, odporności na sytuacje trudne, sposobów radzenia sobie z trudnościami, stażu zawodowego i pedagogicznego doświadczenia, a także być wynikiem życia w stresie w środowisku pozazawodowym.

Stres w umiarkowanych dawkach jest niezbędny do życia, mobilizuje do aktywności, dostarcza energii, motywuje do działania i pokonywania trudności,

¹ I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (t. 3), Gdańsk 2000; J.F. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz – Warszawa 2008; N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Warszawa 2006.

² I. Heszen-Niejodek, *op. cit.* (*Teoria stresu psychologicznego...*), s. 466; R. Kretschmann, I. Lange-Szmidt, *Co to jest stres?*, [w:] R. Kretschmann i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003, s. 26, J.F. Terelak, *op. cit.* (*Człowiek i stres*), s. 63.

ale długotrwałe i silne napięcie zmniejsza odporność organizmu oraz kondycję fizyczną, prowadzi do rozdrażnienia oraz różnych dolegliwości psychosomatycznych, a nawet do depresji.

Metodologiczne podstawy badań

Przedmiot badań, cel, problemy badawcze

Przedmiotem podjętych badań uczyniliśmy stres nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przyjmujemy, że stres nauczycielski to stan emocjonalny o negatywnym charakterze pobudzenia, powstały w wyniku postrzegania i wartościowania sytuacji związanych z pełnieniem roli zawodowej, oczekiwań i wymagań środowiska społecznego oraz oceny własnych zasobów z punktu widzenia radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Celem badań było poznanie ogólnego poziomu odczuwanego stresu oraz zidentyfikowanie czynników generujących stres u nauczycieli pierwszego etapu szkolnej edukacji. Badań ukierunkowanych na ten problem w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej jest niewiele. Więcej doniesień naukowych odnosi się do wyższych etapów edukacji. Podjęcie badań, których obiektem są nauczyciele nauczania początkowego, jest ważne, gdyż specyfika pracy nauczycieli z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych różni się od pracy na kolejnych etapach edukacji. Określenie stresorów na tym etapie edukacji ma szczególne znaczenie w opracowaniu strategii i praktycznych działań zmierzających do eliminowania lub zminimalizowania przyczyn stresu tkwiących w jednostce, jak i środowisku pracy.

Badania zmierzały do udzielenia odpowiedzi na dwa pytania:

1. Jaki jest poziom stresu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
2. Jakie sytuacje związane z pełnieniem roli zawodowej nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji postrzegane są jako stresogenne?

Jako zmienne różnicujące odpowiedzi na te pytania przyjęliśmy staż pracy zawodowej. Wskaźnikiem poziomu stresu jest średnia procentowa sumy ocen wszystkich twierdzeń z wykorzystaniem pięciopunktowej skali. Wskaźnik poziomu: bardzo wysoki – średnia procentowa sumy ocen: skala 5, wysoki – skala 4, przeciętny – skala 3, minimalny – skala 1 i 2. Wskaźnikiem czynników stresogennych – procent ustosunkowań do twierdzeń zakwalifikowanych do 10 kategorii przy wykorzystaniu skali 4 i 5 (tabela 2). Wskaźnikiem zmiennej niezależnej: staż pracy zawodowej nauczycieli – przedziały stażu zawodowego (w latach) 1–3, 4–10, 11–20, powyżej 20.

Metoda badań

Odpowiedzi na postawione wyżej pytania poszukiwano z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety, której narzędziem był kwestionariusz ankiety, składający się z 50 twierdzeń określających różne sytuacje edukacyjne, zatytułowany *Subiektywna ocena pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*. Przykładowe twierdzenia:

- Wykonywana praca wymaga ciągłej koncentracji oraz podzielności uwagi i szybkiego podejmowania decyzji.
- Mam poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na nurtujące problemy pracy zawodowej po jej zakończeniu.
- Wykonywany zawód wymaga dużego nakładu pracy poza godzinami spędzonymi z dziećmi (uzupełnianie bieżącej dokumentacji, organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu, itp.).
- W mojej pracy nauczyciele są nierówno traktowani w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień, gratyfikacji motywacyjnych.
- Rodzice przejawiają skłonność do ujawniania postaw roszczeniowych wobec nauczycieli.
- Praca nauczyciela postrzegana jest przez otoczenie jako kończąca się wraz z zakończeniem lekcji.

Do subiektywnej oceny twierdzeń zastosowano następującą pięciopunktową skalę:

- 1 – cecha nie występuje, nie dotyczy mojej pracy,
- 2 – cecha występuje, ale mi nie przeszkadza i nie denerwuje,
- 3 – czasami mnie to irytuje lub przeszkadza,
- 4 – dość często mnie to irytuje lub przeszkadza,
- 5 – irytuje mnie to cały czas w pracy, a nawet denerwuję się z tego powodu w domu.

Skala ta posłużyła do ustalenia poziomu stresu dla każdej kategorii czynników stresogennych oraz ogólnego poziomu stresu. Sytuacje oceniane skalą 1 i 2 wskazują na postrzeganie sytuacji edukacyjnych jako obojętnych lub nieszkodliwych, niemających miejsca w pracy zawodowej, bądź występujących, ale niebędących przyczyną napięć emocjonalnych. Sytuacje ocenione skalą 3 wskazują na stres przeciętny (okazjonalny, sytuacyjny). Oceny z zastosowaniem skali 4 wskazują na wysoki poziom stresu, a skali 5 na bardzo wysoki. O poziomie stresu wnioskowano na podstawie średnich procentowych sumy ocen wszystkich twierdzeń kwestionariusza dla każdego stopnia skali.

Osoby badane

Badaniami objęto 135 nauczycieli o różnym stażu pracy zawodowej: staż 1–3 lat (33,3%), 4–10 (28,1%), 11–20 (17,8%), powyżej 20 lat (20,8%). Prowadzono je głównie wśród słuchaczy studiów podyplomowych oraz uczestniczących w różnych formach doskonalenia pedagogicznego na terenie województwa polskiego i śląskiego.

Wyniki badań

Ogólny poziom stresu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Wśród wielu europejskich krajów polscy pracownicy należą do najbardziej zestresowanych³. Aż 22% z nich deklaruje, że codziennie doświadcza stresu w miejscu pracy. Blisko połowa respondentów (46%) twierdzi, że doświadcza stresu w pracy często lub bardzo często. Według badań przeprowadzonych przez OBOP Polacy przypisują największy stopień stresu lekarzom, górnikom i pilotom. Z kolei eksperci z łódzkiego Instytutu Medycyny Pracy na podstawie wielomiesięcznych obserwacji doszli o wniosku, że najbardziej w Polsce zestresowani są policjanci. Główną przyczyną stresu nie jest narażenie na niebezpieczeństwo czy wieloletnie obcowanie z ludzką krzywdą, lecz biurokracja⁴. Stres jest też nieodłącznie związany z funkcjonowaniem zawodowym nauczyciela.

Tabela 1. Poziom odczuwanego stresu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (w procentach)

Poziom	Staż pracy pedagogicznej				Razem N=135
	do 3 lat N=45	4–10 N=38	11–20 N=24	21+ N=28	
Bardzo wysoki	10,5	22,8	18,3	21,1	17,8
Wysoki	15,1	22,2	27,7	30,3	22,7
Przeciętny	28,0	27,4	30,4	24,1	27,4
Minimalny	46,4	27,6	23,6	24,5	32,1

Źródło: badania własne.

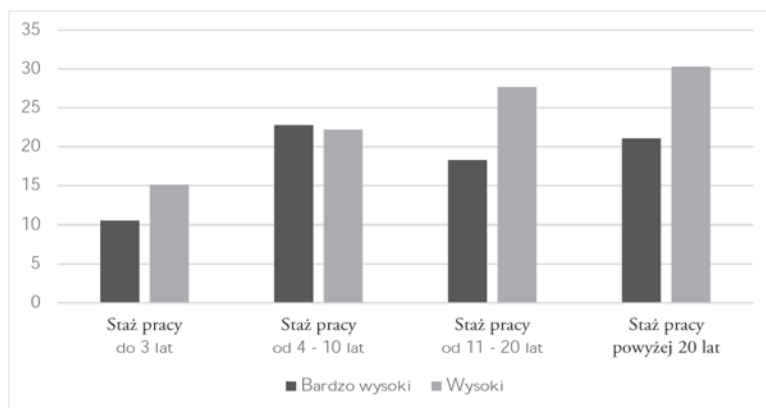
Z naszych badań wynika, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej należą do grupy zawodowej w wysokim stopniu narażonej na stres, bowiem aż 41,5% badanych przyznaje, że ich praca edukacyjna jest wysoko (22,7%) lub nawet

³ *Polacy najbardziej zestresowanymi pracownikami*, <https://biznes.newseria.pl/komunikaty/praca/polacy-najbardziej,b797905793>, dostęp 2017-11-04.

⁴ *Zawody, w których stresu jest najwięcej*, <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,140742,1917037,zawody-w-ktorych-stresu-jest-najwiecej.html>, dostęp 2017-11-04.

bardzo wysoko (17,8%) stresująca⁵. Każdy nauczyciel inaczej wartościuje takie same sytuacje pracy z punktu widzenia stresogenności. Co czwarty z najkrótszym stażem przyznaje, że jego pracy towarzyszy nieustanne napięcie emocjonalne. W przedziale stażu od 4 –20 lat odsetek nauczycieli wysoce zestresowanych jest o 10% wyższy w porównaniu z nauczycielami z najkrótszym stażem. Po przekroczeniu 20 lat pracy pedagogicznego wysoki stres przeżywa ponad połowa badanych (51,4%) – wykres 1.

Wykres 1. Odsetek badanych z wysokim i bardzo wysokim poziomem stresu.



Źródło: badania własne.

Porównując stres nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej ze stresem nauczycielek drugiego i trzeciego etapu edukacji, zauważamy, że dostrzega go o 13,6% więcej respondentek pierwszego etapu kształcenia⁶. Stres nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji może wynikać z przekonania, że praca na tym etapie edukacji to wielkie wyzwanie i odpowiedzialność⁷, a także z poczucia złożoności roli zawodowej na etapie wczesnoszkolnego kształcenia dzieci (m. in. nieustanna opieka, ochrona, troska o należyte warunki rozwoju, towarzyszenie dziecku w poznawaniu świata, wsparcie emocjonalne, diagnozowanie) i z przeświadczenia, że nauczanie początkowe stanowi istotny fundament w zakresie

⁵ W grupie nauczycielek przedszkolnych blisko 29,3% doznaje stresu na bardzo wysokim i wysokim poziomie, zaś w grupie nauczycieli szkolnych pracujących na drugim i trzecim etapie edukacji 30,1%. Zob.: S. Korczyński, *Stresory w pracy edukacyjnej nauczyciela przedszkola*, „Kwartalnik Edukacyjny” 4 (95) 2018; S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Kraków 2014, s. 92.

⁶ S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Impuls, Kraków 2014, s. 92.

⁷ R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Poznań 2011, s. 542.

przygotowania dziecka do pokonania progu szkolnego między nauczaniem zintegrowanym a przedmiotowym, i znacząco wpływa na stosunek ucznia do nauki na wyższych etapach edukacji oraz na kształtowanie się osobowości.

Należy podkreślić pozytywny fakt, bowiem najwyższy odsetek nauczycieli na początku pracy zawodowej postrzega siebie jako jednostki stosunkowo dobrze przystosowane do przewyżniania trudnień w pracy edukacyjnej. Ponad 74% określa swój poziom stresu jako minimalny lub przeciętny, przy czym w pozostałych przedziałach stażu odsetek o takim natężeniu stresu jest o 20 punktów procentowych mniejszy.

Kategorie czynników stresogennych w subiektywnej ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Twierdzenia zawarte w kwestionariuszu ankiety zostały zakwalifikowane do dziesięciu kategorii czynników stresogennych (tab. 2). Do każdego twierdzenia badani mieli się ustosunkować, posiłkując się pięciostopniową skalą. Rangę kategorii ustalono na podstawie wskaźników procentowych obliczonych dla skali 4 (wysoki poziom stresu) i skali 5 (bardzo wysoki poziom stresu). Najwyższą, dziesiątą rangę, wskazującą na największe nasycenie stresogenności badani przypisali kategorii zdefiniowanej jako „zachowania dzieci”. Na wysoki stres przeciążenia zawodowego wskazuje też kategoria „presja czasu”. W obu kategoriach na wysoki i bardzo wysoki poziom stresu wskazuje ponad 45% badanych. Ponad 40% respondentek przeżywa stres wynikający z poczucie zagrożenia, sytuacji konfliktowych w pracy, poczucia odpowiedzialności oraz uciążliwości fizycznych. Najmniej stresu doświadczają badani w związku z poczuciem braku nagród oraz poczuciem braku wsparcia społecznego.

Tabela 2. Ranga kategorii ze względu na zawartość czynników stresogennych w poszczególnych kategoriach.

Nazwa kategorii psychospołecznych warunków pracy	Skala	Staż pracy zawodowej				Razem N=135	Ranga
		do 3 lat N=45	4–10 N=38	11–20 N=24	21+ N=28		
Poczucie zagrożenia	3	30,7	27,2	27,8	21,4	27,3	8
	4	16,3	27,2	20,2	26,2	23,2	
	5	13,8	22,8	18,8	17,8	19,2	
Uciążliwości fizyczne	3	25,2	19,3	23,6	26,2	23,4	5
	4	17,0	26,3	25,0	40,4	25,9	
	5	13,3	20,9	13,9	14,3	14,3	
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	3	25,1	27,0	29,8	18,4	24,5	4
	4	11,1	26,3	21,4	22,8	21,0	
	5	13,6	20,2	17,9	17,3	17,4	

Uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej	3	28,2	33,4	31,9	19,1	28,4	3
	4	12,2	21,9	31,2	26,2	21,2	
	5	9,3	16,7	16,6	26,2	16,4	
Sytuacje konfliktogenne	3	24,4	23,2	25,3	21,4	23,6	7
	4	12,0	24,2	29,7	32,9	23,0	
	5	11,0	24,2	18,0	25,7	19,1	
Poczucie niewystarczającego wsparcia	3	27,2	40,8	31,2	32,2	32,7	2
	4	14,4	13,2	29,2	30,4	21,1	
	5	3,3	11,8	16,7	25,0	12,6	
Poczucie odpowiedzialności	3	22,8	19,7	37,5	16,0	23,2	6
	4	11,5	17,1	35,4	30,4	22,0	
	5	7,8	28,6	14,6	23,2	19,2	
Poczucie niedostatku nagród	3	27,0	31,0	36,1	29,8	30,2	1
	4	13,0	13,2	30,5	26,2	19,6	
	5	6,7	18,4	12,5	15,5	13,1	
Presja czasu	3	30,7	31,6	25,0	31,4	30,1	9
	4	16,0	21,4	29,2	37,1	25,3	
	5	12,9	29,5	28,3	21,4	22,1	
Zachowania dzieci	3	38,9	21,0	35,4	25,0	30,4	10
	4	15,0	31,6	25,0	30,4	24,6	
	5	12,8	35,4	26,0	25,0	24,1	
Średnia procentowa ogółem	3	28,0	27,4	30,4	24,1	27,4	-
	4	15,1	22,2	27,7	30,3	22,7	
	5	10,5	22,8	18,3	21,1	17,8	

Źródło: badania własne

Uwaga: Ranga oznacza miejsce danej kategorii w zestawieniu z innymi. O najwyższej stresogenności świadczy ranga 10, a najmniejszej ranga 1. Skala 3 wskazuje na umiarkowany stres, skala 4 – stres wysoki, skala 5 – stres bardzo wysoki. Pominęto tu wskaźniki procentowe skal 1 i 2 gdyż 2 wskazują na postrzeganie sytuacji edukacyjnych jako obojętnych lub niemających miejsca w pracy zawodowej.

Zachowania dzieci jako dominujący stresor w pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Klasa szkolna jest zespołem składającym się z uczniów o zróżnicowanej osobowości i zróżnicowanych zachowaniach wynikających m.in. z małej zdolności do wewnętrznej kontroli i hamowania swego zachowania. Utrudnieniem dla nauczyciela mogą być zachowania dzieci pozostające w sprzeczności z ich oczekiwaniami; brak uprzejmości ze strony uczniów, ich zuchwalstwo, agresja, akty przemocy. Różne dysfunkcyjne zachowania, nawet w pojedynczych

przypadkach, mogą poważnie zaburzać przebieg procesu edukacyjnego. Nauczycieli irytuje to, że egzekwowanie dyscypliny od uczniów staje się coraz bardziej utrudnione. Łatwiej ukarać nauczyciela za obrazę ucznia i nadać temu medialny rozgłos niż ukarać ucznia za obrazę i ponížanie nauczyciela. Z dotychczasowych badań prowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wynika, że trudności wychowawcze stanowią istotny problem dla wszystkich podmiotów biorących udział w procesie wychowania, dotyczą coraz większej liczby uczestników i wciąż rosną. Na pierwszym miejscu stawiana jest agresja. Rzadziej wymienianymi, ale utrudniającymi nauczycielom pracę edukacyjną są: korzystanie przez uczniów z telefonów komórkowych w czasie zajęć i negatywne interakcje z mediami w czasie przerw, niekontrolowane wybuchy złości, „gadulstwo”, nieumiejętność panowania nad emocjami⁸. Badania przez nas prowadzone wykazały, że nauczyciele w 51,1% napotykaą na poważne problemy wychowawcze, trudne do przezwyciężenia. Różne zachowania nieregulaminowe dzieci są przyczyną stresu u ponad 48% respondentów.

Aż 79% ankietowanych ze stażem pracy 4–10 lat przeżywa z tego powodu stres o dużym nasileniu. Nauczyciele z dłuższym stażem zawodowym potwierdzają taki stan emocjonalny w ponad 55%. Uciążliwością w pracy edukacyjnej jest nieprzestrzeganie przez dzieci reguł obowiązujących w społeczności uczniowskiej (współdziałania w zabawach i różnych sytuacjach zadaniowych). Podkreśla to 58% ankietowanych, przy czym najczęściej nauczyciele z najkrótszym stażem pedagogicznym (77,7%), w pozostałych grupach stażu od 43–58%. Kolejną przyczyną stresu nauczycieli jest nadpobudliwość psychoruchowa wychowanków, gdyż nadmierna impulsywność, ruchliwość i zaburzenia uwagi niektórych uczniów utrudniają pracę pozostałym uczniom. Dzieci te wiercą się, wstają z miejsca, zaczepiają inne dzieci, przeszkadzają im w nauce, nie kończą rozpoczętych zadań, nie słuchają poleceń nauczyciela⁹. Zachowania dzieci nadpobudliwych jako przyczynę stresu wymienia 32,5% ogółu badanych, ale najczęściej nauczyciele ze stażem zawodowym 4–20 lat (75%). Mniejszy odsetek zestresowanych z tego powodu obserwuje się wśród nauczycieli z najkrótszym stażem zawodowym (38%) i najdłuższym (43%). Nauczyciele wczesnoszkolnej edukacji są też świadkami przejawianych przez niektóre dzieci różnych form agresji i przemocy wobec siebie, co dla 55,5% jest też przyczyną irytacji i napięć emocjonalnych. Zachowania te są najbar-

⁸ B. Komorowska, *Trudności wychowawcze w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, t. 6 (42), nr 2, s. 102.

⁹ A. Piekutowska, *Uczeń z ADHD wyzwaniem dla rodzica, nauczyciela i psychologa*, <http://www.stowarzyszeniefidetratio.pl/Presentations0/adhd.pdf>, dostęp 02-11-2017.

dzień stresujące dla nauczycieli ze stażem zawodowym od 4–10 lat (74%) oraz z ponad dwudziestoletnim (71,5%).

Opisane zachowania generują bardzo wysoki i wysoki poziom stresu u 49% objętych badaniami nauczycieli, przy czym, w zależności od stażu zawodowego u 28% (z najkrótszym stażem) i 67% ze stażem 4–10 lat.

Presja czasu

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, w ramach realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, ma do spełnienia ważne i odpowiedzialne zadania. Wykazuje troskę o zdrowie, bezpieczeństwo i higienę każdego dziecka, jego rozwój, udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciel dostrzega indywidualne różnice rozwojowe dzieci i dostosowuje do nich wymagania i wpływ wychowawczy, rozpoznaje i zaspokaja indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz rozpoznaje możliwości psychofizyczne dzieci. Sprawuje opiekę nad dziećmi, które nie radzą sobie z pewnymi zadaniami zarówno w szkole, jak i poza nią, a także dziećmi przejawiającymi wybitne uzdolnienia. Jest podporą dla uczniów zaniedbanych wychowawczo w domu, słabo umotywowanych do uczenia się oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Współpracuje z rodzicami, psychologiem, pedagogiem. To tylko niektóre zadania, ale wystarczające, by ukazać ogrom pracy obok czynności dydaktycznych, związanych z realizacją treści programowych. Obciążenie związane z należyтым wypełnianiem tak złożonych zadań uznane zostało przez 47% badanych za przyczynę częstego stresu. Nauczyciele w wysokim odsetku (57%) stwierdzają, że ich praca wiąże się z koniecznością niezwłocznego realizowania wielu zadań, w tym także biurokratycznych. Ich stresogenną naturę podkreśla 65%–70% nauczycieli ze stażem pracy ponad 4 lat w zawodzie i o połowę mniej ze stażem do 3 lat. Podobny rozkład procentowy utrzymującego się przez dłuższy czas stresu edukacyjnego obserwuje się w związku z odczuwanym brakiem czasu na realizację planowanego materiału i ocenę opisową dzieci. Dyskomfort pracy zaburza również brak czasu na wspomaganie rozwoju dzieci wymagających szczególnej troski i wyrównywanie niedoborów. Stres powodowany taką sytuacją wymienia 35% badanych pracujących do 3 lat w zawodzie i średnio 55% po przekroczeniu tego progu pracy pedagogicznej. Praca wykonywana w narzuconym czasie i w określonym rytmie, bez możliwości odprężenia się nawet w czasie przerwy to kolejny stresor sygnalizowany przez ponad połowę objętych badaniami nauczycieli po przekroczeniu 3 lat pracy (do 3 lat – około 20%).

Poczucie zagrożenia jako stresor zawodowy

Rozpatrując zagadnienie stresu, skoncentrowaliśmy się także na przyczynach wynikających z poczucia zagrożenia, na które składają się świadomość utraty pracy i percepcja kilku innych niekorzystnych warunków psychospołecznych pracy. Istotną przyczyną zagrożenia dobrostanu psychicznego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej okazały się trzy czynniki: obawa utraty pracy (60%), lęk przed popełnieniem błędu w pracy opiekuńczo-wychowawczej (50%) oraz zaskakiwanie zmianami i przepisami (47%).

Obawa utraty pracy nurtuje bardzo wysoki odsetek badanych nauczycieli niezależnie od długości stażu pracy pedagogicznej. Głęboki stres z tego powodu przeżywają nauczyciele młodzi (58%), jak i z najdłuższym stażem zawodowym (64%).

Praca nauczyciela obarczona jest ryzykiem błędu, bowiem nieraz trzeba w sposób natychmiastowy podejmować wiele znaczących decyzji. Nauczyciele bardzo często lub często doświadczają stresu ze względu na nurtujące ich myśli o konsekwencjach wynikających z popełnienia jakiegoś błędu wychowawczego, np. w procesie komunikacji interpersonalnej, wyrażania uczuć i emocji. W najwyższym odsetku poczucie dyskomfortu psychicznego z tego powodu sygnalizują nauczyciele z najwyższego przedziału stażu zawodowego (64%). Nauczyciele pracujący do 3 lat w zawodzie w nieco mniejszym odsetku (40%) koncentrują myśli na tym problemie, ale z dłuższym stażem już w ponad 50%.

Co trzeci badany z najkrótszym stażem zawodowym doświadcza stresu w pracy z powodu zaskakiwania zmianami i przepisami, a z dłuższym nawet co drugi. Również dostrzegane częste przejawy niezdrowej rywalizacji wywołują stan silnego stresu. Jako zagrażający dobrostanowi psychicznemu postrzega je od 47% do 64% respondentek.

Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się również z narażeniem na wiele zagrożeń zdrowia specyficznych dla tego zawodu. Czy jest ono przyczyną stresu badanych przez nas nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej? Okazuje się, że badani nauczyciele nie są z tego powodu nadmiernie zestresowani. Niecałe 30% do oceny stwierdzenia „w mojej pracy występuje zagrożenie zdrowia wynikające ze specyfiki wykonywanego zawodu” posłużyło się skalą 4 i 5. Nie doświadcza stresu z tego powodu aż 64% respondentek z najkrótszym stażem pracy zawodowej, a w umiarkowanym stopniu doświadcza go 30%.

Podsumowując opisaną kategorię czynników stresogennych, odwołamy się do wskaźników procentowych ukazujących poziom przeżywanego stresu badanych nauczycieli w czterech przedziałach stażu pracy pedagogicznej. Po-

czucie zagrożenia jest źródłem wysokiego i bardzo wysokiego stresu u połowy ankietowanych. Istnieją pewne różnice wynikające z długości stażu (30% – staż pracy do 3 lat; 48% – powyżej 20 lat). W stanie niemal ciągłego stresu znajduje się 27% ogółu badanych, a 14% z najkrótszym stażem zawodowym.

Uciążliwości fizyczne

Analizując uciążliwości fizyczne w pracy nauczyciela, skoncentrowaliśmy się na pracy w hałasie, liczebności dzieci w klasie oraz przebywaniu w dusznych pomieszczeniach. Średnie procentowe obliczone dla tych trzech czynników, z wykorzystaniem pięciostopniowej skali pozwoliły określić poziom doświadczanego stresu ogółu badanych i z uwzględnieniem czterech kategorii stażu zawodowego. Ponadprzeciętny poziom stresu związanego z uciążliwościami fizycznymi pracy sygnalizuje 40% respondentek. Biorąc pod uwagę staż pracy, zauważamy, że ocena dyskomfortu fizycznego pracy ulega zmianom wraz z wydłużaniem się lat pracy w zawodzie, od 29% (staż pracy do 3 lat) do 55% (staż powyżej 20 lat).

Dla wysokiego odsetka objętych badaniami nauczycieli (45%) źródłem częstego i bardzo częstego stresu jest przebywanie niemal w ciągłym hałasie. Z wielu badań wynika, że hałas postrzegany jest przez środowisko nauczycieli jako czynnik szkodliwy i uciążliwy, wymusza zwiększony wysiłek głosowy, utrudnia odbiór i rozumienie mowy, negatywnie wpływa na zdrowie, a także jakość oraz komfort pracy¹⁰. Jako czynnik uciążliwy i stresujący postrzegany jest przez 40% nauczycieli z najkrótszym stażem zawodowym i średnio przez ponad połowę z dłuższym stażem, przy czym aż przez 73% badanych ze stażem pracy 4–10 lat.

Porównując wskaźniki procentowe wskazujące na poczucie dyskomfortu psychicznego w obszarze uciążliwości fizycznych, zauważamy, że przyczyną stresu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są też utrudnienia w realizacji zadań edukacyjnych powodowane dużą liczebnością dzieci w klasie. W takich warunkach nauczyciel nie może poświęcić każdemu dziecku nawet kilka minut podczas zajęć. Przepelnione liczebnie klasy uniemożliwiają nauczycielom indywidualne podejście do każdego ucznia, utrudniają proces adaptacji dziecka do nowej sytuacji oraz negatywnie wpływają na jakość kształcenia. Im większa liczba uczniów w klasie, tym mniejsza szansa na dopasowanie tempa nauczania indywidualnie

¹⁰ D. Augustyńska, J. Radosz, *Hałas w szkołach – wpływ hałasu na uczniów i nauczycieli oraz jego profilaktyka*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2009, nr 10 (457).

do każdego dziecka, tak bardzo potrzebnego na etapie wczesnoszkolnej edukacji. Towarzyszące nauczycielom napięcie emocjonalne z tego powodu utrzymuje się u 44% badanych. Wraz z rosnącym stażem pracy wyraźnie zwiększa się odsetek irytujących się nauczycieli z powodu uciążliwości pracy w takich warunkach (29% – staż pracy do 3 lat, 57% – staż pracy powyżej 20 lat).

Nauczyciele często pracują w dusznych i/lub ciasnych pomieszczeniach. Może to prowadzić m.in. do zmęczenia, uczucia duszności, bólu i zawrotów głowy, drażliwości, podrażnienia błon śluzowych oczu czy górnych dróg oddechowych i wpływać na komfort pracy nauczycieli i uczniów. Z badań wynika, że jakość powietrza w polskich szkołach nie jest prawidłowa, w niektórych trzykrotnie a nawet pięciokrotnie przekroczona była dopuszczalna wysokość stężenia dwutlenku węgla¹¹.

Interesowało nas, czy badani przez nas nauczyciele dostrzegają ten problem jako uciążliwy i irytujący? Prawie co trzeci badany stwierdza, że nieprzyjemne odczucia wywołuje praca w dusznych i/lub ciasnych pomieszczeniach. Stres z tego powodu nasila się w miarę upływu lat pracy. Jako zjawisko irytujące wymienia je 21% nauczycieli ze stażem do 10 lat, a z dłuższym stażem 45%, przy czym po przekroczeniu 20 lat pracy aż 57%.

Poczucie psychicznego obciążenia pracą

Nauczycieli najbardziej stresuje to, że pełnienie roli zawodowej nauczyciela wymaga dużego nakładu pracy poza godzinami spędzonymi z dziećmi (przygotowanie się do zajęć lekcyjnych, uzupełnianie bieżącej dokumentacji, sprawdzanie prac, organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, uczestniczenie w różnych formach doskonalenia zawodowego, itp.), co nie jest brane pod uwagę w społecznym odbiorze tej profesji. Nauczyciel często jest postrzegany jako osoba szczególnie uprzywilejowana, ciesząca się dobrze płatną pracą, wykonywaną w komfortowych warunkach i zajmującą zdaniem zewnętrznych obserwatorów relatywnie mało czasu.

62% badanych uznało duży nakład pracy poza godzinami „przy tablicy” za czynnik nadmiernie stresujący, przy czym aż 79% nauczycieli ze stażem pracy 4–10 lat. W ocenie przeciążenia obowiązkami, wykonywania odpowiedzialnych i trudnych zadań, istnieje wysoka zgodność, niezależnie od stażu pracy w zawodzie, bowiem silny stres emocjonalny wynikający z czasowo-przestrzen-

¹¹ *Dobra jakość powietrza w szkołach zwiększa efektywność nauki*, https://biznes.newseria.pl/komunikaty/edukacja/dobra_jakosc_powietrza_w,b1728376464, dostęp 2017-11-07.

nego wykonywania zadań zawodowych dotyka co drugą lub co trzecią badaną osobę. Praca poza obowiązującym pensum sprawia, że nauczyciele mają poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na obecne w ich świadomości problemy pracy zawodowej po jej zakończeniu. To też jest przyczyną ciągłego wewnętrznego niepokoju, wewnętrznych konfliktów u 37% badanych. Irytuje to, prawie w takim samym stopniu, nauczycieli z najkrótszym, jak i z najdłuższym stażem pracy pedagogicznej, ale najbardziej pracujących w zawodzie 4–10 lat (47,4%). Badani stwierdzają także, że po pracy dochodzi często do analizowania przebiegu minionego dnia pracy w szkole. Stres powodowany nurtującymi myślami dotyka co czwartą badaną osobę, a wraz z upływem lat pracy odsetek zestresowanych jest coraz większy. Dopełnieniem informacji o nieustającym stresie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej po zakończeniu dnia pracy w szkole, jest również stwierdzenie, że praca edukacyjna wymaga ciągłego emocjonalnego zaangażowania w sprawy dzieci. Jako przyczyna stresu wymieniana jest przez nieliczną grupę nauczycieli z najkrótszym stażem (9%), ale od 28%–42% po przekroczeniu tego progu.

Znaczącym stresorem są też rosnące wymagania stawiane nauczycielom (47,4%). Pomijając nauczycieli z najkrótszym stażem, którym trudno zająć stanowisko ze względu na niewielkie doświadczenie w tym zakresie, zauważamy, że wysoki odsetek (od 42% do 71%) nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym doświadcza stresu o wysokim stopniu nasilenia.

Praca nauczyciela uchodzi za psychicznie obciążającą także ze względu na konieczność ciągłej koncentracji oraz podzielności uwagi i szybkiego podejmowania decyzji. Dla 40,7% ogółu badanych jest przyczyną wysokiego (25,2%) oraz bardzo wysokiego i częstego stresu (15,5%), ale stres o największym nasileniu zauważają u siebie nauczyciele pracujący ponad 10 lat w zawodzie (średnio 54%).

W zawód nauczyciela wpisane jest ustawiczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych, a co za tym idzie, rozliczanie z różnych form doskonalenia zawodowego. Rzecz w tym, że obecny system doskonalenia nauczyciele bardziej kojarzą z gromadzeniem dokumentów niż wewnętrzną potrzebą wzbogacania doświadczeń pedagogicznych. W związku z tym naciski na formalne rozliczanie się z różnych form dokształcania się są przyczyną irytacji i utrzymującego się napięcia emocjonalnego u blisko 30% objętych badaniami. Stres z tego powodu nasila się wraz z upływem lat pracy pedagogicznej. Po 20 latach pracy doświadcza go o 14% więcej badanych w porównaniu z respondentami z najkrótszym stażem zawodowym (22,2%). Najwięcej rozterek z tego powodu doznają nauczyciele po 10 latach pracy (50%).

Stres wynikający z pełnienia funkcji dydaktycznej i wychowawczej

Nauczyciel w ramach pełnienia funkcji dydaktycznej i wychowawczej realizuje wiele złożonych zadań, dlatego przez cały czas pozostaje pod wpływem stresu. Badając jego źródła, interesowało nas, w jakim stopniu pełnienie funkcji dydaktycznej i wychowawczej przyczynia się do życia w przewlekłym stresie? Bardzo wysoki i wysoki poziom stresu identyfikuje u siebie blisko 38% objętych badaniami. Sygnalizuje go znacznie mniejszy odsetek respondentek z najkrótszym stażem pracy niż we wszystkich pozostałych. Wzrasta on, w porównaniu z badanymi ze stażem do 3 lat, kolejno o 17%, 26% i 31% (ze stażem ponad 20 lat). Analizując przyczyny, które złożyły się na określenie poziomu stresu, zauważamy, że największy odsetek (46,6%) wymienia brak niezbędnych środków dydaktycznych. Staje się on coraz bardziej dotkliwy wraz z upływem lat pracy pedagogicznej (staż pracy do 3 lat – 33%, staż pracy powyżej 20 lat – 79%). Są one szczególnie potrzebne na etapie edukacji wczesnoszkolnej, gdyż umożliwiają rozbudzanie ciekawości poznawczej dzieci, skupienie uwagi na poznawaniu określonych treści, rozwijanie aktywności w trakcie zdobywania wiedzy i kształtowanie umiejętności oraz rozbudzanie motywacji do nauki. Innym stresorem, stawianym na drugim miejscu, jest przeciążenie liczbą ponadwymiarowych godzin dydaktycznych. Dyskomfort pracy z tego faktu odczuwa 47% badanych, przy czym najmniej na początku pracy zawodowej (24%), a najwięcej ze stażem przekraczającym 20 lat (71%).

Znaczącym stresorem jest też stawianie przez władze oświatowe wygórowanych wymagań wobec nauczycieli. Ponad 40% do oceny tego stresora posłużyło się skalą 4 i 5, ale aż 71% najdłużej pracujących w zawodzie pedagoga, a więc 54% więcej, w porównaniu ze stażem najkrótszym, o 24% – ze stażem 4–10 lat i o 34% więcej w porównaniu ze stażem 11–20 lat. Nauczyciele w zbliżonym odsetku (ponad 32%) podkreślają, że przykrych napięć doświadczają z powodu ustawicznej kontroli i oceny ich pracy przez władze oświatowe, przełożonych, rodziców, a także dzieci, organizowania zróżnicowanych form pracy z dziećmi oraz częstych kontaktów z rodzicami, zarówno indywidualnych, jak i grupowych.

Sytuacje konfliktowe jako źródło stresu

Dla wielu nauczycieli stres o dużym nasileniu jest wynikiem postrzegania społecznych warunków pracy, na które składają się między innymi: stosunki mię-

dzyludzkie, atmosfera i społeczny klimat panujący w środowisku pracy, system nagród. Na atmosferę pracy w szkole oddziałuje współzycie i współdziałanie grona nauczycielskiego oraz relacje z rodzicami. Jeżeli relacje między tymi podmiotami układają się pomyślnie, wówczas częściej wchodzi w interakcje, częściej sobie pomagają, częściej dzielą się doświadczeniami zawodowymi i są bardziej zadowoleni z pracy. Taka atmosfera sprzyja efektywności pracy i tworzeniu przyjaznego klimatu na linii nauczyciel – dziecko oraz nauczyciel – rodzic. Niewłaściwy układ relacji społecznych jest częstą przyczyną powstawania napięć emocjonalnych, które zakłócają nie tylko atmosferę współpracy i współzycia w zespole nauczycielskim, ale również niekorzystnie wpływają na całość procesu dydaktyczno-wychowawczego i wywierają niekorzystny wpływ na uczniów. Nauczyciel będzie mniej zestresowany, jeżeli klimat psychospołeczny pracy będzie odpowiadał jego oczekiwaniom. Okazuje się, że najwięcej stresu dostarczają nauczycielom rodzice, ponieważ mają skłonność do obwiniania nauczyciela za przejawiany stosunek dziecka do szkoły oraz do ujawniania postaw roszczeniowych wobec personelu wychowawczego. Obwinianie nauczyciela przez niektórych rodziców za przejawiany stosunek dziecka do szkoły jest przyczyną częstego stresu u 58% respondentów. Przejawia się on we wszystkich grupach stażu zawodowego, ale w największym nasileniu po przekroczeniu trzech lat pracy zawodowej (średnio 65,6%). Nauczyciele z najdłuższym stażem zawodowym, ustosunkowując się do twierdzenia „rodzice mają skłonność do obwiniania nauczyciela za przejawiany stosunek dziecka do szkoły”, posłużyli się skalą 4 w 14,3% i skalą 5 aż w 57,1%. Respondenci z trzyletnim stażem pracy pedagogicznej sygnalizują przejawy irytacji w 40%. Potwierdzeniem niekorzystnych relacji nauczyciel – rodzic jest ustosunkowanie się do twierdzenia „rodzice przejawiają skłonności do ujawniania postaw roszczeniowych wobec personelu wychowawczego”. W tym przypadku wysoki i bardzo wysoki poziom przeżywanego stresu jest zbliżony (od 35,6% – staż pracy do 3 lat do 78,6% – staż pracy powyżej 20 lat).

Rodzice oczekują od nauczycieli indywidualnego podejścia do dziecka, konkretnych cech osobowościowych (powinien być zarówno miły jak i wymagający), wysokich umiejętności wychowawczych, wymiernych efektów edukacyjnych. Przyczyn złych relacji między rodzicami a nauczycielami jest wiele. Są to m.in. nierealne oczekiwania wobec nauczyciela, stereotypy i uprzedzenia, niedostosowanie form współpracy do oczekiwań, przemęczenie i brak czasu u obu stron¹².

¹² *Jak poprawić relację między nauczycielami a rodzicami*, http://www.swierszczyk.pl/dla-rodzicow/index.php?option=com_content&catid=21&id=79&view=article, dostęp 2017-11-12

Relacje między rodzicami a nauczycielami mogą przybierać różny charakter – mogą polegać na partnerstwie, bierności lub konflikcie. Przyczyn konfliktowości można doszukiwać się także w nauczycielu. „Nauczycielom i wychowawcom wydaje się niestety dość często, że już z racji zajmowanego urzędu są lepsi od rodziców i mogą traktować ich z góry. To fundamentalny, ale dość częsty błąd – przekonuje Sławomir Broniarz. – Jest oczywiste, że jeśli nauczyciel potraktuje rodzica jak natrętnego petenta, wywoła konflikt. Jeśli będzie chciał mu coś na siłę udowodnić, nie mając do tego racji, wykopie przepaść, której najpewniej nie da się już nigdy do końca zasypać. Ale jeśli wykaże się choć niewielką empatią, znajdzie się na bardzo dobrej drodze do porozumienia”¹³. Należy dodać, że większość rodziców żywo interesuje się nauką swoich dzieci. Czują się odpowiedzialni za sukces edukacyjny dziecka.

Inne źródło stresu, na które zwracają uwagę nauczyciele, to nierówne traktowanie w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień, gratyfikacji motywacyjnych. To też jest przyczyną stresu u 44,4% badanych. W tym zakresie oczekiwania nauczycieli z najkrótszym stażem pracy nie są tak znaczące, jak w pozostałych grupach stażu zawodowego, dlatego poczucie stresu sygnalizuje niecałe 30% respondentek. W miarę upływu lat pracy wzrasta odsetek o negatywnym emocjonalnym pobudzeniu o 10–40 punktów procentowych. Nierównym traktowaniem, w różnych gratyfikacjach, są wyraźnie poirytowani nauczyciele z najdłuższym stażem pracy pedagogicznej. Problemu tego nie dostrzega lub dostrzega w niewielkim stopniu tylko 28,5% badanych.

Korzystniej pod względem stresogenności przedstawia się atmosfera w gronie koleżeńskim. Jako stresującą odbiera ją 27,4% ogółu badanych. Tylko jedna osoba na 45 badanych uznała, że atmosfera pracy w jej szkole nie należy do sprzyjających wykonywaniu wielu czynności zawodowych, ale w przedziale stażu pracy ponad 10 lat takie stanowisko zajęła połowa badanych.

Badając sytuacje konfliktowe interesowało nas również to, jak praca zawodowa wpływa na atmosferę życia rodzinnego, bowiem wiele czynności zawodowych przenoszonych jest do wykonania w domu. Analizując ustosunkowanie się do twierdzenia: „odnoszę wrażenie, że moja praca zawodowa wpływa niekorzystnie na atmosferę życia rodzinnego” zauważamy, że taki związek dostrzega 24,5% ankietowanych, ale w 36,8% nauczycielki ze stażem 4–10 lat (najprawdopodobniej najbardziej obciążone wieloma obowiązkami domowymi i wychowaniem dzieci), ze stażem pracy do 3 lat – 8,8%.

¹³ <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/706577,nauczyciel-przesladowca-rodzicow.html>

Brak wsparcia

Człowiek jako istota społeczna przywiązuje dużą wagę do kontaktów interpersonalnych, tworzenia więzi osobowych i emocjonalnych. W pracy nauczyciela w minimalizowaniu stresu ważne jest dzielenie się spostrzeżeniami, pomaganie sobie w rozwiązywaniu złożonych problemów dydaktycznych i wychowawczych. Jeżeli nauczyciel czuje się osamotniony, w razie problemów zdany jest wyłącznie na siebie. Stres łatwiej jest znieść i bywa mniej szkodliwy, gdy mamy poczucie społecznego wsparcia. Liczne badania potwierdzają tezę, że wsparcie społeczne, pochodzące ze środowiska pracy, istotnie obniża poziom stresu i zapobiega wypaleniu zawodowemu. Współpracownicy i przełożeni mogą być źródłem wiary w siebie i własne kompetencje, mogą uświadomić pracownikom wagę ich osiągnięć oraz znaczenie wykonywanej pracy. Wsparcie społeczne niweluje negatywne skutki stresu, osłabia siłę reakcji stresowej i pozwala łatwiej poradzić sobie z trudnościami. Ponadto przychylne, życzliwe i przyjazne otoczenie może stanowić swoistą tamę niedopuszczającą do pojawienia się stresorów, korzystnie wpływając na samopoczucie pracownika i dając mu poczucie bezpieczeństwa, które ułatwia radzenie sobie z przeciwnościami życia codziennego¹⁴.

Jak nauczyciele postrzegają wsparcie, dowiemy się, analizując ustosunkowanie się do czterech twierdzeń zakwalifikowanych do kategorii „poczucie braku wsparcia”. Średnia procentowa uzyskana z podsumowania ustosunkowań do czterech twierdzeń, z wykorzystaniem skali 1–5, wskazuje, że większość nauczycieli ujawnia postawę obojętną lub nie przywiązuje wagi do otrzymywanych wzmocnień, stwierdzając, iż brak wsparcia tylko czasami ich irytuje lub im nie przeszkadza. W najwyższym stopniu odnosi się to do nauczycieli z najkrótszym stażem pracy pedagogicznej. Dla 34% pomijanie tego typu wzmocnienia jest przyczyną niemałych rozterek. Najbardziej nurtuje badanych nauczycieli, niezależnie od stażu zawodowego to, iż rodzice nie wspierają ich w wielu przedsięwzięciach i nie respektują ich zaleceń. Do oceny takiej postawy rodziców poziom skali 4 i 5 zastosowało 35,5% nauczycieli o najkrótszym stażu pracy i 52,6% ze stażem 4–10 lat i 46% po przekroczeniu tego progu. Rozpatrując problematykę wsparcia społecznego, sondowano również, w jakim stopniu nauczyciele wczesnoszkolnej edukacji są zadowoleni z informacji zwrotnych o efektach ich pracy dydaktycznej i wychowawczej. Pełnią one ważną funkcję motywacyjną i stanowią podstawę pedagogicznej autorefleksji. Odsetek zestresowanych z powodu braku informacji zwrotnych o tym, czy przydzielone

¹⁴ H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne i zdrowie*, Warszawa 2004.

zadania wykonują dobrze, czy źle, nie jest wysoki (21%) i odnosi się głównie do badanych po przekroczeniu 10 lat pracy. Nauczyciele wypowiadali się także w kwestii dostrzegania efektów ich pracy przez nadzór pedagogiczny. O ważności takiego oddziaływania na nauczycieli świadczy odsetek (37,5%) ustosunkowań z zastosowaniem skali 4 i 5 do twierdzenia: „efekty mojej pracy są niezauważane przez nadzór pedagogiczny”. Odsetek zestresowanych wzrasta w miarę wzbogacania doświadczeń pedagogicznych nauczycieli (20% – staż do 3 lat, 40,8% – staż 4–40 i 64,3% – staż powyżej 20 lat). Podobnie jest w przypadku oczekiwanego, w razie potrzeby, wsparcia współpracowników. Świadomość niemożności otrzymania skutecznej pomocy w razie pojawienia się jakichkolwiek trudności lub kłopotów, jest źródłem stresu dla ponad połowy objętych badaniami o stażu pracy przekraczającym 10 lat.

Jeśli nauczyciel otrzyma wsparcie emocjonalne (akceptację, zrozumienie, sympatię, życzliwość, zainteresowanie), wsparcie instrumentalne (konkretną pomoc w rozwiązaniu jakiegoś problemu), wsparcie informacyjne (co i jak robić, jak zmienić), wsparcie oceniające (pochwałę i konstruktywną krytykę) i wsparcie motywujące (zachęcanie do wysiłku) – stres będzie mniej uciążliwy.

Poczucie odpowiedzialności

Badania nad stresem zawodowym nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji obejmowały również czynniki zakwalifikowane do „poczucia odpowiedzialności” związanej z profesjonalnym pełnieniem swej roli zawodowej. Jest ono przyczyną wysokiego i bardzo wysokiego poziomu stresu u ponad 40 badanych. Nauczyciele najmłodszy przeżywają stres z tego powodu w znacznie mniejszym odsetku (19%).

Nauczyciele świadomi są odpowiedzialności za bezpieczeństwo dzieci w trakcie ich pobytu w szkole, w czasie zajęć lekcyjnych, przerw i wycieczek. Świadomość ta nurtuje co czwartą badaną osobę z najkrótszym stażem pracy i co drugą we wszystkich pozostałych grupach stażu pracy zawodowej.

Według 23% respondentek stres powodowany jest ograniczoną możliwością brania udziału w procesach decyzyjnych funkcjonowania szkoły. Znaczenia tego czynnika nie dostrzegają nauczyciele z małym jeszcze doświadczeniem pedagogicznym. Pracujący w zawodzie dłużej niż 3 lata niemożność percypowania w podejmowaniu decyzji w kwestii zmian dokonujących się w systemie edukacyjnym uznali w 53%–64% za przyczynę wielu napięć emocjonalnych.

O poczuciu odpowiedzialności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej świadczy ustosunkowanie się do stwierdzenia „mam poczucie, że moja nie-

obecność w pracy, nawet jednodniowa, będzie problemem dla innych członków personelu”. Na skutek takiej sytuacji pojawiający się niepokój emocjonalny sygnalizuje średnio 41% respondentek, przy czym coraz wyraźniej uwidacznia się w miarę upływu lat pracy z dziećmi (27% – staż do 3 lat, i kolejno: 31%, 50%, 71% – staż powyżej 20 lat). Nauczyciele zajmując taką postawę wobec pracy zdają sobie sprawę z tego, że w czasie doraźnego zastępstwa nauczyciel nie zawsze realizuje zajęcia dydaktyczne zgodnie z posiadaną specjalnością, gdyż nie posiada do ich prowadzenia odpowiednich kwalifikacji, ale po prostu zapewnia jedynie bezpieczeństwo uczniom oraz obciąża dodatkową pracą swoich kolegów.

Poczucie niedostatku nagród

Sporą dawkę stresu niesie z sobą praca, w której nie dostrzega się elementu nagradzającego. Nagrody mogą pochodzić z różnych źródeł i wiązać się z różnymi okolicznościami pracy. Poziom wysokiego i bardzo wysokiego poziomu stresu wynikającego z poczucia niedostatku nagród sygnalizuje 33% ankietowanych nauczycieli, z przewagą w grupie stażu ponad 10 lat (42%). Nauczycieli w wysokim stopniu (52%) irytują docierające z różnych źródeł (środków masowego przekazu, rodziców, wychowanków) opinie o szczególnym uprzywilejowaniu ich zawodu, dobrze płatnej pracy, długim urlopie, wykonywaniu pracy w komfortowych warunkach i zajmującej relatywnie mało czasu, kończącej się wraz z opuszczeniem placówki przez dzieci. Nie bierze się pod uwagę czasu przeznaczonego na inne czynności wykonywane poza wyznaczonym pensum oraz uciążliwości związanych z wykonywaniem tak trudnej i odpowiedzialnej pracy.

Stres przeżywany z powodu tak postrzeganej pracy staje się coraz bardziej uciążliwy wraz z wydłużającym się stażem pracy nauczyciela (26,6% – staż do 3 lat, i odpowiednio: 58%, 50%, 86% – staż ponad 20 lat).

Pocieszające jest to, że wysoki odsetek badanych uważa, iż w pracy odbiera wiele komunikatów świadczących o docenianiu ich pracy zawodowej. Stres wynikający z braku poczucia doceniania towarzyszy badanym w 22%, i tylko w 14% w najwyższej grupie stażu zawodowego.

Czynnikiem wywołującym napięcie psychiczne jest obniżanie się prestiżu współczesnego nauczyciela. Świadomość tego faktu jako przyczynę irytacji podkreśla ponad 40% uczestniczących w badaniu, a najbardziej zmniejszanie się szacunku do nauczyciela irytuje respondentki z ponad dziesięcioletnim stażem pracy (50%)¹⁵.

¹⁵ W badaniu IBE czasu i warunków pracy nauczycieli ponad 80% nauczycieli wskazało, że

W wielu zawodach stres jest zazwyczaj powiązany z wysokością wynagrodzenia, a jak jest w przypadku badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej? Pobory nieproporcjonalne do obciążenia pracą za stresor zawodowy uznało 29% respondentek. Taką opinię potwierdzają w zbliżonym odsetku badani, zarówno z najkrótszym stażem zawodowym, jak i w przedziale stażu 4–10 lat (średnio co czarty badany). Bardziej zróżnicowane postawy wobec twierdzenia „moje pobory są nieproporcjonalne do obciążenia pracą” zauważamy w dwu pozostałych przedziałach stażu, bowiem bardzo wysoki i wysoki stres z tego tytułu przeżywa 58% nauczycieli ze stażem 11–20 lat i 14% o stażem powyżej 20 lat. Co czwarty badany nauczyciel postrzega jako stresogenne: poczucie niewykorzystywania kwalifikacji i zdolności oraz brak możliwości awansu. Odsetek przeżywających stres wynikający z wartościowania tych czynników jest wysoce zróżnicowany w zależności od doświadczenia pedagogicznego wyrażającego się liczbą przepracowanych lat pracy w zawodzie. Jest najwyższy wśród respondentów po przepracowaniu 10 lat.

Podsumowanie wyników badań

Badania zmierzały do określenia poziomu stresu czynnych zawodowo nauczycieli oraz zdefiniowania stresorów najbardziej uciążliwych w pracy nauczyciela na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Okazuje się, że nauczyciele pierwszego stopnia edukacji w wyższym odsetku, niż nauczyciele drugiego i trzeciego, pracują w stresogennym środowisku. Bardzo wysoki i wysoki poziom stresu utrzymuje się u 40% badanych, przy czym u nauczycieli drugiego i trzeciego stopnia, średnio u 28%. Podobnie jest w przypadku nauczycieli przedszkola. Przyczyną stresu tak licznej grupy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej może być wykonywanie na tym etapie

problemem w wykonywaniu tego zawodu jest jego niski prestiż, a około 40% wymieniła niski autorytet wśród uczniów. Wśród czynników różnicujących szacunek dla nauczycieli wymieniają: wielkość miejscowości, czynniki instytucjonalne, wpisane w system edukacyjny (np. ważność poszczególnych przedmiotów, specyfika etapów edukacyjnych), kulturę organizacyjną szkoły (styl zarządzania, relacje z dyrektorem, atmosferę w gronie pedagogicznym), kontakty z otoczeniem, wyniki uczniów, jak również cechy osobiste nauczycieli (<http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/539-szacunek-dla-nauczycieli>). Badania wykazują że sami nauczyciele dostrzegają zróżnicowanie prestiżu w zależności od etapu edukacyjnego, na którym uczą. Niektórzy uważają, że niżej cenią się nauczyciele, którzy pracują z małym dzieckiem, ale nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podkreślają, iż uznanie należy się właśnie im, bowiem na nich spoczywa ogromna odpowiedzialność za przygotowanie najmłodszych do dalszej nauki – to oni tworzą podstawy, z których korzystają nauczyciele kolejnych etapów edukacyjnych (<https://www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/3246-o-prestizu-zawodu-nauczyciela>).

bardzo złożonych i odpowiedzialnych zadań w skomplikowanym środowisku fizycznym i społecznym szkoły. Zadaniem nauczyciela jest rozpoznawanie aktualnych potrzeb rozwojowych dziecka oraz diagnozowanie w zakresie podstawowych umiejętności typu szkolnego, a także wspieranie rozwoju dziecka w obszarze fizycznym, poznawczym, emocjonalnym i społeczno-moralnym¹⁶.

Odsetek zestresowanych nauczycieli zmienia się w zależności od stażu pracy zawodowej. Najwyższy o wysokim i bardzo wysokim poziomie stresu odnotowaliśmy wśród ankietowanych o najdłuższym stażu pracy pedagogicznej (51,4%). Pewnym zaskoczeniem jest stosunkowo niski odsetek o takich poziomach stażu w grupie nauczycieli na początku pracy zawodowej (25,6%), gdyż początki pracy z reguły wiążą się z dużym napięciem emocjonalnym. Jednak badania wykazują, że w pierwszych latach pracy zawodowej nauczyciele doświadczają wysokiego poziomu satysfakcji zawodowej¹⁷. Wszystko, co nauczyciel czyni, jest nowym, ciekawym doświadczeniem. Przejawia duże zaangażowanie w przebieg wszelkich czynności, odkrywa swoje zdolności i umiejętności pedagogiczne, jest pełen energii, optymizmu i entuzjazmu. Wnika w sytuacje edukacyjne, analizuje je w oparciu o świeżo zdobytą wiedzę, krytycznie nieustannie obserwuje siebie, własne poczynania.

Blisko połowa ogółu badanych uznała za nadrzędną przyczynę stresu zachowania dzieci oraz pracę pod wpływem presji czasu. Ponad 40% wymienia: poczucie zagrożenia w pracy, sytuacje konfliktogenne, poczucie zawodowej odpowiedzialności oraz uciążliwości fizyczne. Blisko 40% – poczucie psychicznego obciążenia pracą oraz uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej. Powyżej 30% – poczucie braku wsparcia oraz poczucie niedostatku nagród.

Wśród wspólnych (wymienianych we wszystkich czterech grupach stażu pracy) szczegółowych stresorów, zidentyfikowanych przez ponad 40% ankietowanych, znalazły się:

1. duży nakład pracy poza godzinami spędzonymi z dziećmi (53%–79%),
2. obawa utraty pracy (48%–64%),
3. obwinianie nauczycieli przez rodziców za przejawiany stosunek dziecka do szkoły (40%–71%),
4. możliwość popełnienia błędu w procesie oddziaływań wychowawczych (40%–64%),

¹⁶ B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, A.I. Brzezińska (red.), Warszawa 2014, s. 44.

¹⁷ S. Korczyński, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli*, Łódź 2017, s. 169.

5. duża liczba dzieci w klasie jako przyczyna przebywania w uciążliwym hałasie (40%–73%).

Wspólnymi tylko dla nauczycieli w trzech grupach stażu powyżej 3 lat i wymienianymi przez ponad połowę badanych okazały się:

1. rozwiązywanie złożonych problemów wychowawczych (58%–79%),
2. brak czasu na realizację planowanego materiału i ocenę opisową dzieci (54%–63%),
3. brak czasu na wspomaganie rozwoju dzieci wymagających szczególnej troski i wyrównywanie niedoborów (50%–57%),
4. praca wymagająca niezwłocznego realizowania wielu zadań, w tym także biurokratycznych (64%–71%),
5. obawa popełnienia błędu w oddziaływaniach wychowawczych (50%–64%),
6. duży nakład pracy poza pensum dydaktycznym (57%–79%),
7. obwinianie nauczycieli przez rodziców za przejawiany stosunek dzieci do nauki (57%–71%),
8. ograniczony wpływ na decyzje związane z funkcjonowaniem szkoły (53%–64%),
9. poczucie odpowiedzialności za każde powierzone dziecko (50%–68%),
10. postrzeganie pracy przez otoczenie jako kończącej się wraz z zakończeniem zajęć lekcyjnych (50%–86%).

Typowe dla ponad 50% nauczycieli z najdłuższym stażem zawodowym, a dostrzegane w mniejszym odsetku przez badanych w pozostałych grupach stażu:

1. praca w narzuconym czasie bez możliwości odprężenia się (57%),
2. praca w dusznych i/lub ciasnych pomieszczeniach (57%),
3. brak niezbędnych środków dydaktycznych (79%),
4. wygórowane wymagania stawiane przez władze oświatowe (71%),
5. liczba godzin ponadwymiarowych znacznie przekraczająca obowiązującą wymiar (71%),
6. niedostrzeganie efektów pracy przez nadzór pedagogiczny (64%),
7. poczucie odpowiedzialności zawodowej (71%).

Długo utrzymujący się wysoki poziom stresu nauczycieli może skutkować wyczerpaniem sił, obniżonym nastrojem, niepokojem, rozczarowaniem, zniechęceniem, poczuciem bezradności, zmęczeniem, odczuwaniem różnych dolegliwości somatycznych, wypaleniem zawodowym, utratą motywacji do pracy,

i w znacznym stopniu wpływać na jakość pracy edukacyjnej i relacje z dziećmi, rodzicami oraz ze współpracownikami. Zestresowany nauczyciel łatwo popada w stan depresji. Ogromne znaczenie w zachowaniu zdrowia psychicznego i fizycznego, utrzymaniu prawidłowych relacji z podstawowymi podmiotami interakcji wychowawczych oraz podniesieniu jakości życia osobistego ma umiejętność jego przezwyciężania. W opanowaniu stresu ważne jest poznanie siebie z punktu widzenia podatności na stresory, zidentyfikowanie najbardziej obciążających stresorów, ich zrozumienie i podejmowanie skutecznych działań zapobiegających jego rozrastaniu się.

dr hab. Stanisław Korczyński jest profesorem Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu Wydział Ekonomiczny w Opolu; jego badania i dociekania naukowe obejmują problematykę osobowości nauczyciela, satysfakcji zawodowej oraz stresu nauczycieli i uczniów na różnych poziomach edukacji, a także motywacji szkolnego uczenia się. Jest autorem licznych monografii oraz artykułów opublikowanych w kraju i za granicą, poświęconych psychopedagogicznym problemom edukacji i pracy zawodowej.

Michał Kosztołowicz
Piotr Skurski
Zdzisław Kosztołowicz

Kultura i etyka w procesie kształcenia

Wprowadzenie w ujęciu filozoficznym

Pierwszym z filozofów, który poruszał problem kształcenia, był Platon (428–347 p.n.e.). W swym dziele *Państwo* przedstawił przebieg i cele kształcenia. Tym celem według Platona jest stworzenie równowagi społecznej i indywidualnej, którą osiąga się przez podział społeczeństwa na trzy warstwy:

1. tych, którzy pracują dla zysku (rzemieślnicy, kupcy);
2. tych, co oferują ochronę (żołnierze);
3. tych, co rządzą (władcy).

Od dwóch pierwszych warstw wymaga się konkretnych umiejętności. Natomiast dla trzeciej rozpoczyna się kształcenie, głównie w zakresie filozofii i matematyki. Koncepcja edukacyjna Platona znalazła odzwierciedlenie w nauce siedmiu sztuk wyzwolonych w uniwersytetach średniowiecznej Europy. Pierwszy etap nauki stanowiło *trivium* (gramatyka, retoryka, logika) a następnie *quadrivium* (arytmetyka, muzyka, geometria, astronomia). Potem następowały studia teologiczne i filozoficzne. Celem kształcenia było więc odkupienie upadłej natury człowieka zgodnie z doktryną chrześcijańską.

Jan Jakub Rousseau (1712–1778) w dydaktycznej powieści *Emil* przedstawił z kolei zarys właściwego kształcenia, by rozwój każdej osoby odpowiadał jej zdolnościom. Immanuel Kant (1724–1804) uważał, że pełny rozwój umiejętności jednostki jest podstawowym celem kształcenia. Dzięki temu wytwarza się między innymi w osobowości każdej jednostki pragnienie światowego pokoju.

W XIX wieku u utylitarystów celem wszelkiej działalności ludzkiej było dobro dla jak największej liczby ludzi. Sądziło się, że możliwie najdalej posunięty rozwój wszystkich osób będzie właściwym środkiem do osiągnięcia takiego celu.

Podobne cele kształcenia występowały u pragmatystów w XX wieku. Interesujące jest ujęcie prawdy przez pragmatystę Williama Jamesa (1842–1910), a mianowicie – zdanie *p* jest prawdziwe, jeżeli ma użyteczne konsekwencje.

Stanowi to wartościowanie efektywności procesu kształcenia każdej jednostki, jeżeli odniesiemy konsekwencje do jej struktury osobowościowej. Za takim stwierdzeniem przemawia aksjomat dydaktyczny Georga Kerschensteinera (1854–1932) w wersji zmodyfikowanej, a mianowicie: w każdej treści tekstu zawarta jest struktura osobowościowa autora¹. Zbliżenie struktury osobowościowej każdej jednostki do struktury osobowościowej zawartej w treści tekstu stanowi istotę efektywności kształcenia. Postępowanie więc zgodnie z efektywnością struktury osobowościowej kształconej jednostki stanowi dobro jej kultury. Kulturą nauczyciela z kolei jest pozytywne odniesienie się do tego, co jest dobrem kształconej jednostki. Ma to charakter etyczny.

Struktura osobowościowa ucznia i jej funkcjonalność

Przez strukturę rozumiemy układ elementów wyznaczony poprzez relację. W naszym przypadku elementami są czynniki osobowościowe każdej kształconej jednostki. Strukturę stanowią te czynniki osobowościowe, które są „blisko siebie”. Psycholog osobowości Raymond Cattell w 1957 r. „odkrył” 16 czynników osobowościowych i zawarł je w „Kwestionariuszu osobowości”².

Po przeprowadzeniu badań przy pomocy wspomnianego kwestionariusza 16 uczniów dawnych klas III liceum ogólnokształcącego i zastosowaniu punktacji Autora, wyniki surowe poddano standaryzacji za pomocą skali T_1 . Ma ona postać:

$$y = 10z + 50 \quad (1), \text{ gdzie:}$$

z - wynik standaryzowany

10 - odchylenie standardowe w skali T_1

50 - średni wynik w skali T_1

y - wynik w skali T_1

Wyniki w skali T_1 pozostają w ścisłej zależności z wynikami empirycznymi, ponieważ współczynnik korelacji między nimi wynosi 1. Łatwo zauważyć, że średni wynik standaryzowany wynosi zero, a odchylenie standardowe 1. Wyniki te odnosimy do wartości krytycznej rozkładu testu studenta:

$$t_{10,005;\infty} = 1,96$$

i otrzymujemy:

$$1/1,96 \approx 0,50$$

¹ K. Kosztołowicz, *Pojęcie aksjomatu w dydaktyce na przykładzie aksjomatu dydaktycznego Kerschensteina*, [w:] W. Goriszowski (red.), *Teraźniejszość i przyszłość badań pedagogicznych na tle zmian w edukacji*, Kielce – Piotrków Trybunalski 1993.

² Ich opis znajduje się na końcu pracy.

Podstawiając tą wartość do wzoru (1), mamy: $y = 10 \cdot 0,5 + 50 = 55$.

Dla średniego wyniku standaryzowanego 0, wartość w skali T_1 i wynosi:
 $y = 10 \cdot (0/1,96) + 50 = 50$

Stąd odległość między wynikami w skali T_1 wynosi 5 jednostek.

Ten fakt wykorzystujemy przy konstrukcji mapy czynników osobowościowych. Przykładem takiej mapy jest tab. 1. Czynniki, które należą do poszczególnych warstw, spełniają relację „blisko siebie”, jeżeli znajdują się w niej co najmniej dwa czynniki osobowościowe.

Tab. nr 1. Mapa czynników osobowościowych ucznia nr 2

Przedziały klasowe	Czynniki osobowościowe		nr warstwy
	populacja A	populacja B	
(85-90]			13
(80-85]		L	12
(75-80]	L, M	F, H, M	11
(70-75]	N	E, N	10
(65-70]	H		9
(60-65]	B, E, F		8
(55-60]		B	7
(50-55]	C, G, Q_1 , Q_3	C, Q_4	6
(45-50]	A, Q_4 (dost)	A, G, Q_1 , (dost)	5
(40-45]	I, O, Q_2	Q_3	4
(35-40]		O	3
(30-35]		Q_2	2
(25-30]		I	1

Na mapie (tab. 1) struktury osobowościowe (czynniki należą do odpowiedniej warstwy) u ucznia nr 2 ustalone są w dwóch różnych populacjach, a mianowicie A i B. Z owych map dowiadujemy się, że ten sam uczeń może mieć różne struktury osobowościowe w różnych populacjach, a tym samym może się realizować w różny sposób. Postępując w podobny sposób, możemy odpowiednio dobierać populację tak, by uczeń mógł kształtować najbardziej efektywną dla niego i społeczeństwa strukturę osobowościową.

Zauważmy, że w populacji A, odpowiednio w warstwach 6 i 8, skupiają się czynniki osobowościowe: {C, G, Q_1 , Q_3 } w warstwie 6, {B, E, F} w warstwie 8. W oparciu o tabelę A (zamieszczoną na końcu pracy) powyższe struktury interpretujemy następująco: wynik (+) oznacza powyżej 50 w skali T_1 , a (-)

poniżej 50. Uczeń nr 2 charakteryzuje się (warstwa 6) silnym ego, silnym charakterem, samodzielnością w myśleniu i postępowaniu, silną wolą.

Warstwa 8 dostarcza o uczniu nr 2 informacji o jego wysokiej inteligencji, pewności siebie, ekspansywności i pogodzie ducha.

W warstwie 11 strukturę tworzą czynniki osobowościowe {L, M}, dowiadujemy się stąd, że uczeń nr 2 posiada cechy podejrzliwości, zawiści, zazdrości, samowystarczalności oraz zahamowania. Ujawnić się u niego może egocentryzm, niedojrzałość, niekonwencjonalność. Z warstwy 5 dowiadujemy się z kolei, że ocenie dostatecznej z matematyki sprzyjały w jej uzyskaniu: sztywność, podejrzliwość, powściągliwość, chłód i rezerwa, a także flegmatyzm i spokój. Strukturę tworzą czynniki {I, O, Q₂} w warstwie 4. Jeżeli uczeń nr 2 realizować się będzie przez tę strukturę, to może on być ufającym sobie, twardym i realistycznym, praktycznym i odpowiedzialnym. Może być również ufnym, pewnym siebie i spokojnym, a także trzymającym się zasad i konwencji grupy oraz niesamodzielnym. Analogicznie interpretujemy struktury osobowościowe ucznia nr 2 w populacji B.

W populacji A szukamy struktur, które tworzą dobra kultury u ucznia nr 2. Spełniać one powinny następujące warunki:

1. należeć do odpowiedniego przedziału, większego od 50,
2. struktury te powinny mieć użyteczne konsekwencje.

Dobra kultury u ucznia nr 2 są: {B, E, F} w warstwie 8 oraz {C, G, Q₁, Q₃} z warstwy 6. Nauczyciel, gdy ustosunkowuje się do dobra kultury z warstwy 8, postępuje następująco:

- a. zapoznaje z mapą czynników osobowościowych ucznia nr 2,
- b. zwraca uwagę temu uczniowi na strukturę, która jest jego dobrem kultury, proponując, by wytworzył w swojej świadomości funkcjonowanie własnego wyobrażenia, wykorzystania pewności własnego postępowania, połączonego zwłaszcza z wysoką inteligencją.

Powinno to wyzwolić u niego konieczność zrozumienia przerabianego materiału. Zrozumieć, to znaczy wypowiadać się o nim „swoimi słowami” zgodnie z istotą treści.

Można to uczynić, gdy zadajemy sobie pytania i próbujemy na nie odpowiedzieć, podając przykłady z życia codziennego wraz z uzasadnieniem. Wyrabia się wtedy u ucznia przekonanie o potrzebie takiego postępowania, które prowadzi do wyobrażenia sytuacji na miarę jego dobra kultury. Ustosunkowując się do wyobrażonej przez siebie sytuacji, uczeń kształtuje swoją kulturę a tym samym etykę.

Kształcenie powinno odbywać się wówczas, gdy tok lekcji realizuje układ łańcuchów Markowa. Przekonuje o tym następujące doświadczenie: nauczyciel

znał struktury osobowościowe uczniów i proces kształcenia z matematyki prowadził w systemie herbartowskim. Oceniał również według przyjętych obecnie sposobów. Uczeń nr 2 (w populacji A) otrzymał z matematyki ocenę dostateczną, która – przeliczona na skalę T_1 – „trafia” do warstwy 5 (tab. 1). Spełniona jest więc relacja „blisko siebie” oceny z czynnikami osobowościowymi. Interpretujemy ów stan rzeczy, wykorzystując tabelę A , i stwierdzamy, że wpływ na ocenę dostateczną z matematyki miały czynniki osobowościowe: powściągliwość, podejrzliwość oraz praktyczna postawa i stałość. Nie stanowią one dobra kultury, ponieważ nie wykazują pozytywnej dynamiki prowadzącej do zrozumienia przerobionego materiału u badanego ucznia. Nauczyciel nie zachował kultury, a tym samym etyki wobec tego ucznia, ponieważ prowadził lekcje w herbartowskim toku lekcyjnym.

Wynika stąd, że dla zachowania przez nauczyciela kultury i etyki w prowadzeniu procesu kształcenia powinna być w toku lekcyjnym realizowana indywidualizacja nauczania. Taką możliwość stwarza tok lekcyjny w układach łańcuchów Markowa. Praktyczną realizację opisywanego problemu przedstawimy w osobnym doniesieniu.

Tabela A. Interpretacja czynników osobowościowych

Czynnik	Wynik wysoki (+)	Wynik niski (-)
A - cyklotyma, schizotypa	Osoby chętne do współpracy, bez troskie, przyjazne, serdeczne	Os. sztywne, chłodne, powściągliwe, pełne podejrzliwości i rezerw
B - wysoka inteligencja, niska inteligencja	Os. inteligentne, błyskotliwe, niezależne	Os. nieinteligentne, nie-sumienne, uległe
C - dojrzałość emocjonalna, neurotyczność	Os. o silnym ego, stałe emocjonalnie, dojrzałe i spokojne	Os. dziecinne, neurotyczne, zmienne i nieodporne na frustracje, jednostki o słabym ego
E - dominowanie, uległość	Os. pewne siebie, agresywne, dominujące	Os. spokojne, uległe, niepewne siebie
F - surgencja, desurgencja	Os. entuzjastyczne, ekspansywne i pogodne	Os. poważne, chmurne, mało ekspansywne, trzeźwe i niekomunikatywne
G - wysokie superego, niskie superego	Os. o silnym charakterze, wytrwałe, odpowiedzialne, sumienne, dojrzałe emocjonalnie	Os. niewytrwałe, zależne, lekkomyślne, niesumienne, i zmiennie uczuciowo
H - odporność, brak odporności	Os. odporne w sytuacjach zagrożenia, śmiałe, aktywne impulsywne,	Os. mało odporne na zagrożenia, zahamowane i pełne rezerwy

I - wrażliwość, niewrażliwość	Os. wrażliwe, wymagające, niecierpliwe, zależne, delikatne, niedojrzałe	Os. mające zaufanie do siebie, twarde, realistyczne, praktyczne, odpowiedzialne
L - nadmierna podejrzliwość, jej brak	Os. podejrzliwe, zawistne, zazdrosne, samowystarczalne, zahamowane	Os. ufne, łatwo dostosowujące się do otoczenia, otwarte, tolerancyjne, wyrozumiałe, łagodne
M - konwencjonalność, niekonwencjonalność	Os. egocentryczne, niedojrzałe, niekonwencjonalne	Os. praktyczne, konwencjonalne, poważne, stałe
N - racjonalizm, prostota	Os. nienaganne, zręczne towarzysko, powściągliwe emocjonalnie, wnikliwe	Os. proste, bezpretensjonalne, spontaniczne, niezręczne towarzysko
O - depresyjna niepewność siebie, pewność siebie	Os. bojaźliwe, niepewne siebie, lękliwe, depresyjne, niezadowolone	Os. ufne, pewne siebie, spokojne
Q ₁ - radykalizm, konserwatyzm	Os. samodzielne w myśleniu i postępowaniu	Os. spokojne, niepomysłowe, szanujące tradycje, zwyczaje
Q ₃ - samowystarczalność, zależność	Os. samodzielne w działaniu, pomysłowe, niezależne	Os. trzymające się zasad i konwencji grupy, niesamodzielne
Q ₃ - wysoka samoocena, niska samoocena	Os. opanowane, dokładne, o silnej woli, wytrwałe, odpowiedzialne, pewne siebie	Os. niewytrwałe, o słabej woli, nieopanowane i niezadowolone z siebie
Q ₄ - wysokie napięcie ergiczne, niskie napięcie ergiczne	Os. napięte, pobudliwe, rozdrażnione, niespokojne, lękliwe	Os. flegmatyczne i spokojne

dr Michał Kosztołowicz, *Kieleckie Towarzystwo Naukowe w Kielcach, Towarzystwo Naukowe Sandomierskie w Sandomierzu;*

dr Piotr Skurski, *Uniwersytet Łódzki;*

dr Zdzisław Kosztołowicz, *Towarzystwo Naukowe Sandomierskie.*

Marta Wilk

Przekaz wartości moralnych w rodzinie tradycyjnej

Wprowadzenie

Rodzina jest instytucją naturalną uczestniczącą w procesie wychowania jednostki. A. Giddens pisze, że „prawie we wszystkich społeczeństwach można odnaleźć strukturę nazwaną przez socjologów rodziną nuklearną, składającą się z dwojga dorosłych ludzi tworzących wraz z własnymi lub adoptowanymi dziećmi wspólne gospodarstwo domowe”¹. Uczestnictwo w tej podstawowej grupie społecznej zaczyna się wcześniej niż w innych środowiskach. Według D. Golemana „życie rodzinne jest pierwszą szkołą, w której uczymy się czuć do samych siebie i jak inni będą reagować na nasze uczucia, co myśleć o tych uczuciach i jaki mamy wybór możliwych reakcji, jak odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy”².

Zdaniem I. Burkackiej, „w tradycyjnych ujęciach socjologicznych rodzina jest grupą złożoną z osób połączonych stosunkiem małżeńskim i rodzicielskim, ale podkreśla się, że może się rozwijać także przez adopcję dzieci”³. To autonomiczna instytucja społeczna, zawierająca system norm, które regulują zachowania ludzi oraz organizują je we wzorce z bardziej rozbudowanymi strukturami i funkcjami społecznymi. Autorzy książki *Pedagogika rodziny*, piszą: „Rodzina w znaczeniu pedagogicznym ujawnia swoją wewnętrzną istotę, strukturę, sens egzystencjalny oraz powiązania ze światem względem niej zewnętrznym zawsze w kontekście wychowania (edukacji) człowieka. Jest zarazem środowiskiem wychowawczym, grupą i instytucją wychowawczą. Tym, co zespala te różne punkty spojrzenia na rodzinę, jest »rodzinnosc człowieka«”⁴. Przez rodzinność autorzy rozumieją cechę tkwiącą w człowieku immanentnie, gdyż człowiek jest istotą rodzinną, niezależnie od osobistych losów.

¹ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 194.

² D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, s. 369

³ I. Burkacka, *Monoparentalność, wielorodzina i rodzina zrekonstruowana. Współczesne nazwy modeli życia rodzinnego*. Dostępny online: <http://arteshumanae.umcs.pl> nr 2, 2017, s. 64. (dostęp: 2.10.2018).

⁴ S. Kawula, J. Bragieli, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2014, s. 29.

Zainteresowanie rodziną jest uwarunkowane tym, że wywiera ona istotny wpływ na kształtowanie się postaw, aspiracji i planów życiowych, całej osobowości człowieka, a także dlatego, że obserwuje się zjawisko traktowania rodziny jako czynnika niezależnego, który wywołuje szereg zjawisk społecznych i ekonomicznych. Burkacka, powołując się na dane Głównego Urzędu Statystycznego, pisze, że „Polacy bardzo wysoko cenią rodzinę – wskazuje na to wynik najnowszych badań spójności społecznej, przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny w 2015 roku, w których rodzina znajduje się wśród trzech najważniejszych wartości najczęściej wymienianych przez mieszkańców Polski”⁵. Według Raportu z badań *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny* polska młodzież spośród wymienionych w kwestionariuszu ankiety wartości, zasad i celów życiowych wartości rodzinne oceniła najwyżej⁶. „Rodzina jest rozumiana jako przekaznik wartości, ale także jako wartość, która może hamować lub przyspieszać realizację innych wartości”⁷.

Współczesność wyznacza szybkie tempo związane z pracą zawodową człowieka, kryzys wartości moralnych uznawanych za absolutne, często nieobecność rodziców, zarówno fizyczna jak i emocjonalna. Nowe formy życia rodzinnego nie wpływają korzystnie na procesy wychowawcze w rodzinie tradycyjnej, a co za tym idzie na prawidłowy rozwój emocjonalny i społeczny dzieci i młodzieży. Epoka „płynnej nowoczesności” w relacjach międzyludzkich oznacza niepewność, zmienność środowisk, w których funkcjonuje człowiek, a także poczucie bezsilności. Według Z. Baumana „dzisiejsza niepewność jest potężną siłą indywidualizującą. Ponieważ nie wiemy, w której przegródce obudzimy się jutro, niepewność losu dzieli, zamiast jednoczyć, a pojęcie »wspólnego interesu« staje się coraz bardziej mgliste i traci wszelką pragmatyczną wartość”⁸. Cytowany autor wskazuje na symptomy zasadniczej zmiany kulturowej związanej z płynną nowoczesnością, która charakteryzuje się wielością poglądów i strategii życiowych. Jest to kultura wielorakich odmienności oraz kryzysu wartości.

„Czasy współczesne charakteryzują się kryzysem wartości. Ubolewa się często nad brakiem moralności, utratą etosu, anarchią i samowolą, rozluźnieniem dyscypliny i porządku, relatywizmem, nihilizmem i dekadencją moralną”⁹. W związku z szybkimi zmianami społecznymi i kryzysem wartości moralnych mnożą się

⁵ I. Burkacka, *op. cit.* (*Monoparentalność, wielorodzina...*), s. 62.

⁶ T. Biernat, P. Sobierajski, *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny*, Toruń 2007, s. 35–42.

⁷ J. Mariański, *Wartości jako przedmiot badań socjologicznych* [w:] H. Mielicka (red.), *Wybór tekstów. Socjologia wychowania*, Kielce 2000, s. 225.

⁸ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 229–230.

⁹ J. Mariański, *op. cit.* (*Wartości jako przedmiot badań...*), s. 226.

również problemy związane z zachowaniem tradycyjnego systemu rodzinnego. Młodzi ludzie czują się zagubieni w masowej kulturze konsumpcji. Nie zawsze potrafią dokonywać właściwych wyborów w różnych sytuacjach życiowych.

Tworzą się nowe formy życia rodzinnego, takie jak: rodzice samotnie wychowujący dzieci, model wielorodzinny – rodziny patchworkowe, konkubinaty (kohabitacja), kobiety bezdzietne z wyboru, gejowskie i lesbijskie układy partnerskie¹⁰. Oparta na tradycyjnych wartościach rodzina stopniowo traci w obecnej rzeczywistości rację bytu. „Można powiedzieć – pisze Bauman – że mamy tu do czynienia ze strukturalną kopią przejścia od instytucji małżeństwa do wolnego związku wraz ze wszystkimi towarzyszącymi temu procesowi postawami i konsekwencjami, w tym także zakładaną tymczasowością kohabitacji i możliwością zerwania związku w dowolnym momencie i z dowolnego powodu, w miarę jak znikają pożądanie i potrzeba bliskości”¹¹. Współcześnie jako rodzinę określa się także coraz częściej wolne związki kobiet i mężczyzn bez zawierania ślubu. Tym bardziej istotne jest, aby prawidłowo funkcjonująca rodzina tradycyjna trwała, ponieważ jest ona najlepszym środowiskiem wychowawczym dla dzieci i młodzieży.

Tradycyjna, dobrze funkcjonująca rodzina to środowisko, w którym następuje przekazywanie każdemu nowemu pokoleniu dziedzictwa kulturowego. W rodzinie następuje wdrażanie i wprowadzanie młodego człowieka w normy życia zbiorowego, w mechanizm konformizmu społecznego oraz w elementarne wartości kultury ludzkiej. Uzewnętrzniając pożądane społecznie i moralnie cechy, nadaje się życiu sens¹². A. Błasiak pisze, że „kultura duchowa rodziny wiąże się z faktem, iż rodzina jest miejscem przechowywania i przekazywania wszelkich wartości kulturowych. Każda rodzina posiada swoje indywidualne środowisko kulturowe i jest miejscem inkulturacji swoich członków. Trzeba również zaznaczyć, że rodzina żyje i działa w kontekście kultury szerszej, która we właściwy sposób modeluje jej oblicze duchowe, moralne czy społeczne. Wśród istotnych elementów duchowej kultury rodziny należy wymienić: słowo, symbol, zwyczaj oraz wartości”¹³.

Pojęcie „wartość” jest naczelną kategorią aksjologii. „W socjologii przez wartość rozumie się najczęściej to wszystko co wiąże się z pozytywnymi emocjami, co skupia na sobie pragnienia i dążenia człowieka, co uważa się za ważne

¹⁰ A. Giddens, *op. cit.* (*Socjologia*), s. 204–212.

¹¹ Z. Bauman, *op. cit.* (*Phynna...*), s. 231.

¹² A. Pękala, *Rola rodziny w kształtowaniu systemu wartości u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] E. Jurczyk- Romanowska, K. Gandecka (red.), *Wychowanie w rodzinie*, nr XI (1/2015), Wrocław 2015, s. 97.

¹³ A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*, Kraków 2009, s. 136.

i istotne w życiu, godne pożądania, na zdobyciu czego jednostce najbardziej zależy oraz czego się na co dzień poszukuje jako rzeczy cennej”¹⁴. Wartości odgrywają ważną rolę zarówno w indywidualnym, jak i społecznym rozwoju człowieka. Zdaniem Mariańskiego można je rozumieć „jako duchowe, moralne przekonania jednostek i grup społecznych, kierujące postawami oraz zachowaniami jednostkowymi i zbiorowymi. Jeżeli zmieniają się wartości, zmieniają się również zależne od nich postawy i wzory zachowań. Wartości mają charakter bardziej ogólnych i trwałych orientacji określających perspektywy życia codziennego, jego sens i znaczenie, a także pośrednio wyznaczają normy odnoszące się do konkretnych zachowań”¹⁵. Wartości moralne można zatem rozumieć jako idee, które wpływają na zachowania człowieka, tego, który je praktykuje oraz na innych ludzi, wobec których są skierowane. Zinternalizowane wartości moralne wpływają na kształtowanie zachowań w taki sposób, że ludzie stają się lepsi wobec innych, a wtedy poprawia się jakość stosunków międzyludzkich.

Socjalizacja pierwotna a przekaz wartości

Wartości moralne wynosimy przede wszystkim z domu rodzinnego. Przeniesienie wartości, stylów życia i wzorów zachowań z rodziców na dzieci odbywa się w trakcie bezpośredniego wychowania w oparciu o posiadane modele wychowawcze oraz poprzez sposoby karania i nagradzania. „Małe dziecko w procesie naśladownictwa przejmuje od rodziców wartości i normy, kierując się obawą przed naganą i karą, utratą miłości rodziców czy wymuszonym posłuszeństwem. Wielkość przewinienia ocenia ono według wielkości wyrządzonej krzywdy, pomijając intencję osoby działającej. Nie pojmuje ono jeszcze sensu i znaczenia reguł postępowania oraz traktuje je jako rzeczy zewnętrzne i ustalone raz na zawsze. Dopiero w okresie późniejszym obce wartości i normy zostają przez dziecko uwewnętrznione”¹⁶.

Rodzice wpajają i wzmacniają pożądane zachowania lub też ich zabraniają. Ponadto wpływają na system wartości swoich dzieci spontanicznie, niezależnie od założonych celów wychowawczych, gdyż są dla nich najistotniejszym wzorem. Najważniejszym elementem tej nauki jest przykład własny ze strony rodziców. Zatem w środowisku rodzinnym dziecko jest wychowywane nie tylko intencjonalnie, poprzez świadome oddziaływania wychowawcze, ale przede wszystkim

¹⁴ J. Mariański, *Wartości w ujęciu socjologicznym*, [w:] H. Mielicka (red.) *Wybór tekstów. Socjologia wychowania*, Kielce 2000, s. 233.

¹⁵ J. Mariański, *op. cit.* (*Wartości jako przedmiot...*), s. 225

¹⁶ J. Mariański, *Moralność w kontekście społecznym*, Kraków 2014, s. 46.

naturalnie, poprzez uczestnictwo w różnych sytuacjach życiowych, gdzie ogromną rolę odgrywają rodzice i ich indywidualne preferencje aksjologiczne. Istotne jest, aby praktykowane przez rodziców moralne wartości, które dostrzegają i interpretują ich dzieci, były spójne z tymi, które są przez nich wygłaszane. Przekazywany przez rodziców system wartości podlega internalizacji i staje się nieuświadomianym celem wyborów orientacji dokonywanych przez dziecko i realizowanych w trakcie jego dorosłego życia. Wartości zinternalizowane to takie, co do których człowiek jest przekonany, że są realne i godne pożądaniami, wpływają na postępowanie młodego człowieka, wyznaczają jego zachowania w taki sposób, iż jednostka uznaje je za własne i realizuje w swoim postępowaniu. Wychowanie w rodzinie odbywa się w trakcie indywidualnych, wyjątkowych i niepowtarzalnych interakcji zachodzących między dziećmi i rodzicami. W tym sensie rodzina jako podstawowe środowisko społeczne jest najbardziej prywatną grupą społeczną. Nauczanie wartości jest najważniejszym zadaniem rodziców.

Z wartości wynikają normy, które wywierają wpływ na sposób myślenia i zachowanie człowieka. B.M. Nowak pisze, że „kultywowanie i przekazywanie wartości, norm oraz wzorów postępowania akceptowanych społecznie jest dokonywane w toku realizacji funkcji socjalizacyjnej rodziny, która przygotowuje młode pokolenie do odgrywania ról społecznych oraz przestrzegania norm społecznych”¹⁷. Brak przyswojonych wartości moralnych będzie poważną stratą w życiu młodego człowieka, której zazwyczaj nie da się odrobić w późniejszym czasie.

W dzisiejszym świecie płynnej nowoczesności, zarówno dorosłym jak i dzieciom trudno się zorientować, co jest dobre, a co złe. Przemiany w życiu społecznym, kryzys rodziny tradycyjnej, wpływają negatywnie na internalizację norm moralnych przez dzieci i młodzież. Nieuporządkowana hierarchia wartości prowadzi do tego, iż młodzi ludzie nie mają drogowskazów dotyczących postępowania w różnych sytuacjach codziennego życia. Dzieciom i młodzieży, u których występują deficyty w zakresie wartości moralnych, brakuje umiejętności zachowania się wobec innych, mają zaburzoną sferę komunikacji międzyludzkiej. Nie potrafią podejmować słusznych decyzji życiowych. W związku z tym trudno im odnaleźć się w życiu czy też osiągnąć sukces. Brak im wewnętrznych hamulców dla niemoralnych zachowań, są podatni na demoralizujące wpływy otoczenia zewnętrznego. Nie mogą osiągnąć harmonii w życiu osobistym z najbliższymi oraz z osobami będącymi w ich otoczeniu społecznym. Taka harmonia cechuje osoby przestrzegające wartości moralnych. Wychowanie, w którym jest deficyt wartości moralnych w wymiarze społecznym, prowadzi do relatywizmu warto-

¹⁷ B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie, studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012, s. 19.

ści, naruszania norm moralnych oraz do przyzwolenia dla nieakceptowanych społecznie zachowań.

W społeczeństwie polskim istnieje przekonanie, że wychowanie dzieci może odbywać się w szkole, kościele lub w innych organizacjach i grupach młodzieżowych. W rzeczywistości instytucje te mogą jedynie uzupełniać działania rodziców, lecz nigdy nie zastąpią ich w spełnianiu obowiązków wychowawczych. Jeżeli rodzice okazują sobie nawzajem szacunek, zrozumienie, serdeczność i pomoc, to wtedy spontanicznie wpływają na zachowania społeczne i postawy moralne swoich dzieci.

Wartości moralne nadają życiu sens, stanowiąc jednocześnie swoistą profilaktykę przed różnymi zagrożeniami świata zewnętrznego. A. Regulska, powołując się na M. Łobockiego, podaje następujące argumenty przemawiające za uznaniem wartości moralnych w wychowaniu:

- Internalizacja wartości moralnych powoduje, iż w sposób właściwy przyswaja się wartości materialne.
- Preferowanie wartości moralnych sprawia, iż dzieci chcą być użyteczne dla innych, co jest ważne z punktu widzenia społecznego rozwoju człowieka.
- Uznanie, zaakceptowanie i przyjęcie za własne wartości moralnych sprawia, że łatwo nie ulega się konsumpcyjnemu stylowi życia.
- Przyswojenie wartości moralnych pozwala ustalić kierunek i sens życia, w konsekwencji zapobiega dokonywaniu niefortunnych i złych z wyborów w wymiarze indywidualnym i społecznym.
- Wartości moralne są trudniejsze do przyswojenia niż wartości materialne¹⁸.

Ważne wartości moralne, o które należy zabiegać w procesie wychowania rodzinnego, to: altruizm, tolerancja, wolność.

Altruizm w wychowaniu

Altruizm to troska o dobro innej osoby okazywana w sposób świadomy i bezinteresowny. A. Comte, który wprowadził to pojęcie do filozofii, nazwał nim uczucia wynikające z wrodzonych jego zdaniem człowiekowi instynktów społecznych. S. Pikus pisze, że „altruizm jest przeciwieństwem egoizmu a motywacja altruistyczna przeciwieństwem motywacji egoistycznej”¹⁹. Altruizm jest zatem dyspozycją jednostki do zachowań odmiennych od egoistycznych. Wartość ta jest ważna w wychowaniu, gdyż wzbudza u dzieci potrzebę bycia użytecznym dla innych.

¹⁸ A. Regulska, *Znaczenie wartości w wychowaniu rodzinnym*, [w:] A. Regulska (red.), *Pedagogika rodziny. Wybrane problemy*, Warszawa, 2010, s. 59.

¹⁹ S. Pikus, *ABC wiedzy o moralności*, Gdynia 1995, s. 61.

Zdaniem E. Aronsona „altruizm to każde działanie, które przynosi korzyść innej osobie, lecz nie przynosi korzyści pomagającemu, a często wiąże się z poniesieniem przez niego jakiegoś osobistego kosztu”²⁰. Jest to wspieranie jednej lub kilku osób bezinteresownie. Pomaganie innym może się odbywać w różnych sferach, np. materialnej, cielesnej, informacyjnej, moralnej, motywacyjnej i emocjonalnej. „Altruizm utożsamia się zazwyczaj z 1) z niesieniem różnego rodzaju pomocy lub wsparcia konkretnej osobie, a niekiedy większej ich liczbie, 2) z uświadomieniem sobie potrzeby okazywania im troski, 3) z bezinteresownością tego typu świadczeń i 4) z pełną ich dobrowolnością”²¹. Chodzi tu również o zainteresowanie się innym potrzebującym pomocy, przewyciężenie egocentryzmu, przyjmowanie postawy prospołecznej, kształtowanie postaw na rzecz działań ukierunkowanych na ludzi potrzebujących pomocy i ofiarność wobec potrzebujących. Altruizm wiąże się z miłością, życzliwością i uprzejmością wobec innych. Dzieci i młodzież ceniące tę wartość pomagają tym, z którymi wiążą je więzi pokrewieństwa, przyjaźni, osobom znajdującym się w potrzebie i proszącym o pomoc, ludziom, których spotkało nieszczęście. Altruizm wiąże się z wrażliwością na osoby potrzebujące pomocy, empatią, z otwartością na odmienność innych ludzi a także z chęcią i wolą niesienia pomocy innym.

Wartość ta jest ważnym elementem wychowania w rodzinie. Łobocki pisze, że „najwyższą miarą efektywności wychowawczej jest to, w jakim stopniu wychowanek nasz okazuje innym swój szacunek, życzliwość i zrozumienie. Innym argumentem przemawiającym za preferowaniem altruizmu w wychowaniu jest możliwość godnego dzięki niemu przetrwaniu w warunkach stechnicyzowanej cywilizacji niosącej ze sobą niepewność i zmienność w stosunkach międzyludzkich, a co za tym idzie, pogłębiające się poczucie osamotnienia. Poza tym okazywanie innym zachowań i postaw altruistycznych warunkuje normalne funkcjonowanie grup i zbiorowości ludzkich”²². Istotne jest to, iż młody człowiek dzięki zachowaniom prospołecznym ma możliwość własnej samorealizacji i samodoskonalenia się. Cytowany autor pisze: „Człowiek realizuje się głównie poprzez innych ludzi, w tym także dzięki przynoszeniu im ulgi w cierpieniu i zapewnieniu wsparcia moralnego, a nade wszystko poszanowaniu ich godności osobistej”²³. Jest to ważne stwierdzenie w czasach, w których króluje mentalność indywidualistyczna, oznaczająca prawo jednostki do wyboru sposobów za-

²⁰ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2005, s. 449.

²¹ M. Łobocki, *Altruizm a miłość bliźniego*, [w:] T. Kukułowicz, M. Nowak (red.) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 103–104.

²² M. Łobocki, *op. cit.* (*Wychowanie moralne...*), s. 88–89.

²³ *Ibidem*, s. 89.

chowania się, budowania relacji z innymi i przyzwolenia na odrzucanie norm zakazujących i nakazujących określone zachowania, troski i działań na rzecz czynienia dobra ukierunkowanego na innych.

M. Krajewski zwraca uwagę, że „wrażliwość *per procura* jest niezbędna do tego, by podtrzymywać nasze przekonanie o istnieniu moralnych zobowiązań wobec innych. Jednocześnie ta reprodukcyjna rola interesującego nas fenomenu sprawia, że jego praktykowanie prowadzi do upewnienia się w przekonaniu, iż można być wrażliwym na cierpienia innych i jednocześnie traktować ich jako osoby funkcjonujące na marginesach naszego świata. Jako takie, z którymi nie chcielibyśmy się spotkać i wśród nich żyć”²⁴. Przykłady tego typu wrażliwości to obecnie powszechne działania charytatywne takie jak: publiczne zbiórki pieniędzy, żywności, ubrań, plastikowych nakrętek.

Altruistą można nazwać nie tylko osobę, kto ma do zaoferowania np. pieniądze lub pomoc innemu kosztem utraty własnej energii, zdrowia i czasu, ale tego, kto nie szczędzi innym swej serdeczności, uczuć przyjaźni i wyrozumiałości. Altruistą jest również ten, kto przynosi pociechę i ukojenie człowiekowi będącemu w trudnej sytuacji lub również osoba serdeczna i pogodna, wierząca w godność i wielkość człowieka²⁵. Takie postawy altruistyczne wobec drugiego człowieka są niezmiernie ważne. W trudnych dla człowieka sytuacjach życiowych ważne jest wsparcie moralne, czasami jest ono ważniejsze niż konkretna pomoc materialna.

Tolerancja i jej znaczenie w wychowaniu

Tolerancja jest ważną wartością w wychowaniu ze względu na wspieranie autonomii moralnej dzieci i młodzieży. W rozumieniu tej wartości kluczową rolę odgrywa najbliższe środowisko młodych ludzi, jakim jest rodzina. Autorytarny styl wychowania w domu rodzinnym wyklucza kształtowanie tolerancji. Młodzi ludzie muszą mieć przyzwolenie na podejmowanie samodzielnych decyzji i popełnianie błędów, co wiąże się ze zgodą rodziców nawet na niewłaściwe z ich punktu widzenia zachowania dziecka. Wtedy dzieci i młodzież nabywają umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji i kształtuje się ich autonomia moralna.

Tolerancja oznacza zgodę na myślenie inne niż własne, stanowi wyraz szacunku dla człowieka, który ma inne poglądy religijne, przekonania poli-

²⁴ M. Krajewski, *Wrażliwość*, [w:] M. Boguni-Borowska (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, Kraków 2015, s. 303.

²⁵ M. Łobocki, *op. cit.* (*Altruizm a miłość...*), s. 104.

tyczne czy światopogląd. Z tego punktu widzenia można wyróżnić tolerancję religijną, polityczną, intelektualną. E. Tarkowska pisze, że „tolerancja, szacunek dla innych poglądów, życzliwość i wyrozumiałość dla innych, liczenie się z ich poglądami i uczuciami – to kolejne cechy człowieka w systemie demokratycznym. Istotna jest też aktywność rozumiana jako przeciwieństwo bierności, będącej wyrazem akceptacji zaistniałej sytuacji”²⁶.

Z badań M. Karwatowskiej wynika, iż według polskich uczniów „tolerancja to akceptacja, aprobatą, respektowanie cudzych poglądów, wyznania; tolerancja to wyrozumiałość, zrozumienie, życzliwy stosunek do człowieka; tolerancja to szacunek, akceptacja człowieka takim, jaki jest; tolerancja to wyrozumiałość, a także zaakceptowanie innych”²⁷. Zatem młodzi ludzie są tolerancyjni wobec odmienności innych wtedy, gdy ich zachowania wskazują na: rozumienie poglądów innego, uznanie wiary, upodobań innych ludzi, różnych od ich własnego postępowania. Człowiek tolerancyjny wykazuje szacunek wobec innych ludzi, niezależnie od ich wyglądu lub wyznawanej wiary. L. Kołakowski pisze: „W pierwotnym sensie jestem tolerancyjny, jeśli nie prześladowuję, nie żądam prześladowań i nie zachowuję się agresywnie w stosunku do czegoś, czego wyraźnie nie lubię, nie aprobuję, co mnie razi albo budzi niechęć czy odrazę”²⁸. Tolerancji uczymy się poprzez cierpliwe i uważne słuchanie swoich rozmówców, wtedy gdy nastawiamy się na rozumienie ich poglądów.

Tolerancja nie jest przyzwoleniem i godzeniem się na wszystko w zakresie myślenia i postępowania innych ludzi. Oznacza to, iż nie można być tolerancyjnym wobec każdego zachowania, np. wobec naruszania norm. Żyjąc w otoczeniu innych ludzi, nie można zapominać o granicach tolerancji, których trzeba się trzymać i których nie wolno przekraczać. Granice te wyznaczone są przez dobro i prawdę. Tolerancja nie może polegać na obojętności wobec kłamstwa, nieszczerości, zbrodni i zła.

Wychowanie do wolności

M. Golka, odwołując się do Baumana, pisze, że „wolna jednostka jest tworem historycznym; zapewne też takim historycznym konstruktem jest wolna wola, jako że raczej nie mogła ona cechować człowieka i towarzyszyć mu od zawsze. Nie była oczywistością, lecz powstała żmudnie w procesie

²⁶ E. Tarkowska, *Przyzwoitość*, [w:] *Ibidem*, s. 203.

²⁷ M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010, s. 54.

²⁸ L. Kołakowski, *Miniwykłady o maxisprawach*, Kraków 2009, s. 38.

różnych oddziaływań inspiracji, zaprzeczeń”²⁹. Wolność jest konieczna, aby można było postępować zgodnie z zasadami moralnymi, na pewno nie jest to oderwanie się od wszelkich uwarunkowań i uleganie wszelkim skłonnościom. Bycie wolnym oznacza umiejętność wyboru i decyzji, a także opieranie się presji zewnętrznej. Wychowanie do wolności jest znaczącym problemem w dzisiejszym świecie pełnym patologii, zagrożeń i konsumpcji. Zdaniem J. Mariańskiego „w społeczeństwach szybko rozwijających się ekonomicznie wolność staje się powoli wolnością konsumpcji. Wielu uważnych i krytycznych obserwatorów współczesności przestrzega przed mentalnością konsumpcyjną, zagrażającą psychicznej i duchowej kondycji jednostek i całych społeczeństw. Przecenianie wartości materialnych zagraża wartościom duchowym”³⁰.

Dla dzieci uczących się podejmowania trafnych wyborów moralnych ważna jest umiejętność korzystania z przysługujących im praw, a także rozumienia obowiązków. Wychowywanie w duchu wolności jest to także szacunek okazywany innym. Ważne jest więc posiadanie wewnętrznych „hamulców” i nauka „podejmowania decyzji i działań” ukierunkowanych na czynienie dobra i w poczuciu odpowiedzialności za innych.

Z badań Karwatowskiej wynika, że młodzież pragnie wolności, jednak nie zawsze ma do niej świadomy stosunek. Słowo wolność kojarzy się młodym ludziom przede wszystkim ze sferą osobistą, podmiotową. „Wolność to możliwość decydowania o samym sobie bez wpływu i presji innych, możliwość robienia rzeczy, na które ma się ochotę; prawo do decydowania o własnym życiu i czynach, możliwość robienia tego co się chce w życiu; brak jakichkolwiek ograniczeń, kontroli”³¹. Badani również wskazują na obszary ograniczające wolność, np. w kategorii „otoczenie” najczęściej wymieniali rodziców jako osoby, które najbardziej ograniczają wolność. Ponadto w badaniach pojawiły się również wypowiedzi młodych ludzi (uczniów liceów ogólnokształcących), którym wolność kojarzy się z wyraźnie zaznaczonymi granicami. „Wolność to możliwość robienia rzeczy, na które ma się ochotę, ale w granicach rozsądku; stan człowieka, w którym nie jest on od niczego i nikogo uzależniony. Ma możliwość wolnego wyboru i decydowania o sobie zgodnie ze swoim sumieniem; możliwość robienia rzeczy na które ma ochotę, ale w granicach zasad etycznych i bez ograniczenia wolności innych osób; stan, w którym człowiek może robić wszystko, ale pod warunkiem, że nie

²⁹ M. Golka, *Wolność*, [w:] M. Boguni-Borowska (red.) *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, Kraków 2015, s. 274.

³⁰ J. Mariański, *Wolność jako wartość społeczna i moralna* [w:] J. Daszykowska, M. Rewera (red.) *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*, Warszawa 2010, s. 21.

³¹ M. Karwatowska, *op. cit.* (*Uczeń w świecie...*), s. 149.

szkodzi swoim działaniem innym”³². Zatem wolność kojarzy się młodym ludziom również z istnieniem granic, przyjętymi i społecznie akceptowanymi normami, dostrzeganiem innych ludzi oraz z tym, iż rozumienia tej wartości i korzystania z niej młody człowiek uczy się w rodzinie.

Podsumowanie

Wartości moralne jako zinternalizowane idee zorientowane na czynienie dobra są skutkiem procesu wychowania przebiegającego przede wszystkim w domu rodzinnym. Młodzi ludzie, często zagubieni w przyjemnościach konsumpcyjnych, nie zawsze potrafią dokonać właściwych wyborów. Dlatego niezwykle ważne w ich życiu jest sprzyjające środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina. Wzorce i zasady postępowania, przekazywane przez rodziców, są w życiu młodzieży źródłem norm aksjologicznych, którymi młodzi ludzie kierują się zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym. Internalizacja ważnych dla człowieka wartości moralnych, takich jak: altruizm, tolerancja, wolność, dokonuje się poprzez naśladowanie rodziców a także poprzez świadome uczenie się wyboru orientacji na wartości moralne. Tradycyjna rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowawczym życia człowieka, gdzie buduje on własną hierarchię wartości i przyjmuje ją jako własną poprzez internalizację. Nieprzestrzeganie zasad i wartości moralnych może być źródłem niedostosowania społecznego i innych problemów. Obojętność wobec wartości moralnych powoduje zanik więzi w rodzinie, osamotnienie, niezaspokojenie potrzeb człowieka. Dzieci muszą opierać się na ponadczasowych wartościach moralnych, aby mogły posiadać odpowiednią bazę do zbudowania własnej przyszłości i szczęśliwego życia.

dr Marta Wilk jest pedagogiem, pracuje w Zakładzie Pracy Socjalnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zainteresowania naukowe obejmują: patologie społeczne, uzależnienia, fenomenologię i profilaktykę przestępczości, resocjalizację i profilaktykę jednostek niedostosowanych społecznie, pedagogikę zabawy. Jest autorką licznych artykułów związanych z wyżej wymienioną problematyką; ORCID ID: 0000-0002-1117-97-69

³² *Ibidem*, s. 150.

Konferencja *Jak uczyć o Holokaucie?*



W ramach obchodów XII Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Holocaustu 28 stycznia 2020 roku w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie odbyła się III edycja międzynarodowej konferencji *Jak uczyć o Holokaucie?* Tematyka styczniowej konferencji koncentrowała się wokół zagadnień: Jak uczyć o Holokaucie bez bezpośrednich świadków?, Czy osoby z drugiego i trzeciego pokolenia mogą nam w tym pomóc?

W konferencji swój udział zapowiedziało 14 gości ze Stanów Zjednoczonych, Izraela, Ukrainy i Polski. Wydarzenie współorganizowane było we współpracy z Zakładem Historii i Kultury Żydów w Instytucie Hi-

storii Uniwersytetu Rzeszowskiego, Instytutem Pamięci Narodowej Oddział w Rzeszowie, Fundacją Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego i Podkarpackim Kuratorium Oświaty w Rzeszowie.

Obchody Międzynarodowego Dnia Pamięci o Ofiarach Holocaustu na Podkarpaciu corocznie organizowane są pod patronatem Marszałka Województwa Podkarpackiego, a ich celem jest uczczenie pamięci o żydowskich ofiarach Holocaustu. Na obchody od 12 lat przyjeżdżają osoby pochodzące z różnych państw i reprezentujące pierwsze, drugie, a nawet trzecie pokolenie rodzin ocalałych z Holocaustu.

Powitania wszystkich uczestników i otwarcia konferencji dokonała Izabela Pyra, dyrektor PCEN w Rzeszowie.

Wystąpienia konferencyjne rozpoczęła Nina Talbot, zamieszkała w Nowym Yorku amerykańska malarka, która przedstawiła losy swojej rodziny pochodzącej z Dynowa. Najbliżsi artystki w przeważającej części zostali wymordowani. Nina Talbot jest autorką obrazów składających się na wystawę noszącą tytuł *Twarze Dynowa*; prezentuje ona portrety tych członków rodziny, którzy ocalili dzięki emigracji do Stanów Zjednoczonych w okresie międzywojennym.

Kolejnym prelegentem był Yacov Blasbalg, obecnie zamieszkały w Tel Aviwie. Prelegent przedstawił interesujące fotografie dokumentujące historię jego rodziny, która żyła w przedwojennym Rzeszowie. Z kolei Marta Lasota z Muzeum Uniwersytetu Rzeszowskiego w swoim wystąpieniu mówiła o tym, jak szukać śladów o Holokauście oraz jak wykorzystać pozyskane materiały historyczne i archiwalne.

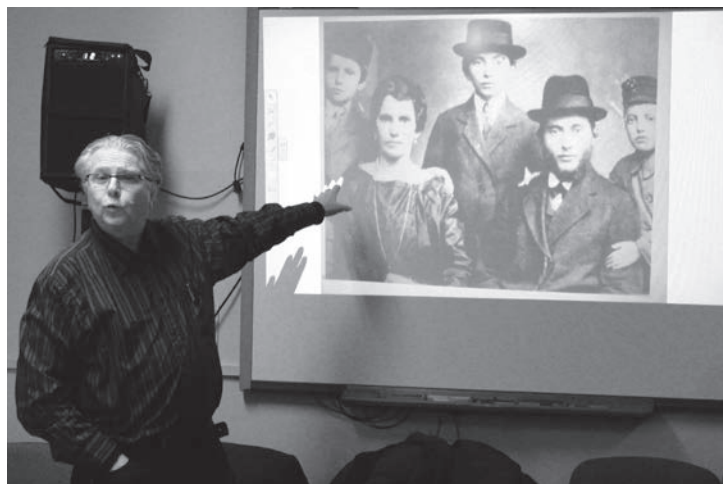
Agata Śmierzyńska z krakowskiej Fundacji Anioły Kultury dokonała prezentacji instytucji, omówiła jej zadania oraz dokonania organizacji działających na rzecz dialogu w Polsce.

Dr Renata Frankl, przed wojną zamieszkała w okolicach Przeworska, jako jedna z ocalałych z Holokaustu podzieliła się świadectwem osoby doświadczonej okrucieństwem wojny i zagłady.

Wśród występujących osób nie zabrakło organizatora i koordynatora obchodów Międzynarodowych Dni Pamięci o Ofiarach Holokaustu profesora UR Wacława Wierzbieńca, który w krótkim wystąpieniu przedstawił sposoby wykorzystania relacji potomków ofiar Holokaustu w nauczaniu o zagładzie Żydów studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego. Podobną tematykę zaprezentował filozof dr Sergiusz Hirik z Uniwersytetu Narodowego Akademii Kijowsko-Mohylańskiej w Kijowie, który tematykę Holokaustu od wielu lat przybliżył studentom kierunków humanistycznych w Kijowie.

Pochodzący z tej samej kijowskiej uczelni dr Witalij Czernoivanenko odniósł się do tragicznych wydarzeń mających miejsce na terenie niemieckiego obozu koncentracyjnego w Babim Jarze i wykorzystania tej wiedzy w nauczaniu o Holokauście. Z kolei stosunek cerkwi prawosławnej na Ukrainie do problematyki Holokaustu omówił dr Andrij Cebenko z Uniwersytetu we Lwowie.

Na zakończenie konferencji Joanna Albigowska, nauczycielka z Zespołu Szkół nr 1 w Sanoku, w ramach prezentacji przykładów dobrych praktyk pedagogicznych podzieliła się z uczestnikami konferencji wiedzą z zakresu praktycznej realizacji tematyki dotyczącej Holokaustu w szkołach ponadpodstawowych.



W tym roku ze względu na kłopoty zdrowotne we współorganizowanym przez rzeszowski PCEN wydarzeniu nie mogła wziąć udziału zamieszkała w Miami na Florydzie Judith Elkin, która chciała się podzielić doświadczeniami wynikającymi z przekazywania wiedzy młodzieży amerykańskiej na temat wojny i Holokaustu. Pani Elkin zapowiedziała swój udział w przyszłorocznym spotkaniu z nauczycielami.

W tegorocznej konferencji *Jak uczyć o Holokaucie?* wzięło udział 68 nauczycieli z Podkarpacia. W przeważającej większości są to pedagodzy, którzy od wielu już lat uczestniczą w tych spotkaniach. To osoby posiadające ogromną wiedzę historyczną i metodologiczną dotyczącą tematyki II wojny światowej i zagłady Żydów.

opr. Roman Zych
PZPW, PCEN w Rzeszowie

Seminarium w Tarnobrzegu



W dniu 4 lutego 2020 roku w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli Oddział w Tarnobrzegu odbyło się seminarium pt. *Tok lekcyjny w układach łańcuchów Markowa jako rozszerzenie herbartowskiego toku lekcyjnego*. Gościem i zarazem prelegentem był dr Michał Kosztołowicz, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, autor około 300 prac naukowych, głównie z zakresu metodologii dydaktyki, z której wynika główny cel kształcenia, a mianowicie: kształcenie na miarę możliwości każdego ucznia.

Doktor Michał Kosztołowicz kształcił się u słynnego matematyka Hugo Steinhausa, współtwórcy Lwowskiej Szkoły Matematycznej, do której należał m.in. Stefan Banach. Po II wojnie światowej profesor Steinhaus był dziekanem Instytutu Matematyki na Uniwersytecie Wrocławskim, a ówczesny student WSP w Opolu – Michał Kosztołowicz uczestniczył w wykładach i seminarium magisterskim prowadzonym przez mistrza. Po zakończeniu studiów pracował w Sandomierzu jako nauczyciel matematyki. W 1970 r. M. Kosztołowicz został zatrudniony jako wykładowca na Wydziale Matematyki na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Doktorat obronił na Uniwersytecie Łódzkim.

Doktor Kosztołowicz miał cykl wykładów na Uniwersytecie Oxfordzkim i na innych renomowanych uczelniach europejskich. Wy-

dawał opinie i przygotowywał recenzje dla kilku uniwersytetów w Kanadzie i USA. Jest członkiem licznych towarzystw naukowych, w tym Towarzystwa Naukowego Sandomierskiego.

Twierdzi, że „matematyka to nauka humanistyczna, ponieważ służy człowiekowi” i jest „elementem kultury duchowej, a wzory matematyczne i definicje to dobro kultury”. Wyznaje zasadę, że „są rzeczy, w które trzeba uwierzyć, aby je zobaczyć”. I dlatego uważa, że umysł ludzki jest wielką niewiadomą, podobnie zresztą jak i jego możliwości. A jeszcze większą niewiadomą według dr. Kosztołowicza jest ludzkie serce, w którym jest miłość do Boga i człowieka. Wiara i matematyka mają wiele wspólnego, ponieważ są fundamentem filozofii jako nauki „miłującej mądrość”. Dlatego twierdzi, że człowiek powinien korzystać z nauki, a nauka powinna opierać się na człowieczeństwie.

I te idee dr Kosztołowicz realizuje w życiu i swojej pracy naukowej. Wychował liczne pokolenia matematyków, zajmuje się też dydaktyką nauczania i swoją prelekcję poświęcił właśnie tym problemom. Opracował bardzo interesującą koncepcję kształcenia, w której wykorzystuje wybrane metody matematyczne do szacowania rezultatów kształcenia.

**Opr. Anna Szylar
PZPW, PCEN O/Tarnobrzeg**

Marta Brzeżawska

Janka

Nadzieja nigdy nie opuszczała Wojciecha Gorzynika. Nawet wtedy, gdy uciekał z rodzinnego domu w Jaworniku. Sąsiedzi płakali, kiedy szedł znajomą ścieżką pod górę, a za nim żona i dwoje dzieci. Słońce mocno przypiekało. Wyschnięte kłosa zbóż kładły się na ziemi pod ciężarem dojrzałych ziaren. Wojciech wiedział, że nie on będzie je zbierał... Ciężko pracował na ojcowiznie, ale macocha – nowa gospodyni, wyгнаła ich z chałupy. Tułali się więc po okolicznych wsiach, szukając swojego szczęścia na ziemi. W Orelcu, gdzie zamieszkali w opuszczonej chacie, urodził się ich syn Michał. Ochrzczono go w miejscowym kościele, a niedługo po tym rodzina osiedliła się w Wańkowej.

Gdy Michał skończył 18 lat, opuścił rodzinny dom. Nie mógł dłużej w nim zostać, ponieważ brakowało jedzenia dla wszystkich. Przyjął się do służby przy dworze Karola i Ksawerego Dwernickich w Witryłowie. Nie było mu lekko – w lecie powoził furmankę, a w zimie doglądał bydła. Nie umiał pisać ani czytać, ale jak każdy młody człowiek marzył o rodzinie i własnym domu. Był wysokim przystojnym mężczyzną, nic dziwnego, że

wpadł w oko pólsierocie, biednej jak mysz kościelna – Antoście. Dziewczyna miała ciężkie dzieciństwo. Po śmierci ojca, który zmarł mając trzydzieści sześć lat, Antosia musiała pomagać matce i rodzeństwu.

– Jeśli coś komuś uczynisz dobrego, wróci do ciebie; wróci choćby po latach – mawiała często do wygłodniałych maluchów uczepionych jej spódnicy. Choć niewiele starsza od swoich braci i sióstr, potrafiła się nimi opiekować w czasie, gdy matka pracowała na pańskim polu.

Zimą 1920 roku przedzierali się przez zasypane śniegiem Działy, witryłowskie pola i lasy, aby dojść do kościoła parafialnego w Dydni. Dziewiętnastoletnia panna młoda ubrana była, tak jak nakazywała tradycja, w białe ubranie, ale ukryte pod „grubą chustą” nie zdradzało wyjątkowego stroju przyszłej żony. Michał wyposażony w juchtowe cholewiaki brodził jak bocian w śnieżnych zaspach, robiąc głębokie ślady dla swojej wybranki.

Młodzi gospodarze zaczęli wspólne życie w jednej izdebce w dworskim czworaku. Za drewnianą przegrodą ustawioną na środku pomieszczenia leżała sterta ziemniaków. Po drugiej stronie desek ustawiono prostą pryczę, na której zawsze leżały porozwalane bambetle. Koło pieca w przetaku, wśród pokruszonych jaj,



popiskiwały małe kurczaczki. Niedługo Antosia urodziła córkę Jancię, a kiedy Michał awansował na leśnego, zamieszkali w malutkim domku na Skałce obok pańskiego ogrodu. Ciężko im było, ale żyli zgodnie i szczęśliwie. W 1922 roku na świat przysła ich druga córka – Józia.

Pierwsze kroki, które małe dziewczynki stawiały na glinianej podłodze, wcale nie ucieszyły matki. Nienaturalnie wykrzywione nóżki i ustawianie stóp do środka było sygnałem angielskiej choroby, ale gdy tylko słońce zaczęło sączyć się przez malutkie okienko w kuchni, Antosia zaczęła wyprowadzać dzieci na podwórko. Wsadzała je golutkie do kupki piasku, który Michał przywiózł z nad Sanu i wracała do swoich zajęć, doglądając co jakiś czas, czy maluchy bawią się spokojnie. Chociaż Janka była starsza od Józii tylko o dwa lata, matka nie obawiała się zostawiać pod jej opieką młodszą córkę. Antonina nieraz obserwowała Jankę. Spokojna, poważna, często zamyślona, różniła się od rówieśniczek ze wsi. Martwiła się o nią, bo nijak nie pasowała do ich prostego, wiejskiego świata.

Zimy, które nawiedzały Witryłów, były szczególnie uciążliwe dla mieszkańców wioski. Zasypane drogi i domy, schowane między dwoma wzniesieniami, zamierały na zimowe miesiące. Ojciec dbał, aby córki miały porządne buty do szkoły.

– A możesz mi pokazać literki? Chciałbym i ja nauczyć się czytać? – prawie wszyscy dorośli, których znała Janina, byli analfabetami, ale prośba ojca nieco ją zaskoczyła. Jej surowy i oszczędny w okazywaniu emocji ojciec o nic nigdy jej nie prosił! To, że mają paść krowy, pracować w domu i polu, wszystkie dzieci w domu wiedziały od małego, ale żeby uczyć liter?

Antonina uśmiechała się pod nosem na widok męża uważnie słuchającego Janki, kiedy w zimowe wieczory siadali koło pieca przy lampce naftowej i krok po kroku oddawali się lekturze elementarza. Mróz na polu malował fantazyjne wzory na oknach w kuchni, a Michał kreślił krzywe literki w szarym zeszyte.

Niedługo po urodzeniu się trzeciej córki Władzi Michał kupił 3 morgi ziemi od Dwernickiego i zaczął budować dom. Piaszczyska znajdowały się na końcu gościńca, na tle ściany lasu graniczącego z rzeką. Ze stromej gęstwiny wypływał mocnym nurtem szeroki na dwa, trzy metry Cerkowny Potok. Rozpędzona woda rozdzielała drewnianą kładką szeroką, płaską łakę leżącą u stóp wzniesienia. Po wschodniej stronie doliny na niewielkim piaszczystym skrawku ziemi wystającym z brzegów góry wznosił się drewniany dom z bali pokryty strzechą, z dwoma pokojami, kuchnią i... drewnianą podłogą. W 1935 roku już zamieszkali na swoim. Janka wyjechała wtedy na nauki do Brzozowa, a Józia kończyła kurs kulinarny w Witryłowie.

Wojna i głód dały się we znaki wszystkim mieszkańcom wioski, ale nawet po 1945 roku nie było spokoju. Jeszcze w czasie okupacji niemieckiej ksiądz grekokatolicki Józef Krysa zaczął podburzać Ukraińców przeciwko Polakom. Janka wzdrygała się, słysząc słowa kapłana na niedzielnej mszy, z których płynęła nienawiść i wrogość. „Co to za ksiądz, który każe brać do ręki siekiere, by zabijać znienawidzonych Polaków?” – zastanawiała się, wracając po sumie do domu. Bała się o rodzinę, bo to właśnie w Witryłowie rozpoczęły działalność zbrojne oddziały ukraińskie, których członków Polacy nazwali banderowcami. W obawie przed nimi we wsi powstała samoobrona i każdej nocy mieszkańcy, uzbrojeni w powojenne pepesze i karabiny, trzymali wartę na obrzeżach osady. Szczególnie pilnowali miejsc od strony Ulucza, bo tam oprawcy pojawiali się już od 1944 roku.

Kończył się dziesiąty dzień września 1946 roku...

Niedaleko, na skraju lasu od strony Ulucza wartę pełniła Dziunia najmłodsza siostra Janki. Sama zgłosiła się za ojca. Michał, który ostatnio skarżył się na ból żołądka i musiał zostać w domu, nie chciał, żeby jego najmłodsza córka nadstawiała karku za niego, ale na szukanie innego mężczyzny nie był już czasu. W leśnym szałasie czekał już na nią kuzyn – Staszek Truchan. Siedzieli bez ruchu zatopieni w mroczność lasu.

Nagle zrobiło się bardzo cicho. Dziunia wyteżyła wzrok. Paralizujący lęk ogarnął ją na widok idących gęsiego banderowców. Byli tuż obok, trzymali w rękach broń gotową do strzału. Skradali się bezszelestnie, nie chcieli zbudzić mieszkańców wioski. Szli od strony Sanu, było ich dużo, na pewno parę setek „Tak się boję!” – wiedziała, że ma biec do wsi, ale nie miała sił, by wstać. Zdrętwiałe ze strachu ciało odmawiało posłuszeństwa. Ostatkiem sił poderwała się bezgłośnie i zniknęła w gęstwinie. Rzuciła się biegiem w stronę wioski. Nagle za plecami usłyszała trzy wystrzały z karabinu i głośny huk granatu. Chłopak zaalarmował całą wieś! W tym samym czasie Dziunia sobie tylko znanymi skrótami dotarła do domu strzeleckiego.

– Banderowcy idą od strony Ulucza! – wrzasnęła ledwo żywa do stacjonujących tam żołnierzy. Wysłała na gościniec i popatrzyła w stronę rodzinnego domu. Piaszczyńska płonęły! „O Boże! Matka! Ojciec! Janka! Wszyscy zginęli! Padła bez sił na ziemię...

– Uciekaj szybko do lasu! – usłyszała znajomy głos wuja biegnącego drogą.

– Żyją? – zapytała z nadzieją w głosie.

– Nie – wiedział, że ma na myśli rodziców. Wytłukił wszystkich. Chodź ze mną – chwycił ją za ramiona i powlókł w stronę zarośli. Gdy dotarli do sigotu,



zobaczyła skulonego ojca, który obejmował ramieniem Antoškę. Nakryta starym płedem jęczała boleśnie, Michał patrzył tępym wzrokiem przed siebie i milczał.

– Mamo! Tato! – rzuciła się im z płaczem na szyję – A gdzie Janka?

– Janka nie spała i ich zobaczyła. Obudziła mnie i wyszedłem na zewnątrz sprawdzić, co się stało. Zaczęli do mnie strzelać. Janka w tym czasie wybiegła z mamą tylnym wyjściem i schowała się w jamie pod skarpą. Nie zabili mnie, uciekłem do jamy. Janka wróciła potem do domu, widziała, jak kradną nasz dobytek i dzielą się łupami. Nic nie udało jej się uratować! Zdążyła tylko bydło wypuścić ze stajni. Na wspomnienie zwierząt załamał się mu głos.

Tymczasem banderowcy rozbiegli się po wiosce, a ich czarne cienie znaczyły ognisty szlak. Złoczyńcy podpalali po drodze domy i zabudowania gospodarcze. Krzyk kobiet i płacz dzieci uciekających z płonących domów przedzierał się przez ostrzał karabinów. Plamy czarnego dymu unosiły się nad wioską.

Obszerny parterowy budynek stał pośrodku wsi. Dwie smukłe kolumny podpirały blaszany daszek. Na parterze znajdowała się wąska, ciemna sień, która dzieliła szkołę na dwie części – klasy lekcyjne i mieszkanie dla nauczyciela. Tuż po wyzwoleniu kierownikiem szkoły został pan Mańkowski. Janka, która skończyła kursy nauczycielskie w Brzozowie, z bijącym sercem przekraczała próg tego wiejskiego gmachu, aby rozpocząć tu swoją pierwszą pracę. Spieszyła się... Musiała posprzątać i pobielić maleńki pokój, bo rodzice, którzy po spaleniu domu na Piaszczykach przez banderowców nie mieli się gdzie podziać, postanowili zamieszkać z najstarszą córką. Byli tacy dumni z Janki! Nie dość, że skończyła szkołę, to jeszcze miała pracować jako nauczycielka! Sąsiedzi, rodzina i znajomi patrzyli z radością na dziewczynę, która nie mogła doczekać się chwili, gdy chwyci po raz pierwszy ręczny dzwonek, aby zawołać dzieci na lekcje. Tymczasem pucowała nieużywane tak długo dziecięce ławki, przecierała okna, zamiatała podwórko. Michał pracował już w wityłowskiej kopalni, dał Jance pieniądze na nowe ubranie.

– Nauczycielka musi wyglądać paradnie! – dziewczynie udało się dostrzec prawie niewidoczny uśmiech pod wąsem na ojcowskiej twarzy. Mężczyzna nie krył zadowolenia. A Janka? Była taka szczęśliwa! Spotkanie z uczniami, którzy na skutek wojny nie tylko byli w różnym wieku i nieraz nie mieścili się w ławkach, utwierdziło ją tylko w przekonaniu, że to jest praca dla niej.

Antek Baran, przystojny młodzieniec z Wityłowa, zwrócił jej uwagę łagodnym spojrzeniem błękitnych oczów i łagodnym usposobieniem. Michał

znał go dobrze, bo razem pracowali w kopalni. Podobał mu się ten skromny i uczynny chłopak. Niedługo ślubny orszak ze szczęśliwą panną młodą stawił się pod kościołem w Końskim. Janka, ubrana w jasny kostium i eleganckie trzewiczki, miała na głowie wielki kapelusz owinięty zwiewnym tiulem. W rękę trzymała skórzaną kopertówkę.

Młodzi po skromnym weselu zamieszkali w szkole. Michał z Antoniną wyprowadzili się do odbudowanego domu na Piaszczykach, a kiedy pan Mańkowski zaczął pracę w innej miejscowości, Janka została kierownikiem szkoły. Tu urodziła trojkę swoich dzieci – Anię i bliźniaki Marysię oraz Tadeusza. Ciężka choroba syna, desperacka walka o jego zdrowie i przyszłość przyspieszała jej chęć do nauki i pracy. W chwilach smutku i matczynego przygnębienia sięgała po niebieski kajecik i zapisywała w nim swoje pierwsze utwory poetyckie. Nie porzuciła marzeń o dalszej edukacji. W regionalnej prasie ukazał się artykuł o młodej mamie – nauczycielce, która zdawała maturę z przerwami na karmienie dzieci...

Na przełomie lat sześćdziesiątych rodzina przeniosła się do Sanoka. Nowy dom wybudowali na skraju miasta, tuż obok rzeki.

– Patrz synku! San płynie do Witryłowa, będzie zabierał ze sobą historię o nas, do naszej starej szkoły, domu...

Niedługo do Janki dołączyli rodzice, którzy sprzedali dom na Piaszczykach i zamieszkali u najstarszej córki. Janina pracowała w podmiejskiej szkole na Płowcach, a potem dostała etat w sanockiej dwójce. Szybko awansowała na kierowniczkę świetlicy. Córki, które ukończyły studia, zaczęły pracować w tej samej podstawówce, co Janina. Kobieta nie kryła wzruszenia! Duma rozpieła jej matczyne serce, a niekończące się rozmowy o szkole wypełniały przytulną kuchnię w domu nad Sanem.

Tęsknotę za rodzinną wsią i ludźmi, którzy darzyli ją szacunkiem przez lata, wyrażała w swoich wierszach. Do poezji Janiny sięga Beata Szajnowska i cytuje jej utwory w swojej książce o Witryłowie.

Po przejściu na emeryturę zajęła się tworzeniem kroniki rodzinnej, inspirowana legendami i prawdziwą historią rodu. Nie ma czasu na nudę! Działa w oddziale związku ZNP, udziela się na rzecz głuchych i niepełnosprawnych, podróżuje. Z pasją uprawia swój maleńki ogródek, wychowuje wnuki, organizuje rodzinne uroczystości.

Odeszła w czerwcu 2008 r. Była wyjątkową kobietą. Choć od życia otrzymała wiele ciosów, nigdy się nie poddawała i z wiarą patrzyła w przyszłość.

Beata i Helena Szajnowskie w swojej książce o Witryłowie tak piszą o Niej: „W 1967 roku po 21 latach pracy w Witryłowie odeszła Janina Baran.



Na własną prośbę wraz z rodziną przeniosła się do Sanoka. Jej zasługą była odbudowa szkolnictwa we wsi, a prace zaczynała od podstaw. Włożyła dużo wysiłku, zachęcając młodzież do nauki. Zmagiała się z takimi problemami jak: brak podstawowych pomocy naukowych i sprzętu, remonty budynku itp. Za zaangażowanie dydaktyczne i społeczne otrzymała wiele dowodów uznania, m.in. podziękowania pisemne z Polskiej Akademii Nauk za opracowanie materiałów do historii Szkoły Podstawowej w Witryłowie, z Okręgowego Ośrodka Metodycznego w Rzeszowie za odczyty pedagogiczne oraz album „Galeria Prado” za prace pisemną o działalności organizacyjno-wychowawczej szkoły. Otrzymała ponadto Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, odznakę Przyjaciół Dziecka, Złotą Odznakę Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz Nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania pierwszego stopnia. Mimo dobrowolnego odejścia z rodzinnej wioski, tęsknota za latami przeżyтыми w Witryłowie pozostała w niej na zawsze, co wyraziła w swoich wierszach”.

Etosem pracy i swoim życiem zasłużyła na miano Nauczyciela Niepodległej.

Marta Brzeźawska

Michał Borkowski

Portret Pani Heleny



Helena Stanisława Borkowska, urodzona 19 grudnia 1913 roku w Posadzie Jaćmierskiej ówczesnego województwa lwowskiego, w latach szkolnych 1927/28 oraz 1932/33 uczęszczała do państwowego gimnazjum humanistycznego w Brzozowie. W roku 1933 zdała gimnazjalny zwyczajny egzamin dojrzałości typu humanistycznego wobec Państwowej Komisji Egzaminacyjnej. W latach 1947-51 studiowała na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie na wydziale Rolnym Studium Spółdzielcze nauki ekonomiczno-spółdzielcze; dyplom ukończenia studiów uzyskała 25 września 1951 r.

W latach 1.09.1940–1.08.1944 brała udział w tajnym nauczaniu w Jaćmierzu i okolicach, realizując program gimnazjum. Była członkiem Komisji Oświaty i Kultury do spraw tajnego nauczania w powiecie sanockim w czasie niemieckiej okupacji ziem polskich.

Należy wspomnieć, że w czasie okupacji w powiecie wytworzyły się dwa ośrodki prowadzące tajne nauczanie. Pierwszy przy Gimnazjum Królowej Zofii w Sanoku i drugi, który przed wojną nie miał placówki oświatowej na szczeblu gimnazjalnym, a znajdował się w Jaćmierzu. Tutaj, na tzw. prowincji, trudno było dobrać wykształconą kadrę gimnazjalną; byli to przeważnie nauczyciele uczący w szkole podstawowej. Jaćmierz i jego okolice, chociaż były tu trudniej-

szere warunki nauczania i słabiej wykwalifikowana kadra, szczylił się większymi osiągnięciami w porównaniu z Sanokiem i jego otoczeniem.

Pani Helena potrafiła w swojej miejscowości stworzyć przyjazną atmosferę, chętnie – pomimo młodego wieku – pomagała w organizowaniu tajnego nauczania. Pragnę przytoczyć kilka anegdot ze wspomnień moich dziadków. Jeden z nich opowiadał mi, że gdy był chłopcem kilkunastoletnim, on i jego koledzy bardzo chcieli się uczyć. Pomimo zakazu władz spotykali się po domach i tam młodzi nauczyciele pomagali im w zdobywaniu wiedzy. Często, gdy przychodził transport książek, a Jaćmierz nie był miejscem docelowym, stąd książki dostawały się dalej do Sanoka, wraz z panią Heleną rozładowywali je i dostarczali na miejsce.



Bywało wyjątkowo niebezpiecznie. Pewnego razu – jak wspominał dziadek – gestapo przeszukało dom jednego z nauczycieli jaćmierskich i gdy znaleziono nielegalne wg Niemców materiały, został zesłany do obozu, gdzie zginął. Jego córka natomiast została aresztowana. Wstrzymano wtedy na pewien czas tajne nauczanie. Pani Helena jednak cały czas pomagała chłopcom z Jaćmierza w zdobywaniu wiedzy. Niestety, uczniowie z pobliskich miejscowości musieli bardzo uważać, gdy przychodzili uczyć się do domów nauczycieli; często nauka odbywała się w stodołach. Jedną z takich stodoł – szkół była stodoła pani Borkowskiej. Pewnego razu, gdy odbywały się w niej zajęcia, a prowadziła je pani Helena, w naszej miejscowości nieoczekiwanie zjawiono się gestapo. Wiadomość błyskawicznie dotarła do uczących się. Książki pochowano w żłobach krów, zaś sami uczniowie zabrali się do młocki. Pani Helena, ubrana w chustę,

wykonywała robotę wraz z innymi. Gdy weszło gestapo, stwierdziło, że tu są same dzieci, ponieważ nauczycielka wyglądała tak młodo, że nie rozpoznano jej wśród uczniów. Niejeden raz właśnie dzięki młodemu, dziecinnemu wręcz wyglądowi oraz szybkiej i sprawnej organizacji uniknięto przeszukań, a tym samym aresztowań. Należy wspomnieć, że tajne nauczanie w Jaćmierzu i okolicach prowadzone było z inicjatywy młodzieży.

Tuż po okupacji – od 1 września 1944 do 31 sierpnia 1945 r. – Helena Borkowska była kierownikiem filii Gimnazjum Męskiego w Sanoku znajdującej się w Jaćmierzu. Szkoła gromadziła około 80 osób, które po jej ukończeniu często kontynuowały naukę w szkołach średnich. Tajne nauczanie było dla młodych prawdziwym dobrodziejstwem. Zostało ono wysoko ocenione w podziemnej prasie. Absolwenci tajnego nauczania posiadali pełny zasób wiadomości w zakresie obowiązkowego programu szkolnego. Osiągnęli wiele sukcesów pomimo trudnych i niebezpiecznych warunków, w jakich odbywała się nauka. Nauczycielom i Organizatorom należy się uznanie nie mniejsze niż żołnierzom pierwszej linii frontu.

Uważam, że Halina Borkowska wraz ze wszystkimi nauczycielami organizującymi tajne nauczanie w naszej miejscowości powinna być uznana za Nauczyciela Niepodległej.

Michał Borkowski
opiekun Elżbieta Gałązka

Mariusz Kalandyk, **Kim jest Kopciuszek?** **Idzie gender, by nas zwi(zj)ęść...**



Na stronie 84. książki Karoliny Kwak pt. *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną?* możemy przeczytać następujący fragment: „Gdy patrzymy na fotografię małego Franklina Delano Roosevelta, przyszłego prezydenta Stanów Zjednoczonych, zobaczymy chłopca z włosami sięgającymi do ramion, siedzącego prosto na pniu, ubranego w białą, sięgającą do kolan sukienkę i trzymającego w rękach kapelusz z piórem. Dzisiaj podobne ubranie chłopca uznalibyśmy za kon-

trowersyjne [...]”¹. Dodajmy, że obok umieszcza autorka bardzo podobne zdjęcie małego Czesława Miłosza... Oczywiście, nie robi tego przypadkowo. Ów zabieg jest fragmentem większej całości: bogato udokumentowanego materiału na temat natury zmian zachodzących w kulturze ostatnich dziesięcioleci, a dotyczących – najogólniej rzecz ujmując – rozumienia płci oraz seksualności człowieka.

Wydaje się, że od dłuższego już czasu żyjemy w obszarze rzadko spotykanego splotu nieporozumień lub – co gorsza – świadomie aranżowanego zakłamywania znaczeń oraz intencji. Słowo „gender” stało się bowiem sposobem nie tyle namysłu nad szybko postępującymi zmianami, lecz sposobem ideologicznego różnicowania rozmówców, a w przypadkach skrajnych – ich piętnowania. Brzmi to nie tyle niepoważnie, ile groźnie. Z punktu widzenia nauczycieli, zwłaszcza polonistów, problem płci przestaje być bowiem jednym z ważnych tematów literackich, które warto analizować z racji ich oczywistych, istotnych dla

¹ K. Kwak, *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Kraków 2019, s. 84.

rozwoju młodego człowieka, sensów, a staje się „zatrutym źródłem”, przestrzenią budzących strach podejrzeń i oskarżeń. Stawia ich w niezwykle trudnej sytuacji – nie przez nich sprokurowanej. Książka Karoliny Kwak, zawodowo czynnej nauczycielki języka polskiego, wydaje się wychodzić naprzeciw potrzebom środowiska polonistycznego, by *sine ira et studio* pokazać obiektywne skutki określonych działań badawczych uczonych z wielu dziedzin wiedzy, zajmujących się problematyką schematów rodzajowych, oraz wskazywać metodyczne sposoby mądrego wprowadzania owych treści do pedagogicznej praktyki.

W części pierwszej autorka dokonuje ważnych rozróżnień oraz przedstawia wyniki prac badawczych z filozofii, psychologii, psychologii społecznej, socjologii i antropologii, które pokazują sposoby rozumienia takich pojęć jak: jaźń, osobowość i tożsamość. Skupia się na wynikach badań m.in. Williama Jamesa oraz George'a Herberta Meada. Według uczonych proces kształtowania jaźni (refleksyjnej zdolności umysłu do traktowania siebie jako obiektu własnych myśli) oraz świadomości (procesu poznawania świata oraz odnajdywania w nim swojego miejsca) jest złożony i zajmuje dużo czasu. Podobnie rzecz się ma z osobowością. Według G. H. Meada osobowość kształtuje się wraz z rozwojem mówienia; to język jest warunkiem osiągnięcia osobowości. Osobowość „nie istnieje [...] w chwili narodzin, lecz kształtuje się dopiero w procesie socjalizacji jako efekt relacji jednostki z innymi jednostkami. Najważniejszą cechą osobowości jest to, że »jest sama dla siebie obiektem«². Co ważne, w owych relacjach istotną okazuje się być „wymiana symbolicznych znaczeń”. Kształtowanie „ja” polega bowiem na przyjmowaniu na siebie ról, które jednostka naśladuje, by spełnić wymagania własnej grupy społecznej. Są one, co oczywiste, zróżnicowane i stanowią poważne wyzwanie dla młodego człowieka. Mogą kształtować osobowość aprobującą lub kontestującą. Ta druga jest bardziej samoświadoma i ma większy wpływ na proces społecznego rozwoju³.

Autorka porównuje sposoby opisu jaźni przez wielu autorów, m.in. Charlesa Hortona Cooleya, Adama Podgóreckiego, Jana Turowskiego czy Elżbiety Hałas i uzupełnia swoje analizy o problem ludzkiej tożsamości. Jest ona, najogólniej, sposobem definiowania siebie; ulega modyfikacji pod wpływem nowych doświadczeń jednostki w przestrzeni społecznej. Jest wtedy nazywana tożsamością społeczną. Tożsamość osobowa oznacza poczucie procesualnego charakteru własnego istnienia oraz świadomość bycia tym samym podmiotem bez względu na zakres i rodzaj zmian, którym się podlega⁴.

² *Ibidem*, s. 36.

³ Por.: *ibidem*, s. 37-38.

⁴ Por.: *ibidem*, s. 40.

W cytowanej książce Karoliny Kwak należy wspomnieć o jeszcze jednym zjawisku z pogranicza socjologii oraz psychologii: socjalizacji. Wydaje się ona z pewnego punktu widzenia szczególnie ważna. Odślania bowiem relacje między tym, co ma charakter indywidualny a tym, co wiąże się z naturą funkcjonowania instytucji. Socjalizacja jest ze swej natury opresyjna, wszak zmiany, które się projektuje, mają służyć społecznej użyteczności⁵. Takim też celem służy poniekąd instytucja dla nas bardzo istotna – szkoła. Wszak jest ona systemem dość sformalizowanych ról i służy zarówno inkulturacji, jak i ćwiczeniu kompetencji społecznych młodego człowieka. Istnieje jednak jej drugie oblicze. Współczesna placówka dydaktyczna ma wzmacniać również wachlarz wartości indywidualnych, kształtować poczucie sprawczości i własnej wartości, wiarę we własne siły, uczyć współpracy itd. Interakcja między nauczycielami i uczniami – tak mówi interakcjonistyczna teoria socjalizacji – ma sprzyjać kształtowaniu się tożsamości ucznia.

Na uwagę zasługuje więc koncepcja Jurgena Habermasa. W jego interakcjonistycznej teorii ról między potrzebami jednostki a wymogami instytucji istnieje znaczący rozróż, dysproporcja. Fakt ów stawia w trudnej roli jednostkę, która nie jest w stanie w pełni zinterioryzować określonych wartości, zarówno ze względu na trudności w ich interpretacji, jak i z powodu indywidualnych potrzeb ich reprezentowania. Czytamy:

W wyniku stopniowego uzyskiwania autonomii przez jednostkę nie jest możliwe zachowanie konformistycznego stanowiska wobec narzucanego światopoglądu. [...] [A]by z powodzeniem funkcjonować w społeczeństwie, jednostka powinna wypracować tolerancję na frustrację i wieloznaczność oraz dystans wobec ról, czyli takie kompetencje, które będą ją chronić przed represyjnymi strukturami systemów ról⁶.

Warto o tym pamiętać, wkraczając w delikatny wychowawczo obszar kształtowania ról płciowych przez grupy społeczne. Wątek ów, przedstawiany często jako zestaw treści zagrażających moralności młodych ludzi, w swym naukowym kształcie wydaje się być niezwykle istotny jako część zawodowej świadomości nie tylko zresztą polonistów. Płeć jest bowiem jedną z podstawowych kategorii społeczno-kulturowych, a nie tylko biologicznych. Margaret Mead udowodniła na przykład, iż odmienności przypisywane płci wynikają zarówno z różnic kulturowych, które są cechą określonych społeczności, jak

⁵ „Są [...] one od początku ograniczaniem indywidualności, najważniejsze stają się bowiem w całym procesie: przyswojenie obowiązujących norm, umiejętność podporządkowywania się oraz zdolność do współistnienia. Nie inaczej jest w procesie socjalizacji szkolnej, w którym dziecko jest poddawane naciskom z wielu stron[...]”. *Ibidem*, 42-43.

⁶ *Ibidem*, s. 49-50.

i z procesów socjalizacyjnych. Owo stanowisko ma źródła w przeprowadzonych empirycznie badaniach psychologicznych⁷.

Czym więc jest owo „gender”? Skąd się wzięło? W jaki sposób jest definiowane? Do czego jest potrzebne naukowcom? Karolina Kwak szczegółowo to wyjaśnia m.in. pomiędzy stronami 57. a 68. Na użytek niniejszej recenzji warto napisać, iż Anna Burzyńska, teoretyk literatury, definiuje „gender” jako „społeczno-kulturową tożsamość płciową”, „świadomość społeczno-kulturowych determinacji płci” lub też jako „zdeterminowaną historycznie, społecznie i kulturowo rolę płciową”⁸. Pierwszy zaś słowa „gender” użył w 1955 r. brytyjski psycholog i seksuolog John Money, „aby odróżnić płęć kulturową od płci biologicznej podczas definiowania społecznego odgrywania ról seksualnych”⁹. Z kolei w 1964 r. amerykański psychoanalityk Robert Stoller po raz pierwszy dokonał rozróżnienia na płęć biologiczną oraz tożsamość społeczno-kulturową¹⁰.

Warto jeszcze przypomnieć przy tej okazji jedną badaczkę: amerykańską feministkę Ann Oakley; to ona bowiem wprowadziła omawiane pojęcie do nauk humanistycznych. Wskazała przy tym różnice pomiędzy kategoriami „sex” i „gender”. „Sex” (płęć) jest terminem bezpośrednio odsyłającym do biologii, zaś „gender” (rodzaj, płęć kulturowa) jest pojęciem związanym z psychologią oraz kulturą. Z naszego punktu widzenia najważniejszą wydaje się uwaga badaczki, iż we wszystkich badanych kulturach płęć biologiczna była naturalnym sposobem przypisywania płci kulturowej, ale nie znalazły się ani dwie kultury, które różnicowałyby tę drugą w ten sam sposób¹¹.

Mając świadomość, że nie uciekniemy od tego pojęcia, podkreślmy, że wciąż jest ono pod wieloma względami niejasne i skomplikowane, ponieważ taki jest zestaw zjawisk, które opisuje. Kojarzone z dyskursami feministycznymi, stało się wygodnym narzędziem ideologicznego fechtunku sprowadzającego często rzecz całą do politycznych awantur i ideowych pohukiwań. Tymczasem jej banalizowanie lub straszenie dramatycznymi skutkami „genderyzmu” przynosi w efekcie narracje fałszujące ważną część literackiej rzeczywistości, która – że istnieje – winna być mądrze eksplikowana na lekcjach języka polskiego.

⁷ *Ibidem*, s. 51.

⁸ Karolina Kwak przytacza owe definicje za wydawnictwem autorstwa A. Burzyńskiej i M.P. Markowskiego pt. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2009, s. 441.

⁹ Karolina Kwak, *op. cit.*, s. 57.

¹⁰ *Ibidem*, s. 57.

¹¹ *Ibidem*, s. 62. O osobach interseksualnych będziemy mogli przeczytać m.in. na 63. stronie książki. Rzecz jest o tyle interesująca, że osoby tego rodzaju wybierają kulturowe cechy „bycia kobietą” lub „bycia mężczyzną” po to, by móc bezpiecznie się poruszać w przestrzeni społecznej i nie być narażonym na różnego rodzaju szykany.

Jak się wydaje, autorka ma pomysł na usunięcie skrajności w dyskusjach na ten właśnie temat. Czytamy: [...] „przeciwstawne stanowiska można pogodzić, kiedy przyjmie się trzecie rozwiązanie i uzna płęć biologiczną za pierwotną, natomiast za istotniejszą w procesie konstruowania tożsamości – płęć społeczno-kulturową”¹². Dodajmy jednak, że od wielu lat toczy się spór, czy biologia w jakikolwiek sposób determinuje to, co nazwano *gender identity* (odczuwanie siebie jako kobiety lub mężczyzny). Podobnie rzecz się ma z tzw. „rolą płciową”, tj. siłą ukonstytuowaną przez kulturę, opartą jednak na stereotypach, a internalizowaną w procesie socjalizacji. Widać stąd, że zaproponowane rozwiązanie nie jest idealne, pozwala jednak skupić się na polonistycznych i literackich aspektach dzieł, które w sposób charakterystyczny warunkują odbiór lektur, ich interpretację czy też podporządkowywanie się stereotypowym schematom rozumienia. Takim schematem jest na przykład zespół cech przypisywanym kobietom i mężczyznom¹³.

Czy podoba się Państwu ten cytat?: „Zadaniem szkoły jest stworzenie takich warunków, by dzieci rozwijały się zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i talentami, a nie według określonego schematu. Przecież nie każda dziewczynka musi być w przyszłości matką, tak jak nie każdy chłopiec musi zrobić karierę zawodową”¹⁴. O ile pierwsze zdanie wydaje się być oczywiste, wielu z nas może zaskoczyć, a nawet oburzyć, zdanie drugie. Wymierzone jest przecież w stereotyp niesłuchanie drogi wielu członkom naszego społeczeństwa. Stereotyp ów traktowany wszak bywa jak dogmat fundacyjny, kamień węgielny określonych wyborów światopoglądowych. Myślę, że tu tkwi zarzewie konfliktu. Kolejny z kolei sąd, że jednym z najważniejszych zadań edukacji polonistycznej jest obalanie stereotypów, może brzmieć już wręcz obrazoburczo.

Przyznam, że dla mnie jest to dobra informacja. Książka K. Kwak jest bowiem kolejną próbą wywołania w środowisku polonistów dyskusji na temat rzeczywistych potrzeb edukacyjnych w zakresie nauczania literatury oraz wezwaniem do refleksji na temat kontekstów tej rozmowy, często wypaczających prawdziwe intencje badawcze, a także stan opisywanej materii poznawczej. Wiążącej się w dużym zakresie ze stylem prowadzenia zajęć na temat szkolnych lektur.

Warto przy tej okazji przyjrzeć się na przykład kategorii „grzecznych dziewczynek”. Rozmowa na ów temat (Kwak poświęciła mu również trochę miejsca) pozwoli zrozumieć intencje na swój sposób nowego (w Polsce na pewno) spojrzenia na literackie sposoby ukazywania, a tym samym problema-

¹² *Ibidem*, s. 59.

¹³ Por. podrozdział: *Damy i rycerze XXI wieku, czyli ideały wiecznie żywe, ibidem*, s. 68-75.

¹⁴ *Ibidem*, s. 99-100.

tyzowania, psychologicznych, społecznych i kulturowych stereotypów. Chorób również. Na przykład „uwięźnięcia w uśmiechu” lub „bycia niewidzialnym”. Problemem w tym przypadku nie jest różnica wynikająca z różnic hormonalnych między chłopcami i dziewczętami w wieku dojrzewania; rzecz jest bardziej skomplikowana. Wiąże się bardziej z tym, że „różnice między płciami utrwala środowisko, a także nieświadome starania dzieci, by sprostać ideałom kobiety i mężczyzny, wykreowanym przez świat dorosłych”¹⁵. Szkoła mogłaby bardziej pamiętać o tym, że jest nie po to, by uczyć młodych formuł optymalnego wpasowania w społeczne role, ale i zachowań mentalnych nastawionych na podważanie schematów i stereotypów oraz uczenie rozpoznawania światów bardziej skomplikowanych, niejednoznacznych, wielokolorowych¹⁶.

Ciekawie w związku z tym prezentuje się dobór tekstów literackich, które pokazują intencje pedagogiczne autorki. Znajdują się tu na przykład książki Rafała Kosika, Anny Onichimowskiej, Davida Walliamsa, Johna Boyne’a, Grzegorza Kasdebke czy też Andrei Beaty. Ich intencją jest ukazanie „wspólnoty losów” osób posiadających różne płcie. W przypadku Kosika jest to pokazywanie tych samych wydarzeń z punktu widzenia dziewczyny i chłopaka¹⁷. Obie perspektywy nie mają charakteru konfrontacyjnego; w pewien szczególny sposób się uzupełniają. Podobny rodzaj narracji wybierają Onichimowska i Kasdebke. W ich przypadku autorka pisze część zatytułowaną *Gdybym była chłopcem*, zaś autor – *Gdybym był dziewczynką*¹⁸. Jaka jest idea wiążąca owych pozycji? Cytuję: „Dziewczynka, podobnie jak chłopiec, może zostać w przyszłości, kim tylko zechce, a cechy czy wybór zainteresowań nie są dyktowane przez płć. Zależą od wielu czynników, również od marzeń i planów. Najważniejsze, by robić to, co sprawia, że jest się szczęśliwym. Trzeba uświadamiać to dzieciom”¹⁹.

Podkreślmy jeszcze raz: ideą przedstawionych książek nie jest jakikolwiek rodzaj konfrontacyjności; celem – pokazywanie odmienności jako cennej cechy każdego człowieka, nadającej życiu wartości, oraz uczenie postaw rozumienia Innych; otwartości wobec nich. Na swój sposób każdy z nas w świecie tak dynamicznych zmian, komunikowania się osób należących do różnych kultur i ras, jest dziwołgiem, odmieńcem, Barnabą Brocketem, który – zamiast, jak

¹⁵ *Ibidem*, s. 108. Problem został przedstawiony w podrozdziale *Na ratunek niewidzialnym dzieciom! Kiedy trzeba powiedzieć „dosyć”?* (s. 104-109).

¹⁶ Por.: *ibidem*, s. 109.

¹⁷ R. Kosik, *Amelia i Kuba. Godzina duchów*, Warszawa 2014; *idem*, *Kuba i Amelia. Godzina duchów*, Warszawa 2014.

¹⁸ A. Onichimowska, G. Kasdebke, *Gdybym była chłopcem, Gdybym był dziewczynką*, Łódź 2011.

¹⁹ K. Kwiek, *op. cit.*, s. 122-123.

Bóg przykazał, chodzić po ziemi – unosi się w powietrzu²⁰.

Na zakończenie drugiego rozdziału książki autorka podkreśla: „podejmując tak zwany trudny temat (zwłaszcza jeśli dodatkowo budzi on społeczne kontrowersje), nauczyciel odczuwa niepokój – czy nie będzie źle zrozumiany [...]. Dlatego powinien się na to zdecydować tylko wówczas, gdy jest przekonany o tym, że temat go nie przerosnie [...]. Dla tego tematu nie ma prostych rozwiązań i może właśnie z tego powodu wiedza o różnorodności genderowej jest tak ważna. [...] Sprawiedliwe opisywanie (i odczytywanie) świata to kwestia odpowiedzialności. Każde pęknięcie, które prowokuje pytanie o człowieka, jest ważne. Skończyć się może tylko ta literatura, która nie stawia pytań”²¹.

Trzecią część omawianej książki stanowi omówienie wyników własnych badań na temat: „Jak w wybranej grupie dzieci funkcjonują stereotypy rodza-jowe?”. Ich analiza i interpretacja pokazują ciekawe zależności i trendy. Otóż na przykład wszystkie poddane badaniu dzieci w wieku od 9 do 14 lat, bez względu na płeć, jako najważniejsze wskazały wartości prospołeczne, które wiąże się ze wspólnotowością oraz relacjami z najbliższym otoczeniem. Praca, pieniądze, sukces – kojarzone ze sferą działania – wybierano bardzo rzadko. Pierwszy zestaw stereotypowo przypisuje się kobiecie, drugi – mężczyźnie²².

Równie interesująco wyglądają informacje dotyczące tego, jakie wartości najmłodszy przypisują sobie samym? Okazuje się, że spośród ośmiu cech (trzeba było wybrać dwie) bardzo często wybierano empatię (dzieci starsze robiły to częściej) a także ambicję oraz – nieśmiałość. Młodsze grupy stosunkowo często wskazywały także (sic!) gadatliwość. Starsze dziewczynki, rzadziej niż ich młodsze koleżanki, powoływały się na uzdolnienia matematyczne; odwrotnie zaznaczali to starsi chłopcy²³.

Trzeci z kolei zestaw poleceń dotyczył podobnej liczby ośmiu wartości, ale zasady ich wyboru wiązały się z określeniem owych cech jako typowo męskich lub typowo kobiecych. Ankietowani mogli również zaznaczać, iż są to wspólne cechy obu płci. Szczegółowe analizy zamieszczone w książce²⁴ pokazują dwie generalne tendencje. Niektóre cechy przypisywane są jednej tylko płci, np. deli-

²⁰ Por.: J. Boyne, *Lekkie życie Barnaby'ego Brocketa*, Warszawa 2013. Autorka przedstawia jeszcze książki amerykańskie pokazujące różne rodzaje zachowań młodych bohaterów, odbiegające od przyjętych stereotypów. Są to m.in.: *It's Okay to Be different* Todda Parra, *My Princess Boy* Cheryl Kilodavis, *Jacob's New Dress* Sarah i Iana Hoffmanów, *A Fire Engine for Ruthie* Leslé' i Newman, czy też – osobno: *Mam na imię Jazz* Jessiki Herthel i Jazz Jennings, Warszawa 2019.

²¹ Karolina Kwak, *op. cit.*, s. 155, 156, 157.

²² Por.: *ibidem*, s. 174-175.

²³ Por.: *ibidem*, s. 175-179.

²⁴ Por.: *ibidem*, s. 179-187.

katność jako cecha kobieca i agresywność jako cecha męska, inne zaś wymykają się podobnej stereotypizacji. Dotyczy to np. odwagi, traktowanej przez wielu respondentów jako cecha charakterystyczna dla obu płci. Częściej jednak robiły to dziewczęta. Podobne rozstrzygnięcia dotyczyły również opiekuńczości. Obie grupy często określały ją jako cechę wspólną kobiet i mężczyzn.

Zadania: czwarte i piąte dotyczyły umiejętności określenia, co w przedstawionych sytuacjach jest zabawne bądź budzi sprzeciw oraz czym jest inność. Polecam analizę odpowiedzi młodziutkich respondentów²⁵.

Autorka książki na podstawie przeprowadzonych ankiet formułuje interesujące wnioski. Wszystkie dzieci jako najważniejsze wartości wskazują rodzinę i miłość; znajdziemy tu również przyjaciół oraz poczucie bezpieczeństwa. Są to jakości przypisywane stereotypowo kobietom. Generalnie więc ujawniają się w badaniu symptomy powielania stereotypów rodzaju, choć pojawiały się również, co prawda rzadziej, wybory odeń odbiegające. Generalnie autorka zauważa symptomy odchodzenia w wielu przypadkach od oczywistych schematów i sposobów przyporządkowania. Widać to np. w procesie konceptualizowania przez respondentów inności. Staje się ona wypadkową osobistego potencjału jednostki, jej działań oraz społecznego funkcjonowania, a nie przejawem braku kompetencji społecznych, psychologicznych lub kulturowych²⁶. Należy jednak podkreślić, świadczą o tym rysunki tworzone przez grupę dzieci w wieku 9-10 lat, że w ich przypadku podejście stereotypowe do płci jest częstsze. Potrzebują one wyraźnych rozróżnień na to, co chłopięce i dziewczęce; częściej daje się to zauważyć wśród chłopców. Potrzeba oryginalności, która łagodzi grupowy konformizm w tym względzie, przychodzi później²⁷.

Polecam Państwu ostatnie rozdziały książki. Ich atrakcyjność polega na pokazaniu odmiennych sposobów odczytywania baśni, które budowały i budują do tej pory nasze wczesne doświadczenia czytelnicze oraz kulturowe; tekstów pod wieloma względami archetypicznych. Mam tu na myśli historie *O Rybaku i złotej rybce* (w innej wersji tłumaczenia: *O Rybaku i jego żonie*) oraz o *Kopciuszku* (w innej wersji: *Popielatku*). Obie zostały odczytane, zinterpretowane i niejako przeczytane, i przepisane na nowo²⁸. Ich dydaktyczny, emocjonalny, psychologiczno-rozwojowy sens nabrał dzięki temu nowych barw i nowych znaczeń. Przyznaję: fascynujących, ujmujących, mądrze różnicujących różnorakie dziecięce

²⁵ Por.: *ibidem*, s. 187-197.

²⁶ Por.: *ibidem*, s. 197-199.

²⁷ Por.: *ibidem*, s. 205-208.

²⁸ Por.: K. Kwak, *Baśnie prze-pisane. Reinterpretacje wybranych baśni i motywów baśniowych we współczesnej literaturze dla dzieci*, [w:] *eadem*, *op. cit.* (*Czy Kopciuszek...*), s. 209-254.

doświadczenia. Napiszę tylko, zachęcając do lektury również tej części książki, że rodzaj przedstawionych tu zdarzeń artystycznych oraz kontekstów (począwszy od teatru, skończywszy na współczesnej prozie i filmie) otwiera nowe pole do niezwykle interesującej interpretacji na pozór mocno już zwietrzałych, opatrzonych mentalnie i artystycznie treści. Jego intencje streszcza następujący fragment: „Rozmawiając z dziećmi o baśniach i tekstach na podstawie baśni napisanych, warto zwrócić uwagę na ich uniwersalny wymiar. Różnica płci jest faktem, ale nabiera sensu dopiero w kontekście kulturowym. Uczynienie dziewczynki główną bohaterką przedstawionych w baśni wydarzeń nie oznacza, że utworu nie zrozumieją chłopcy. Przypisanie odwagi i waleczności bohaterowi płci męskiej nie świadczy o niezdolności ‘drugiej płci’ do wielkich czynów. [...] Rzeczywistość nie ulega zagładzie, bo przeciwne siły dobra i zła, mądrości i niewiedzy, odwagi i tchórzostwa równoważą się pomiędzy ludźmi i w nich samych (bez względu na płeć). Sposób, w jaki odczytamy zapisane w tekście znaczenia, zależy tylko od nas. To kwestia odpowiedzialności za sprawiedliwy obraz świata bez stygmatu”²⁹.

Nie sposób – na zakończenie – nie wspomnieć o rozdziale podsumowującym, zatytułowanym *Edukacja w oku rodzaju*³⁰. Jego intencje mają dla nas, polonistów, szczególną wagę. Jak już wspomniałem, znajdujemy się jako nauczyciele budujący zręby ludzkiej tożsamości oraz podstawy kompetencji kulturowych i aksjologicznych, w sytuacji bardzo szczególnej, wymagającej delikatności, wyczucia i taktu. Każącej również ważyć racje, które jednak dadzą małoroślemu ludowi zasób środków umożliwiających mu radzenie sobie w coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości w sposób wolny od uprzedzeń i resentymentów. Dadzą mu narzędzia wyboru.

Ciekawie w związku z tym przedstawia się stratyfikacja typów tożsamości, które samo środowisko nauczycielskie przypisuje pracującym tam osobom. Okazuje się, że osobowość osiągniętą (najwyższy poziom rozwoju – jednostka niezależna, świadoma, poniekąd wewnątrzsterowna) deklaruje niewiele ponad 38% respondentów, nadaną 39,1% (jednostka utożsamia się z wybranym autorytetem), rozproszoną (niemającą kompetencji służących podejmowaniu jednoznacznych decyzji życiowych) 14,1%, zaś moratoryjną (poszukującą, ale niepotrafiącą udzielić istotnych odpowiedzi na ważne życiowe pytania) 8,7%³¹. Pierwsza ma charakter podmiotowy, pozostałe – przedmiotowy. Autorka książki, wprowadzając owe kryteria opisu możliwych tożsamości, dochodzi do

²⁹ *Ibidem*, s. 253-254.

³⁰ *Ibidem*, s. 283-318.

³¹ Całość analiz – *ibidem*.

interesujących wniosków. W określonych sytuacjach szkoła jako instytucja, ze względu na przedstawione wyżej aspekty charakterystyk tożsamościowych nauczycieli, odsłania wiele słabości. Są to m.in.: zgoda na działania odtwórcze według ustalonego z góry porządku, swoisty zawodowy konformizm, powielanie gotowych wzorców, problemy z podejmowaniem decyzji, niechęć wobec również konstruktywnych zmian, bierność, czy też brak efektywnych relacji dydaktycznych i wychowawczych z uczniami³². Karolina Kwak cytuje również autorkę badań poświęconych owemu problemowi – Henrykę Kwiatkowską: „Szkoła funkcjonująca według standardu podmiotowego kształci ludzi niezależnych, autonomicznych, podmiotowych, natomiast szkoła funkcjonująca według standardu przedmiotowego – ludzi zależnych, podporządkowanych, uległych”³³.

Czy będą jakieś konkluzje? To oczywiste; dotyczą jednak przede wszystkim tego, co wiąże się z tożsamością rodzajową nauczyciela, bo książka owej tożsamości jest w dużej mierze poświęcona. Dojrzałość nauczyciela w tym względzie daje większe szanse w osiągnięciu przezeń dojrzałości w roli zawodowej. Buduje postawę otwartości, ceniącą uczniowską podmiotowość, indywidualność, aktywność poznawczą i odpowiedzialność. Buduje szkołę rozumianą jako wspólnota, a nie sformalizowana instytucja. Szkolna wspólnota buduje bowiem chęć bycia razem, bez dyskryminujących stereotypów – również tych związanych z płcią. „Nie ma bowiem gotowego, jedynie słusznego kodu na płęć. Ani biologia, ani kultura nie implikuje uniwersalnego zestawu cech, które będzie posiadać jednostka określana jako kobieta lub mężczyzna. Jednocześnie słuszna wydaje się świadomość, że różnimy się od siebie, [...] zmieniamy pod wpływem nowych doświadczeń i każdy z nas [...] tworzy mozaikę dystynktywnych cech – indywidualnych, ludzkich, nie zaś żeńskich czy męskich. Muszą to zrozumieć nauczyciele, zwłaszcza poloniści. To od nich, w dużej mierze, spoczywa odpowiedzialność za kształt przyszłego świata. Otwarte na inność. Bez uprzedzeń”³⁴.

Zapraszam do lektury tej niezwykle intrygującej książki.

dr Mariusz Kalandyk

K. Kwak, *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019, ss.342.

³² Szczegóły – *ibidem*.

³³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 240-241, cyt. za: *ibidem*, s. 298. W 2002 r. deindywiduację przejawiało aż 62% nauczycieli.

³⁴ K. Kwak, *ibidem*, s. 321.

Dorota Szumna, **Czy w szkole jest miejsce na rozwijanie krytycznego myślenia?**



Niektóre książki, choć wpadają nam w ręce przez zupełny przypadek, na długo zapadają w pamięć. Tak było w moim przypadku z monografią Ewy Wasilewskiej-Kamińskiej *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, która ukazała się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego¹. To publikacja dla wszystkich zainteresowanych poszukiwaniem odpowiedzi na pytania o istotę i sens kształcenia krytycznego myślenia. Pytania takie, tj. po co kształcić myślenie krytyczne i dlaczego właśnie ten typ myślenia?, czy można wskazać jego konstytutywne cechy?, w jaki sposób je rozwijać

w toku instytucjonalnej edukacji?, stawia sobie zapewne niejedną refleksyjny nauczyciel czy wykładowca na różnych etapach swego zawodowego rozwoju. Osadzenie tych rozważań w „nie naszej” rzeczywistości edukacyjnej poszukiwań tych nie utrudnia, wszak cel taki znajdujemy także w podstawie programowej obowiązującej w polskich szkołach².

¹ Ewa Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa 2020.

² Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. poz. 356, z późn. zm.; Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. poz. 467. Umiejętność „rozwijania samodzielnego, krytycznego myślenia uczniów” zapisano też wśród oczekiwanych efektów uczenia się kandydatów do zawodu nauczyciela. Rozporządzenie MNiSW z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, D.U. poz. 1450.

Mimo że pojęcie „krytycznego myślenia” jest obecne w podstawowych dokumentach ukierunkowujących pracę szkół i nauczycieli, również w publikacjach i materiałach adresowanych do nauczycieli, wciąż nie wydaje się znajdować powszechnego przełożenia na dydaktykę i codzienną pracę z uczniami; dotyczy to także polskich szkół. Jak podkreśla sama autorka, ani ewentualna zgoda co do rozumienia jego istoty, „ani umieszczenie jego nazwy w oficjalnych dokumentach nie rozwiązują problemu skutecznego wprowadzania zmian do procesu kształcenia” (s. 54). Potrzebna jest bowiem powszechna akceptacja tak sformułowanego celu wśród teoretyków, praktyków i szerokich kręgów społecznych oraz współpraca pierwszych i drugich w procesie projektowania i podejmowania służących mu działań. Tym bardziej więc warto odnotować pojawienie się książki E. Wasilewskiej-Kamińskiej i zarekomendować ją pedagogom oraz nauczycielom zainteresowanym głębszą refleksją na temat, który podejmuje. Być może jej lektura pozwoli bardziej wnikliwie i rzeczowo spojrzeć na zapisy dotyczące krytycznego myślenia zawarte w podstawie programowej. Wydaje się to tym bardziej zasadne, że omawiana publikacja oparta została w głównej mierze na literaturze anglojęzycznej, mało lub zupełnie nieznaną polskim nauczycielom. Przybliżanie aktualnych, wartościowych dyskusji na temat możliwości i sposobów nauczania w szkołach krytycznego myślenia jest szczególnie potrzebne w sytuacji wciąż dominującego u nas transmisyjnego modelu nauczania³.

W USA i Kanadzie – według E. Wasilewskiej-Kamińskiej – krytyczne myślenie jako cel kształcenia zyskało powszechną aprobatę, wykraczającą daleko poza kręgi akademickie. Stało się „ucieleśnieniem umiejętności zupełnie podstawowych, uniwersalnych oraz użytecznych we współczesnym świecie”, „koniecznych i korzystnych” tak „z perspektywy jednostki”, jak i „funkcjonowania państwa, jego demokracji i ekonomii” (s. 64). Zasadność jego nauczania, mimo silnie zdecentralizowanych w obu krajach systemów edukacyjnych, nie była kwestionowana, a dyskusje sprowadzały się przede wszystkim do „wprowadzania nauczania myślenia krytycznego do procesu kształcenia i skutecznej operacjonalizacji tego celu” (s. 65).

Jednym z pierwszych i zasadniczych argumentów, który zdaniem autorki przesądził o tym, że rozwijanie krytycznego myślenia uznane zostało w szkołach amerykańskich i kanadyjskich za uzasadnione, a wręcz nieodzowne, była „potrzeba utrzymania i pielęgnowania demokracji oraz dobrej kondycji

³ Na temat różnych koncepcji dydaktyki i ich odniesień do praktyki edukacyjnej pisze D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.

państwa” (s. 69). W tym kontekście nakreślano sylwetkę przyszłego absolwenta – „pożądanego obywatela”, który powinien być „racjonalnie myślący i odpowiedzialny”, „intelektualnie autonomiczny”, posiadać umiejętność oraz gotowość uczestniczenia w debacie, „rozstrzygnięcia kwestii kontrowersyjnych lub spornych poprzez uczestniczenie w racjonalnym dialogu”, opartym na równości wszystkich jego uczestników i szacunku dla osób o odmiennych poglądach. Ma być zatem osobą „rozumiejącą polityczne, ekonomiczne i społeczne wyzwania oraz aktywnie i odpowiedzialnie w nich uczestnicząc[ą]”. Mają go w tym wspierać poznane w toku kształcenia „techniki racjonalnego dociekania, weryfikowania prawdziwości twierdzeń lub poprawności argumentacji” (s. 67–69). Umiejętności te mają jednocześnie stanowić swego rodzaju ochronę przed manipulacją i indoktrynacją, a też zalewem informacyjnym, ułatwiając dokonywanie analizy, selekcji i oceny ogromnych ilości informacji oraz wiarygodności źródeł, z których pochodzą. Zdaniem wielokrotnie przywoływanych przez autorkę działaczy ruchu na rzecz myślenia krytycznego „ten typ myślenia staje się niezbędnym narzędziem, a wręcz mechanizmem przetrwania dla współczesnego człowieka” (s. 70).

Problematyka podjęta przez E. Wasilewską-Kamińską swymi korzeniami sięga Johna Deweya i jego rozważań poświęconych refleksyjnemu myśleniu⁴. To właśnie za sprawą tego amerykańskiego filozofa i pedagoga upowszechniony został pogląd, że wspieranie rozwoju myślenia powinno być centralnym celem procesu kształcenia. Jak pisze autorka – do tej fundamentalnej kwestii Dewey „zdołał przekonać wielu”, zapoczątkowując edukacyjny ruch na rzecz nauczania myślenia krytycznego w XX wieku (s. 24). Już w latach 30. w Stanach Zjednoczonych zrealizowano „dwa istotne przedsięwzięcia edukacyjne”, odwołujące się do Deweyowskiej koncepcji refleksyjnego myślenia (s. 24–26). Od tego czasu powstało wiele odmiennych, bo osadzonych w różnych nurtach filozoficznych, koncepcji i programów nauczania krytycznego myślenia, a do amerykańskich uczonych dołączyli kanadyjscy (w latach 70.), podejmując wspólną dyskusję na łamach piśmiennictwa naukowego. Przez kolejne lata tworzyli oni teoretyczne podstawy działań służących urzeczywistnianiu idei nauczania krytycznego myślenia, jego konceptualizacji i operacjonalizacji na potrzeby dydaktyki. „Takie wysiłki były podejmowane konsekwentnie od czasów Deweya przez różnych filozofów, psychologów i pedagogów, którzy głęboko wierzyli w sens i potrzebę nauczania myślenia krytycznego” (s. 32). Na drodze tej pojawiły się takie nazwiska jak Israel Scheffler, Robert Ennis, Ralph Johnson, Anthony Blair,

⁴ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 2002.

Matthew Lipman, Richard Paul i inni, których poglądy i wkład w omawianą problematykę autorka przybliży równie rzetelnie, co przystępnie i zajmująco.

Przyjęta w książce linia rozważań przebiega od nakreślenia źródeł tytułowej idei i jej teoretycznych umocowań po realia i skutki jej wprowadzania do praktyki edukacyjnej. Kreśląc historyczną perspektywę kształcenia krytycznego myślenia, autorka przybliży najważniejszych badaczy, publikacje oraz wydarzenia⁵, które w USA i Kanadzie przyczyniły się do włączenia do rozmów o edukacji i jej efektach tzw. „czwartego R”. Obok dotąd podstawowych celów kształcenia: *Reading, wRiting, aRithmetics*, w latach 70. pojawiło się rozumowanie, tj. potrzeba uczenia krytycznego myślenia (ang. *critical thinking*) (s. 34–35). „Zasadnicze zmiany w postrzeganiu celów, a co za tym idzie – procesu kształcenia przejawiały się m.in. tym, że zamiast zapamiętywania i przyswajania informacji zaczęto podkreślać umiejętność myślenia. Zauważono, że nauczanie rozumowania powinno być podstawowym, obok czytania, pisania i liczenia, celem kształcenia” (s. 35). W dalszej części publikacji znajdziemy omówienie okoliczności i zdarzeń, które doprowadziły do wyniesienia myślenia krytycznego do rangi najważniejszego celu kształcenia, analizę niektórych jego teoretycznych koncepcji oraz programów nauczania w szkołach⁶. Charakterystyki te poprzedzają rozważania dotyczące istoty tytułowego pojęcia – autorka ukazuje całkiem odmienne sposoby jego rozumienia, opisywania i badania. Nie zabrakło też, co oczywiste, informacji o efektach działań podjętych w obu krajach w następstwie powszechnej akceptacji idei krytycznego myślenia i jego kształcenia na wszystkich szczeblach edukacyjnych.

Kształcenie to ma charakter interdyscyplinarny. Jego wprowadzaniu do szkół od początku towarzyszyły liczne polemiki i rozbieżności co do podstawowych założeń, rozumienia istoty krytycznego myślenia, jego elementów konstytutywnych, możliwości nauczania w warunkach instytucjonalnych i wielu innych aspektów. Fakt, że teoretycy i praktycy zainteresowani ową ideą

⁵ Rozdział I: *Kształcenie myślenia krytycznego – perspektywa historyczna* (s. 18–58).

⁶ Charakterystyce wybranych teoretycznych koncepcji myślenia krytycznego oraz programów jego nauczania w amerykańskich i kanadyjskich szkołach poświęcone zostały dwa odrębne rozdziały, tj. IV: *Wybrane koncepcje myślenia krytycznego* (s. 119–159) oraz VI: *Programy nauczania myślenia krytycznego* (s. 182–223). Niektóre z tych przedsięwzięć stanowią spójną całość, od opracowania teoretycznej koncepcji po umocowany w niej program warsztatów myślenia krytycznego, zaproponowaną metodę oraz materiały dydaktyczne. Przykładem jest tu koncepcja filozofa i pedagoga Richarda Paula, wyrosła z przekonania o powszechnym występowaniu, naturalnych lecz nieuświadomianych, „patologicznych tendencji ludzkiego myślenia” (s. 129–137, 197–205). W rozdziale VI omówiono też inne programy z sukcesem wdrażane w szkolnictwie wyższym, ale i w pracy z całkiem małymi dziećmi, w tym znany też polskim nauczycielom program „Filozofia dla dzieci” M. Lipmana (s. 205–210).

reprezentowali różne dyscypliny naukowe utrudniał wypracowanie wspólnej koncepcji, kładli oni bowiem nacisk na nieco inne aspekty myślenia krytycznego i metodyki jego nauczania⁷ (s. 48–49). Choć próby usystematyzowania problematyki podejmowano wielokrotnie w różnych okresach jej popularności, nie doprowadziły one jednakże do przyjęcia wspólnej definicji i upowszechnienia jednej wybranej koncepcji krytycznego myślenia. Zdaniem autorki, pomimo różnorodności podejść i programów, istnieje jednak „konceptyjny rdzeń myślenia krytycznego i elementów dla niego konstytutywnych” (s. 85).

Za istotę krytycznego myślenia uznaje się ewaluację (s. 88). Można o nim zatem mówić jako o myśleniu ewaluacyjnym, jest bowiem nastawione na ocenę „zarówno procesów, jak i wytworów myślenia, nie pomijając własnych” i ma „skutkować racjonalnym sądem” (s. 116). „Umiejętność racjonalnego i rzetelnego sądzenia jest (...) pożądanym rezultatem myślenia krytycznego jako procesu intelektualnego oraz oczekiwanym efektem kształcenia tego typu myślenia” (s. 95). Powinna – z jednej strony – łączyć się ze świadomością złożoności problemów współczesnego świata, z drugiej zaś z rozumieniem wielości czynników mających wpływ na wydawane przez nas sądy. Myślenie krytyczne to zawsze myślenie zamierzone i nierutynowe, racjonalne i logiczne, ale też – a zdaniem wielu przede wszystkim – etyczne. Poznawanie technik i reguł rozumowania musi zatem iść w parze z kształtowaniem krytycznej postawy. „Z tego powodu konceptualizacja myślenia krytycznego została wzbogacona o swoisty etos osoby myślącej krytycznie, która ponad wszystko dąży do poznania prawdy i temu nadrzędnemu dążeniu świadomie podporządkowuje wszystkie procesy związane z intelektualnym dociekaniami” (s. 116).

Ocenę jako główny aspekt krytycznego myślenia akcentuje wiele z przytoczonych przez autorkę definicji⁸. Odsyłam czytelników do treści trzeciego rozdziału, prześledzić tu można dyskusję na temat istoty tytułowego pojęcia i jego kluczowych komponentów, ale też powiązań z innymi istotnymi dla edukacji pojęciami, jak rozwiązywanie problemów czy metapoznanie („myślenie o myśleniu”), oraz typami myślenia (głównie kreatywnym). Autorka dokonuje także analizy literatury przedmiotu pod kątem poszukiwania odpowiedzi na pytanie

⁷ „Teoretyczne rozważania oraz praktyczne zastosowania wypracowane w tej dziedzinie są konglomeratem poglądów filozoficznych, koncepcji wyrosłych z badań psychologicznych oraz edukacyjnych, jak również zdobyczy z obszaru logiki nieformalnej i teorii argumentacji”. Jego kształceniem „zajmują się aktywnie nie tylko przedstawiciele wydziałów filozoficznych, psychologicznych, medycznych, ekonomicznych, inżynierskich, lecz także szkoleniowcy biznesmenów i zwykli nauczyciele”, E. Wasilewska-Kamińska, *op. cit.* (*Myślenie krytyczne...*), s. 9–10.

⁸ Rozdział III: *Pojęcie myślenia krytycznego* (s. 80–118).

o umiejętności i techniki umożliwiające „ umiejętne dochodzenie do racjonalnych sądów” (s. 96). Brak zgody co do definiowania samego pojęcia i różnorodność funkcjonujących koncepcji przekłada się jednak na trudności z wyszczególnieniem jego umiejętności składowych, wśród których – to efekt długo trwających dyskusji – wymienia się zarówno umiejętności uniwersalne, jak i specyficzne dla danej dziedziny wiedzy. Implikacje dla dydaktyki są tu oczywiste z uwagi na organizację jego nauczania – w ramach kształcenia przedmiotowego czy na specjalnie prowadzonych kursach. Złożoność problemów, z którymi styka się na co dzień współczesny człowiek kieruje uwagę zwolenników nauczania myślenia krytycznego na jego aspekty uniwersalne i ponaddiscyplinarne (s. 98).

Szczególnie ważnym okresem w dyskusji na temat uczenia krytycznego myślenia były lata 80. ubiegłego wieku. Zgłoszony wówczas pogląd, że efektem tego uczenia powinna być konkretna etyczna postawa sprawił, iż „zaczęto wyraźnie odróżniać techniki myślenia krytycznego (ang. *critical thinking skills*) od postawy krytycznego myśliciela (ang. *critical thinking dispositions*)” (s. 46). Stąd też, niezależnie od proponowanego zestawu kategorii i wyliczania składających się nań szczegółowych umiejętności, propagatorzy nauczania krytycznego myślenia są zgodni co do tego, że opanowanie zestawu technik rozumowania nie jest wystarczające. Kształcenie krytycznego myślenia powinno „koncentrować się na dwóch wymiarach: na kompetencjach rozumowania oraz na kształtowaniu krytycznej postawy” (s. 105) – to równorzędne, niezbędne komponenty myślenia krytycznego oraz pożądane efekty kształcenia. Krytyczna postawa i jej podwójna rola eksponowana jest przede wszystkim w ujęciach filozoficznych. Ma ona – z jednej strony – „ułatwiać transfer nabytych umiejętności myślenia krytycznego do dziedzin innych niż te, w których zostały wykształcone oraz na konteksty pozaszkolne”, z drugiej zaś „podkreśla etyczny wymiar myślenia krytycznego, stojąc na jego straży, bo głównym celem osoby myślącej krytycznie jest dążenie do prawdy, poznania i zrozumienia” (s. 110).

Rozważania czy dzisiejsza szkoła może być, a jeśli tak, to w jakim stopniu przestrzenią nabywania umiejętności krytycznego myślenia, łączącego – zgodnie z postulatami pioniera tego ruchu Johna Deweya – autonomię intelektualną z intelektualną dyscypliną wciąż wydają się aktualne. Jeśli przyjmiemy, iż „sercem kształcenia są raczej procesy dociekania, uczenia się i myślenia, a nie kumulowanie poszczególnych umiejętności i informacji ulegających dezaktualizacji” (s. 40), to postulat nauczania krytycznego myślenia uznać należy za jedno z najpoważniejszych wyzwań współczesnej szkoły. I wynika to nie tyle ze złożoności działań natury dydaktycznej – prowadzone badania wykazały, że „bez względu

na metodę kształcenie umiejętności myślenia krytycznego przynosi pozytywne rezultaty” (s. 53) – co wychowawczej, bowiem jest to myślenie, według opinii samego Deweya, „trudne i niewygodne” (s. 107). Podjęciu działań służących opanowaniu tego typu myślenia musi towarzyszyć świadomość, iż wymaga ono znacznego wysiłku intelektualnego, wiąże się z koniecznością dociekania, poszukiwania, dokonywania nieustannej refleksji, poddawania w wątpliwość, rzetelnej analizy, wysiłku związanego z docieraniem do wiarygodnych, sprawdzonych informacji, rozważania alternatyw, konfrontowania się z odmiennymi poglądami, uwzględniania odmiennych argumentów, mierzenia się z własnymi uprzedzeniami, ciągłej gotowości na rewizję oraz weryfikację wypracowanych sądów, rozważa w wydawaniu opinii i sądów (s. 107–110). Wymaga więc „wysiłku intelektualnego i aktywności w przynajmniej dwóch wymiarach: w wymiarze osobistej refleksji i samodzielnego dociekania oraz w wymiarze społecznej interakcji w postaci argumentacji” (s. 108), czyli efektywnej komunikacji międzyludzkiej i interakcji opartych na dialogu. Podejmowanie działań na rzecz propagowania krytycznego myślenia utrudnia dodatkowo fakt, że są to umiejętności, których wykorzystywanie poza kontekstem kształcenia wcale nie jest oczywiste. Podejmując codzienne decyzje, wyrażając opinie i sądy, często działamy szybko, intuicyjnie i bezrefleksyjnie, bez świadomości podlegania różnorodnym błędom poznawczym⁹, posługiwania się schematami, uprzedzeniami, stereotypami, gotowymi rozwiązaniami, bezkrytycznie podążając za autorytetami lub ekspertami (s. 108). Nieodwoływanie się w codziennym życiu do standardów krytycznego myślenia może dla wielu być akceptowanym rozwiązaniem, bowiem łatwiejszym i wygodniejszym. Kształcenie ludzi niezależnych, autonomicznych, wewnątrzsterownych, czyli potrafiących funkcjonować – zgodnie z określeniem K. Obuchowskiego¹⁰ – według podmiotowego standardu waluacji jest zadaniem o tyle koniecznym, co niezwykle trudnym.

Dodajmy jeszcze, że sukces kształcenia krytycznego myślenia w szkołach nie jest możliwy bez wysokich kompetencji nauczycieli. Ich rola i przygotowanie zawodowe w obszarze wiedzy oraz umiejętności niezbędnych do nauczania krytycznego myślenia to pierwszoplanowe czynniki (s. 164). Brak takiego przygotowania, jako jedną z głównych przyczyn dużo niższych niż oczekiwane efektów, ujawniły wieloletnie amerykańskie i kanadyjskie doświadczenia¹¹. Zda-

⁹ Zob. np.: D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012.

¹⁰ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

¹¹ Niemalże przeszkody, zdaniem przytaczanych przez autorkę propagatorów krytycznego myślenia, tkwią także w samym systemie kształcenia, który nie sprzyja jego rozwijaniu. Ma to bezpośredni związek z rozmierniem się haseł i deklaracji władz szkolnych z wymogami

niem niektórych proces wprowadzania w życie tej wartościowej idei „przyni[ósł] efekt przede wszystkim w postaci deklaracji, rekomendacji i publikacji” (s. 164), „tworzenia nowych dokumentów i modyfikacji programów kształcenia”, niemal całkowicie zawiódł natomiast na etapie nauczania (s. 163). Warto zapoznać się z opiniami i wynikami badań przedstawionymi w przedostatnim rozdziale książki¹². To interesująca, dająca do myślenia analiza, pokazująca jak intensywnie rozwijana i wręcz entuzjastycznie przyjęta przez szerokie kręgi społeczne „myśl pedagogiczna zmanifestowała się w wymiarze praktyki kształcenia” i na ile „przełożyła się na rzeczywiste zmiany w sposobie kształcenia” (s. 161).

„[W]niosek ogólny płynący z badań (...) jest taki, że myślenia krytycznego można nauczyć... jeśli się go naucza” (s. 162). Wpisanie tego celu w dokumentach ukierunkowujących pracę szkół i uczelni zobowiązuje do podejmowania przemyślanych i systematycznych działań na rzecz jego rozwoju, bowiem – wbrew przekonaniom wielu nauczycieli – umiejętność ta nie jest „ubocznym produktem” (s. 123) realizowanego przez nich kształcenia.

Wszystkich nauczycieli (i wykładowców) zachęcam do sięgnięcia po książkę Ewy Wasilewskiej-Kamińskiej. Zawarte w niej przemyślenia, będące efektem nie tylko lekturowych dociekań autorki, warto uczynić punktem odniesienia dla własnej pedagogicznej refleksji.

dr Dorota Szumna

E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, ss. 240.

stawianymi nauczycielom, a przez nauczycieli – uczniom. Nauczyciele „są zachęceni do nauczania myślenia krytycznego, ale oceniani są za te działania, które mają wpływ na wyniki testów”. Nierzadko rzeczywistość kształcenia myślenia krytycznego sprowadza się do wprowadzenia stosownych zapisów w dokumentach, „z których w praktyce nauczania niewiele wynika. Często stają się one jedyną sferą, w której upragniona zmiana i rzekoma poprawa kształcenia następuje” (s. 178).

¹² Rozdział V: *Rzeczywistość kształcenia myślenia krytycznego* (ss. 160–181).

Dariusz Żółtowski

Sen – w poszukiwaniu kosmogonii

Każdy z nas wie, że we śnie nigdy nie widzi się słońca, chociaż ma się często wrażenie o wiele bardziej żywej jasności. Przedmioty i ciała są świetliste same z siebie.

Gérard de Nerval, *Aurelia*

Pisanie o śnie jawi się jako zadanie karkołomne, ponieważ pociąga za sobą kilka znaczących konsekwencji i nie mniej pułapek. Po pierwsze, pisząc o śnie, wpisujemy się w peleton wybitnych uczonych od Arystotelesa po Głowińskiego – co gorsza, musimy się do nich ustosunkować. Przy okazji ze swej strony polecam dotyczący ustosunkowywania się do stanu badań i strategii badawczych filologa tekst Głowińskiego, który pisze o swego rodzaju irracjonalności pracy filologia, który co rusz trafia na zastawione najczęściej przez siebie samego sidła¹. Po drugie sen jest tematem ze wszech miar grząskim, niebezpiecznym, wszak pojmowanie snu nigdy nie zmieniło się znacząco od Arystotelesa – sen może coś znaczyć, może być wstępem do mistyki, ale pewności prawdopodobnie nie uzyskamy nigdy. Zresztą na polskim gruncie podejście do snu nadal konstytuuje *Tren XIX albo sen* Jana Kochanowskiego, w którym zmarła matka łączy się ze swoim synem-poetą i przekazuje mu informacje niedostępne dla doczesnych. Podmiot liryczny pojmuje je pozarozumowo, w pełni sensualnie i przekłada wiedzę pozyskaną w trakcie snu na jawę. Prawda doczesna ustępuje prawdzie wiecznej. Po trzecie, ze snem jest trochę jak z Bogiem: jedni wierzą, inni nie. A jednak – mimo całej ryzykowności tego przedsięwzięcia – z odrobiną arogancji podejmuję się go, rzecz jasna, nie bez wątpliwości. W niniejszym eseju chciałbym zapytać o istotę snu i jego związek z literaturą – i bynajmniej nie chodzi mi o rozważania nad snem jako motywem literackim, lecz jako literaturą *par excellence*.

Czy sen jest literaturą? Tak, mieści się to w definicji Stefani Skwarczyńskiej, która mówi, że literatura to wszystkie sensowne twory słowne. Oczywiście, można uznać, że sen spełnia warunki tej definicji jedynie rzadko, sytuacyjnie, kiedy zostaje wyartykułowany lub podlega omówieniu, co nie zmienia faktu, że istnieją takie okoliczności, w których sen będzie/stanie się literaturą. Na tym moglibyśmy zakończyć, ale pójdźmy nieznacznie dalej – w stronę genealogii. Jeśli miałbym wskazać gatunek pokrewny snowi, to powiedziałbym, że ze względu na bogactwo, owo dosłowne *silva rerum* najwłaściwszą, choć niedoskonałym

odwzorowaniem byłyby literatura sylwiczna, natomiast ze względu na charakter organizacyjny, społecznotwórczy snowi blisko do mitu, a więc gatunku, który właściwie nie jest gatunkiem. Oczywiście, mit od snu różni przede wszystkim brak okrojonego sensu, gotowej formy narracyjnej, choć były i są takie próby – stąd senniki.

Wracając do *meritum*, sen jest najprostszą formą obcowania z tym, co nieoczywiste, poza porządkiem i w jakiejś mierze sakralne, bo nieosiągalne, często także pozasłowne, niewyraźne dla człowieka. Toteż sen w swej istocie wydaje się być najbliższym jednak mitowi, a przecież filologiczno-antropologiczno-kulturoznawcze badania nad mitami trwają od niemal stu lat, mamy na tym polu doskonale prace Drewsa, Proppa, Lévi-Straussa, Eliadego, Campbella, Junga i wielu, wielu innych. Jednym słowem „gang strukturalistów” zjadł na tym zęby, podczas gdy sen, owszem, doczekał się kilku omówień, ale jedynie jako tło dla fabuły, a nie samodzielna przestrzeń literacka. Być może, że wynika to z nieprzystępności i nieprzenikalności sfery sennej. Śmiem jednak twierdzić, że wynika to raczej z obłóci i oślizgłości snu, który – zupełnie niczym mit – wymyka się wszelkiej systematyce i nie daje się ująć w sztywne ramy gatunkowe, jak choćby sonet włoski. A tymczasem sen otwiera zupełnie fascynujące perspektywy badawcze, ponieważ – jak w przypadku mitu – bohaterem tej wielkiej opowieści jesteśmy my sami zarówno jako jednostka, jak i człowiek-w ogóle.

Już Freud widział, że sen opowiada nie tylko o nas, lecz także o otaczającym nas świecie i wytworzonym w jego ramach mikrokosmosie naszych lęków, obaw, marzeń, psychoz i zafiksowań. Warto bowiem podjąć jeden z naczelnych wątków *Objaśnień marzeń sennych* ojca psychoanalizy, który – słusznie zresztą – nazywa psychoanalizę interpretacją. Jeśli psychoanaliza jest interpretacją, to czym jest sen sam w sobie? Konwencją opowiadania, gatunkiem literackim w samej swojej formie eksperymentalnym, a zarazem najbardziej intermedialnym – pozwala bowiem na korzystanie z różnych zmysłów, może przypominać film. Sen jest sensoryczny do granic możliwości, które dla jawy są niedostępne. Ponadto sen ma co najmniej kilka wymiarów, jest gatunkiem nie tyle synkretycznym, co płynnym, przejściowym, transgresyjnym: w chwili „dziania się w naszej jaźni” jest on dramatem, w chwili opowiadania jest epickim odzwierciedleniem opowieści. Można go zupełnie jak mit umieścić w dowolnym rodzaju literackim i warunki niezbędne do uznania takiej systematyki za właściwe zostaną spełnione.

O literackości snu świadczy również popularne opowiadanie sobie snów czy ich zapisywanie. Czemu opowiadamy sobie sny? Być może dlatego, że przekraczają naszą percepcję, wyrrywają się z ram logiki, a zarazem są ulotne,

w większości boleśnie jednorazowe. Kiedy ten sam sen powtarza się wielokrotnie, jest to zwiastunem czegoś szczególnego, aczkolwiek niekoniecznie negatywnego. Nie ma przechowywalni snów, archiwum, w którym moglibyśmy przemierzać labirynt naszej jaźni i doświadczać niedoświadczalnego. Co prawda istnieją senniki, ale – co zauważa Freud – nie zawierają one zindywidualizowanych opowieści, lecz tylko ogólną krótką interpretację danego symbolu oraz informację, co zwiastuje takie widzenie, dodatkowo są właściwie nieweryfikowalne – prawdziwość tez tam zawartych najczęściej potwierdza prozaiczna statystyka, kalkulacja. Ogólność senników jest zarazem ich największą zaletą, jak i największą słabością, gdyż nie należy nigdy zapominać, że sen ma autora, owszem, o niejasnym statusie ontologicznym, ale dającego się dość prosto wskazać – tutaj należałoby oczywiście wrócić do odwiecznego pytania o to, kto sny zsyła, i czy objawienie się człowiekowi snu jest aktem kreacyjnym samym w sobie, czy już końcem aktu epifanii, a co za tym idzie, czy człowiek jest twórcą, czy ledwie przekąźnikiem. Aczkolwiek to nie jest przedmiotem zainteresowania filologów, tylko filozofów i religioznawców, natomiast filolodzy powinni poświęcić mniej czasu oniryzmowi, a zacząć badać sny jako pełnoprawne formy objawienia się twórczości ludzkiej.

Jan Błoński pisał, że nie bardzo wierzymy w prawdziwość sennej literatury. I miał rację, ponieważ dostrzegamy różnice między konwencjami snu literackiego, a snu rzeczywistego. W literaturze łatwo demaskujemy oniryzm, ponieważ wpisane jest weń fałszerstwo, którego wymaga uporządkowana literatura, podczas gdy „prawdziwy sen” jest sam w sobie nielinearną, w dużej mierze ahistoryczną i achronologiczną, wielce specyficzną opowieścią. Do opowiedzenia – tak, do podrobienia – nie; choćby dlatego że pamięć może urwać w dowolnym, nawet kluczowym momencie, a pisarz nigdy tego nie zrobi, aby nie stracić sensu, który chce wyrazić; natomiast jeśli to zrobi, narazi się na śmieszność, niezrozumienie i jego fałsz zostanie odkryty. W śnie sens ma znaczenie poboczne, może marginalne, podczas gdy literatura oniryczna nawet tam, gdzie nie ma sensu, ten sens odnajdzie, przetworzy czy nada ustami krytyków i badaczy, co widzieli nadrealiści, próbujący za wszelką cenę podchodzić do snu lekko. Sen jest więc dogłębnie aliterackim gatunkiem literackim, gatunkiem transgresji, autonegacji.

Sen, jak i wielokrotnie przywoływany mit, jest niczym innym jak opowieścią o poszukiwaniu kosmogonii, często jest to kosmogonia zgubiona. W świecie snu wszystko przenika się, jest płynne, ulega przemianom i przejściom; zgrywa się z sobą. To tutaj najpełniej zostaje oddana hybrydyczność świata,

jego plastyczność. W śnie niedostępne jest jak najbardziej dostępne, zamknięte – odsłonięte, znaki nie znaczą, symbole nie symbolizują. Obrazy postępują za sobą, nie bacząc na znaczenie i znaczone, po prostu są immamentną częścią sennego niebytu, który właściwie otwiera nam fizjologia, samoregulujące się ciało. Procesje wielorakich i jakże różnorodnych kształtów zastępują nam drogę, wprowadzając swój własny porządek nie tyle negacji, co dopełnienia, niedający wpisać się w zwyczajnym rytm codzienności i okalające nas opozycje, dychotomie; w śnie nie ma kolizji, ponieważ są one przeznaczone rytowi zwykłości.

Reasumując, sen jako przejaw działalności ludzkiej wyobraźni można uznać za pełnoprawny, aczkolwiek skomplikowany, ambiwalentny i niepodlegający dookreśleniu gatunek literacki. Świat zmienia się niezwykle dynamicznie, dlatego też warto obserwować, jak wraz z nim przemienia się architektonika snu. Podczas bez mała jednej trzeciej naszego życia jesteśmy autorami niezwykle dzieł, może warto poświęcić im odrobinę więcej uwagi. Jean-Paul pisał: „Sen nie jest niczym innym niż spontaniczną poezją” – i tego się trzymajmy w naszych filologicznych wojażach, poszukując odpowiedzi, na ile sen jest autonomiczną opowieścią, a na ile autotelicznym samoopowiadaniem się.

Dariusz Żółtowski jest eseistą, poetą i dramaturgiem.

Polonista w SP z OI nr 330 w Warszawie. Teksty naukowe i artystyczne publikuje lub publikował w „Kwartalni ku Edukacyjnym”, „Twórczości”, „Mishellaneach”, „Języku Polskim w Szkole Podstawowej”, „Języku Polskim w Gimnazjum”, „Języku Polskim w Szkole Ponadpodstawowej”, „Uczyć lepiej”, „eleWatorze”, „Feeriach”, „2Miesięczniku”, „Interze-”, „Nowym BregArcie”, na stronie Fundacji im. Tymoteusza Karpowicza oraz w antologiach i monografiach. Debiut dramatyczny ogłosił na łamach „Jednorozca”. Finalista X edycji Połowu BL. Interesuje się literaturą i kulturą polską XIX wieku, dydaktyką literacko-kulturową, metodyką lektury, mitami oraz komparatystyką literacką.

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

A. de Tchorzewski, *Pedagogika ogólna. Wielopostaciowość – Rudymenta – Meandry – Dylematy*, W.N. AI, Kraków 2019.

A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania. Kształtowanie osobowości*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

K. Barłóg, M. Kokoszka (red.), *Bariery i zmiana. Proces inkluzji w perspektywie edukacyjnej i społecznej*, Wyd. UR, Rzeszów 2019.

Z. Zieliński, *Kaganek oświaty, czy kopący ogarek? Rzecz o reformach oświaty i nauki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2019.

D. Siemieniecka, B. Siemieniecki, *Teorie kształcenia w świecie cyfrowym*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

W. Wróblewska, *Trendy we współczesnej dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019.

I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, O.W. Impuls, Kraków 2019.

I. Przybylska (red.), *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji*, Wyd. UŚ, Katowice 2019.

W.J. Burszta, P. Dobrosielski, K. Jaskułowski, K. Majbroda, P. Majewski, M. Rauszer, *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*, WN Katedra, Wyd. SWPS, Gdańsk 2020.

B. Szurowska (red.), *Szkoła w sytuacji trudnej. Zdażyć z pomocą*, Difin, Warszawa 2020.

K. Lisowski, *System wynagradzania nauczycieli*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020.

K. Gawroński, L. Marciniak, *Wzory pism i dokumentów. Karta Nauczyciela i prawo pracy w oświacie*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020.

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.K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystywanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

- A. Michałkiewicz, *Nauczyciele akademicy wobec systemu oceniania okresowego pracowników*, Wyd. UŁ, Łódź 2020.
- K. Maciejak, M. Trysińska (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wyd. UW, Warszawa 2019.
- A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, R. Waluś (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*, O.W. Impuls, Kraków 2019.
- J. Skibska, *Nauczyciel i uczeń w kontekście społecznych przemian i oczekiwań*, O.W. Impuls, Kraków 2019.
- M. Pogorzelska, P. Rudnicki, *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach – narracje gejów i lesbijek*, O.W. Impuls, Kraków 2020.
- K. Krasoń, I. Tomas, *Kultura wizualna szkoły. Szkice o wizerunku nauczyciela i ucznia oraz o potrzebie estetyki przestrzeni nauczania-uczenia się*, Wyd. UŚ, Katowice 2019.
- R. Raszka, U. Szuścik, A. Trzcionka-Wieczorek (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej. Tom. 3: Współdziałanie rodziców – dziecka – nauczyciela*, Wyd. UŚ, Katowice 2019.
- A. Szcurek-Boruta, *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży. Stałość i zmienność*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2019.
- M. Zemło, *Młodzież na rozstajach. Aksjonormatywne orientacje uczniów szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019.
- A. Olubiński, D. Zaworska-Nikoniuk (red. nauk.), *Dzieci i młodzież w społeczeństwie ryzyka. Od wyzwań edukacyjnych do działań społecznych*, WUWM, Olsztyn 2019.
- Ł. Albański, *Spoleczno-pedagogiczne i kulturowe konteksty migracji dzieci. Między globalnym wykluczeniem a walką o godność*, O.W. Impuls, Kraków 2020.
- P. Szymańska, *Uwarunkowania relacji z rodzeństwem we wczesnej dorosłości*, Wyd. UŁ, Łódź 2019.
- A. Bailey, J. Ciarrochi, L. Hayes, *W pułapce myśli – dla nastolatków. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, GWP, Gdańsk 2019.

Technologie informacyjne

- B. Orzeł (red.), *Co nowego w nowych mediach? Transformacje, perspektywy, oczekiwania*, Wyd. UŚ, Katowice 2019.
- M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia. Tom III. Mediatyzacja przestrzeni szkoły-tropy badawcze i implementacje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2019.
- P.P. Laskowski, *Rola Internetu w kreowaniu wizerunku szkoły. Analiza funkcjonalności witryn szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019.

A. Piecuch, *Media cyfrowe wspierające procesy dydaktyczne*, Wyd. UR, Rzeszów 2020.
M. Mazurek, R. Tadeusiewicz, M. Wierchowski, *Alicja w krainie przyszłości, czyli jak działa sztuczna inteligencja*, Mando, Kraków 2019.

Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

K. Bidziński, A. Ozga, M. Rutkowski, *Szkoła ogólnodostępna przestrzenią realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV–VI. W poszukiwaniu modelu pomocy i wsparcia*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

Z. Olek-Redlarska, *W kręgu kultury i literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019.

E. Kwak, *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Universitas, Kraków 2019.

A. Janus-Sitarz (red.), *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Universitas, Kraków 2019.

E. Jurkiewicz, B. Kenig, *Matematyka inaczej*, Fundacja Wega, 2020.

P. Zarzycki, *Modelowanie pojęć matematycznych*, Wyd. UG, Gdańsk 2019.

W. Bednarek, *Ciekawa matematyka dla uczniów liceum*, Wyd. Nowik, Opole 2020.

S. Kalisz, J. Kulbicki, *Matematyka na szóstkę. Zadania dla klasy VII*, Wyd. Nowik, Opole 2020.

A. Płońska, *Matematyka na planszy w szkole podstawowej. Algebra*, Wyd. Nowik, Opole 2019.

M. Białek, K. Cygal, A. Kremiec, B. Kuczera, L. Szary, E. Szymonek, *Nowe dyktanda – szkoła podstawowa klasy 4–6*, Wydawnictwo Edukacyjne Greg, Kraków 2018.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

B. Szurowska (red.), *Przedszkole w sytuacji trudnej. Zdażyć z pomocą*, Wyd. Difin, Warszawa 2019.

A. Zalewska-Meler, *Kultura ruchu dziecka przedszkolnego*, O.W. Impuls, Kraków 2020.

I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, *Dziecko w kształceniu instytucjonalnym. Idee – refleksje – badania*, O.W. UZ, Zielona Góra 2019.

A. Nitecka-Walerych, *Wychowanie fizyczne w klasach 1-3 szkoły podstawowej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2019.

J. Świercz, *Matma inaczej. Kodowanie, czyli pomysły na przełamanie lekcyjnej rutyny*, Wyd. Nowik, Opole 2020.

D. Colina, *150 zabaw ruchowych*, G.W. Harmonia, Gdańsk 2020.

opr. Dorota Szumna

Sylwetki patronów szkół. Efekty realizacji projektu dla młodzieży wybitnie uzdolnionej

Ministerstwo Edukacji Narodowej co roku ogłasza konkursy na realizację zadania publicznego w ramach ścieżki konkursowej uwzględniającej projekty dla uczniów wybitnie uzdolnionych.

Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją ICIMSS jako stowarzyszenie edukacyjno-kulturalne zgłasza i od czterech lat realizuje swoje projekty polegające na tworzeniu przez uzdolnioną młodzież, pod kierownictwem własnym oraz nauczycieli - opiekunów grup, tematycznych wystaw wirtualnych.

Zadanie projektowe, które trwa 3-4 miesiące, jest zwykle dość trudne, wymagające pewnej wiedzy informacyjnej oraz zainteresowań historycznych i chęci zgłębiania tematu, sięgania do nieznanych źródeł, pracy twórczej, niestereotypowego myślenia, a jednocześnie umiejętności odnalezienia swojego miejsca w grupie. A to wszystko w czasie wolnym od szkolnych zajęć. Stąd założenie, że podołać może sobie z takim wyzwaniem jedynie uzdolniona młodzież ze szkół średnich.

Do tej pory powstało 28 wystaw biograficznych, na których uczniowie

prezentowali wybranych przez siebie lokalnych bohaterów: podróżników, sportowców, księży, odkrywców, polityków, artystów czy obrońców ojczyzny. Efekty dotychczasowej pracy uczniów można obejrzeć pod kilkoma adresami: www.eduwystawy.eu; <http://www.eduwystawy.eu/pamiec>; www.eduwystawy.pl; www.eduwystawy.eu/patroni. Planowane jest scalenie tych projektów po weryfikacji poszczególnych wystaw, których poziom jest zróżnicowany.

Co roku temat przewodni zmienia się oczywiście, ale idea zawsze pozostaje ta sama: wyszukanie najciekawszych informacji prezentujących w postaci zdjęć i dokumentów (wszak to wystawa) i opatrzonych krótkimi tekstami osiągnięć wybranych postaci.

W 2019 roku (projekt trwał od połowy czerwca do połowy grudnia) bohaterami wystaw byli patroni szkół z Łańcuta, Lublina, Poznania, Warszawy, Kielc, Rzeszowa, Katowic, Gdyni, Koziennic. W przypadku Jarosławia i Torunia uczniowie z różnych, ale uzasadnionych przyczyn wybrali innych bohaterów, co zostało zaakceptowane.

Młodzi ludzie w zespołach 10-16 osobowych, w łącznej liczbie 114 osób, uczyli się na warsztatach korzystania z nieznanymi im źródeł informacji, zdobywali podstawy wiedzy o prawach autorskich oraz nauczyli się wprowadzania zebranych materiałów do platformy MOVIO przygotowanej na potrzeby projektu.

Tyle tytułem wstępu o samym projekcie i jego założeniach. Tytułowe pytanie brzmi jednak: Czy sylwetki patronów szkół mogą mieć wpływ na wychowanie młodzieży?

Od dawna wiadomo, że najlepszą metodą wychowania jest przykład, metoda mistrz - uczeń. I że obecnie młodzież cierpi na deficyt autorytetów, których zastępują celebryci albo tzw. ludzie sukcesu, czyli ci, co osiągnęli duże zyski, chociaż nie zawsze uczciwymi metodami. Jednak czy postać z innej epoki może przekonać nastolatków o ponadprzeciętnej inteligencji, niejednokrotnie zbuntowanych i zwykle krytycznych wobec aktualnej rzeczywistości i stać się wzorem do naśladowania? Czy udało się, realizując projekt, w jakikolwiek sposób pomóc nauczycielom i wychowawcom, którzy i tak mają niełatwe zadanie? Wydaje się, że bohater, zanim zostanie zaakceptowany, a jego życiowe wybory uznane za godne uwagi, musi zostać najpierw pasowany na idola. Słowem, trzeba go po prostu polubić. A swoich patronów uczestnicy projektu polubili z całą pewnością. Dowody na to można znaleźć w:

- ankietach ewaluacyjnych,
- nadawanych przez młodzież tytułach wystaw,
- prezentacjach konferencyjnych.

Ankiety ewaluacyjne przez swoją anonimowość dają respondentom możliwość wyrażenia faktycznych opinii o projekcie, na szczęście najczęściej entuzjastycznych, a czasem dowcipnych (zostałem do udziału w projekcie zmuszony siłą). Wypowiedzi typu: projekt daje możliwość poszerzenia wiedzy o patronie, pozyskania ciekawych informacji na temat życia patrona, szansę na poznanie zagadnień innych niż w szkole oraz formy prezentacji odbiegające od systemu edukacji mówią wiele o uczniach i ich stosunku do przedstawianego bohatera. Nie są to wypowiedzi na ocenę czy w celu uzyskania jakichkolwiek korzyści. Uwagi o patronie pojawiały się w ankietach wszystkich szkół, a przecież uczniowie nie znali odpowiedzi kolegów. Już to samo jest budujące, bo oznacza, że wiadomości o bohaterach zapadły młodzieży głęboko w pamięć. Jeszcze ciekawsze wyniki dało samo tytułowanie opracowywanych wystaw, świadczące wyraźnie o emocjonalnym stosunku do omawianego patrona. Oto niektóre z nich:

- *Ignacy Jan Paderewski (1860-1941) – ten, który wygrał Polskę* (Katowice),
- *Hipolit Cegielski (1813-1868) – praca wszystko zwycięża* (Poznań),

- *Stefan Czarniecki (1599-1655) – Jam nie z soli ani z roli, ale z tego, co mnie boli* (Kozienice),
- *Maria Skłodowska-Curie (1867-1934) – kobieta, która kochała Naukę, rowery, mężczyzn...* (Rzeszów),
- *Henryk Sienkiewicz (1846-1916) – noblista, pisarz, serc polskich pokrzepiciel, podróżnik* (Łańcut).

I wreszcie prezentacje konferencyjne, które ze względów finansowych podzielono na dwie tury: w Jarosławiu – dla 5 szkół z południa Polski i w Toruniu – dla szkół z terenów północnych. Tu już widać prawdziwą eksplozję wyobraźni twórczej, pomysłowości, dowcipu. A dodać należy, że forma prezentacji postaci i jej popularyzacji nie była w żaden sposób narzucona czy podpowiedziana. Wiele z tych działań okołowystawowych można zobaczyć na stronach poszczególnych wystaw. Wiele, niestety, miało charakter jednorazowego występu, co nasuwa organizatorom na przyszłość konieczność nagrywania konferencji, a nie tylko jej dokumentowania fotograficznego. Wszystkie jednak niosą ogromny ładunek emocjonalny i autentyczną sympatię do patronów, a co najważniejsze – wierę w to, że przesłanie, które życie tych postaci nadal niesie, jest dla młodych ludzi autentycznie ważne, że jest wskazówką dla ich dalszej życiowej drogi.

Uczniowie nie tylko ciężko pracowali nad wystawami, ale nagrywali też filmy o swoich patronach, videoclipy, komponowali piosenki, malowali portrety. W ten sposób powstała sesja zdjęciowa *Wcielić się w postać bohatera i poczuć, jak to jest nosić mundur* (Jarosław o swoim patronie gen. Antonim Chruścielu „Monterze”), seria krótkich filmów o szkolnych latach Żeromskiego (Kielce), teledysk do piosenki o płk. Stanisławie Dąbku (Gdynia), clip o Paderewskim (Katowice) czy film poświęcony ostatnim chwilom życia hetmana Czarnieckiego (Kozienice). Sam wybór tematu i formy nacechowany jest ogromną dozą emocji, a o emocje przecież tu chodzi. Bez emocjonalnego stosunku do bohaterów – patronów nie można byłoby mówić o aspekcie wychowawczym projektu. Zdobyta wiedza to jedno, przeżyte emocje to jakby jego wartość dodana. I kto wie czy nie najważniejsza, bo niosąca ogromny potencjał wychowawczy. Takie przeżycia na zawsze zapadają w pamięć. Młodzi ludzie poszli jednak o krok dalej: do swoich działań włączali kolegów, organizując gry terenowe (Odcisk historii – gra szlakiem podkarpackim gen. „Montera” – Jarosław) czy jak Gdynia – rajd terenowy połączony z grą historyczną Śladami Obrońców Kępy Oksywskiej.

Szkoła z Poznania zorganizowała wycieczkę poznańskimi śladami Cegielskiego.

W Urzędzie Miasta Lublina, który dofinansował udział tej szkoły, zaprezentowana została wystawa planszowa poświęcona patronowi (Juliusz Vetter).

W planie są też inne miejsca ekspozycji: hotele, instytucje kultury, szkoły. Dofinansowanie projekt otrzymał także z Województwa Podkarpackiego, co pozwoliło zaprosić do udziału w znacząco rozbudowanym przedsięwzięciu dodatkowe szkoły z tego regionu.

Uczestników jarosławskiej konferencji zaskoczyli uczniowie Kielc i Łańcuta, tworząc fantastyczne *show*. Kielczanie w dodatku przywieźli na konferencję ... ławkę i tornister, aby przybliżyć atmosferę czasów *Szyzyfowych prac* oraz swoją wizję szklanych domów, czyli także własnoręcznie wykonaną makietę.

Uczniowie z Łańcuta z kolei zupełnie „obłaskawili i zaprzyjaźnili się” ze swoim patronem – Henrykiem Sienkiewiczem, prezentując w sposób niezwykle inteligentny i dowcipny życie, przygody i miłostki Henia S. Szkoda tylko, że te dwie prezentacje nie zostały sfilmowane. Zdjęcia nie pokazują całej ich urody i finezji.

I jeszcze jedno na zakończenie – uczniowie z Jarosławia i Torunia już po raz drugi bardzo zaangażowali się w zorganizowanie konferencji. Sprawnie ją poprowadzili i zapewnili oprawę artystyczną. Bo uczniowie z obu miast, jak zresztą i cała pozostała młodzież, są nie tylko wybitnie uzdolnieni, ale i utalentowani. A projekt pokazał dobitnie, że sylwetki patronów mogą mieć istotny wpływ na wychowanie młodzieży i wydobyć z niej wszystko to, co najlepsze i najbardziej twórcze.

Małgorzata B. Masłowska, ICIMSS

To lubię!
Mariusz Kalandyk

Ocenoza

Pamiętacie Państwo filmy Alfreda Hitchcocka? Zwłaszcza jeden: *Psychozę*? Jego najbardziej przerażające sceny? Cały ciąg makabrycznej komedii omyłek? Napięcie narasta, ponieważ to, co dano nam przed oczy, niczego nie wyjaśnia. Przeciwnie – czyni rzecz całą upiornie tajemniczą. Główny winowajca, na pozór neurotyczny poczciwiec wypychający ptaki, okazuje się być schizofrenicznym mordercą. Przechowuje w piwnicy zmumifikowane zwłoki matki, która tak bardzo zdominowała jego osobowość, że w realu kieruje jego ręką i chorą psychiką.

Piszę o filmie w zamiarze zaledwie alegorycznym; myślę w tym przypadku wyłącznie *per analogiam*. Tworzę, by tak rzec, narzędzie obróbki skrawaniem milimetr po milimetrze. Precyzji będzie tu może mało, lecz racji – mam takie smutne przekonanie – dużo więcej. Skrawać chcę warstwa po warstewce fenomen oceniania.

Władza oceniania skrywać może – i skrywa – ukryte intencje, które instytucja zredagowała na samym początku swego istnienia i ani myśli się do nich przyznawać. Ba – uważa je za naturalne i oczywiste; koniecznie

nawet niezbędne do tego, by mógł dokonywać się proces społecznej reprodukcji wiedzy, kompetencji, a często niestety też – przywilejów. Poczciwy wypychacz ptaków okazuje się być cichym, poniekąd schizofrenicznym, wielbicielem mamy nieboszczki, która – lubo nieżywa (jej style życia, suknie, lektury od dawna już pachną martwością) – skutecznie dyktuje, co i jak ma być robione, projektowane, a gdy trzeba – mordowane.

Według tego właśnie stylu myślenia nauczyciel bez owej władzy jest jak żupan bez szlachcica lub czołg bez noktowizora. Staje się po prostu bytem mniej wartościowym, istotą na tyle mglistą wyobraźniowo, na ile jesteśmy w stanie ujrzeć przed oczami, hmmm, duszy naszej – karabin z kabaczków. Ani to zjeść, ani z tego strzelać. Każdy doświadczony w latach belfer to potwierdzi. Jak jeden! No może przez chwilę będzie miał wątpliwości ten przygłuchy nieco, gdyż ocenę z ocenem pomylił, a nie wszyscy przecież nad oceanem bywali. Zawsze za to bywał w sytuacji słusznie uznawanej za źrenicę pedagogicznej sprawności zawodowej – w sytuacji wystawiania.

Wystawianie otóż jest czymś niesłychanie wymagającym! Ten, kto wystawia Lewandowskiemu lub na przykład Messiemu, zbiera takie same punkty, co nie przymierzając, sam egzекutor, że się tak wyrażę, nieudolnie naśladowując piękno mowy komentatorów naszych kwiecistych.

Wystawianie buduje szkolną aurę bycia u siebie, w zgodzie z oczywistościami oraz zasadami uczciwości i sprawiedliwości. Wszak zgodnie z biblijną zasadą, ten, kto umie, ma więcej i jeszcze mu przydadzą, ten zaś, kto umie mniej lub też niewiele mu świta – sam sobie winien!

Wystawianie albowiem poprzedza pytanie, a to – zawsze jest zdaniem sprawy z pozyskania zasobów, przedstawieniem rosnącej pod uważnym okiem pryncypała niewątpliwej erudycji na okoliczność ucześnieństwa do wszechniczy oraz pochwałą tejże. Można przecież być dobrym aż na pięć sposobów (nie licząc plusów i minusów), zaś „stolec spadnienia nagłego” jest zaledwie jeden. Jeden! Szkoła sprzyja więc wiedzy oraz jej adekwatnemu mierzeniu, a nauczyciel wie dobrze, w którą bramę szczęśliwości wprowadzać wychowanków, by dojrzewali w latach zgodnie z talentami i potencjałem swym oczywistym. Tylko jedna brama jest be.

No to czemu nie gra? Czemu trzeszczy w szwach? Dlaczego męczy i zakłamuje pejzaże dydaktyczne,

a szkołę czyni dla wielu nieznośnym miejscem szykan i stresu? Zaciemnia stan faktycznych efektów, często niszczy inwencję? Czemu?!

Z pewnością temu, że nadmiar oczekiwań młodych oraz rodziców, dotyczących szkoły, by była jednocześnie miniuniwersytetem, ochronką, poligonem ćwiczącym dzielność i morale tudzież akademią sztuk przepięknych wzmacniającą zdolności, czyni ją samą, konkret społecznym i organizacyjno-dydaktycznym, bytem chwiejnym i podatnym na przeróżne szykany. W podanym stanie rzeczy sprawdza się więc to, co chroni instytucję przed chaosem codzienności, ratuje przed niepewnością, daje trwałe fundamenty i ustala oczywiste relacje między tym, co niedojrzałe i labilne, a tym, co doświadczone, sprawdzone przez wieloletnie praktyki, a więc pewne w użyciu. Daje jednocześnie miary oczywiste, bezdyskusyjne i niekoniernie specjalnie skomplikowane.

Są też inne odpowiedzi: liczne, równie interesujące, czasem atrakcyjniejsze poznawczo, a niektóre nawet nieco bliższe prawdy niż Platona. Na przykład taka. Co z tego, że mamy pięć miar pozytywnych, gdy każda z nich abstrakcyjna, powierzchowna, sytuacyjna i przeważnie intuicję belferską z doświadczenia zawodowego czerpaną mająca na względzie? Abstrakcyjne pięć w jednym, w innym trzy oznaczać może. Udowodniono to

nie raz i nie dwa, każąc tę samą pracę oceniać w gronie licznych znacznych belfrów. Co wychodziło? Wiadomo. Wielość ocen, opinii, pretensji lub pochwał jednego – tego samego – tekstu.

Po co więc uprawiać coś, co tylko częściowo jest adekwatne i jeszcze mniej częściowo obiektywne? Nie pomaga indywidualizować przekazu dotyczącego oceniania, buduje za to fałszywe hierarchie, a u wielu uczniów i poczucie bycia przegranym, i mniejszej wartości? Ponadto włącza w wyścig szczurów, który jeden cel ma na względzie: być pierwszym zawsze i za wszelką cenę. Bo często nie o rzeczywiste kompetencje tu idzie, wiedzę i mądrość, a o bycie na podium, nawet kosztem innych. Jest to nie tylko niebezpieczne dla „wiecznie przegranych”, którzy w tym typie wyścigu sobie nie radzą, inne wyznają style pracy, inne wreszcie mają cechy osobowościowe. Może to być również zabójcze dla tych u szczytu schodów. Walka o utrzymanie pozycji z czasem stać się może przecież istotniejsza od rzeczywistych celów tak powziętej edukacji...

Czy mamy w zanadrzu coś odrobinę chociaż mądrzejszego? Mamy. Na przykład ideę oceniania wspierającego poprzez informację zwrotną lub ideę szkoły bez (marnych) ocen. Ideę projektu ocenianego ze względu na jego efekt użytkowy lub dzieła autorskiego wartościowanego opisowo – poprzez recenzję koleżanek i kolegów. Ideę

zielonego długopisu, którym zapisujemy uwagi istotne, wzmacniające umiejętności, a nie demaskujące (często niewarte uwagi) błędy. Ideę pracy w parach; w jej trakcie tworzony projekt jest poddawany krytycznym przeróbkom aż do granicy, którą wyznacza zadowolenie z efektu najpierw wytwórców, a w warunkach bardziej ekstremalnych – zainteresowanie odbiorców (publiczności).

Od oceniania nie uciekniemy. Bez przerwy jesteśmy poddawani owe-mu pro(ces)(der)owi. Niektórzy z nas traktują opisywany stan rzeczy jako konieczny i naturalny warunek bycia w społecznej przestrzeni wzajemnego komunikowania się. Inni – jako karę Boską, koszmar i torturę w jednym. Szkoła pełni w obecnym stanie rzeczy kluczową rolę w tym, by nasi wychowankowie wchodzili w dorosłość z dojrzałym i spokojnym podejściem do zjawiska bycia poddawany-m lub bardziej uważnemu oglądowi. Czy wywiązuje się z tej roli?

Dobre pytanie.

Mariusz Kalandyk

NUMER 100.

AUTORZY:

Zofia Agnieszka Kłakówna
Beata Oelszlaeger-Kosturek
Eugenia Potulicka
Marzena Żylińska

Kazimierz Ożóg
Zbigniew Osiński
Marek Stanisław
Mariusz Zemło

BEZPŁATNE SZKOLENIA

DLA DYREKTORÓW, NAUCZYCIELI, PEDAGOGÓW I PSYCHOLOGÓW
WSZYSTKICH TYPÓW SZKÓŁ

ROZWIJANIE KOMPETENCJI KADRY DYDAKTYCZNEJ W ZAKRESIE DORADZTWA EDUKACYJNO- ZAWODOWEGO (MAKROREGION IV)

SZKOLENIA ONLINE (NA OKRES PANDEMII)

- Zajęcia poranne (9.00–13.30) lub popołudniowe (17.00–21.30)
- Praca na platformie Microsoft Teams w formie wideokonferencji
- Program szkolenia opracowany przez ekspertów z Ośrodka Rozwoju Edukacji, zgodny z trybem stacjonarym
- Certyfikat na wzorze MEN

SZKOLENIA STACJONARNE

- 20-godzinne szkolenie prowadzone przez doświadczoną kadrę trenerską (tryb weekendowy)
- Zakwaterowanie w hotelach o wysokim standardzie (min. 3*)
- Pełne wyżywienie, wyposażone sale szkoleniowe, zwrot kosztów dojazdu
- Materiały szkoleniowe (teczka, notes, długopis, pendrive)
- Certyfikat na wzorze MEN

WIĘCEJ INFORMACJI:

[https://projekty.syntea.pl/
rozwijanie-kompetencji-kadry-dydaktycznej/
rejestracja-do-projektu](https://projekty.syntea.pl/rozwijanie-kompetencji-kadry-dydaktycznej/rejestracja-do-projektu)

KONTAKT

Specjalista ds. organizacji szkoleń
Michalina Kwiatek
511 470 277
michalina.kwiatek@syntea.pl

Koordinator Projektu
Anna Zmysłowska
797 586 435
anna.zmyslowska@syntea.pl

Koordinator Lokalny
Krzysztof Kocznasz
504 321 209, 178534097 w. 45
kkocznasz@pcen.pl

Podkarpacki Zespół Placówek Wojewódzkich



Podkarpackie
Centrum Edukacji
Nauczycieli
w Rzeszowie



Fundusze
Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Lekcja:Enter



czyli

PODKARPACIE
UCZY
CYFROWO



Nowe możliwości bycia online
dla nauczyciela i jego ucznia

Kontakt do biura projektów:



Rzeszów: 519 848 792, 17 8534097 w. 45, **Krosno:** 13 43 200 57 w. 24,

Przemysł: 16 6702502 w. 37, **Tarnobrzeg:** 697 066 669

Strona internetowa projektu: lekcjaenter.pcen.pl

 **Fundacja**

 Fundusze Europejskie
Polska Cyfrowa

FRSI FUNDACJA
ROZWOJU
SPOŁECZYSTWA
INFORMACYJNEGO

 Rzeczpospolita
Polska

INSTYTUT SPRAW
PUBLICZNYCH

Unia Europejska
Europejski Fundusz
Rozwoju Regionalnego



PCEN

Doskonalimy z pasją!